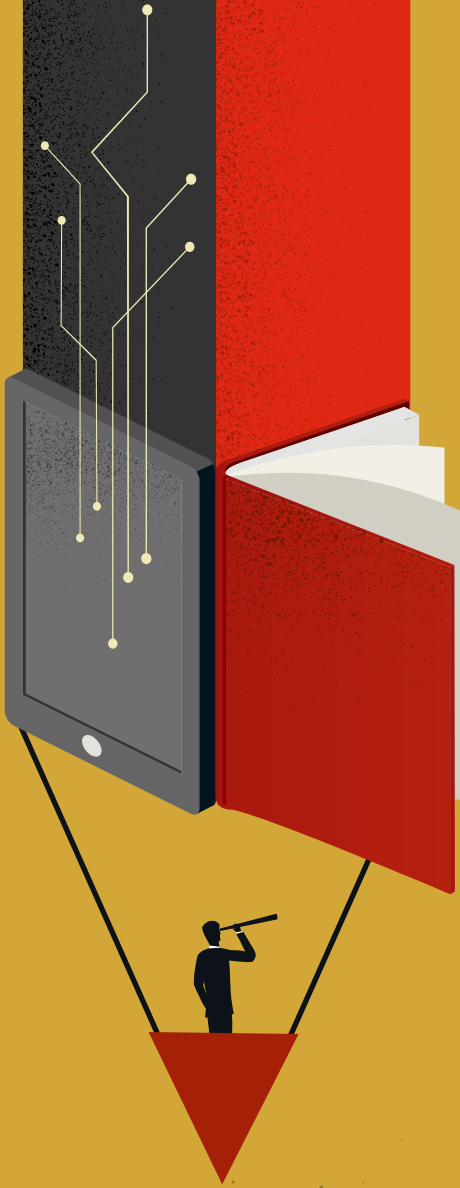


منهجيات

العدد 21 - صيف 2025

ملف العدد

مصادر التعلم المدرسي:
أما زال الكتاب المدرسي أساسًا؟



نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

الكتاب المدرسي... ضرورة مشروطة

في هذه القراءة للكتاب المدرسي، تظهر وظيفة أخرى له: إعادة إنتاج مقولات السلطة، بغض النظر عن صوابها ومثانتها. وفي إعادة الإنتاج هذه، تُقولب القيم وتُوجّه نحو مسارات فكرية محدّدة، تخلق في محضلتها "المواطن الصالح"، لكن في عُرف هذا النظام لا ذاك. وهنا أيضًا تظهر المعضلة الحديثة بانتشار الكتب المدرسية الغربية في المدارس، ولا سيما كتب الأدب والمواد الاجتماعية المختلفة، والتي تعرف من معين قيم وأفكار و"حقائق" يُعرّض إليها أبنائنا، ولن يكون حاصنهم منها إلا المعلم الواعي.

في القراءتين، كان الكتاب المدرسي ضرورة:

كان ضرورةً لوظيفته العلمية، فهو يعرض الحقائق العلمية لمن ليس عنده إلى المصادر الرقمية سبيلًا. لكن هذا يستدعي المرونة والتطور الدائمين، بحيث يُنقح الكتاب سنويًا لضمان مواكبته التغيرات، وتتغيّر مصادره وأساليبه وإحالاته الخارجية، بما يضمن حدًا أدنى من المعرفة لمن يكتفي به، وأفقًا أوسع لمن يستخدمه منطلقًا إلى التعلم، وثبّتًا لحقائق تُراجع كلّ حين. والكتاب المدرسي ضرورةً لوظيفته في الحفاظ على الذات والهوية والقيم الحسنة والقابلة للمراجعة. هذه الضرورة مشروطة بتخطّي واضعي الكتاب مصالح ضيقة محدودة تُنسّف مع كلّ تغيير، والتركيز على الخيط الاجتماعي الناظم في مجتمعاتنا العربية، والتي تشمل: فضائل المحبة للعائلة؛ ومساعدة المحتاج؛ ونبيل الصدق؛ ونشوة الكرم؛ ومهابة الوقوف بوجه الظلم؛ ومتعة التعدّد والانفتاح من غير صلف... وغير ذلك ممّا يشكّل قاسمًا مشتركًا يمكن أن نسّميه عناصر حضارة عربية مشتركة، تحتفل بهويّتها التي تحتل التنوع من غير غصب أو قهر.

تمرّد المعلمون على الكتاب المدرسي منذ البدايات، وطوّروا معارفه بوسائلهم المتاحة يومذاك؛ بمجلة أو كتاب؛ برحلة ميدانية؛ بعمل مُشترك مع غير مواد... لكنهم تركوه أساسًا للانطلاق. وفي عدد منهجيات الضخم هذا، يمكن أن تقرؤوا تجارب وتأمّلات ممتازة، قد تغيّر الكثير في ممارساتكم ورؤاكم.

حين طرحنا ملفّ العدد الحادي والعشرين: "مصادر التعلم المدرسي: أما زال الكتاب المدرسي أساسًا؟" كنّا نطمح فيه إلى أن تقدّم التربويات والتربويون العرب نماذج تخطيهم الكتاب المدرسي، وذلك في معرض نقل متعلّميهم من مرحلة التعليم إلى التعلم. وكنا نعرف أنّ بعضهم سيتناول هذا الأمر التطبيقي بمناقشة موضوع الكتاب المدرسي متجاوزًا كونه أداة، وصولًا إلى دراسته وسيلةً تخطّى الموضوع التعليمي المباشر.

ولم تخب توقّعاتنا، فانهاالت علينا مشاركات زملائنا، تبحث في الكتاب المدرسي أداةً للتعلم، وتطرح نماذج تطعيمه بمصادر أخرى، ولا سيما المصادر الرقمية الجديدة التي تشي بانقلاب في سيرورة التعليم. كانت المقالات المشاركة جميلة في عرض تجاربها في تجاوز الكتاب المدرسي، خدمةً لطموحات إلى تعليم أكثر قربًا من الواقع، وأكثر رغبة في "عصرنة" التعليم بما لا تتيحه الكتب الثابتة، ولا سيما في عصر يشهد تغيّرات شبه يومية تحتاج إلى مواكبة دائمة.

لكنّ الأمر اللافت في المقالات، أنّ هناك شبه إجماع على بقاء الكتاب المدرسي، لأسباب عديدة أهمّها أنّه كان معين المعلمين والمتعلّمين الفقراء واللاجئين والممنوعين من سبل الحياة الطبيعية، والذين لن تُتاح لهم "رفاهية" المكتبات والاتصال الرقمي. شكّل الكتاب لهؤلاء متنفس الحياة لديمومة البقاء على ضفاف التعلم. ولنا في ناسنا الكثر الذين عانوا ويلات الحرب والعدوان واللجوء والفقر خير دليل.

من ناحية أخرى، ناقشت بعض المقالات الكتاب المدرسي مفهومًا، ووظيفةً تخطّى الدور التعليمي المباشر. ويمكن التعبير عن هذا التوجّه بالآتي: تسقط الأنظمة السياسية للدول لأسباب مختلفة، فيكون هنالك نظام بائد ونظام حالي. وتُلق بالأمم الوليات، ويعدّ الثاني بالخيرات. لكن ما يهّمنا، هو أنّ المشترك بين كلّ نظام "حالي" - ومع أولى خطوات استتباب وضعه وفرض سلطته - أنّ المجال الأوّل الذي يتحرّك فيه هو تغيير الكتب المدرسية! حتّى ليُخال للمراقب أنّ الكتب المدرسية كانت من عمدان النظام، ووجب نسفها لتأكيد سقوطه بلا رجعة.

منهجيات مبادرة تقوم على إتاحة منصّة تربويّة تتفاعل فيها الأفكار والمعارف والممارسات والتجارب والمبادرات التربويّة الخلاقة، وتسهم في الارتقاء بالتعليم في العالم العربيّ من خلال حوار نقديّ يشجّع على التساؤل والخيال والتجريب والابتكار والإبداع.

تعمل منهجيات على استقطاب المساهمات التربويّة النوعيّة في مجال التعليم المدرسيّ وانشغالاته من الطفولة المبكرة إلى الصف الثاني عشر. وهي موجهة لكل العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلة على نشر المساهمات العربية والعالمية المثريّة والملهمة دوريًا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًا ومعرفيًا قيمًا للأفراد والمؤسسات.

هيئة التحرير
رئيس التحرير يسري الأمير
مدير التحرير بدر عثمان
سكرتير تحرير أنسام التّمّام
عضوا هيئة التحرير هلا الشروف، مروان حسن

إخراج وتصميم فنيّ سارة محمّد (قسم التصميم في ترشيد)

هيئة تأسيسية
سامية بشارة، محمود عمرة، رولا قبيسي، عبّاد يحيى

هيئة استشاريّة
أسماء الفضالة، جمانة الوائلي، درصاف كوكي، ريما كرامي عكّاري، سائدة عفونة، عبد الجليل عكّاري، عزيز رسمي، ماري تادرس، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، وحيد جبران.

تارشيّد
TARSHEED

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2025.

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

المواد المنشورة في المجلة تعبّر عن آراء كتّابها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي ترشيد أو منهجيات الكتابة بلغة المذكّر في منهجيات هي من باب الاختصار فقط، وتشمل المذكّر والمؤنّث

ملف العدد

مصادر التعلم المدرسي:

أما زال الكتاب المدرسي أساسًا؟

10	نحو محتوى مدرسيّ يعكس لغة الطالب: دعوة إلى إعادة تعريف المحتوى المدرسيّ فاطمة منيمنة
14	رحلة الهرب من المنهاج فداء عُمران فاتوني
18	الكتاب المدرسيّ: من ركيّزة بيداغوجيّة إلى أداة ثانويّة د. أنور الكوكي
22	الكتب المدرسيّة في العصر الرقميّ: هل لا تزال ضروريّة؟ سلام خليل
26	الكتاب المدرسيّ والمرونة التعليميّة: تعارض الوظيفة أم تكامل الأدوار؟ رضى المشاطي
30	واقع الكتاب المدرسيّ اليوم: التفكير النقديّ بين العقم والتحوّل د. نورا مرعي
34	الكتاب التربويّ في زمن الذكاء الاصطناعيّ: حضور يتجدّد أم أقول مرتقب؟ د. فاكية عزاق
38	تمثّلات الكتاب المدرسيّ عند متعلّمين في التعليم الثانويّ: قبول ونفور وتوصيات د. محمّد المستاري
42	تعلّم بوجهٍ واحد، ومناهج لا ترى الجميع د. مروان أحمد حسن
46	الكتاب المدرسيّ: أداة تعلّم أم عائق أمام التحرّر؟ وثّام حمدان
50	تزاوج الكتّابين المدرسيّ والرقميّ في عصر الذكاء الاصطناعيّ رشا عطوة القدومي
54	الكتاب المدرسيّ: من ثنائيّة الماضي إلى تكامل المستقبل د. محمّد جمال محمّد
60	الكتب المدرسيّة: ذاكرة منسّقة وأيقونات ثقافيّة سايبين العريسي
64	إلى متى سيبقى الكتاب المدرسيّ صامدًا؟ محمّد تيسير الزعبي
68	المزاوجة بين الكتاب المدرسيّ والذكاء الاصطناعيّ: نموذج تعليميّ للمستقبل عبد الرحمن حسنيوي

مقالات عامة

74 الوحدة المتداخلة: خطوة نحو تعليم مبتكر
وفاء عمر بن صديق

78 اللغة العربية مسؤولية الجميع: كل معلم معلم لغة
د. علي عبد القادر الحمادي

82 أسس المناهج التكوينية في التعليم وتطبيقاتها
سحر معين درويش

86 دور التعاطف في مواجهة الاحتراق الوظيفي واحتوائه
نزار سامي عميري

92 التعلم بالأجهزة المحمولة: ثورة تربوية أم فخ رقمي للشباب؟
د. ريم القريوي

96 التعليم النشط: فكر أم مجرد تطبيق تقني؟
د. عمّار أحمرشة

100 الإبادة التعليمية التي عرّت نظريات الإبادة: التعليم في زمن الحرب فعل حياة!
د. مها شعيب

104 قراءة في تطلّعات المعلمين نحو البيئة الصفية المنشودة!
منهجيات

أبواب المجلة

110 مقال مترجم
تعليم الطلاب قراءة الكتب المدرسية

114 مفهوم تربوي
المصادر التعليمية المفتوحة

116 تقرير حول التعليم
الاتجاهات الحديثة التي تشكّل التعليم 2025

118 بروفایل
دار جاسر للفنّ والبحث

120 كتب تربوية
التدريس الفعّال والمعلم الذي نريد

122 اقتباس تربوي
التفكير التأزري

124 محاوره
د. وحيد جبران حمد

ملف العدد

فصول

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

نحو محتوى مدرسيّ يعكس لغة الطالب: دعوة إلى إعادة تعريف المحتوى المدرسيّ

فاطمة منيمنة

ترف تربويّ، بل هو عنصر جوهريّ يُعزّز من تفاعل الطّلاب مع المحتوى، ويُسهم في تحسين تحصيلهم الأكاديميّ. فحين يرى الطالب نفسه ولغته ومجتمعه، وحتى تفاصيل حياته اليومية تنعكس في ما يتعلّمه، يشعر أنّ المعرفة تخصّه، ولا تُفرض عليه من خارج سياقه. وفي مدينة مثل بيروت، حيث يجتمع تنوّع ثقافيّ واجتماعيّ واسع داخل الصفّ الواحد، تصبح هذه المقاربة ضرورة لا خيارًا. لا يمكننا أن نتعامل مع المنهج باعتباره حاديًا، بينما الطّلاب يأتون بخلفيّات وتجارب غنيّة ومتفاوتة، تتطلّب حسًا تربويًا عاليًا في التكيف والتعديل.

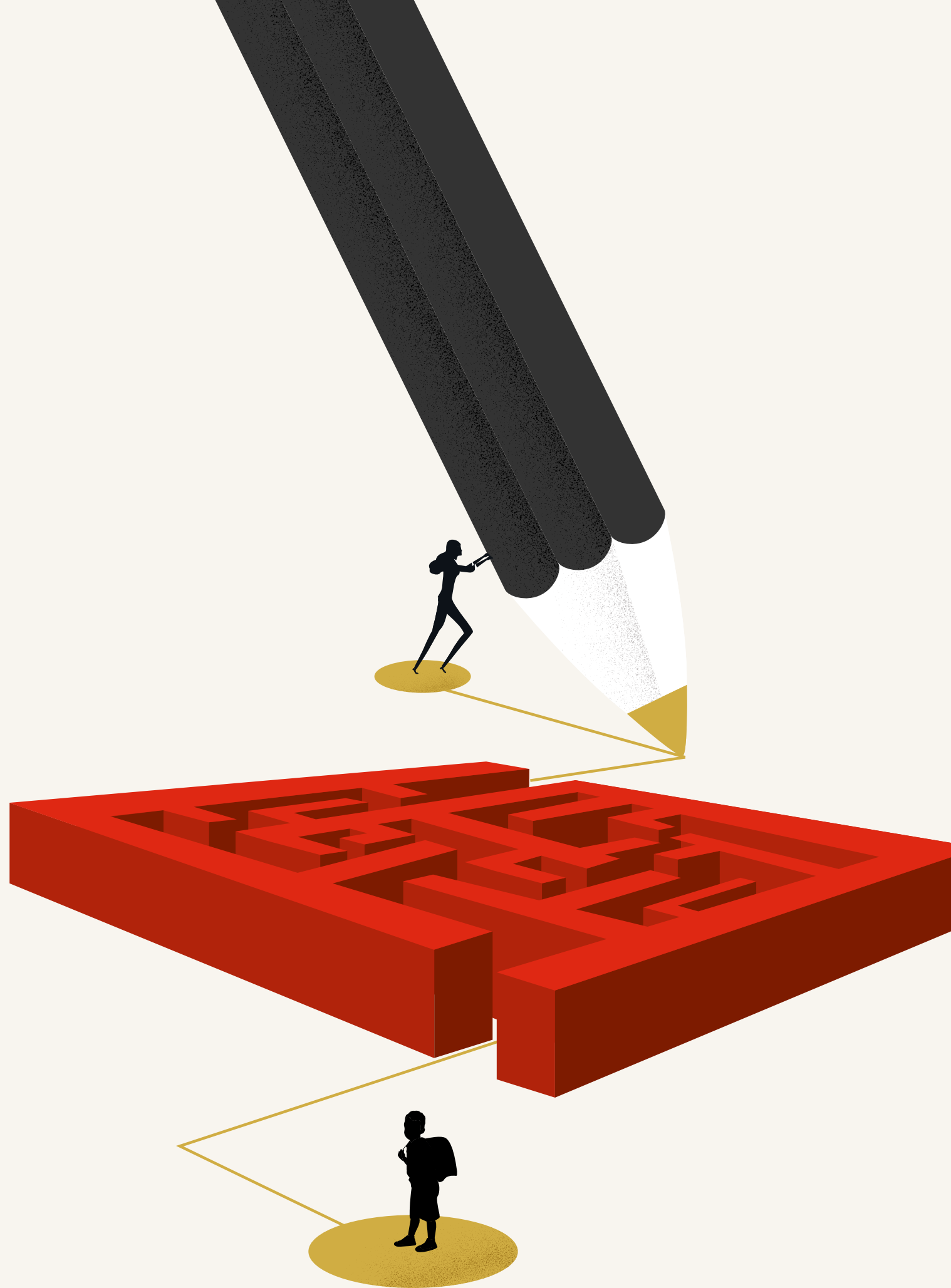
من جهتها، تضيف توملينسون (2001) أنّ التفريق الفعّال في التعليم لا يتحقّق فقط بتنوع الأنشطة أو تقسيم الطّلاب حسب مستواهم، بل بعملية أكثر عمقًا، تتطلّب تعديل المحتوى نفسه، وآليات التعلّم، وأهدافه النهائية، لا لتلائم مع قدرات الطّلاب وحسب، بل أيضًا مع أساليب تعلّمهم ودوافعهم وخلفيّاتهم الثقافية والاجتماعية. التفريق في هذا الإطار لا يعني مجرد تقديم "نسخ مبسّطة"، بل يعني إعادة التفكير في

في مدينة متعدّدة الثقافات مثل بيروت، لا يزال ربط المناهج الدوليّة بالحياة الواقعيّة للطّلاب تحدّيًا مستمرًا، لا سيّما في المدارس الخاصّة التي تعتمد كتبًا من أنظمة تعليميّة غربيّة. هذه الكتب، على رغم جودتها، تفشل أحيانًا في نقل المضامين بما يراعي السياق اللبنانيّ. من أمثلة ذلك: الإشارات إلى تقاليد أجنبيّة أو مشكلات حياتيّة لا يمرّ فيها الطفل اللبنانيّ، أو حتى أمثلة رياضيّة تتعلّق بقياسات بوصة وياردة.

التعليم الفعّال يبدأ من الطالب

منذ أن كنت طالبة، أذكر كيف كان المعلّمون يضطّرون إلى تحضير أوراق عمل إضافيّة ليجعلوا المحتوى أكثر قربًا من بيئتنا. ومع انتقالنا إلى مهنة التعليم، بدأت أدرك هذه الحاجة بعمق أكبر، لا بوصفها مجهودًا إضافيًا، بل ضرورة تربويّة.

تؤكّد غاي (2010) في كتابها Culturally Responsive Teaching أنّ دمج الثقافة وتجارب الحياة اليومية في التعليم لا يُعدّ مجرد



كيفية إيصال المفاهيم نفسها بطرق متعدّدة، تصل إلى عقل كلّ متعلّم وقلبه.

وهنا تلتقي النظريّتان في تأكيد أنّ التعليم الفعّال لا يبدأ من الكتاب، بل من الطالب: من هويّته، ومن لغته، ومن تجاربه. وهذا ما اختبرته بنفسي بصفتي معلّمة في بيروت. فعندما أدّرس مفاهيم رياضيّة باستخدام أسماء شوارع يعرفها طلّابيّ، أو أشرح مفهوم "القياس" بوصف إعداد وصفة لبنانيّة، أجد أنّ التفاعل مضاعف، وأنّ المفهوم يرسخ في أذهانهم بسهولة.

وبالتالي، لا يعود دورنا، نحن المعلّمين، مقتصرًا على نقل المعرفة، بل يصل إلى ترجمتها إلى لغة الطالب، وإعادة تخيل المحتوى ليتحوّل من مادّة جامدة إلى تجربة حيّة. لكنّ تنفيذ هذا التفريق يضع المعلّمين أمام تحدّيات حقيقة: الوقت، وشحّ الموارد، والضغط الأكاديميّ. قبل أن أبدأ باستخدام الذكاء الاصطناعي، كنت أعتمد على أوراق قديمة، أو أعدّل نصوصًا يدويًّا، أو أترجم محتوى وأعيد كتابته بأسلوبي. كانت هذه المهام تستهلك ساعات، ما جعلها بالنسبة إلى الكثير من الزملاء رفاهيّة تصعب ممارستها يوميًّا.

الذكاء الاصطناعيّ شريكي في المحتوى الدراسيّ

عندما بدأت استخدام أدوات مثل ChatGPT، تغيّرت علاقتي بالتحضير. لم يكن الهدف للحاق بالموضة، بل البحث عن طريقة فعّالة لتوفير وقتي من دون التنازل عن الجودة. الذكاء الاصطناعيّ لم يكن بديلًا عن تفكيري التربويّ، بل شريكًا يساعدني في ترجمة رؤيتي إلى موارد ملموسة:

- في أحد دروسي للصفّ الثاني عن "المرفأ"، رغبت في ربط المحتوى بحادثة انفجار مرفأ بيروت بطريقة إنسانيّة مناسبة لأعمار صغيرة، فصغت توجيهًا لأداة الذكاء الاصطناعيّ قلت فيه:

"اكتب نصًّا باللغة العربيّة يبدأ بانفجار مرفأ بيروت، يوضّح ما المرفأ، وكيف تُستخدم وسائل النقل المائيّ للتصدير والاستيراد، وكيف تحوّل المرفأ من كونه الوسيلة الوحيدة للنقل إلى استخدامات محدّدة مثل الترفيه والتجارة. ثمّ عد إلى موقع لبنان وأهمّيّته الجغرافيّة من ناحية الإطلالة المائيّة".

خلال ثوانٍ، حصلت على نصّ مبسّط ومتماسك يُعرّف مفهوم المرفأ، ويوضّح دوره في التجارة البحريّة، ويربطه

بموقع لبنان الجغرافيّ المطلّ على البحر المتوسطّ. استخدمت هذا النصّ نقطة انطلاق لنقاش مع الطلّاب حول كيف تتأثّر المدن الساحليّة بالاقتصاد والنقل، فكان التفاعل مذهلًا.

في تجربة أخرى أثناء تحضيري لفصل دراسيّ كامل لرياض الأطفال، كنت بحاجة إلى قصّة واحدة تكون نقطة انطلاق لكلّ أنشطة الفصل وأهدافه. أردت أن تتضمّن عنصرًا غنائيًّا، ولحظة للطبخ، وموقعًا يساعد على تعلّم العدّ، بالإضافة إلى إدراج مفردات معيّنة ومفاهيم تربويّة محدّدة. جمعت كلّ هذه الأهداف وطلبتها من الأداة بشكل واضح، فكتبت لها: "أنشئ قصّة لرياض الأطفال يمكن استخدامها أساسًا لفصل دراسيّ، تتضمّن أغنية، وموقف طبخ، ولحظة تعليميّة رياضيّة، وتدمج فيها مفردات ومفاهيم نريد تدريسها".

خلال دقائق، حصلت على قصّة تربط بين هذه العناصر بسلسلة، وتُشجّع الأطفال على التفاعل والتكرار، ما ساعدني ليس فقط في تنفيذ أهداف الفصل، بل في توليد أنشطة من القصّة ذاتها: ركن فنّ، وركن تمثيل، ونشاط عدّ بالأدوات، وزاوية كلمات جديدة. هذه القصّة لم تكن مجرد بداية لدرس، بل صارت وحدة تعليميّة بحدّ ذاتها.

في أحد الدروس حول السرعة والمسافة والزمن، أردت أن أبُتعد عن المثال التقليديّ في الكتاب، وأن أقدم نشاطًا نابغًا من واقع الطلّاب في بيروت. كان التحديّ أنّني أردت للنشاط أن يكون قريبًا من تجربة كلّ طالب بشكل شخصيّ، لا مجرد نشاط موحّد. استخدمت أداة الذكاء الاصطناعيّ، وصغت لها التوجيه التالي: "اصنع لي نشاطًا رياضيًّا يشرح مفهوم السرعة، باستخدام بيانات تتعلّق بوسائل النقل المختلفة التي يستخدمها الطلّاب للوصول إلى المدرسة: سيّارة، درّاجة، مشي، حافلة مدرسيّة. أريد أن يحصل كلّ طالب على سيناريو يناسب وسيلته الشخصيّة". خلال دقائق، حصلت على أربعة سيناريوهات مختلفة، كلّ واحد منها يبدأ بسرد قصير: "تأخّر كريم عن المدرسة. هو يركب الحافلة يوميًّا، والمسافة من منزله إلى المدرسة 6 كم. إذا كانت سرعة الحافلة 30 كم/ساعة، كم دقيقة يحتاج للوصول؟". وهكذا لبقية الوسائل.

لم يكن الناتج مجرد تمارين حسابيّة، بل نشاطًا شخصيًّا يشعر فيه الطالب أنّ المسألة تخصّه. هذا النوع من التفريق ما كان ليتّم بهذه السهولة من دون الذكاء الاصطناعيّ. ففي السابق، كنت سأحتاج إلى وقت أطول لتحضير سيناريو واحد فقط، أمّا الآن، فأصبحت قادرة على تكييف التعلّم

بشكل فوريّ وفعّال، ما يزيد من شعور الطالب بالانتماء إلى ما يتعلّمه.

الذكاء معدوم بلا توجيه!

ما تعلّمته أنّ الذكاء الاصطناعيّ لا يعمل وحده، بل يحتاج إلى مهارة تربويّة دقيقة تُعرف بـ "فنّ التوجيه" (Prompt Engineering). نحن لا نكتب جملة عشوائيّة وننتظر النتيجة، بل نحدّد بدقّة ما نريده: الفئة العمريّة والسياق والنبرة ونوع المفردات، وحتى طبيعة النشاط المأمول من النصّ الناتج. أصبحت هذه المهارة بالنسبة إليّ أداة تخطيط يوميّ، بل أكثر من ذلك. وكما أراجع الأهداف التعليميّة قبل كلّ حصّة، أصبحت أراجع "أهداف الـ prompt" قبل كلّ تفاعل مع الأداة. أتساءل: ما الرسالة التي أريد أن تصل الطالب؟ كيف أريد أن يشعر أثناء قراءته هذا النصّ؟ ما المفهوم الذي أريد أن يكون واضحًا لديه؟ وعندها فقط أبدأ بصياغة التوجيه.

في مرّات كثيرة، أحتاج إلى تعديل الـ prompt أكثر من مرّة، بل أحيانًا أعود لتجزئته إلى خطوات صغيرة، حتّى أحصل على نتيجة دقيقة وقابلة للاستخدام. هذه الممارسة جعلتني أدرك أنّ الذكاء الاصطناعيّ لا يختصر الجهد تمامًا، بل ينقل الجهد من مرحلة الإنتاج اليديويّ إلى مرحلة التصميم الذكيّ. وفي كثير من الأحيان، أجد نفسي أتعامل مع ناتج الذكاء الاصطناعيّ كما أتعامل مع مسوّدة أو مسرحيّة أوليّة: أضيف وأحذف وأعدّل، حتّى أصل إلى نسخة توافق النتيجة التي أريدها.

التوجيه الجيّد للأداة يشبه طرح السؤال المناسب في الصّف: قد يغيّر مسار التفكير بالكامل. ومن هنا، أرى أنّ تدريب المعلّمين على التوجيه الفعّال ينبغي أن يُصبح جزءًا من تدريبهم التربويّ العامّ، تمامًا كما تتعلّم كتابة الأهداف وصياغة الأسئلة الصقيّة. شيئًا فشيئًا، أصبحت أفضل في مهارة التوجيه، ليس فقط بالتجربة، بل بدراسة متخصصة لهذه المهارة في السياق التربويّ. تابعت عدّة دورات تدريبيّة، وحصلت على شهادات في استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، وتحديدًا في فنّ

التوجيه للمعلّمين. كلّ شهادة كانت تؤكّد لي شيئًا واحدًا: أنّنا لم نعد بحاجة إلى تدريب المعلّمين على استخدام التكنولوجيا من الناحية التقنيّة وحسب، بل على كيفية التفكير من خلالها، والتفاعل معها بصفتها شريكًا تربويًّا في التخطيط، لا مجرد أداة تنفيذ.

بات واضحًا لي أنّ التوجيه في الذكاء الاصطناعيّ امتداد للتخطيط التربويّ نفسه. أصبح من الضروريّ أن نُعيد تصميم تدريباتنا المهنيّة لتشمل مهارات الصياغة الذكيّة، وتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ في إعداد الدروس، وتصميم الأنشطة، وتوليد موارد تعليميّة تراعي السياق والمستوى والهدف. نحن لسنا بصدد استبدال الكتاب، بل بصدد إعادة تعريف "المحتوى المدرسيّ". ولسنا في صراع مع التكنولوجيا، بل في حاجة إلى امتلاكها وتوجيهها بما يخدم طلّابنا، لا أن نُستخدم نحن وسطاء لها من دون وعي.

في بيئة تعليميّة مليئة بالتحديات – من قلّة الموارد، إلى الضغوط الإداريّة، إلى تفاوت مستويات الطلّاب – يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يمنح المعلّم تلك المساحة التي افتقدها طويلًا: مساحة للتفكير والتأمّل وإعادة النظر في ما ندرّسه، ولماذا. وفي وقت باتت فيه الميزانيّات ضئيلة والخيارات محدودة، يصبح ذكّاؤنا في استخدام هذه الأدوات المورد الحقيقيّ. إذا كانت لدينا أداة قادرة على توفير الوقت وتحرير الطاقة الإبداعيّة، فلمّ لا نستخدمها؟ شرط أن نستخدمها بحذر، وبنية تربويّة واضحة، ووعي حقيقيّ بأنّ التكنولوجيا مهما بلغت من تطوّر، لن تعوّض قلب المعلّم، ولن تفهم واقع الطالب إلّا من عينيّ معلّمه.

فاطمة منيمنة

باحثة لبنانيّة في مجال الإدارة والسياسات التربويّة في الجامعة الأمريكيّة في بيروت لبنان

المراجع

- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd ed.). ASCD.

رحلة الهرب من المنهاج

فداء عُمران فاتوني

وحجم الخطّ وشكله، وترتيب المواضيع، ونوعية النصوص التي يركّز عليها دون غيرها؛ إذ تفرض هذه العناصر على الطالب التفكير في منحى واحد واتّجاه محدّد، من دون أن تتيح له فرصة التأمل أو الإنتاج الأدبيّ والفكريّ.

وبما أنّ التعليم جزء من السلطة الحاكمة في الدولة، ولأنّ الكثير من المعلّمين لا يدركون حتّى الآن الدور الحقيقيّ للمعلّم الذي يتجاوز حدود المنهاج والمدرسة، وحدود المسموح والممنوع، فإنّهم يتابعون التعليم ضمن حدود المنهاج من دون زيادة أو نقصان، بهدف إرضاء الإدارة والمشرف، واللّذين يمثلان السلطة الحاكمة في هذه المؤسّسات. ومن هنا يتأكّد الاستنتاج السابق: "كيف نعلّم" أهمّ من "ماذا نعلّم".

في كتب اللغة العربيّة، على سبيل المثال، لماذا لا يُقسّم المنهاج إلى أربع أو خمس مهارات تُدرّس في وحدات منفصلة ومتكاملة على مدار العام، بدلاً من تشتيت الطالب بدرس قراءة، يتبعه درس قواعد، ثمّ درس إملاء...؟ لماذا لا تخصّص مثلاً وحدة كاملة في الصّف السابع لتعلّم فنّ القصّة القصيرة، بعرض عدد وافر من القصص والتجارب الأدبيّة؟ ثمّ تليها وحدة للقواعد تُقدّم فيها المفاهيم النحويّة بشكل تراكميّ، بهدف تمكين الطالب من كتابة نصّ سليم، لا إجراء اختبارات تركّز على الحفظ

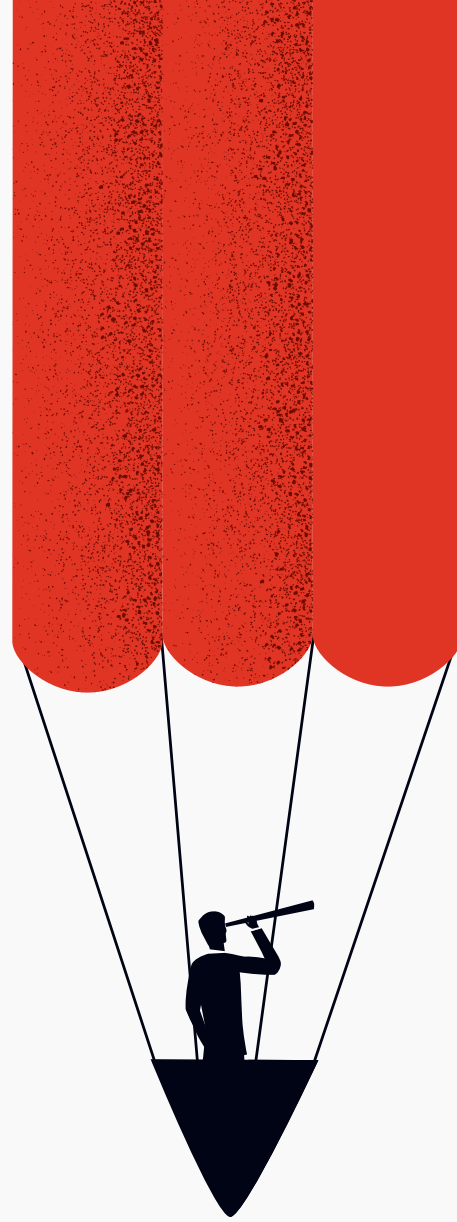
باتت العلاقة مع الكتب أمراً يميّز جيل التسعينيّات وما قبله بقليل، لذلك لا أستطيع تخيل الحياة من دون كتب. وبعد أن أصبحت معلّمة لمادّة اللغة العربيّة، بدأ صراعي مع سؤالين جوهريّين: لماذا ندرّس هذه المواضيع؟ ولماذا تُقدّم كتب المنهاج بهذا الشكل المملّ والكئيّب؟

ولكنّني خرجت من سؤالي الذي لا جواب مقنّعاً له باستنتاج: "كيف نعلّم" مسألة أهمّ بكثير من "ماذا نعلّم".

لا يملك المعلّم في معظم الأحيان الخيار في وضع المناهج، وعلى مرّ التاريخ كانت الدول المسيطرة هي التي تتحكّم بشكل المنهاج، فقد طبّقت الدولة العثمانيّة في بلاد الشام قانون التعليم العثمانيّ، ومن بعدها جاءت بريطانيا، والآن بات الاحتلال الإسرائيليّ يشكّل عبئاً ووحشاً لا مهرب منه في جميع مناحي الحياة.

الكتاب، المنهاج... المهمّ كيف تعلّم!

يعاني المعلّم الفلسطينيّ شكل المنهاج، وبوجه خاصّ في الكتب الأدبيّة. وأنا، معلّمة اللغة العربيّة، أعاني كأبّة تصميم الكتاب من جميع النواحي: لون الورق، والرسومات داخله، وجودة الطباعة،



من دون التأكّد من قدرته على التطبيق. بعد ذلك، تُدرّس وحدة خاصّة بكتابة الهمزات وعلامات الترقيم، ثمّ تُخصّص الوحدة الأخيرة لتعليم أساسيّات كتابة القصّة، استكمالاً لما تناولته الوحدات السابقة، فتُدرّس الوحدات بالتتابع من دون انقطاع أو مزج مشتّت. وبهذا النمط، يتعلّم الطالب في كلّ عام مهارة جديدة، وفنّاً تعبيرياً متقدّماً في الكتابة والسرد والتلخيص والمناقشة والوصف.

كيف تُعلّم فداء طلابها؟

في البداية، أنا لا أدعي المثاليّة في التعليم؛ أنا معلّمة أتعلّم من طلابي أكثر ممّا أعلمهم، وهذا يجعل التعليم أسهل وغير قائم على ثنائيّة المعلّم والطالب، والمرسل والمتلقّي. أستخدم كتب المنهاج، ولكنني أحوّل النصوص التقليديّة إلى نصوص حيويّة، عن طريق فتح نقاشات حول موضوع أو فكرة معيّنة من الدرس، من دون الخوض في جميع تفاصيله. وقد يكون الهدف الأساسي الذي يسعى له واضع النصّ غير مهمّ بالنسبة إليّ، ولا إلى الواقع المعاش، فأختار ما يناسب فكريّتي. وقد يقتصر دور الدرس على النقاش، من دون ممارسة الرتبة المعتادة في تحليل النصوص التي يعتمد عليها معلّمو اللغة العربيّة.

في الدروس التي تتحدّث عن فلسطين والحواجز في منهاج الصفّ السابع، أستعمل مع الطلّاب العصف الذهنيّ للتعبير عن معاني الدرس بالصورة التي تناسب كلّ طالب. طلبت إليهم كتابة أوّل كلمة تخطر في بالهم عند مشاهدة كلمة الحاجز، والتعبير عنها شفويّاً في ما بعد، وبعدها تحوّلت الحصّة إلى حصّة رسم، فقمنا برسم الحواجز، وهناك من رسم رسماً مجازيّاً يعكس فكرة أو موقفًا في خاطره. وفي النهاية تحدّثنا عن ناجي العلي، وحاولنا كتابة عبارات على الرسومات، لنخرج بشيء قريب من فنّ الكاريكاتير. كانت التجربة غنيّة ومليئة بالمعرفة والمعلومات والنقاشات والحرّيّة.

في قصّة "رجال في الشمس" للكاتب غسان كنفاني، شاهدنا القصّة في فيلم، وطلبت من الطلّاب قراءتها كاملة، لأنّ المنهاج في معظم نصوصه المأخوذة من كاتب، سواء كانت قصّة أو

رواية، يختصر ويقتطع الجزء الذي يراه مناسبًا، متجاهلاً السياق الكامل للنصّ. لذلك، أحرص في أغلب الحالات على أن يقرأ الطلّاب القصّة كاملة. وطبّقت الدرس وفق منهجيّات الدراما، حتّى بلغ الطلّاب نقطة الذروة في القصّة، وتوقّفوا عند السؤال الجوهرّي: "هل ستدقّ جدران الخزان؟"

وهنا وقفت أمام إجابات رائعة، ومهرب جميل وذكيّ خفّف من ثقل السؤال الذي رافق كثيرين منّا: لماذا لم يدقّوا جدران الخزان؟

قال بعضهم: "سأدقّ جدران الخزان"، وقال آخرون: "لن أدقّ جدران الخزان"، وانقسم الصفّ إلى مجموعات عدّة، كان على كلّ منها أن تشرح وجهة نظرها. فتحوّل الدرس إلى مساحة غنيّة بالرؤى والأفكار والمعاني التي لا يمكن الوصول إليها بالطرح التقليديّ للمنهاج، والأساليب المعتادة في التدريس.

منذ بداية الحرب على غزّة، لم أعد أفصل بين نشرات الأخبار وحصص الدراسيّة. ما الجدوى من تعليم الطلّاب قصيدة عن الوطن، من دون التطرّق إلى ما يحدث فعليّاً في الوطن، ومن دون أن نفتح المجال أمامهم لانتقاد السلطة أو المقاومة، أو مناقشة المفاهيم الكبرى التي تحيط بنا؟ ما الفائدة من تجاهل مشاعرهم أمام مقطع فيديو لطفل يعاني الجوع أو الفقد؟ وما الهدف من تدريبهم على كتابة إعلان في حصّة التعبير للصفّ السابع، بينما هناك فنّ يُدعى فنّ كتابة القصّة القصيرة، والذي كلّما تعمّقت فيه أكثر وجدت أنّه فنّ لا تنضب أشكاله، ولا تنتهي طرق تدريسه؟ لماذا لا نخصّص العام الدراسيّ لتعليم الطلّاب كيف يكتبون قصّة، ويصلون في نهايته إلى إنتاج نصّ أدبيّ من كتابتهم، بدلاً من التشتّت بين مواضيع متفرّقة تُدرّج تحت عنوان التعبير في مادّة اللغة العربيّة؟

كيف أعلم طلّابي درسًا عن الصّحة العالميّة وحقوق الإنسان، ولماذا، ونحن نرى أنّ الإنسان لا قيمة له في كثير من بقاع العالم؟ كيف أعلمهم عن العدل والمساواة في ظلّ اندثار هذا المفهوم وسخفه وغيابه عن أرض الواقع.

يصعب عليّ تفهّم موقف معلّم لا يتناول موضوع المقاطعة في حصصه، ولا يشير إلى افتتاح مطاعم في احتفالات مهينة لدماء شعبنا، مفضّلاً السير وفق تسلسل المنهاج على حساب واقعيّة الحياة.

طرق التعليم كثيرة، ومن المحزن ربط المنهاج فقط بالكتاب المدرسيّ، حتّى لو كان شيئاً مفروضاً. علينا أن نعلّم حتّى باستخدام الترنادات المتداولة التي تعرض على مواقع التواصل الاجتماعيّ، وبالأغاني، وقصص الجدّات، ونشرات الأخبار، ونتائج المباريات. كلّ هذه الوسائل التي تحيط بطلّابنا تعدّ مصادر للتعلّم والتعليم، إذا امتلك المعلّم الخبرة والمعرفة لتوظيفها بشكل جيّد ومختلف.

ومن هنا نعود إلى نقطة البداية: وجود الكتاب أمر مهمّ للطلاب، لكنّ الأهمّ هو العمل على جودة هذا الكتاب، وطريقة عرضه، وعلى إمكانيّات المعلّم نفسه، وتحرّر فكره ومعتقداته، واستمراره في تعلّم مفاهيم ومهارات جديدة تمكّنه من تجاوز الشكل التقليديّ في التعليم، والسعي لإنتاج فكر ومعرفة مختلفين للطلّاب، حتّى في ظلّ كتاب ومناهج ممّلة. ومن هنا أوّكد مجدّداً: "كيف نعلّم" أهمّ من "ماذا نعلّم".

فداء عُمران فاتوني

معلّمة لغة عربيّة ودراما

فلسطين

الكتاب المدرسي: من ركيزة بيداغوجية إلى أداة ثانوية

د. أنور الكوكي

الكتاب المدرسي: من حجر الأساس البيداغوجي إلى أداة متقدمة

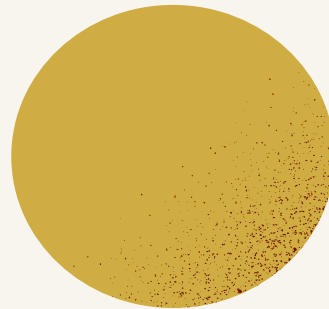
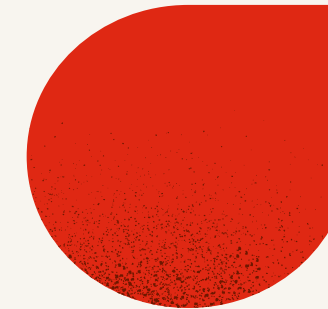
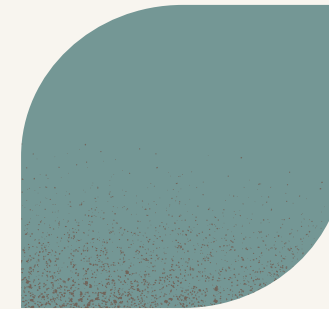
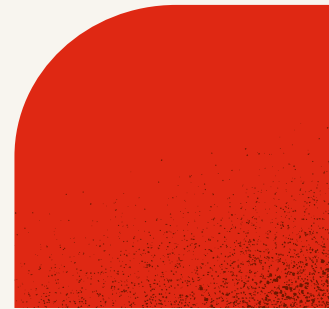
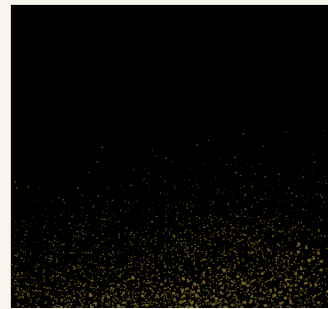
طيلة القرن الماضي، كان يُنظر إلى الكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة الأساسية لنقل المعارف المنظمة، إذ كان المحتوى التعليمي يُبنى على أسس علمية تُدرّس وفق مناهج محدّدة ومعتمدة رسميًا. أسهم هذا النموذج في بناء قاعدة معارف مجتمعية متجانسة. على الرغم من النجاحات التي حقّقها الكتاب المدرسي بصفته أداة بيداغوجية في مراحل تاريخية سابقة، بدأت تظهر صعوبات واضحة مع تطوّر المجتمع؛ إذ يُؤكّد العديد من التربويين على أنّ الكتاب المدرسي يُعدّ وثيقة جامدة، لا تُواكب نسق التطوّرات العلمية السريعة (Gerard, 2007 ; Lebrun, 1972 ; Barré, 2010). يُؤكّد باولو فرييري على أنّ التعليم الذي يقتصر على نقل المعلومات الثابتة لا يمكن أن تحرّر العقول، ولا أن يلبي تطلّعات الأجيال الجديدة (Freire, 1970).

ما سبب تراجع مكانة الكتاب المدرسي؟

التطوّر التكنولوجي والرقمي

أدّى التطوّر التكنولوجي الحاصل في العقدين الأخيرين إلى ظهور وسائل تعليمية رقمية متعدّدة الوسائط، توفّر محتوى تفاعليًا ومتجدّدًا بشكل مستمرّ. فقد أصبح بإمكان المتعلّم الوصول إلى قواعد بيانات ضخمة، ودروس مصوّرة، وكتب رقمية، ومنصات تعلّم إلكترونية مفتوحة تُحدّث المحتوى التعليمي بشكل دوريّ. هذا الوضع قلّل من الاعتماد على الكتب المدرسية المطبوعة التي لا تتجدّد سريعًا، ولا سيّما أنّ وتيرة التجديد ومواكبة الأحداث في الكتاب المدرسي، ترتبط عادة بعمليات

لطالما اعتُبر الكتاب المدرسي حجر الأساس في العملية التعليمية التعلّمية من المنظور التقليدي؛ فهو يمثّل المصدر الرئيس للمعلومات والمحتوى التعليمي المنظم. في السنوات الأخيرة، بدأت المكانة الحقيقية للكتاب المدرسي تتراجع تدريجيًا في معظم الأنظمة التعليمية، مقارنة بالأدوات التعليمية الرقمية والوسائط المتعدّدة. ففي ظلّ الثورة الرقمية والتحوّلات السوسيو-ثقافية والاجتماعية التي يعيشها العالم حاليًا، بدأت تظهر تساؤلات جدّية حول ملائمة الكتاب المدرسي وفعاليّته، في زمن تتسارع فيه وتيرة الابتكار وتنوّع مصادر المعرفة. وقد أثارت هذه التحوّلات جدلًا واسعًا بين الباحثين والممارسين التربويين حول مصير الكتاب المدرسي، ومدى إمكانية تجاوزه بنماذج تعليمية أكثر ديناميكية وتفاعلية. إذ يُؤكّد العديد من الباحثين أنّ تراجع مكانة الكتاب المدرسي ليس نتيجة عامل واحد، بل ظاهرة متعدّدة الأبعاد، تتداخل فيها الاعتبارات التكنولوجية والتربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية. نستعرض هنا هذه الأبعاد التي أدّت إلى التخلّي التدريجي عن الاعتماد الحصريّ على الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.



إصلاح المناهج، والتي قد تمتدّ من عشرة أعوام إلى 30 عامًا في بعض المنظومات التربويّة. بالتالي، لم يعد الكتاب المدرسيّ في نسخته الورقيّة المصدر الوحيد للمعرفة في عصر المعلومات؛ بل أصبح الإنترنت والمنصّات التفاعليّة العنصر الأساس في تشكيل المحتوى التعليمي (Kozma, 2003)، إضافة الى أدوات الذكاء الاصطناعيّ المتاحة والمجانيّة التي انتشرت مؤخرًا.

التحوّلات الثقافية والتربويّة

يرتبط تراجع مكانة الكتاب أيضًا بتغيّر الأنماط التعليميّة والثقافيّة. فالمدرسة المعاصرة تركّز على التعلّم التشاركيّ والنقديّ، بدلًا من التعليم التقليديّ القائم على الحفظ والتلقين والنقل السلبيّ للمعلومات. يعكس هذا التحوّل الرغبة في إعداد متعلّمين قادرين على التفكير الإبداعيّ وحلّ المشكلات، بدلًا من تكرار المعلومات المنسوخة من الكتب. وكما أوضح كولينز وهلفرسن (Collins & Halverson, 2009)، تتطلّب أساسيات التعليم الحديث نماذج متفاعلة، تسمح بتكييف المعرفة مع الاحتياجات الفرديّة للمتعلّمين، ما يجعل الاعتماد على الكتاب المدرسيّ أمرًا محدود الفعاليّة.

رهانات اقتصادية وسياسيّة

تُعدّ السياسات التربويّة والاستراتيجيّات الاقتصاديّة عاملًا حاسمًا في إعادة هيكلة العمليّة التعليميّة التعلّمية. إذ تؤدّي الحاجة إلى خفض النفقات التشغيليّة، والاعتماد على مصادر مرنة تتّفق مع توجّهات السوق، إلى تقليل الاستثمارات في الطباعة والتوزيع التقليديّ للكتب المدرسيّة، تماهيًا مع أسس الاقتصاد الأخضر والتنمية المُستدامة. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن تبنيّ استراتيجيّات التعليم المفتوح والمصادر المفتوحة المؤسّسات التربويّة من توفير محتوى تعليميّ مجانيّ ومتجدّد بصفة مستمرة.

التحوّل الرقميّ حلًا بديلاً: الفرص والتحدّيات

إمكانيّات وتسهيلات التقنيّة الرقميّة

توفّر التقنيّات الرقميّة إمكانيّات غير محدودة لنقل المعلومات والتفاعل مع المحتوى التعليميّ عبر شبكة الإنترنت، إذ يُمكن للمؤسّسات التعليميّة تحديث المحتوى بصورة دوريّة، وتكييفه ليتناسب مع مستويات مختلفة من التعلّم. كما تُتيح أدوات التعلّم التفاعليّ إمكانيّة متابعة تقدّم المتعلّم بشكل فرديّ.

ويضيف كوبان أنّ استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسيّة ليس مجرّد خيار، بل ضرورة باتت تفرضها سرعة تغيّر متطلّبات العصر (Cuban, 2001).

صعوبات التحوّل إلى المصادر الرقميّة

يواجه التحوّل من الكتاب المدرسيّ الورقيّ إلى نظيره الرقميّ تحدّيات ملحوظة، منها تفاوت الكفايات الرقميّة بين المتعلّمين، وضبط جودة المحتوى الإلكترونيّ المقدّم، واستمراريّة الدعم الفنيّ والتكنولوجيّ في المدارس، وتباين إمكانيّات المدرّسين في مجال التكنولوجيّات الحديثة. كما يثير هذا الانتقال تساؤلات حول الحفاظ على الهويّة الثقافيّة للمناهج، وضمان نزاهة المعلومات المنقولة. في السياق نفسه، تبرز تحدّيات دمج التقنيّات الحديثة في النظام التعليميّ، فتشمل الحاجة إلى تأهيل المتعلّمين، وتحديث البنى التحتيّة، ما يتطلّب رؤى وسياسات شاملة لتأمين ذلك (Crawford & Jenkins, 2017).

تراجع الكتاب المدرسيّ والتحوّل في نمط التعليم

يظهر جليًّا أنّ التخلّي التدريجيّ عن الكتاب المدرسيّ لا يعني بالضرورة إلغاء الخلفيّة النظرية التي يمثّلها، بل يشير إلى تحوّل في دور المصادر التعليميّة، من كونها مرجعيّة ثابتة إلى أدوات دعم للتعلّم التفاعليّ. ففي هذا السياق، يُمكن اعتبار الكتب المطبوعة مرجعًا تاريخيًّا وثقافيًّا يُستدعى عند الحاجة، بينما تُوظّف المصادر الرقميّة لتقديم تجارب تعليميّة تفاعليّة وتوضيحيّة. كما أنّ نجاح العمليّة التعليميّة التعلّمية يتوقّف على قدرة المؤسّسات على تنويع مصادر المعرفة، بحيث يُمكن للمتعلّم الانتقال بسهولة بين المحتوى الثابت والمحتوى التفاعليّ - الديناميكيّ. هذا التعدّد في المصادر يُسهّم في تكوين بيئة تعليميّة شاملة، تدمج بين الثبات والمرونة. كما يتطلّب التعليم في القرن الحادي والعشرين نظامًا تعليميًّا يوازن بين الثقة في المصادر التقليديّة والابتكار في استخدام التكنولوجيا، لتقديم محتوى ملائم ومتجدّد (Crawford & Jenkins, 2017). في نهاية المطاف، يُعيد تراجع مكانة الكتاب المدرسيّ تعريف دور المعلّم في الفعل التعليميّ، من ناقل للمحتوى المعرفيّ إلى مشرف وميسّر للعمليّة التعليميّة، إذ يضمن المعلّم في ظلّ هذا التحوّل تقديم الدعم في استخدام المصادر الرقميّة، وتوجيه المتعلّم نحو التحقّق الناقد للمعلومات، ما يُحدث تحوّلًا جذريًّا في ممارسات التدريس.

التحدّيات المستقبلية والآفاق المقترحة

الحاجة إلى سياسات تربويّة حديثة

يتطلّب الانتقال التدريجيّ من الكتاب المدرسيّ إلى المصادر الرقميّة المختلفة، مثل الكتاب الرقميّ، ومنصّات التعلّم الإلكترونيّة المفتوحة، والدروس المصوّرة، صياغة سياسات تربويّة حديثة ومتكاملة؛ تأخذ بعين الاعتبار الفجوة الرقميّة، وكفايات المتعلّمين في مجال التكنولوجيّات الحديثة، وضمان استمراريّة الجودة في المحتوى التعليميّ. تطوير هذه السياسات يقوم على أبحاث ميدانيّة وتجارب حقيقيّة في الفصول الدراسيّة، لتحديد الممارسات الفُضلى. كذلك، من المهمّ جدًّا البحث عن نموذج تعليميّ يدمج بين الكتاب المدرسيّ الورقيّ والمصادر الرقميّة المتاحة حاليًّا، بما يُتيح ما يوفّره الكتاب من قيم الاستقرار والتراث، إلى جانب ما تقدّمه التقنيّات الحديثة من مرونة وديناميكيّة. بالتالي، وبتعزيز التكامل بين المصادر التقليديّة والرقميّة، يصبح الكتاب المدرسيّ مفتاحًا لترسيخ الأسس التعليميّة، بينما تُعتبر المصادر الرقميّة أدوات لتوسيع دائرة المعارف والكفايات والخبرات لدى المتعلّم.

رؤية استشرافيّة في مستقبل التعليم

في الآونة الأخيرة، بدأت تظهر تجارب ناجحة للنماذج التعليميّة التي تقلّل من الاعتماد على الكتب المطبوعة، لصالح مناهج تفاعليّة رقميّة. يشير كولينز وهلفرسن (Collins & Halverson, 2009) إلى أنّ التعليم المتجدّد قائم على دمج التكنولوجيا في قاعات التدريس، ما يعزّز من قدرة المتعلّم على التفاعل والتحليل النقديّ والتفكير العقلانيّ، ويمهّد الطريق مستقبلاً للتعليم الرقميّ. وعلى ضوء ذلك، على الباحثين وصنّاع القرار

المراجع

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books.
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*. 36. 1–14.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Harvard University Press.
- Crawford, R., & Jenkins, L. (2017). [Blended learning and team teaching: Adapting pedagogy in response to the changing digital tertiary environment](#). *Australasian Journal of Educational Technology*. 33(2).
- Gerard, F-M. (2010). [Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié](#). *Éducation & Formation*. e 292, 13-24.
- Lebrun, M., (dir.). (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Presses de l'Université du Québec.

التوسّع في التجارب الميدانيّة، لدراسة تأثيرات هذه التحوّلات في جودة التعليم وإنتاجيّته.

خلاصة القول، يأتي تراجع مكانة الكتاب المدرسيّ والتخلّي عنه تدريجيًّا نتيجة تحوّلات متشابكة، تشمل التطوّر التكنولوجيّ، والتحوّلات الثقافيّة والتربويّة والسياسيّة والاقتصاديّة. وعلى الرغم من أنّ الكتاب المدرسيّ ما فتئ يحتفظ بدوره التاريخيّ والثقافيّ بصفته مرجعًا رئيسًا للمعرفة، إلّا أنّ التعليم الحديث يتّجه بشكل متسارع نحو بيئات تعليميّة تفاعليّة تكنولوجيّة، تُلبّي احتياجات المتعلّمين في عصر الديجيتال. في المقابل، تتطلّب استجابة المؤسّسات التعليميّة خاصّة والنظم التربويّة عامّة لهذه التحدّيات والسيقات، تبنيّ سياسات تربويّة حديثة توازن بين الحفاظ على تراث المعرفة، وتوظيف أدوات التعليم الرقميّ لعصرنة التدريس والتعلّم. وفي هذا السياق، تبرز أهميّة البحوث والتجارب الميدانيّة، لتحديد أفضل النظم التعليميّة التي تضمن نقل المعرفة بكفاءة، وتحفّز الإبداع والابتكار لدى الناشئة. ويبقى مستقبل التعليم معتمدًا على قدرتنا على إعادة تعريف دور الكتاب المدرسيّ في ظلّ تنوّع المصادر التعليميّة ومرونتها، ما يستدعي تعاونًا مشتركًا بين الباحثين والمدرّسين ومهندسي البرامج وصانعي السياسات التربويّة، لتحقيق نموذج تعليميّ يتناسب مع تحدّيات القرن الحادي والعشرين.

د. أنور الكوكي

باحث ومحاضر في المجال التربويّ والمناهج التعليميّة بالجامعة التونسية
تونس

الكتب المدرسيّة في العصر الرقمي: هل لا تزال ضروريّة؟

سلام خليل



في عصر تهيمن عليه أدوات التعلّم الرقميةّ والتطوّرات التكنولوجيّة، بات دور الكتب المدرسيّة التقليديّة في التعليم موضع تساؤل. فبعد أن كانت تُعتبر العمود الفقريّ للتعلّم المنظم، أصبحت تواجه منافسة من المنصّات التفاعليّة والموارد متعدّدة الوسائط وتطبيقات التعلّم الشخصي. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه الابتكارات، لا تزال الكتب المدرسيّة توفّر مستوى من العمق والتماسك والموثوقيّة التي تجد العديد من الموادّ الرقميةّ صعوبة في محاكاتها. بعد تدريسي لمادّة الرياضيات في أنظمة تعليميّة مختلفة لما يقارب العقدين، شهدت بنفسي كيف تطوّر دور الكتب المدرسيّة مع تزايد تأثير الأدوات الرقمية. تستكشف هذه المقالة أهميّة الكتب المدرسيّة في الفصول الدراسيّة الحديثة، وتدرس قيمتها المستمرة، والتحديات التي تفرضها الموارد التعليميّة البديلة، وكيف يمكن للمعلّمين تحقيق التوازن بين التقليد والابتكار في عمليّة التدريس.

