منهجيات

العدد 23 - شتاء 2026

ملفّ العدد

التعليم الشامل:
طرائق وتجارب واستراتيجيّات

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

منهجيات مبادرة تقوم على إتاحة منصّة تربويّة تتفاعل فيها الأفكار والمعارف والممارسات والتجارب والمبادرات التربويّة الخلّاقة، 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 المبكّرة إلى الصفّ الثاني عشر. وهي موجّهة لكلّ العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلّة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثرية والملهمة دوريًّا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًّا ومعرفيًّا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

هيئة التحرير

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

إخراج وتصميم فنّيّ 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 2026.

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

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

هل التعليم إلّا شامل؟

يصدر عدد منهجيّات الثالث والعشرون مع طلوع شمس سنة جديدة، نبثّها كلّ أمل ما زلنا نقدر عليه، كون الأمل سلاحنا الأوحد:

منهجيّات تتوجّه إلى كلّ طالب وطالبة، ومعلّم ومعلّمة، وإداريّ وإداريّة، ومهتمّ بالشأن التربويّ ومهتمّة، والأهل المهجوسين بمستقبل أليَق بأبنائهم وبناتهم... بأجمل أمل بأجمل غد؛ نرومه جميعًا لأنّنا شعب هذه الأرض الطيّبة التي تنبت أغراسًا أصيلة تستحقّ الحياة، في ظلّ التغوّل والموت النهم الذي يحيط بنا.

ملفّ هذا العدد كان مفاجأة لنا، إذ لم نتوقّع هذه المشاركة الكثيفة في ملفّ يتناول "التعليم الشامل: طرائق وتجارب واستراتيجيّات". والواضح أمامنا أنّ الموضوع ليس غائبًا عن بال التربويّات والتربويّين، بل كان أمرًا حيويًّا قدّم فيه المشاركون خبرات فريدة في ممارسة التعليم الشامل الذي لا يستثني متعلّمًا من أيّ جهة، أكان على مستوى الدمج لذوي الصعوبات التعلّميّة والإعاقات الجسديّة، أو على مستوى تفاوت الثقافات، أو الأعمار، أو اللغات، أو المستويات، أو أيّ تمييز لمتعلّم في الصفّ الواحد.

من هنا، يمكن لنا براحة أن نقول إنّ ملفّ العدد سيشكّل مرجعًا مهنيًّا لا يمكن القفز فوقه لأيّ مهتمّ بشأن التعليم الشامل، أو العدالة التعليميّة، أو الدمج في التعليم. وهذا أمر نفخر به من المستوى الأوسع من الذاتيّة: هو فخر بثقة التربويّات والتربويّين العرب بمنهجيّات - مجلّة وموقعًا – بوصفها المنصّة التي تحمل همّ تطوير التعليم العربيّ، والدفاع عن أصليّته، والنحو باتّجاه الدفع الدائم إلى تأصيله.

وبالعودة إلى موضوع الملفّ، والذي قدّمنا فيه تأطيرات نظريّة للتعليم الشامل، وعرضنا فيه عددًا كبيرًا من الممارسات والطرائق والاستراتيجيّات التربويّة، وصولًا إلى تناول دور كلّيّات التربية وإعداد المتعلّمين في هذا الشأن؛ فإنّنا نطرح السؤال البديهيّ:

هل يكون التعليم تعليمًا إن لم يكن شاملًا؟ هل من المقبول أن يستمرّ "تعليمٌ" من غير سماع صوت أنين طالب تُرك معانيًا وحده ووُسِم بـ"علامة رسوب"، أو الإنصات إلى أنين صمت متعلّم آخر، هُجِر لتمييزه بفعل وضع لم يختره؟

هل هناك تعليم لا يعامل كلّ المتعلّمين بعدالة؟

هذا السؤال يدفع النقاش إلى مستوى المسؤوليّات؛ فعلى الرغم من تقديرنا لكلّ معلّمة أو معلّم مبادرين إلى الشمول في التعليم، ولكلّ مؤسّسة تربويّة تعمل جاهدة على تبنّي الشمول في تعليم طلّابها، ومساعدة معلّميها على التأهيل المهنيّ الذي يتناسب مع رؤيتها، وتقديم الدعم اللوجستيّ والعمليّ اللازم لتسهيل مهمّتهم؛ إلّا أنّ الأمر يتعدّى قدرة المبادرات الفرديّة، والتي للأسف لا يمكن تطبيقها إلّا في المؤسّسات ذات القدرة الماليّة السامحة بذلك. وهذا يترك الكمّ الأعظم من الطلّاب خارج هذا التوجّه التربويّ الذي اعتبرناه التعليم بحدّ ذاته.

إذا كان التعليم لا يستقيم إلّا بشموليّته لتحقيق العدالة التعليميّة لكلّ متعلّم، فالمسؤوليّة الأساس تقع على كاهل راسمي السياسات في الدوائر العُليا. هي المسؤولة عن وضع النظم والمناهج والاستراتيجيّات التي تحقّق هذه العدالة. وهي المسؤولة عن تأهيل المعلّمين في هذا الإطار، وتقديم الدعم اللازم لتسهيل مهامّهم. وهي المسؤولة عن تأمين الظروف المناسبة لتحقيق هذا التعليم، بتأمين العدد الكافي من المدارس لمنع الاكتظاظ في الصفوف، ولمنع تفاوت الأعمار، ولجعل المعلّم يصل إلى شيء من العدالة على مختلف الصعد، والتي تتيح له تحقيق العدالة التعليميّة بدوره لمتعلّميه.

التعليم الشامل لا يمكن أن يكون استراتيجيّة انتقائيّة لمن استطاع إليها سبيلًا؛ هو قناعة راسمي السياسات أن لا مستقبل مشرقًا إلّا بتحقّق هذه العدالة، وأنّ الإنفاق عليه بسخاء أقلّ كلفة – بأشواط - من غضّ الطرف.

في الختام، عيديّة منهجيّات لمتابعيها وشركائها في سعيها نحو تعليم عربيّ متطوّر أصليّ أصيل، كانت المزيد من التطوّر والتوسّع. وفي هذا نقدّم إليكم **"بودكاست منهجيّات"**، منصّة لقاء للتربويّات والتربويّين العرب بأصوات مختلفة، عسى أن تستفيدوا منها.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد

التعليم الشامل: طرائق وتجارب واستراتيجيّات

10 **التعليم الشامل: إشكاليّة المفهوم وإعادة تصوّر المعنى**
د. رولا قبيسي

14 **عندما يختلف العمر داخل الصفّ: نحو تعليم شامل ينصف الجميع**
أمينة بلعيد

18 **لغة واحدة... ثقافات كثيرة: كيف جعلتُ العربيّة مساحة جامعة في صفّ عابر للجنسيّات؟**
سجود عوايص

22 **التعليم الشامل: تجارب ميدانيّة، وخبرات تروم تحديد فوائده وأساليبه واستراتيجيّاته**
إسماعيل الإدريسيّ

26 **التعليـم الشامل: بين وعـود الخطـاب وإخفاق الممارسة مقاربة نقديّة من قلب الميدان**
محمّد المستاري

30 **التعلـيم الشـامل من الفكرة إلى التطبـيق: طرق واستراتيجيّات تدعم العدالة في بيئات التعلّم**
أسماء سليمان العبد الرحمن

34 **رحلة في صفّ تتعدّد فيه الثقافات وتتوحّد الرغبة في التعلّم**
د. مروان أحمد حسن

38 **الدمج المفاهيميّ وتطبيقاته في التعليم الشامل داخل الصفوف متنوعّة الجنسيّات**
سالم الترابين

42 **ممارسات تعليميّة عزّزت العدالة في التعليم لمتعلّمين مختلفين**
شيخة الجفيلية وزهرة الشكيلية وصفاء النعمانية

46 **المرشد المدرسيّ ودوره في تحقيق التعليم الشامل**
د. غادة أسعد

52 **من الدمج الشكليّ إلى الدمج الحقيقيّ: كيف يصنع المعلّم تعليمًا شاملًا داخل الصفّ؟**
د. هاني جرجس عيّاد

56 **الدمج الشامل: نحو تعليم يحتضن جميع المتعلّمين**
دينا حسنين

60 **دور البيداغوجيا الفارقيّة في تعزيز التعليم الشامل: "من وحي الفصل الدراسيّ"**
الصديق أروهان

64 **التعليم الشامل في عصر التقنيّة: تجربة صفّيّة من المدرسة العُمانيّة**
مريم المشرفيّة

70 **التعليم الشامل في البيئات المتنوّعة: بين الفلسفة التربويّة والممارسة الرقميّة**
حسنيوي عبد الرحمان

74 **محدّدات الشمول وإمكانات التشخيص في منهاج اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة**
لغزال بلعيد

78 **الخطط الفرديّة في الصفوف المكتظّة: كيف نُحوّل التحدّي إلى فرصة للتعلّم العادل؟**
د. هداية الرزوق

82 **إعداد معلّم الدمج التربويّ في مصر: التحدّيات والفرص**
أ. د علاء عبد الله مرواد

86 **التدريس وفق المستوى المناسب في إعداديّات الريادة في المغرب: نحو ترسيخ ممارسة بيداغوجيّة رائدة بمنهاج جديد لتعلّم شامل**
الحسن فركاكوم

92 **التصميم الشامل للتعلّم: أهداف ثابتة ووسائل مرنة**
د. روان أبو صالح

قائمة المحتويات

مقالات عامّة

100 فلسفة التعليم التحرّريّ لدى معلّمي غزّة المبادرين
أسماء رمضان مصطفى

104 توجّهات حديثة في تعليم الرياضيّات في ظلّ التحوّل الرقميّ والذكاء الاصطناعيّ
نور أنيس كرزون

108 الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: بين ثورة التعلّم وتحدّيات الصحّة النفسيّة والاجتماعيّة
رضى المشاطي

112 الذكاء الانفعاليّ في يوميّات الطلبة: كيف يُحدث الإرشاد النفسيّ فرقًا حقيقيًّا؟
فرح رزق

116 التسارع الرقميّ: من الفجوة إلى الإدماج
شباب برزوق

120 T-SCOPE: الأفق التحويليّ تعليم يتكامل مع الإنسان والمستقبل
مي الدينيّ

124 الصفّ المعكوس لاكتشاف إبداع الطلّاب
مجد مالك خضر

128 نحو تخطيط هادف ينبض بالمرونة
روزان علي علو

132 الكتاب المدرسيّ بين الاستغناء عنه والإبقاء عليه في عصر التعلّم الذكيّ
د. وردة العمريّ

136 "شات جي بي تي" بين دعم التعلّم وإرباك التفكير الإبداعيّ: مقاربة نفسيّة اجتماعيّة
أحلام بن حسن

140 من الاستخدام إلى الوعي النقديّ: نحو صياغة تربية رقميّة إنسانيّة في زمن الذكاء الاصطناعيّ
د. أريج مواسي

144 الإبداع في عصر الذكاء الاصطناعيّ
محمّد الربيعيّ

148 كيف نبني ديداكتيكيًّا حصّة دراسيّة في إعداديّات الريادة، وإشكاليّة المقاربة بالممارسات الفضلى
د. عبد الكريم بنعطيبة

152 النصّ الشعريّ في الكتاب المدرسيّ بين فلسفة الإدراج ومعضلات الإنجاز
جواد عامر

156 صفّ لا يُستثنى فيه أحد، أصداء المعلّمين في التعليم الشامل
منهجيّات

أبواب المجلّة

162 مقال مترجم
تحسين التعاون بين معلّمي التربيــة الخاصّــة ومعلّمي التعليم العامّ

166 مفهوم تربويّ
المنهج المرن

168 تقرير حول التعليم
تقرير إدماج ذوي الإعاقة العالميّ: تسريع إدماج ذوي الإعاقة في عالم متغيّر ومتنوّع

170 بروفايل
الجمعيّة التونسيّة أولادنا

172 كتب تربويّة
التعليم الدامج للطلّاب ذوي الإعاقتين: البصريّة والسمعيّة

174 اقتباس تربويّ
التعليم الشامل طريقًا إلى العدالة الاجتماعيّة والوحدة الثقافيّة

176 محاورة
د. خلوب قعوار

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

التعليـم الشـامل: إشـكاليّة المفهـوم وإعـادة تصـوّر المعنـى

د. رولا قبيسي

يستحوذ التعليم الشامل (Inclusive Education) أو الشمول (Inclusion)، على مساحة مهمّة من النقاشات على مستوى السياسات التعليميّة في مختلف أنحاء العالم. وإذ يركّز هذا المفهوم على الحقّ في التعلّم العادل لجميع الطلّاب، باختلاف فوارقهم، في بيئات شاملة، لا تزال هناك تحدّيات كبيرة تحول دون تحقيق هذه الرؤية بالكامل. وبخلاف هذا، يستخدم مصطلح التعليم الدامج (Integration) في نطاق العديد من السياسات التربويّة، وكذلك الممارسات والخطط التعليميّة، وذلك للإشارة إلى دمج الأطفال في وضعيّة إعاقة، مع نظرائهم في المدارس النظاميّة.

يهدف هذا المقال إلى تعريف التعليم الشامل، بمقارنته مع التعليم الدامج. ويهدف كذلك إلى إعطاء لمحة سريعة عن كيفيّة تناول بعض السياسات التعليميّة في العالم العربيّ لمفهوم الشمول، ما يُسهم في فهم أعمق لدور المدارس والممارسات التعليميّة في هذا الإطار.

من التعليم الدامج إلى التعليم الشامل: إلى رؤية أكثر عدلًا؟

أوّلًا، يركّز التعليم الشامل على خلق فرص تعلّم عادلة لجميع الطلّاب، باختلاف خلفيّاتهم الثقافيّة واللغويّة والدينيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والإثنيّة، وباختلاف قدراتهم العقليّة والمعرفيّة والنفسيّة والسلوكيّة وغيرها، وذلك بخلاف التعليم الدامج الذي يستهدف فئة معيّنة من الطلّاب، تكون عادة فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة (تميّز، صعوبات تعلّم، أطفال في وضعيّة إعاقة، إلخ)، والذين يُدمجون داخل الصفوف النظاميّة. وقد تطوّر مفهوم الدمج ليأخذ منظورًا تقاطعيًّا وشموليًّا، يهدف إلى تحسين جودة التعليم للجميع من دون استثناء (UNESCO, 2000)، وهذا يشمل تعليم مختلف الفئات المهمّشة من الطلّاب، بما في ذلك اللاجئين والنازحين والمتأثّرين، بشكل مباشر وغير مباشر، بالحروب والنزاعات والأزمات على مختلف الصعد.

وعليه، يُعتبر التعليم الشامل أداة لمواجهة أشكال التمييز والتهميش والإقصاء بمختلف أشكاله، داخل المدرسة وخارجها، إذ يهدف إلى إزالة الحواجز التي تُعيق مشاركة جميع الطلّاب وتعلّمهم في الفصول الدراسيّة النظاميّة (UNESCO, 2020; 2022). فالأمر لا يقتصر إذًا على مجرّد إتاحة الوصول إلى التعلّم للجميع، بل السعي لتحقيق العدالة والجودة في التعليم، بما يُعزّز التنمية الشاملة لجميع الطلّاب، بغضّ النظر عن احتياجاتهم المختلفة. وعليه، يُعتبر التعليم الشامل تعليمًا راديكاليًّا، وقد يكون سياسيًّا بامتياز، إذ يتطلّب تعديل السياسات والخطط والممارسات التربويّة والتعليميّة، وكذلك تطوير المعتقدات والمواقف والأيديولوجيّات ومنطق العمل التربويّ ورؤيته. ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ الشمول عمليّة مستمرّة، يسعى عن طريقها المعلّمون والمعلّمات للبحث عن أفضل الممارسات التربويّة. هذا يعني أنّ التحوّل من الدمج إلى الشمول يكون تدريجيًّا، لا يحدث بين ليلة وضحاها، بل يتطلّب قرارات مدروسة، مصحوبة برغبة وقناعة في التغيير.

ثانيًا، ما يُميّز التعليم الشامل عن الدامج فكرة إعادة توزيع المسؤوليّات. فغالبًا ما ترافق الدمج في المدارس مع تأمين قليل من الموارد الإضافيّة المناسبة في الصفوف، ومع عدم التكيّف الكافي للمدرسة والكادر التعليميّ مع احتياجات الطلّاب المدمجين، فيُتوقّع منهم مثلًا أن يُكيّفوا أنفسهم مع النظام المدرسيّ السائد، ما يحول دون وصولهم إلى تعلّم عادل ونوعيّ (UNESCO, 2017). أمّا في التعليم الشامل، فقد انتقلت المسؤوليّة من الطلّاب إلى الأنظمة التعليميّة والمدارس، إذ أصبحت مُطالبة الآن باستيعاب جميع المتعلّمين، وإشراكهم في العمليّة التعليميّة – التعلّميّة (UNESCO, 2020)، وتأمين بيئة مدرسيّة وصفّيّة شاملة من حيث المصادر المادّيّة والبشريّة. ولا يعني الإشراك التواجد الجسديّ للطلّاب داخل الصفوف، بل يقتضي تمكينهم، وخلق فرص تعليميّة مناسبة لتطوير مهاراتهم ومعارفهم، وتنمية وعيهم بحقوقهم وواجباتهم. وعليه، فالهدف يتمثّل في إصلاح الأنظمة التعليميّة، بحيث تتمكّن المدارس، كلّ المدارس، من استقبال الطلّاب، وتقديم خدمة تعليميّة عادلة للجميع في كلّ زمان ومكان. وبناءً على ذلك، يجب أن تتكيّف هذه الأنظمة في سياساتها وممارساتها وأدواتها ومواردها، لتلبية احتياجات جميع الطلّاب، وأن تكون مستعدّة لضمان إمكانيّة وصولهم إلى المعرفة، مهما كانت اختلافاتهم وصعوباتهم. ونعتقد أنّ هذا التحوّل ذو طبيعة اجتماعيّة وسياسيّة أيضًا، ويتحقّق بعمليّة تغيير تشمل مكوّنات مؤسّسيّة متعدّدة.

ماذا يعني ذلك على أرض الواقع؟ يعني أن تكون المدارس مُجهّزة وبشكل دائم - من حيث المصادر والبُنى التحتيّة والمناهج وخطط تطوير المعلّمين والمعلّمات وغيرها - لاستقبال جميع الطلّاب، من دون الحاجة إلى التكيّف بشكل فرديّ مع كلّ طالب على حدة. وبالتالي، يتّضح هنا الفرق بين مفهوم العدالة في

التعليم المرتبط بالتعليم الشامل، ومفهوم المساواة المرتبط بالدمج. ويُعدّ هذا من أهمّ ما يُميّز التعليم الشامل عن التعليم الدامج. وقد يرى البعض أنّه من الصعب تحقيق ذلك، إلّا أنّ العديد من الأمثلة يمكن أن تُعطى حول هذه النقطة، على مستوى الممارسات التعليميّة الصفّيّة.

ثالثًا، يتميّز التعليم الشامل بخطاب وفعل تغييريّين حول الاختلافات، لا يركّزان على أوجه القصور أو النقص المفترض لدى الطلّاب. كأن ينظر مثلًا بشكل إيجابيّ وشموليّ إلى الطلّاب الذين لا يستوفون، لأسباب متعدّدة، معايير الصفّ النظاميّ؛ أو الذين لا يمكنهم العمل ضمن هذه المعايير التي وُضعت أساسًا لفئة معيّنة من الطلّاب، عُرفت بالطلّاب "العاديّين"، وهم غالبًا الأكثريّة. يرتكز الخطاب والحال هذه على قناعة بأنّ الاختلاف - أو جزءًا منه على الأقلّ - ليس سوى بناء اجتماعيّ. وعليه، تقع على عاتق المدرسة مسؤوليّة تفكيك خطاب المرضنة (Medicalization - إعطاء الاختلاف طابعًا طبّيًّا)، والذي يفترض أنّ الاختلافات ناجمة عن مشكلات مرضيّة تستوجب المعالجة، وهذا ما يُعقّد عمليّة دمج الطلّاب وتقديم التعلّم المناسب لهم. هذا يعني أنّ التعليم الشامل يحول دون تجزئة الطلّاب إلى فئات: فئة تتناسب مع معايير المدرسة والمنهاج، وأخرى لا تتوافق معها، فتصنّف على أنّها "الفئة الأخرى" أو "المختلفة". تتطلّب هذه الرؤية الجديدة تعديل البيئة الصفّيّة والمدرسيّة، أي توسعة المعايير المعتمدة لتصبح مناسبة للجميع، من دون الإشارة إلى فئة محدّدة أو استهدافها.

إشكاليّة التعليم الشامل في السياسات العربيّة

على الرغم من الاعتراف المتزايد عالميًّا بأنّ التعليم الشامل يجب أن يشمل جميع المتعلّمين، لا يزال الدمج النهج السائد في المنطقة العربيّة (ومعظم دول العالم)، إذ يُطلب إلى الأطفال التكيّف مع الأنظمة التعليميّة القائمة، بدلًا من دفع المدارس إلى التكيّف مع احتياجاتهم المتنوّعة (UNESCO, 2022). ففي قراءة سريعة لبعض سياسات الدمج في بعض الدول العربيّة، اتّضح أنّه لا يوجد تعريف واضح وموحّد للتعليم الشامل، وقد استُخدم في كثير من الأحيان بمعنى الدمج، أي جرى التعامل مع التعليم الشامل بوصفه يقتصر على دمج فئة معيّنة من الطلّاب، خصوصًا أولئك في وضعيّة إعاقة (Koubeissy et al., 2025). كما إنّ ترجمة مصطلح "التعليم الشامل" إلى العربيّة جرت بطرق مختلفة، ما يوحي بأنّه يُستخدم بالتبادل مع مصطلحات أخرى مثل "الدمج" (UNESCO, 2022).

في الواقع، يؤثّر غياب المصطلحات الموحّدة، وانعدام الرؤية لمفهوم التعليم الشامل، في صياغة السياسات وفي الممارسات التعليميّة. فعلى سبيل المثال، يفضي غياب الأطر التي تضمن دمج الطلّاب النازحين واللاجئين في المدارس النظاميّة، في دول مثل لبنان والأردنّ، إلى جانب غياب السياسات اللغويّة والمرتبطة بالدمج الثقافيّ في الدول متعدّدة الثقافات، مثل دول الخليج أو السودان، إلى تراجع جودة التعليم، ويحدّ من فرص التعلّم الشامل والعادل لجميع الطلّاب.

وحتّى في حال الدمج، وعلى الرغم من اعتماد العديد من السياسات (مثل السياسة الوطنيّة للتعليم الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في لبنان لعام 2023)، والقوانين (مثل قانون مصر رقم 10 بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2018) في المنطقة، تستمرّ هذه الدول في عزل الطلّاب في وضعيّة إعاقة في صفوف متخصّصة. ووفقًا لليونسكو (2022)، في دول مثل عُمان والعراق، غالبًا ما يُجمّع الطلّاب في وضعيّة إعاقة بشكل منفصل داخل المدارس النظاميّة، في صفوف تُسمّى "صفوفًا شاملة"، ما يكرّس الانقسام الذي يقوّض إمكانات التعليم الشامل الحقيقيّ. إضافة إلى ذلك، تعتمد بعض الدول على اعتماد التعليم الشامل ضمن سياسات منفصلة عن الأطر التعليميّة الأوسع. ينطبق ذلك على اليمن وليبيا مثالًا، حيث لا توجد تشريعات أو سياسات محدّدة تتناول التعليم الشامل بشكل مباشر، ما يجعل الدعم متقطّعًا، ويعتمد في الغالب على مبادرات من منظّمات غير حكوميّة، أو منظّمات دوليّة مثل اليونيسف والشراكة العالميّة من أجل التعليم (GPE, 2022).

إعادة تصوّر التعليم الشامل في السياق العربيّ

أشرنا إلى أنّ التعليم الشامل يتطلّب تغييرًا جذريًّا في الممارسات والمواقف والسياسات والتوجّهات والخطاب والخطط الاستراتيجيّة وغيرها، ويرتبط حتمًا بتغييرات مجتمعيّة، تُفكّك النظرة والخطاب السائدين حول الاختلافات والمعايير المجتمعيّة النظاميّة. والسؤال حول فاعليّة بعض الدول وجهوزيّتها لتطوير سياسات التعليم الشامل، ووضعها حيّز التنفيذ، يُحيلنا إلى التأمّل في عوامل عديدة تخصّ المنطقة العربيّة، قد تعطي التعليم الشامل معنى مختلفًا يرتبط أكثر بخصوصيّة السياق. فإضافة إلى التحدّيات الناجمة عن الحرب والاحتلال والأزمات السياسيّة، مرورًا بهشاشة بعض الأنظمة التعليميّة، ونقص دعم المدارس الحكوميّة، وغياب إلزاميّة التعليم في بعض الدول، وصولًا إلى قلّة الموارد في المدارس،

وتحدّيات التدريب العمليّ المهنيّ، والظروف التي تحيط بمهنة التدريس وغيرها، هناك عوامل أخرى تفضي - حسب اعتقادنا - إلى غياب سياسات واضحة حول التعليم الدامج والشامل، أو على الأقلّ أُخّرت إصدار هذه السياسات. تشمل هذه المعيقات غير المباشرة، تأثير أنظمة القمع والاستعمار في التعليم وسياساته (والتي تؤثّر باعتبارها نتيجة في مفهوم الشمول)، إضافة إلى الهيمنة الثقافيّة واللغويّة لبعض المؤسّسات المانحة والمؤسّسات التعليميّة الخاصّة. وغالبًا ما تروّج هذه الأخيرة لثقافة استعماريّة ورأسماليّة، تتعارض مع المعرفة المحلّيّة واحتياجات المجتمع الحقيقيّة (Fasheh, 1990)، ما يُقوّض الجهود المبذولة نحو الشمول. هذا يعني أنّ إنتاج المعرفة في المنطقة العربيّة لا يزال متجذّرًا في استمراريّة استعماريّة، ومدفوعًا بأبستمولوجيا أوروبيّة مركزيّة مهيمنة.

من هنا، يتحدّث فاشة عن ضرورة إنتاج معرفة حياتيّة (Fasheh, 1990)، قائمة على خبرات محلّيّة تشمل جميع الفئات باختلاف خلفيّاتها، وتهدف إلى مواجهة العنف المعرفيّ. وفي هذا الإطار، تحتاج هذه المنطقة إلى تطوير أنظمة معرفيّة خاصّة بها، لإعادة تعريف المفاهيم، وإعادة النظر في علاقتها باحتياجات المجتمعات والطلّاب في حالتنا هنا. يجب أن تشكّل هذه النظرة النقديّة أساسًا لتطوير السياسات التعليميّة التي تتناول المفاهيم المتعارف عليها دوليًّا، بحيث يُصار إلى أقلمتها لتلبّي احتياجات المجتمع التعليميّة بفعّاليّة. وبذلك يصبح التعريف خاضعًا لسياق محدّد، شرط أن يؤمّن العدالة لجميع الطلّاب، ويحفظ حقوقهم، ويمنع تسرّبهم المدرسيّ.

***

في الخلاصة، من المهمّ الإشارة إلى أنّه، وعلى الرغم من أنّ السياسات الحاليّة في المنطقة لا تهدف بشكل صريح إلى تفكيك الاستعمار التعليميّ، وبالتالي تطوير مفهوم الشمول، إلّا أنّه يمكننا استحضار مقاربات تحرّريّة، وأمثلة لإعادة تصوّر التعليم الشامل في المدارس العربيّة، بما يُعزّز العدالة في التعليم. فمثلًا، الممارسات المرتبطة بالتربية على التحرّر، أو بالتربية النقديّة، أو المبادرات الفرديّة والمحلّيّة التي نتجت في سياق الحروب والإبادة، قد تندرج بشكل أو بآخر ضمن سيرورة الشمول. وكذلك العديد من الممارسات التعليميّة التي تعكس رؤى تغييريّة مختلفة، تستجيب لخصوصيّة السياقات المحلّيّة، من دون أن تُعيد إنتاج أنماط الهيمنة المعرفيّة. وهذه الممارسات قد تكون بسيطة، تبدأ من إعادة تصوّر دور المعلّم، والعلاقة مع الأهل والطالب، والتعاون داخل المدرسة، وتطوير المصادر وتنويعها، وغيرها.

د. رولا قبيسي
أستاذة وباحثة في مجال التربية والتعليم في جامعة مونتريال، وعضو الهيئة التأسيسيّة في منهجيّات
لبنان/ كندا

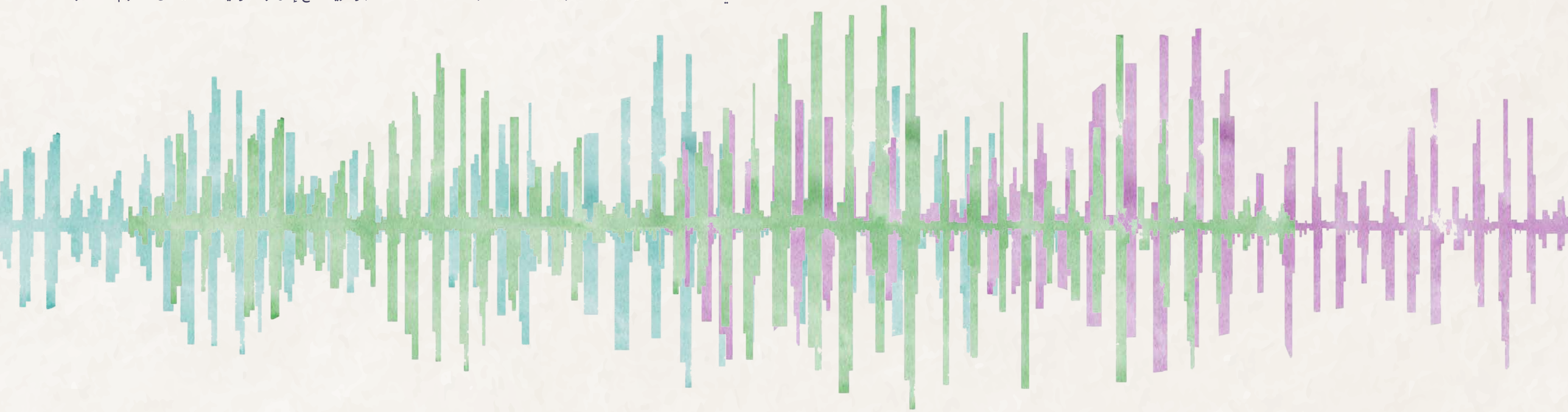
المراجع

- Fasheh, M. (1990). Community Education: To Reclaim and Transform What Has Been Made invisible. *Harvard Educational Review, 60*(1), 1936-.
- Global Partnership for Education [GPE]. (2022). *Yemen: Keeping Education Going Amid Conflict*.
- Koubeissy, R., Montesano, G. & Qwaider, A. (2025). Inclusive education policies in the Southwest Asia/North African (SWANA) region: toward decolonizing the concept? In K. Arar, S. Turan, M. Elmeski &S. İşcan. *Educational Policy, Reforms, and Change in the Middle East and North Africa. Towards Social Justice, Equity, and Political Inclusion* (pp. 3553-). Routledge.
- UNESCO. (2022). *Promoting the inclusion of children and young people with disabilities in education in the Arab region: An analysis of existing developments, challenges and opportunities*.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*.
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education.*
- UNESCO. (2000). *Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000: rapport final*.

ملفّ العدد

عندما يختلف العمر داخل الصفّ: نحو تعليم شامل ينصف الجميع

أمينة بلعيد



يعتبر الصفّ الدراسيّ مرآة مصغّرة للمجتمع، بكلّ ما يحمله من تنوّع واختلاف. وقد وجدت نفسي، ذات سنة دراسيّة، أمام قسم يجمع تلميذات وتلاميذ مختلفين في أعمارهم ونضجهم ومستوياتهم المعرفيّة، يدرسون في الصفّ السادس الابتدائيّ. خلق هذا التفاوت العمريّ تحدّيات يوميّة، على مستوى التخطيط والتقويم وإدارة الأنشطة، لكنّه فتح أيضًا آفاقًا جديدة للتفكير في معنى التعليم الشامل، وكيف تمكن مساعدة كلّ متعلّم في العثور على مكانه داخل المجموعة، مهما كان عمره أو مستواه، خصوصًا وأنّ بعضهم يعيشون في عزلة تامّة عن المجموعة الصفّيّة.

ملامح التنوّع العمريّ داخل الصفّ

حين التحقتُ بالفصل، كان أوّل ما شدّ انتباهي التفاوت الواضح في أعمار المتعلّمين. فبينما لم يتجاوز بعضهم سنّ الحادية عشرة، كان آخرون قد تجاوزوا الرابعة عشرة. لم يقتصر هذا التفاوت على العمر والملامح والقامة فقط، بل تجاوزه إلى النضج والاهتمامات وطريقة التفاعل مع الدرس. فالأكبر سنًّا، كان بعضهم أكثر جرأة في النقاش وأسرع في الفهم، وبعضهم الآخر منعزلين عن المجموعة، يعتريهم الخجل والإحباط. بينما الأصغر سنًّا كانوا أكثر حاجة إلى التوجيه عند شرح الدرس، وكانوا أكثر تفاعلًا في ما بينهم، ومعي أيضًا داخل الصفّ.

خلق هذا التنوّع ديناميّة خاصّة داخل القسم: فبين الحماس الطفوليّ للبعض، والرغبة في التميّز لدى البعض الآخر، كان عليّ أن أجد توازنًا يجعل الجميع يشعرون بالانتماء والقدرة على المشاركة. كما لاحظتُ أنّ الاختلاف في الأعمار ينعكس أيضًا على العلاقات الاجتماعيّة داخل القسم، إذ يتّخذ الكبار أدوارًا قياديّة، ويركّزون على الاهتمام بالمظهر الخارجيّ بدل القيم الجوهريّة، مع إظهار سلوكيّات تقلّل من احترام الأصغر سنًّا.

في حين يتّكل الصغار على الكبار في بعض المهامّ، ما يكسب الموقف طابعًا شبه "أسريّ"، يمكن استثماره تربويًّا إذا أُحسن توجيهه.

أدركتُ مع مرور الوقت أنّ هذا الواقع ليس عائقًا، بقدر ما هو فرصة للتعليم الشامل، إذ يمكن تحويل الفروق العمريّة إلى موارد للتعلّم التعاونيّ باعتماد استراتيجيّات تعلّميّة، إذا توفّرت رؤية بيداغوجيّة مرنة، تضع المتعلّم في مركز الفعل التعلّميّ. بعد تفاعلي مع التلاميذ الكبار، وبناءً على ملاحظاتي اليوميّة، لاحظت أنّ هذه الفئة تتميّز بتفاوت واضح في سلوكها واهتماماتها داخل الصفّ. ويمكن تقسيم هذه المجموعة إلى قسمين رئيسين، يشملان كلا الجنسين، ذكورًا وإناثًا، لتسهيل فهم طبيعة تفاعلهم واحتياجاتهم التعليميّة، قبل الخوض في تحليل مفصّل لاستراتيجيّات التعليم الشامل.

الفئة الخجولة والمنعزلة بسبب الفارق العمريّ

لم ينعكس اختلاف الأعمار فقط على مستويات الفهم أو الإيقاع الدراسيّ، بل كان له أثر نفسيّ واجتماعيّ واضح. فقد لاحظتُ أنّ بعض التلاميذ الأكبر سنًّا يشعرون بنوع من الحرج والانعزال داخل القسم، إذ كانوا يدركون أنّهم أكبر من زملائهم، فيحاولون أحيانًا إخفاء ذلك بالصمت، أو التظاهر بعدم الاهتمام. ولم يكن هذا الخجل دائمًا ضعفًا في الشخصيّة، بل كان في أحيان كثيرة ردّ فعل طبيعيًّا لاختلاف يشعر به المتعلّم داخل جماعة لا تشبهه تمامًا. وقد بدا لي أنّ كسر هذا الحاجز يحتاج إلى مقاربات بيداغوجيّة وإنسانيّة، تعيد بناء الثقة داخل القسم، وتُشعر التلميذ بأنّ قيمته لا تقاس بعمره، بل بجهده ومشاركته. لذلك، حاولتُ خلق مواقف تعلّم جماعيّة، تشجّع الجميع على التفاعل والتعاون، لا سيّما تبنّي ديناميّة الجماعة والاشتغال على شكل مجموعات مختلطة، أقوم بتغييرها كلّ مرّة، ما سمح باندماج المتعلّمين المنعزلين تدريجيًّا، واستعادتهم الحافز والثقة بأنفسهم.

الفئة القياديّة والاندفاعيّة

يتصرّف بعض التلاميذ الأكبر سنًّا أحيانًا بأسلوب قياديّ داخل الصفّ، بهدف توجيه زملائهم أو فرض آرائهم، وهو سلوك طبيعيّ يرتبط برغبتهم في إثبات الذات والتميّز عن الأصغر سنًّا، خصوصًا في مرحلة المراهقة. كما يظهر لديهم اهتمام ملحوظ بالمظهر الشخصيّ، ما يعكس رغبتهم في إبراز هويّتهم الفرديّة داخل المجموعة. لاحظتُ أيضًا أنّ بعضهم يستخدم العنف اللفظيّ، مثل التنمّر أو العدوانيّة الطفيفة، خصوصًا عندما يشعرون بعدم التقدير، أو عند التفاعل من زملائهم الأصغر سنًّا. وتشير هذه الممارسات إلى أنّ الفارق العمريّ لا يؤثّر فقط في الفهم المعرفيّ، بل في الديناميّة الاجتماعيّة داخل الصفّ، ويتطلّب منّي تدخّلًا حسّاسًا، لتوجيه طاقات هؤلاء التلاميذ نحو ممارسات تعاونيّة إيجابيّة، تُعزّز التعليم الشامل.

استراتيجيّات تحقيق التعليم الشامل داخل الصفّ متعدّد الأعمار

لمواجهة التفاوت العمريّ وما يصاحبه من تحدّيات سلوكيّة ونفسيّة داخل الفصل، اعتمدتُ مجموعة من الاستراتيجيّات البيداغوجيّة المرنة، والتي تهدف إلى جعل كلّ متعلّم يشعر بالاندماج والقدرة على المشاركة:

- أوّلًا، قمتُ بتقسيم الأنشطة إلى مستويات متنوّعة، بحيث يتمكّن المتعلّمون الأكبر سنًّا من تحدّي أنفسهم في مهامّ أكثر تعقيدًا، بينما يجد الأصغر سنًّا فرصة للنجاح والتقدّم، من دون شعور بالضغط أو الإحباط. وكلّفتُ المتعلّمين الخجولين بمسؤوليّات تنظيم القسم والساحة. فعلى سبيل المثال، في نشاط القراءة الموجّهة في مادّة اللغة الفرنسيّة، قدّمتُ فقرة بسيطة من النصّ تحتوي مفردات واضحة للمتعلّمين الأصغر سنًّا، بينما طلبتُ من المتعلّمين الأكبر قراءة فقرة أطول، مع تحديد الفكرة العامّة والأفكار الفرعيّة. وفي الوقت نفسه، كلّفتُ المتعلّمين الخجولين بمهامّ تنظيميّة، مثل تدوين الإجابات على السبّورة على شكل جدول، وهو ما ساعدهم في الشعور بالمسؤوليّة والانخراط من دون ضغط.
- ثانيًا، استخدمتُ العمل بالمجموعات المختلطة عمريًّا وجنسيًّا، فالكبار يساعدون الصغار ويشجّعونهم، والصغار يضفون حيويّة وحماسًا على النشاط. هذا التفاعل ساعد في كسر حاجز الخجل والانفصال، وجعل التلميذ يشعر بأنّه جزء من العمليّة التعليميّة. فعلى سبيل المثال، في درس العلوم حول "دورة الماء"، طلبتُ من كلّ مجموعة رسم مخطّط تفسيريّ. تولّى المتعلّمون الأكبر شرح المراحل المعقّدة وتوجيه باقي الأفراد، بينما قام الأصغر سنًّا بالرسم والتلوين وإضافة الأسهم. هذا التفاعل جعل الشرح والمشاركة أسهل، وساعد في كسر الخجل وبناء علاقات إيجابيّة داخل المجموعة.
- ثالثًا، ركّزتُ على التعلّم التعاونيّ والمشاركة في النقاشات، مع منح كلّ متعلّم فرصة التعبير عن رأيه وتقدير مشاركته، مهما كان عمره أو مستوى فهمه. كما حرصتُ على تكييف أسلوب الأسئلة والتوجيهات حسب الفئة العمريّة، مع الحفاظ على روح الوحدة داخل القسم. ويتجلّى هذا التعاون في حصص التعبير الشفهيّ، إذ أطرحُ أسئلة من مستويات مختلفة: أسئلة مباشرة للمتعلّمين الأصغر سنًّا لتشجيعهم على التحدّث، مثل: "ما العنوان الذي تقترحه لهذه الصورة؟" وأسئلة تحليليّة للكبار مثل: "ما الرسالة التي نريد إيصالها من هذا المشهد؟" هذا التدرّج يحافظ على وحدة القسم، ويوفّر لكلّ فئة مساحة آمنة للتعبير ضمن مستوى يناسبها.
- أخيرًا، كان للدعم النفسيّ والتشجيع الفرديّ دور كبير، إذ إنّ التقدير الصادق والملاحظة الإيجابيّة، ساعدا المتعلّمين المنعزلين في استعادة ثقتهم بأنفسهم والمشاركة بنشاط، ما جعل التعليم الشامل حقيقة واقعيّة وليست مجرّد شعار. فعلى سبيل المثال، لاحظتُ أنّ أحد المتعلّمين الأصغر سنًّا كان يتجنّب المشاركة، خوفًا من الوقوع في الخطأ أمام زملائه الأكبر سنًّا. وأثناء عمله ضمن مجموعة صغيرة، قدّمتُ له تشجيعًا فرديًّا بعد مشاركته في المشروع التعليميّ، ليبرز جهده وتقدّمه. وبعد بضعة أسابيع، بدأ هذا المتعلّم يرفع يده للمشاركة طوعًا أمام القسم بأكمله. ومن هنا، يمكن القول إنّ هذا النموذج يعكس مدى تأثير التشجيع الصادق والملاحظات الإيجابيّة في تغيير سلوك المتعلّمين، وتعزيز اندماجهم داخل الصف.

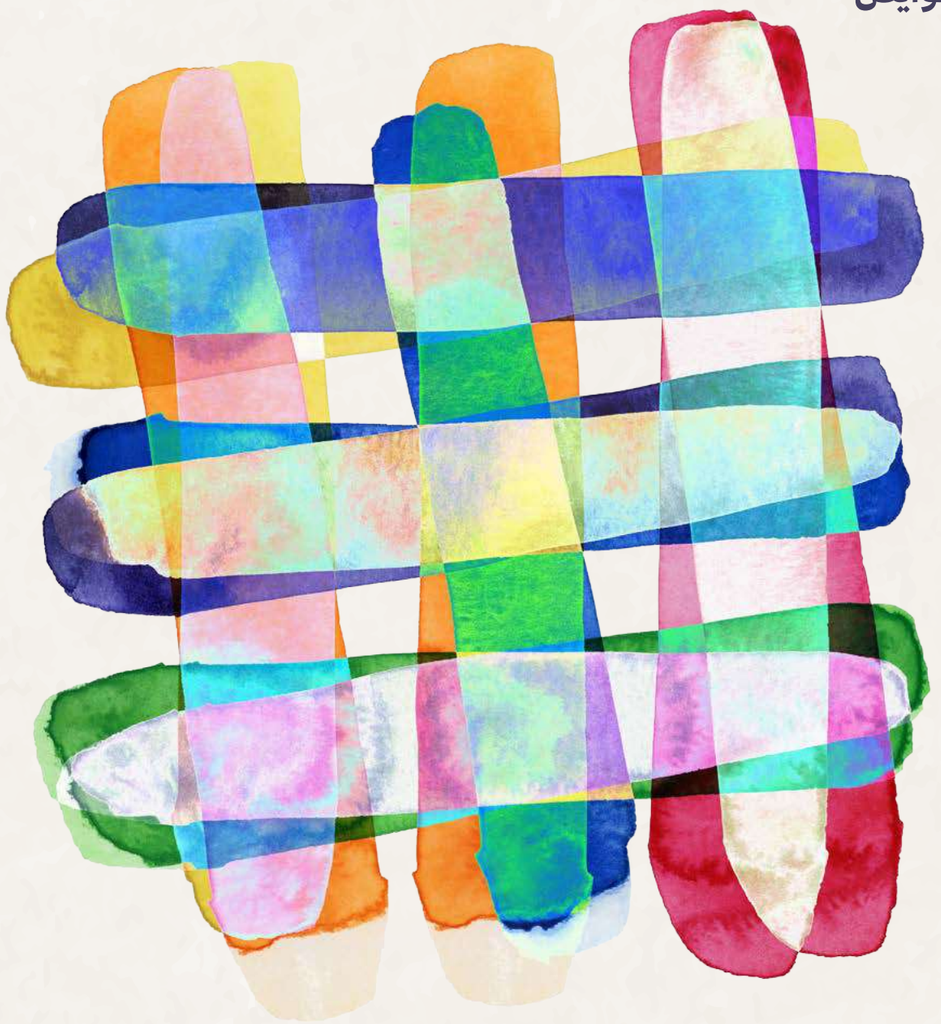
التعليم الشامل يبدأ من بناء العلاقة الإنسانيّة

أدركتُ أنّ أساس التعليم الشامل لا يكمن فقط في تنويع الطرائق أو تعديل الأنشطة، بل في بناء علاقة إنسانيّة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل بين المعلّم والمتعلّمين. فقبول المتعلّم كما هو، وإدراك أنّ اختلافه ليس عائقًا، وأنّ إعادة السنة الدراسيّة ليست دليلًا على الفشل، وأنّه باختلافاته وشخصيّته وأسلوبه مصدر غنى للجماعة الصفّيّة، تجعل التعلّم فعلًا مشتركًا، يتجاوز حدود المعرفة إلى تجربة إنسانيّة تُنضج الجميع. فيُعدّل السلوك، وتُهذّب النفس، ويصبح الإقصاء والخجل من الماضي. فالتعليم الشامل في جوهره ليس تقنيّة بيداغوجيّة فحسب، بل رؤية تربويّة تُعيد إلى الإنسان مكانته داخل الفعل التعليميّ. وفي النتيجة، كلّ ما يحتاج إليه الصفّ حسّ العلاقة الإنسانيّة، قبل التدريس وتمرير المعرفة.

أمينة بلعيد
أستاذة التعليم الابتدائيّ، وباحثة في سلك الدكتوراه في المدرسة العليا للأساتذة المغرب

لغة واحدة... ثقافات كثيرة: كيف جعلتُ العربيّة مساحة جامعة في صفّ عابر للجنسيّات؟

سجود عوايص



فجأة، وجدت نفسي معلّمة لمادّة اللغة العربيّة لصفوف المرحلة الابتدائيّة، في مدرسة دوليّة تجمع مئات الطلبة من مختلف المشارب والبلدان. أقول فجأة لأنّني ذهبت لاستطلاع إمكانيّة التوظيف، فوجدت نفسي موظّفة في يومي الأوّل!

