

منهجيات

العدد 22 - خريف 2025

ملف العدد

إدارة الصفّ اليوم:

ممارسات ومشكلات ومفاهيم



نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

إدارة الصفّ السليمة: وعي الذات ومسؤوليّاتها

سيُضرب مجدّدًا، فلا بدّ أنّه المخطئ! هذا التصدّر ليس بعيدًا نسبيًا عما كان، لكنّه ينبع من تعاقد اجتماعيّ - ثقافيّ راسخ بين الأهل والمدرسة: تصوّر واضح موحد وثابت للذات، وسبل التربية وأهدافها التي تتلخّص بإعادة إنتاج المتعلّم ليكون كأهله وأستاذه.

تصدّر الذات هو مشكلة اليوم. الاتّحاد الافتراضيّ السابق بين ذات الأهل وذوات التربيويّين يذوب اليوم، وذلك لأنّنا - بوصفنا جزءًا من المجتمعات الأطراف لا المركز - لا ننتج تصوّراتنا عن أنفسنا: من نحن؟ من نريد أن نكون؟ من قدوتنا؟ ما أهدافنا التي تتخطّى ذاتيّتنا لتتفاعل من أهداف مجتمعيّة؟

ظروف كثيرة أودت بنا إلى هذا الوضع، وحشرتنا في دائرة استهلاك ما يُقدّم إلينا، بغثّه وسمينه. وإذا كان السمين كثيرًا، وهو عصارة جهود مفكرّين وتربيويّين وفلاسفة، إلّا أنّ إيقاع حياتنا السريع القائم على تعزيز منحانا الاستهلاكيّ، يقضم من قدرتنا على التمييز والاختيار.

والأمر أن إدارة الصفّ تستدعي ممارسة ديمقراطيّة من المعلّم، وتفكيرًا بفاعليّة الذات عند المتعلّم. وإذا كان المعلّم الحديث ينحو إلى الديمقراطية ذاتيًا أو بقرار خارجيّ (وهو فرض للديمقراطيّة!)، فإنّ ما يشهده المتعلّمون بأنفسهم، وبمراقبة حياة أهلكهم ومسار القرارات في مجتمعاتهم، لا يشي بشيء من التدريب على الفاعليّة الذاتيّة. وبغياب فهم المتعلّم دوره في الصفّ، يسقط في أيدي المعلّمين وتتهاوى الإدارة التي لا تتكل على التهديد.

مشاكل إدارة الصفّ تتبع من تفكّك صور المجتمع الذاتيّة، فيصير هذا الاجتماع لذواتات مختلفة لا تتفق على أسلوب، أو هدف، أو احترام تفرد حقيقيّ. وبين مطالبة المعلّم بصفّ هادئ، وحشره باستراتيجيّات تفاعليّة تكسر الهدوء، هل ننتظر أن يرتاح المعلّمون إلى ما يُطلب إليهم؟

ولا نستطيع أن نختم إلّا بملاحظة نموذج إدارة القوى العظمى للعالم، بالتهديد والضرب والتواطؤ الإعلاميّ، كي يترك معلّمونا وطلبتهم وأهلهم في غرّة الجرح وحيدين أمام المذبحة... فشاركونا كسر الصمت.

في العمل على العدد الثاني والعشرين الضخم من منهجيّات، وفي لحظة التقاط أنفاس، لفت نظرنا أنّ هذا الجهد لا يني يستمرّ منذ خمس سنوات. نعم، منهجيّاتنا بلغت خمس سنوات، وهو عمر في حساب المجلّات عظيم: كبر حجم المجلّة؛ اغتننت المملّفات وشملت؛ أسرة كتابنا تمدّدت شرقًا وغربًا فافتخرنا؛ وانحيازنا إلى مفهوم التربية العربيّة الأصيله صلب مع كلّ مقال رام هذا التّأصيل.

إدارة العمل مع التربيويّات والتربيويّين جعلتهم أكثر اشتراكًا في المشروع، تبنّوه وانتموا إليه. وهذا لا يأتي من فراغ، بل من تصوّر لإدارة العمل بين مجموعات مختلفة، وخلفيّات ثقافيّة واجتماعيّة متعدّدة، وتنوّع أمزجة وقدرات، واختلاف أعمار وخبرات... وهذا بالتحديد كان موضوع مملّفنا: إدارة تجمّع معيّن بأكثر السبل تكيفًا، وصولًا إلى تحقيق هدف الاجتماع.

ملفّ "إدارة الصفّ اليوم: ممارسات ومشكلات ومفاهيم" أصاب عصبًا في وجدان الكتاب المشاركين، لما له من أثر عظيم في حياة الحصّة الصقيّة لكلّ معلّم ومعلّمة: فهذا معلّم يرمي الإبرة في صفّه فيسمع وقعها، وآخر تكون حصّته كسفينة تتلاعب بها الأمواج العاتية، لا ينتهي منها إلّا بآخر نفس. وتلك معلّمة تتمنّى الدخول الدائم إلى هذا الصفّ لا ذاك، وأخرى ضائعة بين مزاجها التعليميّ وكراسة الضبط المفروضة إداريًا... وهكذا تتوازي هذه المشكلة مع التغييرات التعليميّة وتطويرات الممارسات.

عالجت مقالات المملّف الستّة عشر موضوع الإدارة الصقيّة من زوايا مختلفة: سوسيولوجيّة وثقافيّة وقانونيّة مدرسيّة، وردفت المملّف بتجارب مختلفة أوضحت أنجع السبل إلى إدارة صقيّة ناجحة، وحدّدت أدوار الثالوث الإداريّ للصفّ: الإدارة والأهل والمعلّم. فجاء المملّف شاملًا ومرجعياً لكلّ تربويّ مهتمّ بهذا الموضوع.

لكن، إذا أعدنا التفكير في السياق الزمنيّ لهذه القضية، سيظنّ معلّم اليوم أنّ معلّم الزمان السابق كان أكثر راحة: يدخل إلى الصفّ، يقف الطلاب ويخشعون، يجلسهم ويمارس تعليمه. إن أزجه ولد فتك به بصرخة، وإن زاد الولد أصابته اللطمة. يذهب الولد إلى البيت خائفًا من إخبار والديه أنّه صُرب لأنّه

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 منهجيّات 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 العربيّة والعالميّة المثريّة والملهمة دوريًا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائل متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًا ومعرفيًا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

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 تأسيسيّة
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.



جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2025.



نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

المواد المنشورة في المجلّة تعبّر عن آراء كتابها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي ترشيد أو منهجيّات الكتابة بلغة المذكّر في منهجيّات هي من باب الاختصار فقط، وتشمل المذكّر والمؤنّث

ملف العدد

إدارة الصفّ اليوم:

ممارسات ومشكلات ومفاهيم

10	"مذكّرات مقعد فارغ": حكاية لم تُرو من الصفّ الأخير ياسمين أحمد حسن	44	نقطة مرجعية لأداء المجتمع المدرسيّ محمّد تيسير الزعبي
14	ضبط إيقاع الصفّ في الرياضيّات: تجربة من قلب الممارسة الصفّية لياء قاسم	50	بين تعدّد المستويات وتنوّع السلوكيّات: أيّ ممارسة صفّية فعّالة؟ عبد الله بلحبيب
18	إدارة صفّ في غزّة: عن الحبّ والتعلّم المتبادل وعدم الاستسلام شريهان بكرون	54	تجربتي في إدارة صفّ يضمّ متعلّمين يعانون صعوبات تعلّمية: تحدّيات غير مرئية تعارض الوظيفة أم تكامل الأدوار؟ رضى المشاطي
22	الاغتراب القيميّ لدى المتعلّمين: الصفّ المدرسيّ ومحنة القيم الغائبة عبد الله بوتغرار	58	ضبط الصفّ المدرسيّ من الفعل الصلب إلى المهارة الناعمة محاولة تأطيرية د. عمّار أحمرشة
26	ضبط الصفّ: تجربة ميدانيّة في ضوء الممارسات التربويّة الحديثة نور أنيس كرزون	62	ضبط إيقاع الصفّ: بين التوجّهات التعليميّة وتحديات التطبيق د. نورا مرعي
30	المدارس بوصفها بيئة للاغتراب المجتمعيّ ونقص القيم المحليّة د. محمّد جمال محمّد	68	القيم الاجتماعيّة وسلوكيّات الطلّاب داخل الصفوف هاني جرجس عيّاد
36	عندما يصمت الصفّ: تأملات في بناء العلاقات والتعزيز الإيجابيّ بوصفه مدخلًا لإدارة صفّية فعّالة أنس البرقوقي	72	إدارة الصفّ في بيئات متعدّدة الثقافات: مقارنة مستجيبة للتنوّع سهير ابن سالم
40	السلطة الرمزيّة داخل الصفّ المدرسيّ: من الضبط إلى الانفلات المُراقب د. محمّد المستاري	76	إدارة الصفّ المدرسيّ: من إشكاليّة الضبط إلى التمكين البيداغوجيّ نسيم قبها

مقالات عامة

تدريس الرياضيات عن طريق الفنون: متعة التعلم حياة المعطاوي	82
أساسيات الرياضيات مفتاح لتجاوز التحديات نورة الغابشية	86
التعليم في السودان: بين أزمات الواقع وآفاق الإصلاح المستدام نسرین آدم	90
انهيار ذهنيّة القراءة الحرّة في عصر اقتصادات الانتباه محمّد زيدان	94
من تعليم التعبير إلى الصحافة العالميّة: مبادرة "الصحفيّ الصغير" في مدرسة أميمة بنت الحارث الثانويّة للبنات آيات عدنان صلاح	98
رحلة التحوّل من الصمت إلى الطلاقة: كيف حوّل التلعيب فصول الإنجليزيّة إلى ساحات إبداعيّة إبراهيم حسبون	104
دور المنهاج التكامليّ في التخطيط الدراسيّ وتحسين التعلم حليمة محمّد العمارين	108
مدرسة المستقبل المجتمعيّة: تصوّر تربويّ لتأسيس مدارس تربويّة بمنهجية جديدة عبد الله بن ناصر الرسميّ	112
تعليم المهارات الاجتماعيّة والمعارف معًا: رؤية من داخل الصف الدراسيّ منهجيّات	116

أبواب المجلة

مقال مترجم توجيه الطّلاب لقيادة الأنشطة الافتتاحيّة والختاميّة	122
مفهوم تربويّ إدارة الصفّ	126
تقرير حول التعليم مستقبل التعليم في مصر ما بعد 2025	128
بروفایل مبادرة أبجد	130
كتب تربويّة عبور الخطابات البصريّة: من الفنّ إلى السينما عبر الفوتوغرافيا والكاريكاتور والتصورات الذهنيّة	132
اقتباس تربويّ خيارات المعلم في التعامل مع السلوكيات الصفيّة السلبية	134
محاورة د. أليس عبّود	136

ملف العدد

فصول

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

"مذكرات مقعد فارغ": حكاية لم تُرو من الصف الأخير

ياسمين أحمد حسن

يسعى هذا المقال التربوي لتسليط الضوء على واقع التفاعل داخل الصف الدراسي من زاوية غير تقليدية؛ من عدسة رمزية تمثلها "مذكرات مقعد فارغ"، وهدفه استكشاف ما يدور في الصف من مشاعر خفية، وسلوكيات غير مرئية، وتقديم قراءة عميقة لطبيعة العلاقة بين المعلم والطالب، في ظل تحديات التربية الحديثة، ومفاهيم الانضباط المتغيرة، وهو ما سنراه معًا في السطور الآتية.

في الركن المنسي... وُلدت الحكاية

في زوايا الصفوف، حيث يغيب الضوء، وتهدأ الأنظار، تقبع أشياء صامته تُخفي في طياتها كثيرًا من الحكايات التربوية. من بينها،



مقعد خشبي قديم مُحاط بالصمت والغبار في أقصى الزاوية من الصف الأخير، حيث تغيرت الألوان، وتبدلت الوجوه؛ لكنه بقي شاهدًا أمينًا على تحولات عميقة في علاقة الطالب بالصف، والمعلم بمفاهيم الانضباط، والإدارة المدرسية التي تُسهم في تشكيل البيئة التعليمية. هو مجرد مقعد خشبي باهت اللون، لا يُنظر إليه إلا حين تمتلئ المقاعد الأخرى. لكنه رأى كل شيء من دون أن يراه أحد. لا يشكو ولا يعلق ولا يتدخل، فقط يراقب.

هذا المقعد الذي لم يسأله أحد يومًا: "ماذا ترى؟" يروي الآن.

• أرواح مرّت من هنا

في كل صباح، تأتي وجوه جديدة، وحقائب مُثقلة، وخُطى متناقلة. بعضهم يدخل الصف بنشاط زائف، وآخرون تسبقهم نظرات شاردة. رأيت التلميذ الذي يُخفي حزنه بابتسامة، والآخر الذي يضع حقيبته بلا اهتمام، يجلس متراخيًا يهرب بعينه من السبورة. رأيت من انكمش على نفسه، ومن تظاهر بالتركيز، ومن ضحك سرًا، ومن كتب رسائل خفية، أو تأمل النافذة كأن شيئًا خلفها يناديه. رأيت التلميذة التي تتظاهر بالاهتمام، بينما ترسم عالمًا في دفاترها بعيدًا عن صوت المعلم، ومن يخاف الاختبار، ومن يرغب في النوم، ومن لديه شغف الإجابة، ومن يشعر بقلق الدرجات. سمعت أئين الحبر على الورق أكثر مما سمعت ضحكات حقيقية. كلهم، على رغم اختلافهم، تركوا أثرًا في: خدوشًا صغيرة، أو توقيعات بالطباشير، أو تنهيدات عالقة بين الخشب والمعدن. وعرفت أنّ في كل نظرة شيئًا لا يُقال، كأنهم يطلبون شيئًا لم يعرفوا كيف يُقال، وأنا المقعد، حاولت أن أسمع.

• في زوايا الصمت... حين لا يُسأل الطالب شيئًا

كثيرًا ما جلس على ظهري طالب عوقب بنقله إلى "الوراء". سمعت تنهيداته، وشعرت باهتزاز غضبه. ليس لأنه لا يُجيد، بل لأنه لم يُفهم. شهدت دفاتر تُمزق خلسة، ودموعًا تُمسح

سريعًا، ورسائل صغيرة تُمرّر في الخفاء. كلّ ذلك لا يظهر في نتائج التقويم، ولا في لوحات الشرف، لكنني حفظته.

جلس فوقي مرّة طالب هادئ. لم يكن مشاغبًا، ولا متفوّقًا. لم يلفت النظر، لم يشكّ، لم يتأخّر. لكنّه كان صامتًا بصورة توجع القلب. لم يسأله أحد إن كان يفهم، أو يحبّ الدرس، أو إن كان بخير. ومرّت شهور وهو يكتب ما يُطلب، ويرفع يده حين يُطلب، ثمّ يختفي مع الجرس. كأنّ الحضور الجسديّ كافٍ. يا تُرى، كم مثل هذا الطالب يمرّ بلا أن يلاحظه أحد؟ وكم ضاعت منّا مواهب وطاقات، فقط لأنّها لم تُسأل؟

• المعلم من خلف اللوح: ضجيج بلا أثر؟

كنت أراقب المعلم من بعيد، أراه وهو يحاول ضبط الصفّ؛ يرفع صوته، يُكرّر التعليمات، يهدّد، يُعاقب، ثمّ يحاول المزاح علّه يكسر الجدار. لكن ما لا يراه، أنّ الانضباط لا يُمثّل فقط الصمت أو الانتباه. أحيانًا، قد يجلس الطلّاب بأجسامهم، لكنّ أرواحهم في مكان آخر، لا تشعر بأنّها جزء من هذا الدرس. فقد أدركت أنّ الضجيج لا يعني الفوضى دومًا، كما أنّ الصمت لا يعني الانضباط. بعض الصمت كان مليئًا بالأفكار، وبعض الصراخ كان نداء استغاثة. لكن من يستمع إلى مقعد أو إلى من يجلس عليه؟ الانضباط الحقيقيّ يا معلّمي، ليس فقط في النظام، لكنّه في الشغف.

• حكايات لا تُقال

أنا المقعد الذي يظنّ الجميع أنّه لا يرى. لكنني رأيت الضجر يتكوّن، والأمل يذبل. رأيت كيف يتحوّل الصفّ من مساحة للتعلّم، إلى ساحة انتظار. رأيت الطلّاب الذين يتظاهرون بالفهم، والمعلّمين الذين يظنّون أنّ شرحهم كافٍ. رأيت من يبني علاقة، ومن يُنقّر من دون أن يدري. رأيت كم تغيب الأسئلة الحقيقيّة خلف جدار الصمت، وكيف يتحوّل الصمت نفسه إلى ردٍّ دامغ.

• عندما يصبح الصفّ حلبة مقاومة

رأيت طلّابًا يُقاومون النظام بأساليب طفوليّة: رسم على الجدران، كتابة على المقاعد، تملل دائم، اختلاق أسباب للخروج. لكن

خلف كلّ سلوك، كانت هناك قصّة لم تُسأل. كنت شاهدًا على صراع بين عالم يحاول قول شيء، ومعلّم مُرهق يسابق المنهج، ويطارد الهدوء.

• رسّامة الحصص المجهولة

في إحدى الحصص، جلست فتاة كانت ترسم طوال الوقت. لم تكتب شيئًا، كانت ترسم وجوهًا وأبوابًا ونوافذ. صادرت المعلّمة رسوماتها، وبّختها، وأعادتها إلى الدفتر. لكنّ أحدًا لم يسألها: "لماذا ترسمين؟" ربّما كانت تلك الرسوم محاولتها الوحيدة لفهم العالم، للتعبير عن فكرة لا تعرف كيف تنطقها. ربّما كانت صرختها الصامتة.

فالتعليم لا يكون دائمًا بالكلمات. أحيانًا تكون الخطوط والرسوم لغة أكثر صدقًا.

• عن الغياب الصامت... والفراغ الذي يتكلّم

بقيتُ فارغًا في كثير من الأيام، لكنّ غيابي لم يكن عن الدرس؛ بل عن الشخص الذي كان يُفترض أن يجلس عليّ. كم من مقعد فارغ يعني فشل علاقة تعليميّة؟ كم من غياب كان يجب أن يُسأل عنه لا أن يُسجّل فقط؟

• من الضبط إلى الفهم... ومن السيطرة إلى التواصل

كان يُنظر إلى ضبط الصفّ لعقود طويلة على أنّه عمليّة "فرض النظام"، باستخدام أدوات مباشرة، مثل الصمت والتهديد والطرّد، أو التوجيه اللفظيّ الصارم. لكن ما رآه "المقعد" في سيرته الطويلة، يكشف عن هشاشة هذه الأدوات أمام تحوّلات الطالب ذاته. فطالب اليوم، وفق ما تُظهره تجاربه اليوميّة، لا يستجيب للسلطة التقليديّة كما في السابق؛ هو يطلب مساحة للفهم والتقدير والاحترام المتبادل. فالمعلّم الذي يترك مساحة للنقاش ويستمع ويفتح أبواب الحوار، يصبح أقرب إلى عقل الطالب وقلبه، بدلًا من اتّباعه أسلوب الصراخ داخل الصفّ. هذه ليست دعوة إلى الفوضى، بل تعديل لمكانة السلطة داخل الحصّة.

• ماذا لو أصغى المعلّم إلى ما لا يُقال؟

أنا لا أطالب المعلّم بأن يصبح معالجًا نفسيًّا، ولا بأن يقرأ الأفكار، ولكن... ماذا لو تأمّل وجوه طلّابه مرّةً واحدة بصمت؟ لو سأل "كيف تشعر؟" بدلًا من "هل أنجزت الواجب؟" ربّما تغيّرت أشياء كثيرة. ربّما لم أكن فقط مقعدًا، بل شاهدًا على تحوّل تربويّ.

• الفوضى المنظّمة ليست عيبًا... بل ضرورة حيويّة

في كثير من الصفوف، يُصنّف أيّ تجاوز للصمت أو الحركة على أنّه "فوضى". لكنّ "المقعد الفارغ" كان شاهدًا على لحظات تحوّلت فيها الفوضى إلى تعليم حقيقيّ، يرويهها قائلًا: رأيت تلميذًا لا يهدأ، يُحرّك قدميه باستمرار. لم يكن متمرّدًا، بل كان عقله يعمل أسرع من الدرس. حركته كانت حاجته إلى التفريغ، لا إلى التمرد. وكم من مرّة رأيت كيف تحوّلت حركات مشاغبة إلى نشاط تفاعليّ، حين غيّر المعلّم طريقة شرحه. وشاهدت ورقة كتبها تلميذ آخر بطريقة ساخرة، جعلت المعلّم يُعيد التفكير في أسلوبه، وانفتاحه على روح الدعابة فتح بابًا لإعادة الانضباط داخل الصفّ، لا لفرض النظام، بل لتكييفه مع الواقع الحيّ للطلّاب.

• من يُقصى إلى الخلف؟ نظرة نقدية للمقاعد الأخيرة

من المفارقات الرمزيّة أنّ المقاعد الخلفيّة غالبًا ما تكون "منفى تربويًّا"، يُرسل إليها من يُصنّف أنّه مُشتّت أو مشاغب أو غير منضبط. وكأنّ الصفّ الأماميّ للفهم، والخلفيّ للإقصاء.

لكن، قليلًا ما يُسأل: لماذا يخرج هذا الطالب عن النسق؟ من يُرسل إلى الخلف قد لا يكون أقلّ ذكاءً أو التزامًا، لكنّه فقط لا يُشبه النموذج التقليديّ. فالمقاعد الأخيرة ليست مساحة للفوضى، بقدر ما هي مرآة للقصور في أدوات التفاعل. لو اقترب المعلّم منها قليلًا، سيكتشف كم من الجواهر تقبع هناك، تنتظر فقط فرصة للظهور.

• ضبط الصفّ يبدأ من بناء العلاقة الإنسانيّة

الصمت لا يُنتج بالضرورة صفًا منضبطًا، كما إنّ النشاط لا يُترجم دائمًا إلى فوضى. ما يحتاج إليه الصفّ حسّ العلاقة الإنسانيّة.

فكثير من الطلّاب لا يحتاجون إلى صراخ، بل إلى سؤال بسيط: "كيف تحبّ أن تتعلّم؟" هذا السؤال وحده قد يكون نقطة تحوّل. ويتّضح مفهوم الانضباط، حين ينبع من تقدير الطالب وشعوره بالأمان والاحترام. يتحوّل إلى ممارسة ذاتيّة، لا إلى إجراء مفروض خارجيّ. فالانضباط الحقيقيّ نتيجة للثقة وليس الخوف. والتعلّم الحقيقيّ لا يُقاس فقط بدرجات الامتحان، بل بكمّ الأمان الذي يشعر به الطالب داخل الصفّ.

وأنا، المقعد الأخير، رأيت كيف تصنع كلمة لطيفة فرقًا، وكيف يمكن لنظرة قاسية أن تُطفئ حماسًا.

• نداء من الصفّ الأخير

أتمنّى لو يُصغي الصفّ ذات يوم إلى ما تقوله زواياه. أن تُفتح النوافذ على من يجلس في الخلف. أن يُسأل من لا يشارك، ويُشجّع من يتلعثم، ويُفهم من يخطئ. فأنا "المقعد الأخير" الذي طال صمته، أكتب الآن نيابة عن كثيرين مرّوا بي، ولم يُسمع لهم صوت. ففي كلّ صفّ حكايات غير مرئيّة، تنتظر فقط من يُنصت. مذكراتي ليست لتثير الشفقة، بل لتفتح نافذة؛ نافذة يرى منها المعلّمون ما لا تقوله الخطط الدراسيّة، ولا تظهره نتائج التقويم. فأنا مجرد مقعد... لكنني رأيت كلّ شيء.

في النهاية، يبقى "المقعد الفارغ" رمزًا تربويًّا عميقًا. ليس فقط لما يُقصى، وإنّما لما يُغفل أيضًا. فالتلميذ الذي لا يُفهم، لا يمكن أن يُضبط، وضبط الصفّ في عمقه لا يبدأ من الخارج، بل من الداخل: من ضبط القيم والتوقّعات ومساحة التعبير. وربّما كان صوت المقعد الخشبيّ الصامت يقول دائمًا: "اضبط القلب أولًا... قبل الصفّ".

ياسمين أحمد حسن

مستشارة تعليميّة، ومدرّبة التخطيط الإستراتيجيّ وإدارة الأزمات
مصر

ضبط إيقاع الصف في الرياضيات: تجربة من قلب الممارسة الصفية

لياء قاسم

يُعدّ ضبط إيقاع الصف من القضايا الأساسية التي تُحدّد نجاح المعلم في مهمته التعليمية. فالصف ليس مجرد مكان لشرح الدروس، بل بيئة حيّة تتفاعل فيها الطاقات، وتُبنى فيها العلاقات، ويتشكّل داخلها سلوك الطلاب تجاه التعلّم. ومن واقع التجارب الصفية، يتّضح أنّ ضبط الإيقاع لا يعني الصرامة المطلقة ولا التساهل المفرط، بل فنّ الموازنة بين الحرّية والانضباط.

الفرق بين الصفّ النشط والصفّ الفوضويّ

الصفّ النشط يمتاز بالحركة والابتكار، لكن تحت مظلة من القواعد والأنشطة الواضحة التي تمنح كلّ طالب دورًا، مع متابعة مستمرة من المعلم لضمان سير الحصّة بسلاسة.

أمّا الصفّ الفوضويّ فيغيب فيه الهدف والتنظيم، وتحوّل الطاقة الطبيعية للطلاب فيه إلى تشويش وفقدان للتركيز، ويصعب على المعلم إيصال المعلومات بفعاليّة.

الفرق بينهما دقيق، ويقع على عاتق المعلم أن يوجّه الحماس ليبقى في المسار الصحيح، ويحوّل الطاقة المتدفقة إلى تعلّم حقيقي وممتع.



تجربتي في صفوف الخامس والسادس: دمج المتعة والتركيز

من تجربتي في تدريس مادّة الرياضيّات لطلبة الصّفّين الخامس والسادس، لمسّتُ بشكل مباشر حاجتهم إلى الحافز المستمرّ، والأنشطة التي تجمع بين الحركة والتفكير. هذه المرحلة العمرية تتميّز بالفضول والرغبة في المشاركة، لكنّها في الوقت نفسه تحتاج إلى حدود واضحة، حتّى لا تتحوّل الطاقة إلى فوضى.

- أبدأ الحصّة دائماً بروتين ثابت، مثل سؤال سريع أو مسألة قصيرة على اللوح، تساعد الطّلاب في الدخول في جوّ الرياضيات بهدوء، وتهيئتهم للتفاعل.
- أستخدم أنشطة تفاعليّة مثل "لعبة الأرقام السريعة"، يجيب فيها الطّلاب عن أسئلة حسابيّة في وقت محدود، أو "مسابقة المجموعات" لتشجيع التفكير الجماعيّ، أو استراتيجيّة "فكر - زاوج - شارك" لتعزيز النقاش والمشاركة بين الأقران.
- أشجّع التعاون بتقسيم الصّفّ إلى فرق صغيرة، بحيث يُصبح كلّ طالب مسؤولاً عن جزء من الحلّ، ويشعر بأنّ مشاركته مهمّة لنجاح الفريق.

تجربة اللعبة في الصّفّ

- لاحظت أنّ بعض الطّلاب يفقدون اهتمامهم بمجرد أن نبدأ بالتمارين التقليديّة، لذلك قرّرت تحويل الدروس إلى ساحة ألعاب تفاعليّة. قسّمت الطّلاب إلى مجموعات صغيرة، ومنحت كلّ مجموعة اسمًا (مثل: "العباقرة" و"المبدعون"). عند حلّ سؤال على اللوح، يحصل الفريق الذي يجيب أوّلاً على "نقطة طاقة"، وتتراكم النقاط أثناء الحصّة. وفي نهايتها نحتفل بالفريق الفائز بتصفيق جماعيّ، أو ببطاقة تشجيعيّة تحمل كلمات تشجيعيّة بسيطة مثل: "ممتاز" أو "جهد رائع"، ما يُعزّز شعور الطّلاب بالإنجاز.

النتيجة كانت مذهلة؛ حتّى الطّلاب الذين كانوا متردّدين بدأوا يرفعون أيديهم بحماس، والذين يخطئون يجدون دعمًا من مجموعتهم بدل الإحباط. أحد الطّلاب الذين كانوا ضعفاء في الحساب، قاد مجموعته في حلّ مسألة صعبة، ووقف

بفخر أمام زملائه قائلاً: "أنا ساعدتكم". منذ ذلك اليوم صارت مشاركاته أكبر، وتراجع خوفه من الفشل، وبدأ يظهر تقدّمًا ملحوظًا في فهم العمليّات الحسابيّة.

أثر التحوّلات الرقميّة في إدارة الصفوف

لإثراء تجربة التعلّم، أنشأت قناة خاصّة على يوتيوب، أرفع عليها مقاطع قصيرة تشرح الدروس خطوة بخطوة، مع أمثلة عمليّة وأسئلة تطبيقيّة. الهدف كان أن تُصبح الفيديوهات صفاً موازيًا للتعلّم، يُتيح للطّلاب مراجعة الدروس في أيّ وقت، وتكرار الشرح حتّى يترسّخ الفهم لديهم. هذا مكّن الطّلاب من مراجعة الشروح في أيّ وقت، وخفّف الضغط عن الحصّة الصّفّيّة. كما استفدت من الاختبارات الإلكترونيّة لمتابعة تقدّم الطّلاب فرديًا، ومعرفة من يحتاج إلى دعم إضافيّ.

وعلى رغم التحدّيات التي نواجهها بصفتنا معلّمين فلسطينيّين، منحتني الرقمنة فرصة للوصول إلى طّلابي حتّى خارج جدران المدرسة، وتعويض ما قد يفوتهم بسبب الظروف.

وبينما كان الطّلاب يستفيدون من الفيديوهات، لاحظت أنّ هذا التفاعل لم يقتصر عليهم فقط، بل امتدّ ليصل إلى الأهالي أيضًا.

تفاعل الأهالي مع الفيديوهات

لم تقتصر نتائج هذه التجربة على تفاعل الطّلاب فقط، بل انعكست أيضًا على علاقة الطّلاب بأهاليهم. لاحظت أنّ بعض أولياء الأمور صاروا يتابعون الفيديوهات مع أبنائهم، أو فوجئوا بحماس أبنائهم للرياضيّات، بعد أن كانت مادّة ثقيلة عليهم. بعض الأهالي بدأوا يناقشون أبناءهم حول حلول المسائل، ويشاركونهم بعض الألعاب التعليميّة في البيت، ما خلق شراكة تعليميّة حقيقيّة خارج الصّفّ.

أحد المواقف المؤثّرة كانت رسالة من طالبة لم أدّرْسها مباشرة في الصّفّ، لكنّها تابعت مقاطع القناة، قالت فيها: "أستاذة، شاهدت فيديوهات القناة ثلاث مرّات قبل الامتحان، وعندما حللت المسألة، شعرت أنّني أسمع صوتك في أذنيّ". هذا النوع

من التعليقات أكّد لي أنّ التعليم لا ينتهي عند جدران الصّفّ، بل يمكن للتكنولوجيا أن تمدّ أثره إلى طّلاب آخرين خارج الصّفّ، وتخلق مساحة تعليميّة ممتدّة تتجاوز الحصّة التقليديّة.

التحدّيات التي واجهتني، والحلول

- التفاوت في المستويات: بعض الطّلاب يجدون صعوبة في المتابعة. عالجت الأمر باستخدام أوراق عمل بمستويات متفاوتة، بحيث يُنجز كلّ طالب ما يناسبه، ويشعر بالتحدّي من دون إحباط.
- الصفوف المكتظة: أحيانًا يتجاوز العدد قدرة المعلّم على المتابعة الفرديّة. لجأت إلى تقسيم الصّفّ إلى مجموعات صغيرة مسؤولة عن أنشطتها، ما ساعد في تنظيم الجهد وتركيز الانتباه.
- الطلبة ذوو صعوبات التعلّم: في حالات مثل عُسر الحساب (Dyscalculia)، اعتمدت وسائل بصريّة وألعابًا تعليميّة، مع تخصيص وقت إضافيّ للمتابعة الفرديّة، لضمان عدم تخلف أيّ طالب عن زملاء.
- التحدّيات الرقميّة: بعض الطّلاب لا يملكون أجهزة أو إنترنت دائمًا في بيوتهم، لذلك قدّمت لهم نسخًا مطبوعة من الشرح، وأعددت أنشطة بديلة لضمان شموليّة التعلّم، مع إعطاء الطّلاب فرصة لإعادة التجربة في الصّفّ إذا لزم الأمر.
- إدارة الوقت: دمج الألعاب والأنشطة الرقميّة أحيانًا يستغرق وقتًا أطول من الشرح التقليديّ، لذلك أحرص على تقسيم الحصّة بحيث يتخلّلها وقت للأسئلة والمراجعة، لضمان استثمار كلّ دقيقة بشكل فعّال.

ضبط الصّفّ بين المراحل وأحجام الصفوف

- في الصّفّين الخامس والسادس، يعتمد الضبط على مزيج من الألعاب التعليميّة، والنقاشات القصيرة، والأنشطة العمليّة، بحيث يوازن بين الحركة والانضباط.
- يختلف الأمر عن المراحل الأصغر التي تحتاج إلى "روتين" أكثر بساطة، وعن المراحل الثانويّة التي تحتاج إلى مساحة أوسع للنقاش والتحليل، مع فرص أعمق للاستقصاء والفكر النقديّ.
- ومع ازدياد حجم الصّفّ، يُصبح من الضروريّ اعتماد أنشطة جماعيّة مُقسّمة بوضوح، مع إشراف مباشر من المعلّم

على كلّ مجموعة، حتّى لا تضيع جهود الطّلاب وسط العدد الكبير.

البعد الإداريّ والتربويّ في التجربة

التأمّل في هذه الممارسات لا يقتصر على كونها أساليب صّفّيّة ناجحة، بل يكشف أيضًا عن أبعاد إداريّة وتربويّة عميقة. فإدارة الصّفّ في جوهرها صورة مصغّرة عن إدارة المؤسّسة التعليميّة، إذ يتطلّب الأمر وضوحًا في الرؤية، وتنظيمًا للوقت، وتوزيعًا للأدوار، وتحفيزًا للأفراد لتحقيق الأهداف المشتركة. وبالتالي، فإنّ ما اكتسبته من خبرة في ضبط إيقاع الصفوف، وتوظيف الرقمنة والشاركة مع الأهالي، يمدّني بأرضيّة قويّة لدراسة الإدارة التربويّة؛ إذ أرى أنّ المعلّم الناجح مشروع قائد تربويّ مستقبليّ. هذه التجربة جعلتني أكثر وعيًا بأهميّة السياسات المدرسيّة التي تدعم الإبداع والمرونة، وأكّدت لي أنّ الإدارة التربويّة الفاعلة تبدأ من الفهم العميق للتفاعلات الصّفّيّة، لأنّها الأساس الذي يُبنى عليه نجاح المدرسة.

ضبط إيقاع الصّفّ عمليّة ديناميكيّة تتغيّر وفق المرحلة التعليميّة، وعدد الطّلاب، وخصائصهم الفرديّة. أثبتت لي التجربة أنّ الحزم والمرونة، مع استثمار الألعاب والرقمنة، هي المفاتيح الأساسيّة لنجاح المعلّم. فحين يشعر الطالب أنّ المعلّم قريب من عالمه، ومهتمّ بذكائه الفرديّ، يُصبح أكثر استعدادًا للالتزام والانضباط، ويستمتع بالتعلّم بدلًا من أن ينفر منه.

هذه الممارسات، البسيطة لكن المؤثّرة، جعلت الطّلاب أكثر ارتباطًا بالرياضيّات، فطوّروا ثقة أكبر بقدرتهم على مواجهة المادّة. كما عزّزت التواصل بين المدرسة والأهل، ووفّرت مسارات تعلّم إضافيّة باستخدام التكنولوجيا. أتمنّى أن تُشكّل قصّتي مصدر إلهام للمعلّمين، كي يبتكروا أدواتهم الخاصّة التي تناسب طّلابهم وواقعهم، ليُصبح الصّفّ مساحة ممتعة ومليئة بالتحدّيات التي تُحفّز التفكير، لا مجرد مكان للدرس التقليديّ.

لياء قاسم

معلّمة مادّة الرياضيّات

فلسطين

إدارة صف في غزة: عن الحب والتعلم المتبادل وعدم الاستسلام

شريهان بكرون



عندما بدأت رحلتي في التعليم في مدارس غزة، لم أكن أتوقع أن أواجه تحديًا بهذا الحجم. تخيل أن تدخل صفًا يضم أكثر من أربعين طالبًا، وكل واحد منهم عالم مختلف من المشاعر والسلوكيات والاحتياجات. للوهلة الأولى، كان المشهد مربكًا: كيف أستطيع أن أشرح الدرس بوضوح وسط هذا العدد الكبير؟ كيف يمكن أن أحافظ على النظام، وأجعل كل طالب يشعر بأنه حاضر ومهم؟

كانت البدايات صعبة مثل العادة، والأصعب حين كنت أُدرّس فصول الذكور، بطبيعتهم المليئة بالحركة والشقاوة. حاولت استخدام الطرق التقليدية التي ورثناها عن المعلمين القدامى: رفع الصوت، والحزم الزائد، والاعتماد على "الهيبة". إلا أنني سرعان ما اكتشفت أن هذه الأدوات لم تعد مُجدية. الطلاب اليوم يختلفون عن طلاب الماضي؛ لم يعد الصمت يحضر بمجرد دخول المعلم، ولم تعد العصا أو العقوبة تعالج الفوضى، بل أحيانًا تزيد منها.

هنا بدأت أبحث عن أسلوب مختلف. كنت أقول لنفسى: إذا لم أصل إلى قلوبهم، فلن أصل إلى عقولهم. لذلك غيّرت استراتيجيتي، وحاولت أن أجعل العلاقة بيني وبين طلابي أكثر إنسانية. أدركت أنّ الطالب المشاغب ليس عدوًّا تجب السيطرة عليه، بل طفلًا يبحث عن الاهتمام، وربما يريد فقط أن يسمع أحد صوته.

جربت أسلوبًا بسيطًا، لكنّه فعّال: تكليف الطالب المتمرد بمهام تجعله يشعر أنّه مسؤول ومهمّ. أحيانًا أطلب من أكثر الطلاب شقاوة أن يساعدني في تنظيم السبّورة، أو توزيع الأوراق، أو قيادة المجموعة. المفاجأة أنّ هؤلاء الطلاب الذين كانوا مصدر الفوضى، أصبحوا أكثر هدوءًا، لأنّهم وجدوا دورًا يعبر عنهم.

كما لجأت إلى المجموعات التعاونيّة. كنت أقسم الصّف إلى أزواج أو مجموعات صغيرة، بحيث يتعاون الطلاب مع بعضهم البعض على القراءة والإجابة. لم يكن الهدف فقط السيطرة على العدد الكبير، بل أيضًا تعزيز روح التعاون بينهم. مع الوقت، بدأت أرى نتائج مذهلة: الطلاب صاروا يساعدون بعضهم بدل التنافس غير الصحيّ، وصار الضعيف يشعر أنّ هناك من يسنده، والقويّ يجد معنى أكبر لتميّزه.

ومع مرور الوقت، تعلّمت أنّ إدارة الصف لا تتعلّق فقط بالقوانين والأنظمة، بل بالجانب العاطفي والاجتماعي لدى الطالب. بدأت حصي أحيانًا بدقيقة صمت أو تمرين تنفّس عميق، حتّى يهدأ الجوّ. كنت أسألهم: "من سعيد اليوم؟ من متعب؟ من زعلان؟" مجرد هذا السؤال البسيط كان يفتح بابًا عجيّبًا للتواصل. فجأة، لم يعد الطالب يشعر أنّه مجرد "رقم" بين الأربعين، بل إنسان له مشاعر وقيمة.

لكنّها الحرب...

ثمّ جاءت الحرب، وازداد كلّ شيء صعوبة. وجدت نفسي أدرّس في صفوف بلا مقاعد ولا طاولات، وبلا كتب أو أدوات. كلّ شيء كان ناقصًا، لكنّ شيئًا واحدًا لم يغب: الإرادة. كنت أجلس مع طلابي على الأرض، نكتب بما هو متوقّر، ونركّز على

ما هو أبعد من المادّة الدراسيّة. في هذه الظروف، أصبح تعليم مهارات مثل ضبط النفس والتعاون والتعاطف، أهمّ من أيّ كتاب أو منهج.

ولأنّ الحرب أثقلت قلوب الأطفال بالصور القاسية والأصوات المزعجة، حاولت أن أجد لهم نافذة صغيرة للسلام الداخليّ. وجدت في التلوين وسيلة بسيطة وفعّالة للتفريغ النفسيّ؛ يلوّن الطلاب ما يشاؤون، خصوصًا ما يزودهم بوسائل الحماية من العنف، ويكسبهم معرفة بطرق التعامل الآمن مع المتفجّرات. أثناء التلوين أرى في وجوههم ارتياحًا غريبًا، وكأنّ الألوان تمنحهم مساحة أمان وسط الركام. بعض الطلاب يلوّنون بصمت طويل، وآخرون يشاركونني رسوماتهم، يروون لي قصصًا عن بيوت دُمّرت أو أحلام مؤجلة. فالتلوين بالنسبة إليهم ليس مجرد نشاط فنيّ، بل علاج صامت، يخفّف من خوفهم، ويعيد إليهم شيئًا من طفولتهم المسلوّبة.

لكنّ الحقيقة أنّني لم أكن أساعدهم فقط، بل كانوا يساعدونني أيضًا. فقد مررت مؤخرًا بتجربة شخصيّة قاسية جدًّا، كسرت شيئًا بداخلي. ومع ذلك، وجدت نفسي أفرّغ هذا الغضب في الصّف، ليس بالصراخ أو العقاب، بل بتحويله إلى طاقة إيجابيّة. كنت أقول لنفسى: إذا استطعت أن أضبط نفسي أمام هذا الألم، سأستطيع أن أضبط الصّف أيضًا. وهكذا، علّمني عملي كيف أتعامل مع نفسي قبل أن أتعامل مع طلابي.

أرى طلابًا يثيرون الفوضى، لكنّني تعلّمت أن أنظر إليهم بعمق أكبر. كثير منهم لم يكن بحاجة إلى عقوبة، بل إلى حزن معنويّ، أو كلمة طيّبة. عندما جلست مع أحدهم لأستمع إليه فقط، تغيّر سلوكه بالكامل. أحيانًا مجرد الإصغاء يعيد التوازن للطفل، ويمنحه إحساسًا بالأمان وسط عالم يمتلئ بالخوف والفوضى.

تجربة علّمتني أنا قبل أن تعلّمهم

اليوم، وبعد سنوات من هذه التجربة، أستطيع أن أقول إنّ إدارة الصّف ليست فنًّا في السيطرة على الطلاب، بل فنّ في بناء قلوب وعقول. إدارة الصّف تعني أن ترى الطالب إنسانًا كاملًا، وأن تفهم أنّ وراء كلّ حركة أو كلمة أو فوضى رسالة غير منطوقة. وعلى الرغم من صعوبة الظروف في غزّة، ورغم الاكتظاظ

والحرب والحرمان من أبسط المقوّمات، تعلّمت أنّ الصّف يمكن أن يتحوّل إلى مساحة للتعلّم والنموّ. لا علّمهم فقط القراءة والكتابة، بل علّمهم كيف يكونون بشرًا قادرين على التعايش والاحترام ومواجهة التحديات.

إنّها تجربة علّمتني قبل أن تعلّمهم، وغيّرت نظرتي إلى التعليم من كونه مجرد "مهنة"، إلى كونه رسالة إنسانيّة عميقة. وما زلت أؤمن أنّ الأثر الذي نتركه في نفوس طلابنا، قد يكون أعظم بكثير من أيّ درس أو كتاب.

جعلتني تجربتي مع الصفوف المكتظة في غزّة، خصوصًا في ظلّ الحرب، أدرك أنّ التعليم ليس مجرد مهنة، بل رسالة تحمل بين طيّاتها الكثير من التحديات والآمال. نعم، الطريق ليس سهلًا، والظروف قاسية، لكنّ ما نزرعه في نفوس طلابنا اليوم هو ما سيبقى غدًا.

أدركت أنّ كلّ كلمة طيّبة نقولها، وكلّ لحظة نصغي فيها، وكلّ فرصة نمناها للطلاب ليشعر بقيمتهم، قد تغيّر مسار حياته. قد لا نملك الكتب دائمًا، ولا المقاعد، ولا حتّى الأمان، لكنّا نملك ما هو أعظم: القدرة على أن نكون لهم سندًا، وأن نمّنعهم مهارات تجعلهم أكثر قوّة أمام الحياة.

رسالتي إلى كلّ معلّم يواجه صفاً مكتظًا أو ظروفًا صعبة: لا تيأس. تذكر أنّ إدارة الصّف لا تعني السيطرة على أربعين جسدًا، بل احتضان أربعين قلبًا. وكلّما بنيت جسور الثقة مع طلابك، ستجد أنّ الصّف مهما كان مكتظًا وضيقًا، يمكن أن يتحوّل إلى مساحة رحبة للتعلّم والنموّ والأمل.

في النهاية، علّمني التعليم في غزّة أنّ الأصعب ليس أن تدرّس بلا مقوّمات، بل أن تستسلم. وما دمنا نقف أمام طلابنا ونمنحهم الأمل، فإنّا ننتصر، حتّى وسط الهزائم.

شريهان بكرون
معلّمة لغة إنجليزيّة
فلسطين

الاغتراب القيمي لدى المتعلمين: الصف المدرسي ومحنة القيم الغائبة

عبد الله بوتغرار



لعلّ مكمّن الأزمة العالميّة التي تعيشها الإنسانّيّة اليوم، والتي تمرّ فيها غالبيّة البلدان، لا سيّما العربيّة منها، لا تكمن أساسًا في الأزمات السياسيّة الأمنيّة المتمثّلة في الصراعات الجيو - سياسيّة، ولا في الأزمة الاقتصاديّة التي تنبع جذورها من أسباب ماليّة وإنتاجيّة، بقدر ما تتجسّد في البعد العلائقيّ القيميّ، حيث انهيار القيم يمثّل إحدى الأزمات التي تفاقمت في الحياة الاجتماعيّة، في ضوء الفوضى السلوكيّة التي اجتاحت المجتمعات إبّان التغيّرات السريعة في العقود الأخيرة، ما انعكس على البعد القيميّ لدى الإنسان، وأدّى إلى ظهور مجموعة من الأزمات والاضطرابات والمشكلات التي تهدّد النظام الاجتماعيّ برمّته.

لكن، حين تتعلّق الأزمة بالمتعلّم تصبح أشدّ خطورة؛ على اعتبار أنّ المتعلّم نور المجتمع ومشعله، والذي ما إن يخبو نوره حتّى يعود الظلام ويحلّ الركود. بل أبعد من ذلك، فتأزّم المتعلّم من مظاهر تأزّم المجتمع ذاته، فالصفّ المدرسيّ ليس إلّا مسرحًا تتجسّد فيه كلّ أبعاد الحياة الاجتماعيّة بكلّ تعقيداتها وتنوّعاتها؛ إنّه مرآة مصغّرة للمجتمع الكبير.

وبما أنّ التلميذ يمثّل النواة الأساسيّة ضمن المقاربة بالكفايات المعمول بها بيداغوجيًا في المغرب، باعتباره محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فإنّ القيم عمادها الأوّل وأساسها المتيّن؛ على اعتبار أنّ بناء متعلّم من دون قيم، ليس إلّا توهّمًا لأساس هشّ لا يصلح لأن يكون مركزًا حتّى لذاته، فكيف له أن يكون أساسًا لمنظومة تربويّة بأكملها. وعليه، فالأزمة التي تعيشها فصولنا الدراسيّة لا تكمن في عجز المناهج الدراسيّة، أو ضعف أساليب التدريس، وغياب البيّنة المدرسيّة الملائمة فقط، بل يتجاوز ذلك؛ إذ إنّ جذور هذه الأزمة تكمن أساسًا في الوهن الذي أصاب قيم المتعلّمين، فأفة التعليم لا تكمن فقط في جودة المناهج، بل في جودة النفوس التي تتلقّاها، وليست في قلة التقنيّات، بل في انعدام الرغبة في استخدامها، وغياب فضول الاستكشاف لدى المتدرّسين.

وفي سياق متّصل، وبما أنّ التاريخ الإنسانّي يعلمنا أنّ لكلّ أزمة تبعات عديدة لا محالة، فإنّ أزمة القيم التي ينخرط فيها

المتعلّمون هي الأخرى لا تخرج عن هذا النطاق، إذ تتبعها مخلفات خارجيّة وداخليّة في الآن ذاته. أمّا على المستوى الداخليّ، فتتمثّل أساسًا في ضعف الانتماء الذاتي للمتعلّم وفقدان البوصلة الأخلاقيّة. وعلى المستوى الخارجيّ، تتمثّل في تدهور البيّنة التعلّميّة وصعوبة تدبير الفصل الدراسيّ، بفعل انتشار السلوكيّات الهدّامة التي تشكّل منبع الفوضى وعدم الانضباط، الأمر الذي يعيق سير العمليّة التعلّميّة ويكبّل فعاليّتها.

أزمة القيم: قراءة فلسفيّة في مآزق الذات المعاصرة

عمل عالم الاجتماع والفيلسوف البولنديّ، الأستاذ في جامعة "ليدز" البريطانيّة، زيجمونت باومان (1925)، على تفكيك سرديّات الحداثة وتقويضها، والتي حاولت - في نظره - أسطرة قيم جديدة لا تجعل من الإله مصدرًا، بل من الإنسان نفسه، ومن الذات منبعًا لها. لكن سرعان ما أبانت هذه الحداثة، في نهاية الأمر، عن مآزق غائرة، ومزالق عدّة كانت وراء هذا الإيمان المفرط بالعقل، ما جعل منها حادثة ناقصة أو دوغمائيّة، حسب ما ذهب إليه لوك فيري (2014). وبالتالي، حاول جلّ فلاسفة ما بعد الحداثة تقويض هذا الزعم الدوغمائيّ، ابتداء من مطرقة نيتشه الهادمة لجلّ الأصنام التي قام عليها المشروع الحداثيّ، وصولًا إلى كتابات باومان ضمن سلسلة سمّاها "السيولة"، والتي كان يعبر فيها عن تدنّي القيم الأخلاقيّة التي خلّفها الحداثة، والتي انحرفت عن أصلها الأوّل لتدخل في طورها المتمثّل في السيولة، والمرتبّط بالتطوّر السريع لوسائل التكنولوجيا، وسيطرة العقلانيّة الرقميّة التي فرضت على الإنسان منطق الاستهلاك، فعزّزت الجانب الفرديّ للقيم الأخلاقيّة ذات البعد الضيق، والتي تلهث وراء الإشباع الفوريّ، وتحاول التأقلم مع كلّ المستجدّات الراهنة.

من هذا المنطلق، يحاول باومان وصف الأثر الذي أحدثته ما بعد الحداثة في كُنه الإنسان المعاصر، والتي أدّت - حسبه - إلى تشيؤ الإنسان، أي تحويله إلى كائن وظيفيّ محروم من

أفق أخلاقيّ، إذ أنتجت سيولة الخوف تحت وطأة الاستهلاك، والقلق ممّا يخبئه الغد، اضطرابًا أخلاقيًا أصبح معه الشرّ، وكلّ ما ليس أخلاقيًا، مبرّرًا. إنّه بذلك يصف التحوّل الذي تعرّضت إليه المراكز الصلبة والسرديّات الراسخة التي نادت بها الحداثة وتبجّحت بها، إذ يرى أنّ الحداثة التي أذابت ما هو صلب في العصر الوسيط، باتت الآن تتعرّض بدورها للإذابة والتميع، نظرًا لعدم صلابتها بما يكفي.

ترجع السيولة في فكر باومان إلى وصف الوضع الراهن بأنّ لا شيء فيه يتّسم بالثبات والصلابة، إذ لم تعد القيم والمبادئ ثابتة وصلبة، بل أصبحت "سائلة" مثل المياه، تتغيّر وتتشكّل باستمرار، وتفتقر إلى أيّ أساس راسخ، وذلك بعد انهيار الأساس الكانطيّ الكونيّ القائم على فكرة الواجب، والذي على أساسه أُعامل الآخر في شخص الإنسانيّة، في إطار من الحبّ الصوفيّ الذي تتماهى فيه الذات مع الذات.

هذا التحوّل من الثبات إلى السيولة يُعزى - حسبه - إلى تآكل المرجعيّات التقليديّة، ما يحوّل الإنسان إلى "مستهلك" للقيم، يتبنّاها ويتخلّى عنها بسهولة بما يخدم مصالحه اللحظيّة. ويرجع هذا الانزلاق القيميّ أيضًا، في نظره، إلى المجازر البشريّة والهيمنة والتجبرّ الذي انتهت إليه العقلانيّة الغربيّة، بحيث جرى الانتقال من قيم التنوير والدعوة إلى المواطنة وحقوق الإنسان، إلى إنتاج جماعيّ للعمى الأخلاقيّ تجاه الشعوب الضعيفة والمغلوب على أمرها.

ضبط الصّف: هل هو هدف في ذاته أم وسيلة؟

ممّا لا شكّ فيه أنّ مرحلة الطفولة أساسًا، مرحلة حركة وانفعال، فالطفل في هذه السنّ يمتلك طاقة هائلة وحاجة فطريّة للاستكشاف واللعب، ما يدفعه إلى التحرك الدائم والتفاعل المستمرّ مع محيطه. هذه الحركة الطبيعيّة، وإن كانت ضروريّة لنموّه البدنيّ والعقليّ، غالبًا ما تتجلّى في الفصول الدراسيّة على شكل همس وضحك وفرط في الحركة، ما يصعّب على المعلّم إرساء الهدوء والتركيز اللازمين للعمليّة التعليميّة.

لكنّ ضبط الفصل الدراسيّ يتجاوز مجرد الحفاظ على هذا الهدوء، أو فرض قواعد من شأنها أن تكبّل حركة المتعلّم؛ إنّه محاولة لبناء بيئة منظّمة يتحرّر ضمنها المعلّم والمتعلّم في الآن ذاته. فالمدرّس ينسلخ من مهمّة إدارة الفوضى، ويركّز طاقته على تيسير التعلّم، وإثراء النقاشات، وتوفير الدعم الفرديّ، في حين يشعر الطلّاب بالأمان الكافي لطرح الأسئلة، والمخاطرة الفكرية، والتعبير عن آرائهم من دون خوف من المقاطعة أو التشتّت.

على هذه الشاكلة، يعمل المعلّم على تنظيم حرّيات المتعلّمين، بحيث يكون انضباط المتمدرسين وفق مبادئ تُسطر جماعيًّا بغية تقنين البيئة التعليميّة. ليس من شأن ذلك أن يكون وسيلة لتقييد الحرّيات، بل أن يكون عملاً منظّمًا لها. إنّه يتيح لكلّ طالب مساحته الخاصّة للتعلّم، ويضمن أن تكون أصوات الجميع مسموعة، وأن تكون الفرص التعليميّة متاحة لكلّ على قدم المساواة.

وبالتالي، فإعداد بيئة يتعلّم فيها الطلّاب لا يقتصر على المحتوى المعرفيّ الأكاديميّ، بل يتيح لهم أيضًا اكتساب مهارات حياتيّة قيّمة، مثل الصبر والاحترام المتبادل وحلّ المشكلات والعمل الجماعيّ. وهذه المهارات التي تؤهّلهم ليصبحوا أفرادًا فاعلين ومنتجين في المجتمع، قادرين على التكيّف مع التحدّيات المستقبلية، وهو ما يُعرف بالكفاية في الأوساط التربويّة؛ أي اكتساب المتعلّم قدرات ومهارات تمكّنه من توظيفها في حلّ مشكلات معيّنة في سياق محدّد.

إعادة بناء القيم مدخل إلى صّف منضبط

لعلّنا لا نجانب الصواب إذا قلنا إنّ الإنسان ليس مجرد كائن بيولوجيّ أو لغويّ، ولا هو مجرد حيوان ناطق كما تهلّل مجموعة من الفلسفات، لكنّه، بالإضافة إلى ذلك، نلفيه كائنًا مقوّمًا أخلاقيًا. إنّه ليس مجرد مخلوق يوجد ويحيا فقط، بل، على غرار باقي شركائه في الجنس، يفكر في وجوده، وينظر في معيشه، ويسعى دومًا لتجاوز ذاته وتجويد حياته، محاولًا تجاوز ما هو كائن صوب ما يجب أن يكون. لكن، ما إن ينسلخ

الإنسان عن ماهيّته تلك، يصبح مجرد كائن بلا هويّة، ليس إلّا قوّة بيولوجيّة تتحرّك في الفضاء، تستهلك الموارد وتتفاعل مع المحيط، لكنّها تفتقد الجوهر الذي يميّزها عن سائر المخلوقات.

هذا التجرّد ممّا يمنح الإنسان قيمته وكرامته، نجد له تبعات على المستوى التربويّ. فإذا كان المنهاج التربويّ قد نصّ على تربية المتعلّمين على القيم، فإنّه يتحمّم على كلّ المتدخّلين في الفعل التربويّ إعادة النظر في كلّ أسسه، بما فيها الأسس الفلسفيّة والسيكولوجيّة؛ لأنّه يبدو أنّ ثمة إشكالات على مستوى تمثّل القيم وتطبيقها على أرض الواقع، إذ يُلحَظ أنّ المتعلّمين لا يتمثّلون ما يتلقّونه في المؤسّسات التعليميّة، فهم يعيشون فتقًا أخلاقيًا وقيميًا بين ما يدرسونه وما يعيشونه.

وهو الأمر الذي يعود على المؤسّسات التربويّة بالخطر، فتصبح مهمّة تسيير العمليّة التعلّميّة أمرًا أشبه بالمستحيل، وذلك في ظلّ تدنيّ دافعيّة التعلّم لدى المتمدرسين، وإحلال اللامبالاة بدل الاهتمام، وغيرها من القيم المتدنيّة، مثل التئمّر والعنف والاستهزاء. وهي قيم تنبع أساسًا من تجاهل أدوار الآخرين وتقديرها، سواء تقدير دور المعلّم في التوجيه، أو دور الزملاء في التعلّم، ما يجعل التعاون مستحيلًا، وبالتالي يجعل التعلّم مستحيلًا هو الآخر، لأنّ التعلّم ما هو إلّا عمليّة تعاويّة يشارك فيها جلّ أفراد الفصل.

ولمّا كان صلاح المجتمع رهينًا بمدى تمثّل أفرادهِ للقيم الكونيّة، وإيمانًا بأنّ التربية على القيم مدخل أساسيّ ليس لإصلاح

المنظومات التربويّة فقط، بل المجتمع بشكل عامّ (1999)، نشدّد على أهميّة الاهتمام بالجانب القيميّ لدى المتعلّمين، إذ إنّه السبيل الأوحـد إلى ضبط فصولنا الدراسيّة، ومن ثمّ تعزيز المجال التربويّ معرفيًّا وأخلاقيًّا. فبرغم ما تنخرط فيه مجتمعاتنا من أزمة قيميّة، إلّا أنّنا نتماشى مع بول ريكور الذي أكّد على أنّ أزمة القيم لا تعني بالضرورة نهاية الأخلاق، بل بداية تأويل جديد لها لا غير.

دعونا نقرّ إذًا، بأنّ ضبط الفصول الدراسيّة لن يتمّ إلّا بإيلائنا الأهميّة للجانب الأخلاقيّ والقيميّ لدى المتعلّمين. بل إنّ نهوض المنظومة التربويّة برمّتها رهين بمدى قدرتها على ترسيخ القيم، والترقية بالمتعلّمين من مستوى الحيوانيّة إلى المستوى الإنسانيّ، حيث التفرد بالأخلاق الكونيّة، وبالتالي تيسير عمليّة التعلّم.

عبد الله بوتغرار طالب وباحث في الفلسفة، أستاذ متدرّب بالمدرسة العليا للأساتذة المغرب

المراجع

- فيري، ل، و كبلياي، ك. (2015). *أجمل قصّة في تاريخ الفلسفة* (ترجمة: بن جماعة، حمّود). دار التنوير للطباعة والنشر.
- باومان، ز. (2019). *الحداثة السائلة*. (الطبعة الثالثة). (ترجمة: أبو جبر، حجاج). الشبكة العربيّة للأبحاث والنشر.
- ريكور، ب. (1999). *الذات عينها* كآخر (ترجمة وتقديم: زيناتي، جورج). المنظّمة العربيّة للترجمة.
- لجنة التربية والتكوين. (1999). *الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين*. المغرب.