بين الورق والشاشة

على الرغم من انتشار أدوات التعلّم الرقمية، لا تزال الكتب المدرسيّة تشكّل حجر الأساس في العمليّة التعليميّة. يوفّر نهجها المنظم في تقديم المحتوى للطلّاب إمكانيّة اكتساب المعرفة بطريقة منطقيّة ومتسقة، ما يعزّز فهمًا أعمق للموادّ المعقّدة. وعلى عكس الموارد الرقمية التي قد تختلف في الجودة والدقّة، تخضع الكتب المدرسيّة لمراجعات صارمة ومعايير موحّدة، ما يجعلها مصدرًا موثوقًا للمعلومات. بالإضافة إلى ذلك، تساعد الكتب المدرسيّة في تطوير مهارات أساسيّة، مثل التفكير النقديّ والدراسة المستقلّة، إذ يتفاعل الطّلاب مع محتوى منتقى بعناية، بدلًا من الاعتماد فقط على موادّ رقميّة متناثرة.

وبعيدًا عن الجوانب الأكاديميّة، توفّر الكتب المطبوعة فوائد عمليّة، فتقلّل من وقت التعرّض إلى الشاشات، ما يساعد في تجنّب مشاكل الإرهاق الرقميّ وضعف التركيز لدى الطّلاب. كما إنّها تسهم في خلق بيئة تعليميّة عادلة، إذ تضمن الوصول إلى تعليم عالي الجودة بغضّ النظر عن الوضع الاقتصاديّ

والاجتماعيّ، أو القدرة على الوصول إلى التكنولوجيا. وبينما يواصل التعليم الحديث دمج الموارد الرقمية، لا يزال للكتب المدرسيّة دور حاسم في الحفاظ على المعرفة الأساسيّة والمسارات التعليميّة المنظّمة في المدارس.

في السنوات الأخيرة، أحدثت الموارد الرقميةّ ثورة في طريقة تفاعل الطّلاب مع الموادّ التعليميّة، إذ توفّر المنصّات التفاعليّة والدورات التعليميّة عبر الإنترنت والمحتوى متعدّد الوسائط، طرقًا ديناميكيّة وجذّابة لاستيعاب المعلومات. وعلى عكس الكتب المدرسيّة التقليديّة، توفّر الأدوات الرقميةّ تحديثات فوريّة، ما يتيح للطلّاب الوصول إلى أحدث الأبحاث والتطوّرات، من دون الحاجة إلى انتظار إصدارات جديدة. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن هذه الموارد غالبًا عناصر تفاعليّة مثل مقاطع الفيديو والاختبارات والمحاكاة، ما يلبي أنماط التعلّم المتنوّعة، ويجعل المفاهيم المعقّدة أكثر سهولة.

تشكّل إمكانيّة الوصول إلى الموارد الرقميةّ إحدى أهمّ مزاياها، إذ تجعل قواعد البيانات عبر الإنترنت والمصادر التعليميّة المفتوحة المعرفة أكثر انتشارًا، ما يقلّل من العوائق أمام تعلّم الطّلاب الذين قد لا تتوفّر لديهم الكتب المدرسيّة المطبوعة. كما يمكن لأدوات التعلّم الشخصي المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ التكيّف مع احتياجات كلّ طالب على حدة، ما يوفّر شروحات مخصّصة وتمارين مستهدفة لتعزيز الفهم.

ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه الفوائد، فإنّ الاعتماد على الموارد الرقميةّ يطرح تحديات: فالمعلومات المتاحة عبر الإنترنت ليست دائمًا موثوقة، ما يستدعي أن يطور الطّلاب مهارات التفكير النقديّ لتمييز المصادر الموثوقة من غيرها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدّي التعرّض المفرط إلى الشاشات إلى الإرهاق الرقميّ، ما يؤثّر في التركيز والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات. وبينما يواصل التعليم الحديث تبني التكنولوجيا، تسلّط هذه التحديات الضوء على الحاجة إلى نهج متوازن، يدمج بين الابتكار الرقميّ والأساس المنظم الذي توفّره الكتب المدرسيّة.

بدلاً من النظر إلى الموارد الرقمية والكتب المدرسية على أنَّهما قوّتان متعارضتان، يمكن للمعلّمين اعتماد نهج متكامل يستفيد من نقاط القوّة في كليهما. توفّر الكتب المدرسية مسارات تعلّم منظّمة، ما يضمن الاتّساق عبر المناهج الدراسية، بينما تعرّز الأدوات الرقمية التفاعل والمشاركة. وعند دمج التكنولوجيا بطريقة مدروسة، يمكنها أن تكمل الكتب المدرسية بتقديم موادّ إضافية، مثل التمارين التفاعلية، والدراسات الواقعية، والشروحات متعدّدة الوسائط التي تعمّق فهم الطّلاب.

لقد نجحت العديد من المدارس في تنفيذ نماذج التعلّم الهجين، والتي تجمع بين الكتب المدرسية التقليدية والمنصّات الرقمية. فعلى سبيل المثال، تستخدم بعض الفصول الدراسية الكتب المدرسية المطبوعة لتقديم المفاهيم الأساسية، بينما تُدمج وحدات التعلّم عبر الإنترنت لتعزيز الفهم والتوسّع في المواضيع. يتيح هذا النهج للطّلاب الاستفادة من موثوقيّة الكتب المدرسية، مع التمتع بالمرونة وإمكانية التخصيص التي توفّرها الأدوات الرقمية.

ومع ذلك، فإنّ نجاح التكامل الفعّال يعتمد على التوجيه والتوازن. يجب أن يؤدّي المعلّمون دورًا نشطًا في مساعدة الطّلاب على التنقّل بين وفرة الموارد الرقمية، مع ضمان تطويرهم مهارات التقييم النقديّ لتمييز المصادر الموثوقة عن المعلومات المغلوطة. بالإضافة إلى ذلك، على المدارس أن تأخذ في الاعتبار توفير وصول متكافئ إلى التكنولوجيا، لضمان استفادة الطّلاب من خلفيّات اجتماعيّة واقتصادية متنوّعة، من فرص التعلّم المختلط أو المدمج.

بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تضمن المدارس توفير البنية التحتية التقنية اللازمة لدعم الفصول الدراسية الهجينة بشكل فعّال. يشمل ذلك توفير أجهزة موثوقة واتّصال إنترنت مستقرّ، بالإضافة إلى تدريب المعلّمين على أفضل الممارسات لاستخدام الموارد الرقمية بطريقة تكمل المناهج التقليدية. كما أنّ تطوير استراتيجيّات تدريس مدمجة تساعد في تعزيز تجربة التعلّم، مثل دمج الأنشطة التفاعلية عبر الإنترنت مع المناقشات الصفّية، ما يخلق بيئة تعليميّة شاملة تُوازن بين الجانبين

النظريّ والتطبيقيّ. عندما تُنفَّذ هذه المبادئ بشكل صحيح، يمكن للفصول الدراسية الهجينة أن تعرّز من استقلاليّة الطّلاب، وتجعل التعليم أكثر تكيّفًا مع الاحتياجات الفردية لكلّ طالب.

من واقع التجربة

على مدار 18 عامًا من تجربتي في تدريس الرياضيات - أوّلًا في لبنان، والآن في كندا منذ ثلاث سنوات - لاحظت انخفاضًا تدريجيًا في الاعتماد على الكتب المدرسية مقارنةً بالسنوات السابقة. فعلى الرغم من أنّ الكتب المدرسية كانت تقليديًا المصدر الأساس في الفصول الدراسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، إلّا أنّني لم أكن أعتد عليها شخصيًا لتقديم الأهداف التعليمية للطّلاب، بل أستند في تدريسي إلى المعايير التي تحدّدها وزارة التربية، وأكيّف الشرح والتطبيقات والتمارين وفقًا لاحتياجات طّلابي، مع ضمان توافقها مع المنهاج الدراسي المقرّر.

بهذا النهج، أدركت أنّه لا يوجد كتاب مدرسيّ مثاليّ أو شامل تمامًا لمواكبة المعايير التعليمية المتطوّرة، فهناك دائمًا عنصر مفقود أو مفهوم قديم أو مادّة لا تتوافق تمامًا مع التوجيهات المنهجية. ومع ذلك، لاحظت أنّ الطّلاب وأولياء الأمور على حدّ سواء، يفضّلون استخدام الكتب المدرسية، معتبرين أنّها مصدر ملموس يمنحهم الشعور بالهيكلية والثبات في عملية التعلّم. يبدو أنّ الطابع الملموس للكتاب يوفّر لهم إحساسًا بالراحة والموثوقية، في ظلّ تزايد الاعتماد على الوسائل الرقمية.

وبناءً على هذا الإدراك، بدأت مؤخرًا بإعداد كتيّبات خاصّة لكلّ مرحلة دراسية أقوم بتدريسها. تضمن هذه الموادّ المخصّصة أن يتلقّى الطّلاب محتوى مناسبًا يتوافق مباشرة مع المعايير الدراسية، بينما تظلّ قابلة للتكييف وفقًا لتقدّمهم التعليميّ الفرديّ. بالإضافة إلى ذلك، ومع الانتشار المتزايد لنماذج التعليم المدمج، وجدت أنّ دمج العناصر التفاعلية في الموادّ التعليمية يعرّز بشكل كبير من مشاركة الطّلاب. يُنظر إلى الرياضيات عمومًا على أنّها مادّة صعبة، ويجد العديد من الطّلاب صعوبة في الاستمتاع بتعلّمها. ولكن، ومع دمج عناصر رقمية تفاعلية في الدروس، لاحظت زيادة واضحة في الحماس والمشاركة، ما يسهم في تحويل تجربة التعلّم إلى تجربة أكثر فاعلية وسهولة وجاذبيّة.

عند تحضير الدروس، أحرص على تقديم الأفكار بطريقة تفاعلية وجذّابة. أصمّم أنشطة عملية تشجّع الطّلاب على استكشاف المفاهيم بأنفسهم، ما يساعدهم في استنتاج المعلومات الأساسية. بعد انتهاء النشاط التعليميّ، يناقش الطّلاب نتائجهم مع زملائهم وفي إطار الفصل الدراسيّ. في هذه المرحلة، أوّدّي دور المرشد، فأوضّح أيّ مفاهيم خطأ، وأجيب عن الأسئلة التي تنشأ أثناء المناقشة.

على سبيل المثال، عند تقديم مشروع جديد، أبدأ بعرض تفاعليّ باستخدام الأدوات الرقمية، مثل الشرائح متعدّدة الوسائط أو منصّة تعاون عبر الإنترنت. أحدّد الأهداف والتوقّعات، ثمّ أوجّه الطّلاب عن طريق مثال عمليّ يساعدهم في تصوّر النتيجة النهائية. سواء عملوا بشكل فرديّ أو ضمن مجموعات، يستخدم الطّلاب مزيجًا من الموارد الرقمية والموادّ الدراسية المطبوعة لتطوير مشاريعهم. أثناء تقدّمهم في العمل، أقدم إليهم ملاحظات عبر المناقشات المدمجة - بعضها داخل الفصل الدراسيّ، والبعض الآخر عبر المنتديات الإلكترونية - ما يضمن تفاعلهم المستمرّ وفهمهم العميق.

أمّا في ما يتعلّق بالتقييم، فأدمج بين التقييمات التقليدية والتقييمات الرقمية، لتتوافق مع نهج التعلّم المدمج الذي أعتمدّه. على سبيل المثال، بعد الانتهاء من موضوع معيّن، يمكن للطّلاب إجراء اختبار رقميّ يوفّر تغذية راجعة فورية، ما يساعدهم في تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. بالإضافة إلى ذلك، أكلّفهم بنشاط تحليليّ، فيدرسون حالات واقعية أو يحلّون مشكلات تطبيقية باستخدام البحث عبر الإنترنت والكتب الدراسية. في هذه المرحلة، يكون دوري توجيههم أثناء العملية، والإجابة عن الأسئلة عند الحاجة، لضمان أنّ التقييمات لا تقتصر على اختبار المعرفة فقط، بل تعرّز الفهم أيضًا.

إنّ إنشاء الموادّ التعليمية الخاصّة بي يسهّل التخطيط للدروس والأنشطة التعليمية والتقييمات من حيث المحتوى والتقديم. لقد بدأت في تطوير المحتوى الرقميّ واستخدام التكنولوجيا في التعليم منذ سنة 2011، وكنت من أوائل المعلّمين الذين اعتمدوا التعلّم المدمج والأدوات الرقمية في العملية التعليمية. في البداية، كان من الصعب تكييف الطّلاب وأولياء الأمور مع هذا الأسلوب الجديد، لكنّه أصبح مع مرور الوقت، جزءًا لا يُستغنى عنه من تجربة التعلّم.

في النهاية، ليس الهدف استبدال الكتب المدرسية، بل تعزيز فعاليّتها عن طريق دمج استراتيجيّ للأدوات التعليمية الحديثة. وتحقيق هذا التوازن، يمكن للمعلّمين إنشاء بيئات تعليميّة ديناميكية وشاملة تلبي احتياجات الطّلاب المتطوّرة، مع الحفاظ على الهيكلية والعمق الذي توفّره الكتب المدرسية.

بينما يستمرّ مشهد التعليم في التطوّر مع إدخال تقنيّات جديدة، لا تزال الكتب المدرسية تشكّل ركيزة أساسية في عملية التعلّم. يضمن محتواها المنظّم والموثوق للطّلاب قاعدة معرفيّة قويّة، ما يعرّز الاتّساق والعمق في اكتساب المعرفة. وفي الوقت نفسه، توفّر الموارد الرقمية فرصًا تفاعلية وديناميكية تعرّز المشاركة وإضفاء الطابع الشخصيّ على تجربة التعلّم. وبدلًا من اعتبار هذه الأدوات قوى متنافسة، يجب على المعلّمين تبني نهج متوازن؛ نهج يدمج الكتب المدرسية التقليدية مع التطوّرات التكنولوجيّة الحديثة.

من وجهة نظري، تعدّ الكتب المدرسية أدلّة قيّمة للطّلاب، إذ توفّر لهم مرجعًا ملموسًا يفضّله الكثيرون عند إعداد الواجبات أو التحضير للتقييمات. يضمن المحتوى المنظّم للكتب المدرسية موثوقيّة واتّساقًا في التعلّم. ومع ذلك، لا ينبغي أن يقتصر المعلّمون في أساليبهم التعليمية على الكتب المدرسية وحدها، فالتعليم الفعّال يتطلّب المرونة، ما يشجّع المدرّسين على دمج موارد متنوّعة تعرّز التفاعل وتعميق الفهم. لذا، على الرغم من الفوائد الكبيرة التي توفّرها الكتب المدرسية، فإنّ الاعتماد عليها بشكل حصريّ من دون دمج موادّ مكّملة، قد يحدّ من الإبداع والتفكير النقديّ داخل الفصل الدراسيّ.

مع تطوّر التعليم، لن يُحدّد مستقبل التعلّم باستبدال منهج بآخر، بل من خلال التعايش المتناغم بين التقليد والابتكار.

سلام خليل

مدرّسة ومنسّقة لمادّة الرياضيات في المرحلة الثانوية

لبنان/ كندا

الكتاب المدرسي والمرونة التعليمية: تعارض الوظيفة أم تكامل الأدوار؟

رضى المشاطي



في ظلّ التحوّلات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، لم يعد بالإمكان الاكتفاء بالطرق التعليمية التقليدية التي تقوم على التلقين ونقل المعارف الجاهزة. لقد أصبح التفكير النقدي والإبداعي من المهارات الأساسيّة التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم، ليواكب تحديات القرن الحادي والعشرين. غير أنّ النظام التعليمي في كثير من البلدان، لا يزال يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الكتاب المدرسيّ مصدرًا وحيدًا أو رئيسًا للمعرفة، ما يطرح تساؤلات جوهرية حول مدى توافق هذا الاعتماد مع متطلبات المرونة التعليمية، وحاجة المتعلّمين إلى التفكير المستقلّ والتفاعل الخلاق مع المعرفة.

تمثّل المرونة التعليمية اليوم ضرورة تربويّة، لا ترفًا فكريًا، إذ تُتيح للمعلّم والمتعلّم، على حدّ سواء، مساحةً أوسع لتعديل المحتوى، وتكييف طرق التدريس، واستخدام مصادر متنوعة، بما يعزّز من فرص تنمية مهارات التفكير العليا. وفي هذا السياق، تُثار إشكاليّة مركزيّة مفادها: هل لا يزال الكتاب المدرسيّ قادرًا على تلبية حاجات المتعلّم المعاصر؟ أم أنّه بات يُشكّل قيدًا يحول دون تحقيق تعليم مرن ومحفّز للإبداع؟

تعريف المرونة التعليمية ودورها في تنمية التفكير

مفهوم المرونة التعليمية
تُعرّف المرونة التعليمية بأنّها قدرة النظام التربويّ على تعديل عناصر العملية التعليمية (المحتوى والأساليب والوسائط)، بما يتناسب مع احتياجات المتعلّمين المتنوّعة. ووفقًا لعزّام (2015)، تُعدّ المرونة نهجًا ديناميكيًا يتيح للمعلّم تجاوز أساليب

التلقين التقليديّة، والاعتماد على استخدام أساليب تعلّم متنوّعة. كما يشير توملينسون (2014) إلى ثلاثة مجالات رئيسة للمرونة التعليمية، هي: تنوع المحتوى، وتنوع طرائق التدريس، وتنوع أساليب التقييم. تهدف هذه الممارسات إلى تعزيز مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى المتعلّمين.

علاقة المرونة بتنمية التفكير الإبداعيّ والنقديّ
تهدف المرونة التعليمية إلى تهيئة بيئة تعليميّة تحفّز المتعلّمين على استخدام مهارات التفكير النقديّ (Critical Thinking) والإبداعيّ (Creative Thinking)، وهما من المهارات الأساسيّة في عالم سريع التغيّر. يشير تقرير منظّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (2018) إلى أنّ أنظمة التعليم المستقبلية يجب أن تكون مرنة، لتطوير متعلّمين قادرين على "اتخاذ قرارات معقّدة، وتقديم حلول مبتكرة، والتفكير بطريقة مستقلة وتعاونيّة في آنٍ واحد". كما تؤكّد منصّة Edutopia على أنّ البيئة الصفّيّة التي تمنح المتعلّم حرّيّة استكشاف مصادره، وتنظيم مسارات تعلّمه، تعزّز الحافزيّة الذاتيّة، وتدفعه إلى إنتاج أفكار أصيلة وقابلة للتطبيق (Edutopia, 2022). ويرى فولان (2013) أنّ الدمج بين التكنولوجيا والطرائق النشطة وفهم احتياجات الطالب، أساس لنموّ التفكير العميق والابتكار داخل الفصول المرنة.

طبيعة الكتاب المدرسيّ التقليديّ وحدوده

خصائص الكتاب المدرسيّ التقليديّ
يُعدّ الكتاب المدرسيّ من أقدم أدوات التعليم وأكثرها رسوخًا في المنظومات التعليمية، ويمثّل في العادة المرجع الرسميّ

- للمحتوى الدراسي، وينظّم المعارف وفق تسلسل محدّد ومنهجيّ. غير أنّ هذا التنظيم، وإن بدا مفيدًا من حيث ضبط المقرّر وتوحيد المرجع، يحمل في طيّاته مجموعة من الخصائص التي قد تعيق تنمية مهارات التفكير العليا، من أبرزها:
- المحتوى المغلق: غالبًا ما يُصاغ الكتاب بصيغة نهائيّة لا تحتمل النقاش، تُقدّم فيها المعلومات باعتبارها حقائق ثابتة، غير قابلة للتأويل أو التساؤل.
- التسلسل الخطّي: تُرتّب المعلومات بطريقة جامدة من الأبسط إلى الأعقد، ما لا يراعي دائمًا الفروق الفرديّة في الفهم أو طرق التفكير.
- النزعة التقريريّة: تهيمن على الكتب لغة تقليديّة تُركّز على التلقين، بدلًا من تحفيز الاستكشاف أو التحليل، وتفتقر في الغالب إلى الأسئلة المفتوحة التي تحفّز الحوار أو الجدل المعرفيّ.
- التقييم المرافق: غالبًا ما تُرفق الكتب بأنشطة وتدريبات تقيس الحفظ والاستظهار، أكثر من كونها تقيس الاستدلال أو التفكير النقديّ.

حدود تأثير الكتاب المدرسيّ في التعليم المعاصر

تتجلّى إشكاليّة الاعتماد المفرط على الكتاب المدرسيّ في كونه لا يُساير التحوّلات السريعة في المعرفة والتكنولوجيا. فالمحتوى المطبوع لا يُمكن تحديثه باستمرار، ما يجعله في بعض الأحيان غير متواءم مع المستجدّات، سواء العلميّة أو الثقافيّة أو القيميّة. وقد أشار تقرير البنك الدوليّ (2020) إلى أنّ "الأنظمة التعليميّة التي يُبقي الكتاب المدرسيّ وسيلة وحيدة أو مهيمنة على التعليم، غالبًا ما تُنتج طلابًا ذوي مهارات ضعيفة في حلّ المشكلات والتفكير التحليلي".

أثر الاعتماد الحصريّ على الكتاب المدرسيّ في إعاقة الإبداع والتفكير النقديّ

- غياب بيئة التعلّم المحفّزة على الإبداع
- يقيّد الاعتماد الكامل على الكتاب المدرسيّ الإبداع، إذ يقتصر التعلّم على أسئلة وإجابات محدّدة مسبقًا، ما يمنع التساؤل أو الاستكشاف، ويحول دون التفاعل والتجربة.
- إضعاف ملكة النقد والاستقلاليّة الفكرية
- تقدّم الكتب المدرسيّة المعرفة بشكل أحاديّ، ما يعرّز الحفظ والتلقين بدلًا من التفكير النقديّ والتحليل، ويحدّ من قدرة المتعلّم على الاستقلاليّة الفكرية.
- هيمنة "الجواب الصحيح" وقتل البدائل

من نتائج هذا النموذج أن يصبح المتعلّم مهووسًا بإيجاد "الجواب النموذجي"، لا بأصالة الفكرة أو عمق التحليل. الكتاب المدرسيّ لا يفتح الباب أمام احتمالات متعدّدة، بل يُغلقه على إجابة واحدة. يُضعف هذا من قدرة المتعلّم على توليد الفرضيّات، أو تحمّل الغموض، أو الإقدام على المجازفة الفكرية.

نماذج تطبيقية عن المرونة التعليمية

تجربة إعادة بناء التحديّ في النصوص السردية - المستوى الرابع الابتدائيّ

يمكن توضيح الجزء الأساسيّ من تجربتي مع تعزيز التفكير الإبداعيّ لدى المتعلّمين، بتطوير تدريس النصوص السردية للصفّ الرابع. في هذه التجربة، لاحظت أنّ النصوص ذات البناء البسيط تؤدّي إلى توقّع النهاية بسهولة، ما يُضعف من التحديّ التخيليّ لدى المتعلّمين، ويقلّل من مشاركتهم.

1. ملاحظة التحديّ المحدود

عند تقديم نصوص سردية في الكتاب المدرسيّ، لاحظت أنّ معظم المتعلّمين ينجحون في توقّع النهاية منذ الفقرات الأولى، نتيجة لبنية النصوص النمطيّة، ما يؤثّر سلبيًا في تفاعلهم.

2. طرح إشكال تعليميّ

طرحت سؤالًا مركزيًا: كيف نحفّز المتعلّمين على التفكير خارج توقّعات النصّ؟ وقد اعتمدت في ذلك استراتيجية إعادة تشكيل نهاية القصة، وتحفيز الخيال.

3. بناء نشاط بديل

قسّمت القصة إلى مشاهد، وطلبت من المتعلّمين تقديم نهاية بديلة لكلّ مشهد، قبل الكشف عن النهاية الأصليّة. نُوقشت هذه النهايات وقورنت من حيث المنطق والرسائل.

4. أثر التدخّل

لاحظت ارتفاعًا واضحًا في مستوى المشاركة، وتنوّعًا في المقترحات، وأظهر بعض المتعلّمين مستويات مبهرة في التعبير الإبداعي. كما أخرجت الأنشطة القراءة من حيّز التلقّي إلى حيّز الإنتاج التخيليّ.

تجربة معالجة صعوبة الفهم - المستوى السادس الابتدائيّ

أما تجربتي الثانية، فقد تمحورت حول التحدّيات التي واجهها المتعلّمون في فهم النصوص المدرسيّة في المستوى السادس.

لاحظت أنّ بعض النصوص تحمل مفردات معجميّة معقّدة، وتراكيب لغويّة ثقيلة، ما أثّر في سير الحصّة التعليميّة بشكل عامّ.

1. تشخيص صعوبة الفهم

أثناء قراءة نصوص في كتاب اللغة العربيّة، كرّر المتعلّمون أسئلة حول معاني الكلمات، أو طلبوا إعادة القراءة مرّات عديدة. عزّز هذا قناعاتي بأنّ الفهم لا يتحقّق نتيجة البنية اللغويّة للنص، وليس نتيجة قصور لدى المتعلّمين.

2. تحديد الحاجة التربويّة

برزت الحاجة إلى جسر فجوة الفهم باستخدام وسائل تكيّف مناسبة، من دون الخروج عن النصّ الأصليّ.

3. اعتماد التدرّج في الفهم

اعتمدت ثلاث خطوات:

- تقديم صور أو مشاهد تمهيدية قبل كلّ فقرة لإثارة التوقّع.
- استخدام خرائط الكلمات لشرح المفردات الجديدة باستخدام مرادفات قريبة.
- تشجيع المتعلّمين على إعادة صياغة الفقرات بلغتهم الخاصّة ضمن نشاط جماعيّ.

4. أثر التدخّل

أصبح التفاعل مع النصّ أكثر انسيائيّة، وتراجعت الحاجة إلى الترجمة الحرفيّة أو التبسيط المفرط. كما أصبح المتعلّمون أكثر جرأة على طرح أفكارهم الشخصية، واستعادوا ثقتهم في قدراتهم على الفهم.

المراجع

- عزّام، ع. (2015). *المرونة التعليميّة ومتطلّبات التعليم في القرن الحادي والعشرين*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Edutopia. (2022). *[Flexible classrooms: Research is scarce, but promising](#)*.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.
- World Bank. (2020). *[The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses](#)*

يُعدّ النقاش حول دور الكتاب المدرسيّ اليوم نقاشًا حول جوهر العمليّة التعليميّة بحدّ ذاتها: هل نُعلّم ليحفظ المتعلّم المعلومة، أم لنُعينه على اكتشافها وتفكيكها وإعادة بنائها؟ الاستمرار في التعامل مع الكتاب المدرسيّ باعتباره مرجعيّة مطلقة، يعكس رؤية نمطيّة للتعلّم، تتعارض مع التحدّيات الفكرية والتكنولوجيّة التي تواجه الأجيال الجديدة.

يبين هذا المقال أنّ محدوديّة الكتاب المدرسيّ لا تكمن في مادّته فقط، بل في طريقة توظيفه داخل منظومة تعليميّة تقليديّة، غالبًا ما تنزع إلى الانضباط أكثر من الإبداع، وإلى التسليم أكثر من التساؤل. وفي المقابل، فإنّ تفعيل المرونة التعليميّة لا يعني بالضرورة التخلّي عن الكتاب، بل إدماجه ضمن بيئة تعلّم حيويّة وديناميكيّة ومتعدّدة المصادر، يكون فيها المتعلّم مشاركًا فاعلًا في بناء المعنى، لا مجرّد متلقٍ له.

من هنا، فالتحديّ الحقيقيّ ليس في الكتاب نفسه، بل في الوعي التربويّ الذي يوجّه استخدامه، وفي الخيال المهنيّ الذي يملكه المعلّم لصياغة تجارب تعلّم تتجاوز حدود النصّ، وتحركّ طاقات العقل والخيال.

وعليه، فإنّ مستقبل التعليم لا يُبنى بإلغاء القديم، بل بإعادة تأويله في ضوء الحاضر، واستثماره لبناء غدٍ أكثر حرّيّة وعمقًا ومرونة.

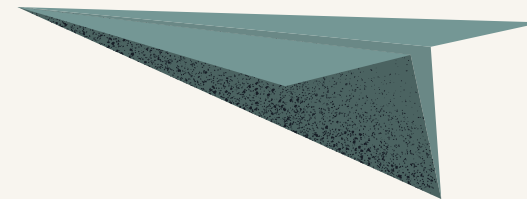
رضي المشاطي

أستاذ التعليم الابتدائيّ

المغرب

واقع الكتاب المدرسي اليوم: التفكير النقدي بين العقم والتحول

د. نورا مرعي



في زمن يقدم فيه الذكاء الاصطناعي إجابات جاهزة عن أي سؤال، يصير السؤال الأكثر إلحاحًا: هل فقد الكتاب المدرسي - وظيفيًا كان أم رقميًا - قدرته على تنمية التفكير النقدي؟

تشير دراسات مثل (Wolf, 2018)، إلى أنَّ القراءة العميقة تُنشّط الدماغ بشكل لا تفعله المعلومات السريعة. لكنَّ العديد من المناهج التعليمية لا تزال تُصمَّم لتكون "نصوصًا مغلقة"، تُكرِّس الحفظ بدلًا من التحليل. فكيف يمكن تجاوز هذا العقم؟ وما دور المعلم في تحويل الكتاب إلى أداة حيوية؟

أوجه القصور في الكتب المدرسية الحالية: أمثلة ملموسة

أ. الكتب الورقية: جمود المحتوى

على الرغم من التطورات التربوية الهائلة في القرن الحادي والعشرين، لا تزال الكثير من الكتب المدرسية تعاني قصورًا بنيويًا يحول دون تحقيق الغاية الأساسية من التعليم؛ أي تنمية التفكير النقدي والإبداع لدى المتعلِّم. فالكتاب المدرسي - في كثير من الأحيان - لم يعد ذلك الجسر الذي يعبر به المتعلِّم من عالم المعلومات إلى عالم الفهم والتحليل، بل تحوّل إلى مخزن جامد للحقائق والمعلومات التي تقدّم بشكل أحادي الخطاب. تشير الدراسات التربوية الحديثة إلى أنَّ 65% من محتوى الكتب المدرسية العربية ما يزال يعتمد أسلوب التلقين والحفظ (تقرير اتّحاد الناشرين العرب، 2023)، بينما تقتصر الأنشطة المصاحبة على أسئلة التذكّر والاسترجاع التي لا تتجاوز مستويات التفكير الدنيا، وفقًا لتصنيف بلوم. هذا الواقع يطرح تساؤلًا جوهريًا: كيف يمكن للكتاب المدرسي أن يكون أداة فاعلة في عصر يتطلّب مهارات التحليل والتركيب والتقييم، بينما لا يزال نفسه أسير النمط التقليدي في عرض المعلومة؟

في هذا السياق، تبرز عدّة أوجه قصور أساسية، تشكّل عائقًا أمام تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، تتراوح بين جمود المحتوى، وضعف الربط بالواقع، وغياب الاستراتيجيات التي تحفّز مهارات التفكير العليا. على سبيل المثال، يدرّس كتاب التاريخ معاهدة سايكس - بيكو بصفتها حدثًا منفصلًا من دون

ربطه بالحدود السياسية الحالية، أو تداعياته على أزمات الشرق الأوسط اليوم. ويشرح كتاب العلوم "التكاثر الجنسي في النباتات" من دون طرح تساؤلات مثل: كيف سيؤثر التلوّث في هذه العملية؟ وذلك بحسب دراسة نُشرت في مجلّة جامعة دمشق (2022). والحقيقة الصادمة أيضًا أنّه في تحليل لمائة كتاب مدرسيّ عربيّ، ظهر أنَّ 70% منها لا يحتوي أسئلة تبدأ بـ "لماذا؟" أو "كيف؟" (مركز الدراسات الاستراتيجية العربيّ، 2024).

ب. الكتب الرقمية: وهم التفاعل

تعدّ الكتب المدرسية الإلكترونية جزءًا أساسيًا من المنظومة التعليمية، إذ تُقدّم عبر منصّات تفاعلية مزوّدة بأنشطة متعدّدة الوسائط. لكن، على الرغم من هذه الإمكانيات التقنية العالية، تظلّ العديد من هذه الكتب تعاني "التفاعل السطحي"؛ أي اعتمادها على أشكال محدودة من المشاركة لا تتجاوز النقر أو الاختيار من متعدّد، من دون تحقيق عمق تعليمي وحقيقي. فبدلًا من استغلال التقنية لتعزيز التحليل النقدي أو الإبداع، يقتصر تفاعل المتعلِّم في كثير من الحالات على:

- الضغط على إجابات جاهزة، بدلًا من صياغة أفكاره الخاصة.
- مشاهدة فيديوهات أو رسوم متحرّكة من دون مناقشة مضامينها.
- جمع النقاط أو الإنجازات في أنشطة تشبه الألعاب، لكنّها تفتقر إلى التحديّ الفكريّ.

يُفقد هذا النمط من التفاعل الكتاب الرقمي جوهره التعليمي، ويحوّله إلى وسيلة تسلية مؤقتة، بدلًا من كونه أداة لبناء المهارات العليا، مثل التحليل والتركيب والتقييم. فالتفاعل الحقيقي لا يُقاس بعدد النقرات، بل بقدرة المحتوى على إثارة التساؤلات، وتشجيع البحث، وربط المعرفة بواقع المتعلِّم. وفي تحليل لتجربة "منصة مدرستي" السعودية، تبين أنّها تحتوي على 5000 نشاط تفاعليّ، لكنّ 80% منها يعتمد على "سحب وإفلات" الإجابات (وزارة التعليم السعودية، 2023). وفي مقارنة مع منصة "كاهوت" (Kahoot) العالمية، يظهر فرق كبير في عمق الأسئلة. وعند استخدام متعلّمي الصفّ العاشر في الأردنّ لكتاب رقمي عن الرواية العربية، اكتشف الباحثون أنّ:

- 90% منهم لم ينقروا على روابط "اقرأ المزيد" عن السياق التاريخي للأعمال.
- 75% اكتفوا بالإجابات الجاهزة من دون كتابة تعليقات نقدية (جامعة آل البيت، 2024).

في هذا السياق، تبرز الحاجة إلى إعادة تصميم الكتب الرقمية لتحقيق تفاعل ذي معنى، يعتمد على طرح الأسئلة المفتوحة، وتمارين المحاكاة والتجارب الافتراضية، والربط بين المحتوى والمشكلات الواقعية، وتفعيل أدوات التعاون بين المتعلمين (مثل المناقشات عبر المنصات).

كيف يُعيد المعلّمون الروح للكتاب المدرسيّ؟

صارت الكتب التفاعلية تركّز أحيانًا على الألعاب الإلكترونية أكثر من تحفيز التحليل، مثل جمع نقاط للإجابة، بدلًا من كتابة مقال نقديّ. إذًا، الكتاب الرقميّ الجيّد ليس مجردّ نسخة إلكترونية من الورقيّ، بل فضاء تعلّميّ ديناميكيّ يوازن بين الإثارة التقنيّة والعمق الفكريّ. وقد صار لزامًا على المعلّمين التحوّل من "ناقلي معرفة" إلى "مهندسي تفكير"، ويكون ذلك باستخدام نموذج "الصفّ المقلوب" في تونس، إذ يُطلب من المتعلّمين:

- مشاهدة فيديو عن "الحرب العالميّة الأولى" في الكتاب الرقميّ.
- استخدام "بيرلكسيتي" (Perplexity AI) لتحليل مصادر متضاربة.
- تمثيل أدوار (دبلوماسيّ، جنديّ، مدنيّ) في الصفّ.

من شان هذا كلّّه تحسين مهارات التحليل بنسبة 58% (المعهد التونسيّ للتربية، 2023).

أضف إلى ذلك، على كلّ معلّم تحويل الأسئلة التقليديّة إلى نقدية، ويكون ذلك بتغيير كيفية طرح السؤال، فبدلًا من أن أقول: "اذكر أسباب الثورة الصناعيّة"، أسأل: "هل تُعدّ الثورة الصناعيّة الرابعة (الذكاء الاصطناعيّ) امتدادًا لها؟ ولماذا؟" ولتحقيق ذلك يمكن استخدام منصّات مثل Padlet، لإنشاء خريطة نقاش جماعيّ حول الأسئلة.

ينبغي دمج الكتاب مع الذكاء الاصطناعيّ بشكل ذكيّ، وذلك بقرأة المتعلّمين فصلًا عن التغيّر المناخيّ من كتاب ورقيّ على سبيل المثال، ثمّ يُطلب إليهم استخدام ChatGPT لتحليل إجابات مختلفة عن "كيف تؤثر السياسات في المناخ؟" وصولًا إلى مناقشة التحيّزات في الإجابات الآليّة.

بالاطّلاع على تجارب المعلّمين، تبين أنّ معلّمي دار المنهل في الأردن حوّلوا درس الأدب إلى مشروع مسرحيّ، إذ كتب المتعلّمون حوارات نقدية بين شخصيّات من نصوص مختلفة. أمّا في مصر، فقد استخدمت مدرّسة كتابًا رقميًّا عن الفلسفة مع رموز QR، تصل المتعلّمين بمحاضرات TED عن الأخلاقيّات الحديثة.

الذكاء الاصطناعيّ والكتاب المدرسيّ: تحذيرات وتكامل

غياب العمق الفكريّ

يقدمّ الذكاء الاصطناعيّ (مثل "شات جي بي تي") معلومات سريعة وجاهزة، لكنّه لا يُنشّط الشبكات العصبية المعقّدة في الدماغ، كما تفعل القراءة المتعمّقة في الكتب، استنادًا إلى دراسات علم الأعصاب مثل (Wolf, 2018). مثال على ذلك: تلخيص كتاب عن الحرب العالميّة الثانية آليًّا، لا يُكافئ تجربة القراءة الواعية التي تُبنى فيها الأفكار عبر التسلسل والتحليل.

- الافتقار إلى الخبرة الإنسانية
 - قد يكتب الذكاء الاصطناعيّ قصيدة، لكنّه يفتقر إلى الخبرة الوجوديّة، ومشاعر الشاعر الحقيقيّة، مثل قصائد محمود درويش المرتبطة بالقضيّة الفلسطينيّة.
 - الأخطار المحتملة بسبب الاعتماد على المعلومة الجاهزة تضعف الإجابات الفوريّة للذكاء الاصطناعيّ التفكير النقديّ لدى المتعلّمين، لأنّها تُقلّل من فرص بذل الجهد العقليّ في البحث والتحليل (UNESCO, 2023).
 - عدم القدرة على التكيّف مع السياقات التعليميّة المعقّدة
- لا يمكن للذكاء الاصطناعيّ (حاليًّا) طرح أسئلة مفتوحة، أو تكييف المحتوى حسب حاجات المتعلّم الفرديّة، خلافًا للمعلّم القادر على تحفيز النقاش.

إدًا، يجب ربط محدوديّة الذكاء الاصطناعيّ بقصور الكتب الرقميّة. مثال على ذلك: بعض الكتب التفاعلية تعتمد أنشطة آليّة (مثل اختيار الإجابة الصحيحة)، وهو ما يمثل الإشكاليّة وراء استخدام الذكاء الاصطناعيّ، فهو يقدمّ إجابات جاهزة من دون تحفيز التفكير.

وفي مقارنة بين العقم الفكريّ والتحوّل، يتبيّن أنّ الكتب التقليديّة تمتاز بجمود المحتوى، بينما يمتاز الذكاء الاصطناعيّ بالمعلومات السطحيّة، ويكمن الحلّ في دمج الاثنين معًا (كتاب رقميّ + أدوات ذكاء اصطناعيّ)، لتصميم أنشطة تطلب من المتعلّم نقد مخرجات الآلة. على سبيل المثال، يُمكن للمتعلّمين

مقارنة تلخيص آليّ لفصل من كتاب مع تلخيصهم الشخصيّ، ثمّ مناقشة أيّ التلخيصين أكثر دقّة، وما المعلومات التي أغفلها الذكاء الاصطناعيّ، ولماذا؟

إذا قلنا إنّ الذكاء الاصطناعيّ قد يكتب قصيدة، فإنّه مع ذلك يفتقر إلى الخبرة الإنسانية والروح والمشاعر الحيّاشة التي تميّز أيّ عمل شعريّ. كما إنّهُ يحتاج إلى دمج تقنيّات حديثة، مثل استخدام رموز (QR) التي تتيح للمتعلم الوصول إلى مصادر إضافية. وبالمثل، قد يقدّم "شات جي بي تي" تلخيصًا لكتاب عن الحرب الأهلية، لكنّه لا يُعلّم المتعلّم كيف يكتشف التحيزّ الكامن في الروايات التاريخيّة. من هنا، تبرز الحاجة إلى تصميم كتب مدرسيّة تتضمّن أسئلة موجهة لتحليل مخرجات الذكاء الاصطناعيّ، مثل: قارن بين تلخيص الآلة وتلخيصك الشخصيّ، أيّهما أكثر حياديّة؟

لن ينقرض الكتاب المدرسيّ - بأيّ شكل كان - إذا تحوّل من وعاء للمعلومات إلى فسحة للتساؤل. فالذكاء الاصطناعيّ ليس تهديدًا، بل فرصة لإعادة ابتكار الأدوار: يصبح المعلّم موجّهًا يُعلّم المتعلّم كيف يُفكّك النصوص، ويغدو الكتاب الرقميّ جسرًا يصل بين المعرفة الثابتة والأسئلة المتجدّدة. المتعلّم

لم يعد مُتلقيًّا، بل شريكًا في إنتاج المعنى. والكتاب الجيّد هو ذاك الذي يغادره القارئ محمّلًا بأسئلة أكثر ممّا بدأ به. يمكننا أيضًا أن نتخيّل المستقبل، حيث تتحوّل مشاهد خياليّة إلى واقع: مثل أن يُحدّث كتاب فيزياء رقميّ نفسه تلقائيًّا عند اكتشاف نظريّة جديدة، مُرفقًا بأسئلة نقدية من قبيل: "كيف يغيّر هذا الاكتشاف موازين القوى الاقتصادية العالميّة؟" أو أن يستخدم المعلّم نظّارات الواقع المعزّز لتتّبّع تعابير وجوه المتعلّمين أثناء النقاشات، فيُعَدّل استراتيجيّته التدريسيّة بناء على تحليل المشاعر.

لن يحلّ الذكاء الاصطناعيّ محلّ الكتاب ولا المعلّم، لكنّه سيكشف بوضوح أيًّا منهما جيد أداء دوره بامتياز. والسؤال الذي يطرح نفسه: إذا كان الكتاب المدرسيّ - سواء كان تقليديًّا أم رقميًّا - مرآة لأهدافنا التربويّة، فماذا تعكس هذه المرآة اليوم؟ هل نرى فيها صورة جيل قادر على تفكيك العالم وتحويل الأسئلة إلى منصّات للإبداع؟ أم إنّها تعكس صدّى لعصر يمجّد السرعة ويضحّي بالعمق؟

د. نورا مرعي

مشرفة تربوية وأستاذة جامعيّة

لبنان

المراجع

- العتيبي، خ. (2020). *مستقبل الكتاب في العالم الرقميّ*. دار كنوز المعرفة.
- السعدون، أ. (2022). تأثير المنصّات الرقمية على عادات القراءة. *مجلة علوم المعلومات*. 15(3)، ص 67-45.
- مركز البحوث التربويّة. (2023). *تحوّلات الكتاب المدرسيّ في ظلّ التطوّرات التقنيّة*.
- مجلة العربيّ. (2021). *مستقبل المكتبات في العصر الرقميّ* (650).
- اتّحاد الناشرين العرب. (2023). *واقع النشر الرقميّ في العالم العربي*.
- وزارة التعليم السعوديّة. (2023). *التقرير السنويّ لمنصّة مدرستي*.
- مركز الدراسات الاستراتيجيّة العربيّ. (2024). *تحليل المحتوى في الكتب المدرسيّة العربيّة*.
- تحليل تأثير التكنولوجيا على مهارات التفكير النقديّ. (2022). *مجلة جامعة دمشق*, 43(2).
- المعهد التونسيّ للتربية. (2023). *تقييم تجربة الصفّ المقلوب في تونس*.
- جامعة آل البيت. (2024). *دراسة تفاعل الطّلاب مع الكتب الرقميّة*.
- موقع إثرائيّ التابع لوزارة التعليم السعوديّة. (2023). *أبحاث حول التكنولوجيا والتعليم*.

- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. HarperCollins.
- UNESCO. (2023). ***AI and education: Guidance for policy-makers***.

الكتاب التربوي في زمن الذكاء الاصطناعي: حضور يتجدد أم أفول مرتقب؟

د. فاكية عزاق

تمهيد نظري

يشهد العالم المعاصر تحولات بنيوية عميقة تمس مختلف المجالات، من الاقتصاد والسياسة إلى الثقافة والتعليم، وهي تحولات تتجاوز الطابع التقني أو التكنولوجي، لتتطال بنية العلاقات الاجتماعية نفسها. وفي قلب هذه التحولات، يحتل الذكاء الاصطناعي موقعاً مركزياً، باعتباره قوة منتجة جديدة، تعيد تشكيل أسس المعرفة ومواقع السلطة والتمثيلات الاجتماعية للعلم والتعلم.

فالذكاء الاصطناعي، بما يتيح من قدرات على المعالجة السريعة للبيانات، والتفاعل مع الأفراد بطريقة "ذكية"، أحدث ثورة معرفية عارمة، تغير من طبيعة العلاقة التقليدية بين المتعلم والمعلومة، وبين المعلم وأدواته التربوية. لم تعد المعرفة مرتبطة حصرياً بالمدرسة أو المعلم أو حتى الكتاب المدرسي، بل باتت موزعة عبر الفضاء الرقمي، تتدفق لحظياً، وتتجدد باستمرار، ما جعل من "الكتاب المدرسي" - بوصفه أداة كلاسيكية لتلقي المعرفة - محط تساؤل.

لكن هذا المنظور الكلاسيكي يواجه اليوم واقعاً جديداً، إذ دخلت التكنولوجيا، وعلى رأسها الذكاء الاصطناعي، على الخط لتعيد رسم معالم العلاقة بين المتعلم والمعرفة، ولتغير من طبيعة الوسائط التي تنقل "الرسالة التعليمية". وهنا يبرز تحدٍ مزدوج: كيف يمكن للكتاب المدرسي أن يصمد أمام إغراءات الذكاء الاصطناعي؟ وكيف يمكن تكييفه ليصبح أداة فاعلة في بيئة تعليمية هجينة، تزاوج بين الورقي والرقمي، وبين الثابت والمتغير؟



أولاً: الكتاب المدرسي أداة اجتماعية وتربوية

1. الكتاب المدرسي بوصفه منتجاً للمعرفة المعيارية

يُعدّ الكتاب من أبرز الوسائط الثقافية التي تؤدي دوراً محورياً في تشكيل البنية الاجتماعية للمجتمعات، إذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يتعداها ليصبح أداة فعّالة في إعادة إنتاج المنظومة القيمية والمعايير الاجتماعية السائدة. فالكتاب يسهم في الحفاظ على الموروث الثقافي بتوثيقه العادات والتقاليد والأساطير واللغة، وكلها عناصر تشكّل الوعي الجمعي للمجتمع. كما يعمل على تعزيز الشعور بالانتماء إلى الجماعة بترسيخه الهوية الثقافية، لا سيما في المجتمعات التي تواجه ضغوط العولمة ومحاولات طمس الخصوصية الثقافية. ومن منظور سوسيولوجي، لا يحدث تداول الكتاب داخل الفضاء الاجتماعي في فراغ، بل يتأثر بالبنية الطبقيّة، ومؤسسات التعليم، والسلطة الرمزية التي تتحكم في إنتاج المعرفة وتوزيعها، ما يجعل الكتاب وسيلة مهمة لفهم ديناميكيات الثقافة والسلطة داخل أيّ مجتمع.

ثانياً: الذكاء الاصطناعي وتغير بنية المعرفة

1. من المعرفة الثابتة إلى المعرفة المتغيرة

غير الذكاء الاصطناعي من طبيعة المعرفة نفسها؛ فالمعرفة لم تعد حكرًا على المؤسسات، بل أصبحت مرنة وأنيّة ومتعددة المصادر (Selwyn, 2016). وبينما يُطبع الكتاب المدرسي مرة واحدة في السنة ويخضع لرقابة صارمة، يمكن للذكاء الاصطناعي تحديث المعلومة لحظياً استناداً إلى معطيات جديدة، ما يجعل التعلم تجربة مستمرة وغير نهائية.

2. الذكاء الاصطناعي باعتباره مصدراً بديلاً للمعرفة

تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل ChatGPT أو نظم التعليم التكيفية (Adaptive Learning Systems)، للمتعلمين الوصول إلى محتوى مخصص حسب قدراتهم وحاجاتهم (Luckin et al., 2016). هذه الأدوات تعيد رسم مفهوم "المعلم" و"المحتوى"، وتجعل المتعلم في موقع إنتاج المعرفة، لا مجرد استهلاكها.

ثالثاً: التفاعل بين الكتاب المدرسي والتكنولوجيا

1. التهجين بين الورقي والرقمي

ظهر شكل جديد من الكتب يُعرف بـ "الكتاب الذكي"، يمزج بين البنية الورقية الكلاسيكية والوسائط الرقمية التفاعلية (UNESCO, 2021). توفر هذه الكتب إمكانيات متعددة للتعلم، تتضمن شروحات مرئية، وأنشطة تقييم ذاتي، وربطاً مباشراً بالمصادر الخارجية، ما يجعلها أكثر استجابة لاحتياجات الجيل الرقمي.

2. الذكاء الاصطناعي في تصميم الكتب المدرسية

تعتمد بعض الدول الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء المتعلمين، وتكييف محتويات الكتب وفقاً لأنماط الذكاء المتعددة (Gardner, 1983). هذا النمط من التعليم الشخصي يمثل ثورة في الفكر التربوي، إذ يُعامل كل متعلم باعتباره حالة فريدة، ويُصمم له محتوى خاص يتماشى مع أسلوب تعلمه.

رابعًا: الكتاب المدرسيّ والعدالة الاجتماعيّة، كيف ذلك؟

1. الفجوة الرقميّة وإشكاليّة الإقصاء

على الرغم من إمكانيّات الذكاء الاصطناعيّ، فإنّ الانتقال السريع إلى التعليم الرقميّ قد يُفاقم التفاوتات الاجتماعيّة، خصوصًا في البيئات ذات البنية التحتيّة الضعيفة (Warschauer, 2004). وفي هذا السياق، يظلّ الكتاب المدرسيّ أداة للإنصاف، لأنّه يضمن الحدّ الأدنى من تكافؤ الفرص لجميع المتعلّمين، من دون الحاجة إلى تكنولوجيا متقدّمة أو إنترنت دائم. ويمكن ذلك من خلال اعتبار:

- الكتاب المدرسيّ أداة لتكافؤ الفرص فمن منظور سوسيولوجيّ، يُعدّ الكتاب المدرسيّ من أدوات تحقيق العدالة الاجتماعيّة، لأنّه:
- موحّد ومُتاح للجميع: يُورّع غالبًا مجّانًا أو بثمن رمزيّ، ما يجعله مُتاحًا لكلّ التلاميذ بغضّ النظر عن خلفيّاتهم الطبقيةّ.
- ينقل المحتوى نفسه: كلّ المتعلّمين يتلقّون المعلومات نفسها، بالتسلسل نفسه، ما يُفترض أنّه يضمن نوعًا من تكافؤ الفرص التعليميّة.
- يمثّل الدولة لا السوق: في أغلب الأنظمة، يخضع الكتاب المدرسيّ لإشراف مؤسسات الدولة، وليس للشركات الخاصّة، ما يقلّل من الفجوات الطبقيّة في الوصول إلى المعرفة.

- التحديّ الذي يطرحه الذكاء الاصطناعيّ على الرغم من إمكانيات الذكاء الاصطناعيّ في تخصيص التعليم وتحسين الأداء الفرديّ، إلّا أنّه يطرح مشكلات تمسّ العدالة الاجتماعيّة، مثل:
- الفجوة الرقميّة: لا يمتلك كلّ المتعلّمين أجهزة رقميّة، أو اتّصالًا جيّدًا بالإنترنت، ما يخلق تمييزًا معرفيًا بين من يملكون التقنيّة ومن لا يملكونها.
- الاعتماد على نماذج تجاريّة: الكثير من أدوات الذكاء الاصطناعيّ مملوكة لشركات كبرى، ما يجعل الوصول إليها مشروطًا بالقدرة الماليّة أو الاشتراكات الشهريّة.
- التمييز الخوارزميّ: قد تكرّس بعض الخوارزميّات تحيّزات قائمة (مثل اللغة والجندر والخلفيّة الاجتماعيّة...)، ما يؤثّر سلبيًا في فئات معيّنة.

- الكتاب المدرسيّ بوصفه حصنًا ضدّ التفاوتات الرقميّة في ظلّ هذا التحديّ، يمكن القول إنّ الكتاب المدرسيّ:
- يُحافظ على قاعدة معرفيّة مشتركة: يوفّر أرضيّة معرفيّة موحّدة للجميع، مهما اختلفت قدراتهم التقنيّة.
- يقاوم التشتّت المعرفيّ الذي قد تسبّبه مصادر

الذكاء الاصطناعيّ المتعدّدة، والتي قد تتفاوت جودتها ومصداقيّتها.

- يحمي الفئات الهشّة: خصوصًا في المجتمعات التي تعاني نقص البنية التحتيّة التكنولوجيّة، فيظلّ الكتاب المدرسيّ أداة فعّالة لضمان الحدّ الأدنى من التعليم.

2. الحفاظ على الهوية الثقافيّة

في ظلّ سطوة المحتوى العالميّ، قد تضعيخ الخصوصيّات الثقافيّة واللغويّة للشعوب. وهنا يؤدّي الكتاب المدرسيّ وظيفة استراتيجيّة في الحفاظ على الهوية الوطنيّة، إذ يعكس قيم المجتمع المحليّ وتاريخه ولغته، في مقابل المحتوى المعولم والمفتوح (Livingstone & Sefton-Green, 2016). فالكتاب المدرسيّ من الأدوات الأساسيّة التي تسهم في حفظ الهوية الثقافيّة، إذ يُعتبر مصدرًا رئيسًا لنقل القيم الثقافيّة واللغة والتاريخ المحليّ للأجيال الجديدة. من محتوياته يتعرّف الطّلاب إلى التراث المحليّ والعالميّ، ويكتسبون مفاهيم حول التقاليد والقيم التي تميّز المجتمع الذي ينتمون إليه. يتضمّن الكتاب المدرسيّ محتوى موحّدًا يتّسم بالثبات، ما يسهم في تعزيز الوعي الثقافيّ لكلّ متعلّم، ويخلق رابطًا جماعيًا في سياق الهوية الوطنيّة.

الذكاء الاصطناعيّ وتحديات الهوية الثقافيّة

على الرغم من الإمكانيّات الهائلة التي يوفّرها الذكاء الاصطناعيّ في المجال التعليميّ، إلّا أنّه يشكّل تحديات كبيرة للهويّة الثقافيّة. تزداد المخاوف من الهيمنة الثقافيّة التي قد تُفرض بواسطة تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ المهيمنة، والتي غالبًا ما تكون مُصمّمة في ثقافات غربيّة. هذا قد يؤدّي إلى فرض مفاهيم وأيديولوجيّات ثقافيّة معيّنة على الطّلاب، في حين يتمّ إغفال الثقافات الأخرى. علاوة على ذلك، يعرّز الذكاء الاصطناعيّ العولمة الرقميّة، ما قد يتسبّب في فقدان الهوية الثقافيّة المحليّة وسط تدفق المعلومات العالميّة.

الكتاب المدرسيّ بصفته حاملًا للثقافة المحليّة

الكتاب المدرسيّ ليس مجرّد وسيلة تعليميّة، بل أداة ثقافيّة تهدف إلى نقل القيم والرموز الثقافيّة من جيل إلى جيل. فعلى سبيل المثال، يُدرّس في الكتب المدرسيّة تاريخ المجتمع المحليّ، واللغة الأمّ، وأدب الأجداد، ما يعرّز من تمسّك الطّلاب بهويّتهم الثقافيّة. هذه الكتب تعمل على الحفاظ على العادات والتقاليد الاجتماعيّة التي قد تكون مهدّدة في ظلّ المتغيّرات التكنولوجيّة السريعة. فإلى جانب التعليم الأكاديميّ، يُعدّ الكتاب المدرسيّ نافذة يطلّ منها الطالب على ثقافته الخاصّة، ما يعرّز من شعوره بالفخر والتمسّك بجذوره.

التحدّي الرقميّ: الفجوة بين التكنولوجيا والهويّة الثقافيّة

أحد التحديّات الكبيرة التي يواجهها النظام التعليميّ في ظلّ الذكاء الاصطناعيّ، يتمثّل في الفجوة الرقميّة التي قد تؤدّي إلى تعميق التفاوتات الاجتماعيّة والثقافيّة. فعدم توفّر البنية التحتيّة التكنولوجيّة في بعض المناطق، قد يمنع الطّلاب من الوصول إلى أدوات الذكاء الاصطناعيّ. هذا لا يقتصر على القضايا المادّيّة فقط، بل يمتدّ إلى قضية العدالة الثقافيّة، إذ قد يُسهم الذكاء الاصطناعيّ في فرض معايير ثقافيّة غربية على الطّلاب الذين يدرسون في بيئات ثقافيّة مختلفة. هذه الفجوة قد تهدّد الهوية الثقافيّة، إذا لم تتمّ مراعاة التنوّع الثقافيّ عند تصميم الأدوات التعليميّة الرقميّة.

دمج الذكاء الاصطناعيّ مع الكتاب المدرسيّ لحماية الهوية الثقافيّة

على الرغم من التحديّات التي يطرحها الذكاء الاصطناعيّ، يمكن دمج هذه التقنيّات مع الكتاب المدرسيّ للحفاظ على الهوية الثقافيّة. باستخدام الذكاء الاصطناعيّ في إثراء محتوى الكتب المدرسيّة، يمكن تقديم محتوى تفاعليّ يتناسب مع الخصوصيّات الثقافيّة للمجتمع. يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يحسّن التجربة التعليميّة بتخصيص المحتوى، وتعزيز الاستفادة الفرديّة للطّلاب، في حين يظلّ الكتاب المدرسيّ المرجع الأساسي الذي يضمن استمراريّة الحفاظ على التراث الثقافيّ.