لم تكن هذه المفاجأة الوحيدة في ذلك اليوم الحافل، فحين دخلت الصفّ تلو الصفّ وجدت طلّابي خليطًا من الألوان والألسن، من ماليزيا والهند وبنغلادش وباكستان والفلبّين والصين، ومن مصر والأردنّ وفلسطين واليمن والسعوديّة وسوريا والإمارات والعراق، ومن بريطانيا وكندا والولايات المتّحدة، وحتّى من أستراليا، ويبدو أنّ القارّة الوحيدة التي غابت عن صفوفي كانت القارّة المتجمّدة.

نعم، غابت القارّة المتجمّدة عن الصفّ، لكنّ التجمّد حضر في عروقي وأنا أطالع وجوه طلبة بعضهم لا يفهم حتّى التحيّة باللغة العربيّة، وما زال يستطلع أولى خطواته على طريق أحرفها، فيما البعض الآخر يدرج بين الكلمات مثل عصفور كناريّ لا يكفّ عن التغريد. وبين هذا وذاك وجدت إدارة المدرسة تخوّلني بفعل ما أشاء، المهمّ أن تمضي حصّة اللغة العربيّة، وأن يكتسب الطلبة مفردات يرطنون بها أمام ذويهم، فتنال المدرسة، وأنا طبعًا، شيئًا من الإطراء والزهوّ.

انتبه من فضلك: أمامك منعطف حادّ!

هذا التخويل كان فخًّا ولا ريب، فخياراتي محدودة، والجدول الدراسيّ يطبق على عنقي وعنق الطلبة على السواء، بينما لا يجمع بين طلبتي جامع سوى أنّني معلّمتهم للعربيّة لهذا العام. لكنّني، وبعد مداولات مع رئيسة القسم، وإلحاح على معلّم اللغة الفرنسيّة – وهو مستجدّ مثلي ولديه بين طلبته ما لديّ من انعدام التجانس اللغويّ – ارتأينا تقسيم الطلبة إلى فئتين: في الأولى نبدأ العربيّة من الصفر، وفي الثانية نبدأها من التذوّق.

وكذا الحال في الفرنسيّة، فيُصار لأستاذ الفرانكفونيّة أن يخصّص وقتًا للفئة الأولى، بينما أنشغل أنا بالفئة الثانية، وهكذا.

بعد التقسيم الذي اضطررنا إلى تغييره مرّات تحت وطأة ضغط الأهل وتقييمهم الشخصيّ لأبنائهم – لأنّ المدارس الدوليّة تُدار عادة برضى وليّ الأمر لا برضى المعلّم – عمدت إلى المنهاج. حملت كتبتي وأدواتي وأقلامي إلى قسم رياض الأطفال في المدرسة، ثمّ غزوت قسم اللغة العربيّة، مشفوعة بجهلي الذي تعاطفت معه المعلّمة المناوبة. فأنا مستجدّة، وليس لديّ علم مسبق بالحدود الدوليّة الفاصلة بين الأقسام الدراسيّة، فغنمت من البطاقات الملوّنة، والصور واللوحات الكبيرة، والمكعّبات الخشبيّة، وألعاب الفكّ والتركيب التي تتقافز حروف العربيّة بينها، الكثير الكثير، حتّى أمسكت بي مديرة القسم بالجرم المشهود.

الشاهد أنّ تلك اللحظة كانت حاسمة ومصيريّة في وظيفتي، فالمديرة التي اتّسعت عيناها هلعًا من غنائمي، لم تلبث أن تعاطفت مع أهدافي النبيلة في تقديم العربيّة إلى طلّابي، بما يتناسب مع مستواهم لا ما يتناسب مع المنهاج. ثمّ إنّها أسبغت عليّ من تجربتها التعليميّة ونصائحها الكثير، وودّعتني داعيةً إيّاي إلى زيارتها دائمًا، والسطو على ما أحببت من وسائل تعليميّة وإثرائيّة.

وهكذا انطلقت مع الفئة الأولى، وأطلقنا عليها "المجموعة الخضراء"، من الصفر. والصفر بالنسبة إلى طلّاب متمرّسين بالكتابة بالإنجليزيّة، يبدأ من اتّجاه كتابة اللغة العربيّة وقراءتها، وليس من الحرف الأوّل. واعتمدنا في أوّل خمس دقائق من الحصّة الاستماع إلى أنشودة عن أحرف العربيّة، والتفاعل معها بالرقص والحركة، مع مراعاة ضرورة سيرنا بسرعة، بما يؤهّلنا لتجاوز الحروف والحركات إلى المدود، فالكلمات، فالجمل.

أمّا الفئة الثانية، وأطلقنا عليها "الفئة الزرقاء"، فقد كانت تملك رصيدًا من القراءة لا الفهم، وقدرة على الكتابة لا الضبط، فالتزمت معها بالنزر اليسير من المنهاج، وخصوصًا الجزء المتعلّق بالقراءة، وما يتلوه من فهم واستيعاب. ثمّ أرفقت المنهاج بقصائد شعريّة قصيرة الأبيات، طريفة المعنى، خفيفة الاستذكار، بهدف تأسيس ذاكرة لغويّة مرتبطة بالعربيّة ومفرداتها، ونحت ما استطعت من ضبط الحركة وتجاوز اللحن، حتّى تطوّر الأمر بنا إلى مسابقة مطارحة شعريّة بين ما حُفظ من قصائد، وكثيرًا ما تخلّلتها الهفوات المضحكة والمساجلة العرجاء.

الشمول لا يفسد عذوبة العربيّة

في الواقع، الآن وبعد مرور سنوات على هذه التجربة، يبدو الحديث عنها سهلًا، لكنّها لم تكن بمثل هذه السلاسة حينها. يُدرك معلّمو اللغة العربيّة، ممّن تتلمذوا في بيئة عربيّة وعملوا في مدارس عربيّة، أنّ العمل في بيئة متنوّعة لغويًّا وثقافيًّا هائل الصعوبة كثّ التحدّيات. فبينما يجتمع عند العرب هدف إتقان العربيّة، تختلف أهداف الطلبة وأولياء أمورهم في المدارس الدوليّة؛ فهناك من يريد لابنه أن يُرتّل القرآن كأنّه السُّديس في صحن الحرم المكّيّ، وهناك من تقف القاف عنده عالقة عند الكاف، أو الضاد عند الدال، أو الذال عند الظاء والعكس. وهناك من يفتقد العربيّة والإنجليزيّة، فتجد نفسك أمامه مضطرًّا إلى لغة الإشارات. وهناك من ينطلق في النطق ولا ينطلق في الفهم.

ليس ذلك فحسب، بل هناك أيضًا منهاج إمّا عربيّ خالص معتمد من إحدى الدول العربيّة (يمنيّ، سعوديّ، فلسطينيّ، أردنيّ)، أو منهاج لغير الناطقين بالعربيّة، أخرجه وأنتجه ناطقون بها، يطلب فيه من المعلّم، خلال خمس حصص أسبوعيّة، تطوير مهارات الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، وما تحت السواهي والدواهي من تمييز الأصوات، وفهم المنطوق، وتحليل التراكيب اللغويّة، والتعبير الشفهيّ، والتواصل والمحادثة، والضبط والخطّ والإملاء والهمزات وغيرها الكثير. ما يجعل أيّ معلّم يتساءل: "كيف يمكن أن تتّسع العربيّة لتكون لغة للجميع؟"

لكلّ طريقه وطريقته

وعلى الرغم من تقسيم الطلبة إلى فئتين، ظلّ التباين داخل كلّ فئة واضحًا وحاضرًا، الأمر الذي استدعى تدخّلات وأساليب تدريس مختلفة. وسرعان ما تحوّلت الدروس إلى سلّم موسيقيّ يتحرّك صعودًا ونزولًا، بين الحسّيّ والسمعيّ والمرئيّ والتفاعليّ، في مسارات متعدّدة للتعلّم يجمعها هدف واحد: أن يصل كلّ طالب إلى العربيّة بطريقته. هنا بدأ جوهر التعليم الشامل بالظهور، بوصفه عدالة في الوصول إلى المعرفة، قبل أن يكون التزامًا حرفيًّا بخطّة المنهاج.

لم يكن المسار مستقيمًا، بل خضع لتعديل مستمرّ وفق مستويات الطلبة، وحتّى مزاجهم اليوميّ؛ فتحوّلت القراءة إلى قصيدة، والكتابة إلى تشكيل بالمعجون، ليشارك الجميع بلا خوف من الخطأ أو ضغط الدرس، وليكتشف كلّ طالب لحظته الخاصّة مع اللغة، ويتنقّل في مستويات مختلفة من التحدّيات تناسب قدراته وشخصيّته، وتترك له مساحة تتحوّل فيها البيئة التعليميّة إلى بيئة أمان نفسيّ، وتبادل معرفيّ في اتّجاهات مختلفة.

ومع الوقت أدركتُ أنّ التعليم الشامل لا يعني تبسيط الدرس للفئة الأضعف، أو زيادة الواجبات للأقوى، بل يعني تصميم بيئة تعليميّة عادلة، تتيح مسارات متعدّدة للوصول إلى الهدف نفسه. فالشمول الأكاديميّ لا يكتمل من دون شمول لغويّ وثقافيّ وعاطفيّ، يشعر فيه الطالب بأنّ لغته وهويّته جزء من الصفّ، لا غريبان عنه.

يتحقّق ذلك بإفساح المجال للطالب لاستخدام لغته الأمّ أثناء التعلّم، بدءًا من تدوين المعاني بلغته الخاصّة، بما يمكّنه من العودة إلى المادّة من دون وسيط لغويّ، مرورًا بإشراكه في مقارنة المفردات والتراكيب باستخدام أسئلة مثل: "كيف تسمّي هذا في لغتك؟" أو "كيف تعبّر ثقافتك عن هذا الفعل؟" هنا يحدث التحوّل الحقيقيّ. ينتقل المعلّم إلى مقعد الطالب، ويصبح الطالب مصدرًا للمعلومة ومعلّمًا لزملائه، فتتحوّل لغته من عائق محتمل أو دخيل غير مرغوب فيه، إلى مرجع لغويّ يحمل العربيّة إليه. هذا الأسلوب يخلق مساحة آمنة للمشاركة من دون خوف من التعثّر أو الزلل، ويحقّق أحد أهمّ مبادئ التعليم الشامل، بإتاحة مسارات متعدّدة للتعبير والفهم بما يلائم جميع اللغات والثقافات.

لذلك، عندما احترمتُ "لغة الطالب" قبل "قواعد اللغة"، تحوّلت العربيّة من مادّة تُدرّس إلى مساحة انتماء. وهنا فقط يبدأ التعليم الحقيقيّ: عندما يشعر الطفل أنّه مرئيّ ومسموع،

وأنّ وجوده لا يقلق الصفّ بل يُغنيه. وهذا ما تؤكّده مبادئ "التصميم الشامل للتعلّم (UDL)" التي تبنّتها اليونسكو (2023)، والتي تدعو إلى تنويع طرق تمثيل المعرفة والتعبير والمشاركة داخل الصفّ.

العربيّة بيتنا

أذكر أنّ منهاج اللغة العربيّة في بلادي كان يحمل اسم "العربيّة لغتنا". حسنًا، لا يمكن لي أن أستولي على حقوق اسم المنهاج، فالعربيّة ليست اللغة التي أملك امتياز وصفها بـ"لغتنا"، لكنّني استطعت الالتفاف على القانون لتصبح العربيّة بيتنا. أقدمت على ذلك باستراتيجيّات مختلفة، منها إخضاع النصوص لهيمنة اللغة الأمّ، وخصوصًا حين يكون الطالب مدركًا معنى الكلمات، لكنّه فاقد القدرة على التعبير عنها بالعربيّة. هنا تركت لهم المجال للتعبير بلغتهم الأمّ، ثمّ احتضنتها واحتضنتهم بالعربيّة.

هناك أيضًا المشاريع الجماعيّة، ومسابقات الصورة والكلمة، والحرف والصورة، وتمثيل المفردات من دون نطق، والأداء المسرحيّ للقصائد والقصص، والبحث عن الكلمات المفقودة في خريطة الكنز حول المدرسة، والأنشطة الخارجيّة مثل زيارة المسجد والمتحف، والتعاون مع مادّة التربية الإسلاميّة في إحياء المناسبات الدينيّة باللغة العربيّة، بالنشيد والأعمال الفنّيّة، ومع قسم رياض الأطفال في مسابقات السرعة والكفاءة، ومع إدارة المدرسة في يوم الثقافات واللغات. وجميعها أدوات أو استراتيجيّات يستخدمها المعلّم متى شاء وكيفما شاء، ليؤسّس لمبدأ واحد: التعليم الشامل لا يتحقّق بالمنهاج فقط، بل حين يشعر كلّ طالب أنّ اللغة تتّسع لصوته الشخصيّ وهويّته الذاتيّة. انتهى الفصل الدراسيّ – يخطئ عدد من طلّابي بين كلمتي الفصل والصفّ – لكنّني خرجت بمحصول ذهبيّ حين استطاع طلّابي في المجموعة الخضراء الانطلاق على طريق القراءة، بعد إتمام المدود والمقاطع والحركات، بينما أصبح طلّابي في المجموعة الزرقاء يترنّمون في لحظات صفائهم بإحدى القصائد الطريفة. أذكر الآن أنّ أحدهم كان يستطيب تكرار قصيدة بشّار بن بُرد لخادمته ربابة:

"ربابةُ ربّةُ البيتِ تصبّ الخلَّ في الزيتِ
لها عشرُ دجاجاتٍ وديكٌ حسنُ الصوتِ"

وكان يجد فيها أعذب ما يجد المتذوّق في العربيّة. فيما كان آخر يستبدل مجموعته الزرقاء بالصفراء في قول أبي نوّاس:
"صفراءُ لا تنزلُ الأحزانَ ساحتَها لو مسَّها حجرٌ مستهُ سرّاءُ"، في إشارة طريفة إلى مجموعته الزرقاء.

كانت هذه حصيلتي، وربّما مدّخراتي النفيسة في ذلك العام. فقد تجاوزت العربيّة بالنسبة إليّ نطاق اللغة الخاضعة للمدارسة، إلى فضاء للتعليم الشامل، يُعاد فيه تعريف الصفّ بوصفه مجتمعًا صغيرًا يحتضن التنوّع بدل أن يخافه، ويستفيد من لحظة لقاء الهويّات لتحقيق عدالة لغويّة وثقافيّة، تحضر فيها العربيّة جنبًا إلى جنب مع لغة الطالب وثقافته، فيما يصبح دور المعلّم بناء "جسور الفهم" لا "جدران التصحيح"، ويتحوّل المنهاج إلى مساحة انتماء في صفوف متعدّدة الثقافات.

***

تنتهي تجربتي هنا، ليس فيها التمام الذي قال فيه أبو البقاء الرنديّ: "لكلّ شيءٍ إذا ما تمّ نقصان"، ذلك لأنّها مرحلة في حياة طلّابي الأكاديميّة، ومرحلة في حياتي المهنيّة. لكنّ فيها من الشمول ما يجعلني بهيّة بما قدّمت، وفخورة بطلّابي المثابرين للوصول، ومدركة لكمّ التحدّيات التي يواجهها معلّمو اللغة العربيّة في غير بلادها ولغير الناطقين بها، اليوم وغدًا وكلّ يوم... كان الله في عونهم.

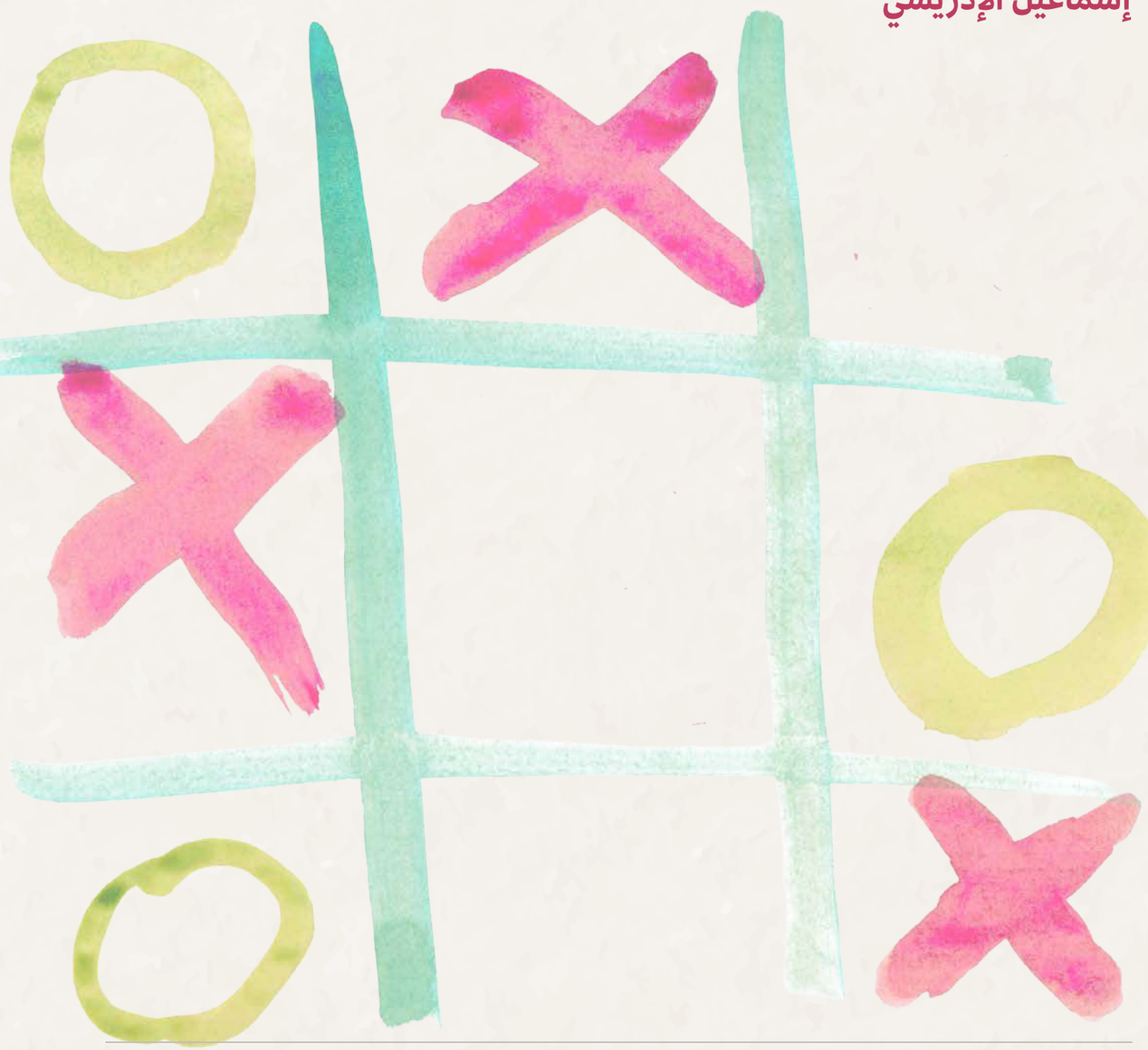
سجود عوايص
محاضرة أكاديميّة وباحثة
فلسطين/ ماليزيا

المراجع

- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?*

التعليم الشامل: تجارب ميدانيّة، وخبرات تروم تحديد فوائده وأساليبه واستراتيجيّاته

إسماعيل الإدريسيّ



لا شكّ أنّ التعليم الشامل أحد سبل تحقيق العدالة الحقيقيّة في التعليم، إذ يسهم بشكل إيجابيّ وفعّال في تمكين جميع الطلّاب من الاستفادة من المعرفة، من دون إقصاء أو تمييز. كما إنّ آثاره تنعكس إيجابًا على الطرفين، إذ يحفّز المعلّمين والمتعلّمين على المزيد من البذل والعطاء. فتنمية قدرات الطلّاب ومهاراتهم تثمر حتمًا عن نتائج إيجابيّة، وبذلك يوفّر التعليم الشامل للمستفيدين منه فرصة رسم مسار دراسيّ ناجح، متى توفّرت له الظروف والوسائل والاستراتيجيّات الملائمة لتطبيقه.

المدرّس والتعليم الشامل

من المؤكّد أنّ التعليم الشامل يقتضي تجاوز الطرائق التقليديّة في التدريس، مثل المحاضرة والإلقاء والعرض، إذ تركّز هذه الأساليب على نقل المعارف إلى الطلّاب، من دون إيلاء الأهمّيّة لتفاعلاتهم ومشاركاتهم، فيتحوّل الطالب فيها إلى متلقٍّ سلبيّ. تبنّي المعلّم مبادئ التعليم الشامل، يفرض عليه إشراك جميع الطلّاب في بناء الدرس، وخلق جوّ يسوده التفاعل الإيجابيّ، بإشعارهم بروح المسؤوليّة، وقدرته على توزيع الأدوار بينهم على قدم المساواة، ومدّ جسور التواصل داخل الصفّ، وتجنّب أساليب القمع أو المنع التي تحدّ من مشاركتهم. فالطلّاب يفضّلون المعلّم الذي يتيح الفرصة لأكبر عدد منهم للمشاركة والتفاعل، ويبذل قصارى جهده لتعمّ الفائدة على الجميع. وهكذا يتحوّل الصفّ الدراسيّ إلى فضاء للتعلّم الشامل وترسيخ القيم الاجتماعيّة والإنسانيّة النبيلة، مثل التعاون والتآزر والمساواة والوحدة.

أساليب واستراتيجيّات في السعي لتنزيل التعليم الشامل

أسلوب التعزيز والتثمين

تفاعل الطلّاب مع المعلّم بشكل مكثّف أثناء عرض المعارف أو تقويمها أو دعم المكتسبات، يدلّ على أهمّيّة ما يُقدَّم إليهم. غير أنّ هذا التفاعل قد يتراجع شيئًا فشيئًا، حين يشعر الطلّاب بأنّ مشاركتهم الصفّيّة لا جدوى منها، خصوصًا عند غياب ثمارها المختلفة. فكم من طالب تراجع عن المشاركة بسبب غياب التحفيز والثناء من المعلّم، وكم من آخر قرّر الصمت، لأنّ زملاءه أخبروه بأنّ ذلك المعلّم لا يُعير التفاعل الصفّيّ اهتمامًا يُذكر، أو لأنّه يردّ على أخطاء الطلّاب وتعثّراتهم بعبارات ساخرة أو محبطة. لذلك يجدر بالمعلّم أن يعزّز هذا التفاعل ويُثمّنه شفهيًّا أو كتابيًّا، مع تنويع أساليبه في ذلك، مثل استخدام عبارات تشجيعيّة من قبيل: "أحسنت، عمل ممتاز، جيّد جدًّا، واصل اجتهادك"، أو بمنح درجات إضافيّة للطلبة المتفاعلين، عملًا بالمثل القائل: "لكلّ مجتهد نصيب". فذلك من شأنه أن يعزّز انخراطهم الإيجابيّ في الفصل الدراسيّ، ويُنمّي روح المبادرة لديهم.

التعاقد البيداغوجيّ

لا يخفى علينا أنّ التعاقد البيداغوجيّ عبارة عن قوانين صفّيّة تحتلّ مكانة مهمّة في إدارة الفصل الدراسيّ وتدبيره. فهو ينظّم علاقة المعلّم بالطلّاب، ويحدّد حقوق كلّ طرف وواجباته. إنّه بمثابة ميثاق غليظ يجدر بالمعلّم عرضه على الطلّاب في بداية الموسم الدراسيّ، واستحضاره كلّما لاحظ تهاونًا في تطبيق أحد

بنوده، والتذكير به باستمرار لضمان استيعابه بشكل تدريجيّ. ومن بين الواجبات التي ينبغي التركيز عليها في هذا السياق: المشاركة الفاعلة في بناء الدرس لضمان تفاعل إيجابيّ ومثمر، وبيان ثمار ذلك التفاعل بمنح الطلّاب المتفاعلين درجات تشجيعيّة، أو تثمين جهودهم بأساليب تحفيزيّة تتناسب مع مستواهم وسنّهم. فكلمة طيّبة قد تترك أثرًا عميقًا في نفس الطالب، وتكون دافعًا قويًّا له نحو المزيد من الاجتهاد والتفوّق. وعن تجربة شخصيّة، أطلب من المتعلّمين، عند تقديم ميثاق الفصل، أن يكتبوه في دفاتر الدروس للعودة إليه كلّما دعت الضرورة، بينما يفضّل بعض المعلّمين كتابته على ورقة كبيرة وتعليقه في مكان بارز داخل الصفّ، لتعزيز التواصل الإيجابيّ بين المعلّم وطلّابه.

العمل في مجموعات والتعليم التعاونيّ

يختلف المدرّسون في طريقة توزيع المقاعد والطاولات داخل الفصل الدراسيّ، بما يتيح لهم التنقّل بسلاسة بين الصفوف والمجموعات، ويُيسّر تموضعهم أمام المتعلّمين أو بينهم، ما يضمن رؤية بصريّة واضحة وشاملة لجميع الطلبة. ومن بين السبل الفاعلة لتحقيق هذه الغايات، اعتماد استراتيجيّة العمل في مجموعات، والتي تُعزّز التعلّم التعاونيّ والانخراط المشترك في معالجة الوضعيّات التعليميّة المطروحة. وتتطلّب هذه الاستراتيجيّة توزيعًا عادلًا للأدوار بين أفراد المجموعة، مثل اختيار الكاتب والمسيّر والمتحدّث باسمها. ومع ذلك، ينبغي على المدرّس أن يتنقّل بين المجموعات لمتابعة أدائها وتوجيهها، بحيث يشعر جميع الطلبة بأهمّيّة التآزر والعمل المشترك. اعتماد هذه الطريقة يجعل المتعلّمين في الصفّ أكثر تفاعلًا وابتكارًا، ويغرس فيهم روح المسؤوليّة والتعاون التي تقود إلى نتائج إيجابيّة وفعّالة.

التقييم البديل

أثبت هذا النمط من التقييم فعّاليّته في تحفيز الطلّاب على إنجاز مختلف المهامّ، وحلّ الوضعيّات التعليميّة المتنوّعة، إذ يتجاوز أساليب التقييم التقليديّة والمألوفة، ويفسح المجال أمام المتعلّم لتقييم أدائه أو أداء أقرانه. فبعد الانتهاء من إنجاز المهمّة التعلّميّة، يقوم المدرّس بتوزيع الإنجازات بين المتعلّمين عشوائيًّا، ثمّ يُجري تصويبًا جماعيًّا للتمرين، ويطلب من الطلّاب تحديد الدرجات المناسبة بعد عرض الإجابات الصحيحة. وبهذه الطريقة، يُمكّن المدرّس الطلّاب من اكتساب ممارسات إيجابيّة تُنمّي فيهم روح المسؤوليّة، وتُعزّز مشاركتهم الفاعلة في تصحيح أعمال زملائهم. وقد أظهرت التجربة أنّ انخراط الطلّاب في مثل هذه الأنشطة، يزيد من حماسهم وإقبالهم على إعداد المهامّ والأنشطة الصفّيّة المختلفة.

أسلوب اللعب

تؤكّد التجارب الصفّيّة أنّ التعلّم باللعب، من الاستراتيجيّات الفعّالة في تنشيط التفاعل داخل الصفّ، وتحفيز الطلّاب على المشاركة؛ إذ يُضفي جوًّا من المرح الإيجابيّ والبهجة على الحصّة الدراسيّة، ويجعلها أكثر تشويقًا ومتعة، خصوصًا حين تتوفّر الوسائل والدعامات التي تيسّر تطبيقه. وتجدر الإشارة إلى أنّ التعرّف إلى قوانين اللعبة وشروطها، يُعدّ من الأسس التي تساعد المدرّس في تفعيلها بالشكل الأمثل، لاسيّما بالنسبة إلى الطلّاب الذين يختبرونها لأوّل مرّة. كما إنّ حسن اختيار النشاط الملائم لمستوى المتعلّمين وسنّهم، يُعدّ شرطًا أساسيًّا لنجاح هذه الاستراتيجيّة واستمراريّتها. ومن جهة أخرى، تُغني الأدوات الرقميّة، مثل الحاسوب والمسلاط، عمل المدرّس، وتُتيح له تقديم أنشطة متنوّعة وممتعة، إذ تزخر الشبكة العنكبوتيّة بالألعاب التعليميّة المفيدة، والتي يمكن توظيفها بما يتناسب مع طبيعة الدرس واحتياجات الطلّاب، مثل ألعاب الذكاء والمنطق، وألعاب تمثيل الأدوار، وألعاب التجارب العلميّة.

معرفة أصناف المتعلّمين وسيلة فعّالة لإثارة تفاعل صفّيّ شامل

من تجربتي الطويلة في تدريس اللغة العربيّة، لمست عن قُرب تباين الطلّاب في شخصيّاتهم وتفاعلهم، فقد أجد طالبًا كان في وقت ما شديد الإقبال على التعلّم والانخراط الصفّيّ الفعّال، ثمّ لا يلبث أن يتحوّل إلى طالب منطوٍ على نفسه، أو العكس تمامًا. لذلك ينبغي على المدرّس الانتباه إلى مثل هذه الحالات، لأنّ إهمالها قد يؤدّي إلى تفشّي السلوكيّات السلبيّة بين الطلّاب، تمامًا كما تنتشر الأوبئة إن لم تُواجَه منذ بدايتها، فتتحوّل إلى ظواهر يصعب احتواؤها بعد ذلك. ومن بين هذه الحالات نجد:

- الطالب المحتكر: والذي يسعى دائمًا للتفاعل الدائم مع الدرس، ويحتاج إلى تقدير وثناء دائمين.
- الطالب الوسيط: المهتمّ بموضوع التعلّم، ويشعر بأنّه المقصود دائمًا.

- الطالب الصامت: والذي يميل في أغلب الأحيان إلى الهدوء، ولا تردعه الأحكام.
- الطالب العدوانيّ: والذي قد يضمر مشاكل نفسيّة واجتماعيّة تجعله يتصرّف بعدوانيّة، فيحاول إثارة الانتباه إليه، ويحبّ التمرّد على القوانين.
- الطالب الشارد: والذي يهتمّ بمشاكله الخاصّة، ويحتاج إلى التعبير عن همومه ومشاكله.
- الطالب المضحك والمرح: ليس المقصود هو الطالب المرح بالمعنى الإيجابيّ، والذي يخدم العمليّة التعليميّة التعلّمية، بل المقصود ذلك الطالب الذي يعتبر إضحاك الآخرين وسيلة لجذب الانتباه وإثبات الذات، وبالتالي فإنّ السماح له بإشاعة الدعابة والضحك في الفضاء الصفّيّ، يحول دون توفير جوّ إيجابيّ يشجّع على التعلّم والتفاعل.

ما الأصناف التي تتطلّب تدخّلًا عاجلًا ومثمرًا؟

يساعد هذا التصنيف المدرّس في التمييز بين الطلّاب، إذ يزوّده بمعطيات تشخيصيّة لحالاتهم، كما يمكّنه من تحليل متبصّر لأفعالهم ومواقفهم وردود أفعالهم، فضلًا عن القيام بالمطلوب لانتشالهم من بوتقة الصمت والشرود والغفلة، وبالتالي ينجح في ضمان تعليم شامل، يجني ثماره العظيمة جميع الطلّاب: فالصامت يجب إخراجه من قفص الوحدة والكتمان، بدعوته إلى التفاعل أو التعبير عن موقف ما، وعدم التركيز عليه دائمًا. أمّا الشارد فيحتاج إلى وقفات لكبح شروده وإثارة انتباهه، وقد يعمد المدرّس إلى دعوته إلى تقديم حصيلة أو إجابة عن سؤال ما، أو إعادة جواب ما سبقت الإجابة عنه، على سبيل التحفيز والتشجيع.

سبقت الإشارة إلى أنّ الطالب العدوانيّ يعاني ضغوطات نفسيّة واجتماعيّة، لذلك فهو بحاجة ماسّة إلى التشجيع والتقدير، بدعوته إلى المشاركة وعدم الخوص معه في مواضيع هامشيّة. الطالب المضحك بدوره يفتقر إلى تحفيز من لدن المدرّس، وقد يستثمر المدرّس ميله إلى الهزل والضحك الإيجابيّ، بعرض بعض القصص الطريفة، ودعوته إلى التعقيب أو التعليق عليها، أو التحدّث معه على انفراد لتنبيهه وإرشاده.

الإشارة إلى هذه الحالات الأربعة، لا يعني أنّ عمل المدرّس يجب أن يقتصر على هؤلاء من دون غيرهم، فالتشجيع والتحفيز على التعلّم، وتعزيز الانخراط الإيجابيّ، ودعم التفاعل، وبناء العلاقات الإنسانيّة النبيلة، وترسيخ قيم التآلف والتعاون والاحترام، كلّها تسهم لا محالة في إثاره اهتمام الطلّاب، وشحذ هممهم، وإذكاء عزائمهم على رغم اختلافهم.

على سبيل المثال

وهنا أقدّم إلى القارئ تجربة استقيتُها من ممارستي الشخصيّة في مهنة التدريس. فقد كان أحد الطلّاب يستغلّ أيّ فرصة، سواء أثناء تفاعل زملائه أو أثناء تواصلي معهم، ليتلفّظ بعبارات أو كلمات ساخرة، وكان همّه الوحيد إثارة جوّ من الضحك والسخرية داخل الصفّ. حاولتُ تجاهله مرارًا على أمل أن يعود إلى رشده، لكن بلا جدوى، إذ إنّ التجاهل في بعض الأحيان يصوّر للطالب أنّ سلوكه مقبول، أو أنّ الاستمرار فيه لا عواقب له.

وفي أحد الأيّام طلبتُ منه ألّا يغادر الفصل بعد انتهاء الحصّة، وأجريتُ معه جلسة حواريّة خالية من التوبيخ أو التهديد، انصبّت على التشخيص والتنبيه والتوجيه. عندها أدرك الطالب أخطاءه المتكرّرة، ومنذ ذلك الحين أصبح أكثر ميلًا إلى المشاركة والتفاعل الإيجابيّ.

فكم من مشكلة يمكن للمعلّم أن يحلّها بالحوار الهادئ والإصغاء البنّاء، من دون الحاجة إلى الاستعانة بطرف آخر، أو اللجوء إلى أساليب تُنفّر الطالب من المعلّم أو من الصفّ الدراسيّ.

***

صار التعليم الشامل مطلبًا ملحًّا في كلّ مؤسّسات التربية والتكوين، وبالتالي فجميع المتدخّلين والفاعلين التربويّين مطالبون بتوفير الظروف الكفيلة بتنزيله إلى أرض الواقع، واعتماد مختلف الأساليب والاستراتيجيّات التي تضمن تفعليه. ولا يتأتّى ذلك إلّا بتعاون جميع الأطراف، وبوجود إرادة صادقة للتغيير والتعلّم. وقد يصطدم الواقع ببعض التحدّيات والمعوّقات، لكنّ هذا لا ينبغي أن يمنع من تكثيف الجهود، ومدّ الجسور، وبذل الأسباب الكفيلة بتحقيق الأهداف المنشودة.

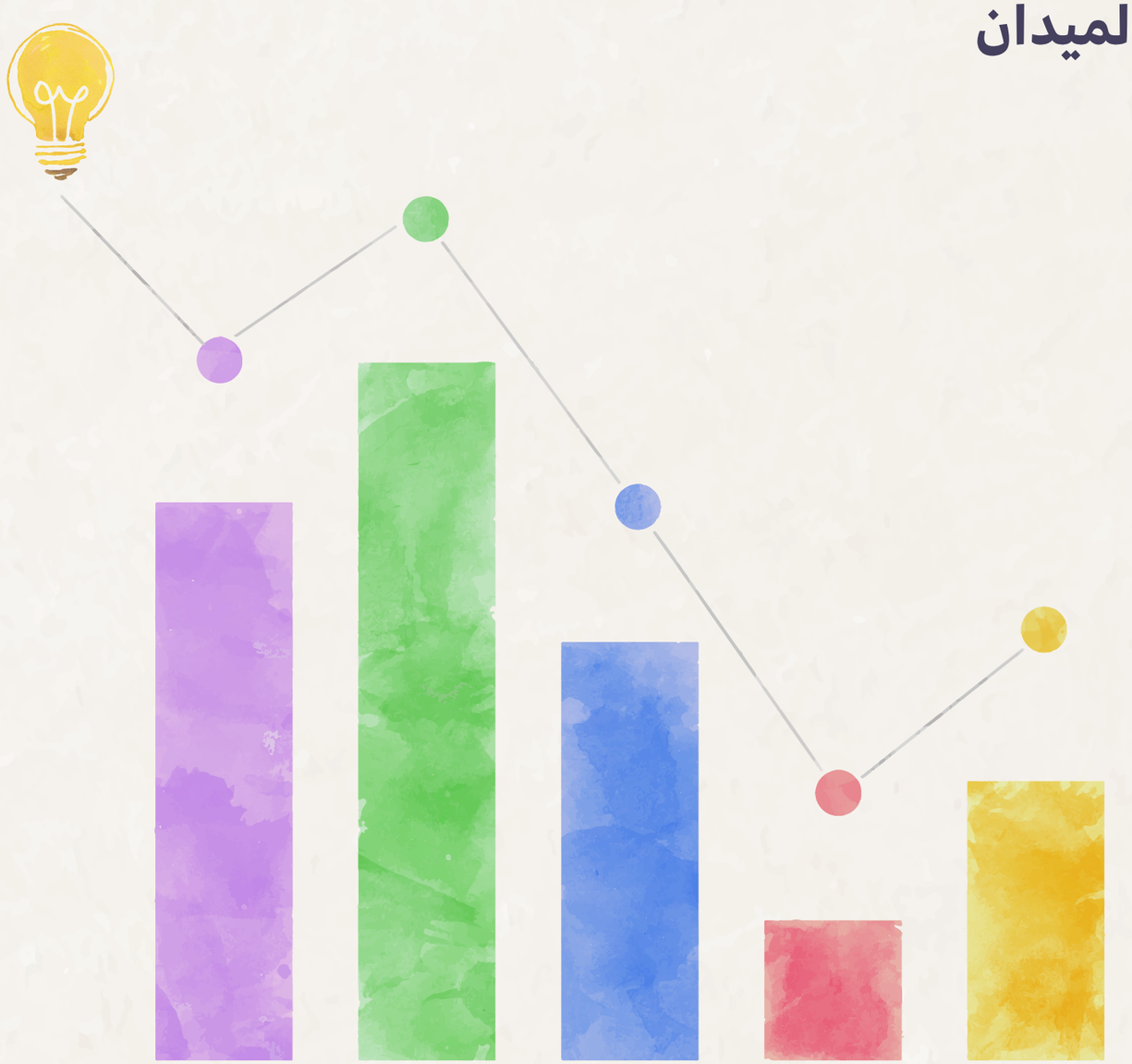
إسماعيل الإدريسيّ
مدرّس مادّة اللغة العربيّة
المغرب

التعليـــم الشـامل: بين وعـــود الخطـاب وإخفـاق الممارسـة

مقاربـة نقديّة من قلب الميدان

محمّد المستاري

يُطرح مفهوم التعليم الشامل اليوم بوصفه أفقًا طموحًا لتحقيق العدالة التربويّة، إذ يَعِد بمدرسة تتّسع للجميع من دون إقصاء، مهما تباينت قدراتهم وسياقاتهم. غير أنّ هذا الطموح الرفيع يحجب خلف لغته المتفائلة خطابًا رسميًّا، يميل إلى تبسيط التعقيد البشريّ، ويقنّن التفاوتات بدل أن يفكّكها. فحين تتحوّل فكرة "الشمول" إلى سياسة موحّدة تُطبَّق بمعايير تقنيّة صمّاء، تنقلب المقاصد إلى نقيضها: صفوف مكتظّة، ومناهج جامدة، وتوقّعات متعالية على الواقع الاجتماعيّ للمتعلّمين. من هنا يتجلّى التناقض الجوهريّ الذي يوجّه هذه المقاربة: هل يمثّل التعليم الشامل فعلًا مسارًا نحو الإنصاف التربويّ، أم يتحوّل إلى شعار لتبرير إخفاقات المنظومة، وتمرير بنى إقصاء جديدة أكثر دهاءً؟ لا تنبع مساءلة هذا المفهوم من نزعة تشكيكيّة، بل من معايشة يوميّة للميدان، حيث تُظهر التجارب الصفّيّة ومداولات المدرّسين، فجوة عميقة بين الرؤية الرسميّة والممارسة الفعليّة. ومن هذه الفجوة يتبدّى أنّ الإنسان، في تعدّده، لا يمكن اختزاله في مشروع إدماجيّ جاهز، بل يفرض إعادة تفكير جذريّة في معنى العدالة داخل المؤسّسة التعليميّة.



التعليم الشامل بوصفه خطابًا: ترويج للإنصاف وإضمار للتفاوت

عند تتبُّع الجذور الدلاليّة لمفهوم التعليم الشامل، يتّضح أنّه تبلور ضمن سياق دوليّ مدفوع بتعميم الحقّ في التعليم، خصوصًا منذ إعلان "التعليم للجميع" الذي رعته اليونسكو في تسعينيّات القرن الماضي، قبل أن يُعاد تأطيره ضمن أهداف التنمية المستدامة. تجسّد المفهوم آنذاك لفكرة تكافؤ الفرص، بوصفه حقًّا لكلّ طفل – مهما كانت ظروفه – في أن يجد مكانه داخل المدرسة النظاميّة (UNESCO, 2020). غير أنّ الخطاب الذي حمل هذا الشعار، وسوّقته المنظّمات الدوليّة الفاعلة مثل اليونسكو والبنك الدوليّ (The World Bank, 2022)، لم يكن محايدًا معرفيًّا أو سوسيولوجيًّا، إذ صوّر الكائن الإنسانيّ في هيئة مجرّدة قابلة للقياس والمعالجة التقنيّة، متجاهلًا البنى الاجتماعيّة والثقافيّة التي تنتج اللا - مساواة ذاتها، والتي يُزعَم السعي لتجاوزها.

ومع انتقال هذا الخطاب إلى السياق العربيّ، تعرّض مفهوم Inclusion إلى تأويل محدود في الترجمة والممارسة، وجرى اختزاله غالبًا في مجال "دمج ذوي الاحتياجات الخاصّة" أو "تكييف المناهج"، في حين أنّ مقصده الأصليّ أوسع بكثير، إذ يتعلّق بإعادة بناء المدرسة لتستوعب جميع المتعلّمين، في اختلافاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة والمعرفيّة. وقد أسهم هذا التبسيط الاصطلاحيّ في إنتاج إبهام مضاعف، إذ تحوّل "التعليم الشامل" في الخطاب الرسميّ إلى شعار تقنيّ يُقاس بالمعايير الكمّيّة، لا الإنصاف الحقيقيّ (Booth & Ainscow, 2011).

يخفي خطاب التعليم الشامل، خلف مفرداته المتفائلة عن الحقّ والمساواة، توجّهًا تقنيًّا يعلي من منطق المعايير على حساب ثراء التجربة الإنسانيّة. فبدل النظر إلى الاختلاف بوصفه ثروة تتطلّب تعدّديّة مسارات، يُعاد تعريفه بوصفه "إشكالًا" ينبغي تدبيره داخل الصفّ، عن طريق استراتيجيّات معياريّة تختزل المتعلّم في متغيّر قابل للضبط، وتهمّش موضعه الطبقيّ ورموز الهيمنة التي يواجهها داخل المدرسة. وبذلك لا يغدو التعليم الشامل مشروع عدالة فعليّة، بقدر ما يصير آليّة لإعادة إنتاج التفاوت في حلّة جديدة؛ إذ يُقاس النجاح بعدد "المُدمَجين" لا بجودة تعلّمهم أو إحساسهم بالانتماء، وتُختزل العدالة في "تساوي الفرص" داخل صفّ غير متكافئ أصلًا، فتتحوّل شعارات المشاركة والتمكين إلى ستار يغطّي لا - مساواة بنيويّة راسخة.

وحين يُفرَض على المعلّم "شمول الجميع" في فصل واحد من دون توفير شروط دعم كافية، يتحوّل الشمول إلى عبء يُفاقم الفشل بدل معالجته. ويغدو واجهة خطابيّة لتملّص المؤسّسة من مسؤوليّتها البنيويّة، إذ تُلقى الأعباء على المدرّس الذي يُطالَب بتحقيق المعجزات، داخل فضاء مكتظّ وزمن ضيّق ووسائل محدودة (Slee, 2011). وتُظهر الوقائع الميدانيّة أنّ مبدأ "احتواء الجميع في صفّ واحد"، يفترض ضمنيًّا قابليّة الفروق للذوبان داخل نظام موحّد، في حين تُعيد المدرسة صياغة الفروق الطبقيّة والمعرفيّة والنفسيّة في أشكال مستترة؛ فيواجه القادمون من بيئات فقيرة رموزًا خفيّة للوصم، تتجلّى في انخفاض توقّعات المعلّمين من قدراتهم، وفي النظرة النمطيّة التي تربط خلفيّتهم الاجتماعيّة بالضعف أو العجز عن الفهم، فضلًا عن الإقصاء اللغويّ والثقافيّ الضمنيّ الذي يظهر في نبرات الاستهجان، أو في التلميحات الساخرة حين يتحدّثون بلهجتهم أو يتقدّمون للمشاركة أمام الصفّ. ومع غياب بنية داعمة للتفريق النوعيّ، يتحوّل الشمول إلى شعار يطمس التباينات بدل أن يفكّكها.

من ثمّ، لا يُفهم التعليم الشامل إلّا بوصفه خطابًا يحمل وعودًا بالإنصاف، لكنّه يستبطن التفاوت، وينقل التناقض من مستوى النظام العامّ إلى داخل حجرة الصفّ ذاتها. فالإشكاليّة لا تكمن في الرغبة النبيلة للإدماج، بل في تحويل هذه الرغبة إلى آليّة فارغة تُدار بالمؤشّرات الإحصائيّة، بدل العدالة الاجتماعيّة المتجذّرة. لذا، فإنّ نقد هذا المفهوم لا يعني رفضه، بل يستهدف استرداد معناه الإنسانيّ الأصيل، وإعادة وصله بالسياقات الاجتماعيّة والمجاليّة التي تغذّي التهميش والحرمان، بدلًا من الاكتفاء بتزيينه بمفردات الإصلاح التربويّ.