ضبط الصف: تجربة ميدانية في ضوء الممارسات التربوية الحديثة

نور أنيس كرزون



حينما وصلتني رسالة بريدية من منهجيات حول دعوة إلى الكتابة عن "إدارة الصف اليوم: ممارسات ومشكلات ومفاهيم"، لفت انتباهي الحديث عن هذه القضية؛ إذ أحييت في ذهني فكرة لطالما شغلتنني لسنوات: كيف يمكن للمعلم أن يوازن بين فرض النظام وتحفيز الطلبة على التعلم في الوقت نفسه؟ هذه التساؤلات رافقتني، لا سيما أثناء عملي معلّمة للمواد العلمية في المرحلة الأساسية، حيث كان تحقيق الانضباط داخل الصف يتطلب جهدًا ووقتًا كبيرين، خصوصًا وأنّ غالبية طلابي كانوا من الذكور.

على مدى سنوات، استمررت محاولاتي للعثور على الطريقة الأنسب لتقليل المشتتات، وجذب انتباه الطلاب، وتحقيق الانضباط داخل الغرفة الصفية، وقد استخدمت في ذلك العديد من الأساليب التربوية التي أسهمت في تحسين سلوك الطلاب، وزيادة تفاعلهم مع الأنشطة الصفية، ورفع مستوى دافعيتهم نحو التعلم.

في هذه المقالة، سأتطرق إلى بعض هذه الأساليب، بهدف تسليط الضوء عليها، ومشاركة تجربتي العملية مع المعلمين والتربويين المهتمين بالموضوع.

دوافع التغيير وتحديات الواقع الصفّي

من الأمور التي دفعتني نحو التغيير في أساليب إدارة الصف، ضعف الدافعية لدى الطلاب نحو التعلم، وتدني مستوى تقييم الأداء، إلى جانب التشويش المتكرر من بعض الطلبة أثناء الحصّة، وصعوبة اندماجهم في مجريات الدروس التقليدية، ما شكّل عائقًا أمام تحقيق بيئة صفية منتجة ومحفزة.

وقد واجهت طوال رحلتي التعليمية لتطوير أساليب تدريس داعمة للإدارة الصفية الفعالة جملة من العقبات، منها:

- ضيق الغرف الصفية مقارنة بعدد الطلاب الذين تراوحت أعدادهم بين 25 و30 طالبًا، وهو ما كان يحدّ أحيانًا من إمكانية تطبيق أنشطة حركية.

- ارتفاع نصاب الحصص الأسبوعيّ لمعلّمي المرحلة الأساسية، حيث بلغ نصاب حصصي 25 حصّة، الأمر الذي تسبّب في إرهاقي جسديًا وضغط نفسيًا، خصوصًا في الأيام التي لم تتخلّلها حصص فراغ، ما دفعني إلى إعداد الوسائل التعليمية في المنزل خارج أوقات الدوام، والاستعانة بأولياء الأمور عن طريق الخطّة الأسبوعية أو وسائل التواصل الاجتماعيّ.
- كثافة محتوى المنهاج، وضيق الوقت المخصّص لتنفيذه.
- الحاجة إلى مجهود كبير في بداية تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، حتّى يتقن الطلاب قوانينها وآليات تنفيذها.
- ضعف البنية التحتية التقنية، وعدم توفر الأجهزة الإلكترونية الكافية لدى الطلاب أو أولياء الأمور لتفعيل التعليم المدمج أو الإلكترونيّ.
- غياب الغرف التخصصية في المدرسة، مثل المختبرات.

وفي المقابل، أسهمت عوامل عدّة في دعمي نحو تبني أساليب تدريس تدعم الإدارة الصفية، من أبرزها:

- القدرة على توظيف الأنشطة التعليمية بمرونة، وفقًا للإمكانات والموارد المتوفرة في البيئة المدرسية.
- تعاون الإدارات المدرسية في توفير الوسائل التعليمية اللازمة، ودعم تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة.
- تنوّع مستويات الطلبة، ما شكّل دافعًا إلى اختيار استراتيجيات مرنة تتناسب مع احتياجاتهم المختلفة.

مع مرور الوقت، وتعاملي بشكل يوميّ مع طلبة المرحلة الأساسية الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية متوسطة، بدأت تتضح أمامي ملامح الحاجة الملحة إلى التغيير، ما دفعني إلى إعادة النظر في أساليب إدارتي للصف، والبحث عن بدائل أكثر فاعلية. من هنا، بدأت رحلتي نحو تطوير أدواتي التربوية، سواء بالانخراط في برامج التنمية المهنية، أو بناء شراكات مع أولياء الأمور، أو صياغة قوانين صفية واضحة تدعم الانضباط الإيجابي.

برامج التنمية المهنية

من أهمّ العوامل التي أسهمت في تحسين الانضباط لدى طُلابي في الغرفة الصّفيّة، اعتماداى أساليب تدريس تفاعليّة متنوّعة، وضعت الطالب في مركز العمليّة التعليميّة. تُذكّر جيّدًا تلك المرحلة التي كنت أبذل فيها مجهودًا كبيرًا في الشرح، من دون أن أحقّق المخرجات المرجّوة. لكن، مع التحاقى ببرنامج "دبلوم التأهيل التربوي"، بدأت الأفكار التربويّة تتدفّق، وتشكّل تحوّلًا حقيقيًا في مسيرتي التعليميّة. تعلّمت كيف أفعلّ أساليب تدريس تجعل الطالب عنصرًا فاعلًا: يعمل ضمن مجموعات، ويطرح الأسئلة، ويلاحظ ويدوّن ويعبّر عن ملاحظاته، فيصبح منخرطًا في التعلّم من دون ملل.

لاحقًا، أسهم برنامج ماجستير التربية في تطوير قدرتي على تشخيص المشكلات الصّفيّة، وتنفيذ مبادرات تربويّة تسهم في معالجتها، ما مكّنني من رؤية مساحات جديدة للتطوير لم تكن واضحة لي سابقًا.

كما أتاح لي الانخراط في برامج تدريبيّة متعدّدة، فرصة التعرّف إلى تجارب تربويّة ثريّة أغنت مسيرتي المهنية، وأكّدت لديّ قناعة راسخة بأهميّة التدريب المستمرّ، سواء كان رسميًا تنظّمه وزارة التربية والتعليم، أو غير رسميّ ضمن ورشات عمل تقدّمها منصّات تعليميّة متنوّعة. وقد أسهمت هذه البرامج في تعزيز قدراتي على إدارة الصّف وضبطه بطرق أكثر فاعليّة، إذ تعرّفت من خلالها إلى استراتيجيّات تعليميّة حديثة، وأساليب التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات التعليميّة المختلفة، وطرائق لتعزيز السلوك الإيجابيّ، ما انعكس بشكل مباشر على تحسين البيئة الصّفيّة، وزيادة انخراط الطلبة في الأنشطة التعليميّة.

التواصل الفعّال مع أولياء الأمور

أثناء سنوات عملي في التعليم، أدركت أنّ التواصل مع أولياء الأمور يمنح المعلّم مزايا عديدة، منها استمرار الدعم الأكاديميّ، وتحسين الأداء السلوكيّ، والتعاون في حلّ المشكلات التي تواجه الطلبة. وتبرز أهميّة هذا التواصل بشكل خاصّ مع الطلبة الذين يعانون صعوبات أكاديميّة أو سلوكيّة، إذ يصبح التعاون مع وليّ الأمر ضرورة لإيجاد حلول فعّالة ومتابعة مستمرة.

كما لا يمكن إغفال الدور الحيويّ لوليّ الأمر في دعم الطلبة المتقدّمين دراسيًّا، إذ يمكن تشجيعهم والمشاركة معهم في الأنشطة المتقدّمة على مستوى المدرسة أو المديرية، أو حتّى وزارة التربية والتعليم، ما يعزّز من نموّهم الأكاديميّ، ويحفّزهم على تحقيق المزيد من الإنجازات.

وفي هذا الإطار، ومع تطوّر التكنولوجيا وازدياد انتشار منصّات التواصل الاجتماعيّ، أصبح من السهل على المعلّم بناء جسر تواصل مستمرّة ومرنة مع أولياء الأمور. فهذه الوسائل الحديثة تتيح فرصًا متعدّدة للتفاعل الفوريّ والفعّال، ما يسهّل فهم التحدّيات التي يواجهها الطالب، ويساعد في توفير الدعم المناسب له في الوقت المناسب، وبالتالي تعزيز فرص نجاحه وتقدّمه داخل البيئة المدرسيّة.

الانطلاق من اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم

من الضروريّ أن يعمل المعلّم على توطيد علاقته بطلبته، ويتفهّم احتياجاتهم، ويوظّف استراتيجيّات تعلّم نشط تتناسب مع مرحلتهم العمريّة والمادّة الدراسيّة. كما ينبغي أن يراعي المعلّم التنوّع في أنماط التعلّم والذكاءات المتعدّدة، باستخدام وسائل بصريّة وسمعيّة، وفيديوهات تعليميّة، وألعاب حركيّة، وأنشطة ذهنيّة، لتشجيع التركيز والاندماج في التعلّم.

ومن المهمّ الانطلاق من المعرفة السابقة للطلبة، لأنّها تسهم في تحقيق انخراطهم في تعلّم بنائيّ ذي معنى، كما إنّ إشغالهم الدائم بمهمّات مناسبة لقدراتهم يرفع من إنتاجيّتهم، ويقلّل من تشبّثهم.

فعلى سبيل المثال، يمكن إعداد صندوق يحتوي على أسئلة إثرائيّة أو ألغاز أو أوراق عمل مخصّصة للطلبة المتقدّمين، لتنفيذها بعد الانتهاء من المهامّ الأساسيّة. كما يمكن في الوقت الحاليّ الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعيّ، مثل ChatGPT أو MagicSchool لتوليد أسئلة تفكيريّة. وبالنسبة إلى الطلبة ذوي التحصيل المتدنّي، يمكن تزويدهم بمصادر تعلّم إضافيّة ملائمة لحاجاتهم، مع متابعة فرديّة، نظرًا إلى أنّ أسباب عدم الانضباط قد تعود إلى ضعف التركيز، أو غياب الدافعيّة، أو وجود مشكلة اجتماعيّة غير محلولة.

وجود قوانين صفيّة

من خبرتي في تعليم الصفوف الأساسيّة، وجدت أنّه من الضروريّ وضع اتّفاق صفّيّ في بداية العام، يُشارك فيه الطلبة بوضع القوانين التي تنظّم حياتهم الصّفيّة، إلى جانب تحديد العقوبات المناسبة لكلّ خرق.

تُعرّض هذه القوانين بشكل واضح داخل الغرفة الصّفيّة، ويُعاد تذكير الطلبة بها باستمرار. وعند خرق أحد القوانين، يُشار إلى اللوحة، ويُطلب من الطالب اختيار العقوبة المناسبة، مثل إزالة نجمة، أو الحرمان من نشاط معيّن. هذه المشاركة في صناعة القواعد تعزّز الشعور بالمسؤوليّة لدى الطلبة، وتقلّل من السلوكيّات غير المرغوبة.

أساليب التعزيز والعقاب

في ظلّ الانفتاح التربويّ والتواصل المهنيّ بين المعلّمين، أصبحت مشاركة الخبرات أداة مهمّة في تطوير الممارسات الصّفيّة. وقد استفدت كثيرًا من تجارب الزملاء، ومن أبرز ما طبّقته:

- بطاقات الإنجاز لتكريم التميّز الأكاديميّ أو السلوكيّ.
- لوحات النجوم التي تُعلّق في الصّف، لتحفيز الطلبة على الاستمرار في الأداء الجيّد.
- جوائز أو هدايا رمزيّة تحفّز الطالب على الاستمرار، وتحفّز غيره على تحسين الأداء.
- امتيازات بسيطة، مثل اختيار مكان الجلوس أو قيادة نشاط صفّيّ.
- بطاقات التميّز على مستوى المدرسة، لتكون بمثابة تشجيع للطلبة، ووسيلة للاعتراف بتحسّن أدائهم.
- أمّا العقاب، فقد كنت حريصة على أن يكون بناءً وتربويًّا، ومفهومًا للطلبة في سياق واضح، وقد التزمت بجملة من المبادئ:
- الوضوح والاتّساق في تحديد القوانين الصّفيّة منذ بداية العام، بالشراكة مع الطلبة.
- التركيز على السلوك وليس الشخص، بما يحفظ كرامة الطالب.

- التدرّج في الرّدّ على المخالفة، بدءًا من التنبيه، ثمّ الحرمان من الامتياز، وصولًا إلى إشراك وليّ الأمر عند الحاجة.
- خيارات العقوبة، بحيث يشارك الطالب في اختيار ما يراه مناسبًا ضمن خيارات تربويّة مسبقة.
- العقاب الإصلاحيّ، كأن يعتذر الطالب كتابيّةً، أو يشارك في نشاط لإصلاح أثر سلوكه.
- تجنّب العقوبات المهينة أو الجماعيّة، لأنّها تضرّ بالعلاقة التربويّة وتولّد مقاومة.
- لقد وجدت أنّ العقاب حين يكون بناءً، ومسبقًا بعلاقة احترام وثقة، يمكن أن يكون أداة فعّالة لضبط السلوك وتوجيهه نحو الأفضل، من دون أن يترك أثرًا نفسيًّا سلبيًّا.

إنّ ضبط الصّف ليس إجراءً آنيًّا أو مهمّة سلوكيّة فحسب، بل منظومة متكاملة تستند إلى فهم عميق لاحتياجات الطلبة، وبناء علاقة إيجابيّة معهم، وتوظيف استراتيجيّات تعليميّة فعّالة، وتعزيز بيئة صفيّة آمنة ومحفّزة. لقد علّمتني تجربتي أنّ الانضباط لا يتحقّق بالصرامة وحدها، بل يتجسّد حين يشعر الطالب أنّ له دورًا وصورًا وقيمة داخل الغرفة الصّفيّة.

كلّما طوّر المعلّم أدواته التربويّة، وانخرط في برامج تنمية مهنيّة مستمرّة، وتواصل مع أولياء أمور الطلبة، وراعى الفروق الفرديّة بينهم، أصبح أكثر قدرة على خلق بيئة تعليميّة جاذبة، يكون فيها التعلّم ممتعًا، والانضباط سلوكًا نابعًا من الداخل، لا مفروضًا من الخارج.

نور أنيس كرزون
باحثة ومديرة مدرسة حكوميّة
فلسطين

المدارس بوصفها بيئة للاغتراب المجتمعي ونقص القيم لمحليّة

د. محمد جمال محمد



في الماضي، سادت علاقة وثيقة مبنية على ثقة مطلقة بين المنزل والمدرسة، فكان الأهل يفوضون المعلم صلاحية كاملة في التربية والتعليم، ما رسّخ قدسيّة دورهما. اليوم، اختلف المشهد التعليمي جذرياً، فمفهوم "ضبط الصف" لم يعد بسيطاً، بل تحوّل إلى قضية معقدة تعكس تحولات مجتمعية عميقة في القيم ومفاهيم الوالدية. هذا المقال سيتناول هذه التحديات بتعمق، ويقدم مقترحات لمواجهتها بفاعلية، مركزاً على دور المدارس بوصفها مرآة للاغتراب المجتمعي وتراجع القيم المحليّة.

المحور الأول: الوالدية المتغيرة وانعكاساتها على اغتراب الطالب ونقص القيم

يسعى هذا المحور لتسليط الضوء على الارتباط الوثيق بين تحولات مفاهيم الوالدية وسلوكيات الأهل، وتأثيرها المباشر في شعور الطالب بالاغتراب وتراجع القيم لديه، وهو كما يأتي:

- تغير أنماط التربية الأسرية: أصبحت الأسر اليوم أكثر انشغالاً، وفي أحيان كثيرة، أقل قدرة على توفير الإشراف المباشر والتربية القيمية المستمرة لأبنائها. هذا الوضع يجعل الطلاب يأتون إلى المدرسة بمستويات متفاوتة من الالتزام بالقواعد والسلوكيات المقبولة، ما يضع عبئاً إضافياً على المعلم. يجد هؤلاء الطلاب صعوبة في التكيف مع قواعد المدرسة، ويشعرون بالاغتراب عن البيئة التعليمية التي تتطلب منهم قيماً مختلفة عن تلك التي اعتادوها.
- زيادة حماية الأبناء والتدخل في شؤون المدرسة: يميل العديد من الآباء اليوم إلى حماية أبنائهم بشكل مفرط، والتدخل في أي مشكلة قد يواجهونها في المدرسة، حتى لو كانت سلوكية. هذا التدخل يقوّض سلطة المعلم وجهوده في تعليم الطلاب تحمّل المسؤولية، ويصعب تطبيق التوجيهات التأديبية. هذه السلوكيات تعزّز لدى

الطلاب غياب تقدير سلطة المعلم وقيم الانضباط، ما يزيد من اغترابهم عن قيم الانضباط المدرسي.

- توقعات الأهل المختلفة من المدرسة: لم تعد توقعات الأهل تقتصر على التحصيل الأكاديمي، بل توسّعت لتشمل تطوير المهارات الاجتماعية والشخصية، وحتى توفير الدعم النفسي للطلاب. هذه التوقعات المتزايدة تضع ضغطاً كبيراً على المدرسة والمعلمين، وتجعل المعلم ليس فقط مسؤولاً عن تدريس المنهج، بل أيضاً مرشداً نفسياً أو مستشاراً اجتماعياً. هذا يقلّل من دور الأسرة في غرس القيم الأساسية، ويدفع الطالب إلى الشعور بأن المدرسة هي الجهة الوحيدة التي توفر له كلّ شيء، ما قد يسهم في انفصاله عن قيم الدعم الذاتي والمسؤولية الأسرية.
- التعرّض المفرط إلى المعلومات وشاشات العرض: يؤثر التعرّض المبكر والمفرط للشاشات والمعلومات غير المفترزة، في قدرة الأطفال على التركيز والتفاعل الاجتماعي وضبط الانفعالات. هذه التحديات تنعكس بوضوح في الفصول الدراسية، إذ يواجه المعلمون طلاباً يعانون تشتت الانتباه وصعوبة في التواصل المباشر. هذا التعرّض المفرط يؤدي إلى اغتراب الطالب عن الواقع الاجتماعي والتفاعلات البشرية المباشرة، ويسهم في نقص قيم الصبر والتركيز والتواصل الفعّال، وهي قيم أساسية للتكيف مع البيئة المدرسية والمجتمعية.

المحور الثاني: المدارس مرآة للاغتراب المجتمعي ونقص القيم المحليّة

يسعى هذا المحور لتوضيح كيف تعكس المدارس أحياناً قصور المجتمعات في إنتاج قيم ومفاهيم تتناسب مع بيئاتها؛ ما قد يؤدي إلى شعور الطلاب بالاغتراب داخل الصفوف، وهو كما يأتي:

- تأثير العولمة في الهوية والقيم المحليّة: مع انفتاح المجتمعات على الثقافات العالميّة، قد يشعر الطلاب والمعلّمون بنوع من الغتراب عن القيم المحليّة الأصيلة. هذا الغتراب يؤدّي إلى نقص في الالتزام بالقواعد الاجتماعيّة والتربويّة، ما يجعل إدارة الصفّ أكثر صعوبة. فالنفوذ الثقافيّ الوافد قد يتعارض مع المنظومة القيمية للمجتمع، خالفاً تضارباً في أذهان الطلاب حول ما هو صحيح ومقبول، وينعكس ذلك على سلوكهم داخل الصفّ وخارجه، ويؤثر في شعورهم بالانتماء إلى مجتمعهم وقيمهم.
- غياب نماذج الدور والقيم الموحّدة: في المجتمعات التي تعاني تفكّكاً اجتماعياً، أو غياب نماذج الدور الإيجابية، يجد الطلاب صعوبة في فهم القيم التي تحكم سلوكهم وتطبيقها. يصبح المعلّم في هذه الحالة مربّياً وموجّهاً للقيم، وهي مهمّة تتطلّب دعماً مجتمعياً أوسع. عندما لا يجد الطالب نماذج إيجابية يحتذي بها في محيطه الأسريّ أو المجتمعيّ، يصبح دور المدرسة في غرس القيم أكثر أهميّة وتعقيداً، ويزيد من شعور الطالب بالغتراب، نتيجة لتذبذب القيم وغياب مرجعيّة واضحة يقتدي بها.
- التحدّيات الاقتصاديّة والاجتماعيّة وأثرها في سلوك الطلاب: تؤثر الظروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة الصعبة، مثل الفقر والبطالة وعدم الاستقرار الأسريّ، في سلوك الطلاب وأدائهم الأكاديميّ بشكل مباشر. هذه التحدّيات تظهر في الصفّ على شكل سلوكيّات غير منضبطة، أو قلة تركيز، أو مشكلات نفسيّة، ما يزيد من تعقيد مهمّة إدارة الصفّ. فالطالب الذي يعيش في بيئة غير مستقرّة، قد يأتي إلى المدرسة وهو يعاني ضغوطاً نفسيّة أو عاطفيّة، ما يؤثر في قدرته على التعلّم والانضباط، ويسهم في شعوره بالغتراب الاجتماعيّ، وتراجع قيم المثابرة والانضباط لديه.
- تأكل دور المدرسة في بناء الهوية والانتماء: في ظلّ هذه التحدّيات، تقع على عاتق المدرسة مسؤوليّة أكبر في تعزيز الهوية المحليّة والقيم الإيجابية، وتوفير بيئة يشعر فيها الطلاب بالانتماء والأمان. يتطلّب هذا استراتيجيّات شاملة لإدارة الصفّ، لا تقتصر على الجانب السلوكي، بل تشمل

الجوانب النفسيّة والاجتماعيّة. يجب أن تكون المدرسة مكاناً يعزّز فيه الطلاب شعورهم بالانتماء إلى مجتمعهم وثقافتهم، وأن يشعروا بالأمان والدعم اللذين يسمحان لهم بالنموّ. عندما تفشل المدرسة في هذا الدور، يتفاقم شعور الطالب بالغتراب وفقدان الهوية، ما يؤثّر سلّياً في سلوكه وقيمته.

المحور الثالث: تأثير العولمة وغياب النماذج في قيم الطالب

- هذا المحور يتوسّع في تأثير العولمة المباشر وغياب نماذج الدور الإيجابية، واللذين يعدّان عاملين رئيسين في شعور الطالب بالغتراب وتراجع القيم لديه، وهو كما يأتي:
- العولمة وتحديّ القيم الأصيلة: لم تعد المدارس بمنأى عن تأثيرات العولمة الثقافيّة. يتعرّض الطلاب باستمرار إلى تيارات فكريّة وقيميّة متنوّعة عبر وسائل الإعلام ومنصّات التواصل الاجتماعيّ، والتي قد تتعارض أحياناً مع القيم المحليّة والمبادئ التربويّة. هذا التضارب يُحدث ارتباكاً وقيماً متضاربة لدى الطالب، ما يؤدّي إلى غتراب فكريّ وقيميّ. يجد الطالب نفسه محاطاً بقيم تقليديّة ووافدة، وينعكس ذلك سلّياً على سلوكه العامّ، ومدى التزامه بقواعد المدرسة والمجتمع.
 - غياب القدوة وتآكل المرجعيّات: في خضمّ التحوّلات المجتمعيّة السريعة، يجد الطلاب صعوبة في العثور على نماذج دور إيجابية مستقرّة، سواء داخل الأسرة أو في المجتمع الأوسع. هذا الغياب يترك فراغاً في توجيه سلوكهم وتشكيل قيمهم. عندما لا يرى الطالب قيماً مثل المسؤوليّة والصدق والاحترام والتعاون، مجسّدة في شخصيّات مؤثّرة حوله، فإنّه يميل إلى الغتراب عن هذه القيم، ويصبح أكثر عرضة للتأثّر بالنماذج السلبيّة، أو الانجراف نحو سلوكيّات لا تتوافق مع المعايير الاجتماعيّة المقبولة.
 - تشنّت الهوية والشعور بالانفصال: تتفاقم مشكلة الغتراب بسبب تشنّت الهوية، الناتج عن التعرّض المفرط إلى ثقافات

متعدّدة، من دون وجود أساس قويّ للهويّة المحليّة. يشعر العديد من الطلاب أنّهم لا ينتمون بشكل كامل إلى أيّ من هذه الثقافات، ما يخلق لديهم شعوراً بالانفصال عن مجتمعهم وقيمته. هذا الشعور يؤثّر في اندماجهم في البيئة المدرسيّة، ويقلّل من دافعيّتهم إلى المشاركة في الأنشطة التي تعزّز الانتماء، ويجعلهم أقلّ استجابة للتوجيهات التربويّة الهادفة إلى غرس القيم المحليّة.

المحور الرابع: المدارس بوصفها بيئة حاضنة للتحدّيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة

- يستعرض هذا المحور كيف تعكس المدارس التحدّيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وكيف يمكن أن تؤدّي هذه التحدّيات إلى غتراب الطلاب ونقص القيم لديهم، وهو كما يأتي:
- الفقر وعدم المساواة باعتبارها جذوراً للغتراب: يعاني العديد من الطلاب تحدّيات اقتصاديّة واجتماعيّة، تؤثر مباشرة في سلوكهم وأدائهم الدراسيّ. يمكن أن يؤدّي الفقر، على سبيل المثال، إلى نقص في التغذية وضغوط نفسيّة، ما يؤثر في قدرة الطالب على التركيز والانضباط. يشعر هؤلاء الطلاب غالباً بالغتراب عن زملائهم ذوي الظروف الأفضل، ما يقلّل من اهتمامهم بالقيم التربويّة.
 - تفكّك الأسرة وأثره في الاستقرار القيميّ: يؤدّي عدم الاستقرار الأسريّ، مثل الانفصال أو غياب أحد الوالدين، دوراً كبيراً في زعزعة الاستقرار النفسيّ والقيميّ للطلاب. يأتي الطلاب من بيئات أسريّة متفكّكة إلى المدرسة، وهم يحملون أعباء نفسيّة وعاطفيّة، ما يجعلهم أكثر عرضة إلى السلوكيّات غير المنضبطة. يسهم هذا الوضع في غترابهم عن بيئة مدرسيّة تتطلّب الاستقرار، ويؤثّر سلّياً في قيم الالتزام والمسؤوليّة والانضباط لديهم.
 - المدرسة بوصفها ملجأ أو مصدرًا للضغط: قد تكون المدرسة الملاذ الوحيد لبعض الطلاب من ظروف حياتيّة صعبة، لكنّها قد تتحوّل إلى مصدر إضافيّ للضغط، إذا لم تكن مجهزة للتعامل مع احتياجاتهم الخاصّة. عندما لا يشعر الطالب بالدعم أو الفهم في المدرسة، يتفاقم لديه شعور

الغتراب، ما قد يؤدّي إلى سلوكيّات سلبية أو انسحاب. هذا يؤثّر في قدرتهم على استيعاب القيم المجتمعيّة، بحيث تصبح أولويّتهم التعامل مع ضغوطهم الشخصيّة.

المحور الخامس: المدارس ودورها في بناء الهوية وتعزيز الانتماء لمواجهة الغتراب ونقص القيم

- يؤكد هذا المحور على الدور المحوريّ للمدارس في تعزيز الهوية المحليّة والقيم الإيجابية، وتقديم بيئة يشعر فيها الطلاب بالانتماء والأمان، لمواجهة الغتراب ونقص القيم. وهو كما يأتي:
- تعزيز الهوية الثقافيّة والانتماء: يجب أن تكون المدارس محوراً لتعزيز الهوية المحليّة والقيم الأصيلة، وذلك بدمج الموروث الثقافيّ والتاريخيّ في المناهج والأنشطة. هذا الارتباط بالجذور يقلّل من شعور الطلاب بالغتراب، ويعزّز انتماءهم إلى مجتمعهم وقيمته، ما يقلّل من تأثيرات العولمة السلبيّة، ويعزّز ثقتهم بأنفسهم.
 - تنمية القيم الإيجابية بالممارسة: لا يقتصر دور المدرسة على تدريس القيم نظريّاً، بل يتعدّاه إلى توفير بيئة لتطبيقها



- عمليًا. بالأنشطة الجماعية والمشاريع التعاونية، يتعلم الطلاب قيم المسؤولية والتعاون والاحترام والتعاطف. هذا النهج يدمج القيم في سلوكهم اليومي، ويقلل من اغترابهم عن هذه المبادئ، ويزيد من تقديرهم لقيمة العمل الجماعي والمشاركة الفعالة.
- توفير بيئة آمنة وداعمة نفسيًا واجتماعيًا: لمواجهة تحديات الاغتراب والضغوط النفسية لدى الطلاب، يجب على المدارس توفير نظام دعم نفسي واجتماعي فعال. يتضمن ذلك توفير مرشدين متخصصين، وتدريب المعلمين على اكتشاف علامات الضيق النفسي، وتوفير مساحات آمنة للتعبير. عندما يشعر الطالب بالأمان والدعم في المدرسة، يقل لديه شعور الاغتراب، ويزداد استعدادة للانخراط في العملية التعليمية وتلقي القيم الإيجابية.
- المعلم نموذجًا وقودة: للمعلم دور حاسم في غرس القيم ومواجهة الاغتراب. يجب أن يكون المعلمون قدوة حسنة لطلابهم في سلوكهم والتزامهم بالقيم وتفاعلهم. بناء علاقات إيجابية، يصبح المعلم مرجعًا قيميًا، يؤثر بشكل كبير في تشكيل شخصية الطلاب، وتعزيز انتمائهم للمدرسة والمجتمع، ما يتطلب دعمًا وتدريبًا مستمرين لهم.

المحور السادس: مقاربات استراتيجية لمستقبل تعليمي مستدام في مواجهة الاغتراب ونقص القيم

- يسعى هذا المحور لتقديم مقترحات عملية وفعالة، لمعالجة تحديات الاغتراب ونقص القيم المحلية في المدارس، وذلك بتبني مقاربة شاملة تتجاوز الحلول الجزئية. وهو كما يأتي:
- توحيد الرؤى التربوية بين المنزل والمدرسة: يجب إنشاء برامج وورش عمل منتظمة للأهل والمعلمين، لتحديد التوقعات المتبادلة وتوحيد المنهج التربوي. هذا يقلل من فجوة القيم، ويخفف من شعور الطالب بالاغتراب عن القيم المزدوجة، معززًا الانسجام والتعاون.
- تطوير قنوات تواصل مفتوحة: ينبغي تطوير قنوات اتصال شفافة بين الأسرة والمدرسة، تشمل اجتماعات دورية

- ومنصات رقمية وسياسات واضحة لمشاركة الأهل. هذا يعزز قيمة الشفافية والمسؤولية المشتركة، ويجعل الأهل شريكًا فاعلاً في غرس القيم.
- إشراك الأهل في صنع القرار: يتوجب إشراك الأهل في القرارات المتعلقة بالأنشطة المدرسية وسلوك الطلاب، لتعزيز شعورهم بالمسؤولية المشتركة. هذا يساهم في بناء قيم الانتماء إلى المجتمع المدرسي، ويقلل من شعور الطالب بأن المدرسة كيان منفصل عن حياته الأسرية.
- تدريب المعلمين على غرس القيم ومواجهة الاغتراب: يجب توفير تدريب مستمر ومكثف للمعلمين على أحدث استراتيجيات إدارة الصف، مع التركيز على كيفية غرس القيم، ومواجهة مظاهر الاغتراب الثقافي لدى الطلاب.
- دعم المعلمين نفسيًا ومهنيًا: ينبغي دعم المعلمين نفسيًا واجتماعيًا لمواجهة الضغوط المهنية، وتوفير آليات للدعم والإرشاد التربوي. المعلم المستقر نفسيًا يكون أكثر قدرة على نقل القيم الإيجابية، والتعامل مع حالات الاغتراب.
- تطوير بيئات تعليمية معززة للهوية: يتطلب الأمر تصميم مساحات صفية مرنة، تشجع على التعاون والتفاعل، وتكون معززة للهوية المحلية، وتشجع على التفاعل الإيجابي الذي يقلل من اغتراب الطالب.
- توفير موارد تعليمية متنوعة ومعززة للقيم: يجب توفير موارد تعليمية حديثة ومتنوعة تواكب اهتمامات الطلاب، مع التركيز على المحتوى الذي يعزز القيم المحلية والانتماء، ويحد من الاغتراب.
- إنشاء نظام دعم نفسي واجتماعي داخل المدرسة: يلزم إنشاء نظام دعم نفسي واجتماعي فعال داخل المدرسة، للتعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية للطلاب. هذا يقلل من اغتراب الطلاب، ويساهم في بناء قيم الدعم المتبادل والرعاية.
- تحديث المناهج لتعزيز القيم والهوية: تجب مراجعة المناهج التعليمية وتحديثها، لتشمل القيم الأخلاقية ومهارات التفكير النقدي والمسؤولية الاجتماعية، بما يتوافق مع الهوية المحلية والتحديات العالمية، لضمان إسهام التعليم المباشر في مكافحة الاغتراب وتعزيز القيم.

- تعزيز الشراكة مع المجتمع المدني: ينبغي إشراك منظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص في دعم الأنشطة التعليمية، وتوفير الموارد للمدارس. هذا يعزز قيمة الشراكة المجتمعية في مواجهة الاغتراب ونقص القيم، ويساهم في بناء جسور تعاون قوية.

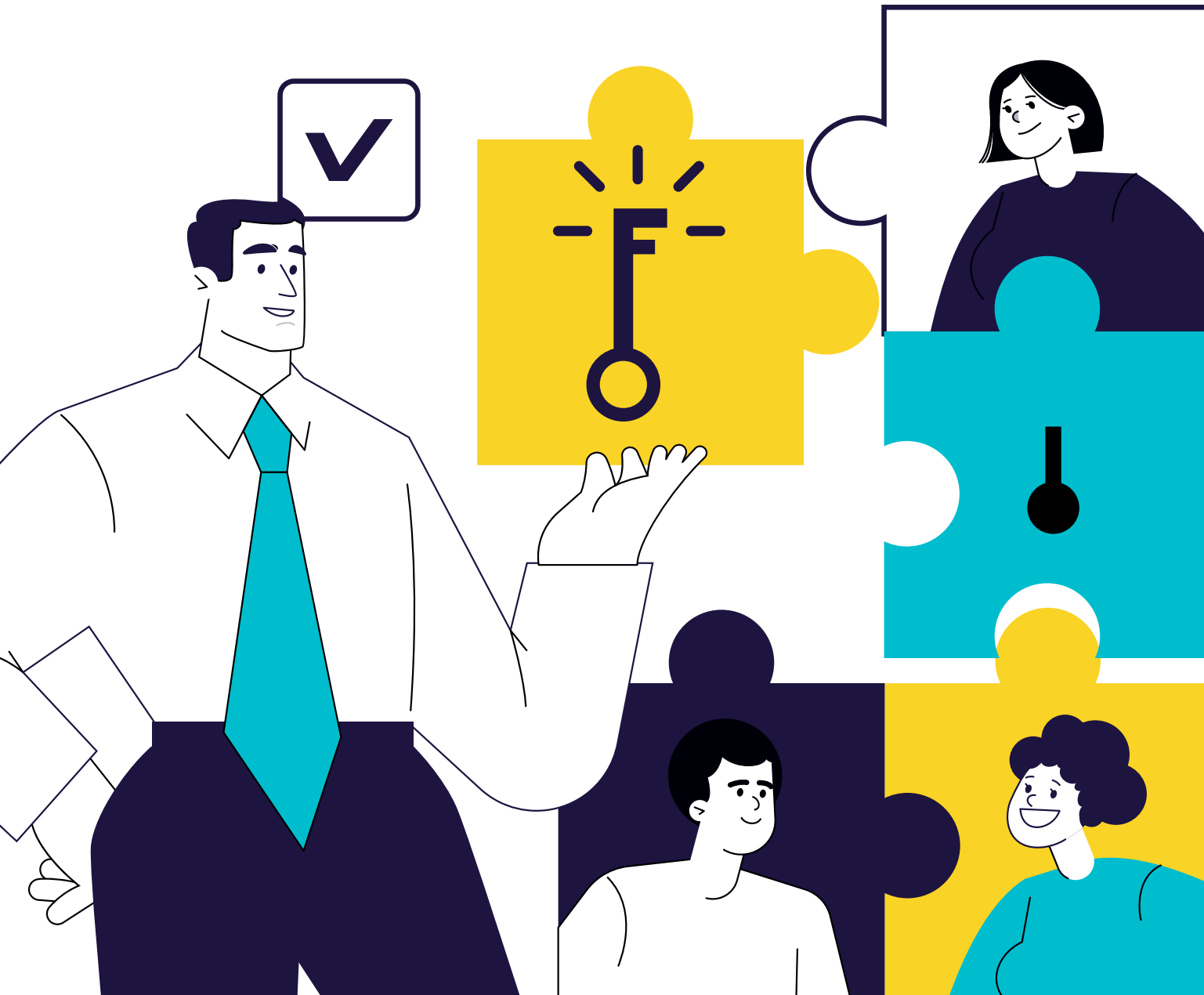
في الختام، إنّ تحديات إدارة الصف في المجتمعات المعاصرة ليست مجرد مشكلة تربوية فردية للمعلم، بل مؤشر واضح على التحولات القيمية والاجتماعية العميقة التي تعيشها هذه المجتمعات. المدارس، بصفتها بيئات اجتماعية مصغرة، تعكس هذه التغيرات بكل تفاصيلها، من تغير مفهوم سلطة المعلم، إلى تحولات الوالدية وتأثير العولمة. لذا، فهم هذه التحديات يتطلب نظرة شاملة تتجاوز أسوار المدرسة، لتشمل الجوانب الاجتماعية والثقافية والقيمية. بتبني مقاربات استراتيجية شاملة تركز على تعزيز الشراكة بين المنزل والمدرسة، وتطوير قدرات المعلمين، وتحسين البيئات التعليمية، وصياغة سياسات داعمة، يمكننا بناء مستقبل تعليمي مستدام، قادر على التكيف مع متطلبات العصر، وتنشئة أجيال قادرة على بناء مجتمعات أفضل، أقل اغترابًا وأكثر تماسكًا بقيمها الأصيلة.

د. محمد جمال محمد

عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة أسوان، وباحث أكاديمي وتربوي
مصر

عندما يصمت الصف: تأملات في بناء العلاقات

أنس البرقوقي



يشتكون من "سلبية" الطلاب و"عدم تفاعلهم". واليوم، بعد أن أصبحت معلِّمًا، أجد نفسي أحيانًا أردد الشكوى نفسها. لكن السؤال الذي يجب أن نطرحه على أنفسنا: هل الطلاب سلبيون بطبيعتهم، أم أنَّ هناك شيئًا في ممارساتنا التربوية يدفعهم إلى هذه السلبية؟

بناء العلاقات الإيجابية: من سلطة المعرفة إلى معرفة الإنسان

في السنة الأولى من عملي، كنت أعرف عن طلابي أسماءهم ودرجاتهم فقط. كنت أصنفهم: متفوق، متوسط، ضعيف، مشاغب، هادئ. تصنيفات جاهزة تختزل إنسانًا كاملًا في كلمة واحدة. ثم حدث موقف غيّر نظرتي. كان هناك طالب - لنسمِّه ياسين - دائم الشرود، نادرًا ما يؤدي واجباته. صنّفته في خانة

كان ذلك في حصّة للتعبير الشفهي، حين طرحت سؤالًا بسيطًا على طلاب الصف السادس: "ما رأيكم في قصّة اليوم؟". ساد صمت ثقيل. ثلاثون زوجًا من العيون تحدّق في الفراغ، أو في الأرض، أو في أيّ مكان عدا عيني. انتظرت. مرّت دقيقة كاملة - وأنا أعدّ الثواني - من دون أن ترتفع يد واحدة. لم يكن هذا صمت التفكير العميق، بل صمت الخوف من الخطأ؛ صمت الاعتقاد بأنّ الإجابة الصحيحة واحدة فقط، وهي التي في ذهن المعلم، صمت من اعتاد على أن يُقيّم لا أن يُسمع، أن يُحكم عليه لا أن يُحاور.

في تلك اللحظة، أدركت أنّ المشكلة ليست في السؤال ولا في القصّة، بل في شيء أعمق: في طبيعة العلاقة بيني وبين طلابي، وفي ثقافة صفّيّة بُنيت على الخوف من العقاب، بدلًا من الرغبة في المشاركة. منذ أن كنت طالبًا، أذكر كيف كان المعلمون

"الكسالى". في أحد الأيام، جاءني زميل وقال: "هل تعلم أنّ ياسين يعمل كلّ مساء في ورشة والده حتّى منتصف الليل؟". صُدمت. كيف أحكم على طالب من دون أن أعرف ظروفه؟ كيف أطالبه بالتركيز وهو منهك؟ كيف ألومه على عدم أداء الواجبات، وهو بالكاد يجد وقتًا للنوم؟

دفعني هذا الموقف إلى التساؤل: هل يمكن أن نعلّم من لا نعرف؟ في كتابه "Pedagogy of the Oppressed"، يتحدّث باولو فريري (1970) عن "التعليم البنكيّ" الذي ينظر إلى الطّلاب باعتبارهم أوعية فارغة، يملؤها المعلّم بالمعرفة. هذا النموذج، على رغم قدمه النظريّ، ما يزال حيًّا في ممارساتنا اليوميّة. فنحن نتحدّث على التعلّم النشط والتفكير النقديّ، لكنّا في الواقع نكافئ الطاعة والحفظ، ونعاقب السّؤال والاختلاف.

قرّرت تغيير مقاربتني. بدلًا من البدء بـ "افتحوا الكتاب على الصفحة..." بدأت أخصّص الدقائق الأولى من كلّ حصّة للحديث إلى الطّلاب. ليس حديثًا عشوائيًا، بل محادثات هادفة أسعى من خلالها لمعرفتهم على المستوى الشخصيّ. بدأت بأسئلة بسيطة: "كيف كان يومكم؟"، ثمّ تطوّرت إلى: "ما الذي يسعدكم؟ ما الذي يقلقكم؟ ما أحلامكم؟" في البداية، كانت الإجابات مقتضبة: "الحمد لله"، "عادي"، "لا شيء". لكن مع الوقت والإصرار، بدأت الجدران تتصدّع.

على مدار ثلاثة أشهر من هذه الممارسة، اكتشفت عوالم مذهلة: سلمى التي تبدو "بطيئة الفهم"، تعاني ضعف سمع لم يُشخّص، وعمر "المشاغب" يتحمّل مسؤوليّة إخوته الصغار بعد وفاة والدته، أمّا مريم "الصامتة"، فتكتب شعرًا جميلًا لكنّها تخاف السخرية. كلّ اكتشاف كان يعيد تشكيل فهمي لمعنى التعليم. لم أعد أدّرس "مادّة دراسيّة" لـ "طّلاب"، بل أشارك رحلة تعلّم مع بشر لديهم قصصهم وأحلامهم ومخاوفهم وإمكاناتهم.

طوّرت ما أسمّيه "بطاقة الهوية الإنسانيّة" لكلّ طالب. ليست بطاقة رسميّة، بل مساحة في دفترتي أدوّن فيها اهتمامات كلّ واحد منهم، وهواياته ونقاط قوّته (ليس فقط الأكاديميّة)، والتحدّيات التي يواجهها، وأحلامه وطموحاته، وملاحظات عن أسلوب تعلّمه المفضّل. هذه المعلومات غيّرت طريقة تعاملني

مع كلّ طالب. مثلًا، عندما علمت أنّ أحمد يحلم بأن يصبح ميكانيكيًّا، بدأت أستخدم أمثلة من عالم السيارات في دروس الرياضيّات. النتيجة؟ أحمد الذي كان يكره الرياضيّات، أصبح من أكثر الطّلاب حماسًا.

التعزيز الإيجابي: من ثقافة العقاب إلى ثقافة التقدير

في تراثنا التربويّ مقولة شهيرة: "العصا لمن عصى". نشأنا في بيئة تربويّة ترى في العقاب وسيلة التربية الأساسيّة. حتّى عندما نحاول تطبيق التعزيز الإيجابيّ، نفعل ذلك بشكل سطحيّ: نقطة هنا، "أحسنّت" هناك، من دون فهم عميق لفلسفة التعزيز. السّؤال الذي يجب أن نطرحه: هل نريد طّلابًا يفعلون الصواب خوفًا من العقاب، أم طّلابًا يفعلون الصواب لأنّهم يؤمنون به؟ عندما نعود إلى نظريّة التعزيز عند سكينر (كما ورد في الحربي، 2018)، نجد أنّ معظمنا يطبّقها بشكل خاطئ. نحن نعزّز النتائج (الدرجة الكاملة) ونتجاهل العمليّة (المحاولة والتحسّن والجهد). توضّح كارول دويك (2006) في أبحاثها عن "عقليّة النمو"، أنّ التعزيز يجب أن يركّز على الجهد والاستراتيجيّة والتحسّن والمثابرة، وليس فقط على النتيجة النهائيّة.

قرّرت تغيير طريقة تعزيزي للطّلاب. بدلًا من التعزيز العامّ ("أحسنّت"، "ممتاز") بدأت أستخدم التعزيز الوصفيّ المحدّد. فبدلًا من "أحسنّت يا سعيد"، أقول: "لاحظت يا سعيد أنّك استخدمت ثلاث طرق مختلفة لحلّ المسألة، حتّى وصلت إلى الإجابة. هذا يدلّ على تفكير مرن". وبدلًا من "إجابة خطأ"، أقول: "محاولة جيّدة. أعجبنى أنّك فكّرت في المسألة بطريقة مختلفة. دعنا نرى أين يمكن تعديل الطريقة".

استعرت من ستيفن كوفي (1989) مفهوم "البنك العاطفيّ"، وطبّقته في الصّف. الفكرة: كلّ تفاعل إيجابيّ بمثابة "إيداع" في رصيد العلاقة، وكلّ تفاعل سلبيّ "سحب". وضعت قاعدة لنفسني: 5 إيداعات مقابل كلّ سحب. أيّ إنّ كلّ ملاحظة تصحيحيّة، يجب أن تسبقها أو تتبعها 5 ملاحظات إيجابيّة.

الموقف الذي غيّر قناعاتي تمامًا، حدث عندما أسقط طالب زميله في الصّف أثناء اللعب. الطريقة التقليديّة ستكون: عقابًا،

واستدعاء وليّ الأمر. لكنّني جمعت الصّف وسألت: "ما الذي حدث؟" اعترف الطالب فورًا (نتيجة الثقة المبنيّة مسبقًا). سألت الصّف: "كيف نحلّ هذه المشكلة؟" اقترح الطّلاب: وضع قوانين للعب. النتيجة؟ لم تتكرّر الحادثة، والطالب أصبح الأكثر حرصًا على سلامة زملائه في الصّف.

بعد سنة من تطبيق هذه المقاربة، عدت إلى السّؤال نفسه: "ما رأيكم في قصّة اليوم؟" هذه المرّة ارتفعت عشرون يدًا. سمعت آراء متنوّعة، بعضها أدهشني بعمقه. حتّى من اختار الصمت، كان صمت تفكير لا صمت خوف. ربّما لم أغيّر نظام التعليم، لكنّني غيّرت صفيّ؛ حوّلت من مكان يُلقّن فيه الطّلاب، إلى مساحة يتعلّمون فيها، من فضاء يُحكم فيه عليهم، إلى مجتمع يُحتفى فيه بهم.

إدارة الصّف الفعّالة ليست مجموعة تقنيّات نطبّقها، بل فلسفة تربويّة نعيشها. عندما نبني علاقات حقيقيّة مع طّلابنا، عندما نراهم بشرًا كاملين، وليس مجرد متلقّين للمعرفة، وعندما نعزّز الخير فيهم بدلًا من البحث عن الخطأ - عندها فقط نخلق بيئة يزدهر فيها التعلّم الحقيقيّ. السّؤال الذي أتركه لكلّ معلّم: في نهاية العام الدراسيّ، ماذا تريد أن يتذكّر طّلابك؟ المعلومات التي حفظوها؟ أم الإنسان الذي آمن بهم؟ الإجابة على هذا السّؤال قد تغيّر ممارستك التربويّة إلى الأبد.

أنس البرقوقي أستاذ التعليم الابتدائيّ المغرب

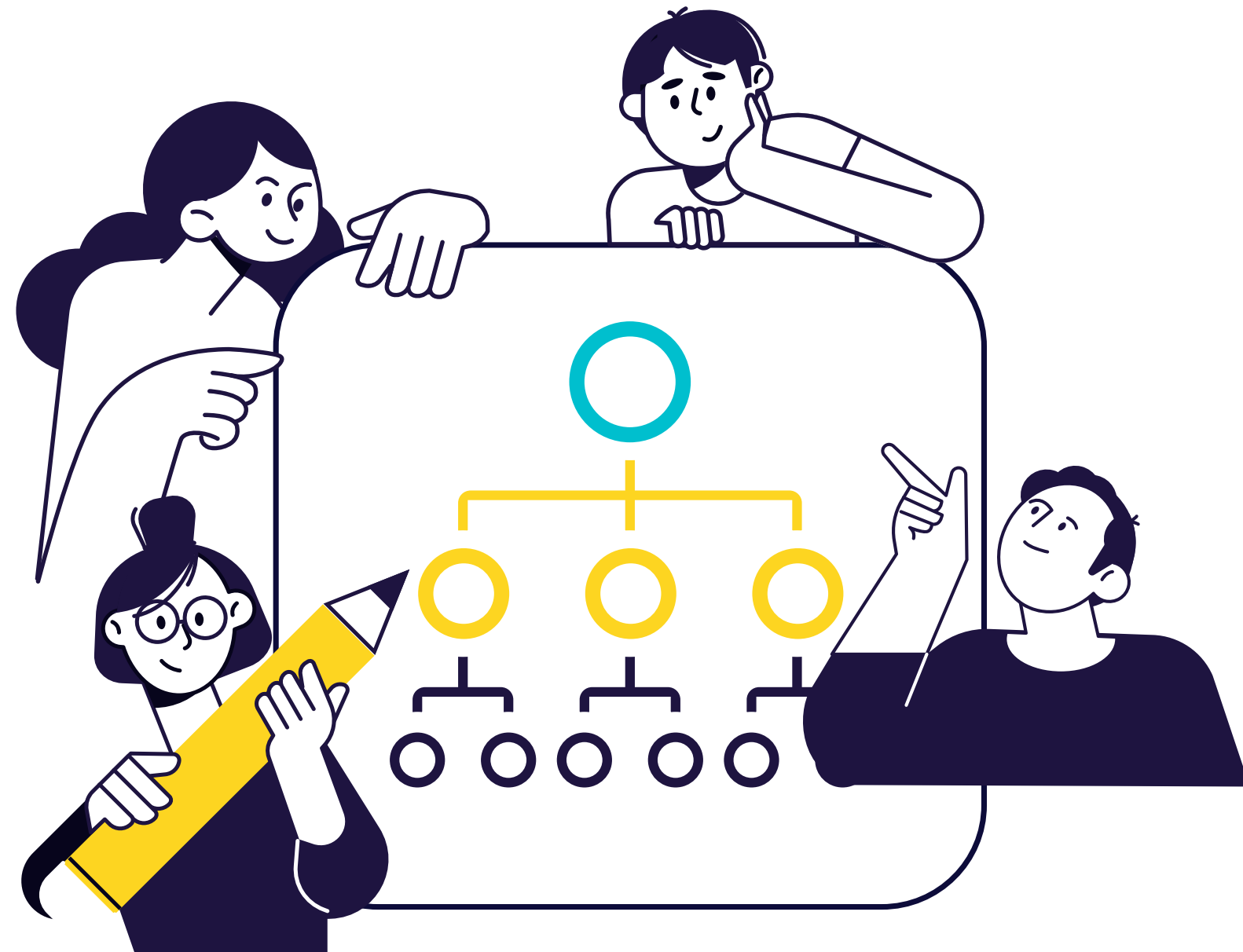
المراجع

- الحربيّ، علي. (2018). دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصّغيّة لدى المعلّمين. *دراسات عربيّة في التربية وعلم النفس*، 100 (297-325).

- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. Free Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

السلطة الرمزية داخل الصفّ المدرسيّ: من الضبط إلى الانفلات المراقب

د. محمد المستاري



تُعدّ المدرسة، منذ نشأتها الحديثة، أحد أبرز الحقول التي تتقاطع فيها السلطة والمعرفة، إذ لم تقتصر وظيفتها على نقل المعارف، بل شملت إعادة إنتاج المعايير الرمزية وضبط الإيقاع الاجتماعيّ، في علاقة مركّبة بين الأجيال. غير أنّ هذه الوظيفة فقدت الكثير من بدايتها مع التحوّلات الاجتماعية والثقافية الأخيرة، إذ اهتزّت شرعية المؤسسة التعليمية، وتبدّلت تمثّلات الفاعلين لأدوارها، ما جعل الصفّ الدراسيّ مجالاً متوتّراً يعكس هذه التصدّعات.

وتكشف التحوّلات التي طالت الأسرة والسياسات التربوية والثقافة الرقمية، عن إعادة توزيع للسلطة التربوية. لم تعد المدرسة مرجعية قيمية مسلم بها، بل أصبحت طرفاً ضمن شبكة واسعة من المؤثرين. في هذا السياق، يكتسب الصفّ الدراسيّ دلالة، باعتباره فضاءً يُختبر فيه انهيار التعاقد الرمزيّ بين المتعلّم والمعلّم، ويتحوّل الضبط فيه من علاقة قائمة على الاعتراف، إلى أدوات تقنية تستهدف الاستقرار الشكليّ. وتبرز هذه المفارقة بوضوح في التحوّل الرمزيّ لمكانة المعلّم، وفي الممارسات الصفّية اليومية التي تعكس مقاومات ناعمة وضغوطاً رقابية متزايدة. هكذا يغدو "الضبط المدرسيّ" سؤالاً سوسيولوجياً مركزياً، لا باعتباره تقنيةً بيداغوجية، بل بوصفه تجلياً لأزمة أعمق تمسّ علاقة المدرسة بالمجتمع.

1- المدرسة ساحةً للتحوّلات الاجتماعية: من الإجماع القيميّ إلى تمرّق الشرعية

بُنيت المدرسة الحديثة على رهان اجتماعيّ واضح: أن تُعيد الدولة، عن طريق مؤسستها التعليمية، إنتاج النسق القيميّ والمعرفيّ داخل إطار وطنيّ متماسك، يقوم على التوافق حول معنى النجاح والتعلّم والانضباط (Bourdieu, 1984). بهذا المعنى، لم تكن المدرسة مجرد مؤسسة تعليمية، بل شكّلت جهازاً رمزيّاً يسهم في ضمان تماسك المجتمع، بترسيخ نموذج موحد للمواطنة والسلوك. غير أنّ هذا التصرّ الذي استند إلى نوع من الإجماع القيميّ، بدأ يتآكل تدريجياً تحت تأثير تحوّلات اجتماعية عميقة، مسّت شرعية الدولة وبنية الأسرة وأفق الأدوار الاجتماعية (Green, 2013).

أسهم تفكّك البنية الأبوية، وصعود أنماط والدية متناقضة، وتوسّع وسائط التنشئة خارج الأسرة والمدرسة، في إعادة توزيع السلطة التربوية على نحو غير متكافئ (Moreng et al., 2024). فلم تُعدّ المدرسة تحتكر التأثير في المتعلّم، بل أضحت طرفاً ضمن شبكة مفتوحة من الفاعلين الرمزيين، يتقدّمهم الشارع والشاشة ومنصّات التفاعل الرقميّ. وبالتالي، تفقد موقعها بوصفها مرجعية قيمية، وتجد نفسها في وضعية دفاع عن معناها ذاته (Selwyn, 2021).

ينعكس هذا التحوّل داخل الصفّ الدراسيّ؛ إذ تتعرّض العلاقة التي كانت تُبنى على تصوّر هرميّ للسلطة، إلى انهيارات متكرّرة. يشكّك المتعلّم في موقع المعلّم، ويتعامل مع المؤسسة التعليمية بوصفها حيّزاً مؤقتاً، لا ممراً قيمياً. في هذا الإطار، تظهر مقاومات ناعمة، وأشكال من السخرية والتشويش والتحدّي، لا تعبّر عن تمرّد فرديّ فحسب، بل تُحيل إلى انهيار التعاقد الرمزيّ الذي كان يربط أطراف العملية التربوية ضمن أفق مشترك (Evans, 2023). وعليه، لا يعود "الصفّ المنفصل" نتيجة لضعف التأطير أو الاكتناظ، بل يُفهم باعتباره ترجمة لتمرّق عميق في البنية الاجتماعية، والتي كانت تمنح الانضباط معناه الرمزيّ.

2- أزمة سلطة المعلّم: من الهيبة الرمزية إلى الهشاشة التنفيذية

تمرّ سلطة المعلّم، في السياق الراهن، بتحوّل عميق: تنزاح من حضور رمزيّ فاعل إلى موقع هشّ، تُمارَس فيه تحت وطأة الشكّ والتدقيق الإداري، بدلاً من أن تنبع من اعتراف تربويّ متبادل (Yildiz et al., 2021). لذلك، لم يُعدّ موقعه داخل الفصل يتأسّس على الهيبة المعرفية أو الشرعية الأخلاقية، بل صار مشروطاً بمعايير تقييم رقمية، ومحاصراً بإكراهات الأداء المدرسيّ التي تُفرض العلاقة التعليمية من بُعدها التأويلي. وفي ظلّ هذا التحوّل، لم تُعدّ السلطة التربوية تُمارَس عبر رموز خفية وإشارات ناعمة، بل أضحت سلطة مرئية وتقنية، تُدبّر خارجياً، ويُراقب أثرها أكثر ممّا يُفهم معناها.

تُرغم هذه الوضعيَّة المعلِّم على التصرّف داخل مفارقة حرجة: يُطلَب منه ضبط صفوف تعيش تفكَّكًا قيميًا عميقًا، في حين لا يُحاط بأيّ اعتراف مؤسّسي فعليّ، ولا يُدعَم بمنظومة رمزيّة تُوطّر فعله. يعيش تحت ضغط التوجيهات الإداريّة من جهة، ومقاومات المتعلِّمين من جهة ثانية، وضبايئة أدوار الأسرة من جهة ثالثة (المستاري، 2025). وبذلك، تتآكل سلطته على مستويين: أوّلًا من حيث تمثّله الذاتيّ لدوره، وثانيًا من حيث موقعه في أعين تلامذته الذين باتوا يختبرون السلطة، بدل أن يخضعوا لها.

تكمّن الإشكاليّة المطروحة اليوم في أزمة الشروط البنيويّة لإنتاج الشرعيّة التربويّة، لا في ضعف المهارات أو قصور التكوين. فحين يشتغل المعلِّم خارج أيّ ترابط قيميّ، ويفتقر إلى خطاب اجتماعيّ يمنحه موقعًا مرجعيًا، يتحوّل فعله إلى تنفيذ آليّ لتعليمات، أو استجابة فوريّة لسلوكيّات غير منضبطة، من دون أن يُحوّل الصّف إلى مجال لبناء المعنى. يغيب البعد التواصليّ، وتذوب العلاقة التربويّة في تفاصيل تنظيميّة تُدبّر أفعيًا، بلا عمق ولا استمراريّة رمزيّة.

في المقابل، لا ينبغي أن يُفهم "ضعف الضبط" على أنّه فشل مهنيّ، بل ترجمة لفقدان الاعتراف، وعرض لأزمة أعمق في العلاقة بين السلطة والتعلّم (Willis, 1977). لقد انتقل المعلِّم من موقع المرجعيّة التي تمثّل معنى النجاح، إلى دور المنفّذ الذي يشتغل على هامش إدارة مثقلة بالمهامّ البيروقراطيّة، وعاجزة عن إسناد الفعل التربويّ برؤية متماسكة. وبهذا، تغيب السلطة التربويّة بوصفها طاقة دلاليّة، وتُستبدل بسلطة شكلية لا تُنتج سوى ردود فعل ظرفيّة، عاجزة عن استعادة المبادرة داخل الصّف.

3- آليات الضبط المعاصر: من السيطرة السطحيّة إلى "الانفلات المراقب"

تُظهر الممارسات الصفّية المعاصرة تحوّلًا بنيويًا في فلسفة الضبط، إذ انتقلت من نموذج تربويّ يستند إلى إنتاج المعنى وترسيخ الشرعيّة الرمزيّة، إلى نموذج إداريّ - تقنيّ، يهدف أساسًا إلى التحكّم في الفوضى والحفاظ على استقرار شكليّ (Berstein, 1971). فالاضطراب الذي كان يُقرأ في السابق على أنّه خلل دلاليّ، يمسّ جوهر العمليّة التعليميّة، ويفرض مساءلة

أسسها القيميّة، أضحى يُتعامل معه على أنّه "معطى تقنيّ" قابل للاحتواء بتدخّلات إجرائيّة سريعة، مثل تقارير الأداء وشبكات التقييم وخطط التدخّل.