خامسًا: آفاق مستقبليةّ وتوصيات

1. نحو كتاب مدرسيّ ذكيّ ومندمج

ينبغي أن يتطوّر الكتاب المدرسيّ نحو نسخة ذكيّة، تجمع بين المعلومة المنظّمة والتفاعليّة الرقميّة. يمكن أن يكون منصّة تعليميّة متكاملة تعتمد على الذكاء الاصطناعيّ، بحيث يتحوّل من مجرّد وسيلة جامدة إلى وسيط ديناميّ يُعيد تشكيل تجربة التعلّم (UNESCO, 2021).

المراجع

- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. NYU Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- UNESCO. (2021). *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

2. تطوير مهارات التفكير النقديّ

في عالم يزدحم بالمعلومات وتتعدّد فيه المصادر، يصبح من واجب المدرسة أن تعلّم المتعلّم كيف يُميّز بين المعرفة الصحيحة والمغلوطة، وهذا لا يتحقّق من دون الاعتماد على كتاب مدرسيّ، يحفّز التحليل والتفكير لا الحفظ والتلقين (Selwyn, 2016).

3. تكوين المعلّمين في مجال الذكاء الاصطناعيّ

لا يمكن دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم من دون إعداد الكوادر التربويّة. فالمعلّم هو العنصر الأساس في تفعيل الكتاب المدرسيّ الذكيّ، وتوجيه استخدامه بفعاليّة، ما يتطلب تكوينًا مستمرًّا في أدوات الذكاء الاصطناعيّ التربويّ (Luckin et al., 2016).

على الرغم من أنّ الذكاء الاصطناعيّ غيّر من طبيعة العلاقة بين المتعلّم والمعرفة، لا يزال الكتاب المدرسيّ يحتفظ بأدواره الاجتماعيّة والثقافيّة والمعرفيّة. لكنّ بقاءه يتطلب تحوّلًا في بنيته ومنطقه، ليواكب متطلّبات الجيل الرقميّ، من دون أن يتخلّى عن عمقه التربويّ.

لن يُبنى مستقبل التعليم على مفاضلة بين "الكتاب" و"الذكاء الاصطناعيّ"، بل على التكامل بين المرجعيّة الورقيّة المنظّمة والانفتاح الذكيّ على التقنيّات. فالرهان الحقيقيّ ليس على الأداة، بل على كفيّة استخدامها لتربية مواطن ناقد وواعٍ ومشارك في إنتاج المعرفة.

د. فاكية عزاق

باحثة في مجال سوسيولوجيا التربية وقضايا المجتمع والمرأة الجزائر

تمثّلات الكتاب المدرسيّ عند متعلّمين في التعليم الثانويّ: قبول ونفور وتوصيات

د. محمّد المستاري



يُعدّ الكتاب المدرسيّ أحد الركائز الأساسيّة في المنظومة التعليميّة، لما يقدّمه من معرفة منظّمة ترافق المتعلّم داخل الفصل وخارجه. غير أنّ علاقة المتعلّمين بهذا الوسيط التعليمي تتسم بالتعقيد، إذ تتأرجح بين تقديره باعتباره أداة للنجاح الدراسي، ونفورهم منه باعتباره عبئاً تقليدياً لم يعد يواكب التحوّلات الرقميّة. في مدينة القنيطرة، إحدى كبريات المدن المغربيّة، يتفاعل المتعلّمون مع الكتاب المدرسيّ في سياق تربويّ يشهد تنافساً متزايداً بين الوسائط التقليديّة والرقميّة، ما يؤثّر في تمثّلاتهم تجاهه.

يستند هذا المقال إلى بحث سوسيولوجيّ نوعيّ أُجري حديثاً في إحدى مؤسّسات التعليم الثانويّ في القنيطرة، وشمل عيّنة قصديّة مكوّنة من 120 متعلّماً ومتعلّمة، تتراوح أعمارهم بين 15 و18 سنة، من مختلف المستويات الدراسيّة (الجدع المشترك، والسنة الأولى والثانية من البكالوريا)، ومن خلفيّات اجتماعيّة واقتصاديّة متباينة. يهدف البحث إلى استكشاف تمثّلات المتعلّمين للكتاب المدرسيّ بصفته وسيطاً تعليميّاً، وتحليل العوامل المؤثّرة في علاقتهم به، سواء كانت إيجابيّة (التقدير والاعتماد عليه)، أو سلبية (النفور والإهمال)، في ظلّ التحوّلات الرقميّة الراهنة.

تبرز أهميّة هذا البحث في تسليط الضوء على الكتاب المدرسيّ باعتباره عنصراً محوريّاً في الفعل التعليمي، في سياق التحدّيات التي تفرضها الوسائط الرقميّة والمنصّات التفاعليّة. ويسعى لسدّ فراغ معرفيّ يتعلّق بندرة الأبحاث النوعيّة التي تتناول البُعد الرمزيّ والاجتماعيّ للكتاب من منظور المتعلّمين أنفسهم. ولم يُنشر هذا البحث بعد ضمن مجلّة علميّة، إلّا أنّه يُعدّ جزءاً من مشروع أكاديميّ أشمل، يهدف إلى إعادة النظر في مكانة الكتاب المدرسيّ ضمن المنظومات التربويّة العربيّة.

موضوع الدراسة

ركّز البحث على فهم التمثّلات الاجتماعيّة لمتعلّمي التعليم الثانويّ تجاه الكتاب المدرسيّ، عن طريق رصد المعاني والدلالات المتولّدة عن تجاربهم اليوميّة، وتفاعلاتهم مع هذا الوسيط التعليمي. وقد استُند إلى مفهوم "التمثّلات الاجتماعيّة" مثل ما بلوره سيرج موسكوفيتشي (Moscovici, 1961)، والذي

يحيل إلى الكيفيّة التي يُكوّن بها الأفراد معاني مشتركة للظواهر الاجتماعيّة. وكما أوضح دوفين (Duveen, 2000)، تتشكّل هذه التمثّلات بواسطة تفاعلات اجتماعيّة، تجعل من الكتاب المدرسيّ ظاهرة ثقافيّة محمّلة بدلالات رمزيّة (مثل المكانة المعرفيّة أو الارتقاء الاجتماعيّ)، وتثير مواقف متباينة (بين التقدير والتجاهل). ساعد هذا الإطار النظريّ في تحليل كيفيّة تشكّل تمثّلات المتعلّمين في سياق تربويّ متحوّل.

وقد تمحورت الإشكاليّة حول الأسئلة الآتية:

- كيف يعبّر المتعلّمون عن تمثّلاتهم تجاه الكتاب المدرسيّ؟ وما مظاهر التردّد بين التقدير والنفور؟
- ما العوامل الاجتماعيّة (مثل الوضع الاقتصاديّ ودور الأسرة) والتربويّة (مثل طرق التدريس أو تصميم الكتاب) المؤثّرة في هذه التمثّلات؟
- كيف يمكن توظيف نتائج البحث لتحسين تفاعل المتعلّمين مع الكتاب المدرسيّ؟

منهجية الدراسة: الأدوات والاستراتيجيّات المعتمدة

اعتمد البحث المنهج النوعي، لما يوفّره من إمكانيات لاستكشاف التمثّلات وتحليل التجارب الذاتية بعمق. وقد وُظفت ثلاث أدوات رئيسية لجمع البيانات:

المقابلات شبه الموجهة: أُجريت مقابلات فرديّة مع 120 متعلّماً ومتعلّمة، تراوحت مدّتها بين 20 و25 دقيقة. ركّزت الأسئلة على تجاربهم مع الكتاب المدرسيّ، وتقييمهم لمحتواه وشكله، وتأثير العناصر المحيطة (مثل الأسرة والمعلّم). من الأسئلة المطروحة: "ما الذي يعجبك أو لا يعجبك في الكتاب المدرسيّ؟"، و"كيف تقارن بينه وبين المصادر الرقميّة؟". وقد واجه الباحث تحدّيات مثل تردّد بعض المتعلّمين، ما استلزم بناء الثقة.

الملاحظات الميدانيّة: أُجريت ملاحظات منهجيّة خلال 20 حصّة دراسيّة في موادّ مختلفة (الرياضيّات والاجتماعيّات والعلوم والفلسفة والتربية الإسلاميّة)، وثُقت أنماط التفاعل مع الكتاب، مثل الإهمال أو استخدامه مصدراً رئيساً.

تحليل المضمون: استُخدم لتصنيف البيانات إلى محاور دلاليّة (مثل: "الكتاب أداة للنجاح" أو "النفور بسبب الأسلوب")، ضمن إطار نظريّ يستلهم من علم الاجتماع التربويّ وعلم النفس الاجتماعيّ.

وقد روعي في اختيار العيّنة التنوّع في الجنس والمستوى الدراسيّ والخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، مع تمثيل المتعلّمين من أوساط حضريّة وقرويّة (روافد). ولضمان موثوقيّة البيانات، اختيرت أدوات البحث أوّلًا لضبط صياغة الأسئلة وضمان فعاليّتها.

نتائج الدراسة: تمثّلات متباينة للكتاب المدرسيّ

كشفت الدراسة عن تعدّد التمثّلات التي يحملها المتعلّمون تجاه الكتاب المدرسيّ، وتفاوتها بين التقدير باعتباره وسيلة لا غنى عنها للتحصيل، والنفور نتيجة لمحدوديّة جاذبيّته. ويمكن تلخيص النتائج في المحاور الآتية:

1 - الكتاب المدرسيّ رمزًا للنجاح الدراسيّ والاجتماعيّ عبّر 78 من المتعلّمين (65%) عن تقديرهم للكتاب المدرسيّ، خصوصًا في الموادّ العلميّة، واعتبروه مرجعًا ضروريًّا للنجاح الدراسيّ. في هذا السياق، صرّح أحد المتعلّمين في السنة الثانويّة الثانية: "كتاب الفيزياء مفتاحي للنجاح، أعتمد عليه في الامتحانات ومراجعة الدروس. لا أستطيع تصوّر الدراسة من دونه". ويعكس هذا تصوّر ارتباط الكتاب بمنظومة التقييم، إذ يُنظر إليه بوصفه أداة حاسمة لاجتياز الاختبارات وتحقيق التفوّق.

كما أشار 55 متعلّمًا إلى أنّ الكتاب يمثّل رمزًا للترقيّ الاجتماعيّ، لا سيّما لدى المتعلّمين من أوساط اقتصاديّة متواضعة. ذكرت إحدى المتعلّمات: "أهلي يعتبرون الكتاب المدرسيّ استثمارًا في مستقبل، ولا يستسيغون النجاح الدراسيّ من دون ملازمته". تعزّز هذه الرؤية الدلالة الرمزيّة للكتاب بصفته وسيلة لتحقيق الطموحات وتغيير الوضع الاجتماعيّ.

2- الكتاب المدرسيّ باعتباره عبئًا تقليديًّا ومصدرًا للنفور

في المقابل، عبّر 36 متعلّمًا (30%) عن نفورهم من الكتاب المدرسيّ، مرجعين ذلك إلى كثافة محتواه وأسلوبه التقريريّ، وانفصاله عن الواقع اليوميّ. في هذا السياق، قالت إحدى المتعلّمات في السنة الثانويّة الأولى - آداب: "كتاب التاريخ ممّل، نصوصه طويلة وملئية بالتواريخ التي لا أفهم علاقتها بحياتنا. أفضل مشاهدة فيديوهات تعليميّة على الإنترنت". يعكس هذا الرأي شعورًا بالإحباط من الأسلوب الخطّيّ والتلقينيّ للكتاب الذي يعتمد على الحفظ بدلًا من التفكير النقديّ.

أشار 28 متعلّمًا إلى شعورهم بالضغط النفسيّ بسبب حجم الكتب وتعدّد الموادّ. قال أحد المتعلّمين في سلك البكالوريا: "في غالب الأحيان، أستغني عن الكتاب وألجأ إلى الملخّصات الإلكترونيّة لأنّها أكثر اختصارًا". كما رصدت الدراسة بواسطة الملاحظات الميدانيّة، أنّ المتعلّمين يتفاعلون بشكل أقلّ مع الكتب ذات النصوص الكثيفة، مقارنة بتلك التي تحتوي على رسوم توضيحيّة أو أنشطة تفاعليّة.

3- تمثّلات متباينة حسب الموادّ والسياق

أظهرت النتائج أنّ تمثّلات المتعلّمين ليست ثابتة، بل تتغيّر بحسب المادّة الدراسيّة والظروف التعليميّة. في هذا السياق، أبدى 70% من المتعلّمين تفضيلًا لكتب الموادّ العلميّة (مثل الرياضيّات والفيزياء) على الأدبيّة (مثل التاريخ والجغرافيا)، لارتباطها بأهداف مستقبليّة، مثل الالتحاق بالكليّات العلميّة والمعاهد العليا. صرّح أحد المتعلّمين: "كتاب الرياضيّات مفيد جدًّا لأنّه منظمّ ويحتوي على تمارين عمليّة، لكنّ كتاب الجغرافيا مجرّد نصوص طويلة لا أجد لها فائدة".

4- العوامل المؤثّرة في التمثّلات

رصد البحث مجموعة من العوامل المؤثّرة في تمثّلات المتعلّمين:

- أسلوب التدريس: المعلّمون الذين وظّفوا الكتاب بطرق إبداعيّة (مثل ربط المحتوى بأمثلة حياتيّة، أو استخدام أنشطة جماعيّة) قلّلوا من النفور. في حصّة علوم الحياة والأرض، وظّف الأستاذ رسومات الكتاب لشرح المفاهيم، ما حقّز المتعلّمين وزاد انخراطهم.
- تصميم الكتاب: الكتب التي تحتوي على ألوان جذّابة ورسوم توضيحيّة وأنشطة تفاعليّة حظيت بتفاعل أكبر. قالت متعلّمة في شعبة الآداب: "كتاب العلوم جدّاب بصريًّا، يجعلني أرغب في قراءته، عكس كتاب مادّة الفلسفة المليء بالنصوص".

- الخلفيّة الاجتماعيّة: المتعلّمون من أسر داعمة، خصوصًا تلك التي تقدّر التعليم، أظهروا تقديرًا أكبر للكتاب باعتباره أداة للارتقاء. على العكس، أبدى بعض المتعلّمين من أوساط هشّة نفورًا بسبب غياب التوجيه.

- المنافسة الرقميّة: أشار 65 متعلّمًا إلى تفضيلهم للمصادر الرقميّة (مثل يوتيوب أو تطبيقات تعليميّة)، لأنّها تقدّم محتوى بصريًّا وتفاعليًّا، على عكس الكتاب المدرسيّ التقليديّ.

استنتاجات: نحو إعادة التفكير في مكانة الكتاب المدرسيّ

تشير نتائج الدراسة إلى أنّ تمثّلات المتعلّمين تجاه الكتاب المدرسيّ تتسم بالتعقيد والتنوّع، فهي لا تعكس موقفًا موحّدًا، بل تتقاطع فيها عوامل معرفيّة ونفسيّة واجتماعيّة. ففي حين يُنظر إلى الكتاب المدرسيّ باعتباره رمزًا للنجاح والدعم الدراسيّ، يُنظر إليه أيضًا وسيطًا تقليديًّا لا يواكب التحوّلات التربويّة والرقميّة الراهنة. يكشف هذا التناقض عن أزمة ثقة كامنة بين المتعلّم والمحتوى المدرسيّ، ما يستدعي التفكير في سبل إعادة تأهيل الكتاب المدرسيّ ليتناسب مع حاجات المتعلّمين ورهانات العصر.

وقد أبرزت الدراسة أنّ التفاعل الإيجابيّ مع الكتاب لا يرتبط فقط بجودة المحتوى، بل أيضًا بطريقة تقديمه وتوظيفه في الفصل الدراسيّ. فالمتعلّمون الذين خاضوا تجارب تعليميّة تفاعليّة، وارتبطوا عاطفيًّا ومفاهيميًّا بالمادّة، عبّروا عن تمثّلات إيجابيّة تجاه الكتاب. بينما ارتبط النفور غالبًا بمظاهر العزلة البيداغوجيّة، والنفور من النمط التقليديّ للعرض، وغياب الصلة بين محتوى الكتاب وحياة المتعلّمين اليوميّة.

كما تبيّن أنّ الوسائط الرقميّة باتت تمثّل منافسًا قويًّا للكتاب المدرسيّ، نظرًا إلى قدرتها على تقديم المعرفة بأساليب مرئيّة وتفاعليّة. غير أنّ هذا لا يعني نهاية دور الكتاب، بل يستوجب التفكير في دمجهِ ضمن بيئة تعليميّة متعدّدة الوسائط، يكون فيها الكتاب عنصراً داعماً وليس وحيدًا.

توصيات: من أجل تطوير العلاقة مع الكتاب المدرسيّ

بناءً على ما سبق، توصي الدراسة بما يأتي:

- تحديث محتوى الكتاب المدرسيّ وتصميمه: باعتماد تخطيطات مرئيّة جذّابة، وإدماج وسائط متعدّدة (صور ورموز وأنشطة وأمثلة حياتيّة)، وتبنيّ لغة تواصلية تراعي

المراجع

- أشهوبن، ع. المالك. (2021). *الكتاب المدرسيّ: مسارات وتجارب وانتظارات*. مركز الأبحاث السيميائيّة والدراسات الثقافيّة.
- الحسين، أ. (2017). *صناعة الكتاب المدرسيّ*. مركز الحسين للاستشارات والبحوث.

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Duveen, G. (Ed.). (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

اهتمامات المتعلّمين ومستوى فهمهم، من دون الإخلال بالعمق الأكاديميّ.

- إعادة تأهيل دور المعلّم: عبر تكوين مستمرّ لاستراتيجيّات توظيف الكتاب بشكل تفاعليّ، وإدماجه ضمن أنشطة تعليميّة تحقّز التفكير النقديّ والتعاون بين المتعلّمين.

- الاستفادة من الوسائط الرقميّة: بإنشاء نسخ رقميّة تفاعليّة للكتب المدرسيّة، مدعومة بروابط (QR) لمصادر إضافيّة، وتمرارين ذاتيّة التصحيح، بما يجعل من الكتاب منصّة ديناميّة، وليس وسيلة جامدة.

- مراعاة الفوارق الاجتماعيّة: عبر سياسات داعمة لاقتناء الكتب، وإشراك الأسر في مسارات التعلّم، ما يعيد للكتاب مكانته باعتباره أداة للتنمية الفرديّة والاجتماعيّة.

- تعزيز البحوث النوعيّة في مجال التمثّلات التربويّة، لاستكشاف أصوات المتعلّمين ومواقفهم بشكل معمّق، والتأسيس لنماذج بيداغوجيّة منبثقة من الواقع المدرسيّ المغربيّ.

- تعزيز دور الأسرة: ينبغي أن تشعر الأسر بأهميّة دعم أبنائها عاطفيًّا ومادّيًّا، مثل توفير بيئة مناسبة للدراسة، أو تشجيعهم على استخدام الكتاب بذكاء.

في الختام، يؤكّد هذا البحث ضرورة تجاوز النظرة التقنيّة للكتاب المدرسيّ باعتباره مجرّد أداة لنقل المعرفة، نحو مقاربته بصفته منتجًا ثقافيًّا واجتماعيًّا يحمل دلالات متغيّرة. إنّ فهم تمثّلات المتعلّمين تجاهه يفتح آفاقًا لتطوير السياسات التعليميّة، ومراجعة مناهج التأليف، بما يجعل من المدرسة فضاءً أكثر انسجامًا مع التحوّلات المجتمعيّة وانتظارات الأجيال الصاعدة.

د. محمّد المستاري

أستاذ الفلسفة في الثانويّات العامّة وباحث في علّم الاجتماع المغرب

تعلّم بوجهٍ واحد، ومناهج لا ترى الجميع

د. مروان أحمد حسن

شغل الكتاب المدرسيّ موقعًا مركزيًا في العمليّة التعليميّة منذ بداية وجوده، باعتباره المصدر الأساسي - وغالبًا الأوحّد - الذي تُبنى عليه الخطط الدراسيّة، وتُقاس به نتائج التعلّم. وعلى الرغم من التحوّلات الكبرى التي شهدتها مجال التعليم في العقود الأخيرة، سواء من حيث تعدّد مصادر المعرفة أو تطوّر طرائق التدريس، ما يزال الكتاب يحتفظ بمكانة "المعيار الرسمي" للمعرفة المدرسيّة. لكنّ هذه المكانة، التي قد تبدو بديهية في ظاهرها، تخفي وراءها شبكة من الأسئلة المعرفيّة والأيدولوجيّة التي لا يمكن تجاوزها.

في هذا المقال - الذي يمثّل وجهة نظر شخصيّة - نتناول الكتاب المدرسيّ بوصفه سلطة معرفيّة لا مجرد وسيلة، ونحلّل الأبعاد الأيدولوجيّة الكامنة في إنتاجه ومضامينه، متسائلين: من يحدّد ما يجب أن نتعلّمه؟ ومن يُقصي من هذا التحديد؟ كما نرصد الآثار التربويّة والثقافيّة لاختزال التعلّم في نصّ مركزي، ونناقش بدائل محتملة تتيح إعادة التوازن بين المعرفة الرسميّة وتعدّد الأصوات داخل الصفّ الدراسيّ.

الكتاب المدرسيّ باعتباره سلطة معرفيّة

لم يعد من الممكن النظر إلى الكتاب المدرسيّ بوصفه أداةً حياديّة لنقل المعرفة؛ إذ إنّه ينهض، في بنيته ومضمونه، بوظيفة تتجاوز التعليم إلى إنتاج المعرفة المسموح بها، وتثبيت رؤية معيّنة للعالم والمجتمع والتاريخ. فالكتاب، حين يُعتمد مصدرًا وحيدًا أو مركزيًا، يُرسّخ تصوّرات محدّدة ويُقصي أخرى، ولا يحدّد ما يجب معرفته وحسب، بل أيضًا كيف نفكر، وضمن أيّ أفق معرفي وثقافيّ.

يتّضح هذا البعد السلطويّ بوجه خاصّ في الموادّ المرتبطة بالهويّة والانتماء، مثل مناهج التاريخ والتربية الوطنيّة؛ فتُنتقى الأحداث والنصوص بعناية لخدمة سرديّة معيّنة، بينما تُهمّش سرديات أخرى أو تُحدّف كليًا. أمّا في الموادّ العلميّة، فغالبًا ما تظهر السلطة المعرفيّة في طريقة اختيار الأمثلة أو الأسماء أو التمارين، بما يعكس تحيّزات ضمنيّة ثقافيّة أو طبقيّة، حتّى في ما يبدو حياديًا أو موضوعيًا.

قد تحمل بعض المقرّرات الدراسيّة رسائل غير مُصرّح بها، أو تميل إلى انتقاء وقائع بعينها على حساب أخرى. أذكر حين كنت أراجع كتاب التاريخ للمرحلة الثانويّة، ولاحظت غيابًا واضحًا لبعض القضايا التي واجهتها مصر خلال العقد الماضي، وشكّلت واقع حياة المواطنين وأثّرت في مستقبلهم، مثل مشكلة التضخّم، أو ملفّ سدّ النهضة، أو أثر الأزمة الأوكرانيّة الروسيّة في الاقتصاد المصريّ. تساءلت حينها: هل تمّ تجاوز هذه الأحداث بهدف التركيز على الجوانب الأكثر استقرارًا في التاريخ المعاصر؟ أم أنّ هناك تخوّفًا من طرح قضايا قد تثير نقاشات يصعب ضبطها داخل الصفّ؟ هل ندّرس التاريخ لنساعد الطلّاب على قراءة واقعهم بعيون أكثر وعيًا، أم نكتفي باستعراض محطّات الماضي، من دون التوقّف عند ما يتقاطع منها مع الحاضر؟

في تقديرنا، تكمن الإشكاليّة الحقيقيّة في أنّ هذا البناء لا يُنتج معرفة محدودة فحسب، ولكن يُسهم أيضًا في تقييد آفاق التفكير داخل الصفّ الدراسيّ؛ إذ حين تُحصر التجربة التعليميّة في نصّ واحد مغلق، تُفقد المتعلّمين فرصة الانفتاح على تعدّديّة الأصوات، وتعلّم مهارات النقد، ومساءلة السائد. من هنا، يصبح الكتاب المدرسيّ أداةً لتثبيت النظام القائم، أكثر من كونه وسيلة لتحرير الفكر أو توسيع المدارك.

سياسات التأليف، من يقرّر ما نتعلّمه؟

غالبًا ما يُنظر إلى الكتاب المدرسيّ بوصفه منتجًا رسميًا، يعبّر عن الدولة ومؤسّساتها التربويّة. لكنّ هذا الإنتاج ليس مجرد فعل إداري؛ هو فعل سياسي وثقافيّ في آنٍ واحد، تحدّده اعتبارات متعدّدة تتجاوز الاحتياجات التعليميّة المباشرة. فالجهات المسؤولّة عن تأليف الكتب المدرسيّة - سواء كانت وزارات التربية، أو لجان تأليف مركزيّة، أو دور نشر متعاقدة - لا تعمل في فراغ، ولكن ضمن سياق يخضع لتوازنات أيدولوجيّة، وقيود مؤسّسيّة، واعتبارات تتعلّق بالهويّة الوطنيّة، والسياسات الثقافيّة، والرقابة.

تؤدّي هذه الاعتبارات إلى تحكّم شديد في محتوى الكتاب واختيار مضامينه بعناية، من حيث ما يجب أن يُقال، وما يجب أن يُسكّت عنه. ويظهر ذلك بوضوح في تغييب قضايا تُعدّ مثيرة للجدل، مثل المساواة الجندريّة، أو الحقوق المدنيّة، أو التنوّع الدينيّ والثقافيّ، تحت ذريعة المصلحة العامّة أو حماية النسيج الاجتماعيّ. لكنّ هذا التغييب لا يخلو من أثر، إذ يُعيد تشكيل وعي المتعلّمين ضمن أطر ضيّقة، ويغلق أمامهم إمكانيات التفكير الحرّ والانفتاح النقديّ.

ولا يقلّ أهميّة عن ذلك، غياب صوت المعلّمين والمتعلّمين أنفسهم عن عمليّة إنتاج الكتاب. ففي كثير من الأحيان، تُعدّ الكتب من دون إشراك الممارسين اليوميّين للعمليّة التعليميّة، ما يُنتج فجوة بين النصّ وواقع الصفوف. وهنا، تتحوّل المناهج إلى أدوات إسقاط من الأعلى، لا أدوات حوار مع الواقع، ما يكرّس الطابع التلقينيّ للتعليم، ويُضعف فرص التفاعل الحيّ مع المعرفة.

الثمن الخفيّ لاحتكار المعرفة

يفرض اختزال التعلّم في الكتاب المدرسيّ رؤية ضيّقة إلى المعرفة، ويخلف أثماناً تربويّة وثقافيّة عميقة تتسرّب إلى بنية الصّف، وعلاقات التعلّم، وأدوار المعلّمين والمتعلّمين. فالاحتكار المعرفيّ يعني غياب التنوّع، ويُنتج بالضرورة نوعاً من الخضوع للسلطة الرمزيّة للنصّ، بما يقيّد فضاء التفكير النقديّ، ويُضعف قدرة المتعلّمين على مساءلة المعلومات، أو التشكيك في المسلّمات.

يعرّز هذا الشكل من التعليم ثقافة التلقين، ويُعيد إنتاج أنماط الطاعة المعرفيّة؛ إذ يدرّب الطلّاب على حفظ المحتوى وتكراره، لا على التفاعل معه أو بناء فهمهم الخاصّ. كما يُضعف دور المعلّم بوصفه مُيسّراً ومرشّداً، ويختزله في دور الناقل والشارح؛ وهو ما يقلّص فرص الإبداع التربويّ، ويعطّل إمكانيات استثمار السياقات المحليّة، والخبرات الحياتيّة، والتجارب الواقعيّة.

من ناحية أخرى، يؤثّر احتكار المعرفة في العدالة التعليميّة، إذ تُبنى كثير من السياسات التعليميّة والتقويم والمخرجات

المدرسيّة على الكتاب المدرسيّ باعتباره مقياساً مرجعيّاً وحيداً؛ ما يعني أنّ كلّ من لا يمتلك هذا المرجع – لسبب اقتصاديّ أو جغرافيّ أو لوجستيّ – يجد نفسه خارج منظومة التعلّم. وهكذا يصبح الكتاب المدرسيّ أداة لإعادة إنتاج الفجوات بدل ردمها، وتثبيت الفوارق بدل تقليصها. ولا نعني أنّ البديل بالضرورة إنكار دور الكتاب المدرسيّ، ولكنّا نطالب بإعادة النظر إلى موقعه داخل منظومة التعلّم: من مركز أوحّد إلى جزء من منظومة مفتوحة ومتعدّدة الأصوات والمصادر.

وقد لمست ذلك شخصيّاً حين حاولت في إحدى الحصص توسيع النقاش التاريخيّ بما يتجاوز ما هو مكتوب في الكتاب المدرسيّ، عبر ربط المفهومات بأحداث معاصرة وأسئلة مفتوحة تستفزّ تفكير الطلّاب. كان التفاعل لافتاً، وظهرت بوادر حقيقيّة على التعلّم العميق. لكنّ المفارقة أنّي تلقّيت لاحقاً تنبيهاً بأنّني تأخّرت عن الجدول الزمنيّ، وعليّ تسريع وتيرة الشرح للحاق بالمحتوى المقرّر. عندئذ، أدركت أنّ جودة التعلّم لم تكن المعيار الحقيقيّ، بل الالتزام الكامل بالكتاب ومحتواه الثابت. فلا يُقصى الطالب وحده حين يُحرم من الموارد، وإنّما المعلّم أيضاً حين يُمنع من الاجتهاد والتوسّع.

التمثيل والتهميش في محتوى الكتاب

يمثّل محتوى الكتاب المدرسيّ مرآة لما تعتبره المؤسّسات التربويّة جديراً بالمعرفة. غير أنّ هذه المرآة كثيراً ما تعكس فئات وسرديّات محدّدة، وتتجاهل فئات أخرى أو تُقصيها. فالتمثيل في المناهج – بما في ذلك الأسماء والصور والشخصيّات والقضايا وأنماط الحياة – فعل انتقائيّ يُعبّر عن رؤية ثقافيّة واجتماعيّة معيّنة، غالباً ما تنحاز إلى المهيمن والمكرّس.

في العديد من الكتب المدرسيّة، لا نجد تمثيلاً كافياً للنساء، ولا للأشخاص ذوي الإعاقة، أو لسكّان الأقاليم ومشكلاتهم، أو للأقليّات الدينيّة واللغويّة، أو للاجئين. وإن وُجد هذا التمثيل، فكثيراً ما يأتي بصورة نمطيّة، إمّا لإثبات حضور رمزيّ، أو لتأكيد أدوار تقليديّة مسبقة. فمثلاً، تُقدّم النساء غالباً في أدوار أُسرّيّة، وتُغيّب أدوارهنّ العلميّة أو القياديّة، ويُختصر الريف في الزراعة والتخلّف، بينما تُربط المدن بالحدّاثَة والتقدّم.

ففي مقرّر التاريخ الحديث للمرحلة الثانويّة مثلاً، لم يظهر نموذج المرأة المصريّة المناضلة، أو دور النساء في الثورات أو الحركات الوطنيّة، حتّى في فترات مهمّة مثل ثورة 1919. بينما يتمّ التركيز على أدوار الرجال بصفّتهم قادة سياسيّين، وزعماء وطنيّين ومفكرّين، أو قادة عسكريّين. وهكذا، فإنّ هذا التمثيل يُقصي صورة هامّة من الواقع التاريخيّ.

وفي السياقات الأخرى، كثيراً ما تُختزل صورة المرأة في أدوار تقليديّة محدّدة، مثل تحضير الطعام أو شرح الدروس، بلا أيّ إشارة إلى نساء في مواقع علميّة أو إبداعيّة أو ميدانيّة، في حين تتنوّع أدوار الشخصيّات الذكوريّة بين الطبيب والمهندس والكاتب والمخترع. هذا النوع من التمثيل لا يعكس تحيّزاً في المحتوى فحسب، بل يكرّس أيضاً صورة ذهنيّة ضيّقة عن المجتمع، ويحدّد من آفاق التعلّم والنمذجة الإيجابيّة لدى المتعلّمين والمتعلّمات.

تعكس الاختلالات في التمثيل غياباً معرفيّاً، وتكرّس إحساساً بالإقصاء لدى فئات واسعة من المتعلّمين الذين لا يجدون أنفسهم في ما يتعلّمونه. كما تؤثّر سلباً في بناء تصوّرات صحيّة ومتوازنة لدى الجميع، وتعوق إمكانيات التربية على التنوّع والاحترام والمواطَنة الشاملة.

دعوة إلى إعادة التفكير في مركزيّة الكتاب

ليس الهدف من نقد الكتاب المدرسيّ الدعوة إلى إلغائه تماماً؛ ولكن إلى مساءلة موقعه داخل العمليّة التعليميّة، وموقع المعرفة نفسها داخل الصّف. فيمكن للكتاب، بوصفه أداة تعليميّة، أن يُسهم في تنظيم محتوى التعليم، وتوفير إطار مرجعيّ للطلّاب، لكنّ الإشكال يتولّد حين يتحوّل إلى نصّ جامد يُفرض على الجميع، ويُبنى عليه التقييم، وتُحدّد بواسطته ملامح النجاح أو الفشل. هنا، يصبح الكتاب المدرسيّ أداة لتثبيت المفهومات الضيّقة التي لا تعكس التعدّديّة المعرفيّة، وتُقلّل من فرصة اكتساب مهارات التفكير النقديّ والابتكار لدى الطلّاب.

إعادة التفكير في مركزيّة الكتاب تعني أوّلاً الاعتراف بأنّ المعرفة ليست ثابتة ولا محايدة؛ إنّما هي نتاج سياقات اجتماعيّة وثقافيّة

متغيّرة. وثانيّاً الإيمان بأنّ التعلّم لا يتحقّق بالاستهلاك السلبيّ للمحتوى، ولكن عبر التفاعل والسؤال والمقارنة والانفتاح على مصادر متعدّدة. وثالثاً تعزيز دور المعلّم باعتباره فاعلاً تربويّاً، يمتلك حرّيّة اختيار الأدوات، وتكييفها بحسب حاجات المتعلّمين، وخصوصيّات السياق.

مثال على ذلك، في ظلّ الظروف القاسية التي يمرّ فيها الشعب الفلسطينيّ، حيث تُدمّر المدارس ويهجّر الطلّاب بسبب النزوح أو الحروب، نجد المعلّمين يوظّفون الكتاب المدرسيّ مع الوسائط المتعدّدة بطرائق مبتكرة. على الرغم من غياب البيئَة التعليميّة التقليديّة، استخدموا الإنترنت أو الهواتف المحمولة – في حال توفّرها – لنقل الدروس، مستفيدين من مقاطع الفيديو والموادّ التفاعليّة لتعويض نقص الموادّ الدراسيّة. كما استفادوا من الحكايات الشفويّة، والتعلّم من التجارب اليوميّة لتعزيز التفاعل والنقد لدى الطلّاب؛ وهو ما جعل التعلّم أكثر مرونة وتفاعلاً، بعيداً عن الاعتماد الكامل على الكتاب المدرسيّ باعتباره المصدر الوحيد.

في هذا السياق، يصبح الكتاب المدرسيّ واحداً من بين عدّة مداخل للتعلّم، إلى جانب التجربة، والنصوص الحرّة، والوسائط الرقميّة، والمشروعات، والحوار، والانخراط في الواقع المحليّ. كما تفتح هذه المقاربة المجال أمام تربية تعدّديّة، تُدرّب المتعلّمين على النقد والتأويل، وليس الحفظ والتكرار، وعلى مساءلة السلطة بدلاً من الخضوع لها، سواء كانت تلك السلطة نصّاً، أو معلّماً، أو مؤسّسة. إنّ ما نحتاج إليه اليوم هو إعادة التفكير في فلسفة التعلّم، بما يتيح لنا توجيه العمليّة التربويّة نحو قيم التعدّديّة والنقد، ومحاولة تهيئة بيئَة تعليميّة تتقبّل التحليل النقديّ وتطوير مهارات التفكير المستقلّ، حتّى وإنّ كان ذلك يتطلّب وقتاً طويلاً لتغيير الوعي الاجتماعيّ على المدى البعيد.

د. مروان أحمد حسن

دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس، عضو هيئة التحرير في منهجيّات مصر

الكتاب المدرسي: أداة تعلّم أم عائق أمام التحرّر؟

وثام حمدان

الصفّ، وعلى ما ينشأ من اللغة داخل الموقف التعليمي، بدلاً من التقيّد بمحتوى الكتاب. المقاربة لا ترفض المحتوى المنظّم، لكنّها تضع أولويّة للمعنى الحيّ والموقف التربويّ القائم على الحوار.

يلتقي هذا الطرح مع النقد الذي يقدّمه منير فاشة للمعرفة "المدرسيّة" التي تنفصل، في كثير من الأحيان، عن حياة المتعلّم. يشير فاشة إلى أنّ والدته التي لم تلتحق بمدرسة رسميّة قطّ، كانت تمارس، في ممارستها الخياطة، رياضيات حيّة ومرتبطة بسياقها اليوميّ، خلافاً للرياضيات "الرمزيّة" التي تعلّمها في المدرسة، والتي افتقرت إلى المعنى. يرى فاشة أنّ المعرفة لا تُختزل في الكتب والمناهج، بل تتشكّل داخل العلاقات والسياقات والخبرات.

تمثّل هاتان الرؤيتان نقدًا تربويًا لمركزيّة الكتاب المدرسيّ، وتفتحان أفقًا لتخيّل ممارسات تعليميّة بديلة تقوم على المعنى والحوار والاستقلاليّة.

بين النصّ والتجربة: تعليم اللغة في السياق الفلسطينيّ

على مدار سنوات من التدريس في فلسطين، لاحظت أنّ الممارسات الصفّيّة تدور في الغالب حول محتوى الكتاب، وأنّ جودة التعلّم تُقاس بمدى "تغطية" الصفحات المقرّرة. في أحد الفصول، طلبت من المتعلّمين كتابة نصّ حرّ عن موضوع يهمّهم. تفاجأ البعض بالطلب، وسألني أحدهم: "مش لازم نكتب من الكتاب؟" هذه اللحظة العفويّة كشفت عمق التعلّق بالمادّة المطبوعة، وإلى أيّ مدى أصبحت المعرفة بالنسبة إلى الطالب شيئاً خارجياً يُعيد إنتاجه، بدلاً من أن يخلقه أو يُسهّم فيه.

هذا النمط من التعلّم التكراريّ الذي يقوم على التلقين والاختبار، لا يفتح المجال أمام تكوين المهارات الحاسمة، مثل التفكير النقديّ، والربط بين المعارف، وتقييم المعلومات. بل أكثر من ذلك، إنّهُ يُضعف ثقة الطالب بنفسه، ويؤخّر بناء استقلاليّته.

نقد اصطلاح "مهارات القرن الحادي والعشرين" وسياق التعلّم العربيّ

غالبًا ما يُشار إلى التفكير النقديّ، والقدرة على التقييم، والربط بين المعارف، والوعي الرقميّ، على أنّها من "مهارات القرن الحادي والعشرين". غير أنّ هذا التصنيف، على رغم انتشاره العالميّ، قد يغفل حقيقة أنّ هذه المهارات ليست جديدة بالمعنى الجوهريّ، بل امتداد لما كان يُمارَس في بيئات تربويّة حرّة قبل فرض أنظمة القياس الممركزة.

على الرغم من التحوّلات المتسارعة في النظم التعليميّة حول العالم، لا يزال الكتاب المدرسيّ يشكّل محورًا رئيسًا في ممارسات التعليم والتعلّم، لا سيّما في السياقات التي تعاني محدوديّة الموارد التربويّة. إلّا أنّ هذا الحضور المستمرّ يثير إشكاليّة مركزيّة: إلى أيّ مدى يمكن للكتاب المدرسيّ أن يظلّ المصدر الأساس للمعرفة، في ظلّ واقع معرفيّ متغيّر ومفتوح ومتعدّد الوسائط؟ وهل يسهم تقييد التعلّم بنصّ جامد في بناء متعلّمين ناقدين ومستقلّين وواعين رقميًّا؟

يقدم هذا المقال تأملًا تربويًا يستند إلى التجربة الشخصية في تدريس اللغة الإنجليزيّة في مدارس فلسطينيّة، وإلى مقاربات نقدية في التعليم، أبرزها مقاربة Dogme ELT التي طوّرها سكوت ثورنبري، ورؤية منير فاشة للمعرفة الحياتيّة. نحاول بهذا التأمّل مساءلة دور الكتاب المدرسيّ من منظور تحرّريّ، والتفكير في سبل إعادة تموضعه في سياق تعلّم يقوم على الحوار والتجربة والاستقلاليّة.

الإطار النظريّ: من Dogme ELT إلى فاشة - في نقد المعرفة الجاهزة

مقاربة Dogme في تدريس اللغة، والتي قدّمها سكوت ثورنبري في أوائل الألفيّة الثالثة، قامت على نقد جوهريّ للكتاب المدرسيّ بوصفه نصًّا مُعدًّا مسبقًا، ومفروضًا على المعلّمين والمتعلّمين. تدعو المقاربة إلى تعليم "منزوع الأدوات" (teaching unplugged)، يركّز على التفاعل اللحظيّ في

في السياق العربيّ، على سبيل المثال، نجد في فكر خليل السكاكيني وتجربته ملامح تربية نقدية حُرّة سبقت هذا التصنيف الزمنيّ بكثير؛ فقد دعا السكاكيني إلى تربية تنبّت من الحياة، لا من الكتب، وركّز على أهميّة تطوير شخصيّة المتعلّم، لا فقط حشو ذاكرته بالمعلومات. فالتعليم في فكره كان تفاعلاً حيّاً، لا تكراراً لمحتوى جامد. ومن هذا المنطلق، يمكن القول إنّ "مهارات القرن الحادي والعشرين" كانت حاضرة في رؤى تربويّة عربيّة سابقة، لكنّ التحوّلات السياسيّة والاقتصاديّة، وظهور أنظمة التقييم الممركزة، مثل "التوجيهي"، غيّرت معنى التعلّم نفسه.

لقد أسهمت هذه الأنظمة في تحويل المعرفة إلى مادّة اختباريّة، وربطت النجاح بالتذكّر لا بالفهم، وبالحفظ لا بالتحليل. وأصبح الكتاب المدرسيّ المرجع الأوحد للنجاح الأكاديميّ، ما عمّق تبعيّة الطالب للنصّ، وأضعف ثقته في تجربته الذاتية.

تساعدنا العودة إلى شخصيّات تربويّة عربيّة مثل السكاكيني في استعادة جذور محلّيّة لفكرة التعلّم النقديّ والتحرّريّ، ونُذكّرنا أنّ التعلّم الذي يتجاوز الكتاب ليس اختراعاً جديداً، بل استعادة لما طُمس تحت هيمنة الاختبارات والمؤشّرات والمعايير.

التحوّل إلى الاستقلاليّة: فجوة المدرسة – الجامعة

أحد التحدّيات الملحوظة في النظام التعليميّ الفلسطينيّ يتمثّل في الانفصال المفاجئ بين طبيعة التعلّم في المدرسة وبين متطلّبات التعلّم الجامعيّ. يُطلب من المتعلّم في الجامعة أن يكون مستقلاً، قادراً على البحث والتحليل والتفكير النقديّ، بينما لم تُنح له، خلال 12 عامًا من التعليم المدرسيّ، سوى فرص ضئيلة لممارسة هذا النمط من التعلّم.

هذا الانفصال لا يقتصر على السياق الفلسطينيّ فقط، لكنّه يأخذ بعدًا خاصًا في ظلّ التحدّيات البنيويّة والاقتصاديّة والسياسيّة التي يعيشها الطلبة والمعلّمون. ومع ذلك، يمكن تجاوز هذه الفجوة بإعادة بناء العلاقة بين الطالب والكتاب المدرسيّ، ليصبح الأخير نقطة انطلاق، لا نقطة نهاية، في رحلة التعلّم.

الوعي الرقمي والتعلّم الناقد: الحاجة إلى تساؤل دائم

في زمن وفرة المصادر، لم تَعُد المعضلة في نقص المحتوى، بل في القدرة على التمييز بين المحتويات وتقييمها وربطها

بالسياقات المختلفة. وهذا ما يُعرف بالوعي الرقميّ الذي يُعدّ اليوم من أهمّ مكوّنات التربية المعاصرة.

لكنّ هذا الوعي لا ينشأ في بيئة تعليميّة تقوم على النقل والحفظ، بل في بيئة تسمح بالخطأ، وتشجّع على التساؤل، وتُعيد الاعتبار للتجربة والسياق. حين يُربّى الطالب على أنّ هناك "إجابة صحيحة واحدة" في آخر كلّ درس، يصعب عليه أن يتعامل مع عالم مفتوح متعدّد الأصوات، يتطلّب فحصًا وتحليلًا مستمرّين. إنّ بناء وعي رقميّ ناقد مسؤوليّة تربويّة، لا تقلّ أهميّة عن مسؤوليّة إكساب المهارات اللغويّة أو الرياضيّة. وهو لا يتحقّق من دون تدريب المعلّمين على الممارسات الصقيّة التي تدعم الحوار، وتُدربّ على أدوات التفكير، لا على أدوات التقويم وحسب.

نحو "دوغما" عابرة للموادّ: كيف نُطبّق مبادئ Dogme في تدريس مختلف التخصصات؟

على رغم أنّ مقارنة Dogme ظهرت في حقل تعليم اللغة الإنجليزيّة، إلّا أنّ المبادئ التي تقوم عليها – مثل التعلّم التشاركيّ والحوار والمحتوى المنبثق من السياق – يمكن أن تُشكّل أساسًا لتعليم أكثر إنسانيّة ومرونة في مختلف الموادّ الدراسيّة، بما فيها العلوم والرياضيّات والدراسات الاجتماعيّة، وحتى التربية الإسلاميّة.

1. التعلّم المنبثق من المتعلّمين (Emergent Con-tent)

بدلًا من فرض محتوى محدّد من الكتاب، يمكن للمعلّمين أن ينطلقوا من أسئلة الطلّاب واهتماماتهم وتجاربهم اليوميّة. على سبيل المثال، يمكن في حصّة رياضيّات ربط المفاهيم بالمواقف الواقعيّة (مثل إدارة المصروف، أو قياس مساحة الغرفة). وفي مادّة العلوم يمكن طرح قضايا بيئيّة من المجتمع المحليّ، بدلًا من التركيز على أمثلة نظريّة بعيدة.

2. الحوار منهجًا

في Dogme، الحوار ليس مجرّد وسيلة، بل أساس التعلّم. في كلّ المواد، يمكن للمعلّمين اعتماد أسئلة مفتوحة، ومناقشات جماعيّة، وعروض تفاعليّة لطرح المفاهيم بطريقة تسمح بالتفكير النقديّ والربط والتقييم. في التربية الإسلاميّة مثلاً، يمكن مناقشة معنى آية أو حديث في ضوء واقع الحياة اليوميّة.

3. دور المعلّم الميسّر

ينتقل دور المعلّم في Dogme من ناقل للمعرفة إلى مُيسّر للنقاش ومرافق للتفكير. في جميع الموادّ، يمكن للمعلّم أن

يشجّع على بناء المعنى بدل تقديمه جاهزًا. ففي الدراسات الاجتماعيّة، تمكن مثلاً مناقشة مفهوم "الهويّة" باستخدام سير ذاتيّة وموضوعات من حياة المتعلّمين أنفسهم، بدل الاكتفاء بتعريف جامد من الكتاب.

4. الاستغناء التدريجيّ عن النصّ الثابت

لا تدعو Dogme إلى إلغاء الكتاب كليًا، بل إلى إعادة تموضعه. يمكن للمعلّمين استخدام الكتاب نقطة انطلاق، لكن من دون أن يُشكّل المرجع الحصريّ أو الإطار الضيق. في موادّ مثل العلوم، يمكن استخدام الكتاب لفهم الأساس النظريّ، ثمّ الانطلاق في تجارب عمليّة أو دراسات حالة محلّيّة.

5. التقييم التكوينيّ بدلًا من التلخيصيّ

تشجّع Dogme على التقييم التكوينيّ (Formative Assess-ment)، بالاعتماد على ملاحظات الصّفّ، والمشاريع القصيرة، والأنشطة الجماعيّة. يمكن للمعلّمين من كلّ التخصصات اعتماد تقييمات مرنة تقيس القدرة على التفكير والتواصل والفهم، وليس فقط القدرة على حفظ المعلومة.

خطوات مقترحة

مركزيّة الكتاب المدرسيّ في السياقات التعليميّة العربيّة ليست فقط قضية أدوات ومحتوى، بل تعبيرًا عن بنية أعمق في فهمنا للتعلّم نفسه. في ظلّ التحوّلات التكنولوجيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة التي يعيشها العالم اليوم، لم يعدّ كافيًا أن نُعيد كتابة الكتب، بل علينا أن نُعيد التفكير في موقعها ووظيفتها، وعلاقتها بالطالب والمعلّم والمجتمع.

بالتأمّل في مقاربات مثل Dogme ELT، ورؤى منير فاشة، وتجارب تربويّة محلّيّة، نكتشف أنّ ما نحتاج إليه ليس المزيد من المحتوى، بل إعادة توجيه للمعنى، وإعادة تعريف لدور المعلّم، وإعادة تمكين للطالب بصفته فاعلاً أساسيًا في إنتاج المعرفة. التعليم ليس سلسلة من الإجابات النموذجيّة، بل فعل تفاعل وبحث وسؤال.

إذا أردنا تعليمًا يحزّر لا يقيّد، ويُنمّي التفكير لا التكرار، فإنّنا بحاجة إلى تحوّل جذريّ يبدأ من داخل الصّفّ، ويمتدّ إلى فلسفة النظام التعليميّ برمّته.

الكتاب المدرسيّ ليس عدوًّا للتعلّم، لكنّه ليس ضامنًا له أيضًا. مشكلته تبدأ حين يُمنح سلطة مطلقة، ويُعامل أداة وحيدة لنقل المعرفة. المطلوب اليوم إعادة التفكير في موقع الكتاب داخل النظام التعليميّ، لا لإلغائه، بل لإدماجه ضمن رؤية أوسع وأكثر مرونة وتعدّدًا.

بناءً على ما سبق، نقترح:

- تحويل دور الكتاب المدرسيّ من مرجع إلى منصّة: باستخدامه نقطة انطلاق لمناقشات وموضوعات متعلّقة بالعالم الحقيقيّ.
- تدريب المعلّمين على التكييف والتحويل: لا لتطبيق محتوى الكتاب كما هو، بل لإعادة ربطه بالسياقات اليوميّة والاجتماعيّة.
- دمج مبادئ التعليم النقديّ والتجريبيّ في بناء المنهاج، مستلهمين من مقاربات مثل Dogme و Pedagogy of the Oppressed.
- توفير مساحات آمنة للطلبة للسؤال والتجريب، ولو بشكل بسيط في البداية، لتعزيز الاستقلاليّة والوعي الذاتيّ.

في النهاية، المعرفة ليست ما يُكتب في الكتاب فقط، بل ما يُبنى من خلال الحوار والسؤال والتجربة. وما لم نتعامل مع الطالب باعتباره منتجًا للمعرفة، سيبقى الكتاب المدرسيّ أداة تعيد إنتاج الصمت لا التفكير.

وئام حمدان

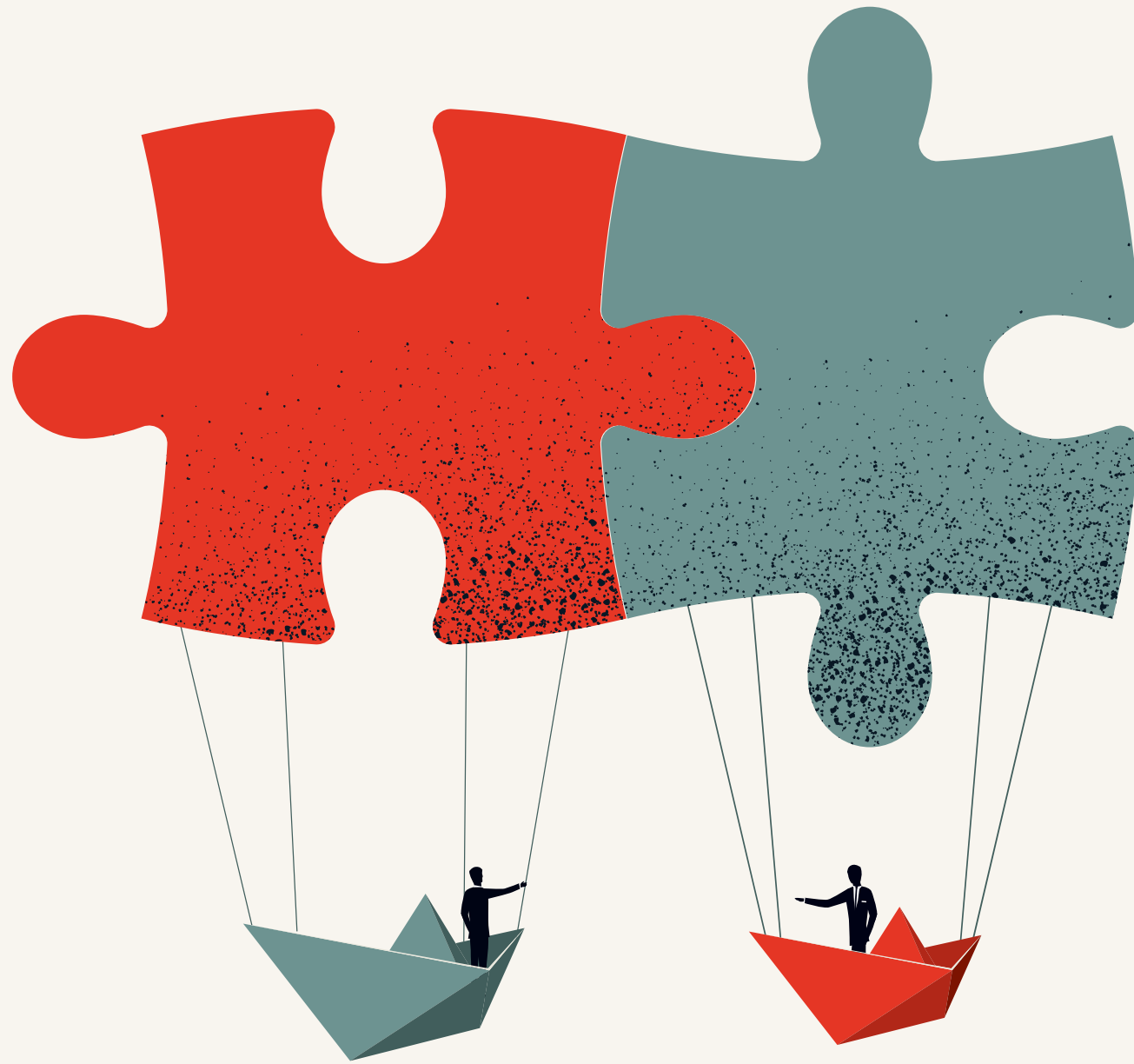
باحثة فلسطينية ومرشّحة لنيل درجة الدكتوراه في التربية في جامعة كامبريدج فلسطين

المراجع

- Thornbury, Scott & Meddings, Luke. (2009). *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Delta Publishing.
- Fasheh, M. (1982). **Mathematics, Culture, and Authority**. *For the Learning of Mathematics*, 3(2), 2–8.

تزاوج الكتائين المدرسي والرقمي في عصر الذكاء الاصطناعي

رشا عطوة القدومي



الكتاب المدرسي: مرجعية منظمة وسط زخم رقمي متزايد

في ظلّ التوسع السريع للمصادر الرقمية وتنوّعها، تظهر الحاجة الماسّة إلى مرجعية معرفية ثابتة تحصّن المتعلّم من التشبّت والتكرار والتضليل. وهنا يحتفظ الكتاب الورقي بمكانته بوصفه مصدرًا منضبطًا، يوفر بنية معرفية موحّدة، ويحقّق التناسق المطلوب في العملية التعليمية. ولكنّ النظر إلى الكتاب الورقي على أنّه نقيض للتقنية أو بديل عنها، يُعدّ رؤية قاصرة؛ فالأجدي أن نراه عنصرًا مكملًا في بيئة تعليمية هجينة تجمع بين الثبات والانفتاح.

نحن لا نتعامل اليوم مع جيل رقمي فحسب، بل مع جيل وُلد في بيئة تفاعلية تقودها خوارزميات الذكاء الاصطناعي، وتغذيها أدوات المحاكاة. هذا الجيل لم يعتد النماذج التعليمية التقليدية القائمة على التلقين؛ بل يعيد تشكيل المعرفة، ويتوقّع أن تواكب العملية التعليمية فضوله وسرعة تعلّمه. في المقابل، لا يمكن إغفال الدور الجوهرية الذي ما يزال يؤدّيه الكتاب المدرسي الورقي، بوصفه مرجعًا معرفيًا موثوقًا ومنظمًا، يضمن عدالة الوصول إلى المحتوى لجميع المتعلّمين. فهل يمكن التوفيق بين الثبات الذي يمثله الكتاب الورقي، والانفتاح الذي تتيحه الوسائط الرقمية؟

التزاوج بين الورقيّ والرقميّ: مقارنة تربويّة معاصرة

لم يعد مقبولاً أن يُبنى التعليم على مصدر واحد. ففي ضوء التحوّلات العميقة في أنماط التعلّم المعرفيّ والسلوكيّ لدى المتعلّمين، تتطلّب البيئات التعليميّة اليوم نموذجًا هجينًا، يستثمر الأدوات الرقميّة لإعادة تقديم المفاهيم بطريقة مرنة وتفاعليّة، مع الحفاظ في الوقت ذاته على الاتّساق التربويّ الذي يوفّره الكتاب المدرسيّ. هذا التزاوج يحقّق فوائد ملموسة لجميع أطراف العمليّة التعليميّة:

- المتعلّم: يعيش خبرة تعلّم غنيّة تحفّز حواسه وفضوله، وتراعي أنماطه الإدراكيّة.
- المعلّم: يكتسب أدوات إضافيّة للتخطيط والتقييم، تتيح له تخصيص الشرح بما يناسب الفروق الفرديّة.
- البيئة التعليميّة: تتحوّل إلى مساحة ديناميكيّة داعمة للتعلّم النشط ومرتبطة بالواقع.

من الفكرة إلى التطبيق: أمثلة تطبيقيّة على التزاوج بين الكتاب المدرسيّ والكتاب الرقميّ التفاعليّ في العمليّة التربويّة

مثال 1: العلوم – الصفّ الثاني – درس "الشمس مصدرًا للضوء والحرارة"

لتحقيق الدمج الفاعل لا يكفي التنظير، بل لا بدّ من تقديم نماذج تطبيقيّة توضّح كيف يمكن توظيف الكتائين الورقيّ والرقميّ معًا.

- يبدأ المعلّم بتحضير أهداف الدرس اعتمادًا على الكتاب المدرسيّ الذي يقدّم المفاهيم (مثل الحرارة والضوء والنجم) ضمن تنظيم لغويّ وبصريّ مبسّط.
- يُعرض مشهد متحرّك تفاعليّ من الكتاب الرقميّ، يُظهر الشمس ترسل ضوءًا وحرارة إلى الأرض، مصحوبًا بتعليق صوتيّ تفاعليّ يستهدف تحفيز الإدراك السمعيّ والبصريّ.
- ينتقل الطلبة إلى نشاط في الكتاب المدرسيّ، يرسمون فيه الشمس ويكتبون أسفلها جملة قصيرة (مثل: "الشمس نجم يمدّنا بالضوء والدفء"), ما يعزّز المهارات الكتابيّة والتعبير العلميّ.