الواقع الصفّي: تعثّر الشمول أمام تحدّي التعدّد

يظهر الواقع التربويّ، عند رصده بعين المعلّم لا بتقرير المنظّر، بؤرة كثيفة للتناقضات. فالصفّ الواحد في مؤسّسة عموميّة قد يضمّ تلاميذ متباينين عمريًّا واجتماعيًّا، بعضهم يحمل أعباء الانقطاع والهشاشة، وبعضهم ينتمي إلى عائلات ميسورة. في هذه التوليفة بالغة التباين، يتجاوز الصفّ دوره بوصفه وحدة تعليميّة، ليصبح مرآة لتصدّعات المجتمع، حيث تتجاور الفوارق العمريّة والطبقيّة والرمزيّة داخل حيّز ضيّق، يفترض أنّ الجميع يتعلّمون فيه بالإيقاع والمضمون ذاته.

تتجسّد في هذه الأقسام صعوبة تحقيق الشمول التامّ، إذ لا يمكن للمراهق الذي يصارع قلق الهويّة، أن يتعلّم بالوتيرة نفسها التي يتقدّم بها شابّ يسعى لتعويض ما فاته. كما تُلقي التباينات الطبقيّة بثقلها على لغة الجسد، والثقة بالذات، والقدرة على الانخراط في التفاعل الصفّيّ. فالمتعلّم القادم من محيط مُترف، والمحفوف برموز الامتياز الثقافيّ، يتحدّث بثقة وطلاقة، بينما يقف نظيره الآتي من أحياء شعبيّة في موقع دفاع مستمرّ، يميل إلى المراقبة أكثر من المشاركة. هنا يتسلّل الإقصاء عبر العنف الرمزيّ الذي يفرضه الحقل المدرسيّ، حين يطبّق معايير النجاح نفسها على ذوات غير متكافئة في الأساس؛ ويتفاقم هذا العنف خاصّة، مع وجود ذوي الاحتياجات الخاصّة الذين يتعرّضون إليه من دون تكييف وافٍ، إذ تتعمّق المقارنة عبر أشكال التنمّر والسخرية التي تُضاعف هشاشتهم الرمزيّة.

تتحوّل هذه الفوارق يوميًّا إلى أنماط من الإقصاء غير المعلن: فمتى طُلب إلى الجميع إنتاج الإجابة، يصبح من يعجز عن ذلك مجرّد "ظلّ تربويّ" حاضر بالجسد غائب بالفعل. يتعلّم هؤلاء سريعًا آليّة الانسحاب غير المصرّح به، وتتحوّل المدرسة إلى مسرح لتكرار تجربة الفشل. وضمن هذا المشهد المتكرّر، يجد المعلّم نفسه أمام معضلة مستحيلة: أن يدرّس لمستويات اجتماعيّة وثقافيّة متداخلة في آن واحد، بمنهج موحّد وزمن ضيّق ووسائل محدودة. ومع كلّ محاولة للموازنة، يشعر بأنّه يستثني أحد الأطراف رغمًا عنه، لأنّ "الشمول" المُعلن لا يمتلك الإمكانات البنيويّة اللازمة لتحقيق الإنصاف الفعليّ.

يتفاقم هذا الإحساس أكثر عند النظر إلى المشهد الرمزيّ داخل الصفّ، حيث تتفاوت أصوات الحضور، وتمتلئ النظرات بحدّة الاختلاف الطبقيّ، وتتباين تمثّلات المعرفة الواحدة. فالمعرفة هنا ليست مادّة محايدة، بل مؤشّر إلى المكانة والاعتراف. وحين يتبنّى النظام التربويّ نموذجًا تعليميًّا واحدًا للجميع، فإنّه يرسّخ اللا - مساواة؛ فالمتعلّم الذي يجيد لغة المدرسة يُكافأ بالتقدير، بينما يُهمَّش من لا يملك رأسمال لغويًّا أو ثقافيًّا مماثلًا. وهكذا، يُنتج الصفّ تراتبيّة داخليّة، تُعيد توزيع الأدوار بين "المستحقّين" و"المتعثّرين"، ليتحوّل الشمول من مشروع دمج شامل إلى نظام دقيق للفرز الناعم.

ومن قلب الميدان، وفي قاعات الأساتذة بعد الحصص، تتكرّر هذه المفارقات بنبرة تجمع بين السخرية والإرهاق المهنيّ: "كيف أشرح النصّ ذاته لتلميذ في الخامسة عشرة وآخر في العشرين؟ وكيف أوازن بين من لم يطّلع على كتاب في حياته، ومن يتلقّى الدروس الخصوصيّة في ثلاث موادّ؟" ليست هذه التساؤلات شكوى فرديّة، بل تعبير عن وعي مهنيّ جمعيّ بقصور النموذج الرسميّ. فالمعلّم، وهو في مواجهة تعدّد غير مُؤطَّر ولا مدعوم، يدرك أنّ الشمول في صيغته المعلنة، مطالبة له

بإنجاز ما تعجز المنظومة عن تحقيقه: دمج التناقضات ضمن زمن ضيّق ومنهج واحد وعتاد بيداغوجيّ متهالك.

ولا يقتصر الفشل هنا على حدود التعلّم، بل يمتدّ إلى العلاقات الرمزيّة داخل الفصل. فعندما يعجز النظام عن الاعتراف الصريح بالفروق، يخلق طبقات غير مرئيّة: "المجتهد" الذي يُمثّل القدوة، و"الضعيف" الذي يُنظر إليه على أنّه عبء إضافيّ، و"المشاكس" الذي يُختزل في صورة المتمرّد. هذه التصنيفات، وإن لم تُدوَّن رسميًّا، تُمارَس بقوّة في الحياة اليوميّة المدرسيّة، وتتحوّل مع مرور الوقت إلى جزء من اللغة الرمزيّة للفصل. وبدلًا من أن يعمل التعليم الشامل على تفكيكها، يعيد إنتاجها ضمن إطار "الدمج الشكليّ"، حيث يجلس الجميع في المكان ذاته، لكنّهم لا يتشاركون المعنى نفسه للتعلّم.

هكذا يتكشّف الانفصال بين الرؤية والممارسة: فبينما يرفع الخطاب الرسميّ شعار "تمكين الجميع"، يجد المعلّم نفسه في قلب منظومة تضعه خارج التمكين ذاته. وحين يُطالَب بتطبيق الشمول من دون دعم بنيويّ فعليّ، يتحوّل إلى منفّذ لعقد أخلاقيّ مستحيل؛ فيستبدل الإنجاز الحقيقيّ بالتبرير، والشمول الفعليّ بالاحتواء الرمزيّ، والتعليم الجوهريّ بالترقيع. وهنا تتجلّى المفارقة الكبرى: فالمشروع الذي رُفع لإعادة الاعتبار للإنسان، أصبح سببًا إضافيًّا في إنهاكه، داخل مؤسّسة تستهلك المثال لتبرير العجز. وبذلك، يبدو الصفّ الشامل بصيغته المقدّمة في السياسات، مجرّد بناء رمزيّ هشّ يُخفي وراءه أزمة بنيويّة أعمق.

نحو إعادة تعريف التعليم الشامل: العدالة بوصفها إنصافًا

يقتضي تجاوز مأزق التعليم الشامل إعادة تعريفه جذريًّا، لا باعتباره آليّة لاحتواء الجميع ضمن قالب موحّد، بل مشروعًا لإعادة تكييف البنية التربويّة، بما يتلاءم مع التعدّد البشريّ والاجتماعيّ. فالشمول الحقيقيّ لا يتحقّق بتوسيع الصفّ ليضمّ الأفراد المختلفين، بل بإعادة هيكلة المدرسة لتتيح لكلّ منهم التعلّم وفق إيقاعه الخاصّ، وتقدير اختلافه بوصفه قيمة مضافة لا عائقًا (Florian & Black-Hawkins, 2011). بذلك، يتحوّل جوهر السؤال من "كيف ندمج الجميع في النظام الحاليّ؟" إلى "أيّ نظام تعليميّ يحتاج إليه الجميع ليجدوا فيه مكانهم ونجاحهم؟"

في هذا الأفق، تستعيد العدالة معناها السوسيولوجيّ الأصيل، لا بوصفها مساواة شكليّة بين متعلّمين غير متكافئين، بل بوصفها إنصافًا يمنح كلّ فرد ما يلائمه تحديدًا، ليتعلّم ويشارك ويحقّق نجاحه الخاصّ. فالإنصاف يقوم على توزيع غير متماثل للموارد والدعم والاهتمام، لكنّه أكثر عدلًا في جوهره، لأنّه يعترف بالفروق الواقعيّة التي يتجاهلها الخطاب الرسميّ. هنا يصبح معيار جودة التعليم الشامل غير مرتبط بعدد المدمَجين في الصفّ، بل بمدى قدرة النظام على تحويل الاختلاف إلى مورد تربويّ مثمر، وعلى بناء علاقات تعليميّة قائمة على الاعتراف المتبادل، وقبول التنوّع بدل السعي للتماثل القسريّ.

من ثمّ، لا يمكن تحقيق هذا التحوّل من دون سياسات تربويّة، تستند إلى خصوصيّة الواقع الاجتماعيّ المحلّيّ بدل استنساخ الإملاءات الخارجيّة أو الشعارات المعلّبة. فالتعليم الشامل لن يصير مشروعًا راسخًا للإنصاف، إلّا إذا انتقل من كونه خطابًا فوقيًّا، إلى ممارسة قاعديّة تُصغي بإنصات حقيقيّ إلى صوت الميدان، وتمنح المعلّم سلطة المبادرة والقرار المهنيّ، بدل تقييده بالمعايير الجاهزة. عندها فقط تستعيد المدرسة وظيفتها الأخلاقيّة والمعرفيّة بوصفها فضاءً للاعتراف المتبادل، لا مختبرًا لتجريب مفاهيم مُستوردة بعيدة عن واقع المتعلّم.

محمّد المستاري
أستاذ الفلسفة في الثانويّات العامّة وباحث في علم الاجتماع
المغرب

المراجع

- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi de l'éducation 2020 : Inclusion et éducation – Tous, sans exception.*
- The World Bank. (2022). *Inclusive Education.*
- The World Bank. (2022). *Inclusive Education*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education.* Routledge.

التعلــيم الشــامل من الفكرة إلى التطبـيق: طرق واستراتيجيّات تدعم العدالة في بيئات التعلّم

أسماء سليمان العبد الرحمن

هل يمكن أن نتخيّل مدرسة لا يُستثنى فيها أحد؟ مكانًا يتعلّم فيه الجميع، مهما كانت قدراتهم أو خلفيّاتهم أو احتياجاتهم؟ التعليم الشامل ليس توجّهًا حديثًا فحسب، بل فكرة إنسانيّة تُعيد تعريف معنى العدالة في المدرسة. فهو يرفض فكرة "الطالب العاديّ" بوصفها المعيار الوحيد للتعلّم، ويحتفي بالاختلاف بوصفه غنى حقيقيًّا لأيّ مجتمع تعليميّ. ومن هنا يصبح التعليم الشامل وعدًا بالمساواة، ومسؤوليّة كبيرة تقتضي العمل الجادّ لتحويل هذا الوعد إلى واقع ملموس داخل الفصول الدراسيّة.

تنبع جذور فكرة التعليم الشامل من تحوّلات كبرى في الفكرين التعليميّ والحقوقيّ منذ منتصف القرن العشرين، حين أدرك العالم أنّ الاستبعاد في التعليم – سواء أكان لأسباب جسديّة أم اجتماعيّة أم ثقافيّة – شكل من أشكال الظلم. وبعد إعلان "سالامانكا" عام 1994 الصادر عن اليونسكو، أُعيد النظر في مفهوم المدرسة العادلة، مؤكّدًا أنّ التعليم الشامل ليس رفاهيّة، بل حقّ أساسيّ لكلّ طفل.

وهكذا لم يعد السؤال: "هل نضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس العاديّة؟" بل أصبح السؤال الحقيقيّ: "كيف نُعيد تصميم المدرسة لتتّسع للجميع؟"

يقوم التعليم الشامل على فكرة ترى أنّ كلّ متعلّم قادر على التعلّم، ولكن بطرق مختلفة. وبدلًا من مطالبة الطلبة بالتكيّف مع نظام تعليميّ واحد، يُطلب إلى النظام أن يتكيّف مع الطلبة. وهنا يظهر الفارق بين المساواة والإنصاف: فالمساواة تعني إعطاء الجميع الشيء نفسه، بينما الإنصاف يعني منح كلّ متعلّم ما يحتاج إليه، ليصل إلى فرصة النجاح نفسها. وقد يبدو هذا الفرق تفصيلًا صغيرًا، لكنّه في الحقيقة يمثّل تحوّلًا كبيرًا في التفكير التربويّ. ففي الصفّ الشامل، لا يُقاس النجاح بمقارنة الطلبة بعضهم ببعض، بل بمقارنة كلّ طالب بتقدّمه الشخصيّ. أكبر تحدّ في التعليم الشامل ليس قبول الفكرة، بل تحويلها إلى واقع فعليّ. فما الذي يمنع مدارسنا من أن تكون شاملة حقًّا؟ أوّل عائق يتمثّل في الفكر التقليديّ الذي يرى الطالب "الضعيف" مشكلة لا فرصة، وثانيها قلّة تدريب المعلّمين على أساليب التعليم المختلفة، وآليّات التقييم الشامل.

في عالم التعليم الحديث، يواجه النظام القائم على "الاختبارات الموحّدة" تحدّيات كبيرة، إذ يفترض أنّ جميع الطلبة يتعلّمون بالوتيرة نفسها، ويُقاسون بالمقياس ذاته، ما يثير تساؤلات حول إمكانيّة تحقيق الشموليّة في هذا السياق. فهل يمكن اعتبار هذا النظام شاملًا عندما نقيس جميع العقول بالامتحان نفسه؟ وعندما يكون الصفّ مكتظًّا بأكثر من أربعين طالبًا، كيف يمكن للمعلّم أن يُمارس التعليم الشامل من دون دعم إداريّ، أو أدوات تكنولوجيّة مناسبة؟

وعلى الرغم من هذه التحدّيات، أثبتت العديد من التجارب أنّ التعليم الشامل قابل للتحقّق، متى توفّرت رؤية واضحة واستراتيجيّات عمليّة. من بين هذه الاستراتيجيّات يبرز التعليم المتمايز الذي يقوم على تصميم أنشطة مرنة، تتناسب مع

قدرات كلّ طالب. فالتعليم المتمايز لا يعني تدريس كلّ طالب على حدة، بل يعني تصميم أنشطة تسمح لكلّ طالب بالتعلّم وفق أسلوبه ووتيرته الخاصّة، مع ضمان مشاركة الجميع في نشاط مشترك يُحفّز التفاعل والتعاون.

في هذا السياق، يظهر التصميم الشامل للتعلّم (UDL) بوصفه نظامًا تعليميًّا حديثًا، يهدف إلى جعل التعليم متاحًا للجميع منذ البداية، عن طريق تنويع طرق العرض والاستجابة والتحفيز. فمثلًا، يمكن تقديم درس العلوم باستخدام الشرح اللفظيّ والعروض البصريّة والتجارب العمليّة والنصوص المكتوبة، لضمان أن يتفاعل كلّ طالب مع المحتوى بالطريقة التي تناسبه. كما يبرز التعاون بين المعلّمين عاملًا أساسيًّا في تحقيق التعليم الشامل؛ إذ يعمل معلّم المادّة مع مختصّ التربية الخاصّة على تخطيط الدروس وتنفيذها، ما يضمن استفادة جميع الطلبة من خبراتهما المتكاملة. ويمكن للمعلّمين تقسيم الصفّ إلى مجموعات صغيرة، أو تقديم دعم فرديّ أثناء العمل الجماعيّ، أو استخدام استراتيجيّات توجيه متنوّعة لكلّ طالب بحسب احتياجاته.

ولا يمكن إغفال دور التكنولوجيا المساعدة، إذ تمثّل اليوم أداة لتحقيق العدالة والإنصاف. فالتطبيقات الصوتيّة تساعد الطلبة الذين يواجهون صعوبات في القراءة، والوسائط التفاعليّة تدعم المتعلّمين البصريّين، وأدوات الترجمة الفوريّة تتيح للطلبة غير الناطقين بلغة الصفّ متابعة الدروس بسهولة. التكنولوجيا هنا لا تعمل بديلًا من المعلّم، بل وسيلة لتعزيز مشاركة كلّ طالب في التعلّم على نحو فعّال.

أمّا التقويم لغاية التعلّم، فيركّز على إدراك احتياجات الطلبة وتوجيههم نحو التحسين، بدلًا من الحكم عليهم. ويمكن للمعلّم استخدام ملفّات الإنجاز والملاحظات المستمرّة والمشاريع والعروض الشفهيّة، لتقييم تقدّم كلّ طالب وفق قدراته الخاصّة، وليس وفق معيار موحّد للجميع.

غير أنّ المدرسة الشاملة ليست مجموعة طرق فحسب، بل ثقافة مؤسّسيّة تعترف بالتنوّع، وتوفّر لكلّ طالب الأمان النفسيّ والشعور بالقبول. تُبنى بيئة التعلّم الشامل عندما يسود احترام الاختلاف، وتتحقّق المشاركة الحقيقيّة بين جميع عناصر المجتمع المدرسيّ – معلّمين وإدارة وأولياء أمور ومجتمع محلّيّ – لتصبح الصفوف نموذجًا مصغّرًا للمجتمع الإنسانيّ، تعكس تنوّعه وتُعلّم أبناءه مهارات العيش المشترك والتعاطف المتبادل.

تجارب من أرض الواقع

تمكّنت فنلندا من تحويل العدالة التعليميّة من شعار إلى حقيقة ملموسة، لتظهر اليوم نموذجًا يُحتذى به في العالم. يبدأ بناء العدالة من المعلّم نفسه، إذ يُدرّب منذ سنواته الجامعيّة الأولى على فلسفة التعليم الشامل، القائمة على احترام الفروقات الفرديّة وتقدير التنوّع. فالمعلّم الفنلنديّ ليس مجرّد منفّذ لخطّة جاهزة، بل شريك في إعداد الدروس بما يتناسب مع احتياجات طلّابه المتباينة.

كما تعتمد المدارس الفنلنديّة نظام خطط الدعم الفرديّة المستمرّ، والذي يُنفّذ بالتعاون بين المعلّمين والمختصّين وأولياء الأمور، مع تقديم ساعات دعم إضافيّة خلال اليوم الدراسيّ، لضمان تقدّم كلّ طفل وفق قدراته. ولأنّ كلّ طالب يحصل على الدعم المناسب من دون أن يشعر بالعزلة أو النقص، أصبحت الفروقات الفرديّة جزءًا من مخطّط التعلّم لا عائقًا أمامه.

وفي العالم العربيّ، يسير الأردنّ بخطوات متتابعة نحو تحقيق العدالة التعليميّة، إذ أُطلقت مبادرات نوعيّة مثل "مدارسنا صديقة لذوي الإعاقة"، والتي تسعى لتطوير البنية التحتيّة المدرسيّة، وتدريب المعلّمين على استراتيجيّات التعليم الدامج. كما حرصت وزارة التربية والتعليم على تنفيذ برامج تُعزّز مفهوم التمييز الإيجابيّ في الصفوف، بما يضمن حصول كلّ طالب على الدعم الذي يستحقّه، ويعزّز تكافؤ الفرص.

وعلى مستوى الميدان، ظهرت مبادرات مدرسيّة لتفعيل الصفوف المساندة ودروس التقوية الفرديّة، مع استخدام الأدوات الرقميّة والوسائط التفاعليّة، لتسهيل التعلّم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة (أصحاب الهمم). إلى جانب ذلك، يجري تطوير أساليب التقويم لتصبح أكثر مرونة وإنصافًا، ما يعكس توجّهًا نحو بناء رؤية مدرسيّة شاملة، تجعل العدالة في التعليم ثقافة تشاركيّة.

العدالة التعليميّة ليست قرارًا يُتّخذ، بل رحلة متواصلة من الوعي والممارسة. فقد تمكّنت فنلندا من إرساء ثقافة الشموليّة، ويسير الأردنّ بخطى ثابتة نحو نموذج يُوازن بين الجودة والإنصاف. يبقى التحدّي الأكبر أمام الأنظمة العربيّة اليوم جعل العدالة التعليميّة مشروعًا وطنيًّا مستدامًا، يرى في كلّ طالب فرصة للتقدّم والنماء، لا رقمًا في ملفّ التحصيل. فعندما تصبح المدرسة حاضنة للعدالة قبل التفوّق، يستعيد التعليم جوهره الحقيقيّ في بناء الإنسان الحرّ، والواعي بدوره في نهضة المجتمع والعالم من حوله.

الحديث عن العدالة في التعليم يتجاوز حدود عرض التجارب والممارسات، ويبدأ فعليًّا حين تتحوّل هذه الرؤى إلى سياسات تعليميّة مستدامة، تُنفّذ في كلّ مدرسة وكلّ صفّ دراسيّ. فاليوم، لا يكفي أن نتعلّم من تجربة فنلندا أو نحتفي بخطوات الأردنّ، بل يجب أن نتكاتف معًا من أجل تأسيس نهج عربيّ خاصّ بالعدالة التعليميّة، يستمدّ من واقعنا ويعكس تحدّياتنا. لذلك تظهر الحاجة الملحّة إلى تحليل عميق لكيفيّة تحويل الرؤية إلى سياسة، ثمّ ترجمة هذه السياسة إلى ممارسات يوميّة، تضمن ألّا يُترك أيّ طالب خارج حدود التعلّم والفرص المتاحة.

التقديمات والممارسات اللازمة لتمكين المعلّمين من التعليم الشامل

لتحقيق التعليم الشامل، لا بدّ من جهود متعدّدة تضع المعلّم في قلب العمليّة التعليميّة، بوصفه العنصر الأساسيّ في بيئة التعلّم. ولتمكينه من ممارسة التعليم الشامل بفاعليّة، ينبغي العمل على المحاور الآتية:

1. التدريب المهنيّ المستمرّ: بتنظيم ورش عمل دوريّة تُزوّد المعلّمين بالمعرفة التطبيقيّة، إذ يجب أن يتلقّوا تدريبات تتعلّق بالتعليم المتمايز، والتصميم الشامل للتعلّم، وأساليب التقييم البديل.
2. تخفيف الأعباء الإداريّة: ويتمثّل ذلك في توفير الوقت الكافي للتخطيط، إذ يجب أن يُمنح المعلّمون وقتًا مناسبًا للتخطيط التعاونيّ مع زملائهم ومختصّي الدعم التربويّ، إلى جانب توزيع المهامّ بعدالة، وتقليل الأعباء الإداريّة التي قد تؤثّر في قدرتهم على التركيز على عمليّة التعليم.
3. توفير أدوات التكنولوجيا المساعدة: وهي الأدوات التي تُسهّل التعلّم وتساعد في دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، مع ضرورة تدريب المعلّمين على استخدامها بمرونة داخل الدروس.
4. بناء ثقافة مدرسيّة مشجّعة: أي تعزيز روح التجريب والابتكار، وخلق بيئة مدرسيّة تتيح للمعلّمين تجربة أساليب جديدة من دون الخوف من الفشل، وتوفير مجتمعات مهنيّة للتعلّم ومنصّات تتيح للمعلّمين تبادل الخبرات والتجارب.
5. تعزيز التعاون بين المعلّمين: وذلك بتشجيع العمل الجماعيّ، وتبادل الأفكار والاستراتيجيّات التي تدعم تعلّم الطلبة بمختلف قدراتهم، إلى جانب إشراك المعلّمين في عمليّات اتّخاذ القرار المتعلّقة بالتعليم الشامل.

ويبقى أنّ جوهر التعليم الشامل يتخطّى الطرق والأساليب، إلى رؤية أخلاقيّة ترى في كلّ طالب قيمة لا يمكن اختزالها بالدرجات أو التصنيفات. فعندما نُعلّم بإنصاف، نحن لا نمارس التدريس فحسب، بل نعيد بناء علاقتنا بالآخر المختلف. عندئذ تصبح المدرسة مكانًا للتعلّم، ونموذجًا مصغّرًا للعدالة الاجتماعيّة. فعندما يجلس الطالب في الصفّ ويشعر بأنّ جهده معترف به، وأنّ مهاراته لا تُقارن إلّا بتقدّمه الشخصيّ، يتحقّق الهدف الأسمى للتعليم، والمتمثّل في بناء الإحساس بالمسؤوليّة والانتماء. هنا يصبح التعليم الشامل أداة حقيقيّة لتشكيل مجتمع أكثر عدلًا وتعاونًا.

***

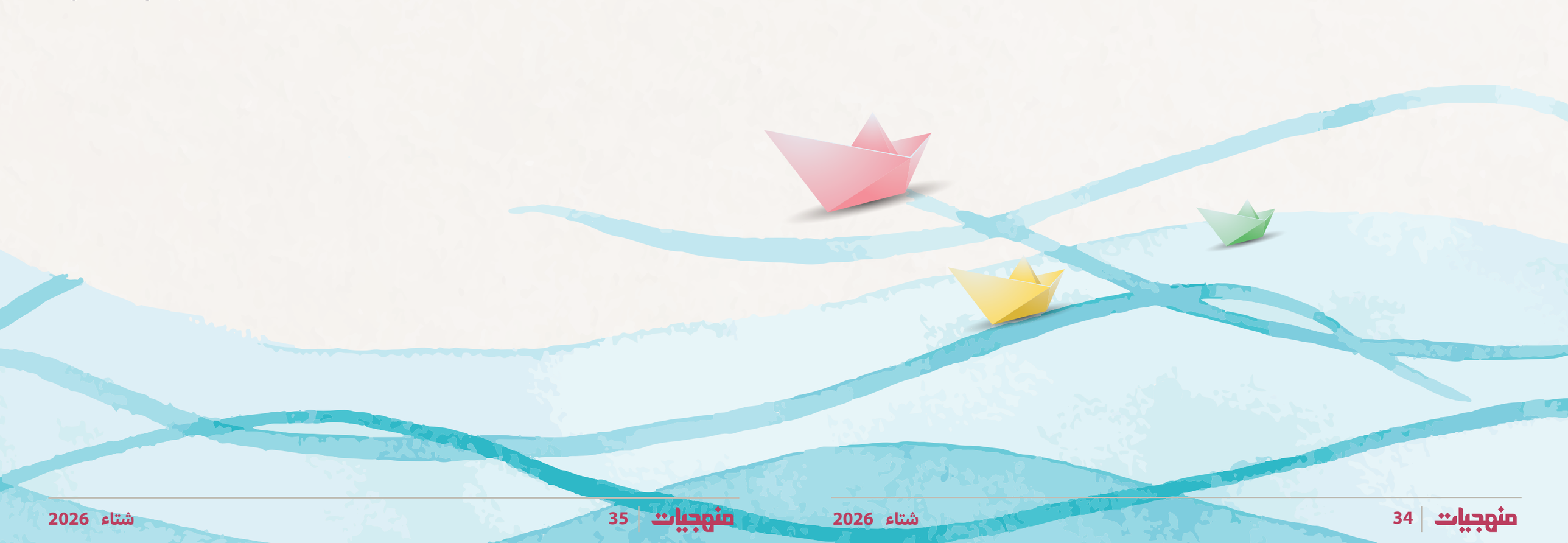
هل نحن مستعدّون للانتقال من "تعليم للجميع" إلى "تعليم من أجل الجميع"؟

هل نحن مستعدّون لتغيير الطريقة التي ننظر بها إلى الاختلاف والقدرة، وجعل المدرسة مكانًا يفتح الآفاق لكلّ طالب، لا مجرّد مكان لاستكمال المناهج؟ هذا هو التحدّي الحقيقيّ للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين.

أسماء سليمان العبد الرحمن
أستاذة متخصّصة في الإدارة التربويّة
الأردنّ

رحلة في صفّ تتعدّد فيه الثقافات وتتوحّد الرغبة في التعلّم

د. مروان أحمد حسن



يشهد التعليم المعاصر تحوّلًا متسارعًا نحو مفهومات الشمول والإنصاف التعليميّ، والتي تسعى لاحتضان جميع المتعلّمين على اختلاف خلفيّاتهم وقدراتهم. غير أنّ هذا التوجّه غالبًا ما يصطدم بواقع المناهج الدراسيّة الصارمة، والتي تفرض محتوى موحّدًا ومعايير تقييم ثابتة على فصول دراسيّة تتّسم بتنوّعها واختلافها الجوهريّ. وفي ظلّ هذا التباين، يواجه المعلّمون تحدّيًا يوميًّا، يتمثّل في تحقيق تعليم شامل ضمن بيئات صفّيّة متعدّدة الثقافات، متفاوتة في الكفاءة اللغويّة والخلفيّات المعرفيّة، مع ضرورة الالتزام الصارم بمتطلّبات المناهج ونتائج التعلّم المحدّدة مسبقًا.

ينطلق هذا المقال من تجربة ميدانيّة لمعلّم يسعى لتحقيق توازن دقيق بين متطلّبات منهج وطنيّ صارم، وواقع صفّ دراسيّ متنوّع ثقافيًّا. ويهدف إلى استكشاف آليّات تطبيق مبادئ التعليم الشامل، ضمن أنظمة تعليميّة مركزيّة تحدّ من مرونة المحتوى والتقويم. ويتناول التحليل هذه الإشكاليّة من منظور الممارسة الصفّيّة، باستعراض الفجوة القائمة بين الخطاب التربويّ الذي يروّج للشمول والإنصاف، وبين البُنى المنهجيّة التي تعيق تطبيق هذه المبادئ على أرض الواقع.

فلسفة التعليم الشامل وحدود التطبيق

يقوم التعليم الشامل على مبدأ جوهريّ مفاده أنّ لجميع المتعلّمين، بغضّ النظر عن خلفيّاتهم اللغويّة أو الثقافيّة أو الاجتماعيّة، حقًّا أصيلًا في فرص تعلّم متكافئة ضمن بيئة صفّيّة موحّدة. ويشمل هذا المفهوم جميع أشكال التنوّع بين

المتعلّمين العاديّين وذوي الاحتياجات الخاصّة، بما في ذلك التنوّع الثقافيّ واللغويّ. ويستدعي من المعلّمين مرونة في تكييف المحتوى واستراتيجيّات التدريس، بما يضمن أن يكون التعلّم ذا معنى وصلة بجميع الطلّاب.

غير أنّ هذا المبدأ غالبًا ما يتعارض مع واقع المناهج المركزيّة، والتي تفترض أنّ المحتوى الموحّد صالح لجميع المتعلّمين، متجاهلة الفروق الفرديّة. تحدّ المناهج المبنيّة على أهداف ومعايير محدّدة مسبقًا من استقلاليّة المعلّم، وتحوّل المنهج من أداة تمكينيّة إلى نظام مغلق يتطلّب تطبيقًا حرفيًّا. وفي الفصول الدراسيّة المتعدّدة الثقافات، تسهم هذه الصرامة المنهجيّة – عن غير قصد – في تهميش الطلّاب الذين يفتقرون إلى الخلفيّة اللغويّة أو الثقافيّة للنصوص المقرّرة. وهكذا، تظهر المفارقة التربويّة الجوهريّة؛ إذ يدعو الخطاب الرسميّ إلى الشمول والإنصاف، في حين تفرض البنى المنهجيّة قيودًا تجعل من تحقيق تلك المبادئ تحدّيًا يوميًّا في الممارسة الصفّيّة. ومن هذه المفارقة تنبثق التجربة الحاليّة، بوصفها محاولة للتوفيق بين الالتزام بالمنهج الرسميّ، وتطبيق مبادئ الشمول في بيئات تعليميّة متعدّدة الثقافات.

تعدّد الخلفيّات ووحدة المحتوى

في بيئات صفّيّة متعدّدة الجنسيّات، يتحوّل المعلّم إلى محور رئيس في شبكة من التفاعلات المعقّدة التي تتطلّب حساسيّة ثقافيّة، ومرونة تربويّة، ووعيًا مهنيًّا متقدّمًا. يتمثّل أوّل هذه التحدّيات في التواصل اللغويّ والمعرفيّ؛ إذ قد تتحوّل اللغة – وهي الأداة الجوهريّة للتدريس – إلى حاجز بدلًا من أنّ تكون جسرًا للتعلّم، خصوصًا عندما تتفاوت مستويات إتقان الطلّاب لغة التدريس تفاوتًا ملحوظًا. ويؤدّي هذا التفاوت إلى إبطاء إيقاع الدرس، ما يفرض على المعلّم مهمّة دقيقة، تتمثّل في الموازنة بين احتياجات الطلّاب المتقدّمين الذين يتطلّبون الإثراء، وأولئك الذين يحتاجون إلى إعادة الشرح والتوضيح، مع الحفاظ على تماسك الدرس ومشاركة جميع المتعلّمين في الوقت ذاته.

أمّا التحدّي الثاني، فيظهر في التنوّع الثقافيّ وتباين الأطر المرجعيّة للمعرفة. فالمفهومات التاريخيّة والاجتماعيّة لا تُفهم بمعزل عن الخلفيّة الثقافيّة التي تشكّل إدراك المتعلّم للعالم. فعلى سبيل المثال، قد يفسّر الطالب حدثًا تاريخيًّا تفسيرًا مختلفًا تمامًا، تبعًا للرواية الوطنيّة أو العائليّة التي يتلقّاها، ما يلزم المعلّم بإعادة تقديم المحتوى بعناية، لتجنّب الانحياز الثقافيّ أو الاختزال المفرط، الأمر الذي يتطلّب درجة عالية من الوعي الثقافيّ، ومهارة في إدارة الحوار داخل الفصل، من دون السماح له بالتحوّل إلى نقاش قائم على الانتماءات والهويّات.

ويتعقّد الأمر أكثر حينما يتقاطع هذا التنوّع مع صرامة المنهج الدراسيّ الذي يحدّ من قدرة المعلّم على تكييف المحتوى، أو تعديل استراتيجيّات التدريس. فالمعلّم مقيّد بخطط دراسيّة محدّدة ونتائج تعلّم موحّدة، مع إدراكه أنّ هذه النتائج قد لا تعكس واقع الفصل غير المتجانس. وهنا تظهر مفارقة تربويّة عميقة؛ فكلّما حاول المعلّم تطبيق مبادئ الشمول والإنصاف، وجد نفسه أبعد عن الالتزام بالنموذج الرسميّ الذي يفرضه النظام التعليميّ.

كما تُضاف إلى ذلك تحدّيات نفسيّة وعاطفيّة تفرضها طبيعة هذا الدور المعقّد. فإدارة فصل متنوّع ثقافيًّا تتطلّب جهدًا معرفيًّا وانفعاليًّا مستمرًّا، إذ يكون المعلّم وسيطًا ثقافيًّا يسعى لبناء بيئة صفّيّة آمنة، يشعر فيها جميع الطلّاب بالقبول والانتماء. غير أنّ هذا الدور التفاعليّ قد يكون مرهقًا في ظلّ محدوديّة الدعم المؤسّسيّ، وغياب التدريب المتخصّص في إدارة التنوّع الثقافيّ واللغويّ.

التكيّف التربويّ مدخلًا لتحقيق الشمول في الصفّ

تمحورت الاستراتيجيّة الأولى حول إعادة تصميم طرائق عرض المحتوى التعليميّ، من دون الإخلال بجوهر المنهج الرسميّ وأهدافه الرئيسة. فقد انطلقتُ من قناعة بأنّ الشكل الذي يُقدَّم به المحتوى لا يقلّ أهمّيّة عن المحتوى نفسه، وأنّ إعادة صياغة بيئة التعلّم، يمكن أن تُعيد الحياة إلى المادّة الدراسيّة وتمنحها بعدًا إنسانيًّا جديدًا. فعلى سبيل المثال، بدل أن يظلّ الدرس التاريخيّ نصًّا جامدًا على السبّورة، سَعيتُ لتحويله إلى تجربة حسّيّة شاملة، تُخاطب البصر والسمع والتفكير التأمّليّ معًا، بحيث يصبح المتعلّم فاعلًا ومشاركًا في بناء المعرفة. استخدمتُ الخرائط الذهنيّة لتوضيح العلاقات السببيّة والزمنيّة بين الأحداث، والعروض المرئيّة لتجسيد الوقائع التاريخيّة،

والمقاطع التعليميّة القصيرة لربط الماضي بالحاضر. وقد ساعد هذا التنويع في جعل تدريس المادّة تجربة مُعاشة، يتفاعل معها المتعلّمون شعوريًّا وذاتيًّا، بوصفهم باحثين صغارًا عن المعنى. وحين بدأ الطلّاب يروون قصصًا من ثقافاتهم تشبه ما درسناه، شعرتُ أنّ التاريخ تحوّل من مادّة دراسيّة جامدة إلى جسر إنسانيّ نابض. كما اعتمدتُ على المقارنات بين الثقافات، بوصفها أداة تفسيريّة لفهم الأحداث التاريخيّة من منظور متعدّد الأصوات، ما أتاح لهم رؤية انعكاس خلفيّاتهم الثقافيّة في المادّة الدراسيّة، بدلًا من الشعور بالإقصاء أو الاغتراب المعرفيّ.

تمثّلت الاستراتيجيّة الثانية في تنويع أنماط التعلّم داخل الصفّ، لضمان العدالة في فرص المشاركة. لم أعد أكتفي بالمناقشة اللفظيّة التي تفضّل الطلّاب المتحدّثين بطلاقة، فصمّمتُ أنشطة جماعيّة متوازنة، تتوزّع فيها الأدوار وفق قدرات الطلبة المختلفة. أسندتُ إلى أصحاب الكفاءة اللغويّة مهمّة العرض الشفهيّ، وإلى ذوي المهارات التنظيميّة مسؤوليّة إعداد الوسائط البصريّة، بينما تولّى أصحاب الخبرات الحياتيّة ذات الصلة إثراء النقاش بالأمثلة الواقعيّة. وقد أسهم هذا التنظيم في تعزيز روح التعاون والمشاركة المتكافئة، فشعر كلّ طالب أنّ له مكانًا مؤثّرًا في عمليّة التعلّم. ومع مرور الوقت، تحوّلت المجموعات إلى وحدات تعلّم مصغّرة تتفاعل بانسجام، يتبادل أفرادها الخبرات ويتعلّمون من بعضهم بعضًا. كان ذلك التحوّل جليًّا في ملامحهم؛ في عيون تلمع بالإنجاز، وأصوات تعبّر بثقة عن أفكارها. لقد أدركتُ حينها أنّ بناء بيئة تعلّميّة عادلة، يتحقّق بإتاحة المساحة أمام كلّ صوت ليُسمع، ولكلّ مهارة أن تُقدَّر.

أمّا الاستراتيجيّة الثالثة، فتمثّلت في بناء لغة صفّيّة موحّدة، تتّسم بالوضوح والإيجاز والتكرار المقصود. جاء ذلك استجابةً لتحدّي التنوّع اللغويّ في الصفّ، وضمانًا ألّا يشكّل ضعف الكفاءة اللغويّة حاجزًا أمام التعلّم أو المشاركة. وقد اعتمدتُ في ذلك على إعادة الصياغة التوضيحيّة، واستخدام الإشارات البصريّة الداعمة للمفردات، وكتابة المصطلحات الأساسيّة على السبّورة بلغات متعدّدة عند الحاجة، بما يعزّز قيم التسامح اللغويّ والاحترام المتبادل. ومع مرور الوقت، تحوّلت اللغة في الصفّ من أداة تقييم إلى أداة تواصل إنسانيّ، حين رأيتُ أحد الطلّاب يصحّح نطق زميله بلطف من دون أن يحرجه. عندها أدركتُ أنّ اللغة الصفّيّة فضاء لبناء الانتماء والتفاهم، ومساحة تسمح بتجلّي التنوّع بدل أن تكرّس التفاوت.

تأمّلات في نهاية مفتوحة

في ختام هذه التجربة، لا يمكن الادّعاء بوجود حلول نهائيّة، أو نماذج جاهزة لمعالجة قضايا التنوّع في الفصول الدراسيّة متعدّدة الثقافات. الطريق نحو التعليم الشامل لا ينتهي، فهو مسار دائم من التأمّل والتكيّف، وإعادة اكتشاف المعنى في كلّ ممارسة تربويّة، إذ يمتلك كلّ فصل دراسيّ خصوصيّته، وتكشف كلّ مجموعة من المتعلّمين عن وجه جديد من وجوه العدالة التعليميّة. وتكمن القيمة الحقيقيّة لهذه التجربة في إعادة تعريف دور المعلّم، بوصفه فاعلًا تربويًّا يسعى لتحقيق العدالة التعليميّة في سياقات متغيّرة باستمرار.

لقد أظهرت هذه الممارسة الحاجة إلى بناء ثقافة تعليميّة جديدة تعيد النظر في طبيعة المنهج، وفي مفهوم النجاح ذاته. وعلى الرغم من أنّ هذه الرؤية تبدو بديهيّة، إلّا أنّها تظلّ بعيدة المنال في الأنظمة التي تمنح التجانس أولويّة على حساب التنوّع. ومع ذلك، فإنّ لحظات التعلّم العفويّة - حين يعبّر طالب ذو كفاءة لغويّة محدودة عن فكرة عميقة بلغته الخاصّة، أو حين يكتشف آخر أوجه تشابه غير متوقّعة بين ثقافته وثقافة زميله - تذكّر المعلّم بأنّ التعليم الشامل تجربة واقعيّة ممكنة، ولو جزئيًّا.

لا تقدّم هذه التجربة إجابات نهائيّة، بقدر ما تفتح الباب أمام تساؤلات ضروريّة من قبيل: كيف يمكن للتعليم أن يحتضن التنوّع من دون أن يفقد تماسكه؟ وما الدور الذي ينبغي أن تضطلع به المؤسّسات التعليميّة في تمكين هذا التحوّل؟ قد لا يمتلك المعلّم وحده الإجابات، لكنّه يظلّ نقطة الانطلاق الأساسيّة لطرح الأسئلة الصحيحة، والتي تذكّرنا بأنّ التعليم الشامل ممارسة متجدّدة، نتعلّمها يومًا بعد يوم داخل الفصول الدراسيّة.

د. مروان أحمد حسن
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس، عضو هيئة التحرير في منهجيّات
مصر

ملفّ العدد

الدمـج المفاهيمـيّ وتطبيقاتـه فـي التعليـم الشـامل داخـل الصفوف متنوعّة الجنسـيّات

سالم الترابين

تعرض هذه المقالة قضيّة إشكاليّة تواجه العديد من المعلّمين في الصفوف متنوّعة اللغات، أو متنوّعة الجنسيّات، وبالتالي متنوّعة الثقـافات. وواقعيًّا، فإنّ مثل هذه الصفوف موجود في دول الخليج، بوصفها دولًا حاضنة لجاليات لديها إقامات لأسباب متنوّعة. كما يمكن أن تتواجد مثل هذه الصفوف في الدول الحاضنة للاجئين، مثل الأردنّ (في مواضع ضيّقة)، إذ تؤكّد هذه الدول أنّ التعليم حقّ للجميع. وتوافد المقيمين، أو اللاجئين من دول العالم بجنسيّاتهم المتنوّعة، جعل التعليم في مواجهة تحدّيات كبيرة، أهمّها فرض التعليم المدرسيّ وفق أسس بنائيّة تتعلّق بديموغرافيا الدولة وثقافتها، وتتعلّق أيضًا بهويّة الدولة الوطنيّة. لذلك عمدت هذه الدول، مثل دول الخليج، إلى إنشاء مدارس مستقلّة تختصّ بجنسيّة كلّ دولة. فمثلًا، في دولة قطر، هناك المدرسة الأردنيّة والفلسطينيّة والتونسيّة والباكستانيّة والهنديّة، والعديد من المدارس التي تدرّس ثقافة تلك الجنسيّات. ولكنّ مثل هذه المدارس لا تغطّي كلّ الطلبة المستهدفين، وأحيانًا تستوعب طلّابًا من غير جنسيّتها، فيعمد العديد من تلك الجنسيّات إلى التعلّم في المدارس الحكوميّة، والتي تُغذّى ببرنامج وطنيّ. وهنا يواجه المعلّم صفًّا يحوي جنسيّات متنوّعة ولغات متنوّعة.

استنادًا إلى هذا التنوّع، ستعرض هذه المقالة فكرة استخدام الدمج المفاهيميّ في الصفوف متنوّعة الجنسيّات، ومدى فائدة هذه النظريّة داخل هذه الصفوف. كما ستعرض العلاقة بين نظريّة الدمج المفاهيميّ، بوصفها نظريّة إدراكيّة عقليّة، مع التعليم الشامل بوصفه هدفًا معرفيًّا يؤمن بالاختلاف، ويحوّله إلى مصدر قوّة معرفيّة. ستكون هذه المقال في حدود العناوين الآتية: أوّلًا، مفهوم الدمج المفاهيميّ. ثانيًا، تطبيقات الدمج المفاهيميّ في التعليم الشامل. ثالثًا، أهمّيّة الدمج المفاهيميّ في التعليم الشامل.

أوّلًا: مفهوم الدمج المفاهيميّ

الدمج المفاهيميّ عمليّة عقليّة يقوم فيها الدماغ بدمج فضاءين ذهنيّين أو أكثر، لإنشاء معنًى جديد غير موجود في أيّ فضاء بمفرده، يساعد في الحياة اليوميّة والعلوم، خصوصًا العلوم الاجتماعيّة والسلوكيّة، وكذلك في صنوف المعرفة المتنوّعة. طوّر هذا المفهوم جيل فوكونييه (Gilles Fauconnier) ومارك تيرنر (Mark Turner) في كتابهما The Way We Think (2002). القارئ لفصول الكتاب المتنوّعة، يجد أنّ فكرة الدمج المفاهيميّ تقوم على مرتكزات بسيطة جدًّا. فالإنسان لا يكتفي بنقل الأفكار كما هي، بل يبتكر فضاءات جديدة تمكّنه من المزج بين مفاهيم متباعدة. ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي: لو قال طالب: "وطني سماء"، فهنا تُنشأ علاقة بين عنصرين متباعدين، الوطن والسماء، وينتج عن الدمج بينهما مفهوم جديد أو فضاء دلاليّ يفهمه الجميع، هو علوّ الوطن ورفعته. ومن الواضح أنّ هذه النظريّة نشأت على بنية استعاريّة لسانيّة، تُسهم في بناء الإدراك.

وعند المؤلّفين ما يُسمّى نموذج "البنية النظريّة للدمج"، والذي يقوم على الفضاءات الأربعة: فضاء الإدخال (1)، وفضاء الإدخال (2)، والفضاء العامّ (المشترك)، والفضاء المدموج (الجديد أو الفائدة). كما يذكر المؤلّفان نماذج متنوّعة للفهم مستندة إلى أمثلة من حياتنا العمليّة، وهي أمثلة لسانيّة واستعاريّة مختلفة. فالتعبير "الزمن يجري" مثلًا، يمثّل فضاءً مدموجًا يتكوّن من مدخل 1 "الزمن"، ومدخل 2 "النهر"، ويتفاعلان داخل فضاء عامّ يقوم على فكرة الحركة المستمرّة. وللتوضيح أكثر يمكن الرجوع إلى النموذج رقم (1).