تُعيد هذه المقاربات إنتاج نمط من "الانضباط الزائف"، إذ يتحوّل الصّف إلى فضاء خاضع لتمثليّة الضبط، لا لبنائه الفعليّ. يسود نوع من الهدوء المُعلَّب، تروّج له بعض الخطابات التربويّة بوصفه مؤشّرًا على نجاعة التقنيّات البيداغوجيّة، بينما يُخفي صمته طبقات من الانفصال الشعوريّ والاحتجاج المكبوت. يتجاوب المتعلّم مع إيقاع الحصّة من دون اندماج، ويُساير السلطة المدرسيّة من دون اعتراف فعليّ، ما يُنتج علاقة تربويّة جوفاء، خالية من الفعل التأويليّ والتفاعل القيميّ (McCarthy, 2024).

تكشف ممارسات مثل "الأنشطة الترفيهيّة"، و"خطط التدخّل الفرديّة"، و"المواكبة النفسيّة السريعة" عن محاولة لإبقاء الانفلات تحت السيطرة، لا بتفكيك أسبابه، بل بإعادة ترتيبه بصيغ قابلة للتدبير. وعليه، لا تُعالج المفارقات الرمزيّة التي تعتري العلاقة التربويّة، بل تُعاد قولبتها إداريًا، في منطق يُحاكي الضبط من دون أن يُنتجه فعليًا. ولذلك، يتحوّل الصّف إلى مسرح لمفارقة خطيرة: استقرار ظاهريّ يقوم على هشاشة رمزيّة عميقة، وضبط يُخفي عجزًا بنيويًا عن بناء الاعتراف المتبادل.

يفرض هذا الوضع إعادة مساءلة جذريّة لمفهوم "الانضباط" ذاته. فالضبط لا يُقاس بغياب الضجيج، ولا تُحدّد فعاليّة الفصل بصمت الأجساد، بل بتوتّر المعاني، وبقدرة المعلِّم على تحويل العلاقة التربويّة إلى لحظة تفاعليّة، تُنتج الشرعيّة من داخل التفاعل. ومن دون هذا التحوّل، يتحوّل الصّف إلى مجرّد وحدة مراقبة، لا فضاءً لإنتاج الذات والمعرفة.

من مساءلة الضبط إلى إعادة بناء العلاقة التربويّة

يكشف تحليل أنماط إدارة الصّف أنّ الضبط المدرسيّ لم يعد مسألة تقنيّة، بل أصبح مجالًا رمزيًا تتقاطع فيه أزمات المعنى، وصراعات السلطة، وإشكاليّات الاعتراف، وأزمات التنشئة. فالاختلالات السلوكيّة التي تُصوّر أحيانًا على أنّها مجرّد مظاهر

انفلات، تخفي في العمق أزمة بنيويّة أوسع تمسّ تصوّر المدرسة، ووظيفة المعلِّم، وموقع التربية في المجتمع.

وبذلك، فإنّ الصراع الصّفّي، في مستوياته الصامته والعلنيّة، يُحيل إلى غياب مرجعيّة تربويّة موّحدة، تتقاطع عندها الأسرة والمدرسة والدولة والمجتمع المدنيّ، حول معنى مشترك للتعلّم والانضباط. وفي غياب هذا الإطار المرجعيّ، يتفكّك البعد التأهيليّ للفصل، ويتحوّل إلى حيّز ملتبس تُدار فيه المفارقات اليوميّة من دون تفكيكها، وتُمارَس فيه السلطة بوصفها إكراهًا إجرائيًا أكثر منها قوّة رمزيّة مشروعة. عند هذا الحدّ، تتجلّى إحدى مفارقات المدرسة الحديثة: محاولة ترسيخ النظام داخل مجتمع يتفكّك رمزيًا.

إنّ جوهر المعضلة الراهنة لا يكمن في أدوات الضبط، بل في الشرعيّة التي تمنح هذه الأدوات معناها التربويّ، وتحوّلها من تقنيّة مراقبة إلى علاقة تواصليّة، قادرة على إنتاج المعنى والاعتراف المتبادل. ففي غياب هذا الأساس، تصبح كلّ أشكال السيطرة عرضة للانهايار بمجرّد تراجع المراقبة، ويتحوّل الضبط إلى تمثيل إداريّ يخدم مقاييس الأداء، أكثر ممّا يخدم مشروع

المراجع

- المستاري، محمّد. (2025). المدرسة المغربيّة وسؤال المواطنة الرقميّة: من الرهان التربويّ إلى مفارقات المجتمع الشبكيّ. *مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، 117(9-33).

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Evans, A. M. (2023). It's a Shit Show, and It's Fine: Symbolic Nonviolence Practices in Higher Education in 2020. *Critical Education*, 14(3), 127-.
- Green, A. (2013). *Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA*. Palgrave Macmillan.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell.
- McCarthy, F. (2024). (Mis)recognising the Symbolic Violence of Academically Selective Education in England: A Critical Application of Bourdieusian Analysis to Pupils' Lived Experiences. *Critical Studies in Education*, 66(4), 499–515.
- Moreeng, B., Phora, T., & Lekganyane, R. (2024). Parental Involvement as a Convergence of Understanding by Teachers and Parents. *Interdisciplinary Journal of Sociality Studies*, 4(4), 210-.
- Selwyn, N. (2021). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House.
- Yildiz, S., Korumaz, M., & Balyer, A. (2021). Symbolic Violence Teachers Experience at Schools. *Journal of Economy Culture and Society*, 63(165–180).

التربية ذاته، وهو ما يتناقض مع ما يطرحه هابرماس من ضرورة تأسيس الشرعيّة على الحوار التواصليّ، لا على الإكراه.

وعليه، فإنّ أيّ إصلاح جادّ للضبط المدرسيّ، يفترض إعادة التفكير في العلاقة التربويّة برمّتها، ليس بوصفها عمليّة تبليغ معرفيّ فحسب، بل أفقًا تأويليًا لتبادل المعاني وبناء الذات. ويتطلّب ذلك استعادة مكانة المعلِّم بوصفه فاعلًا تربويًا منتجًا للمعنى، لا مجرّد منفّذ لبرامج إداريّة، وإعادة اعتبار الفصل بوصفه فضاء للتفاعل الرمزيّ الذي يربط المعرفة بالاعتراف، لا بوصفه وحدة تقنيّة لإنتاج السلوك. ولن يتحقّق ذلك إلّا عبر إعادة التفاوض حول المعاني المؤسّسة للفعل التربويّ – معنى النجاح، ومعنى التقدير، ومعنى السلطة نفسها – بحيث يصبح الضبط نابغًا من داخل العلاقة التربويّة، لا مفروضًا من خارجها، ويتحوّل الصّف إلى مجال حقيقيّ لبناء المواطنة، بدل أن يُختزل في ساحة لترويض الأجساد.

د. محمّد المستاري

أستاذ الفلسفة في الثانويّات العامّة وباحث في علم الاجتماع المغرب

نقطة مرجعية لأداء المجتمع المدرسي

محمد تيسير الزعبي

بدأت فكرة المعلم يزن من البيت.

يوم رائع عاد فيه المعلم يزن إلى المنزل في المساء، بعد أن أنجز مهمات خاصة، وحول مائدة الطعام كان ابنه الذي يدرس في الصف الخامس صامتًا على غير العادة. فحاول إثارة اهتمامه بمزاح وتعليقات طريفة، لكنها لم تحدث الأثر المتوقع، فوجه السؤال مباشرة لابنه: ما بك؟ ما الذي حصل معك؟

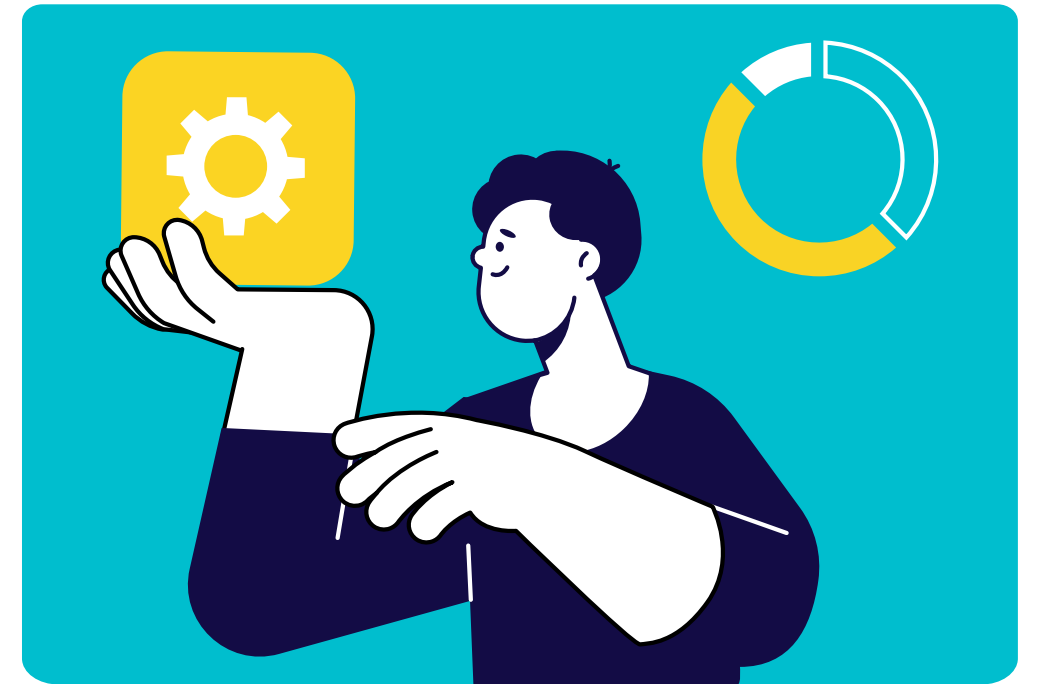
لم يجب الابن، فتطوّعت شقيقته للإجابة قائلة: لقد حطّم محمد المزهريّة الكبيرة في غرفة الضيوف بضربة واحدة من كرتة، فغضبت أمي.

تمالك المعلم يزن أعصابه وقال: اتّفقنا أنّ اللعب يكون في الحديقة، فلماذا لم تلتزم باتفاقنا؟ لم يرفع محمد رأسه عن الأرض، وبدأ يتمتم بكلمات غير مفهومة، فنبّهه الأب إلى ضرورة رفع رأسه، والنظر في وجه المتحدث. فقال محمد: المعلم قال إنه يجب أن ننظر إلى الأرض عندما نتكلم مع الكبار.

استوقفت العبارة الأب المعلم بعمق، ولولا إلحاح الموقف العائلي لترك القصة الأساسية جانبًا، وانغمس في حوار مع ابنه حول التفاصيل التي دفعت المعلم إلى فرض هذا الأمر على طلبة الصف الخامس.



- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____



تطرح منهجيّات في ملفّ هذا العدد التعقيدات التي أصابت علاقة المعلّم بالطلبة والأهل، من ناحية مراقبة سلوكيّاتهم -لا أفضل استخدام كلمة ضبط- والتحكّم بسير عمليّة التعلّم في الغرف الصّفيّة، والحدود التي يجب أن يقف عندها المعلّم كي لا يتدهور أدأؤه، ويوصف بأنّه لا يستطيع السيطرة على طلبته، ولا ينجح في قيادتهم لتحقيق أهداف التعلّم.

هذا المقال محاولة للإشارة إلى أنّ سلوكيّات الطلبة ليست مؤذية كلّها، وأنّه يمكن توجيهها ضمن إطار مرجعيّ مُتّفق عليه. ومن جهة أخرى، فإنّ الأفكار التي يطرحها هذا المقال، ستأخذ بيد المعلّمين الأقلّ مهارة في التعامل مع الطلبة وإدارة سلوكيّاتهم، وستشكّل الأفكار الواردة فيه ما يشبه القانون المتّفق عليه بين المدرسة والأهل. هذا المقال يدعو إلى تطبيق ما يشبه الإشارة الضوئيّة في شوارعنا، لا تُجامل أحدًا، ويستطيع شرطيّ المرور إيقاف عملها أو تعطيل دورها في حالات محدّدة معروفة، وليس بناء على رغبة من هو أعلى منه.

ما الذي يجعل هذه الوثيقة مختلفة؟

تبدأ الأعوام الدراسيّة عادة بنشاط يطلب من الطلبة إعداد قوائم بالحقوق والواجبات، ثم تُعلّق هذه القوائم في الغرف الصّفيّة. ويُلفت نظر الطلبة دائمًا إلى أنّ حقوقهم تفوق واجباتهم بأضعاف، على أمل أن يكون دافعًا لهم إلى تجنّب السلوكيّات غير المرغوبة، وليظهروا بمظهر الطلبة الملتزمين والمنضبطين بما يريده المعلّم، في صورة أقرب إلى "الحمل الوديع".

لكنّ هذا لا يحدث.

مدّة قصيرة قد لا تتجاوز الأسبوع أو الأسبوعين، ثمّ تفقد هذه الوثيقة الغرض الذي وُضعت من أجله. قليل من المعلّمين من يتأمّل في الأسباب التي أدّت إلى هذا الإخفاق، فنعود إلى المربّع الأوّل في العلاقة بين المعلّم والطالب؛ علاقة تقوم في أغلب الأحيان على الخوف. فالطالب يخاف من بعض المعلّمين، ولا يخاف من آخرين، وقد تصدر عنه سلوكيّات في حصّة لا يجرؤ على إظهارها في حصّة أخرى. ومع أنّنا نتّفق جميعًا على أنّ

الخوف عامل مهمّ في هذا الأمر، إلّا أنّنا نُجمع في الوقت ذاته على أنّنا لا نريد تنشئة طالب يخاف، إنما نريد طالبًا عاقلًا يميّز بين الخطأ والصواب، وما يجوز وما لا يجوز، مهما كان الشخص الواقف أمامه.

سنتأمّل ونتفكّر: ماذا لو كانت هذه الوثيقة موحّدة بين أركان المجتمع التعليميّ كلّها؟ ماذا لو وضعنا دستورًا للمدرسة يعرفه الأهل والإدارة والطلبة والمعلّمون معًا، يوضّح الحقوق والواجبات لكلّ طرف بإنصاف، بعيدًا عن التسلّط أو الانحياز أو المحاباة أو المزاجيّة؟

ما يجعل هذه الوثيقة مختلفة أنّها تنبع من ثقافة مدرسيّة لا يملكها المعلّم وحده؛ إذ إنّ تعلّم الطلبة اليوم بات مرتبطًا بمجتمع أوسع من المدرسة، له قيمه وثقافته ومفاهيمه، ويمتلك أدوات للتعبير عنها لا يستطيع المعلّم السيطرة عليها بمفرده. ومن جهة أخرى، فإنّ وجود دستور مدرسيّ مشترك يمنع خضوع القوانين للمزاجيّة الفرديّة، ويوفّر للمعلّمين لغة واحدة يتواصلون بها مع الطلبة؛ لغة تمتدّ لتشمل تفاصيل اليوم المدرسيّ بأكمله.

الأسباب والدوافع

باتت الحاجة ماسّة إلى هذه الوثيقة للأسباب الآتية:

1. تغيّرت أدوار المعلّم في العمليّة التعليميّة، وصار له شركاء في تعليم الطلبة، بفعل التحوّلات الاجتماعيّة والتطوّرات التكنولوجيّة التي فتحت فضاءً واسعًا لتدفّق المعلومات أمام الجميع، لا أمام الطلبة فقط. فقبل هذه التحوّلات، كانت المدرسة تُعدّ مصدر المعرفة الأوحد للطلبة، وأقصى ما يمكنهم الوصول إليه مكتبة المسجد أو مكتبة المدرسة، وغالبًا ما تكون فقيرة بالمصادر، أو مقتصرة على نوع واحد من الكتب.
2. هذه المحدوديّة في المصادر، جعلت الطلبة يعتمدون اعتمادًا كاملاً على المعلّم في تحصيل المعلومات

والمعارف. أمّا اليوم، فقد انقلب المشهد، إذ يواجه المعلّمون طلبة على صلة يوميّة بالإنترنت وتطبيقاته، بما يتيح من آلاف الطرق لتزويدهم بالمعلومات بشكل آنيّ وسريع.

كيف سيتصرّف المعلّمون والمعلّمات؟

هذه الوثيقة ستكون حلًّا مناسبًا، ورحلة إقناع أولياء الأمور بها ستستند إلى الأسباب السابقة، فضلًا عن كونها تمهّد لمسؤوليّة مشتركة بين أركان المجتمع المدرسيّ، وتشكّل نقطة مرجعيّة لتغيير ثقافة المدرسة. وستلتقي أطراف هذا المجتمع على صياغتها، وكتابة بنودها ومضامينها التي تُفضي إلى بيئة مدرسيّة عادلة وموضوعيّة، تعمل وفق أعلى معايير الشفافيّة، وتضع حدًّا للقرارات المزاجيّة غير المدروسة، أو المبنيّة على العلاقات الشخصية. وهكذا يقف الجميع للعمل وفق قواعد واضحة تعزّز المسؤوليةّ والالتزام، وتمنح الأهالي والمعلّمين والطلبة شعورًا بأدوارهم الحقيقيّة في قيادة العمل المدرسيّ، بدل الاكتفاء بتنفيذ تعليمات طرف آخر من دون نقاش. ومع هذه الوثيقة، ستعرف الأطراف جميعها أدوارها بوضوح، بما يقلّل من احتماليّة وقوع الخلافات أو النزاعات أو سوء الفهم.

ما يجعل هذه الوثيقة ضروريّة ومهمّة، أنّ قيادة المدرسة لن تكون وحدها في مواجهة أعباء اليوم المدرسيّ ومتطلّباته، بل سيكون لها شركاء يسهّلون عليها تنفيذ بعض القرارات، ويقدّمون لها المشورة والنصح في المنعطفات المفصليّة، داخل بيئة يفترض أن تحقّق العدل الذي يتيح للطلبة أن يتعلّموا ويشاركوا، وللمعلّمين أن يعملوا ويتطوّروا.

إنّ الأثر الذي ستحدثه هذه الوثيقة لن يكون أنيًّا فحسب، بل ستشكّل أداة فاعلة للاستدامة والاستمراريّة، حتّى مع تغيّر قيادة المدرسة. كما أنّ انضمام أطراف جديدة في بداية كلّ عام، يمنح فرصة ثمينة لتطويرها وتحسين بنودها، وجعلها أداة مرنة قابلة للنموّ والتجدّد، وهو ما يجعلها حلًّا مناسبًا لإرساء العلاقة بين أطراف المجتمع المدرسيّ في نصابها المتوازن.

ما المضامين؟

سيكون تركيز هذه الوثيقة على الجانبين السلوكيّ والأكاديميّ، لماذا؟

1. لأنّ تدخّلات أولياء الأمور اليوم في تعليم أبنائهم باتت أكثر من ذي قبل، واشتراطاتهم تزداد في ضرورة توفير التعليم النوعيّ الذي ينسجم مع سوق العمل ومتطلّباته، ويُكسب أبنائهم المهارات اللازمة، مثل الحوار وتقبّل الاختلاف والتفكير النقديّ.
2. لأنّ الملاحظات التي يقدّمها المعلّمون على قرارات النظم التعليميّة، بوصفهم الأقرب إلى واقع الطلبة ونتائج هذه القرارات، تكشف الحاجة إلى تنظيم هذه الأدوار والتدخّلات من الجوانب جميعها.
3. لأنّ هذه الوثيقة عندما تتطرّق إلى الجوانب السلوكيّة في أداء الطلبة، فإنّها لا تعني المراقبة بقدر ما تركّز على توفير الوعي التربويّ، والذي يرسل رسالة للطلبة بأنّهم العنصر الأوّل والجوهريّ في بناء هذا الوعي. وهكذا، ستُعنى هذه الوثيقة برصد سلوكيّات الطلبة، والتصرّف الملائم عند ظهور كلّ سلوك.
4. لأنّ الوثيقة ستحدّد السلوكيّات التي تترك العمل اليوميّ، أو تعيق تحقيق أهداف التعلّم، مع التأكيد على أنّ سلوكيّات الطلبة ليست كلّها كذلك. فالمعلّم لن يقف عند كلّ سلوك، ولن يبالغ في ردّة فعله، وستكون ردود أفعال المعلّمين منسجمة ومرجعيّتهم موحّدة. أمّا الطالب، فسيدرك حدوده، ويعرف أنّ له مساحة يتحرّك ضمنها، من غير أن يؤثّر هذا التحرك سلبيًا في العمليّة التعليميّة.

قد تُقسّم الوثيقة إلى قسمين: سلوكيّات مرغوبة، وسلوكيّات غير منتجة، وفي كلا القسمين طريق واضح نحو بيئة تعليميّة آمنة. إذ يمكن التركيز على سلوكيّات تُعزّز الاحترام المتبادل بين جميع أطراف المجتمع التعليميّ، وأهميّة الحفاظ على مستوى مهذب من اللغة في التخاطب، وتعظيم قيم الانضباط والالتزام بالقوانين والتعليمات، مثل الزيّ المدرسيّ، أو تحمّل المسؤوليةّ

والاعتراف بالأخطاء، أو التعامل السليم مع ممتلكات المدرسة. ويمكن أن يتضمّن هذا القسم أيضًا قيم المشاركة الفاعلة بإيجابية، والاشتباك البناء مع قضايا المدرسة اليومية، والتعاون مع أركان المجتمع التعليمي في معالجتها والحدّ من آثارها.

في هذا القسم من الوثيقة سُبَيّن آليات التعامل مع المشكلات الناتجة عن العنف، وطرق حلّ أيّ خلاف بالحوار وتجنّب الصراع، إضافة إلى أساليب معالجة حالات الغشّ والخداع، أو محاولات الإخلال بالنظام المدرسيّ باستخدام العنف مهما كان شكله. كما ستوضّح الوثيقة ما هو مسموح به عند إحضار الأجهزة الذكيّة إلى المدرسة واستخدامها في التصوير، وكيفية تعامل المدرسة مع قضايا التمييز العنصريّ والإساءات المترتبة عليه. وإلى جانب ذلك، ستؤكد الوثيقة أنّ الاهتمام بنظافة مرافق المدرسة لا يقلّ أهميّة عن أيّ جانب آخر من جوانب العملية التعليمية.

سيندرج في الجزء الآخر من الوثيقة ما يُعزّز بيئة التعلّم في المدرسة، بوصفه دورها الجوهرية الذي بات اليوم يأخذ منحىً جديدًا يفرض التعلّم الذاتي، وهو التعلّم الذي يثق به الأهل والمعلّمون، ويستندون إلى أدلّة تؤكّد أنّ الطلبة قد اكتسبوه، وذلك ضمن التزام بالدوام المدرسيّ، واستخدام مرافق المدرسة بما يدعم هذا التعلّم. كما سيتضمّن هذا القسم القيم المرتبطة بالتعلّم، مثل الأمانة العلميّة ونسب الأفكار إلى أصحابها، إضافة إلى الاستخدام الآمن للتكنولوجيا وأدواتها.

إضافة مهمّة

مثلما توجد فروقات فردية بين الطلبة، فإنّ هناك فروقات أيضًا في مهارات المعلمين والمعلّمات في قيادة الغرف الصفية، وهو أمر يشير إليه قادة المدارس باستمرار، ويؤثر في المعلمين أنفسهم، إذ يكونون أوّل من يُكلّف بالمهمّات التي تتطلّب إدارة وتواصلًا مباشرًا مع الطلبة، مثل الرحلات أو الأنشطة المدرسية الطويلة. ولهذا، فإنّ الوثيقة المرجعية أو "دستور المدرسة"، سيكون عونًا للمعلمين الأقلّ خبرة أو مهارة؛ إذ يعرف الطلبة

من خلالها ما هو الممنوع والمسموح، ويقتصر دور المعلم على التذكير بهما. كما أنّ البنود الصريحة المتعلقة بالتعامل مع الطلبة ستشكّل سندًا لهذه الفئة، وتحول دون وقوعها في اجتهادات لا تضمن إدارة فاعلة للتعلّم.

لتطبيق فعال

إنّ وجود الوثيقة ووضعها في أعلى درجات الحرص والاهتمام، لا يعني بالضرورة أنّ البيئة المدرسية ستصبح أكثر تميّزًا على الفور؛ فهي بحاجة إلى أسس وقواعد واضحة:

1. اتّفاق أركان مجتمع المدرسة على صياغتها بطريقة تشاركية.
2. إتاحة الوصول السهل إليها، وتوفير نسخة منها لدى كلّ طرف.
3. تطبيقها على امتداد العام الدراسيّ كلّّه، من دون تعطيل أو استثناء.
4. تشكيل لجنة لمتابعة ضبط جودة تطبيقها، تضمّ جميع الأطراف، وتفصل في أيّ خلاف ينشأ عن سوء تقدير أو التباس في الفهم.

هذه القواعد الأساسية، حال الالتزام بها، ستؤدي إلى تقليل المزاجية في القرارات المدرسية بشكل كبير، وترسل رسالة واضحة إلى الأهل والطلبة بالالتزام المعلمين والمعلّمات، وحرصهم على أداء أدوارهم بمهنية عالية تفرض الاحترام المتبادل، وتوجّه سلوكيات الطلبة نحو التعلّم، كما توخّد النظرة الإجرائية عند مواجهة المواقف اليومية في المدرسة.

وهذه القواعد لن تكون حبرًا على ورق، بل ستختلف عن المواثيق والعهود التقليدية التي اعتدنا وجودها من دون تنفيذ. فهي ستولّد في نفوس أولياء الأمور ثقة بنزاهة المدرسة، عندما يدركون أنّ هناك وثيقة مرجعية تراقب أداء الأطراف جميعًا بإشرافهم المشترك، فلا طرف واحد يمتلك القرار وحده، سواء في صياغة الوثيقة أو في الإشراف على تنفيذها وضبط سير

عملها. وربّما بهذه المنهجية يختفي الانحياز المطلق للبناء في مواجهة المدرسة، ونخرج من دائرة الاتّهام الدائم للمعلمين بأنّهم لا يعرفون كيف يتعاملون مع الطلبة. وفي المقابل، ستنال قيادة المدرسة دعمًا إضافيًا في الحدّ من السلوكيات غير المنتجة للطلبة، وفي معالجة القضايا التي قد تطرأ جرّاء الانحيازات أو التفسيرات الخاطئة للسلوكيات.

وجود الوثيقة ووضعها ليس غاية للضبط والتقييد والمراقبة، بل هو أشبه بالعقود التي يبرمها الناس لحفظ الحقوق وتوثيق المعاملات. وفي البيئة المدرسية، ومع ما تشهده من تحولات متسارعة، صار من الضروريّ الاحتكام إلى نقطة مرجعية تنطلق منها الأطراف، وتعود إليها عند كلّ طارئ أو مستجدّ. فالجميع يبتغي تحقيق بيئة تعلّم داعمة وآمنة، ولتحقيق هذا الهدف لا بدّ من وجود أداة يتّفق عليها الأطراف جميعًا، ويشرفون على تنفيذها بعيدًا عن الانفراد بالقرار؛ ضمانًا لأعلى درجات الجودة في أداء الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.

إنّ التطبيق الجادّ والمسؤول لبنود هذه الوثيقة المقترحة سيكفل حفظ حقوق الأطراف كافّة، ويعين المعلم في ظلّ التحوّلات الهائلة في تعليم الطلبة، ويضبط تدفق المعارف الذي يتعرّض إليه الطالب، كما يضيء الطريق أمام أولياء الأمور لتتكامل جهودهم مع جهود المدرسة.

محمّد تيسير الزعبي

خبير مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومصمّم برامج تدريبيّة الأردنّ

بين تعدّد المستويات وتنوّع السلوكيّات: أيّ ممارسة صفّية فعّالة؟

عبد الله بلحبيب

المدرسة مؤسّسة تعمل على إكساب المتعلّمين الخبرات والمهارات الحياتيّة المختلفة، ووضعتها موضع التطبيق. كما تولي المدرسة عناية خاصّة بالجانب التربويّ، وغرس مجموعة من القيم الراقية لدى المتعلّمين، فتعدّ فضاءً تربويّاً متكاملًا، يشكّل الصفّ الدراسيّ قلبها النابض الذي تتمّ فيه مختلف العمليّات التربويّة والتعليميّة، والتي تدور بين المتعلّم والمدرّس في نقل المعارف وبنائها. ويُعتبر الصفّ الدراسيّ أيضًا بيئة للتفاعل وفق ميثاق تعاقدّي صريح أو ضمنيّ، قصد تحقيق أهداف تربويّة تعليميّة معيّنة.

إدارة الصفّ بين ممارسة نمطيّة وممارسة تبصّريّة

تدبير الصفّ هو "كلّ شيء يشرف على تخطيط أوضاع التعليم والتعلّم وتنظيمها. علاوة على ذلك هو مجموعة الأفعال الإجرائيّة: التوضيح والتحكّم والتحفيز والاحترام التي يقوم المدرّس من خلالها بترتيب البيئة التعليميّة" (Nault & Fijalkow, 2002).

كما عرّف كلّ من Chouinard و Archambault إدارة الصفّ على أنّها مجموع الممارسات التربويّة التي يلجأ إليها المدرّس، قصد إرساء جوّ إيجابيّ والحفاظ عليه، أو إعادة النظام بغاية نماء كفايات المتعلّمين.

الحديث عن إدارة الصفّ بوصفها كفاية يتملّكها كلّ مدرّس، يأتي بعد خطوة أوّلية، ألا وهي كفاية التخطيط: من تخطيط لزمّن التعلّقات والأهداف والمضامين والوسائل وصيغ العمل المراد العمل بها. فكلّ هذه العناصر تدخل أيضًا في إدارة الصفّ. ويّضح جليّاً أنّ التخطيط المحكم لعمليّة التدريس، يليه تدبير وإدارة جيّدان للصفّ الدراسيّ.

هنا يمكن القول إنّ إدارة الصفّ ذات بعد تنزيليّ تطبيقيّ لما خطّط له المدرّس نظريّاً. والسؤال هو: هل كلّ مدرّس ملزم أن يبقى حبيس ما خطّط له؟



من المعروف أنَّ الباحثين في المجال طَوَّروا مقاربات ذات خلفيَّات علميَّة، تساعد كلَّ ممارس لفعل التعلُّم في فهم سلوكيَّات المتعلِّمين وضبطها، وتحسين التعلُّمات وكيفيَّة بنائها وتقويمها. وللمتعلِّم أيضًا خصوصيَّات وحاجات ينبغي الاعتماد عليها في إدارة الصَّف الدراسيِّ. هذا يستدعي ممارسة استباقيَّة تبصُّريَّة للممارسة المهنيَّة، وذلك بأن يُسأل المدرِّس ممارسته، ويُعدِّلها في ضوء أداءات المتعلِّمين.

وفي هذا، ميِّز شون (1983) بين نوعين من التفكير التبصُّريّ: تفكير تبصُّريّ أثناء الفعل (أثناء تدبير الفعل)، وتفكير تبصُّريّ قبل الفعل أو بعده (يسمح إمَّا بالرؤيَّة الاستباقيَّة لسيرورة بناء الدرس، أو بنقد لما أُنجِز). وأضاف (St Arnaud, 1996) أنّه يجب على كلِّ مدرِّس أن يكون قادرًا على ملاحظة الأثر الذي قد يحدثه خطابه في المتعلِّمين، وهو ما يُعرف بدرجة الفاعليَّة الذاتيّة (efficacité personnelle).

إدارة السلوكيَّات الصفيَّة المشاغبة: دوافع وحلول دراسة حالة ميدانيَّة من داخل صَف دراسيّ

في فترة تدريبي، حضرت إحدى الحصص الدراسيَّة مع أحد المدرِّسين، وأثناء تدبيره للصَّف، لاحظت أنّ نسبة كبيرة من المتعلِّمين لم تكن تتابع شرحه، بينما كانت مجموعة أخرى تكتب في دفاترها ما يسجِّله المدرِّس على السبورة، وكان أحد المتعلِّمين لا يتوقَّف عن الكلام، ويحرص على شدَّ انتباه المتعلِّمين الآخرين، وذلك بتسليتهم طيلة الحصّة. وكان المدرِّس لا يكثرث بهذه السلوكيَّات، مرگزًا على المتعلِّمين الذين يبدون اهتمامًا أكبر، بل إنّ أحد المتعلِّمين تجرَّأ وخرج من الصَّف من دون استئذان، ليعود بعد دقائق، وهو مشهد جعل مجموعة من المتعلِّمين يتبادلون الضحك والتعليقات.

تحدّثت مع أحد المشرفين، ووصفت له ما لاحظته أثناء الحصّة، فوضَّح لي بعض دواعي تبني هذه السلوكيَّات والحلول المقترحة، ومنها:

الدوافع

- تعلُّمات لا تعني المتعلِّم ولا تدخل في اهتماماته.
- أهداف التعلِّم غير واضحة.
- تنظيم زمن التعلِّم يفوق قدرة المتعلِّم على التركيز والتتبُّع.
- غياب التدرِّج وتنظيم التعلُّمات.

- سياق وضعيَّات لا يُحفِّز المتعلِّمين.
- استعمال لغة لا يفهمها المتعلِّمون.
- تواصل لا يُشبع حاجيَّات المتعلِّمين الوجدانيَّة.

الحلول

- إنجاز ميثاق العمل مع المتعلِّمين في بداية السنة الدراسيَّة.
- إشراك جميع المتعلِّمين.
- تخطيط مسبق للتعلُّمات، وكذا حاجيَّات المتعلِّمين.
- تشجيع المتعلِّمين وعدم إحباطهم.
- الاستعمال السليم للوسائل التعليميَّة، خصوصًا الوسائل السمعيَّة البصريَّة.
- تفادي الوقت الميِّت أثناء التدبير.
- إنصاف المتعلِّمين في التعبير، والإجابة، والتقويم والتعلِّم.
- تذكير بالتعليمات وبنود ميثاق العمل.
- تنوع أساليب التنشيط، وتكليف المشاغبين بمهامّ المسؤوليَّة داخل الفصل.
- تنظيم فضاء الدراسة: التوزيع إلى مجموعات وأشكال عمل حديثة.
- الحرص على تميِّز شخصيَّة المدرِّس، سواء من حيث الهندام، أو الصوت أو التوقُّع أو استعمال أنواع التواصل.

حدّثني المشرف أيضًا عن بعض التقنيَّات المتنوّعة للحدّ من هذه السلوكيَّات، مثل الاعتماد على الوسائل التعبيريَّة غير اللفظيَّة (الحركات، اتّجاه النظرات...)، أو التدخّلات الكلاميَّة (توقّف، كفى...). ويمكن أن يتدخَّل المدرِّس ليذكّر المتعلِّم بالنتائج المتربّبة عن الإخلال بنظام الفصل، ولا يلجأ إلى العقاب إلّا بعد استنفاد الوسائل. ويجب أن يكون العقاب تربويًّا، خاضعًا للاعتبارات المؤسّساتيَّة. كما يمكن إشراك الآباء وأولياء الأمور في إيجاد حلول، ومعرفة دوافع هذه السلوكيَّات.

تجربتي لإدارة الصَّف للفصول ثنائيَّة المستوى (الأقسام المشتركة)

يُقصد بالأقسام المشتركة أقسام متعدّدة المستوى، تتميِّز بتباعد في أعمار المتعلِّمين الزمنيَّة والعقليَّة، وتباعد نسبيّ في مستويات التحصيل الدراسيِّ، وإيقاعات تعلِّم مختلفة، وأنشطة وتمارين مختلفة، مع خطاب موحّد لكلّ مجموعة/قسم.

الأقسام المشتركة اختيّا ر تربويّ معمول به في عدد من الدول، مثل سويسرا وهولندا وأستراليا وكندا وفرنسا، وذلك نظرًا إلى

ما يفرضه توفير مقعد دراسيّ لكلِّ طفل بلغ سنّ التمدرس، وتقريب المؤسّسات التعليميَّة من المتعلِّم، خصوصًا في المرحلة الابتدائيَّة (وزارة التربية الوطنيَّة، 2009).

قد نستاء بعض الأحيان بصفتنا مدرِّسين من التعامل مع الأقسام المشتركة، نظرًا إلى الإكراهات التي تتمثّل في إدارة البرامج والمعلومات المكثّفة والمتنوّعة في زمن محدود، ما يستدعي في بعض الأحيان العمل بمجهود مضاعف، ومع فئات عمريَّة متفاوتة، مثل التعامل مع مراهقين يجدون فرصة للقيام بالشغب، أو أطفال لم يكتسبوا بعد الذاتيَّة في التعامل. على الرغم من ذلك، يرى العديد من التربويِّين مزايا مختلفة في استخدام هذا النهج، منها اختلاف تجارب متعلِّمي الأقسام المشتركة وأعمارهم، والتي تصبح مصدر غنى في تكوين شخصيَّة المتعلِّمين. كما إنّ تعدّد البرامج يسمح للمتعلِّمين بتطوير الجانب المعرفيّ، خصوصًا في مجال القراءة واللغات. أمّا بالنسبة إلى الجانب الوجدانيّ الاجتماعيّ، فالتعلِّم داخل الأقسام المشتركة يُكسب المتعلِّم الاستقلاليَّة، والنضج العاطفيّ، والتعاون، والعمل الجماعيّ، والتعلِّم الذاتيّ. كما إنّها فرصة للمدرِّس لاستثمار مهاراته في تعرّف الفروقات بين المتعلِّمين.

إيكم بعض الحلول المقترحة من تجربتي لإدارة الأقسام المشتركة

- التخطيط المسبق، والتمثّل في الإلمام ببرامج المستويات المراد تدريسها.
- إعداد أنشطة تتناسب مع المتعلِّمين ومع المدّة الزمنيَّة للحصّة (ليس بالضرورة الالتزام بمحتويات الكتاب المدرسيّ).
- استعمال صيغ عمل مختلفة، مثل العمل بالمجموعات والورشات.
- العمل بالوصيّ، أيّ اختيار متعلِّم يحلّ محلّ المدرِّس في تصحيح الأخطاء القرائنيَّة مثلًا.

المراجع

- استخدام التكنولوجيَّات والوسائل السمعيَّة البصريَّة، لجذب اهتمام المتعلِّم.
- استعمال أركان تربويَّة خاصّة، مثل ركن للقراءة والإبداع والرسم.

خلاصة القول، إدارة الصَّف من بين المحطّات التي تجعل المدرِّس يُسأل ممارسته اليوميَّة داخل الصَّف: أيّ سيناريو وأيّ مقاربة متبنّاة لإدارة الصَّف؟ حاولت في هذا المقال اقتراح حلول لترشيد إدارة السلوكيَّات المشاغبة داخل الصَّف، مع فهم الدوافع النفسيَّة للمتعلِّمين التي قد تجعلهم يتبنّون هذه السلوكيَّات غير المسؤولّة.

ويبقى للجانب التواصليّ أهمّيَّة بالغة في قيام علاقات التبادل وبناء المعرفة بين المدرِّس والمتعلِّم، مع التركيز على أشكال الحوارات الأفقيَّة، وتجاوز كلِّ صيغ التدريس التقليديَّة.

عبد الله بلحبيب

أستاذ مهتمّ بالمستجدّات والمواضيع التربويَّة المغرب

المراجع

- Nault, T., & Fijalkow, J. (2002). *La gestion de la classe*. De Boeck Supérieur.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- St Arnaud, Y. (1996). *L'autorégulation dans les apprentissages scolaires: Fondements théoriques et implications pratiques*. Les Éditions Logiques.
- وزارة التربية الوطنيَّة. (2009). *الدليل البيداغوجيّ للتعليم الابتدائيّ: تدبير الأقسام المشتركة* (ص. 43). المغرب.

تجربتي في إدارة صف يضم متعلمين يعانون صعوبات تعلمية: تحديات غير مريئة تعارض الوظيفة أم تكامل الأدوار؟

رضى المشاطي

في بداية مسيرتي المهنية أستاذًا للتعليم الابتدائي، لم أكن مُدرِّكًا تمامًا حجم التحديات الكامنة خلف مفهوم "الصعوبات التعلمية". كنت أظن، مثل كثيرين، أن كل طفل قادر على التعلم بالطريقة نفسها، إذا ما وُفِّرت له الشروحات الكافية والانتباه اللازم. لكن تجربتي مع صف ضم عددًا من المتعلمين الذين يعانون صعوبات تعلمية، غيرت رؤيتي جذريًا، لا إلى التعليم وحسب، بل إلى فهمي للانضباط والدافعية ودور المعلم.

البدايات: صف خارج التوقعات

كان الصف الذي أسند إليّ مكونًا من 39 تلميذًا، وذلك في المجال القروي، من بينهم 15 على الأقل وُصِّفوا بأنهم "يواجهون صعوبات في التعلم". لم تكن هناك ملقّات دقيقة توضح طبيعة هذه الصعوبات، ولا تشخيصات رسمية أو خطط دعم فردية. وحدها الملاحظات العامة من بعض المعلمين السابقين كانت تقودني: "فلان لا يركّز... فلانة لا تكتب... هذا لا يحفظ...".

في البداية، اعتمدت ما كنت أظنّه أنجع الوسائل: تبسيط الدروس، وإعادة الشرح، والتقويم المستمر، والتحفيز

بالمكافآت، وحتى التقرب العاطفي. وعلى الرغم من ذلك، بقي عدد من المتعلمين غير منخرطين، يبدون لامبالاة، وبعضهم تحوّل إلى مصدر "فوضى" داخل الصف. بدا وكأنّ شيئًا خفيًا يحول دون اندماجهم. كانت اللحظة التي بدأت أتساءل فيها: هل نتحدّث عن صعوبة تعلم، أم عن صعوبة انضباط؟ أم هما وجهان لعملة واحدة؟

الفوضى بوصفها عَرَضًا وليس جوهرًا

أحد أصعب التحديات كان التعامل مع ما يُوصف عادة بـ"الفوضى الصفية". المتعلمون الذين يعانون صعوبات تعلمية، غالبًا ما يظهرون سلوكيات مزعجة: التشبّث والكلام الجانبي والتحرّك الزائد، أو حتى العنف أحيانًا. في البداية، كان ردّ فعلي تقليديًا: التحذير والعقاب والخصم من النقاط والجلوس في الزاوية. لكن، شيئًا فشيئًا، بدأت أفهم أنّ هذه السلوكيات ليست المشكلة، بل هي العَرَض.

كان أحد المتعلمين يُقاطعني باستمرار، بأسئلة بدت في ظاهرها بسيطة أو غير ذات صلة. لكن، حين خصّصت له بعض الوقت



خارج الحصّة، اكتشفت أنّه يعاني اضطرابًا في فهم التعليمات المكتوبة، وأنّه يُخفي قلقه خلف مزاح مستمرّ. آخر كان يرفض حلّ التمارين، ليس لأنّه لا يريد، بل لأنّه لا يستطيع القراءة بطلاقة، ويشعر بالخجل من ذلك أمام زملائه.

ومن هنا بدأت رحلة البحث عن استراتيجيّات بديلة، تُمكن هؤلاء المتعلّمين من الانخراط.

التقنيّات التي ساعدت

• التعليم التفريقيّ (Differentiated Instruction):

في إطار تفعيل مبادئ التعليم التفريقيّ، اعتمدت الحصّة لتتضمّن أنشطة متنوّعة، تراعي الفروق الفردية وأنماط التعلّم لدى المتعلّمين. ففي درس مخصّص لمكوّن التعبير الكتابيّ حول "وصف المكان"، وُرِّع المتعلّمون إلى ثلاث مجموعات بحسب تفضيلاتهم وقدراتهم: أنجزت المجموعة الأولى إنتاجًا كتابيًّا لوصف مكان مألوف، بينما تولّت المجموعة الثانية وصف صورة لحديقة بشكل شفهيّ، أمّا المجموعة الثالثة فاستمعت إلى تسجيل صوتيّ يصف شاطئًا، وأجابت عن أسئلة للفهم. أتاح هذا التنوع في المهامّ فرصة لكلّ متعلّم للتعبير عن مكتسباته بأسلوب يلائم قدراته، كما مكّن إحدى المتعلّقات التي تعاني صعوبات كتابيّة، من عرض معارفها شفهيًّا بثقة، وأبرز مهارات متعلّم آخر يمتلك قدرة متميّزة على الفهم السمعيّ.

• استراتيجيّات التعلّم التعاوني:

طُبقت استراتيجيّات التعلّم التعاونيّ بتقسيم الصفّ إلى مجموعات صغيرة، يتقاسم أفرادها المهامّ (القراءة، الاقتراح، الكتابة، المراجعة). في حصّة التعبير الكتابيّ، اشتغلت مجموعة على إكمال نصّ قصصيّ انطلاقًا من جملة افتتاحيّة، ما أتاح للمتعلّمين ذوي الصعوبات القرائيّة المشاركة في صياغة الأحداث شفويًّا، من دون الضغط عليهم للقراءة الجهرية. وقد أسهم هذا في خفض القلق وتحفيز الانخراط.

• التقييم البديل:

بدلًا من الاختبارات الكلاسيكيّة، بدأت أقيّم بعض المهارات باستخدام مشاريع صغيرة، وعروض شفهيّة، أو حوارات. سمح ذلك للمتعلّمين الذين يعانون صعوبات كتابيّة، أن يُظهروا

قدراتهم بطريقة أخرى. فمثلاً، لتجاوز محدوديّة التقويم الكتابيّ في قياس الكفايات الفعلية للمتعلّمين، اعتمدت أشكالًا بديلة للتقويم، مثل التصنيف الشفهيّ للبطاقات. ففي درس التراكيب حول الجملة الاسميّة والفعلية، صنّف المتعلّمون بطاقات جُمِل وفق نوعها، ما مكّن متعلّمة تعاني رهبة الامتحانات الكتابيّة، من إظهار فهمها للمفهوم من دون عائق كتابيّ.

• استخدام الوسائط البصريّة والسمعيّة:

في إطار توظيف الوسائط المتعدّدة لدعم التعلّم، اعتمدت موارد بصريّة وسمعيّة متنوّعة، مثل مقاطع الفيديو التعليميّة، والبطاقات المصوّرة، والأناشيد الموجهة، بهدف تنشيط الذاكرة وتعزيز الفهم لدى المتعلّمين، باختلاف أنماط تعلّمهم. فعلى سبيل المثال، خلال درس في مكوّن التراكيب حول "أنواع الجمل"، عُرض فيديو قصير يشرح الفرق بين الجملة الاسميّة والجملة الفعلية، تلاه نشاط لترتيب بطاقات مصوّرة تمثّل أمثلة من كلّ نوع، ثمّ استمع المتعلّمون إلى أنشودة تعليميّة تُرسّخ القاعدة في أذهانهم. وقد أسهم هذا التوظيف المتكامل للوسائط، في رفع مستوى التفاعل داخل الصفّ، ومكّن المتعلّمين ذوي الميول البصريّة أو السمعيّة، من استيعاب المفهوم بشكل أعمق وأكثر استدامة.

• العلاقة الإنسانيّة:

أكثر ما ساعدني في الحقيقة لم يكن تقنيّة بيداغوجيّة، بل بناء علاقة قائمة على الثقة والاحترام مع المتعلّم. حين يشعر الطفل أنّك تؤمن به على رغم عثراته، يبدأ هو نفسه في الإيمان بقدرته على التعلّم. وقد تجسّد ذلك في حالة متعلّم كان يتجنّب القراءة الجهرية بسبب تلعثمه، إذ خصّصت له وقتًا فرديًّا للقراءة في بيئة آمنة، مع تقديم تعزيز إيجابيّ مستمرّ. بعد فترة، بادر المتعلّم إلى القراءة أمام زملائه، ما عكس تحسّناً في ثقته بنفسه وفي مشاركته الصقيّة.

ما لم ينجح

على الرغم من محاولاتي، فشلت في جوانب كثيرة:

- العمل الفرديّ المرهق: كنت أحاول متابعة كلّ متعلّم على حدة، كما حدث مع تلميذ يعاني صعوبة في القراءة،

إذ خصّصت له وقتًا إضافيًّا بعد الحصّة، لشرح الحروف ومتابعة النطق. لكن، مع كثرة الحالات المشابهة، وجدت نفسي غير قادر على الحفاظ على الوتيرة نفسها، ما أثر في توازني المهنيّ.

- غياب الدعم المؤسّسي: يعاني عدد من المتعلّمين مشكلات نفسيّة متفاوتة، مثل القلق المفرط، أو الخجل الشديد، أو ضعف الثقة بالنفس، وهي عوامل تؤثر سلبيًّا في تحصيلهم الدراسيّ. غير أنّ غياب مختصّ نفسيّ داخل المؤسّسة أو في محيطها الجغرافيّ، جعل التعامل مع هذه الحالات يعتمد على اجتهادات شخصيّة وارتجال حلول آنيّة، مثل منح المتعلّم أدوارًا صغيرة لبناء ثقته، أو تخصيص لحظات حوار فرديّة للتخفيف من توتره. إلّا أنّ محدوديّة البنية التحتيّة التربويّة، وندرة الكفاءات المؤهّلة، كلّها عوامل صعبت وضع خطط دعم ممنهجة ومستدامة لهذه الفئة من المتعلّمين.
- التعامل مع أولياء الأمور: شكّل التواصل مع الأسر تحدّيًا إضافيًّا، لا سيّما في ظلّ ضعف الوعي بصعوبات التعلّم، وغياب الخدمات الداعمة في المنطقة. ففي بعض الحالات، رفض أولياء الأمور الاعتراف بالمشكلة، معتبرين أنّ الأمر "مجرّد تقصير مؤقت"، وفي حالات أخرى، عبّر الأهل عن رغبتهم في المساعدة، لكن حالت ظروفهم المعيشيّة، وانشغالهم بالأعمال الفلاحيّة، من دون توفير المتابعة اللازمة. هذه المعطيات جعلت أيّ تدخّل مدرسيّ محدود الأثر خارج جدران المؤسّسة.

الانضباط والدافعيّة: علاقة معقّدة

ما أدركته لاحقًا أنّ المتعلّم الذي يعاني صعوبات في التعلّم، غالبًا ما يُساء فهمه من طرف المعلّم، ويصنّف "مشاغبيًّا" أو "كسولًا". هذا التصنيف يُدمّر دافعيّته الذاتيّة، ويقوّي لديه شعور العجز والفشل. في المقابل، حين يُمنح مساحة للفهم والتجريب والتعبير، تبدأ استجابته في التغيّر. فعلى سبيل المثال، أُسِنِد إلى أحد المتعلّمين في الصفّ الخامس، والذي كان يعاني صعوبة في القراءة ويُعاقب باستمرار على سلوكيّاته الصقيّة، دور يتمثّل في إدارة نشاط "كرسيّ القارئ"، وتشجيع زملائه أثناء القراءة. هذا التدخّل البسيط عزّز شعوره بالانتماء والأهميّة، وأثار لديه رغبة تدريجيّة في الانخراط الفعّال، الأمر الذي انعكس إيجابًا على مستوى انضباطه.

تُبرز هذه التجربة أنّ الانضباط لا يتحقّق بالعقوبة، بل بانخراط

المتعلّم في معنى ما يقوم به. حين يرى هدفًا شخصيًّا، أو يشعر أنّه جزء من جماعة، أو أنّه موضع تقدير، يبدأ تدريجيًّا في الالتزام بقوانين الصفّ.

التأمّل الأخير: كيف نُعيد تعريف "النجاح"؟

في نهاية العام، لم يكن هؤلاء المتعلّمون قد "لحقوا" بزملائهم بالمعايير الكلاسيكيّة. بعضهم لم يقرأ بعد بطلاقة، وآخر لا يكتب جملة من دون أخطاء. لكنّهم كانوا يأتون إلى الصفّ بفرح، يشاركون ويقترحون ويبدعون بطريقتهم.

ربّما كان النجاح الحقيقيّ في هذا التحوّل الهادئ: من طفل مهمّش إلى متعلّم له صوت، وله مكان.

في ظلّ غياب سياسات مدرسيّة داعمة، تبقى تجربة المعلّم مع هؤلاء المتعلّمين مغامرة فرديّة، محفوفة بالتعب، لكنّها مليئة بالدروس الإنسانيّة العميقة.

إدارة صفّ فيه متعلّمون يعانون صعوبات تعلّميّة ليست مجرّد مسألة تقنيّة، بل موقف تربويّ وأخلاقيّ، يتطلّب شجاعة في النظر إلى الطفل لا كما نريده أن يكون، بل كما هو، بكلّ تعقيداته ونقاط قوّته الخفيّة.

رضى المشاطي

أستاذ التعليم الابتدائيّ

المغرب

ضبط الصف المدرسي من الفعل الصلب إلى المهارة الناعمة محاولة تأطيرية

د. عمّار أحمرشة

هذه المفارقة تناقضًا داخليًا، يهدّد أنوارية التعليم وقدرته على إحداث التغيير، إذ تعتبر المدرسة بالنسبة إليه فضاء للتحرّر، وأداة للتقدّم وبناء المستقبل. بل هي ضاغطة تفرضها طبيعة التعلّم لدى الأطفال، وحاجتهم إلى من يساعدهم في هضم تجربة الحرّية بجرعات محدّدة، تتناسب وقدراتهم الذهنيّة والعاطفيّة.

ووفق هذه الموازنة الكانطية، فإنّ العمليّة التربويّة، بما هي فنّ صقل مهارات الأطفال الذهنيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة والجسديّة وتنميتها، ليكونوا مواطنين أحرارًا، تستدعي انطلاقة يحكمها التوجيه والضبط والرقابة، خشية حرّية منفلته، بلوغًا إلى نهاية تطفو فيها حرّية متعلّقة، تتجلّى بمقتضاها الذات المتشبّعة بفضيلتي الحقّ والواجب.

ولعلّ ذلك قدر التربية وقدر المدرّس في النهاية، لأنّه هو الذي سيعيش هذه المفارقة توترًا معرفيًا في ذهنه، وعسرًا عمليًا في ممارساته البيداغوجيّة داخل الفصل. فحاله - إن جازت الاستعارة - مثل حال مدرّب الأفاعي (الغيساوي) الذي يُدير وضعًا من الـ"لا متوقّع" والـ"لا يقين"؛ فقد يُلدغ لدغة موت، وهو يتفنّن في ملاعبة كائناته لاقتلاع إعجاب جمهوره، معتقدًا بخضوعها له! لكن، لسائل أن يسأل: ما وجه الشبه هنا بين

لو أنّنا نفترض جدلاً غياب التربية والتعليم عن مجتمعاتنا الحديثة، فسيُعدّ ذلك انتكاسة لإنسانيّتها، ويستحيل على الفرد أن يصير إنسانًا ضمنها إلّا بالتربية، فهو "الوحيد الذي تجب تربيته. ونقصد فعلًا بالتربية: الرعاية والانضباط والتعليم المقترن بالتكوين" (كانط، 2002). وهو كذلك صنيعتها وأثرها، إذ تتسلّمه مؤسساتها مادّة خامًا، لتُشكّل منه بالتعلّم والانضباط والثقافة كائنًا واعيًا وعاملًا بما تشربّه. فمن لم تخرقه التربية يظلّ فظًا، ومن لم يُلَيّن الانضباط والالتزام يبقى أقرب للتوحّش.

1. في تلازم التربية والضبط

من رحم المؤسّسة ومن أتون فصولها، تنشأ المعرفة وتشكّل الثقافة وترسخ القيم ويسود الانضباط وتولد الحرّية في مهج روادها. لكنّ مسالك العناية بها (الحرّية لدى الأطفال) تنشئة وتنمية، صعبة ومتشعّبة، إذ كيف لنا أن نشرع في زرع بذرة المعرفة والتحرّر في عقول أطفالنا، بمنسوب كبير من الفرض والتسلّط والإخضاع؟

وقد أشار إيمانويل كانط إلى هذا الأمر، مبيّنًا هذه المفارقة التي تسكن عقل "التربية الحديثة" بين التحرّر بوصفه غاية، والضبط والسيطرة بوصفهما أسلوب عمل ميدانيّ. وهو لا يرى في

كائناته وبين الأطفال؟ إنّه في الخروج عن سكّة التربية بوصفها فعل ترويض وإخضاع قصديّ، والنكوص إلى حالة طبيعة أولى، بما فيها من منسوب توخّش ورفض طاعة.

ويكون لحظتها المعلّم في مفترق طرق: بين أن يكون مرافقًا وصديقًا لأطفاله (مُنشّطًا) من جهة، أو أمرًا ومراقبًا لهم (مُلقّنًا) من جهة أخرى. وبين الوضع الأوّل والثاني سيكون – مثل حامل جمر بين كُفّيه – حريصًا على ألاّ تنفلت طفولة عفويّة من بين يديه، وهو يُشكّلها بفائض من ليونة ومرح، وألاّ تتصلّب وتجفّ عيونها بجرعات قويّة من فرض وتشديد.

ذلك هو وجه الشبه بين "العيساوي" و"المعلّم"، في ما يعرضانه من فنون تدريب وتحكّم بميزان، حتّى لا تهيج زواحف أو تتمرّد طفولة، فيُقضى على الأوّل بسمّ زعاف، وعلى الثاني بعدم أهليّة في تربية أجيال.

2. على أيّ وجه يمكننا أن نفهم "ضبط الصّف" التربويّ؟

حين نتأوّل مفهوم "ضبط الصّف"، فإنّنا نراه ترجمانًا لإرادة التربية وسلطان الاجتماع البشريّ، في رغبتهما الملحة في إنتاج نموذج من البشر، يضمن استمراريّة القيم والقواعد الاجتماعيّة السائدة حفاظًا على الوحدة والتلاحم. وبالرغم من بدهاة هذا التصرّو الذي يظهر جليًّا في موقف الاتّجاه الوظيفيّ، فإنّ أوضاع هذا المفهوم لم تبقَ على صيغها الأولى، مثل التي عند كانط وكوندورسيه وجول فيري ودوركايم، بل أصبح أمرها أكثر تعقيدًا مع تغيّر أنماط الحياة وأساليبها، وبروز عناصر موضوعيّة من خارج محيط المدرسة، تؤثّر في مسار الضبط والتوجيه والتربية المعتمدة.

فالتغييرات الاجتماعيّة والثقافيّة الحاصلة، واكتساح "الفردانيّة" للأسرة بوصفها أقدم تنظيم اجتماعيّ وسياسيّ في تاريخ الإنسان، أدّت إلى نتائج عميقة. فقد سيطرت "الفردانيّة" على الطفولة، وأغرقتها في ثقافة استهلاكيّة، وحوّلتها إلى كائن رغبويّ مدلّل، يصعب عليه العيش والتكيّف خارج ما برمجته له الآلة الاقتصاديّة المنتجة. وبات من الصعب العثور على "وحدة مفهوميّة وتنظيميّة" لعبارة "ضبط الصّف المدرسيّ"، من جرّاء تهافت الحداثّة وانتقالها من وضع الصلاية إلى وضع السيولة

(زيغمونت باومان)، بما تعنيه هذه "السيولة من هشاشة وفردانيّة وتردّد، أساسه اللا يقين والا وضوح في الوظائف والعلاقات والهويّات والقيم"، إضافة إلى سلعة كل شيء: تربيّة كانت، أو قيمًا أو فنونًا أو إبداعًا.

فما المعنى الذي يمكن أن نسكبه على مفهوم "ضبط الصّف" اليوم؟ هل نحن الآن في حاجة إلى إبقائه ممارسة عموديّة قهريّة ومخيفة، كما أراد لها التلقين منذ أمد بعيد؟ أم أنّا في حاجة إلى تحريك أثافيتها وتجديد استراتيجيّات اشتغالها بولادة التربية النشيطة؟ هل من الممكن الانتقال من "ضبط الصّف" إلى "إدارته"؟

في الحقيقة، تعكس هذه الأسئلة الإشكاليّة الراهنة – والتي لا نزعم تقديم إجابات شافية لها في هذا المقال، أكثر من إثارتها وجعلها موضوع تفكير – تعقّد المسألة التربيّوة، ولا معقوليّة الادّعاء بالحكم القاطع في قضاياها وحيازة حقائقها الثابتة. "فالتربية أهمّ وأصعب مشكلة تطرح على الإنسان" (كانط، 2002)؛ فهي تؤرّفه في كلّ آن، لأنّ معضلاتها تتناسل، وفكرها يأبى الثبات والجمود، ويحرص على محايدة حركة التاريخ والاجتماع، ليتحوّل ويتجدّد في كلّ طور. وما مفهوم "ضبط الصّف" إلّا مثالًا قادمًا على ذلك، إذ استمرّت العبارة منذ أمد، لكن تغيّرت مفاعيلها تبعًا لتغيّر أنماط التفكير وظروف العيش الإنسانيّ، حيث يصير الشديد ناعمًا، والصارم ليّنًا، والرقيب مرافقًا.