- يُنفّذ نشاط تفاعليّ داخل الكتاب الرقميّ، بتركيب صورة الشمس وسحبها إلى مشهد لسماء معتمة، وعند إفلات الشمس يتحوّل المشهد إلى سماء في النهار.
- في نهاية الحصّة، يُصمّم التقييم التفاعليّ الرقميّ بحيث يُظهر مدى إنجاز الطالب للمهامّ، مثل ترتيب العناصر أو اختيار المفهوم الصحيح، وترسل النتيجة تلقائيًا إلى المعلّم، مع استخدام تقييم كتابيّ في الكتاب المدرسيّ لتحفيز الكتابة العلميّة المبكّرة.
- نشاط منزليّ: لعبة رقميّة تتيح للطفل إعادة ترتيب مشاهد توضّح دور الشمس، ما يوفّر مراجعة مرنة وشخصيّة.
- التقييم النهائيّ في نهاية الوحدة: في ختام وحدة "الفضاء"، يُعتمد أسلوب تقييميّ تكامليّ يجمع بين الرقميّ والورقيّ، لتقديم صورة شاملة عن مدى تحقّق نواتج التعلّم. يُشكّل درس "الشمس كمصدر للضوء والحرارة" محورًا تطبيقيًا في هذا التقييم.

رقميًا: يخوض الطالب تجربة تفاعليّة بواسطة لعبة مغامرة في الفضاء، يجب فيها عن أسئلة تتعلّق بوظائف الشمس، ويُكمل محاكاة تفاعليّة تُظهر أثر غيابها. تُجمع بيانات الأداء تلقائيًا وتحلّل آليًا.

ورقيًا: ينجز الطالب مخطّطًا مفاهيميًا يوضّح فوائد الشمس، ويكتب فقرة علميّة قصيرة بعنوان "يوم من دون شمس"، لقياس الفهم والتحليل والتعبير.

يوفّر هذا التزاوج مؤشّرات كمّيّة ونوعيّة تُظهر فهم الطالب ضمن السياق الكلّيّ للوحدة، ويربط بين الاستكشاف الرقميّ والتعبير الكتابيّ، ما يجعل التقييم أكثر عدالة وعمقًا.

مثال 2: الرياضيّات – الصفّ السادس – درس "النسبة المئويّة"

- يبدأ الدرس بالكتاب المدرسيّ الذي يُعرّف النسبة المئويّة، ويعرض مفاهيمها الأساسيّة بتحويل الكسور إلى نسب مئويّة ضمن مسائل منطقيّة ومألوفة.
- يُنفّذ لاحقًا نشاط تطبيقيّ رقميّ يحاكي موقفًا حياتيًا (الشراء من متجر إلكترونيّ)، فيُطلب من الطالب حساب

- الخصم على منتج، فيختار القيم ويدخل النسبة المطلوبة، ويحسب السعر بعد الخصم.
- التقييم يتمّ تلقائيًا داخل النظام الرقميّ، ويُظهر عدد المحاولات وسرعة الأداء، ما يساعد المعلّم في اتّخاذ قرارات دقيقة حول حاجة الطالب إلى الدعم أو التوسّع.
- يُختبر فهم الطالب بنشاط ختاميّ في الكتاب الورقيّ، يحلّ فيه مسألة مشابهة ويشرح خطواته كتابيّة، ما يعزّز التفكير التحليليّ والقدرة على الشرح.
- نشاط منزليّ: لعبة رقميّة قصيرة تتطلّب حساب نسب خصم في مواقف متنوّعة، تُرسل نتائجها تلقائيًا، وتُستخدم مؤشّرًا تقويميًا غير مباشر.

- التقييم النهائيّ في نهاية وحدة "الكسور والنسب": يدمج درس "النسبة المئويّة" في نهاية وحدة "الكسور والنسب" ضمن تقييم تكامليّ، يجمع بين التحليل الرقميّ والتطبيق الكتابيّ. رقميًا: يتفاعل الطالب مع بيانات تصويت افتراضيّة، ويُطلب منه حساب النسب المئويّة وتمثيلها بيانيًا. وتُرسل النتائج تلقائيًا إلى المعلّم. ورقيًا: يحلّ الطالب مسألة مشابهة تتضمن جدول بيانات، ويكتب تحليله لنتائج التصويت. هذا التزاوج يُمكن من تقييم الفهم المفاهيميّ والتطبيق العمليّ معًا، ويُظهر قدرة الطالب على استخدام النسب المئويّة في مواقف تحليليّة حياتيّة.

مثال 3: اللغة العربيّة – الصفّ التاسع – درس تحليل نصّ أدبيّ

يقرأ المعلّم النصّ من الكتاب المدرسيّ، مع التركيز على المفردات الأساسيّة والمعاني الأسلوبيّة، ثمّ يوجّه النقاش نحو مواقف النصّ الشعوريّة.

يُعرض النصّ نفسه داخل الكتاب الرقميّ بصيغة تفاعليّة، تُظهر رموزًا فوق السطور تكشف شرحًا لغويًا أو سؤالًا تفكيريًا عند النقر.

يُطلب من كلّ طالب اختيار جملة أثّرت فيه وكتابة تعليق رقميّ حولها، ما يمنحه مساحة فرديّة للتعبير، ويعزّز استقلاليّة الرأي. يُكلّف الطلّاب بتحليل فقرة إنشائيًا في هامش الكتاب الورقيّ، مع مراعاة بنية الفكرة وسلامة اللغة ودقّة المفردات.

يرصد النظام الرقميّ عدد المشاركات وجودة التفاعل مع النصّ، ما يوفّر مؤشّرات حول الفهم العميق وقدرة الطالب على الربط. نشاط منزليّ تفاعليّ: قراءة قصيدة قصيرة داخل الكتاب الرقميّ، تتبعها مجموعة أسئلة اختياريّة في البلاغة والمعنى، وتُرسل الإجابات مباشرة إلى المعلّم لمراجعتها لاحقًا.

التقييم النهائيّ لوحدة "النصوص الأدبيّة" في نهاية وحدة "النصوص الأدبيّة": يُوظّف درس "تحليل نصّ أدبيّ" ضمن تقييم تكامليّ، يُظهر قدرة الطالب على الفهم والتحليل والتعبير النقديّ.

رقميًا: يقرأ الطالب نصًا أدبيًا تفاعليًا على المنصّة، تظهر فيه رموز شرح وسؤال عند التفاعل، ويُطلب منه تسجيل تعليق صوتيّ أو كتابة رأي نقديّ في مقطع أثر فيه.

ورقيًا: يُكلّف الطالب بتحليل فقرة إنشائيًا في الكتاب المدرسيّ، مع الالتزام بعناصر البناء الأدبيّ والدقّة اللغويّة. يُبرز هذا التزاوج قدرة الطالب على التفاعل الفوريّ والانطباعيّ رقميًا، والتحليل العميق والمنظّم ورقيًا، ما يوفّر تقييمًا شاملاً للتذوّق الأدبيّ والمهارات التعبيريّة.

تعليم متوازن يحفظ الثوابت ويواكب التحوّلات

ليس التزاوج بين الكتائين المدرسيّ الورقيّ والرقميّ خيارًا تجميليًا، بل ضرورة تربويّة تُمليها تحوّلات أنماط التعلّم وتنوّع الحاجات الإدراكيّة لدى المتعلّمين. بيئة التعلّم المعاصرة مطالبة بأن تخلق توازنًا رشيدًا بين المرجعيّة الثابتة للكتاب، وحيويّة الوسائط الرقميّة. وعندما يتكامل المصدران ضمن تخطيط تربويّ دقيق، تصبح الحصّة الصفّيّة أكثر واقعيّة، والتعلّم أكثر مرونة وعمقًا، والتقييم أكثر عدالة وفاعليّة. وبهذا، لا نخسر أدوات العصر، ولا نفقد جذورنا التعليميّة.

رشا عطوة القدّومي

اختصاصيّة تصميم تجارب تعليميّة رقميّة وتطويرها الأردنّ

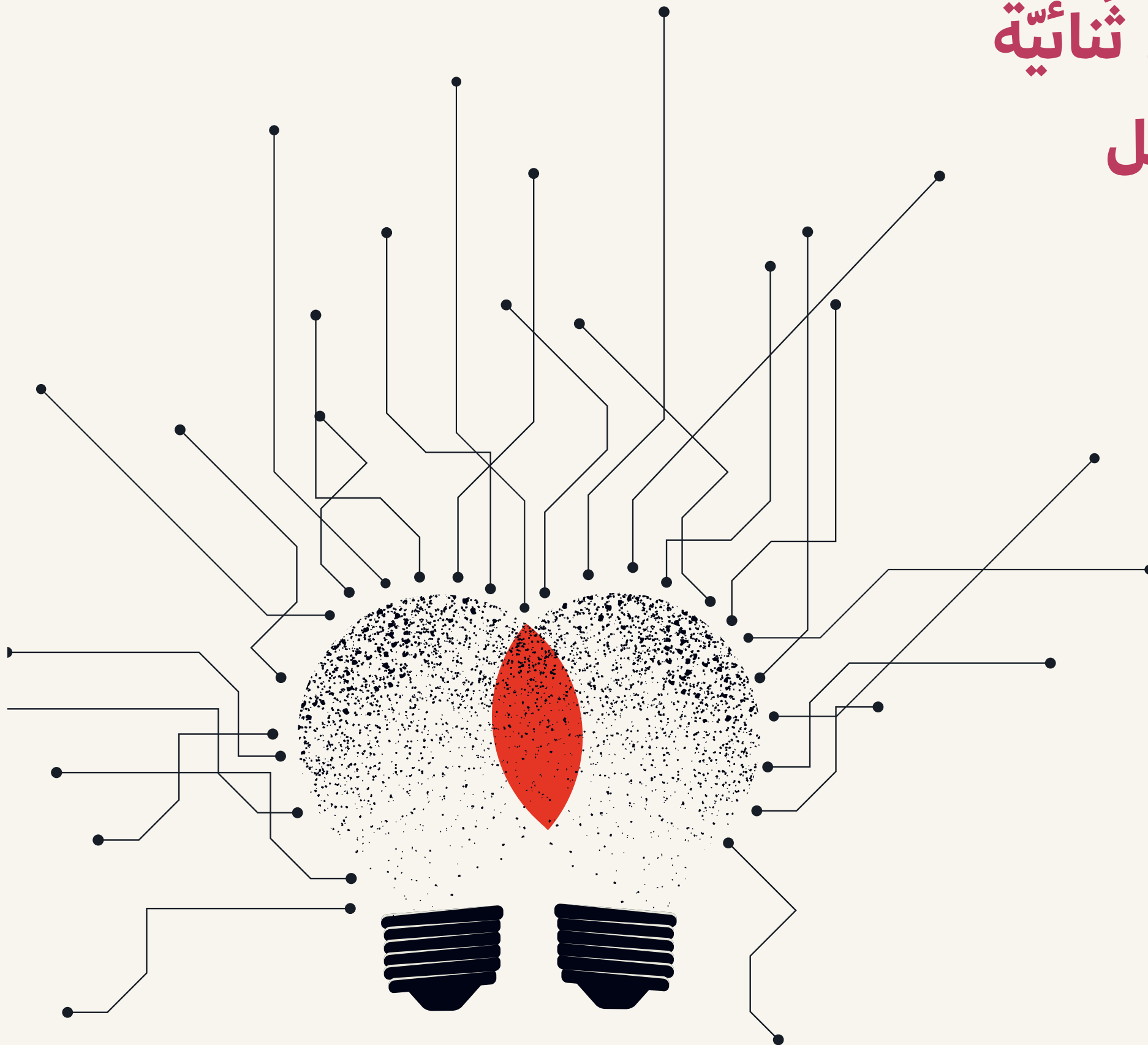
الكتاب المدرسي: من ثنائية الماضي إلى تكامل المستقبل

د. محمد جمال محمد

في قلب المشهد التعليمي المتغير باستمرار، تتصادم جاذبية الكتاب المدرسي الورقي الراسخة مع إغراءات المستقبل الرقمي الواعدة. تتجاوز هذه المقالة حدود هذه الثنائية التقليدية، لتستكشف بعمق وظيفة الكتاب المدرسي، وتؤكد ضرورة استثمار التنوع في الأدوات والمنهجيات التعليمية، لتمكين المتعلمين وتحرير فكرهم، راسمين خارطة طريق نحو بيئة تعلم نشطة وفعالة تحتفي بالتنوع، وتطلق العنان لإمكاناتهم.

الكتاب المدرسي الورقي: من إرث التنظيم إلى نقطة انطلاق نحو تكامل تعليمي أوسع

يسعى هذا المحور لتجاوز النظرة التقليدية لهذا الرفيق الدائم، من مجرد وعاء للمعرفة، إلى نقطة انطلاق حيوية نحو رؤية تعليمية أكثر شمولية وتكاملاً، تستثمر كامل ثراء الأدوات والمنهجيات المتاحة. وهو كما يلي:



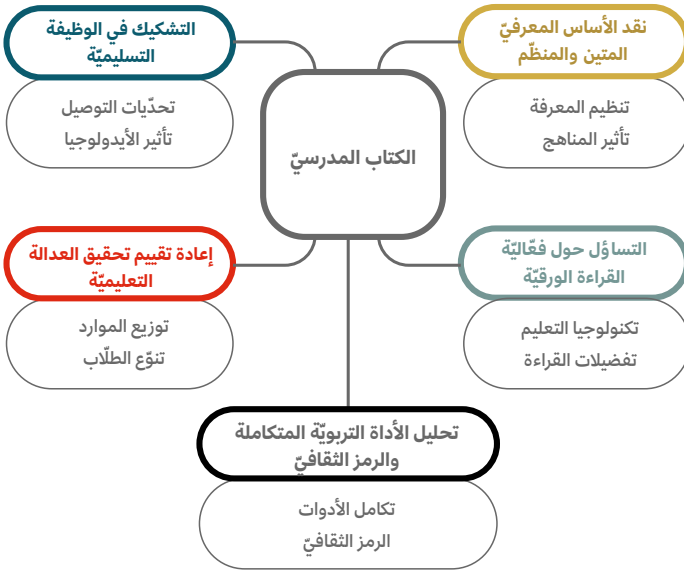
- الإرث الراسخ للكتاب المدرسيّ وقيّمته التقليديّة: لطالما تبوّأ الكتاب المدرسيّ الورقيّ مكانة محوريّة في صميم العمليّة التعليميّة، مستمداً قوّته من إرث تاريخيّ وميزات تقليديّة رسّخت حضوره. فقد كان يمثّل وعاءً للمعرفة تخضع لرقابة الخبراء، ومنظّمًا للمحتوى الدراسيّ، ما يوفّر إطارًا هيكليًّا واضحًا لكلّ من المعلّم والمتعلّم. كما ارتبط بتجربة حسّيّة مباشرة بتصفّح الصفحات والتفاعل الملموس مع المادّة، وهو ما يمثّل قيمة لا يمكن إنكارها في عمليّة التعلّم.
- دور الكتاب في عصر الإمكانات الرقميّة: مع بزوغ فجر العصر الرقميّ وما يحمله من إمكانيّات هائلة، يبرز تساؤل أساسيّ يتجاوز مجرّد المفاضلة بين جاذبيّة الماضي وإغراءات المستقبل الرقميّ. يتعلّق هذا التساؤل بتقييم دور الكتاب المدرسيّ في سياق أوسع من الأدوات والمنهجيّات التعليميّة المتاحة. فهل يجب أن يظلّ حجر الزاوية الوحيد؟ أم أنّه يمثّل نقطة انطلاق نحو تكامل مدروس، يستثمر تنوّع المشهد التعليميّ لتمكين المتعلّمين وتحرير فكرهم؟
- ميزات الكتاب التقليديّة، وتقييم موقعه في سياق تعليميّ متطوّر: إنّ استعراضنا لميزات الكتاب المدرسيّ التاريخيّة، مثل تنظيم المحتوى وتوفير إطار هيكليّ، وتجربته الحسّيّة المباشرة، لا يهدف إلى التقليل من أهمّيّته، بل إلى محاولة فهم موقعه ضمن سياق تعليميّ متطوّر. ففي الوقت الذي تقدّم فيه التكنولوجيا مصادر معلومات غزيرة ومتجدّدة وتفاعليّة، وتتيح مرونة في تخصيص تجربة التعلّم، يصبح من الضروريّ إعادة تقييم الدور الذي يؤدّيه الكتاب المدرسيّ، وكيف يمكن دمجّه بفعاليّة ضمن منظومة تعليميّة أوسع.
- ضرورة تجاوز الجوانب التقنيّة والحسّيّة نحو فحص نقديّ لوظيفة الكتاب: هذا التقييم لا يمكن أن يقتصر على الجوانب التقنيّة أو الحسّيّة فقط، بل يجب أن يمتدّ ليشمل فحصًا نقديًّا لوظيفة الكتاب المدرسيّ نفسها. فهل يمثّل الكتاب المدرسيّ مجرّد أداة محايدة لنقل المعرفة، أم أنّه قد يحمل في طيّاته رؤى وتوجّهات معيّنة، تستدعي التفكير والتساؤل؟ إنّ فهمنا العميق لإمكانات الكتاب وحدوده في عصرنا الحاليّ، يمثّل الخطوة الأولى نحو تبنيّ تكامل حقيقيّ يخدم أهدافًا تعليميّة أسمى.

في ضوء ما سبق، يمثّل الكتاب المدرسيّ الورقيّ، بما يحمله من إرث راسخ وقيمة تقليديّة في تنظيم المعرفة وتوفير تجربة حسّيّة مباشرة، نقطة انطلاق مهمّة نحو رؤية تعليميّة أكثر شموليّة. ففي عصر الإمكانات الرقميّة، يستدعي الأمر تجاوز النظرة التقليديّة للكتاب، وتقييم دوره في سياق أوسع من

الأدوات والمنهجيّات التعليميّة المتاحة، مع فحص وظيفته بشكل نقديّ لضمان تحقيق تكامل حقيقيّ، يخدم أهدافًا تعليميّة أسمى.

الكتاب المدرسيّ: بين بناء المعرفة والهيمنة الأيديولوجيّة

- في مقابل الصورة التقليديّة للكتاب المدرسيّ بصفته وعاء محايدًا للمعرفة، يتبنّى هذا المحور منظورًا نقديًّا لوظيفته الحقيقيّة. فبدلًا من كونه أداة بناء للمعرفة فحسب، يُنظر إليه هنا باعتباره أداة محتملة للهيمنة الأيديولوجيّة. نسعى في هذا المحور لتفكيك الحجج التقليديّة المؤيّدة لأهمّيّة الكتاب المدرسيّ في ضوء هذه الاعتبارات النقديّة، على الشكل الآتي:
- التشكيك في الوظيفة التسليميّة: بدلًا من التسليم بوظيفة الكتاب المدرسيّ باعتباره أداة محايدة لنقل المعرفة، يجب



النظر إليها بعين ناقدة. فوظيفة بناء المعرفة التي يُروّج لها قد تكون في الواقع أداة قويّة، تستخدم لفرض رؤية وأيديولوجيّة معيّنة على النشء، وتوجيه تفكيرهم ضمن أطر محدّدة تخدم مصالح محدّدة.

- نقد الأساس المعرفيّ المتين والمنظّم: ما يُقدّم على أنّه أساس معرفيّ موحد ومنظّم، قد لا يكون إلّا عمليّة لترسيخ رؤية أحاديّة للعالم والتاريخ. هذا الهيكل الواضح والمتسلسل قد يُعيق التفكير النقديّ المستقلّ، ويهمّش الروايات والأصوات البديلة، بدلًا من تشجيع المتعلّمين على استكشاف وجهات نظر متنوّعة، والبحث عن الحقائق من مصادر متعدّدة.

- التساؤل حول فعاليّة القراءة الورقيّة: بينما تشير الدراسات إلى أهمّيّة القراءة الورقيّة في تعزيز الفهم، يجب أن يرتبط ذلك بطبيعة المحتوى. فإذا كان هذا المحتوى مُصاغًا لغرس قيم وأنماط تفكير محدّدة، فإنّ التركيز الذي توقّره القراءة الورقيّة يصبح آليّة أكثر فعاليّة لعمليّة التلقين الأيديولوجيّ.
- إعادة تقييم تحقيق العدالة التعليميّة: قد تخفي فكرة أنّ الكتاب المدرسيّ يحقّق العدالة بتوفير مورد تعليميّ موحد للجميع، حقيقة أنّه يحمل في طيّاته رؤية ثقافيّة وفكريّة مهيمنة. فبدلًا من ضمان تكافؤ الفرص، قد يسهم هذا التوحيد في إقصاء التنوّع، وتكريس وجهة نظر واحدة تُقدّم على أنّها الحقيقة المطلقة.
- تحليل الأداة التربويّة المتكاملة والرمز الثقافيّ: يطرح اعتبار الكتاب المدرسيّ أداة تربويّة متكاملة ورمزًا ثقافيًّا، تساؤلًا حول الجهة التي تحدّد معايير هذا التكامل والرمزيّة. غالبًا ما تعكس هذه المعايير قيم الفئة المهيمنة في المجتمع ومعتقداتها، وتعمل على إعادة إنتاجها وتكريسها في أجيال جديدة بواسطة المناهج الدراسيّة.

يتّضح ممّا سبق أنّ النظرة إلى الكتاب المدرسيّ يجب أن تتجاوز التوصيفات التقليديّة البسيطة. فبدلًا من اعتباره مجرّد وسيلة لنقل المعلومات، يستلزم الأمر فحصه بعين ناقدة، للكشف عن دوره المحتمل في ترسيخ رؤى أيديولوجيّة معيّنة، وتهميش الأصوات الأخرى. إنّ فهم هذه الديناميكيّة المعقّدة ضروريّ لإعادة تقييم مكانة الكتاب المدرسيّ، في منظومة تعليميّة تسعى حقًا لتمكين التفكير النقديّ وتعزيز التنوّع الفكريّ.



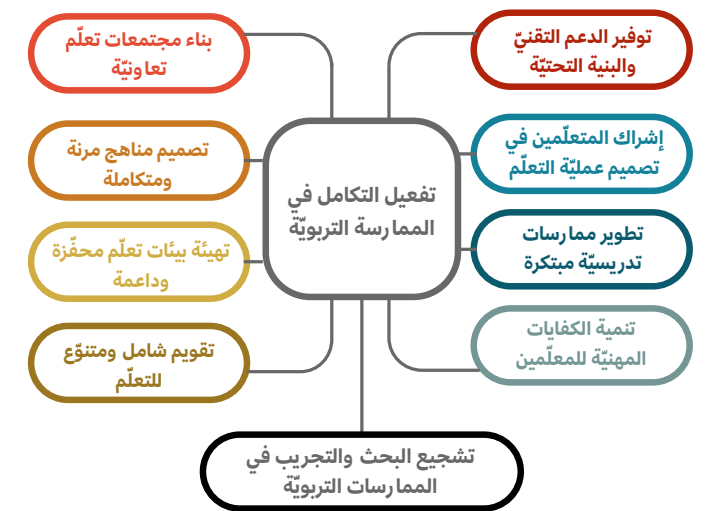
نحو تكامل الأدوار: استثمار التنوّع لتمكين المتعلّم وتحرير الفكر

في سياق التحدّيات الفكريّة والمعرفيّة التي يفرضها الاعتماد الحصريّ على الكتاب المدرسيّ، يتبنّى هذا المحور رؤية تكامليّة تستثمر تنوّع المشهد التعليميّ. لم يعد الهدف استبدال المعلومات، بل تقديم أدوات ومنهجيّات تعالج المشكلات، وتفتح آفاق المعرفة، وتعزّز حرّيّة الفكر، وتقوّض هيمنة "الفكر الواحد". وهي:

- التكنولوجيا التفاعليّة والمنصّات الرقميّة: تُعالج محدوديّة "الفكر الواحد" بإتاحة الوصول إلى مصادر معرفيّة متعدّدة ومتنوّعة، تعرّض المتعلّم إلى وجهات نظر مختلفة وتحليلات متنوّعة للموضوع نفسه، ما ينمّي لديه القدرة على التفكير النقديّ والمقارنة وتكوين فهمه الخاصّ، بدلًا من الاكتفاء برواية واحدة. يعزّز هذا حرّيّة الاستكشاف، ويُمكّن المتعلّم من التعمّق في جوانب مختلفة للموضوع وفقًا لاهتماماته.
- الكتب والمجلّات الخارجيّة: تُقدّم بدائل معرفيّة متنوّعة تتجاوز الإطار الضيّق للمنهج الرسميّ، وتعرّض المتعلّمين لأفكار وسياقات جديدة، وتحفّز لديهم التساؤل والبحث المستقلّ عن المعرفة، ما يقلّل من التلقين، ويشجّع على تكوين رؤى شخصيّة.
- التعليم بالمشروعات: يمنح المتعلّمين حرّيّة اختيار مواضيع التعلّم وأساليب البحث، ما يعزّز لديهم الشعور بملكيّة المعرفة، ويدفعهم إلى استكشاف مصادر متنوّعة بشكل فعّال. تسهم هذه الاستقلاليّة في تنمية مهارات البحث والتحليل النقديّ للمعلومات التي يجمعونها.
- الرحلات الميدانيّة: تُقدّم تجارب واقعيّة ومباشرة تربط المفاهيم النظريّة بسياقاتها العمليّة، وتساعد المتعلّمين في بناء فهمهم الخاصّ بالملاحظة والتجربة، بدلًا من الاعتماد فقط على التفسيرات الجاهزة في الكتاب المدرسيّ؛ إذ تعزّز الاستكشاف الحسيّ والعقليّ، وتفتح آفاقًا جديدة للفهم.
- الدراما ولعب الأدوار: تشجّع المتعلّمين على تبنيّ وجهات نظر مختلفة وتقييمها بشكل نقديّ، فهي تتطلّب منهم فهم الدوافع والسياقات المتنوّعة، ما يعزّز لديهم مهارات التحليل والتعاطف، ويقلّل من تبنيّ رؤية واحدة للأمور.
- دمج مصادر متعدّدة: عند التعرّض إلى مجموعة متنوّعة من الأدوات والمصادر، يصبح المتعلّم مُطالبًا بتقييم مصداقيّة المعلومات، والمقارنة بينها، وتكوين رؤيته

الخاصة بناءً على تحليل نقدي، ما يعزّز لديه مهارات التفكير النقدي والتحليلي، ويقلل من الاعتماد السلبي على مصدر واحد للمعلومات.

في ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ هذه البدائل التكاملية تسعى لتجاوز القيود الفكرية والمعرفية للكتاب المدرسي، عن طريق تمكين المتعلّم من الوصول إلى مصادر متنوعة، وتشجيعه على الاستكشاف النقدي، وتنمية مهارات التفكير المستقلّ، وبالتالي فتح آفاق أوسع للمعرفة، وتحرير الفكر من هيمنة الرأي الواحد.



تفعيل التكامل في الممارسة التربوية

بعد استعراض تحدّيات الكتاب المدرسي ووظيفته النقدية وأهمّية التكامل، ينتقل هذا المحور إلى استكشاف الآليات العملية لتفعيل هذا التكامل في البيئة التعليمية، وتحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات تربوية ملموسة، لتحقيق تعلّم أكثر شمولية وفعالية وحرية. وهو كما يأتي:

- تصميم مناهج مرنة ومتكاملة: لم يعد الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمناهج. يتطلّب التكامل تصميمًا ديناميكيًا يستثمر نقاط قوّة الأدوات والموارد التعليمية المتنوعة، منها الكتاب والتكنولوجيا والأنشطة والمصادر الخارجية، ويفعلها لخدمة أهداف التعلّم.
- إشراك المتعلّمين في تصميم عملية التعلّم: يمكن تعزيز التكامل بإعطاء المتعلّمين دورًا فعّالًا في اختيار الأدوات

والموارد التعليمية التي تناسب أنماط تعلّمهم واهتماماتهم. يزيد هذا من دافعيتهم ومشاركتهم، ويجعل عملية التعلّم أكثر تخصيصًا.

تطوير ممارسات تدريسية مبتكرة: يتطلّب تفعيل التكامل تحوّلًا في دور المعلّم من مُلقّن للمعرفة إلى مُيسّر وموجّه للتعلّم، ما يستدعي تبني استراتيجيات تدريسية مبتكرة، تستثمر التكنولوجيا لإثراء المحتوى والتفاعل، وتوظّف الأنشطة والمشاريع لتعميق الفهم وتنمية المهارات.

تهيئة بيئات تعلّم محفّزة وداعمة: يشمل التكامل تصميم بيئات ماديّة ورقمية متنوعة تشجّع الاستكشاف والبحث والتعاون والتفكير النقدي، وتوفّر فرصًا متكافئة للتفاعل الحرّ مع الأدوات والموارد التعليمية.

تقويم شامل ومتنوع للتعلّم: يتطلّب التكامل تقويمًا شاملًا ومتنوعًا يتجاوز الاختبارات التقليدية، ويركّز على قياس الفهم العميق، وتنمية المهارات المختلفة، مع الأخذ في الاعتبار تفاعل الطّلاب مع مختلف الأدوات والموارد التعليمية.

تنمية الكفايات المهنية للمعلّمين: يتطلّب تحقيق التكامل الفعّال تأهيل المعلّمين، وتزويدهم بالكفايات اللازمة لاستخدام مختلف الأدوات والمنهجيات التعليمية بفاعلية، وتصميم الأنشطة المتكاملة، واستخدام التكنولوجيا تربويًا، وتوظيف استراتيجيات تدريس متنوعة، وتقويم تعلّم الطّلاب بشكل شامل.

بناء مجتمعات تعلّم تعاويّة: يمكن للتكامل أن يدعم بناء مجتمعات تعلّم تفاعلية، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، عبر المنصّات الرقمية. يشجّع ذلك على تبادل الأفكار والخبرات بين المتعلّمين والمعلّمين، ويعزّز التعلّم من الأقران.

توفير الدعم التقني والبنية التحتية اللازمة: لضمان تفعيل التكامل بشكل فعّال، من الضروري توفير بنية تحتية تقنية قوية، وتدريب مستمرّ للمعلّمين والطّلاب على استخدام الأدوات الرقمية المتنوعة.

تشجيع البحث والتجريب في الممارسات التربوية: على المؤسسات التعليمية تشجيع المعلّمين على البحث والتجريب باستخدام طرق مبتكرة، لدمج الأدوات والموارد

التعليمية المختلفة، وتقييم فعّاليّتها في تحقيق أهداف التعلّم.

تضمين أولياء الأمور في عملية التكامل: يمكن لأولياء الأمور أن يمارسوا دورًا مهمًا في دعم التكامل، عن طريق فهمهم الأدوات والموارد المستخدمة في تعلّم أبنائهم، وتشجيعهم على استخدامها في المنزل.

تطوير سياسات تعليمية داعمة للتكامل: على المستوى الأوسع، تحتاج الأنظمة التعليمية إلى تطوير سياسات تدعم التكامل، وتوفّر الموارد والتوجيه اللازمين للمؤسسات التعليمية والمعلّمين، لتنفيذ هذه الرؤية بفعالية.

تكييف التكامل مع السياقات الثقافية والمحلية: يجب تفعيل التكامل بطريقة تراعي السياقات الثقافية والمحلية للمؤسسات التعليمية والمجتمعات التي تخدمها، مع الاستفادة من الموارد المتاحة محليًا.

في الختام، يتّضح أنّ التعليم لم يعد محصورًا في ثنائية الكتاب المدرسي والتكنولوجيا، بل يتطلّب استثمارًا واعيًا للتنوع الغني في المشهد التعليمي الراهن. إنّ تجاوز النظرة التقليدية إلى الكتاب المدرسي، وفحص وظيفته النقدية، وتبني تكامل مدروس للأدوات والمنهجيات، وصولًا إلى تفعيل هذا التكامل في الممارسة التربوية، يمثل مسارًا حتميًا نحو بناء بيئات تعلّم أكثر شمولية وفعالية وحرية. إنّها رحلة تهدف إلى تمكين المتعلّمين، وتحرير عقولهم، وإطلاق العنان لإمكاناتهم الكاملة، في عالم يتطلّب التفكير النقدي والإبداع والقدرة على التكيف.

د. محمّد جمال محمّد

عضو هيئة تدريس في كليّة التربية بجامعة أسوان
مصر

الكتب المدرسية: ذاكرة منسقة وأيقونات ثقافية

ساين العريسي

والتربوية في التصوير الثابت للصدمة، وتحديها للسرد التاريخي المعقّم، ما يؤكّد الطبيعة المثيرة للجدل للمحتوى التعليمي. هذا يكشف كيف يمكن قمع الأدب الذي يتحدّى الظلم عندما يواجه مناطق الراحة والروايات المهيمنة. كما أشير إليه في مشروع قصّة "ماوس"، تسهم إزالة مثل هذه النصوص من الفصول الدراسية في الحدّ من تطوّر الوعي النقدي، وتقلّل من فرص الحوار الصادق حول الصدمة والهويّة والمسؤوليّة التاريخيّة.

وبشكل مماثل، تنتقد إيفانوف (2017) كيف أنّ الروايات التاريخيّة غالبًا ما تعطي الأولويّة لأحداث وأصوات معيّنة، وأبرزها تلك التي أُطرت بواسطة العدسات الأخلاقيّة الغربيّة، بينما تتجاهل الروايات الأخرى أو تستبعدّها. وبالمثل، تذكّرنا كينغ (2009) أنّ الذاكرة والتمثيل غالبًا ما يُشكّلان لخدمة المصالح السياسيّة، بدلًا من خدمة الحقيقة أو العدالة، فتكشف هذه الأفكار عن الكتاب المدرسيّ باعتباره أكثر من مجرد أداة للتعليم، ليصبح قطعة أثرية ثقافيّة محمّلة بالخيارات حول الإدماج والإغفال والمنظور.

المعرفة المتنازع عليها: الرقابة والصمت والأصوات المسموعة

تسلّط هذه الأمثلة الضوء على الصراع المستمرّ حول من تعتبر قصصهم مناسبة أو ذات قيمة في السياقات التعليميّة. وبالتالي، كيف يمكننا، بصفتنا أكاديميين عاملين في مجال التعليم، أن

الحرب الأهليّة اللبنانيّة، مثلها مثل العديد من الطامّات الكبرى في التاريخ، لم تنتهِ بصمت، بل استمرّ صداها في الهمسات والإسقاطات والذكريّات المنقّحة بعناية. تصف مي غصوب في تأملاتها المؤثّرة ما تلا تلك الحرب ليس بكونه شفاء، بل "لمسة من فقدان الذاكرة": نسيان جماعيّ مُطرّز بدقّة في نسيج الحياة اليوميّة. إنّه نسيان يفضّل السلام على الحقيقة، والوحدة على العدالة، والسرد على التذكّر. وفي الفصول الدراسيّة، تدخل هذه الذاكرة المُنسقة بهدوء عن طريق صفحات الكتب المدرسيّة المطبوعة والمنظّمة والمعتمدة. غالبًا ما تقدّم هذه الكتب روايات منتقاة تُضخّم فيها بعض الأصوات، بينما تُمحى أخرى، ما يمنح الطلّاب نسخة من التاريخ مُعقّمة ومجرّأة ومنقوصة.

هذه الذاكرة الانتقائيّة ليست مجرد ظاهرة مجتمعيّة، ولكنّها ظاهرة مؤسّسيّة رُسّخت في المحتوى التعليمي، وخصوصًا الكتب المدرسيّة التي تعمل مصادر موثوقة للمعرفة عند الطلبة. فغالبًا ما تصوّر هذه الكتب حقائق معقّمة، أو تفكّك الهويّات والتواريخ المعقّدة إلى أجزاء قابلة للهضم. حالات الحذف والإزالة هذه ليست مجرد إغفال - إنّما ممارسة للقوّة تؤثر في ماهيّة المعرفة المشروعة، والألام التي نعترف بها، والصوت المسموع (Concilio, 2016). بعيدًا عن الحياديّة، تؤدّي الكتب المدرسيّة دورًا مركزيًا في تشكيل كيفيّة فهم المتعلّمين للهويّة والتاريخ والعدالة.

يتّضح هذا أيضًا في الجدل الدائر حول إزالة قصّة "ماوس" لآرت شيجلمان من المناهج الدراسيّة، على الرغم من أهمّيّتها الأدبيّة

ندرس مفاهيم مثل العدالة الاجتماعية والإنصاف والقمع والسلطة، من دون أن يكون ذلك على حساب أولئك الذين نعلم عنهم ونعرضهم إلى الخطر؟ كيف يمكننا التأكد من أننا لا نخترلها في لقطات أو محتوى اختزالي أو موارد، تعمل ببساطة على تعزيز أهداف التعلم في مساحات أكثر امتيازًا، والتي من شأنها التقليل من شأن عدم المساواة والقضايا الحقيقية؟

علينا هنا أن ن طرح على أنفسنا مجموعة من الأسئلة: قصص مَن تلك التي نرويها؟ من استبعد منها؟ وما عواقب هذا الغياب؟ لا يقتصر دورنا بصفتنا معلّمين على تقديم المحتوى فحسب، بل يتمثل في الفحص النقديّ للأنظمة والهيكل التي تحدّد المحتوى الذي يُدرّس وتشكّله، وذلك بنقد الكتاب المدرسيّ الذي يعتبر أيقونة ثقافيّة، فنبدأ في الكشف عن جذور عدم المساواة التعليميّة، وفتح مسارات لتجارب تعليميّة أكثر عدلاً وشموليّة وصدقًا. بالإضافة إلى ذلك، وبالنظر إلى الكتاب المدرسيّ باعتباره منتجًا ثقافيًا وأيديولوجيًا، فنحن نعمل على التدبّر في كيفيّة قيام المناهج الدراسيّة بتعزيز التسلسلات الهرميّة الاجتماعيّة وتحديّها، خصوصًا في السياقات التعليميّة شحيحة الموارد، أو المتنوّعة، أو التي تعاني آثارًا ما بعد الاستعمار. من هذه العدسة يمكننا إعادة تصوّر التعليم، ليس بصفته أداة لتقديم محتوى وحسب، ولكن بصفته فعلًا واعيًا للتمثيل والتحوّل.

الكتب المدرسيّة باعتبارها أيقونات ثقافيّة: سياسة التمثيل عن طريق تصميم المناهج

غالبًا ما يُنظر إلى الكتب المدرسيّة على أنّها أدوات تعليميّة محايدة، بينما في الحقيقة تخضع منتجاتها وعمليّة اختيارها واعتمادها في الأساس لدوافع وأسس سياسيّة. بعيدًا عن كونها ناقلات موضوعيّة للمعرفة، فإنّ الكتب المدرسيّة تمثّل أيقونات ثقافيّة تعكس الأطر الأيديولوجيّة والتاريخيّة والسياسيّة للمجتمعات التي تنتجها (Camara, 2025)، فهي لا تنقل الحقائق فحسب، بل تعمل على بناء الرواية وإضفاء الشرعيّة على هياكل السلطة، كما تحدّد الأحداث التاريخيّة والهويّات والنظريّات المعرفيّة التي تستحقّ أن تدرج في المنهج.

هكذا تعمل الكتب المدرسيّة أدوات للسلطة المعرفيّة، ما يعزّز ما يسمّيه كونيّل (2007) "منهج النواة" (أنظمة المعرفة التي تتوافق مع نظريّات المعرفة الغربيّة والتقاليد الفكرية وتفضّلها)، ويؤدّي إلى قمع بعض الفئات وتضخيم الفئات الأخرى. وبهذه الطريقة، لا تشكّل الكتب المدرسيّة ما يتعلّمه الطلّاب فحسب، بل أيضًا كيف يتعلّمون تقدير تواريخ وهويّات معيّنة على أخرى.

علاوة على ذلك، تجادل شعيب وآخرون (2024) بأنّ الموادّ التعليميّة، بما في ذلك الكتب المدرسيّة، تتشكّل بواسطة هياكل السلطة الحاليّة وديناميكيات السياسات، وغالبًا ما تُعيد إنتاج الأيديولوجيّات المهيمنة بدلًا من تحديّها. عندما تحاول منطّمات المجتمع المدنيّ التّدخل في إنتاج هذه الموادّ، فإنّها غالبًا ما تواجه مقاومة من الجهات الفاعلة المؤسّسيّة المستثمرة في الحفاظ على الوضع الراهن. لذلك، من الأهميّة بمكان تبني نهج تشاركيّ في وضع المناهج الدراسيّة، بحيث يكون للمجتمعات رأي في القصص التي تُسرد في المدارس. وضمن هذه الرؤية، تتعدّى الكتب المدرسيّة كونها أدوات لسرديّات الدولة، لتصبح مساحات حواريّة يمكن أن تتعايش فيها أصوات متعدّدة.

حتّى في السياقات متعدّدة الثقافات أو ما بعد الاستعمار، تؤكّد شعيب وآخرون (2024) أنّ الكتب المدرسيّة تُنتج في كثير من الأحيان عن طريق عمليّات من أعلى إلى أسفل، تستبعد وجهات نظر المجتمعات المهمّشة. وتجادل بأنّ أنظمة التعليم في لبنان وفلسطين والأردنّ تتسم بالتشردم أو التشتّت الأيديولوجيّ، حيث غالبًا ما يُستبعد المجتمع المدنيّ من وضع المناهج الدراسيّة الهادفة، وينتج عن هذا الإقصاء كتب مدرسيّة تعزّز الهويّات الضيقّة التي تقرّها الدولة، بينما تتجاهل التعدديّة الثقافيّة والتاريخيّة، وتقوّض شعور الطلّاب بالهويّة والانتماء. وبالتالي، فإنّ البُعد السياسيّ للكتب المدرسيّة لا يكمن في محتواها فحسب، بل في وظيفتها نفسها حارسة للبوّابة التي تُحدّد ما يُعتبر معرفة، وبالتالي تحديد الأفكار التي يُسمح لها بأن تُرى وتُسمّع وتُحفّظ في الذاكرة الجماعيّة. للتحركّ نحو نظام تعليميّ أكثر عدلاً وانعكاسًا، يجب أن ننتقل من سؤال "ماذا يوجد في الكتاب المدرسيّ؟" إلى "من الذي يسهم الكتاب المدرسيّ في إضفاء الشرعيّة عليه، ولأيّ غاية؟" يمكن أن تكشف الإجابات على هذه الأسئلة الكثير عن المنهج المخفيّ المضمّن في المنهج المرئيّ.

تعطيل هيمنة الكتب المدرسيّة: تحدّي الرواية السردية السائدة

ظهر مفهوم إنهاء استعمار المناهج الدراسيّة بعد الطفرة في تحدّي الروايات المهيمنة والمطالبة بعدالة المناهج المدرسيّة، إذ كان له دور مهمّ في الدفع نحو إصلاح منهجيّ شامل وتشاركيّ يستجيب للمجتمع، لا سيّما في السياقات التي تُسكت فيها الأصوات المهمّشة بشكل روتينيّ. وفقًا لأبو مغلي وكديوال (2021)، لا ينبغي اختزال الدفع نحو إنهاء الاستعمار في الإدماج الرمزيّ للأصوات المهمّشة في قوائم قراءة متنوّعة. بدلًا من

ذلك، يتطلّب الأمر إعادة تصوّر جذريّة لمن يضيفي التعريفات على المعرفة المنهجيّة وكيفيّة إنتاجها، والتحركّ نحو العدالة المعرفيّة والتحوّل الهيكليّ داخل المؤسّسات التعليميّة. في هذا السياق، تصبح منطّمات المجتمع المدنيّ مركزيّة في خلخلة أنظمة المعرفة المهيمنة، بتضخيم المعارف المقهورة، والمشاركة في إنشاء محتوى مناهج دراسيّة تعكس الحقائق التعدديّة من الواقع.

على هذا النحو، يتطلّب إنهاء استعمار المناهج الدراسيّة، بما في ذلك الكتاب المدرسيّ (المصدر الرئيس لإعادة الإنتاج الأيديولوجيّ)، التعاون عبر القطاعات مع مناصرة المجتمع المدنيّ، وذلك لاعتماد المنح الدراسيّة النقديّة وتعبئة الطلّاب، ما يخلق الضغط والرؤية اللازمين لإصلاح المناهج الدراسيّة الشاملة والموجّهة نحو العدالة، بحيث يُنظر إليها على أنّها مساحة للمقاومة والتنافس والتحوّل الاجتماعيّ.

الكتب المدرسيّة ليست أدوات غير سياسيّة للتعلم، بل متشابكة بعمق في السياسة الثقافيّة وعلاقات القوّة، فهي تمثّل أيقونات منسّقة تؤثر في كيفيّة إدراك الطلّاب لأنفسهم والآخرين، وتشكيل الروايات المجتمعيّة من الفصل الدراسيّ إلى

الخارج. ومع ذلك، فإنّ هذه القوّة المهيمنة ليست بلا منازع؛ فبالمناصرة والبحث وتطوير المناهج الدراسيّة التشاركيّة، تُتاح القدرة على تعطيل احتكارات الكتب المدرسيّة، وتُعزّز أشكال المعرفة الشاملة والتعدديّة والمشاركة بشكل نقديّ، بحيث تتحوّل وظيفة الكتاب المدرسيّ من كونه قطعة أثرية ثابتة إلى وثيقة حيّة، تتطوّر بالحوار والنقد والذاكرة الجماعيّة. للمضيّ قدّمًا، يجب ألاّ تركّز جهود إصلاح المناهج الدراسيّة على ما يُدرّس فحسب، بل على من يقرّر ما يستحقّ أن يُدرّس، ليتماشى هذا التحوّل مع ما يسمّى "دمقرطة المعرفة الرسميّة"، وهي عمليّة تفتح المجال للأصوات الصامتة تاريخيًا والروايات المضادة.

يذكرنا فريري دائمًا، أنّ التعليم ليس محايدًا أبدًا، فهو إمّا يعمل على إعادة إنتاج الوضع الراهن، أو يصبح أداة للتحرّر.

ساين العريسي

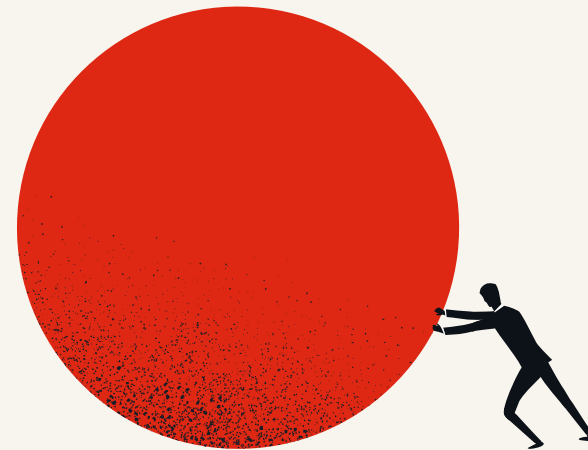
منسّقة برنامج السنوات الابتدائيّة (PYP Coordinator) لبنان/ قطر

المراجع

- Abu Moghli, M., & Kadiwal, L. (2021). **Decolonising the curriculum beyond the surge: Conceptualisation, positionality and conduct.** *London Review of Education*, 19(1), 1–16.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (3rd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum.* Routledge.
- Camara, J. (2025). **Towards critical, anticolonial and antiracist education in national and global contexts.** *International Review of Education.*
- Concilio, C. (2016). **Representations of the Lebanese Civil War and Peace in two Short Stories by Mai Ghous-soub.** *Le Simplegadi.*
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science.* Polity Press.
- Ivanova, L. (2017). **Teaching about genocide: Applying lessons from the Holocaust to promote equality in genocide education.** *Fox International Fellowship: Policy Brief Series.*
- King, E. (2009). **Genocide: Truth, memory and representation.** *Human Rights & Welfare*, 9(1), 352 pp.
- Shuayb, M., Brun, C., Abu Moghli, M., Abdel Aziz, R., AlKhamash, M., AlSamhoury, O., Nehme, N., & Saab, C. (2024). *Towards a new political imagination for education change: The role of civil society in Lebanon, Palestine and Jordan.* Centre of Lebanese Studies.
- Shuayb, M., Samhoury, O., Nehme, N., & Brun, C. (2024). *The role of civil society in shaping education change in Lebanon.* Centre of Lebanese Studies.

إلى متى سيبقى الكتاب المدرسيّ صامدًا؟

محمد تيسير الزعبي



يكاد الكتاب المدرسيّ يكون الأداة الأولى التي يتعامل معها المعلم عندما ينخرط في مهنة التدريس. ما إن يعرف الصفوف التي سيدرسها، حتّى نجده يسأل عن الكتب المنهجية لتلك الصفوف، ثمّ يبدأ التخطيط وتصميم الأنشطة، والمهمّات التعليمية المرتبطة بها. وفي الغالب، لا يضع المعلمون والمعلّمات متطلّبات العام الدراسيّ من الخطط الفصلية، والخطط العلاجية، وغيرها من الوثائق المطلوبة، إذا تأخّر الكتاب المنهجيّ: أي ترتبط مهمّات المعلمين والمعلّمات ارتباطاً وثيقاً بالكتاب المدرسيّ، وغياب الكتاب يُربك الأداء ويؤثّر فيه.

لكن، حان الوقت لإعادة النظر في الارتباط الوثيق بين المعلم والكتاب. وهذه إعادة الضرورية لا تعني بأيّ حال من الأحوال نسف تلك العلاقة والتخلّي عنها، بل محاولة تطويرها ووضعها في سياق التغيّرات الطبيعية التي يفرضها الزمن ومتطلّباته. فما كان صالحاً قبل عشر سنوات ليس بالضرورة صالحاً لعصرنا الحاليّ، وهذا الأمر يجب أن يدركه المعلم، بالدرجة نفسها التي يجب أن يدركها الأهل والطلبة.

في هذا المقال سأطرح أسئلة حول كون الكتاب المدرسيّ الأداة الأولى بيد المعلمين والمعلّمات، وهو يجب أن يبقى كذلك، لكن ضمن شروط ومتطلّبات يفرضها التطوّر الحاصل في أساليب التدريس، واختلاف المهارات التي ينبغي إكسابها للطلبة. كما يجب أن نتحوّل في مضامين الكتب المنهجية إلى التركيز على المهارات أكثر من الاقتصار على المعارف. ومن زاوية أخرى، يبرز سؤال حول كيفية التخفيف من أثر استخدام الكتاب المدرسيّ أداة بيد السلطات التي تتحمّل مسؤولية التأليف، وتوظّفه لفرض توجّهاتها وأفكارها في المؤسسات التعليمية. وفي سياق متّصل، تبرز دعوة إلى دعم صمود الكتاب المدرسيّ في سباق الزمن المُحتدم، أمام التحدّيات التي تفرضها التكنولوجيا الحديثة، والتي تطرق أبواب قطاعات الحياة كلّها، بما فيها التعليم، وتنافس الإنسان في مجالاته وفرصه.

الأداة الأولى

لا أظنّ أنّه يمكننا الاستغناء عن الكتاب المدرسيّ، وإن كان المعلم هو قائد العملية التعليمية والعنصر الأوّل فيها؛ فالكتاب

مُساعد القائد، ومُستشاره الذي يقدّم إليه النصيحة والمشورة. كما أنّه سهل الاستخدام ومألوف ومُتاح. وحين يتعلّق الأمر بالحفظ والتوثيق، يبقى الكتاب الوسيلة الأولى التي تخطر في البال.

بقاء الكتاب المدرسيّ مُرشّداً يعني ضمان المحاسبة والمساءلة، ويعني قياس قدرة النظام التعليميّ على تحقيق أهدافه ورؤاه. ويعني كذلك جمع المعلمين وتنظيم جهودهم وتطويرها بأقلّ التكاليف والجهود؛ ذلك أنّ ترك ما سيقدّم إلى الطلبة من معارف ومعلومات لاختيارات المعلمين والمعلّمات ولاجتهداهم الشخصيّ، ينطوي على قدر كبير من الخطورة. كما أنّ امتزاج الأفكار الشخصية للمعلمين بما يجب أن يمتلكه الطلبة من المعارف والمهارات، يحول دون التنشئة المطلوبة للأجيال التي يقع على عاتقها بناء المستقبل.

بقاء الكتاب المدرسيّ مُرشّداً يعني المحافظة على أركان النظم التعليمية النظامية، ويكون -الكتاب- المرجع الرسميّ لها في عمليّات التعليم والتقييم والتدريب والتطوير. ولأنّ الكتب تُبنى عادة على تنظيم يستند إلى دراسات علم نفس النموّ، فإنّ الطالب يستطيع التعامل والتفاعل معه. كما أنّ وجود الكتاب يعني حصول الطلبة جميعهم على الفرص نفسها في التعليم والتعلّم، وهذا يعني التخلّص من المزاجية التي تطرّقت إليها في الفقرة السابقة. ومن جهة أخرى، فإنّ بناء البرامج اللازمة لتأهيل المعلمين والمعلّمات وتدريبهم سيكون أفضل، وستصبح هذه الجلسات لقاءً يشتركون فيه عند نقطة معيّنة، ألا وهي الكتاب المنهجيّ، وكيفية تقديمه إلى الطلبة بأفضل الممارسات، وأكثرها قدرة على إحداث الفرق.

أهميّة بقاء الكتاب، لا تُقلّل منها اعتراضات الأهالي وانتقاداتهم المناهجة الجديدة عند صدورها، والاتّهامات التي تنال الكتاب الرسميّ بأنّه أداة من أدوات السلطة؛ إذ من الطبيعيّ أن تلجأ السلطة في أيّ مكان في العالم إلى أيّ أداة تدعمها، وتنقل وجهة نظرها، والكتاب المدرسيّ أحد أهمّ الأدوات للتأثير في أفكار الأجيال وميولهم، وإيصال الرسائل التي تريد السلطة نشرها بين الناس. فتجد أفكار الكتب تدعم ما تريده السلطة، وتتجاهل

ما لا ترغب فيه. وهنا يأتي الدور المحوريّ للأهل والمعلّمين في إكساب الطلبة مهارات التأمّل والتحليل والتفكير النقديّ، وإثارة اهتمامهم، وتنمية وعيهم الذاتيّ بأهمّيّة الهوية الوطنيّة في قراءة التاريخ والأحداث، والقدرة على تشكيل موقف فرديّ يستند إلى العقل والمنطق، في مواجهة رغبة السلطة في إنتاج كتب منهجيّة تنقل وجهة نظرها حصراً.

الكتاب ينمو ويكبر

بقاء الكتاب المدرسيّ يعني بالضرورة تطويره، وجعله متوائماً مع متطلّبات العصر واشتراطاته. فالدنيا تتغيّر، ومن الضروريّ للكتاب المدرسيّ أن يواكبها ليبقى صامداً أمام موجات التغيير المتلاحقة التي لا تترك مجالاً أو فرصة: فإمّا أن تواكب التطوّر وتجاريه، وإمّا أن يتركك الزمان خلفه فلا يُقبل عليك الناس، وتُهجّر كأيّ شيء قديم لم يعد ينفع.

الكتاب المدرسيّ الذي نريده لم يعد مجرّد نصوص وأسئلة وأنشطة وصور ومهمّات، بل يجب أن يصبح أداة شاملة متكاملة تدعم الطالب في تطوير نواحي شخصيّته كلّها، يراعي الفروقات بين الطلّاب، فيكون داعماً للطالب المتفوّق بالدرجة نفسها التي يدعم فيها الطالب المبتدئ؛ فالكتاب الذي نريده يطرح الأسئلة المفتوحة التي يتفاعل الطالب معها، ويربطها بسياق حياته الواقعيّ، وفيه من الأنشطة التطبيقيّة ما يُعينه على الاستكشاف، ويجعله شريكاً في تعلّمه. ومثلما يتضمّن الأسئلة، فإنّه يتضمّن الرموز والروابط التي تنقل الطالب إلى ميادين أخرى مرتبطة بما يتعلّمه. فرمز QR هو الجسر الذي يربط الطالب بعالم الإنترنت، ويختصر المسافات التي توصله إلى معلومات إضافيّة انطلقت من الكتاب، ولم تتوقّف عنده.

الكتاب المدرسيّ الذي نريده لا يكلف الطالب بالحفظ، بل يعلمه كيف يحلّ مشكلات تواجهه بالتعاون مع زملائه ومعلّميه، وكيف يتواصل مع الناس والدنيا بطريقة تفكير فيها لمسات من الإبداع والأخلاق تدلّ على اقتناعه بما يريده الكتاب، فيكون هذا الكتاب حلقة الوصل الموثوقة بين المدرسة والحياة. الكتاب المدرسيّ الذي نريده ينمو كما يكبر الطالب، نُحدّثه باستمرار وفق التغيّرات التقنيّة والاجتماعيّة، ونُضمّنه أدوات التقويم المتنوّعة التي تعين كلّ طالب على الحكم على أدائه بدقّة وواقعيّة ورغبة حقيقيّة في التطوير.

أين المعلّم من الكتاب الذي نريده؟

الكتاب المدرسيّ الذي نريده لن يكون كافياً بحدّ ذاته؛ فما يجعله حيّاً في غرفنا الصّفيّة هو مَنْ يقوده: المعلّم.

تفرض هذه النوعيّة من الكتب على المعلّمين والمعلّمات التنمية المهنيّة الذاتيّة المستمرّة، والسعي الدؤوب للبقاء على اتّصال بالمهارات الحديثة التي تضمّنتها الكتب، وسيكون من النافع أن يُجرّب المعلّم بنفسه التعامل مع الأنشطة التفاعليّة، والدخول إلى الروابط الإلكترونيّة قبل طلبته، فيكون قادراً على امتلاك الأدوات المناسبة لقياس تعلّمهم، والتأكّد من أنّهم اكتسبوا ما يجب أن يكتسبوه.

الكتاب الذي نريده يحتاج إلى معلّم ديناميكيّ مُتطوّر بسرعة، ليس همّه إنهاء الكتاب كاملاً. معلّم يعرف الأمور التقنيّة، ويتعامل مع الأجهزة والفيديوهات والواقع الافتراضيّ، ومُرتبط بالمصادر الرقميّة، ومُتجدّد يمتلك قدراً كبيراً من المرونة التي تسمح له بتغيير طرائقه في شرح مادّة الكتاب وفق حاجات الطلبة، ضمن بيئة داعمة تسمح لهم بالاكشاف والتجريب، وطرح الأسئلة من دون تردّد.