الفضاء العامّ شيء يتحرّك مع الوقت	**الفضاء العامّ** شيء يحتاج إلى الانتصار
فضاء الإدخال (1) الزمن	**فضاء الإدخال (1)** الانتخابات **فضاء الإدخال (2)** المعركة
فضاء الإدخال (2) النهر	
الفضاء المدموج الزمن يجري	**الفضاء المدموج** الانتخابات ربح وخسارة

تقوم نظريّة الدمج المفاهيميّ على ادّعاء أساسيّ، مفاده أنّ الخيال البشريّ يؤدّي دورًا حاسمًا في العمليّات الإدراكيّة، والاهتمام بالخيال البشريّ. وحدّد المؤلّفان ثلاث عمليّات مكوّنة، تؤدّي إلى البنية البارزة في نظريّة الدمج المفاهيميّ، وهي: التأليف والإتمام والبلورة. وهذه الثلاثيّة ستكون نتاجًا عامًّا في ربط نظريّة الدمج المفاهيميّ في إطار التعليم، وخصوصًا التعليم الشامل. فالتأليف بناء الفضاءات الذهنيّة داخل العمليّة التعليمية؛ والإتمام مجموعة عمليّات الإسقاط والتطابق؛ أمّا البلورة فالتماسك النهائيّ لتلك الفضاءات المدموجة. ولكنّ مصطلحات التنظير تحتاج إلى واقع عمليّ أكثر من أجل فهمها بشكل مباشر، لذلك سيكون العنوان الآتي مجموعة من الأمثلة التطبيقيّة للدمج المفاهيميّ من أجل تعليم شامل.

تطبيقات الدمج المفاهيميّ في التعليم الشامل

يحتاج نقل نظريّة الدمج المفاهيميّ من حيّز اللغة إلى المدرسة، إلى تواصل تطبيقيّ. وهذا ليس أمرًا صعبًا، إذ إنّ النظريّة تقوم أساسًا على المدخلات، ما يجعل تطبيق الدمج المفاهيميّ داخل الإطار المدرسيّ أمرًا يسيرًا، خصوصًا في الصفوف متعدّدة الجنسيّات. وهنا تظهر أهمّيّة معرفة سنوات الربط المفاهيميّ؛ فالعيّنة التي نُدرّس لها قد تضمّ طلّابًا درسوا جميع مراحلهم التعليميّة في بيئة واحدة، وفي هذه الحال يكون التعليم الشامل قد أخذ مداه الطبيعيّ. أمّا المشكلة فتتجلّى عندما يجد الطالب صعوبة في التفاعل، في مرحلة تعليميّة تحتاج إلى بناء ذهنيّ إدراكيّ أعمق، للوصول إلى سلوك معرفيّ متقدّم.

من هذا المنطلق، يمكن تفسير سلوك الطالب المعرفيّ، ولو جزئيًّا، باستخدام آليّات الدمج المفاهيميّ؛ إذ إنّ دمج الأفكار والمفاهيم المختلفة، يؤدّي إلى سلوك أكثر إبداعًا ومرونة وتفاعلًا في التعلّم. وبالتالي، فتصميم الأنشطة التعليميّة وفق نموذج الدمج المفاهيميّ، يعزّز التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى الطلّاب. وفي هذا السياق، سنتناول أربعة تطبيقات للدمج المفاهيميّ، تساعد في بلورة سلوك معرفيّ شامل، أي الوصول إلى التعليم الشامل، وهي: حلّ المشكلات الإبداعيّة، والتعلّم التجريبيّ والتفاعليّ، والقدرة على التكيّف، والتفكير المجرّد والرمزيّ. وبطبيعة الحال، تحتاج هذه التطبيقات إلى أمثلة متنوّعة لفهمها، إلّا أنّ مساحة المقال محدودة، لذا سنكتفي بالأمثلة الآتية التي تجمع تطبيقات الدمج المفاهيميّ بصورها الأربعة، ضمن حصص التكنولوجيا والعلوم واللغات.

- التكنولوجيا: دمج مفهوم الجهاز العصبيّ مع شبكات الحاسوب

(الفضاءات المدخلة)
الفضاء الأوّل: الجهاز العصبيّ (دماغ – أعصاب – نقل إشارات)
الفضاء الثاني: شبكة الحاسوب (خادم – أسلاك – نقل بيانات)

(الدمج)
الطلّاب يتخيّلون أنّ "الراوتر" يمثّل الدماغ، والكابلات تمثّل الأعصاب، وحزم البيانات تمثّل الإشارات العصبيّة.

(الفضاء العامّ)
فهم أسرع لكيفيّة انتقال البيانات داخل الشبكات المعقّدة.

- العلوم: دمج القلب مع المضخّة

(الفضاءات المدخلة)
الفضاء الأوّل: القلب (انقباض – انبساط – صمّامات – ضخّ)
الفضاء الثاني: المضخّة (ضغط – صمّامات – دفع سوائل)

(الدمج)
القلب يُفهم بوصفه نظام ضخّ، يعمل وفق مبادئ المضخّة عينها.

(الفضاء العامّ)
فهم آليّة الدورة الدمويّة بسرعة، وإدراك الوظائف من دون استعصاء.

- اللغات: دمج الأفعال مع الطقس لفهم الأزمنة

(الفضاءات المدخلة)
الفضاء الأوّل: الأزمنة (ماضٍ – مضارع – مستقبل)
الفضاء الثاني: الطقس (صافٍ – غائم – ماطر)

(الدمج)
يستطيع المعلّم أن يدمج الفعل الماضي بالسماء الصافية (حدث انتهى)، والفعل المضارع بالغيوم المتحرّكة (حدث مستمرّ)، والمستقبل بغيم يتجمّع (حدث سيقع).

(الفضاء العامّ)
تمكين الطلّاب غير المتمكّنين من فهم الأزمنة باستخدام تشبيه بصريّ ملموس.

الأمثلة على الدمج المفاهيميّ كثيرة ومتنوّعة، وقد يمارسها المعلّم بطرق غير مباشرة، غير أنّ المنهجيّتين النظريّة والتطبيقيّة تساعدان في الوصول إلى حسّ تعليميّ شامل وفعّال. وقد تتقاطع بعض الاستراتيجيّات مع الدمج المفاهيميّ، مثل الخرائط الذهنيّة والتعلّم القائم على المشكلات (PBL) وغيرها، غير أنّ الدمج يظلّ أعمق، فهو عمليّة عقليّة تُنتج فهمًا جديدًا، ومعنًى لم يكن حاضرًا من قبل. ومن هذا المنطلق، نتابع الحديث حول أهمّيّة الدمج المفاهيميّ في التعليم الشامل.

أهمّيّة الدمج المفاهيميّ في التعليم الشامل

- القدرة على التكيّف

الطلّاب الذين يمارسون الدمج المفاهيميّ، يكونون أكثر قدرة على تكييف سلوكهم حسب المواقف المختلفة. مثال: دمج

فكرة "العمل الجماعيّ" مع "حلّ المشكلات الفرديّة"، يؤدّي إلى سلوك متوازن بين التعاون والمبادرة الشخصيّة.

- التفكير المجرّد والرمزيّ

الدمج المفاهيميّ يدعم قدرة الطالب على ربط الرموز والمفاهيم المجرّدة بالواقع. ينعكس هذا في سلوكه عند التعامل مع الموضوعات المعقّدة أو الرمزيّة مثل الرياضيّات، أو الأدب.

تبسيط المفاهيم المجرّدة

على المستوى التعليميّ، يظهر كثير من المفاهيم المجرّدة التي يصعب على المتعلّم فهمها أو إدراكها بصورتها الأصليّة، ليأتي الدمج المفاهيميّ ويُعيد تشكيل المعرفة في فضاءاته المتنوّعة. ومهما كان موقع هذه المفاهيم داخل الدرس العلميّ أو الإنسانيّ، مثل العدالة والزمن والعقل والطاقة والحرّيّة، فإنّ الدمج المفاهيميّ يجعلها أقرب وملموسة باستخدام تشبيهات حيّة، فالعدالة تُرى بوصفها ميزانًا، والعدل بوصفه حديقة تحتاج إلى رعاية.

تمكين أنماط تعلّم متعدّدة

من أساسيّات التعليم الشامل اعتماده أساليب تعلّم متنوّعة، ويأتي الدمج المفاهيميّ منسجمًا مع ذلك، بطبيعته القائمة على تعدّد الوسائط. فهناك التعلّم البصريّ باستخدام الصور والاستعارات، والسمعيّ باستخدام القصّة والموسيقى، والحركيّ بالتمثيل والنمذجة. وفي هذا السياق، يتنوّع فهم الطلّاب للفضاء المفاهيميّ المشترك. فلو حُوِّلت قصيدة "وطاوي ثلاثٍ عاصبِ البطنِ مرملٍ" للحطيئة إلى مسرحيّة تفاعليّة، لأصبح فهم الطلبة أوسع وأوضح وأكثر شمولًا، إذ يشكّل نصّ القصيدة فضاء الإدخال الأوّل، وتمثيلها المسرحيّ فضاء الإدخال الثاني، وينتج من الدمج بينهما معنًى مشتركًا، يمثّل الفهم العميق للقصيدة.

تعزيز الفهم العميق بدل الحفظ السطحيّ

من أساسيّات التعليم الشامل الربط بين الأفكار بطرق مختصرة وبسيطة، ويأتي الدمج المفاهيميّ ليعزّز هذا الربط بدل تكرار المفاهيم، بما يقود إلى تعلّم عميق. ففي درس العلوم مثلًا "الخليّة مصنع"، يتعلّم الطلبة وظائف الخليّة عن طريق مفهوم الإنتاج، لا بحفظ أجزائها فقط. ويُلاحظ هنا أنّ الدمج المفاهيميّ طابع تركيبيّ ومرن، لا آليّ.

***

قدّمت المقالة رؤية مختصرة لمفهوم الدمج المفاهيميّ، وربطت بينه وبين التعليم الشامل، ولا سيّما في الصفوف متنوّعة الجنسيّات. إذ يقوم الدمج المفاهيميّ على الفهم العقليّ بمعزل عن سلطة الثقافة وتنوّعها، ويمكن كذلك توظيفه في مواجهة التحدّيات التي تعترض التعليم الشامل، مثل الفروق الفرديّة، والتحدّيات الاجتماعيّة، وكذلك التحدّيات الصحّيّة. كما تمكن الاستعانة بالذكاء الاصطناعيّ لابتكار تطبيقات عمليّة داخل الصفّ، تُسهّل الوصول إلى الدمج المفاهيميّ بكلّ يسر وسهولة.

سالم الترابين
باحث في نظريّات النقد والنقد الإدراكيّ، ومعلّم في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي
قطر

المراجع

- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities.* New York: Basic Books.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice.* CAST Professional Publishing.

ممارسات تعليميّة عزّزت العدالة في التعليم لمتعلّمين مختلفين

شيخة الجفيلية
زهرة الشكيلية
صفاء النعمانية

يُعَدّ تحقيق العدالة في التعليم هدفًا محوريًّا تسعى له النظم التربويّة الحديثة، بوصفه أساسًا لبناء مجتمع متوازن، يضمن لكلّ فرد فرصًا متكافئة للنموّ والتعلّم. غير أنّ مفهوم العدالة يختلف عن مفهوم المساواة، رغم التقاطع بينهما في الغاية العامّة، المتمثّلة في إتاحة التعليم للجميع. فالمساواة تعني معاملة جميع المتعلّمين بالطريقة نفسها، وتوفير الموارد والفرص لكلّ فرد بالقدر ذاته، بينما تتجاوز العدالة هذا المستوى، لتأخذ في الاعتبار الفروق الفرديّة والظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة، فتعمل على تكييف الموارد والدعم بما يضمن تحقيق الإنصاف في النتائج التعليميّة، لا في الفرص فقط. ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى العدالة بوصفها خطوة أعمق وأكثر واقعيّة من المساواة، لأنّها تسعى لإزالة العوائق التي تحول دون استفادة بعض الطلبة من فرص التعليم بالشكل الأمثل (الأمين، 2019). ومع تصاعد النقاشات العالميّة حول جودة التعليم وشموليّته، أصبحت من الضروريّ إعادة التفكير في السياسات والممارسات التربويّة، بحيث تنتقل من نموذج المساواة الشكليّ إلى نموذج العدالة الفعليّ، القائم على الإنصاف وتمكين جميع المتعلّمين من تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

العدالة في التعليم في سلطنة عُمان

تُعَدّ العدالة إحدى الركائز الأساسيّة التي تقوم عليها فلسفة التعليم في سلطنة عُمان، إذ تؤكّد على مبدأ النموّ المتكامل للمتعلّم، مشيرة إلى الهدف منه، ألا وهو تهيئة الفرص لجميع المتعلّمين من دون تمييز، لتمكينهم من النموّ الشخصيّ روحيًّا وجسديًّا واجتماعيًّا ومعرفيًّا، كلٌّ وفق إمكاناته واستعداداته (مجلس التعليم العُمانيّ، 2017). ويتماشى هذا الهدف مع رؤية عُمان 2040 التي تؤكّد بناء نظام تعليميّ عادل وشامل، يُمكّن جميع المتعلّمين من اكتساب المهارات والمعارف التي تؤهّلهم للمشاركة الفاعلة في التنمية المستدامة.

وقد ترجم معلّمو السلطنة هذا المبدأ في السياق العُمانيّ إلى ممارسات تربويّة داخل الحصص الدراسيّة في مختلف الموادّ. وفي الآتي عرض لجانب من تلك الممارسات في مادّتَي الفيزياء والرياضيّات:

ممارسات عزّزت العدالة التعليميّة أثناء تنفيذ الحصص الدراسيّة في مادّة الفيزياء

تهتمّ معلّمات الفيزياء بالتعلّم القبليّ في بداية كلّ درس. فمثلًا، في درس المجال الكهربائيّ لطالبات الصفّ الثاني عشر، تبدأ المعلّمة بالكشف عن مستوى فهم الطالبات للمجال الكهربائيّ، وتحديد الفاقد التعليميّ لدى بعضهنّ أو التصوّرات البديلة في هذا المفهوم، إذ يُدرس هذا المصطلح العلميّ في الصفّ العاشر. ويُنفّذ التعلّم القبليّ على شكل تداعٍ حرّ: فيُطلَب إلى كلّ طالبة في الفصل أن تكتب أوّل ما يخطر في بالها عندما تسمع مصطلح مجال كهربائيّ، ثمّ تمرّ المعلّمة سريعًا لتقرأ ما كتبته الطالبات، وتختار الإجابات التي تعكس تصوّرات بديلة.

ولاستقصاء مفهوم المجال الكهربائيّ، تحرص المعلّمات على تنفيذ العمل التعاونيّ في مجموعات تتّسم باختلاف الفروق الفرديّة، فتوزّع المعلّمة ورقة عمل موضّحًا عليها الهدف والمطلوب ملاحظته في الفيديو. وبعد الانتهاء من عرض الفيديو، تتابع المعلّمة نقاش الطالبات في المجموعات، وتواصل حثّهنّ على إتاحة الفرصة لكلّ زميلة في المجموعة لتبدي رأيها - ونستخدم هنا مصطلح "أعطي المايك لكلّ زميلة" - مع اختيار طالبة في كلّ مجموعة لتُنظّم فرص المناقشة، وتوجّه تفسير الطالبات إلى النتيجة التي لاحظنها في الفيديو، وعند تطبيق الاستقصاء في المختبر. على سبيل المثال: قياس المقاومة النوعيّة لسلك فلزّيّ، تتابع المعلّمة سير العمل في المجموعات المختلفة، وتحفّز الطالبات على إتاحة الفرصة لكلّ واحدة منهنّ، للمشاركة في إحدى محاولات أخذ قراءات التجربة.

بعد ذلك، توجّه المعلّمة الطالبات إلى حلّ تدريبات لقياس مدى تحقيقهنّ الهدف الأوّل في الدرس، فتطلب إلى كلّ طالبة أن تحلّ السؤال بشكل فرديّ، ثمّ توجّه الطالبات إلى تبادل دفاترهنّ من أجل توظيف تقويم الأقران. وتُقدّم التغذية الراجعة عن طريق تكليف طالبة بالإجابة عن السؤال، مع توضيح آليّة تنفيذ تقويم الأقران: تقيّم كلّ طالبة إجابات زميلتها بالقلم الأحمر، وفق الدرجات الموزّعة في نموذج الإجابة، ويُطلَب إليها وضع دائرة صغيرة على موضع الخطأ، ثمّ إعادة ورقة النشاط إليها.

هذا الإجراء يتيح للجميع المشاركة في المهمّة من دون تمييز، ويغرس قيمة تقبّل النقد، وفي الوقت نفسه يوفّر دعمًا للطالبات اللواتي قد لا يستفدن من التغذية الراجعة المعروضة على اللوح باعتبارها إجابة نموذجيّة، من دون لفت انتباه الطالبات إلى الخطأ الذي وقعت فيه كلّ منهنّ.

ونسعى لمتابعة تقدّم جميع الطالبات أثناء الحصّة الدراسيّة، بإتاحة المشاركة الصفّيّة للجميع، حتّى نتمكّن من التعرّف إلى التصوّرات البديلة لدى أغلب الطالبات؛ فنقدّم الدعم اللازم إلى غالبيّتهنّ. وفي الآونة الأخيرة، أصبحنا نحقّق ذلك بتوظيف منصّة Classroomscreen، والتي تختار الطالبات للمشاركة الصفّيّة تلقائيًّا. ولأنّ بعض الطالبات يواجهن صعوبة في إدارة الوقت أثناء المذاكرة المنزليّة، ما يؤدّي إلى عدم تمكّنهنّ من دراسة المادّة العلميّة المطلوبة للاختبار النهائيّ، فينعكس ذلك سلبًا على تحصيلهنّ، نقوم بتحديد الزمن باستخدام المنصّة، لتنفيذ المهمّة الموكلة إليهنّ أثناء الحصّة، الأمر الذي يتيح لهنّ فرصة التدريب على إدارة الوقت بوضوح وانتظام. كما توظّف بعض المعلّمات منصّة "نور" – التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان – أثناء الحصّة، لإضافة شارات تعزيز للطالبات اللواتي يُظهرن تقدّمًا في سلوك داعم لزميلاتهنّ، أو في التحصيل الدراسيّ. فيما تقدّم معلّمات أخريات أشكالًا إضافيّة من التعزيز، مثل كلمات التشجيع أو بطاقات التقدير، لتوفير دعم نفسيّ ومعنويّ، يسهم في بناء مناخ تعليميّ عادل لجميع الطالبات.

وفي الوقت ذاته، نهتمّ بتقدّم جميع الطالبات في التحصيل الدراسيّ بمرور الوقت. لذلك، وبعد تنفيذ كلّ اختبار، تحصر كلّ معلّمة مستويات الطالبات في كلّ صفّ دراسيّ، ثمّ تضع خططًا علاجيّة للطالبات اللواتي حقّقن تحصيلًا دراسيًّا منخفضًا. ويُقدّم هذا الدعم بتنفيذ حصّة تقوية، أو تكليفهنّ بأنشطة صفّيّة أو لا-صفّيّة إضافيّة، أو توظيف تعليم الأقران، أو تقديم النصح والإرشاد، للكشف عن الآليّة التي تذاكر بها الطالبة لتحصل على التوجيه المناسب، أو استدعاء وليّ الأمر لمناقشة خلفيّات تحصيل الطالبة الدراسيّ. بالإضافة إلى ذلك، تُعدّ خطط إثرائيّة للطالبات المتفوّقات في المادّة الدراسيّة، عن طريق تقديم أنشطة إثرائيّة صفّيّة ولا-صفيّة، أو تكليفهنّ بتعليم أقرانهنّ.

ومن أجل تحقيق العدالة التعليميّة، نولي تقدّم الطالبات صاحبات الهمم اهتمامًا لا يقلّ عن الاهتمام بأقرانهنّ، إذ أصبحت المعلّمات يحرصن على مشاركة الطالبات من أصحاب الهمم في الأيّام العلميّة المفتوحة (يوم العلوم)، بتكليفهنّ بمهامّ يؤدّينها في ركن مخصّص ضمن الفعّاليّة، ما يمنحهنّ فرصة لتطوير مهاراتهنّ أسوة بزميلاتهنّ.

ونسعى باستمرار لمواءمة المنهاج، بما يلبّي احتياجات جميع الطالبات ويراعي التمايز بينهنّ، وذلك عن طريق:
(1) توظيف التطبيقات الإلكترونيّة القائمة على التلعيب في الحصّة الدراسيّة، واستخدام المنصّات التعليميّة الإلكترونيّة مثل Phet وGavalab، والتي تساعد في تجسيد المفاهيم المجرّدة، مثل إظهار شكل خطوط المجال الكهربائيّ الوهميّة التي لا تُرى بالعين المجرّدة واتّجاهها. (2) حلّ أسئلة متنوّعة في المستويات، بالإضافة إلى تكرار حلّ أسئلة من المستوى نفسه، إذ إنّ بعض الطالبات يتمكّنّ من تحقيق معايير الدرس عند تكرار الفكرة أكثر من مرّة.

ممارسات عزّزت العدالة التعليميّة أثناء تنفيذ الحصص الدراسيّة في مادّة الرياضيّات

تعدّ العدالة التعليميّة في مادّة الرياضيّات من أهمّ الممارسات التربويّة التي تضمن للمتعلّمة تعلّمًا شاملًا وفاعلًا، إذ إنّ لكلّ طالبة نمطًا مختلفًا في التعلّم. فبعضهنّ يتعلّمن بملاحظة المعلّمة أثناء الشرح، وأخريات بالنقاش وحلّ المسائل الرياضيّة. وفي حصّة الرياضيّات تُوفّر بيئة تعليميّة متكافئة تراعي الفروق الفرديّة، وتلبّي الاحتياجات المتنوّعة للطالبات. فعلى سبيل المثال، في التعلّم القبليّ يُختبر ما تعرفه الطالبة عن موضوع الدرس، بطرح سؤال مثل: علامَ يدلّ عنوان درسنا لليوم؟ بحيث تذكر الطالبة أيّ معلومة سابقة تتّصل بالعنوان. وفي بعض الأحيان يُربط الموضوع بواقع الحياة، فعلى سبيل المثال، في درس التمثيل بالمصوّرات للصفّ العاشر، وعند طرح السؤال، تربط الطالبات كلمة المصوّرات بمعانٍ تدلّ على الصور، ويقدّمن أمثلة مرتبطة بما تعلّمنه سابقًا.

وتكون الطالبة محور العمليّة التعليميّة في الحصّة الدراسيّة. فعند حلّ الأمثلة المرتبطة بالدرس تُفعّل استراتيجيّة الحوار والمناقشة، بحيث تُتاح للطالبات فرصة التفكير وتطبيق القواعد

المرتبطة بالدرس. وتتقدّم الطالبة إلى السبّورة لتحاور زميلاتها ومعلّمتها حول طريقة حلّ السؤال، وبذلك تُراعى أنماط التعلّم المختلفة: من يتعلّمن بالحوار والنقاش، ومن يكتسبن المعرفة بالملاحظة.

كما يضمن تنوّع الأنشطة الصفّيّة اكتساب المتعلّمات المادّة العلميّة وتحقيق الأهداف التعليميّة. فعلى سبيل المثال، في حصّة الرياضيّات تُدرج المعلّمة نشاطًا جماعيًّا وتُفعّل استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، بحيث تُعطي كلّ مجموعة مهمّة مُشكّلة وفق الفروق الفرديّة، وتُنفّذ المهمّة في مدّة محدّدة. ويتضمّن العمل الجماعيّ المناقشة وتوضيح الحلّ لجميع أفراد المجموعة، لا مجرّد الوصول إلى الإجابة.

بالإضافة إلى ذلك، تُستخدم السبّورات الذكيّة المتوفّرة في المدرسة في ألعاب تفاعليّة، تُوظّف لتنفيذ استراتيجيّة التعلّم باللعب والتعلّم التقنيّ. وفي بعض الأحيان تكون اللعبة نشاطًا جماعيًّا باستخدام أجهزة الآيباد التي توفّرها المدرسة، أو نشاطًا فرديًّا تُخرج فيه المعلّمة طالبة للإجابة عن كلّ سؤال.

وفي أسئلة تفريد التعلّم، يُقسّم النشاط إلى جزأين مراعاةً للفروق الفرديّة، إذ تُعطى بعض الطالبات سؤالًا علاجيًّا، ويُقدّم إلى غيرهنّ سؤال إثرائيّ، مع منحهنّ وقتًا كافيًا للمحاولة والحلّ، من غير الإشارة إلى أنّ نوع السؤال يعتمد على مستوى الطالبة. فعلى سبيل المثال، في إحدى الحصص جرى التمييز بين السؤالين بلون الورود: الإثرائيّ بالوردة الزرقاء، والعلاجيّ بالوردة الصفراء، أو بوسائل أخرى مثل الألوان أو الرموز.

أمّا التقويم الختاميّ، والذي يُعدّ من أساسيّات دروس الرياضيّات، فتستطيع المعلّمة بواسطته التحقّق ممّا إذا كان الهدف قد تحقّق لدى جميع الطالبات. ومن الوسائل المستخدمة لهذا الغرض تذكرة الخروج، إذ تُعطى كلّ طالبة سؤالًا في ورقة مُصمّمة على شكل تذكرة سفر، مع تحديد وقت للإجابة، ثمّ تُصحّح عيّنة من الأوراق، وتُقدّم التغذية الراجعة المناسبة.

***

تؤدّي التقنيّات الرقميّة الحديثة وما توفّره شبكة الإنترنت الجيّدة، دورًا مهمًّا في تحقيق العدالة التعليميّة، ومراعاة التمايز بين طلبة جيل الثورة الصناعيّة الرابعة. ولذلك نختم المقال بتساؤل يستحقّ التأمّل والبحث: هل ستتمكّن السياسات التربويّة المستقبليّة من ردم الفجوات بين المدارس في مختلف ولايات السلطنة؟ وكيف يمكن تعزيز فرص التعلّم العادل، بحيث تصل الموارد والخدمات التعليميّة إلى جميع الطلبة من دون استثناء؟ هذه التساؤلات لا تمثّل نهاية النقاش، بل بداية لمرحلة جديدة من التفكير النقديّ، الساعي إلى بناء نظام تعليميّ أكثر إنصافًا واستدامة في سلطنة عُمان.

شيخة الجفيلية
مديرة مدرسة

زهرة الشكيلية
معلّمة فيزياء

صفاء النعمانية
معلّمة رياضيّات

سلطنة عُمان

المراجع

- مجلس التعليم العُمانيّ. (2017). *فلسفة التعليم في سلطنة عُمان*.
- الأمين، عدنان. (2019). *الاتّجاهات البحثيّة في المقالات العربيّة في موضوع الإنصاف في التعليم*. إضافات، 45، 46-21.

المرشد المدرسيّ ودوره في تحقيق التعليم الشامل

د. غادة أسعد

يُعدّ التعليم الشامل أحد أبرز التوجّهات المعاصرة في التربية الحديثة، إذ يقوم على مبدأ العدالة التربويّة، وضمان حقّ جميع المتعلّمين في فرص تعليميّة متكافئة، بغضّ النظر عن الفروق الفرديّة أو الخلفيّات الاجتماعيّة والثقافيّة (Ainscow & Miles، 2009). وينظر إلى المدرسة بوصفها بيئة دامجة، تتيح لكلّ متعلّم النموّ الأكاديميّ والاجتماعيّ والنفسيّ، ضمن مجتمع مدرسيّ متنوّع ومتعاون. وفي هذا السياق، يُعدّ المرشد المدرسيّ محورًا أساسيًّا في تفعيل مبادئ الدمج، نظرًا إلى دوره الإنسانيّ والمهنيّ في دعم الطلبة، وتمكينهم من التكيّف مع بيئة التعلّم. في هذه المقالة سوف نُعرّف التعليم الشامل ودور المرشد المدرسيّ ضمن هذا التعليم، وذلك بالاستناد إلى نموذج جمعيّة المرشدين المدرسيّين الأمريكيّة (ASCA)، لأنّه يوفّر إطارًا متكاملًا موجّهًا نحو دعم الإرشاد المدرسيّ، بطريقة تضمن العدالة والإنصاف وتكافؤ الفرص. كما سنقدّم لمحة عن أهمّ التحدّيات التي يواجهها التعليم الشامل، من منظور الجمعيّة وسبل مواجهتها.

ويتقاطع نموذج ASCA مع إطار اليونسكو للتعليم الشامل، في تركيزهما المشترك على ضمان وصول جميع المتعلّمين إلى خدمات تعليميّة داعمة وعادلة. فكلاهما يؤكّد على إزالة الحواجز التي تعيق مشاركة المتعلّمين، وتعزيز العدالة وتكافؤ الفرص، بغضّ النظر عن الخلفيّة أو القدرات أو الاحتياجات الفرديّة. ويركّز نموذج ASCA، مثل اليونسكو، على استخدام البيانات لتحديد الفجوات التعليميّة والاجتماعيّة – العاطفيّة، وتصميم تدخّلات مناسبة، إضافة إلى اعتماده على التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع، لضمان بيئة دامجة. كما يشترك النموذجان في اعتبار المهارات الاجتماعيّة – العاطفيّة عنصرًا أساسيًّا لنجاح الإدماج، ويشجّعان على تطبيق ممارسات مرنة تستجيب لاحتياجات المتعلّمين المتنوّعة، وتدعم مشاركتهم الكاملة في عمليّة التعلّم.

أوّلًا: مفهوم التعليم الشامل

يُعرّف التعليم الشامل بأنّه عمليّة تربويّة مستمرّة، تهدف إلى استيعاب جميع المتعلّمين في بيئة تعليميّة موحّدة تراعي احتياجاتهم الفرديّة، وتعمل على إزالة الحواجز التي تحول دون مشاركتهم الفاعلة في عمليّة التعلّم (UNESCO, 2020). ويستند هذا النهج إلى فلسفة تقوم على قيم العدالة والمساواة واحترام التنوّع، بحيث يصبح الاختلاف مصدرًا للإثراء وليس للتمييز. ومن ثمّ، فالتعليم الشامل لا يعني مجرّد دمج المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة، بل يشمل جميع الفئات التي تواجه صعوبات أو تحدّيات، تحول دون مشاركتها الكاملة في الحياة المدرسيّة.

وفقًا لجمعيّة المرشدين المدرسيّين الأمريكيّة (ASCA, 2019)، فالتعليم الشامل نهج تربويّ يهدف إلى ضمان مشاركة جميع المتعلّمين – بمن فيهم أولئك الذين يواجهون إعاقات أو صعوبات تعلّم أو فروقًا ثقافيّة أو لغويّة – في بيئة مدرسيّة داعمة وعادلة، توفّر فرصًا متكافئة للنموّ الأكاديميّ والاجتماعيّ والعاطفيّ، بتعاون جميع الأطراف التربويّة، لتلبية الاحتياجات الفرديّة لكلّ متعلّم.

ثانيًا: دور المرشد المدرسيّ في دعم التعليم الشامل

تُبرز جمعيّة المرشدين المدرسيّين الأمريكيّة، أنّ دور المرشد في التعليم الشامل يقوم على دعم جميع المتعلّمين، عن طريق تقديم خدمات إرشاديّة شاملة، تضمن العدالة والمشاركة الكاملة وتكافؤ الفرص (ASCA, 2019). ووفقًا للجمعيّة، فالمرشد يُعدّ عنصرًا محوريًّا في تحقيق بيئة مدرسيّة دامجة، عن طريق الأدوار الآتية:

- **القيادة (Leadership):** يقود المرشد جهود المدرسة نحو تعزيز ثقافة دامجة تشجّع التنوّع والمساواة والاحترام، ويسهم في وضع سياسات تدعم مشاركة جميع المتعلّمين في الأنشطة الأكاديميّة والاجتماعيّة، من دون تمييز. ولتوضيح مفهوم القيادة في الإرشاد المدرسيّ، إليك مثلًا يوضّح هذا الدور في المدرسة الدامجة: في إحدى المدارس، لاحظ المرشد المدرسيّ أنّ عددًا من المعلّمين يواجهون صعوبة في التعامل مع متعلّم في الصفّ الرابع، لديه اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)، إذ كان يُشتّت الدرس، ويعاني الإحباط والشعور بالاستبعاد. وهنا برز الدور القياديّ للمرشد الذي بادر إلى تشكيل فريق دعم، يضمّ المعلّم ومنسّق الدعم ووليّ الأمر ومختصّ النطق، لوضع خطّة تدخّل فرديّة (IEP). كما قام بتدريب المعلّمين على استراتيجيّات إدارة الصفّ الدامج، وتعديل الأنشطة، وتعزيز التركيز، ما رفع كفاءتهم وثقتهم. إضافة إلى ذلك، عمل على ترسيخ ثقافة القبول داخل الصفّ، بنشاط "قوّتنا في اختلافنا" الذي شجّع المتعلّمين على احترام الفروقات، وبناء مناخ شامل. وتابع المرشد تقدّم المتعلّم أسبوعيًّا بالتعاون مع المعلّم، بقياس السلوك والمشاركة والتحصيل وتعديل الخطّة بحسب النتائج. كما قاد التواصل مع الأسرة في لقاءات دوريّة وخطط منزليّة قصيرة، لتحقيق استمراريّة الدعم. يُبرز هذا المثال كيف يمارس المرشد دورًا قياديًّا شاملًا، يؤثّر إيجابًا في المعلّمين والمتعلّمين والأسرة وثقافة المدرسة الدامجة.

- **التعاون (Collaboration):** يتعاون المرشد مع المعلّمين واختصاصيّي التربية الخاصّة والإدارة وأولياء الأمور، لتطوير خطط دعم فرديّة تستجيب لاحتياجات المتعلّمين المتنوّعة، وتنسجم مع أهداف الدمج التربويّ. ففي المثل الذي ورد سابقًا، يظهر الدور التعاونيّ للمرشد المدرسيّ بوصفه شريكًا، يجمع مختلف الأطراف حول هدف واحد، إذ شكّل فريق دعم يضمّ المعلّم والأسرة والاختصاصيّين لوضع خطّة تدخّل مشتركة، وشارك المعلّمين في تطوير استراتيجيّات إدارة الصفّ، بدل الاكتفاء بإعطائهم تعليمات جاهزة. كما عمل مع المتعلّمين على تعزيز ثقافة القبول في نشاط صفّيّ جماعيّ. إضافة إلى ذلك، تعاون مع المعلّم في متابعة تقدّم المتعلّم أسبوعيًّا، واتّخاذ قرارات مشتركة بشأن تعديل الخطّة، وحافظ على تواصل مستمرّ مع الأسرة، لضمان تكامل الجهود بين البيت والمدرسة. هكذا يتجلّى دوره التعاونيّ جسرًا يربط جميع الجهات، ويقود عملًا تشاركيًّا داعمًا للمتعلّم وبيئته المدرسيّة.
- **الدعوة (Advocacy):** يدافع المرشد عن حقوق المتعلّمين المهمّشين أو ذوي الاحتياجات الخاصّة، ويعمل على إزالة الحواجز التي تعيق مشاركتهم الكاملة في العمليّة التعليميّة. ففي حالة المتعلّم التي جرت معالجتها، يظهر دور المرشد في الدعوة بدفاعه عن حقّ المتعلّم في التعليم الدامج، وتوفير الدعم المناسب له، إذ بادر إلى تسليط الضوء على احتياجاته السلوكيّة والأكاديميّة، وحرص على ضمان حصوله على خطّة تدخّل فرديّة تراعي قدراته. كما كان له دور داعم للمعلّمين، عن طريق تزويدهم بالاستراتيجيّات التي تساعدهم في التعامل مع المتعلّم، من دون استبعاده أو الحكم عليه. وبتعزيز ثقافة القبول داخل الصفّ، كان المرشد يدافع عن حقّ المتعلّم في بيئة تحترم اختلافه، وتقدّر نقاط قوّته. كذلك، مثّل صوت المتعلّم أمام الأسرة والفريق التربويّ، عن طريق المتابعة المنتظمة، والتأكيد على ضرورة الاستمراريّة بين البيت والمدرسة. بذلك يتجلّى دوره في الدعوة قائدًا يطالب بتوفير الموارد، وتعديل الممارسات، وضمان بيئة عادلة وشاملة تمكّن المتعلّم من النجاح.
- **التقييم والمساءلة (Accountability):** يستخدم البيانات لقياس أثر برامجه في تحسين الأداء الأكاديميّ والتكيّف الاجتماعيّ للمتعلّمين، ويسهم في تطوير ممارسات المدرسة الدامجة. بالاستناد الى حالة المتعلّم المذكورة سابقًا، يظهر دور المرشد المدرسيّ في التقييم والمساءلة بشكل واضح، باعتماد مجموعة من الممارسات التي تعكس حرصه على متابعة فعّاليّة التدخّل، والتأكّد من تحقيق الأهداف المتّفق عليها. فقد أنشأ المرشد نظام متابعة أسبوعيًّا، لقياس سلوك المتعلّم ومشاركته وتقدّمه الأكاديميّ، ما يدلّ على التزامه بجمع بيانات مستمرّة، تُستخدم للتقييم وليس للاجتهاد الشخصيّ. كما عمل بشكل منهجيّ مع المعلّم على مراجعة النتائج وتحليلها، ثمّ استخدام هذه المعلومات لتعديل خطّة التدخّل عند الحاجة، ما يعكس مساءلة حقيقيّة، لضمان أنّ الإجراءات المتّخذة تحقّق تحسّنًا في أداء المتعلّم. كذلك، أوجد المرشد آليّة مساءلة تشاركيّة، إذ شارك الفريق التربويّ والأسرة بالنتائج والتقدّم، ما يعزّز الشفافيّة، ويُلزم الجميع بدورهم في تنفيذ الخطّة. وبهذه الطريقة يتجلّى دوره في التقييم والمساءلة بالمراقبة الدقيقة، والتحليل المستمرّ للبيانات، واتّخاذ قرارات مبنيّة على الأدلّة، لضمان نجاح المتعلّم داخل البيئة الدامجة.
- **الدعم الاجتماعيّ والعاطفيّ (Social/Emotional Support):** يقدّم المرشد خدمات وقائيّة وتنمويّة، لتعزيز الصحّة النفسيّة والانتماء المدرسيّ لجميع المتعلّمين، خصوصًا من يواجهون ضغوطًا أو صعوبات تكيّف. في حالة المتعلّم ذاته، يظهر دور المرشد المدرسيّ في الدعم الاجتماعيّ والعاطفيّ، في عدّة تصرّفات مباشرة وغير مباشرة، تستهدف تعزيز شعور المتعلّم بالأمان والانتماء والثقة بالنفس. فقد لاحظ المرشد إحباط الطالب وشعوره بالاستبعاد، فعمل أوّلًا على خلق بيئة صفّيّة أكثر تقبّلًا، عن طريق نشاط "قوّتنا في اختلافنا"، ما أعاد إلى المتعلّم الإحساس بأنّه جزء طبيعيّ من الصفّ، وليس عبئًا عليه. كما أسهم تدريب المعلّمين على استراتيجيّات دعم الانتباه والسلوك، في تقليل التوبيخ وزيادة التشجيع، وهو دعم

عاطفيّ غير مباشر يحسّن علاقة المتعلّم بمعلّميه. إضافة إلى ذلك، جاءت المتابعة الأسبوعيّة بمثابة فرصة للتواصل مع المتعلّم، وفهم مخاوفه، ودعمه في تجاوز الإحباط، بأهداف صغيرة قابلة للتحقيق تعزّز ثقته بذاته. كما مكّن المرشد الأسرة بخطط منزليّة، تساعدها في دعم المتعلّم عاطفيًّا وتربويًّا في البيت، ما وفّر له شبكة دعم مستمرّة. هكذا يظهر دوره في توفير احتواء نفسيّ واجتماعيّ، يحمي المتعلّم من الشعور بالعزلة، ويعزّز قدرته على التكيّف داخل الصفّ الدامج.

وترى جمعيّة المرشدين المدرسيّين الأمريكيّة (ASCA)، أنّ المرشد المدرسيّ ليس مجرّد مقدّم خدمة، بل قائد ومناصر للتغيير التربويّ، يسعى لتحقيق العدالة التعليميّة، وتمكين جميع المتعلّمين من النجاح الأكاديميّ والاجتماعيّ ضمن بيئة منصفة وداعمة.

كما يُسهم المرشد المدرسيّ في ترسيخ مبادئ التعليم الشامل، عن طريق مجموعة من الأدوار التكامليّة التي تشمل:

- **تقييم احتياجات المتعلّمين:** يقوم المرشد بملاحظة سلوكيّات المتعلّمين، وتقييم احتياجاتهم النفسيّة والتعليميّة والاجتماعيّة، لتحديد خطط التدخّل المناسبة (Erford, 2019).
- **تعزيز ثقافة التنوّع:** ينظّم برامج وأنشطة لترسيخ قيم القبول والتعاون (Mitchell, 2014).
- التواصل مع الأسر: يبني جسور الثقة بين المدرسة وأولياء الأمور، لضمان استمراريّة الدعم المنزليّ (Sink, 2005).

ثالثًا: التحدّيات التي تواجه المرشد في التعليم الشامل بحسب ASCA

على الرغم من أهمّيّة دوره، يواجه المرشد المدرسيّ عدّة تحدّيات تُعيق فاعليّته في مجال الدمج، وقد أبرزتها جمعيّة المرشدين المدرسيّين الأمريكيّة (ASCA, 2019) على النحو الآتي:

1. العبء الوظيفيّ وتعدّد الأدوار: كثير من المرشدين يُكلّفون بمهامّ إداريّة أو إشرافيّة، تُقلّل من الوقت المخصّص للدعم المباشر للمتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة.
2. ارتفاع نسبة الطلبة إلى المرشدين: تؤثّر أعداد المتعلّمين الكبيرة في قدرة المرشد على تقديم متابعة فرديّة فعّالة، مقارنة بالنسبة المثاليّة (250 متعلّمًا لكلّ مرشد) التي تُوصي بها الجمعيّة.
3. نقص التدريب المتخصّص في الإرشاد الدامِج: معظم المرشدين يحتاجون إلى تدريب إضافيّ حول دعم متعلّمي ذوي الإعاقات والخلفيّات المتنوّعة.
4. ضعف التعاون المؤسّسيّ: غياب التنسيق بين المعلّمين واختصاصيّي التربية الخاصّة والإدارة وأولياء الأمور، والذي يحدّ من فاعليّة خطط الدعم الفرديّة.
5. التحدّيات الثقافيّة والمجتمعيّة تجاه الدمج: بعض البيئات المدرسيّة أو المجتمعات ما زالت تتبنّى مواقف تقليديّة أو سلبيّة تجاه المتعلّمين المختلفين، ما يخلق مقاومة داخل المدرسة.
6. نقص الموارد والدعم المؤسّسيّ: يشمل ذلك قلّة الأدوات التربويّة، ووقت التخطيط، ودعم القيادة المدرسيّة لتطبيق برامج الدمج الفعّالة.

توضّح هذه التحدّيات أنّ نجاح المرشد في التعليم الشامل لا يعتمد فقط على كفاءته الشخصيّة، بل على مدى دعم المؤسّسة له، من حيث الموارد والسياسات والتدريب والتعاون بين الأطراف التربويّة.

رابعًا: سبل تطوير دور المرشد المدرسيّ بحسب ASCA

تُشدّد ASCA (2019) على أنّ فاعليّة المرشد في دعم التعليم الشامل، تعتمد على تعزيز مجموعة من المهارات والآليّات المؤسّسيّة، وأبرزها:

1. التدريب المتخصّص والمستمرّ: برامج تدريبيّة متقدّمة تركّز على الإرشاد الدامِج، ودعم المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة، والإرشاد متعدّد الثقافات، وتعزيز أساليب التدخّل الفرديّ والجماعيّ.
2. تعزيز القيادة المدرسيّة والإداريّة: إدماج المرشد بوصفه عنصرًا قياديًّا ضمن سياسات الدمج المدرسيّ، لضمان أن يكون الإرشاد جزءًا استراتيجيًّا من رؤية المدرسة.
3. تطوير العمل الجماعيّ والتعاون المهنيّ: تشجيع التعاون بين المرشدين والمعلّمين واختصاصيّي التربية الخاصّة والإدارة، لتصميم خطط دعم فرديّة وبرامج جماعيّة متكاملة.
4. تبنّي نهج تمكينيّ للمتعلّمين: التركيز على قدرات المتعلّمين ومواهبهم بدلًا من الصعوبات، وتصميم برامج تعزّز الثقة بالنفس والانتماء والمهارات الاجتماعيّة.
5. الاستفادة من البيانات والتقييم المستمرّ: قياس أثر برامج الإرشاد الدامِج في الأداء الأكاديميّ، والتكيّف الاجتماعيّ والنفسيّ للمتعلّمين، وتطوير مؤشّرات متابعة وقياس النتائج.

توضّح ASCA أنّ تطوير دور المرشد بشكل منهجيّ ومستمرّ، يُمكّنه من تحقيق دمج فعّال ومستدام لجميع المتعلّمين، ضمن بيئة مدرسيّة دامجة وعادلة.

***

يُعدّ المرشد المدرسيّ ركيزة أساسيّة في تحقيق التعليم الشامل، إذ يجمع بين الدور النفسيّ والتربويّ والقياديّ لدعم العدالة التعليميّة، وتمكين جميع الطلبة من المشاركة الكاملة في الحياة المدرسيّة. وبالتزامه مبادئ التعاون والقيادة والدعوة، يُعزّز المرشد بيئة مدرسيّة دامجة تحترم التنوّع، وتؤمن بقدرات كلّ متعلّم. فنجاح التعليم الشامل لا يتحقّق إلّا بوجود مرشد مدرسيّ فاعل، يسعى لتحويل الدمج إلى ممارسة مستدامة، تعكس روح الإنصاف في التربية الحديثة.