وحين تحرّر الفكر التربويّ المعاصر من قيود التلقين، واكتشف التعلّم النشيط والمقاربة بالكفاءة، ثمّ المقاربة بالمشروع، وتحوّل فيه التعليم من "حرفة" إلى "مهنة"، ارتجّت صفائح هذا المفهوم – التي ظلّت طويلًا تعبيرة سلطويّة عموديّة وعقائيّة، اختزلتها صورة المعلّم التقليديّ ذي السحنة الجادّة والملامح الزاجرة – وتشقّقت بنيتها الصلبة، وتسرّب داخلها هواء جديد يراهن على ذات المتعلّم، ويحرص على كسبها باللين أكثر من رهانه على سجنها بالشدّة.

وممّا سرّع في تجاوز التلقين والضبط والانخراط في خيار التربية النشيطة ذات الملمح الإنسانيّ الحديث، تشكّل التوجّه نحو "تمهين التعليم" الذي يُصرّ على مغادرة "حرفة" التدريس، بما فيها من ماضويّة، إلى "مهنة" التعليم بكلّ ما تتطلبه من تأصيل

نظريّ، وتنوّع ممارساتيّ، وانخراط في موجات تحديث الأفكار والطرائق البيداغوجيّة. إذ يُجمع الخبراء على أنّ تمهين التعليم يعتبر ضرورة أكيدة لإنجاح أيّ إصلاح تربويّ مقترح، وخصوصًا معايير اختيار المعلّمين، وهندسات تكوينهم، وأشكال تدريبهم، وتنمية مهاراتهم، وإلّا يُعدّد إصلاحًا زائفًا لا يحقّق المنتظر منه.

وضمن هذا التوجّه التمهينيّ، سيتشكّل نموذج جديد لمدّرّس يؤمن شديدًا بأهميّة تغيير نظرتنا إلى الطفولة، من جهة فكّ الحصار عليها من الرقابة الصارمة، والتعامل معها في محيط تنشيطيّ تفاعليّ سعيد، تنبسط فيه أسارير الأنفس، وتفتّح فيه الأذهان وتبدع. فالتعلّم النشيط الذي يتبنّاه المعلّم "المهنيّ"، مسار حيويّ يرمي بالمتعلّمين في أتون الفعل والاكتشاف والنقاش وأخذ القرار وتصوّر الحلول. هو استغلال لطاقات الأطفال الحيويّة وإسماء لها (Sublimation)، واستخراج لأفكارهم ولتصوّراتهم وخططهم الذهنيّة إلى حيّز التطبيق، وتمكين لقدراتهم الذاتيّة الكامنة من الخروج تحت الضوء، وتجربة نفسها في أشكال تعبيريّة متنوّعة، حسّ حركيّة وذهنيّة ونفسيّة ووجدانيّة وفنّيّة، أو في شكل رؤى موضوعيّة أو إيديولوجيّة.

وشتّان هنا بين ضبط صّف صلب – غايته حفظ النظام وإرساء هدوء قسريّ في القاعة، حتّى يتمكّن المعلّم من إلقاء درسه وتمرير معارفه بأسلوب تلقينيّ – وبين إدارة صقيّة مرنة، وواعية بالاحتياجات الإنسانيّة التي يستحقّها المتعلّمون، في مراوحة بين الحاجة إلى تحقيق الذات، مرورًا بالحاجة للأمان والحاجة الاجتماعيّة والحاجة للتقدير (هرم ماسلو). فالروابط بين المعرفيّ والنفسيّ لا يمكن لعاقل أن يحدّدها، بسبب ترابط المحدّدات المعرفيّة والنفسيّة أثناء إنجاز الأنشطة الذهنيّة للمتعلّم.

وحين يدرك المدّرّس علميًّا خصائص هذه المرحلة العمريّة، وما تتطلبه من إحاطة وعناية، يتحوّل معه "ضبط الصّف" من إجراء

المراجع

- كانط، إ. (2002). ثلاثة نصوص: تأملّات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجّه في التفكير؟ (ترجمة: بن جماعة، محمود). دار محمّد علي للنشر.

تقنيّ صلب، إلى إدارة مركّبة تعمل على خلق مناخ علائقيّ إيجابيّ داخل حجرة الصّف (تكوين علاقات إيجابيّة بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المتعلّمين من جهة أخرى)، إذ يستدعي لذلك نمطًا آخر من المهارات الأفقيّة (Transversales)، أو المهارات الناعمة المتكئة على الذكاء العاطفيّ والاجتماعيّ، بحيث ينشط التواصل ويغتنّي بأخلاقيّات المودّة والقبول، لضمان التعامل الناجع في محيط العمل. فيستحيل بذلك الضبط من مجرّد هوس رقابيّ ينزعج من ضجيج الأطفال وحركاتهم، إلى وعي علميّ بما تتطلّبه الطفولة من مرونة في الفهم ومرافقة في الممارسة. وما يُلاحظ في التلقين خوفه من الحركة، وخشيته من النقاش والتفاعل داخل الفصل، معتقدًا في إعاقتها لحركة المعرفة من منبعها إلى متلقّيها.

لا شكّ في أنّ تصفية تركة "التلقين" من العقل التربويّ الجمعيّ تصفيّة واعية وعقلانيّة، ستساعدنا، نحن التربويّين، في وعي قيمة التربية النشيطة التي تنبعث فيها كيانات المتعلّمين، وتنتعش بمنسوب تفاعلها ومشاركاتها واختياراتها ومشاريعها التي تنجزها في الفصول والمدارس، في إطار إدارة مركّبة للصفّ تتجاوز فيها الضبط الرقابيّ الصلب إلى المهارة الناعمة.

د. عمّار أحمرشة

متفقّد عامّ للتربية وخبير تربويّ تونس

ضبط إيقاع الصف: بين التوجهات التعليمية وتحديات التطبيق

د. نورا مرعي

تمكين التعلّم، إذ يصير الفصل مساحة حيّة، تتنفس الإبداع وتنبض بالتفاعل الهادف.

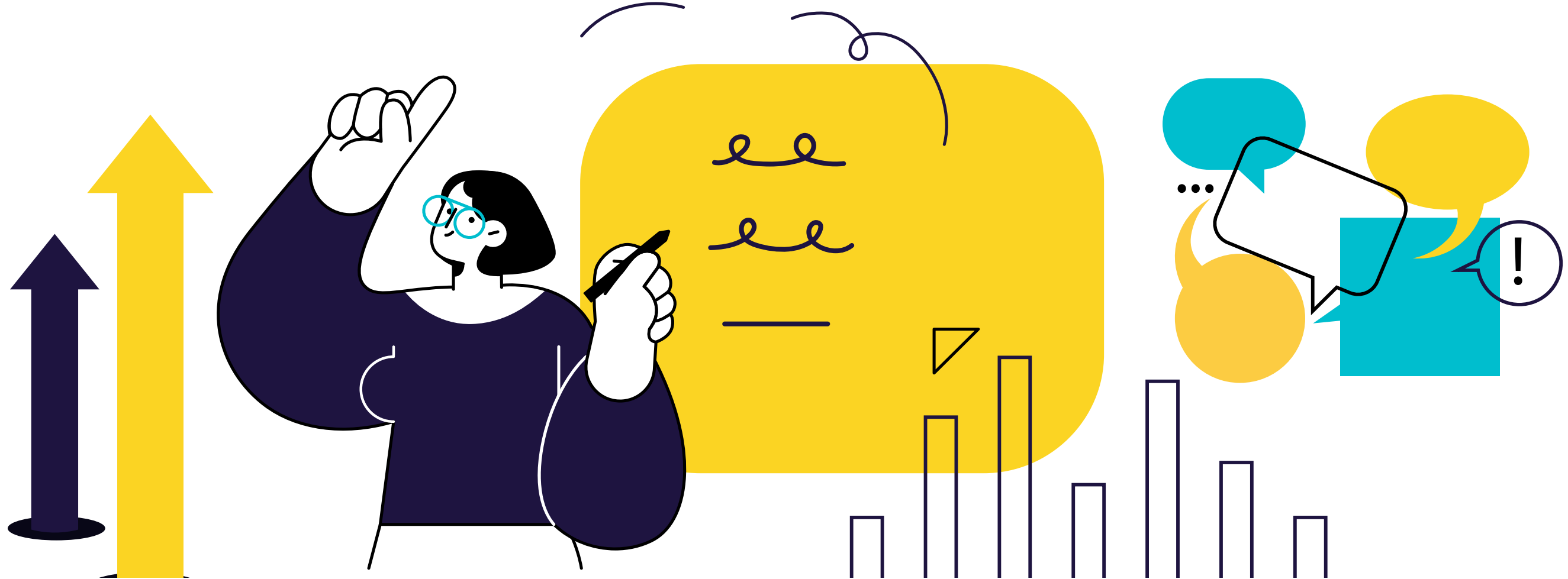
تبين دراسة الاستراتيجيات أهميّة ضبط الإيقاع الصفّي بحسب التوجّهات التعليمية، مثل التعلّم النشط الذي يقوم على استخدام الأنشطة التفاعليّة، مثل التعلّم التعاوني ولعب الأدوار وغيرها الكثير، ويؤكد د. سليمان أبو مغلي (2019) في كتابه "استراتيجيات التعلّم الحديثة"، على أنّ "تحوّل دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلّم، يتطلّب إعادة هندسة للبيئة الصفّيّة، مع التركيز على التخطيط المرن والتقييم التكويني".

كما يمكن اعتماد التعلّم القائم على المشاريع، عن طريق إشراك المتعلّمين في مشاريع طويلة المدى، ما يستدعي توفير جدول زمني واضح مع نقاط تقييم مرحليّة. أمّا الصفّ المقلوب (Flipped Classroom)، فيعتمد على دراسة المادّة في المنزل

يعدّ ضبط الصفّ عمليّة ديناميكيّة، تعتمد على توازن دقيق بين إدارة البيئة الصفّيّة وتنفيذ الاستراتيجيات التعليميّة. مع تطوّر التربيّات الحديثة، تحوّل مفهوم ضبط الصفّ من مجرد فرض للانضباط إلى فنّ تربويّ راقٍ، يعتمد على توجيه طاقات المتعلّمين نحو التعلّم الفعّال. وفي هذا السياق، يبرز دور المعلم بصفته مخرجاً بارعاً، يحوّل الفوضى المحتملة إلى فرص. فكيف يمكن تحقيق التوازن بين الحيويّة الصفّيّة والانضباط التعليمي، في ظلّ استراتيجيات التعلّم الحديثة؟

أولاً: استراتيجيات ضبط الإيقاع الصفّي

يقوم المستقبل التربويّ على معلّم لا يكبح جماح الطاقة لدى المتعلّمين، بل يحولها إلى وقود للتعلّم؛ ولا يقمع الضجيج، بل يوجّهه نحو حوار منتج؛ ولا يفرض النظام، بل يزرع ثقافة الانضباط الذاتي. إنّه تحوّل من فلسفة التحكم في الصفّ إلى



ومناقشتها لاحقًا في الصفّ، ما يجعل المناقشات تفاعليّة عن طريق طرح الأسئلة التنافسيّة. وطبقًا لدراسة رانيا محمّد (2023)، فقد "أظهرت النتائج أنّ 78% من المعلّمين الذين طبّقوا استراتيجيّة الصفّ المقلوب، لاحظوا تحسّنًا ملحوظًا في انضباط الطّلاب، حيث أصبح الصفّ بيئة للمناقشة بدلًا من التلقين". وعلى الرغم من أهميّة هذه الاستراتيجيّات في بناء بيئة تعلّم ديناميكيّة، إلّا أنّ تطبيقها على أرض الواقع يواجه عقبات تُثقل كاهل المعلّمين، بسبب اكتظاظ الصفوف بأعداد من المتعلّمين تفوق القدرة الاستيعابيّة للفصل، ونقص الموارد، مثل محدوديّة الأدوات الرقميّة، أو صعوبة توفير بيئة تفاعليّة في مدارس ذات بنية تحتيّة قديمة، بالإضافة إلى الأعباء الإداريّة، مثل تراكم الأعمال الورقيّة والمهامّ غير التعليميّة التي تستهلك وقت المعلّم، وضغط المنهاج، إذ يُطلّب منه إنهاء محتوى مكثّف في وقت محدود، ما يُضعف فرص التطبيق الإبداعيّ.

هذا كلّه يجعل التحوّل من المعلّم الملقّن إلى الميسّر تحدّيًا أشبه بالسير على حبل مشدود. يصف أحد المعلّمين الذين التقيت بهم في إحدى الدورات التدريبيّة تجربته بقوله: "نؤمن بفلسفة التعلّم النشط، لكن كيف نطبّقها حين يكون لدينا 45 متعلّمًا في فصل ضيق، ووزارة التعليم تصرّ على اختبارات تقيس الحفظ فقط".

وبناء على رؤيتي التربويّة ومقاربي الموضوع من جهات عديدة، لا سيّما في عملي مشرفّة تربويّة، أرى أنّه على الرغم من ذلك، فالإصرار لدى العديد من المعلّمين على إيجاد حلول مرنة، يدفعنا إلى التكيّف مع الإمكانيات باستخدام موادّ بسيطة (مثل الألعاب الورقيّة)، لتفعيل التعلّم التعاونيّ، والمبادرات الفرديّة مثل إنشاء مجموعات صغيرة أثناء الحصص الإضافيّة، والتضامن المجتمعيّ عن طريق التعاون مع أولياء الأمور أو المؤسّسات المحليّة أو البلديّات، لتوفير موارد داعمة.

لذا، يصير دور المؤسّسات التربويّة أساسيًا في سدّ الفجوة، عن طريق تنفيذ تدريبات عمليّة وتنظيم دورات تدريبيّة، حتّى لا

يظلّ الاعتماد قائمًا على النظريّات فقط، إضافة إلى توفير بيئة مدرسيّة داعمة تقوم على تخفيف الأعباء الإداريّة، وتخصيص ميزانيّات للأدوات التفاعليّة، ومراجعة سياسات التقييم بما يتوافق مع بيداغوجيا التعلّم النشط.

هذا كلّه يشكّل طريقة فعّالة في جعل الصفّ أكثر حيويّة، والتغلّب على التحدّيات الكامنة في صعوبة التحكّم بالوقت حينًا، أو الضجيج أحيانًا.

ثانيًا: الفرق بين الصفّ النشط والصفّ الفوضويّ

في عالم التعليم، يبرز فارق جوهريّ بين الصفّ النشط والصفّ الفوضويّ، إذ يتجلّى الأوّل بوصفه بيئة تعليميّة حيويّة، تزخر بالمشاركة الفاعلة والتعاون البناء، بينما يتحوّل الثاني إلى فضاء مشتّت، يفقد فيه التعليم جوهره. فالصفّ النشط ينهض على هدف سامٍ يمثّل التعلّم بالمشاركة الإيجابيّة، إذ يؤدّي المعلّم دور الموجّه والمنظّم الذي يحوّل الضجيج إلى حوارات مثمرة ومناقشات هادفة، لينتهي المطاف بتحقيق الأهداف التعليميّة وإنجاز المهامّ بكفاءة. أمّا الصفّ الفوضويّ فيغيب عنه هذا النسق المنظّم، إذ يتحوّل المعلّم من قائد تربويّ إلى شخص عاجز عن التحكّم، ويصير الضجيج عشوائيًا مليئًا بالتشويش والشتات، ما يؤدّي في النهاية إلى هدر الوقت وضياع الفرص التعليميّة، من دون تحقيق أيّ نتائج تذكر. وبين هذين النموذجيّن، يتحدّد مصير العمليّة التعليميّة بين الإنجاز والفشل، وبين البناء والهدم.

ثالثًا: التحدّيات والحلول في إدارة الصفوف المدرسيّة

تواجه العمليّة التعليميّة تحدّيات متنوّعة، تتطلّب حلولًا إبداعيّة تضمن تحقيق الأهداف التعليميّة. وتواجه المدارس العربيّة - بخاصّة الموجودة في البيئات محدودة الموارد - تحدّيات حقيقيّة، تعيق تطبيق النظريّات التربويّة المثاليّة، مثل اكتظاظ

الفصول (60-70 متعلّمًا في الصفّ، ما يضعف فرص التعلّم الفرديّ)، ونقص التدريب على استراتيجيّات إدارة الصفوف الكبيرة، والمنهاج المكثّف التي تركّز على الكمّ بدلًا من الجودة، وغياب الدعم اللوجستيّ (مثل عدم توقّر التقنيّات أو المساحات الكافية).

لكن، على الرغم من هذه التحدّيات، يبتكر المعلّمون العرب حلولًا عمليّة تُظهر مرونة مدهشة، منها:

- تكييف استراتيجيّات عالميّة مع الواقع المحليّ:** مراكز التعلّم (Learning Stations): يمكن تطبيقها بشكل مبسّط، عن طريق تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات ثابتة (5-6 متعلّمين)، مع تكليف كلّ مجموعة بمهمّة محدّدة، مثل مناقشة سؤال، أو حلّ تمرين جماعيّ، ثمّ تناوب المجموعات على الأنشطة خلال الحصّة.
- التعليم المتمايز (Differentiated Instruction): باستخدام التمارين الذكيّة، مثل طرح ثلاثة مستويات من الأسئلة (سهلة/متوسّطة/صعبة)، وترك الحرّيّة للمتعلم لاختيار ما يناسبه، مع تشجيع من ينهي مبكرًا على مساعدة زملائه.
- حلول إبداعيّة من الصفوف العربيّة:**
 - نظام المساعدين: تفعيل متعلّمين متميّزين مساعدي معلّمين، لمراقبة المجموعات الصغيرة أو تصحيح التمارين البسيطة، ما يخفّف العبء عن المعلّم.
 - حقيبة الطوارئ التعليميّة: إعداد أنشطة سريعة (أوراق عمل، ألغاز، منافسات شفهيّة)، لاحتواء الفوضى عند فقدان السيطرة على الصفّ.
 - التعليم بالتمثيل: تحويل الدروس إلى قصص أو مواقف دراميّة بسيطة يشارك فيها المتعلّمون، لجذب الانتباه في الصفوف المزدحمة.

أدوات بسيطة لإدارة الضجيج والوقت:

- إشارات غير لفظيّة: يتّخذ المعلّم بعض الإشارات في صفّه،

- مثل رفع اليد لإعادة التركيز، أو استخدام جرس صغير، للإعلان عن الانتقال بين الأنشطة.
- القواعد المشتركة: يتمّ التفاوض عليها مع المتعلّمين في بداية العام. مثال: "مَنْ يريد الكلام يرفع يده، ونحترم وقت الإجابة".
- التصفيق الإيقاعيّ: مثل اعتماد نمط تصفيق معيّن (على سبيل المثال لا الحصر: تصفيقتان سريعتان + تصفيقة بطيئة) لاستعادة التركيز.
- المعلّم الصامت: الكتابة على السبّورة بدل الكلام عند ارتفاع الضجيج (يجذب الانتباه بالفضول).

في حوار شخصيّ مع أحد المعلّمين العرب، في تمّوز 2025، قال: "نطبّق ما نستطيع، لا ما يُكتب في الكتب. حين أسمع بالصفّ المقلوب، أضحك، لأنّ نصف تلامذتي لا يملكون إنترنت في بيوتهم. لكنني استخدمت التعلّم بالتناوب، بأن يشرح المتعلّمون لبعضهم بعضًا داخل الصفّ، وقد وجدت ذلك حلًّا عمليًّا، أو أن أحضر بعض الجرائد التي تلقي الضوء على معلومات مهمّة أريد عرضها، ولكنّ الصعوبة تكمن في قلّة الموارد التفاعليّة، ما يجعلني أخترع بعض الطرائق من أجل الابتعاد عن التلقين".

دور المؤسّسات في الدعم:

على كلّ مؤسّسة توفير تدريبات ميدانيّة، تركّز على إدارة الصفوف الكبيرة بدلًا من النظريّات العامّة، إضافة إلى تخفيف أعباء المنهج، لترك مساحة للتطبيقات التفاعليّة التي صارت ذات أهميّة كبيرة في العمليّة التعليميّة، ناهيك عن تعزيز التعاون بين المعلّمين عن طريق تبادل الحلول الناجحة، مثل مجموعات الواتسآب التربويّة، أو المشاهدات الصقيّة التي تؤدّي إلى الإفادة من بعضهم بعضًا.

ولمواجهة هذه التحدّيات، يقدّم المربّون حلولًا إبداعيّة جرّبت ميدانيًا، منها تطبيق نظام المكافآت الرمزيّة الذي يحفّز المتعلّم

بمنح نقاط للسلوك الإيجابي، تُترجم لاحقًا إلى امتيازات صفّية، مثل اختيار الأنشطة التعليمية. كما أثبت التقييم الذاتي فاعليته، عندما يُشارك المتعلّم في تقييم أدائه اليوميّ بواسطة استمارات بسيطة، ما يعزّز لديه روح المسؤوليةّ والوعي الذاتيّ.

وقد ذكر المركز العربيّ للبحوث التربويّة (2022) في تقريره إدارة الصفوف في البيئات محدودة الموارد: "تعاني المدارس العربيّة من تحديات فريدة، في التوفيق بين متطلّبات المناهج المكثّفة واستراتيجيّات التعلّم النشط". وانطلاقًا من هذه الفكرة، صار لزامًا علينا تدريب المعلّمين، وتعزيز التعليم النشط من دون التأثير السلبيّ في دراسة المنهج، ما يتطلّب خلق بيئة تعليميّة ديناميكيّة تحترم الفروق الفردية، وتحقّق الانضباط الذاتيّ، ما ينعكس إيجابًا على جودة العملية التعليمية برمتها. وقد أكّد أبو مغلي (2019) ذلك في كتابه: "إنّ التمايز التعليميّ ليس رفاهيّة تربويّة، بل ضرورة ملحة في الصفوف المختلطة المستوى، حيث تظهر الدراسات أنّ الطلاب يتعلّمون بفعاليّة أكبر بنسبة 40% عندما تتوافق الأنشطة مع مستواهم".

وإن أردنا التأكّد ممّا نقوله، يمكننا الاستشهاد بمثال تطبيقيّ. ففي إحدى المدارس الحكوميّة في محافظة إربد في الأردنّ، يصل عدد المتعلّمين إلى خمسة وستين متعلّمًا في الصفّ، وقد طبّق المعلّمون استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ بالمراكز، باستخدام موارد محدودة:

1. تحويل الفناء الخلفيّ إلى مساحة تعلّميّة، باستخدام سجّاد قديم وطاولات متحرّكة.
2. تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة (5-6 متعلّمين)، مع تكليف كلّ مجموعة بمهمّة مختلفة (تحليل نصّ، حلّ تمرين، رسم خرائط ذهنيّة).
3. استخدام أدوات محلّية، مثل علب الكرتون الفارغة لصنع صناديق المعرفة، وورق الجرائد الملوّن للأنشطة التفاعليّة.

وبعد أربعة أشهر، وبحسب التقرير الرسميّ لوزارة التربية والتعليم الأردنيّة (2022)، تبيّن انخفاض معدّلات الفوضى بنسبة 50%، وتحسّن نتائج المتعلّمين في الاختبارات الوطنيّة بنسبة 30%، وزيادة مشاركة أولياء الأمور في دعم الأنشطة الصفّية.

رابعًا: ضبط الصفّ بين المراحل التعليميّة: بين التنظير والتحديات اليومية

يختلف ضبط الصفّ من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، لكنّ التحديات المشتركة، مثل الاكتظاظ وقلّة الموارد، تجعل التطبيق العمليّ أبعد ما يكون عن السهولة النظرية. ففي المرحلة الابتدائيّة، يُنصح بالروتين والأغاني التعليمية، حيث يجد المعلّم نفسه أمام خمسين طفلًا، يحتاجون إلى أكثر من بطاقات ملوّنة لجذب الانتباه. بعض المعلّمين ينجحون في تحويل الضبط إلى لعبة جماعيّة، بأن يسمحوا للمجموعة الأكثر هدوءًا أن تختار النشاط التالي، بينما يلجأ آخرون إلى تفويض المهامّ الصغيرة، مثل حارس الأقلام، ومنظّم الدفاتر، وهذا كلّ من أجل تعزيز المسؤوليةّ الفردية.

أما في المرحلة المتوسطة، يبرز تمرّد المراهقة، وتصير استراتيجيّات تعزيز المسؤوليةّ الذاتية مجرّد كلام نظريّ، إذا لم تُبنّ على احترام متبادل. لذا، يتحوّل التفاوض مع المتعلّمين حول قواعد الصفّ (كيف ننظّم المناقشة؟) إلى حلّ أكثر فاعليّة من التلقين، كما إنّ تقسيم الحصّة إلى أنشطة قصيرة متنوّعة (شرح، منافسة، تطبيق) يُقلّل من فرص الفوضى.

وفي المرحلة الثانويّة، نرى أنّ المتعلّمين يعتمدون على أنفسهم، وهذا ما قد يفشل تعيين قادة الصفّ، إذا شعر المتعلّمون بأنّه شكل من أشكال التمييز، أو تحوّل إلى سلطة مزعجة. بعض المعلّمين يجدون حلًا في القيادة الدورية، أو ربط المحتوى باهتمامات المتعلّمين، مثل مقارنة استراتيجيّات كرة القدم بالحروب التاريخيّة. عبر هذه المراحل كلّها، تثبت التجارب الميدانيّة أنّ الضبط الفعّال ليس تطبيقًا حرفيًّا للنظريّات، بل مزيج من المرونة والحزم، إذ يعترف المعلّم أحيانًا بأنّ بطاقات الألوان فشلت، لكنّه يكتشف أنّ تفويض المهامّ اليومية قد نجح.

ضبط إيقاع الصفّ ليس معادلة ثابتة، بل مرنة تتكيّف مع حاجات المتعلّمين والسياق التعليمي. والنجاح هنا لا يقاس بالصمت

المطلق، بل بقدرة المعلّم على تحويل الفوضى المحتملة إلى طاقة تعلّميّة. المفتاح هو التخطيط المسبق والمرونة والفهم العميق لطبيعة المتعلّمين، لأنّ الصفّ الجيّد ليس مكانًا يُسمع فيه صوت المعلّم فحسب، بل مكانًا تُسمع فيه أصوات المتعلّمين وهم يُكوّنون أفكارهم.

إنّ إدارة الصفّ الناجحة تشبه قيادة الأوركسترا؛ إذ ينسجم كلّ من المعلّم والمتعلّمين في تناغم إيقاعيّ مثمر. ومثل موسيقيّ محترف، على المعلّم أن يعرف متى يرفع العصا، ومتى يخفضها، ومتى يترك الفرصة للآلات (المتعلّمين) أن تعزف لحنها الخاصّ. وكما يقول البروفيسور سميث (2022): "المعلّم الناجح في العصر الحديث هو من يستطيع تحويل التحديات إلى فرص تعلّم، مستخدمًا طاقات الطلّاب وقودًا للعملية التعليمية بدلًا من كبحها".

وتبقى إدارة الصفّ فنًّا تربويًّا متجدّدًا، يحمل في طيّاته إمكانيات لا محدودة للتطوير والإبداع. ففي عصر يتسارع فيه تغيّر المنظومات التعليمية، وتنوّع فيه حاجات المتعلّمين، يبرز سؤال جوهريّ: كيف يمكن تحويل كلّ تحدٍّ إلى فرصة، وكلّ صعوبة إلى بوابة إبداع؟

د. نورا مرعي مشرفة تربويّة وأستاذة جامعيّة لبنان

المراجع

- أبو مغلي، سليمان. (2019). *استراتيجيّات التعلّم الحديثة بين النظرية والتطبيق*. دار الفكر.
- الحارثي، منى. (2023). المرونة التربويّة في إدارة الصفوف المكتنّظة. *مجلة التربية*، 8(1)، 30-45.
- العتيبي، أحمد. (2021). *فنّ إدارة الصفّ في عصر التعلّم النشط*. دار الجامعة.
- المركز العربيّ للبحوث التربويّة. (2022). *تقرير إدارة الصفوف في البيئات محدودة الموارد*. القاهرة.
- محمّد، رانيا. (2023). أثر التعلّم المقلوب على الانضباط الصفّي. *مجلة العلوم التربويّة*، 15(2)، 45-67.
- وزارة التربية والتعليم الأردنيّة. (2022). *التقرير السنويّ لمشروع "مدرستي تحدّي وإبداع"*. إربد: إدارة الإشراف التربويّ.
- Lemov, D. (2015). *Teach Like a Champion 2.0*. Jossey-Bass.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that Works*. Virginia: ASCD.
- Leonard, D. (2023, October 13). *Simplifying classroom management for new teachers*. Edutopia.

القيم الاجتماعية وسلوكيات الطلاب داخل الصفوف

هاني جرجس عياد

الإعلام ومؤسّسات المجتمع المختلفة (عمر، 2022). وفي السياق المدرسي، تُعدّ القيم عنصراً أساسياً في تنظيم العلاقات داخل الصفّ، إذ تسهم في بناء مناخ تعليمي صحيّ، وتُوجّه سلوكيات الطلاب نحو التفاعل الإيجابي مع زملائهم ومعلميهم. فالطالب الذي يتشرّب قيم الاحترام والتسامح، يكون أكثر تقبلاً للاختلاف واستعداداً للمشاركة الفاعلة. كما تُعدّ القيم مرجعية لسلوكه في مواقف الضغط أو التوتر، وتُحدّد طبيعة استجاباته وانفعالاته داخل البيئة الصفّية.

أشار (Zahoorg Iqbal (2024، إلى أنّ غياب القيم الاجتماعية أو ضعفها داخل الصفّ، يُفسح المجال أمام سلوكيات سلبية مثل العنف، ورفض السلطة، وتعطيل النظام، ما يُضعف من كفاءة العملية التعليمية. وفي ضوء ذلك، يُمكن القول إنّ ترسيخ القيم داخل البيئة الصفّية يُعدّ ضرورة تربوية ومجتمعية، لضمان تعلّم فعّال وسلوك سويّ. ولا تقتصر فاعلية القيم الاجتماعية في الصفّ على ضبط السلوك، بل تمتدّ لتشكّل وعياً جمعيّاً يُسهم في بناء شخصية الطالب المتزنة نفسياً واجتماعياً، إذ إنّ تحوّل القيم إلى ممارسات يومية يجعلها جزءاً من تكوين الفرد. ومن هذا المنطلق، لا يكفي تدريس القيم نظريّاً، بل ينبغي تجسيدها في أساليب التعليم والعلاقات داخل الصفّ، سواء بين المعلم والطالب، أو بين الطلاب أنفسهم، بما يُحقّق الانتقال من التربية على القيم إلى التربية بالقيم، ويرسّخ الفعل التربوي بوصفه أداة لإعادة إنتاج النسيج الأخلاقي للمجتمع داخل المدرسة.

المدرسة مرآة مصغّرة للمجتمع، تنعكس داخلها منظومة القيم الاجتماعية السائدة، وتظهر آثارها في سلوكيات الطلاب داخل الصفوف، إذ لا يُنظر إلى الصفّ الدراسي بوصفه مجرّد حيّز للتعلّم الأكاديمي، بل بوصفه مجالاً للتفاعل الاجتماعي الذي يُعبّر فيه الطالب عن مكتسباته القيمية، المتأثرة بمحيطه الأسري والاجتماعي. وتُسهم العوامل الاجتماعية المحيطة، مثل الوضع الاقتصادي، ومستوى التعليم الأسري، وطبيعة العلاقات الاجتماعية، في تشكيل تلك القيم، ما ينعكس على سلوك الطالب من حيث التعاون أو العنف، والاحترام أو الرفض، والانضباط أو الفوضى. ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية تحليل العلاقة بين القيم الاجتماعية والسلوكيات الصفّية، عن طريق الوقوف على مصادر هذه القيم، والأطراف المؤثرة في ترسيخها أو إضعافها، إضافة إلى دراسة أثر التباين الاجتماعي والثقافي بين الطلاب على سير التفاعل داخل الصفّ.

مفهوم القيم الاجتماعية وأهميتها في البيئة الصفّية

تُشير القيم الاجتماعية إلى مجموعة المبادئ والمعايير التي يُقرّها المجتمع وتُوجّه سلوك أفراده، مثل الاحترام والصدق والتعاون والانضباط والمسؤولية، وهي لا تُكتسب بالفطرة، بل تُنقل من جيل إلى آخر في عمليات التنشئة الاجتماعية التي تبدأ في الأسرة وتستمرّ في المدرسة، مروراً بالأقران ووسائل



أثر الأسرة في غرس القيم الاجتماعية وانعكاس ذلك على سلوك الطالب داخل الصفّ

تُعدّ الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تُرسّخ القيم في وعي الطفل، فهي المحطّة التي يتعرّف فيها إلى مفاهيم الاحترام والمسؤولية والانضباط والتعاون. ويُشكّل نمط التنشئة الأسرية العامل الأبرز في تكوين شخصية الطالب وسلوكياته داخل الصفّ. فالطفل الذي ينشأ في أسرة تُمارس القيم بشكل يوميّ، وتوفّر جوّاً من الاستقرار، غالباً ما يُظهر سلوكاً إيجابياً يتمثّل في احترام القواعد والتفاعل البناء. أمّا في المقابل، فقد أشارت أبو خليل (2011) إلى أنّ الأسر التي يسودها التفكّك أو العنف أو التسلّط الزائد، قد تُنتج أفراداً غير متّزنين نفسياً وسلوكياً، ويُحتمل أن يعكس الطالب ذلك داخل الصفّ، في صورة اضطرابات أو سلوك عدوانيّ أو انسحابي. نستدلّ من

هذا أنَّ سلوك الطالب لا يمكن فصله عن خلفيته الاجتماعية والأسرية، إذ تُعدّ الأسرة المرأة الأولى التي يتعلّم فيها الطفل كيفية التفاعل مع الآخرين وضبط انفعالاته.

وتُجدر الإشارة إلى أنَّ علاقة الوالدين بالمدرسة، ومدى حرصهم على متابعة الأبناء وتعزيز قيمة التعلّم، تُسهم بشكل مباشر في تحفيز الطالب وتقديره للبيئة الصفّية. إذ إنّ الأسرة التي تُعلي من مكانة المعلّم، وتدعم الطالب في التزامه، تخلق نوعًا من الاتساق بين القيم المنزليّة والقيم المدرسيّة، ما يُسهّل عليه الاندماج والتفاعل بفعاليّة (دعجة، 2019). ويُعدّ دور الأسرة في غرس القيم الاجتماعية امتدادًا لا يقتصر على مرحلة الطفولة المبكّرة، بل يُشكّل الأساس الذي يستند إليه الطالب، فكلّما انسجمت القيم التي يتلقّاها في البيت مع تلك التي تُعرّز في المدرسة، زادت فرص التكيف الإيجابي، وتراجعت احتمالات السلوكيات المضطربة. ومن هذا المنطلق، فإنّ تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة لا يُعدّ خيارًا تربويًّا، بل ضرورة لتحقيق تناغم قيميّ يُسهم في بناء بيئة صفّية داعمة ومتزنة.

دور المعلّم في تعزيز القيم الاجتماعية الإيجابية لدى الطّلاب

يُعدّ المعلّم حجر الزاوية في المنظومة التعليميّة، إذ لا يقتصر تأثيره على الجوانب المعرفيّة، بل يمتدّ إلى تشكيل القيم والاتّجاهات، بوصفه نموذجًا حيًّا يتعلّم منه الطالب بالسلوك قبل القول، ما يجعله أداة فعّالة في ترسيخ قيم مثل التسامح والتعاون واحترام الآخر. ويتجلّى هذا الدور في سلوكيّاته اليومية، واستراتيجيّات التواصل التي تُعبّر عن احترام حقوق الطّلاب، وتحفّزهم على الالتزام والمشاركة. كما يُسهم، عن طريق أساليب تدريس تقوم على الحوار والعمل الجماعيّ، في خلق بيئة صفّية محفّزة على احترام التعدّدية وتقبّل الرأي الآخر، ويجعل دوره يتجاوز مجرد نقل المعرفة، إلى الإسهام في بناء منظومة أخلاقية تُهيئ الطّلاب ليكونوا مواطنين إيجابيين.

يُمارس المعلّم تأثيرًا عميقًا بمواقفه التربويّة اليومية؛ إذ إنّ الطريقة التي يتعامل بها مع المواقف، وردود فعله تجاه السلوكيات المختلفة، كلّها رسائل غير مباشرة تسهم في بناء منظومة القيم. فالمعلّم الذي يُظهر عدالة واحترامًا لتنوّع الطّلاب، يُعزّز شعورهم بالانتماء والثقة والالتزام، ما يُترجم إلى سلوكيات إيجابية (الصالح، 2021). كما أنّ إشراك الطّلاب

في وضع قواعد الصفّ، وتعزيز المسؤوليّة الجماعيّة، وتقدير الجهود الفرديّة، تُعدّ وسائل عمليّة لترسيخ القيم، فيتحوّل الصفّ إلى بيئة تربويّة متكاملة، تُنمّي المعارف والقيم التي تُشكّل أساسًا للتفاعل الاجتماعيّ السليم.

وعلى الرغم من أهميّة دور المعلّم، إلّا أنّه يواجه عددًا من المعوّقات، أبرزها غياب البرامج التدريبيّة الخاصّة بالجانب الوجدانيّ، وضغط الأعباء الإداريّة وكثافة المناهج، ما يقلّل من فرص التفاعل القيميّ داخل الصفّ. كما يُسهم ضعف الدعم المؤسسيّ، وغياب البيئة المحفّزة، فضلًا عن تفاوت الخلفيّات الثقافيّة بين المعلّمين والطّلاب، في الحدّ من فاعليّة هذا الدور (التركي، 2025). ويُعدّ دور المعلّم في تعزيز القيم أكثر من مجرد توجيه، إذ يتجسّد في حضوره وسلوكيّاته التي تُشكّل مرآة حقيقية لما يجب أن يكون عليه الطالب. فالمعلّم الواعي بأثره، والقادر على توظيف المواقف الصفّية في تنمية القيم، يُسهم في بناء جيل يتحلّى بروح المواطنة والوعي والاتّزان.

تأثير اختلاف الخلفيّات الثقافيّة والاجتماعيّة في سلوكيّات الطّلاب الصفّية

يأتي الطّلاب إلى الصفّ حاملين موروثًا من القيم والعادات التي اكتسبوها من أسرهم ومجتمعاتهم، ما يجعل الصفّ الدراسيّ مساحة متنوّعة ثقافيًّا واجتماعيًّا. وهذا التنوّع، وإن كان مصدرًا للثراء، قد يُفضي إلى سوء فهم أو صراعات، إذا لم يكن المعلّم واعيًا بالخلفيّات المختلفة التي ينتمي إليها الطّلاب. وتشير بعض الدراسات (Cortina et al., 2017) إلى أنّ اختلاف الخلفيّات قد يُنتج أنماطًا متباينة من التفاعل؛ فبعضهم قد يميل إلى الانسحاب بسبب خجل ثقافيّ أو شعور بالدونيّة، في حين قد يُظهر آخرون سلوكًا متمرّدًا نتيجة شعورهم بعدم القبول.

كما إنّ بعض السلوكيات التي قد تُعدّ غير ملائمة في سياق معيّن، قد تكون مقبولة في سياقات أخرى، الأمر الذي يجعل من فهم المعلّم لهذه الخلفيّات عاملًا مهمًّا في تفسير سلوكيات الطّلاب بموضوعيّة. ويُسهم هذا الفهم في بناء علاقات تربويّة قائمة على التفهّم، وتطوير استراتيجيّات تراعي الاختلاف وتُعزّز من الانسجام الجماعيّ. ويُعدّ وعي المعلّم باختلاف الخلفيّات شرطًا لتحقيق عدالة تربويّة داخل الصفّ، وتمكين كلّ طالب من التعبير عن ذاته من دون خوف أو تمييز. كما يُسهم هذا الوعي في تصميم بيئة تُقدّر التنوّع، وتُعزّز من قيم التفاهم والتسامح،

ما يُفضي إلى تحسين المناخ المدرسيّ وزيادة فاعليّة التعليم. ومن ثمّ، فإنّ احترام هذا التنوّع لا يُعدّ ترفًا، بل ضرورة مهنيّة وأخلاقية في مجتمع تتعدّد فيه الانتماءات والهويّات.

مظاهر الانحراف القيميّ داخل الصفوف المدرسيّة وأسبابها الاجتماعيّة

يُعدّ الصف الدراسيّ بيئة تعكس الواقع المجتمعيّ، ويُلاحظ فيه تكرار بعض مظاهر الانحراف القيميّ، مثل عدم احترام النظام والتنمّر والغشّ واستخدام ألفاظ غير اللائقة والاستهزاء واللامبالاة والتقصير، كما وردت عند Sun (2012) وShek. وترتبط هذه السلوكيات بعدد من الأسباب الاجتماعية، في مقدّمتها ضعف التنشئة الأسريّة، وغياب الرقابة، والتفكّك، وتأثير الإعلام، ورفاق السوء، والحرمان، والشعور بالتهميش أو الظلم داخل المدرسة أو المجتمع. كما إنّ الفروق الطبقيّة والثقافيّة بين الطّلاب قد تخلق بيئة من التنافس السلبيّ أو العدوانيّة.

ويؤثّر غياب النماذج الإيجابيّة في محيط الطالب بشكل مباشر، إذ يُفتقد التوجيه القيميّ، ما يُضعف الحسّ بالمسؤوليّة والانتماء. كما يُسهم ضعف العلاقة بين المعلّم والطالب أحيانًا في شعور الطالب بعدم التقدير، وهو ما يُترجم في صورة تمرّد سلوكيّ (أبو خليل، 2011). إنّ فهم هذه المظاهر وتحليل أسبابها، يُعدّ مدخلًا مهمًّا لمعالجتها، بما يعزّز بيئة تعليميّة قائمة على القيم والاحترام المتبادل.

المراجع

- أبو خليل، فاديا. (2011). *إدارة الصفّ وتعديل السلوك الصفّي*. دار النهضة العربيّة.
- التركي، خالد محمّد. (2025). معوّقات دور المعلّم في تنمية القيم الأخلاقية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسيّ من وجهة نظر معلّمي مدارس بلديّة الخمس. *مجلةّ البحوث الأكاديمية*، 29(1).
- الصالح، أس. (2021). أثر الأسرة والمدرسة على دافعيّة التعلّم لدى الطلبة في المدارس الثانويّة. *مجلةّ أريد الدوليّة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، 3(5).
- دعجة، رندة. (2019). مشاركة الأسرة في العمليّة التعليميّة وأثرها في التحصيل الدراسيّ للمتعلمين. *مجلةّ الحداثّة*، (200-199).
- عمر، أمنية. (2022). القيم الاجتماعية وعلاقتها بتنشئة الأطفال. *مجلةّ كليّة الآداب بقنا – جامعة جنوب الوادي*، (55).
- Cortina, K. S., Arel, S., & Smith-Darden, J. P. (2017). *School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance*. *Frontiers in Education*, 2.
- Iqbal, Z., & Zahoor, I. (2024). *Students’ behavioral problems in the classroom and coping strategies: Experiences of secondary school teachers*. *Bulletin of Education and Research*, 46(1).
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). *Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study*. *The Scientific World Journal*.

إجمالًا، يتبيّن أنّ القيم الاجتماعية تشكّل العمود الفقريّ لسلوك الصّفّي، وهي تُعدّ مرآة لما يكتسبه الطالب من مؤسسات التنشئة، وعلى رأسها الأسرة والمدرسة. كما إنّ المعلّم، بوصفه فاعلًا محوريًّا، يؤدّي دورًا حاسمًا في تعزيز هذه القيم، جنبًا إلى جنب مع وعيه باختلاف خلفيّات الطّلاب. وتبرز الحاجة إلى معالجة مظاهر الانحراف القيميّ داخل الصفوف، بفهم أبعادها الاجتماعية، والتصديّ لأسبابها داخل البيئة الأسريّة أو المدرسيّة أو المجتمعيّة الأوسع. ومن هنا، فإنّ بناء بيئة صفّية قائمة على القيم، لا يُعدّ مسؤوليّة فرديّة بل مشروعًا جماعيًّا، تشترك فيه الأسرة والمدرسة والمجتمع، بهدف إعداد جيل يمتلك من الوعي والانضباط ما يؤهّله للمشاركة الفاعلة في بناء مجتمع متماسك ومتوازن قيميّ.

هاني جرجس عياد

أستاذ علم الاجتماع في كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة – الجامعة الإسلاميّة بمينيسوتا الولايات المتحدّة الأمريكيّة/ مصر

إدارة الصف في بيئات متعددة الثقافات: مقاربة مستجيبة للتنوع

سهير ابن سالم



لم تعد غرفة الصفّ فضاءً متجانسًا: فحركات الهجرة العالمية، وبرامج التعليم الدولية، وسياسات الدمج الشامل جعلت الصفّ مصغّرًا للعالم بتنوّعه اللغوي والثقافي. ومع هذا التنوّع تتعقّد مهمة المعلم في بناء بيئة تعلّميّة عادلة وآمنة، ومحفّزة لجميع المتعلّمين، وتزداد معه التحدّيات أمام الطّلاب للاندماج والانفتاح أكثر على هذه الاختلافات. ستنحصر إشكاليّات هذه المقالة حول استكشاف المفاهيم الرئيسة، والمشكلات الشائعة، والممارسات لإدارة الصفّ في سياقات متعدّدة الثقافات واللغات، مستندة إلى نظريّة ومقاربات من جهة، ونماذج تطبيقية من جهة ثانية، من تجربتي معلّمة في مدرسة دولية.

الأساس المفاهيمي - من الإدارة التقليدية إلى "التدريس المستجيب ثقافيًا"

في المنظورات التربويّة التقليدية، يُنظر إلى إدارة الصفّ بوصفها "أداة ضبط" لضمان النظام والانضباط، فيفرض المعلّم القواعد ويُتوقّع من المتعلّمين الامتثال لها. إذ يُفترض أنّ الصفّ في هذه المنظومة التقليدية فضاء متجانس ثقافيًا واجتماعيًا وسلوكيًا. بيد أنّ هذا النموذج يفقد جدواه في صفوف تضمّ طُلابًا من خلفيّات ثقافيّة متعدّدة، لا سيّما في البيئة التعليميّة المعاصرة؛ إذ ترى المقاربات التربويّة الحديثة، ومنها التربية "المستجيبة ثقافيًا"، أنّ الإدارة الصفّيّة فعل تربويّ نابع من الوعي بالسياق، ومرتبّط ببناء علاقات متكافئة مع المتعلّمين، تراعي خلفيّاتهم وتجاربهم، وتوظّفها في عمليّة التعلّم. فما المقصود بالتربية المستجيبة ثقافيًا؟

"التدريس المتجاوب ثقافيًا" يمثل التدريس الذي يركّز على تلبية احتياجات الطلبة الاجتماعيّة والعاطفيّة، ويهتمّ بفهم خلفيّاتهم الثقافيّة، واحترام معتقداتهم وممارساتهم الثقافيّة، ويسعى لإنشاء بيئة تعليميّة إيجابيّة" (المندلوي، 2024). كما يُعرّف بانكس (1997) التربية متعدّدة الثقافات، بأنّها عمليّة إصلاحيّة

"تهدف إلى توفير فرص تعليم متكافئة لجميع الطلبة، مع الاعتراف بخلفيّاتهم العرقيّة والاجتماعيّة واللغويّة". وبذلك، فإنّ إدارة الصفّ في البيئات المتعدّدة ممارسة تربويّة مركّبة توفّق بين:

- الانضباط البنّاء.
- التعلّم الاجتماعيّ-العاطفيّ.
- التجاوب الثقافيّ واللغويّ.

أولاً: تحدّيات إدارة الصفّ في بيئات متعدّدة الثقافات واللغات

1- حواجز اللغة والتواصل:

تُعَدّ اللغة حاجزًا أساسيًا أمام المشاركة والفهم وبناء العلاقات الصفّيّة. فاللغة أداة التواصل الرئيسة بين الطالب ومجتمع التعليميّ، وعندما لا يفهم الطالب التوجيهات، أو لا يستطيع التعبير بحريّة بلغته، يتراجع تفاعله وتقلّ ثقته بنفسه. وبالتجربة الشخصية، لاحظت أنّ بعض الطّلاب الذين لا يتقنون العربيّة أو الإنجليزيّة جيّدًا، يتجنّبون المشاركة، أو يبدون مشبّهين أثناء النقاشات الصفّيّة. حتّى إنّ الاختلاف على مستوى اللهجات والثقافات، له تأثير في فهم بعض المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في مناهجنا، وهو ما يمكن أن يخلق أحيانًا غموضًا معرفيًا. فمثلاً في مادّة التاريخ، يواجه الطالب أحيانًا صعوبة في فهم مفهوم "الحضارة" أو "الثقافة" أو "الأيدولوجيا"، لأنّه تعلّمه أو لديه معرفة مسبقة عنه في سياق مختلف. لذلك، فإنّ تكييف المفاهيم ضمن مقارنة ثقافيّة بسيطة وأمثلة واقعيّة، مهمّ في هذا السياق.

2- سوء الفهم الثقافيّ

قد تظهر مشاكل سلوكيّة نتيجة لسوء الفهم الثقافيّ، وليس لسوء نيّة من الطالب. فعلى سبيل المثال، قد يُنظر إلى عدم الاتّصال البصريّ على أنّه علامة على قلّة الاحترام في ثقافة ما، بينما يُعدّ سلوكًا متواضعًا في ثقافة أخرى.

كما إنّ بعض المواضيع، ولا سيّما المرتبطة بالدين أو الطقوس والمعتقدات، تحمل حساسيّة ثقافيّة عالية. فعلى سبيل المثال، عند تدريس موضوع التنوّع الدينيّ في الثقافات للصفّ الثامن، أثارت مناقشة أحد الطقوس القديمة بعض الحساسيّات بين الطلبة. لذلك، فإنّ الحرص على اختيار المصطلحات، وطريقة التقديم والنقاش، له دور في تحويل هذه المواضيع من مثيرات للحساسيّة، إلى مجالات للثراء وتبادل المعارف.

3- تفاوت الخلفيّات الأكاديميّة

يأتي بعض الطلبة من بيئات تعليميّة لا تُشجّع المشاركة الصفّيّة، أو تعمل وفق نظم تقييم مغايرة. بعض الطّلاب كانوا معتادين على الحفظ والاستظهار فقط، وكان من الصعب عليهم التفاعل مع أنشطة التفكير النقديّ والمناقشات المفتوحة. لذا، تبنّيت استراتيجيّات تدريجيّة: مثل تعويدهم على طرح الأسئلة، وتقسيم المهامّ إلى مراحل، وتقديم أمثلة ملموسة لطرق التفكير التاريخيّ. هذا ساعدهم في التأقلم والتدرّج في بناء الثقة الأكاديميّة.

ثانيًا: مبادئ الإدارة الصفّيّة المستجيبة للتنوّع

1- الإدماج اللغويّ

ينبغي استخدام اللغة باعتبارها أداة للتمكين، لا وسيلة للإقصاء. ففي الأكاديميّة العربيّة الدوليّة هناك مرونة واضحة في هذا الجانب، بالتشجيع على التبسيط بلغة سهلة ومفهومة، خصوصًا عند عرض المفاهيم الرئيسة، مع توفير موارد داعمة، مثل الصور التوضيحيّة والترجمات الثنائية عند الحاجة. وقد شجّع ذلك الطّلاب على التفاعل وتبادل المعرفة بأسلوبهم الخاصّ، ودمج هويّاتهم اللغويّة في عمليّة التعلّم.

2- تخصيص أنشطة تعكس تنوّع الخلفيّات

لا يعني تكليف جميع الطلبة بالنشاط نفسه أنّنا نحقّق العدالة، فالمقصود بالعدالة الحقيقيّة تفهّم احتياجات كلّ طالب، وتزويده بما يملكه من النجاح. لذلك يصبح من الضروريّ توفير بيئة صفّيّة تراعي الفروقات الفرديّة. ويمكن تحقيق ذلك مثلاً، بتكليف الطلبة بالعمل في مجموعات متنوّعة ثقافيًا، مع تدوير الأدوار بينهم، مثل منسّق وكاتب ومتحدّث، بما يعزّز روح التفاهم والتعاون، ويكسر الصور النمطيّة. وقد لوحظ أنّ الطلبة بدأوا يطرحون أسئلة على زملائهم حول ثقافتهم بدافع الفضول

الإيجابيّ، الأمر الذي أسهم في بناء علاقات أكثر احترامًا وانفتاحًا. وفي هذا الإطار؛ من بين المشاريع التي أنجزها طُلاب الصفّ السادس في العام الماضي، اختيار معلّم تاريخيّ من بلدهم الأمّ والتعريف به، ما أثار فضول زملائهم، ووسّع مداركهم، وأسهم في تبادل ثقافيّ غنيّ. كما يمكن أن تمتدّ الأنشطة إلى خارج الصفّ، مثل الاحتفاء بيوم الثقافة العربيّة، والذي يفتح المجال أمام الطّلاب لتقديم جوانب من ثقافتهم، باستخدام الأطعمة والحكايات والأغاني والأمثال الشعبيّة والفولكلور. وقد شكّلت هذه الفعاليّات فرصة للتبادل الثقافيّ، وتطبيق المهارات الحياتيّة، بربطها بواقعهم وتجاربهم اليوميّة.

3- تكييف التقييمات

لتفادي إقصاء بعض الطلبة بسبب ضعفهم في لغة التعليم، أو لاختلاف مرجعيّاتهم، ينبغي على المربّي توفير مهامّ بديلة ومشاريع متنوّعة، مثل كتابة مقال، أو تصميم خريطة ذهنيّة، أو تقديم عرض شفهيّ، أو إعداد فيديو وثائقيّ بأسلوب الطالب الخاصّ. ولاحظت أنّ هذا التنوع أتاح للطلبة التعبير عن فهمهم بطرق مختلفة، تراعي اختلاف أنماط التعلّم وخلفيّاتهم الأكاديميّة، خصوصًا في مادّة الأفراد والمجتمعات. كما ساعد تقديم تغذية راجعة بلغة مشجّعة وواضحة، في تحفيزهم على التطوّر من دون الشعور بالإحباط. وتطلّ النقطة الأهمّ في هذه التقييمات ربط الطالب بواقعه، باستخدام أمثلة مستمدّة من ثقافته وتاريخه ومجتمعه.

ثالثًا: دور المعلّم ميسّرًا للاندماج الثقافيّ

1- المعلّم بوصفه مُتعلّمًا دائمًا

في البيئات الصفّيّة متعدّدة الثقافات واللغات، يتجاوز دور المعلّم كونه ناقلًا للمعرفة أو حارسًا للنظام، ليصبح فاعلاً تربويًا يتعلّم باستمرار من تفاعله مع التنوّع داخل الفصل الدراسيّ. يفترض هذا الدور الجديد اعترافًا صريحًا من المعلّم بحدود معرفته، لا سيّما في ما يتعلّق بالاختلافات الثقافيّة والدينيّة واللغويّة، والتي قد لا يكون ملّمًا بها مُسبقًا. هذا الاعتراف لا يُعدّ مؤشّر ضعف، بل مدخلًا للتحوّل المهنيّ الواعي الذي يتطلّب استعدادًا مستمرًّا للتعلّم، والانخراط في برامج تدريبيّة وتكوينيّة تُعنى بموضوعات العدالة التعليميّة، والتربية المستجيبة ثقافيًا، والحساسيّة تجاه التعدّد. فالتعامل مع المتعلّمين المختلفين ثقافيًا، لا يمكن أن يقتصر على النّيّات الحسنة أو الانطباعات

الشخصيّة، بل يحتاج إلى تأطير معرفيّ ومهنيّ، يمكّن المعلّم من تفكيك أنماط التفكير النمطيّ، وفهم الديناميكيات الرمزيّة للعلاقة التربويّة في سياقات غير متجانسة. ولهذا، تؤكّد الأدبيّات التربويّة المعاصرة أنّ التطوير المهنيّ الفعّال يجب أن يكون مستمرًّا، ومتجدّدًا في السياق، ويشمل فرصًا للتأمّل التعاونيّ والتعلّم من الميدان، لا مجرّد وحدات تدريب نظريّة معزولة.

2- التعلّم من الطالب والمجتمع

في نموذج الإدارة الصفّيّة المستجيبة ثقافيًا، لا يُنظر إلى الطالب باعتباره مستقبلًا سلبياً للمعرفة، بل مصدرًا غنيًا للتجارب والرؤى والمعاني. ينطوي هذا تصوّر على تحوّل في العلاقة التربويّة، فيصبح المعلّم متعلّمًا من طّلابه، ويتعامل مع مجتمعاتهم المحليّة بوصفها حوامل ثقافيّة ومعرفيّة، قادرة على إثراء الممارسة التعليميّة. يمكن ترجمة هذا التوجّه عمليًا بجملة من المبادرات، منها تنظيم مقابلات قصيرة مع أولياء الأمور أو أفراد من الجالية المحليّة، بهدف فهم السياقات الاجتماعيّة واللغويّة التي ينتمي إليها الطلبة. كما يمكن دعوة ضيوف من خلفيّات ثقافيّة متنوّعة – مثل فنّانين أو ناشطين اجتماعيّين أو حرفيّين – لتقديم ورشات أو مداخلات قصيرة داخل الصفّ، ما يُعزّز حضور الثقافة الحيّة، ويمنح الطلبة شعورًا بالانتماء والاعتراف. كذلك، يمكن تفعيل دور الأسرة ليس فقط في الدعم المنزليّ، بل باعتبارها مكوّنًا أساسيًا في العمليّة التربويّة، بإشراكها في تصميم بعض الأنشطة، أو في تنظيم أيّام ثقافيّة تُعرّف بثقافات الطلبة وتجاربهم. إنّ هذا النوع من الانفتاح لا يُرسّخ فقط ثقافة الاعتراف والاحترام المتبادل، بل يُعيد للمدرسة دورها المجتمعيّ، بوصفها فضاءً تفاعليًا يعكس التنوّع الحقيقي للمجتمع الذي توجد فيه.

3- التأمّل المهنيّ في الممارسة

لا يمكن فصل تحسين إدارة الصفّ في البيئات متعدّدة الثقافات، عن ممارسة تربويّة نقدية تتأسّس على التأمّل المستمرّ. فالمعلّم الذي يعي أنّ ممارساته ليست محايدة بالضرورة، بل

قد تكون مشروطة بثقافته أو قيمه، أو حتّى تحيّزاته اللا واعية، هو المعلّم القادر على التعلّم من ذاته وتطوير أدواته. لذلك، يُعدّ التأمّل المهنيّ – سواء الفرديّ أو الجماعيّ – آليّة مركزيّة في تمكين المعلّم من فحص ممارساته، وتحليل أثرها في الطلبة، ولا سيّما أولئك الذين قد يشعرون بالإقصاء أو عدم الانتماء. من الوسائل الفعّالة في هذا الإطار، تخصيص دفتر يوميّات تأمّليّة، يسجل فيه المعلّم بشكل دوريّ مشاهداته وتساؤلاته وردود أفعاله تجاه مواقف صفّيّة معيّنة. كما يمكن استخدام الملاحظات الجماعيّة – وهو ما نعمل عليه في المدرسة – مثل الزيارات الصفّيّة المتبادلة، أو مجموعات التعلّم المهنيّة، لتبادل التغذية الراجعة بطريقة داعمة وناقدة في الآن ذاته. وتساعد هذه الممارسات في كسر العزلة المهنيّة، وتحفيز التعاون بين الزملاء في بناء استجابات تربويّة أكثر حساسيّة للسياق الثقافيّ. فالتأمّل في الممارسة ليس رفاهاً مهنيًا، بل ضرورة تربويّة تمكّن المعلّم من الارتقاء بأدائه، وتجنّب إعادة إنتاج أنماط الإقصاء أو التحيز غير المرئيّ داخل الصفّ.

في عالم يشهد تحولات سريعة على مستوى الحركات السكّانيّة والهويّة، تصبح المدرسة مرآة للتنوّع، وغرفة الصفّ مساحة لاختبار إمكانات العيش المشترك. إدارة الصفّ في بيئة متعدّدة الثقافات واللغات ليست مجرّد مسألة تقنيّة، بل ممارسة تربويّة مقاومة، تُعيد الاعتبار للطلاب باعتبارهم ذاتًا ناطقة بهويّته، ومعلّمة لغيره. وكلّ معلّم يُقرّ بهذا، يُصبح فاعلاً في مشروع تربويّ أكثر عدالة وإنسانيّة.