يحرص هذا المعلّم على إشراك الطلبة كلّهم في تقسيم زمنيّ يقضي على الملل، ويُراوح بين الشرح والأنشطة، وبين العمل الفرديّ والمهمّات الجماعيّة التي تضمن قدراً كافياً من الإرشاد والتوجيه بعيداً عن الإجابات الجاهزة، ويرسل الطلبة إلى الفيديوهات التعليميّة والألعاب البنّاءة التفاعليّة التعليميّة، والمصادر الرقميّة التفاعليّة التي تجعلهم يعثرون على الإجابات. تُعدّ المرونة والقابليّة للتغيير والتطوير والتحسين والإضافة، من أهمّ الصفات التي تُطرح عند المقارنة أو المفاضلة بين الكتاب الورقيّ والكتاب الإلكترونيّ. ومع ذلك، يمكن للكتاب الورقيّ أن يكتسب هذه الصفات بفضل المعلّمين المدرّبين والمؤهلّين، الذين يُغدقون عليه من معارفهم وخبراتهم، فيطوّرون أنشطته، ويحوّلونها إلى أنشطة حديثة وجاذبة تواكب التطوّرات والمستجدات التربويّة. وإن كان من الطبيعيّ أن تتفاوت مستويات المعلّمين والمعلّمات من حيث الثقافة والانفتاح، فإنّ مسؤوليّة النظام التعليميّ، سواء كان مركزياً أم غير مركزيّ، تقتضي وضع مؤشّرات أداء واضحة ودقيقة، بحيث يتولّى قائد كلّ مدرسة رصدها في أداء المعلّمين والمعلّمات، ويبنّي حكمه على ممارساتهم استناداً إلى ما يرصده من أداء فعليّ.

الأهل والكتاب

سلّط عدد منهجيّات السابق الضوء على العلاقة بين المدرسة والأهل، وفي هذا المقال، أدعو بوضوح إلى أن يكون الكتاب الذي نريده جسراً إضافيّاً يوثّق هذه العلاقة. ويكتسب هذا الجسر متانة إضافيّة عندما تُصمّم النظم الرسميّة الكتب المدرسيّة بطريقة تسمح للأهل بتقديم دعم فعّال في تعليم أبنائهم، بأنشطة بسيطة وسهلة، لا تقتصر على مراقبة الأبناء أثناء تأدية واجباتهم أو تسميع المحفوظات، بل تتيح لهم دوراً تفاعليّاً تشاركياً مؤثّراً، بعيداً عن الضغوط التي قد تُنْفِر الطالب من التعلّم، مثل إصرار الأهل على إنهاء متطلّبات الكتاب الكثيرة، وربط ذلك بحوافز آنيّة، مثل قولهم: "لك حرّيّة استخدام الهاتف إذا أكملت الواجبات المطلوبة منك".

غير أنّ هذا التصرّو قد يصطدم أحياناً بواقع تركيز السلطات في مضامين الكتب المنهجيّة على ترسيخ فكرها ورؤيتها، أكثر من اهتمامها بجوهر العمليّة التعليميّة. وهنا تفرض الحاجة إلى التعاون مع الأهل نفسّها من جديد، للوصول إلى طالب يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، والمرتبطة بالتفكير والتحليل وحلّ المشكلات، وبناء الآراء المستندة إلى الأدلّة.

الكتاب المنهجيّ الذي نريده سيجد في الموارد التي توفّرها الأسرة، مثل الإنترنت والمساحة الخاصّة للطفل في غرفته، داعماً إضافيّاً لتطبيق المهارات المطلوبة، وسيجد في الأهل شركاء تعلّم يتحاور معهم ويتناقش، ويجعلهم على صلة وثيقة بما يتعلّمه ابنهم في المدرسة، بينما يغطّي الأهل دور الرقابة الإيجابيّة خارج المدرسة في ما يتعلّق بالاستخدام الآمن للأدوات الرقميّة، ومصادر الإنترنت المفتوحة. يضبط المعلّمون هذه الأدوار ويوجّهونها، إذ يحدّدون للأهل ما يعزز تعلّم أبنائهم في البيوت، ضمن إطار بناء يقوم على تقاسم الأدوار والمسؤوليّات.

سباق مُحتمد

السباق المُحتدم مع التكنولوجيا وأدواتها يفرض علينا أن ندعم الكتاب المدرسيّ، ونضمن صموده في مواجهة الآلات التي تُزاحم الإنسان في صفاته البشريّة، ذلك أنّ ميزة التفاعل

والتعاطف والتضامن التي يمتلكها الإنسان تفرض علينا جعل المعلّم موجوداً دائماً في غرفنا الصّفيّة، يقود التعلّم، وما سواه من تدريب وتطوير وأدوات، تمثّل دعائم تسانده في تأدية مهمّته بالصورة التي تُحدث فرقاً في حياة الطالب.

صحيح أنّ للتكنولوجيا ميزات تغري بالتخلّص من الكتب الورقيّة، لكنّها في الوقت نفسه تواجه تحدّيات كثيرة، لعلّ أبرزها عدم ملائمة البنية التحتيّة لاستيعاب المصادر الإلكترونيّة والتفاعليّة والرقميّة؛ إذ لا يمكننا توفير جهاز ومساحة لكلّ طالب، لما يتطلّبه ذلك من تكاليف هائلة وتمويلات ضخمة، إضافة إلى أنّ الكوادر التدريسيّة تحتاج إلى وقت طويل للتدرّب على استخدام التقنيّات الحديثة، فضلاً عن الحاجة إلى أدوات رقابة صارمة تضمن توظيف هذه الأدوات بالشكل الصحيح الآمن.

يقتضي الإنصاف، وتفرض الموضوعيّة أن أقول إنّ الاختيار بين التخلّص من الكتاب الورقيّ في المدارس، وإدخال الأدوات الرقميّة التكنولوجيّة، ليس مسألة حدّيّة: إمّا هذا أو ذاك. وليس هذا المقصود من طرح هذا الموضوع في ملفّ منهجيّات، بل إنّ سياق التطوّر الطبيعيّ للأشياء في حياتنا يدفعنا إلى التفكير بالمواءمة بين المسارين، فلا نغالي أو نتطرّف لصالح جهة على حساب الأخرى. في تقديري، المنفعة ستكون أعظم عندما نراوح بين المسارين، وتكون حرّيّة الاختيار بينهما متاحة للفرد ضمن إمكانيّاته وميوله، فتجد الطالب يشاهد الفيديو التعليميّ المتعلّق بمهارة محدّدة، ويذهب لتطبيقها مع مجموعة العمل بعد قراءة التعليمات في الكتاب الورقيّ.

محمّد تيسير الزعبي

خبير مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسيها، ومصمّم برامج تدريبيّة الأردنّ

المزاوجة بين الكتاب المدرسي والذكاء الاصطناعي: نموذج تعليمي للمستقبل

عبد الرحمن حسنيوي

الطلاب في إطار المناهج الدراسية. وعلى الرغم من ظهور العديد من الأساليب التعليمية الجديدة، يبقى للكتاب المدرسي دور أساس في بناء المهارات الأساسية، مثل القراءة والكتابة والحساب، وهي المهارات التي تُعدّ ضرورية لتحقيق النجاح الأكاديمي في المراحل الدراسية المبكرة. جاء في تقرير صادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، أنّ الكتاب المدرسي لا يزال يمثل الأداة التعليمية الأكثر استخدامًا في المدارس حول العالم (OECD, 2023). كما أنّه يتيح للطلاب فرصة التعلم الذاتي، إذ يمكنهم من الوصول إلى المعلومات بشكل مستمر، ومن دون الحاجة إلى الاتصال بالإنترنت أو التكنولوجيا المتطورة.

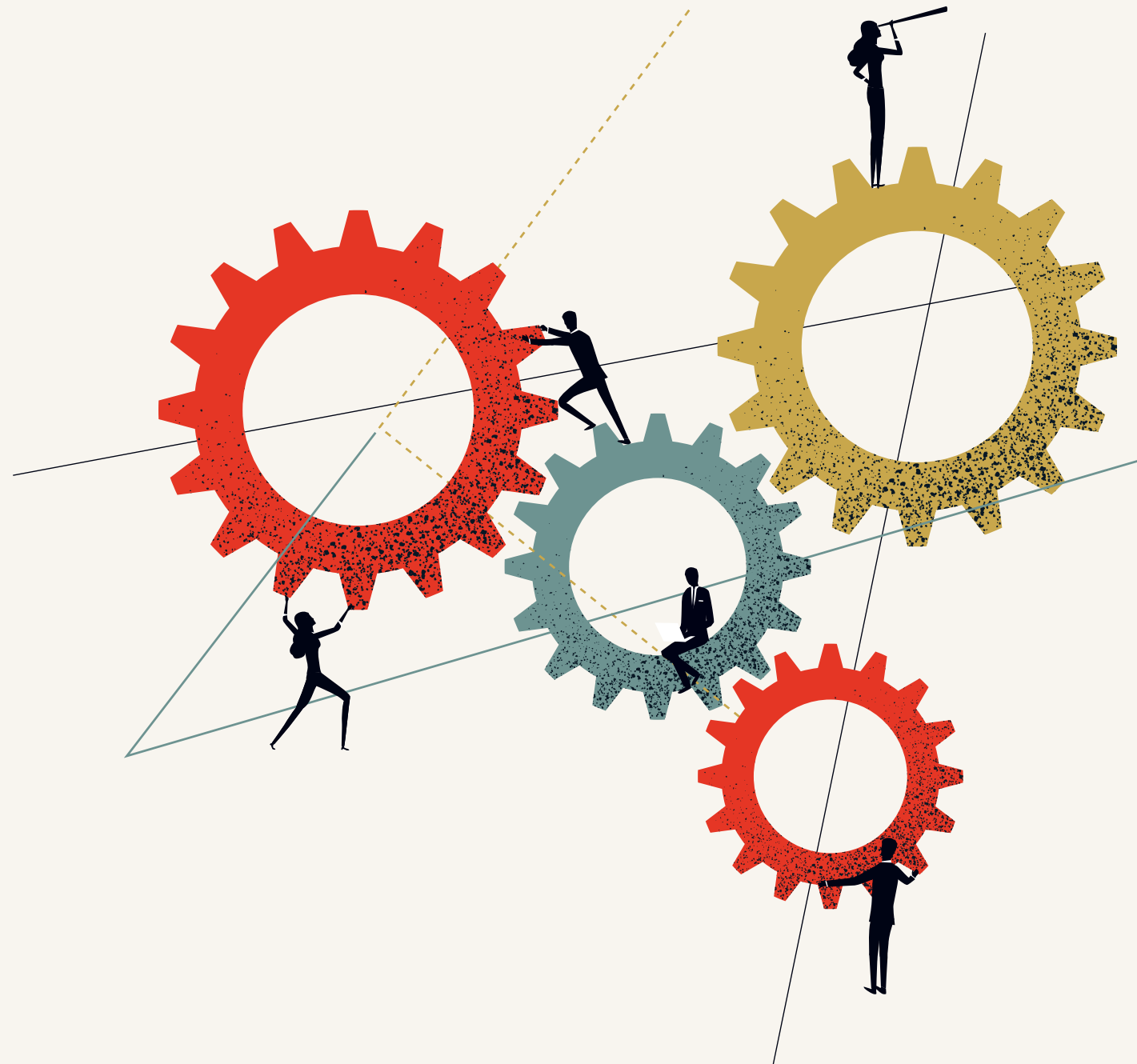
ومع ذلك، يواجه الكتاب المدرسي تحديات عديدة في العصر الحالي، لا سيّما مع تزايد متطلبات العصر الرقمي وتطور أساليب التعليم، لأنّه لم يعد قادرًا على تلبية احتياجات التعلم المتنوعة للطلاب، إذ يصعب عليه تقديم تعليم مخصّص يتناسب مع اختلافات الطلاب في المستويات الأكاديمية المتباينة، ما يفرض الحاجة إلى أدوات تعليمية تكميلية تساعد في سدّ هذه الفجوات.

الذكاء الاصطناعي في التعليم: الإمكانيات والتحديات

أدّى تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي في السنوات الأخيرة إلى فتح آفاق جديدة في مجال التعليم، إذ يمكن لهذه التقنيات تحليل بيانات أداء الطلاب بدقة، ما يتيح تصميم خطط تعلم مخصصة لكل طالب وفقًا لاحتياجاته الخاصة. فعلى سبيل المثال، تمثل أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل أنظمة التوجيه الذكي التي تراقب تقدّم الطالب، وتقدّم اقتراحات شخصية لتحسين أدائه، أداة فعّالة لتحسين جودة التعليم. تشير دراسة أجرتها جامعة كامبريدج إلى أنّ استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم أسهم في تحسين استيعاب الطلاب بنسبة 30% مقارنة بالطرق التقليدية (Inge Molenaar and others, 2023).

وعلى الصعيد الشخصي، قمتُ في ممارستي التعليمية بعدّة تجارب على الأقسام التي أدرّس فيها مادّة التاريخ والجغرافيا، فاستعنت بأدوات الذكاء الاصطناعي مثل 365 AI Education Tools و Microsoft و Google Classroom + AI Tools، وقد أثمرت هذه التجارب نجاحًا ملحوظًا؛ إذ حقّق 50% من الطلاب، لا سيّما أولئك الذين كانوا يعانون صعوبات في تعلم مادّة التاريخ، تقدّمًا ملحوظًا في نتائجهم، ما انعكس على نتائجهم في الامتحانات الفصلية. كما ارتفعت نسبة الطلاب الذين يحصلون على معدّل يفوق 10 من 20، من أقلّ من 50% باستخدام الطرق التقليدية، إلى أكثر من 50% باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

عطفاً على ذلك، يمكن القول إنّ تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم يواجه تحديات عديدة، من أبرزها الحاجة إلى بنية تحتية تقنية قويّة، إذ



في الفترة الراهنة، تتزايد أهميّة التكنولوجيا في التعليم، خصوصًا مع الانتشار الواسع للذكاء الاصطناعي. التعليم التقليدي الذي يعتمد على الكتب المدرسية أداة رئيسة في نقل المعرفة، بات يواجه تحديات متزايدة في ظلّ التطور السريع للتكنولوجيا. ووفقًا لتقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو" (UNESCO)، فإنّ 70% من المعلمين في المدارس يواجهون صعوبة في مواءمة الأدوات الرقمية مع الأنظمة التعليمية التقليدية (UNESCO, 2019). يتطلّب الواقع الحالي من الحكومات إعادة النظر في استراتيجيات إعداد المعلمين، بهدف تحقيق انتقال فعّال من نظام التعليم التقليدي إلى منظومة تعليمية حديثة، يتجسّد في تعزيز برامج التكوين والتدريب المستمرّ للمعلمين على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي المعاصرة، مع التأكيد على أهميّة ضرورة دمج هذه الأدوات التكنولوجية بالكتب المدرسية، بهدف تحسين العملية التعليمية، وضمان استفادة المنظومة التربوية من الفرص الواعدة التي يوفّرها الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التعليمي.

الكتاب المدرسي: أساس التعليم التقليدي

يعتبر الكتاب المدرسي حجر الزاوية في العملية التعليمية التقليدية، فهو أحد الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها المعلمون والطلاب في مختلف مراحل التعليم، كما يوفّر محتوى معرفيًا موحدًا ومنظمًا يتناسب مع احتياجات

يعتمد الذكاء الاصطناعيّ على شبكات اتّصال سريعة وأجهزة حديثة ونظم دعم متطورة، وهي أمور قد تكون غير متوفّرة في العديد من المدارس أو الدول ذات الموارد المحدودة (الدول الفقيرة والنامية). فحتّى لو توفّرت هذه البنية التحتية، تبرز مشكلة الخصوصية والأمان، فجمع البيانات الشخصية للطلّاب يثير مخاوف كبيرة حول حمايتها، وضمان استخدامها بشكل آمن وأخلاقيّ. لذا، فالتحدّي الأساسيّ يبدأ ببناء البنية التحتية اللازمة لتشغيل الأنظمة، يليها وضع تشريعات وآليات صارمة لحماية البيانات، وضمان استخدامها بمسؤوليّة.

تكامل الكتاب المدرسيّ وأدوات الذكاء الاصطناعيّ

يشكّل التكامل بين الكتاب المدرسيّ التقليديّ وأدوات الذكاء الاصطناعيّ نموذجًا تعليميًا هجينًا، يستفيد من مزايا كلّ من الأسلوب التقليديّ والتكنولوجيا الحديثة. بذلك، يمكن للطلّاب الاستفادة من المعلومات الأساسيّة التي يوفّرها الكتاب، مع استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ لتعميق الفهم وتوسيع نطاق التعلّم بالأنشطة التفاعليّة. على سبيل المثال، يمكن للطلّاب دراسة المفاهيم النظرية بواسطة الكتاب المدرسيّ، ثمّ استخدام منصّات الذكاء الاصطناعيّ لتطبيق هذه المفاهيم في سياقات واقعيّة، ما يعزّز من مهارات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات.

في تجربتي التعليمية أثناء تدريس مادّة التاريخ، استخدمت أداة Dream Lab لإنشاء صور تربيّية لأحداث الماضي التي أدّرسها، مثل "الحياة الفنّيّة والثقافيّة في العالم الإسلاميّ خلال القرن السادس عشر"، و"التحوّلات الاجتماعيّة والسياسيّة في أوروبا خلال عصر الأنوار". أسهمت هذه الصور في تقريب الواقع الثقافيّ والاجتماعيّ والسياسيّ للطلّاب، إذ تمكّنوا من رؤية مشاهد وأحداث وشخصيّات تمثليّة مستوحاة من تلك الفترات الزمنيّة. تشير دراسة نُشرت في Springer Open، إلى أنّ التكامل بين الكتاب المدرسيّ وأدوات الذكاء الاصطناعيّ يمكن أن يسهم في زيادة استيعاب الطّلاب للمفاهيم الدراسيّة بنسبة تصل إلى 25% (Bond and Khosravi, 2024)، وهو ما يتماشى مع النتائج الإيجابيّة التي لاحظتها في تحسين فهم الطّلاب واستيعابهم لهذه المواضيع باستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة.

لا يقتصر استخدام الذكاء الاصطناعيّ على الطّلاب فقط، بل يمتدّ ليشمل المعلّمين أيضًا، إذ يمكن له أن يساعدهم في تحليل

نتائج الاختبارات، وتقديم تقارير تفصيليّة حول مستوى أداء كلّ طالب؛ ما يمكّنهم من تحديد الاحتياجات التعليميّة لكلّ منهم، وتعديل استراتيجيّات التدريس بشكل فعّال. وقد استخدمت في ممارستي التعليميّة أدوات Microsoft 365 AI Education Tools في تحليل بيانات الطّلاب، ما أتاح لي استخراج رؤى دقيقة حول مستوى تقدّمهم الأكاديميّ، بما في ذلك تحديد نقاط القوّة والضعف لدى كلّ منهم. تسهم هذه التحليلات أيضًا في تعديل استراتيجيّات التدريس لتكون أكثر ملاءمة للاحتياجات الفرديّة، ما يؤدّي إلى تحسين الأداء الأكاديميّ بشكل فعّال.

- تشير دراسة نُشرت في مجلّة International Journal of Educational Technology in Higher Education، إلى أنّ استخدام الذكاء الاصطناعيّ في الفصول الدراسيّة يسهم في تخفيف العبء عن المعلّمين، إذ يساعدهم في التركيز على التفاعل المباشر مع الطّلاب، بدلًا من الانشغال بالممارسة التعليميّة التقليديّة (Bond and Khosravi, 2024). تعكس تجربتي مع هذه الأدوات بوضوح أثرها الإيجابيّ، إذ أتاحت لي التركيز بشكل أكبر على تطوير المهارات الفرديّة للطلّاب، وتعزيز التفاعل داخل الفصل. ويمكن تلخيص فوائد التكامل بين الكتاب والذكاء الاصطناعيّ في نقطتين أساسيّتين، هما:
- أولًا: يسهم التكامل بين الكتاب المدرسيّ وأدوات الذكاء الاصطناعيّ في تحسين تجربة التعلّم بتوفير بيئة تعليميّة تفاعليّة، إذ يسمح بتقديم تعليم مخصّص يتماشى مع مستوى كلّ طالب؛ ما يساعد في تعزيز الفهم، وتجنّب المشكلات الناتجة عن الأساليب التقليديّة التي تعتمد على مبدأ "التعليم للجميع بالطريقة نفسها"، باستخدام أدوات مثل تحليل البيانات، وتعلّم الآلة لتقييم مستوى الطالب بدقّة، ما يتيح تخصيص المهام الدراسيّة بما يتناسب مع احتياجاته الفرديّة. كما يمكن للذكاء الاصطناعيّ تعديل صعوبة الأسئلة، أو تقديم شروحات إضافيّة إلى الطّلاب الذين يحتاجون إلى دعم أكبر، بينما يوفّر تحدّيات أكثر تعقيدًا للطلّاب المتفوّقين. يعزّز هذا التخصيص فعاليّة التعلّم، بتمكين الطّلاب من التقدّم وفقًا لقدراتهم الخاصّة، ما يضمن تجربة تعليميّة موجّهة تلائم تطوّرهم التعليميّ.
- ثانيًا: عن طريق تحليل بيانات الطّلاب، تُتيح أدوات الذكاء الاصطناعيّ تقديم تغذية راجعة فوريّة، ما يعزّز من قدرة الطالب على تقييم أدائه بشكل مستمرّ. يساعد ذلك في تحفيز الطّلاب للبقاء على اطلاع دائم بتقدّمهم الأكاديميّ والعمل على تحسينه. علاوة على ذلك، يمكن للذكاء

الاصطناعيّ تقديم حلول مبتكرة لمشاكل تعليميّة قد تكون صعبة الحلّ باستخدام الأساليب التقليديّة، إذ يمكن للطلّاب استخدام أنظمتهم للتفاعل مع محتوى تعليميّ متنوّع، مثل مقاطع الفيديو التفاعليّة أو المحاكاة الحيّة التي تعزّز استيعابهم للمفاهيم المعقّدة. على سبيل المثال، يمكن للطلّاب في مادّة التاريخ الاستفادة من مقاطع الفيديو التفاعليّة التي تعيد تمثيل الأحداث التاريخيّة الكبرى، مثل الثورة الفرنسيّة أو الحروب العالميّة، إذ يمكنهم اتّخاذ القرارات والتأثير في سير الأحداث بناءً على اختياراتهم، ما يساعدهم في فهم الأسباب والنتائج بطرق أكثر تفاعليّة. في الجغرافيا يمكن استخدام محاكاة حيّة لظواهر طبيعيّة مثل الزلازل أو الأعاصير، إذ يقوم الطّلاب بتغيير العوامل المؤثّرة مثل الموقع أو القوّة، ويرون كيفيّة تأثير هذه التغيرات في الخريطة الجغرافيّة، ما يعزّز استيعابهم للمفاهيم البيئيّة والمناخيّة.

التحدّيات والآفاق المرتبطة بالتكامل

على الرغم من الفوائد العديدة للتكامل بين الكتاب المدرسيّ وأدوات الذكاء الاصطناعيّ، فإنّ هناك العديد من التحدّيات التي يجب التغلّب عليها، ومن أبرزها "الفجوة الرقميّة". يواجه العديد من الطّلاب في المناطق الريفيّة والبلدان النامية صعوبة في الوصول إلى التكنولوجيا الحديثة، بسبب قلّة الموارد أو عدم وجود بنية تحتيّة كافية. كما تظلّ تكلفة تطوير أدوات الذكاء الاصطناعيّ وصيانتها عالية، ما يجعل من الصعب توفيرها في جميع المدارس.

تتمثّل تحدّيات أخرى في ضرورة تدريب المعلّمين على استخدام هذه الأدوات بشكل فعّال، إذ يحتاجون إلى فهم كيفيّة دمجها في الفصل الدراسيّ بشكل يتماشى مع أهداف التعليم. إضافة

إلى ذلك، يحتاج النظام التعليميّ إلى تطوير سياسات واضحة لضمان استخدام الذكاء الاصطناعيّ بشكل آمن وأخلاقيّ، لا سيّما في ما يتعلّق بحماية خصوصيّة بيانات الطّلاب.

- لتجاوز التحدّيات المرتبطة بتكامل الكتاب المدرسيّ وأدوات الذكاء الاصطناعيّ، يُوصى بعدّة إجراءات، هي:
- أولًا: ينبغي تحسين البنية التحتيّة التكنولوجيّة في المدارس، لضمان وصول الطّلاب إلى الأدوات الحديثة.
- ثانيًا: يتطلّب الأمر توفير برامج تدريبيّة مستمرّة للمعلّمين، لضمان الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في التعليم.
- ثالثًا: يجب وضع سياسات صارمة لحماية بيانات الطّلاب وضمان الخصوصية، بالإضافة إلى ضمان المساواة في الوصول إلى أدوات الذكاء الاصطناعيّ لجميع الطّلاب، بغضّ النظر عن خلفيّاتهم الاجتماعيّة أو الجغرافيّة.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ تكامل الكتاب المدرسيّ وأدوات الذكاء الاصطناعيّ يُعدّ خطوة مهمّة نحو تطوير الأنظمة التعليميّة، لتلبية احتياجات القرن الواحد والعشرين. بهذا التكامل يمكن تحقيق تعليم مخصّص وشخصيّ، يعزّز مهارات الطّلاب، ويعدّهم لمواجهة التحدّيات المستقبليّة. وعلى الرغم من التحدّيات التي قد تواجه تطبيق هذه الأدوات، فإنّ الفوائد العديدة التي يوفّرها هذا التكامل تجعل منه نموذجًا واعدًا، يمكن أن يسهم في تحسين جودة التعليم على مستوى العالم.

عبد الرحمن حسنيوي

أستاذ التعليم الثانويّ التأهيليّ، وباحث ومدوّن المغرب

المراجع

- UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*.
- Molenaar, I., Baten, D., Bárd, I., & Stevens, M. (2025). *Artificial intelligence and education*. In N. Smuha (Ed.), *The Cambridge handbook of the law, ethics and policy of artificial intelligence* (pp. 261–282). Cambridge University Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (n.d.). *Artificial intelligence and education and skills*.
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). *A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), Article 4.
- Stewart, N., & Zheng, Y. (2024). *Generative AI's recolonization of EFL classrooms: The case of continuation writing*. *Australian Review of Applied Linguistics*, 47(3), 383–409.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

الوحدة المتداخلة: خطوة نحو تعليم مبتكر

وفاء عمر بن صديق

في ظلّ عالم يتّسم بالتغيّر المتسارع، والتداخل المستمرّ بين المعارف والعلوم، لم تعد المعرفة محصورة في أطر التخصصات المنفصلة. ولا يكفي أن يتقن الطالب مفاهيم كلّ مادّة بمعزل عن الأخرى، ليكون مستعدّاً لمواجهة تحديات العالم الحقيقيّ. ومع تطوّر فلسفات التعليم نحو تكامل أعمق بين الفروع المعرفيّة، يبرز التعليم متداخل التخصصات بوصفه نهجاً تربوياً حديثاً، يسعى لتجاوز الحواجز بين الموادّ الدراسية، ويفتح أمام المتعلّم آفاقاً لفهم أعمق وأشمل، يجمع بين التفكير النقديّ، والربط المنطقيّ، والإبداع في حلّ المشكلات. يأتي برنامج السنوات المتوسطة في البكالوريا الدوليّة ليقدم نموذجاً واضحاً لهذا التوجّه، إذ يُشجّع المعلّمين على تصميم تجارب تعليميّة تدمج بين الفروع المعرفيّة، وتحفّز الطّلاب على استكشاف المفاهيم من زوايا متعدّدة. هذا النوع من التعلّم لا يهدف فقط إلى إثراء المحتوى، بل إلى بناء المعنى، وتنمية مهارات الربط بين المعارف، وتطبيقها في سياقات واقعيّة وذات صلة بحياة الطالب.

المرحلة الثانية: التنفيذ

كانت هذه الوحدة جسراً معرفيّاً حيّاً بُني بين العالم المادّيّ للجسم الإنسانيّ، والعالم الرمزيّ للغة. بدأ الفريق التربويّ من موضوع يتّصل بحياة الطّلاب اتّصالاً مباشراً: أجهزة جسم الإنسان. وفي غضون أسابيع من التعلّم المدمج، استكشف الطّلاب تركيب الجهاز الهضميّ والدوريّ والتنفسيّ ووظائفها، وتأملوا كيفيّة عملها معاً بانسجام للحفاظ على الصحّة، ووظّف ذلك في إنتاج معرفيّ لغويّ؛ فكان على الطالب أن يعبر عمّا تعلّمه بكتابة مقال علميّ أو معلوماتيّ، يتقن فيه استخدام اللغة بوصفها أداة تواصل وتفسير وإقناع. وتدرب الطّلاب على تحليل نماذج لمقالات متنوّعة، واكتساب مهارات بناء الحجّة، وتوظيف أدوات لغويّة تناسب جمهورهم، وتطوير أسلوب شخصيّ يُراعي الدقّة والوضوح والجاذبيّة. وقد أصبح الطالب هنا وسيطاً بين العلم واللغة، يُترجم المعارف البيولوجيّة إلى نصوص يمكن للآخرين فهمها والتفاعل معها، ومنتجاً للمعرفة، لا مجرد متلقٍ لها.

ركّزت الوحدة على إشراك الطّلاب في تعلّم حيّ ومحسوس وتشاركيّ. فبدلاً من الاكتفاء بالشرح النظريّ، نُظّمت مراكز تعلّم مثلت أجهزة الجسم المختلفة، يتنقّل بينها الطّلاب في مجموعات تعاونيّة، يجمعون فيها المعلومات، ويحلّلون النماذج، ويقارنون ويناقشون ويجربون، وصولاً إلى بناء معرفيّ

وانطلاقاً من هذه الرؤية، يسعى هذا المقال لعرض تجربة ميدانيّة في تخطيط وحدة تعليميّة متداخلة التخصصات بين مادّتيّ "اللغة والأدب" و"العلوم" وتطبيقها وتقييمها، نُفّذت في صفوف المرحلة المتوسطة في مدارس الظهران الأهليّة؛ حيث خاض الطّلاب تجربة الدمج بين المادّتين، لفهم أجهزة الجسم والعلاقة الوظيفيّة بينها، والذي به يتحقّق التوازن الصحيّ عبر تعزيز أدواتهم اللغويّة، للتعبير الدقيق والواضح عن هذا المحتوى.

المرحلة الأولى: التخطيط

خُطّطت هذه الوحدة بعناية، بالعمل المشترك بين معلّمي اللغة العربيّة والعلوم، ووفق رؤية تربويّة شموليّة تُراعي عمق التداخل بين المادّتين. بُنيت الوحدة على مفهوم "العلاقات"، بوصفه مدخلاً إلى فهم التفاعل بين مكوّنات الجسد البشريّ من جهة، والتفاعل بين المتعلّم والنصّ والمعنى من جهة أخرى. كما انطلقت الوحدة من مفاهيم ذات صلة في كلّ تخصص، فجاء "التوازن" في العلوم مفهومًا أساسيّاً لفهم طبيعة عمل الأنظمة الحيويّة في جسم الإنسان، وكيف أنّ الخلل في هذا



عميق ناتج عن البحث والاستقصاء. ورافق هذا الجهد العلمي تنظيم أنشطة لغويّة متعدّدة، من بينها تحليل بنية المقال وتطبيق استراتيجيّات مثل: أخذ الملاحظات، واستخدام المنظّمات البيانيّة، ومقارنة الأساليب التعبيريّة، بما يُتيح بناء نصّ مؤسّس على تفكير تحليليّ ونقديّ.

وفي نهاية الوحدة، أنجز الطّلاب مخرّجًا نهائيًّا جمع بين البعد التخصصيّ واللغويّ، تمثّل في كتابة مقال علميّ معلوماتيّ يُعبّر عن فهمهم لمفهوم الاتّزان الصحيّ، والعلاقة بين أجهزة الجسم والغذاء، باستخدام لغة سليمة وواضحة تراعي بنية المقال ومتطلّبات القارئ، مستندين إلى معايير الأداء في برنامج السنوات المتوسطة (MYP) للوحدات المتداخلة، والتي تركّز على التقييم والتركيب والتأمّل. وقد تلقّوا تدريبًا يمكنهم من الجمع بين المهارة العلميّة والدقّة اللغويّة في تجربة متكاملة.

في تقييم الوحدة المتداخلة

وفي مرحلة التقييم، برزت خطواته عنصرًا بنائيًّا مدمجًا في صلب عمليّة التعلّم؛ إذ يوجّه المتعلّمين، ويعزّز إدراكهم الذاتيّ، ويزوّدهم بمؤشّرات واضحة نحو تحقيق الأهداف المعرفيّة والمهاريّة. وقد انطلق التقييم منذ اللحظة الأولى باختبار تشخيصيّ، كما ذُكر سابقًا، هدفه قياس المعرفة القبليّة؛ فتمكّن المعلّمون من رصد الفجوات، وتحديد نقاط القوّة والضعف لدى الطّلاب. وأظهرت نتائج هذا التقييم أنّ لدى بعض الطّلاب تصوّرات غير دقيقة حول العلاقة بين أجهزة الجسم؛ فمثلاً خلط أحدهم بين وظائف هذه الأجهزة، ما قاد المعلّم إلى تخصيص أنشطة توضيحيّة تراعي هذا الخلط المفاهيميّ. أمّا في مادّة اللغة، فقد أظهر التقييم أنّ عددًا من الطّلاب غير متمكّنين من بناء مقال علميّ موجّه يراعي ضرورات الجمهور؛ لذلك، نُظّمت ورش عمل تدريبيّة مصغّرة اطلّع فيها الطّلاب على نماذج متنوّعة من المقالات، بعد تحليل بنيتها وأسلوبها، وهو ما انعكس لاحقًا على جودة المسوّدات الأولى.

ولم يقتصر التقييم على المرحلة التمهيديّة، بل تواصل بشكل تكوينيّ عبر مراحل متعدّدة من الوحدة، فتنوّعت أدواته بين الملاحظات الصّقيّة، وتحليل المسوّدات، والعروض الشفهيّة، ومهامّ التفكير النقديّ. وكانت كلّ خطوة من خطوات التعلّم متبوعة بتغذية راجعة مباشرة ومنظّمة. فعندما كتب أحد

الطّلاب مقالًا افتقر فيه إلى الحُجج العلميّة، تلقّى ملاحظات بناءً أشارت إلى مواضع الضعف، واقتُرِح عليه إدراج أدلّة من الدروس أو تجارب علميّة مرّت في الصّف. استجاب الطالب لهذه الملاحظات، وأعاد بناء مقالته مستعينًا برسم توضيحيّ يشرح العلاقة بين الجهاز الهضميّ ونمط التغذية. وفي حالة أخرى، تبيّن أنّ إحدى الطالبات تميل إلى الكتابة الوصفيّة العامّة، فكُلّفت باستخدام مخطّط بيانيّ لتنظيم الأفكار، وتوجيهها نحو انتقاء معلومات دقيقة مدعومة بالأمثلة.

وتمثّلت المهمّة الختاميّة في كتابة مقال علميّ يُظهر مدى فهم الطالب للتوازن الصحيّ، بوصفه ناتجًا عن تفاعل أجهزة الجسم والغذاء، وذلك باستخدام لغة علميّة دقيقة تراعي بنية المقال ومتطلّبات القارئ. وقد أبدع الطّلاب في توظيف المهارات المكتسبة، إذ تضمّنت بعض المقالات رسومات مرافقة، وتعريفات دقيقة للمصطلحات العلميّة أظهرت وعيًا بأسلوب الكتابة الأكاديميّة. كما عبّر بعض الطّلاب عن تجربتهم الشخصيّة في تغيير أنماطهم الغذائيّة بعد التعمّق في فهم وظائف الجهاز الهضميّ، ما منح مقالاتهم بعدًا إنسانيًّا متّصلًا بالواقع.

وقد قيّمت المقالات النهائيّة وفق معايير برنامج السنوات المتوسطة (MYP) الخاصّة بالوحدات المتداخلة، وهي التقييم والتركيب والتأمّل. وطُلب إلى المتعلّمين استخدام هذه المعايير لتقييم أنفسهم وزملائهم قبل التقييم النهائيّ، ما أسهم في تنمية مهارات التقييم الذاتيّ والتفكير الناقد. ونتيجة لهذا النهج المتكامل، أظهرت تقارير التقييم تطوّرًا ملموسًا في قدرات الطّلاب، إذ انتقلوا من التعلّم القائم على التلقين إلى التعلّم القائم على الاستقصاء والتطبيق الواقعيّ، ما يعكس تحقّق الأهداف التربويّة لهذه الوحدة بفاعليّة وعمق. كما أظهرت نتائج التقييم النهائيّ ارتفاعًا ملحوظًا في مستوى الأداء مقارنة بالتشخيص الأوّليّ، ما أكّد أثر التعلّم البنائيّ والتقييم المرحليّ في تعميق الفهم، وتعزيز ثقة الطالب بدوره بصفته متعلّمًا واعيًا.

تأمّلات في التجربة

عند الانتقال من مرحلة التخطيط إلى تنفيذ الأهداف بممارسات حيّة في غرفة الصّف، لم يكن المقصود من تنفيذ هذه الوحدة أن تُدرّس مفاهيم العلوم واللغة كلًّا على حدة، بل أن يعيش

الطّلاب تجربة تعليميّة متكاملة، تتناغم فيها المعرفة العلميّة مع التعبير اللغويّ، في سياق إنسانيّ مرتبط بحياتهم اليوميّة. وقد اتّخذ التنفيذ شكلًا تفاعليًّا قائمًا على استراتيجيّات التعلّم النشط، فوظّفت استراتيجيّات مثل التعلّم التعاونيّ والترميز وأخذ الملاحظات والتلخيص، إلى جانب البحث والتقضيّ الذي دفع الطّلاب إلى طرح الأسئلة، والبحث عن الأجوبة في مصادر متنوّعة. ففي حصص العلوم، كان التعلّم يدور حول الفهم التطبيقيّ لأنظمة الجسم؛ إذ صُمّمت أنشطة عمليّة تعتمد على النمذجة، والرسم التوضيحيّ، ومجسّمات للأجهزة باستخدام خامات متعدّدة، كما استُخدمت الاستبانات الغذائيّة مدخلًا إلى تحليل أنماط التغذية الحقيقيّة للطّلاب، وربطها بما درسه حول وظائف الجسم وعلاقتها بالصّحة.

أما في حصص اللغة، فقد عومل الطالب بوصفه كاتبًا وباحثًا، لا مجرّد متلقٍ لقواعد الكتابة. خاض الطّلاب تجربة تحليل مقالات متعدّدة، مستكشفين سماتها من حيث البنية والأسلوب وملاءمة الجمهور. ثمّ كتبوا مسودّاتهم الأولى، مستخدمين منظّمات بيانيّة لتنظيم أفكارهم، ومطبّقين مهارات الترميز لاستخراج الفكرة الرئيسيّة والأدلّة الداعمة. وقد صاحبت كلّ خطوة من هذه الخطوات تغذية راجعة موجّهة؛ لترشد المتعلّم إلى كيفيّة الكتابة بعمق، والتعبير بأسلوب أكثر تأثيرًا.

ما يميّز تنفيذ هذه الوحدة تعدّد أنشطة المشاركة؛ فالفصل أصبح ساحة مفتوحة لتبادل الآراء والنقاشات وتفسير التجارب والاحتكام إلى الأدلّة. ونُفّذت أركان متنوّعة يمثّل كلّ منها جهازًا من أجهزة الجسم، قدّمت للطّلاب سيناريوهات حقيقيّة وأسئلة مفتوحة مثل: "كيف سيؤثّر ضعف التنفّس في توزيع الغذاء في الجسم؟"، أو "هل يمكن لنمط غذائيّ أن يُحدث خللًا في التوازن الداخليّ؟". هكذا بدأ الطالب يرى العلم في نفسه، ويدرك اللغة بوصفها جسرًا للتعبير عن هذا الفهم.

شكّل تنفيذ هذه الوحدة لحظة تحوّل في إدراك الطالب لدوره في التعلّم؛ فلم يعد متفرّجًا، بل أصبح مشاركًا: يسأل ويبحث ويُعيد الصياغة ويناقش ويتأمّل. وعندما طُلب إلى المتعلّمين في نهاية الوحدة كتابة مقال علميّ (معلوماتيّ) يجمع بين الفهم البيولوجيّ لأجهزة الجسم والوعي بأساليب التعبير

المؤثّرة، كانت هذه المهمّة الختاميّة نتاجًا لرحلة من التجريب والتفكير، ظهرت فيها قدرة كلّ طالب على دمج المعرفة بالتعبير في موقف تعلّميّ يعكس واقعه، ويخاطب اهتماماته، ويقوده إلى فهم أعمق لذاته وعلاقته بالعالم.

يتّضح لنا بهذه التجربة التربويّة أنّ الدمج بين الموادّ الدراسيّة، وتحديدًا اللغة والأدب من جهة، والعلوم من جهة أخرى، قد أوجد بيئة تعليميّة محفّزة وثرية، جعلت الطالب باحثًا ومفكرًا ومبدعًا. فقد وُضعت المفاهيم في سياق حياتيّ واقعيّ، فتحقّقت الفائدة، وبرز المعنى، وازداد الحافز للتعلّم. يعزّز هذا النوع من التعلّم المتكامل المعرفة، ويبيّن مهارات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات والتواصل، وهو ما تحتاج إليه مجتمعاتنا اليوم لتواكب المجتمعات المتطوّرة.

يُعدّ ما أنجز في هذه الوحدة نموذجًا لتعلّم حقيقيّ يرتبط بالحياة، ويجعل الطالب صانعًا للمعرفة، وناقدًا لنفسه، ومشاركًا في مجتمعه. من هنا، تبرز الحاجة إلى إعادة التفكير في تصميم المناهج التعليميّة، بحيث تتجاوز الحواجز بين التخصصات، وتعتمد على التعلّم القائم على المفاهيم والتكامل والاستقصاء. فالتعليم متداخل التخصصات ضرورة في زمن تتداخل فيه القضايا، وتتعاظم الحاجة إلى جيل مفكّر ومبدع، وقادر على الربط بين ما يتعلّمه وما يعيشه.

وفاء عمر بن صديق

معلّمة لغة عربيّة للمرحلة الثانويّة

المملكة العربيّة السعوديّة

اللغة العربية مسؤولية الجميع: كل معلم معلم لغة

د. علي عبد القادر الحمادي

لا يأتي نجاح اكتساب اللغات بطريقة فائقة من تعلّمها، وإنما من التعلّم بها. وأعتقد واثقاً أنّ كلمة السرّ في تغيير واقع اللغة العربية وتعليمها معلّموها. فاللغة - بوصفها هويّة وثقافة - تبقى في جوهرها وسيلة للفكر والمعرفة. ومن هنا، فإنّ أرقى النظم التعليميّة تأخذ بمبدأ أنّ "كلّ معلّم معلّم لغة"، ومعنى هذا أنّ تعلّم اللغة ليس مسؤولية معلّمي اللغة وحسب، بل جزءاً لا يتجزأ من تدريس جميع الموادّ الدراسيّة؛ لأنّ اللغة تمثّل الأداة الأساسيّة لاكتساب المعرفة والتواصل الفعّال. وعندما يستخدم المعلّمون الأنشطة اللغويّة المتخصّصة نموذجاً، فإنّهم يساعدون الطّلاب في رؤية اللغة بوصفها أداة أساسيّة لفهم محتواهم الدراسيّ وإتقانه، وليس مجرد مادّة منفصلة. يتجذّر هذا المبدأ في عدّة نظريّات تربويّة ولغويّة، من أبرزها:

- نظريّة اكتساب اللغة الثانية (Second Language Acquisition - SLA): يرى ستيفن كراشن (Stephen Krashen) أنّ تعلّم اللغة يحدث بشكل أفضل عندما تقدّم في سياقات حقيقيّة وذات مغزى. ويدعم مبدأ "كلّ معلّم معلّم لغة" هذا التّصور، بالتأكيد على أنّ الطّلاب يطوِّرون

مهاراتهم اللغويّة بشكل أفضل عند استخدام اللغة في سياق المحتوى الأكاديميّ الذي يهتمّهم.

- النظريّة الاجتماعيّة الثقافيّة (Sociocultural Theory) التي طوّرها فيغوتسكي (Lev Vygotsky)، والتي تؤكّد أنّ التعلّم يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعيّ. وفقاً لهذا المنظور، يتعلّم الطّلاب اللغة بشكل أكثر فاعليّة عند استخدامها أداة للفهم والتواصل في الموادّ الدراسيّة المختلفة، وهو ما يجعل جميع المعلّمين مسؤولين عن تطوير مهارات طّلابهم اللغويّة.
- نظريّة التعلّم بالممارسة (Situating Learning Theory): وفيها يؤكّد جان لاف وإتيان فينجر (Jean Lave & Etienne Wenger) أنّ التعلّم يحدث بشكل أفضل عندما يكون مضمّناً في سياق عمليّ وواقعيّ. يدعم هذا فكرة أنّ تدريس اللغة لا ينبغي أن يقتصر على معلّمي اللغة فقط، بل يجب أن يكون جزءاً من جميع الموادّ الدراسيّة.

تطوّر هذا المفهوم في الممارسات التربويّة في السبعينيّات والثمانينيّات من القرن الماضي، وبات مبدأ "كلّ معلّم معلّم

لغة" يطبّق على نطاق واسع في المدارس في بريطانيا وأوروبا، إذ أدرك الباحثون والتربويّون أنّ ضعف مهارات الطّلاب اللغويّة يؤثّر في أدائهم الأكاديميّ في جميع الموادّ، ما أدّى إلى تطوير استراتيجيّات تدريس اللغة في المناهج الدراسيّة.

وفي التسعينيّات وبداية القرن الحادي والعشرين، تبنّت أنظمة تعليميّة عدّة هذا المبدأ، لا سيّما ضمن برنامج البكالوريا الدوليّة (IB) الذي أكّد أنّ مهارات اللغة يجب أن تُدمج في تدريس جميع الموادّ، لضمان تعلّم أكثر شموليّة واستدامة. وتضمّ وثيقة المجال والتسلسل للغات لبرنامج السنوات الابتدائيّة (2011) إشارة إلى أفكار كثيرة، منها فكرة تجاوز اللغة للموادّ الدراسيّة؛ إذ "تدخل اللّغة في جميع مناحي التعلّم في المدرسة في كلّ من المجالات الانفعاليّة والفعليّة. فالمتعلّمون يستمعون ويتحدّثون ويقرؤون ويكتبون حسبما يرتؤون، في سعيهم لاستنباط معانٍ جديدة وإدراك مفاهيم جديدة. واللغة ضمن نطاق "المعرفة" المتعلّقة ببرنامج السنوات الابتدائيّة أكثر العناصر أهميّة في تحقيق التماسك ضمن المنهاج المدرسيّ،

وذلك داخل برنامج البحث المتجاوز للموادّ الدراسيّة وخارجه". تؤكّد الوثيقة دور اللغة وسيلة للبحث والتساؤل التفكير، مشيرة إلى أنّ اللغة "توفّر وسيلة للبحث والتساؤل. ففي صفّ يركّز على البحث، يستمتع المدرّسون والطّلاب باستخدام اللغة، حيث يقدّرونها من الناحية الوظيفيّة ومن الناحية الجماليّة". وتؤكّد الوثيقة أنّ تعليم اللغة مسؤولية جميع المعلّمين، إذ "توفّر المدرسة البيئات الحقيقيّة لتعليم اللغة وتعلّمها في جميع مجالات المنهاج الدراسيّ، والتي تمثّل انعكاساً لمجتمع من المتعلّمين وللنظريّات التربويّة التي يقوم عليها البرنامج". وهذا يشير إلى أنّ تعلّم اللغة ليس مقتصرًا على معلّمي اللغة فقط، بل هو جزء لا يتجزأ من جميع الموادّ الدراسيّة. مع التأكيد على توفير بيئة حقيقيّة لتطوير اللغة في مختلف الموادّ، بحيث "يوفّر برنامج البحث للمتعلّمين بيئة حقيقيّة لتطوير اللغة واستخدامها. وينبغي قدر المستطاع أن تُدرّس اللغة في البيئة الحقيقيّة المتّصلة بوحدة البحث". وهذا يؤكّد أنّ جميع المعلّمين، بغضّ النظر عن تخصّصاتهم، يؤدّون دورًا في تطوير المهارات اللغويّة لدى الطّلاب.

المعلّمون ودعم اللغة العربيّة بتخصّصاتهم

اللغة العربيّة أحوج ما تكون إلى كلّ جهد، وحرّيّ بهذا الجهد ألاّ يقتصر على معلّمي اللغة العربيّة، بل الواجب أن يسهم فيه جميع المعلّمين. فكلّ معلم يمتلك - بغضّ النظر عن تخصّصه - فرصة كبيرة للإسهام في تطوير مهارات الطّلاب اللغويّة. لننأمل في بعض الأمثلة:

- معلّمو العلوم يسهمون بشكل فعّال في تعزيز مهارات الاستقصاء والتعبير اللغويّ، عن طريق التقارير العلميّة التي يكتبها الطّلاب، والعروض التقديميّة التي تتطلّب استخدام مصطلحات علميّة دقيقة وتواصلًا فعّالًا.
- معلّمو الرياضيّات يساعدون في تطوير اللغة العربيّة بشرح المفاهيم الرياضيّة بأسلوب واضح، ومناقشة استراتيجيّات حلّ المسائل، ما يعزّز قدرة الطّلاب على التعبير المنطقيّ والمنظّم. وتؤكّد هذه الفكرة على أنّ تطوير تعلّم اللغة الإنجليزيّة في الوطن العربيّ - والقياس هنا على دولة الإمارات تحديدًا وبعض دول الخليج العربيّة - شهد تطوّرًا وقفزة كبيرة، حين قرّرت الجهات المسؤولة عن التعليم تدريس هاتين المادّتين تحديدًا باللغة الإنجليزيّة. وفي المقابل، شهد تعليم اللغة العربيّة تدهورًا وتراجعًا.
- في مجال الفنون، تتوسّع قدرة الطّلاب اللغويّة بمناقشة الأعمال الفنيّة، والنقد الفنيّ الذي يشجّع الطّلاب على استخدام لغة وصفيّة غنيّة ودقيقة، والتعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل إبداعيّ، موظّفين ما درسوه في البلاغة العربيّة والنقد.
- في التربية الإسلاميّة، يسهم المعلّمون في إثراء اللغة العربيّة بدمج أنشطة تحليل النصوص القرآنيّة، ومناقشة الأحاديث النبويّة، وتفعيل الحوار والنقاش باللغة العربيّة الفصيحة ضمن الأنشطة الصّفيّة اليوميّة، ما يعزّز مهارات الطّلاب اللغويّة، ويقوّي علاقتهم بلغتهم وثقافتهم.
- تمثّل اللغة العربيّة فرصة لمعلّمي الدراسات الاجتماعيّة التي تتضمنّ الثقافة والهويّة الوطنيّة، حيث يمكنهم إعداد أنشطة صّفيّة دوريّة تركّز على البحث والتحليل والنقاش لموضوعات تاريخيّة واجتماعيّة متنوّعة، ما يطرّوّر لدى الطّلاب مهارات التفكير النقديّ والتحليليّ، ويعزّز قدراتهم على التعبير اللغويّ بوضوح ودقّة.
- معلّمو التربية الرياضيّة يمكنهم استخدام الأنشطة البدنيّة باعتبارها فرصًا فعّالة لتنمية مهارات الاستماع والتحدّث،

وذلك عن طريق إعطاء تعليمات واضحة وصريحة، والتأكيد على دقّة وصف الحركات والأنشطة، وتشجيع الطّلاب على وصف أدائهم وأداء زملائهم وتقييمه، ما يسهم في تطوير لغتهم العربيّة ومفرداتهم التواصليّة في المواقف الحياتيّة الحقيقيّة.

ومع اتّساع نطاق المدارس التي تعتمد لغات أجنبيّة لتدريس الموادّ العلميّة، كما هو الحال في كثير من المدارس العالميّة أو ثنائيّة اللغة، تزداد الحاجة إلى اتّخاذ موقف تربويّ يعزّز مكانة اللغة العربيّة بوصفها لغة تعليم ومعرفة، لا مجرد لغة تواصل أو مادّة مستقلّة. فحين تُدرّس العلوم والرياضيّات بلغة أجنبيّة، تفقد العربيّة حضورها العمليّ في حياة الطالب اليوميّة، ما يضعف ارتباطه بها، ويحدّد من قدرته على استخدامها في التفكير العلميّ والتحليل المنهجيّ. ولهذا، فمن الضروريّ الدعوة إلى إدماج اللغة العربيّة في تدريس مختلف الموادّ كلّما أمكن، أو على الأقلّ تقديم أنشطة داعمة ضمن هذه الموادّ، تعزّز الفهم والتعبير باللغة العربيّة، حتّى في المدارس التي تدرّس بلغات أخرى. وهذا ينسجم مع التوجّهات العالميّة التي ترى في التعدّد اللغويّ فرصة لا تهديدًا، شريطة أن تطلّ اللغة الوطنيّة حاضرة وفاعلة في سياقات التعليم والمعرفة.

إجراءات عمليّة لتطبيق مبدأ "كلّ معلّم معلّم لغة" في المدرسة

لتطبيق مبدأ "كلّ معلّم معلّم لغة" بشكل يستهدف تطوير اللغة العربيّة في مدارسنا، يجب أن تتكاتف الجهود وتتعدّد الإجراءات، لضمان تبنيّ هذا المفهوم جزءًا لا يتجزّأ من الثقافة المدرسيّة اليوميّة. يبدأ ذلك بتوفير تدريب عمليّ مكثّف لجميع المعلّمين من مختلف التخصّصات، وليس لمعلّمي اللغة العربيّة وحسب، بحيث يتعرّفون إلى أبرز استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة، وطرق دمجها في تخصّصاتهم بأسلوب عمليّ ومبسّط. كما أنّ تنظيم ورش العمل التدريبيّة بشكل دوريّ يضمن استمرار تطوير كفاءة المعلّمين، وتعزيز قدرتهم على توظيف هذه الاستراتيجيّات في ممارساتهم اليوميّة.

إضافة إلى التدريب، فإنّ تطبيق "استراتيجيّات القراءة والكتابة عبر المنهاج" يمثّل خطوة جوهريّة لتحقيق التكامل اللغويّ في المدرسة، فما اللغة العربيّة إلّا قراءة وكتابة. تمكّن هذه

الاستراتيجيّات الطالب من تعزيز مهاراته اللغويّة بصورة طبيعيّة وسلسلة أثناء تعلّمه الموادّ المختلفة، فتصبح القراءة والكتابة جزءًا أساسيًا من العمليّات التعليميّة اليوميّة.

كما يجدر بالمدارس أن تخصّص جزءًا ثابتًا من اجتماعات الهيئة التدريسيّة، لمناقشة قدرة الطّلاب على التواصل باللغة العربيّة في مختلف الموادّ، وليس في مادّة اللغة العربيّة فقط. تتيح هذه المناقشات المستمرّة الفرصة للمعلّمين لتبادل الأفكار والخبرات، وتحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم إضافيّ في تطوير لغتهم العربيّة، بالإضافة إلى تعزيز الشعور المشترك بالمسؤوليّة تجاه تطوّر اللغة العربيّة باعتبارها رمزًا للهويّة.

ومن الممارسات المهمّة أيضًا، تصميم مهامّ دراسيّة مشتركة بين المعلّمين من مختلف التخصّصات، تركّز بشكل خاصّ على تنمية الكفاءة اللغويّة للطّلاب، كأن يتعاون معلّم الرياضيّات مع معلّم العلوم لإعداد مشروع مشترك، يُطلب فيه إلى الطّلاب تقديم عرض تقديميّ، أو إعداد تقرير تحليليّ مكتوب بإشراف معلّم اللغة العربيّة.

ومن الإجراءات الحاسمة التي تعزّز فاعليّة مبدأ "كلّ معلّم معلّم لغة"، اعتماد اللغة العربيّة الفصحى لغة تدريس رئيسة في الصفوف التي تُدرّس بالعربيّة، مع الالتزام باستخدامها في الشرح والحوار والتقييم. إنّ استخدام اللهجات المحليّة، وإن كان يسيرًا على المعلّمين والطّلاب، يُضعف التواصل الأكاديميّ، ويحول دون بناء ملكة لغويّة سليمة تؤهّل الطّلاب للقراءة المتمكّقة والكتابة الواعية والتعبير المنهجيّ. وقد برزت في هذا السياق تجربة رائدة قدّمها الدكتور عبد الله الدنّان، صاحب

المراجع

- الدنّان، ع. (2014). *نظرية تعليم اللغة العربيّة الفصحى بالفطرة والممارسة*. دار البشائر.
- لجنة تحديث تعليم اللغة العربيّة. (2012). *العربيّة لغة حياة*. تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربيّة الصادر عن رئاسة الوزراء في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة.
- منظمة البكالوريا الدوليّة. (2011). *وثيقة المجال والتسلسل للغات لبرنامج السنوات الابتدائيّة*. المملكة المتّحدة.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- International Baccalaureate Organization. (2018). *Language and learning in IB programmes*. IB Continuum.
- Vygotsky, L. (1999). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. University Press.

نظريّة "تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة"، والتي استثمرها تربويًّا حين عمل على تدريب المعلّمين على استخدام الفصحى في حديثهم داخل الصّف، وذلك بهدف خلق بيئة لغويّة تعليميّة متكاملة، تساعد الطّلاب في اكتساب الفصحى عبر التلقين السمعيّ والممارسة اليوميّة. وتُظهر نتائج هذه التجربة أنّ تعرّض الطفل بشكل منتظم إلى اللغة الفصحى في حياته الدراسيّة يدعم اكتسابها بطلاقة، ويعزّز ارتباطه بها بوصفها أداة فكر وعلم وهويّة (الدنّان. 2014). لذا، فإنّ الدعوة إلى التزام الفصحى داخل الصّف ليست فقط التزامًا لغويًّا، بل خيارًا تربويًّا واعيًّا، يصبّ في صميم تطوير اللغة العربيّة، وتعزيز مكانتها التعليميّة والثقافيّة.

مبدأ "كلّ معلّم معلّم لغة" ليس مجرد شعار تربويّ، بل فلسفة تعليميّة أثبتت نجاحها في العديد من الأنظمة التعليميّة حول العالم، واستثمرت أفضل استثمار في جعل اللغة الإنجليزيّة لغة أولى ومفضّلة للتعليم. عندما يتبنّى جميع المعلّمين العرب هذا المبدأ، يتحوّل تعلّم اللغة العربيّة إلى عمليّة حيّة وتفاعليّة، تتجاوز حدود الفصل الدراسيّ التقليديّ، وتحقّق نتائج إيجابيّة وملموسة، ما يجعل تعلّم اللغة العربيّة تجربة متكاملة وعمليّة، ومتّصلة بحياة الطالب المهنيّة المستقبلية.