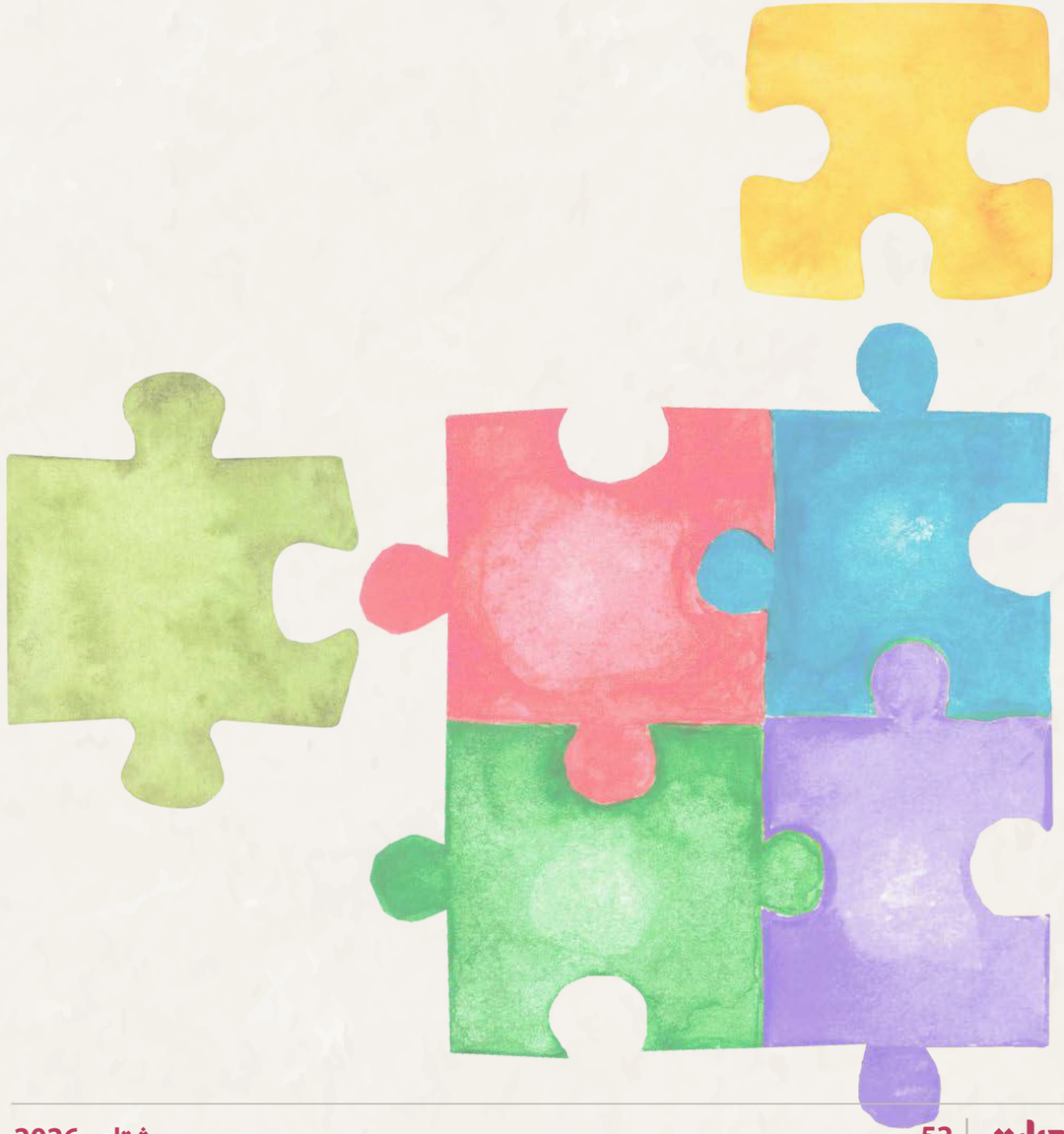
د. غادة أسعد
كلّيّة التربية، الجامعة اللبنانيّة
لبنان

المراجع

- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move polices forward? *Prospects*, 38*(1)*, 1734-.
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs (4th ed.)*. Author.
- Erford, B.T. (2019). *Transforming the school counseling profession (5th ed.)*. Pearson.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.)*. Routledge.
- Sink, C. A. (2005). *Comprehensive school counseling programs: K-12 delivery systems in action*. Houghton Mifflin.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all.*

من الدمج الشكليّ إلى الدمج الحقيقيّ: كيف يصنع المعلّم تعليمًا شاملًا داخل الصفّ؟

د. هاني جرجس عيّاد



الدمج التعليميّ لم يعد مجرّد تواجد الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في الصفوف العاديّة، بل أصبح عمليّة تربويّة شاملة، تهدف إلى تمكين كلّ طالب من المشاركة الفعليّة في التعلّم. وتشير الدراسات، مثل برادلي وآخرون (2000)، إلى أنّ كثيرًا من المدارس تعتمد ما يعرَف بالدمج الشكليّ، والذي يكون فيه الطالب حاضرًا جسديًّا فقط، من دون تعديل أساليب التدريس لتتناسب مع قدراته واحتياجاته، ما يؤدّي غالبًا إلى شعوره بالعزلة أو الانعزال عن العمليّة التعليميّة، ويؤثّر في تحفيزه ورغبته في التعلّم. في المقابل، يركّز الدمج الحقيقيّ على خلق بيئة تعليميّة عادلة وتفاعليّة، والتي تنتج من تعديل المحتوى، وإعادة هيكلة طرق التعلّم، وتوزيع الأدوار داخل الصفّ بما يتوافق مع تنوّع قدرات الطلّاب، ليصبح كلّ طالب جزءًا فاعلًا من المجتمع الصفّيّ.

يهدف هذا المقال إلى استكشاف الفروق بين الدمج الشكليّ والدمج الحقيقيّ، وتسليط الضوء على الدور الحاسم للمعلّم في تحويل الصفّ إلى بيئة شاملة لجميع الطلّاب. كما يقدّم استراتيجيّات وأساليب عمليّة، تمكّن المعلّمين من ضمان مشاركة فعّالة ومتساوية، بما يعزّز نموّ الطلّاب ومشاركتهم داخل المجتمع الصفّيّ، ويحوّل الصفّ من مجرّد مساحة حضور جسديّ، إلى بيئة تعليميّة متكاملة وحيّة.

عندما يتحوّل المحتوى: نموذج من حصّة اللغة العربيّة

يشكّل المحتوى الدراسيّ نقطة الانطلاق لتطبيق الدمج الحقيقيّ. ففي أحد الصفوف الابتدائيّة الدامجة في القاهرة، واجه المعلّم تفاوتًا واضحًا في القدرات القرائيّة بين الطلّاب، الأمر الذي جعل تقديم نصّ واحد للجميع ممارسة شكليّة، لا تعكس احتياجات المتعلّمين. ولتجاوز هذا التحدّي، أعدّ المعلّم ثلاث نسخ متدرّجة من النصّ ذاته، بحيث تتباين النسخ في طول الجمل، ومستوى المفردات، وكثافة المعلومات. هذا التدرّج مكّن كلّ طالب من متابعة الدرس من نقطة مناسبة لقدراته، من دون الشعور بالنقص أو الإقصاء.

إضافة إلى ذلك، اعتمد المعلّم وسائط بصريّة داعمة، مثل الخرائط الذهنيّة والصور التوضيحيّة، تحديدًا مع الطلّاب الذين يعانون صعوبات في القراءة، أو يحتاجون إلى تعزيز بصريّ لفهم المفاهيم. اختُتمت الحصّة بنشاط تعاونيّ يجمع الطلّاب من مستويات مختلفة، لإعداد ملخّص جماعيّ للنصّ، بعد أن أصبح التنوّع مصدرًا للتفاعل والإبداع، لا حاجزًا يمنع التواصل. هذا النموذج يوضّح أنّ الدمج الحقيقيّ يتحقّق عندما يُعاد تشكيل المحتوى ليصبح متاحًا للجميع، من دون المساس بالعمق المعرفيّ للدرس.

عندما تتغيّر طريقة التعلّم: نموذج من حصّة الرياضيّات

لا يقتصر الدمج الحقيقيّ على تعديل المحتوى فحسب، بل يمتدّ إلى إعادة هيكلة طريقة التعلّم نفسها. في أحد صفوف الرياضيّات للمرحلة المتوسّطة، لاحظ المعلّم اختلافات كبيرة في قدرة الطلّاب على استخدام الرموز الرياضيّة، وفهم العلاقات العدديّة. لمواجهة هذا التفاوت، اعتمد المعلّم استراتيجيّة محطّات التعلّم، والتي توزّع الطلّاب في أربع محطّات مختلفة، تتطلّب كلّ منها مهارة محدّدة.

في المحطّة الحسّيّة، استخدم الطلّاب المكعّبات والمجسّمات لإجراء عمليّات الجمع والطرح بطريقة ملموسة، ما ساعد الطلّاب الذين يفضّلون التعلّم العمليّ في فهم المفاهيم بسهولة أكبر. في المحطّة الرقميّة، عمل الطلّاب على تطبيقات تفاعليّة، توفّر تمارين مباشرة مع تغذية راجعة فوريّة، ما عزّز التعلّم الذاتيّ والتكرار الفرديّ. أمّا المحطّة المخصّصة للطلّاب المتقدّمين، فقد احتوت مهامًّا أعلى مستوى، بينما حصل الطلّاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافيّ، على متابعة فرديّة في المحطّة التوجيهيّة تحت إشراف المعلّم. منح هذا الأسلوب الطلّاب حرّيّة الحركة وتنوّعًا في الخيارات، وخلق توازنًا بين الاستقلاليّة والدعم، ليصبح درس الرياضيّات تجربة جماعيّة مشتركة، بدلًا من اختبار لقدرات متباينة.

عندما يُعاد توزيع الأدوار: نموذج من حصّة العلوم

توفّر حصص العلوم مساحة مثاليّة لتطبيق الدمج الحقيقيّ، عن طريق توزيع الأدوار وفق نقاط القوّة لدى الطلّاب. في درس حول دورة الماء، قسّم المعلّم الطلّاب إلى مجموعات صغيرة، وحدّد لكلّ عضو دورًا محدّدًا، مثل قارئ للنصّ العلميّ، ومسؤول عن الأدوات، ورسّام للمخطّط، ومتحدّث للعرض النهائيّ.

هذا التوزيع لم يكن عشوائيًّا، بل استند إلى قدرات كلّ طالب، ما أتاح مشاركة عادلة للجميع. تمكّن طالب يعاني إعاقة سمعيّة

من أداء دور الرسّام بدقّة، بينما تولّى طالب خجول مسؤوليّة الأدوات، من دون الحاجة إلى التحدّث أمام المجموعة. كما ساعد الطلّاب المتقدّمون زملاءهم أثناء النشاط، ما عزّز روح التعاون والتكامل. بهذا الشكل، تحوّل النشاط العلميّ من تجربة فرديّة إلى خبرة جماعيّة حقيقيّة، إذ أصبح كلّ طالب جزءًا فاعلًا من العمليّة التعليميّة، متجاوزًا الدمج الشكليّ نحو الدمج الحقيقيّ، المبنيّ على المشاركة الفعليّة.

عندما تتحوّل الخرائط إلى قصص: نموذج من حصّة الدراسات الاجتماعيّة

في بداية الحصّة، طلب المعلّم إلى الطلّاب تخيّل أنّهم مستكشفون، يسافرون عبر المدن والقرى المصريّة القديمة، لمعرفة تأثير الجغرافيا في حياة السكّان وتطوّر الحضارات، ما جعل الطلّاب متحمّسين منذ اللحظة الأولى. أظهر لهم هذا أنّ درس الدراسات الاجتماعيّة ليس مجرّد قراءة نصوص، بل رحلة لفهم الزمن والمكان. لاحظ المعلّم تفاوتًا واضحًا بين قدرة كلّ واحد من الطلّاب على فهم الخرائط والمخطّطات التاريخيّة والجغرافيّة، فبعضهم يتقن القراءة السريعة والتحليل، بينما يحتاج آخرون إلى وسائل بصريّة، أو نشاط عمليّ لتثبيت المعلومات.

لتطبيق الدمج الحقيقيّ، أعدّ المعلّم موادّ متنوّعة، تشمل خرائط مبسّطة للطلّاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافيّ، ونصوص متدرّجة للطلّاب المتوسّطين، وتحليلات معمّقة للطلّاب الأكثر قدرة على التفكير النقديّ. وزّع المعلّم الطلّاب إلى مجموعات صغيرة، وحدّد لكلّ طالب دورًا يتناسب مع قدراته: قراءة النصوص وتحليلها، ورسم خرائط ومخطّطات، وإعداد بطاقات زمنيّة، أو عرض النتائج أمام الصفّ. أدمج المعلّم نشاطًا تمثيليًّا، لتوضيح انتقال القوافل وتأثير التضاريس في التجارة والزراعة، واختتم الحصّة بنشاط جماعيّ لإعداد تقرير قصصيّ، يربط بين المكان والزمن وتأثيرهما في الحياة اليوميّة للسكّان، ليصبح الدرس تجربة حيّة، يشارك فيها جميع الطلّاب بنشاط وإبداع.

عندما تتنوّع المهامّ: نموذج من التربية الإسلاميّة والاجتماعيّة

تُظهر موادّ التربية الإسلاميّة والدراسات الاجتماعيّة قابليّة عالية للتطبيق الدامج، بسبب طبيعتها التفاعليّة. في درس عن قيمة التعاون، أعدّ المعلّم مجموعة من المهامّ متعدّدة المستويات، لتلبية أساليب تعلّم مختلفة. للطلّاب ذوي القدرة العالية، قُدّمت مهمّة بحثيّة قصيرة، تتضمّن دراسة مفهوم التعاون في السيرة النبويّة أو مواقف تاريخيّة. أمّا للمتعلّمين البصريّين، فصُمّمت بطاقات تحتوي على صور ومشاهد توضّح مواقف تعاونيّة لتحليلها.

في المقابل، استُخدمت بطاقات لعب تمثّل مواقف حياتيّة للمتعلّمين الحركيّين، لتشجيعهم على تمثيل المواقف واقتراح حلول تعاونيّة. اختُتم الدرس بنشاط جماعيّ، يطلب من الطلّاب بناء قصّة مشتركة تعكس قيمة التعاون، ما عزّز المشاركة الجماعيّة وروح الدعم بين الطلّاب. يوضّح هذا النموذج كيف يمكن تحويل درس قيم إلى تجربة تعليميّة حيّة، تتفاعل مع قدرات الطلّاب وميولهم المختلفة، من دون تفضيل نمط تعلّم على آخر.

ما الذي يجعل هذه الممارسات دمجًا حقيقيًّا؟

يتجاوز الدمج الحقيقيّ مجرّد حضور الطلّاب في الصفوف العاديّة، ليصبح عمليّة تعليميّة متكاملة، تهدف إلى تمكين كلّ طالب من المشاركة الفعليّة في التعلّم. ويشير شواهين (2014) إلى أنّ أساس هذا الدمج يقوم على التعليم المتمايز، والذي يأخذ في الاعتبار اختلاف القدرات وأنماط التعلّم بين الطلّاب، ويتيح للمعلّم تقديم المحتوى بطرق وأساليب متنوّعة، تتناسب مع احتياجات كلّ طالب، مع التركيز على تطوير مهاراته الفرديّة. كما يبرز شواهين أهمّيّة استخدام أساليب تقويم متعدّدة، تركّز على الجهد والتقدّم الشخصيّين، بدلًا من الاقتصار على الاختبارات الموحّدة التي قد لا تعكس التنوّع الحقيقيّ في قدرات الطلّاب. وعلى الرغم من ذلك، يواجه تطبيق الدمج الحقيقيّ عدّة تحدّيات. تشير الرفاعي (2018) إلى أنّ من أبرز هذه التحدّيات، مقاومة بعض المعلّمين لتغيير أساليب التدريس التقليديّة، إلى جانب محدوديّة الموارد والدعم اللازم لتكييف المناهج وموادّ التعلّم، ما قد يحدّ من قدرة الطلّاب على المشاركة بفاعليّة. وللتغلّب على هذه العقبات، يحتاج المعلّم إلى تخطيط دقيق للأنشطة التعليميّة، وتبنّي استراتيجيّات مبتكرة، واستخدام أدوات وتقنيّات متعدّدة، لضمان تلبية احتياجات جميع الطلّاب وتحقيق مشاركة حقيقيّة.

تكتمل قوّة الدمج الحقيقيّ بالمرونة الصفّيّة والتفاعلات الاجتماعيّة بين الطلّاب، إذ تسمح إعادة ترتيب المجموعات

وتغيير الأدوار وتوظيف مصادر تعلّم متنوّعة، بكسر الحواجز وبناء مجتمع صفّيّ متكامل، يتعاون فيه الجميع ويتبادلون الخبرات والمعرفة، بدلًا من بيئة تنافسيّة تهمّش الأضعف. تعزّز هذه البيئة التفاعليّة مهارات التواصل الاجتماعيّ، والثقة بالنفس، والشعور بالانتماء لدى كلّ طالب، ما يجعل الصفّ بيئة تعليميّة حيّة وشاملة، تدعم نموّ جميع الطلّاب.

دعم المدرسة والمشرفين

لا يمكن تحقيق الدمج الحقيقيّ بجهود المعلّم وحده فحسب، بل يتطلّب دعمًا مؤسّسيًّا متكاملًا ومتضافرًا. يتيح التعاون بين معلّم الصفّ ومعلّم التربية الخاصّة، تصميم خطط تعليميّة فرديّة، تتناسب مع قدرات الطلّاب واحتياجاتهم المتنوّعة، إلى جانب تكييف الأنشطة التعليميّة، لتكون شاملة وتفاعليّة لجميع الطلّاب. يشدّد العوران (2010) على أنّ الإشراف التربويّ يشكّل عنصرًا حيويًّا في هذه العمليّة، إذ يقدّم التوجيه المستمرّ للمعلّمين، ويتيح لهم التغذية الراجعة حول أساليب التعليم المتمايز، ويساعد في معالجة الصعوبات الصفّيّة التي قد تحدّ من مشاركة الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة. كما يسهم الإشراف الفعّال في تعزيز مهارات المعلّمين في استخدام استراتيجيّات مبتكرة، وتطبيق خطط دمج حقيقيّة، ما يضمن تحقيق التعلّم الشامل، ويعزّز جودة التعليم داخل الصفوف الدامجة.

تعتبر البيئة المدرسيّة الداعمة أيضًا ركيزة أساسيّة لنجاح الدمج الحقيقيّ، فهي تشمل توفير غرف موارد مجهّزة بالأدوات التعليميّة والتقنيّات المساعدة، والتي تمكّن المعلّم من تنفيذ خطط الدمج بفاعليّة. كما تؤدّي الثقافة المدرسيّة التي تشجّع على الدمج الإيجابيّ والممارسات التفاعليّة بين الطلّاب، دورًا كبيرًا في تعزيز شعور الطلّاب بالانتماء والاستقلاليّة، وتشجيعهم على المساهمة الفعليّة في العمليّة التعليميّة. يتيح هذا الدعم المؤسّسيّ للمعلّمين الاستمرار في ابتكار أساليب تدريس متنوّعة، ويعزّز التفاعل الاجتماعيّ بين جميع الطلّاب داخل الصفوف الدامجة، بما يحقّق أهداف التعلّم الشاملة، ويجعل الصفّ بيئة تعليميّة حيّة وشاملة لجميع الطلّاب.

***

الفارق بين الدمج الشكليّ والدمج الحقيقيّ ليس مجرّد فرق اصطلاحيّ، بل يعكس جوهر العمليّة التعليميّة في الصفوف الدامجة. فالدمج الشكليّ قد يحقّق حضور الطلّاب جسديًّا، لكنّه لا يضمن تعلّمًا فعليًّا ولا مشاركة حقيقيّة، إذ يبقى بعض الطلّاب هامشيّين أو عاجزين عن متابعة الدروس وفق قدراتهم. أمّا الدمج الحقيقيّ، فيقوم على تصميم واعٍ للتعلّم، يأخذ في الاعتبار احتياجات الطلّاب المختلفة، ويعتمد على تنوّع الاستراتيجيّات التعليميّة التي تتناسب مع أنماط التعلّم المتعدّدة، مع استثمار فعّال للفروق الفرديّة بين الطلّاب، ما يحوّل الصفّ إلى بيئة تعليميّة شاملة، يشارك فيها الجميع بفاعليّة.

وعندما ينجح المعلّم في تحويل كلّ درس إلى مساحة للتفاعل والتمكين، فإنّ كلّ نشاط ومهمّة تعليميّة تصبح فرصة لإشراك الطلّاب وإبراز قدراتهم، سواء بالعمل الجماعيّ أو الأنشطة العمليّة أو المناقشات التفاعليّة. بهذا الشكل، لا يعود الدمج مجرّد وجود جسديّ للطلّاب في الصفوف، بل ممارسة حيّة تثري التجربة التعليميّة، وتحقّق مبدأ العدالة التعليميّة بعمق وفاعليّة، بحيث يشعر كلّ طالب بالانتماء، ويصبح قادرًا على الإسهام في بناء المعرفة، وتنمية مهاراته الفرديّة والاجتماعيّة في آن واحد.

د. هاني جرجس عيّاد
أستاذ علم الاجتماع - كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة – الجامعة الإسلاميّة في منيسوتا - الولايات المتّحدة الأمريكيّة/ مصر

المراجع

- الرفاعي، عالية (2018). معوّقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في مدينة دمشق من وجهة نظر معلّميهم. *مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس، 16*(3).
- العوران، إبراهيم (2010). *الإشراف التربويّ ومشكلاته: دراسة ميدانيّة تقويميّة*. دار يافا العلميّة للنشر والتوزيع.
- برادلي، ديان، وسيرز، مارغريت، وسوتلك، ديان. (2000). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصّة وتطبيقاته التربويّة* (ترجمة: السرطاوي، زيدان، والسيّد الشخص، عبد العزيز، ومحمّد العبد الجبّار، عبد العزيز). دار الكتاب الجامعيّ للنشر والتوزيع والطباعة.
- شواهين، خير. (2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسيّة*. عالم الكتب الحديث.

الدمج الشامل:
نحو تعليم يحتضن جميع المتعلّمين

دينا حسنين

يُعدّ نهج الدمج الشامل في التعليم أحد الركائز الرئيسة لتحقيق التنمية البشريّة المستدامة، إذ يقوم هذا النهج على بناء مجتمع متماسك ومنتج، يوفّر فرصًا تعليميّة متكافئة لجميع أفراده من دون تمييز. ويعكس هذا التوجّه إيمان التربويّين العميق بأنّ التعليم حقّ أساسيّ لكلّ إنسان، وأنّ الاختلافات الفرديّة بين المتعلّمين تمثّل مصدر ثراء للتجربة التعليميّة، لا عائقًا أمامها. وانطلاقًا من هذه الرؤية، تعمل المؤسّسات التربويّة على تطوير سياسات وبرامج تعليميّة دامجة، تعزّز مشاركة جميع الطلبة، بمن فيهم ذوي الاحتياجات التعليميّة الخاصّة، في بيئات تعليميّة مرنة ومحفّزة. كما تركّز هذه الجهود على تمكين المتعلّمين من تحقيق أقصى إمكاناتهم، وترسيخ قيم المساواة والتنوّع والرفاه، بما ينسجم مع طموحات الدول في بناء نظام تعليميّ شامل وعادل، يواكب تطلّعات المجتمعات نحو المستقبل.

كيف جعل المعلّم الدمج حقيقيًّا داخل الصفّ الدراسيّ؟

لم يكن دمج طلبة ذوي صعوبات التعلّم أمرًا هيّنًا، لأنّه يتطلّب أكثر من مجرّد جلوسهم في الصفوف العاديّة؛ فهو يحتاج إلى وعي عميق، وتخطيط تربويّ دقيق، وجهود

متكاملة من المعلّم والإدارة والأسرة. فهؤلاء الطلبة يواجهون تحدّيات خاصّة في الفهم أو الانتباه أو التعبير، ما يستدعي تكييف المناهج وتعديلها، وابتكار استراتيجيّات تدريس تراعي احتياجاتهم الفرديّة. كما إنّ بعض المعلّمين قد يفتقرون إلى التدريب الكافي في مجال الدمج، ما يجعل التعامل مع الفروق الفرديّة مهمّة معقّدة. يُضاف إلى ذلك محدوديّة الموارد والدعم المتخصّص، وضغط الأعداد في الصفوف، وكلّها عوامل تجعل تحقيق الدمج الحقيقيّ مسيرة صبر ومثابرة، لا خطوة عابرة.

وعلى الرغم من ذلك، نودّ تسليط الضوء على قصص ملهمة، نجح فيها المعلّم في أن يجعل الدمج حقيقة ملموسة، لا شعارًا يُرفع. فقد هيّأ بيئة صفّيّة داعمة يشعر فيها كلّ طالب بالعدالة والانتماء، ورتّب المقاعد بحيث تفتح المجال للتفاعل والتعاون، بتشكيل مجموعات غير متجانسة تشمل جميع مستويات الطلبة، وابتعد عن مفهوم العزل الذي يعتمد على جمع طلبة المستوى الواحد على طاولة واحدة. لم يقتصر على طريقة تدريس واحدة، بل نوّع أساليبه لتناسب جميع أنماط التعلّم، فكان الدرس مزيجًا من الحسّ والحركة والصوت والصورة. كما عدّل الأنشطة والمهامّ بما يراعي قدرات كلّ طالب، فكان لكلّ منهم فرصة للتميّز والمشاركة. وبذلك نجح في تحويل غرفة الصفّ إلى لوحة من التنوّع الجميل، عنوانها أنّ الجميع متساوون في حقّهم في التعلّم، ولكنّهم مختلفون في طريقته.

ما المصادر التي لجأ المعلّم إليها لإعانته في مهمّته؟

يُعدّ تنوّع المصادر والأدوات التعليميّة مفتاحًا حقيقيًّا لنجاح دمج طلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف الدراسيّة، إذ يمنح المعلّم القدرة على الوصول إلى كلّ طالب بالطريقة التي تناسبه. فالتعليم لم يعد مقيّدًا بالكتاب المدرسيّ، بل أصبح تجربة حيّة تجمع بين الوسائط الرقميّة، ومقاطع الفيديو، والبطاقات المصوّرة، والألعاب التفاعليّة التي تجعل التعلّم رحلة ممتعة ومليئة بالاكتشاف. تسهم الأدوات المساندة، مثل البرامج الصوتيّة، وتطبيقات القراءة والكتابة، وأوراق العمل المبسّطة، في تحويل الصعوبة إلى فرصة للتقدّم. ولا يمكن أن نغفل أهمّيّة المصادر الحسّيّة، مثل غرف المثيرات الحسّيّة التي تدعم مفهوم التكامل الحسّيّ، وتعزّز تفاعل الطلبة مع بيئتهم التعليميّة. ومع كلّ ذلك، يظلّ العنصر البشريّ القلب النابض وحجر الأساس للعمليّة التعليميّة، فوجود فريق تربويّ متكامل مؤمن بالقدرات الكامنة في طلّابه، يصنع فارقًا حقيقيًّا في حياة هؤلاء الطلبة.

من الرسم إلى اللفظ

ومن بين التجارب الملهمة التي جسّدت مفهوم الدمج الحقيقيّ، قصّة طفلة صغيرة تُدعى (س-ح) في مدرستنا، لم تكن قادرة على التعبير اللفظيّ، ما جعلها عاجزة عن فهم اللغة العربيّة الفصحى أو اللغة الإنجليزيّة، فكان الصمت والبكاء

وسليتيها الوحيدتين للتواصل، خصوصًا أنّها تعيش في بيت يضمّ أختين من ذوي التوحّد غير الناطق. أُحيلت الطفلة إلى مختصّة تخاطب تشترك معها في الجنسيّة واللهجة المصريّة، فكان ذلك أوّل جسر تواصل حقيقيّ كسر الحاجز اللغويّ. بدأت الطفلة تتحدّث بلهجتها، وخلال جلسات التخاطب اكتُشفت موهبتها في الرسم، وتميّزها بذاكرة قويّة تمكّنها من التعلّم السريع واسترجاع المعلومات والمفاهيم.

في هذه المرحلة برز دور معلّمة الصفّ التي أظهرت دعمًا كبيرًا وتعاونًا مثمرًا مع المختصّة، مدفوعة بإيمانها بقدرة الطفلة على التعلّم والتميّز. سمحت للطفلة أن تعبّر بلهجتها العامّيّة المصريّة أمام زملائها، وأحيانًا كانت تتحدّث معها باللهجة نفسها، على الرغم من أنّها سوريّة الجنسيّة ولا تجيدها بطبيعتها. هذه المرونة التي تحلّت بها المعلّمة، شكّلت عاملًا حاسمًا في تطوير اللغة التعبيريّة لدى الطفلة.

عزّزت المعلّمة أيضًا موهبة الطفلة الفنّيّة داخل الصفّ، فتعاونت مع المختصّة على تكييف الأنشطة والمهامّ، بحيث يُسمح لها بالتعبير عن أفكارها بالرسم بدلًا من الكتابة أو الكلام. ومع تقدّمها في التعبير اللفظيّ بما يتناسب مع مرحلتها العمريّة، ركّزتا على تطوير جانبها الأكاديميّ. وكما أبدعت الطفلة في الرسم، أظهرت موهبة مميّزة في الخطّ، فكانت كتابتها جميلة ومنظّمة، فدعمتها المعلّمة وشجّعتها، بمكافأتها أمام زملائها تقديرًا لتقدّمها وتميّزها.

وجاءت لحظة الفخر حين وقفت تلك الطفلة في حفل تخرّج الروضة الثالثة، تُلقي كلمتها بصوت عالٍ وواضح أمام الجميع. لقد استطاعت أن تكسر حاجز الخجل والخوف من مواجهة الأشخاص غير المألوفين لديها. كانت تلك لحظة صادقة، اختزلت رحلة طويلة من الصبر والإيمان بالقدرات. تجربة تجاوزت مفهوم الدمج داخل الصفوف الدراسيّة، لتجسّد الدمج الشامل في جميع أنشطة المجتمع المدرسيّ. والآن، وقد أصبحت الطفلة في الصفّ الثالث الابتدائيّ، لم تعد بحاجة إلى أيّ نوع من أنواع الدعم.

"شكو ماكو" غيّرت الحال

يسعدني أن أشارك القارئ تجربة واقعيّة أخرى قريبة جدًّا إلى قلبي، كانت محور بحث إجرائيّ أعددتُه بنفسي. فقد واجهتُ فيها العديد من التحدّيات والصعوبات. كان الطفل (أ-ن) طفلًا وحيدًا لأسرة عراقيّة مقيمة في قطر، وكان يعاني تأخّرًا لغويًّا شديدًا في كلّ من اللغة التعبيريّة والاستقباليّة. كان شديد العصبيّة، ويعبّر عن رغباته ومشاعره بالصراخ بدلًا من الكلمات، نظرًا إلى عدم قدرته على التواصل اللفظيّ بشكل فعّال. لم يكن الطفل قادرًا على فهم المعلّمين أو الزملاء، وكان جميع المعلّمين يواجهون صعوبة بالغة في فهمه. وأشارت والدة الطفل إلى أنّ محاولاتهم السابقة في برامج العلاج لم تُثمر عن أيّ تحسّن يُذكر، الأمر الذي زاد من قلق الأسرة وإحباطها. كان عمر الطفل آنذاك ستّ سنوات، وهو عمر يجعل التدخّل العلاجيّ أكثر تحدّيًا مقارنة بالتدخّل المبكّر، إذ تكون فرص التطوّر أسرع في المراحل العمريّة الأولى. إضافة إلى وجود عيوب في بعض أعضاء جهاز النطق والكلام لديه.

من المتعارف عليه أنّ الأطفال الذكور يكتسبون اللغة بوتيرة أبطأ من الإناث. كلّ هذه العوامل جعلت حالة الطفل تحدّيًا كبيرًا بالنسبة إليّ بوصفي مختصّة تخاطب، وفي الوقت نفسه حافزًا قويًّا لبذل مزيد من الجهد، لإيجاد أساليب فعّالة تساعده في التواصل والتعبير بثقة. بدأتُ بتعلّم بعض المفردات العراقيّة الدارجة لبناء جسر تواصل فعّال معه، ثمّ أجرينا تدريبات مكثّفة لعضلات النطق والكلام. وبناءً على رغبة الأهل، ركّزنا على اللغة العربيّة لغة أساسيّة للتخاطب، فخُصّصت جلسات التخاطب في أوقات حصص اللغة الفرنسيّة وأحيانًا الإنجليزيّة، لضمان تركيز الطفل على لغة واحدة في تلك المرحلة. وخلال الجلسات الأولى، لاحظتُ أنّه يكرّر كلمتين هما (أوتي) و(استيوس)، وتبيّن أنّ الأولى تعني "أوكي" والثانية "ستيكرز" (الملصقات). ولأنّ الكلمتين محبّبتان إليه، وتحتويان على صوت الكاف المشترك، بدأت التدريبات بتصحيح نطق هذا الحرف. كما درّبته على استخدام عبارة (شكو ماكو) بمعنى "كيف الحال" باللهجة العراقيّة، ما جعله يشعر بسعادة كبيرة لتمكّنه من التعبير بكلمات مألوفة من لهجته. ولضمان ترسيخ المفردات الجديدة، تابعتُ يوميًّا مع معلّمي الطفل، وأطلعتهم على الكلمات التي تعلّمها ليستخدموها معه داخل الصفّ، وكان لتعاونهم المستمرّ وتشجيعهم اليوميّ أثر كبير في تحقيق اندماجه داخل البيئة المدرسيّة.

وأثناء جلسات التخاطب، اكتشفنا أنّ الطفل يمتلك موهبة مميّزة في الرسم، فطلبتُ إليه أن يُعدّ قاموسًا مصوّرًا للكلمات التي تعلّمها، وأن يرسمها ويعرضها أمام زملائه في الصفّ،

وكانت جميعها مأخوذة من الوحدات البحثيّة. وقد شعر الطفل بالفخر الكبير عندما بدأ يستخدم العبارات الصحيحة، قائلًا: "أنا أريد ستيكرز" بدلًا من "استيوس".

كما تعاونتُ مع معلّم الصفّ لدمج أهداف خطّة التخاطب مع مفاهيم الوحدات البحثيّة، بحيث يُدرّب الطفل على المفردات والمفاهيم التي سيناقشها الصفّ لاحقًا، ما ساعده في فهمها والتعبير عنها بثقة أمام الجميع. ومع مرور الأيّام، ازدادت دافعيّته إلى التعلّم، وجمع أكبر عدد من الستيكرز (الوجوه الضاحكة)، وأصبح يشعر بسعادة غامرة كلّما نجح في التعبير بوضوح.

كانت تجربة مليئة بالتحدّيات، لكنّها في الوقت نفسه شيّقة ومليئة بالإنجازات، تُوّجت بلحظة فخر عندما شارك الطفل في الإذاعة المدرسيّة إلى جانب زملائه، مقدّمًا فقرة عن الحواسّ الخمس. كانت سعادته وسعادة أسرته لا توصف، خصوصًا بعد أن انعكس هذا التقدم إيجابيًّا على أدائه الأكاديميّ. ومع الوقت، انخفضت حاجة الطفل إلى جلسات التخاطب، وبدأ يستمتع بتعلّم اللغة الإنجليزيّة بثقة واستقلاليّة. وعندما غادرت الأسرة قطر عائدة إلى وطنها، أكّدت والدته أنّه لم يعد بحاجة إلى دعم إضافيّ في مجال النطق واللغة. كانت هذه التجربة بالنسبة إليّ رحلة إنسانيّة ومهنيّة عميقة الأثر، منحتني فهمًا أعمق لقوّة الكلمة في تغيير حياة إنسان صغير.

لم تكن هاتان القصّتان وحيدتين، فمدرستنا امتلأت بنماذج أخرى لطلبة صعوبات التعلّم، والذين تألّقوا في المسرحيّات المدرسيّة، وشاركوا في الفقرات الموسيقيّة والعروض الفنّيّة، ليثبتوا أنّ الدمج ليس مجرّد وجود في الصفّ، بل مشاركة حقيقيّة، وصوت مسموع، ونجاح مشترك يضيء القلوب قبل القاعات. ولم يكن التعاون بين فريق المدرسة السبب الوحيد في الوصول بهؤلاء الأطفال إلى هذا المستوى من الدمج، بل أيضًا تعاون الأهل الذي كان محطّ إعجاب، فقد كانوا نموذجًا يحتذى به في المعنى الحقيقيّ للتعاون.

ما دور المدرسة والمشرفين والتربويّين في العمليّة؟

لدور المدرسة والمشرفين وفريق الدعم أثر محوريّ في جعل الدمج رحلة نجاح حقيقيّة، لا مجرّد خطّة تُرفق مع سياسات المدرسة. فالمدرسة تمثّل البيئة التي تحتضن الفروق الفرديّة، وتمنح كلّ طالب مساحة لينمو بطريقته الخاصّة، بتوفيرها الموارد والمصادر اللازمة لدعم عمليّة التعليم والتعلّم. فكلّما وفّرت المدرسة موارد متنوّعة ودعمت فريقها المتخصّص، تمكّن الفريق من تلبية احتياجات الطلبة على نحو أفضل. أمّا فريق الدعم من مختصّين ومعالجين تربويّين، فهو القلب النابض الذي ينسّق الجهود ويحوّل التحدّيات إلى فرص، عن طريق الحملات التوعويّة التي ترفع وعي المجتمع المدرسيّ بأهمّيّة الدمج الشامل، واحترام القدرات المختلفة. لم تكن هذه الحملات شعارات نظريّة، بل مبادرات عمليّة قدّم فيها قسم الدعم نماذج حقيقيّة ملهمة، لأبطال تميّزوا في مجالات رياضيّة على الرغم من إعاقتهم الحركيّة أو البصريّة، إلى جانب الزيارات التوعويّة إلى مراكز التأهيل المهنيّ، والتي شاهد فيها الطلبة أنّ هذه الفئة قادرة على العمل والإنتاج. وقد غيّرت هذه المبادرات نظرة الطلبة تمامًا، فحلّ محلّ السخرية فخر، ومكان التنمّر تقدير واحترام.

***

تشبه عمليّة الدمج الشامل اللوحة الفنّيّة، فهي تحتاج إلى تناغم جميع العناصر بحيث تكمّل بعضها بعضًا. كلّ طالب يمثّل لونًا فريدًا، وكلّ معلّم ومختصّ ووليّ أمر يشكّل خطًّا وبُعدًا يضيف إلى البيئة الصفّيّة دعمًا وإثراء. وعندما تتناغم الجهود، ويعمل الجميع بروح الفريق الواحد، تتحوّل الفروق الفرديّة إلى لوحة متكاملة. فلولا مرونة معلّم الصفّ، ما تحقّقت الأهداف الفرديّة التي وضعها مختصّ الدعم، ولولا دعم الأهل ما استطاعت الطفلة الوقوف على المسرح، ولا الطفل المشاركة في الإذاعة المدرسيّة.

ونختم بالقول إنّ تكاتف الأدوار يجعل كلّ طالب مرئيًّا ومسموعًا ومقدّرًا، وتصبح تجربة التعلّم رحلة إبداعيّة وملهمة، تتجاوز حدود الكتب والصفوف، لتصبح قصّة نجاح حقيقيّة يفتخر بها الجميع.

دينا حسنين
منسّقة قسم دعم التعلّم في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
مصر/ قطر

دور البيداغوجيا الفارقيّة في تعزيز التعليم الشامل: "من وحي الفصل الدراسيّ"

الصديق أروهان

أضحت الأنظمة التربويّة المعاصرة تولي أهمّيّة قصوى لتعليم شامل ودامج، يمكّن المتعلّمين جميعهم من الاستفادة من الخيرات التعليميّة، من دون تمييز بينهم على أيّ أساس. والحال أنّ كلّ مدرّس لا يمكن أن تخفى عليه الاختلافات والفوارق الحاصلة بين المتعلّمين داخل الفصل الدراسيّ. لذلك تأتي هذه المقالة لتسلّط الضوء على دور البيداغوجيا الفارقيّة، بوصفها طريقة بيداغوجيّة فعّالة في التدريس، في تأمين العدالة التعليميّة لمتعلّمين مختلفين. ولتحقيق الهدف من هذه الورقة، فإنّنا سنتوقّف بداية عند مختلف المرجعيّات التربويّة المغربيّة، والتي راهنت على أهمّيّة تعليم دامج وشامل في مدرسة القرن الواحد والعشرين، بعدها سنتّخذ من تجربة فصليّة أساسًا لتبيان نجاعة البيداغوجيا الفارقيّة.

أوّلًا: التعليم الشامل في التجربة المغربيّة

يأتي الحديث على التعليم الشامل أو الدامج في النظام التربويّ المغربيّ، في سياق الإصلاح الذي بدأت معالمه تتشكّل منذ الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، مرورًا بالرؤية الاستراتيجيّة 2015-2030، وصولًا إلى القانون-الإطار 17-51 الذي دعا في ديباجته إلى ضرورة تعميم تعليم دامج وتضامنيّ، لفائدة جميع الأطفال من دون تمييز. ولتفعيل مقتضيات هذا القانون-الإطار، أصدرت الوزارة الوصيّة على القطاع "حافظة مشاريع" تضمّ ثمانية عشر مشروعًا، تتوزّع على ثلاثة مجالات استراتيجيّة، يتصدّرها مجال الإنصاف وتكافؤ الفرص. في هذا السياق، ضمّ

المشروع الرابع تمكين الأطفال في وضعيّة إعاقة أو وضعيّات خاصّة (وضعيّة صعبة أو غير مستقرّة أو وضعيّة احتياج) من التمدرس. ويهدف المشروع في شقّه الإجرائيّ إلى تعبئة جميع الوسائل المتاحة، لضمان حقّ هؤلاء الأطفال في تعليم وتكوين جيّدَين، وذلك بتكييف المناهج الدراسيّة مع خصوصيّات هذه الفئة، فضلًا عن تكييف نظام التقويم والامتحانات وآليّات التوجيه، وتيسير ممارسة الأنشطة المتعلّقة بالحياة المدرسيّة، من دون إغفال أهمّيّة الانخراط في مشروع التربية الدامجة، بتبنّي المقاربة التشاركيّة مع جميع المتدخّلين.

من الواضح إذًا، أنّ الأمر يتعلّق هنا بالحاجة إلى مدرسة دامجة وشاملة، تضمن العدالة التعليميّة، وتمكّن جميع المتعلّمين، على اختلافهم، من حقّهم في الاستفادة من الخيرات التعليميّة، من دون تمييز بسبب الاختلاف في القدرات الجسديّة أو النفسيّة أو العقليّة، أو غيرها. فمن غير المقبول أن يُترك متعلّم، بسبب اختلافه عن أقرانه، من دون تعلّم يناسبه.

ثانيًا: البيداغوجيا الفارقيّة طريقة مُثلى لتحقيق تعليم شامل

ظهرت البيداغوجيا الفارقيّة (Pédagogie Différencié) بوصفها ردّ فعل على البيداغوجيّات التقليديّة، والتي كانت تنظر إلى المتعلّمين بوصفهم كُتلًا متجانسة. وحسب لويس لوغراند، مؤسّس هذه البيداغوجيا، فإنّ البيداغوجيا الفارقيّة "طريقة تربويّة تستخدم مجموعة من الوسائل التعليميّة، قصد مساعدة المتعلّمين المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيّات، والمنتمين إلى فصل واحد، على الوصول بطرق مختلفة إلى الأهداف نفسها" (شتواني، 2012). وغنيّ عن البيان أنّ جدّة هذا الإجراء التربويّ، تكمن في إقراره بوجود فروق فرديّة بين المتعلّمين: معرفيّة وسيكولوجيّة وسوسيو - ثقافيّة. إلّا أنّ ما تمكن ملاحظته في العديد من الحالات، وجود فوارق من طبيعة خاصّة، وهذا ما يظهر مثلًا في حالة الإعاقة الجسديّة أو الذهنيّة، بوصفها حالات تستوجب الكثير من الحيطة والحذر، ما دام جوهر التعليم الشامل يعني شمول التعليم جميع المتعلّمين في الفصل الدراسيّ على اختلافهم. وبناء على هذا المعطى المهمّ، يبقى من الواجب على المدرّس أن يعي الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين، تبعًا لهويّاتهم واستعداداتهم وقدراتهم ومواقفهم، باعتبارها تؤثّر في كيفيّة تعلّمهم، وفي أسلوبهم في التعلّم.

ومن بين الأساليب التي أراها ملائمة لتحقيق تعليم شامل، وانطلاقًا من تجربتنا المتواضعة في التدريس بالتعليم الثانويّ التأهيليّ، أن يعمل المدرّس على تنويع طرقه البيداغوجيّة (مثل البيداغوجيا الفارقيّة، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا اللعب)، وذلك بغاية الأخذ في الاعتبار إيقاع التعلّم بكلّ تلميذ وأشكاله الخاصّة، على الأقلّ من أجل أن نقدّم له الوسائل المناسبة لتحسينها. ولكي تتحقّق الأهداف المرجوّة، فالمدرّس مطالب بتنويع طرق إعداد الدرس وإنجازه، حتّى لا نعمل على تحسين مستوى تلاميذ بعينهم على حساب آخرين. وهكذا، فإنّ تنويع أنماط الاشتغال، وأنشطة التلاميذ، وحجم المجموعات، ودور المدّرس، ودرجة التوجيه، وإعداد فضاء القاعة – أي تنويع الإجراءات داخل الفصل الدراسيّ – جميعها تساعد كلّ تلميذ، بين الفينة والأخرى، في أن يجد من بين هذه الإجراءات ما يساعده في تجاوز الصعوبات التي يمكن أن تعترضه.

تأسيسًا على ما تقدّم، يظهر أنّ تحقيق تعليم شامل لجميع المتعلّمين، يفرض على المدرّس أن يأخذ في اعتباره الوعي بخصائص البيداغوجيا الفارقيّة، وأشكال توظيفها داخل الفصل الدراسيّ. لذا، فإنّنا نقترح الانطلاق ممّا يأتي:

- تحديد الأهداف الإجرائيّة للتعلّم بشكل عامّ.
- اعتماد روائز واختبارات لتشخيص مكتسبات المتعلّمين، وجعلها تتناسب مع وضعيّاتهم وتتلاءم مع إيقاع تعلّمهم.
- تفييء المتعلّمين إلى فئات متجانسة وفق درجة تحقّق الأهداف، إلى متفوّقين ومتوسّطين وضعفاء، بناء على النتائج المحقّقة.
- بناء وضعيّات تعليميّة، وانتقاء محتويات ووسائل مناسبة لكلّ صنف من المتعلّمين.
- تنويع طرائق التدريس وآليّات تدبير الفصل الدراسيّ، لتلائم التنوّع الحاصل في فئات المتعلّمين.
- تقييم إنجازات كلّ فئة على حدة، تزامنًا مع تسطير برنامج للدعم والمعالجة.

في إطار تفعيل البيداغوجيا الفارقيّة، وعلى المستويين الديداكتيكيّ والبيداغوجيّ داخل الفصل الدراسيّ، قمتُ بتحديد الهدف العامّ من الدرس، والمتمثّل في ضبط منهجيّة الكتابة الفلسفيّة. تلا ذلك توزيع روائز مختلفة على المتعلّمين، قصد إجراء تقويم تشخيصيّ يمكّن من كشف مواطن القوّة والضعف، وكذا مختلف التعثّرات الحاصلة.