سهير ابن سالم

باحثة في التاريخ ومعلّمة لمادّة الأفراد والمجتمعات في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة قطر/ تونس

المراجع

- بانكس، ج. (1997). *تربية المواطنين في مجتمع متعدّد الثقافات*. دار نشر كليّة المعلمين.
- المندلاوي، علاء. (2024). *التدريس المستجاب ثقافيًا: تعزيز بيئة صفّيّة فاعلة*. مؤسّسة العراقة للثقافة والتنمية. 3، 1.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Teachers College Press.

إدارة الصف المدرسي: من إشكالية الضبط إلى التمكين البيداغوجي

نسليم قبها



مستمرة، كما في نموذج "السجن البانوبتيكي" عند فوكو (1995). مثال: ترتيب المقاعد في صفوف مستقيمة، وأنظمة العقاب والثواب الصارمة.

النموذج التفاعلي المستند إلى ديوي (1966) وميد (حمداوي، 2019): يرى الصف "مجتمعاً مصغراً" تُبنى قواعده عبر التفاعل والتشارك. مثال: وضع قواعد الفصل جماعياً.

الإشكالية: كيف نوفق بين قيادة المعلم الضرورية، ومساحة التحرر التي يحتاج إليها الطلاب؟

2. السلطة والمعرفة: من يحدد الـ "مشروع"؟

كل خيار تربوي (طريقة توزيع الوقت، منح الكلمة، تقييم الإجابات) يُعبّر عن هيمنة ثقافية أو معرفية، كما يرى بورديو (2007) وفوكو (1995). مثال: تفضيل الطالب الذي يستخدم لغة أكاديمية رسمية على من يُعبّر بلهجته المحكية، أو تجاهل أساليب التعلم الحركية. التحدي: كيف نجعل الصف فضاءً للتنوع بدلاً من آلة للانضباط؟

الصف لا تكون محايدة بالتأكيد، بل تُعدّ آلية لإنتاج، وإعادة إنتاج، أنماط معرفية وسلوكية وقيمية معينة؛ تتجلى في اختيارات المعلم في تنظيم الحيز الصفّي (ترتيب المقاعد)، وتوزيع زمن الحصّة، ومنح السؤال والملاحظة، وتقييم الإجابات... والتي تمارس جميعها سلطة رمزية، كما يصفها بورديو (2007)، تشكّل ما يعتبر معرفة مشروعة وسلوكاً مقبولاً.

هذه الممارسات الخطيرة في وعيها، قد تُعزّز هيمنة ثقافية معينة أو تقمع أساليب تعلم مغايرة، متجاهلة التعددية المعرفية والثقافية في بيئة الصف. فكيف يمكن لإدارة الصف أن تكون فضاءً رحباً للتحرر المعرفي وطرائق التفكير، بدلاً من أن تكون أداة قمعية تنتج الانضباط والتطبيع الاجتماعي؟

الإشكاليات الأساسية: رؤى متضاربة

1. الصف: نظام مغلق أم نسيج حيوي؟

النموذج التقليدي كما في فلسفة هوبز (1996) ودوركهيم (1956): يركّز على ضبط الفوضى عبر قواعد صارمة ومراقبة

تُمثّل إدارة الصف المدرسي تحدياً تربوياً جوهرياً: كيف نوفق بين تنمية الفرد المستقل، وتنظيم جماعة متنوعة في مكان وزمان محدودين؟ هذا التحدي ليس تقنياً فحسب، بل فلسفي يلامس طبيعة العلاقات وسلطة المعرفة في الفصل. كما تتجلى إدارة الصف المدرسي بوصفها ممارسة بيداغوجية في رحي المأزق التربوي الحاضر، فهي تقع على مفترق طرق حاسم، بين تجليات المثالية التربوية في تمثيلها النموذجي للفرد المفكر المستقل، وبين الضرورة العملية في تنظيم جماعة متباينة ضمن حيز مكاني وزماني محدودين، ما يعني أنّ هذه الثنائية تطرح اشتباكات إشكالية مفاهيمية عميقة الجذور، وتتطلب تأملاً فلسفياً حكيماً، يلامس جوهر العملية التربوية التعليمية وعلاقات القوة الكامنة فيها. فإدارة الصف ليست وهم تقنيات ضبط سلوكي سطحية، بل تتعدى ذلك إلى الممارسات الأنطولوجية التي تشكّل وعي المتعلم، وترسم حدود إمكاناته الكامنة داخل الفضاء التربوي.

عندما تُستحضر إشكالية المعرفة والسلطة، كما تناولها فوكو (1995)، باعتبارها إحدى أعمق الإشكاليات التربوية، فإن إدارة

نحو بيداغوجيا توازنِيَّة: حلول عمليَّة

1. الحكمة العمليَّة والمرونة:

تجنُّب الثنائِيات الجامدة (صرامة مطلقة، فوضى). بدلاً من ذلك، تطبيق "الوسط الذهبي" لأرسطو: توازن ديناميكيّ حسب الموقف.

تطبيق عملي:

- فرض هيكليَّة واضحة للأنشطة الجماعيَّة (مثل مناقشة علميَّة موجهة).

- إتاحة مساحات حرَّة للاكتشاف (مثل "ركن الاستقصاء" للتجارب الحرَّة).

- اعتبار الخطأ خطوة تعلِّم (مثل تحليل أخطاء الرياضيّات جماعيًّا).

2. التشارك لا الإملاء:

تحويل القواعد من أوامر إلى "عقد اجتماعيّ" يُتفاوض عليه.

تطبيق عملي:

- "مائدة مستديرة" أوّل السنة الدراسيَّة: مناقشة أسباب القواعد مع الطّلاب (لماذا الهدوء أثناء الشرح؟).

- إشراكهم في صياغتها (ميثاق الفصل المصوّر).

- تعزيز "الرقابة الذاتِيَّة" ضمن مسؤوليّات جماعيَّة (مثل "لجنة الحوار" لحلّ النزاعات).

3. الوعي النقديّ بالسلطة:

كما يشير فريري (1980)، لا بدّ من تساؤل مستمرّ: "هل ممارساتي تُعزّز التمكين أم التبعية؟"

تطبيق عملي:

- توزيع الأدوار القياديَّة (مثل "مُيسّر المناقشة").

- تصميم أنشطة تعكس تنوُّع الثقافات (مثل مشاريع عن التراث المحليّ).

- تشجيع التساؤل الجريء (ما المصدر الذي يعتمد عليه هذا الرأي؟)

4. عدالة الاعتراف لا المساواة الشكليَّة:

العدل هو الإنصاف حسب الاحتياج، كما يرى رولز (2001).

تطبيق عملي:

- تخصيص وقت إضافيّ لذوي الصعوبات.

- مراعاة أنماط التعلِّم (عروض مرئيَّة، أنشطة حركيَّة).

- "سجّل الاعتراف": تسجيل إسهامات كلّ طالب مهما صغرت.

5. الفضاء الآمن والمحفّز :

البيئة النفسيَّة أساسيَّة للتعلِّم العميق.

تطبيق عمليّ:

- "طقس بداية الحصَّة": دقيقتان للتعبير عن المشاعر.

- تزيين الفصل بأعمال فنّيَّة للطّلاب.

- كسر الجمود بتمارين حركيَّة قصيرة.

نحو التمكين في مواجهة النظام

التحوُّل من بيداغوجيا القمع إلى التمكين يتطلَّب أكثر من إرادة المعلِّم؛ فهو محكوم بسياقات نظاميَّة (أنظمة التعليم، ضغط المنهج، ثقافة المدرسة). السؤال الجوهرِيّ: كيف يمكن تمكين المعلِّم نفسه ليمارس هذه الرؤيَّة في ظلّ منظومة قد تقيّد خياراته؟

الحلّ يكمن في:

- تضامن المعلِّمين: بناء شبكات داعمة لتجارب التمكين (مثل "مجتمعات الممارسة").

- إصلاح السياسات: الضغط لتعديل الأنظمة التي تعيق الابتكار (مثل المرونة في التقييم).

- التمكين المتدرّج: البدء بتطبيقات صغيرة (مثل "دقيقتان للتفاوض") برغم القيود.

إنّ وعي المعلِّم النقديّ بآليّات السلطة والممارسة التحرّريَّة، يجعله يطوّر ذاته بوعي نقديّ رفيع (فريري، 1980) بطبيعة السلطة التي يمارسها، وكيفيَّة تشكيلها للمعرفة والعلاقات داخل الصّفّ. هذا يتطلَّب منه مراجعة مستمرّة لممارساته: هل تعزّز قيمًا ديمقراطيَّة وتعدّديَّة؟ هل تتيح مساحات متكافئة للتعبير عند جميع المتعلِّمين، بغضّ النظر عن خلفيّاتهم أو أساليب تعلّمهم؟ هل تشجّع التساؤل النقديّ أم الامتثال السلبيّ؟ الإدارة التحرّريَّة تسعى لتقويض العلاقات الهرميَّة التقليديَّة، لا لإلغاء سلطة المعلِّم. تحوُّلها إلى سلطة تمكين، تمكّن المتعلِّم من امتلاك زمام تعلّمه والتعبير عن ذاته بثقة، ضمن إطار من الاحترام المتبادل والمسؤوليَّة، ما ينتج العدالة التوزيعيَّة والتقديرِيَّة داخل الفضاء الصّفّي. حين تركز الإدارة على مفهوم عميق للعدالة، ليس باعتبارها مساواة شكليَّة، بل إنصاف، كما طوّره جون رولز (2001)، وشرحت تطبيقاته التربويَّة كوستا (2010)، فإنّ ذلك يتطلَّب من المعلِّم مراعاة الفروق الفرديَّة والظروف الخاصَّة، وتوزيع اهتمامه وموارده البيداغوجيَّة (مثل منح الكلمة، وتقديم الدعم، وتوزيع النظرة)

بشكل عادل، يراعي الاحتياجات المختلفة، لضمان أن يشعر كلّ متعلِّم بأنّه مرئيّ ومسموع وقادر على المشاركة، والاستفادة من الفرص المتاحة من دون تمييز أو إهمال. العدالة هنا مرتبطة بالاعتراف (هونيث، 1995) بكرامة كلّ فرد في الجماعة الصّفّيَّة وكيّنونته، وهو ما يضيف على الفضاء الصّفّي بُعدًا جماليًّا ووجدانيًّا، يجعل من إدارته الفعّالة أكثر من مجرد تنظيم وإجراءات، بل وسيلة لخلق بيئة تعلِّم ذات معنى: خلق فضاء جسديّ ونفسيّ يشعّ بالأمان والاحترام والدفع، وحتّى الجمال (بتنظيم الحيّز، واستخدام الفنّ والطبيعة). كلّ ذلك يشكّل بيئة مواتية للتعلِّم العميق؛ فالعلاقات الإنسانيَّة الإيجابيَّة القائمة على التعاطف والتقدير المتبادل بين المعلِّم والمتعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم، هي حجر الزاوية في بيداغوجيا إدارة الصّفّ، فهي تشكّل "المناخ النفسيّ الاجتماعيّ" الذي يحدّد قدرة العقل على الانفتاح والاستكشاف والإبداع.

إدارة الصّفّ التمكينيَّة ليست ترفًا، بل ضرورة لبناء عقل نقديّ ومواطن فاعل. تحقيقها ممكن، ولو جزئيًّا، بالتوازن المرن بين المثاليَّة والواقع، وبين الفرديَّة والجماعة، وبين حرّيَّة الطالب ومسؤوليَّة المعلِّم. ومن هنا تأتي بيداغوجيا إدارة الصّفّ

المدرسيّ، في تجلّيها الفلسفيّ الأعَمَق، بوصفها فنًّا للتوازن الوجوديّ والمعرفيّ والأخلاقيّ؛ فهي ممارسة تتطلَّب من المعلِّم أن يكون فيلسوفًا عمليًّا، وقائدًا تشاركيًّا، وواعيًا نقديًّا لآليّات السلطة التي يمارسها، وميسّرًا لفضاء تعلّميّ تحرّريّ. إنّ تجاوز الإشكاليّات المفاهيميَّة – من ثنائيَّة النظام والحرّيَّة، إلى إشكاليَّة السلطة والمعرفة، إلى صعوبة الشرعيَّة – لا يتمّ بواسطة حلول تقنيَّة جاهزة، بل بتبنيّ رؤيَّة تربويَّة شاملة، تقوم على الحكمة العمليَّة في الموازنة بين المتطلّبات التشاركيَّة والتفاوضيَّة في بناء قواعد العيش المشترك، والوعي النقديّ بالممارسات وتأثيراتها، والعدالة التوزيعيَّة والتقديرِيَّة في التعامل، وإيلاء البُعد الجماليّ والوجدانيّ الأهمّيَّة التي يستحقّها. فقط باعتماد هذا النهج المتكامل والواعي، يمكن تحويل إدارة الصّفّ من إشكاليَّة قمعيَّة إلى بيداغوجيا تمكينيَّة، تسهم في تشكيل أفراد أحرار، مفكّرين ونقديّين، ومواطنين مسؤولين في مجتمع ديمقراطيّ قادر على مواجهة تعقيدات الوجود الإنسانيّ.

نسيم قبا

كاتب وتربويّ

فلسطين

المراجع

- بورديو، ب.، وباسرون، ج. (2007). *إعادة الإنتاج: في سبيل نظريَّة عامَّة لنسق التعليم*. (ترجمة: تريمش، ماهر). المنظّمة العربيَّة للترجمة.
- دوركهايم، إ. (1956). *التربية وعلم الاجتماع*. (ترجمة: قاسم، محمود). دار المعارف.
- ديوي، ج. (1966). *الديمقراطيَّة والتربية*. (ترجمة: القوصي، عبد العزيز). دار المعارف.
- فوكو، م. (1995). *المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن*. (ترجمة: أبي صالح، جورج). دار المدى.
- فريري، ب. (1980). *تعليم المقهورين*. (ترجمة: بدور، محمّد). دار ابن خلدون.
- حمدأوي، جميل. (2019). *سوسيولوجيا التربية*. مؤسّسة الورّاق للنشر والتوزيع.
- هوبز، ت. (1996). *اللفيائان*. (ترجمة: عمر، حسين). المنظّمة العربيَّة للترجمة.
- هونيث، أ. (1995). *الصراع من أجل الاعتراف*. دار جداول.
- هونيث، أ.، وفريزر، ن. (2003). *إعادة التوزيع أم الاعتراف؟ جدل سياسيّ-فلسفيّ*. دار الطليعة.
- رولز، ج. (2001). *العدالة كإنصاف: إعادة صياغة*. (ترجمة: مجموعة مترجمين). المنظّمة العربيَّة للترجمة.
- Costa, V. (2010). *Rawls, citizenship, and education*. Routledge.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

تدريس الرياضيات عن طريق الفنون: متعة التعلم

حياة المعطوي



تتسم الرياضيات بوصفها علمًا، بمجموعة من الخصائص، مثل اعتمادها في بنائها المعرفي على المنطق والاستدلال بدرجة كبيرة وأساسية. كما تتسم بالتركيب القوي المتناسق بين مكوناتها من تعاريف ونظريات، بالإضافة إلى اللغة الرسمية التي تعتمد عليها، والتي تميل بدرجة كبيرة إلى التجريد، المتمثل في الرموز والأعداد والأشكال.

واقع تدريس الرياضيات

تتميز ممارسات تدريس الرياضيات في كثير من الأحيان بالتركيز على التلقين والشرح المباشر، إذ تُقدّم المفاهيم والقواعد بشكل مجرد وجاهز، من دون منح المتعلم فرصة للملاحظة أو الاستكشاف أو التحليل الذاتي. هذه الطرق تجعل المتعلم متلقياً سلبياً للمعرفة، ما يقلل من تفاعله، ويُضعف متعته في تعلم الرياضيات. نتيجة لذلك، تظهر مشاكل متنوعة لدى المتعلمين، مثل الخوف والقلق من الرياضيات، وضعف في فهم المفاهيم الرياضية، وتراجع في قدراتهم الإبداعية.

التعلم بالمتعة

وبناءً على ما تقدّم، هناك حاجة ملحة تقتضي إعادة النظر في الممارسات التعليمية لتقديم المحتوى الرياضي، والانتقال إلى استراتيجيات جديدة تركز على المتعلم، وتتجاوز التلقين إلى تجارب تعليمية غنية تشجّع المتعة والشغف بالتعلم. هذه الاستراتيجيات لا تهدف فقط إلى نقل المعرفة، بل إلى تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات والمعارف، بإيجاد التوازن بين الأهداف الأكاديمية ومتعة التعلم. فلم يعد التعلم للمتعة ترفاً، بل حاجة ملحة تعزز رؤية إنسانية عادلة للمتعمّل. ويعكس الفنّ هذا التوجّه، بقدرته على إثارة المتعة والسعادة في التجربة التعليمية.

- في ضوء ما سبق عرضه، يتحدّد السؤال الرئيس لمقالنا: كيف يمكن للفنون أن تكون عاملاً مساعداً في خلق متعة تعلم الرياضيات لدى المتعلمين، وتنمية دافعيتهم إلى تعلمها؟
- ما الفنون التي يمكن استخدامها لتدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية؟

الحكاية والرياضيات

باستكشاف تجربتنا الشخصية، نطمح إلى تقديم إلهام للمعلمين الآخرين، لاستخدام الفنّ أداة تعليمية تكميلية في تدريس

الرياضيات، ما يتيح الفرصة للطلاب لاستكشافها من زوايا جديدة.

- الحكاية وجدول الضرب

يُعدّ تعليم الضرب بالحكاية من الأساليب الجديدة والمبتكرة والمحفزة على الحفظ، عن طريق تحويل الأرقام إلى صور، ثم ربط الصور بحكايات مشوّقة وغريبة ومضحكة ومحفزة على التعلم. تعتمد أمل أبو مسلم هذه الطريقة، عن طريق "ربط الأرقام بالحكايات والصور"، لجعل الأرقام أكثر ارتباطاً بالعقل، وبالتالي تذكّرها بسهولة. تقوم الفكرة، بحسب الكاتبة، على تحويل الأرقام إلى صور مرتبطة بحكايات بسيطة يمكن تذكّرها سريعاً، بحيث ترمز كلّ صورة إلى شيء واقعي. اختيرت الصورة المناسبة لكل رقم من 0 إلى 9 بعناية فائقة، تراعي أسرار الذاكرة والقدرة على التذكّر من مرّة واحدة فقط، اعتماداً على شيفرة ومنطق يفهمهما الدماغ.

بعد وضع صور ذهنية للأرقام، انتقلت الكاتبة إلى ربط ضرب كلّ عددين بقصة مشوّقة وغريبة، فكلّما زادت الغرابة، زادت سهولة التذكّر (أبو مسلم، 2021).



- حكاية من حكايات جدول الضرب

المكان: المحكمة.

ساعتان رمليتان 8×8 (حسب الشيفرة أعلاه 8 هي الساعة الرملية) تحتكمان إلى القاضي لحلّ مشكلة بينهما. تدخلان قاعة المحكمة، أمامهما مباشرة كرسي كبير 4 يصل إلى سقف القاعة. أين القاضي؟ نحلة صغيرة 6 بلباسها الأسود تجلس على الكرسي، إنها القاضي. الجواب: كرسي ونحلة 64 (أبو مسلم، 2021، ص 46).

تجربتي في تدريس جدول الضرب باستخدام الحكاية

أستطيع القول: كانت واحدة من أكثر التجارب التعليميّة نجاحًا وإبداعًا. لطالما كان حفظ جدول الضرب تحدّيًا للطلّاب الصغار، لكنني وجدت في تحويله إلى قصص وسيلة فعّالة وممتعة، لتبسيط المفهوم وجعله أكثر قربًا من عالمهم.

لم يكن التفاعل الذي حصلت عليه مجرد إجابات صحيحة، بل أيضًا مشاركات إبداعيّة من الطّلاب. بدؤوا في إعادة الحكايات، بل أبدعوا فيها، ما جعلني أشعر بأنهم لا يفهمون المفهوم الرياضيّ فحسب، بل يستمتعون أيضًا بتطبيقه في سياق القصة.

الدراما ودرس النقود

بتقديم درس النقود لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، لاحظنا أنّ العديد منهم يواجهون صعوبات في التعامل مع المبادلة النقدية، سواء كانت مبادلة قطعة نقدية بأخرى، أو مبادلة عدّة قطع بقطعة واحدة. كما يواجهون صعوبة في التعامل مع الأوراق النقدية في وضعيّات حياتهم اليوميّة.

ولحلّ هذه المشكلة، استخدمنا الدراما في درس النقود. كانت تجربة ناجحة ومثيرة بالنسبة إلى الجميع. قرّنا تنفيذ هذه الاستراتيجية، لأنّنا أردنا تشجيع التفاعل والمشاركة النشطة في الفصل، وجعل عمليّة التعلّم ممتعة.

قسّما الطّلاب إلى مجموعات صغيرة، وأعطينا كلّ مجموعة مشهدًا يتعلّق بمفاهيم النقود. تمكّن الطّلاب من اختيار الأدوار التي يرغبون في تجسيدها، وتطوير حواراتهم وحركاتهم المسرحيّة. كما وقّرن الموادّ والملحقات اللازمة للتمثيل، مثل الأزياء والأدوات الماليّة المصغّرة.

بالعروض المسرحيّة، كانت لدينا فرصة لتناول المواضيع الماليّة المختلفة، مثل عمليّة البيع والشراء؛ إذ يجسّد الطّلاب زبائن يزورون سوقًا ممتازة، وآخرون يقومون بدور أمين الصندوق (الصراف). وبعد اقتنائهم ما يحتاجون من البضائع المعروضة أمامهم، يتّجهون إلى الصندوق لأداء ما عليهم، مستخدمين نقودًا حقيقيّة، ما مكّنهم من تطبيق المفاهيم في سياق واقعيّ، واستكشاف التحدّيات والقرارات الماليّة المختلفة.

بعد العروض، أجرينا مناقشات مع الطّلاب حول المفاهيم الماليّة والتحليلات والتجارب الشخصيّة التي اكتسبوها بالتمثيل. كانت هذه المناقشات فرصة رائعة لتعزيز التفاهم، وتبادل الأفكار، وتعزيز الثقة في مهاراتهم الماليّة.

وباستخدام الدراما، تمكّنّا من جعل عمليّة التعلّم ممتعة وشيقة، وتعزيز فهم الطّلاب المفاهيم الماليّة بشكل أفضل. كما ساعدتنا في بناء جوّ تعاونيّ في الفصل، إذ تفاعل الطّلاب وتعاونوا مع بعضهم البعض في إعداد العروض المسرحيّة وتقديمها.

الفنّ التشكيليّ والزوايا

الفنّ التشكيليّ يمكن أن يكون أداة قويّة في تدريس الرياضيّات. يمكن استخدام العناصر الفنّيّة، مثل الأشكال والألوان والنماذج، لتوضيح المفاهيم الرياضيّة بطريقة بصرية وملموسة.

قمنا بتجربة استخدام الفنّ التشكيليّ في تدريس الرياضيّات للمرحلة الابتدائيّة في درس الزوايا. في بداية الدرس قدّمنا مفهوم الزوايا، وشرحنا الخصائص والصفات الرئيسة لكلّ نوع منها: حادّة وقائمة ومنفرجة ومستقيمة.

ثمّ سألنا الطّلاب عن الأماكن التي قد يرون فيها الزوايا، مثل زوايا الغرفة، أو الكتب المفتوحة، أو مقاعد السيّارة. بعد ذلك، وفي نشاط تطبيقيّ، عرضنا لوحة فنّيّة للفنانة التشكيليّة المغربيّة الشعيبيّة طلال. وبعد التعريف بهذه الفنانة العصاميّة، وجّهنا النقاش والتفاعل بين الطّلاب بشكل استباقيّ، بحيث استُخدمت العناصر البصريّة الموجودة في اللوحة، مثل الأشكال والخطوط والألوان، لتوضيح الزوايا وتجسيدها بشكل بديهيّ ومفهوم.



بالأنشطة الفنّيّة الملموسة، يُعزّز الاستكشاف والتفاعل النشط للطلّاب مع الزوايا، ويُشجّعون على إنشاء أعمال فنّيّة خاصّة بهم تمثّل الزوايا الموجودة في اللوحة، باستخدام الأشكال والألوان والتراكيب المختلفة. هذا النوع من الأنشطة يساعد الطّلاب في تطوير مهاراتهم الفنّيّة والابتكارية، ويعزّز تعبيرهم الفرديّ والتعاونيّ. وبالنقاش والتفاعل الجماعيّ، يمكن للطلّاب تبادل الأفكار والملاحظات والاستفسارات حول المفاهيم الرياضيّة وتطبيقاتها العمليّة، مثل استخدام الزوايا في الحياة اليوميّة، ما يعزّز تطبيق الفهم النظريّ في سياقات واقعيّة.



وقّرت اللوحة الفنّيّة منصّة بصريّة جذّابة لاستكشاف العناصر الهندسيّة المختلفة، وتحليل الزوايا المتعلّقة بها. وأتاحت للطلّاب فهم العلاقات المكانية بين الأشكال والزوايا، واستكشاف الخصائص الفريدة لكلّ نوع منها.

التشكيل الخزفيّ والمجسّمات الهندسيّة

التشكيل الخزفيّ فنّ تشكيل الطين وتحويله إلى أشكال فنّيّة ثلاثيّة الأبعاد، والتي تُنشأ بعمليّة العجن والنمذجة والتشكيل والتجفيف. ويعتبر الخزف من أقدم الفنون التقليديّة التي يعود تاريخها إلى آلاف السنين، وكان يُستخدم لإنتاج الأواني والمجسّمات والتماثيل، وغيرها من الأعمال الفنّيّة والوظيفيّة. قمنا بتجربة استخدام التشكيل الخزفيّ في تدريس الرياضيّات للمرحلة الابتدائيّة في درس المجسّمات الهندسيّة، مثل المكعّب ومتوازي المستطيلات والأسطوانة والهرم. تهدف هذه التجربة إلى توفير بيئة تعليميّة تفاعليّة وملهمة للطلّاب، لاستكشاف المفاهيم الهندسيّة الأساسيّة وتطبيقها بالتجربة العمليّة والإبداع.

في بداية الدرس قدّمنا مفهوم المجسّمات الهندسيّة والخصائص الرئيسة لكلّ مجسّم، مثل عدد الأوجه والحوافّ والزوايا الموجودة في كلّ منها. واستخدمنا العروض التوضيحيّة والنماذج البسيطة للمجسّمات، لتوضيح الشكل والهيكل والأبعاد.

ثمّ وفرنا الطين الخزفيّ وأدوات التشكيل اللازمة للطلّاب، ووجّهناهم في صنع المجسّمات الهندسيّة باستخدام تقنيّات التشكيل الخزفيّ المناسبة، مع التركيز على الأشكال الهندسيّة والأبعاد الصحيحة. كما وجّهناهم في إنشاء الأوجه والحوافّ والزوايا المناسبة لكلّ مجسّم.

أثناء العمل، قدّمنا التوجيه والدعم الفرديّ للطلّاب، لضمان تنفيذهم الصحيح للمجسّمات والتحقّق من الدقّة والتفاصيل. وتمكّن الطّلاب من استخدام المهارات الهندسيّة المكتسبة، مثل التصميم والتشكيل والقياس، لإنشاء المجسّمات بشكل دقيق. وعندما انتهوا من صنع المجسّمات، جُفّفت لإعطائها المتانة والصلابة المطلوبة. وبعد ذلك، استُخدمت المجسّمات في جلسة تقييم واستعراض ومناقشة للخصائص الهندسيّة المتعلّقة بها، مثل عدد الأوجه والحوافّ والزوايا. وتمكّن الطّلاب من التفاعل والتحليل وتحديد الصفات الهندسيّة المختلفة لكلّ منها.

كما أُتيح للطلّاب التحدّث عن العمليّة التصميميّة والتشكيليّة التي خاضوها، والتطرّق إلى التحدّيات التي واجهوها وكيفيّة حلّها. وتمكّنوا من التعبير عن الإبداع الفنّي والفكريّ الذي وظّفوه في إنشاء المجسّمات، وتطبيق المفاهيم الهندسيّة التي تعلّموها.

عزّزت هذه التجربة فهم الطّلاب المفاهيم الهندسيّة الأساسيّة وتطبيقها عمليًا، وأسهمت في تنمية مهارات التصميم والتشكيل والتعبير الإبداعيّ لديهم. كما عزّزت الطريقة التفاعليّة متعة التعلّم والمشاركة الفاعلة في العمليّة التعليميّة.

تدريس الرياضيّات بالفنّ ليس مجرد وسيلة لجعل المادّة أكثر تشويقًا، بل نهج تربويّ يعزّز التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى الطّلاب. فعندما يجتمع المنطق الرياضيّ مع جماليّات الفنّ، يُفتح أمام الطّلاب باب لفهم أعمق وأشمل للعالم من حولهم، ما يساعدهم في ربط المعرفة النظريّة بالتطبيقات العمليّة. وتُسهم هذه الاستراتيجيّة في جعل التعلّم أكثر متعة وتفاعليّة، وتشجّع الطّلاب على استكشاف المفاهيم الرياضيّة من زوايا جديدة وغير تقليديّة. لذا، فإنّ دمج الفنّ في تدريس الرياضيّات، قد يكون خطوة نحو تطوير جيل من المفكّرين المبدعين القادرين على الابتكار في مجالات متعدّدة.

حياة المعطوي معلمة ابتدائي المغرب

المراجع

- أبو مسلم، أمل. (2021). *جدول الضرب الخارق*. Golden Star Services.

أساسيات الرياضيات مفتاح لتجاوز التحديات

نورة الغابشية



الرياضيات ليست مجرد مادة دراسية تُدرّس في المدارس والجامعات، بل أكثر من ذلك بكثير؛ فهي ملكة العلوم، ولها دور كبير في تقدّم الحياة على جميع الأصعدة العلميّة والتكنولوجيّة والاقتصاديّة. وهي ليست حديثة العهد، بل نشأت منذ القِدَم، استجابة لحاجة المجتمعات إلى تنظيم شؤونها وتسهيل سبل حياتها ومعاملاتها. ومع تطوّر الحياة المعاصرة، يزداد دورها أهميّة عمّا كان عليه في السابق.

كيف تمكن برمجة العقل بقوة الخيال لتعزيز وعي الطلبة بأهميّة الأساسيات لتعلّم الرياضيات؟

بما أنّ الرياضيات مادة تراكميّة، يعتمد حاضرها ومستقبلها على ماضيها، فمن الممكن تشبيهها بالبناء الذي لا بدّ أن يتّصف بقوة الأساس ومثابته، حتّى لا يتعرّض إلى التصدّع أو الانهيار مع تغيّر الأجواء والمناخ بمرور الأيام.

وتُعدّ أساسيات الرياضيات بمثابة حجر الأساس لفهم المستويات الأعلى من الرياضيات الأكثر تعقيداً في ما بعد، وهذا يعني أنّ الإلمام بالأساسيات ابتداءً من المراحل الأولى، وتدريباً نحو الوصول إلى المراحل العليا، يُعدّ مطلباً وحاجة ملحة لكلّ متعلّم طموح.

وأشار (المشهداني، 2011) إلى أنّ عمليّة تكوين المفاهيم والمهارات الرياضيّة واستبقائها، ومن ثمّ تطويرها لدى الطلبة، تستدعي استعمال أساليب تدريسيّة ملائمة.

إذ للمفاهيم الرياضيّة أهميّة بالغة عند تعليم الرياضيات وتعلّمه، فهي تعتمد على بناء تدريجيّ للمفاهيم، تُكتسب عبر المراحل التعليميّة المختلفة.

فعلى سبيل المثال، عندما يدرس الطالب مفهوم الدائرة، يعتمد تعلّم هذا المفهوم اعتماداً كليّاً على مفاهيم أساسيّة سبق أن تعلّمها، مثل النقطة والمنحنى. أمّا مهارة رسم الدائرة بصورة احترافيّة، فتتطلّب بدورها مهارات سابقة، مثل استخدام الفرجار والمسطرة بطريقة صحيحة.

وقد أكّد (السليمان، 2011) أنّ أيّ شيء يتمّ تخيله باستمرار يتحوّل إلى سلوك، وأنّ لقوّة التخيّل فوائد عدّة للأفراد، من أهمّها زيادة الدافعيّة إلى تحقيق الأهداف، وتنشيط القوى الإبداعيّة.

سأشارككم تجربتي في استخدام تلك الطريقة مع طالباتي، والسيناريو الذي اتّبعتهُ لتحقيق أقصى فائدة. وبالنسبة إليّ، فقد اعتبرتها مبدئيّاً بمثابة طوق النجاة، نعم، هي كذلك!

الأساس من الأساسيات

من خبرتي الطويلة في مجال التدريس، وبالأخصّ مع طالبات مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، ومن الاحتكاك المباشر بهنّ في العمليّة التعليميّة، أثناء المناقشات الصفّيّة، والإطلاع على إجاباتهنّ في الأسئلة والاختبارات القصيرة والواجبات المنزليّة؛ تأكّد لي، في أغلب الأوقات، أنّ المشكلة الأساسيّة التي لا يختلف عليها اثنان، تكمن في عدم التمكن من أساسيات الرياضيات. وتلك المشكلة لا تزال تُثقل كاهل الهيئة التدريسيّة. كيف لا، وهي تُعدّ مطلباً أساسيّاً وحاجة ملحة لكلّ متعلّم؟

أمّا عن السيناريو الذي اتّبعتهُ مع طالباتي، فقد تمثّل في الخطوات التالية:

- أغمض أعينكنّ.
- تخيلن أنّ كلّ واحدة منكنّ ستبني في المستقبل بيتاً بتصميم إبداعيّ وتكلفة باهظة. وفجأة، يحدث ما لم يكن في الحسبان: ينهار البيت. ما شعور كلّ واحدة منكنّ في تلك اللحظة؟
- استدعي المهندس المختصّ لمعرفة السبب، فأكّد أنّ

- أساس المنزل كان ضعيفاً، ولم يُبنَ بطريقة سليمة.
- تخيلن الرياضيات بيتاً، أساسه أساسيات الرياضيات، بحيث تمثّل كلّ مهارة أو مفهوم رياضيّ حجراً في هذا الأساس.
- استدعاء مثال: كيف يمكن فهم عمليّة القسمة إذا لم تكن الطالبة قد أتقنت عمليّتي الضرب والطرح سابقاً؟
- افتحن أعينكنّ.
- استدعاء أمثلة أخرى في ضوء العبارة: "كيف أتمكّن من تعلّم الجديد وأستمتع به، إن لم أتمكّن من السابق؟"

كانت هذه الطريقة بمثابة بوصلة لخارطة طريق مليئة بالتحديات، وقد تعزّز وعي الطالبات بأهميّة الأساسيات الرياضيّة، واعتبارها المفتاح الأساس لتعلّم الرياضيات بفاعليّة أكبر.

ولا يقتصر الأثر الإيجابيّ لإلمام الطالبات بالأساسيات على منهج الرياضيات فحسب، بل يمتدّ إلى سائر العلوم التي تقوم على أساس رياضيّ متين، إذ إنّ معاناة معلّمي الفيزياء والكيمياء لا تقلّ حدة عن معاناة معلّمي الرياضيات.

ممّ تتكوّن بنية الرياضيات؟

الرياضيات علم له بنيته الخاصّة، تبدأ بالمفاهيم وتنتهي بالمسائل والمشكلات، كما هو موضح في الشكل الآتي (خشان وراشد، 2008):



ولكون الرياضيات مادة تراكميّة، فإنّ بنيتها تتدرّج على النحو الآتي:

- المفاهيم: تنقسم إلى قسمين، هما:
 - المسمّيات غير المعرّفة: مسمّيات لا يمكن تعريفها، مثل النقطة والخطّ المستقيم.
 - المسمّيات المعرّفة: التي تُعرّف باستخدام المفاهيم غير المعرّفة، مثل العدد الزوجي والقطعة المستقيمة.

- التعميمات: تشتمل على:

- المسلّمات: تعميمات يُسلّم بصحّتها من دون الحاجة إلى إثبات.
 - مثال على المسلّمات: يمكن رسم خطّ مستقيم واحد فقط يمرّ بنقطتين.
 - النظريّات: حقائق رياضيّة تُبرهنّ بواسطة المسلّمات والمفاهيم السابقة. مثال على النظريّات: نظريّة فيثاغورث.
 - القوانين: نظريّات تستخدم في الرياضيّات والعلوم الأخرى. أمثلة على القوانين: قانون مساحة المربّع، وقانون حجم المكعب.
- الخوارزميّات والمهارات:
 - الخوارزمية طريقة لها خطوات محدّدة، تؤدّي إلى نتيجة رياضيّة معيّنة. مثال على الخوارزميّات: خوارزميّات الجمع والطرح.
 - أمّا المهارة فأداء عمل معيّن بسرعة ودقّة وإتقان. أمثلة على المهارة: حلّ مسألة رياضيّة، أو قياس زاوية باستخدام منقلة، أو أداء خوارزمية الجمع.

- المسائل والمشكلات:

- المسألة أو المشكلة موقف جديد يحتاج إلى حلّ. مثال على مسألة رياضيّة: إيجاد معادلة خطّ مستقيم بمعلوميّة نقطتين.

لماذا يجد أغلب الطلبة صعوبة في فهم الرياضيّات؟

توجد عدّة عوامل تجعل من مادّة الرياضيّات مصدرًا للقلق لدى الطلبة، ولعلّ أبرزها ضعف الأساسيّات. فإذا كان الطالب لا يتّقن هذه الأساسيّات، كيف ستكون رحلته في تعلّم الرياضيّات؟ بالتأكيد ستكون مليئة بالتحديّات الكبيرة، ويخالطها شعور بالتوتّر وعدم الارتياح أثناء الحصص الدراسيّة وخارجها، وكأنّ شبح الأساسيّات يلاحقه في مسيرته التعليميّة.

إتقان الطالب لتلك الأساسيّات لا يتحقّق بين ليلة وضحاها، بل هو رحلة تتشكّل عبر مراحل متتابعة، تمهّد كلّ مرحلة منها لما يليها. فالمرحلة الأولى تتمثّل في تعرّف الطالب المفاهيم الأساسيّة الأوّليّة، مثل الأرقام والأعداد والعمليّات الحسابيّة، مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة، إضافة إلى المهارات الأساسيّة، مثل قراءة الأعداد وكتابتها وتحديد القيمة المكانيّة للرقم في عدد معيّن.

أمّا المرحلة الثانية فتتمثّل في الممارسة، إذ يبدأ الطالب في استخدام العمليّات الحسابيّة الأربع في حلّ المسائل، مع التركيز على فهم العلاقات بين الأعداد، مثل الأنماط العدديّة.

بينما المرحلة الثالثة تتمثّل في التفكير الرياضيّ، إذ يتعرّض الطلبة إلى مسائل تعرّز التفكير النقديّ، وتحفّزهم على حلّ المشكلات الرياضيّة بطرق متنوّعة، وفهم العلاقات بين المفاهيم المختلفة، وعدم التعامل معها باعتبارها أجزاء منفصلة، مثل الربط بين العمليّات الحسابيّة والجبر. فعلى سبيل المثال، عندما يتّقن الطالب العمليّات الحسابيّة الأربع، يمكنه بسهولة معرفة كيفيّة توظيف تلك العمليّات لإيجاد حلّ معادلة جبريّة.

أمّا المرحلة الرابعة فمرحلة التطبيق المتقدّم، إذ يتعامل الطلبة مع مسائل أكثر تعقيدًا ممّا سبق، مثل حساب التفاضل والتكامل، ومجموعة الأعداد المركّبة وإجراء العمليّات عليها.

وتتمثّل العوامل الأخرى في أساليب التدريس التقليديّة التي يمارسها المعلّم في البيئة الصقيّة والمعتمدة على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى أنّ كثيرًا من الطلبة يرون أنّ مادّة الرياضيّات لا تلبي احتياجاتهم وميولهم، فتقلّ دافعيتهم، ويدور في أذهانهم سؤال: لماذا ندرس الرياضيّات؟ فنحن لا نطبّقها في حياتنا الواقعيّة.

وقد تبادر إلى ذهني الآن آية طالما كنت أكرّرها مع طالباتي في الحصص الدراسيّة، تؤكّد أنّ من يريد النجاح عليه أن يسعى ويعمل بجدّ ويتدرّب؛ ليتمكّن ويشعر في نهاية الطريق بلدّة الوصول، لأنّنا باختصار مسؤولون عن السعي، لا عن النتيجة، مصداقًا لقوله تعالى: ﴿وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ* وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَىٰ* ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءُ الْأَوْفَىٰ﴾.

المفتاح السحريّ لتجاوز التحديّات في أساسيّات الرياضيّات

لكلّ منّا أبواب مغلقة، نجاهد لفتحها في أوقات كثيرة، ومع مرور الوقت قد يتسرّب إلينا شعور بفقدان الأمل والشغف، غير أنّ الإصرار والسعي والعمل الدؤوب، يقودنا في النهاية إلى المفتاح السحريّ الذي يفتح تلك الأبواب وكأنّها لم تغلق يومًا؛ لذلك، علينا أن نواصل جهادنا في هذه الحياة، فاللّه لا يكلف نفسًا إلا ما آتاها.

وهذا يشبه حال كثير من الطلبة عند دراسة الرياضيّات، إذ يرون أنّ معظم المواضيع، إن لم يكن جميعها، تستند إلى أساس

رياضيّ كان من المفترض أن يكونوا قد أتقنوه سابقًا، فتبدو لهم تلك الأساسيّات أبوابًا مغلقة، تعيق تقدّمهم في مسيرة تعلّم الرياضيّات.

ورغم الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان لتطوير المناهج، والاستفادة من الخبرات العالميّة بتطبيق سلاسل كامبريدج العالميّة في العلوم والرياضيّات، وهي مناهج حلزونيّة تُقدّم فيها المفاهيم بشكل تدريجيّ ومتكرّر عبر مستويات عدّة، بحيث يُعاد طرح الموضوع نفسه للطالب أكثر من مرّة، مع التوسّع في كلّ مرّة، فإنّ مشكلة ضعف إلمام الطلبة بالأساسيّات ما زالت قائمة، وهي جُلّ ما يعانيه معلّمو الرياضيّات والعلوم.

ومن خبرتي في التدريس، واطّلاعي على الكتب التربويّة وكتب التطوير وتنمية مهارات التفكير، توصّلت إلى ما أراه مفتاحًا سحريًّا من واقع تجربتي وما يطرحه عدد من المؤلّفين، ويمكن تقديمه على شكل بوصة مزدوجة، تكون الأولى منها أساسًا حيويًّا للثانية، تبدأ بالفهم الأساسي وتنتهي بالتطبيق المتقدّم.

البوصلة الأولى: بناء قاعدة أساسيّة صلبة

ما سأطرحه الآن يتعلّق بالسنوات التعليميّة الأولى، المرحلة الحاسمة في بناء الأساسيّات الرياضيّة. وهنا ينبغي التركيز على ترسيخ الفهم العميق وتعزيز المهارات الأساسيّة بأسلوب ممتع وتفاعليّ، مثل التعلّم القائم على اللعب والتجربة، والتعلّم عبر استكشاف الطبيعة، واصطحاب الأطفال في رحلات ترفيهيّة تعليميّة إلى الطبيعة لقياس أطوال الأشجار، وحساب عدد الأوراق، وتصنيفها، وفق الأشكال والأحجام. بالإضافة إلى توفير أدوات رقميّة مثل الفيديوهات والرسوم المتحرّكة، والتعلّم بواسطة القصص بأسلوب مشوّق، وسردها مع ربطها بالمفاهيم الرياضيّة.

ويا حبّذا لو دُرّب طلبة الحلقة الأولى على استخدام المعداد الصينيّ، واعتماده طريقة رسميّة في المناهج الدراسيّة؛ لما له من فوائد جمّة في تحسين الذاكرة والتركيز، وتطوير مهارات الحساب الذهنيّ، بما يهيئهم في المراحل المتقدّمة للاعتماد

المراجع

- راشد، محمّد إبراهيم، وخشّان، خالد حلمي. (2008). *مناهج الرياضيّات وأساليب تدريسها للصفوف الأساسيّة*. دار الجنادرية.
- السليمانيّ، إبراهيم. (2011). *50 طريقة لتبرمج عقلك*. دار المنارة.
- المشهدانيّ، عبّاس ناجي. (2011). *تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيّات*. دار اليازوريّ.

على أنفسهم في الحساب، من دون الحاجة إلى استخدام الآلات الحاسبة.

البوصلة الثانية: التفكير الرياضيّ المتقدّم

هنا سننتقل إلى مرحلة متقدّمة، بحيث يطبّق الطالب ما تعلّمه من مفاهيم ومهارات أساسيّة سابقة في الجبر والهندسة والإحصاء، ويمكن تحقيق ذلك من خلال النقاط الآتية:

- تدريب الطلبة على مهارات التفكير، فهي أدوات يستطيع بواسطتها التعامل مع المعطيات التي يتلقّاها في رحلته الدراسيّة. وهناك خياران: إمّا أن تكون ضمن منهج مستقلّ، أو ضمن استراتيجيّات تدريس ينفّذها المعلّم في الصفّ.
- تشجيع الطلبة على التأمّل والتقويم الذاتيّ؛ للتمكّن من تحليل نقاط القوّة والضعف لديهم.
- اتباع نهج التعلّم من أجل الإتقان، لا من أجل الاختبار، بحيث لا تتوقّف إنجازات الطلبة عند ذلك الحدّ.
- تعزيز التعلّم الذاتي للطلبة، لمراجعة الأساسيّات بانتظام، باستخدام كتيّب إثرائيّ يشتمل على تدريبات منتظمة.
- إنشاء مختبر الرياضيّات؛ لتعزيز فهم الطلبة للمفاهيم الرياضيّة بطريقة عمليّة.
- تدريب الطلبة على استخدام تقنيّات التنفّس العميق؛ لتقليل التوتر وتحسين التركيز.
- تصميم تطبيق إلكترونيّ لتعلّم أساسيّات الرياضيّات، مدعّم بالذكاء الاصطناعيّ.

وفي الختام، يبقى التفكير مفتوحًا أمام التربويّين في مجال الرياضيّات: كيف نساعد الطالب في بناء أساس قويّ؟ وكيف نكشف عن طاقاته الكامنة؟ وهل توجد مفاتيح سحريّة أخرى؟ لأنّ الموضوع يستحقّ الاهتمام.

نورة الغابشية

اختصاصيّة تقويم مناهج الرياضيّات

سلطنة عُمان

التعليم في السودان: بين أزمات الواقع وآفاق الإصلاح المستدام

نسرين آدم

يُعدّ التعليم أساسًا لنهضة أيّ دولة، وفي السودان يواجه النظام التعليمي تحديات عميقة تهدّد مستقبله. فعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطويره، ما يزال يعاني أزمات تؤثر في جودته وقدرته على تلبية احتياجات المجتمع. ومع التغيرات العالمية السريعة، تبقى هناك آفاق كبيرة للإصلاح المستدام، يمكن أن تجعل التعليم أداة فاعلة في التنمية المستدامة.

وقد تمثّلت الجهود في إجراءات طارئة لضمان استمراره، مثل اعتماد نظام التناوب بين المدارس في مناطق النزوح، وتنفيذ برامج مكثّفة لتعويض الفاقد التعليمي. كما أطلقت مبادرات للتعليم المجتمعي المؤقت بالتعاون مع منظمات محلية ودولية، لتوفير بدائل للمدارس المغلقة، وضمان وصول التعليم إلى أكبر عدد من الطّلاب على رغم التحديات.

التعليم في ظلّ النزوح وتبعات الحرب

في العامين الماضيين، شهدت بعض ولايات السودان ومدينه نزوحًا واسعًا، بعد امتداد رقعة الحرب إلى مناطق متعدّدة، ما أدّى إلى حركة سكانيّة ضخمة نحو المدن والمناطق الأكثر أمنًا نسبيًا. من بين هؤلاء النازحين أعداد كبيرة من الطّلاب في

المراحل التعليميّة المختلفة، والذين وجدوا أنفسهم مضطّرين إلى مغادرة مدارسهم ومناطقهم الأصليّة تحت وطأة الظروف الأمنيّة القاهرة. هذا الواقع خلق ضغطًا غير مسبوق على المدارس في المناطق المستقبلية للنازحين، إذ شهدت اكتظاظًا يفوق قدرتها الاستيعابية، سواء على مستوى الفصول أو الموارد التعليميّة والبنية التحتيّة.

بعض المدارس في المدن الآمنة اضطّرت، نظرًا إلى عدد النازحين الكبير، إلى تخصيص جزء من مبانيها لتستخدم مراكز إيواء، ما قلّل من المساحات المتاحة أصلًا للتعليم. ولمواجهة هذا الوضع الطارئ، لجأت إدارات مدارس متقاربة إلى اعتماد نظام التناوب الزمني، بحيث يتناوب طّلاب مدرستين على المبنى نفسه، مع تعديل البرامج الدراسيّة لتناسب الجدول الجديد. هذا النظام، على رغم صعوبته، كان حلًا إبداعيًا لتفادي ضياع العام الدراسي على آلاف الطّلاب المعرّضين للانقطاع.

في المقابل، أُغلقت عشرات المدارس في المناطق غير الآمنة بفعل استمرار النزاع، ما حرم آلاف الأطفال من فرص التعلّم، ووضعهم فعليًا خارج المنظومة التعليميّة. هذه التطوّرات أدّت إلى ارتفاع معدّلات التسرّب المدرسي بشكل ملحوظ، خصوصًا

بين الطّلاب من الأسر التي تواجه أوضاعًا اقتصادية صعبة أو فقدت معيّلها بسبب النزاع. وتعمل وزارة التربية والتعليم حاليًا على تنفيذ خطط لتعويض الفاقد، باعتماد برامج مكثّفة وخصص إضافية لإعادة دمج هؤلاء الطّلاب، وضمان عدم اتّساع فجوة التعليم أكثر.

ومع ذلك، يبقى التحديّ الأكبر في إعادة استقرار الأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة للأسر المتضرّرة، إذ تعاني كثير من الأسر النازحة صعوبات معيشيّة، تجعل عودة أبنائها إلى المدارس أمرًا معقّدًا. فضعف الإمكانات الماديّة، واضطرار بعض الأطفال للعمل لإعالة أسرهم، عوامل تُبقي نسبة غير قليلة من الطّلاب خارج أسوار التعليم، ما يهدّد بزيادة الفاقد التربوي، وما يرافقه من تأثيرات طويلة الأمد في التنمية البشريّة.

أزمات التعليم في السودان: جذور ممتدة ومعقدة

يواجه السودان أزمة تعليميّة حادّة بسبب النزاعات المستمرّة، والظروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة الصعبة. ووفقًا لتقرير اليونسف الأخير، لا يزال نحو 19 مليون طفل خارج أسوار

المدارس، مع إغلاق حوالي 10,400 مدرسة. ويعاني أكثر من 6.5 مليون طفل فقدان التعليم بسبب تصاعد العنف وانعدام الأمن، ما يعطل فرص التعلّم في المناطق المتضرّرة من الحرب. كما يواجه 5.5 مليون طفل في مناطق أقلّ تأثرًا بالنزاع، تحديات مرتبطة بإعادة فتح مدارسهم، إذ يظلّ مصيرها غير مؤكّد. وتعكس هذه الأرقام حجم الأزمة التي تضرب النظام التعليمي في السودان، وتبرز الحاجة الملحة إلى حلول طارئة، مثل التعليم البديل باستخدام التكنولوجيا والتعليم عن بُعد.

تفاوت جغرافي واجتماعي مزمن في الوصول إلى التعليم

التفاوت في فرص التعليم بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، ظلّ سمة بارزة للنظام التعليمي في السودان منذ عقود. فالمدن الكبرى مثل الخرطوم، تتمتع بتركيز أعلى للمدارس والمعلّمين، مقارنة بالمناطق الطرفيّة مثل سنّار وغيرها.

وفي الأرياف والمناطق النائية، يعاني الطّلاب بُعد المسافات التي تصل أحيانًا إلى 3 أو 4 كيلومترات يوميًا، للوصول إلى أقرب مدرسة. ويصاحب هذا التحديّ الجغرافي نقص واضح في عدد

المدارس وافتقارها إلى التجهيزات الأساسية، ما يجعل العملية التعليمية أكثر صعوبة وأقل جاذبية للطلاب وأسرهم.

نقص مزمن في المعلمين المؤهلين وضعف برامج التدريب

نقص الكادر التعليمي المؤهل يمثل تحدّيًا طويل الأمد في السودان. فالمعلّمون المتخصّصون في موادّ رئيسة، مثل الرياضيّات والعلوم واللغات الأجنبية، نادرون، خصوصًا في المناطق الطرفيّة. وتعود هذه الفجوة إلى عوامل متعدّدة، مثل ضعف الاهتمام بدراسة التربية نظرًا إلى ضعف رواتب المعلمين، بالإضافة إلى قلّة فرص التدريب المستمرّ، وهجرة الكفاءات داخليًا وخارجيًا. وفي كثير من المدارس، يضطرّ المعلّم الواحد إلى تدريس أكثر من مادة خارج تخصّصه، ما يؤثّر سلبيًا في جودة التعليم واستيعاب الطّلاب.

بنية تحتية تعليمية هشّة وضعف في الموارد الأساسية

يعاني عدد كبير من المدارس، خصوصًا في الريف والمناطق الطرفيّة، ضعفًا حادًا في البنية التحتية، حيث تُجرى الحصص أحيانًا في فصول غير مهیئة أو تحت الأشجار، مع افتقار إلى المقاعد والطاولات والسبّورات. كما تغيب المكتبات والمختبرات والمرافق الصحيّة، ما يجعل البيئة التعليميّة غير مريحة ويضعف تركيز الطّلاب. ويزداد هذا الوضع سوءًا مع تزايد الكثافة الطّلابيّة بعد موجات النزوح الأخيرة.

مناهج دراسيّة قديمة ومحدوديّة في المهارات الحياتيّة

تعتمد المناهج الدراسيّة في السودان منذ سنوات طويلة على الحفظ والتلقين، مع ضعف في تنمية مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ والمهارات الحياتيّة. وتفتقر هذه المناهج إلى موادّ حديثة في التقنيّة والابتكار وريادة الأعمال، ولا تولي اهتمامًا كافيًا لمفاهيم المواطنة والسلام والمهارات الاجتماعيّة. هذا القصور يجعل مخرجات التعليم غير مواكبة لمتطلّبات العصر، ويضعف جاهزيّة الطّلاب لسوق العمل المعاصر، وللتعامل مع التحوّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة.

آفاق الإصلاح المستدام في سياق هشّ

التحدّيات:

في ظلّ النزاع المستمرّ والأزمات السياسيّة والاقتصاديّة في السودان، يواجه قطاع التعليم تحدّيات كبيرة تتطلّب حلولًا مبتكرة لضمان استمراره. وعلى رغم التحسينات التي تحقّقت بين عامَي 2008 و2018، بإضافة 2800 مدرسة وتسجيل مليون طفل إضافي، إلّا أنّ التحدّيات ما زالت قائمة. فقد تسبّبت النزاعات في إغلاق العديد من المدارس، ما حرم ملايين الأطفال من التعليم. وفي هذا السياق، تسعى اليونيسف بالتعاون مع منظمة "صدقات" لتقديم حلول مبتكرة، إذ افتُتحت مراكز للتعليم الإلكترونيّ في أكثر من 7 ولايات، موجّهة إلى الأطفال بين 7 و14 عامًا لتمكينهم من اللحاق بأقرانهم (اليونيسف، دون تاريخ). وعلى الرغم من أهميّة هذه المبادرة، تظلّ الحاجة إلى مزيد من التدخّلات الإصلاحيّة قائمة، خصوصًا مع تزايد أعداد الأطفال خارج أسوار التعليم. ويتطلّب الأمر تبنيّ نماذج بديلة ومرنة، مثل التعليم الإلكترونيّ أو التعلّم عبر وسائل الإعلام، لتوسيع نطاق التعليم، وتمكين الأطفال من الوصول إلى المعرفة خارج المدارس التقليديّة. وتُعَدّ الشراكة بين الحكومة والمنظّمات الدوليّة مثل اليونيسف، ضروريّة لتعزيز هذه المبادرات، بما في ذلك تفعيل منصّات التعلّم الإلكترونيّ، والتي تتيح للأطفال الوصول إلى الكتب المدرسيّة والأنشطة باستخدام التكنولوجيا.

الحلول:

في ظلّ واقع معقّد يتّسم بالانقسام الجغرافيّ، وضعف الموارد، وتراجع الاستقرار السياسيّ، وتعدّد مراكز القرار، يصبح التفكير في إصلاح النظام التعليميّ السودانيّ، باعتماد نماذج تقليديّة مستوردة من بيئات مستقرّة، أمرًا غير عمليّ. لذا، فإنّ أولى الخطوات الواقعيّة تكمن في تبنيّ حلول مرنة ومتدرّجة ومنخفضة التكلفة، تستجيب لحجم التحدّيات الآتيّة، مع بناء أسس لإصلاح أوسع حين تسمح الظروف بذلك.

أوّلًا، يمكن تعزيز مبادرة المدارس المجتمعيّة المؤقّتة. وهي نماذج تعليميّة ظهرت في بيئات نزاع مثل جنوب السودان وأفغانستان، وتقوم على توظيف الفضاءات العامّة مثل المساجد والكنائس ومراكز الشباب، وحتى ظلّ الأشجار أو الخيام، لتكون أماكن بديلة للتعلّم، مع إشراك القيادات المجتمعيّة في تنظيم العملية التعليميّة. ويتميّز هذا النموذج بأنّه منخفض التكلفة

وسريع التنفيذ، مع مرونة في استخدام مناهج مبسّطة ومختصرة تناسب الظروف الطارئ. وفي السودان، جرى تطبيقه بفعاليّة محدودة في دارفور مطلع الألفيّات، ويمكن تطويره بدعم لوجستيّ من المنظّمات المحليّة والدوليّة.

ثانيًا، من الضروريّ اعتماد التعليم البديل والمرن، والذي لا يشترط الالتزام الصارم بالحضور أو بالتقويم الدراسيّ الرسميّ. ويشمل هذا البرامج غير النظاميّة، مثل تعليم الكبار والمسرّع، ودروس التقوية في المساء أو أثناء العُطل. ويمكن أن يُدمج مع التعليم عبر الإذاعة — كما طبّقت سيراليون ذلك إبّان وباء الإيولا ببثّ الدروس الإذاعيّة الوطنيّة — لتوسيع الوصول إلى الطّلاب الذين لا يستطيعون حضور المدارس يوميًا. وفي السودان، تمتلك العديد من الولايات محطّات إذاعيّة محليّة، يمكن أن تؤدّي دورًا مركزيًا في هذا النوع من التعليم.

ثالثًا، من بين التدخّلات الممكنة إعداد معلّمين محلّيّين بنظام التسريع. فبدلًا من انتظار معلّمين مؤهلين من مراكز المدن، يمكن إطلاق برامج قصيرة، لتدريب شباب المجتمع المحليّ على أساسيّات التدريس والإدارة الصقيّة. وفي دارفور، في فترات النزوح الأولى، نظّمت اليونيسف ورشات تدريبيّة سريعة لمعلّمي الطوارئ باستخدام موارد بسيطة. إنّ إعادة تفعيل هذا النموذج مع تحديث المناهج ووسائل التدريس، يمكن أن يسدّ فجوة نقص الكادر التعليميّ مؤقتًا.

رابعًا، يُعتبر ربط التعليم بالحوافز الاقتصاديّة والاجتماعيّة، من أنجح أساليب تقليل التسرّب في ظروف الحرب والفقر. ويمكن تنفيذ برامج مثل الوجبة المدرسيّة (school feeding programs) لتشجيع حضور الطّلاب، أو تقديم منح نقديّة مشروطة (conditional cash transfers) لأسر الطّلاب، مقابل استمرار أطفالهم في الدراسة. وقد نُفّذت برامج مشابهة بنجاح في إثيوبيا واليمن، وأسهمت في استقرار معدّلات الالتحاق على رغم الحروب الممتدّة.