د. علي عبد القادر الحمّادي باحث في السياسات التربويّة، وخبير مناهج الإمارات العربيّة المتّحدة

أسُس المناهج التكيفيّة في التعليم وتطبيقاتها

سحر معين درويش

تعريف المناهج التكيفيّة

يعرّف (فيلدشتاين وهيل، 2016) المناهج التكيفيّة (Adaptive Curricula) بأنها مناهج تعليميّة، مصمّمة لتلبية احتياجات المتعلّمين بشكل فرديّ، إذ تُعدّل الأنشطة التعليميّة والمحتوى وطرق التقييم، استنادًا إلى قدرات كلّ طالب واحتياجاته. تعتمد هذه المناهج على استخدام التكنولوجيا والبيانات والتقييم المستمرّ، لضمان تقدّم كلّ طالب وفق وتيرته الخاصّة، ما يعزّز الفهم، ويقلّل من الفجوات التعليميّة. كما تشير المناهج التكيفيّة إلى برامج أو أنظمة تعليميّة، تُعدّل المحتوى وأساليب التدريس والتجارب التعليميّة، بناءً على قدرات الطلبة الفرديّة

في ظلّ التطوّرات السريعة في مجال التعليم والتكنولوجيا، أصبحت الحاجة إلى مناهج تعليميّة تلبي احتياجات الطلاب المتنوّعة أكثر إلحاحًا من أيّ وقت مضى. تُعدّ المناهج التكيفيّة من المفاهيم الحديثة في ميدان التعليم، والتي تعكس توجّهًا نحو تحقيق تعلّم مخصّص وملأئم لكلّ طالب، بناءً على احتياجاته الخاصّة. يعتمد هذا النوع من المناهج على تصميم تعليم مرن، يتكيّف مع تطوّر الطالب وتغيّرات بيئة التعليم، ويهدف إلى تقديم تعليم موجّه نحو الفروق الفرديّة في القدرات والاهتمامات. يهدف هذا المقال إلى استعراض أسُس المناهج التكيفيّة وتطبيقاتها، مع التركيز على أهدافها، ومبادئ تصميمها، وأساليب تقييمها، إلى جانب مناقشة التحديات والتقنيّات الداعمة.

واحتياجاتهم وتقدّمهم. تُصمّم هذه المناهج لتوفير تجربة تعليميّة مخصّصة، تضمن أن يتمكّن كلّ طالب من تحقيق إمكانيّاته، بتلقّي تعليم يتناسب مع سرعته واهتماماته وأسلوب تعلّمه الفريد.

ظهر مصطلح "التعليم التكيفيّ" (Adaptive Learning) في السبعينيّات، ضمن مجالات الذكاء الاصطناعيّ وعلم النفس التربويّ، واكتسب أهميّة خاصّة في التسعينيّات، مع تطوّر البرمجيات التعليميّة التكيفيّة. المناهج التكيفيّة: تطوّرت باعتبارها جزءًا من الحركة الأكبر في التعليم الشخصيّ (Personalized Learning) في أوائل القرن الحادي والعشرين، متأثرة بالتطوّرات التقنيّة، مثل الذكاء الاصطناعيّ والبيانات الضخمة.

الخصائص الرئيسيّة للمناهج التكيفيّة

1. مسارات تعلّم مخصّصة: يُصمّم المنهج ليتناسب مع تفضيلات الطالب، ونقاط قوّته وضعفه، ما يسمح له بالتقدّم وفقًا لوتيرته الخاصّة.
2. تعديلات فوريّة: باستخدام أدوات مثل الذكاء الاصطناعيّ وتحليل البيانات، يُعدّل المنهج ديناميكيًا، بناءً على أداء الطالب وردوده الفوريّة.
3. الشموليّة: تتيح المناهج التكيفيّة استيعاب احتياجات التعلّم المتنوّعة، بما في ذلك احتياجات الطلاب الموهوبين، وذوي صعوبات التعلّم، والطلاب من خلفيّات ثقافيّة متنوّعة.
4. التفاعل والتحفيز: بتوافق الموادّ التعليميّة مع اهتمامات الطالب ومستوى فهمه، تحافظ المناهج التكيفيّة على تفاعل الطلاب وتحفيزهم.
5. دمج التقييمات: تتضمن تقييمات مستمرّة ودوريّة لتوجيه التعديلات في المنهج، وضمان تحقيق الأهداف بفعاليّة.

فوائد المناهج التكيفيّة

1. تشجّع التعلّم المستقلّ والمسؤوليّة.
2. تقلّل من الفجوات المعرفيّة بمعالجة التحديات الفرديّة بسرعة.
3. تعزّز مهارات التفكير النقديّ والتعاونيّ، باستخدام أنشطة جماعيّة مخصّصة.

4. تدعم المعلّمين في تحديد احتياجات الطلاب، وتحسين استراتيجيّات التدريس.

أهداف المناهج التكيفيّة

- تهدف المناهج التكيفيّة إلى تحقيق المرونة التعليميّة، وذلك بالطرق الآتيّة:
1. تحسين الفروق الفرديّة: استيعاب قدرات الطلاب وتنوّعهم الثقافيّ والاجتماعيّ.
 2. تعزيز التعلّم المخصّص: توفير بيئات تعليميّة تلبي احتياجات التعلّم الشخصيّة.
 3. زيادة التفاعل والتحفيز: استخدام استراتيجيّات تعليميّة تزيد من مشاركة الطلاب.
 4. تزويد الطلاب بفرص لتعلّم محتوى يتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم.
 5. تعزيز مهارات الطلاب في التفكير النقديّ وحلّ المشكلات.
 6. تحسين مستوى تحصيل الطلاب، وتعزيز قدرتهم على التعلّم الذاتيّ.

أسُس تصميم المناهج التكيفيّة

يعتمد تصميم المناهج التكيفيّة على عدد من الأسُس والمبادئ التي تسهم في تلبية احتياجات الطلاب المختلفة، وتتضمّن:

1. تخصيص المحتوى.
2. استخدام تقنيّات التعلّم المتنوّعة.
3. تقييم تقدّم الطلاب بشكل مستمرّ، لضمان تلبية احتياجاتهم.

مبادئ تصميم المحتوى في المناهج التكيفيّة

يرتكز تصميم المحتوى في المناهج التكيفيّة إلى مجموعة مبادئ تضمن تقديم تجربة تعليميّة مرنة وفعّالة، مع التركيز على تخصيص عمليّة التعلّم، لتتناسب مع احتياجات المتعلّم وقدراته.

في الآتي المبادئ الأساسيّة لتصميم محتوى المناهج التكيفيّة، مع أمثلة عمليّة لتوضيح تطبيقاتها:

1. **المرونة:** تتمثّل في إمكانيّة تعديل المناهج بسهولة، لتناسب مع احتياجات المتعلّمين ومستوياتهم المختلفة. مثال تطبيقيّ: منصّة تعليميّة تتيح للمتعلّمين اختيار موضوعات الدراسة، أو ترتيبها حسب أولويّاتهم، مثل منصّات "**كورسييرا**" أو "**إديكس**". أهميّة المرونة: تجعل التعلّم أكثر جاذبيّة، وتحفّز المتعلّم على الاستمرار.

2. **التفاعل المستمرّ:** ينبغي أن تتضمّن المناهج التكيّفيّة أنشطة تفاعليّة، مثل الاختبارات السريعة، والألعاب التعليميّة، والنقاشات الحيّة، لضمان بقاء المتعلّم مشاركًا. مثال تطبيقيّ: أدوات مثل "**كا هوت**" أو "**كويزلت**" التي تقدّم اختبارات تفاعليّة أثناء التعلّم. أهميّة التفاعل المستمرّ: يزيد من تفاعل المتعلّم مع المحتوى، ويعزّز استيعابه المفاهيم.

3. **التعلّم القائم على البيانات:** يعتمد تصميم المناهج على تحليل البيانات الناتجة عن أداء المتعلّمين، لتحديد نقاط القوّة والضعف لديهم. مثال تطبيقيّ: أنظمة إدارة التعلّم، مثل منصّة "**مودل**" التي تقدّم تقارير مفصّلة حول أداء المتعلّمين، ما يساعد المعلّمين في تعديل المحتوى بناءً على الاحتياجات. أهميّة البيانات: تتيح تخصيص المناهج وفقًا لاحتياجات المتعلّم الفرديّة.

4. **التقييم المستمرّ:** يجب أن تتضمّن المناهج وسائل تقييم دوريّة لقياس تقدّم المتعلّم، وضمان تحقيق الأهداف التعليميّة، وبالتالي تكييف المحتوى بناءً على التقدّم الفعليّ للطالب.

مثال تطبيقيّ: إدراج اختبارات قصيرة بعد كلّ وحدة دراسيّة، أو تقييمات مرحليّة مثل تلك المستخدمة في "**دوولينغو**". أهميّة التقييم المستمرّ: يساعد في رصد تقدّم المتعلّم، وتحديد الصعوبات التي يواجهها في وقت مبكر.

5. **تنوّع الموارد:** تقديم موادّ تعليميّة متنوّعة، تشمل النصوص والفيديوهات والمحاكاة التفاعليّة. مثال تطبيقيّ: استخدام مقاطع الفيديو التعليميّة من "**يوتيوب**"، إلى جانب الكتب الإلكترونيّة لتعزيز الفهم. أهميّة التنوّع: يلبيّ الأنماط المختلفة للتعلّم، مثل التعلّم البصريّ والسمعيّ والحركيّ.

6. **سهولة الوصول:** ضمان أن تكون الموارد متاحة لجميع الطلّاب عبر مختلف الأجهزة والمنصّات، بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصّة. مثال تطبيقيّ: تصميم محتوى متوافق مع الهواتف الذكيّة والحواسيب اللوحيّة، كما هو الحال في "**خان أكاديمي**". أهميّة سهولة الوصول: تضمن استمراريّة التعلّم في أيّ وقت ومن أيّ مكان.

طرق تقييم فعاليّة المناهج التكيّفيّة

1. التقييم التكوينيّ: جمع البيانات بشكل مستمرّ أثناء العمليّة التعليميّة. 2. الاختبارات المعياريّة: مقارنة أداء الطلّاب في المناهج التكيّفيّة بأداء أقرانهم في المناهج التقليديّة. 3. استبيانات الطلّاب والمعلّمين: قياس مدى رضا الطرفين عن التجربة التعليميّة.

يجب أن يشمل تقييم فعاليّة المناهج التكيّفيّة تحليل نتائج تحصيل الطلّاب، وملاحظة التغيّرات في مستويات التفاعل والانخراط مع المحتوى. يمكن استخدام تقنيّات التقييم التكوينيّ، مثل الاختبارات القصيرة والمهام التفاعليّة، بالإضافة إلى التقييمات الختاميّة.

التكنولوجيا والمناهج التكيّفيّة

تسهم التكنولوجيا بشكل كبير في تعزيز فعاليّة المناهج التكيّفيّة. باستخدام تطبيقات التعلّم الذكيّ، يمكن جمع البيانات حول أداء الطالب، وتقديم محتوى يتكيّف مع احتياجاته.

استخدام التقنيّات الحديثة في تصميم المناهج

1. الذكاء الاصطناعيّ: تحليل البيانات لتكييف المحتوى تلقائيًا مع احتياجات الطالب. 2. التعلّم الإلكترونيّ: تستخدم منصّات مثل "مودل" و"بلاك بورد" لتوفير محتوى تكيّفيّ. 3. المحاكاة والواقع الافتراضيّ: إنشاء بيئات تعلّم غامرة، تحفّز الطلّاب على التفاعل. تسهم هذه الأدوات في تخصيص التعليم بشكل يتماشى مع الفروق الفرديّة للطلّاب، ويعزّز فعاليّة العمليّة التعليميّة.

التحدّيات والمعوّقات في تطبيق المناهج التكيّفيّة

من أبرز التحدّيات التي تواجه تطبيق المناهج التكيّفيّة:

1. نقص الموارد والتكلفة العالية: يتطلّب تطوير المناهج التكيّفيّة موارد ماليّة وتقنيّة كبيرة، وموارد تعليميّة متطوّرة. 2. قلة الكفاءات: يوجد نقص في أعداد المعلّمين المدريّين على تصميم المناهج التكيّفيّة وتنفيذها، ما يجعل من الضروريّ العمل على تدريب معلّمين بشكل مستمرّ، لفهم كيفيّة استخدام المناهج التكيّفيّة وتطبيقها بفعاليّة. 3. ضعف البنية التحتيّة التكنولوجيّة: لا سيّما في البلدان النامية. 4. مقاومة التغيير: تردّد بعض المؤسّسات في تبني أساليب تعليميّة جديدة. 5. الضغوط الزمنيّة: تتطلّب المناهج التكيّفيّة وقتًا أطول لخطيط الدروس الملأئمة وتنفيذها.

أمثلة عمليّة على تطبيق المناهج التكيّفيّة

طبّقت المناهج التكيّفيّة في العديد من المؤسّسات التعليميّة حول العالم، مثل:

1. المدارس الذكيّة: حيث يُخصّص المحتوى وفقًا لقدرات الطلّاب. 2. الجامعات عبر الإنترنت: مثل منصّات "**كورسييرا**" التي تستخدم تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ لتقديم محتوى مخصّص للطلّاب، إذ تعمل على توفير دورات تعليميّة تتكيّف مع مستوى تقدّمهم.

المراجع

- Feldstein, M., & Hill, P. (2016). **Personalized learning: What it really is and why it really matters**. *EDUCAUSE Review*.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). **Three generations of distance education pedagogy**. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97.
- Al-Azawei, A., & Basyuni, M. (2020). Adaptive learning in educational settings: A systematic review. *Educational Technology & Society*, 23(1), 41–58.
- Bloom, B. S. (1984). **The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring**. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). **NMC Horizon Report: 2015 higher education edition**. The New Media Consortium.
- Jenkins, R., & Croft, M. (2021). The role of adaptive learning systems in personalized education. *Journal of Educational Technology*, 35(2), 112–125.
- O'Neill, M., & McManus, C. (2023). Technology-enhanced adaptive learning: Challenges and opportunities. *Educational Innovations*, 18(3), 77–91.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson Higher Ed.

3. نموذج "**كلاس كرافت**": نظام يعتمد على الألعاب لتحفيز الطلّاب. 4. برنامج "**أليكس**": نظام تكيّفيّ يستخدم الذكاء الاصطناعيّ لدعم تعلّم الرياضيّات.

تبرز المناهج التكيّفيّة بشكل خاصّ في الأنظمة التعليميّة الحديثة التي تعتمد على التكنولوجيا، وقد أصبحت ضرورة لمعالجة مشاكل الطلبة ومتابعة تقدّمهم. باتت المناهج التكيّفيّة حقيقة فعليّة، وتعتبر خطوة نحو التعليم المستقبليّ الذي يعتمد على التفاعل الفعّال، والتكيّف مع احتياجات كلّ طالب. فمع تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم، تتعرّز فرص تطبيق هذه المناهج بطرق تسهم في تحسين تجربة التعلّم. وعلى الرغم من التحدّيات التي قد تواجه تطبيقها، فالفوائد المترتبة عن استخدامها تجعلها أداة قيّمة في تطوير الأنظمة التعليميّة.

سحر معين درويش

باحثة في المجال التربويّ والنفسيّ فلسطين

دور التعاطف في مواجهة الاحتراق الوظيفي واحتوائه

نزار سامي عميري

على مرّ التاريخ وتطوّر الحياة، عاش الناس في تجمّعات تُعرف بالعائلات، وهي أصغر الفِرَق وأهمّها. وقد أصبحت هذه الفِرَق من ركائز النجاح في بيئة العمل، لما تمثّله من هيكل منظمّ، وتعاون فعّال، ودعم متبادل يسهم في تحقيق الأهداف الشخصية والمؤسسية. تُشير نظرية أدوار فِرَق العمل التي قدّمها بيلين إلى أنّ تكامل الأدوار يتحقّق من خلال استثمار نقاط القوّة الفردية، ويعزّزه كلّ من التماسك والكفاءة الجماعية. وفي السياق نفسه، حدّد ماسلو في هرم الاحتياجات

الذي قدّمه سنة 1943، تحقيق الذات بوصفه أعلى دافع تحفيزيّ لدى الإنسان. ومن هذا المنطلق، يسعى الأفراد لتحقيق ذواتهم عندما يشعرون بالتقدير، ويواجهون تحديات حقيقية، وينخرطون بعمق في العمل (Chen, 2016). ومع ذلك، عندما تفتقر فِرَق العمل إلى هياكل فعّالة، وقيادة تتمتع بالذكاء العاطفيّ، ووعي الأفراد بأدوارهم، فإنّ أعضاء الفريق يواجهون صعوبة في تلبية احتياجاتهم النفسية وتحقيق التقدير الذاتي. ويؤدّي ذلك إلى انخفاض الرضا، ومن ثمّ إلى الشعور بالاحتراق



الوظيفي. وفي هذا السياق، يشير ليبرمان (2013) إلى أن "تكويننا البيولوجي مصمم توافاً للتواصل، لأننا مرتبطون باحتياجاتنا الأساسية". ويسهم العمل ضمن فرق فعالة في تعزيز هذه الروابط، ما ينعكس في نتائج منتجة تقوم على التعاون والتكامل. فالتواصل هنا لا يقتصر على تبادل المعلومات، بل يشمل بناء فرق تعزز الترابط والانسجام والتفاعل الاجتماعي (Kozlowski & Bell, 2013).

ظاهرة عالميّة

يواجه قطاع التعليم أزمة صحيّة متفاقمة، إذ أبلغ المعلمون حول العالم عن ارتفاع ملحوظ في مستويات الاحتراق الوظيفي (García-Carmona et al., 2018). وفي مؤشر رفاهيّة المعلم الصادر عن مؤسسة الدعم التعليمي (Education Support Partnership, 2018)، أظهرت النتائج أن 76% من المعلمين والمتخصصين في التعليم في المملكة المتّحدة، ظهرت لديهم سلوكيات سلبية بمعدّلات تفوق أولئك العاملين في مهن أخرى. وتشير البحوث النفسيّة إلى تضمّن الاحتراق الوظيفي ثلاثة أبعاد مترابطة:

البعد الأوّل: الإرهاق، إذ يشعر المعلم بضغط شديد نتيجة عبء العمل واحتياجات الطّلاب، ويشعر بحالة من الإنهاك التدريجيّ، ونفاد الطاقة، والاستنزاف الجسديّ والعاطفيّ.

البعد الثاني: الشعور بالتشاؤم، إذ ينفصل عضو الفريق عن الطّلاب والزّملاء، ويتجرّد من شخصيّته، ويميل إلى الانفعال.

البعد الثالث: انعدام الكفاءة المهنيّة، وتتمثّل مؤشّراته في الشعور بعدم التقدير، وانخفاض الإنتاجيّة والروح المعنويّة، وتدنيّ مستوى الإنجاز (Maslach & Leiter, 2016).

لذا، يُعدّ الاحتراق الوظيفي ظاهرة معقّدة تُشبه الوباء، إذ يواجه

الموظّفون تقلّبات نفسيّة، وإرهاقاً عاطفيّاً، وفقداناً للمشاعر، وتدنيّاً في الشعور بالإنجاز الشخصيّ. وإذا لم يُعالج هذا الوضع بطريقة فعّالة، فقد يؤديّ إلى ضغط وظيفيّ مزمن وحالة مستمرّة من عدم اليقين.

التعاطف الفريقيّ في مواجهة الاحتراق

عادةً ما يُعرّف التواصل بأنّه نقل الرسائل بواسطة اللغة اللفظيّة وغير اللفظيّة، إضافة إلى القرارات والأفعال. ومع ذلك، اقترح تشوي (2006) ثلاث قيم أساسيّة للقيادة الكاريزميّة: استشراف المستقبل والتعاطف والتمكين. يمثّل التعاطف قدرة الفرد على تحديد مشاعر الآخرين وفهمها وتجربتها (Mehrabian & Epstein, 1972). ويُعتقد أنّ السلوكيات التعاطفيّة تُرسّخ الثقة بين أعضاء الفريق، وتعزز الروابط العاطفيّة، وتُمكنهم من تولّي زمام الأمور وقيادة عملهم. وعندما تُرسّخ هذه الروابط، تتشكّل بيئة عمل متناغمة وتعاونيّة، يُكمل فيها أعضاء الفريق بعضهم بعضاً. وتكمن القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين في جوهر الذكاء العاطفيّ، بغضّ النظر عن النماذج النظرية المحدّدة. ومنذ أن صاغ تيتشنر مصطلح "التعاطف" قبل نحو قرن، أصبح هذا المفهوم إشارة إلى مجموعة من القدرات والعمليّات التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع الآخرين. ويُعدّ التعاطف عنصراً أساسيّاً في القيادة التحويليّة، إذ يمكّن القادة من فهم أعضاء فريقهم بشكل أفضل، وتعزيز المشاعر الإيجابيّة، وزيادة تماسك الفريق. وغالبًا ما يُستخدم مصطلح التعاطف بالتبادل مع مفهومات مثل الرحمة والشفقة والمشاعر الجماعيّة.

تظهر الحاجة الملحة إلى إجراء بحث حول النهج التعاطفيّ في المجال التعليمي، حيث اعتبر بيركوفيتش وإيال (2014) التعاطف كفاءة محوريّة، إذ يُعدّ وسيلة يستخدمها أعضاء الفريق والقادة لكسب الثقة، وإرساء التماسك، وتحقيق أهدافهم التعليميّة والمهنيّة. تُعدّ القيادة التغييريّة نموذجًا

مؤثّرًا وموضوعًا للبحث على نطاق واسع في إدارة التعليم، إذ تعززّ التخصيص والقدرات التفاعليّة بين أعضاء الفريق؛ ما يمكّنهم من تجاوز إمكانياتهم الفرديّة وبناء بيئة عمل متناغمة. يعتبر وعي القائد وقدرته على نقل كفاءات الذكاء العاطفيّ أمرين في غاية الأهميّة، يمكّنان أعضاء الفريق من المراقبة والتنظيم، والتحكّم في تجاربهم العاطفيّة (Avery, 2011). كما يعتبران القادة قدوة لفرقهم: يقودون بالمثال والثقة، ويظهرون تأثيرًا مثاليًا يُحتذى به أعضاء الفريق. في السياق ذاته، تعدّ أفعال القائد مصدر إلهام تحفيزي، يُشعر المعلمين بارتباط عاطفيّ مع المدرسة. ومن التعاطف، تُستمدّ صفة أساسيّة هي "الاعتبار الفردي"، تتجسّد في تقديم القائد دعمًا مخصّصًا بناءً على احتياجات الموظّفين. إذًا، يتطلّب التدريس بيئة آمنة تتيح للمعلّمين الابتكار والاستقلاليّة، ويصبح القائد رائدًا في الابتكار الفكريّ داخل هذه البيئة المرتبطة بالعاطفة. وبالتالي، فإنّ التعاطف لا يُعتبر مجرد "مهارة ناعمة"، بل له تأثير مباشر في تحفيز الموظّفين ورفاهيّتهم وثقتهم، وحلّ نزاعاتهم، وفي تحقيق النجاح الجماعيّ للمدرسة.

نماذج الاختلالات في عمل الفرق

يقدم نموذج باتريك لينسيوني "الاختلالات الخمس للفرق"، إطارًا مناسبًا لربط التعاطف بنجاح الفريق. يمكن أن يُعتبر التعاطف أداة قويّة لمعالجة الاختلالات على مستوى القيادة (من الأعلى إلى الأسفل) وعلى مستوى الفريق (من الأسفل إلى الأعلى)، لتعزيز بيئة عمل صحيّة (Parker et al., 2017). يمكن دمج التعاطف في نموذج لينسيوني لمكافحة الاحتراق الوظيفيّ داخل الفرق. يبدأ ذلك بمعالجة "غياب الثقة"، إذ يُعتبر التعاطف أساسًا جوهريًّا لذلك.

في سياق المدارس المعتمدة في البكالوريا الدوليّة، يتطلّب برنامج السنوات المتوسطة من المعلّمين التعاون في تخطيط وحدات دراسيّة متعدّدة التخصّصات وتنفيذها؛ ما يمكّنهم من

سدّ الفجوات المعرفيّة، وتبادل الأفكار بشكل منفتح، وبناء روابط ذات معنى بين الموادّ الدراسيّة. على سبيل المثال، عندما يعمل معلّمو مادّتيّ العلوم والأفراد والمجتمعات معًا على وحدة تعليميّة متكاملة حول الاستدامة البيئيّة، فإنّهم يناقشون نقاط القوّة في الموادّ والمجالات التي قد يشعرون فيها بضعف الثقة؛ ما يؤدّي إلى وحدة متماسكة وأكثر ثراء.

أمّا الخلل الثاني، وهو "الخوف من الصراع"، فيمكن تخفيفه باستخدام التعاطف الذي يعزّز النقاش الصّحّيّ والمناقشات البناءة. القادة الذين يقدّرون اختلاف الآراء ووجهات النظر، يهيّئون المساحة اللازمة للمناقشة، ويتيحون فرصًا للنموّ بدلًا من الهجوم الشخصي. وفي الوقت ذاته، يُمكن التعاطف الفريق من تبني نهج قائم على الاحترام وحلّ المشكلات؛ ما يقلّل من اللوم، ويعزّز التعاون بين الزملاء والقيادة. أثناء تخطيط المناهج، يشارك المعلّمون في برنامج السنوات المتوسطة في نقاشات بناءة حول تصميم الوحدات الدراسيّة واستراتيجيّات التقييم ومعايير التقدير، فيعملون على وضع قواعد تنظّم التعامل مع الخلافات، وتركّز على مناقشة الأفكار بدلًا من الأفراد.

يمثّل "غياب الالتزام" الخلل الثالث الذي يعالجه التعاطف؛ إذ يضمن القادة إيصال القرارات بفعاليّة، مع مراعاة الاحتياجات العاطفيّة والمهنيّة لفريقهم (Atkinson et al., 2020). يعكس المعلّمون الذين يظهرون التزامًا بقرارات القيادة تفانيهم في تحقيق أهداف المدرسة، ويسهم التعاطف في تمكين الفريق من إدراك الرؤية الأوسع، وتوحيد جهودهم وفقًا لذلك. يتقاسم المعلّمون في برنامج السنوات المتوسطة رؤية مشتركة، تظهر في جميع النقاشات والقرارات الجماعيّة، مع التزام بقيم البرنامج الأساسيّة، مثل التعلّم المبنيّ على الاستقصاء وتطوير سمات متعلّم البكالوريا الدوليّة. يضع المعلّمون أهدافًا واضحة للمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطّلاب، والسياقات العالميّة التي يجب عليهم استكشافها؛ ما يضمن التزام الجميع بالهدف العامّ للمدرسة.

الخلل الرابع الذي يعالجه التعاطف هو "تجنّب المساءلة"؛ إذ يحافظ على التوازن بين المسؤوليّة والتعاطف. يبذل القادة المتعاطفون جهدًا لمساءلة فريقهم، من دون خلق بيئة من الخوف والاستياء، بمراعاة الظروف الفرديّة وتعزيز المسؤوليّة الفرديّة (Chen, 2016). بالمثل، يركّز أعضاء الفريق الذين يتقبّلون المساءلة بشكل بناء على التحسين الجماعيّ بدلًا من تبادل اللوم؛ ما يعزّز تماسك الفريق وقدرته على التكيف. في برنامج السنوات المتوسطة، تتجسّد المساءلة بين الزملاء عندما يتّفق المعلّمون على الحفاظ على معايير التقييم، عن طريق إعداد أدوات تقييم موضوعيّة، ومعايير واضحة تتماشى مع متطلّبات التقييم في البرنامج، بالإضافة إلى تنظيم جلسات منتظمة للتغذية الراجعة والتأمّل، لمتابعة تقدّم الطّلاب ومشاركتهم الفاعلة. يمثّل "عدم الاهتمام بالنتائج" الخلل الأخير، ويمكن التخفيف منه بالتعاطف عندما يركّز الموظّفون على تحقيق الأهداف الجماعيّة، بدعم من قيادة متعاطفة تُؤامّن الأهداف النهائيّة للمدرسة، ورفاهيّة الفريق وقيمه. عندما يُهيئ القادة بيئة داعمة عاطفيًا، ينمي جميع أعضاء الفريق شعورًا مشتركًا بأهميّة الهدف يحفّزهم على النجاح الجماعيّ، إذ يُمكّن التعاطف من مواءمة الأهداف والقيم. على سبيل المثال، يركّز المعلّمون على الطالب لتحسين نتائج تعلّمه باستخدام بيانات التقييم، لتحليل تقدّمه الأكاديميّ وتوجيه التعديلات المستقبلية في التعليم والمناهج الدراسيّة. لذلك، يعدّ التعاطف أداة لبناء الثقة، ويشكّل حجر الأساس في نموذج لينسيوني؛ إذ يؤدّي مباشرة إلى بناء ثقة الفريق والحفاظ عليها، بسدّ الفجوة وكسر الحواجز الهرميّة بين القيادة والموظّفين (Rudolph et al., 2020).

يُعدّ الاحتراق الوظيفيّ تحدّيًا تنظيميًّا يؤثّر في رفاهيّة العاملين، لا سيّما في قطاع التعليم، ويتأثّر بعوامل متعدّدة مثل نهج القيادة، وديناميكيات الفريق، والذكاء العاطفيّ، وخصوصًا التعاطف. يبرز دور التعاطف أداة قياديّة تسهم في بناء فرق متماسكة وآمنة نفسيًا، فيشعر الأعضاء بأنهم مسموعون ومقدّرون؛ ما يقلّل من الإرهاق العاطفيّ والتبدّل النفسيّ.

تستعرض المقالة دور نماذج العمل الجماعيّ، مثل بليين وماسلو وتكمان، في التخفيف من الاحتراق الوظيفيّ، وتدمج بين نموذج جولمان للذكاء العاطفيّ ونموذج لينسيوني للاختلالات الخمسة، لتوضيح كيف يمكن تعزيز الثقة والتحفيز والمساءلة والالتزام داخل الفرق. وتؤكد المقالة أنّ القيادة الفعّالة تتطلّب فهم البُعد الإنسانيّ للفرق، وأنّ تبني التعاطف من القادة وأعضاء الفريق يسهم في خفض معدّلات الاحتراق الوظيفيّ، وتعزيز النجاح الجماعيّ، ويؤسّس لبيئة عمل مستدامة وشاملة.

نزار سامي عميري معلّم أحياء لبرنامج الدبلوم لبنان

المراجع

- Atkinson, C., Beck, V., & Brewis, J. (2020) [Menopause and the workplace: New directions in HRM research and HR practice](#). *Human Resource Management Journal*, 31(1), 49–64.
- Avery, D. R. (2011). Support for diversity in organizations: A theoretical exploration of its origins and offshoots. *Organizational Psychology Review*, 1(3), 239–256.
- Education Support Partnership. (2018). [Teacher wellbeing index 2018](#).
- Lieberman, Matthew D. *Social: Why Our Brains Are Wired to Connect*. Crown Publishers, 2013.
- García-Carmona, M., Marín, M.D. & Aguayo, R. (2018) [Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis](#). *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2014). [Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012](#). *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Chen, P.Y. (2016). Editorial. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(1), 1–2.
- Choi, J. (2006) [A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment](#). *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 2443–.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2013). Work groups and teams in organizations. In N. W. Schmitt, S. Highhouse, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 412–469). John Wiley & Sons, Inc.
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Crown Publishers.
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (2016). [Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience](#). *Burnout Research*, 3(4), 89–100.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). [A measure of emotional empathy](#). *Journal of Personality*, 40(4), 525–543.
- Parker, S. K., Morgeson, F. P., & Johns, G. (2017). [One hundred years of work design research: Looking back and looking forward](#). *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 403–420.
- Rudolph, C. W., Katz, I. M., Ruppel, R., & Zacher, H. (2020). [A systematic and critical review of research on respect in leadership](#). *The Leadership Quarterly*, 32(1), Article 101492.

التعلّم بالأجهزة المحمولة: ثورة تربويّة أم فخّ رقمي للشباب؟

د. ريم القريوي

المخاطر الصحيّة والنفسية المرتبطة بالاستخدام المفرط للشاشات، هل يمكن اعتبار التعلّم عبر الأجهزة المحمولة خطوة نحو ثورة تعليميّة مستدامة، أم إنّهُ يشكّل تحدّيًا جديدًا يتطلّب إعادة تقييم شاملة؟

التعلّم بالأجهزة المحمولة: فرصة تعليميّة أم عبء رقمي؟

أصبح التعلّم عبر الأجهزة المحمولة (m-learning) وسيلة مبتكرة تسهم في جعل العملية التعليميّة أكثر مرونة وتفاعليّة، باستخدام مختلف التطبيقات والألعاب التعليميّة التي تحفّز المتعلّمين وتشجّعهم على اكتساب المعرفة. يُعدّ تطبيق Duolingo نموذجًا رائدًا في هذا المجال، إذ يعتمد على التلعيب (gamification)، والإشعارات الذكيّة، والتحدّيات اليوميّة لتعزيز الدافعيّة الذاتيّة، وتسريع اكتساب المعرفة. وبفضل هذه الأدوات، أصبح التعلّم متاحًا للجميع، إذ يستطيع الطّلاب

يشهد قطاع التعليم تحوّلًا رقميًا متسارعًا، يُنظر إليه غالبًا على أنّه تطوّر حتمي لا مفرّ منه. فقد أصبحت التكنولوجيا عنصرًا أساسيًا في البيئات التعليميّة الحديثة، بدءًا من الألواح الذكيّة التفاعليّة، وصولًا إلى منصّات التعلّم الإلكترونيّ. وفي السنوات الأخيرة، برز التعلّم عبر الأجهزة المحمولة (m-learning) باعتباره أحد الاتجاهات الرائدة، والذي يتيح للطّلاب إمكانيّة الوصول الفوريّ إلى المحتوى التعليمي عبر الهواتف الذكيّة والأجهزة اللوحيّة، الأمر الذي يعزّز أيضًا مرونة التعلّم واستمراريّته خارج الفصول الدراسيّة التقليديّة.

ومع ذلك، يثير هذا التحوّل تساؤلات جوهرية حول تأثيراته بعيدة المدى، إذ تتجلّى في هذا الصدد مفارقة واضحة: هل يؤدّي تشجيع التعلّم عبر الأجهزة المحمولة إلى تحسين جودة التعليم، أم أنّه يسهم في تعميق أزمة الإفراط في التعرّض إلى الشاشات، لا سيّما بين الأجيال الشابة؟ وفي ظلّ التحذيرات المتزايدة الصادرة عن منظّمة الصحة العالميّة (2024) بشأن

متابعة تعليمهم وفق إيقاعهم الخاص، بعيدًا عن القيود التقليدية للمدارس والمناهج الجامدة.

ومع ذلك، يثير هذا التحول الرقمي تساؤلات جوهرية حول الآثار السلبية المحتملة في صحة الطلاب وحياتهم الاجتماعية. فوفقًا لتقرير المعهد الوطني للصحة العامة في كيبك (INSPQ)، يقضي الشباب بالفعل أكثر من خمس ساعات يوميًا أمام الشاشات خارج أوقات الدراسة، ما قد يؤثر في جودة نومهم، ومستويات تركيزهم، وقدرتهم على بناء علاقات اجتماعية متينة (Giroux et al., 2025). فهل يؤدي إدماج التعلم الرقمي في حياتهم اليومية إلى تعزيز المعرفة، أم إنه يُفاقم مشكلة الإدمان على الشاشات، ويهدّد التوازن الصحيّ والنفسيّ للمتعلمين؟ وهل يمكن حقًا اعتبار الوقت الذي يقضيه الطالب أمام شاشة "تعليمية" ذا فائدة تعوّض الأضرار المحتملة للاستخدام المفرط للتكنولوجيا؟

في ظلّ هذا التحدي، يصبح من الضروريّ البحث عن نماذج تعليمية أكثر توازنًا، تدمج بين فوائد التكنولوجيا الحديثة، من دون إغفال تأثيراتها بعيدة المدى في صحة الأجيال القادمة.

زيادة في وقت الشاشة بشكل عامّ

على الرغم من الاعتقاد السائد بأنّ التعلم عبر الهاتف المحمول قد يقلّل من وقت الشاشة الترفيهي، تقرّر التجارب بأنّه يُضاف إلى استخدامات الشاشات الأخرى من دون أن يحلّ محلّها.

وهم الشاشة التعليمية: التكنولوجيا في خدمة التعليم أم العكس؟

أصبحت الفجوة بين الاستخدام التعليمي والترفيهي للشاشات أكثر ضبابية ممّا نتصوّر. فالتطبيقات التعليمية مثل Duolingo تعتمد على آليات المكافآت الفورية التي تُحفّز إفراز الدوبامين، وهي العملية نفسها التي تستخدمها وسائل التواصل الاجتماعيّ وألعاب الفيديو، لضمان بقاء المستخدمين ملتصقين لأطول فترة ممكنة أمام الشاشات. وفي هذا السياق، تشير مجلة Médiations إلى أنّ التعليم الرقمي يجب أن يُنظّم بعناية (Giroux et al., 2024)، إذ إنّ التعرّض الزائد إلى الشاشات لا يضمن دائمًا تعلّمًا فعّالًا، أو تنمية معرفيّة حقيقية. فالواقع يشير إلى أنّ الإشعارات والمكافآت الفورية تؤدّي إلى خلق سلوكيّات قهرية

مشابهة لتلك التي يسبّبها الإدمان على ألعاب الفيديو، إذ يسعى الفرد للحصول على المكافآت أو العواطف الفورية المرتبطة بالتفاعل الرقمي. ووفقًا لتقرير صادر عن المعهد الوطني للصحة العامة في كيبك، فإنّ تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم لم يؤدّ إلى التقليل من وقت الترفيه عبر الشاشات، بل على عكس ذلك، أدّى توقّر الأجهزة الرقمية إلى زيادة الاعتماد عليها بشكل عامّ، ما يؤثّر سلبيًا في صحة الشباب، خصوصًا من حيث تأثيراته في النوم والتركيز، تحديدًا عند استخدامها في المساء (Mozayan-Verschaeve, 2024).

وبالتالي، يتطلّب هذا الأمر تقليص التعرّض المستمرّ إلى هذه المؤثرات الرقمية، لا سيّما لدى الأطفال والمراهقين، وذلك من أجل حماية صحتهم النفسية والجسدية، ووضع قيود تنظيمية تهدف إلى تعزيز استخدام التكنولوجيا بشكل أكثر توازنًا وصحة في السياقات التعليمية، ما يضمن استفادة حقيقية، من دون التسبّب في تأثيرات جانبية ضارة.

إمّا الحظر أو التنظيم: كيف نحمي الشباب من دون عرقلة الولوج إلى أدوات تعليمية مبتكرة؟

في مواجهة هذه القضايا، يدعو بعض الخبراء إلى حظر كامل لاستخدام الشاشات التعليمية. فعلى سبيل المثال، يؤكّد الباحث في علم الأعصاب ميشال ديمورجيه، أهميّة الحدّ من الإفراط في استخدام الشاشات، بما في ذلك الشاشات المخصّصة للأغراض التعليمية. في المقابل، يسلّط الضوء على أهميّة الأنشطة البديلة، مثل القراءة ودورها المحوريّ في تعزيز النموّ الفكريّ والعاطفيّ للشباب، ويشير إلى فكرة فرض قيود صارمة على استخدام الشاشات (Desmurget, 2023).

كما قدّم الباحثون فاييو ستিকা، وفاليري بروخلي، وباتريشيا لانين، مراجعات منهجية وتحليلية للتأثيرات المعرفية والاجتماعية والعاطفية الناتجة عن تعرّض الأطفال إلى الشاشات، واقترحوا حظرها لضمان نموّ صحيّ سليم ومتوازن (Sticca et al., 2024). في هذا السياق، تشير أستاذة الأدب الفرنسيّ روكسان بيلير، إلى أنّ بعض المدارس تفرض قيودًا على استخدام الشاشات في الفصول الدراسية، ولكنّها في الوقت نفسه تحدّر من نهج متشدّد قد يعيق الولوج إلى أدوات تعليمية مبتكرة (Le Devoir, 2024). وقد تبنت العديد من الدول، مثل فرنسا والمملكة المتّحدة وفنلندا، سياسات تنظيمية للحدّ

من استخدام الهواتف المحمولة في المدارس لتحسين البيئة التعليمية، ومع ذلك، تحدّر من تبني نهج صارم قد يحرم الطّلاب من أدوات تعليمية مبتكرة. ومن بين السياسات المعتمدة لتنظيم استخدام الهواتف المحمولة في المدارس، نذكر، على سبيل المثال، الحظر الذي فرضته فرنسا على استخدام الهواتف في المدارس منذ سنة 2018، بهدف تحسين بيئة التعليم والتعلّم (Ministère de l'Éducation nationale, s.d). وإعلان المملكة المتّحدة في سنة 2024 عن حظر مشابه، لمواجهة مشكلات التشبّت والمضايقات (Journal du Geek, 2024). أمّا في فنلندا، وعلى رغم تعقيدات الحظر التامّ، أوصت الوكالة الوطنية للتعليم بتنظيم استخدام الهواتف أثناء الحصص لتعزيز الفوائد التعليمية (Phone Locker, s.d).

في هذا الإطار، نشير إلى ضرورة تبني نهج متوازن في استخدام الشاشات، مع التركيز على دور الأسر في دعم الجهود المدرسية. إذ تشمل الحلول المقترحة ما يأتي:

- وضع حدود زمنيةّ للتعلم باستخدام الهاتف المحمول (m-learning)، لتجنّب الإفراط في التعرّض إلى الشاشات، والحفاظ على صحة المستخدمين.
- دعم التعليم الهجين، إذ يظلّ التعليم التقليديّ مكملًا للتكنولوجيا، ما يوفّر توازنًا بين الأساليب الحديثة والتقليدية.

المراجع

- Organisation Mondiale de la Santé. (2024). *Les adolescents, les écrans et la santé mentale*.
- Giroux, P., Pouliot, E., Dion, J., Parent, S., Deschênes, M., Teillon, C., Lacelle, C., Jean, P. et Gauthier, P. (2025). *Vers un usage équilibré des écrans: Miser sur les familles et renforcer l'effort scolaire*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Giroux, P., Dumouchel, G., Hébert, Étienne, & Agbotro, K. A. (2024). *Il faut repenser la place de la compétence numérique dans le système éducatif québécois*. Médiations Et médiatisations, (17), 108–114.
- Mozayan-Verschaeve, E. (2024). *Écrans à l'école: des effets néfastes sur l'apprentissage*. Verdictant.
- Desmurget, M. (2023). *Faites-les lire!: pour en finir avec le crétin numérique*. Seuil., 304p.
- Sticca, F., Brauchli, V., & Lannen, P. (2025). *Screen on = development off? A systematic scoping review and a developmental psychology perspective on the effects of screen time on early childhood development*. *Frontiers in Developmental Psychology*, (2), Article 1439040.
- Bélair, R. (2024). *Vers une utilisation restreinte des écrans en classe*. *Le Devoir*.
- Ministère de l'Éducation nationale. (s.d). *Interdiction du téléphone portable dans les écoles et les collèges et pause numérique*.
- Olivier. (2024). *Comme en France, le Royaume-Uni va interdire les téléphones portables dans les écoles*. *Journal du Geek*.
- Phone Locker. (2024). *Utilisation du téléphone portable dans les classes finlandaises*. Phone Locker.

- تعزيز وعي الشباب بآليات الانتباه والتركيز، لمساعدتهم في إدارة وقتهم بشكل أفضل وتقليل التشبّت.
- إعادة تصميم التطبيقات التعليمية لتقليل التحفيزات الإدمانية، وجعلها أكثر ملاءمة للاستخدام الصحيّ.

سيكون المستقبل التعليمي رقميًا بلا شكّ، ولكن لتحقيق فعاليّته، تجب إدارته وتنظيمه بشكل متوازن مع مراعاة تأثيراته في صحة الطّلاب وتركيزهم. من الضروريّ إيجاد هذا التوازن، لضمان أن تكون التكنولوجيا أداة تعليمية فعّالة، تسهم في تحسين التجربة التعليمية من دون التأثير سلبيًا في الجوانب الأخرى من حياة الطّلاب.

د. ريم القريوي

أستاذة مساعدة للتعليم العالي، المعهد العالي لإطارات الطفولة، جامعة قرطاج تونس

التعليم النشيط: فكر أم مجرد تطبيق تقني؟

د. عمّار أحمرشة



في ظلّ العولمة، تتداعى أغلب الأنشطة الإنسانية في اتجاه تسليعها وتشبيئها، وطرحها باعتبارها بضاعة خاضعة لقانون العرض والطلب، فتغدو موضوع استهلاك سريع لمنتوج لا نكلّف أنفسنا وقتًا لمعرفة مكّوناته، ولا درجة أصالته، ولا حدود منفعته. فالبضائع المعروضة على رصيف الاستهلاك عديدة ومختلفة؛ نعثر فيها على السلعة الغذائية والدينيّة والتقنيّة والبيداغوجيّة، وتكالب عليها، ونعجّل باستعمالها في مواقف مهنيّة، معتقدين نجاعتها، ومستبشرين بقلّة كلفتها وسرعة الحصول عليها عبر بوابات الإنترنت. ترانا نبحت على عجل عن تقنيّات التنشيط، وحين نعرف عنها، نجربها في الفصول في عمليّة إسقاط بيداغوجي، قبل أن ندرك الفلسفة التي تحتضنها، ونتشبع من معينها النظريّ ومن التجارب الرائدة التي اعتمدتها وأظهرت قيمتها. فأن نتحدّث عن التنشيط في التربية الحديثة من دون أن نعرف جان جاك روسو، أو نطلع على تجارب فريني وديكروليه ومونتسوري وجون ديوي، أو من دون أن ندرك أثر الفعل النشيط في كميّة البناء المعرفي لدى الطفل، وقدرته على إحداث قطائع إستيميّة بين معارفه العفويّة والمعارف العلميّة التي سببها في جدله المعرفي والثقافي مع أترابه ومعلّمه في الفصل، سيكون كلّ هذا مجرد سرد بلا معنى.

نسمع من عديد المدرّسين حديثًا عن تقنيّات "فيليبس"، و"العصف الذهني"، و"تقنيّة المحادثة"، و"حلّ المشاكل"، و"المحاكاة ولعب الأدوار" وغيرها، وكأنّها وجبات سريعة تُقدّم في كلّ الأوقات والحالات، من دون فهم سياق كلّ منها، ولا أهدافها القريبة والبعيدة. لذا، فإنّ وعيًا تربويًا فلسفيًا (يهتمّ بالمبادئ والغايات) يُعدّ اليوم مطلبًا ملّحًا في فكر المدرّسين وفي تكوينهم، من أجل بناء قناعة راسخة بما يحتاج إليه التعليم التحويلي. فللفلسفة الحقّ في التفكير في معنى التربية ورهانها، طالما أنّ "الطفل - الإنسان" عصبها، حتّى لا تُصاب بالعمى، وتتحوّل إلى أداة طيّعة لإنتاج نماذج سلبية من البشر.

فالزمن المعولم، في علاقته بسوق التعليم، يفرض على المرّيين لهفة الاستهلاك وإيقاعه المتسارع، لكنّه يخشى التفكير في بضاعته قبل استعمالها، لأنّ التفكير عادة ما يطرح أسئلة حول المنشأ والتركيب والنجاعة. ولنا أن نتساءل: هل للعمل بتقنيّات تنشيطيّة معنى في فصول أرهاقها التعليم البنكيّ واستنزفها التطبيق؟ وهل يمكن لبعض التقنيّات أن تنجح، بينما عقليّة الفاعل التربويّ ما تزال أسيرة المحتويات والمضامين؟ وأين موقع مهارات الحياة في عقليّة تربويّة ترتدّ في لا وعيها إلى التلقين، أكثر ممّا تذهب بإرادتها الواعية إلى الخلق والبناء؟

الخلفيّة الفلسفيّة للتنشيط التربويّ

يتصوّر العديد من الفاعلين التربويّين أنّ التعلّم النشيط أمر بسيط، مرهون ببعض السلوكيّات الانفتاحيّة نمارسها على الطفل وعلى مشاركاته في الفصل، في حين أنّه يختلف بنيويًا عن هذا التصوّر، إذ يُعدّ نمطًا من التعلّم المؤسّس على خلفيّة فكريّة كاملة، في مواجهة ومقاومة للنموذج "الوضعي" (positif) للمدرسة، ولطابع التعليم البنكيّ فيها. وهو مفهوم عميق في ثوريّته وجرائته وإنسانيّة مقاصده، ويتغذّى من ينابيع فلسفة التربية وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس والأخلاق.

حين يعتمد المدرّس تعليمًا نشيطًا، فإنّه في حقيقة الأمر يدشن أولى خطوات التغيير الحقيقيّ في إدارة فعل التعلّم، وبداية تحرّره من النمطيّة. فمن أهمّ المداخل "لإصلاح منظومة التربية والتعليم، والحدّ من أزمتها الخانقة، وتجديدها بيداغوجيًا وديداكتيكيًا، الاعتماد -بشكل أساسي- على فلسفة التنشيط، بتمثّل مبادئها النظرية، والاستعانة بتقنيّاتها العمليّة (حمداوي، 2015).

وحين يبحث التنشيط لنفسه عن معنى ومشروعية لينتأسس باعتباره مقاربة، فإنه يجذّر التوجّه نحو الأبعاد الاجتماعيّة والثقافيّة والسيكولوجيّة للطفولة. وحتّى يوفّق المربّون في مسعاهم، حريّ بهم أن يعاملوا الأطفال وفق أمزجتهم ورغباتهم، وتركهم يسلكون الطريق الذي تملّيه عليهم طباعهم بكلّ حرّيّة، حتّى يروا ما هي عليه أنفسهم أو جوهرها، كما يذهب في ذلك رؤاد التربية الحديثة (ج.ج. روسو وجون ديوي وغيرهما). فللطفولة طريقها الخاصّ في الإحساس والتفكير واستكشاف العالم. وإذا تأصّل هذا الإدراك السليم قناعةً راسخة في العقل البيداغوجيّ للمدرّسين، فذلك يقتضي منهم تغيير موقع الطفل في أذهانهم: من كونه مجرد متقبّل، إلى كونه مكتشفًا ومشاركًا في إنتاج المعرفة والقيمة، ضمن إدارة صفّيّة نشيطة يكون فيها الطفل فاعلًا، ويكون المدرّس مؤطّرًا. والحرص على بلوغ هذا الأفق من الحداثة في الرؤية والممارسة البيداغوجيّة، لا يحجب عنّا أهميّة الجهد الكبير الذي يبذله المعلّمون في تأمين المهمّة التربويّة، على الرغم من قسوة الظروف، وضالّة الأجور، وتقادم البنى التحتيّة، وتواضع تكوينهم الأساسيّ والمهنيّ، وهذه مسؤوليّة تتحمّلها وزارات التربية والتعليم. يترجم المدرّسون هذا التوجّه نحو الحداثة في التربية بمقاربات وطرائق أُفِرّت ضمّنًا في مناهج بلدانهم التربويّة، أو بما يتماشى مع توجّهاتها العامّة. ويمكن لهم أن يجدّدوا ممارساتهم ويطوّروها ضمن إطار أهدافها وغاياتها. ولا تتجاوز مسؤوليّة المدرّس حدود ما يخطّط له وينجزه وفق توجّهات المنهاج التربويّ في بلده ومقارباته. ويُعدّ المدرّس عاملاً من جملة عوامل موضوعيّة أخرى تؤثر في وضع التعليم ومخرجاته في بلدانا، سلبيًا أو إيجابًا.

وُلدت المقاربة النشيطة من رحم خطاب الحداثة الذي آمن بالذات وتجليّاتها، فأنجبت مداخل متنوّعة للعناية بالذوات الطفوليّة، مثل التعلّم الذاتيّ، والتعلّم باللعب، والتعلّم بالوضعيّة المشكّلة، والتعلّم بالمشروع. وسيكون لها مكانة ودور في خلق القابليّات ورعايتها لتتحوّل إلى مهارات ذاتيّة تتطوّر وتنمو، وتشكّل شخصيّات متوازنة وفاعلة. ومن المطلوب أن يكون وعي المدرّسين وممارساتهم البيداغوجيّة ضمن هذا الأفق، تحرّرًا من التلقين والتخزين.

ماهية التنشيط التربويّ

في إحالة إلى المعجم، وتحديدًا إلى الجذر المعجميّ (نشط) الذي تتفرّع منه ينشط/ نشاط، ونشّط/ينشّط/ تنشيط... ويفيد معنويًا: طابت نفسه له بما يفيد التحفيز والرغبة والعزم على فعل الشيء. أمّا اصطلاحًا، فهو "مجموعة من التصرّفات والإجراءات التربويّة المنهجيّة والتطبيقات التي يشارك فيها كلّ من التلميذ والمدرّس قصد العمل على تحقيق أهداف مسطرة لدرس أو جزء من درس ما" (سعيدة وآخرون، 2009)، ويكون فيها التلميذ الفاعل، بمساعدة مدرّس يؤمن أنّ الطفل هو المعنيّ بإنتاج المعنى وتوظيف المعرفة.

ويتميّز التعليم النشط بقصديّته، فهو "فعل هادف ممتع ومرن ذو تأثير على الأفراد والفِرَق والجماعات. يعتمد على الطرق الحيّة في التنشيط، ويوظّف مجموعة من الموارد التنشيطيّة باعتبارها وسائل وأدوات تحقّق غايات تربويّة وثقافيّة واجتماعيّة وصحيّة يمكن قياسها" (ناعم، 2020). وهو، إلى جانب كلّ هذا، ذو طبيعة بيداغوجيّة تفاعليّة منظّمة، يأبى أن يغرق في ما هو معرفيّ صرف وينغلق فيه. وبصير المدرّس ضمنه منشّطًا بيداغوجيًا ومديرًا جيّدًا للتواصل والتفاعل مع الأطفال، ومثمنًا لأدوارهم، ومعالجًا لصعوباتهم، ويتكفّل بتوجيه قدراتهم وتطويرها بما يقترحه من تدريبات ومهمّات، وما يبيّنه من شعور بالراحة والغبطة لدى منظوريه، وما يقوم به من تعزيز إيجابيّ لمجهوداتهم.

تُحدِث استراتيجيّة التنشيط رجّات في معتقدات العقل البيداغوجيّ الذي سيطر عليه التعوّد (L’habitus)، وسجنته الروتينات التعليميّة؛ فهي حركة في صلب الساكن، ترمي بالمتعلّم في أتون الاكتشاف وإنتاج الأفكار ومماحكتها (منازعتها) في الواقع، وتمكين قدراته الكامنة من الخروج إلى الضوء، وتجربة نفسها في أشكال تعبيريّة متنوّعة حسّ - حركيّة وذهنيّة وفنيّة. "فالنشاط ضدّ الثبات والسكون والانطواء والتقاعس (...)، إذ هو بمثابة الدينامو المحرّك لطاقات الفرد، والمحرّف الإيجابيّ لقوى الجسد والذهن والفكر" (حمداوي، 2015). إنّه يرفع من دافعيّة الأطفال ومردودهم، ويخفّض من نزعاتهم العدوانيّة، كما

يُضعف هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، لصالح بيداغوجيا الاكتشاف والبناء والإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعيّة، والاشتغال ضمن فريق.

التنشيط التربويّ في مؤسّساتنا: بين الموجود والمنشود

لحظة نرصد التنشيط باعتباره ممارسات تخترق سكون الجدران وحُرّس الطاولات، ونبحث عن بعض آثاره في مهارات الأطفال، ندرك أنّ الموضوع الذي تحدّث عنه فلسفة التربية وتعمّقت في بيان وجاهته، غير مؤسّس ولا مُعمّم، ولا نجده إلّا لدى نسبة محدودة من المدرّسين، يصعب أن نثبت بها تأثيرًا دالًّا في تطوير مهارات الفكر الناقد والتواصل والإبداع لدى الأطفال. إذ لا تزال مدارسنا رهينة التلقين والضبط في ممارساتها، ولا تزال تلهث خلف المحتوى وكيفيّات تخزينه واستعادته أكثر من توظيفه، خلافًا للخطاب البيداغوجيّ المختصّ (خطاب الخبراء) الذي يرتمي في المستقبل، ويتابع أحدث الاختصاصات العلميّة والمعرفيّة ذات العلاقة بمداخل التعلّم والتكيّف.

فهذا الانفصام بين ما تدركه "النخبة" الخبيرة علميًا، وبين ما ينجزه الفاعلون ميدانيًا، هو علّة العلل؛ إذ لم يتمكّن تشرّب المدرّسين للمعرفة الفلسفيّة والبيداغوجيّة من أن يغيّر بشكل دالّ روتيناتهم البيداغوجيّة. ولنا أن نتساءل: كم أنجز من درس إيقاظيّ أو جغرافيّ أو تاريخيّ أو قيميّ خارج الجدران، بشكل مباشر أو افتراضيّ في مؤسّسة ما؟ كم من تجربة في إنتاج جريدة مدرسيّة ورقيّة أو رقميّة في مدرسة ما، يؤثّنها الأطفال بتقاريرهم وكتاباتهم ورسوماتهم المتنوّعة؟ كم من ترأسّل عبر المكتوب ورقياً أو رقمياً بين مدرستين أو أكثر، للتعريف بمناطقهم وما تحويها من ثقافة وعادات؟

المراجع

- حمداوي، جميل. (2015). التنشيط التربويّ: مفهومه وتقنيّاته ووسائله. (ط1، 2015). (ص. 4): https://shamela.org/pdf/d4161adacce00e6c31aeedeac3418
- سعيدة، ملحقة وشنان، فريدة وهجرسي، مصطفى. (2009). *المعجم التربويّ: مفاهيم ومصطلحات تربويّة*. المركز الوطنيّ للوثائق التربويّة - الجزائر.
- ناعم، محمّد. (2020). *بيداغوجيا التنشيط*. النافذة التربويّة.

تنخفض وتيرة هذه الأنشطة الحيّة في مدارسنا، والتي ضمنها يعيش الطفل إرهاصات فكرة المشروع، وصعوبات التخطيط لها، والابتهاج والرضا عنها حين تصير مُنجَزًا طفوليًا متحقّقًا. وتعوّضها أنشطة التعليم البنكيّ، لتدفع شخصيّة الطفل الثمن من جرّاء قصف التلقين لها، وضمور العناية بالموهبة والرغبة والعاطفة فيها؛ فيكون الحاصل أنّنا ننتج ما يشبه روبوتات من دون وعي ولا إحساس.

لعلّنا وُفقنا بدرجة معيّنة في إظهار تهافت الاعتماد على تقنيّات بيداغوجيّة تنشيطيّة، من دون الارتكاز إلى خلفيّتها الفلسفيّة التربويّة ووّعي مقاصدها بشكل معمّق. إذ لا يتجلّى جوهر التربية والتعليم في تطبيق حرفيّ لتقنيّات معروضة في سوق التداول البيداغوجيّ، وإنّما يظهر في وضوح الرؤية لدى المعلّم بعد أن يتشرّب مرجعيّاتها الفلسفيّة. فنحن في حاجة أكيدة إلى إحياء تجارب التربية النشيطة وإثرائها، ليتشكّل بها تعلّم أطفالنا، ويتصيّر خارج الجدران وفي أحضان الطبيعة المفتوحة، محميّة كانت أو غابة أو مَعلمًا تاريخيًا أو فضاء رقميًا افتراضيًا، في رحلة حيّة بضجيج الأجساد والأفكار، حيث تنمو "إيتيقا" الصداقة والتواصل والنقاش البناء والعمل التعاونيّ. هذا بعض من الوهج الذي تمنحه إيّانا تجارب فرينيه وديكروليه وجون ديوي البيداغوجيّة، وتفتحه أمام التنشيط التربويّ ليكشف لنا أبعد المسافات التي سيطوبها، من أجل التأسيس لتعلّم ذاتيّ متحرّر.