ولأنّ التمكّن من الهدف العامّ للدرس ينبغي أن يشمل الجميع، فقد لجأتُ إلى أسلوب العمل بالمجموعات، حيث قمتُ بتقسيم المتعلّمين إلى ثلاثة أصناف: متمكّنين ومتوسّطين وضعفاء. وقد وضعتُ نصوصًا متفاوتة الصعوبة لكلّ مجموعة حسب درجة تمكّنها. وبعد تقييم إنجازاتهم، خلصتُ إلى ضرورة تنويع برامج الدعم والمعالجة، توزّعت بين ما هو فرديّ وثنائيّ وجماعيّ.

ثالثًا: صعوبات وحلول

يُعدّ التعليم الشامل/ الدامج أحد ركائز العدالة التعليميّة التي تروم دمقرطة، ليس فقط الولوج إلى الفضاءات التربويّة، ولكن أيضًا الفعل التعليميّ التعلّميّ، بجعله مفتوحًا ومتاحًا أمام الجميع، ومن دون استثناء. إلّا أنّ هذا المسعى المهمّ تواجهه مجموعة من التحدّيات التي يمكن أن تحول دون الاستفادة من الخيرات التعليميّة، ونذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر:

- غياب الفضاءات الملائمة، خصوصًا أمام التلاميذ في وضعيّة إعاقة جسديّة. فانعدام ولوجيّات المرور إلى الفضاءات التربويّة، يمكن أن يؤثّر سلبًا في نسبة تحقّق تعليم شامل للجميع.
- ضعف التكوين المستمرّ والتطوير المهنيّ للمدرّسين في شأن التعليم الشامل، ورهانات التربية الدامجة. فالتطوير المهنيّ الذي يقوم به المشرفون التربويّون لفائدة المدرّسين، سيسهم، بلا شكّ، في تعزيز المقاربة الحقوقيّة ذات الصلة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة.

***

تأسيسًا على ما سبق، يمكن التفكير في عدّة اقتراحات لتجاوز المعيقات التي يمكن أن تحول دون تحقيق عدالة تعليميّة منصفة، وذلك بإعادة هيكلة القاعات الدراسيّة، وجعلها ملائمة للمتعلّمين بجميع أصنافهم، مع الحرص على أن يواكب المشرفون التربويّون مدى استفادة الجميع من تعليم شامل. كما لا يفوتنا التذكير بأهمّيّة الانخراط في مسلسل التطوير المهنيّ والتكوين المستمرّ للمدرّسين، بما يكفل للجميع المشاركة في تنزيل رؤية المدرسة الجديدة، القائمة على أساس الإنصاف وتكافؤ الفرص.

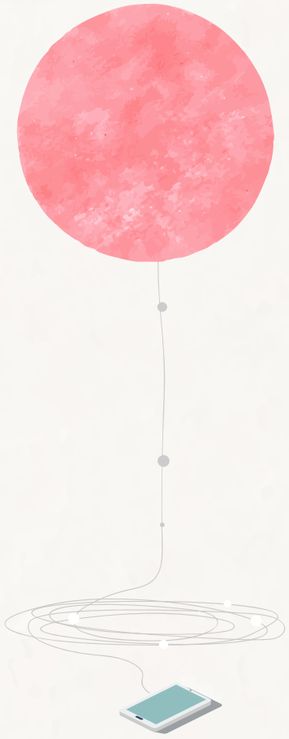
الصديق أروهان
أستاذ التعليم الثانويّ التأهيليّ
المغرب

المراجع

- شتواني، حياة. (2012). البيداغوجيا الفارقيّة أداة لتحسين جودة التعلّمات. *مجلّة علوم التربية*، (52)، 104.

التعليـم الشـامل فـي عصـر التقنيّـة: تجربـة صفّيّـة مـن المدرسـة العُمانيّـة

مريم المشرفيّة



لم تعد تكنولوجيا التعليم مجرّد وسيلة مساندة لعرض المحتوى، بل أصبحت ركيزة أساسيّة لإعادة تشكيل مفهوم التعليم ذاته. فالتقدّم التقنيّ أتاح فرصًا جديدة لتخصيص التعلّم، وتيسير الوصول إلى المعرفة، وتمكين المتعلّمين على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم. وفي هذا الإطار، يبرز مفهوم التعليم الشامل بوصفه فلسفة قائمة على العدالة التعليميّة وعدم الإقصاء، فيما تمثّل تكنولوجيا التعليم الأداة التي تجعل هذه الفلسفة واقعًا ملموسًا في المدرسة والمجتمع.

التعليم الشامل: عدالة في الفرص وتنوّع في الأساليب

يقوم التعليم الشامل على مبدأ أنّ لكلّ متعلّم الحقّ في تعليم يراعي قدراته الفرديّة، من دون تمييز بسبب الإعاقة أو الخلفيّة الثقافيّة أو الظروف الاجتماعيّة. ولتحقيق ذلك، ينبغي توفير بيئة تعليميّة مرنة، تتكيّف مع احتياجات جميع الطلبة. وهنا يتجلّى دور تكنولوجيا التعليم، إذ تتيح الأدوات الرقميّة والوسائط

المتعدّدة، تصميم أنشطة تفاعليّة تراعي الفروق الفرديّة، وتفتح المجال أمام المشاركة المتكافئة بين جميع المتعلّمين.

وقد أكّدت دراسات حديثة في مجال التصميم الشامل للتعلّم (Universal Design for Learning)، أهمّيّة دمج التكنولوجيا منذ مرحلة تصميم المناهج، بحيث تُبنى بيئات التعلّم الرقميّة على مبادئ الشمول والمرونة. فقد أظهرت دراسة عبد الحميد (2025) أنّ تطبيق مبادئ UDL في تصميم الدروس الإلكترونيّة، يسهم في رفع معدّلات المشاركة والتفاعل بين الطلبة، خصوصًا ذوي الاحتياجات الخاصّة، بإتاحة خيارات متعدّدة للتعبير والفهم والمشاركة. هذه النتائج تؤكّد أنّ التعليم الشامل لا يتحقّق إلّا بتكامل فلسفة المنهج مع التكنولوجيا الداعمة له.

دور تكنولوجيا التعليم في تعزيز التعليم الشامل

تبرز أهمّيّة تكنولوجيا التعليم في قدرتها على تحويل الصفّ التقليديّ إلى بيئة تعلّم ديناميكيّة ودامجة، وذلك عن طريق:

1. التقنيّات المساندة (Assistive Technologies): مثل البرامج الناطقة وقارئات الشاشة، والتي تمكّن الطلبة ذوي الإعاقات البصريّة أو السمعيّة من المشاركة الكاملة في التعلّم.
2. الوسائط المتعدّدة: الدمج بين النصّ والصوت والصورة والفيديو، يساعد المتعلّمين ذوي أنماط التعلّم المختلفة في الفهم العميق والمشاركة الفاعلة.
3. المنصّات التعليميّة الرقميّة: مثل منصّة "نور" في سلطنة عمان، والتي توفّر محتوى تعليميًّا متنوّعًا، وتتيح التعلّم الذاتيّ وفق وتيرة كلّ متعلّم، بما يضمن تكافؤ فرص الوصول إلى المعرفة.
4. الذكاء الاصطناعيّ والتعلّم التكيّفيّ: تتيح هذه الأدوات تخصيص المحتوى بحسب مستوى المتعلّم وسرعته في التعلّم، ما يدعم مبدأ الإنصاف التعليميّ.
5. الشاشات التفاعليّة والفصول الذكيّة: تخلق فرصًا أكبر للتفاعل والتعاون، وتطبيق استراتيجيّات التعلّم النشط التي تشجّع مشاركة الجميع.

المعلّم في قلب العلاقة بين التكنولوجيا والشمول

على الرغم من وفرة الأدوات الرقميّة، يبقى المعلّم المحرّك الرئيس لنجاح التعليم الشامل. فدوره لا يقتصر على توظيف التكنولوجيا، بل على توجيهها لتحقيق العدالة التعليميّة. ومن هنا تأتي أهمّيّة تأهيل المعلّمين في مجال تكنولوجيا التعليم، ليتمكّنوا من:

- تصميم أنشطة رقميّة تراعي اختلاف أنماط التعلّم.
- إدارة الصفّ التفاعليّ بأساليب دامجة، تشجّع التعاون والمشاركة.
- استخدام البيانات الرقميّة لتحليل تقدّم الطلبة، وتقديم الدعم الفرديّ المناسب.

وفي هذا السياق، توصي دراسة الزهرانيّ (2025) بضرورة إدماج التدريب على الابتكارات الرقميّة في برامج التطوير المهنيّ للمعلّمين، مؤكّدة أنّ المعلّمين الذين تلقّوا تدريبًا متقدّمًا في أدوات الذكاء الاصطناعيّ، أظهروا قدرة أعلى على تعديل الأنشطة الصفّيّة لتناسب جميع أنماط التعلّم. هذا يؤكّد أنّ تمكين المعلّم رقميًّا مفتاح تحقيق التعليم الشامل في البيئات الحديثة.

الابتكار الرقميّ وجودة التعلّم

تتجاوز تكنولوجيا التعليم دورها بوصفها أداة مساعدة، إلى كونها محرّكًا رئيسًا لتحسين جودة التعلّم. فوفقًا لأبحاث نُشرت في مجلة Arab Journal for Quality in Higher Education (2025) أسهمت التقنيّات التفاعليّة والذكاء الاصطناعيّ في رفع جودة المخرجات التعليميّة، عن طريق تعزيز التفكير النقديّ، والتعلّم القائم على المشكلات، وتحليل البيانات التعليميّة. كما بيّنت النتائج أنّ المنصّات الرقميّة التي تطبّق مبادئ التصميم الشامل،

تسهم في تقليل الفجوة بين المتعلّمين، بتمكينهم من التعلّم بالسرعة والطريقة التي تناسبهم.

ينسجم هذا التوجّه مع التجربة العُمانيّة في إدخال الشاشات التفاعليّة ومنصّة "نور" التعليميّة، إذ أصبحت البيئة الصفّيّة فضاءً رقميًّا حيًّا، يتيح للطلبة التعبير بطرائق متعدّدة. هذه الممارسات لا تعكس مجرّد تحديث تقنيّ، بل تحوّلًا تربويًّا نحو تعليم أكثر عدالة وإنصافًا.

نموذج صفّيّ تطبيقيّ: توظيف الشاشات التفاعليّة ومنصّة "نور" في دعم التعليم الشامل – الصفّ الثالث الأساسيّ

يُعدّ توظيف التقنيّات التعليميّة الحديثة أحد المداخل الفاعلة لتحقيق مبادئ التعليم الشامل، إذ تسهم في تيسير التعلّم لجميع الطلبة، بمن فيهم أولئك الذين تختلف قدراتهم أو أنماط تعلّمهم. ويقدّم هذا النموذج تجربة صفّيّة من مدرسة الوادي الأبيض للتعليم الأساسيّ، حيث وظّفت معلّمة مجال أوّل للصفّ الثالث الأساسيّ، الشاشات التفاعليّة داخل الصفّ، إلى جانب منصّة "نور" التعليميّة أداة مكمّلة للتعلّم المنزليّ، بهدف تحقيق التكامل بين بيئتَي المدرسة والمنزل في إطار التعليم الشامل.

1. الإعداد والتخطيط التربويّ

اعتمدت المعلّمة في تخطيطها على مبدأ التنوّع في الأنشطة، بما يتناسب مع الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. فقد صمّمت درسًا في مادّة "ديني حياتي"، استند إلى توظيف الوسائط المتعدّدة والأنشطة التفاعليّة، باستخدام الشاشة التفاعليّة داخل الصفّ، مع تخصيص أنشطة إثرائيّة من منصّة "نور"، ليؤدّيها الطلبة في المنزل.

تنوّعت أهداف الدرس بين المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، فشملت أن يقرأ الطالب الحديث النبويّ الشريف قراءة صحيحة، ويوضّح معاني المفردات الواردة فيه توضيحًا دقيقًا، ويستنتج الحكمة من الفترة الزمنيّة بين الأمر بالصلاة والتأديب عليها، ويحرص على أداء الصلاة في وقتها أداء صحيحًا. كما تنوّع التخطيط بين تنمية مهارات التعلّم الرقميّ، بالإجابة عن الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسيّ، وتوظيف الكتاب التفاعليّ ضمن خطّة الوزارة في رقمنة المناهج، وبين تعزيز التعلّم الذاتيّ والمستقلّ لدى المتعلّمين، بتكليفهم بالبحث عن المفردات الصعبة في الدرس، واستنتاج الحكمة من جعل الفترة بين الأمر بالصلاة والتأديب عليها ثلاث سنوات كاملة.

2. التنفيذ داخل الصفّ

بدأت الحصّة بعرض فيديو قصير يوضّح أهمّيّة الصلاة على الشاشة التفاعليّة، ثمّ فعّلت المعلّمة خصائص الكتابة وتسليط الضوء باستخدام "نور تيتش"، لتوضيح المفاهيم بصريًّا.

أتاحت هذه التقنيّة فرصًا متعدّدة للمشاركة، إذ مكّنت الطلبة من التفاعل المباشر مع النصوص والصور، ما عزّز انتباههم ودافعيّتهم، ولا سيّما لدى الطلبة الذين يواجهون صعوبة في القراءة أو ضعفًا في الذاكرة السمعيّة. قرأ الطلّاب الحديث من الشاشة التفاعليّة باستخدام البرنامج الصوتيّ، ثمّ طُلب إليهم قراءته بأنفسهم وتسجيل أصواتهم في "نور تيتش"، بينما استخدمت المعلّمة المؤشّر الزمنيّ الموجود داخل الشاشة، لتنظيم القراءة وضبط الأداء. أبدى المتعلّمون استعدادًا واضحًا لحفظ الحديث داخل الغرفة الصفّيّة، عندما قامت المعلّمة بتعليمهم إيّاه بالاعتماد على صور مرتبطة بمضمونه. حرصت المعلّمة على تفريد التعلّم وتحقيق التجانس بين الطلبة، فوظّفت مهارات التعلّم التعاونيّ، ووزّعت المجموعات بطريقة متجانسة تتيح لكلّ طالب دورًا محدّدًا، مستخدمة استراتيجيّة الرؤوس المرقّمة، لضمان تفاعل فعّال ومسؤوليّة مشتركة داخل المجموعة.

كما وزّعت المعلّمة المهامّ الصفّيّة وفق مستويات متدرّجة: المستوى الأوّل (الداعم): أنشطة بصريّة ومسابقة تفاعليّة

باستخدام الشاشة، تتناول السلوكيّات الصحيحة والسلوكيّات الخطأ المتعلّقة بموضوع الدرس.

المستوى الثاني (المتوسّط): لعبة تفاعليّة في تطبيق Word Wall، تتضمّن تلاوة آيات وأحاديث عن الأمر بالصلاة، وتوضيحها بأسلوب ميسّر.

المستوى الثالث (المتقدّم): مناقشة الحكمة من الفترة بين الأمر بالصلاة والتأديب عليها، بحيث يقدّم المتعلّمون استنتاجات أمام الزملاء، على الشاشة بطريقة منظّمة. إضافة إلى طرح السؤال الآتي في مستوى التقويم والتركيب: زميلك في الصفّ الرابع يسمع صوت الأذان، ولا يذهب إلى المسجد بحجّة أنّه لا يزال صغيرًا.

ترى أنّ تصرّفه.....؛ لأنّه.....

قدّم إليه نصيحة في ضوء دراستك درس الأمر بالصلاة.

أظهر هذا التنويع أثرًا إيجابيًّا في تعزيز الشعور بالإنجاز والمشاركة لدى مختلف فئات المتعلّمين.

3. امتداد التعلّم إلى المنزل باستخدام منصّة "نور"

بعد انتهاء الحصّة، وجّهت المعلّمة الطلبة إلى أداء نشاط إثرائيّ منزليّ باستخدام منصّة "نور"، يتضمّن تمرينًا بصريًّا عن لعبة تفاعليّة في تطبيق Word Wall، باستخدام خاصّيّة رفع الملفّات. كما رُفع فيديو تعليميّ في مرفقات المادّة عن أهمّيّة الصلاة، وعرض تقديميّ باستخدام برنامج PowerPoint عن الأمر بالصلاة.

يُعدّ هذا الاستخدام امتدادًا للتعلّم المدمج، إذ تحوّلت المنصّة إلى بيئة تعلّم داعمة، تتيح للطلبة مراجعة المحتوى في منازلهم ضمن إيقاعهم الخاصّ، مع إشراك أولياء الأمور في المتابعة.

وقد مكّنت تقارير المنصّة المعلّمة من متابعة أداء الطلبة بدقّة، إذ أظهرت مؤشّرات منصّة "نور" تفوّق الصفّ الثالث على مستوى المدرسة، بعد أن حصد مجموع نقاط بلغ 2853 نقطة مقارنة ببقيّة الصفوف، ليحقّق المركز الأوّل في تفعيل المنصّة التفاعليّة. أتاحت هذه البيانات للمعلّمة تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم إضافيّ، فاختتمت الدرس بنشاط حصاد الأسبوع، والذي شمل تكريم المتعلّمين الذين أظهروا تميّزًا في مختلف المستويات، باستخدام قصاصة تحفيزيّة تحمل عنوان "خبر عاجل"، تشجيعًا لهم وتحفيزًا لبقيّة زملائهم. وأسهمت نتائج المنصّة كذلك في تطوير خطط الدعم الفرديّ، إذ جرى توجيه أولياء الأمور إلى متابعة أداء أبنائهم في الصلوات الخمس يوميًّا وفق جدول خاصّ، إضافة إلى تفعيل مشروع التلاوة المنزليّة، وتقديم التغذية الراجعة الملائمة لتعزيز تقدّم الطلبة.

تحدّيات التكامل بين التكنولوجيا والتعليم الشامل

تواجه عمليّة دمج التكنولوجيا في التعليم الشامل عددًا من التحدّيات، من أبرزها:

- الفجوة الرقميّة بين المدارس والمناطق المختلفة، ما يحدّ من تكافؤ فرص التعلّم.
- ضعف البنية التحتيّة التقنيّة في بعض المؤسّسات التعليميّة، ما ينعكس على فاعليّة تطبيق الأدوات الرقميّة.
- نقص الكفاءات التربويّة المتخصّصة في توظيف التكنولوجيا بطريقة تراعي التنوّع بين المتعلّمين.
- الحاجة إلى تطوير المناهج، لتشمل موارد رقميّة مصمّمة وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلّم (UDL).

وتشير نتائج عبد الحميد (2025) إلى أنّ التغلّب على هذه التحدّيات يتطلّب تعاونًا مؤسّسيًّا متكاملًا، يشمل المعلّمين والمشرفين التربويّين وصنّاع القرار، لضمان أن تظلّ التكنولوجيا أداة تمكين لا تمييز.

نحو رؤية متكاملة لتكنولوجيا التعليم الشامل

لتحقيق أقصى استفادة من تكنولوجيا التعليم في دعم التعليم الشامل، لا بدّ من رؤية تربويّة متكاملة تستند إلى:

- التصميم الشامل للتعلّم (Universal Design for Learning): والذي يهدف إلى إعداد محتوى متاح لجميع المتعلّمين منذ البداية، من دون الحاجة إلى تعديلات لاحقة.
- الشراكة بين صانعي القرار والمعلّمين والمجتمع المحلّيّ: لتطوير حلول رقميّة تراعي العدالة التعليميّة، وتستجيب لحاجات البيئات المختلفة.
- تعزيز البحث التربويّ التطبيقيّ: لتقييم أثر الأدوات الرقميّة في تحسين نواتج التعلّم لدى فئات الطلبة المختلفة.

***

تكنولوجيا التعليم ليست غاية في حدّ ذاتها، بل وسيلة لتحقيق تعليم أكثر عدالة وإنسانيّة. فكلّما أصبحت التقنيّات أكثر شمولًا وذكاءً، اقتربنا من مدرسة لا تُقصي أحدًا، يتعلّم فيها الجميع وفق قدراتهم وإيقاعهم الخاصّ. وهكذا تتكامل التكنولوجيا مع فلسفة التعليم الشامل، لتصنعا معًا مستقبلًا يضمن أن يكون التعليم حقًّا للجميع، في بيئة رقميّة منصفة ومتجدّدة.

مريم بنت عبد الله المشرفيّة

باحثـــة تربويّة

سلطنة عُمان

المراجع

- عبد الحميد، ممدوح إبراهيم. (2025). تقييم بيئات التعلّم الإلكترونيّة المنتجة بمركز التعلّم الإلكترونيّ في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلّم. *مجلّة البحث في التربية وعلم النفس، 40*(1)، 39-109.
- الزهرانيّ، إبراهيم. (2025). أثر الابتكارات التقنيّة في جودة البحث الأكاديميّ. *Arab Journal for Quality in Higher Education، 8*(2) 2871.
- العزريّة، عزاء. (2025). *تجربة توظيف الشاشات التفاعليّة، ومنصّة "نور"، ورقمنة المناهج في التعليم الشامل بمدرسة الوادي الأبيض للتعليم الأساسيّ (1–4) – الصفّ الثالث الأساسيّ* [مقابلة شخصيّة غير منشورة]. وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2024). *مشروع الشاشات التفاعليّة في المدارس العُمانيّة*. البوابة التعليميّة.
- وكالة الأنباء العُمانيّة. (2024). *رقمنة المناهج الدراسيّة لتعزيز جودة التعلّم في سلطنة عُمان*.
- وكالة الأنباء العُمانيّة. (2024). *منصّة نور التعليميّة تدعم التحوّل الرقميّ في التعليم العُمانيّ*.

ملفّ العدد

التعليـم الشـامل فـي البيئـات المتنوّعـة: بيـن الفلسـفة التربويّـة والممارسـة الرقميّـة

حسنيوي عبد الرحمان

إلى أيّ حدّ يمكن للتعليم أن يكون شاملًا، في عالم تتّسع فيه الفوارق الثقافيّة والاقتصاديّة، وتتشابك فيه مصادر اللا-مساواة؟ وهل تستطيع المدرسة، وهي مؤسّسة يفترض فيها أن تكون حارسة للقيم المعرفيّة والإنسانيّة، أن تحافظ على رسالتها الأخلاقيّة، حين تواجه واقعًا يعيد إنتاج الامتيازات الاجتماعيّة بدل تفكيكها؟ ثمّ، ما الأسس الفلسفيّة والتربويّة التي يمكن أن تُحوّل التعليم من مؤسّسة انتقائيّة تُميّز بين المتعلّمين، إلى مشروع إنسانيّ جامع، يضمن حقّ الجميع في الفهم والمشاركة والارتقاء؟ وأخيرًا، كيف يمكن للأدوات الرقميّة والذكاء الاصطناعيّ أن يعيدا تشكيل عمليّة التعلّم بحيث لا يُقصى فيها أحد، خصوصًا في الموادّ الإنسانيّة، مثل التاريخ والجغرافيا التي تتطلّب تمثّلًا بصريًّا وتحليليًّا عميقًا؟

تطرح هذه الأسئلة إشكالًا تربويًّا وفلسفيًّا متعدّد الأبعاد، لأنّها لا تتعلّق فقط بمحتوى الدرس أو طرق التدريس، وإنّما بطبيعة المدرسة ذاتها، وبمدى قدرتها على مقاومة العوامل التي قد تجعلها فضاءً يعمّق الفوارق بدل أن يخفّفها. فالتعليم الشامل، كما يظهر في الأدبيّات التربويّة المعاصرة، ليس فقط سياسة تقنيّة ولا تعديلًا إداريًّا، بقدر ما هو مشروع أخلاقيّ ومعرفيّ، يسعى لإعادة تعريف العلاقة بين المتعلّم والمعرفة، وبين المدرسة والمجتمع.

الأسس الفلسفيّة للتعليم الشامل

تقوم الفلسفة التربويّة الحديثة على أنّ التعليم الشامل لا يعتبر برنامجًا تقنيًّا، بقدر ما هو رؤيّة وجوديّة وأخلاقيّة. يشير الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (1916) إلى أنّ المدرسة "ليست مكانًا للانضباط فحسب، بل حياة اجتماعيّة مُصغّرة". ومن هذا المنطلق، فالشموليّة لا تتحقّق إلّا حين تُبنى المدرسة وفق حاجات المجتمع، وبما يعكس تنوّع أفراده وتجاربهم الشخصيّة. كما إنّ المتعلّم ليس صفحة بيضاء، وإنّما كائن يحمل تاريخًا ومعنى وعوائق وإمكانات. ويقدّم المفكّر البرازيلي باولو فريري بُعدًا تحليليًّا مهمًّا، حين يميّز بين "التعليم المصرفيّ " و"التربية التحرّريّة". فالأوّل يُقصي، لأنّه يضع المتعلّم في موقع المتلقّي السلبيّ، بينما الثاني يشمل ويجمع ويحتضن، لأنّه يجعل من التعلّم حوارًا ووعيًا وإعادة إنتاج للمعرفة. يقول فريري (1970) في هذا الإطار: "التربية إمّا أن تكون ممارسة للحرّيّة أو أداة للقمع". ومن المنظور الشموليّ، فإنّ أيّ نظام تربويّ يُقصي المتعلّم من الحوار المعرفيّ، يفقد طبيعته الإنسانيّة. أمّا الفيلسوفة الأمريكيّة مارثا نوسباوم (2010)، فتطرح مفهومًا ثقافيًّا لشموليّة التعليم، قائمًا على نظريّة القدرات، مؤكّدة أنّ التعليم العادل "يبني في المتعلّم القدرة على التفكير النقديّ والخيال الأخلاقيّ". فالشمول لا يعني تعميم المناهج، وإنّما تعميم القدرة على الاستفادة منها، على الرغم من التفاوت الاقتصاديّ والاجتماعيّ.

التعليم في البيئات الثقافيّة والاقتصاديّة المتباينة

تبيّن الدراسات الحديثة أنّ الفوارق الاقتصاديّة تُعدّ أحد أهمّ عوامل الإقصاء التعليميّ. لأنّ المتعلّم الذي يعيش في بيئة هشّة اقتصاديًّا، غالبًا ما يفتقر إلى موارد رقميّة، أو فضاءات

مناسبة للتعلّم، أو دعم أسريّ معرفيّ. وفي البيئات التقليديّة أو الريفيّة، يتراجع التعليم أحيانًا أمام هيمنة الثقافة الشعبيّة التي لا تهتمّ بالتعليم، أو ضعف حضور الكتب، أو محدوديّة التجهيزات المدرسيّة. وتؤكّد منظّمة اليونسكو (2020) أنّ التعليم الشامل يتأسّس على "تهيئة منظومة متعدّدة المستويات للدعم"، أي إنّ المدرسة مطالبة بتوفير استراتيجيّات مختلفة، تناسب التعدّد الداخليّ للقسم الواحد. فمن الخطأ التعامل مع القسم باعتباره كتلة متجانسة، خصوصًا في الموادّ التي تتطلّب تحليلًا وتمثّلًا بصريًّا، مثل التاريخ والجغرافيا. ويشير الفيلسوف الأمريكي أمارتيا سِن (1999)، إلى أنّ العدالة لا تتحقّق بتوفير الموارد وحدها، وإنّما بتمكين الأفراد من تحويل تلك الموارد إلى قدرات فعليّة. وانطلاقًا من هذا المفهوم، يمكن القول إنّ الشموليّة التعليميّة تتحقّق فقط حين تُترجم الإمكانات التربويّة، إلى قدرة لدى المتعلّم على الفهم والتحليل والمشاركة.

نماذج دوليّة للتعليم الشامل

على المستوى العمليّ، قدّمت عدّة دول نماذج رائدة في التعليم الشامل. ففنلندا طوّرت تجربة تربويّة حوّلت المدرسة إلى فضاء يراعي الفوارق الفرديّة، ويمنح الدعم التربويّ داخل القسم وخارجه، من دون وصم أو تمييز. وتركّز التجربة الفنلنديّة على جعل التعلّم خبرة شخصيّة، على يد فريق تربويّ يتدخّل في اللحظة المناسبة. كما تعتمد على حذف الامتحانات الانتقائيّة، وتطوير أنشطة تجعل كلّ متعلّم قادرًا على بناء تجربته الخاصّة في التعلّم. أمّا كندا، وخصوصًا مقاطعة أونتاريو، فقد طوّرت نموذجًا يدعم التعليم متعدّد الثقافات، ويؤسّس لسياسات احتضان الاختلاف اللغويّ والدينيّ، بوصفه عنصرًا للقوّة التعليميّة. وفي كوريا الجنوبيّة، وعلى الرغم من صرامة المنظومة، أُدخلت برامج واسعة للتعليم الرقميّ التفاعليّ، مكّنت الفئات محدودة الدخل من الوصول إلى محتوى تعليميّ عالي الجودة، عن طريق منصّات حكوميّة ومجتمعيّة. في ضوء هذه النماذج، يتبيّن أنّ القاسم المشترك الذي يجب أن يتمحور حوله التعليم الشامل، يتمثّل في منح المتعلّم القدرة على الفهم والتحليل. والفهم هنا ليس فقط استيعاب المعلومة، وإنّما القدرة على ربط المعرفة بسياق الحياة، وتحويلها إلى أداة للوعي. والفهم، أيضًا، يمثّل المجال الذي تتساوى فيه الفرص أكثر ممّا تتساوى في الامتحانات أو الإمكانات الاقتصاديّة، لأنّه يعتمد على تنظيم عمليّات التفكير، لا على امتلاك الموارد.

تجربتي في تدريس التاريخ والجغرافيا باستخدام الذكاء الاصطناعيّ

تُجسّد تجربتي الشخصيّة المتواضعة مثالًا على كيفيّة انتقال الفلسفة التربويّة من مستوى التنظير، إلى مستوى الممارسة الفعليّة داخل القسم وخارجه، إذ تتحوّل الشموليّة من مفهوم تجريديّ إلى بنية تعليميّة، تتكامل فيها الأدوات الرقميّة، وتتناغم فيها أدوار المدرّس والمتعلّم، ويتوسّع فيها فضاء التعلّم ليشمل المجالَين الواقعيّ والافتراضيّ. وقد اعتمدتُ على أدوات الذكاء الاصطناعيّ لإنتاج محتوى تعليميّ مبتكر، يقوم على خمس مكوّنات رئيسة:

1. إنتاج الدروس التفاعليّة: استخدمتُ أدوات الذكاء الاصطناعيّ، مثل برنامج Canva، لتوليد دروس تعتمد على الخرائط الذكيّة، والمحاكاة الرقميّة، والأسئلة التنبّؤيّة، والمعالجة البصريّة للمفاهيم الجغرافيّة والتاريخيّة. وهذا جعل الدرس قابلًا للفهم لدى مختلف أنماط المتعلّمين: البصريّين والسمعيّين، والمتعلّمين عبر المشاركة. وهذه بعض النماذج:
   - مادّة التاريخ: التحوّلات السياسيّة والاجتماعيّة في أوروبّا خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلادي، https://bit.ly/4qUMbDE.
   - مادّة الجغرافيا: المجموعات البنيويّة الكبرى في الأرض، https://bit.ly/43UWZbh.
   - تقويم تشخيصيّ للمتعلّمين: https://bit.ly/3LOx1zI.

2. نقل الدرس خارج جدران القسم: لم يعد الدرس حدثًا مغلقًا داخل المؤسّسة، وإنّما أصبح تجربة ممتدّة عبر قناة واتسآب عامّة (https://bit.ly/4oN3HZd). مكّن هذا التحوّل التلاميذ من: إعادة مشاهدة الدروس، والتفاعل عن طريق أسئلة وأنشطة، وتلقّي محتوى إضافيّ، ومتابعة ما فاتهم من دروس داخل المدرسة. وقد أدّى ذلك إلى تقليص شعور الإقصاء لدى الفئات التي تعاني بُعد المسافة، وضعف الإمكانيّات، والظروف العائليّة المعقّدة، وصعوبات في الاستيعاب داخل القسم.

3. دمقرطة الوصول إلى المعرفة: جعل استخدام وسيلة بسيطة ومنتشرة مثل واتسآب، العمليّة التعليميّة ديمقراطيّة. لا حاجة إلى حواسيب أو اشتراك إنترنت قويّ، فأغلب التلاميذ يمكنهم التفاعل باستخدام هواتفهم المتاحة. وبذلك تحقّقت الفكرة التي تحدّث عنها فريري: تحويل المعرفة إلى ممارسة تحرّر المتعلّم من الحواجز الطبقيّة والثقافيّة.

4. من المدرّس الناقل إلى المدرّس المُنشئ (إعادة تعريف الدور البيداغوجيّ): بهذه التجربة، يتغيّر دور المدرّس من "ملقّن" إلى مصمّم معرفيّ (instructional designer)، وهو الدور الذي بدأ يفرض نفسه في التربية المعاصرة. فالمدرّس لا يعتبر فقط وسيطًا بين الكتاب والطالب، بقدر ما هو: مُنشئ للمحتوى، ومُنسّق للخبرات، ومُوجّه لحركيّة التعلّم، ومُيسّر لحوار نقديّ بين المتعلّمين. هذا التحوّل ينسجم مع رؤيّة ديوي الذي يعتبر المدرسة "مجتمعًا صغيرًا"، ومع فريري الذي يرى أنّ المدرّس محفّز للوعي، ومع سِن الذي يعتبر التعليم عمليّة توسيع لقدرة الفرد على الفعل في العالم.

5. الأثر في المتعلّم (بناء ذات قادرة على الفهم والتحليل): بالوصول المفتوح إلى المحتوى والتفاعل المستمرّ معه، يتحوّل المتعلّم من مستهلك للمعلومة إلى فاعل تعليميّ. والنتيجة: ارتفاع المشاركة، وتقلّص شعور الفئات الهشّة بالإقصاء، وتحسّن القدرة على التحليل في التاريخ والجغرافيا، وبناء علاقة جديدة بين المتعلّم والمعرفة، تتّسم بكونها علاقة فضول لا علاقة خوف. بهذا، تصبح تجربتي تطبيقًا عمليًّا لما يدعو إليه فلاسفة التربية: جعل المعرفة وسيلة للتحرّر، لا وسيلة للانتقاء أو الإقصاء.

نحو رؤيّة عربيّة للتعليم الشامل

يواجه التعليم الشامل في السياق العربيّ تحدّيات مضاعفة: تفاوت اقتصاديّ حادّ، وبنى مدرسيّة غير متساويّة، ومناهج لا تزال في كثير من الأحيان تعتمد على الحفظ بدل الفهم. لكنّ التجارب الفرديّة، مثل تجربتي، تُظهر أنّ التحوّل ممكن، حين يُنظر إلى التكنولوجيا بوصفها فرصة لإعادة توزيع المعرفة، لا مجرّد أدوات تقنيّة. ولصياغة رؤيّة عربيّة لشموليّة تعليميّة حقيقيّة، لا بدّ من:

بناء سياسات تربويّة تستلهم من نظريّة القدرات والذكاءات المتعدّدة.

تكوين المدرّسين على إنتاج المحتوى الرقميّ التفاعليّ.

ربط التعلّم المدرسيّ بالحياة اليوميّة.

تحويل المدرسة إلى فضاء ينظر إلى الاختلاف بوصفه عنصر ثراء.

جعل الذكاء الاصطناعيّ رافعة لتقليص الفوارق وليس تعميقها.

***

يتّضح أنّ التعليم الشامل ليس فقط سياسة تنهجها الدول، بقدر ما هو مشروع إنسانيّ يتعلّق بكيفيّة النظر إلى المتعلّم وإمكانيّاته. وتُظهر الفلسفات التربويّة الحديثة، من ديوي إلى نوسباوم وفريري، أنّ الشموليّة تتأسّس على منح القدرة على الفهم، لا على توزيع المناهج بالتساوي. أمّا التجارب الدوليّة فتؤكّد أنّ الشموليّة ممكنة حين تُدمج السياسات بالتكنولوجيا، وتُحترم الفوارق بوصفها جزءًا من الهويّة التعليميّة. وتأتي تجربتي الشخصيّة لتكشف أنّ التحوّل لا يبدأ من المؤسّسات المركزيّة فقط، وإنّما من المدرّس ذاته، حين يقرّر أنّ المعرفة حقّ، وأنّ التكنولوجيا جسر، وأنّ التعليم فعل تحرّر. ففي عالم تتّسع فيه الفوارق، يصبح المعلّم الذي ينتج محتوى تفاعليًّا، ويعتمد الذكاء الاصطناعيّ، ويجعل المعرفة متاحة للجميع، شريكًا في بناء تعليم عربيّ أكثر عدلًا وإنسانيّة.

حسنيوي عبد الرحمان
أستاذ التعليم الثانويّ التأهيليّ
المغرب

المراجع

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs Humanities.* Princeton University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom.* Alfred A. Knopf.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*

محدّدات الشمول وإمكانات التشخيص في منهاج اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة

لغزال بلعيد

ينطلق هذا المقال من فرضيّة أساس، تتّضح في الدفاع عن قيمة عمليّة تخطيط المناهج التربويّة وتصميمها في أجرأة التعليم الشامل، وتنزيله على مستوى المداخل والمحتويات، وأشكال التقويم وطرائق التدريس وأساليبه. وتتيح المناهج المرنة والمتكاملة تحقيق شروط التعليم الشامل في أبعادها المختلفة، وتمكّن المدرّسين من التصرّف في المحتويات وتدبيرها، بما يتلاءم وطبيعة الاختلافات الاجتماعيّة والعرقيّة والثقافيّة واللغويّة للمتعلّمين. ولتقريب عناصر هذا الافتراض، نقترح مسحًا لمنهاج المرحلة الثانويّة التأهيليّة في المغرب. وفي المقابل تطرح المناهج التقليديّة عوائق مختلفة المستويات معرفيًّا وتدبيريًّا، وما يترتّب على هذه المسألة من إقصاء قاعدة مهمّة من المتعلّمين من تعليم شامل، يلبّي رغباتهم ويراعي تبايناتهم المختلفة المجالات. وسنسعى لرصد هذه العناصر بالاشتغال على منهاج اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة.

التعليم الشامل والتقاطعات المنهاجيّة المفترضة

يرتبط مفهوم التعليم الشامل بضمان حقّ كلّ المتعلّمين في تعليم متساوي الفرص والمحتويات، من دون تمييز وتفضيل. ويُعدّ مفهوم التعليم الشامل محطّة أساسيّة لترسيخ مفهوم التعليم للجميع. ويقود المفهوم في مستوى آخر، إلى ضرورة الاستثمار الأمثل في تخطيط مناهج تحقّق غايات التعليم الشامل ومراميه، وتساعد في تجاوز الأحكام المسبقة والأفكار النمطيّة المستندة إلى الانتماء الطبقيّ، والموقع الثقافيّ، والمرجعيّة الدينيّة، والقدرات الاقتصاديّة (Antoninis، 2020). وتؤكّد هذه العناصر على أنّ طرح فكرة التعليم الشامل تصطدم بعقبات ماديّة وثقافيّة ورمزيّة، لكنّ تقليص مجالات هذه العقبات، لا يعني بالضرورة القضاء على الخصوصيّات التي تميّز كلّ فرد ثقافيًّا واجتماعيًّا ودينيًّا. وتسهم المناهج التربويّة المعتمد عليها في مجموعة من الدول في تحقيق التعليم الشامل، استنادًا إلى ما تتضمّنه من محتويات وأنشطة تقوم عليها مكوّناتها المختلفة، من مداخل ومحتويات وأهداف. فالافتراض الأساس في هذا المقام يقوم على استحضار فعّاليّة هذه العناصر، من حيث تكاملها وارتباطها وانسجامها مع الهدف العامّ القائم على التعليم الشامل. ومنه سنتطرّق إلى موجّهات أساسيّة تتحكّم في أجرأة مفهوم التعليم الشامل، منها طبيعة المناهج التربويّة، وحدود مراعاتها للفروقات والاختلافات الصفّيّة.

وتظهر بعض محدّدات التعليم الشامل على مستوى المنهاج المدرسيّ المغربيّ للمرحلة الثانويّة، في اعتماد محدّدات المصدر الفلسفيّ القائم على العناصر الآتية:

- تكامل المرجعيّات الثقافيّة والهويّاتيّة وتداخلها: تظهر هذه الفكرة في قدرة المنهاج ومحتوياته في السلك الثانويّ التأهيليّ، على تقديم نصوص مختلفة المرجعيّات، وبحمولات ثقافيّة مختلفة، تنطلق أوّلًا من التصوّر التحقيبيّ القائم على تصنيف النصوص الشعريّة لمراحل شعر القيم، من الجاهليّ وصولًا إلى العباسيّ، ثمّ تيّارات الشعر العربيّ الحديث، وما تتضمّنه هذه النصوص من حمولات ثقافيّة وموضوعات شعريّة، ذات طابع اجتماعيّ وثقافيّ متنوّع. وتمكّن هذه المدوّنات الشعريّة المتعلّمين من التفاعل مع مختلف الأنساق الثقافيّة، وتعزّز لديهم قيم قبول الاختلاف والتفاعل الإيجابيّ مع الغير، باعتباره هويّة مختلفة لا مخالفة. وتتأكّد هذه العناصر انطلاقًا من تصريح التوجيهات التربويّة بمركزيّة القيم، وتحويلها إلى سلوكيّات واقعيّة في إطار التفاعل الإيجابيّ والبنّاء مع المحيط الاجتماعيّ والبيئة والموروث الثقافيّ، والتشبّع بروح الحوار والتسامح واحترام الحقّ في الاختلاف (مديريّة المناهج، 2007).
- العمل على تعزيز القيم الكونيّة: يتّضح هذا المنحى في أنّ منهاج هذه المرحلة التعليميّة، على الرغم من اعتماده على نصوص مرتبطة بتاريخ الأدب العربيّ والنقد - قديمه وحديثه - يجعل من هذه النصوص والمدوّنات النقديّة منطلقًا لانفتاح المتعلّم على مختلف التيّارات الفكريّة، ودفعه إلى استكشاف المبادئ والنظم الثقافيّة المتعدّدة. ومن ناحية أخرى، تراهن هذه النصوص على تنمية القدرات الفكريّة للمتعلّم في التعامل مع العالم، وفهمه وتأويله وفق مبادئ الاختلاف والتعدّديّة الثقافيّة والمجتمعيّة في

مستوياتها المتنوّعة. ولا يقتصر هذا التصوّر على اعتماد المنهاج المغربيّ في هذه المرحلة على مدخل القيم فحسب، بل يشتغل بديناميّة إلى جانب مدخلين أساسيّين: المدخل القائم على الكفايات، والمدخل القائم على التربية على الاختيار.

- استثمار المحدّد البيداغوجيّ: يظهر في اعتماد منهاج التعليم الثانويّ التأهيليّ على موجّهات نظريّات التربية الحديثة، مثل البيداغوجيّة التي تقوم على تفريد التعلّمات وتفريقها، وفق ما يميّز المتعلّمين من اختلافات ثقافيّة وتربويّة وفرديّة، سواء كانت وجدانيّة أو عقليّة أو جسديّة (مديريّة المناهج، 2007). وفي هذا السياق، نستحضر التصوّر الدامج للتربية المعتمد في المدرسة المغربيّة، والذي لا يبدو حضوره قويًّا في ممارسات التدبير والتدريس، بقدر ما يظهر في عمليّة التقويم التربويّ، والتي تقتضي اعتماد نموذج الاختبار المُكيّف، الموجّه للمتعلّمين ذوي القدرات أو الاحتياجات الخاصّة. إذ يعمل المدرّسون على تكييف الوضعيّات الاختباريّة، بما يتلاءم مع طبيعة الإعاقة التي يعانيها المتعلّم، سواء في الاختبارات المنجزة خلال الموسم الدراسيّ، أو في الاختبارات النهائيّة التي تُجرى في نهاية كلّ مرحلة دراسيّة ضمن مجالات الإشهاد.

مناسبة أسس المنهاج ورهان التعلّم الشامل

يقتضي تحقيق أهداف التعلّم الشامل بناء منهاج دراسيّ، يستجيب لمتطلّبات المتعلّمين وفوارقهم الفرديّة. ولضمان تحقّق هذه الغاية، لا بدّ من استحضار طبيعة الهندسة المنهاجيّة المعتمَد عليها في هذا السياق، والتي تركّز على العمليّات الأساسيّة للمنهاج، ومنها عمليّة التخطيط. إذ يقتضي المنهاج الشامل مراعاة مختلف المداخل، عند وضع محتوياته وأنشطته وأشكال التقويم وطرائق التدريس، مع عدم إغفال المفهوم الناظم للمنهاج، بوصفه نظامًا يقوم على عناصر ومكوّنات مترابطة ومتشابكة ومتفاعلة، بحيث يؤثّر كلّ مكوّن في بقيّة المكوّنات. وينتج عن تبنّي مفهوم المنهاج المتكامل استحضار باقي المنظومات المرتبطة به، مثل منظومة التربية ومنظومة المجتمع، بما فيها من علاقات وتداخلات. وتمكّن هذه العناصر، في تكاملها، من تحقيق أهداف المنهاج الشامل ضمن تصوّر استراتيجيّ، يؤطّر عمليّتَي التعليم والتعلّم، ويستهدف مختلف الفئات.

ولضمان فعّاليّة المنهاج المحقّق لغايات التعليم الشامل، لا بدّ من التدقيق في أدوار مختلف المتدخّلين في تنفيذ المنهاج ووظائفهم. ويعتمد هذا التصوّر على تدقيق الأدوار والوظائف التي تخصّ كلًّا من المعلّم والتلميذ، وانتقاء المحتويات التي تساعد في ضمان مرونة تنزيل المنهاج وتقييمه الفعّال والموضوعيّ، ومناسبة الأهداف لقدرات المتعلّمين، وإعمال آليّة التأكّد المستمرّ من اكتساب المتعلّمين للمعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم التي تناسب الأهداف الموضوعة. وينتج عن تحقّق هذه الأهداف تعزيز مدخلات المنهاج على مستوى العمليّات، أمّا إذا لم تتحقّق، فلا بدّ من إعادة النظر في العمليّات أو المدخلات، وتعديلها وتحسينها (العرنوسي وجبر، 2015). ويواجه المتدخّلون في عمليّة تنزيل المناهج، في هذا السياق، جملة من العقبات التي نقصرها في محدّدات منهاجيّة، منها:

- ضعف مبدأ الشموليّة في ما يخصّ توصيف حدود العلاقة والتواصل بين المتعلّم والمدرّس، يؤدّي في بعض الأحيان إلى تداخل الأدوار، وتغييب مبادئ الحوار والتواصل الناجع. وقد يكرّس هذا الضعف سلطة المدرّس في تدبير جوانب المنهاج المضمونيّة ومحدّداته القيميّة، فتُحصر عمليّة التعلّم ضمن مجال التلقين والتأويل الذاتيّ للمدرّس لما يجب أن يتملّكه المتعلّم.
- انحصار مخرجات المنهاج في التمكّن المعرفيّ، من دون تمكين المتعلّمين من مهارات وسلوكيّات تساعدهم في التعامل مع الاختلاف والتنوّع في علاقتهم مع الآخرين، سواء على مستوى القيم أو اللغة أو المعتقد.
- انعكاس الطابع النمطيّ لمدخلات المنهاج، والذي يتّسم بضعف قابليّته للتجريب والتفاوض، على طبيعة التغذية الراجعة التي تسهم في ملاءمة مدخلات المنهاج وعمليّاته لتمايزات المتعلّمين واختلافاتهم، وقدراتهم التي تناسب كلّ عنصر من عناصر المنهاج.