خامسًا، تعزيز مبدأ المرونة الإداريّة واللامركزيّة التعليميّة. ويمكن أن تمنح السلطات المحليّة في الولايات مرونة أكبر في

تكييف المناهج، وتخفيض الاشتراطات البيروقراطيّة لإعادة فتح المدارس، أو إطلاق مبادرات تعليميّة محليّة. وقد أثبتت اللامركزيّة التعليميّة فاعليّتها في دول مثل كولومبيا في فترة النزاع الأهليّ، حيث سمحت بإعادة التعليم تدريجيًا في المناطق شبه المستقرّة، من دون انتظار قرارات مركزيّة معقّدة.

سادسًا وأخيرًا، تكوين شراكات محليّة مرنة مع منظّمات المجتمع المدنيّ والمنظّمات الدوليّة العاملة أصلًا في المناطق المتأثّرة. وتمتلك هذه المنظّمات خبرات لوجستيّة وشبكات محليّة تمكن الاستفادة منها في دعم التعليم، سواء بتوفير مستلزمات مدرسيّة، أو إقامة مدارس مؤقتة، أو دعم المعلّمين بالموادّ والمكافآت. وفي السودان، للعديد من المنظّمات مثل الهلال الأحمر السودانيّ ومفوضيّة اللاجئين واليونيسف، تجارب ناجحة سابقة يمكن البناء عليها.

هذه التدخّلات، وإن كانت مبدئيّة ومتواضعة، إلّا أنّها قابلة للتطبيق ضمن الإمكانيّات المتاحة. والأهمّ من ذلك أنّها تضع الأسس لإبقاء شريان التعليم حيًّا حتّى في أصعب الظروف، ما يشكّل ركيزة أساسيّة لأيّ مشروع وطنيّ مستقبليّ، لإعادة بناء النظام التعليميّ بشكل مستدام.

يواجه التعليم في السودان العديد من الأزمتا، لكنّ آفاق الإصلاح المستدام تبقى ممكنة، بتبنيّ سياسات تعليميّة شاملة ومبتكرة. وبتحديث المناهج، وتحسين تدريب المعلّمين، والاستثمار في البنية التحتيّة، وتعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم، يمكن للسودان أن يخطو خطوة كبيرة نحو بناء نظام تعليميّ قادر على تلبية احتياجات المجتمع. ويُعدّ الإصلاح المستدام في التعليم الأساس لتحقيق التنمية المستدامة، وبناء مستقبل أفضل لأجيال السودان القادمة.

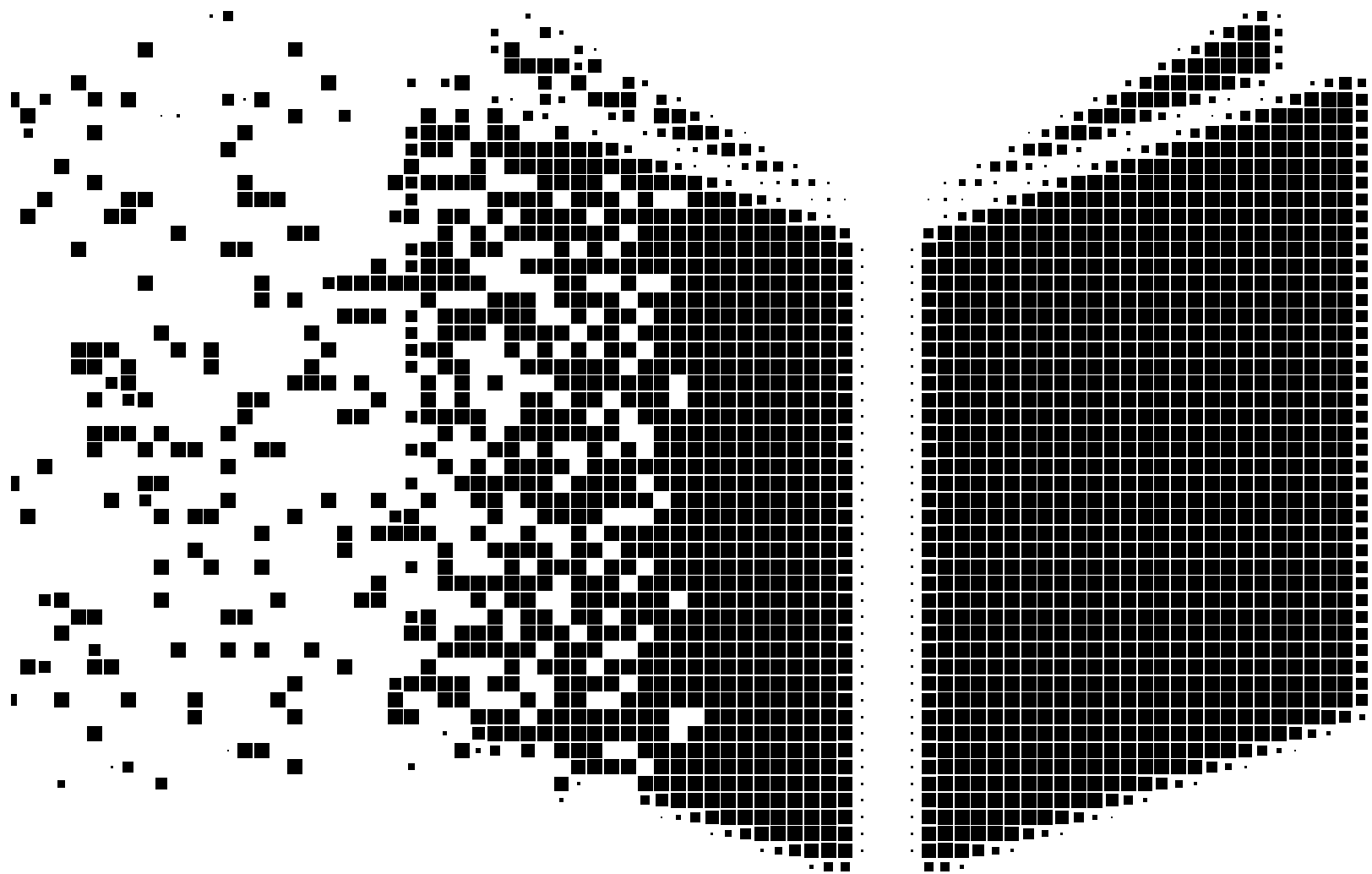
نسرین آدم معلّمة دراسات إسلاميّة السودان

المراجع

- اليونيسف / السودان. (دون تاريخ). *التعليم الجيّد هو حقّ لجميع الأطفال*. تمّ الاسترجاع في 15 أيّار / مايو، 2025.

انهيار ذهنيّة القراءة الحرّة في عصر اقتصادات الانتباه

محمد زيدان



كان في بيتنا مكتبة. مكتبة جيّدة، فيها مئات الكتب الكبيرة؛ مجلّدات في التاريخ والسيرة والتفسير، وعدد من المعاجم الأساسيّة. في الرفّ السفليّ تربّعت الموسوعة البريطانية باللغة الإنجليزيّة، وموسوعة طيّبة صغيرة بالإنجليزيّة أيضًا، من خمس مجلّدات جميلة ذات ورق لامع ومليئة بالصور. في تلك الأيام، كانت تجربة كاشفة وحيدة مع كتاب ما، كفيلة بجرك إلى مربّع القراءة المتواصلة، بهدف إنّهائه، والانتقال إلى كتاب آخر. كان لبرامج الأطفال مواعيد معيّنة في الصباح وبعد الظهر، إذا انتهت فترتها لا يكون أمام الطفل سوى خيارين، بحسب طبيعة أهله وظروفهم: إمّا اللعب في الشارع حتّى العشاء، أو أن يُحبس في البيت. فإذا ما انحبس فيه، وكان في بيته بعض الكتب، ووقع على كتاب يغريه ويستطيع قراءته، فإنّه سيظلّ يقرأ فيه حتّى ينهيه، بل أغلب الظنّ أنّه سيقروّه أكثر من مرّة، حتّى يكاد يحفظه، فالكتب في بيوتنا العربيّة قليلة، وأقلّ منها الكتب التي تناسب الأطفال.

لم تكن مسألة اجتماع الانتباه والمناعة من التشتّت ما يحول دون القراءة، بل توقّر الكتب، والقدرة على الوصول إلى المكتبات. أمّا اليوم، فالكتب المتوقّرة باتت أكثر نسبيًا، بما فيها تلك الموجهة إلى الأطفال، لكنّ القراءة الحرّة، بوصفها نشاط تسليّة ووسيلة لتمضية الوقت، تتراجع باستمرار. يسود انطباع عامّ بيننا، نحن الآباء والأمّهات، بأنّ فرصة انغماس الطفل في تجربة القراءة، على نحو تتحوّل فيها تلك التجربة إلى عادة يمكن إدمانها والتعلّق بها في سنواته اللاحقة، باتت شبه مستحيلة. أمّا السبب العامّ الذي يُطرح لتفسير هذه الظاهرة، فيكمن في شكل البيئة الرقمية التي ينمو فيها الطفل ويتعوّد على مدخلاتها، وما يترتّب عليها من وضعيّة تتسم بالتشتّت الدائم، وتدني القدرة على التركيز العميق، وبالتالي الحرمان من الانغماس بأنشطة غير مرتبطة بالشاشة الرقمية. هذا كلّهُ يؤثّر سلبيًا كما هو متوقّع في مهارة القراءة لو تشكّلت، أو في فرصة تشكّل عادة القراءة ابتداءً، بسبب طغيان هذه الشاشات والأجهزة الرقمية، الصغير منها والكبير، منذ سنوات الطفل الأولى.

كلّ وسط جديد يغيّرنا

في منتصف السّتينات من القرن الماضي، سيصدر مارشال ماكلوهان كتابه الشهير "فهم وسائل الإعلام"، وسيضمّن

فيه ملاحظة بدت حينها أشبه بالنبوءة، بشأن التأثير العميق للوسائط الجديدة لانتقال المعلومات وتقنياتها متسارعة التطوّر. فقد توقّع ماكلوهان بحدسه السليم، أنّ تقنيّات الاتّصال ستؤثّر على نحو عميق في طرق تفكيرنا وسلوكنا على المستوى الفرديّ والاجتماعيّ. وحين صاغ الفيلسوف الكنديّ عبارته الشهيرة "الوسط هو الرسالة" (Medium is the Message)، فإنّه لم يكن يصف حقيقة ناجزة بعد، بل كان يتنبأ بواقع بدا له أنّه يتشكّل بسرعة، وقد يخرج عن السيطرة: الوسط الذي تنتقل به المعلومات كفيل بتغييرنا، وسيغيّرنا أفرادًا وجماعات. يضيف ماكلوهان: "إنّ آثار التقنيّة لا تظهر على مستوى الأفكار والمفاهيم وحسب، بل إنّها تنفذ إلى ما هو أبعد من ذلك، وتغيّر أنماط إدراكنا بالتدريج، وبلا أيّ مقاومة" (Carr, 2010, p. 3).

في سنة 2010، سيعود الباحث الأمريكيّ نيكولاس كار إلى نبوءات ماكلوهان تلك، ويثبت بالأدلة العلميّة الحديثة من حقول دراسات الأعصاب والعلوم الإدراكيّة، أنّ هذه التقنيّات تتسلّل عميقًا إلى أنظمتنا العصبيّة، وتغيّرنا رغماً عنّا، وقبل أن نظوّر كفيّة مقاومتها. يخبرنا كار أنّنا نغفل عن التفكير في أثر هذه الوسائط، لأنّنا نشغل حدّ العجز بالمحتوى الذي تولّده، وتُهيله علينا بلا انقطاع. في كتابه "السطحيّون" (The Shallows) الذي يتناول فيه قصّة هذه التغيرات التي دهمتنا بسبب الإنترنت، ووطأة الارتباط بوسائل التواصل الاجتماعيّ، والاعتماد على محرّك البحث، يتوقّف كار طويلًا عند نبوءة ماكلوهان: "كلّ وسط جديد يغيّرنا"، ليفنّد الانطباع السلبيّ الذي يعلّق التبعات السلبيّة للتقنيّة على "سوء الاستخدام الفرديّ"، ويفنّد مغالطة أخلاقيّة ومعرفيّة سائدة في خطاب الحداثة الرقمية، والذي يصرّ على إعفاء التقنيّة نفسها من المسؤوليّة، وتبرئة طرف الشركات التي تطوّرها وتصمّم نماذج عملها، واعتبارها محايدة. فالوسط الجديد قوّة فاعلة في ذاتها، تغيّرنا وتعيد تشكيل الشبكات العصبيّة بما يتلاءم معها، وفق منطق داخليّ خاصّ بها، لا ينفصل عن المصالح الماديّة للشركات التي ابتكرتها، والتي تهدف أساسًا إلى استهلاك أكبر جزء ممكن من حياتنا أمام الشاشة. فالتقنيّة حين تسيطر وتسود، تكيّفنا نحن ولا تتكيّف معنا. نحن مثلاً، الجيل الذي عاش حتّى بداية الدراسة الجامعيّة على الأقلّ بلا هاتف محمول، فضلًا عن هاتف مربوط بالإنترنت، ندرك تمامًا هذا التغيّر. كيف كنّا نقرأ بتركيز ونكتب برويّة، وكيف كان نمط تفاعلنا مع العالم والآخرين من حولنا.

ثمّ في لحظة ما، حصلت تلك الطفرة، ودخلنا عالم الإنترنت بالتدريج، من محرّكات البحث والمنتديات والمدوّنات، وصولاً إلى فيسبوك وتويتر، ثمّ إنستغرام وتيكток. لقد تأكلت في أذهاننا تلك العمليّة الخطيّة من التفكير، وانهارت مع ذلك "ذهنيّة القراءة".

يصف كار في كتابه هذه الذهنيّة القارئة، حين كان طالبًا في الجامعة يقضي ساعات طويلة بين رفوف الكتب، بمناعة كاملة من أيّ وارد يشبّته عن القراءة، ثمّ يروي كيف دهمت الأجيال الرقميّة الجديدة طريقة في التعاطي مع المعرفة، لا تستوعب المعلومات إلّا على جرعات قصيرة وسريعة وقلقة وغير مترابطة وغير صافية. ثمّة نعيم في القراءة، بحسب كار، ضاع ممّا أو يكاد، ويرى أنّ "الوسط" الرقميّ والشركات التي تستثمر في تطويره، هي المسؤول الأكبر عن إفراز هذا الجحيم من العطب الذهنيّ الذي يحول بيننا وبين القراءة.

فوسائط الاتّصال الحديثة - أو ما يمكن تسميته بشكل أدقّ "التقنيّات المعرفيّة"، والتي تندرج فيها وسائل التواصل الاجتماعيّ ومنصّات المحتوى المختلفة ومحرّكات البحث - تقنيّات يتفاعل معها الدماغ، ليس على مستوى المحتوى نفسه وحسب، ضارًّا كان أو نافعًا، بل على مستوى تصميمها وآليّات عملها نفسها. وهي آليّات لا تهدف في حقيقة الأمر إلّا إلى استلاب انتباه المستخدمين، واستدامة ارتباطهم بها. هذا هو المنطق الاقتصاديّ الذي جعل "الانتباه" هو المورد الذي تتنافس عليه الشركات المطوّرة لهذه التقنيّات، وفق آليّات/خوارزميّات لا سبيل للمستخدمين لمعرفتها على وجه الدقّة، فضلًا عن التحكّم بها وتوجيهها لصالحهم.

جيمس ويليامز، الباحث السابق في جوجل، يتوسّع في هذا النقد للأثر الذي خلقته التقنيّات الرقميّة، فيقول في كتابه "النور الذي فقدناه: الحرّيّة والمقاومة في اقتصادات الانتباه"، إنّ كارثة "التشبّت" التي تحول بيننا وبين القراءة، تتضاعف بسبب ما يتولّد عنها من "أزمة الإرادة" على المدى البعيد؛ بمعنى أنّ هذه التقنيّات الرقميّة لا تسرق الوقت والانتباه وحسب، بل تعمل متقصّدة على تحطيم قدرتنا على الرغبة في الانخراط بأنشطة أكثر عمقًا وأسمى معنى، لصالح ما تريده الشركات المصنّعة لها ومالكوها. وإذا ما اعتبرنا أنّ القراءة الذاتيّة الحرّة، بمعناها العميق غير المرتبط بدرس أكاديميّ أو مهمّة عمل، تتطلّب نوعًا من الحرّيّة من هذه المشتّتات والغطام عنها، فإنّ هذه التقنيّات والمنصّات كفيلة بتقويض كلّ ذلك ومقاومته.

هكذا بات من البدهاة العامّة تقريبًا اليوم، الحكم بأنّ ثمّة تراجعًا كبيرًا وبنويًّا في ممارسة القراءة في مختلف المجتمعات حول العالم، وعلى نحو يعكس هيمنة هذه البنية التقنيّة، القائمة على منطق مختلف جوهريًّا عن منطق القراءة.

"إنسان القراءة" أم "إنسان المنصّات"؟

تساعدنا بعض البيانات المتوفّرة في تعرّف ملامح أكثر دقّة لهذا التراجع العالميّ في القدرة على القراءة، والذي لا يمكن فهمه بمعزل عن التحوّلات الرقميّة العميقة في حياتنا. فبحسب نتائج اختبار التقييم الدوليّ للطلبة "PISA" لسنة 2022 - وهو اختبار معروف يقيس قدرات الطلبة في القراءة والرياضيّات والعلوم يصدر عن منظمّة التعاون الاقتصاديّ والتنمية - فإنّ معدّلات القراءة بين الطلبة في دول المنظمّة قد هبطت بمعدّل 10 نقاط، مقارنة بالدورات السابقة. وبحسب التقرير، فإنّ هذا التراجع غير مسبوق في تاريخ هذا الاختبار الذي يُجرى كلّ ثلاث سنوات منذ سنة 2000.

يعزو التقرير هذا التراجع إلى أسباب متنوّعة، سلوكيّة ونفسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة لدى الطلبة في الفصول الدراسية، إلّا أنّ أحد العوامل الأكثر وضوحًا تمثّل في حالة التشبّت المفرطة، المتولّدة عن الاستخدام المستمرّ للأجهزة الرقميّة، والتي باتت عنصرًا دائم الحضور في حياة الطلبة داخل الغرف الصقيّة وخارجها، وهو ما يؤدّي بشكل متواصل إلى تشويه علاقتهم مع الكتاب، ويحول بينهم وبين تشكيل ذهنيّة قارئة، تتسم بالتركيز والتأثّي والتفاعل النقديّ مع النصوص، والقدرة على تذكّرها واستحضارها والتعلّم منها، بدل الانغماس الدائم بالترفيه والتلصّص الفضوليّ السريع عبر المنصّات الرقميّة.

يعرّف اختبار "PISA" مهارة التمكنّ من القراءة (Reading Literacy)، بأنّها "امتلاك القدرة على فهم النصوص واستخدامها وتقييمها، والتفكّر فيها، والتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف الشخصية، وتطوير المعرفة والإمكانات، والمشاركة الفاعلة في المجتمع". ولهذه المهارة مستلزمات أساسيّة، من بينها القدرة على التركيز العميق لفترة معتبرة متواصلة، من أجل قراءة نصّ طويل، وهو شرط يمنع من تحقّقه كلّ تلك المشتّتات الرقميّة التي تحيط بالقارئ، طالبًا كان أو بالغًا. كما يُبرز التقرير ملاحظة لافتة، إذ أشار إلى تزايد قدرة الطلبة على التركيز وتحقيق نتائج أفضل في القراءة واستيعاب النصوص، في الحالات التي يُفرض عليهم فيها إغلاق هواتفهم، أو إيقاف

الإشعارات التي تصلهم من حساباتهم على منصّات التواصل الاجتماعيّ. لذا، فإنّ التقرير يؤكّد على ضرورة فتح النقاش سريعًا، حول مسؤوليّة المؤسّسات التربويّة وأولياء الأمور وعموم المجتمع، بشأن تطوير "السياسات التي تُعنى بمتابعة الطلبة وسلوكيّاتهم عند استخدام الأجهزة الرقميّة، من أجل الحدّ من التشبّت الذي يعانيه" (PISA, 2022, p. 230)، ومقاومة تلك النزعة إلى الاستسلام أمام هيمنة التقنيّة، أو الرضا بالتعايش مع آثارها السلبيّة التي تنال من الحقّ في القراءة، والتي هي أساس العلاقة بين الإنسان الحديث والمعرفة.

تحصل هذه المشاكل في القراءة لدى الطلبة في الدول الأعضاء في منظمّة التعاون الاقتصاديّ والتنمية، أي الدول التي يتمتّع مواطنوها، ولا سيّما الطلبة، بمعدّلات أعلى من الوصول إلى "رأس المال الثقافيّ"، خصوصًا ذلك المتمثّل بالبنى التحتيّة التعليميّة المتقدّمة، وأعداد الكتب المطبوعة ونسبة كلّ فرد منها، ومعدّلات الوصول إلى الإنترنت، وتوفّر الطلبة على مكان هادئ للدراسة والقراءة، وعلى الوقت اللازم للقراءة، فضلًا عن التوفّر على الشخص الذي يساعد في مهمّة القراءة، وهي معطيات من المفترض أن تساعد في التحفيز على القراءة وممارستها. وعلى رغم التباين في هذه المعطيات بين الدول نفسها، في المجموعة التي تضمّ 38 دولة متطوّرة، وبين فئات من الطلبة في كلّ دولة بحسب ظروفهم الاقتصاديّة والاجتماعيّة، إلّا أنّه، وحتىّ بين الطلبة الأقلّ حظًّا على السلّم الاقتصاديّ والاجتماعيّ، فإنّ معدّل عدد الكتب الموجودة لديهم في المنزل تتجاوز 133 كتابًا، في حين يصل هذا المعدّل إلى الضعف بين الطلبة الأكثر حظًّا، وهو ما يؤكّد على أنّ الإشكال لا يتعلّق بتوفّر الكتب وفقر الموارد الثقافيّة، بل بالطبيعة المتغيّرة للعلاقة مع المعرفة، ونجاح التطوّرات التقنيّة في استلاب المقدرة على القراءة، وإقصاء الحاجة للكتاب في حياة الطلبة.

أمّا في العالم العربيّ، وعلى ندرة الإحصاءات المنهجيّة بشأنّ القراءة، فإنّ الصورة تبدو أكثر قتامة بكثير؛ إذ تمتدّ جذور هذه البنية الرقميّة السامّة والسالبة للانتباه، في أرض تغيب فيها القراءة على نحو مزمن ومديد عن أولويّات السياسات التعليميّة والثقافيّة، وحيث تضعف صناعة الكتاب وتتواصل هشاشة قطاع النشر، ويتراجع عدد المكتبات العامّة، وتتواصل مشكلة الأميّة وتتفاقم. وفي مثل هذا السياق، فإنّ المشهد يتكشف عن كارثة حقيقيّة مزدوجة: على صعيد الموارد المعرفيّة نفسها، وإمعان السلطات السياسيّة في إفقارها، وعلى صعيد اضمحلال القدرة على اكتساب ملكة القراءة، والإيمان بأهمّيّتها وجدواها بين الطلبة في مختلف الفئات العمريّة لهذا الجيل الرقميّ، وهو ما ستتربّب عليه انعكاسات مضاعفة على الواقع الاجتماعيّ والسياسيّ المتهتّك، والمهشّم أصلًا في العديد من بلدان المنطقة.

لذلك، فإنّ مطلب "استعادة" القدرة على القراءة في سياقنا قد يبدو مجانبًا للدقّة، وذلك لأنّ العالم العربيّ لم يُكتب له الانطلاق أصلًا حتّى قبل هذه الحقبة الرقميّة، سواء على صعيد تعميم ثقافة القراءة، وبناء مجتمعات المعرفة، وتطوير المنهجيّات الخاصّة بالقراءة الحرّة بين الطلبة، أو التراجع في دور المدرسة والمكتبات العامّة والصحافة الحرّة، في دعم ثقافة القراءة وإحياء الوهج العامّ لها في المجتمع.

محمّد زيدان

محرّر في معهد الجزيرة للإعلام

الأردنّ/ قطر

المراجع

- بشارة، عزمي. (2015). أبحاث شبكات التواصل الاجتماعيّ: قضايا وتحديات (محاضرة).
- المنظمّة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو). (2023). *الأميّة في الدول العربيّة: الوضع الحاليّ والتحديات المستقبلية في حدود سنة 2030*، (النشرة الإحصائيّة التاسعة).

- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2023. [PISA 2022 Results](#) (Volume I).
- Williams, J. (2018). *Stand Out of Our Light: Freedom and Resistance in the Attention Economy*. Cambridge University Press.

من تعليم التعبير إلى الصحافة العالمية: مبادرة "الصحفي الصغير" في مدرسة أميمة بنت الحارث الثانوية للبنات

آيات عدنان صلاح



الكندية تقييم المقالات، وتقديم الملاحظات واقتراح التعديلات للطلبات.

من الأهداف التعليمية المتضمنة في مبادرة "الصحفي الصغير" الرقمية، والتي تستند إلى المبادئ العامة للمبادرة وأدوار المعلم في تفعيلها:

- تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلبة، بتدريبهم على تحليل الأخبار، واختيار المصادر الموثوقة، والتمييز بين الحقائق والشائعات.
- تعزيز مهارات الكتابة الصحفية الرقمية، مثل كتابة الخبر والتقرير والمقال وصياغة العناوين، مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية والمهنية.
- توظيف أدوات الإعلام الرقمي في العملية التعليمية، باستخدام المنصات التفاعلية، وبرامج التصميم والنشر، وتطبيقات التحرير الصوتي والمرئي.

في عصر تتسارع فيه التحوّلات التكنولوجية، وتعمّق فيه الحاجة إلى أدوات التعبير المعاصر، تبرز الكتابة الصحفية مهارةً ضرورية لا تقل أهمية عن المهارات الأكاديمية الأخرى. فالتمكن من التعبير الواضح، والتحليل العميق، وصياغة الرأي بأسلوب مقنع، أصبح جزءاً لا يتجزأ من تكوين الطالب الواعي والمثقف.

وانطلاقاً من هذا التصوّر، أطلقت مبادرة تربوية مميزة في مدرسة أميمة بنت الحارث الثانوية للبنات، بعنوان "الصحفي الصغير"، تستهدف طالبات الصف العاشر بجميع فروعها، وتهدف إلى تحويل مهارة التعبير المدرسي إلى تجربة صحفية حقيقية، يتفاعل فيها المتعلّم مع المنصات الإعلامية العالمية. كان الهدف العام للمبادرة تعلّم أساسيات النشر الرقمي، وتطبيق شروط المقال الصحفي السليم وقواعده. تولّت مجلة جوك

- تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم بطرق إبداعية ومسؤولة، عن طريق إنتاج محتوى إعلامي رقمي، يعكس قضاياهم واهتماماتهم بأسلوب مهني.
- دمج القيم والمواطنة الرقمية في التعليم، عن طريق توجيه الطلبة نحو الاستخدام الأخلاقي والمسؤول للإعلام الرقمي، وتعزيز احترام الرأي الآخر.

- تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاون، عن طريق تنفيذ مشاريع إعلامية رقمية تشاركية بين الطلبة، وتوزيع الأدوار بينهم.

- إعداد بيئة تعلم رقمية محفزة وآمنة، تُتيح للطلبة التجريب والإبداع ضمن أطر تربوية مرنة وداعمة.

فكرة المبادرة وأهدافها

جاءت مبادرة "الصحفي الصغير" استجابةً تربويةً مبتكرة لحاجة الطالبات إلى أدوات تعبير أكثر ارتباطاً بالعالم الحقيقي. فبدلاً من الاكتفاء بالنماذج التقليدية في كتابة التعبير، وُجّهت الطالبات نحو كتابة المقال الصحفي بأنواعه المختلفة، مثل مقال الرأي والمقال التحليلي الشعوري، ضمن منهجية علمية وعملية، تجمع بين التعلم التشاركي والتدريب العملي والنشر الاحترافي. وقد سعت المبادرة لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والثقافية، من أبرزها:

- تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي.
- تعزيز الثقة بالنفس، والقدرة على التعبير بحريّة ومسؤوليّة.
- إعداد الطالبات ليصبحن مشاركات في الحراك الإعلامي العالمي.
- إكساب الطالبات ثقافة النشر الإلكتروني وأخلاقياته.

خطوات التنفيذ

توزّعت مراحل المبادرة على خمس خطوات متكاملة، نُفّذت وفق خطة زمنية مدروسة. واشتملت كلّ مرحلة من المراحل على آلية تقييم مناسبة، مع رصد التحدّيات والعقبات التي برزت أثناء التنفيذ.

1. التعلم التبادلي والنقاش البناء

الشرح: وُزّعت الطالبات في مجموعات لطرح قضايا مجتمعية وشخصية ومناقشتها، بهدف تنمية التفكير التشاركي، وتعزيز الحوار البناء.

آلية التقييم:

- ملاحظة مباشرة لمدى تفاعل الطالبات.
- تقييم نوعية المشاركات والأسئلة المطروحة.
- تقديم تقارير موجزة من كلّ مجموعة حول خلاصات النقاش.

التحدّيات:

- تفاوت مستويات المشاركة.
- سيطرة بعض الطالبات على الحوار، من دون إتاحة الفرصة للجميع.
- صعوبة إدارة الوقت أثناء النقاشات.

2. التدريب على كتابة المقال الصحفي

الشرح: استُخدمت استراتيجيّات حديثة، مثل العصف الذهني، ومثّل الاستماع، وخرائط التفكير، لصياغة المقالات الصحفية.

آلية التقييم:

- تقييم المقالات بناءً على عناصر المقال الصحفي: الفكرة والهيكل واللغة والتحليل.
- تنفيذ ورش تقييم ذاتي وتشاركي للمقالات.
- إعداد بطاقة تقييم فنيّة.

التحدّيات:

- ضعف الخلفية الكتابية لدى بعض الطالبات.
- صعوبة الالتزام بالبنية الصحفية للمقال.
- الحاجة إلى تدريب مكثّف في التفكير النقدي والتحليلي.

3. الربط بمنصّات النشر العالمية

الشرح: إتاحة الفرصة للطالبات لنشر إنتاجهنّ في مجلّة جوك الكندية، مع حوافز رمزيّة لتعزيز الدافع الذاتي.

آلية التقييم:

- عدد المقالات المقبولة للنشر.
- متابعة مدى التفاعل مع المنصة، وجودة الإنتاج المنشور.
- استبيان لقياس أثر النشر لدى الطالبات.

التحدّيات:

- صعوبة فهم معايير النشر العالمية.
- رهبة الطالبات من النشر في منصة أجنبية.
- الحاجة إلى دعم لغوي وإعلامي إضافي.

4. التدريب على مهارات النشر الإلكتروني

الشرح: تدريب الطالبات على إنشاء حسابات مهنية، وصياغة عناوين جذابة، وتحرير النصوص بما يتوافق مع المعايير الإعلامية.

آلية التقييم:

- تقييم الحسابات الشخصية، من حيث المظهر المهني والمحتوى.
- تحليل العناوين ونمط الكتابة وفقاً لمعايير النشر.
- تقييم تفاعل الطالبات مع التغذية الراجعة.

التحدّيات:

- ضعف الوعي بالأمن الرقمي وخصوصية البيانات.
- محدودية المهارات التقنية لدى بعض الطالبات.
- الحاجة إلى إشراف مستمرّ على المحتوى المنشور.

5. رفع المقالات والمتابعة

الشرح: رُفِع أكثر من 50 مقالاً من إعداد طالبات المبادرة، ونُشر عدد كبير منها مباشرة، ما يدلّ على جودة التدريب.

آلية التقييم:

- إحصاء عدد المقالات المنشورة والمرشّحة للنشر.
- تحليل محتوى المقالات المنشورة.
- إجراء مقابلات مع الطالبات، لمعرفة أثر النشر في تعزيز ثقتهنّ الذاتية.

التحدّيات:

- ضغط الوقت لرفع جميع المقالات ومراجعتها.
- الحاجة إلى مراجعة لغوية ومهنية دقيقة قبل النشر.
- تفاوت سرعة استجابة المنصة للنشر والتغذية الراجعة.

توثيق الأثر الإعلامي للمبادرة في وسائل التواصل الاجتماعي

انعكس صدى مبادرة "الصحفي الصغير" الرقمية بشكل ملموس على منصّات التواصل الاجتماعي، إذ وُثِّقت نشاطات الطالبات والمعلّمات ومشاركاتهنّ المتنوّعة في منشورات متعدّدة، ولاقت تفاعلاً ملحوظاً من المجتمع المحليّ والإعلامي. وقد أسهم هذا التوثيق في إبراز جودة التجربة وقيمتها التربوية، وأكّد على القبول الواسع للمبادرة وفعّاليّتها.

بتحليل روابط مبادرة "الصحفي الصغير" الرقمية، يمكن استخلاص أبرز محاور التفاعل والتوثيق كما يلي:

1. إبراز التجربة التعليمية التفاعلية:

أبرزت المنشورات التفاعل الحيويّ بين الطالبات والمعلّمات ضمن أنشطة المبادرة، لا سيّما خلال جلسات الحوار وورش الكتابة، ما يعكس فاعلية أسلوب التعلم النشط والتفاعلي.

2. نشر نماذج من إنتاج الطالبات:

نُشرت صور ومقتطفات من مقالات الطالبات، مع الإشارة إلى الموضوعات المجتمعية والإنسانية التي تناولتها، ما يعكس وعياً ناضجاً وتقدّماً ملحوظاً في الكتابة. ومن بين هذه الموضوعات: مدن أردنية وتاريخها العريق، والتكنولوجيا وتحديات العصر، والتحليل الشعوريّ لقصائد المنهج، ومقالات رأي متنوّعة، تناولت مجموعة واسعة من الظواهر المجتمعية.

3. توثيق التعاون مع منصّات نشر دولية:

سلّطت عدّة منشورات الضوء على شراكة المبادرة مع مجلّة جوك الكندية، والتي نشرت مقالات لبعض الطالبات، ما أضفى بُعداً عالمياً عليها.

4. تشجيع التفاعل المجتمعي:

شجّعت المنشورات على تفاعل أولياء الأمور والمجتمع المحليّ، إذ ظهرت التعليقات الإيجابية والإعجابات بشكل لافت، ما يدلّل على القبول المجتمعيّ الواسع للمبادرة.

5. إظهار دور المعلّمات والمشرفات:

نوّهت العديد من المنشورات بجهود المعلّمات في التدريب والتوجيه، ما يعكس الجانب التربويّ والمهنيّ في تنفيذ المبادرة.

6. التوثيق البصريّ الجاذب:

ضمّت المنشورات صوراً عالية الجودة من جلسات النقاش والتدريب، ما أسهم في تعزيز جاذبيّة المبادرة بصرياً وإعلامياً.

حقّقت المبادرة نتائج ملموسة على المستويّين الفرديّ والجماعيّ، من أبرزها:

- اعتماد الطالبات صحفيّات ناشطات في منصّات دولية.
- تعزيز مهارات الكتابة التحليلية والتعبير المؤثّر.
- تحقيق عوائد مالية رمزيّة، ساعدت في رفع دافعية التعلم لدى المشاركات.

- التزام الطالبات بقواعد الأمانة الأكاديمية والملكيّة الفكرية.
- إدراج المبادرة رسميًا ضمن الخطّة التطويريّة للمدرسة، بوصفها تجربة رياديّة.

وعلى الرغم من الإنجازات التي حقّقتها المبادرة، لا يمكن إغفال العقبات والتحدّيات التي واجهت الطالبات في مراحل التنفيذ، وفي مقدّمها:

1. إنشاء حساب صحفيّ رسميّ على موقع المجلّة الإلكترونيّة، وهي خطوة تطلّبت من الطالبات التعامل مع منصّة رقميّة غير مألوفة، ضمن تجربة جديدة بالكامل.
2. اتّباع التسلسل الصحيح في الكتابة الإلكترونيّة، واستكمال جميع الشروط والخيارات بدقّة.
3. رفع المقال إلى المدقّق، وهي خطوة شكّلت تحدّيًا إضافيًا نتيجة قلّة التجارب السابقة.
4. التعامل مع قرارات النشر، سواء من حيث الموافقة أو طلب التعديلات أو الرفض، وهو ما تطلّب تقبّل الملاحظات بمهنيّة.

دلائل التميّز والتوثيق الإعلامي

أُجري [استطلاع رأي](#) رسميّ لتقييم أثر المبادرة من منظور الطالبات والمعلّمات، وبناء على تحليل المعطيات التي توصّل إليها الاستطلاع، تبين ما يلي:

أظهر استطلاع الرأي درجة عالية من الرضا والإيجابيّة تجاه المبادرة، سواء على مستوى الطالبات المشاركات أو المعنيتين، ما يعكس نجاحها في تحقيق أهدافها التعليميّة، وتعزيز المهارات الصحفيّة لدى الطالبات، وترسيخ قيم المواطنة الرقميّة والعمل الجماعيّ.

أبرز النتائج:

1. نسبة رضا مرتفعة:
- أعربت أغلبية المشاركين عن رضاهم عن محتوى المبادرة،

وأساليب التدريب المتّبعة، وأثرها الإيجابيّ في تطوير المهارات اللغويّة والتفكير النقديّ لدى الطالبات.

2. تحسّن واضح في مهارات الطالبات:
- أشارت النتائج إلى تطوّر ملحوظ في قدرة الطالبات على كتابة المقالات الصحفيّة، وتحليل القضايا المجتمعيّة، واستخدام أدوات الإعلام الرقميّ بثقة.

3. فعاليّة الأساليب التربويّة المستخدمة:
- نالت الاستراتيجيّات التي استُخدمت في التدريب، مثل العصف الذهنيّ والتعلّم التعاونيّ وخرائط التفكير، تقديرًا كبيرًا، بوصفها أدوات محفّزة عزّزت من تفاعل الطالبات.

4. انعكاس إيجابيّ على شخصيّة الطالبات:
- لوحظ ارتفاع في مستويات الثقة بالنفس، والقدرة على التعبير، والوعي بالقضايا المجتمعيّة لدى الطالبات المشاركات.

5. الحاجة إلى تكرار التجربة وتوسيعها:
- أوصى عدد كبير من المشاركين بتعميم المبادرة على مدارس ومراحل تعليميّة أخرى، وإعادة تنفيذها ضمن دورات متقدّمة.

في ضوء ما قدّمته مبادرة "الصحفيّ الصغير" الرقميّة، تبرز التجربة بوصفها ممارسة تربويّة مبتكرة، تعكس انتقالًا نوعيًا من التعليم التقليديّ إلى التعلّم القائم على المشاركة والتفكير والإنتاج الإعلاميّ. فقد مثّلت المبادرة مساحة تفاعليّة، مكّنت الطالبات من التعبير عن آرائهنّ، وتحليل قضايا مجتمعيّة وشخصيّة، وممارسة مهارات الكتابة الصحفيّة في بيئة رقميّة آمنة ومحفّزة.

وقد أسفرت هذه التجربة عن نتائج ملموسة على مستوى الطالبات؛ إذ أظهرن تطوّرًا ملحوظًا في التفكير النقديّ والتحليليّ، وتحسّنت مهاراتهم في الكتابة والتعبير، بالإضافة

إلى اتّساع وعيهنّ بمفاهيم المواطنة الرقميّة والأمان الإعلاميّ. كما انعكس ذلك على جودة الإنتاج الصحفيّ المرفوع على موقع المجلّة، والذي قُبِل جزء كبير منه للنشر، ما عزّز من ثقة الطالبات بأنفسهنّ، وفتح أمامهنّ آفاقًا جديدة للانخراط في الفضاء الإعلاميّ.

أمّا على صعيد دور المعلّم، فقد تحقّقت أهداف تعليميّة محوريّة، كان من أبرزها:

- تنمية التفكير النقديّ لدى الطالبات، عن طريق تنظيم الحوارات والمناقشات حول قضايا حيويّة.
- تعزيز مهارات الكتابة الصحفيّة الرقميّة، بتوظيف استراتيجيّات تربويّة حديثة، مثل العصف الذهنيّ وخرائط التفكير.
- استخدام أدوات الإعلام الرقميّ في التعليم بشكل عمليّ وهادف.
- تشجيع التعبير الإبداعيّ والمسؤول، بوصفه مكوّنًا رئيسًا في بناء شخصيّة الطالبات.
- ترسيخ قيم المواطنة الرقميّة، بالتدريب على استخدام منصّات النشر وفق معايير أخلاقيّة ومهنيّة.
- تعزيز التشاركيّة والعمل الجماعيّ، عن طريق تقسيم الطالبات إلى مجموعات إنتاج حقيقيّة.
- تهيئة بيئة تعلّم نشطة ومفتوحة، تتّسم بالحوار والثقة والدعم التربويّ.

انعكست هذه الأهداف على نظرة المعلّم إلى نفسه، إذ لم يعد يرى دوره ناقلًا للمعرفة فحسب، بل محقّرًا وداعمًا لإنتاجها. كما عزّزت المبادرة قناعة المعلّم بأهميّة دمج الإعلام في التعليم، بوصفه أداة فاعلة لبناء الوعي وتطوير اللغة، وتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

آيات عدنان صلاح

كاتبة ومعلّمة لغة عربيّة
الأردنّ

رحلة التحوّل من الصمت إلى الطلاقة: كيفحوّل التلعيب فصول الإنجليزية إلى ساحات إبداعية

إبراهيم حسبون



"ماذا لو كانت الإنجليزية لعبة نكسب فيها نقاطاً كلما تحدّثنا بطلاقة؟" سؤال طرحه الفريق القيادي في "مدرسة الأحفاد" في إحدى جلساته التفكيرية، فكان أن تحوّل إلى مبادرة واقعية ملموسة داخل المدرسة؛ ففي عالم تتحكّم فيه الإنجليزية بمفاتيح الوظائف والمنح الدراسية، يواجه السودان - مثل كثير من الدول النامية - فجوة تعليمية حادة: 52% من خريجي الثانوية يعجزون عن كتابة فقرة متماسكة بالإنجليزية (المجلس الثقافي البريطاني، 2022). لكنّ تجربة "الأحفاد" تُظهر أنّ الحلّ قد يكمن في دمج التعليم باللعب، أو ما يُعرف بـ"التلعيب"، فحوّلت الخوف من اللغة إلى شغف بتعلّمها.

ما التلعيب؟ ولماذا ينظر إليه بوصفه أحد أكثر الأساليب فعالية في القرن الحادي والعشرين؟

التلعيب (Gamification) ليس مجرد ألعاب، بل استراتيجية تعليمية حديثة تقوم على تحويل الأنشطة التقليدية إلى تجارب تفاعلية تُحاكي الألعاب، وذلك باستخدام عناصر مثل: النقاط والمستويات والشارات والمكافآت والتحديات. تُظهر الدراسات أنّ التلعيب يزيد من المشاركة، ويُعزّز الاحتفاظ بالمعلومات بنسبة تصل إلى 40% مقارنة بالطرق التقليدية (Deterding et al., 2011)، وله دور فعّال في تحفيز السلوك وتحسين الأداء، ما يُسهم في إنعاش الدافعية الذاتية والانخراط الفعّال في عملية التعلّم - خصوصاً في البيئات التي تُعاني ضعف الموارد، كما هو الحال في كثير من المدارس السودانية. وتؤكد نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory) في علم النفس، أنّ الإنسان يُطوّر دوافعه الذاتية عندما يشعر بالكفاءة والاستقلالية، وهذا بالضبط ما يُتيح التلعيب: تحويل المهام الدراسية إلى مغامرات جماعية ممتعة، تُعزّز الشعور بالنجاح والاستقلالية.

بين التحديات البنيوية وفرص الابتكار التعليمي

لفهم تجربة "مدرسة الأحفاد"، لا بدّ من التعرّف إلى السياق التربوي المعقّد الذي تعمل فيه: تعدّ "مدرسة الأحفاد الثانوية" - التابعة لجامعة الأحفاد للبنات في السودان - نموذجاً رائداً في تبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة. فمنذ انطلاقتها في مشروع "تمام" التطويري سنة 2016، قطعت المدرسة أشواطاً ملحوظة في تحسين تعلّم اللغة الإنجليزية. وقد توجت هذه الجهود بإصدار تقرير ختاميّ مفصّل سنة 2024، يُوثّق الإنجازات ويضع معايير جديدة للتمييز الأكاديمي (التقرير الختامي، 2024). في مسيرتها، واجهت المدرسة تدنيّاً ملحوظاً في نتائج الطالبات في مادّة اللغة الإنجليزية، وتشير بيانات التقرير إلى تدنيّ واضح في أداء طالبات الصفّين الأوّل والثاني الثانويين، وفقاً لنتائج السنتين الدراسيتين (2015 - 2017). وقد أُرِجِع ذلك إلى جملة من الأسباب، أبرزها:

- مناهج غير ملائمة: يعتمد منهج (SPINE) المقرّر من وزارة التربية السودانية على الحفظ، ويهمل تنمية المهارات العملية.
- نقص الموارد: تفتقر 70% من المدارس إلى معلّمين مؤهلين أو أدوات تفاعلية (تقرير مشروع تمام، 2024).
- خوف الطالبات: تظهر استبانة أجرتها المدرسة أنّ 80% من الطالبات يشعرن بالخوف من التحدّث بالإنجليزية أمام الآخرين.
- غير أنّ هذه التحديات، بدلاً من أن تكون عائقاً، وسبباً لاستمرار النتائج غير المرضية، شكّلت حافزاً للبحث عن حلول تعليمية مبتكرة غير تقليدية.

من الفصول الصامتة إلى منصّات التحديّ: كيف طبّقت "الأحفاد" التلعيب؟

1. البداية (2016 – 2017): إصلاح المنهج وتدريب المعلّمين

بدأت المدرسة أولى خطواتها سنة 2016 بمشروع "تمام"، بالشراكة مع جامعة الأحفاد للبنات والجامعة الأمريكية في بيروت، وتركّزت المرحلة الأولى على:

- تطوير منهج مساند (Skills in English) يركّز على المهارات الأربعة الأساسية.
- تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التعلّم النشط، والمتمركز حول المتعلّم.
- وكان التحديّ الأكبر يتمثّل في كسر حاجز الصمت لدى الطالبات، والخجل الذي يعيق تفاعلهنّ داخل الفصول.

2. المرحلة الانتقاليّة (2018): التجربة الأولى مع التلعيب

على الرغم من الجهود المبذولة، لاحظ الفريق القياديّ أنّ التحسين في مهارات الطالبات كان محدودًا. دفعهم ذلك إلى إجراء استبيان كشف أنّ 80% من الطالبات يفضلن التعلّم عبر الأنشطة الحركيّة والتفاعليّة. ومن هنا بدأت أولى محاولات إدماج التلعيب في العمليّة التعليميّة، عن طريق:

مسرحيّات تفاعليّة: مثل تمثيل حوارات في مطعم أو مستشفى، مع منح نقاط على الدقّة والطلاقة.

مسابقات كتابيّة: تتنافس فيها الفرق في تأليف قصّة قصيرة في وقت محدّد.

3. الذروة (2020 - 2023): نظام المستويات المتصاعدة

- بحلول سنة 2020، أصبح التلعيب استراتيجيّة معتمدة في تطوير مهارات اللغة الإنجليزيّة لدى طالبات الصّفين الأوّل والثاني الثانويّين. ومن أبرز ملامح هذه المرحلة:
- بطاقات المهامّ التراكميّة: تجمع الطالبات بواسطتها نقاطًا تُحوّل إلى شهادات (مبتدئة إلى خبيرة).
- صيد الكلمات العلميّة: نشاط يدفع الطالبات إلى البحث عن مصطلحات إنجليزيّة في موادّ غير لغويّة، مثل الفيزياء والكيمياء والحاسوب والفنون والموسيقى.
- تقييم مرح: استبدال الامتحانات التقليديّة بنظام "المستويات"، بحيث تُقاس مهارات الطالبة في التحدّث والكتابة الإبداعيّة.

وبهذه الأنشطة، تحوّلت الفصول الدراسيّة إلى ساحات إبداعيّة مليئة بالتحديات الجماعيّة والمستويات التصاعديّة، في بيئة تعليميّة تُحفّز التعلّم الذاتي، وتمنح الطالبات شعورًا بالإنجاز والتقدّم المستمرّين.

توظيف التلعيب في تنمية المهارات الأربع في اللغة الإنجليزيّة

يمكن دمج آليّات الألعاب – مثل النقاط والتحدّيات والمكافآت – في سياق تعليميّ بحث، لتحويل مادّة اللغة الإنجليزيّة إلى تجربة تفاعليّة تحفّز الطلاب على المشاركة والانخراط. وفي تجربة مدرسة الأحفاد، لم يكن التلعيب مجرد أداة للترفيه، بل ممثّل منهجيّة مخطّطة لتعزيز التعلّم الذاتي وتذليل صعوبات اللغة، بتحويل المهارات المجرّدة إلى مهامّ ملموسة وشيعة.

- تركّز خطّة مشروع "تطوير أداء الطالبات في اللغة الإنجليزيّة" في المدرسة، على تنمية المهارات الأربع (الاستماع والقراءة والتحدّث والكتابة)، عن طريق أنشطة عمليّة وتفاعليّة. وقد أسهم إدخال عناصر التلعيب في تعزيز هذا النهج، على النحو الآتي:
- الاستماع: تصميم تحدّيات استماع على شكل "مهامّ سرّيّة"، تحصد فيها الطالبة نقاطًا عند إتمام التمرين بدقّة.
- القراءة: إدراج قصص قصيرة متدرّجة في الصعوبة، تُمنح فيها شارات تميّز عند اجتياز كلّ مستوى، ما يعزّز الشعور بالإنجاز.
- التحدّث: اعتماد نظام "المهامّ الجماعيّة الشفهيّة" (Group Speaking Quests)، بحيث تتعاون الطالبات على حلّ لغز عن طريق الحوارات، ما يعزّز التفاعل ومهارات التواصل الشفهيّ.
- الكتابة: تنظيم مسابقات أسبوعيّة لكتابة فقرات أو رسائل قصيرة، مع عرض أفضل المشاركات على "لوحة الشرف".

أثر التلعيب: من الخوف إلى التحديّ

تُظهر الدراسات أنّ إدماج عناصر التلعيب في التعليم، قد يرفع من مستويات انخراط الطّلاب في الأنشطة بنسبة تصل إلى 70%، ويُحسّن تحصيلهم الأكاديميّ بأكثر من 30% مقارنة بالأساليب التقليديّة. وعند إسقاط هذه المعطيات على تجربة "مدرسة الأحفاد"، يتّضح أنّ التلعيب لم يكن مجرد وسيلة ترفيهيّة، بل

أضاف بُعدًا تحفيزيًا بالغ الأهميّة، خصوصًا في ظلّ التحديات الاقتصادية والاجتماعيّة التي تُثقل كاهل العمليّة التعليميّة.

لم تكن الأرقام وحدها ما تغيّر. فقد قفزت النسبة في اللغة الإنجليزيّة من 45% إلى 65% خلال عامين فقط، وارتفعت نسبة مشاركة الطالبات في الأنشطة اللغويّة بنسبة 40%. أمّا من حيث الطلاقة، فتقول إحدى الطالبات في التقرير الختاميّ: "كنتُ أتلعثم عند النطق بكلمة (Hello)، أمّا اليوم فأنا أقدم عروضا مسرحيّة كاملة بالإنجليزيّة!"

تُثبت تجربة "الأحفاد" أنّ كسر حاجز الخوف لا يتطلّب دائمًا مزيدًا من الموارد، بل أحيانًا يكفي تغيير طريقة اللعب.

عوائق التلعيب في بيئات محدودة الموارد: الواقع والتجاوز

على الرغم ممّا يُتيحه التلعيب من إمكانيّات واعدة، إلّا أنّ تطبيقه في البيئات محدودة الموارد – مثل السودان – يواجه عوائق تستدعي المراجعة والتأمّل، أبرزها:

- ضعف البنية التحتيّة التقنيّة: إذ تعاني أغلب المدارس انعدام الاتّصال بالإنترنت، أو حتّى غياب أجهزة الحاسوب الأساسيّة.
- قلة التدريب المهنيّ للمعلّمين: أظهر تقرير "الأحفاد" أنّ 70% من المعلّمين لم يتلقّوا أيّ تدريب متخصص في تصميم الأنشطة التعليميّة التفاعليّة، ما أدّى إلى استمرار الاعتماد على التلقين والإلقاء.
- ضغط المناهج وضيق الزمن المدرسيّ: تُخصّص للغة الإنجليزيّة حصص أسبوعيّة محدودة في معظم المدارس، ما يجعل إدماج أنشطة تفاعليّة أمرًا صعبًا، من دون التأثير في سير المقرّرات الأخرى.

المراجع

- المجلس الثقافيّ البريطانيّ. (2022). *تقرير عملنا في التعليم*.
- مشروع تمام. (2024). *التقرير النهائي لرحلة التطوير: تحسين أداء الطالبات في اللغة الإنجليزيّة الصّف الأوّل والثاني، مدرسة الأحفاد الثانويّة*. السودان.
- وزارة التربية والتعليم – السودان. (دون تاريخ). *SPINE: منهج مقرّر*.
- وزارة التربية والتعليم – السودان. (دون تاريخ). *Skills in English: منهج إضافيّ أدخل مع المنهج المقرّر للتحسين والمعالجة*.
- 5 Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition. In Proceedings of the CHI 2011 Gamification Workshop* (pp. 12–15).

ومع ذلك، تؤكّد تجربة "مدرسة الأحفاد" أنّ التلعيب لا يتطلّب أدوات رقميّة معقّدة، بل يمكن تفعيله باستخدام أنشطة ورقيّة وشفهيّة مصمّمة بإبداع. ومن بين أبرز هذه الأنشطة:

- بطاقات المهامّ التراكميّة: تُمنح فيها الطالبات نقاطًا عند إنجاز تمارين محدّدة، تُحوّل لاحقًا إلى "شهادات تفوّق".
- مسرحيّات الحوار السريع: تحاكي مواقف حياتيّة بسيطة، مثل طلب وجبة أو زيارة طبيب، ما يساعد في تعزيز الطلاقة بطريقة ممتعة وعمليّة، من دون الاعتماد على التكنولوجيا.

وقد أثبتت هذه البدائل فعاليّتها، إذ لم تقتصر على تحسين التحصيل الأكاديميّ، بل أسهمت أيضًا في رفع نسبة مشاركة الطالبات في الأنشطة الصّفيّة، وفقًا لقياسات المشروع.

تمثّل تجربة "مدرسة الأحفاد" نموذجًا واعدًا لتطوير تعليم اللغة الإنجليزيّة في بيئة مليئة بالتحديات. وإذا أُعيد تصميم جميع الأنشطة التعليميّة ضمن إطار تلعيبيّ متكامل، فإنّ المدرسة ستقترب أكثر من تحقيق رؤيتها في تمكين الطّلاب أكاديميًا واجتماعيًا، بما يعزّز ثقافة تعليميّة جديدة، قوامها الحافز والتفاعل والتمكّن.

ولعلّ أهمّ ما يمكن استخلاصه من هذه التجربة، أنّ الابتكار التربويّ لا يحتاج إلى موارد خارقة، بل إلى عقل يؤمن بالتغيير، وبيئة تحتفي بالتجريب، وفريق يرى في الطالب محورًا لا متلقّيًا.

إبراهيم حسبون

باحث ومدرب تقنيّة معلومات السودان

دور المنهاج التكاملي في التخطيط الدراسي وتحسين التعلم

حليمة محمد العمارين



في ظلّ التغيّرات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات التعليم والمعرفة، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في أساليب التخطيط الدراسي، وأسس تصميم المناهج التعليمية، لضمان تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز أداء الطلبة. ومن بين الاتجاهات الحديثة التي حظيت باهتمام واسع، مفهوم المنهاج التكاملي، والذي يُعدّ أحد أبرز النماذج التربوية التي تهدف إلى تحقيق ترابط وتكامل بين المعارف والمهارات المختلفة، ما ينعكس إيجابياً على بناء شخصية المتعلّم، وقدرته على مواجهة التحديات الواقعية.

لا يقتصر المنهاج التكاملي على تقديم محتوى معرفي متنوّع، بل يسعى لتوظيف الترابط بين التخصصات العلمية المختلفة، بطريقة تسهم في توسيع أفق المتعلّم وتطوير مهاراته العملية والتحليلية. في هذا الإطار، يُشكّل التخطيط الدراسي الفعّال أداة أساسية لدعم هذا التوجّه، إذ يعتمد على تصميم استراتيجيات تعليمية مبتكرة تراعي احتياجات الطلبة، وتتماشى مع أهداف التعليم المعاصر.

يُعزّز هذا النهج من جودة العملية التعليمية، عن طريق تقديم تجربة تعلّم شاملة، تركز على تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ما يُسهم في تعزيز مشاركة الطلبة وتطوير أدائهم الأكاديمي والمهني. كما يفتح المجال أمام المعلمين لاعتماد أساليب تدريس تفاعلية، تلبي تنوّع الفروق الفردية بين الطلبة، وتُشجّع على التفكير النقدي وحلّ المشكلات.

في هذا المقال، سنناقش المقصود بالمنهاج التكاملي، ودور التخطيط الدراسي الفعّال في تطبيقه، وأثر دمج التربية المهنية مع المواد الدراسية الأخرى في مهارات الطلبة العملية. كما سنتعرّف إلى المزايا الرئيسة لاستخدام المنهاج التكاملي في تعزيز أداء الطلبة، إلى جانب الصعوبات التي قد يواجهها المعلمون عند تطبيق المنهاج التكاملي، والحلول المقترحة للتغلب عليها. وفي النهاية، سننظر في إمكانيات توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة لتعزيز فاعلية المنهاج التكاملي.

تناول الباحثون في مجال التربية والتعليم عدّة تعريفات ومصطلحات حول مفهوم المنهاج التكاملي، من بينها ما أورده

الجهوري (2002) بأنّه "محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدّم إلى الطّلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظّم تنظيمًا دقيقًا، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة". كما يعرف المعيق (2001) المنهاج التكاملي بأنها "المناهج التي يتمّ فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من موادّ أو حقول دراسية مختلفة، سواء كان هذا المزج مخطّطاً ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعدّدة الجوانب، أم تمّ بتنسيق زمنيّ مؤقت بين المدرّسين الذين يحتفظ كلّ منهم بتخصصه المستقلّ، أم بدرجات بين ذلك".

في تعريف الجهوري (2002)، يتّجه التركيز إلى فكرة الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، وتقديمها بشكل مترابط ومتكامل، مع تنظيمها تنظيمًا دقيقًا يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية، بما يدلّ على منظور شامل للتكامل داخل المنهاج، يقوم على الترابط المنظّم بين عناصره. أمّا تعريف المعيق (2001)، فيسلّط الضوء على المناهج التي يُطرح فيها

المحتوى ويُعالج بطريقة تتكامل فيها المعرفة من موادّ أو حقول دراسية مختلفة، سواء كان هذا المزج مخطّطاً ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعدّدة الجوانب، أم تمّ بتنسيق زمنيّ مؤقت بين المعلمين، مع الحفاظ على التخصصات المستقلة. هذا يوضّح فكرة التوازن بين التنسيق المخطّط والتنسيق الزمنيّ المرن. فتعريف الجهوري يركّز على التنظيم الدقيق والترابط الشامل بين المواد، في حين يُظهر تعريف المعيق تنوّعاً في الأساليب الممكنة لتحقيق التكامل، مثل التنسيق الزمنيّ بين المعلمين، أو المزج بين الموادّ بحسب الحاجة. ولكن، لم يتناول أيّ من الجهوري والمعيق دور كلّ من المعلم والمتعلّم في تحقيق هذا التكامل. ومن التعريفين، أجد أنّ تحديّ التطبيق يكمن في أنّ العديد من الأنظمة التعليمية لا تزال تركز على الاختبارات التقليدية، والتي غالباً ما تقيس الاسترجاع السطحي للمعلومات، أكثر ممّا تقيس الفهم الحقيقي والتكامل المعرفي بين الموادّ.

يتَّخذ المنهاج التكامليّ مسارين رئيسين: يتمثّل الأوّل في التكامل الأفقيّ، والذي يعتمد على إيجاد الروابط المشتركة بين الموادّ الدراسيّة المختلفة، بحيث يمكن للطلاب استخدام معارفه من مادّة معيّنة في مادّة أخرى، عند مواجهته مشكلة أو موقفًا معيّنًا. أمّا الثاني فيتمثّل في التكامل الرأسيّ الذي يُعرف أيضًا بالبناء الحلزونيّ أو اللولبيّ للمنهج، ويقوم على البحث عن العناصر المشتركة والمترابطة بين المفاهيم عبر المستويات الدراسيّة المختلفة.