د. عمّار أحمرشة

خبير بيداغوجيّ وباحث في الشأن التربويّ
تونس

الإبادة التعليميّة التي عرّت تنظيرات الإبادة: التعليم في زمن الحرب فعل حياة!

د. مها شعيب

في تعاون بين منهجيات ومركز الدراسات اللبنانية، صدر كتاب "التعليم في زمن الحرب: فعل حياة". جمع الكتاب مقالات ملفّ العدد السادس عشر من منهجيات: "التعليم في زمن الحرب"، والمحاورة المنشورة في العدد ذاته مع المعلّمة الغزيّة أسماء مصطفى، ونصوصاً لتربويات وتربويين غزيّين نُشرت في "مدوّنة غزة" على موقع منهجيات. الكتاب صدر باللغتين العربيّة والإنكليزيّة، وسيكون متاحاً إلكترونياً على موقعي منهجيات والدراسات اللبنانيّة.

ننشر هنا مقتطفات من مقدّمة الكتاب باللغة العربيّة.

الأكاديميا ليست جنة، لكنّ التعلّم مكان يمكن أن تُبنى فيه الجنة. الصّفّ الدراسيّ، بكلّ ما فيه من محدوديات، يبقى ساحةً ممكنة. وفي هذه الساحة من الاحتمال، تُتاح لنا الفرصة للعمل من أجل الحرّيّة، ولمساءلة أنفسنا ورفاقنا، بانفتاح العقل والقلب، كي نواجه الواقع ونتخيّل معاً سُبُل تجاوزه وتخطّي حدوده. هذا هو التعليم بوصفه ممارسة للحرّيّة.

Bell Hooks (Teaching to Transgress p.207; 1994)



لكن، ما الذي يصير إليه التعليم، حين تتحوّل المدارس إلى مقابر جماعيّة، وحين لا يبقى من الصفوف الدراسيّة سوى شظايا بين الركاب؟ عندما يُرغم المُعلّمون على أن يكونوا أكثر من مجرّد ميسّرين للتعلّم: حماةً من اليأس، ومهندسين للأمل في عالمٍ يسعى لمحوهم؟

هذا الكتاب شهادةٌ، ورفضٌ للصمت.

يجمع الكتاب أصوات المعلّمين والمعلّمات في فلسطين المُحتلّة، في غزّة المحاصرة والمُستهدفة بالإبادة، في الضفّة الغربيّة الواقعة تحت الاحتلال، وفي لبنان الذي يتعرّض إلى هجمات متواصلة. هؤلاء المُعلّمون الذين علّموا وواسوا وقاوموا أمام وجهٍ من أوجه الاحتلال الأكثر وحشيّة في عصرنا. كلماتهم، الصادقة القاطعة، تخترق الخطاب الملوّن المُعقّم لحقل "التعليم في أوقات الأزمات والنزاع". وهو حقلٌ لطالما نوقش في أروقة أكاديميّة مغلقة، وغرف اجتماعات معقّمة في منطّمات دوليّة، بعيدة عن أصوات الانفجارات ورائحة الدم. يسعى هذا الكتاب لمساءلة "الأرثوذكسيّات" المُهيمنة في الحقل الأكاديميّ، والتي تبنّى معظمها منطقّ الهيئات المانحة المُهيمن ومؤسّساتها التي أنشأت هذا الحقلّ، وتُواصل الاستفادة منه، من دون مساءلة الجذور الأنطولوجيّة والإبستمولوجيّة التي تكرّس هذا التسلّط.

على مدى الخمس والعشرين سنّة الماضية، توسّع حقل التعليم في مناطق النزاع وما بعد النزاع بسرعة، مدفوعًا بعجلة الحروب العالميّة والأزمات الإنسانية. لكنّ نموّه خضع لأولويّات المموّلين، والتكنوقراطيين، ومنطق بناء السلام الليبراليّ، وهو إطار يركّز على الاستقرار أكثر من العدالة، وعلى الإدارة لا التحرّر. وتحت شعار "الحياة"، تحوّل التعليم إلى مجرّد تدخّل تقنيّ، إلى خدمة تُقاس بأدلّة إجرائيّة ومناهج مُوحّدة ومعايير دنيا. يتحدّثون عن "الصمود"، من دون التطرّق إلى البُنى التي تُضطرّ المجتمعات إلى التسلّح بالصمود أصلًا. ويروّجون لـ "التربية من أجل السلام"، متجاهلين الاحتلال والفصل العنصريّ والإبادة الجماعيّة التي تجعل السلام ذاته مستحيلًا.

ماكينة هذا النظام شاسعة، تصمّم المنظّمات الدوليّة ووكالات الأمم المتّحدة والمؤسّسات البحثيّة – التي يقع مقرّ معظمها في الشمال العالميّ – البرامج، وتوزّع التمويل، وتنتج المعرفة، من دون مساءلة حقيقيّة من المجتمعات التي تدّعي خدمتها. وقد حُوّلت المؤسّسات المحليّة التي كانت ذات يوم جزءًا من نضالات شعبية، إلى مجرّد مقدّمي خدمات ومقاولين فرعيّين

للمنظّمات الكبرى. يُستغلّ عملهم لتلبية متطلّبات التقارير البيروقراطيّة لمموّلي الشمال العالميّ، وفق تعريفاتهم الضيّقة للمساءلة. واللغة المنمّقة لـ "بناء القدرات"، كثيرًا ما تُخفي تآكلًا أعمق: تفكيك النضال المستقلّ، واستيعاب المقاومة داخل مؤسّرات المساعدات الإنسانية.

ثمّ جاءت غزّة.

في مواجهة إبادة جماعيّة تُبثّ مباشرةً أمام العالم، انكشف خواء حقل "التعليم في أوقات النزاع"! إذ تخوّفت الوكالات الإنسانية من أن تفقد تمويلها، فتردّدت في تسمية المجازر باسمها. الأونروا، العمود الفقريّ للتعليم في فلسطين، تعرّضت إلى إلغاء التمويل والتشويه، بينما قُصفت مدارسها وقُتل أفراد من طاقمها بشكلٍ ممنهج. الشبكات التي ادّعت تمثيل التربويّين والأكاديميين عجزت حتّى عن نعي زملائها! انهاّر وهم "الحياة" تحت ثقل نفاقه، كاشفًا حقيقةً كانت معروفة منذ زمن طويل، لكن نادرًا ما يُصرّح بها: لم يكن هذا النظام يومًا محايدًا، بل بُني على يد القوى ذاتها التي تسلّح الجلّاد، وتمنع وقف إطلاق النار، وتحيل الصفوف الدراسية أهدافًا عسكريّة.

وكانت الأكاديميا شريكة في هذا التواطؤ. صمت الباحثون الذين بنوا مسيرتهم المهنيّة على دراسة فلسطين ولبنان. وكَمّمت الجامعات أفواه معارضيها تحت ضغط الحكومات والمموّلين. أمّا ما يُسمّى بأخلاقيّات البحث، التي تُعرّف تعريفًا ضيقًا ضمن لجان المراجعة المؤسّسيّة، فتحوّلت إلى غطاء للجن، وكأّن الأخلاق تنتهي عند جمع البيانات، ولا تمتدّ إلى التضامن مع الناس الذين كانت معاناتهم تملأ الهوامش وتُموّل المشاريع البحثيّة. وعادت الأكاديميا إلى زمن الوضعيّة، حيث يُفترض بالباحث أن يبقى منفصلًا عن موضوع دراسته، مُجسّدةً إفلاسها الأخلاقيّ. وعلى رغم كلّ نظريّاتها، عجزت عن الإجابة عن أكثر الأسئلة إلحاحًا: ما مسؤوليّة المعرفة في ظلّ الإبادة والاستعمار؟

هذا الكتاب محاولة لمواجهة هذا الغشل.

هو تحديّ لغطرسة الأكاديميا التي تحتكر تعريف "المعرفة الأكاديمية"، وتمنح صفة "النظريّة" لمنتجات الشمال العالميّ فقط، بينما تُهمّش المعارف الأخرى المستندة إلى التجربة والمعاناة والمقاومة، وتقصيها من المجال الأكاديميّ بوصفها "أديّيات رماديّة" وأقلّ شأنًا. يهدف هذا الكتاب إلى كسر هذا الهرم، عبر وضع صوت المُعلّمين والمعلّمات الفلسطينيين في المركز، لا باعتبارهم "مواضيع للدراسة"، بل منظرّين لنضالهم،

كما تقول بيل هوكس:

"أجد الحديث النظريّ أكثر فائدة حين يدعو القارئ إلى التفكير النقديّ والممارسة. بالنسبة إلّي، تنبع النظريّة من الحياة الملموسة، من محاولاتي لفهم الخبرات اليوميّة، ومن جهودي للتدخّل نقديًّا في حياتي وحياة الآخرين. ليست النظريّة بطبيعتها علاجيّة أو تحرّريّة أو ثوريّة، إذ لا تُؤدّي هذا الدور إلّا إذا طلبنا منها ذلك، ووجّهناها نحو هذا الهدف" (Hooks, 1994).

لقد آن الأوان لمساءلة نظريّاتنا في مجال التعليم في النزاعات.

في غزّة، حيث دُمّرت جميع الجامعات، وحيث قُتل أكثر من 18,000 طفل، وفُقد الآلاف، وقُتل أكثر من 400 مُعلّم، لم يتوقّف التعليم. بل استمرّ في الخيام، وفي أطلال البيوت المدمّرة، وفي المساحات الواقعة بين النجاة والجِداد. تحوّل المُعلّمون إلى مُداوين، ورّواة، وحُماة للذاكرة، ومُفجّرين للأمل.

"ما هو التعليم في زمن الحرب؟" تسأل معلّمة في رفح.

"هو فعل الإصرار على أن ثمة مستقبلًا، حتّى عندما يكون الحاضر مشتعلاً".

هذا ليس تعليمًا بوصفه تحضيرًا للحياة، بل هو الحياة ذاتها: هشة، عنيدة، لا تلين. هو رفضٌ لأن يُملّي الجلّاد حدود الممكن. لا يحتاج أطفال غزّة إلى برامج "تربية من أجل السلام" كي يتعلّموا العدالة، فهم يعيشون غيابها الكامل.

لا يحتاجون إلى تدخّلات علاجيّة نفسيّة تسمّي آلامهم، بل يحتاجون من العالم إلى أن يتوقّف عن التسبّب بها، والكفّ عن مطالبته لهم بالموت بصمت.

الرسائل المستخلصة من هذا الكتاب واضحة.

تنبغي إعادة بناء حقل التعليم في النزاع لا بوصفه امتدادًا لمصنع الإغاثة والعمل الإنسانيّ، بل بوصفه ساحة تضامن جذريّ. عليه أن يُصغي إلى صوت المُعلّمين والمُعلّمات الذين

كتبوا مناهجهم بالدم والتحدّي. عليه أن يرفض أكذوبة الحياء في زمن الإبادة. عليه أن يُدرك بأنّ البحث، إن كان له معنى، فلا بدّ أن يكون خاضعًا للمساءلة أمام المجتمعات التي يسعى ليتعلّم منها.

الأصوات التي يجمعها هذا الكتاب لا تطلب الشفقة، بل العدالة والمحاسبة. تذكّرنا بأنّ جوهر التعليم لا يقوم على الأنظمة والمناهج، بل على أعمق حقوق الإنسان: الحقّ في أن نعيش، أن نتخيّل، أن نتساءل، أن نوجد ونقاوم.

بينما تخفّض الوكالات الإنسانيّة العالميّة تصنيف التعليم من "أساسيّ" إلى "ثانويّ" تحت وطأة التخفيضات في التمويل، تقول غزّة روايةً مختلفة.

هنا، تحت القصف والحصار، لم يعد التعليم مجرّد حقّ، بل شريان حياة، وطريقة لمواجهة المحو، وتحديًا منطق الفناء.

"هنا، المُعلّم مثل الطبيب؛ كلاهما يضع يده على موضع الألم. أحدهما يشفي وطمّنًا، والآخر يرمّم الأمل، روحًا بعد أخرى"، (ميسون أبو موسى، 3 شباط / فبراير 2025).

يمثّل هذا الكتاب ثمرة تعاون بين مركز الدراسات اللبنانيّة ومجلّة منهجيّات. ويهدف إلى إبراز أصوات المعلّمين الذين يُعلّمون الأطفال في ظلّ حرب إبادة متوحّشة. وقد أعدّت منهجيّات هذه المجموعة من المقالات باللغة العربيّة، ضمن ملفّ عددها السادس عشر بعنوان "التعليم في زمن الحرب". كما يتضمّن الكتاب مجموعة تدوينات من "مدوّنة غزّة"؛ منصّة أطلقتها منهجيّات مع بدايات الحرب على غزّة، على موقعها الإلكترونيّ، لتجمع شهادات مؤثّرة وتأمّلات نقديّة من تربويّين يواجهون واقع الحرب والتهجير في فلسطين ولبنان.

د. مها شعيب

مديرة مركز الدراسات اللبنانيّة

لبنان

المراجع

- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- التعليم في زمن الحرب. 2024. [العدد 16 من منهجيّات].**
- مدوّنة غزّة على موقع منهجيّات.**

أصداء الدردشة قراءات في سؤال من أسئلة قسم الدردشة في منهجيات، تختار فيها هيئة التحرير سؤالاً من نسخة من نسخ الدردشة في المجلة، بناءً على ارتباط السؤال بملف العدد، أو بأهمية الموضوع أو راهنته المستجدة، حيث تُدرّس إجابات مجموعة من المعلمين، ويُجمع بينها باستنتاجات أو خلاصات منها. في كل عدد من منهجيات صدى جديد من أصوات معلمينا ومعلماتنا.

قراءة في تطلّعات المعلمين نحو البيئة الصفّية المنشودة

في خضمّ التغيّرات المتسارعة التي يشهدها العالم التربوي، تتزايد الحاجة إلى إعادة التفكير في بيئة الصفّ الدراسي ودورها في تشكيل تجارب التعلّم. فالصفّ لم يعد مجرد حيّز مادّي يجتمع فيه الطلاب والمعلّمون، بل غداً فضاءً حيويًا تتفاعل فيه العلاقات، وتُصقل فيه المهارات، وتُبنى فيه القيم والمعاني. ومن هنا، بات الحديث عن مواصفات الصفّ المثالي أمرًا جوهريًا في أيّ نقاش حول جودة التعليم وتحسين مخرجاته.

يتقاطع مفهوم الصفّ المنشود مع مفاهيم أوسع تتعلّق بالمناخ النفسي، والعدالة التعليمية، والتفاعل الإيجابي، والدافعية، والشغف بالتعلّم. فليس كافيًا أن يكون الصفّ منظمًا أو مجهّزًا بالتقنيّات الحديثة؛ وإنما الأهمّ أن يكون بيئة يشعر فيها الجميع - طلابًا ومعلّمين - بالأمان والتقدير والإلهام. في هذا السياق، تصبح نظرة المعلم إلى الصفّ الذي يطمح إليه مرآة تعكس أولويّاته وتطلّعاته، وما يراه ضروريًا لتحقيق تعلّم حقيقي وإنساني.

يأتي هذا المقال في إطار محاولة للإجابة عن سؤال: "ما مواصفات الصفّ الذي ترغب في تدريسه؟"، وذلك بتحليل إجابات مجموعة من المعلمين والمعلّمات والتربويّين الذين طُرح عليهم هذا السؤال ضمن إحدى نسخ الدردشة لعام 2020. وقد تنوّعت إجاباتهم وتدفّقت بشغف واضح، كاشفةً عن رؤى ملهمة، لكنّها في الوقت ذاته عكست واقعًا مهنيًا يتأرجح بين التطلّعات والمعوقات، وبين ما يُراد تحقيقه وما تفرضه الظروف من حدود.

البيئة الصفّية الملموسة

انطلق بعض المعلمين في إجاباتهم من الجانب الفيزيقي للبيئة الصفّية، مؤكّدين أنّ التصميم المادّي للصفّ ليس مجرد تفصيل



شكلي؛ وإنما عنصر جوهريّ في دعم العملية التعليمية. يرغب البعض في أن يكون الصفّ واسعًا، ومُضاءً طبيعيًا، وجيّد التهوية، ويُشعِر من فيه بالراحة والسكينة. يقول **عبد الرحمن دويكات**: "أن يكون موقع الصفّ في مكان هادئ ومريح، بعيدًا عن ضجيج الشوارع والآلات".

لا بدّ من توفير مقاعد مرنة قابلة للحريك، تُعزّز التنقّل والتعلّم التعاونيّ، عوضًا عن اعتماد الصفوف الثابتة التي تُكرّس نمطًا تقليديًا في التعليم. كما لا بدّ من تهيئة زوايا صفيّة مخصّصة للقراءة أو الهدوء أو الأنشطة الإبداعية، تعكس احترام التنوّع في احتياجات المتعلّمين.

يطالب البعض بوجود شاشات ذكيّة تفاعليّة، ولوحات إلكترونيّة، وأجهزة حاسوب محمولة تتيح للطلّاب البحث والتفاعل مع المحتوى الدراسيّ بطريقة أكثر مرونة. فيقول **محمّد ميسوم**: "إنّ الجيل الحاليّ ديجيتاليّ بامتياز"، وأعرب عن رغبته في تمتّع طّلابه بمهارات استخدام الوسائط التربويّة التكنولوجيّة الحديثة. ولتحقيق ذلك، لا بدّ أن يكون الصفّ مجهّزًا بالأدوات التي تسهّل التعلّم التفاعليّ، وتمنح الطّلاب الفرصة للاستفادة من تقنيّات العصر. وهذا ما أشارت إليه **أسماء مصطفى** بقولها: "أرغب في أن تكون الغرفة مزوّدة بجميع الأدوات الرقميّة اللازمة للمعلّم، وأن يتوفّر فيها إنترنت".

وهكذا، يتبيّن أنّ البيئة الصفّيّة الملموسة، بما تحمله من تفاصيل فيزيائيّة مثل الإضاءة والتهوية وترتيب المقاعد والتقنيّات الحديثة، تعتبر أحد العناصر الضروريّة في نجاح العملية التعليمية. كما أظهرت إجابات المعلّمين، فإنّ تصميم الصفّ لا يقتصر على كونه مجرّد فضاء مادّيّ، وإنّما جزء أساسيّ في خلق بيئة تحفّز التعلّم، وتدعم التفاعل الإيجابيّ بين المعلّم والطلّاب. فالصفّ الواسع، والمُضاء بشكل طبيعيّ، والمجهّز بمقاعد مرنة، يسهم في توفير مناخ تعليميّ صحّيّ يريح الطّلاب، ويشجّعهم على المشاركة الفعّالة.

كما يتّضح أيضًا أنّ وجود وسائل تكنولوجيّة متطوّرة، مثل الشاشات الذكيّة والأجهزة المحمولة، بات مطلبًا ضروريًا للصفّ الحديث. تفتح هذه الأدوات أمام الطّلاب أفاقًا أوسع من الفهم، وتساعدهم في التفاعل بشكل أكبر مع المحتوى؛ وهو ما يعزّز تجربتهم التعليميّة. ومن هذا المنطلق، يمكننا القول إنّ الاهتمام بالجانب الملموس للبيئة الصفّيّة يتكامل مع أهميّة وجود مناهج وأساليب تعليميّة فعّالة، بحيث تتعاون جميع العناصر لتحقيق بيئة تعليميّة شاملة، تعزّز قدرات الطّلاب وتنمّي مهاراتهم.

الفصول المكتنّزة ضغوط على المعلّم والطلّاب معًا

تُعَدّ مشكلة الاكتظاظ في الفصول الدراسيّة من أبرز المعوّقات التي تؤثر بشكل مباشر في جودة التعليم. فوجود عدد كبير من الطّلاب في الصفّ الواحد يجعل من الصعب على المعلّم أن يركّز على احتياجات كلّ طالب على حدة. تقول **فيروز شريف**: "أرغب باستمرار في أن يكون عدد المتعلّمين في الصفّ الذي أدّرسه منخفضًا، فالاكظاظ يؤثّر سلبيًا في طلبتنا وأدائهم، ويصعّب علينا مهمّتنا التعليميّة".

يحدّ الاكتظاظ من التفاعل الفرديّ مع الطّلاب؛ وهو ما يعيق قدرة المعلّم على متابعة تقدّم كلّ طالب بشكل دقيق، وبالتالي تؤثر هذه المشكلة في فعّاليّة التعلّم، وفي تقديم الدعم المناسب لكلّ طالب. تقول **فرح الشمري**: "أفضّل أن يحتوي الصفّ 25 طالبًا فقط، لأتمكّن من إيصال المادّة إليهم بصورة أفضل، وإعطاء كلّ طالب الاهتمام والوقت الذي يستحقّهما".

يؤدّي الاكتظاظ إلى صعوبة خلق بيئة صفّيّة آمنة وداعمة؛ إذ تزداد الفوضى وارتفاع الصوت، وهو ما يعيق التفاعل الفعّال بين المعلّم والطلّاب. يعزو **صديق الرعوي** ذلك إلى وجود طّلاب متمرّدين ذوي نزعة مشاغبة ناتجة عن بيئة غير داعمة، إذ يفتقرون إلى الفرصة للتعبير عن أنفسهم بشكل عقلانيّ؛ ما يدفعهم إلى محاولة لفت الانتباه بتصرّفات فوضويّة أو مزعجة. يؤدّي هذا الأمر إلى تشتّت تركيز الطّلاب الآخرين، ويؤثّر سلبيًا في تجربتهم التعليميّة، بالإضافة إلى أنّه يخلق تحدّيات للمعلّم في إدارة الصفّ، وتنظيم الأنشطة بشكل فعّال.

ويرى بعض المعلّمين أنّ تقليل عدد الطّلاب في الصفّ ليس عاملًا في تحسين جودة التعليم وحسب، وإنّما أيضًا في رفع مستوى تحفيز الطّلاب ودافعهم إلى التعلّم. فتقول **نادية إسماعيل**: "أن يكون عدد طّلاب الصفّ مناسبًا لا يزيد عن ثلاثين طالبًا، وفيه إمكانيّات وتجهيزات تجعل عملية التعليم ممتعة. صفّ يدرس فيه الطالب مناهج وخبرات يتشوّق إلى دراستها". تساعد الصفوف الأقلّ اكتظاظًا في خلق بيئة تعليميّة أفضل؛ إذ يتمكّن المعلّم من تقديم رعاية فرديّة لكلّ طالب، وتنظيم الأنشطة بشكل أكثر فعّاليّة.

ويرى **سببو عبد الباسط** أنّ تقليل الاكتظاظ يتيح فرصًا أكبر للطلّاب في التفاعل مع أقرانهم؛ وهو ما يعزّز مهارات التعاون والعمل الجماعيّ. فيقول: "تحتاج العملية التعليمية التعلّميّة شروطًا معيّنة لأداء المهمة المنوطة بها، ولعلّ أهمّها ألا يتجاوز عدد التلاميذ 15 في أقصى تقدير، وتوفير وسائل التدريس،

وعدم وجود تباين كبير في الفروقات الفرديّة، وأن يحتكم الصفّ إلى الشروط البيداغوجيّة من حيث التصميم، وغيرها".

تعكس هذه الآراء المتنوّعة حجم التحديّ الذي يشكّله الاكتظاظ في الفصول الدراسيّة، وهو تحدّ لا يبدو معزولًا أو فرديًا، إنّما يمثّل ظاهرة متفشّية في عدد كبير من السياقات التعليميّة في الوطن العربيّ. وتتقاطع هذه التجارب لتكشف عن أنّ الاكتظاظ مشكلة بنيويّة تتجذّر في سياسات تخطيط التعليم، وقصور البنية التحتيّة، ونقص الكادر التدريسيّ المؤهّل، فضلًا عن التوزيع غير المتوازن للموارد التعليميّة بين المناطق.

ويشير تفاقم هذه الظاهرة إلى ثغرات عميقة في إدارة المنظومات التعليميّة؛ إذ تزدحم الصفوف بلا مراعاة للطاقة الاستيعابيّة للمكان، ولا للاحتياجات النفسيّة والمعرفيّة للطلّاب. وفي غياب حلول حقيقيّة، يصبح المعلّم الحلقة الأضعف بين مطرقة الأعداد المتزايدة وسندان التطلّعات التربويّة.

الصفّ مساحة آمنة للذات

لا يكمن تميّز الصفّ في التحصيل الأكاديميّ فحسب، بل في ثراء الشخصيّات وتنوّع أنماط التفكير بين طّلابه. فالصفّ المثاليّ يضمّ الطالب المتسائل، والمجازف، والمفكّر، والهادئ، والنشيط، في مزيج متكامل يخلق بيئة تعليميّة نابضة بالحياة. ترى **سماح نقاوة** أنّ المدرسة مساحة للاختلاف والتنوّع، فتقول: "برأيي، تميّز الصفّ يكمن في تنوّع الطّلاب واختلافهم. أحبّ أن أدّرّس في صفّ يعي كلّ طالب فيه مميّزاته ونقاط قوّته مهما كانت، ويسخّرها لدعم زملائه ومجمّعه".

عبّر معلّمون آخرون عن رغبتهم في التدريس داخل صفّ يشعر فيه الطالب بحرّيّته الجسديّة والفكريّة والعاطفيّة. فلا يُقيّد بحركة أو كلمة أو تعبير، وإنّما يُشجّع على التفاعل والتساؤل والتعبير عن حاجاته ومشاعره، حتّى لو كان ذلك بالحركة أو الحديث المتكرّر. تؤمن **ربي دبابنة** ببناء بيئة مدرسيّة حرّة وآمنة للتعبير، فتقول: "أحبّ أن يعبّر الطلبة عن مشاعرهم وحاجاتهم وتساؤلاتهم وتعلّمهم بطرق مختلفة كيّفما يرغبون، من دون الشعور بأنّ هناك سلاسل تقيّد أفكارهم وألسنتهم وأجسامهم، لأنّ الأطفال يحتاجون إلى الشعور بحرّيّتهم وقدرتهم على الثقة بمن حولهم، وبأنّ صوتهم مسموع في المكان الذي يقضون فيه ساعات طويلة من يومهم".

في السياق ذاته، تحدّث معلّمون آخرون عن أهميّة خلق صفّ يتشوّق الطالب إلى الحضور إليه، لا ذاك الذي يشعر فيه بالضيق

أو الرغبة في الهروب. ويشير **محمّد عمارنة** إلى أنّ الصفّ النشط يشعر فيه الطالب أنّه جزء لا غنى عنه من العملية التعليميّة، ويأتيّ إليه بإرادة حقيقيّة، لا بدافع الإلزام.

ويرى آخرون أنّ الصفّ المميّز هو الذي يمنح الطالب مساحة لأن يكون نفسه، وأن يشعر فيه بأنّ له مكانًا وصوتًا وقيمة. لا يقتصر دور الصفّ على تدريس المنهج، بل يمتدّ إلى إتاحة المجال أمام الطّلاب للتعبير عن اهتماماتهم، والانخراط في أنشطة تُعزّز دافعيتّهم الداخليّة. ويعبّر **حسين الزيتاوي** عن رؤيته إلى هذا النوع من الطّلاب قائلًا: "أن يكون شغوفًا بالمعلومة، حريصًا على اكتسابها، مسؤولًا، ومُتعاونًا، ومُحبًّا، وناقّدًا، ومُعَبّرًا". كما يؤكّد **أحمد عيد** أهميّة إشباع الميول الفرديّة، قائلًا: "يجد طّلابي ما يشبع ميولهم واهتماماتهم، ويرون في أنفسهم دافعًا إلى الانخراط والإسهام في مجريات ما يحدث في هذا الصفّ".

بماذا يمكننا أن نُجيب؟

إذا أردنا أن نجيب عن هذا السؤال بعد الاطّلاع على تنوّع الآراء المطروحة، فإنّنا قد نميل إلى تصوّر صفّ يتوازن فيه الممكن مع المأمول. صفّ يتوفّر فيه الحدّ الأدنى من الشروط الماديّة والتربويّة التي تجعل من التعلّم تجربة فاعلة ومحترمة لكلّ من الطالب والمعلّم.

صفّ لا يعاني الاكتظاظ المفرط، ولا يفتقر إلى التهوية أو الإضاءة أو مقوّمات الراحة الأساسيّة. يسمح للطلّاب بالحركة والتفاعل من دون أن تتحوّل الفوضى إلى عائق. صفّ يجد فيه الطالب مساحة للتعبير عن نفسه، ويشعر فيه بالأمان النفسيّ والانتماء، ويُعامل باعتباره فردًا له احتياجاته وصوته الخاصّ.

أن يكون في الوقت ذاته صفًا يملك المعلّم فيه أدواته، ووقتًا كافيًا للتفاعل الفرديّ، وعددًا معقولًا من الطّلاب، وبيئة داعمة، وموارد ولو بسيطة، لكنّها قابلة للتوظيف بذكاء. ليس شرطًا أن يكون مجهّزًا بأحدث التقنيّات، ولكن من المهمّ أن يكون قابلاً للتكيّف مع أهداف التعلّم، ويمنح المعلّم والطلّاب فرصة حقيقيّة للعمل والنموّ المشترك.

نهاية القول، الصفّ الذي نرغب في تدريسه ليس بالضرورة نموذجًا مثاليًا، وإنّما صفّ نؤمن بأنّه يمكن أن يكون أفضل، ونحاول أن نطوّره مع الوقت، بقدر ما تسمح لنا به الإمكانيّات والظروف.

منهجيّات

أبواب المجلَّة

فصول

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

تعليم الطلاب قراءة الكتب المدرسية

بنجامين باربور

يرى الطلاب الكثير من الكتب المدرسية في المرحلة الثانوية، ويمكن لقليل من التوجيه أن يساعدهم في استخدامها بفاعلية أكبر.

يستخدم الطلاب الكتب المدرسية على امتداد مسيرتهم الأكاديمية، لكن القليل منهم يتعلم كيفية استخدامها بفعالية. غالبًا ما يفترض المعلمون أن الطلاب يدركون طريقة تصميم الكتب المدرسية، ويتقنون التعامل مع هذه المصادر التعليمية الغنية بالمحتوى.

إلا أن الكتب المدرسية تختلف عن أنواع أخرى من الكتب التي يطالعها الطلاب، وتتطلب مهارات خاصة لفهم بنيتها والاستفادة من محتواها. ولهذا، فإن تعليم الطلاب كيفية القراءة والدراسة باستخدامها يُعدّ خطوة ضرورية، تمهّد الطريق أمام نجاحهم الأكاديمي. إليكم بعض الأفكار لتحقيق ذلك:



التعريف بالكتاب المدرسيّ

نصيحتي الأولى هي التمهّل. احرص على تخصيص وقت كافٍ لتعريف الطّلاب بالكتاب المدرسيّ، بدءًا من عنوانه، مرورًا بأفكاره، ووصولًا إلى الموضوعات الرئيسة التي يتناولها. تجنّب أن تكلفهم بقراءة فصل ما بطريقة عشوائية، بل تعامل مع الكتاب المدرسيّ باعتباره جزءًا أساسيًا من المنهج الدراسيّ، يستحقّ الوقت والاهتمام والنقاش.

ثانيًا، وضح للطّلاب أنّ الكتب المدرسيّة مكتوبة خصيصًا لغرض التعلّم، وغالبًا ما تحتوي على العديد من الأدوات الإرشاديّة التي تساعدهم في فهم النصّ وأفكاره الرئيسة بشكل أفضل. أخبرهم أنّك ستعرّفهم بهذه الأدوات، ليتمكنوا من التعامل مع كمّ المعلومات الكبير الذي قد يبدو معقدًا في البداية.

ثالثًا، استعرض مع الطّلاب الموادّ التمهيديّة المهمّة التي يقدّمها مؤلّفو الكتاب المدرسيّ، لمساعدتهم في التعرّف إلى محتواه وبنيته. ففي بعض الأحيان، يتناول المؤلّف أو المؤلّفون النقاط الرئيسة للكتاب في المقدمة، وقد يكون من المفيد قراءتها بتمعّن.

ناقش أيضًا مكوّنات الكتاب المدرسيّ، إذ قد لا يعرف كثير من الطّلاب كيفيّة العثور السريع على المعلومات داخله. من هنا، يُعدّ التعرّف إلى الأجزاء المختلفة للكتاب خطوة مفيدة. يمكنك الإشارة مثلاً إلى جدول المحتويات، أو الفهرس، أو صفحة العنوان، أو المراجع، أو قائمة المصادر.

رابعًا، استعرض مع الطّلاب الطريقة التي يُبنى عليها الفصل النموذجيّ؛ ما يساعدهم في التعمّق في المادّة. في أحد الكتب المدرسيّة التي أستخدمها، يتضمّن كلّ فصل ثلاثة أو أربعة دروس، ويحتوي كلّ درس على عدّة عناوين رئيسة وفرعيّة. حتّى إنّه يعتمد ترميزًا لونيًا مختلفًا للتمييز بينهما. تأكّد من مناقشة الفرق بين العنوان الرئيس والعنوان الفرعيّ، وكيفيّة التمييز بينهما أثناء القراءة.

الإشارة إلى العلامات الإرشاديّة

يكنم الفرق بين الكتاب المدرسيّ وأيّ عمل غير روائيّ في أنّ الكتاب المدرسيّ يهدف صراحةً إلى تثقيف الطّلاب. يُدرج

المؤلّفون ما يمكن تسميته "علامات إرشاديّة"، تساعد الطّلاب في الوصول إلى المعلومات الأكثر أهميّة. وتختلف هذه العلامات من كتاب إلى آخر. في الآتي بعض الأمثلة على العلامات الإرشاديّة التي تظهر في الموادّ التي أستخدمها:

الموادّ التمهيديّة: قد تتضمّن أسئلة أساسيّة، أو فقرة قصيرة تمهّد لموضوع الفصل أو الدرس. يُستحسن قراءة هذه الموادّ مع الطّلاب قبل الغوص في المحتوى، فهذا يُهيئهم ويضع المعلومات في سياقها الصحيح، ما يساعدهم في فهمها بشكل أفضل.

المفردات: كثيرًا ما تُطبع المفردات الرئيسة بخطّ عريض، وهي تشكّل أساس المعرفة والفهم العميق في أيّ مجال. احرص على التأكيد على أهمّيّتها، وضرورة مراجعتها باستمرار. كما قد تظهر كلمات أخرى بارزة في تنسيقات مختلفة، مثل وضع خطّ تحتها، أو كتابتها بخطّ مائل.

الأسئلة: تتضمّن العديد من الكتب المدرسيّة أسئلة موجّهة للطّلاب، غالبًا ما تكون في نهاية كلّ درس. في أحد الكتب التي أستخدمها، تظهر "أسئلة إرشاديّة" في بداية كلّ عنوان فرعيّ. غالبًا ما أعود إلى هذه الأسئلة بعد قراءة القسم المعنيّ، مذكرًا طلابي بأنّه ينبغي أن يكونوا قادرين على الإجابة عنها. هذه ممارسة فعّالة لتشجيعهم على القراءة بتركيز وهدف، إذ تُشير الأسئلة إلى ما يعتبره المؤلّف مهمًا. ليس على الطّلاب أن يخيّموا ما يتعيّن عليهم معرفته، إذا أرشدوا إليه بوضوح.

الصور والرسوم البيانيّة والتعليقات التوضيحيّة: إذا وُجدت صورة في الكتاب، فهذا يعني أنّها تؤدّي دورًا مهمًا. نبّه الطّلاب إلى هذه الحقيقة، إذ غالبًا ما يتجاوزون الصور والتعليقات التوضيحيّة المصاحبة لها دون انتباه. كما إنّ مراجعة الصورة والتعليق المرتبط بها يمكن أن تكون أداة فعّالة لتقييم فهم الطّلاب للمادّة بعد الانتهاء من قراءتها.

النصّ الإضافيّ: كثيرًا ما تحتوي الصفحات على مربّعات جانبيّة، تتضمّن اقتباسًا أو معلومة منفصلة عن النصّ الرئيس. قد يُطلق على هذا النوع من النصوص أسماء مثل "الهامش الجانبيّ" أو "الصندوق التوضيحيّ" أو ببساطة "صندوق النصّ". شجّع الطّلاب على قراءته بعناية، وساعدهم في التفكير في سبب إدراجه خارج التسلسل الأساسي للمحتوى.

اقتراحات للدراسة: يتضمّن أحد الكتب التي أستخدمها في صفّي قسمًا خاصًا بأفكار واستراتيجيّات للدراسة، من بينها توجيه الطّلاب إلى إنشاء مخطّطات بصريّة تساعدهم في تنظيم المعلومات وتبسيطها. توفّر هذه الاقتراحات فرصًا مثاليّة للتعلّم بذكاء، لا بجهد مضاعف.

الدراسة باستخدام الكتب المدرسيّة

ثمّة طرائق عديدة يمكن للمعلّمين اعتمادها لدمج الكتب المدرسيّة في الصّف بطريقة أكثر طبيعيّة وتفاعليّة. وتساعد الأنشطة الآتية الطّلاب في التعمّق في بنية كتبهم المدرسيّة وفهم الغرض منها:

التقييمات المفتوحة: يُعدّ السماح للطّلاب باستخدام كتبهم المدرسيّة أثناء اختبار قصير أو امتحان، فكرةً مثيرة للجدل، وغالبًا ما يُنظر إليها بسليّة. مع ذلك، تساعد هذه التقييمات الطّلاب على التعرّف إلى هيكل الكتاب المدرسيّ والتنقّل فيه بفاعليّة. أستخدم هذا النوع من التقييم بالتوازي مع تقييمات لا يُسمح فيها باستخدام الكتاب.

إعداد الرسوم التوضيحيّة والأشكال: اطلب من الطّلاب البحث عن معلومة أو قصّة أو مجموعة بيانات لا تصاحبها صورة أو رسم توضيحيّ، ثمّ اطلب إليهم رسم شكل أو صورة تعبّر عن هذه المعلومة في دفاترهم.

العناوين الرئيسة والفرعيّة: من الأنشطة السريعة والفعّالة أن يحوّل الطّلاب كلّ عنوان رئيس أو فرعيّ إلى سؤال، ثمّ يجيبوا عنه باستخدام معلومات من القسم المعنيّ بالدراسة.

التوقّعات: اطلب من الطّلاب النظر إلى سؤال وارد في الدرس، أو إلى رسم توضيحيّ أو مخطّط، ثمّ توقّع الموضوع الذي ستتناوله

الفقرة أو القسم المرتبط به. يمكن تنفيذ هذا النشاط ضمن إطار استراتيجيّة "فكرّ - زاوج - شارك".

اختبار تمهيديّ للمفردات: زوّد الطّلاب بقائمة من المفردات التي سيتعاملون معها أثناء الدرس، واطلب إليهم محاولة تعريفها قبل البدء بالدراسة. بعد ذلك، اطلب إليهم مقارنة تعريفاتهم بتعريفات الكتاب المدرسيّ. يكون هذا النشاط أكثر فاعليّة عندما تكون المفردات مرتبطة بموضوع يمتلك الطّلاب خلفيّة سابقة عنه.

الملخصّات: تُحدث مشروعات الكتابة القصيرة أثرًا كبيرًا. اطلب إلى الطّلاب تلخيص درس أو قسم في فقرة واحدة، أو حتّى في جملة واحدة. يُساعدهم هذا التمرين في تحديد النقاط الرئيسة وتلخيصها بدقّة.

تتطلّب قراءة الكتب المدرسيّة نوعًا خاصًا من التّأني والتركيز. وبتدريب الطّلاب على قراءتها بعين نقديّة، وبلاستفادة من الإشارات والإرشادات التي يضعها المؤلّفون عمدًا في النصّ، يمكن للمعلّمين أن يوفّروا لهم أدوات فعّالة تسهم في تعزيز مهاراتهم الدراسيّة.

Originally published (March 26, 2025) on Edutopia.org. [Teaching Students to Read a Textbook] was translated with the permission of Edutopia. While this translation has been prepared with the consent of Edutopia, it has not been approved by Edutopia and may therefore differ from the authentic text. In case of doubt the authentic text should be consulted and will prevail in the event of conflict.

المصادر التعليمية المفتوحة

Open Educational Resources

الوعي بهذا المصطلح، سواء لدى المعلمين أو صناع القرار. وهو ما يؤدي إلى إجماع عن استخدامها، أو الاكتفاء بالمصادر التعليمية التقليدية. كما أن العديد من المؤسسات لا تزال تفتقر إلى سياسات واضحة لتشجيع إنتاج الموارد التعليمية المفتوحة ومشاركتها، ما يحّد من تبنيها على نطاق واسع (Dirk et al., 2015).

تواجه المصادر التعليمية المفتوحة كذلك تحديًا في جودة المحتوى، إذ إنّ انفتاح المنصات قد يؤدي إلى تفاوت كبير في دقة المعلومات، أو حداثة المواد المنشورة. وتزداد هذه الإشكالية عند غياب آليات تقييم ومراجعة معتمدة للمحتوى المنشور. أضف إلى ذلك أنّ اللغة تشكّل حاجزًا كبيرًا؛ فمعظم المحتوى المُتاح على الإنترنت باللغة الإنجليزية. وهو ما يجعل من الضروري توطيد الموارد وترجمتها، لتناسب السياق الثقافي واللغوي للمجتمعات العربية (Hosman et al., 2024).

يُضاف إلى ذلك ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المناطق، مثل قلة الوصول إلى الإنترنت أو الأجهزة المناسبة؛ الأمر الذي يحرم شريحة من الطلاب والمعلمين من الاستفادة من هذه الموارد. هذا إلى جانب التحديات القانونية المرتبطة بفهم رخص الاستخدام المفتوح وتطبيقها، مثل Creative Commons، ما قد يولّد تردّدًا في إعادة استخدام المواد أو تعديلها (Dirk et al., 2015).

لسرعتهم وظروفهم الخاصة، من دون الاعتماد الحصري على المؤسسات التعليمية التقليدية (IRMA, 2010).

تتيح هذه المصادر للمعلمين والمربين فرصًا لتصميم مناهج تعليمية مرنة ومتكيفة مع حاجات الطلاب والسياقات المحلية. فبفضل التراخيص المفتوحة، يمكن للمعلم تعديل محتوى متنوع أو دمج ليناسب بيئة الصف؛ ما يعزّز الإبداع التربوي، ويحفّز تطوير ممارسات تعليمية مبتكرة. وتسهم هذه الموارد في تبادل المعرفة والتعاون المهني بين المعلمين عبر الحدود، بإنشاء مجتمعات تعلّم مفتوحة وتعاونية (Khribi & Kinshuk, 2018). كما تساعد المصادر التعليمية المفتوحة في خفض التكاليف التعليمية على مستوى المؤسسات، خصوصًا الجامعات والمدارس التي تعاني محدودية الميزانية. وباستخدام مصادر تعليمية مرخصة ومجانية، تمكن إعادة تخصيص الموارد نحو تحسين البنية التحتية أو تدريب الكادر التعليمي. كما أنّ اعتمادها يعزّز ثقافة المشاركة والانفتاح العلمي؛ الأمر الذي يرسّخ قيم المسؤولية الاجتماعية والتضامن في المجال التربوي (IRMA, 2010).

على رغم الإمكانيات الكبيرة التي توفرها المصادر التعليمية المفتوحة، إلّا أنّ استخدامها يواجه عدّة تحديات تعيق انتشارها الفعّال، لا سيّما في الدول النامية. ومن أبرز هذه التحديات ضعف

ظهر مصطلح المصادر التعليمية المفتوحة (OER) لأول مرة رسميًا سنة 2002، في منتدى اليونسكو حول تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي، والذي عُقد في باريس. وجاء اعتماد هذا المصطلح استجابةً للحاجة المتزايدة إلى تعزيز الوصول المجاني إلى المعرفة، وتمكين المعلمين والطلاب من استخدام الموارد التعليمية من دون قيود مالية أو قانونية. وقد تبلورت الفكرة في إطار التوجّه العالمي نحو العدالة التعليمية ودمقرطة المعرفة، خصوصًا في ظلّ التفاوت بين الدول من حيث الإمكانيات التقنية والمادية (Bakar & Ismail, 2018).

ومنذ ذلك الوقت، تبنت العديد من المنظمات والجامعات فكرة إنتاج المحتوى التعليمي ومشاركته عبر الإنترنت برخص مفتوحة؛ وهو ما سمح بإعادة استخدامه وتعديله وتوزيعه بحرية. وأدّت مبادرات مثل MIT OpenCourseWare وCreative Commons دورًا محوريًا في نشر الفكرة عالميًا؛ إذ قدّمت نماذج ناجحة لمشاركة المعرفة الأكاديمية بشكل مجاني ومُتاح للجميع، ما جعل هذا المصطلح مفهومًا ثوريًا في عالم التعليم (Khribi & Kinshuk, 2018).

عرّفت منظمة اليونسكو (2022) المصادر التعليمية المفتوحة بأنها "موادّ تعليمية وتعلمية وبحثية متاحة مجانيًا، ومُرخصة بطريقة تسمح للمستخدمين باستخدامها، وتكييفها، وإعادة إنتاجها، ومشاركتها بحرية". وتشمل هذه المواد: المقررات الدراسية والمناهج والكتب والمقالات والفيديوهات التعليمية وأدوات التقييم والأنشطة التفاعلية، وغيرها من الوسائط التعليمية. وعرّفتها منظمة كومنز الإبداعية (2021) بأنها "أي عمل معرفي مرخص قانونيًا بطريقة تتيح للجميع استخدامه، وإعادة توزيعه، وتعديله بما يتوافق مع احتياجاتهم".

تتميّز المصادر التعليمية المفتوحة بأنها تتيح للمتعلمين من مختلف الخلفيات والظروف الاقتصادية الوصول إلى محتوى تعليمي عالي الجودة بلا تكلفة. وهو ما يسهم بشكل مباشر في تقليص الفجوة المعرفية بين المجتمعات، لا سيّما في المناطق الفقيرة أو النامية التي تفتقر إلى موارد تعليمية كافية أو حديثة. كما تدعم أيضًا التعلّم الذاتي، وتمكّن الأفراد من التعلّم وفقًا

المراجع

- Bakar, R., & Ismail, A. (2018). *Sustainability of higher education: A global perspective*. Penerbit Universiti Sains Malaysia.
- Creative Commons. (2021). *OER, the 5Rs, and Creative Commons*.
- Van Damme, D., Rimini, M., & Orr, D. (2015). *Open educational resources: A catalyst for innovation*. OECD Publishing.
- Hosman, L., Nova, R., Naji, O. & Alsaka, L. (2024). An Overview of Arabic Language Open Educational Resources (OER) for Primary and Secondary Education and Their Use in Offline Environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(9), 1-14.
- Information Resources Management Association. (2010). *Web-based Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. Information Science Reference.
- Khribi, M. & Kinshuk, M. (2018). *Open Education: from OERs to MOOCs*. Springer.
- UNESCO. (2022). *UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER)*.

الاتجاهات الحديثة التي تشكّل التعليم 2025

صدر تقرير "الاتجاهات الحديثة التي تشكّل التعليم 2025" عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في يناير/ كانون الثاني سنة 2025. يرصد التقرير التأثيرات المعقدة للاتجاهات الاقتصادية والاجتماعية والديموقراطية والتكنولوجية في التعليم. في ظلّ الأزمات العالمية، بما في ذلك النزاعات والتوترات الجيوسياسية، يؤكد التقرير على أهمية تعزيز القدرة على الصمود داخل أنظمة التعليم، وعلى الدور الذي يمكن أن يؤديه التعليم في تعزيز السلام.

تحولات تُعيد تشكيل مشهد التعليم

- أشار التقرير إلى التأثيرات المتشابهة للاتجاهات المتنوعة في نظم التعليم، وما تنطوي عليه من آثار محتملة في التعليم مستقبلاً:
- تحولات أسواق العمل: أدى التقدم التكنولوجي، لا سيما في مجالات مثل الذكاء الاصطناعي، إلى أتمتة العديد من المهام، وخلق وظائف جديدة تتطلب مهارات مغايرة. كما يشهد الطلب على الوظائف الخضراء تصاعداً ملحوظاً، غير أنّ الفجوة في المهارات قد تُبطئ هذا الانتقال، وتُربك الأسواق المحلية.
- التغيرات الديموغرافية: تُشكل شيخوخة السكان وتراجع معدلات المواليد في العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تحديات كبيرة لأنظمة التقاعد والرعاية الصحية. كما تُسهم الهجرة في تعقيد المشهد السياسي والاجتماعي؛ ما يستلزم تعاون التعليم مع قطاعات أخرى لتعزيز التماسك الاجتماعي، ومساعدة المهاجرين في اكتساب المهارات اللازمة للاندماج والمشاركة الفاعلة في المجتمع.
- اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية: تُلقي الفجوات المتزايدة في الظروف المعيشية والنتائج التعليمية بظلالها على وحدة المجتمعات. فعندما تتسع هذه الفوارق، يتنامى الشعور بالانقسام بين الفئات المختلفة؛ ما قد يؤدي إلى احتدام الاستقطاب والانقسام المجتمعي.
- التطور التكنولوجي المتسارع: تُغيّر التكنولوجيا المتقدمة - بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، والواقع الافتراضي - من طرائق العمل والتعلم والتواصل، وتقدّم حلولاً مبتكرة لمجموعة من التحديات العالمية، مثل أزمة المناخ، والأمن الغذائي، والصحة العامة.

رؤية مستقبلية: الاستعداد لتحولات التعليم 2040

- يتضمّن التقرير تمارين استشرافية تهدف إلى دعم التفكير الاستراتيجي بشأن مستقبل التعليم، وتساعد القراء في التعامل مع حالة عدم اليقين، والاستعداد للاضطرابات المحتملة، والإسهام في تشكيل مستقبل التعليم. وتشمل التمارين الاستشرافية ما يلي:
- بناء السيناريوهات المستقبلية: يعرض التقرير سيناريوهات تخيلية تستشرف كيف يمكن أن يبدو العالم والتعليم في سنة 2040، وذلك بناءً على استمرار الاتجاهات الحالية أو تغييرها. وتُصنّف هذه السيناريوهات ضمن ثلاثة نماذج رئيسية:
- سيناريوهات الاستمرار: تفترض أنّ الاتجاهات الحالية ستستمرّ بالوتيرة والاتجاه ذاتهما.
- سيناريوهات التحول: تفترض أنّ قوّة تحويلية أحدثت تغييرات جوهرية في النظام.
- سيناريوهات الانهيار: تفترض حدوث انهيارات جذرية في جانب أو أكثر؛ ما يؤدي إلى عالم مختلف تماماً.
- سرديات الأطراف المعنية: تتناول قصصاً خيالية من وجهة نظر فاعلين رئيسيين في

- ميدان التعليم، لإلقاء الضوء على الفرص والتحديات والتوترات التي قد تواجههم في مستقبل معين.
- عجلة المستقبل: أداة منهجية لرسم التأثيرات المتسلسلة لسيناريوهات أو أحداث مستقبلية في السياسات والنظم التعليمية.
- اختبارات التحمل: تُستخدم لتقييم مدى قدرة السياسات والاستراتيجيات والأهداف التعليمية على الصمود في مواجهة سيناريوهات مستقبلية متعددة.
- ابتكر سيناريوهاتك الخاصة: يشجّع التقرير القراء على ممارسة بناء السيناريوهات بأنفسهم، استناداً إلى الاتجاهات والنماذج المطروحة.

الجاهزية للتغيير، مقترحات لصنّاع السياسات

- يقدم التقرير عدّة مقترحات يمكن لصنّاع السياسات الاستفادة منها لمواجهة التحديات المستقبلية في ميدان التعليم، عن طريق تبني عدد من الاستراتيجيات والأدوات العملية، أبرزها:
- اعتماد منهجيات التفكير المستقبلي والاستشراف الاستراتيجي، للمساعدة في استباق التغييرات واتخاذ قرارات مدروسة في الحاضر، عن طريق تحليل سيناريوهات مستقبلية متعددة، وتأمل آثارها المحتملة في التعليم.
- استخدام السيناريوهات التخيلية التي يعرضها التقرير لفهم المسارات المحتملة للتطورات المستقبلية، وتحديد القوى المحركة للتغيير. يمكن تكييف هذه السيناريوهات والأدوات لتتلاءم مع السياقات الوطنية والمحلية.
- النظر في روايات مستقبلية افتراضية من منظور المعلمين والطلاب وصانعي السياسات وغيرهم؛ لفهم الفرص والتحديات والتوترات التي قد تواجههم في سياقات مستقبلية متنوعة.
- تقييم مدى متانة السياسات والاستراتيجيات التعليمية، بإخضاعها لاختبارات صمود عبر سيناريوهات مستقبلية مختلفة، من أجل الكشف عن مواطن الضعف والنقاط التي تتطلب التعديل.
- الإقرار بأنّ نتائج الحياة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بخصائص الأفراد والمجموعات، والعمل على تعزيز التماسك الاجتماعي، والاعتراف بالتنوع قيمة مضافة.
- تطوير استراتيجيات تضمن شمولية التعليم واحترام التنوع داخل المؤسسات التعليمية، وتوفير بيئات مدرسية آمنة تحتضن جميع الطلاب، مع تحدي الأدوار والصور النمطية المرتبطة بالنوع الاجتماعي.
- مراجعة المناهج والشهادات والمسارات التعليمية، وتطويرها بما يتماشى مع متطلبات المهارات المستقبلية، بما في ذلك إتاحة أساسيات محو الأمية في الذكاء الاصطناعي والمهارات التقنية المتخصصة.
- التنبؤ بالمهارات المطلوبة في المستقبل، وتنويع المسارات التعليمية لتلبية الطلب المتزايد على العمالة ذات المهارات العالية، مع تكييف التوجيه المهني وفقاً لهذه المتغيرات.
- إيجاد توازن بين ضمان أمان البحوث والانفتاح على التعاون العلمي الدولي، بهدف ضمان استفادة الإنسانية والبيئة من التقدم العلمي.
- توظيف التعليم لترسيخ الأطر الأخلاقية والمهارات التي تضمن توجيه التقدم العلمي لصالح الإنسان والكوكب.
- تمكين المعلمين والعاملين في التعليم من مواكبة التطورات في العالم الرقمي، واستثمار الفرص التي توفرها التقنيات الجديدة، مع التنبيه للمخاطر التي قد تواجه طلابهم.
- تهيئة الطلاب للتعامل النقدي مع المحتوى الناتج عن الذكاء الاصطناعي، والتكيف مع تطوّراته المتسارعة.
- ترسيخ مفهومات السلام والتضامن ضمن الأنظمة التعليمية، إلى جانب بناء القدرة على الصمود والتكيف في ظلّ الأزمات المتزايدة.
- إدراك الآثار المترتبة عن النزاعات الدولية والأزمات البيئية، في مجالات مثل الإنفاق العام، والهجرة، والصحة العالمية، وأولويات السياسات الوطنية، واتخاذ التدابير المناسبة لمعالجتها.

دار جاسر للفن والبحث



في الدار لتشمل الفنون البصرية والصوت والسينما وفنون الأداء والرقص والأدب، إضافة إلى أنشطة مرتبطة بالزراعة.

وتضمّ الدار مجتمعًا متنوعًا من الفنانين والمزارعين والباحثين والناشطين الثقافيين، ممّن يشاركون في مشروعات تعكس تعقيدات الواقع السياسي والاجتماعي في المنطقة. وتشكّل قيم الألفة والعمل الجماعي محورًا رئيسًا في تجربة دار جاسر؛ إذ تسهم القيادة الفنية النسوية في تمكين المشاركين من الانخراط الفعّال في التفكير الناقد، وطرح الأسئلة، وبناء روابط معرفيّة وثقافيّة مع فاعلين محليّين ودوليّين في الحقل الثقافي.

كما تعمل دار جاسر على تقديم برامج وأنشطة تعليميّة موجهة للفئات ما قبل المرحلة الجامعيّة، تسعى بها لترسيخ قيم الإبداع والانفتاح الثقافي في سنّ مبكّرة.

تأسست دار جاسر للفن والبحث سنة 2014 مؤسّسة ثقافيّة مستقلّة، تتبنّى نموذجًا تشاركيًا في التعلّم والإنتاج المعرفي. وتتمحور فلسفتها حول تعزيز اللقاءات المجتمعيّة ومفهوم الضيافة، بما يرسّخ دورها مركزًا تجريبيًا متعدّد التخصصات، يسعى لدعم التبادل الثقافي بين الأفراد والأجيال. وانطلاقًا من رؤيتها باعتبارها منصّة للممارسة والتجريب، تسهم دار جاسر في تطوير مبادرات تعليميّة وثقافيّة وزراعيّة، تهدف إلى خدمة مجتمع بيت لحم والمناطق المجاورة.

تعتمد دار جاسر في عملها على مقاربة تشاركيّة تقوم على إنتاج المعرفة الجماعيّة وتطوير أعمال فنيّة واجتماعيّة تجريبيّة، مع التركيز على بناء بُنى مستدامة للرعاية والإصلاح المجتمعي. وتُعَدّ الفضاء الثقافيّ الوحيد في جنوب الضفّة الغربيّة الذي يقوده الفنانون؛ إذ توفّر برامج إقامة فنيّة وتعليم فنيّ للفنانين الفلسطينيين والدوليّين على حدّ سواء. وتتنوّع مجالات العمل

المشهد الإنساني: تجربة تعليميّة فنيّة في فضاء تشاركي

أطلقت دار جاسر للفن والبحث فعاليّة بعنوان "بيساجيو أومانو"، أي "المشهد الإنساني". وقد أتاحَت هذه الفعاليّة للمشاركين الانخراط في تجربة تعليميّة متعدّدة الحواس، تقوم على التفاعل الجسدي والسمعي والبصري ضمن بيئة جماعيّة آمنة ومحفّزة.

تضمّن البرنامج مجموعة من الأنشطة الفنيّة المتكاملة، منها الرقص الإيقاعي والموسيقى والغناء؛ فشجّع المشاركون على التعبير عن أنفسهم بالحركة والصوت، وعلى استكشاف إمكانيّاتهم الجسديّة والإبداعيّة. كما شكّلت الورش اليومية مساحة للتأمّل في العلاقة بين الجسد والمكان، وتوظيف الفنّ وسيلة للتواصل والانتماء وبناء الذاكرة الجماعيّة.

"البحر في الوسط"، وتعزيز التبادل الثقافي

نقّدت دار جاسر للفن والبحث مشروعًا بعنوان "البحر في الوسط: أصوات وأغاني من البحر الأبيض المتوسط"، ضمن مبادرة "أرض مشتركة: احتفاليّة عالميّة بالأرض والسيادة على الغداء". وهو مشروع مدعوم من مركز "أوسون" لحقوق الإنسان، والقنصليّة الإيطاليّة في القدس، وكلّيّة الفنون في بارد، نيويورك. ركّز المشروع على استكشاف التراث الثقافي لمنطقة البحر الأبيض المتوسط بممارسات فنيّة تفاعليّة، تجمع بين التسجيل الصوتي والموسيقى والغناء التقليدي.