وتظهر بعض المجالات التي تحول دون تحقّق موجّهات مفهوم الشمول على مستوى منهاج اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة، في نسبيّة التدقيق في أدوار المتعلّمين والمدرّسين على مستوى الوثائق المنظّمة لعمليّة تخطيط مكوّنات اللغة العربيّة وتدبيرها وتقويمها في وثيقة التوجيهات التربويّة، إذ يتركّز الاهتمام أساسًا على الخطوات الإجرائيّة لتدريس المادّة، واعتماد مفهوم القراءة المنهجيّة، بوصفه مفهومًا منظّمًا لعمليّة تدريس النصوص القرائيّة (مديريّة المناهج، 2007). وقد أفرز

تدبير النصوص القرائيّة - لمركزيّتها في منهاج اللغة العربيّة - اعتماد القراءة المنهجيّة تنميط عمليّة إقراء النصوص وإفهامها وتفكيكها، وأسهم ذلك في جعل القراءة المنهجيّة للمدوّنات الأدبيّة والنقديّة غاية وهدفًا لعمليّة التدريس، لا آليّة مساعدة في ربط المتعلّم بواقعه وبالتحوّلات الثقافيّة والاجتماعيّة، ولا في مراعاة الاختلافات الهويّاتيّة والفرديّة للمتعلّمين. ومن ناحية أخرى، تظهر عمليّة الانفصال بين المكوّنات المقرّرة، مثل المكوّن الكتابيّ ومكوّن علوم اللغة ومكوّن المؤلّفات، إذ تقتصر مجالات استثمار مخرجات هذه المكوّنات على تفكيك النصوص والتعرّف إلى بنيتها، من دون تفعيل غايات أخرى، لا سيّما الغايات التواصليّة.

كيف يمكن للمنهج أن يساعد في التعليم الشامل؟

ونقترح في هذا السياق جملة من الموجّهات، والتي من شأنها أن تحقّق مجالات أشمل للتداخل والتفاعل بين مداخل المنهاج المختلفة، مع اعتبار أنّ تصميم هذه المداخل يقتضي خضوعها لمبدأ المرونة والقابليّة للتعديل، في ارتباطها بالتغيّرات المجتمعيّة والتحوّلات الثقافيّة، وبما يجعلها مواكبة لمتغيّرات المجتمع والبيئة الصفّيّة. كما تقدّم التصوّرات السوسيوبنائيّة مقترحات عمليّة لتحقيق فعّاليّة التداخل بين مصادر تخطيط منهاج اللغة العربيّة، إذ تصبح المعارف والمحتويات حاضرة بقوّة في الفعل التربويّ، ويبقى للمتعلّم موقعه ضمن سياق انتمائه الاجتماعيّ والثقافيّ (Désautels & Larochels, 2004)، بما يعكس كفاياته المدرسيّة، وقدرته على التفاعل مع الاختلافات الثقافيّة والهويّاتيّة.

وفي مستوى آخر، يقتضي التدقيق في أسس المنهاج ومرتكزاته استحضار تنوّع مصادر المعرفة، بين معرفة تقوم على الحواسّ، وأخرى قائمة على العقل، وأخرى تعتمد على الحدس، إضافة إلى الثقافة والتقاليد، بدل الاعتماد على معارف تقوم على العقل فقط، من دون تفصيل في طبيعة القدرات العقليّة التي تميّز كلّ متعلّم عن الآخر. ونؤكّد في السياق ذاته على ضرورة تدقيق أدوار المتدخّلين في العمليّة التربويّة، خصوصًا ما يرتبط بالمدرّس، إذ إنّه ليس مجرّد ناقل للمعرفة، بل يمثّل نسقًا من القيم والاتّجاهات حول طبيعة المتعلّم وقدراته، وطبيعة الإطار الاجتماعيّ ومتطلّباته وتوقّعاته (العرنوسي وجبر، 2015)، مع ضرورة استحضاره طبيعة التفاعلات التي تحدث بين المتعلّم والمجتمع والمادّة التعليميّة، ومدى مناسبتها قدرات الفرد وتطلّعاته، ومكتسباته الفرديّة والثقافيّة والاجتماعيّة.

***

أضحت التربية الحديثة متمركزة حول المتعلّم باعتباره ذاتًا لها خصوصيّاتها الثقافيّة واللغويّة والجسديّة، وما يقتضيه هذا الاعتبار من جعل العمليّة التعليميّة مجالات لتفعيل قيم التكافؤ والمساواة، بعيدًا عن كلّ أشكال التمييز. ولعلّ تصميم مناهج للتربية وتخطيطها، يقتضي استحضار نموذج أوّليّ ثابت للتعليم الشامل، تنبني عليه مداخل المنهاج وأسسه النفسيّة والاجتماعيّة والفلسفيّة والفكريّة والاجتماعيّة. كما يقتضي نموذج الشمول، في هذا السياق، تجاوز مفهوم النمطيّة، واعتبار مفهوم الاختلاف مرادفًا للأصالة والتميّز، بما يعزّز فاعلية مخرجات المناهج التربويّة

لغزال بلعيد
مفتّش تربويّ وطالب باحث في كلّيّة علوم التربية بالرباط
المغرب

المراجع

- أنطونينيس، مانوس. (2020). *التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء*. منظّمة العالم الإسلاميّ للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).
- العرنوسي، ضياء، وجبر، سعد. (2015). *المناهج: البناء والتطوير*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- محمّد، طاهر. (2011). *أسس المناهج المعاصرة* (الطبعة الأولى). دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- مديريّة المناهج. (2007). *التوجّهات التربويّة والبرامج الخاصّة بتدريس مادّة اللغة العربيّة بسلك التعليم الثانويّ التأهيليّ*. وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ. المغرب.

الخطـط الفرديّـة فـي الصفـوف المكتظّـة: كيف نُحـوّل التحـدّي إلى فرصـة للتعلّـم العـادل؟

د. هداية الرزوق

كان صباحًا مزدحمًا في أحد صفوف الخامس في مدرسة حكوميّة محدودة الموارد. ضجيج المقاعد، وحركة الأقدام، ووجوه أربعين طالبًا تتوزّع بين حماس واضح وارتباك خافت، كانت المشهد الأوّل الذي استقبلته المعلّمة، وفي يدها أوراق لم تكن مجرّد نشاط صفّيّ، بل خطط فرديّة، ستحدّد ملامح رحلة الطلبة مع القراءة خلال الأسابيع القادمة.

قبل أن تبدأ المعلّمة، نظرتُ إلى وجوه الطلبة: ذلك الطالب الذي يتخوّف من الكتابة، وذاك الذي يتردّد قبل قراءة كلمة بسيطة، ومجموعة يجيدون القراءة لكن يعجزون عن فهم ما يقرؤون. كان المشهد تفسيرًا مباشرًا للسبب وراء وجود الخطّة الفرديّة، فهي ليست مجرّد وثيقة، بل برنامج تعليميّ مصممّ لكلّ طالب بحسب مستواه. تبدأ بتشخيص دقيق، تحدّد أهدافًا قصيرة المدى، ثمّ تقدّم أنشطة متدرّجة تساعده في التقدّم خطوة بخطوة، من دون أن يشعر الطالب بأنّه أقلّ من زملائه. فالخطّة الفرديّة لا تُعنى بالفروق بوصفها مشكلة، بل بوصفها طبيعة إنسانيّة تحتاج إلى استجابة تربويّة عادلة.

ومن هنا بدأت التجربة التي توثّقها هذه المقالة: كيف تعمل الخطط الفرديّة – المُعدّة وطنيًّا ضمن أطر المركز الوطنيّ لتطوير المناهج ووزارة التربية والتعليم الأردنيّة – عندما تنتقل من حيّز الورق إلى محيط صفّ مكتظّ، في مدرسة حكوميّة محدودة الموارد؟ وكيف تتعامل المعلّمة مع تحدّيات الاكتظاظ، وضعف الإمكانات، وتفاوت المستويات، وهي تمنح كلّ طالب فرصة عادلة ليقرأ ويفهم بثقة؟

تركّز هذه التجربة على تطبيق الخطط الفرديّة في مهارة القراءة لصفوف الرابع وحتّى التاسع، وما كشفت عنه التقييمات التشخيصيّة من فجوات مهاريّة تستوجب تدخّلًا منهجيًّا ودقيقًا، يعيد إلى الطلبة حقّهم في التعلّم المتكافئ داخل الغرفة الصفّيّة، مهما كانت ظروفها.

مشهد من الميدان: عندما يبدأ الواقع قبل النظريّة

كان الصفّ الخامس الذي تابعتُه أحد أكثر الصفوف اكتظاظًا في المدرسة. الغرفة ضيّقة، والمقاعد ملتصقة، والضجيج جزء من المشهد اليوميّ. أجرت المعلّمة التقييم التشخيصيّ وفق الإرشادات الرسميّة، لتحديد مستوى الطلبة في مهارة القراءة، فظهر أنّ ما يقارب ثلث الصفّ يقع ضمن مستوى "ما دون المتدنّي"، بينما توزّع الباقون بين المستويين الأوّل والثاني.

كانت الخطّة الفرديّة جاهزة ومبنيّة مسبقًا على المستوى الوطنيّ، تتضمّن مستويات أربعة وكفايات ومؤشّرات أداء وأنشطة تطبيقيّة متدرّجة. لم تكن التحدّيات في تطبيق الخطّة، وتطبيق أوراق العمل الإثرائيّة المقسّمة ضمن مستويات متمايزة، بل في كيفيّة تنفيذها ضمن بيئة صفّيّة مكتظّة ومحدودة الموارد والتكنولوجيا. وهنا يبدأ الفرق بين السياسة والممارسة.

آليّة تطبيق الخطّة الفرديّة داخل الصفّ المكتظّ

اعتمدت المعلّمة في الصفّ الذي تابعته على الإرشادات التنفيذيّة المعتمدة لتطبيق الخطط (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج، 2024-2025)، لكنّ ما لفت انتباهي أنّ المعلّمة قامت بتطويع الإرشادات، وإجراء تعديلات طفيفة فرضها واقع الصفّ الذي تديره. وقد تمثّل التطبيق العمليّ في الخطوات الآتية:

1. تصنيف الطلبة بناءً على مستويات الأداء

استند التصنيف إلى نتائج الاختبار التشخيصيّ الذي أجرته المعلّمة بداية الفصل الدراسيّ، وقد حدّدت بواسطته مستوى الوعي الصوتيّ والتهجئة والمفردات والقراءة الجهريّة لكلّ طالب. وقد أعجبتُ بكيفيّة تنظيم المعلّمة بيانات الطلبة في سجلّ منظّم، يوضّح مستوياتهم في المهارات المختلفة. وبناءً

على توصيف المستويات الأربعة، قُسّم الطلبة إلى مجموعات متمايزة، لم يكن الهدف منها فصلهم، بل إدارة التمايز داخل الصفّ نفسه.

2. تخصيص 15 دقيقة من زمن الحصّة للمهارات الحرجة

اتّبعت المعلّمة الإرشاد الوارد في كتيّب الموادّ الداعمة (المركز الوطنيّ لتطوير المناهج، 2024-2025)، بحيث خصّصت:

- 5 دقائق للنمذجة وقراءة القدوة.
- 10 دقائق لأنشطة فرديّة متدرّجة.

وعلى الرغم من ازدحام الغرفة، كانت هذه الدقائق الأكثر أثرًا في بناء مسار تقدّم واضح.

3. استخدام أوراق العمل المتمايزة الجاهزة

وفّرت الخطّة الفرديّة التي طبّقتها المعلّمة، أوراق عمل جاهزة تراعي المستويات المختلفة للطلبة، وتضمّ ثلاثة أنشطة في كلّ ورقة:

1) نشاط يركّز على الوعي الصوتيّ، وتمييز الحروف، وتحليل المفردات وتركيبها.
2) نشاط قراءة كلمات بسيطة.
3) نشاط قراءة جمل قصيرة.

لم تكن المعلّمة بحاجة إلى ابتكار محتوى جديد، بل إلى ضبط الإيقاع والتنظيم داخل الصفّ. ولعلّ أبرز ما تميّز به العمل الجماعيّ في الحصّة، تقسيم الأدوار الذي قامت به بطريقة مدروسة. أسندت المعلّمة دور القارئ إلى أحد الطلّاب، فكان يتولّى قراءة الأسئلة وشرح المطلوب لزملائه بوضوح، بينما تولّى طالب آخر دور الكاتب، فقام بصياغة الجمل وترتيبها وكتابتها. وفي الوقت نفسه، اضطلع الميسّر بتيسير خطوات العمل وتوجيه المهامّ، وتكفّل المحرّر بمراجعة الإجابات وتصويب الأخطاء، فيما كُلّف المتحدّث بعرض ما توصّلت إليه المجموعة، ومشاركة الإجابات أمام المجموعات الأخرى. وقد خلق هذا التوزيع الواضح للأدوار بيئة تعاونيّة منظّمة، يبرز فيها التركيز على التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، ويسهم فيها كلّ طالب بمهمّة محدّدة، تعزّز من جودة التعلّم والعمل الجماعيّ.

4. تدوين ملاحظات قصيرة حول أداء الطلبة

كانت المعلّمة تتجوّل أثناء الحصّة بين المجموعات، وتسجّل ملاحظات دقيقة، ما أتاح رصدًا مستمرًّا للتقدّم. وقد لاحظتُ أنّ المعلّمة تستخدم الملاحظات التي دوّنتها لتتأمّل في أداء الطالب، وتقرّر ما إذا كان الطالب بحاجة إلى مزيد من الأنشطة الإثرائيّة، أم أنّ عليها أن تنقله إلى المستوى التالي من مستويات الخطط الفرديّة.

التحدّيات الواقعيّة التي واجهت التطبيق

لا يمكن لتجربة ميدانيّة أن تنجح من دون مواجهة تحدّيات حقيقيّة، وقد شكّلت التحدّيات الآتية الملامح الأبرز للموقف الصفّيّ الذي تابعته:

1. الاكتظاظ وأثره في التعلّم الفرديّ

كان من الصعب على المعلّمة ملاحظة أداء كلّ طالب بشكل فرديّ أثناء القراءة، ما اضطرّها إلى توزيع متابعة أداء الطلبة على أيّام الأسبوع، فكانت تتنقّل بين عدد معيّن من الطلبة في اليوم الأوّل، وتستكمل مع من تبقّى من الطلبة في الأيّام التالية، ما جعلها قادرة على تحويل التحدّي إلى روتين منظّم وواضح.

2. تفاوت الجاهزيّة المهنيّة بين المعلّمين

كشف تطبيق الخطط الفرديّة أنّ بعض المعلمّين يفتقرون إلى مهارات تدريس الوعي الصوتيّ، بينما يفتقر البعض الآخر إلى مهارة قيادة العمل ضمن مجموعات في البيئة المكتظّة، ما استدعى إدارة المدرسة إلى تنفيذ سلسلة من التدريبات الداخليّة لفريقها، وعقد مجتمعات تعلّم لتبادل الخبرات مع مدارس مجاورة.

3. محدوديّة الموارد التعليميّة

لم تكن في المدرسة غرفة مصادر أو موادّ تعليميّة متخصّصة، فاعتمدت المعلّمة على بطاقات صغيرة وأدوات بسيطة. ولعلّ أكثر ما أثار إعجابي كيفيّة استخدامها للسبّورة اللاصقة، إذ زوّدت الطلبة بلوحات كرتونيّة جُلّدت بورق شفّاف لتسهيل الكتابة، ومسحها المتكرّر كلّما دعت الحاجة، مع إمكانيّة اختيار ألوان جاذبة لانتباه الطلبة. وهنا تمكّنت من استثمار الموارد البسيطة، لتطبيق الخطط الفرديّة ضمن استراتيجيّات متنوّعة.

4. محدوديّة المصادر التكنولوجيّة

نظرًا إلى محدوديّة التكنولوجيا في المدرسة التي تابعت فيها الحصص، لم تتمكّن المعلّمة من طباعة أوراق العمل المخصّصة للخطط الفرديّة، كما لم تستطع عرضها أمام الطلبة لعدم توفّر لوح إلكترونيّ. غير أنّ ما أدهشني حقًّا كان الحلّ المبتكر الذي نفّذته بالتعاون مع إدارة المدرسة، إذ أعلنت الإدارة عن حملة لجمع الأوراق المستعملة وتدويرها، فسارع أولياء الأمور إلى دعم المبادرة بتزويد المدرسة بكمّيّات كبيرة من الأوراق القابلة للتدوير، وقامت المدرسة ببيع هذه الأوراق، واستخدمت

المبلغ المتحصّل منه في تصوير أوراق العمل الإثرائيّة. وهكذا، استطاعت المعلّمة تحويل التحدّي إلى فرصة حقيقيّة لتعزيز التعليم العادل الشامل، وإيجاد نموذج مُلهم في توظيف الإمكانات المتاحة لخدمة التعلّم.

الأثر: مؤشّرات واقعيّة لا مثاليّة

بعد متابعتي الحثيثة لثمانية أسابيع من تطبيق المعلّمة المنتظم للخطط الفرديّة لمهارة القراءة، ظهرت مؤشّرات ملموسة:

- انتقال 40% من طلبة المستوى الأوّل إلى المستوى الثاني.
- تراجع مظاهر القلق لدى الطلبة ذوي الأداء المتدنّي، وازدياد ثقتهم بأنفسهم.
- ارتفاع مستوى التفاعل والمشاركة خلال الحصص المختلفة، من 10 % قبل التطبيق إلى 40 % بعد التطبيق.
- تضييق الفجوة بين المستويات (Hamed & Razooq, 2025).

وهنا أشير إلى أنّ النتائج لم تكن مثاليّة، غير أنّها قدّمت دليلًا واضحًا على تقدّم واقعيّ ومتدرّج، يعكس جوهر الفلسفة التي تقوم عليها الخطّة الفرديّة، بوصفها أداة علاجيّة تراكميّة تُبنى خطوة بخطوة. والأهمّ من ذلك أنّ هذا التقدّم يكشف مدى إمكانيّة تجسيد العدالة في التعليم بتطبيق الخطط الفرديّة، فهي تمنح كلّ طالب فرصة للنموّ وفق إيقاعه الخاصّ، بعيدًا عن المقارنات الموحّدة. وبذلك تُعيد تعريف النجاح على أنّه مسار شخصيّ يراعي الاحتياجات الفرديّة، ويضمن تكافؤ الفرص الفعليّ داخل الصفّ.

ماذا كشفت تجربة توظيف الخطط الفرديّة لمهارة القراءة؟

كشفت تجربة توظيف الخطط الفرديّة لمهارة القراءة عن جملة من الدلالات التربويّة المهمّة، فهي تؤكّد أوّلًا قدرة المعلّم على تشخيص الفجوات القرائيّة بدقّة، وأهمّيّة توظيف أنشطة تتدرّج من مهارات الوعي الصوتيّ إلى الطلاقة والفهم، بما يتناسب مع مستوى كلّ طالب. كما تُبرز التجربة أثر التعلّم المخصّص في رفع الدافعيّة، إذ يشعر الطالب بأنّ المحتوى موجّه إليه شخصيًّا، وأنّ تقدّمه يُقاس بالاعتماد على نقطة انطلاقه الفرديّة، لا مقارنة بغيره. كما وتكشف كذلك عن دور البيئة المدرسيّة الداعمة - بما فيها الإدارة والمجتمع المحلّيّ - في توفير حلول مبتكرة تُعزّز إنفاذ الخطط، حتّى في ظلّ محدوديّة الموارد. وأخيرًا، تُظهر التجربة أنّ توظيف الخطط الفرديّة في مهارة القراءة لا يحسّن المهارات الأكاديميّة فحسب، بل يعزّز الشمول والعدالة التعليميّة، ويمنح كلّ طالب فرصًا حقيقيّة للتقدّم وفق طاقته وإمكاناته، بما يسهم في بناء ممارسات تربويّة أكثر شمولًا وإنصافًا.

***

ختامًا، تُظهر التجربة أنّ الفارق الحقيقيّ في التعليم الشامل لا تصنعه البيئة المثاليّة، بقدر ما تصنعه الممارسة الواعية. فحين تتوافر خطّة واضحة، ومعلّمون مدرّبون، وإدارة داعمة، يتحقّق أثر التعليم بشكل فعّال، ويصبح من الممكن تحقيق تقدّم ملموس على الرغم من محدوديّة الإمكانات. وهكذا، يتبيّن أنّ التعليم الشامل والعدالة التربويّة ليستا شعارًا يُرفع، بل ممارسة يوميّة تُترجم إلى إجراءات تبدأ بفهم فروق الطلبة، وتنتهي بخلق بيئة تعلّم منصفة، تمنح كلّ متعلّم فرصة حقيقيّة للنموّ والارتقاء.

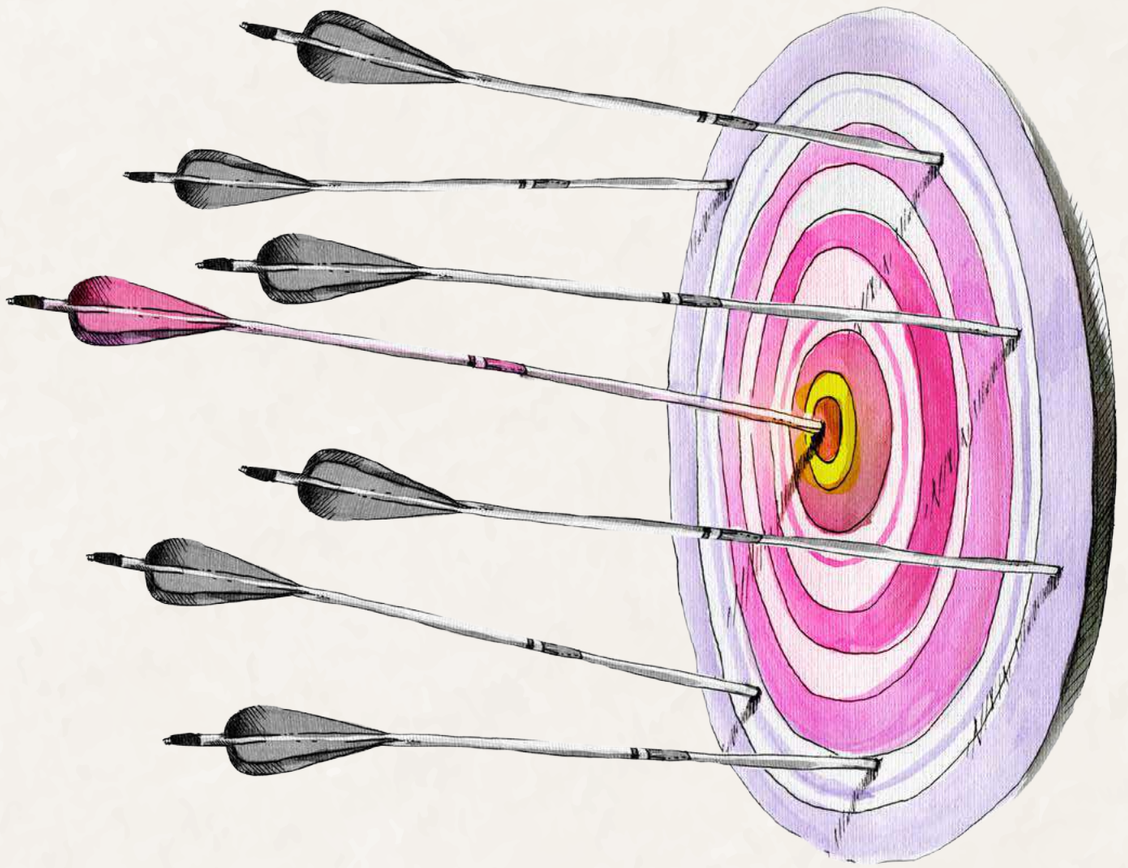
د. هداية الرزوق
مستشارة تعليم ومناهج في منظّمة دوليّة
الأردن

المراجع

- المركز الوطنيّ لتطوير المناهج. (2024 – 2025). *كتيّب إرشادات الموادّ الداعمة لمبحث اللغة العربيّة. الأردنّ.*
- المركز الوطنيّ لتطوير المناهج. (2024 – 2025). *كتيّب إرشادات الموادّ الداعمة لمبحث اللغة العربيّة، الصفّ الخامس.* الأردنّ.
- Hamed, S. S., & Razooq, H. H. (2025). Employing individualized plans as a tool for teaching students with learning difficulties: A case study from the Hashemite Kingdom of Jordan. *Lex Localis – Journal of Local Self-Government, 23*(S6), 3221-3248.

إعداد معلّـم الدمج التربويّ في مصر التحدّيات والفرص

أ. د علاء عبد الله مرواد



يمثّل التعليم الشامل (Inclusive Education) أحد النماذج التعليميّة التي تهدف إلى دمج جميع الطلّاب في الفصول الدراسيّة نفسها في المدارس العاديّة، بغضّ النظر عن قدراتهم أو لغتهم أو ديانتهم أو خلفيّاتهم الثقافيّة أو العرقيّة، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصّة والمتفوّقون. ويتطلّب هذا النوع من التعليم تعديلًا في النظام التعليميّ، وذلك بإجراء تعديلات في المناهج الدراسيّة وطرائق التدريس والموادّ والأدوات التعليميّة والمناخ التربويّ، لتلبية احتياجات الطلّاب الفرديّة، وخلق بيئة تربويّة يشعر فيها الطالب بالأمان والانتماء، بما يعزّز العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص في التعليم.

ومن هذا المنطلق، أصبح دمج الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس العاديّة (Mainstreaming)، من الاتّجاهات العالميّة المعاصرة التي تسهم في تحقيق التعليم الشامل، إذ نالت التربية الدامجة اهتمامًا كبيرًا في معظم دول العالم، بهدف تمكين هؤلاء الطلّاب من خوض حياة طبيعيّة وكريمة، ومساعدتهم في تخطّي الحاجز الذي يفصلهم عن المجتمع نتيجة إعاقتهم، ليصبحوا جزءًا لا يتجزّأ منه، ويسهموا في تنميته بدلًا من أن يكونوا فئة معزولة، أو تتشكّل لديهم اتّجاهات سلبيّة تجاهه.

ويُشير مصطلح الدمج التربويّ إلى تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة (من ذوي الإعاقات البسيطة أو الخفيفة)، في المدارس والفصول العاديّة مع أقرانهم العاديّين كلّ الوقت أو بعضه، مع توفير الخدمات التربويّة الخاصّة، من تشخيص وعلاج وتدريب.

ولكي تحقّق سياسة الدمج التربويّ أهدافها، يجب أن يتوافر المعلّم المؤهّل الذي يمتلك المعايير الشخصيّة والمهنيّة والتدريسيّة، والتي تؤهّله للتعامل مع هذه الفئة من الطلّاب بصورة صحيحة. ومع ذلك، ما تزال هناك مجموعة من التحدّيات التي تواجه تحقيق هذه المتطلّبات.

تحدّيات إعداد معلّم الدمج التربويّ في مصر

يتّضح ممّا سبق أنّ الدمج التربويّ يعني تعليم الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة مع أقرانهم العاديّين جنبًا إلى جنب، سواء في فصول مُلحقة أو في الفصول العاديّة، ضمن البرنامج الدراسيّ العاديّ، مع تزويدهم بالخدمات المساعدة والمعلّمين المؤهّلين للتعامل معهم، وتحقيق المساواة بينهم وبين التلاميذ الآخرين.

ولكن ما تزال فكرة الدمج التربويّ للطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في مصر بحاجة إلى جهد مكثّف، لترسيخها وقبولها لدى أولياء الأمور والطلّاب أنفسهم، وكذلك لدى العاملين في التربية العامّة؛ ولا سيّما المعلّم العاديّ الذي يجد نفسه مُناطًا به التعامل مع طلّاب الدمج التربويّ، وهو غير مؤهّل لذلك، سواء في ما يتعلّق بإجراء التعديلات على المحتوى، أو طرائق التدريس، أو تهيئة المناخ الفصليّ، أو تطوير أساليب التقويم. وهذا ما يدفع كثيرًا من المعلّمين إلى الانصراف عن تقديم الخدمة التربويّة لهذه الفئة من الطلّاب، واعتبارها عبئًا إضافيًّا، لما تتطلّبه من وقت وجهد واستعداد.

وتُعدّ قلّة المعلّمين المؤهّلين للتدريس في فصول الدمج التربويّ، ونقص الخبرة والمعرفة لدى الكثير منهم في التعامل مع الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة داخل الفصول العاديّة، من أبرز الصعوبات التي تواجه التربية الدامجة في مصر. وقد أوصت دراسات وبحوث عدّة بضرورة إعداد المعلّمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها، للتعرّف إلى الأساليب والوسائل التعليميّة والأنشطة التدريسيّة التي تمكّنهم من تطوير ممارساتهم، بما يضمن نجاح عمليّة الدمج.

وإلى جانب ذلك، فإنّ نجاح الدمج التربويّ لا يقتصر على وجود معلّم مؤهّل فحسب، بل يتطلّب فريقًا متكاملًا يضمّ معلّم المادّة الدراسيّة، ومعلّم التربية الخاصّة، والأخصائيّ الاجتماعيّ، والأخصائيّ النفسيّ المدرسيّ، والطبيب، والمعالج الطبيعيّ، والمعالج الوظيفيّ، وهو ما يستدعي جهودًا مؤسّسيّة مستمرّة لتوفيره.

وعلى الرغم من وجود أقسام أكاديميّة عديدة متخصّصة في التربية الخاصّة في مصر، إلّا أنّ معظمها يركّز مقرّراته على تدريب الطلّاب المعلّمين على التعامل مع الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في مدارس العزل التربويّ، لا في مدارس الدمج. ومن

هنا تبرز الحاجة الملحّة إلى إنشاء أقسام أو شُعَب علميّة، لإعداد معلّم الدمج التربويّ على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، لتخريج معلّمين مؤهّلين للتعامل مع الفئات المدمجة في الفصول العاديّة.

كما إنّ البرامج التخصّصيّة في كلّيّات التربية تُدرج مقرّرات حول المناهج وطرائق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصّة، غير أنّها تركّز في الغالب على الفئات المعزولة، بينما تتيح مساحة محدودة للمهارات والاعتبارات التدريسيّة التي يحتاج إليها المعلّم، للعمل مع طلّاب الدمج داخل الفصول العاديّة. ويُضاف إلى ذلك غياب برامج تدريب ميدانيّ واضحة، تُعنى بالتدريس في فصول الدمج التربويّ.

وبناءً على ذلك، تبحث هذه المقالة في معايير إعداد معلّم الدمج التربويّ، والتي يجب أن تتضمّنها برامج إعداد المعلّم في كلّيّات التربية، استنادًا إلى نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى:

- ضعف برامج إعداد المعلّم في تخريج معلّم يمتلك المعرفة الأكاديميّة والكفاءة التدريسيّة والمهنيّة اللازمة، للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصّة في مدارس الدمج التربويّ.
- ضعف الاتّجاه لدى طلّاب كلّيّات التربية نحو الدمج التربويّ.

معايير إعداد معلّم الدمج التربويّ

تمثّل معايير إعداد معلّم الدمج التربويّ الشروط والمعايير الشخصيّة والمهنيّة والتدريسيّة، والتي يجب أن تتوافر في معلّم الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة المدمجين في الفصول العاديّة في مدارس التعليم العامّ. ويمكن تحديدها على النحو الآتي:

أ. معايير شخصيّة:

- أن تكون لديه ميول واتّجاهات إيجابيّة نحو فكرة الدمج التربويّ.
- أن يتوافر لديه الرضا النفسيّ، ويتّصف سلوكه بالاتّساق في التعامل مع المدمجين.
- أن يراعي ميولهم واهتماماتهم ومستوى أعمارهم ودرجة إعاقتهم.
- أن يمتلك مهارات التواصل الوجدانيّ أثناء الاستماع والتحدّث إليهم.
- أن يبني علاقة إيجابيّة مع أولياء أمورهم.

ب. معايير التنمية المهنيّة:

- أن يُهيّئ المناخ الفيزيقيّ الملائم للطلّاب المدمجين، من أماكن ومقاعد وأثاث مناسب وتهوية وإضاءة وجلسة.
- أن يُنظّم بيئة التعلّم بطريقة تسمح لهم بالحركة والتفاعل داخل فصول الدمج.
- أن يُنظّم بيئة التعلّم بحيث تكون مشوّقة وجذّابة.
- أن يشارك الأسرة في تقييم الطلّاب المدمجين، لتحسين أدائهم وتعلّمهم.

ج. معايير التخطيط للتدريس:

- أن يضع خططًا تدريسيّة متنوّعة لطلّاب الدمج، بحيث تراعي مستوى إعاقتهم والفروق الفرديّة بينهم.
- أن يشارك في وضع خطط البرامج الفرديّة المخصّصة لهم، بمشاركة المعلّمين في مختلف التخصّصات، وفقًا لنوع الإعاقة ودرجتها.
- أن يحدّد أماكن الدراسة الخاصّة بطلّاب الدمج مع الطلّاب العاديّين في المدرسة.
- أن يحدّد زمن التدريس، ويوزّعه على الإجراءات التدريسيّة المقرّرة.
- أن يُعدّل عناصر المنهج الدراسيّ بما يتّفق مع إعاقة الطلّاب المدمجين.

د. معايير تنفيذ التـدريـس:

- أن يصوغ أهدافًا تدريسيّة تراعي خصائص نموّ الطلّاب المدمجين.
- أن يختار المحتوى التعليميّ بحيث يتّصف بالمرونة.
- أن يتضمّن المحتوى الخبرات الحسّيّة المباشرة، والابتعاد عن الخبرات المجرّدة.
- أن يتميّز المحتوى المقدّم للطلّاب المدمجين بالبساطة وعدم التعقيد.
- أن يستخدم طرائق وأساليب تدريس تتناسب مع إمكانات الطلّاب المدمجين وخصائصهم.
- أن ينوّع في استخدام استراتيجيّات تدريس تراعي الفروق الفرديّة بين الطلّاب المدمجين، مثل التعلّم الذاتيّ، والتعلّم الفرديّ، وتعليم الأقران، واستراتيجيّات تمثيل الأدوار، والتعلّم التعاونيّ، والتعلّم عن طريق اللعب.

- أن يستخدم أساليب تدريس تتّصف بالصبر والإنسانيّة، لإشعار الطلّاب المدمجين بالأمن والثقة بالنفس.
- أن ينفّذ أنشطة تعليميّة تساعد الطلّاب في الاندماج مع الطلّاب العاديّين.
- أن يوظّف التكنولوجيا الحديثة أثناء تدريس الطلّاب المدمجين.

هـ. معايير تقويم طلّاب الدمج التربويّ:

- أن يصمّم المعلّم أساليب تقويم تراعي نوع إعاقة الطلّاب المدمجين ودرجتها.
- أن ينوّع في استخدام أساليب التقويم بما يتلاءم مع قدراتهم.
- أن يصوغ أسئلة الاختبارات بصورة تتلاءم مع مستوى النموّ اللغويّ لديهم.
- أن تكون صياغة مفردات الاختبارات واضحة وسهلة الفهم وموضوعيّة.
- أن يقلّل المعلّم من الأسئلة اللفظيّة، مثل كيف ولماذا وصِف.
- أن يستخدم الكلمات ذات المدلول المحسوس أو البصريّ.

دور كلّيّات التربية في تحقيق معايير الدمج التربويّ

لكي تقوم كلّيّات التربية بدورها في تحقيق معايير الدمج التربويّ، يجب اتّخاذ مجموعة من الإجراءات التخطيطيّة والتنفيذيّة والتقويميّة، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

1. إنشاء برامج أكاديميّة في كلّيّات التربية، لإعداد معلّم الدمج التربويّ على مستوى مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.
2. توفير الإمكانات والتجهيزات التعليميّة اللازمة، لتدريب الطلّاب المعلّمين على التدريس لطلّاب الدمج التربويّ.
3. ضرورة تضمين مقرّرات في برامج إعداد المعلّم في كلّيّات التربية عن الدمج التربويّ، تُدرّس لجميع التخصّصات الأكاديميّة.
4. توفير التدريب المناسب لطلّاب الكلّيّة في مدارس الدمج التربويّ في المحافظة أو المحافظات القريبة.
5. إجراء دراسات علميّة لتحديد الممارسات التدريسيّة التي تتّفق مع سياسة الدمج التربويّ لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصّة، مثل ضعاف السمع، وضعاف البصر، وأطفال التوحّد، وأصحاب مستوى الأداء الإدراكيّ والسلوكيّ التكيّفيّ الضعيف، وغيرها.
6. التنسيق بين كلّيّات التربية ومدارس الدمج التربويّ، لنشر ثقافة الدمج بين طلّاب كلّيّة التربية.
7. عقد بروتوكولات تعاون بين كلّيّات التربية ومدارس الدمج التربويّ، لتبادل الزيارات، وإجراء المقابلات مع المدراء والمعلّمين والطلّاب، وكذلك أولياء الأمور، لتنمية الاتّجاه الإيجابيّ نحو نظام الدمج التربويّ.
8. ضرورة تدريب معلّمي مدارس الدمج التربويّ على الأساليب والاستراتيجيّات التدريسيّة، المناسبة للطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة المدمجين.
9. إعداد دورات تدريبيّة للفئات الأخرى من فريق الدمج التربويّ (الطبيب، المعالج الطبيعيّ والوظيفيّ، الممرّض، الأخصائيّ الاجتماعيّ، الأخصائيّ النفسيّ)، لتعريفهم بمفهوم الدمج التربويّ وأهدافه ومتطلّباته.
10. إعداد دراسات ميدانيّة لتقييم تجربة الدمج التربويّ في المدارس العاديّة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

أ. د علاء عبد الله مرواد
أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلّيّة التربية، جامعة دمياط
مصر

المراجع

- عوّاد، أحمد أحمد، والخطيب، عاطف. (2010). *فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصّة*. المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوّقين في الأردنّ.
- مصطفى، راندا. (2007). المشكلات التي تواجه عمليّة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة. *المؤتمر العلميّ الأوّل لقسم الصحّة النفسيّة في كلّيّة التربية، جامعة بنها: التربية الخاصّة بين الواقع والمأمول. المجلّد 2.*
- الصباح، سهير. (2008). *دراسة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكوميّة الأساسيّة في فلسطين*. وزارة التربية والتعليم العالي، دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصّة.

التدريس وفق المستوى المناسب في إعداديّات الريادة في المغرب: نحو ترسيخ ممارسة بيداغوجيّة رائدة بمنهاج جديد لتعلّم شامل

الحسن فركاكوم

يندرج التدريس وفق المستوى المناسب، والذي اعتُمد مقاربة بيداغوجيّة جديدة في إعداديّات الريادة في المغرب، في سياق الخطط البيداغوجيّة الحديثة، والهادفة إلى الرقيّ بالمنظومة التربويّة الوطنيّة، وانتشال الممارسة التربويّة برُمّتها من التقليد غير المجدي، إلى التحديث المُفضي إلى مسايرة التطوّرات المتسارعة في مجال التربية والتكوين. تُعدّ مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب (Teaching at the Right Level)، المعروفة اختصارًا بـ TARL، والتي طوّرتها منظّمة هنديّة غير حكوميّة، من المقاربات التربويّة الناجعة التي وجدت طريقها إلى النظام التربويّ المغربيّ، في مستويات الابتدائيّ والثانويّ الإعداديّ خلال السنوات الأخيرة، تحت مسمّى "مدارس الريادة" و"إعداديّات الريادة". وتبحث لها الجهات التربويّة عن ظروف التنزيل الملائمة لسياق إصلاح النظام التعليميّ الوطنيّ، فضلًا عن شروط النجاعة والنجاح، للانتقال من مستوى التجريب إلى مرحلة التأصيل والتعميم. فما السياق العامّ للإصلاح التربويّ الذي تنشده مختلف البرامج والخطط والاستراتيجيّات التي عرفها النظام التربويّ الوطنيّ؟ وما أهداف المقاربة الجديدة ومزاياها وآليّات تنزيلها في إعداديّات الريادة؟ وما حدود نجاعة المقاربة وفرص نجاحها؟

الإطار العامّ لمؤسّسات إعداديّات الريادة في المغرب

تواجه المدرسة العموميّة المغربيّة اليوم العديد من التحدّيات، تجعلها غير قادرة على تأمين جودة التعلّمات الأساس، وضمان تكافؤ الفرص في الاستفادة من أهداف التربية لجميع المتعلّمين والمتعلّمات. وذلك على الرغم من توالي مشاريع إصلاح المنظومة التربويّة المغربيّة منذ بداية الألفيّة الثالثة، أي منذ صدور الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين سنة 1999، باعتباره الوثيقة المرجعيّة المتوافق بشأنها لتأطير إصلاح

المدرسة المغربيّة، وتحقيق أهدافها التربويّة وغاياتها الأساسيّة الطموحة.

وللرفع من وتيرة الإصلاح التربويّ وتطوير مدرسة الجودة، شُرع في تنزيل البرنامج الاستعجاليّ 2009-2012 بنفَس جديد للإصلاح، بعد عقد زمنيّ من تبنّي الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين.

وعلى الرغم من كلّ جهود الإصلاح، فقد تبيّن أنّ المدرسة المغربيّة لا تزال تُعاني اختلالات وتحدّيات تُعيق نجَاعتها، وتحدّ من مردوديّتها الداخليّة والخارجيّة. فكان لا بدّ من تعزيز مضامين الإصلاح والتغيير المنشود برؤية استراتيجيّة (2015-2030)، من أجل مدرسة الجودة والإنصاف، وإرفاقها بمستند قانونيّ تعاقديّ مُلزم للتنزيل صدر سنة 2019، وهو القانون الإطار 17-51 المتعلّق بمنظومة التربية والتكوين.

لقد أظهرت نتائج التقييمات الوطنيّة والدوليّة أنّ الأهداف المتوخّاة من خطط الإصلاح وبرامجه المتتالية، ظلّت في معظمها خارج دائرة الطموح، سواء تعلّق الأمر بتحسين الأداء التربويّ وكسب رهان التصدّي بحزم للهدر المدرسيّ، أو تجاوز نقائص التعليم والمناخ التربويّ، والذي لا يساعد دائمًا في توفير تربية جيّدة للجميع (المجلس الأعلى للتعليم، 2021)، بل حتّى في تعزيز انفتاح المدرسة على محيطها لتحقيق الإقلاع الاقتصاديّ والاجتماعيّ المنشود. ولذلك، كان لابدّ من إحداث قطيعة مع الطرق المتّبعة سلفًا لأجرأة الإصلاح التربويّ، فجاءت خارطة الطريق (2022-2026) وإجراءاتها الملموسة وتدابيرها العمليّة للإصلاح، بالانتقال من المساطر والإجراءات إلى مراجعة المناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجيّة، والإصلاح المباشر لمواطن الخلل، بإحداث الأثر داخل الفصول الدراسيّة.

الشكل 1: كرونولوجيا إصلاح المنظومة التربويّة الوطنيّة (إعداد الباحث بناء على مجمل وثائق الإصلاح التربويّ).

وفي خضمّ الإجراءات الإصلاحيّة، والسعي لتنزيل تدابير خارطة طريق إصلاح منظومة التربية والتكوين، اعتُمدت مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب (TARL) والتدريس الصريح والفعّال في مؤسّسات الريادة، وهي مقاربة مغايرة للمقاربات التقليديّة المعتمدة في النظام التربويّ، تركّز على تحصيل النتائج المباشرة، وقياس الأثر الناجع في أداء التلاميذ داخل الفصول الدراسيّة، فضلًا عن الاهتمام بالأقطاب الفاعلة من داخل المنظومة التربويّة: المتعلّم لتعزيز التحكّم في التعلّمات الأساس، خصوصًا في الرياضيّات واللغات؛ والمُدرّس لضمان نجاعة الممارسة البيداغوجيّة، باستخدام التكوينات المُفضية إلى تملّك أفضل الطرائق ومناهج التدريس الفعّال؛ والمدرسة لخلق مناخ جذّاب قادر على الاستجابة لطموح المتعلّمين، لاستمرار التعلّم الناجع.

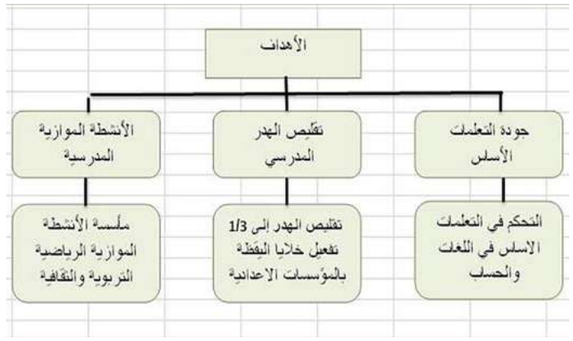
مقاربتان دامجتان لريادة ناجعة

لم تُفلح دعامات الميثاق، ولا رافعات الرؤية الاستراتيجيّة، ولا التزامات خارطة الطريق - على الرغم من أهمّيّتها في الإصلاح - في بلوغ المُراد من الجودة والنجاعة التربويّة للمدرسة المغربيّة. وأعلنت نتائج التقييمات الوطنيّة والدوليّة عن ذلك بوضوح: المتعلّمون والمتعلّمات غير متحكّمين في التعلّمات الأساس، والهدر المدرسيّ والمغادرة المبكّرة لفصول الدراسة مستمرّة وبأعداد مهولة، فضلًا عن ضعف جاذبيّة المؤسّسات التربويّة وضمور أنشطة الحياة المدرسيّة. وكان لا بدّ من البحث عن استراتيجيّات جديدة تستوعب الخلل، وتستجيب لإمكانيّات تجاوزه. وفي هذا السياق، اهتدت وزارة التربية إلى ابتكار رؤية جديدة للإصلاح، عنوانها مؤسّسات الريادة، انطلقت في المدارس الابتدائيّة منذ الموسم (2022-2023)، وفي الثانويّات الإعداديّة "إعداديّات الريادة" منذ الموسم (2024-2025).