وفي هذا السياق، يُعدّ التخطيط الدراسيّ خطوة جوهرية لتوجيه العمليّة التعليميّة بطريقة منظّمة وهادفة، إذ يعتمد التخطيط الفعّال على تحقيق أهداف تربويّة متكاملة، تراعي حاجات الطّلاب ومتطلّبات الموادّ المختلفة. ويعزّز المنهاج التكامليّ هذه العمليّة بالسماح للمعلّمين بتصميم دروس تربط بين المفاهيم وتوسّع مدارك الطّلاب، ما يجعل الدروس أكثر شموليّة وفاعليّة. وقد أظهرت العديد من الدراسات الحديثة، مثل دراسة (سميث، 2022) و(جونز، 2023)، أنّ دمج الموادّ يسهم في تحسين استجابة الطّلاب ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديميّ، لكن لا بدّ من تحليل ما إذا كانت هذه النتائج قابلة للتطبيق على جميع أنواع الطّلاب، بمختلف الأعمار والمستويات الدراسيّة، أم إنّها تقتصر على فئات معيّنة. وفي الواقع التعليميّ، يمكن للمعلّمين تصميم دروس متكاملة تربط بين الموادّ المختلفة، مثل الرياضيّات والعلوم أو اللغة والفنون. فمثلاً يمكن ربط درس رياضيّات بمفاهيم علميّة لتوسيع الأفق المعرفيّ لدى الطّلاب، ما يعزّز قدرتهم على الربط بين المعارف النظريّة والعمليّة. ولكن من المهمّ توفير تدريب مستمرّ للمعلّمين، حتّى يتمكنوا من تخطيط هذه الدروس بشكل فعّال.

يُعدّ تخطيط المنهج التكامليّ في مادّة التربية المهنيّة من الأساليب الحديثة التي تهدف إلى تعزيز تجربة التعلّم لدى الطّلاب، عن طريق دمج المعارف والمهارات من مجالات متعدّدة في سياق تربويّ واحد. ويعتمد هذا النوع من التخطيط على دمج مجالات التعليم المختلفة، مثل التربية الفنيّة والرياضيّات واللغة العربيّة وغيرها، بما يسهم في تحفيز التفكير النقديّ وتطبيقه في مواقف حياتيّة. ويُعدّ دمج التربية المهنيّة مع الموادّ الدراسيّة الأخرى نهجًا تعليميًّا متكاملًا، يهدف إلى تعزيز المهارات العمليّة والمعرفيّة لدى الطّلاب، وربط التعلّم بالحياة الواقعيّة. ويقوم هذا النهج على تكامل المعرفة والخبرات، ما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا والإبداع لدى المتعلّمين. من خبرتي الميدانيّة بصفتي معلّمة تربية مهنيّة، استطعت

وفي الختام، يُعدّ المنهاج التكامليّ أحد الأساليب الحديثة في التعليم، إذ يهدف إلى دمج مختلف المجالات الدراسيّة بطريقة

مترابطة، تعزّز الفهم العميق وتطبيق المعرفة في سياقات حقيقيّة. وعلى رغم ما يقدّمه هذا المنهاج من فوائد كبيرة في تنمية مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى الطّلاب، إلّا أنّ تطبيقه يواجه عددًا من التحدّيات التي قد تعيق فاعليّته، ومن أبرزها افتقار بعض المعلّمين إلى التدريب الكافي على أساليب التخطيط التكامليّ، وهذا ما واجهته بصفتي معلّمة في بداية تجربتي، إذ لم أكن أمتلك خبرة كافية في التخطيط الفعّال لهذا النوع من المناهج، ما انعكس على قدرتي على تنفيذه بالشكل المطلوب. كما يتطلّب تطبيق المنهاج التكامليّ وقتًا وجهدًا كبيرين لتخطيط الأنشطة والمحتوى وتطبيقها داخل الصفوف، بالإضافة إلى الحاجة إلى موارد تعليميّة متنوّعة، تشمل وسائل تفاعليّة وأنشطة عمليّة. وقد يُقابل هذا التوجّه برفض من بعض المعلّمين أو الطّلاب، ممّن اعتادوا على الأساليب التقليديّة. كما تشكّل صعوبة التنسيق بين معلّمي الموادّ المختلفة وضغط الجدول الدراسيّ، عاملًا إضافيًّا يُعقّد عمليّة التنفيذ. وتزداد التحدّيات حين يُطلب من المعلّمين التعامل مع طّلاب ذوي احتياجات تعليميّة متباينة. ولمواجهة هذه الصعوبات، تُقترح مجموعة من الحلول، منها: تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لتأهيل المعلّمين في تطبيق المنهاج التكامليّ، وتوفير موارد تعليميّة تدعم هذا النهج، إلى جانب تخصيص وقت إضافيّ ضمن الجدول الزمنيّ، لتمكين المعلّمين من التخطيط التعاونيّ وتبادل الخبرات. وكذلك التعاون مع المجتمعات المحليّة والمؤسّسات التعليميّة لتوفير موارد إضافيّة، والاستفادة من التكنولوجيا التعليميّة بشكل فعّال. كما يُستحسن تنفيذ حملات توعية، لتعريف المعلّمين وأولياء الأمور بأهميّة هذا المنهاج وفوائده للطّلبة، مدعومة بأمثلة عمليّة ونتائج بحثيّة. ويُعدّ اعتماد استراتيجيّات تعليميّة مرنة تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلاب خطوة ضروريّة، عن طريق تقديم أنشطة متنوّعة تناسب مستوياتهم واحتياجاتهم، إلى جانب تهيئة بيئة تعليميّة محفّزة، تدعم روح الابتكار والتجريب داخل الصفوف.

المراجع

- المعيقل، عبد الله. (2001). *المناهج الحديثة وتطبيقاتها في التعليم الأساسي*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الجهوري، زينة بنت سليم بن عيسى (2002). *فاعليّة الطريقة التكامليّة في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأوّل الثانويّ بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة التربية، جامعة السلطان قابوس.

- Jones, S. (2023). *Integrated curriculum and student performance: A contemporary study*. Routledge.
- King, R. (2023). *Higher-order thinking skills in integrated education*. Sage Publications.
- Smith, J. (2022). *Curriculum integration: A research-based approach*. Cambridge University Press.

يمكن توظيف استراتيجيّات التدريس الحديثة لتعزيز فاعليّة المنهاج التكامليّ، عن طريق دمج أساليب التعلّم النشط، مثل التعلّم القائم على المشروعات والتعلّم التعاونيّ، ما يعزّز الفهم العميق، ويربط المعرفة النظريّة بالتطبيق العمليّ. كما تتيح التقنيّات الحديثة، مثل التعلّم المدمج والتعليم القائم على الاستقصاء، فرصًا للطّلاب لتطوير مهارات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات. بالإضافة إلى ذلك، يسهم توظيف التقييم التكوينيّ المستمرّ في توجيه عمليّة التعلّم، وضمان تحقيق التكامل بين الموادّ الدراسيّة، ما يعزّز الترابط المعرفيّ، ويجعل التعلّم أكثر فاعليّة وواقعيّة.

يُعدّ المنهاج التكامليّ نهجًا تعليميًّا حديثًا يدمج بين التخصّصات المختلفة، فيعزّز الفهم العميق والتفكير النقديّ والتعلّم الذاتيّ، كما يربط المعرفة بالواقع العمليّ، ويقلّل من التكرار، محقّقًا استغلالًا أفضل للوقت. ومع ذلك، يواجه هذا المنهاج تحدّيات تتعلّق بصعوبة التخطيط، وضرورة تدريب المعلّمين، واحتماليّة فقدان العمق الأكاديميّ، بالإضافة إلى تعقيدات التقييم، وعدم توافقه مع بعض النظم التعليميّة التقليديّة. مقارنة بالمنهاج التقليديّ، فهو أكثر تفاعليّة، ويعزّز التفكير الإبداعيّ، ويربط التعلّم بالحياة الواقعيّة، في حين يعتمد المنهاج التقليديّ على التلقين والحفظ، ما يجعله أقلّ ديناميكيّة. وعلى الرغم من التحدّيات، يمثّل المنهاج التكامليّ توجّهًا تعليميًّا متطوّرًا يلبي احتياجات العصر الحديث، إذا توافرت له مقوّمات النجاح.

حليمة محمّد العمارين معلّمة تربويّة الأردن

مدرسة المستقبل المجتمعية: تصوّر تربويّ لتأسيس مدارس تربويّة بمنهجية جديدة

عبد الله بن ناصر الرسميّ



في ضوء التحدّيات المستمرة على مختلف الأصعدة، تتجلى أهميّة تطبيق المدرسة المجتمعية وتعزيز المشاركة المحليّة، عن طريق إشراك المجتمع المدرسيّ والمحليّ في صياغة الرؤية والأهداف، والإسهام في التخطيط واتخاذ القرار، وتوفير الموارد اللازمة للعمليات التربويّة: بهدف حماية حقّ الأجيال في التعليم الجيد، لا سيّما في ظلّ هذه الظروف القاسية. فالمدرسة المجتمعية ليست التزامًا أخلاقيًا فحسب، بل استثمار في بناء الإنسان، وصناعة مستقبل أكثر إشراقًا لأجيال ترزح تحت وطأة الأزمات. كما تُعدّ المدرسة المجتمعية أحد مبادئ الجودة الأساسية في التعليم، ما يوجب على المدارس والمجتمعات السعي لتحقيقها، انطلاقًا من القناعة بأنّ ارتفاع مستوى المشاركة يوسّع الخيارات المتاحة لتحقيق الأهداف التربويّة والمجتمعية، ويحسن من كفاءة الأداء وجودة المخرجات.

وأعزّف مدرسة المستقبل المجتمعية بأنّها: المدرسة التي تتمتع بقدر كبير من الحرية والسلطة والمسؤولية، وتقوم على مبدأ الشراكة بين المدرسة والمجتمع، بمختلف مؤسساته، في الرؤية والأهداف والقرارات والتمويل، واتخاذ جميع التدابير والإجراءات اللازمة لتسيير شؤونها وتوفير متطلّباتها، من أجل دعم المدرسة في تحسين أدائها، وتجويد مخرجاتها، وتحقيق أهدافها.

لماذا المدرسة المجتمعية؟

تطبيق المدرسة المجتمعية ليس ترفاً تربوياً، بل ضرورة وحاجة ملحة فرضتها التحدّيات والمتغيّرات العالمية والمحليّة، في مختلف نظم الحياة السياسية والثقافية والاقتصادية والتربويّة والأمنية، والتي من أبرزها: زيادة الطلب الاجتماعيّ على التعليم، وتدني نسبة الإنفاق عليه في الموازنات العامة، وسطوة المصالح السياسية والمذهبية والرأسمالية على التعليم، بالإضافة إلى الآثار المترتبة عن الحروب. وقد فرضت هذه العوامل على واقع المدرسة تحديات، جعلتها غير قادرة على استيعاب تلك المشكلات أو مواجهتها، ما يستدعي مشاركة المجتمع في إصلاح التعليم، وتحسين الأداء المدرسيّ.

ويمكن تلخيص مبررات تطبيق نموذج المدرسة المجتمعية بما يأتي:

- مبررات تربويّة: ومنها ضعف المخرجات المدرسيّة، والحاجة إلى إعداد الأجيال إعدادًا متكاملًا. تمثل المدرسة المجتمعية نموذجًا تربوياً للإصلاح التربويّ، خصوصًا بعد أن أثبتت فاعليّتها في الدول التي طبّقتها.
- مبررات ثقافية: ومنها ارتفاع نسب الأميّة، وسطوة العادات السلبية تجاه التعليم، إضافة إلى الملوثات الثقافية التي تُعدّ

نتائجًا لخطاب التيارات السياسيّة والطائفية، واستغلال المدارس وتحويلها من مؤسسات تربويّة إلى مكاتب سياسيّة أو حوزات مذهبيّة. وانطلاقًا من مبدأ التكامل بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وبالنظر إلى ما خلّفته التعبئة الفكرية الخطأ التي تفاقمت في الآونة الأخيرة، من صراعات سياسيّة وحروب دامية، يبرز الواجب المجتمعيّ في التصدي لتلك الملوثات ومكافحتها، عن طريق تفعيل دور المدارس المجتمعية، وبناء شخصية الإنسان على أساس المنهج الإسلاميّ، وهوية المجتمع الأصلية.

- مبررات اجتماعية: ومنها زيادة الطلب الاجتماعيّ على التعليم، وضعف المدرسة العامة في استيعاب جميع الطلبة من مختلف الطبقات الاجتماعية، وتسرب الكثير من الطلبة من المدارس، وضعف تكافؤ الفرص، وتنامي التمايز الطبقيّ، ما يجعل الحاجة ملحة إلى مدرسة قادرة على استيعاب جميع الطلبة، وتحقيق تكافؤ الفرص في التعليم.
- مبررات اقتصادية: ومنها تدني الميزانية المخصصة للتعليم في الموازنات العامة، وغياب اعتمادات المدارس الماليّة، وانتشار المدارس الرأسمالية، وزيادة الأعباء الماليّة على الأسرة، ما يستدعي الحاجة إلى مدارس تستوعب جميع التلاميذ، وتحسن نوعية التعليم، للإسهام في تحسين الوضع الاقتصاديّ للفرد والأسرة.
- مبررات أمنية: ومنها التحدّيات التي تواجه المجتمع والدولة، مثل الجريمة المنظمة، وتجارة المخدرات وترويجها بين الطلبة، والإسقاط الأمنيّ لتجنيد الجواسيس لصالح الدول المعادية. كلّ ذلك يستدعي تحصين الطلبة أمنياً، إذ يساعد نموذج المدرسة المجتمعية في تطبيق التربية الأمنية في المدرسة، وتعزيز الحس الأمنيّ لدى الطلبة، وتحقيق التكامل الأمنيّ بين المؤسسات الأمنية والتربويّة (الرسمي، 2022).

أسس المدرسة المجتمعية ومقوماتها: تقوم المدرسة المجتمعية على مجموعة من الأسس، منها: الإدارة الذاتية للمدرسة، والمشاركة المجتمعية، والتعليم للجميع، وتكافؤ الفرص، والتنمية المهنية للعاملين، والشفافية والمساءلة، والجودة والتحسين المستمرّ (سنقر، 2005).

متطلّبات تطبيق المدرسة المجتمعية:

تمثّل المدرسة المجتمعية اليوم أحد أهمّ المداخل الإدارية الرامية إلى إصلاح المدرسة، إذ تتطلّب نظامًا إداريًا لا مركزيًا في التعليم، ومشاركة المجتمع المدرسيّ والمحليّ في صياغة الرؤية والأهداف، واتخاذ القرارات المؤثرة، وتحسين العمليات الداخلية في المدارس، وتعبئة الموارد لمقابلة المتطلّبات

الأساسيّة في عمليّتي التربية والتعليم، وتدريب القيادات المدرسيّة، وتعزيز وعي المجتمع.

آليّات التطبيق: يمكن تحديد أبرز آليّات تطبيق المدرسة المجتمعيّة في: إعداد رؤية تربويّة ورسالة واضحة، ووضع أهداف محدّدة، وتأسيس مجلس تربويّ يقود العمل التربويّ ويستثمر الموارد البشريّة والماديّة، وتدريب الفريق المدرسيّ، وتفعيل دور مجالس الآباء والأمّهات، وتعزيز التواصل الفعّال مع المجتمع المحليّ.

صور المشاركة المجتمعيّة في ضوء المدرسة المجتمعيّة

العمليّة التعليميّة في أساسها عمليّة اجتماعيّة تقوم على التعاون. والمدرسة المجتمعيّة مدرسة تعاونيّة تحتاج إلى جهود الجميع، وإلى العمل التشاركيّ بين المدرسة والمجتمع ومؤسّساته، وتعتمد على قيام كلّ منهم بدوره التربويّ والاجتماعيّ، وتفاعله مع الآخرين، وتبادل الخبرات، وتوجيه الاهتمام إلى القضايا المجتمعيّة، وتقديم الخدمات للمجتمع. وهناك أنواع للمشاركة، منها:

أ) المشاركة بالرأي: مثل مشاركة أفراد المجتمع المحليّ بالرأي والمقترحات، أو المشاركة بالخبرات والتجارب والمعلومات التي يملكونها.

ب) المشاركة في اتّخاذ القرار: ومن شأنها أن تسهم في تعزيز العلاقات بين المجتمع المدرسيّ والمجتمع الخارجيّ، فيتحوّل المجتمع إلى خدمة المدرسة، والمدرسة إلى خدمة المجتمع. وبالتالي، يدفع الشعور بالملكيّة جميع أعضاء المجتمع المحليّ إلى تقديم الدعم الماديّ للمدرسة.

ج) المشاركة في التمويل: يعتمد نجاح المدرسة المجتمعيّة على تعاون المجتمع مع المؤسّسات الرسميّة والخاصّة في تمويل المدرسة، لتوفير متطلّباتها وما تحتاج إليه من أدوات وأجهزة، وما يلزمها لإقامة البرامج المدرسيّة (الخطيب والخطيب، 2006).

الآليّات التنفيذيّة لتطبيق المدرسة المجتمعيّة

أوّلًا: إعادة النظر في التشريعات والأنظمة الإداريّة الحاليّة، وتقبّل وزارة التربية والتعليم فكرة المدرسة المجتمعيّة.

ثانيًا: دعم التوجّه نحو اللا مركزيّة في إدارة التعليم، وتعديل بعض القوانين الإداريّة، ومنح المدرسة صلاحيّات إداريّة تمكّنها من تطبيق نموذج المدرسة المجتمعيّة. ثالثًا: إعداد خطة تربويّة للشراكة المجتمعيّة وآليّاتها التنظيميّة،

تشارك في إعدادها لجان مختصّة من خبراء التربية وأساتذة الجامعات وقيادات المدارس، وأن تكون الخطة مرنة تتناسب مع خصوصيّة المناطق والمجتمعات.

رابعًا: تدريب القيادات المدرسيّة على تطبيقات المدرسة المجتمعيّة.

خامسًا: تشكيل مجلس تربويّ لقيادة المدرسة، وفق الإجراءات الآتية:

- يضمّ المجلس جميع أعضاء الفريق المدرسيّ من معلّمين وإداريّين، بقيادة مدير المدرسة الحاليّ في المرحلة الأولى، على أن يُنتخب من بين أعضاء الفريق المدرسيّ في المرحلة الثانية.
- يضمّ المجلس أعضاء ممثّلين عن المجتمع على النحو الآتي: عضوين من مجلس الآباء، وثلاثة أعضاء من مؤسّسات المجتمع المتفاعلة، وعضوين من القطاع الخاصّ المسهم في التمويل، وعضوًا مراقبًا من المجلس المحليّ، وعضوًا من مكتب التربية في المديرية.
- يتولّى المجلس قيادة المدرسة برئاسة مديرها، وتنفّذ العمليّات الإداريّة وفق الإجراءات المعمول بها، والمعتمدة رسميًا. ويتّفق مع الإدارة التعليميّة في المديرية على مستوى معيّن من مشاركة المجلس التربويّ، بما يضمن إشراك التربويّين من العاملين في المدرسة في عمليّات التخطيط واتّخاذ القرار والتطوير المدرسيّ. أمّا الأعضاء الممثلون عن المجتمع المحليّ، فتقتصر مشاركتهم في المرحلة الأولى على إبداء الرأي وتقديم المقترحات والتشاور في حلّ المشكلات، إلى جانب الإشراف على توفير الموارد الماليّة وصرفها. ويتّوقع توسيع نطاق مشاركتهم في المرحلة الثانية لتشمل المشاركة في التخطيط، وصناعة القرار، وتطوير البرامج والأنشطة، والمشاركة في اختيار الإدارة المدرسيّة، وغيرها من الجوانب ذات الصلة.
- اختيار المعلّمين: تبقى آليّة اختيار المعلّمين خاضعة للوائح المعتمدة، على أن تُطوّر في المرحلة الثانية بما يوسّع من دائرة مشاركة المدرسة في عمليّة الاختيار، وذلك بالتنسيق بين المدرسة ووزارة التربية. أمّا في المرحلة الأولى، فيُسمح للمدرسة بتنفيذ البرامج التدريبيّة التي يحتاج إليها كادرها التربويّ.

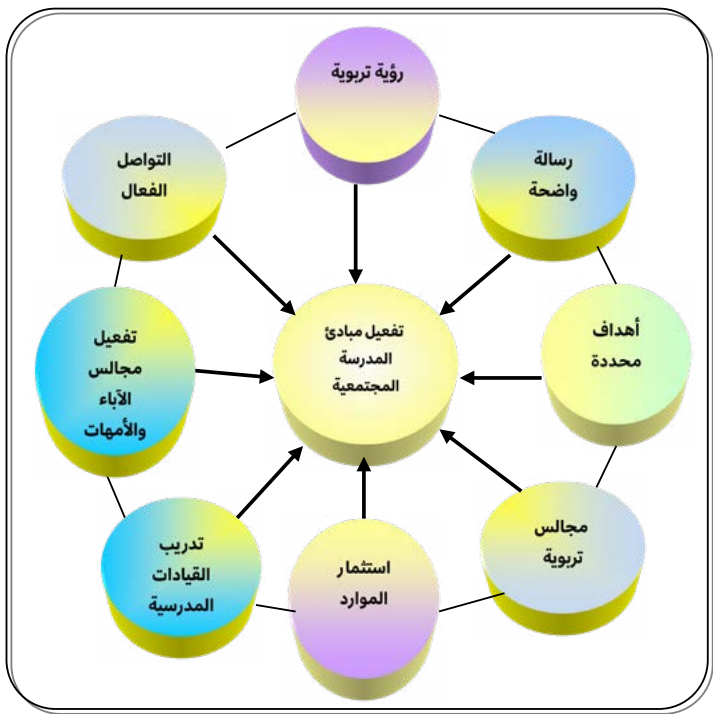
سادسًا: المناهج والأنشطة

تستمرّ المناهج المعتمدة من وزارة التربية والتعليم في المرحلة الأولى، على أن تُوسّع دائرة المشاركة المدرسيّة في عمليّات تطوير المناهج في المراحل اللاحقة، بمشاركة لجان تربويّة مختصّة وممثّلين عن المدرسة والمجتمع المحليّ في المديرية. ويُسثنى من ذلك اختيار الأنشطة المدرسيّة، إذ

يُسمح للمدرسة بتحديد الأنشطة التي يراها المجلس التربويّ مناسبة، ويقرّ آليّات تنفيذها بالشكل الذي يراه ملائمًا.

سابعًا: التمويل

تستمرّ الجهات الحكوميّة في أداء واجباتها تجاه المدارس وفق اللوائح المعتمدة، وتُفوّض المدرسة بتوفير موارد إضافية تُستثمر في تحسين الأداء المدرسيّ. وتُجمع هذه الموارد الماليّة الإضافيّة وتُصرف تحت إشراف أعضاء المجلس التربويّ في المدرسة وممثلي المجتمع. ويُتاح توسيع دائرة المشاركة لتشمل المجتمع المحليّ والشركات والمصانع والمؤسّسات الإنتاجيّة ورجال الأعمال، للإسهام في أعمال الترميم، وتوفير المعامل والمختبرات والأثاث وغيرها من الاحتياجات، والمشاركة في إنشاء مدارس جديدة. كما يمكن أن تُخصّص الموارد لتوفير حوافز ماليّة منتظمة للعاملين في المدرسة، وتكريم الإدارة المدرسيّة والمعلّمين والطلبة المتميّزين، إلى جانب تقديم مشاريع للتمكين الاقتصاديّ تستهدف الأسر الفقيرة، بما يمكّنها من تعليم أبنائها. ويمكن للمدرسة أن تضع رؤيتها الخاصّة لتوسيع هذه المجالات وتطويرها.



معوّقات تبني المدرسة المجتمعيّة:

- المركزيّة، وما يتبعها من إجراءات معقّدة، وغياب المرونة، وعدم المشاركة في صنع القرار.
- غياب التخطيط الخاصّ بتطبيق المدرسة المجتمعيّة.
- عدم التنسيق بين مختلف الجهات ذات العلاقة.
- عدم رضا المجتمع عن قياداته، والذي يؤدّي إلى ضعف العلاقة بين الطرفين.
- عدم شعور أفراد المجتمع باهتمام المدارس بأرائهم.
- قصور الإعلام التربويّ داخل المدارس في نقل أنشطة المدرسة إلى المجتمع المحليّ.
- الفقر الذي تعانيه العديد من الأسر، ما يجعل التعليم خارج دائرة أولويّات الكثير منها.
- تدني المستوى التعليميّ لدى العديد من الآباء والأمّهات.

أخيرًا، تقوم فكرة المدرسة المجتمعيّة على مبدأ الشراكة، لا على إقصاء أيّ طرف، انطلاقًا من الإيمان بأنّ عمليّة التربية والتعليم قضية أمن قوميّ تقع مسؤوليّتها على الجميع، ما يوجب مشاركة المجتمع والدولة والمؤسّسات العامّة والخاصّة في حملها وتفعيلها. ومن هذا المنطلق، يمكن تجاوز معوّقات التطبيق بتوفّر الإرادة السياسيّة، وتعزيز الوعي المجتمعيّ، وتفعيل المجالس المحليّة، وحُسن اختيار القيادات المدرسيّة. كما إنّ المدرسة المجتمعيّة ليست نموذجًا واحدًا ثابتًا، بل تتنوّع صورها بما يتلاءم مع ثقافة كلّ مجتمع وإمكاناته، ولا يُشترط توفير جميع متطلّباتها دفعة واحدة، إذ يمكن البدء بما هو متاح. فالقيم التي تقوم عليها تشمل استثمار الموارد المحليّة، والتكيّف مع المتوفّر، والسعي المستمرّ نحو التحسين، والتطبيق المتدرّج إلى حين تحقيق جميع مراحلها.

عبد الله بن ناصر الرسميّ

مشرف تربويّ، وباحث في مجال المدرسة المجتمعيّة والقيادة التربويّة اليمن

المراجع

- الرسميّ، عبد الله ناصر. (2022). *التعليم والتطبيع الأيديولوجيّ*. دار الخليج للدراسات والنشر والتوزيع.
- سنقر، صالحة. (2005). *المدرسة المجتمعيّة*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رادح. (2006). *المدرسة المجتمعيّة وتعليم المستقبل*. جدارا للكتاب العالميّ للنشر والتوزيع.

تعليم المهارات الاجتماعية والمعارف معًا: رؤية من داخل الصف الدراسي



أصداء الدردشة قراءاتٌ 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. تُدرس إجابات مجموعة من المعلمين، ويُجمع بينها باستنتاجات أو خلاصات مستمدة منها. في كل عدد من منهجيات صدّي جديد من أصوات معلّمين ومعلّمتنا.

يشهد التعليم اليوم تحولات متسارعة في مضمونه وأهدافه؛ إذ لم تعد المعرفة وحدها كافية لتأهيل الطالب لمواجهة متطلبات الحياة. فقد بات من الضروري أن يكتسب المتعلّم - إلى جانب المعارف العلميّة - مهارات اجتماعيّة تساعد في التواصل الفاعل، والعمل الجماعيّ، وحلّ المشكلات، والتفاعل الإيجابي مع محيطه. يستند هذا التوجّه إلى رؤية شاملة تعتبر الإنسان وحدة متكاملة، لا تنفصل فيها القدرات الذهنيّة عن المهارات السلوكيّة.

لكن يطرح هذا التوجّه تحديات حقيقيّة داخل البيئة التعليميّة، خصوصاً عندما يتعلّق الأمر بتطبيقه ضمن البرامج الدراسيّة

الحديثة، والتي غالباً ما تركز على المحتوى العلميّ والمعايير الأكاديميّة. وهنا يبرز سؤال جوهريّ: "إلى أيّ مدى يمكن التوفيق بين تعليم المهارات الاجتماعيّة وتعليم المعارف العلميّة؟" يمثّل هذا التساؤل نقطة الانطلاق لهذا المقال الذي يحاول استكشاف الإجابة، بتحليل تصوّرات المعلّمين والتربويّين الذين طرّح عليهم هذا السؤال ضمن إحدى نسخ الدردشة لعام 2023.

دمج المهارات الاجتماعيّة في الأنشطة الصفّيّة

يمثّل النشاط الصفّيّ مساحة حيويّة، يمكن بواسطتها إدخال المهارات الاجتماعيّة ضمن سياق التعلّم الأكاديميّ، من دون الحاجة إلى فصلها عن المحتوى العلميّ، أو التعامل معها باعتبارها مكوّنًا مستقلاً. تقول **روزين رزق**: "لا يمكن تدريس المعارف بوصفها "معرفة معزولة"، إنّما يدمج تعلّم المعارف بالمهارات عن طريق تعزيز مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ، واحترام وجهات النظر، والتعلّم التعاونيّ، واتّخاذ القرارات، والتواصل الفعّال، ومراعاة المشاعر الذاتيّة ومشاعر الآخرين". تستدعي الأنشطة الصفّيّة بطبيعتها التفاعل بين الطلّاب؛ فعندما تُصمّم بما يحقّق أهدافاً معرفيّة واجتماعيّة في الوقت ذاته، يصبح من الممكن تحقيق توازن فعليّ بين الجانبين، من دون التضحية بأحدهما. يرى **ماجد خضر** ضرورة توظيف التعليم الدامج الذي يدمج بين الأنشطة المنهجيّة في المادّة الدراسيّة، مع المهارات الاجتماعيّة والمواقف المتنوّعة التي قد تواجه الطالب في حياته. ويؤكد على استخدام أنشطة وتمارين معتمدة على النتائج والمعارف العلميّة في الكتب المدرسيّة، والتي تطوّر مهارات ومعارف الطلّاب.

يتطلّب تصميم الأنشطة الصفّيّة رؤية تعليميّة، تدمج المهارات ضمن الموقف التعليميّ نفسه، وتوظّف التفاعل وسيلة لتحقيق الفهم. يشير **طارق محمّد** إلى مسؤوليّة المعلّم في التخطيط

للأنشطة الصفّية، مؤكّداً على ضرورة وضع استراتيجيّات متنوّعة وهادفة لتحسين المهارات الاجتماعيّة، وحصول الطّلاب على المعارف العلميّة المطلوبة. وبهذا الشكل، يصبح التفاعل جزءاً من بنية الدرس.

ويقترح **مصطفى أمين** تضمين أنشطة تعاونيّة ومشروعات جماعيّة، ضمن مناهج العلوم والرياضيّات لتعزيز المهارات الاجتماعيّة، وتدريبات الاتّصال والتفاعل الاجتماعيّ في البرامج العلميّة للموادّ الأدييّة، لتعزيز مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعيّ؛ إذ يساعد هذا التوازن في تطوير طّلاب متوازنين، يمتلكون المعرفة العلميّة والمهارات الاجتماعيّة اللّازمتين للنجاح في الحياة الشخصية والمهنيّة.

كما يعزّز الاعتماد على الأنشطة الصفّية من انخراط المتعلّمين في الدرس، ويمنحهم شعوراً بالدور والفاعليّة؛ وهو ما ينعكس بدوره على مناخ الصفّ بأكمله. فكما تشير **تيو إيمان**، لا تُكتسب المهارات الاجتماعيّة بالتنظير وحده، وإنّما بالممارسة اليوميّة داخل مواقف طبيعيّة، تُحفّز الطالب على أنّ يكون مشاركاً لا متلقّياً.

تصميم المواقف التعليميّة حول المهامّ لا المعلومات

تحوّل التعليم من كونه عمليّة تكديس معلومات، إلى كونه بناء للمعنى داخل مواقف مركّبة، يفتح المجال أمام الجمع بين المعرفة والمهارات الاجتماعيّة في آنٍ واحد. فعندما يُعاد تشكيل الموقف التعليميّ حول مهمّة تؤدّي إلى إنتاج أو حلّ، وليس حول معلومة تُستقبل فقط؛ يصبح المتعلّم طرفاً فاعلاً في العمليّة التعليميّة. ويشير **ماهر منصور** إلى التعلّم القائم على المشروعات، بوصفه أحد الأساليب التي يجب اتّباعها في هذا الصدد، فيقول: "يتمكّن الطالب من فهم المحتوى، وتطوير مهارات العمل الجماعيّ، بدمج المشاريع التعاونيّة وتطبيقات العالم الحقيقيّ للمفاهيم العلميّة".

يربط هذا الأسلوب - ضمن أساليب أخرى - بين المعرفة والمهارات الاجتماعيّة في صورة تكاملية، تسمح بتكوين معرفة حيّة قابلة للنقل والتطبيق. فالمهامّ المصمّمة بعناية تستفزّ

المتعلّم للتفكير والتحليل، وفي الوقت نفسه تضعه في موضع من يحتاج إلى مشاركة الآخرين لفهم أو إنجاز. وتشير **ياسمين حسن** إلى أهميّة اتّباع أسلوب التعلّم التفاعليّ والتجريبيّ، لاعتماده على التجارب العلميّة والمحاكاة والأنشطة التفاعليّة بين الطّلاب؛ ما يسمح لهم بتبادل الأفكار والتعلّم في ما بينهم. ويعزّز هذا التداخل بين النشاط العقليّ والعمل الاجتماعيّ من عمق الفهم، ويمنح المهارات الاجتماعيّة معناها العمليّ داخل سياق علميّ.

ويتطلّب هذا التحوّل في تصميم الموقف التعليميّ وعيّا جديداً من المعلّم، وطريقة مختلفة في التخطيط للدروس. فتقول **ديالا كمال**: "يجب على المعلّمين تصميم خبرات تعليميّة حقيقيّة وواقعيّة، تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً باحتياجات الطّلاب، والقيام بالتقييم والتقويم المستمرّين للعمليّة التعليميّة، والمهارات الاجتماعيّة والعمليّة للطّلاب. فيجب استخدام تقييمات متنوّعة، مثل: تقييم المشاركة في المناقشات، والمشاركة في المشروعات الجماعيّة، إلى جانب الأداء في الاختبارات الأكاديميّة".

مرونة المناهج والمحتوى شرطاً للتوفيق

لا يمكن التفكير في التوفيق بين تعليم المهارات الاجتماعيّة والمعارف العلميّة، من خارج عمليّة إعداد المنهج نفسه. تقول **لميس أبو شديق**: "الأصل أنّ يكون التوفيق مرافقاً لخطوة إعداد المناهج الدراسيّة، فالمهارات الاجتماعيّة جزء لا يتجزأ من شخصيّة الطالب الذي يمثّل بناؤه الهدف الأسمى للتربية". لهذا، فإنّ تصميم المنهج يجب أن ينطلق من رؤية شاملة لطبيعة المتعلّم، تأخذ في الحسبان توازنه النفسيّ والاجتماعيّ، وليس مستواه المعرفيّ فقط.

ويشير **مروان حسن** إلى إمكانية تحقيق التوفيق من خلال محاذاة المنهج؛ إذ يضمن ذلك الترابط والاتّساق بين المعارف، والكفايات الأكاديميّة، والمهارات الاجتماعيّة، وطرائق تدريسها، ومهامّ التقييم، وأنشطة التعلّم. وهكذا تبرز أهميّة أن يقوم المنهج على قدر عالٍ من المحاذاة الداخليّة؛ إذ يمنح الاتّساق البنائيّ الحاصل بين المعارف والكفايات والمهارات الاجتماعيّة، المعلّم قدرة فعليّة على التوفيق بين الجانبين، لأنّ كلّ عنصر في المنهج يدعم الآخر، ويصبّ في اتّجاه تكوين موحّد غير متنافر.

ولتحقيق ذلك، لا بدّ من إعادة التفكير في طبيعة المحتوى نفسه، وتوسيعه ليشمل موضوعات ترتبط بالواقع الاجتماعيّ والإنسانيّ، وليس أن يقتصر على المفهومات العلميّة المجرّدة. ويؤكّد **عبد الرحمن حسنيوي** على ضرورة تصميم مناهج شاملة، تجمع بين المفهومات العلميّة، والموضوعات الاجتماعيّة المهمّة. فحين تُبنى المناهج بهذه الطريقة، تصبح مواقف التعلّم مجالاً طبيعيّاً لتكامل المعنى العلميّ بالسلوك الاجتماعيّ، ويغدو التفاعل جزءاً من فهم الفكرة.

دور المعلّم في تحقيق التوازن بين الجانبين

يمثّل المعلّم الحلقة الأكثر تأثيراً في إمكان التوفيق بين تعليم المهارات الاجتماعيّة، وتقديم المعارف العلميّة. إذ إنّه يعمل على بناء مناخ تعليميّ يشجّع الطّلاب فيه على التفاعل الواعي؛ بتوسيع فرص اتّخاذ القرار والمشاركة النشطة. تقول **شيماء عادل**: "تشير معظم الأبحاث إلى فعاليّة التعليم في تطوير المهارات الاجتماعيّة لدى الطالب، أثناء وجوده في الصفّ، عن طريق تشجيعه على اتّخاذ القرارات الفرديّة، والعمل الجماعيّ". فحين يشعر المتعلّم أنّ صوته مسموع، وأنّ له دوراً حقيقيّاً في سير الدرس، تنمو لديه المهارات الاجتماعيّة بالتوازي مع تملّك المعارف العلميّة. وهكذا، تصبح لحظة التعلّم لحظة مزدوجة: لحظة فهم، ولحظة تواصل.

كما يُشكّل حسن اختيار المعلّم لاستراتيجيّاته التعليميّة، عنصراً هامّاً في تحقيق التوازن المطلوب. فالاعتماد على طرائق تدريس تسمح بالحوار، وتوزيع المهامّ، والتعلّم التعاونيّ، يخلق فرصاً دائمة للتفاعل من دون الإخلال بالأهداف المعرفيّة. وقد أكّدت **شريهان بكرن** ذلك قائلة: "أعتقد أنّه على كلّ معلّمة/ معلّم استخدام استراتيجيّات مختلفة لتعزيز ذلك"، ودعت إلى تنظيم الطّلاب في مجموعات صغيرة لأداء المهامّ التعليميّة، باعتبار أنّ هذا النمط يُسهّل دمج المعرفة بالمهارات الاجتماعيّة، إلى جانب تقبّل الاختلاف والتعاون.

هل نطلب من المعلّم ما لم نُدرّبه عليه؟

كلّ ما عُرض من تصوّرات حول دمج المهارات الاجتماعيّة في سياق تعليم المعارف العلميّة، يظلّ حبراً على ورق ما لم يُقابله

تأهيل حقيقيّ للمعلّم. فالمعلّم الفاعل الرئيس في تحويل المنهج من وثيقة إلى واقع، والموقف التعليميّ من فكرة إلى ممارسة. ومع ذلك، لا تزال غالبيّة برامج إعداد المعلّمين تقف عند حدود تقليديّة، تُدرّبهم على إدارة المحتوى وضبط الصفّ، من دون تمكينهم من فهم أعمق لكيفيّة صناعة بيئة تعليميّة، تسمح بنموّ معرفيّ واجتماعيّ متوازن. تتّسع الفجوة بين ما يُطلب من المعلّم، وما يتلقّاه في إعداده الأوليّ عامّاً بعد عام. فلا يُتوقّع من معلّم لم يُدرّب على بناء أنشطة تكاملية، أو إدارة تفاعل جماعيّ حقيقيّ، أن يصنع هذا التوازن بمفرده. يحتاج التوفيق بين المهارات والمعارف إلى أدوات واستراتيجيّات واضحة، يُكتسب كثير منها في تدريب حقيقيّ ومتخصّص. والمؤسف أنّ هذا النوع من التدريب غالباً ما يكون غائباً في برامج التأهيل الأوّليّ، أو يأتي في صورة دورات نظريّة مجرّاة، لا تقترب من الواقع الفعليّ للفصل، ولا تمنح المعلّم الثقة أو الكفاءة اللّازمتين لخوض تجربة تعليميّة متكاملة.

كما يشمل دعم المعلّم الإعداد الأكاديميّ، وتمكينه داخل المؤسّسة التعليميّة، ومنحه مساحة للتجريب، وتوفير بيئة عمل تُقدّر الدور المعقّد الذي يؤدّيه. يحتاج المعلّم الذي يُطالب بإحداث هذا التوفيق إلى نظام يُقدّر جهوده، ويرى في مهمّته مشروعاً تربوياً وليس وظيفة يوميّة. من دون هذا الإيمان المؤسّسيّ بدوره، ومن دون إعادة بناء منظومة إعداد المعلّمين، ستظلّ الدعوة إلى دمج المهارات الاجتماعيّة بالمعارف مطلباً نظريّاً، لا يجد سبيله إلى التطبيق.

منهجيّات

أبواب المجلة

فصول

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

توجيه الطلاب لقيادة الأنشطة الافتتاحية والختامية

عندما يتولّى طلاب المرحلة الثانوية قيادة أجزاء من الدرس، تتعزّز لديهم مشاعر قويّة بامتلاكهم الصفّ الدراسيّ.

كارا ماكفيليس

أثناء جلسة تطوير مهنيّ قبل بضع سنوات، استندت إلى كتاب "علم الأعصاب ومستقبل التعليم" من تأليف غلين ويطمان وإيان كيليهير، أدهشني الادّعاء بأنّ التعلّم يكون "جامدًا" بشكل خاصّ في اللحظات الأولى والأخيرة من الحصّة الدراسية. كنت أفكّر مليًّا في كينيّة تهيئة فرص، ثمّكنّ طلابي من الشعور بقدر أكبر من التملّك والانخراط في صفّنا، وبدأت أربط بين هذه الأفكار متسائلة: هل يمكنني أن أعزّز حسّ الوكالة لدى طلابي، وأن أجعلهم يشعرون بأنّ الصفّ ملك لنا جميعًا، وليس لي وحدي، بإسناد أنشطة بدء الدروس وختامها إليهم؟ قرّرت أن أجرب.

تمكين الطلاب من قيادة افتتاح الدرس

نظرًا إلى أنّي قرّرت تنفيذ هذه التجربة مع طلابي في الصفّ التاسع، فقد حرصت على تقديم الكثير من الدعم لهم. بدأت بإعداد قائمة إرشادية يتّبعها الطلاب عند تولّيهم مهمّة افتتاح الحصّة. طبعت هذه القائمة وغلّفتها



وعَلّقَها على لوحة مشبّكة، يلتقطها الطّلاب عند دخولهم الفصل في اليوم المحدّد لهم لـ"الافتتاح". وتطلب منهم هذه القائمة القيام بما يأتي:

- تحيّة زملائهم عند دخولهم إلى الصفّ.
- جذب انتباه الصفّ عند دقّ الجرس.
- قراءة خطّة الدرس والأهداف اليومية التي قُمت بتدوينها على السّبورة.
- قيادتنا في دقيقة القراءة.

دقيقة القراءة فكرة استوحيتها وقمت بتعديلها من كيلي غالاجر. مفهوم غالاجر بسيط: بدء الحصّة بقراءة شيء ما، أيّ شيء في الواقع، لمدة دقيقة تقريبًا. في النموذج الذي طرحه غالاجر، تولّى هو مهمّة دقيقة القراءة طوال الشهر الأوّل من الدراسة، ثمّ بدأ الطّلاب في تسجيل أسمائهم لتولّي الدور في الأيام التالية.

أسلوبي مشابه إلى حدّ كبير، لكن مع لمسة خاصّة. أختار مع طّلابي نوعًا أدبيًا معيّنًا لدقيقة القراءة. على سبيل المثال، قد نقرّر قراءة دقيقة من قصيدة، أو دقيقة من رواية، أو دقيقة من كتاب أطفال مفضّل. وغالبًا ما يُبدع طّلابي في اختياراتهم. فقد قرأ بعضهم دقيقة من صفحة ويكيبيديا لأحد المشاهير، ودقيقة من قائمة أفضل 10 أعمال من تأليفهم، ودقيقة من كلمات أغنية (بالنسخ المعدّلة للإذاعة فقط، رجاءً)، ودقيقة من "نكات الآباء"، بل كان هناك عام قرأ فيه الطّلاب دقيقة من خبر صحفيّ يحتوي عنوانه على عبارة "رجل من فلوريدا". وبعد أن يأخذ كلّ طالب دوره في القراءة ضمن النوع الأدبيّ المختار، نختار نوعًا جديدًا ونبدأ من جديد.

ولتسهيل دقيقة القراءة، خصّصت وقتًا داخل الصفّ، لاختار الطّلاب مقتطفاتهم لدقيقة القراءة، ويطبعوها في يوم اختيار النوع نفسه. أضفت هذه المقتطفات إلى الملفّ المثبّت على اللوحة، ليتمكّن الطّلاب من الوصول إلى نصوصهم بسهولة في اليوم المخصّص لهم. وقد ساعد هذا في ضمان استعداد كلّ طالب لقيادة هذا الجزء من الدرس.

تمكين الطّلاب من قيادة ختام الدرس

بعد ذلك، أنشأت قائمة خيارات لختام الحصّة. هذه القائمة

موجودة أيضًا على اللوحة المشبّكة، وعندما ينهي الطالب المكلف بالافتتاح مهمّته، يسلم اللوحة إلى زميله المكلف بالختام. أوّل مهمّة للطالب الختاميّ مراقبة الوقت؛ فعندما تتبقي خمس دقائق على نهاية الحصّة، ينبّهني حتّى أتمكن من إنهاء الشرح وتسليم زمام الأمور له. خيارات الختام متنوّعة، ويُسمح للطالب باختيار النشاط الذي يرغب في تنفيذه. في الاتي الخيارات التي أقدمها إلى طّلابي:

- الكلمة المفتاحيّة: تجوّل بين المقاعد، واطلب من كلّ طالب أن يشارك بكلمة مفتاحيّة تعبّر عن الدرس.
- اختبار بسيط: اطرح ثلاث أسئلة قصيرة من ابتكارك تتعلق بالدرس.
- العاصفة الثلجيّة: اطلب من الجميع كتابة جملة واحدة عمّا تعلّموه اليوم على ورقة، ثمّ طيّها. بعد ذلك، اطلب منهم أن يرموا الأوراق، ثمّ يتناول كلّ طالب ورقة عشوائية ليقرأها بصوت عالٍ.
- عنوان من ستّ كلمات: اختر عنوانًا من ابتكارك يلخص الدرس، ويجب أن يتكوّن من ستّ كلمات بالضبط.
- فكرة، سؤال، لحظة "أها!": مرّ على الجميع، واطلب من كلّ طالب أن يشارك إمّا فكرة، أو سؤالًا، أو لحظة إدراك مفاجئة (أها!) حول درس اليوم، بادئًا بنفسك.
- إشارة حمراء، صفراء، خضراء: مرّ على الطّلاب، واطلب من كلّ واحد (بادئًا بنفسك) أن يشارك إمّا إشارة حمراء (شيئًا لم يفهمه بعد في النصّ أو الدرس)، أو صفراء (شيئًا بدأ يفهمه عن النصّ أو الدرس)، أو خضراء (شيئًا فهمه بوضوح عن النصّ أو الدرس).
- بناء مجتمع: اطرح سؤالًا بسيطًا وملائمًا لكسر الجمود، على سبيل المثال: "ما أفضل نوع من حبوب الإفطار؟" أو "ما الإعلان الغنائيّ الذي لا يمكنك نسيانه؟" ابدأ بنفسك ثمّ مرّ على الباقيين، وشارك الإجابات.

مطبّات في الطريق

بصراحة، كانت النتائج متفاوتة. في البداية، واجه الطّلاب صعوبة في تذكّر متى يحين دورهم في افتتاح الحصّة أو ختامها، واضطرت إلى التدخّل لتيسير الأمور، وهو ما يتعارض مع تنمية حسّ الوكالة لديهم. لاحظت أنّ كتابة اسمي الطالبين المكلفين بالافتتاح والختام على السّبورة ضمن خطّة الدرس، ساعد بشكل كبير.

إضافة إلى ذلك، حتّى المعلّمون ذوو الخبرة، يواجهون أحيانًا صعوبة في تهدئة الصفّ عند دخول الطّلاب. لذلك، كان تسليم هذه المهمّة للطّلاب أمرًا صعبًا، وغالبًا ما تطلّب تدخّلي بتذكير سريع لمنح الطالب المكلف بالافتتاح كامل انتباهنا وتركيزنا.

التطلّع قدمًا

في المجمل، بدا أنّ طّلابي استمتعوا بالتجربة. أسعدني أنّ أرى طّلابًا خجولين يخرجون من قوقعتهم لقيادة الافتتاح، وأعترف أنّني شعرت بالرضا عندما التفت إليّ أحد أكثر الطّلاب صخبًا، بعد أنّ عانى في تهدئة الصفّ، بهذا التعليق: "التدريس صعب!" علاوة على ذلك، استمتعت بمشاهدة طّلابي وهم يبتكرون حلولًا للمواقف: "هل يمكنني إعطاؤهم بعضًا من الحلوى إذا التزموا بالهدوء؟" وعلى الرغم من أنّنا نمارس مناقشات ومشروعات يتولّى فيها الطّلاب قيادة أجزاء من الدرس، إلّا أنّ هذه اللحظات كانت قصيرة وممتعة وخالية من الضغط، ليخطو فيها الطّلاب خطوة نحو تولّي زمام القيادة الصّفيّة.

بينما أتطلّع إلى العام القادم، أتساءل: كيف يمكنني تعديل هذه الفكرة لتناسب الطّلاب الأكبر سنًا؟ كيف يمكنني تسهيل عمليّة تهئية الصفّ؟ هل لديّ الخيارات الصحيحة في قائمة الختام؟ لحسن الحظّ، لديّ الشريك المثاليّ للإجابة عن هذه الأسئلة: طّلابي. ففي النهاية، إذا كنت أرغب حقًا في أن تبني هذه التجربة شعورهم بالملكيّة والاستقلاليّة داخل الصفّ، فعليهم أنّ يكونوا جزءًا من صنع القرار أيضًا.

Originally published (June 27, 2025) on Edutopia.org. [Guiding Students to Lead Opening and Closing Activities] 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.

إدارة الصفّ

Classroom Management

الجانب الإنساني والتواصلي في إدارة الصفّ، ويؤكد على أهميّة بناء الثقة والانضباط الذاتي والعلاقات الإيجابية. كما يتضمّن عدّة مكونات، منها:

- إدارة البيئة الفيزيائية؛ مثل ترتيب المقاعد والتهوية والإضاءة وتوفير الوسائل التعليمية.
- إدارة الوقت؛ مثل توزيع الزمن بدقّة على الأنشطة، واستغلال وقت الحصة بأفضل شكل ممكن.
- إدارة التفاعل؛ مثل تعزيز التواصل الإيجابي بين المعلم والطلاب، وتحفيز المشاركة الفاعلة.
- إدارة السلوك؛ مثل توجيه السلوكيات الطلابيّة بشكل إيجابي، عن طريق القواعد الصفيّة، والتعزيز الإيجابي، والتدخلات التربويّة عند الحاجة.

وهكذا، يتبيّن أنّ إدارة الصفّ تمثّل منظومة متكاملة من العمليات التربويّة، والتي تهدف إلى تيسير التعلّم، وتحقيق الأهداف التعليمية في بيئة قائمة على الاحترام والنظام والدافعيّة. ويجب التعامل مع هذا المفهوم باعتباره استراتيجيّة شاملة، تُسهم في بناء شخصية الطالب، وتعزّز جودة العملية التعليمية برمتها، ولا يمكن اختزاله في مجرد ضبط الصفّ أو التحكم في سلوكيات الطلاب.

السلوك غير المرغوب فيه"، وهذا التعريف يستند إلى مبادئ التعزيز الإيجابي والسلبي، كما في نظريّات سكينر؛ إذ يُنظر إلى السلوك باعتباره استجابة يجب تعديلها بالحوافز والعقوبات.

بينما في ضوء النظرية البنائية، عرّفها Wong & Wong (2018) بأنّها: "البيئة التي يُنشئها المعلم بالتفاعل الإيجابي مع طلابه، والتي تسمح لهم بالمشاركة النشطة في بناء المعرفة". وهنا ينتقل التركيز من السيطرة إلى التشاركيّة والتمكين، ويصبح دور المعلم تسهيل التعلّم وتحفيز التفاعل والتفكير الناقد.

ومن جانب إدارة التعلّم، عرّفت Steineke (2020) إدارة الصفّ بأنّها عملية شاملة، تشمل تخطيط جميع جوانب البيئة الصفيّة وتنظيمها وتوجيهها (الزمن والمكان والعلاقات والأنشطة والسلوك)، بما يحقق أهداف التعلّم. ويؤكد هذا المفهوم على البعد الإجرائيّ والتخطيطيّ لإدارة الصفّ، ويرتبط بكفاءة المعلم في تصميم بيئة صفيّة متكاملة.

وتطرح بعض الأدبيّات التربويّة مفهومات أكثر حداثة؛ فعرّف Weller (2021) إدارة الصفّ بأنّها "فنّ وعلم توجيه العلاقات داخل البيئة الصفيّة لتحقيق تعلّم فاعل"، وهو تعريف يُبرز

تعدّ إدارة الصفّ أحد ضروريّات نجاح العملية التعليمية، فهي تُمثّل الإطار العمليّ الذي تُنفّذ فيه الأنشطة التعليمية والتربويّة، وتنعكس فيه كفاءة المعلم وخبرته التربويّة. ومع تطوّر الفلسفات التربويّة والتحوّلات في أدوار المعلم والمتعلّم، تغيّر مفهوم إدارة الصفّ من ضبط النظام والتحكّم في سلوك الطلاب، إلى رؤية أوسع تشمل بناء بيئة تعليميّة محفّزة، وإرساء علاقات إيجابية، وتنظيم التفاعل الصفيّ بما يحقق الأهداف التربويّة الشاملة.

ظهر مفهوم إدارة الصفّ في البداية، مرتبطاً بحاجة المعلمين إلى السيطرة على السلوك وضبط النظام داخل الصفوف الدراسيّة، خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم النظاميّ في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين (Garrett, 2014). ومع تطوّر علم النفس التربويّ ونظريّات التعلّم الحديثة، بدأ المفهوم يتوسّع تدريجيّاً ليأخذ أبعاداً أعمق وأكثر شمولاً؛ إذ بات يُنظر إلى الطلاب بوصفهم مشاركين فاعلين في العملية التعليمية (Scarlett, 2015). وقد أسهمت فلسفات مثل التعلّم النشط والبنائيّة والإنسانيّة، في تغيير تصوّر المعلم لدوره منسّقاً وميسراً للبيئة الصفيّة، أكثر منه مُتحكّماً في سلوك الطلاب (Linn & Shepherd, 2014).

فمن المنظور التقليديّ، عرّف Thornbury & Scrivener (2012) إدارة الصفّ بأنّها: "مجموعة الإجراءات التي يتّخذها المعلم للحفاظ على النظام داخل الفصل، ومنع الاضطرابات"، وهو تعريف يُركّز بشكل أساسي على الضبط والانضباط، ويعكس تصوّر السائد في المدارس التقليديّة التي يُنظر فيها إلى المعلم بوصفه سلطة مركزيّة، والطلاب بوصفه عنصراً يجب التحكم فيه.

وعرّفها Springer & Persiani (2011) من المنظور السلوكيّ بأنّها: "مجموعة من الاستجابات المنظّمة التي يُصدّرها المعلم لتنظيم السلوك الطلابيّ، بتعزيز السلوك الإيجابي، وتقويم

المراجع

- Garrett, T. (2014). *Effective Classroom Management: The Essentials*. Teachers College Press.
- Linn, D. & Shepherd, T. (2014). *Behavior and Classroom Management in the Multicultural Classroom: Proactive, Active, and Reactive Strategies*. SAGE Publications.
- Scarlett, W. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management*. SAGE Publications.
- Springer, S. & Persiani, K. (2011). *The Organized Teacher's Guide to Classroom Management*. McGraw Hill LLC.
- Steineke, N. (2020). *Classroom Management: Strategies for Achievement, Cooperation, and Engagement*. Heinemann.
- Thornbury, S. & Scrivener, J. (2012). *Classroom Management Techniques*. Cambridge University Press.
- Weller, D. (2021). *Essential Classroom Management: Systems and Strategies That Create Communities*. Independently published.
- Wong, H. & Wong, R. (2018). *The Classroom Management Book*. Harry K. Wong Publications, Inc.

مستقبل التعليم في مصر ما بعد 2025

صدر تقرير "مستقبل التعليم في مصر ما بعد 2025" عن معهد التخطيط القومي في إبريل/ نيسان سنة 2025. يرصد التقرير واقع منظومة التعليم في مصر بتناول مجموعة من المحاور الأساسية، تشمل تحليل الوضع الحالي للتعليم، من حيث الأعداد والكثافات والتحديات البنيوية، واستعراض أبرز الجهود التي تبذلها الدولة لتطوير التعليم على مستويي السياسات والمبادرات، بالإضافة إلى تعرّف أهمّ التحديات التي لا تزال تعوق تحقيق تعليم عالي الجودة. كما يتضمّن التقرير خلاصة آراء الخبراء في قضايا التعليم المختلفة.

واقع التعليم في مصر

تشير بيانات العام الدراسي 2024/2025 إلى وجود نحو 26 مليون طالب في مرحلة التعليم قبل الجامعي، يدرس حوالي 87% منهم في مدارس حكومية؛ ما يعكس الاعتماد الكبير على الدولة في تقديم الخدمة التعليمية. وتواجه هذه المرحلة تحديات واضحة، من أبرزها ارتفاع الكثافات الطلابية؛ إذ بلغ متوسط عدد التلاميذ في الفصل بالمرحلة الابتدائية حوالي 50 تلميذًا، بينما انخفض إلى نحو 42 تلميذًا في المرحلة الثانوية العامة.

كما تظهر فجوات في توزيع المعلمين؛ إذ تسجّل المرحلة الابتدائية نحو 36 طالبًا لكل معلم، مقارنة بـ 26 في المرحلة الإعدادية، و22 في المرحلة الثانوية؛ ما يعكس تفاوتًا في التوزيع قد يؤثر في جودة العملية التعليمية.

وعلى الرغم من بعض التحسّن في المؤشرات، لا تزال مصر تحتل ترتيبًا متأخرًا في تصنيفات جودة التعليم، مقارنة بعدد من الدول العربية، مثل دول الخليج والأردن وتونس ولبنان؛ ما يبرز الحاجة إلى إصلاحات هيكلية تُعالج مشكلات الكثافة، وضعف البنية الأساسية، وتطوير المناهج، وأساليب التدريس.

أهمّ جهود الدولة في قطاع التعليم

- الاستراتيجية الوطنية الشاملة لتطوير التعليم قبل الجامعي.
- البرنامج الوطني لإصلاح التعليم.
- الإعلان عن تطبيق نظام البكالوريا الجديد، بدلًا من نظام الثانوية العامة الحالي.
- تعزيز التعاون مع قطاع الصناعة لتطوير التعليم الفني.
- التوسع في مدارس التكنولوجيا التطبيقية بالتعليم الفني.

أهمّ التحديات التي تواجه منظومة التعليم

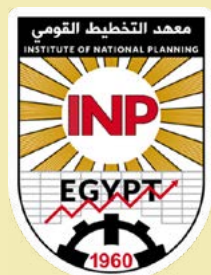
- مشكلة تمويل تطوير التعليم.
- انخفاض مستوى جودة التعليم الفني، وضعف التطبيق العملي في مواقع العمل.
- ضعف التنسيق بين منظومتي التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي.
- وجود الفجوة الرقمية، وضعف مستوى مهارات استخدام الإنترنت وتطبيقات التكنولوجيا المختلفة، خصوصًا في المناطق الريفية الأكثر فقرًا.
- ارتفاع تكلفة التعليم للأسرة المصرية منخفضة ومحدودة الدخل.
- انخفاض كفاءة إدارة العملية التعليمية والمركزية والتعددية والثنائية، في نظم التعليم التي تعوق وجود إدارة قوية للمنظومة التعليمية.

رؤى الخبراء نحو مستقبل التعليم في مصر

- ينبغي أن يُعدّ تطوير التعليم في مصر أولوية وطنية قصوى، كونه المحرك الأساسي لعملية التنمية الشاملة. ويشدّد الخبراء على أهمية تبني رؤية

استراتيجية طويلة الأجل للتعليم، لا تتغيّر بتغيّر الحكومات أو الوزراء، وتتبع من فلسفة مجتمعية، تؤمن بأنّ التعليم أداة لبناء الإنسان والمجتمع معًا. ونظرًا إلى أنّ نتائج تطوير التعليم لا تظهر سريعًا، وإنّما تحتاج من 14 إلى 20 عامًا، فإنّ الأمر يتطلب إرادة سياسية واستمرارية في التنفيذ، ما يجعل الوقت الحالي مناسبًا لوضع استراتيجية "مصر 2050" للتعليم، تكون ثابتة وملزمة على المدى البعيد.