شارك في المشروع أطفال من مخيم عايدة في بيت لحم؛ حيث أُتيحت لهم الفرصة للإسهام في تسجيلات موسيقيّة وصوتيّة تُعبّر عن تجاربهم وهويّتهم الثقافيّة. وهدف هذا النشاط إلى تعزيز مشاركة الشباب في التعبير الفنيّ، وإتاحة مساحة للتفاعل بين التراث المحليّ والفنون المعاصرة، مع التأكيد على أهميّة بناء جسور تواصل بين المجتمعات عن طريق الفنون.

إيقاعات من الشرق

ضمن سلسلة فعاليّاتها الثقافيّة، نظّمت دار جاسر للفن والبحث عرصًا موسيقيًا بعنوان: "إيقاعات من أجل التفرّغ"، شاركت فيه فرقنا نقش والتخت الشرقي، بالتعاون مع ملتقى الشباب التراثي المقدسي. قدّمت الفعاليّة مزيجًا من المقامات الشرقيّة والأداء الجماعي، احتفاءً بالتراث الموسيقي العربي بروح معاصرة.

جاء هذا النشاط الترويحي ضمن برنامج موسّع يهدف إلى التخفيف من الضغوط النفسيّة والاجتماعيّة، خصوصًا في ظلّ الظروف الصعبة التي يمرّ فيها المجتمع الفلسطيني. يُعنى البرنامج بتقديم الفنون الحيّة في فضاء مفتوح للجمهور المحليّ، ويجمع بين الأداء الموسيقي التقليدي والتفاعل المجتمعي المباشر؛ إذ تنوّعت المقطوعات المقدّمة بين الكلاسيكيّات الشرقيّة والأنغام المستوحاة من التراث الشعبي، والتفاعل الحيّ بين الفنّانين والجمهور الذي شمل طيفًا متنوعًا من الأهالي والمهتمين بالفنون من مختلف الأعمار.



التدريس الفعّال والمعلّم الذي نريد

يستعرض الفصل مفهوم التربية المستقبلية، ويقارن بين الدور التقليدي للمعلّم بصفته ناقلًا للمعرفة، ودوره الحديث بصفته ميسرًا للخبرات التعليمية ومصممًا لها. كما يوضّح الأدوار المتعدّدة للمعلّم ومهاراته المطلوبة، مثل التفكير النقدي والتواصل والقيادة واستخدام التكنولوجيا.

المهمّات الأساسية في التعليم والتعلّم

يعرض الفصل الثاني المهارات الأساسية التي يحتاج إليها المعلّم لضمان تعلّم فعّال، بدءًا من فهم استعدادات الطّلاب وخلفياتهم، وصولًا إلى تحديد الأهداف التعليمية بدقة. يركّز الفصل على دور المعلّم في تحفيز الطّلاب، وضبط الصّف، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة، والتخطيط والتقييم. ويقدم إطارًا متكاملًا لدور المعلّم باعتباره مخطّطًا وميسرًا ومقوّمًا، مؤكّدًا أهميّة التكامل بين عناصر العملية التعليمية، ومساعدًا المعلّمين في تطوير أدائهم بطريقة منهجيّة تتمحور حول المتعلّم.

التخطيط للتدريس

يركّز الفصل الثالث على التخطيط للتدريس باعتباره عملية منهجيّة تنظّم الجهد التعليمي، وتضمن تحقيق الأهداف بكفاءة. فيشرح مفهوم التخطيط باعتباره رؤية شاملة للمنهج والطالب والبيئة الصّفيّة، ويستعرض مبادئ ومستوياته، من السنويّ إلى اليوميّ. كما يوضّح مكونات المخطّط اليوميّ، ويقدم مهارات صّفيّة أساسيّة، مثل إدارة الحوار وطرح الأسئلة وضبط الوقت.

الاستعداد للتدريس

يركّز الفصل الرابع على الاستعداد الفعليّ للموقف التعليميّ باعتباره عنصرًا أساسيًا لنجاح التدريس، موصّحًا أثره في ضبط الصّف وتحقيق الأهداف التعليمية. يتناول الفصل المبادئ الأساسيّة للاستعداد، مثل الإلمام بالمحتوى، وتوقّع التحدّيات، وتهيئة بيئة محفّزة. كما يستعرض طرائق التدريس المناسبة لمواقف متنوعة، مشدّدًا على أهميّة التنوّع والمرونة. ويبرز دور الموادّ التعليمية في تعزيز الفهم وتنوع العرض، مع عرض لأهمّ الوسائل التي يحتاج إليها المعلّم داخل الصّف.

التعلّم الصّفيّ الفعّال وخصائصه

يركّز الفصل الخامس على التعلّم الصّفيّ الفعّال بوصفه عملية تمكّن المتعلّم من الفهم والتفاعل والتطبيق، وليس مجرد نقل للمعرفة.

يقدم معايير التعلّم الفعّال، ويستعرض العوامل التي تسهم في تحقيقه، مثل البيئة الآمنة، ومراعاة الفروق الفردية، وتحفيز الطّلاب. كما يبرز خصائص التعلّم الفعّال، مثل مركزيّة الطالب، ويشرح كيفية تعزيز ديمومة التعلّم بربطه بالحياة الواقعيّة والتكرار البناء.

العوامل التي تؤثر في التعلّم الصّفيّ الفعّال

يتناول الفصل السادس العوامل النفسيّة والبيئيّة والتربويّة المؤثّرة في فعّاليّة التعلّم الصّفيّ، مستهلًا بأهميّة الدافعيّة محرّكًا داخليًا للتعلّم، وضرورة تنميتها. ويستعرض مفهوم الاستعداد وأنواعه، ويؤكد دور التدريب والتكرار في ترسيخ التعلّم طويل الأمد. كما يناقش أثر المناخ الصّفيّ في تفاعل الطالب، ويختتم ببيان تأثير الثواب والعقاب في السلوك والتعلّم.

المنهج التربويّ وتطويره

يتناول الفصل السابع مفهوم المنهج التربويّ باعتباره إطارًا متكاملًا للعملية التعليمية، ويعرض عناصره وأركانه الأساسيّة. ويناقش العوامل المؤثّرة في تطوير المناهج، مؤكّدًا أهميّة مراجعتها وتحديثها لمواكبة حاجات المتعلّمين وتطوّرات العصر. كما يبرز دور الأنشطة المنهجية واللامنهجية في تعزيز فعّاليّة التعلّم، ويشدّد على تكامل التعليم داخل الصّف وخارجه.

التقويم التربويّ

يعالج الفصل الثامن موضوع التقويم التربويّ الذي يبدأ من التخطيط، ولا ينتهي عند قياس التحصيل. يقدم مفهوم التقويم باعتباره عملية شاملة تتجاوز مجرد الاختبارات، لتشمل تشخيص الواقع التعليمي وتوجيهه نحو التحسين. ثمّ يعرض أهداف التقويم، ويتناول مستوياته وأساليبه، مؤكّدًا على ضرورة تنوع طرائقه، مثل الاختبارات الكتابيّة، والتقييم الذاتيّ، والمشروعات. يمتاز هذا الفصل بتأكيد على أنّ التقويم أداة للتطوير المستمرّ، ويبرز دور المعلّم في استخدامه بمرونة وعدالة.

الأهداف التعليمية السلوكيّة

يتناول الفصل التاسع الأهداف التعليمية السلوكيّة باعتبارها أساسًا في تنظيم العملية التعليمية، موصّحًا مفهوما وأهمّيّتها في تحديد مسار التدريس، وتوجيه الأنشطة، وتقييم النجاح. يعرض الفصل خصائص الأهداف التي يجب أن تكون دقيقة وقابلة للقياس، ويشرح خطوات صياغتها باستخدام أفعال سلوكيّة واضحة. كما يتناول مجالات الأهداف المختلفة، مثل المجال المعرفيّ والانفعاليّ والنفسيّ والحركيّ، مقدّمًا توجيهات عمليّة لصياغة الأهداف بشكل منظمّ وفعّال.

تحليل محتوى الدروس

يركّز الفصل العاشر على تحليل محتوى الدروس باعتباره وسيلة أساسيّة لتنظيم المادّة التعليميّة، بما ينسجم مع أهداف التعلّم. يوضّح فوائد تحليل المحتوى وأهمّيّته في تحقيق التوافق مع الأهداف التربويّة، ويستعرض أنواع المحتوى ومكوّناته وطرائق تصميمه المنهجيّ. كما يقدم نموذجًا عمليًا لتحليل وحدة دراسيّة؛ ما يساعد المعلّمين في توظيف الأدوات النظرية في مواقف تعليميّة واقعيّة.

الطرائق والأساليب التعليمية

يسلّط الفصل الحادي عشر الضوء على أهميّة الطرائق والأساليب في العملية التعليمية، باعتبارها عوامل حاسمة في تقديم المعرفة وتعزيز تفاعل الطّلاب. يستعرض أنواع طرائق التدريس، مع التأكيد على ضرورة اختيار الطريقة المناسبة حسب الهدف والمحتوى. كما يوضّح العلاقة المتبادلة بين الطريقة والأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية والتقويم. ويشدّد على أهميّة مراعاة مستوى المتعلّمين وخبراتهم.

التدريس وفق المنحى الترابطيّ التكامليّ

يبدأ الفصل الثاني عشر بتوضيح مفهوم الترابط، وهو الربط بين المفاهيم والموضوعات داخل المادّة الدراسيّة أو بين الموادّ المختلفة، ثمّ يشرح تعريف المنحى الترابطيّ التكامليّ بوصفه نهجًا يدمج ويكسر الحواجز التقليديّة بين الموادّ الدراسيّة، ويستعرض مزاياه. ثمّ ينتقل إلى الحديث عن التخطيط وفق المنحى الترابطيّ، ويؤكد على دور المعلّم في إحداث هذا التكامل، عن طريق تصميم أنشطة تعليميّة تتجاوز حدود المادّة الواحدة.

الاختبارات التحصيليّة

يركّز الفصل الثالث عشر والأخير على الاختبارات التحصيليّة باعتبارها أداة رئيسة في قياس مدى تحقّق الأهداف التعليمية، مشيرًا إلى أهمّيّتها في تقديم تغذية راجعة دقيقة لكلّ من المعلّم والمتعلّم. ويقدم تصنيفًا لأنواع الاختبارات من حيث الشكل والمحتوى. كما يشير إلى أهميّة أن تتّصف الأسئلة الجيدة بمجموعة من الخصائص الأساسيّة، منها: الوضوح والدقّة والتناسب مع الأهداف والشموليّة.

يقدم هذا الكتاب خارطة طريق واضحة لتطوير الممارسات التربويّة، إذ ينقل القارئ بسلاسة بين المفاهيم والأدوات والمهارات، مع وضع المعلّم في قلب التجربة التعليمية باعتباره مصمّمًا للخبرات، وميسرًا للتعلّم، ومقوّمًا لأدائه. وعلى الرغم من تنوّع فصول الكتاب وتكامل محاورها، يبقى أبرز ما يميّز الكتاب قدرته على الربط بين المبادئ التربويّة الحديثة وواقع الصّف الدراسيّ.



يُقدّم كتاب "التدريس الفعّال والمعلّم الذي نريد" رؤية شاملة لتأهيل المعلّم العصريّ، جامعًا بين الكفاءة العلميّة والمهارة التربويّة، ويعرض بأسلوب منهجيّ أساسيّات التدريس، مثل التخطيط والتواصل الصّفيّ واستراتيجيّات التعلّم النشط. يمزج الكتاب بين النظريّ والتطبيقيّ، مع مراعاة خصوصيّات البيئة التربويّة في العالم العربيّ.

يُعدّ الكتاب مرجعًا عمليًا للمعلّمين في مختلف البيئات التعليمية، ويسهم في تطوير التعليم ليكون أكثر إنسانيّة وتفاعليّة. وهو صادر عن دار الجنادرية سنة 2014، ويتألّف من 324 صفحة.

المعلّم الذي نريد

يتناول الفصل الأوّل موضوع "المعلّم الذي نريد"، مُبرزًا أهميّة إعداد معلّم عصريّ قادر على مواكبة التحوّلات التربويّة والتكنولوجيّة.

التفكير التآزريّ

بصفتنا معلّّّات مهنيّات عملنا على امتداد السنوات، وصعدنا قممًا وسقطنا في وديان، فإننا ندرك الآن بعض الأسباب الرئيسة التي تجعل الأطفال لا يحتفظون بالمعرفة ولا ينقلونها ولا يفهمونها وفق ما نتوقّع، على الرغم من الجهود الدؤوبة والمضنية التي يبذلها المعلّمون في التدريس، مرارًا وتكرارًا، عامًا بعد عامٍ. ولعلّ السبب الأكثر أهميّة الذي يجعل الأطفال، بشكل عامّ، لا يرتقون إلى المعايير الأكاديميّة المطلوبة، هو أنّنا نزوّد المعلّمين بموادّ ضحلة فكريًّا، سرعان ما تخفق في تحفيز التفكير الأسمى لدى الطّلاب. دعونا نشرح هذا الأساس المنطقيّ بمزيد من التفصيل، ونقدّم بيّنات إضافيّة عليه.

يخبرنا رون ريتشهارت (2015) أنّ "الهدف الرئيس للتدريس، إلى جانب تطوير فهم المحتوى، هو النهوض بالتفكير". وقد فُكّكت هذه الفكرة المركزيّة في كتابه الجديد (وأحد الكتب المفضّلة لدينا): Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools. وفيه يفضّل ريتشهارت بين مصطلحيّ الفهم والمعرفة، تمامًا كما فعلت هـ. لِن إريكسون منذ سنوات عديدة (وكما تفعل المؤلّفتان المشاركتان في هذا الكتاب الآن!). فهذا التمييز مهمّ لأنّ له آثارًا حاسمة في تصميم

المناهج الدراسيّة، والتوجيه البيداغوجيّ. ونجد أنّ المدارس والبحوث التعليميّة قد ركّزت، بشكل يكاد يكون حصرًا، على مساعدة الطّلاب في اكتساب المعرفة والمهارات والحقائق. وقد جاءت المناهج والوثائق والكتب المدرسيّة متسلسلةً بعناية، مبنية على أوراق العمل والمفردات وقوائم طويلة من الموضوعات والمهارات التي يُتوقّع من الطّلاب اكتسابها. إلّا أنّ هذا التركيز ثنائيّ الأبعاد لم يعد فاعلاً في ضوء تعقيدات القرن الحادي والعشرين.

إنّ تطوير قاعدة معرفيّة أمر مهمّ، ولكنّه في الغالب عمل إدراكيّ منخفض المستوى. فلتحفيز التفكير الأكثر تطوّرًا وتعقيدًا، نحتاج إلى خلق تزامن بين مراكز المعالجة الأبسط والأكثر تعقيدًا في الدماغ. ويتطلّب هذا التزامن التفاعليّ من العقل معالجة المعلومات على مستويّين إدراكيّين: مستوى المهارة الواقعيّة أو البسيطة (وهو المستوى الأدنى)، والمستوى المفاهيميّ (وهو الأعلى). يستخدم العقل المفاهيميّ الحقائق والمهارات أدواتٍ لتمييز الأنماط والروابط والتفاهات الأعمق القابلة للتحويل، لأنّ "الاستيعاب يتطلّب معرفةً، لكنّه يتجاوزها" (Ritchhart, 2015).

ما التفكير التآزريّ؟

هو الطاقة التفاعليّة التي تحدث بين مراكز المعالجة الأدنى والأعلى مرتبة في الدماغ (Erickson, 2008). فعلى المنهاج والتدريس خلق حالة تزامن بين المستويات الدنيا (وقائع/مهارات) والعليا (مفاهيم) من تفكير الطالب، وذلك لتطوير التفكير وزيادة الدافعيّة نحو التعلّم. إنّ إنتاج المعنى يتطلّب التفاعل بين نظاميّ التفكير الأدنى والأعلى، وهذا يعني أنّ تصميم المنهاج والتدريس بحاجة إلى إعدادات لتحقيق مثل هذا التفاعل المطلوب.

المناهج والنماذج التوجيهيّة التي تنشئ تفاعلًا تزامنيًا بين مستويات التفكير الواقعيّة والمفاهيميّة، لهي أمر بالغ الأهميّة

للتنمية الفكريّة. وإنّ تطوّر الرقصة الفكريّة، عبر الأقسام المتشابكة في الدماغ، تحدّد جودة الأداء الفكريّ والعقليّ. وبصفتنا معلّمين، فنحن مسؤولون عن تصميم هذه الرقصة.

يرفع المنهاج القائم على المفاهيم مستوى تصميم المنهاج الدراسيّة وتعليمها وتقويمها. فعندما تصبح المفاهيم الأساسيّة، والأفكار المفاهيميّة للحقل المعرفيّ "الدوافع" للتعلّم، فإننا نقود الطّلاب إلى فهم أعمق عابر للمواقف المختلفة. وما تزال المهارات التأسيسيّة ومعرفة المحتوى النقديّ (الوقائع) مكوّنات مهمّة في المنهاج القائم على المفاهيم. وأيًا يكن، فإنّ تضمين المفاهيم يعزّز تفكير الطّلاب واستمراريّة التعلّم، بالربط بين تعلّم المهارات والحقائق (Lanning, 2013).

يُعدّ المبنى المفاهيميّ للمنهاج أمرًا أساسيًا؛ لأنّ الاستيعاب المفاهيميّ يتطلّب معرفة المحتوى، ولكنّ العكس ليس صحيحًا بالضرورة. فبتصميم المنهاج الدراسيّة بهذه الطريقة، يغدو المعلّمون واضحين بشأن المفاهيم والاستيعاب، وهو ما وجب على الطّلاب إتقانه كلّ عام.

ولكن، نادرًا ما تُصمّم موادّ المنهاج الدراسيّة لإنشاء هذا التآزر الفكريّ بشكل منهجيّ. فعلى الرغم من ذكر المفاهيم، وتعريفها في الأغلب الأعمّ، فإنّها تبدو كأنّها "أوه، بالمناسبة..."! الأفكار اللاحقة التي قد يرغب المرء في استدراكها. يوفّر تصميم المنهاج الدراسيّة القائمة على المفاهيم للمعلّمين أهدافًا واضحة لما يجب على الطّلاب فهمه، إذ يمكن للمعلّمين أن يصبحوا أكثر قصديّة في بناء دروس تُعزّز التفاعل بين المفاهيم والمعرفة أو المهارات، أو ما نسمّيه التفكير التآزريّ.

إريكسون، هـ. لِن، لانغ، لويس أ، فرنش، رايتشل. (2024). التدريس والمنهاج القائم على المفاهيم (ترجمة هيفاء أبو النادي، وعبد الله يّاري). إصدارات ترشيد التربويّة. 49-52.

“

محاورة مع

د. وحيد جبران حمد



- عمل أكثر من ثلاثين عامًا في وكالة الغوث الدولية (الأونروا)، وكان آخر موقعين شغلتهما فيها نائب المدير الإقليمي لبرنامج التعليم بين 2006 - 2018، ومدير مركز التطوير التربوي بين 1997 - 2006. وقاد عدّة برامج تربويّة وتدريبية أثناء عمله في وكالة الغوث الدولية.
- يتمتع بخبرة عمليّة طويلة في التدريس في المدارس ومعاهد إعداد وتأهيل المعلّمين والجامعات، وبخبرة في المواقع الإداريّة والقياديّة في وكالة الغوث الدوليّة ومؤسسات المجتمع المدنيّ التربويّة.
- يعدّ أحد المختصّين في مجال التعليم في حالات الطوارئ، ويشغل حاليًا منصب منسّق مجموعة التعليم في الضفّة الغربيّة، والتي تنسّق التّدخلات التربويّة في حالات الطوارئ بين المؤسسات التربويّة غير الحكوميّة، الوطنيّة منها والدوليّة، والمنظّمات الأمميّة، وهو أيضًا مركز الاتصال للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE، ومنسّق تعاونيّة التعليم في الطوارئ في الائتلاف التربويّ الفلسطينيّ.
- يحمل شهادة البكالوريوس في الفيزياء وشهادة في التعليم من جامعة بيرزيت، وشهادة الماجستير في تعليم العلوم من جامعة بيرمنغهام في بريطانيا، وشهادة في التطوير الإداريّ من جامعة برادفورد في بريطانيا، والدكتوراه في القيادة التربويّة من جامعة أتلنتيك إنترناشونال.
- يقدّم استشارات ودراسات تربويّة في مجالات التطوير التربويّ وجودة التعليم، والتطوير التربويّ والتعليم في حالات الطوارئ، وهو مدربّ مستشار معتمد من اتّحاد المدرّسين العرب والاتّحاد العالميّ للمدرّسين والمتحدّثين، ومقرّه الولايات المتّحدة الأمريكيّة.
- مؤسّس جمعيّة المدرّسين الفلسطينيين ورئيس مجلس إدارتها في الفترة بين 2016 - 2022، وخبير في التدريب وإعداد المدرّسين.
- عضو في الهيئة الاستشاريّة لمنهجيات، وفي الفريق الوطنيّ لتعليم الكبار في فلسطين، وكان عضوًا في الفريق الوطنيّ لمناهج الفيزياء والعلوم في الفترة بين 2000 - 2006.
- نشر العديد من المقالات التربويّة في مجالات الفاعل التعلّميّ والتعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ، وله العديد من المؤلّفات والمنشورات، منها كتاب "التعلّم النشط"، ودليل مرجعيّ في التدريب، ودليل "المدرّب الفعّال"، ودليل في التربية المدنيّة، وكتاب "أساليب تعليم العلوم" المقرّر في جامعة القدس المفتوحة، ودليل إرشاديّ في طرائق التدريس موجّه للمحاضرين الجامعيّين في مساقات النزاهة ومكافحة الفساد، وسيصدر له قريبًا كتاب بعنوان "برامج دعم تعلّم الطلبة في حالات الطوارئ".

- كيف يعرف وحيد جبران نفسه وبطريقته؟

شكرًا على هذه الفرصة التي تُتيح لي الحوار معكم، عبر منصّة مهمة مثل مجلّة منهجيات التي أعتزّ بها وأواكبها منذ انطلاقتها، بصفتي قارئًا لها وعضوًا في هيئتها الاستشاريّة. اسمي وحيد جبران، تربويّ منخرط ومنغمس في مجال التربية. أمتلك خبرة واسعة أعتزّ بها، إذ عملت في جميع مراحل التعليم: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، كما درّست في كليات المجتمع، وكليات إعداد المعلمين، وفي الجامعات. هذه التجربة الواسعة أغنت معرفتي، وجعلتني أكثر التصاقًا بالواقع، منطلقًا منه ومنخرطًا فيه. عندما أتحدّث في مجال التربية والتعليم، فإنني أتحدّث من صُلب التجربة، ومن موقع الاطّلاع والحوار الدائم مع الواقع التربويّ. والحقيقة أنّ هذه التجربة تمنحني بُعدًا عمليًا وتطبيقيًا حين أناور مع المعلمين، فيشعرون بالراحة، لأنّ من يُحدّثهم يفهم واقعهم وتحدياتهم.

بعد أن أنهيت عملي مع وكالة الغوث الدوليّة (الأونروا)، أصبح لديّ متّسع من الوقت للقراءة، ومواكبة المستجدّات التربويّة، والانخراط مع المجتمع التربويّ والمجتمع المدنيّ. أحبّ القراءة، وهي عادة يوميّة تمثّل بالنسبة إليّ نافذة مفتوحة. ونظرتي إلى الحياة تفاعليّة في الأساس، تتعرّض أحيانًا إلى بعض لحظات التشاؤم، لكنني أحاول الحفاظ على الأمل والنظرة الإيجابية، خصوصًا في مجال التربية. علاقتي قائمة على الاحترام المتبادل الذي أعتبره سرّ التعامل مع الناس؛ وهو ليس احترامًا للشخص فقط، بل هو احترام للمشاعر والفكر والنوع الاجتماعيّ والعادات وغير ذلك.

أنا حاصل على درجة البكالوريوس في تخصّص الفيزياء من جامعة بيرزيت، والماجستير في تعليم العلوم من جامعة برمنغهام في بريطانيا، والدكتوراه في القيادة التربويّة من جامعة أتلنتيك إترناشونال. ومن مواطن القوّة التي أتمنّع بها، قدرتي على الجمع بين أكثر من نظام: النظام العلميّ نتيجة دراسة العلوم والفيزياء، والنظام التربويّ نتيجة دراسة تعليم العلوم

والقيادة التربويّة. وقد انعكس ذلك على اهتمامي بالتدريس داخل الصفّ، إذ كانت بدايتي في تعليم الصفّ الأوّل الابتدائيّ في مدارس مخيم الوحدات.

- كان تركيزك الأوّل تدريس العلوم، فما انطباعاتك من فترة التعليم المباشر؟ وكيف أثر ذلك في نقلك إلى مجال تطوير تعليم العلوم في فلسطين، ومجال تطوير التعليم والتدريب بشكل عامّ؟

التعليم المباشر داخل الصفّ فرصة ذهبيّة. فهذه الخبرة داخل الصفّ، ومعايشة العلاقات مع الأطفال والطلبة، واحترامهم، والاستماع إليهم، وإثارة اهتمامهم ودافعيتهم، تمثّل مدخلًا حقيقيًا للتعليم؛ إذ لا يُختزل في مجرد معرفة تُلقن، أو مجموعة من المحتويات داخل الكتب. إنّ ممارسة الأساليب المناسبة لتشجيع الطلبة وتحفيزهم على التعلّم، وفهم طبيعة الصفّ والعلاقات فيه والمادّة الدراسيّة، أمور في غاية الأهميّة. وقد جعلني هذا السبق إلى الممارسة مطبّقًا لكثير من النظريّات من دون أن أكون واعيًا بها. على سبيل المثال، اكتشفت أنّني كنت أطبّق التعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ أثناء تدريسي، قبل أن أتعرف إلى هذا المفهوم ومبادئه ومهاراته. أقول دائمًا إنّ من يُحبّ التعليم ويؤمن به، تخرج هذه الممارسات معه بعفويّة، بما في ذلك إدارة الصفّ، ومواجهة الطلبة، وتفهم همومهم ومشاكلهم.

ساعدتني تجربتي في التدريس كثيرًا عندما شاركت في إعداد مناهج العلوم والفيزياء الفلسطينيّة وتطويرها في جولتها الأولى. وقد أعاننتني هذه التجربة أيضًا على توطين المعرفة انطلاقًا ممّا يجري داخل الصفّ، وهو ما يُعدّ جوهرًا في نظري. ويحضرنني اليوم تدريسي لمادّة الفيزياء في جامعة بيرزيت، وكذلك في إحدى المدارس الثانويّة الخاصّة في رام الله، إذ درّستها بأسلوب تفاعليّ مشوّق. وقد كانت نقطة القوّة لديّ في هذا السياق تبسيط المادّة ودمجها بأسلوبيّة محبّة للطلبة.

- هل تعتبر أنّ التعليم يحتاج إلى سليقة المعلم؟ وماذا لو لم يملك المعلم هذه السليقة، هل إن درّباه سيصبح معلّمًا؟

الحقيقة أنّ الأساس هو السليقة، لأنّها تجعل المعلم يترك أثرًا في نفوس الطلبة ويشوّقهم ويثير دافعيتهم. وإذا غابت هذه السليقة، كما يحدث عندما يتّجه كثير من الطلّاب إلى كليات التربية وهم مجبرون، ومن منطلق أنّها الخيار الوحيد، فإنّ اتّجاهاتهم ونظرتهم إلى مهنة التعليم كثيرًا ما تكون سلبية. المعلم، مهما جمّع من شهادات، لن يتمكّن من العطاء المتميّز والمتفاعل إذا لم يكن التعليم شغفه ورسالته. وبطبيعة الحال، إن جمعنا بين السليقة والمعرفة والأساس النظريّ، سيكون ذلك أفضل.

أستذكرُ مثالًا من تجربتي في تعليم الفيزياء للصفوف الثانويّة، وكان ذلك قبل أن أبدأ بالتعمّق في نظريّات التربية وتطبيقاتها. فقد طوّرت مع طلبتي استراتيجيّة أطلقتُ عليها "استراتيجية التشاور الجانبيّ الجادّ والهادف"، والتي تركّز على حواريّة دائريّة بين الطلّاب تساعد في تحليل المسائل، والتشاور في استراتيجيّة حلّها وخطواته المرحليّة، ومن ثمّ تبسيطها إلى خطوات واستراتيجيّات واضحة. ويحضرنني أيضًا مثال عن أستاذ لي في الجامعة، كان عبقرًا بالفعل، ولكن داخل صندوقه الخاصّ؛ إذ كان يحلّ المسائل ببراعة لافتة، ولكن من دون أن يفهم الطلّاب شيئًا! برأيي، لا يحتاج التعليم عباقرة، فالعبقريّ إذا صار معلّمًا يظلم نفسه والطلبة على حدّ سواء.

- في السياق ذاته، إن كانت لديك قائمة معايير لطلبة كليات التربية، ماذا ستضمّ؟

الرغبة أولاً. ولكن، إن أردت البناء على التجربة، فأنا شخصيًا لم أكن أتصوّر أن أدخل مجال التعليم. كنت أفكر في التخصّص في الطبّ، لكنّ التعليم هو المجال الذي أتيح لي. وعندما التحقت بدار المعلمين في رام الله، تأقلمت سريعًا مع الوضع في الكليّة،

وانطلقت في رحلة التعليم والتجريب وتميّزت. بالمناسبة، حتّى لو لم تكن الرغبة موجودة منذ البداية، على الإنسان أن يخلقها من أجل التكيّف والاندماج والبناء. وهذه النقاط الأخيرة، في الواقع، من ضمن قائمة المعايير: التكيّف والاندماج.

أودّ هنا أن أضيف معيارًا آخر، يتعلّق بضرورة نضج النظرة إلى الطلبة؛ إذ يجب أن تنطلق من حقّهم في التعليم، وأن يدرك المعلم بأنّ عليه تيسير هذه العمليّة لا تعقيدها. وأذكر موقفًا عندما كنت في زيارة تربويّة إلى إحدى المدارس بصفتي مسؤولًا، وقال لي أحد المعلمين: "عندما منعتم الضرب في المدارس، لم يعدّ الطلّاب يخافون من المعلم". وهذه ملاحظة مهمّة في هذا السياق، تُبرز الفرق الجوهريّ بين الخوف والاحترام؛ فالطفل عندما يشعر بالقلق أو الخوف، تتأثر قدرته على التعلّم تأثرًا مباشرًا. ومن هنا، أجرينا حوارًا موسّعًا حول ضرورة تعزيز احترام المعلم، لا الخوف منه.

- لك اهتمام خاصّ بمفهوم التعلّم النشط، فما الذي يحقّقه هذا التعلّم برأيك؟ وكيف يمكن تبنيه على مستوى المؤسسات وصانعي السياسات؟

سأجيب عن السؤال الثاني قبل الأوّل: نعم، يمكن تبنيّ التعلّم النشط، لأنّ جعل الطالب محورًا في عمليّة التعلّم يسهم بشكل واضح في نجاح المعلم والمؤسسة؛ إذ يعزّز انخراط الطلبة والمعلمين في بيئات تعلّم حيويّة ونشطة، تساعد جميع أطراف العمليّة التعليميّة في تحقيق أهداف متعدّدة، وتمنحهم شعورًا بسعادة الإنجاز، شرط ألا تُقطع عمليّة التطبيق في منتصف الطريق ويحكم عليها بالفشل. من هنا، فإنّ التعلّم النشط يحتاج إلى صبر ومثابرة وتجريب مستمرّ يستند إلى أسس تربويّة سليمة، إلى جانب تبصير المتعلّمين وتوعيتهم. فالتعلّم النشط موجّه بالأساس إلى المتعلّم الذي يتمتّع بطبيعة نشطة وحيويّة ومليئة بالطاقة، وعلى المعلم أن يكون ميسرًا للتعلّم، يطلق العنان لهذه الإمكانيات والطاقات، لا أن يقمعهما.

وتعريف التعلّم النشط هو أن يكون المتعلّم في حالة تعلّم نشطة، يمارس فيها العديد من المهامّ التعلّميّة. ما الذي نلاحظه عند الدخول إلى بيئة تعلّم نشط؟ نلاحظ متعلّمين مشاركين، يعملون ضمن فرق، مبادرين ومتسائلين ومجربين ونشيطين. ويمكن ببساطة التمييز بين بيئة التعلّم النشط وغير النشط من ملامح الصّف، وطاقة كلّ من المعلّم والمتعلّم، وكذلك من الوقت الذي يستغرقه المعلّم في الشرح، مقابل الوقت الذي يُمنَح للمتعلّم ليتفاعل ويسأل ويحاور. وهنا تجد الإشارة إلى ضرورة التفريق بين "التعليم النشط" و"التعلّم النشط". فغايتنا التعلّم النشط الذي يكون محوره متعلّم متفاعل وإيجابي ويقظ، لا التعليم النشط الذي يتمحور حول معلّم نشيط يقضي جلّ وقت الحصة في الشرح والتلقين وتوجيه التعليمات.

- هل يُمكن للمعلّم أن يُطبّق التعلّم النشط من دون أن يكون توجّهًا من الإدارة؟

نعم، يمكن للمعلّم المبادر والمستنير والمقبل على التعليم أن يُطبّق التعلّم النشط، حتّى من دون أن يكون ذلك توجّهًا رسميًا من الإدارة المدرسيّة. لكن في كثير من الأحيان، يكون هذا المعلّم وحيدًا في مسعاه، ولا يلقى دعمًا أو تشجيعًا من الإدارة أو من زملائه. لذلك، يُفضّل، بطبيعة الحال، أن يكون التعلّم النشط جزءًا من سياسة أو توجّه معتمد على مستوى الوزارة أو المدرسة. ومن المهمّ في هذا السياق التمييز بين التفاعل والفوضى؛ فلا شكّ أنّ الحديث والتفاعل والحركة والتشاور تقع ضمن إطار مقبول ومعقول، لأنّ الغاية من الحديث تتمثّل في الحوار لا الضجيج، والغاية من الحركة تتمثّل في التحرّر الجسديّ من الجمود لا إثارة الفوضى. وهنا، من الضروريّ أن يضع المعلّم في بداية العام الدراسيّ أُطرًا واضحة مع طلبه لتأسيس بيئة تعلّم نشط، بحيث تصبح هذه البيئة مألوفة واعتياديّة لهم، لا شيئًا استثنائيًا أو خارجًا عن المألوف.

وحقيقة الأمر، قد يواجه المعلّم بعض الانتقادات من الإدارة، لا سيّما إن كانت تقليديّة أو كلاسيكيّة. لذلك، من المهمّ أن يهيئ المعلّم الإدارة لما يتطلبه هذا النوع من التعلّم، وأن يُدرجه

ضمن خطّته وفلسفته التربويّة، ويكون مستعدًّا لتوضيح رؤيته التربويّة وتوجيهاته التعليميّة، والدفاع عنها في حال تعرّضه إلى انتقاد سلبيّ أو استخفاف بما يقوم به.

وخلاصة القول، من الجيّد أن تكون هناك سياسة داعمة للتعلّم النشط على مستوى كلّ من الوزارة والمدرسة، وأن تتوفر مجموعة من المعلّمين الذين يؤمنون بأهمّيّته، فبدعم بعضهم بعضًا، ويسهمون في ترسيخ هذه الثقافة. ومن الضروريّ الانتباه لعدم وقوع المعلّم في الإحباط، بل لا بدّ من تشجيعه وتحفيزه على تطبيق رؤيته بفتح المساحة أمامه، تجنّبًا لأن يقوده الإحباط إلى العودة إلى نمط التعليم البنكيّ والتلقينيّ.

- كان معظم نشاطك في قضايا التعليم في فلسطين، فما الذي يميّز التعليم في فلسطين بفعل ظروفها الخاصّة، على مستوى فعل التعليم وبقائه، وأهدافه، واستراتيجيّاته؟

الحقيقة أنّ هناك جوانب إيجابية وأخرى تنطوي على تحدّيات. فمن الجوانب المُضيئة، أنّ التعليم في فلسطين لا يزال يحظى باهتمام كبير من الأهل، وعلى رغم ملاحظة بعض التراجع. إلّا أنّ هذا الاهتمام يبقى واضحًا ومهمًا. كما إنّ وجود وزارة يقظة تتابع عن كثب، يشكّل عنصرًا داعمًا، إلى جانب ما يتفتّح من آفاق وفرص. ويتمتّع الناس بقدرة ملحوظة على التمييز بين المتعلّم وغير المتعلّم من حيث إسهامه في تطوير ذاته وتنمية مجتمعه. ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ التعليم في فلسطين يمثل أداة للمقاومة والصمود والتحرّر، وهو ما لا يريده العدو الإسرائيليّ الذي يسعى جاهدًا لترسيخ صورة بدائيّة عن الفلسطينيّ، والعمل على فرضها باعتبارها واقعًا. كما يسعى لتفريغ المناهج والمؤسّسات التعليميّة من مضامينها الإيجابية، لتغدو شكلية وخالية من الأثر العميق في المتعلّم على المدى البعيد.

أودّ الإشارة إلى نقطة مُلهمة بالفعل، وهي أنّ الناس ما تزال متمسّكة بالتعليم حتّى في أحلك الظروف. ولناخذ غرّة الجريحة

مثالًا ساطعًا في هذا السياق. ففي خضمّ الإبادة الجماعيّة والمعرفيّة والتعليميّة، وفي ظلّ قصف المدارس وكلّ ما يمتّ للتعليم بصلة، وعلى الرغم من فقدان الطلّاب حقوقهم الأساسيّة، كان الإقبال على المدرسة الافتراضيّة التي أتاحتها الوزارة لافتًا ومؤثّرًا. فالطلبة الذين يُسلبون حقّهم في كلّ شيء، واصلوا حرصهم الشديد على المطالبة بحقّهم في التعلّم. وهذه نقطة بالغة الأهمّيّة: فالطالب الفلسطينيّ لا يفقد اهتمامه وشغفه بالتعلّم، حتّى حين يتأخّر النظام التعليميّ عن مواكبته والاستجابة لحاجاته.

يجدر الحديث عن أنّ الطالب الفلسطينيّ، على الرغم من كلّ ما يحمله التعليم من معانٍ، إلّا أنّه كأيّ طالب يتعلّم أيضًا من أجل فتح الآفاق والتطوّر المهنيّ والحصول على فرص أفضل في المستقبل. وهنا، لا بدّ من الاستفادة من هذه النقاط الإيجابية التي يمتاز بها واقع التعليم في فلسطين، وتوظيفها في صلب العمليّة التعليميّة. فطالما أنّ الدافعيّة ما تزال حاضرة علينا أن نواكبها، وفي الوقت نفسه أن ننتبه إلى السلبيّات، إذ ما يزال التعليم في مجمله تلقينيًا وتقليديًا، ومن الضروريّ ممارسة نقد ذاتيّ صريح من أجل تطوير الممارسات، وخلق بيئة تعلّم أكثر حيويّة وفاعليّة.

إدّا، يتميّز التعليم في فلسطين بكونه أداة للصمود والمقاومة والتحرّر، وأداة للتوعية والتمكين على مستوى الفرد والمجتمع على حدّ سواء. ومن هذا المنطلق، يتعرّض التعليم الفلسطينيّ إلى ضغوطات متواصلة على يد الاحتلال ومناصريه من الدول المانحة، في محاولات لتشويه المناهج، ودفع الطلبة نحو التسرّب، وإحباط المعلّمين بحرمانهم من رواتبهم. من هنا، علينا نحن الفلسطينيّين أن نعي خطورة هذه الضغوط والابتزازات السياسيّة والماليّة، وآلّا نرضخ لها. كما يجدر بنا أن ندرك الدور المحوريّ الذي يؤدّيه المنهج الخفيّ إلى جانب المنهج الرسميّ، في ترسيخ الاعتزاز بالهويّة الوطنيّة، وتعزيز التمسّك بالحقوق الشخصيّة والجماعيّة للمتعلّمين.

- ذكرت مسألة المنهج الخفيّ، والذي بدأ ممارسة مقاومة. اليوم، وقد اختلفت أجيال المعلّمين والطلبة، هل ما يزال المعلّم يحمل مسؤوليّة المنهج الخفيّ؟ وهل ما يزال يحمل التوجّه ذاته؟

أودّ التأكيد على أنّنا نرفض أيّ تدخّلات أو إملاءات خارجيّة لتغيير المناهج، فهو شأن سياديّ وقرار وطنيّ، ويجري تعديلها ضمن هذا الإطار، وعندما تستدعي الحاجة. كما ينبغي ألاّ نُغفل الدور المهمّ للمنهج الخفيّ في تعزيز الصمود وتغذية روح المقاومة؛ فهذا المنهج يُمثّل بارقة أمل في أنّ مضامين المقاومة والصمود ستظلّ حيّة في الحوارات اليوميّة، حتّى إن لم تكن مخطّطة. كذلك، علينا أن ننتبه إلى أنّ المنهج الخفيّ لا يتشكّل داخل المدرسة فقط، بل يتكوّن أيضًا خارجها، في النوادي والملتقيات، ومن السرديّات الفلسطينيّة، والمشاهد الوطنيّة، والممارسات التربويّة ذات الطابع المقاوم.

- عملت فترة طويلة في وكالة الغوث الدوليّة (الأونروا) في فلسطين، كيف تقيّم هذه التجربة على مستوى عمل الوكالة، وعلى مستوى اتّخاذ القرارات محليًا؟

أرى أنّ وكالة الغوث أنشئت في الأصل لأغراض إغاثيّة وتموينيّة، غير أنّها طوّرت لاحقًا برنامجًا تعليميًا أخذ بالنموّ ومواكبة مستجدّات التربية، لا سيّما بعد ارتباطها باليونسكو. ومن هنا، تشكّلت تجربة تعليميّة مهمّة في فلسطين، تركت أثرًا واضحًا في الأجيال المختلفة. أمّا تجربتي الشخصيّة طالبًا في مدارس الوكالة وكلّيّة إعداد المعلّمين، ثمّ معلّمًا ومسؤولًا في إدارة التعليم، فكانت غنيّة ومُلهمة على المستويات المهنيّة والمعرفيّة والتربويّة، إذ كانت الوكالة تطرح برامج تطوير شاملة للمعلّمين والمديرين والمشرفين التربويّين. وفي السنوات الأخيرة، تطوّرت هذه البرامج لتشمل تدريب مديري المدارس

على القيادة من أجل المستقبل، والتوجّه نحو تدريب المعلّمين المستند إلى المدرسة، فضلاً عن برامج التعليم الجامع، والتقويم الأصيل القائم على التفاعل والمشاركة الفاعلة للمتعلم. وواقع الأمر أنّ العاملين في مدارس الوكالة كانوا يتميّزون بخبرات عالية، ومعرفة واسعة، ومهارات متميّزة في الممارسة، وكذلك طلابهم.

غير أنّ التحدّيات الراهنة أمام وكالة الغوث كبيرة، والقيود المفروضة عليها شديدة. فقد أقدمت سلطات الاحتلال مؤخراً على إغلاق ستّ مدارس في القدس الشرقية، بحجّة عدم الترخيص، وهي حجة واهية في حقيقتها، إذ إنّ الاستهداف الحقيقي يعود إلى كون الوكالة شاهداً حيّاً على القضية الفلسطينية. ويمكننا أن نلاحظ اليوم أنّ الاستهداف لا يقتصر على مدارس القدس، بل يمتدّ إلى المخيمات، لا سيّما في شمال الضفة الغربية، حيث شلّت مدارس في مخيمات جنين وطولكرم ونور شمس. ومن الواضح أنّ التعليم في مدارس وكالة الغوث بات هدفاً مباشراً. وهنا، أودّ التنبيه إلى أمر في غاية الأهميّة: إنّ ما تقدّمه وكالة الغوث من تعليم ليس مجرد خدمة يمكن لأيّ جهة أخرى أن تحلّ مكانها فيها؛ بل إنّ دورها ورسالتها يتجاوزان البُعد الخدمي، فهي تمثّل شاهداً حيّاً على قضيتي اللاجئين، وعلى استمرار معاناتهم وتهجيرهم القسري، وحلمهم بالعودة.

أمّا في القدس، فالوضع أكثر تعقيداً وخطورة. فالضغوط متعدّدة الجوانب: ماليّة، وعمرانيّة تتعلّق بمنع البناء والتوسّع، والتضييق على منح التراخيص، إلى جانب هجمة شرسة مستمرة على المناهج. إذ يرهن القبول أحياناً بفرض مناهج مشوّهة مدعومة بمصادر تمويل خبيثة، بينما تُهدّد المدارس الرافضة بالإغلاق تحت ذرائع واهية. بالفعل، تعيش مدارس القدس حالة تحدّ هائل، والتعليم فيها يواجه ضغوطاً جسيمة على المستويات الماليّة والسياسيّة والتربويّة، في ظلّ سياسات تهجير وتسريب متعمّدة تستهدف الطلاب أنفسهم.

- لك باع كبير في تدريب المعلّمين عملياً ونظرياً، فبرأيك هل تحقّق تقييم أثر التدريب على مستوى الوزارات والمؤسّسات الرديفة؟ وهل هناك خيط ناظم يصل بهذه التدريبات إلى تطوير بنويّ في تحقيق التعلّم؟

أعتقد أنّ هذا السؤال مهمّ للغاية في توصيف مشكلة التدريب. أنا أقول دائماً إنّّه من الضروريّ أن تكون هناك برامج تدريب وتطوير مهنيّ على مستويات الوزارات والمدارس، فهذا يُطوّر من ممارساتهم وينعكس إيجاباً على أدائهم بطبيعة الحال. ولكن، في فلسطين مثلاً، هل يحقّق التدريب الأثر المرجوّ منه؟ باعتقادي لا، وأحد الأسباب لذلك أنّ المؤسّسات تغفل عن مسألة مهمّة، وهي متابعة التدريب ومتابعة المتدريين بعد انتهاء التدريب. كذلك، فإنّ التقييم في البرامج التدريبيّة غالباً ما يقتصر على الرضا، وهو المستوى الأدنى من التقييم، مثل الرضا عن المدرب والمادّة التدريبيّة وقاعة التدريب، وليس على التغيّر الذي يفترض أن يحدثه التدريب. إذّا، مسألة تقييم التدريب من المفترض أن تكون أعمق وأوضح وأشمل، لنحصل على نتائج دقيقة تعكس أثر التدريب. كما إنّ عمليّة التقييم يجب أن تتمّ بالشراكة مع المتدرب الذي عليه أن يؤدّي دوراً إيجابياً في تقييم التدريب، فهذه التغذية الراجعة مهمّة جدّاً في تحسين نوعيّة التدريب والمدريين. وهناك نقطة إضافيّة تتعلّق بعدد كبير من المدريين؛ فبعضهم مدرّب حقيقيّ وملهم ويستطيع إحداث تغيير، وبعضهم لا يستطيع إحداث أيّ أثر جوهريّ.

أمّا عن كيف وصلنا إلى هذه الحالة، فهناك أسباب عديدة، منها الممولون، وخصوصاً الدوليّون، فبعضهم غير معنيّ بأن يحدث التدريب أيّ أثر جوهريّ على النحو الذي نعيّنه نحن. إضافة إلى عدم تصميم البرامج التدريبيّة في ضوء الاحتياجات الحقيقيّة؛ إذ علينا نحن أن ندرس حاجة المجتمع، لا أن نتماشى مع سياسات التمويل.

هذا التشخيص مهمّ من أجل معالجة المشكلة؛ فإن كانت شروط التمويل مُجحفة علينا أن نستغني عنها. وإن كان التدريب لا ينبع من احتياج حقيقيّ فعلينا ألاّ نعقده. وإن كان المدرّب بلا سجلّ حقيقيّ ومؤهلّ للتأثير، فعلينا أن نبحت عمّن هو مؤهلّ فعلاً. وإن كان المتدرب غير معنيّ، فعلينا أن نتّجه إلى من هو معنيّ فعلاً. هذا كلّه إلى جانب أهميّة متابعة التدريب وتطويره مستقبلاً، والاستفادة من الدروس والبيانات. إذّا، هي مجموعة من الممارسات النقديّة التي قد تجعل واقع التدريبات أفضل، خصوصاً وأنّ التدريب والتطوير المهنيّ مطلوب ومهمّ، ولكن الأهمّ أن تنعكس هذه التدريبات على سياسات المؤسّسات، ليشعر المتدرب بالأثر واقعاً وتطويراً حقيقياً في أدائه وممارسته.

- نعلم أنّك من المهتمّين بالتعليم في حالات الطوارئ، وأنّك تعمل على كتاب جديد حول الموضوع، فما الأهداف المبتغاة من هذا التعليم برأيك؟ وهل تعبير حالات الطوارئ مفتوح زمنياً؟ وما تصوّراتك لشكل التعليم في غرّة اليوم؟

سأبدأ من الجزئيّة الثانية؛ فالطوارئ تعني أزمة كبيرة، قد تكون إنسانيّة أو طبيعيّة أو سياسيّة أو عسكريّة. ومن المفترض، عند توفّر سياسات استجابة للطوارئ، ألاّ تطول الأزمة، لكنها كثيراً ما تطول على أرض الواقع نظراً إلى عوامل مختلفة. فمثلاً، ماذا عن حالة الطوارئ في ظلّ وجود احتلال ممتدّ كما هو الحال في فلسطين؟ هذه حالة طوارئ مركّبة ومعقّدة على أصعدة مختلفة، امتدّت لسنوات، ولا نعرف متى ستنتهي.

أمّا التعليم في حالات الطوارئ، فله ثلاث مراحل: ما قبل الطوارئ من حيث الاستعداد والتأهب، وأثناء الطوارئ من حيث الاستجابة، وما بعد الطوارئ من حيث التعافي. المرحلة

الأولى هي التأهب أو الجهوزيّة. وفي السياق الفلسطينيّ مثلاً، يمكننا أن نستنتج من ظروف اليوم أنّ الطوارئ ستمتدّ إلى العام الدراسيّ المقبل، فهل لدينا الجاهزيّة لذلك؟ وهل بدأنا بالتأهب كي تكون استجابتنا مخطّطة وفعّالة ومرنة؟ تجدر الإشارة إلى أنّ الاستجابات في غياب خطّة تأهب، تكون غالباً عشوائيّة وارتجاليّة وغير منسّقة، وتؤديّ إلى تخبّط وتُطيل أمد الأزمة وأثرها. أمّا الاستجابة المستندة إلى خطّة، فتكون أكثر منهجيّة ووضوحاً وسرعة. بطبيعة الحال، ينبغي أن تكون خطط التأهب والاستجابة مرنة وقابلة للتكيّف مع المتغيّرات. التعليم في حالات الطوارئ يحتاج إلى فريق مستمرّ ومواكب ومتابع، يُعدّ الخطط ضمن سيناريوهات مختلفة، ويهيئها للتنفيذ، ويقيم التجربة، ويستخلص الدروس، ويُحسّن جودة التعليم حتّى في أحلك الظروف.

أمّا عن سؤال: لماذا نحتاج إلى التعليم في حالات الطوارئ؟ فببساطة لأنّ الحياة ستستمرّ. صحيح أنّ الأولويّة تكون لحياة الإنسان وصحّته ومسكنه، ولكن لا شكّ أنّ التعليم أيضاً حقّ وأولويّة، ومدخل لممارسة الحقوق الأخرى. التعليم أداة مهمّة في الأزمات، يجعل الحياة تحت الطوارئ أكثر أماناً وتكيّفاً، ويسهم في الحماية من الأخطار، ويجعل التعافي أسهل بعد انتهاء الطوارئ.

نقطة إضافيّة هنا: النظام الرسميّ قد يتأخّر أحياناً في الاستجابة لحالات الطوارئ لأسباب مختلفة، وهنا يبرز دور المجتمع المدنيّ والمجتمعات المحليّة التي تقفز بسرعة إلى واجهة الاستجابة، وإن شاب تدخّلاتها الأولى بعض العشوائيّة والتنافسيّة. من هنا، تزداد أهميّة التخطيط للتعليم في حالات الطوارئ، من أجل تأهب مستمرّ، وتعامل منهجيّ، وتوظيف لجميع الطاقات والموارد، ومن ثمّ الاستجابة على نحو منسّق وفعّال يقود إلى التعافي.

وفي ما يخصّ التعليم في غرّة ضمن سياق الطوارئ، فعلينا التفكير جيّداً في التعليم عن بُعد، وتوظيف التكنولوجيا بطريقة

فعّالة، لأنّه الملاذ الوحيد المتاح. أعلم أنّ الواقع عصيب، ولكن على رغم استحالة الوضع في غزة، فعلينا أن نبحت عن أيّ فسحة أمل لنقوم بخطوة ما. في هذا السياق، لا بدّ من التفكير بحزمة بدائل متنوّعة ومختلفة، لاستغلال أيّ فرصة من أجل تعليم الطلبة. علينا أن نولي قضية طلبة التوجيهيّ اهتمامًا خاصًا، وأن نُخضع تجربة المدرسة الافتراضية للتقييم، لاستخلاص الدروس وتطويرها.

أخيرًا، هناك جهات مختصة في التعليم في حالات الطوارئ، وتمتلك موارد غنيّة ومتنوّعة، مثل الشبكة المشتركة للتعليم في حالات الطوارئ (INEE). من المهمّ أن نستفيد من هذه الشبكات ومواردها، فهي تختصر علينا الطريق، ويمكن أن تسهم في تقديم حلول عمليّة كثيرة.

- ماذا تقترح على الوزارة بخصوص طلبة التوجيهيّ في غزة؟

أولًا، أقترح تعزيز مرونة النظام التعليميّ، ومضاعفة الجهود المتعلّقة بالجاهزيّة والاستعداد لعقد امتحان التوجيهيّ متى سنحت الفرصة للطلبة الجدد. أمّا بالنسبة إلى طلبة السنوات السابقة، فطالما الواقع في غاية الصعوبة، يمكن اعتماد آليّة بديلة تقوم على احتساب معدّل الطالب استنادًا إلى علاماته في الصّغين العاشر والحادي عشر، تُبنى عليها علامته النهائيّة في التوجيهيّ، بالتنسيق مع الجامعات المحليّة والعربيّة والدوليّة للاعتراف بهذه الآليّة. وإن رغبت بعض الجامعات بإجراء اختبارات قبول خاصّة، فلا مانع من ذلك. هذا الاقتراح يُقدّم بديلًا عمليًّا ومنطقيًّا، ويمنح الطلبة بعض الطمأنينة تجاه مستقبلهم الأكاديميّ.

- هل تشهد الضفّة الغربيّة تأهبًا لدى السلطات المعنيّة من أجل التعامل مع التعليم في العام

الدراسيّ المُقبل؟ وبرأيك، ما الأهداف المهمّة للتربويّين في غزّة من أجل التعليم في حالات الطوارئ؟

في الضفّة الغربيّة شكّلنا مجموعة التعليم (Education cluster)، والتي تضمّ مؤسسات تربويّة غير حكوميّة وطنيّة ودوليّة، إلى جانب وكالات أمنيّة. وهي تعنى بتنسيق تدخّلات الاستجابة في حالات الطوارئ وتنظيمها، وأنا أعمل منسّقًا لها. نعمل حاليًّا، تحت قيادة وزارة التربية والتعليم وبمشاركة عدد من المؤسّسات الأعضاء، على إعداد خطة تأهّب للطوارئ المتوقّعة في العام الدراسيّ المُقبل، انطلاقًا من دراسة سيناريوهات مختلفة. كما نعمل على خطة ثانية تهدف إلى تطوير الاستجابة في شمال الضفّة الغربيّة، وثالثة تُركّز على معالجة الفاقد التعليميّ والحدّ من آثاره وامتداداته ومضاعفاته.

- لو انتقلنا إلى التعليم العربيّ بالإجمال، كيف تصف وضعه؟ وما مقترحاتك لدفعه قدمًا؟

ثمّة تفاوت كبير في مستوى التعليم في العالم العربيّ، ومن الصعب وضع جميع الدول في إطار واحد. فهناك دول تمتلك قدرات تمكّنها من استقطاب الخبرات الدوليّة، وتحقيق التطوير. هنا تبرز أهميّة القياس، وضرورة تقييم التقدّم من فترة إلى أخرى باستخدام أدوات مثل الاختبارات الدوليّة. في المقابل، هناك دول تواجه أوضاعًا صعبة وأزمات قاسية، تجعل من تطوير التعليم تحدّيًا كبيرًا. والحقيقة أنّ هناك أزمة ثقة في المجتمعات العربيّة في ما يخصّ التعليم، إذ يسود منطق اللوم المتبادل، حيث يُحمّل كلّ طرف الآخر مسؤوليّة التراجع، ما يُنتج حالة من التهرّب الجماعيّ من المسؤوليّة. المطلوب بناء ثقة متبادلة وإحياء الأمل، فالمضيّ في مسلسل اللوم لا يُفضي إلى تغيير، ولا يُعفي أحدًا من المسؤوليّة.

بشكل عامّ، ما يزال التعليم في العالم العربيّ قائمًا على التلقين، ودافعيّة المعلّمين والطلبة متدنّية، ولا يُمكن توقّع الكثير من معلّم يعاني دافعيّة سلبية. لذا، من الضروريّ أن يبدأ إعداد المعلّمين بتعزيز اتّجاهاتهم الإيجابيّة نحو مهنتهم وطلبتهم، ثمّ الانتقال إلى تطوير المهارات واكتساب المعارف. ومن جهة أخرى، لا بدّ من تطوير سياسات تربويّة داعمة للمعلّمين، تشمل تقديم الحوافز للمتميّزين منهم، وضمان انتظام الرواتب، بما يعزّز صورتهم الإيجابيّة ودورهم المحوريّ في العمليّة التعليميّة.

- بصفتك عضو الهيئة الاستشاريّة لمنهجيّات، ما الذي تراه قابلاً للتطوير في نتائجها؟ وما الأبواب التي تحبّ أن نتطرّق إليها؟

من مواكبتى لمنهجيّات، أرى أنّها متطوّرة ومنفتحة وتشاركيّة، وقاعدتها تكبر وتتوسّع بإيجابيّة، وهذه أسس تبنّتها وساعدت في امتدادها. أحبّ أن أرى كيف تفكّر منهجيّات بإعلاء صوت الأطفال، وإدماجهم في نقاشاتنا، وتوفير مساحة لهم ومن أجلهم للمشاركة في الحوار. وأقترح تنظيم لقاءات تجمع بين أجيال مختلفة (أطفال وشباب وكبار)، وتتناول موضوعات تربويّة تهّم الجميع. كما أضيف صوتي إلى الدعوة من أجل تخصيص ملفّ عدد حول التوجّه إلى توظيف الذكاء الاصطناعيّ وتطبيقاته وتحدياته في التعليم، وتنظيم سلسلة ندوات وأفلام توعويّة حول هذا التوجّه، لأنّ التكنولوجيا إن أحسن توظيفها، ستقدّم حلولًا سحريّة في التعليم، وستوفّر مصادر للمعلّم والمتعلّم، مع مراعاة الفوارق الفرديّة، وغيرها ممّا يسهم في نهضة التعليم في المجتمع العربيّ.

قسم مصادر في منهجيات محرك بحث وقاعدة محتوى متخصص بالتعليم

يُحدَّث القسم باستمرار ليعكس أحدث المصادر في مجال التعليم



www.manhajiyat.com/مصادر/



منهجيات