- تمثّل تعددية نظم التعليم الحالية عائقًا أمام بناء نظام تعليمي وطني متماسك، ولذلك يوصون بأن يكون هناك نظام وطني موحد للتعليم قبل الجامعي، مع تطويره باستمرار. كما يشدّدون على ضرورة إصلاح منظومة التقييم والاختبارات، لتقيس القدرات الحقيقية للطلاب. ويؤكدون كذلك أهمية التكامل بين مراحل التعليم المختلفة، ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وخصوصًا في المرحلة الثانوية.
- تتجاوز أزمة التعليم الفني في مصر الجوانب الفنية لتصبح أزمة اجتماعية؛ إذ يرتبط لدى المجتمع بالمكانة الاجتماعية المتدنية. ولتجاوز هذه الصورة، لا بدّ من العمل على ثلاثة محاور: أولًا، الحوكمة، باعتماد استراتيجية وطنية ملزمة تُؤخّذ النماذج المتعددة في إطار واحد. ثانيًا، تحسين جودة التعليم الفني من حيث المناهج، وتأهيل المعلمين والتجهيزات. ثالثًا، ربط مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل، مع منح حوافز ضريبية للقطاع الخاص، للمشاركة في إنشاء مدارس وجامعات تكنولوجية.
- يبدأ تطوير التعليم من المعلم، ما يستدعي إعادة النظر في برامج كليات التربية، مع العودة إلى نظام التكليف لخريجها، بديلًا من نظام المسابقات. كما يوصون بأن تمتد الدراسة إلى خمس سنوات، تتضمن السنة الأخيرة تدريبًا عمليًا. ويقترحون إنشاء صندوق لدعم المعلم، يهدف إلى تحسين أوضاعه المادية والمعنوية، والتوسع في برامج التدريب المستمر. ويطالبون أيضًا باعتماد رخصة مزاوله مهنة التدريس وفق معايير واضحة.
- يُعدّ تراجع نسبة الإنفاق العام على التعليم خرقًا واضحًا للنصوص الدستورية، ويُضعف قدرة الدولة على ضمان تعليم عادل ومجاني. ويؤكدون أنّ مجانيّة التعليم، خصوصًا في مراحله الأساسية، يجب أن تبقى ركيزة أساسية، مع وضع ضوابط للقبول في التعليم العالي. كما يشدّدون على ضرورة تحسين كفاءة الإنفاق وتوجيه الموارد نحو رفع جودة التعليم، مع زيادة الاستثمار في البنية التحتية والمحتوى الأكاديمي، لا سيّما في المناطق الأكثر احتياجًا.
- يحذّر الخبراء من الانبهار الزائد بالتكنولوجيا، واعتبارها حلًا سحريًا لجميع مشكلات التعليم، مؤكّدين أنّ استخدامها يجب أن يكون متوازنًا ومدرّسًا. فالتكنولوجيا أداة داعمة، وليست بديلًا عن المعلم أو العملية التربوية، ويجب أن تُستخدم لتحسين التفاعل، وتسهيل الوصول إلى المعرفة، وليس لإحلالها محلّ العناصر الأساسية في النظام التعليمي.
- أحد الأهداف الرئيسة لأيّ نظام تعليمي، ضمان تكافؤ الفرص لجميع الطلاب، بغضّ النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الجغرافية. ويؤكدون ضرورة القضاء على التمييز، وتحقيق العدالة في توزيع الموارد التعليمية، وإتاحة مستوى الجودة نفسه للجميع.
- وجود فجوات واضحة في جودة التعليم بين المحافظات، ولا سيّما بين المناطق الحضرية والريفية. ويطالبون بإجراءات عاجلة لسدّ هذه الفجوات؛ بتوفير بنية تحتية متكافئة، ومعلمين مؤهلين، ومناهج موحدة تضمن العدالة التعليمية في جميع أنحاء الجمهورية.
- يعني ربط التعليم بسوق العمل تطوير مهارات الخريجين، بما يتناسب مع متطلبات الواقع المتغيّر، وليس اختزال التعليم في الوظائف. ويقترحون التركيز على برامج بناء القدرات، والتدريب المهني، ومهارات القرن الحادي والعشرين، لتأهيل الطلاب لحياة مهنية ناجحة بعد التخرّج.
- يُمثّل ضعف الحوكمة، وتداخل الصلاحيات بين الوزارات والهيئات المختلفة، عقبة أمام تطوير التعليم. لذا، يُشدّد على أهمية وجود إدارة تعليمية موحدة وفاعلة، تقلّل من تضارب القرارات وتُسرع وتيرة الإصلاح، مع تعزيز الشفافية والمساءلة على جميع المستويات.
- شهد المجتمع المصري تحولات اجتماعية أثّرت في مكانة التعليم والمعلم؛ ما يتطلب إعادة إحياء منظومة القيم التي كانت تحترم المدرسة، وتُقدّر دور المعلم باعتباره مصدرًا للمعرفة والتنوير. مع التأكيد على أنّ إصلاح التعليم لن ينجح من دون إعادة الاعتبار لقيم الجدّة والانضباط والمسؤولية داخل المؤسسة التعليمية، والمجتمع بأسره.





مبادرة أبجد

في خضمّ الأزمات التي حرمت آلاف الأطفال من التعليم، انطلقت مبادرة أبجد سنة 2018، فكرةً شبابيّة تطوّعيّة تؤمن بحقّ كلّ طفل في فرصة ثانية للتعلّم. بدأت بخطوات بسيطة سرعان ما أثبتت أثرها، فتوسّعت لتقدّم برامج تعليميّة مسرّعة وعلاجيّة تراعي الجانب الأكاديمي والنفسي والاجتماعي، مع إشراك الأهل بوصفهم شركاء فاعلين. ومع تطوّرها، تحوّلت أبجد إلى مشروع متكامل يجمع بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، وتوجت بالتسجيل الرسمي في ألمانيا سنة 2022، ثمّ في سوريا سنة 2025، من دون أن تفقد جوهرها الإنساني وروحها التطوّعيّة الأصيلة.

مدرسة ياسمين الافتراضيّة التفاعليّة: نموذج مختلف للتعليم عن بُعد

برنامج ياسمين مبادرة تعليميّة افتراضيّة غير ربحيّة بدأت في سنة 2021، وُلدت من الحاجة إلى ربط الأطفال واليافين المغتربين بلغتهم الأم وثقافتهم العربيّة. يقدّم البرنامج دروسًا تفاعليّة في اللغة العربيّة، إلى جانب موادّ تعليميّة أخرى، يشرف عليها معلّمون سوريّون متخصصون، يسعون لتقديم تجربة تعليميّة ممتعة تُشعر الطفل بالانتماء وتعزّز هويّته الثقافيّة. ولا تقتصر أهداف ياسمين على التعليم فقط؛ وإنّما تمتدّ لتشمل دعم التعليم داخل سوريا؛ إذ تُخصّص عائداته لتمويل برنامج "اقرأ" الذي يمنح الأطفال فرصة جديدة نحو مستقبل أفضل. يستهدف البرنامج الأطفال العرب من عمر 5 إلى 18 سنة في مختلف أنحاء العالم، ممّن فقدوا فرص تعلّم لغتهم بسبب

في كلّ ما يحيط بتجربته التعليميّة، بدءًا من علاقته بالمدرسة والمعلّمين، وصولًا إلى حالته النفسيّة والشعوريّة.

يستهدف البرنامج الأطفال من عمر 6 إلى 13 سنة، انطلاقًا من الإيمان بأنّهم قادة الغد وبُناة المستقبل. كما يشمل البرنامج شركاء أساسيين في العمليّة التعليميّة، مثل المعلّمين وأولياء الأمور، إدراكًا للدور الحيويّ الذي يؤدّيه كلاهما، في تشكيل تجربة تعليميّة متكاملة وفاعلة. فالمعلّم موجّه وداعم، ووليّ الأمر شريك في التأثير.

يعمل برنامج "اقرأ" على توفير بيئة تعليميّة آمنة وشاملة تراعي احتياجات الطفل المتنوّعة، وتمنحه مساحة للتعبير عن نفسه، والنموّ في أجواء داعمة ومحفّزة. كما يعزّز أنظمة الدعم النفسي والاجتماعي التي تساعد الأطفال في تخطّي آثار الأزمات والصدمات، وتشجّع على السلوك الإيجابي والنموّ الاجتماعي المتوازن. في الوقت ذاته، يسعى البرنامج لتحسين جودة التعليم، بتوفير برامج تعلّم علاجيّة تدرّم الفجوات التعليميّة، إلى جانب تدريب المعلّمين وتمكينهم من المهارات الأساسيّة، وتفعيل دور الأسرة في العمليّة التعليميّة، لضمان دعم متكامل ومستدام لكلّ طفل.

برنامج أثر: مساحات شبابيّة للتعلّم، والتمكين، وصناعة التغيير

برنامج اجتماعي يوفّر مساحة حيويّة حاضنة وملهمة يقودها الشباب؛ حيث يصمّمون المبادرات وينفّذونها ضمن رحلة تعليميّة تركز على التشاركيّة والتجربة العمليّة. ينطلق البرنامج من رؤية أفقيّة تسعى لربط المجتمعات السوريّة داخل البلاد وفي الشتات؛ من خلال تعزيز العمل الجماعي، وتبادل المعرفة، والعمل في بيئات معقّدة.

يهدف البرنامج إلى تعزيز الروابط المجتمعيّة بين الأفراد داخل سوريا وخارجها، بتبادل الخبرات والرؤى، وتمكين المشاركين من اكتشاف مهاراتهم وتطويرها بما يدعم اندماجهم أعضاء فاعلين ومؤثّرين في مجتمعاتهم. كما يسعى لتشجيع روح المشاركة المجتمعيّة، والعمل التطوّعي، انطلاقًا من الإيمان بأنّ كل فرد قادر على أن يكون جزءًا من التغيير ومسهّمًا في صناعته.

يعمل برنامج أثر على خلق بيئات داعمة للشباب عبر استضافة تجمّعات وفعلاليّات متنوّعة توفّر مساحات آمنة للحوار والنقاش، وتعزّز الشعور بالانتماء، والمشاركة المجتمعيّة. كما يقدّم ورش عمل تدريبيّة تفاعليّة في مجالات التعليم، والحماية المجتمعيّة، والدعم النفسي والاجتماعي، والعمل الإنساني، والاستعداد لسوق العمل، بما يزوّد الشباب بالأدوات اللازمة للاندماج الإيجابي والمشاركة الفاعلة، ولا سيّما في مجتمعات الشتات. إضافةً إلى ذلك، يسعى البرنامج لبناء شراكات مع منظمات المجتمع المدنيّ لدعم المبادرات المجتمعيّة، ويوفّر فرصًا تطوّعيّة هادفة، تمكّن الشباب من اكتساب خبرة عمليّة، وتولّي أدوار قياديّة في صناعة التغيير.



عبور الخطابات البصريّة: من الفنّ إلى السينما عبر الفوتوغرافيا والكاريكاتور والتصوّرات الذهنيّة

أطلقت إصدارات ترشيد التربويّة (2025)، كتاب "عبور الخطابات البصريّة: من الفنّ إلى السينما عبر الفوتوغرافيا والكاريكاتور والتصوّرات الذهنيّة"، وهو الجزء الثاني من كتاب "عبور التخصصات" والخطابات: منهجيات وتطبيقات في التعليم التكاملي"، من تأليف د. وائل كشك، يتبعه جزءان سيُشران تَباعًا لإتمام المشروع.

ثمّة أربعة أسس راسخة مؤسّسة لكتاب "عبور التخصصات والخطابات: منهجيات وتطبيقات في التعليم التكاملي"، أولها وأهمّها أنّ فهم أيّ موضوع أو تخصص فهمًا عميقًا، يتطلّب النظر في تشابكه مع مجالات وتخصصات أخرى. فالمشكلات والتحدّيات الواقعيّة لا تقتصر على مجال واحد، ومن ثمّ فإنّ تحليلها وحلّها يتطلّبان تكاملًا بين التخصصات المختلفة؛ إذ لم تعدّ التخصصات المستقلّة التقليديّة في النظام التربويّ، كافية لإعداد الأجيال القادمة لتحديّات القرن الحادي والعشرين. يضاف إلى ذلك أنّه تمكّن الاستفادة من معارف كثيرة ضائعة، في حال اجتياز الحدود بين التخصصات المختلفة.

هذا الكتاب بأجزائه الأربعة، يمثّل رحلة فريدة في أعماق التجربة الإنسانيّة والمعرفيّة؛ رحلة تتجاوز حدود التعليم التقليديّ لتلامس جوهر الإنسانيّة،

وتستكشف إمكانات التعلّم التكامليّ في سياقاتها. تفتح هذه التجربة نوافذ واسعة على آفاق جديدة في التعليم، وترسم مسارًا لا يخضع لقوالب جامدة أو مسارات محدّدة سلفًا.

التعليم في هذا الكتاب ليس عمليّة لنقل المعرفة فحسب، بل أيضًا فنّ يستمدّ إلهامه من كلّ شيء: من قصص الناس، ومن مشاهد الطبيعة، ومن النصوص النثريّة والشعريّة، وحتى من الأخطاء التي تصنع التعلّم. كلّ تجربة في هذه الرحلة بمنزلة نهر متدفّق، يحمل معه آمالًا وطموحات وأفكارًا، ويلتفّ ويتشعّب ليفتح آفاقًا عند كلّ منعطف؛ فما بدا نهاية كان دومًا بداية لطريق آخر، مليء بالاكتشاف والمعنى.

يتكامل هذا المشروع بأجزائه الأربعة ليقدم منهجيّة تعليميّة شاملة، تعزّز التفكير النقديّ والتحليل البصريّ أو التاريخيّ أو السردّي. وبالربط بين هذه الأجزاء، يقدّم رؤية متكاملة تتيح للطلّاب والمعلّمين تطبيق المعارف والمهارات بطرائق متعدّدة ومتنوّعة، ما يثري العمليّة التعليميّة، ويجعلها أكثر فاعليّة وتفاعلاً مع تحدّيات العصر الحديث.

الجزء الثاني: عبور الخطابات البصريّة من الفنّ إلى السينما عبر الفوتوغرافيا والكاريكاتور والتصوّرات الذهنيّة

يعدّ هذا الجزء من الكتاب مرجعًا شاملاً في مجال استخدام الخطاب البصريّ في التعليم، ويتضمّن مزيجًا من المفاهيم النظرية والتطبيقات العمليّة التي تعزّز قدرة المعلّمين على تقديم محتوى تعليميّ متنوّع وغنيّ، وفيه قسمان، هما:

الأسس والمفاهيم

يشتمل هذا القسم على فصل يتضمّن إطارًا مفاهيميًا يُبنى عليه باقي المحتوى. ويُستهلّ هذا الفصل بالمدخل التكامليّة في التعليم؛ إذ يستعرض تاريخ تطوّر الترابط بين المعارف عبر العصور، وصولًا إلى العصر الحديث. وتُستكشف فيه توجّهات فلسفيّة تدعم منهجيّة الربط بين الموادّ الدراسيّة، مع التركيز

على كينيّة تحقيق التكامل بين التخصصات المختلفة، لتعزيز الفهم الشامل لدى الطّلاب. ثمّ ينتقل الفصل إلى دراسة مفهوم الخطاب عمومًا، مركّزًا على السيميائيّة وعناصر الخطاب الأساسيّة، ومن ثمّ ينظر في مفاهيم تأسيسيّة تختصّ بالخطاب البصريّ وأسس تحليله. وفي إثر ذلك، يجري تسليط الضوء على مهارات القرن الحادي والعشرين؛ إذ تُستعرض المهارات الضروريّة التي يحتاج إليها الطّلاب، لمواجهة تحديّات العصر الرقميّ. ويُختتم الفصل بمقترحات للمعلّمين، تهدف إلى تحقيق أقصى استفادة من محتوى الكتاب.

عبور الخطاب البصريّ: مقاربات تعليميّة، أنشطة ومشاريع

يتناول خمسة أنواع من الخطابات البصريّة موزّعة على خمسة فصول. في الفصل الثاني الذي يهتمّ بالخطاب الفنّي، تُحلّل الأعمال الفنّيّة لفنّانين مشهورين، لتوضيح كينيّة الدمج بين الفنون وموادّ دراسيّة أخرى مثل التاريخ والأدب. وفي الفصل الثالث، يجري التركيز على تحليل الصور الفوتوغرافيّة، وفهم الرموز والدلالات البصريّة، مع دمج أمثلة تطبيقيّة لتعزيز التفكير النقديّ. أمّا الفصل الرابع، فيركّز على الخطاب الكاريكاتوريّ ودوره، بوصفه أداة للتعبير والنقد الاجتماعيّ، ويقدم استراتيجيّات لتوظيف الرسوم الكاريكاتوريّة في التعليم. وفي الفصل الخامس، يستكشف الخطاب الذهنيّ، والتصوّرات الذهنيّة، باستخدام أنشطة إبداعيّة تعتمد على النصوص الأدبيّة، في حين يركّز الفصل السادس على الخطاب السينمائيّ، وكينيّة استخدام الأفلام أدوات تعليميّة، لتعزيز الفهم النقديّ والثقافيّ لدى الطّلاب.

يوفّر هذا الجزء للمعلّمين إطارًا عمليًا شاملاً يساهم في إحداث تجربة تعليميّة غنيّة ومتكاملة، ويتيح فرصًا لتحفيز التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى الطّلاب، عن طريق أنشطة متنوّعة ومشاريع مقترحة تُعبر حدود التخصصات المدرسيّة التقليديّة، وتستكشف الروابط بينها؛ ما يساعد المعلّمين في بناء فهم شامل ومعقّد للمواضيع التي يدرسونها، ويساعد طّلابهم في تطبيق هذا الفهم في مواقف حياتيّة مختلفة.

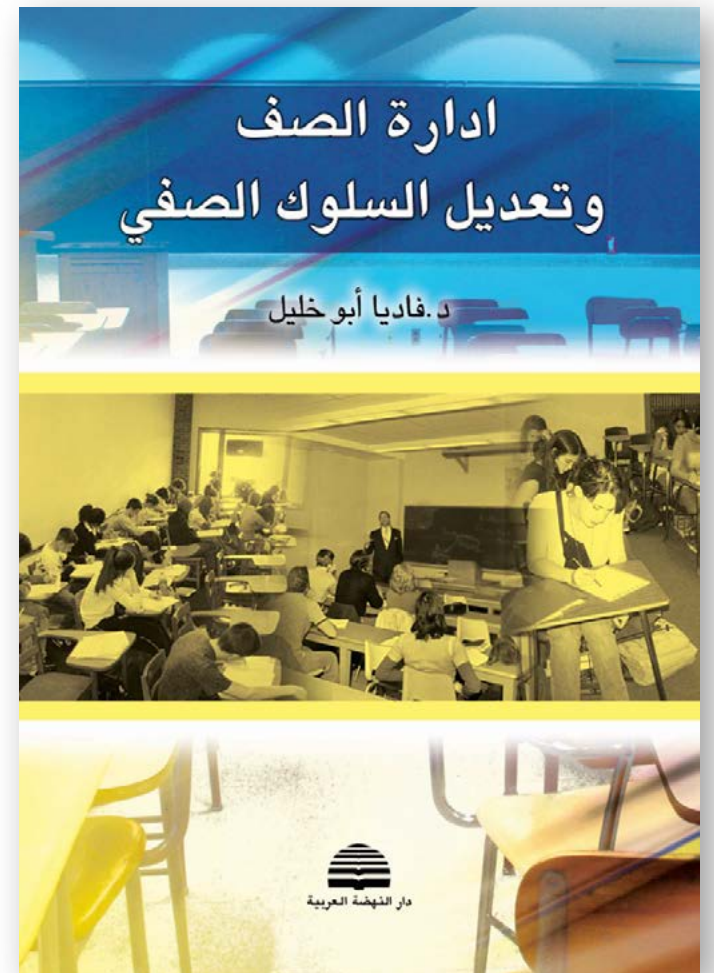


خيارات المعلم في التعامل مع السلوكيات الصفية السلبية

يرى المعلمون أنّ ما يظهر من مشكلات داخل الصفّ، يُعدّ معوّقًا لمسار عمليّة التعليم والتعلّم، فهو يعوق المعلم عن تأدية واجباته، ويمنع التلاميذ الآخرين من متابعة تعلّمهم. وعندما يسيء التلاميذ التصرف، فمن الطبيعيّ بالنسبة إلى المعلمين أن يشعروا بالانزعاج والغضب. فبالرغم من كلّ شيء، هذا يُشثت انتباههم عن العمل، كما تصبح الثقة بالقدرة على الحفاظ على صفّ منظم مهذّدة، والطريقة التي يتعاملون بها مع هذه المشاعر، وردّهم على السلوك غير المقبول، تؤثر إلى حدّ كبير في ما سيفعله التلاميذ لاحقًا.

في حين أنّنا لا نستطيع أن نضبط التلاميذ أو غيرهم للتصرّف بطرق معيّنة، إلّا أنّنا يمكن أن نضبط أنفسنا وتصرفاتنا، ومن المهمّ أن نبقى غير متأثرين، ونتبنّى موقفًا جدّيًا عندما نواجه سلوكًا غير مقبول. فهدوؤنا، ولغة جسمنا الدالة على الاسترخاء مع نبرة صوتنا الواثقة، تنقل رسالة إلى الطلّاب مفادها أنّنا نحمل مسؤولية أنفسنا والموقف الحاصل، وتظهر كفاية المعلم بوضوح عندما يهتمّ بمشكلات التلاميذ الذين يراعاهم. فالمعلم الجيّد لا يقتصر دوره داخل الصفّ فقط، وإنّما يكون بمثابة قناة التواصل والاتّصال بين المجتمع والمنزل والمدرسة، لذا يكون من المهمّ أن تتال مشكلات التلاميذ موضعًا مميزًا في طريقة اهتماماته.

يقدم بعض المعلمين على حلّ مشكلات التلاميذ داخل الصفّ بأنفسهم، والبعض الآخر يدفع بهم إلى إدارة المدرسة، أو استدعاء وليّ الأمر. في هذه الحالة، يكون المعلم قد تخلّى عن أحد مقوّمات شخصيّته باعتباره صاحب مهنة، فاقتراه من التلميذ، وفهمه للموقف بصورة أفضل، وسعيه إلى اكتساب ثقته، يُعدّ الأسلوب الأمثل لحلّ المشكلة، ومساعدة المتعلّم في التعلّم الفعّال.



ولكن، يشعر المعلمون أحيانًا بالعجز عن تحديد الأسباب التي تقف وراء المشكلات السلوكيّة التي يقوم بها التلميذ داخل الصفّ. وعادة ما يذكر هؤلاء المعلمون بأنّ هذه الأسباب تعود إلى عدّة عوامل، أهمّها:

صعوبة التكيّف: وهي الحالات التي تشكّل عائقًا أمام إقامة الاتّصالات مع التلاميذ، وهي على النحو الآتي:

- الميل إلى العُصاب: جميع أنواع العُصاب لها خصائص مشتركة في المجال النفسيّ، يُعبّر فيها عن الاضطراب العاطفيّ، الواعي أو اللاواعي، إمّا بانفعاليّة داخلية وطفيليّة مفرطة (القلق، الانفصال)، أو بسوداويّة مؤلمة (وسواس المرض)، أو موضوعيًا بتشكيل أمراض كاذبة (الهستيريا).
- ويلاحظ أيضًا سلوك عدم التكيّف مع الواقع ومع الوسط الاجتماعيّ، باستحالة الانفصال عن الاهتمام بالذات، من أجل تكريس النشاط لأهداف الوجود العمليّ.
- العُظامون: هم إحدى فئات المرضى الذهانيّين. ويتّسم التكوين العُظاميّ بأربعة دلائل:

1. الإفراط المرضيّ في تقدير الأنا والكبرياء، أو الادّعاء المموّه، أحيانًا بتواضع متصنّع، والذي يمكن أن يتراوح بين الاكتفاء البسيط، والأفكار الغريبة المعبّرة عن جنون العظمة.
2. التشكيك: وهو مقدّمة لأفكار الاضطهاد المولّدة للقلق وتوجيه الاتّهامات، وتؤدّي غالبًا للميل إلى العزلة، ما يدفع العُظاميّ إلى أن يعتبر نفسه ضحيّة.
3. الخطأ في الحكم: فالعُظاميّ يبرّر كلّ أرائه وصولًا إلى المحال، مع عناد لا يلين، ويملك استعدادًا كبيرًا للتفسير الهذيانّي. والعُظاميّ لا يستطيع أن يستجيب للثقة المتبادلة الضروريّة بين المعلم والتلميذ.
4. عدم القابليّة على التكيّف: والذي يمكن أن يتحدّد بعدم القدرة على الخضوع لنظام اجتماعيّ.

- المزاج الفصاميّ المعلن: بقدر ما يتوافق الفصام مع قصور في الاتّصال مع العالم الخارجيّ، وبالانطواء على الذات، فإنّه يكون غالبًا غير متوافق مع وظيفة المربيّ.
- العدوانيّة التكوينيّة: التي لا تسهّل الاتّصال مع المسبّبات، والتي تسبّب عدوانيّة مقابلة تأتي بمثابة ردّ فعل. فالمرهقون حسّاسون جدًّا لعدوانيّة البالغ، لأنّهم أنفسهم يعيشون في مرحلة يكون فيها توازنهم النفسيّ مضطربًا.
- القلق: المعلم القلق يعكس قلقه على تلاميذه، ويضعهم في وضع مسبّب للصّدمة.

- الأساليب غير المناسبة التي يجب على المعلم عدم ممارستها:**
- يستخدم المعلمون الكثير من الأساليب والممارسات غير المناسبة لمعالجة بعض المشكلات الصفّيّة، وهي كالآتي:
- الممارسات المهذّدة والمعاقبة: من أشكال هذه الممارسات

- استخدام العقاب أو القوّة في طرد التلميذ أو قمعه، أو استخدام التهديدات أو السخرية أو الاستهزاء، أو تعمّد عقابه ليكون مثلًا للآخرين، أو إجباره على الاعتذار.
- الممارسات المشثتة أو المتجاهلة: في هذه الممارسات يحاول المعلم أن يشثت انتباه التلاميذ عن السلوك غير المرغوب فيه، إمّا بالتغاضي عنه وعدم القيام بأيّ إجراء نحوه، أو بتغيير تكوين الجماعة باستبعاد بعض الأفراد، أو التحوّل من نشاط إلى آخر لتجاهل السلوك.
- الممارسات المسيطرة أو الضاغطة: وتّضح في محاولة المعلم استخدام أساليب متنوّعة للضغط على التلاميذ، وفرض سيطرته عليهم، مثل لوم الجماعة وتوبيخها، أو التعبير عن عدم الرضا بالكلمات أو النظرات، أو تحديد أفراد بعينهم والتعبير عن عدم الموافقة على سلوكهم، مقابل استخدام الثناء على مجموعة أخرى. هذه الأنواع من الممارسات كثيرًا ما تؤدّي إلى تغيّر مؤقت في السلوك الظاهر، ولكنها تولّد الإحباط والحقد لدى التلاميذ.

وهناك مجموعة أخرى من الأساليب التي قد يلجأ إليها المعلمون في معالجة السلوكيات السلبية، والتي على المعلم تجنّبها:

- لا توبّخ التلميذ أمام الآخرين.
- عندما تلوم التلميذ لا ترفع صوتك.
- تأكّد دائمًا من أنّ التلميذ مُدان قبل أن تعاقبه.
- كن حازمًا ومنصفًا في التعامل مع التلاميذ، ولا تُدخل المجاملات عند معاقبتهم.
- تجنّب التهديدات الهائلة، وابتعد عن الاصطدام المباشر.
- العقاب المناسب للتلميذ على السلوك غير السويّ يطبّق بالتدرّج.

أبو خليل، فاديا. (2011). إدارة الصفّ وتعديل السلوك الصفّي. دار النهضة العربيّة.

محاورة مع د. أليس عبّود



- مديرة مدرسة الأهلية والمطران في الأردن.
- حاصلة على بكالوريوس وماجستير في اللغة الإنجليزية وآدابها من الجامعة الأردنية.
- نالت دكتوراه في التربية/ القيادة التنظيمية من جامعة نورث سنترال - أريزونا.
- تناولت أطروحتها دور المدرسة الأهلية في تمكين الفتيات عبر التعليم التقدمي النوعي.
- بدأت مسيرتها المهنية معلّمة للغة الإنجليزية في المدرسة الأهلية للبنات.
- تدرّجت في المناصب: رئيسة دائرة اللغة الإنجليزية، ومن ثمّ مديرة للقسم الثانوي، فمديرة للمدرسة الأهلية.
- شغلت منصب رئيسة جمعية مدارس البكالوريا الدولية في الأردن، وهي مشاركة فاعلة في مؤتمرات عربية ودولية.

- كيف تعرّف د. أليس نفسها وبطريقتها؟

أحبّ أن أقدم نفسي أولاً بوصفي امرأة وأمّاً، وأؤمن دومًا بأنّ النساء هنّ الأقدر على مساعدة العالم في التعافي من جنونه ووحشيته. فالمرأة بطبيعتها الحانية، ودورها في الرعاية والتنشئة، تمتلك القوة التي تمكّنها من الإسهام في شفاء هذا العالم. وكوني امرأة وأمّاً يمثل مصدر اعتزاز كبير لي، وقد شكّل جانبًا أساسيًا من هويّتي معلّمة وإنسانة. وأنا أؤمن بأنّ هويّة المعلّم، صغيرًا كان أم كبيرًا، تحمل في جوهرها رسالة تحسين المجتمع، انطلاقًا من منظومة القيم والمبادئ التي يؤمن بها.

وما أودّ إضافته هنا، أنّني كنتُ معلّمة قبل أن أصبح أمّاً. ففي بداياتي في تدريس اللغة الإنجليزية، كنتُ أحمل تصوّرًا خاطئًا عن المعلّم، إذ اعتقدت أنّ عليه أن يكون صارمًا وجادًا على الدوام، بعيدًا عن الودّ واللين. غير أنّ الأمومة منحتني فرصة أعمق للتأمل وإعادة النظر، فاكشفت أنّ وجودي بين الطلبة لا يقتصر على تدريس المادة فحسب، بل يقوم بالأساس على رعايتهم والانتباه إليهم. وأنّ التربية بالأخلاق، وغرس

قيم المحبة والتعاطف، وبناء جسور التواصل الإنساني، تمثّل جوهر التعليم الحقيقي. كانت الأمومة نقطة تحوّل جعلتني معلّمة أفضل، وأكثر وعيًا وإنسانيّة ممّا كنت عليه من قبل.

- ما الأثر الأكبر لكونك في المدرسة ذاتها، طالبة، ثمّ معلّمة وإداريّة، فمديرة؟ هل أتاح لك هذا الاستمرار في المكان ذاته فضاء رحبًا كان يمكن أن تفتحه تجارب في أماكن مختلفة؟

أشعر أنّ الأهلية والمطران فضاء رحب يفتح آفاقًا واسعة أمام كلّ من يعمل فيها؛ آفاقًا للتفكير والإبداع والابتكار والإنتاج. فهي أشبه بأرض خصبة، مُحبّة وداعمة، يترك وجودها أثرًا إيجابيًا في نموّ تجارب الإنسان وتطوّره.

وعندما أتأمّل تجربتي الممتدّة على مدى ثمانية وثلاثين عامًا، منذ أن بدأت معلّمة وصولًا إلى أن أصبحت مديرة لمدرستين اندمجتا في مدرسة واحدة، أستطيع القول إنّني لم أشعر يومًا أنّني "أذهب إلى العمل". إنّ العبارة التي تقول: "اختر عملًا تحبّه، ولن تضطرّ إلى العمل يومًا واحدًا في حياتك"، تصف تجربتي بدقة.

لقد كنتُ محظوظة بكوني في مكان أبوابه دائمًا مفتوحة، يتيح مساحات للعطاء الصادق من القلب، ولنسج العلاقات الإنسانية والصدقات العميقة، ما ساعدني أن أكون إنسانة إيجابية في تعاملتي مع مجتمع المدرسة.

- كيف أثّرت تجربتك عندما كنت طالبة في تجربتك معلّمة في المدرسة ذاتها؟ ولاحقًا ما

تأثير تجربتك معلّمة في تجربتك مديرة؟

ساعدتني هذه التجارب المتراكمة في بناء منظور متكامل وشمولي، أغنى رؤيتي وأعطاني قدرة أعمق على الفهم. فكوني ابنة هذه المدرسة أوّلًا منحني محبة استثنائية لها، إذ كنتُ أشعر دائمًا أنّها بيت يحتضن الجميع. هذه التجربة الإيجابية لي طالبة، كانت الدافع الأجل للعودة إليها معلّمة، لأبقى قريبة من الجو الذي شكّل شخصيتي وأحلامي.

وحين انتقلتُ لاحقًا إلى العمل الإداري، لم أشعر أنّني ابتعدت عن روح الغرفة الصفّية، بل ظلّ حضورني مع المعلّم والطالب حاضرًا في داخلي، ما منحني فهمًا أوسع لواقع المعلّم وتجربته في الأهلية والمطران. وهكذا تكوّنت لديّ رؤية مختلفة للمدرسة، رؤية شاملة تستند إلى خبرة العيش في كلّ الأدوار: طالبة ومعلّمة وقائدة تربوية.

- أيّ أليس تفضّلين: المعلّمة أم المديرة؟

أشعر أنّ أليس المعلّمة أقرب إلى قلبي، لأنّ المعلّم يحظى بفرصة يومية للقاء الطلبة في لحظات تفاعل حيّة وإيجابية داخل الصفّ، حيث يلمس نموّهم وتفتحهم أمام عينيه. أمّا المدير، ففي الغالب يلتقي الطلبة في سياقات مرتبطة بالمشكلات أو الشكاوى، ما يحرمه من متابعة ذلك البريق الجميل في رحلة نموّهم، وهي نعمة لا تُقدّر بثمن.

أسعد لحظاتي حقًا حين أصادف طالبة أو طالبًا كنتُ قد علّمته/ علمتها يومًا ما، فأرى في عينيه/ عينيها محبة صادقة، وأسمع ذكريات دافئة تستحضر لحظات عشناها معًا في الصفّ. هذا النوع من اللقاءات مختلف تمامًا عن لقاء طلبة عاصروني فقط في فترة الإدارة؛ فهناك يكون التفاعل محصورًا في المعرفة الرسمية، بينما لقاءات التعليم تظلّ مشبعة بالذكريات العميقة، واللحظات المؤثرة التي تبقى حيّة في القلب.

- يعتبر المدير الأكثر تغيّبًا في الخطاب التربوي،

وفي علاقته بالمعلّمين والمتعلّمين، ما أبرز تحدّيات الإدارة المدرسيّة الأردنيّة، والعربيّة بشكل عامّ؟

المدير غالبًا ما يكون غائبًا في الخطاب التربويّ، سواء في علاقته بالمعلّمين أو المتعلّمين. وهذا يطرح تحدّيات كبيرة على الإدارة المدرسيّة، في الأردنّ والعالم العربيّ بشكل عامّ. من أبرز هذه التحديّات نقص برامج إعداد المديرين بشكل فعّال. كثير من الذين يدخلون مجال الإدارة، يجدون أنفسهم مضطّرين إلى الاعتماد على خبراتهم الذاتية، والبحث والقراءة الفردية، من دون وجود برامج رسميّة تدعم هذا الإعداد أو توجيهه بشكل ممنهج.

نتيجة لذلك، تصبح رحلة الإدارة عمليّة استكشاف عفويّة وسط تجارب صعبة، بدل أن تكون رحلة مجهزة بأدوات ومعارف وخبرات سابقة، تساعد المدير منذ البداية وفي مسار عمله. البرامج المتوفّرة حاليًا، وإن وُجدت، غالبًا ما تظلّ تقليديّة، وهو ما يزداد وضوحًا عند مقارنة هذه البرامج ببرامج عالميّة، فيُتضح الفارق الكبير في العمق والمنهجية.

ومن حواراتي مع معلّمت ومعلّمين وإداريّين من مختلف الدول العربيّة، وجدت أنّ هذه التحديّات ليست فريدة في الأردنّ فقط، بل تشترك فيها مدارس عديدة في المنطقة، ما يؤكّد الحاجة الماسة إلى تطوير برامج إعداد متكاملة للقيادات التربويّة، تضمن تجهيز المديرين لمواجهة الواقع التعليميّ المعقّد والمتغيّر.

وفي ظلّ اغتراب السياسات التربويّة الرسميّة عن واقع الميدان، أودّ أن أشيد بمشروع "تمام" الذي يسعى لصياغة السياسات التربويّة انطلاقًا من القاعدة، لا من أعلى الهرم، بما يضمن ارتباطها الحقيقيّ بالواقع التربويّ.

وأخيرًا، على القائد التربويّ الإلمام بالبرامج الأكاديميّة. فالمدير

ليس إداريًا فحسب، بل أكاديميًّا بالدرجة الأولى، وهذا يفرض عليه مواكبة المناهج والبرامج المتنوّعة التي يتعامل معها المعلّمون.

- هذا الغياب ينسحب على تعيين الإداريّين والمنسّقين في المدارس، فالقليل منهم يتلقّى تدريبًا قبل تعيينه. كيف استطعتِ بوصفك مديرة تلافي هذه المُشكلة؟

هذا الغياب في التدريب يمتدّ أيضًا إلى تعيين الإداريّين والمنسّقين في المدارس، إذ إنّ القليل من يُهيأ قبل تولّي مهامه. لمواجهة هذه المشكلة، نعقد تدريبات داخلية شاملة للإداريّين والمنسّقين، ونعيّن مشرفين لمتابعتهم، ودعم تطوّرهم المهنيّ، والمشاركة معهم في مسيرتهم العمليّة.

التعيين في مدارسنا يعتمد أساسًا على ملاحظة مهارات المرشّح وسماته في العمل، ثمّ يُكمّل ذلك بتدريب مفتوح نناقش فيه الأداء، ونحدّد نقاط القوّة والفرص للتحسين. نحرص على وجود قنوات اتّصال مفتوحة ونقاش مستمرّ، بما يتيح التأمّل والمراجعة المستمرة للممارسات.

أمّا عند اختيار القادة الأكاديميّين، فنركّز على المهارات القياديّة والتواصلية مع المعلّمين. نحن مدرسة لا نعتمد القيادة الرأسيّة التقليديّة، بل نسعى للتعاون والحوار الأفقيّ، ما يكسر الهيمنة ويعزّز روح التشاركيّة. نتيح للطاقم مساحة من الحرّيّة لاتّخاذ القرارات وتنفيذ المبادرات، ونتابع هذه التجربة مع التأمّل المستمرّ والنقاش، لضمان التطوير المستدام. غالبًا ما تملأ المدرسة شواغرها داخليًا، حتّى يكون المنسّق أو الإداريّ مؤمنًا بفلسفة المدرسة، ويحمل روحها. وهذا يرافقه نظام لقاءات دوريّة بين المدير والمنسّقين، وأخرى بين المدير والإداريّين.

- يشغلك موضوع التقييم، وترين فيه سلبيات

جمّة. كيف يمكن تحويل التقييم إلى علاقة إيجابيّة بالمتعلّم؟ وهل ذلك متاح في ظلّ المناهج الحاليّة؟ وهل يقبل الأهل بمثل هذه التغيرات؟

من أكثر القضايا تحدّيًا في التعليم قضيّة التقييم، إذ ما تزال ثقافة المجتمع الأردنيّ تُعلي من قيمة العلامة بشكل يفوق الضرورة. فحتّى مع البرامج التربويّة المتقدّمة، والنماذج التي تركّز على التعلّم باعتباره رحلة واكتشافًا، نجد أنّ المجتمع غالبًا ما ينظر إلى العلامة بوصفها المؤشّر النهائيّ لتقييم الطالب والأهل، وحتّى المدرسة نفسها.

على سبيل المثال، في المدارس التي تعتمد البكالوريا الدوليّة، لا توجد علامات في المرحلة الابتدائيّة، بل تقييم وصفيّ. أمّا في المرحلة الإعداديّة، فيُترجم هذا التقييم إلى علامات، ويصبح الاهتمام منصبًا على الرقم أكثر من المحتوى أو التقدّم الحقيقيّ للطلاب. ويزداد هذا التركيز على العلامة في المرحلة الثانويّة، على الرغم من أنّ التقييم في هذه المرحلة لا يعتمد فقط على الامتحانات، بل على المهامّ الداخليّة والبحوث المطوّلة، مع بقاء الامتحان حاضرًا في النهاية. هذه الظاهرة تمثّل أزمة، إذ يتمّ الحكم على الطالب والأهل والمدرسة بالعلامة وحدها، على الرغم من أنّنا نحاول دائمًا أن نوّكد على أنّ التقييم ينبغي أن يكون احتفاءً بما تعلّمه الطالب، وإشارة إلى تطوّره عن مرحلة سابقة.

تشير الأبحاث بوضوح إلى أنّ التعلم من أجل العلامة أو المكافأة، أقلّ جودة من التعلّم بدافع الفضول والاستكشاف. الواقع أنّ الأنظمة الجامعيّة والمنح الدراسيّة، لا تزال تعتمد بشكل أساسيّ على العلامات، مع محاولات إدخال جوانب أخرى، مثل الشخصية المتكاملة والمهارات المختلفة، إلّا أنّ هذه المحاولات لم تحقّق تغييرًا جذريًّا بعد.

لذلك، يظلّ من الضروريّ التركيز على القيم والأخلاق، وتعليم

الطلبة أهميّة خدمة المجتمع والتواضع والسعي لتحسين الذات، بدلاً من الانشغال بالعلامة فقط. فإذا بقي التقييم محصوراً بالعلامة، فإنّ النتائج التعليميّة قد تكون كارثيّة، إذ يفقد الجوهر الحقيقيّ للتعلّم والمعرفة.

- هل تفتح المناهج غير الأجنبية المجال لأشكال مختلفة من التقييم؟

في شكلها الحاليّ، لا تتيح المناهج غير الأجنبية مجالاً واسعاً لأشكال تقييم مختلفة. هناك جهود لتطوير المناهج الأردنيّة، مثل تطبيق برنامج البيتك (BTEC)، أو تقسيم مرحلة الثانويّة العامّة على الصّفين الحادي عشر والثاني عشر. لكنّ التغيير لا يقتصر على المنهاج فقط، بل يمتدّ إلى المعلّم ونظرته إلى التقييم.

الواقع أنّ تغيير المفاهيم المجتمعيّة حول التقييم أمر أصعب بكثير من تعديل الكتب، إذ لا يزال الكثيرون ينظرون إلى العلامة باعتبارها حكماً نهائياً على قدرات الطالب ومستقبله، متناسين أنّ التقييم الحقيقيّ ينبغي أن يعكس النموّ الشخصيّ والقيم والقدرة على المساهمة في المجتمع. من دون تغيير هذه النظرة، يظلّ التركيز على العلامة عائناً أمام التعليم المعمّق والمتكامل.

- في عملك تتعاملين مع معلّمين مخضرمين، وآخرين حديثي التخرّج. هل الفوارق بينهما كبيرة؟ وهل من ميزات مشتركة تلحظينها بين المجموعتين؟

في مدرستنا تتعايش أجيال مختلفة، وأنا أنتمي إلى جيل القُدّامي، لذا قد تكون رؤيتي متأثرة بتجربتي الطويلة. أشعر أنّ جيل المعلّمين القُدّامي يمتلك شغفاً حقيقياً بالمهنة، ومحبّة عميقة للطلّاب، وانتماءً صادقاً للمدرسة، وهي خصال قد لا تكون متجذّرة بالقدر نفسه لدى بعض المعلّمين الجدد، والذين ينظرون إلى التعليم أحياناً بوصفه وظيفة بامتيازات محدّدة، من

دون أن يشعروا بالمعنى الأعماق لوجودهم في المدرسة.

لكن لا يمكن إنكار أنّ لدى الجيل الجديد إمكانيات رائعة، وطاقات خام تحتاج إلى رعاية وإرشاد. لذلك نعمل معهم باستمرار لنمكّنهم من اكتشاف شغفهم الحقيقيّ، ونرشدهم إلى رؤية التعليم باعتباره رسالة وقيمة، لا مجرد عمل.

والسؤال الذي يراودنا دائماً: هل سستمكن المدرسة من المحافظة على هويّتها ورسالتها، بعد أن يغادر جيل المعلّمين القُدّامي؟ وهل ستبقى مكاناً ينبض بالمحبّة والعطاء والخدمة للطلبة والمجتمع؟

- ماذا يجب على المدرسة أن تفعل حتّى تعزّز قيم الانتماء لدى معلّمي الجيل الجديد؟

أودّ التأكيد على أنّ المنافسة في التعليم ليست بين الوظائف، بقدر ما هي بين المدارس نفسها. أسهمت المدارس الخاصّة في عمّان في جعل التعليم جدّاباً للجيل الجديد من المعلّمين، خصوصاً من ناحية الرواتب وفرص التطوير. فبعض معلّمات القسم الابتدائيّ في مدرستنا كنّ من خلفيّات مهنيّة مختلفة مثل الهندسة، ووجدن في التعليم فرصة لنقل خبراتهنّ.

لكن، في المقابل، تعطي المنافسة بين المدارس التعليم بعداً مادياً أحياناً، ويصبح التركيز على النجاح السريع والمكافآت الماديّة، وهذا يطرح سؤالاً مهمّاً: هل يسعى المعلّم للعمل من أجل المبادئ والقيم، أم من أجل المكاسب الماديّة؟

إذاً، ما الذي يجب أن تفعله المدرسة لتعزيز قيم الانتماء لدى الجيل الجديد؟ الجواب يكمن في الحوار المستمرّ والمفتوح معهم، والمبنيّ على فكرة أنّ التعليم ليس مجرد وظيفة، بل أرقى المهن التي تمنح مردوداً غير مادّي. يجب أن يشعر المعلّم بأنّ دوره لا يتوقّف عند انتهاء الحصّة أو نهاية اليوم، وأنّه جزء من بيئة داعمة يقدّرها الجميع.

قبل حوالي 15 سنة، لاحظت معلّمة جديدة الفجوة بين

المعلّمين الجدد والقُدّامي، ما ألهمنا العمل على تجسير هذه الفجوة، حتّى لا تصبح البيئة طاردة للجيل الجديد. ومنذ ذلك الحين، بات لدينا وعي أكبر بأهميّة تنويع الفرق بين القُدّامي والجديد، مع الحفاظ على ثقافة مدرستنا العريقة، بحيث نشجّع التعلّم المشترك، والحوار الثقافيّ التربويّ، والانتماء القيميّ العميق لكلّ من يعمل معنا. كما علينا نقل الانتماء والشغف إلى الجيل الجديد، بالنمذجة والتأثّر والتأثير التي تمتلك إمكانيّات هائلة، ولا سيّما في التكنولوجيا. حينئذ نطمئن أنّ المدرسة ستبقى شامخة لمئات السنين القادمة.

- دخلت في أكثر من تجربة تشبيك بين المدارس، ما تقييمك لمثل هذه التجارب؟ كيف يمكن تطويرها عمودياً داخل البلد الواحد، وأفقياً بين مدارس من بلاد عربيّة مختلفة؟

قناعتي الخاصّة أنّ غياب التشبيك بين المدارس يعني خسارة كبيرة لنا جميعاً. ومن تجربتي، حاولت تأسيس روابط بين مدارس مختلفة، لأنّنا جميعاً نستثمر في جيل واحد، ضمن رؤية وطنيّة وعربيّة مشتركة.

هناك تحدّيات مختلفة في هذا المجال، فالتشبيك يكون أسهل في المراحل الابتدائيّة والمتوسّطة، مثل PYP وMYP، لأنّ هذه المراحل لا تعتمد على العلامات بشكل مباشر، ما يسهّل التعاون وتبادل الخبرات. أمّا عند الوصول إلى مرحلة الدبلوما (DP)، تصبح الأمور أصعب، إذ ترتبط بالعلامات ومتطلّبات التقييم الصارمة. ولعلّ مسألة العلامات والتقييم تجعل المنافسة بين المدارس أكثر حدّة، وأحياناً غير صحيّة، ما يحدّ من فرص التعاون ويضعف روح التشبيك.

مع ذلك، أوكد على أنّ التشبيك ليس رفاهية، بل ضرورة حقيقيّة. فمع كوني في مدرسة الأهليّة والمطران، يمتدّ اهتمامي إلى كلّ الطلّبة ومستقبلهم. وما نحتاج إليه في المقام الأوّل ليس وجود طرف محايد لبدء التشبيك، بل تخليّ المدرّسين والإدارات عن الاعتداد المفرد بالنفس، والانطلاق من تساؤل أساسي: ما

دوري معلّماً أو معلّمة؟

القناعة الجوهريّة التي يجب أن تتبنّاها الإدارات التربويّة أنّنا نخدم جيلاً كاملاً، وعلينا أن نعمل معاً لدفع التعليم نحو الأفضل، وتعزيز فرص التعلّم والنموّ لكلّ طالب، بعيداً عن الحدود المدرسيّة أو الجغرافيّة.

- ماذا عن مشروع "التعليم التطبيقي"؟

من منظورنا في المدرسة، وانطلاقاً من فلسفتنا ورسالتنا التربويّة، لم نرَ يوماً أنّ وجودنا محصور فقط في تقديم البرنامج الأكاديميّ، فهو مشترك بين المدارس جميعها. بل نؤمن أنّ للمدرسة دوراً أبعد وأعمق، يتمثّل في تشجيع الطلّبة على اكتشاف ذواتهم، ومتابعة شغفهم، وخوض تجارب متنوّعة تتجاوز حدود المنهاج.

انطلاقاً من هذه الرؤية، قرّرنا تطوير التعلّم بالتجربة، فأعدنا هيكل البرنامج الأكاديميّ ليقصر على أربعة أيّام في الأسبوع، تاركين اليوم الخامس مساحة مفتوحة يختبر فيها الطلّبة اهتماماتهم، وينمّون مواهبهم، ويستكشفون مهارات جديدة لا يتيحها المنهاج التقليديّ. ففي هذا اليوم، قد يشارك بعضهم في ورش متخصصة مع خبراء ومؤسّسات؛ مثل التعرّف إلى تقنيّات الطائرات المسيّرة "الدرون"، أو خوض تجربة مسرحيّة أو فنيّة، وغيرها من الأنشطة التي توسّع آفاقهم.

يمثّل هذا المشروع محاولة جادّة لكسر قوالب التعلّم التقليديّ، وهو متاح لجميع المراحل العمريّة، إذ يُمنح الطلّبة فرصة لتصميم برنامجهم الخاصّ وفق اهتماماتهم وفضولهم، ما يعزّز التعلّم بالتجربة، ويفتح أمامهم مسارات جديدة للاستكشاف. وعلى امتداد سنواتهم الدراسيّة، يساعدهم هذا النهج في التعرّف إلى قدراتهم وصقل مواهبهم، بما يوجّه خياراتهم ويعمّق وعيهم عند اتّخاذ قراراتهم المستقبلية.

لا شكّ أنّ المشروع يواجه تحدّيات، مثل تحقّق بعض الأهالي،

أو امتناع بعض الطلبة عن التسجيل في الأنشطة. ومع ذلك، نثق أنَّ شغف الطلبة ورغبتهم في التعلُّم والتجريب كفيلاً بخلق التزام داخليٍّ لديهم، ونتائج تفوق توقُّعاتنا.

معلِّموناً بدورهم قدّموا أفكاراً مبتكرة لنجاح المشروع، وسيؤدّون دوراً محوريّاً في تفعيله، بالتوازي مع شراكات متنوّعة نعقدّها مع مؤسّسات وبنوك وشركات تكنولوجيا ومسارح ومشاريع صغيرة وغيرها، لتوفير تجارب ثريّة وحقيقيّة للطلبة.

- في عددنا الحالي نتناول موضوع الإدارة الصفّيّة، بين مفهوم ضبط الصفّ وسلطة المعلّم، والإدارة الحكيمة وتوزّع ثقل السلطة. ما أبرز العقبات برأيك، ومن أين منبعها؟ وكيف يؤثرُ فارق العمر بين المعلّم والمتعلّم في الصفّ؟

رؤيتنا في المدرسة تنطلق من العلاقة مع المتعلّم، وفهمه إنساناً قبل أيّ شيءٍ آخر. هذه العلاقة تمثّل مفتاح التواصل الحقيقيّ معه. لكنّ الصعوبة الكبرى تكمن في لفت انتباه هذا الجيل، والتواصل معه بفاعليّة، وهذا ما يجعلنا نبحث باستمرار عن طرق لتفكيك هذه المعضلة.

أؤمن أنّ كلمة السرّ تكمن في المحبّة: محبّة المعلّم التي تصل بصدق وعفويّة إلى الطلبة، فيشعرون أنّه حاضر فعلاً من أجل الإفادة. فالتعليم بلا محبّة يصعب أن يجد طريقه إلى قلوبهم أو عقولهم.

ولذلك، فإنّ دعم المعلّم يصبح ضرورة ملحّة في مواجهة هذه التحديات، بتوفير منظومة دعم متكاملة تساعد في إدارة الصفّ، والتعامل مع الطلبة الذين يستنزفون طاقته، ضمن إطار قوانين الانضباط المدرسيّ. كما نعمل على بناء شراكة مع الأهل عن طريق ورش متنوّعة، نشاركهم فيها سمات أبنائهم وملاحظاتنا حولهم، إلى جانب نصائح تتعلّق بالتغذية وتنظيم أوقات الفراغ. ويتقاطع مع دور المعلّم دور دائرة العافية الشموليّة، واللقاءات الطلّابيّة، واستضافة نماذج إنسانيّة

ملهمة، تساعد الطلبة في التواصل مع معنى أعمق للتربية.

- للعدوان على غزّة أشكال مختلفة، يجمع بينها موضوع الإبادة. كيف ترين الإبادة التعليميّة في غزّة؟ وما الأدوار المنوطة بكلّ تربويٍّ لدعم بقاء التعليم الآن في الحرب، وبعد وقفها؟

الإبادة التعليميّة في غزّة من أقسى أشكال العدوان، لأنّها تستهدف الجيل القادم، وتحاول قطع شريان الأمل من جذوره. حاولنا في مجموعة مدارس البكالوريا في الأردنّ التفكير معاً في سبل الدعم، وكان المعلّمون حاضرين بقوة لتصميم دروس تُقدّم عن بُعد لطلبة غزّة. هذا الحضور يعكس وعياً متنامياً لدى المعلّمين، لكنّه يحتاج إلى توجيه منظمّ، حتّى يتحوّل إلى دعم فاعل ومستدام.

أؤمن أنّ الأساس في دعم التعليم في غزّة يبدأ من عدم الاستهانة بأيّ جهد، حتّى لو كان موجّهاً لطالب واحد فقط. كلّ طالب حياة كاملة، وزرع بذرة أمل في قلبه يعني إنقاذ مستقبل. لذلك قمنا بحملات لجمع التبرّعات لدعم الطلبة الذين اضطروا إلى مغادرة غزّة، ولدعم المستشفيات والتعليم هناك. كما استقبلت الأهليّة والمطران مجموعة من الطلبة الغزّيّين. نحن ندرك أنّ ذلك لن يوقف الإبادة، لكنّه على الأقلّ خطوة صغيرة لإبقاء الأمل حيّاً، ولمنحهم فرصة للنهوض من جديد.

وما أؤمن به بعمق، أنّه لو وُضِع توجيه واضح لمسارات الدعم، ستنهض مدارس الأردنّ كلّها - وفي مقدّمتها الأهليّة والمطران - لتقف مع غزّة بقوة، فالتربويّون في جوهر رسالتهم يعرفون أنّ حماية التعليم تعني حماية الحياة نفسها.

- كيف تتعاملون مع الواقع الذي يتعرّض إليه الطلبة بمشاهدة أخبار الإبادة بشكل عامّ، والإبادة التعليميّة بشكل خاصّ، في داخل المدرسة؟ في النهاية أطفال فلسطين جزء من العالم، لا قسم مفصول عنه.

للأسف، نحن نعيش حالة مؤلمة من الانفصام: في البيت نتابع

أخباراً مليئة بالموت والظلم، وفي اليوم التالي نحاول أن نتصرّف وكأنّ العالم بخير. هذا الحمل ثقيل على الكبار، لكنّه أشدّ قسوة على الصغار. على الأقلّ، تربّى الجيل الأكبر على قيم ثابتة يستند إليها، أمّا جيل اليوم فيرى بأنّ عينيه كيف تنهار القيم أمامه، وكيف يُكافأ القاتل وتُعاقب الضحيّة.

من هنا، يصبح الحوار المفتوح مع الطلبة ضرورة لا خياراً. نحن نحرص على أن تكون الصفوف والأنشطة بيئة تسمح لهم بالتعبير والتساؤل، وأن نزرع وعياً ناقداً تجاه ما يحدث. نصمّم مسابقات تساعد في تفكيك الاستعمار وفهم ديناميكيّات العالم، ونربطهم بقضايا أمّتهم ليشعروا أنّهم جزء من معركة إنسانيّة أكبر.

كما نمنحهم مساحة للتفاعل مع قضايا العالم، عن طريق مؤتمرات مثل نموذج محاكاة الأمم المتّحدة، ليتدرّبوا على أن يكونوا فاعلين لا متفرّجين. هذا إضافة إلى التركيز على توجيه الأنشطة والكتابات الإبداعيّة والمسابقات نحو التعبير عن الإبادة، والدفاع عن الحقّ الفلسطينيّ، ورفض الظلم. ففي ظلّ هذا الخراب المتكرّر، لا يمكننا الاتّكال على عالم أوّل مركزيّ، لم يقدّم لنا الخير يوماً، بل علينا أن نكون من يحمل مسؤوليّة قضايانا ويدافع عنها.

- بعد كلّ هذه التجربة الغنيّة، هل ترين أنّ بمقدورنا إنشاء تعليم عربيّ أصيل، مشترك بمفاصله الرئسيّة، غنيّ بثقافته من غير أن يضيّع هويّته؟

بكلّ تأكيد. وأودّ أن أشارك تجربة حيّة لدينا، ألا وهي إنشاء مساق "منهجيّات تفكيك الاستعمار"، والذي كان خطوة بالغة الأهميّة في توضيح الرؤية وتفكيك المركزيّة، وضرورة لا غنى عنها. فلا مستقبل لنا ولا أمل من دون العودة إلى الجذور، وتصميم تعليم عربيّ نابع من وعينا وثقافتنا، بعيداً عن التشويهات والأكاذيب التي دسّها الغرب في مناهجنا.

ما يمنحني التفاؤل أنّ وعي هذا الجيل مختلف؛ فهم يرون

الحقيقة أوضح من الأجيال السابقة، وهذا ما نبني عليه في مدرستنا، عن طريق مسافات مثل التاريخ الشفهيّ، ومسافات تربطهم بالتجارب المحليّة الأصيلة، ليشعروا بالفخر والانتماء العميق إلى هويّتهم.

ومن المبادرات التي انطلقت في الأردنّ، والتي نعتزّ بها أيضاً، مبادرة "PalPrep"، وهو مساق مكثّف يمتدّ أسبوعاً أو أسبوعين، يحضر فيه الطلبة المقبلين على الالتحاق بالجامعات، خصوصاً في الغرب، ليكونوا مستعدّين للنقاش حول القضية الفلسطينيّة والقضايا العربيّة، وللإجابة عن الأسئلة الصعبة والتحدّيات الفكرية التي قد تواجههم، ونزوّدهم بالحجج والمعرفة التي تمكّنهم من الدفاع عن قضاياهم بوعي وثبات. وقد لمسنا أثراً كبيراً لهذا البرنامج في توسيع وعي الطلبة وتعميق ارتباطهم بالحقيقة.

صحيح أنّ بعض البرامج التي نعمل ضمنها أجنبيّة، لكنّ ذلك لا يغلق الأبواب أمامنا. بل على العكس، هناك دائماً "ثقوب" يمكن أن ننفذ منها إلى قلب النظام، ونُحدث التغيير من الداخل. على سبيل المثال، نستطيع أن ندرّس تاريخ فلسطين والعالم العربيّ ضمن مساق الأفراد والمجتمعات في برنامج البكالوريا الدوليّة، وبهذا نعيد صوتنا وروايتنا إلى قلب العمليّة التعليميّة.

الخلاصة بالنسبة إلّي واضحة: لا يمكن أن يستمرّ التعليم من دون أمل. فالأمل هو ما يمنحنا الشجاعة لنقاوم، ولنصنع تعليمًا عربيًّا أصيلاً يحفظ هويّتنا ويعانق مستقبلنا.

وفي الختام، أودّ الإشادة بدور مجلّة "منهجيّات" المهمّ والمُلمم للتربويّات والتربويّين في العالم العربيّ، وما تفعله لأجلهم.



منهجيات

www.manhajiyat.com