سطّرت المذكّرات الوزاريّة المؤطّرة لريادة المؤسّسات الإعداديّة خطّة لتنفيذ برنامج الريادة، يقضي بتبنّي استراتيجيّة تمزج بين مقاربتين جديدتين للعمل التربويّ، هما التدريس الصريح الفعّال والتدريس وفق المستوى المناسب (وزارة التربية الوطنيّة، 2024). وتستهدفان معًا الرفع من درجة التحكّم في التعلّمات الأساس وتحسين جودتها، وتجاوز التعثّرات التي تُراكم دواعي الفشل الدراسيّ، باعتماد خطط بيداغوجيّة للدعم

المُكثّف الشموليّ بالتدريس وفق مستوى مناسب يستهدف جميع المتعلّمين والمتعلّمات.

الخطاطة 1: أهداف مقاربة التدريس الفعّال في إعداديّات الريادة (مذكّرة وزارة التربية الوطنيّة، 2024).



التعلّم المتدرّج وفق اللبنات والمسارات

يعتمد التدريس وفق TARL، ضرورة تخصيص الأسابيع الأولى من بداية الموسم الدراسيّ للدعم المكثّف وفق المستوى المناسب. ويستفيد منه جميع التلاميذ بعد توزيعهم إلى مجموعات عمل تناسب مستواهم الحقيقيّ، بناءً على نتائج رائز موضعة، يجتازه المتعلّمون والمتعلّمات، ويحدّد مستواهم وقدرتهم في القراءة والفهم والحساب. ويُشرَع بعد ذلك في تنفيذ خطّة الدعم والمعالجة المكثّفة، بأنشطة تلامس المستوى المعرفيّ والمهاريّ والإدراكيّ للتلاميذ، وتنمّي قدراتهم في مسار متدرّج ينقلهم إلى مسارات أعلى من مسارهم الأوّليّ، بالمرور عبر لبنات ومدارج لا يُسمح فيها بالانتقال إلى المراقي الأعلى درجة، إلّا بعد التأكّد من تحقّق الأهداف المتوخّاة من المسار لدى غالبية المتعلّمين والمتعلّمات. مع الحرص على ضرورة دعم قدرات الذين يُظهرون صعوبات في مسايرة إيقاع تدفّق التعلّمات، حتّى يتمكّنوا من اكتساب القدرات المطلوبة ليكونوا في مستوى أقرانهم؛ وتكليف المتفوّقين من الذين أنهَوا بجدارة أنشطة ووضعيّات تعلّم أساس، بمهامّ جديدة تُصنّف في خانة التحدّيات. تُعدّ هذه الخطوة ضروريّة في برنامج الإصلاح الجديد، والمُراد منه تقديم أنشطة تعليميّة تدمج الجميع عند الدرجة نفسها من القدرات المطلوبة، استعدادًا للتعلّم وفق المستوى المناسب عند بدء تطبيق منهاج السنة الدراسيّة المعنيّة.

منهاج جديد لمقاربة بيداغوجيّة حديثة

يستند المنهاج الجديد لإعداديّات الريادة، إلى طرائق تدريس ناجعة وخطط ديداكتيكيّة فعّالة ووسائل تعليميّة تكنولوجيّة جديدة، فضلًا عن برامج مستجدّة متضمّنة في كرّاسات مدرسيّة حديثة، تستجيب لخصوصيّات التدريس الفعّال وفق المستوى المناسب، أعدّتها فرق تربويّة متخصّصة ذات تجربة وافرة في التأليف التربويّ.

الصورة 1: نماذج للكرّاسات والمدوّنات الشخصيّة للتلاميذ والتلميذات (نماذج مختارة من طرف الباحث).

البرنامج الدراسيّ - كرّاسة المتعلّم وفق مقاربة التدريس الفعّال. مادّة الفيزياء والكيمياء	برنامج أنشطة الدعم المكثّف لبداية الموسم الدراسيّ. مادّة اللغة الفرنسيّة	المدوّنة الشخصيّة للمتعلّم تنمية المهارات النفسيّة والاجتماعيّة مع المختصّ الاجتماعيّ في المؤسّسة.

تختلف الكرّاسات الجديدة عن الكتب المدرسيّة التقليديّة تصوّرًا وتخطيطًا على المستوى البيداغوجيّ والديداكتيكيّ؛ فهي كرّاسات للتطبيقات المدرسيّة، وليست كتبًا للمتن والإطناب المعرفيّ، تنسجم مع مبادئ المقاربة الجديدة في التدريس، والذي يرتكز على قياس الجدوى والأثر المباشر من اكتساب المتعلّمين والمتعلّمات المعارف والمهارات داخل الفصول الدراسيّة. وقد أُضيفت إلى الكرّاسات التعليميّة كتيّبات خاصّة، عبارة عن مدوّنات شخصيّة موجّهة لتنمية المهارات النفسيّة والاجتماعيّة للمتعلّمين والمتعلّمات، يؤطّرها الأساتذة المختصّون في الدعم الاجتماعيّ والنفسيّ في ورشات تفاعليّة، تُسهم في تعزيز جاذبيّة مؤسّسات الريادة وخلق بيئة إيجابيّة للتعلّم، وتُشجّع التلاميذ والتلميذات على الإسهام النشيط الفرديّ والجماعيّ داخل الفصل، وفي أنشطة الحياة المدرسيّة.

بناء المعرفة وفق ممارسات جماعيّة وثنائيّة، ثمّ فرديّة مستقلّة

تغيّرت المقاربات المنتهَجة، فكان لا بدّ من تغيير استراتيجيّات التعلّم. ولهذا، ففي بيداغوجيا التدريس الصريح الفعّال، لا يُتعامَل مع جماعة الفصل على أنّها منسجمة، ولا يُقدّم إليها في هذا الشأن منهاج شامل يعتبرها ذات مستوى تعليميّ واحد بناءً على الانتماء إلى الفصل الواحد. ويُستدعى من أجل ذلك المدرّسون إلى تنويع طرق تنشيط الحصص الدراسيّة، تبعًا لمستوى المتعلّمين والمتعلّمات. من هذه الطرق الاشتغال في مجموعات فصل ديناميّة متراصّة، توزّع فيها الأدوار بين أعضاء الفريق، وتُشجّع فيها المبادرة الجماعيّة لبناء المعارف والمهارات والمواقف المطلوبة، ويُختار فيها الأعضاء بعناية لتقديم عمل المجموعة، مع اعتماد مبدأ التناوب على المهامّ بين الفاعلين فيها. ويمكن الانتقال بعدها إلى تجريب العمل الثنائيّ، ثمّ العمل الفرديّ لتعزيز استقلاليّة المتعلّم والمتعلّمة في اكتساب التعلّمات الأساس. التوظيف الأمثل لمثل هذه الممارسات التربويّة في التدريس، من شأنه أن يرقى بممارساتنا التربويّة إلى دائرة استراتيجيّات التعلّم الناجع، والتي تقطع مع الممارسات الصفّيّة التقليديّة التي أظهرت التقييمات الوطنيّة والدوليّة لأداء ناشئتنا، أنّها عديمة الفعّاليّة التربويّة.

أنشطة موازية وداعمة دائمة للجميع

يُستدعى المتعلّم ضمن منظومة مسار، إلى الانخراط الطوعيّ حسب ميولاته المعرفيّة والمهاريّة في مجموعة من الأنشطة التربويّة الموازية الداعمة للتعلّمات الأساس، يُؤطّرها أساتذة أكفاء متخصّصون لصقل مواهب الناشئة في مجال الإبداع والابتكار، والحسّ المقاولاتيّ، والرياضة البدنيّة، والشعر والخطابة، والبيئة والمواطنة وحقوق الإنسان، والفنون التشكيليّة والموسيقيّة. وتُقام بشأن مجمل هذه الأنشطة، مسابقات محلّيّة وإقليميّة ووطنيّة، تستهدف تشجيع التميّز وتعزيز جاذبيّة المؤسّسات التعليميّة، وتشجّع على تعزيز الثقة بالنفس للمتعلّمين والمتعلّمات، ضمن تجارب وتحدّيات جديدة في أنشطة الحياة المدرسيّة، تجعلهم خارج دائرة التعثّر الدراسيّ المُفضي إلى التكرار، أو الهدر المدرسيّ والانقطاع المبكّر عن الدراسة. يروم تنويع برنامج العرض التنشيطيّ بما يلائم رغبات المتعلّمين، دمجَ أنشطة التعلّم الأساس ضمن أنشطة الحياة المدرسيّة الموازية والداعمة، المؤطّرة في الأندية التربويّة والثقافيّة داخل المؤسّسات التربويّة، والتي سطّرتها مذكّرة وزارة التربية رقم 1486/2، المحدّدة للإجراءات والتدابير العمليّة الملموسة لتنزيل مكوّن الأنشطة الموازية في إعداديّات الريادة، برسم الموسم الدراسيّ (2025-2026).

مقاربة رائدة في مرحلة التجريب

تستلزم المقاربة الجديدة في مجال التربية والتكوين – بغضّ النظر عن حيثيّات اعتمادها والزخم الإعلاميّ المرافق لتصوّر وزارة التربية – فترة زمنيّة للتجريب والتحقّق من النجاعة والملاءمة لوسط الاختبار والإدماج. فضلًا عن ضرورة تنقيح الوسط المدرسيّ من كلّ عوامل مقاومة التغيير الداخليّة والخارجيّة، وعدم التسرّع في الحكم على التجربة بالنجاح أو الفشل. غير أنّ الممارسة الصفّيّة لسنة وبضعة أشهر من العمل التربويّ داخل إعداديّة رائدة أثبتت الآتي:

1- تنزيل خطّة الإصلاح وتنفيذ الخطوات البيداغوجيّة للمقاربة التربويّة الجديدة، يسير بخطى حثيثة بفضل استيعاب الفاعل التربويّ والإداريّ لمبادئ التنزيل القويم، وفق توجّهات برامج التكوين التي تؤكّد على العمل في إطار فرق عمل، لبلوغ الأهداف المنشودة من التدريس وفق المستوى المناسب TARL.

2- التأكيد على التفاعل الايجابيّ للمتعلّمين والمتعلّمات مع مقتضيات التعليم الشامل، والذي يستهدف الجميع داخل مجموعات فصل محدّدة، تستفيد من برامج للدعم المكثّف قبل بدء تنفيذ المقرّر المسطّر للمستوى الدراسيّ الموالي.

3- أضحت الممارسة التربويّة تحدث داخل فصول دراسيّة مجهّزة بوسائل تكنولوجيّة حديثة، تيسّر سهولة تمرير العُدّة البيداغوجيّة للتدريس، وتضمن استيعاب المتعلّمين والمتعلّمات للمطلوب من المعارف الأساس. كما تسهّل تفاعلهم النشِط الإيجابيّ مع مستجدّات التدريس الفعّال.

4- تُدرج فترة الدعم المكثّف وجوبًا بداية الموسم الدراسيّ، بعد توزيع المتعلّمين والمتعلّمات إلى مجموعات فصل، بناء على نتائج تقييم تربويّ، تمكّن أوّلًا من تجاوز مساوئ الشروع المباشر في تنفيذ البرنامج الدراسيّ، من دون التحقّق من تثبيت التعلّمات الضروريّة للانطلاق الهادف نحو المستوى التربويّ الموالي. وتمكّن ثانيًا من معالجة التعثّرات المتراكمة، وذلك في حصص دراسيّة تستمرّ على مدى 4 إلى 8 أسابيع، يستفيد منها الجميع استعدادًا لبدء البرنامج الدراسيّ الجديد على أساس قاعدة المستوى المناسب، بدل بضع ساعات للتقويم التشخيصيّ، غير متأكّد من فعّاليّتها في تدارك الخصاص والعجز التربويّ في الإعداديّات، قبل العمل ببرامج الريادة.

5- مكّنت برامج التكوين المستمرّ للأساتذة والأستاذات، الفاعلين الرئيسين في تنفيذ المقاربة الجديدة للتدريس الفعّال في شقّ الممارسة الصفّيّة المباشرة، أو شقّ الأنشطة المدرسيّة الموازية، من الانخراط الواعد في ديناميّة التغيير المنشود لتنزيل برامج الإصلاح وفق غايات ومَرَامٍ محدّدة، تسمو بنظامنا التربويّ إلى مستوى القدرة على مواجهة التحدّيات، والتموقع في مصاف الأنظمة التربويّة الرائدة دوليًّا.

***

أظهرت تجربة إعداديّات الريادة بعد أوّل موسم دراسيّ مليء بالمستجدّات التربويّة والتكوينات المستمرّة، ضرورة الانخراط الإيجابيّ للفاعل التربويّ والإداريّ، والمختصّ في الدعم الاجتماعيّ، في مسار المقاربة الجديدة، لضبط محدّدات اشتغال التدريس الفعّال وفق المستوى المناسب، وتجاوز إكراهات تنزيل استراتيجيّات التعلّم وفق المقاربة الجديدة. وتبيّن أنّ تنفيذ الإصلاح وتطبيق مستجدّاته وبلوغ أهدافه وغاياته، تعتريه بعض الصعوبات المرتبطة بطبيعة الشأن التربويّ وإشكالاته، وتداخل عناصره المركّبة وتعدّد أبعاده ومجالاته، وهي كلّ مترابط يستوجب طرح سؤال جدوى الإصلاح وآفاق تعميم تجربة "مدارس الريادة"، بعد سلسلة مقاربات تربويّة اعترف المسؤولون عن المنظومة التربويّة بمحدوديّتها وتدنّي فعّاليّتها ونجاعتها. فهل تُصلح الريادة ما عجزت عنه دعامات الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين ورافعات الرؤية الاستراتيجيّة والتزامات خارطة الطريق؟

الحسن فركاكوم
أستاذ التعليم الثانويّ الإعداديّ، تخصّص التاريخ والجغرافيا
المغرب

المراجع

- وزارة التربية الوطنيّة والتعليم الأوّليّ والرياضة. (2024). *المذكّرة الوزاريّة رقم 24-138 في شأن تنزيل برنامج إعداديّات الريادة.*
- وزارة التربية الوطنيّة والتعليم الأوّليّ والرياضة. (2025). *المذكّرة الوزاريّة رقم 25-1486 في شأن تأطير وإطلاق مكوّن الأنشطة الموازية في إعداديّات الريادة.*
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ. (2021). *تقرير وطنيّ: البرنامج الدوليّ لتتبّع مكتسبات التلامذة (PISA) لسنة 2018.*
- Roumégous, M. (2015). *Naissance de la didactique de la géographie et modernisation de la géographie scolaire.* Bulletin de l'Association de Géographes Français, 91(1).
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2025). *L'évaluation externe de la phase expérimentale du projet des «écoles pionnières»:* Rapport d'évaluation.

التصميم الشامل للتعلّم: أهداف ثابتة ووسائل مرنة

د. روان أبو صالح

يمثّل التنوّع، إلى جانب الأهداف الثابتة والوسائل المرنة، الأساس الذي يقوم عليه نظام المعتقدات في التصميم الشامل للتعلّم. ويُقصد بتنوّع المتعلّم، ذلك المزيج الفريد من نقاط القوّة ومواطن الضعف التي يحملها كلّ فرد، تبعًا لسياق التعلّم، وتبعًا للأساليب المتعدّدة التي يعتمدها عند إنجاز المهمّات التعلّميّة. وما يميّز هذا المنحى أنّه لا يكتفي بالاستجابة للاختلافات بين المتعلّمين، بل يدرك أيضًا أنّ هذه الاختلافات ذات طبيعة ديناميكيّة، إذ يشهد المتعلّم نفسه تغيّرات داخلية متواصلة، تتأثّر بسياق التعلّم وتؤثّر فيه.

ما التصميم الشامل للتعلّم؟

يُعرّف التصميم الشامل للتعلّم بأنّه إطار عمل لتحسين التعليم والتعلّم لجميع الأفراد، استنادًا إلى رؤى علميّة حول كيفيّة تعلّم البشر. ويقدّم هذا الإطار خطّة لتصميم بيئات تعليميّة مرنة، تتناول شبكات الدماغ الثلاثة للتعلّم: شبكات المشاركة، والتمثيل، والعمل والتعبير (CAST, 2018).

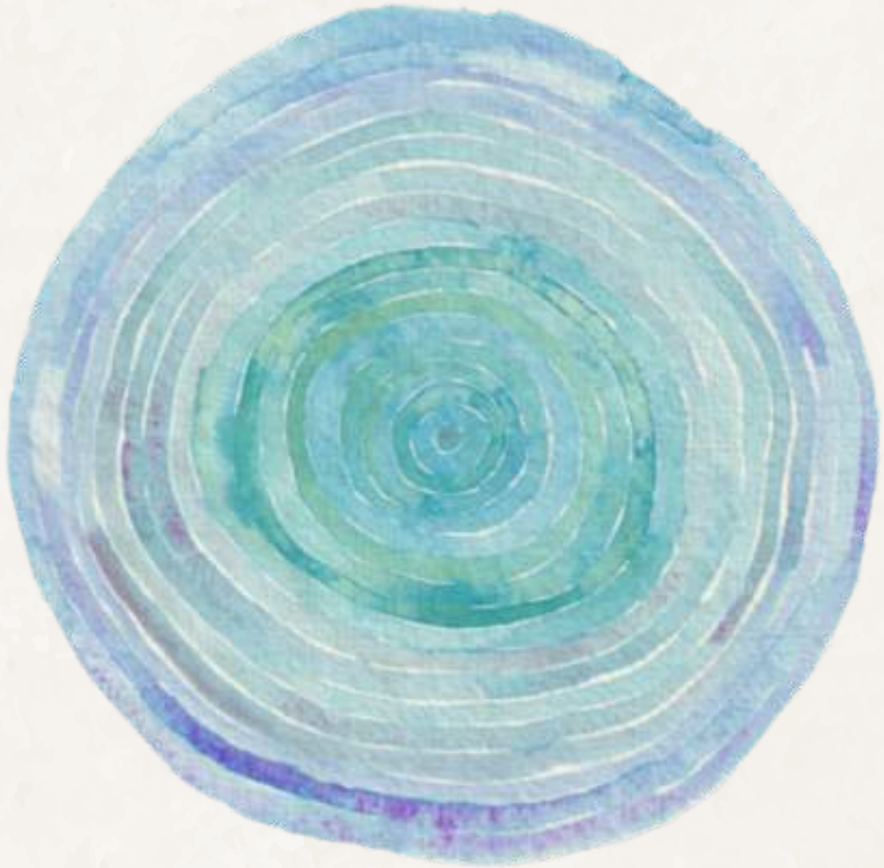
يتمثّل الهدف المحوريّ من التصميم الشامل للتعلّم في إزالة العوائق من المنهاج التعليميّ، وليس من المتعلّم، وذلك بهدف إنشاء متعلّمين خبراء: هادفين ودافعين، استراتيجيّين وموجّهين نحو الهدف، ومطّلعين.

المبادئ الثلاثة وإجراءات تطبيقها:

يقدّم التصميم الشامل للتعلّم إطارًا عمليًّا يستند إلى ثلاثة مبادئ رئيسة، لتحويل المنهج من مصدر للعوائق إلى مصدر للفرص، وهي:

1. وسائل متعدّدة للمشاركة (Multiple Means of Engagement)، لماذا نتعلّم؟

يركّز هذا المبدأ على تحفيز الطلّاب والحفاظ على اهتمامهم:



- توفير الخيارات حول كيفيّة تحقيق الطلّاب هدف التعلّم. فعلى سبيل المثال، يمكن للطلّاب أن يختاروا، لتحقيق الهدف نفسه، كتابة مقال، أو إنشاء عرض تقديميّ، أو تصميم رسم بيانيّ، ما يمنحهم صوتًا في تعلّمهم.
- تمكين الطلبة ليكونوا شركاء في التعلّم، إذ يشاركون في تصميم تجارب التعلّم الخاصّة بهم، فيصبحون قادرين على فهم السبب الكامن وراء عملهم، ويزداد شعورهم بملكيّة عمليّة التعلّم.
- ربط أهداف التعلّم باهتمامات الطلّاب والقضايا الواقعيّة.

2. وسائل متعدّدة لتقديم المعلومات (Multiple Means of Representation)، ماذا نتعلّم؟

يضمن هذا المبدأ أن يتمكّن جميع الطلّاب من الوصول إلى المحتوى الذي يُدرّس، بتوضيح المفردات والرموز، وتقديم منظّمات بصريّة للأفكار المعقّدة، إضافة إلى توفير وسائط متنوّعة. إذ يمكن تقديم المعلومات بمشاهدة فيديو قصير مرفق بتسميات توضيحيّة مغلقة، أو نموذج عمليّ، أو أدوات مساعدة، أو تسجيل صوتيّ لنصّ القراءة.

3. وسائل متعدّدة للتعبير (Multiple Means of Action & Expression)، كيف نتعلّم؟

يقدّم هذا المبدأ بدائل لكيفيّة تنقّل الطلّاب في بيئة التعلّم وإظهار معارفهم، فهناك مهامّ اختياريّة للتعبير عن إتقانهم الهدف التعليميّ. كما يقدّم وسائل تقييم مرنة لقياس تحقّق هدف التعلّم، ما يعني السماح للطلّاب بالتعبير الشفهيّ بدلًا من الكتابيّ، أو تمكينهم من تحويل التسجيل الصوتيّ إلى نصّ مكتوب.

نظرة التصميم الشامل للتعلّم إلى الدعم الأكاديميّ

لعلّ أبرز مميّزات منحى التصميم الشامل للتعلّم، وضعه توقّعات تعلّميّة لجميع الطلبة، وعدم التنازل عن الهدف التعلّميّ. لكن كيف سيتمكّن هذا المنحى من الاستجابة للاختلافات الفرديّة التعلّمية بين الطلبة؟ هنا يأتي التزامه بتقديم السقّالات أو الدعامات التعلّميّة (Scaffolding)، والتي تُضاف في التصميم الأوّليّ للدرس كأنّها صندوق أدوات للطالب، وله حرّيّة اختيار طريقة الدعم التي يحتاج إليها من هذا الصندوق.

يتيح النهج الاستباقيّ الذي يعتمده هذا المنحى، تقديم دعم تعلّميّ مُعدّ ومخطّط له مسبقًا، لا بوصفه ردّ فعل على عدم تمكّن الطالب من تحقيق الهدف التعلّميّ. وتتنوّع السقّالات التعلّميّة التي ينبغي توفيرها للطلبة عند تصميم الدرس، بين السقّالات اللغويّة لدعم اللغة والمفردات، مثل بنوك الكلمات وبدايات الجمل للمناقشات وأدوات تحويل النصّ إلى كلام؛ والسقّالات المفاهيميّة، مثل المنظّمات البيانيّة وقوائم المراجعة والنمذجة ومعايير التقييم والأمثلة النموذجيّة. أمّا الدعامات الاجتماعيّة فتتمثّل في تعليم الأقران والمجموعات الصغيرة.

تُعدّ السقّالات التعلّميّة استراتيجيّة حاسمة ومقصودة ومؤقّتة، تُستخدم لمساعدة الطلبة في تلبية التوقّعات العالية. ترفع السقّالات التعلّميّة الفعّالة الطلبة إلى مستوى المعيار، بدلًا من خفض المعيار لهم، إذ يُوجّهون عن طريق أسئلة للتفكير الذاتيّ في نهاية الدرس، لتحديد ما نجح وما لم ينجح. كما يتعلّمون كيفيّة وضع أهداف شخصيّة فعّالة للمشروعات والمهمّات. لذا، تُصمّم السقّالات في هذا المنحى بشكل مقصود، ليختار الطلبة في النهاية متى يستخدمونها ومتى يتخلّون عنها، بدعم مهاراتهم التنفيذيّة الوظيفيّة، مثل التخطيط والتنظيم ومراقبة التقدّم، ما يبني الاستقلاليّة والوعي الذاتيّ لديهم.

التصميم الشامل للتعلّم والتعليم المتمايز

عندما نتحدّث عن التصميم الشامل للتعلّم (UDL) مقابل التدريس المتمايز (DI)، فإنّنا نتحدّث حقًّا عن نهجين مختلفين لجعل التعلّم متاحًا. تتمثّل الفكرة المحوريّة للتصميم الشامل للتعلّم في الخطّة الاستباقيّة، إذ يتوفّر كلّ خيار النجاح لكلّ طالب، من اللحظة التي يُصمّم فيها الدرس. كما ينصبّ التركيز على إزالة الحواجز في سياق التعلّم، وتمكين الطالب من الاختيار بناءً على وعيه وإدراكه للخيارات المتاحة له. وبدلًا من تعديل الدروس بعد أن يواجه الطالب صعوبة، يدعو التصميم الشامل للتعلّم إلى التصميم المسبق، والذي يراعي تنوّع المتعلّمين ويقدّم بدائل متعدّدة.

أمّا التدريس المتمايز (DI)، فاستراتيجيّة استجابيّة نستخدمها بعد أن يبدأ الدرس، إذ يجري المعلّم تعديلات محدّدة ومستهدفة بناءً على الاحتياجات التعلّميّة للطالب. يهتمّ التصميم الشامل

للتعلّم بمنح الجميع القدرة على أن يكونوا متعلّمين خبراء، وذلك عن طريق تغيير البيئة. بينما يتعلّق التدريس المتمايز بتقديم الدعم الضروريّ والفوريّ، عندما يعاني طالب معيّن. يكمّل كلّ من التصميم الشامل للتعلّم والتعليم المتمايز بعضيهما. غير أنّه ينبغي أن يأتي التصميم الشامل للتعلّم أوّلًا، لبناء هذا الأساس المرن. فالتصميم الشامل للتعلّم بمثابة الأساس الجوهريّ لإنشاء فصل دراسيّ مرن، ففي الصفوف التي تعتمد عليه، لا يتمثّل دور المعلّم في التمايز أو تقديم التعليم لكلّ طالب على حدة، بل في تصميم بيئة تعلّم خبيرة، يتمكّن فيها الطلّاب من اختيار الأدوات ووسائل الدعم التي يحتاجون إليها، ليصبحوا هادفين واستراتيجيّين وواسعي المعرفة. أمّا التدريس المتمايز فيمثّل الأداة الضروريّة المستخدمة لـ "صقل" التصميم، في اللحظات التي لا يزال فيها الدعم المستهدف والفرديّ مطلوبًا. ومن الأهمّيّة بمكان أن يتبنّى المعلّمون في تخطيطهم منهجيّة التصميم الشامل للتعلّم، لتحقيق احتياجات جميع المتعلّمين وتسريع نتائج التعلّم، إذ يوفّر خيارات ومرونة تمكّن الطلّاب من بناء التوجيه الذاتيّ (Self-Direction) والكفايات الاجتماعيّة - العاطفية، وهي مهارات ضروريّة لنجاحهم في أيّ مسار يختارونه.

بعد ذلك، وبمجرّد أن يُظهر الطلّاب تعلّمهم باستخدام التقييمات التكوينيّة المرنة، يستطيع المعلّمون استخدام البيانات الناتجة بفاعليّة، لتشكيل مجموعات مرنة وتقديم تعليم موجّه ومستهدف، وذلك بتطبيق أفضل الممارسات في التدريس المتمايز.

يهدف التصميم الشامل للتعلّم إلى تمكين الطلّاب ليصبحوا متعلّمين مستقلّين وواعين ذاتيًّا، عن طريق توفير الخيارات المتعدّدة والوسائل المرنة للتعلّم. ومع ذلك، فإنّ تصميم الدروس وفقًا لهذا المنحى لا يقتصر على مجرّد منح الخيارات، بل يتطلّب منّا، بوصفنا معلّمين، توفير خيارات مدروسة وذات صلة، تعمل على إزالة الحواجز التعليميّة وزيادة فرص التعلّم.

إعداد المتعلّمين الخبراء

يهدف التصميم الشامل للتعلّم إلى تطوير المتعلّمين الخبراء، وهو مبدأ أساس لتحويل الطلّاب من متعلّمين يعتمدون على المعلّم، إلى أفراد موجّهين ذاتيًّا، وقادرين على الاختيار واتّخاذ القرار. ويحدّد التصميم الشامل للتعلّم المتعلّمين الخبراء من خلال ثلاث خصائص رئيسة:

هادفون ودافعون (الـ "لماذا")

يفهم المتعلّمون الخبراء اهتماماتهم وقيمهم وكيفيّة ربطها بهدف التعلّم. وهم قادرون على بذل الجهد المتواصل والمثابرة في مواجهة التحدّيات، لأنّهم تعلّموا وضع أهداف شخصيّة فعّالة.

موجّهون نحو الهدف (الـ "كيف")

- يعرفون نقاط قوّتهم وتحدّياتهم، ويمكنهم تقييم فهمهم الحاليّ بدقّة.
- قادرون على اختيار الاستراتيجيّات المناسبة وتطبيقها، للوصول إلى هدف التعلّم الثابت.

مطّلعون (الـ "ماذا")

- لدى المتعلّمين الخبراء معرفة عميقة بالمحتوى، ويعرفون كيفيّة نقل تلك المعرفة إلى مواقف وسياقات جديدة وتعميمها، مع إدراك قيمتها خارج الفصل الدراسيّ.
- يفهمون المفاهيم، بدلًا من مجرّد حفظ الحقائق المعزولة.

كيف يُطبّق التصميم الشامل؟

طبّقنا التصميم الشامل للتعلّم على درس اللغة العربيّة للصفّ الخامس من المنهاج الوطنيّ، وفقًا لمبادئ التصميم الشامل للتعلّم كما هو موضّح في الصورة. كان الدرس قصيدة، وتمثّل الهدف التعلّميّ، كما هو موضّح في خطّة الدرس، في أن يكون المتعلّم قادرًا على قراءة القصيدة قراءة جهريّة ومعبّرة.

اخترنا لوحة خيارات (Choice Boards) لعرض خيارات للتفاعل والتمثيل والتعبير، وفقًا للمبادئ الموجّهة للتصميم الشامل للتعلّم. واخترنا تصميم الدرس ضمن لوحات الخيارات، كونها أداة جيّدة لتوفير وسائل مرنة، آخذين بعين الاعتبار أهمّيّة أن تكون الخيارات مرتبطة ببنية التعلّم (Construct Relevant)، لضمان التوافق مع الهدف التعلّميّ. وطرحنا على أنفسنا السؤالين الآتيين عند إنشاء لوحة خيارات: أوّلًا، ما الذي يحتاج المتعلّمون إلى معرفته، أو أن يكونوا قادرين على فعله؟

كان علينا تحديد الهدف التعلّميّ ووضعه في أعلى لوحة الخيارات، وحدّدنا مستوى الخيارات المقدّمة بناءً على إجابة هذا السؤال. الشيء المهمّ الذي يجب تذكّره، أنّه بينما يكون الهدف ثابتًا (Firm Goal)، ينبغي أن تكون الوسائل مرنة دائمًا عند تصميم هذه الخبرات بشكل شموليّ. وعندما فكّرنا في كلّ خيار متاح، طرحنا السؤال الثاني: ما الحواجز التي نرغب في إزالتها عند اتّباع التصميم الشامل للتعلّم؟ وكانت الحواجز تتمثّل في الخجل وعدم الرغبة بالقراءة الجهريّة، وضعف القراءة، وضعف التعبير الكتابيّ.

صمّمنا لوحة الخيارات كما هو موضّح في الصورة. وفّرنا خيارات للمتعلّم للتعبير عن تعلّمه، باستخدام التسجيل الصوتيّ أو القراءة للأقران، بدلًا من القراءة الجهريّة. كما صُمّمت بطاقة تتضمّن الكلمات الرئيسة في القصيدة، وتفسير تصميم البطاقة، ومعاني الكلمات المستخدمة. ومُنح المتعلّمون فرصة اختيار البيت المفضّل من القصيدة وتفسيره، بالإضافة إلى توفير خيارات للعمل بمفردهم أو مع شركاء. وأثناء أدائهم للمهمّات، أجرينا تسجيلات متابعة (Check-in)، لطرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة، وبناء الصلة بين ما يقومون به والتعلّم السابق.

الهدف التعلّميّ: - يستطيع المتعلّم أن يعبّر عن فهمه لمفهوم المواطنة.
- يستطيع المتعلّم أن يقرأ القصيدة قراءة جهريّة ومعبّرة.

مساء الخير يا وطني
(للشاعرة القطريّة حصّة العوضي)

مساء الخير يا وطني
مساء الدفء والأحلام والعنبر
مساء الورد والعنّاب والسكّر
مساء ليس في الدنيا مساء مثله يذكر
***
مساء الخير يا وطنًا
ويا مجدًا تألّق تحت ضوء الشمس
يجرُّ نهاره الحاني
ليبهر كلّ شوق الأمس
***
مساء الخير
قبل الأمس طفتُ بقلبك الورديّ
فوق غمامك الأزرق
وقد يمّمتُ نحو الحبّ
نحو الدفء
نحو حنانك الأعمق

***

يهدف التصميم الشامل للتعلّم إلى تمكين الطلّاب ليصبحوا متعلّمين خبراء، عن طريق توفير الخيارات. غير أنّه لا يقتصر على مجرّد إتاحة الخيارات، بل يتطلّب منّا نحن المعلّمين، توفير خيارات مدروسة وذات صلة، تسهم في إزالة الحواجز التعليميّة وتعزيز فرص التعلّم.

بالإضافة إلى ذلك، يُعدّ إشراك أصوات الطلّاب في بيئة التعلّم طريقة لا تُقدّر بثمن، للتأمّل في الممارسات التعليميّة وتقييمها. وللحصول على تغذية راجعة صادقة وموجّهة، من الضروريّ أن يدرك الطلّاب أنّنا نهتمّ بهم وبوجهات نظرهم. لذا، يُنصَح بالبدء في دمج أصواتهم في الممارسات التعليميّة منذ بداية العام الدراسيّ. وعندما يشعر الطلّاب بالتقدير، سيكونون أكثر استعدادًا لتقديم تغذية راجعة محدّدة وملموسة، ما يساعد المعلّم في التحسّن، والارتقاء بمستوى الطلّاب في الوقت ذاته.

د. روان أبو صالح
اختصاصيّة دعم التعلّم في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
قطر/ الأردنّ

المراجع

- Novak, K. (2021). UDL Now! *A teacher's guide to implementing Universal Design for Learning (3rd ed.).* CAST Professional Publishing.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.*

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

فلسفة التعليم التحرّريّ لدى معلّمي غزّة المبادرين

أسماء رمضان مصطفى

تقول زميلتي التي كانت تعمل مشرفة تربويّة لإحدى المباحث لدى وزارة التربية والتعليم:

"عقب اندلاع حرب الإبادة الجماعيّة على غزّة، كنتُ أقلّب صفحات الأخبار ومواقع التواصل الاجتماعيّ، أتابع ما ينشره زملائي المعلّمون في كلّ مكان. لمحتُ صورًا كثيرة لخيام بيضاء صغيرة، يقول ناشر الصورة إنّها خيام تعليميّة، وقد نشأت في أماكن متفرّقة من قطاع غزّة. تابعتها طويلًا، إلى أن أطلق عليها المعلّمون اسم "نقاط تعليميّة"، أُقيمت من ألواح الزينكو الممزّقة وبقايا الأقمشة المتهالكة. رأيتُ مشاهد لمعلّمين يجلسون بين عشرات الأطفال، ودوائر ممتلئة بمئات الصغار الذين يحملون دفاتر بسيطة، أو لا يحملون شيئًا. في البداية ظننتُ أنّ ما يجري هناك لا يتعدّى أنشطة لعب وترفيه، لتمضية الوقت والتخفيف عن الأطفال: ضحكات، وأغنيات، وألعاب حركة، ومسابقات بسيطة. غير أنّ المفاجأة كانت حين تلقّيتُ دعوة من إحدى المؤسّسات التعليميّة، إلى زيارة هذه الخيام والإشراف على ما يجري بداخلها. وما رأيتُه بعينيّ قلب كلّ تصوّراتي: هناك، بين الأقمشة الممزّقة، تعليم حقيقيّ يُمارَس، ومناهج حياتيّة تُدرّس، ومعارف تُبنى، وشخصيّات أطفال تُصقَل، وأطفال يتعلّمون بجدّيّة، ويستعيدون شيئًا من حياتهم

الطبيعيّة وسط رماد الحرب. أدركتُ حينها أنّ تلك الخيام لم تكن مجرّد مساحات للترفيه، بل كانت مدارس بديلة في زمن الإبادة، تحمل بذور الأمل في أرض يطحنها الألم. عندها تمنّيتُ أن أفتتح نقطة تعليميّة، وأبدأ بتعليم الأطفال بحرّيّة وتحرّر من قيود النظام الرسميّ".

حكاية بسيطة قصيرة، تعكس جوهر التجربة التعليميّة وواقعها في غزّة زمن الإبادة. فالتعليم لم يتوقّف عند حدود المباني المهدّمة أو الفصول الدراسيّة المدمّرة، بل خرج من بين الركام ليعيد تعريف ذاته. استطاع المعلّم الفلسطينيّ أن يحيي رسالته مرّة أخرى، واستطاع المعلّم الغزّيّ الغيور على أطفال غزّة، أن يُثبت أنّ رسالته لا تُقاس بجدران أو مقاعد، بل بقدرته على ابتكار الفضاء التعليميّ حتّى من العدم. تلك الخيام التي نُسجت من قماش وألواح بسيطة، لم تكن مجرّد محاولة رمزيّة للصمود، بل جسّدت فلسفة عميقة، تعكس الإيمان بأنّ التعليم ليس رفاهيّة مُؤجّلة، بل ضرورة للبقاء الإنسانيّ، ومقاومة في وجه محو الوجود الفلسطينيّ.

ولعلّ ما يُميّز هذه المشاهد أنّها تتجاوز الطابع الإسعافيّ الطارئ، إلى رؤية تحرّريّة امتدّت لعامين كاملين، رؤية عفويّة ترى في التعليم وسيلة لحماية هويّة الطفل، وتعزيز وعيه، وتثبيت صوته حرًّا في العالم. وفي ظلّ هذا السياق التربويّ المجتمعيّ الفلسطينيّ، يصبح التعليم مشروعًا نضاليًّا يوازي النضال من أجل الأرض، ويزرع في نفوس الأجيال بذور الحرّيّة التي تتخطّى حدود الحصار.

التعليم التحرّريّ ليس مجرّد طريقة للتدريس، بل فلسفة كاملة تتجاوز التلقين والمعرفة الجاهزة، وتهدف إلى تحرير عقل المتعلّم ووعيه. وقد ارتبط هذا المفهوم ارتباطًا وثيقًا بالمفكّر البرازيليّ باولو فريري، الذي قدّم في كتابه الشهير "تربية المقهورين" رؤية تعليميّة، تقوم على "الحوار" و"الوعيّ النقديّ" و"المشاركة الفاعلة". يرى فريري أنّ التعليم التقليديّ يُشبه "الإيداع البنكيّ"، إذ يضع المعلّم المعلومات في عقول الطلّاب كما تُوضَع الأموال في الحسابات. في المقابل، يُعدّ التعليم التحرّريّ عمليّة حواريّة، يتشارك فيها المعلّم والمتعلّم إنتاج المعرفة، ليصبح الطالب فاعلًا في بناء ذاته وواقعه. وتتجلّى أسس التعليم التحرّريّ في ثلاثة محاور رئيسة:

أوّلًا: الحوار والمشاركة: فالمتعلّم ليس مستقبلًا سلبيًّا، بل شريك في النقاش وبناء المعنى.
ثانيًا: الوعي النقديّ: أي قدرة الطالب على قراءة الواقع الاجتماعيّ والسياسيّ وفهمه بعمق، بدلًا من مجرّد استهلاك المعرفة.
ثالثًا: الارتباط بالواقع: إذ تنبثق العمليّة التعليميّة من حاجات الناس وتجاربهم اليوميّة، لتكون معرفة مرتبطة بالحياة لا منفصلة عنها.

ممّا سبق، نخلص إلى أحد أهمّ ملامح هذا التعليم، إنّه لا يهدف فقط إلى إكساب المهارات الأكاديميّة، بل إلى تكوين مواطن قادر على الفعل والتغيير، بروحيّة المعلّم فريري التي تعتبر أنّه لا يمكن للتعليم أن يكون محايدًا؛ فهو إمّا أن يكون أداة لتحرير الإنسان أو وسيلة لإخضاعه. ومن هنا تتّضح خطورة التعليم في السياقات الاستعماريّة أو في ظلّ الحروب، إذ يتحوّل إلى مساحة للصمود وتعزيز الهويّة، لا إلى مجرّد وسيلة لتكرار المعارف.

وأثبتت تجربة التعليم في غزّة زمن الإبادة الجماعيّة، وما يلازمها من "إبادة تعليميّة"، أنّ التعليم التحرّريّ يصبح أكثر إلحاحًا في حالات الأزمات والحروب، فالأطفال لا يحتاجون إلى الحفظ والامتحانات فقط، بل إلى بناء معنى لوجودهم، واكتساب أدوات لقراءة ما يحدث من حولهم، ومواجهة محاولات المحو والتهميش. في الخيام التعليميّة في غزّة، على سبيل المثال، لم يكن تركيز المعلّمين على "المقرّر المدرسيّ" فحسب، بل على خلق مساحات للنقاش والغناء والكتابة والتعبير عن الذات. هذه الممارسات تجعل التعليم مشروعًا تحرّريًّا، يُقاوم العنف المادّيّ والمعنويّ في آن واحد، ويهتف بصوت موحّد للبقاء، على الرغم من محاولات اقتلاع الفلسطينيّ من جذور الهويّة.

وممّا لا شكّ فيه أنّ المشهد التعليميّ في غزّة أثناء الحرب، يمثّل لوحة مركّبة من التحدّيات ومحاولات الاستمرار. فمع تدمير مئات المدارس الحكوميّة ومدارس وكالة الغوث (الأونروا) والمدارس الخاصّة، وتحويل الكثير منها إلى ملاجئ للنازحين، تعطّلت البنية الأساسيّة للعمليّة التعليميّة. أكثر من ستمائة وخمسين ألف طالب وطالبة، وجدوا أنفسهم بلا فصول أو كتب أو مقاعد لسنتين متتاليتين، ناهيك عن آلاف الطلبة الجامعيّين الذين أصبح مستقبلهم في مهبّ الريح. ومع ذلك، لم يستسلم المعلّمون، ولم يرفع المجتمع المحلّيّ راية الاستسلام، فظهرت مبادرات شعبيّة لتعويض هذا الفراغ التعليميّ التربويّ. بدأت بالخيام وبالنقاط التعليميّة في مراكز الإيواء، ثمّ تطوّرت إلى

مدارس مؤقّتة، بل إنّ الكثير من المعلّمين والمعلّمات حوّلوا بيوتهم إلى فصول دراسيّة صغيرة.

واللافت هنا أنّ التعليم في غزّة لا ينفصل عن سياقه السياسيّ والوجوديّ والمجتمعيّ، فهو خطّ الدفاع الأوّل عن الهويّة الوطنيّة. لذلك، لم يكن غريبًا أن تُبنى الفصول الدراسيّة من الخيام، وأن تُكتب الدروس على أنصاف سبّورات وألواح خشبيّة مكسورة، وأن يتحوّل الشارع وركام البيوت المهدّمة إلى قاعات دراسيّة. هذا المشهد يعكس ما يمكن تسميته "التعليم الشعبيّ"، والذي يمثّل استجابة المجتمع نفسه، لا مؤسّساته الرسميّة فحسب. ويجسّد المعلّم الفلسطينيّ في هذا السياق الدور التحرّريّ بدقّة، فهو ليس ناقلًا للمعرفة فقط، بل أصبح مسعفًا نفسيًّا، وقائدًا اجتماعيًّا، وسندًا للأطفال، وحاملًا لرسالة الصمود. أمّا الأطفال، فقد أظهروا شغفًا استثنائيًّا بالتعلّم في أقسى الظروف، إذ أصبح التعليم بالنسبة إليهم فعل حياة يرفض الانكسار.

وعلى رغم قسوة التحدّيات التي يواجهها المعلّمون المبادرون والمجتمع الغزّيّ عمومًا، فهذه التجارب الشعبيّة أكّدت أنّ التعليم في غزّة ليس حقًّا مسلوبًا أو مؤجّلًا، بل ممارسة مقاومة تُثبت قدرة الشعب على إعادة بناء ذاته مرارًا، مهما بلغت قسوة الهدم.

***

يمكن القول إنّ التجربة التعليميّة في غزّة طوال الحرب ليست مجرّد محاولة إسعافيّة مؤقّتة، بل نموذج عالميّ للتعليم التحرّريّ في أبهى صوره. فالخيام التي نُصبت بين الركام جسّدت روح مدرسة التعليم الشعبيّ، حيث ينشأ الفعل التعليميّ من الإرادة المجتمعيّة الجمعيّة، لا من القرارات الرسميّة فحسب. فالتعليم هنا يتجاوز نقل المعرفة إلى صناعة الوعي المقاوم، ويمنح الأطفال أدوات، حسب المتاح، لمواجهة القهر. ما جرى ويجري في غزّة يذكّرنا بأنّ التعليم ليس محايدًا أبدًا، بل فعل سياسيّ وأخلاقيّ، إمّا أن يكون خاضعًا أو محرّرًا. وقد اختار الفلسطينيّون دومًا أن يكون التعليم أداة تحرّر، حتّى لو كان الثمن ثقيلًا. وتبقى شهادة زميلتي المشرفة التربويّة شاهدًا رمزيًّا على هذه الحقيقة: داخل الخيام، ووسط الحرب، ما يزال هناك معلّمون يدرّسون، وأطفال يتعلّمون، وأمل يتجدّد. هذه ليست مجرّد تفاصيل عابرة، بل إعلان متجدّد بأنّ التعليم الفلسطينيّ سيبقى مُقاومًا، وسيبقى المعلّم الفلسطينيّ مُشتبكًا مع الواقع، وستظلّ المعرفة جذرًا من جذور البقاء والحرّيّة.

أسماء رمضان مصطفى
معلّمة لغة إنجليزيّة
فلسطين

المراجع

- فريري، باولو. (1980). *تعليم المقهورين*. (ترجمة: عوض، يوسف). دار القلم.

مقال

توجّهات حديثة في تعليم الرياضيّات في ظلّ التحوّل الرقميّ والذكاء الاصطناعيّ

نور أنيس كرزون

شهدت العقود الأخيرة تحوّلات متسارعة في مختلف مجالات الحياة، الأمر الذي أوجد حاجة ملحّة إلى تطوير أساليب تعلّم الرياضيّات وتعليمها، بما يواكب متطلّبات القرن الحادي والعشرين. فلم تعد الممارسات التقليديّة القائمة على التلقين والحفظ كافية لإعداد الطلبة لمواجهة التحدّيات الحياتيّة والمهنيّة، بل برزت توجّهات تربويّة حديثة تسعى لدمج مهارات التفكير العليا، وتنمية الفهم العميق، والتفكير النقديّ والإبداعيّ، وحلّ المشكلات.

ومن أبرز هذه التوجّهات التعلّم القائم على الاستقصاء، والربط بالسياقات الواقعيّة، والتعلّم القائم على حلّ المشكلات، والتعلّم النشط، والتعلّم التعاونيّ، والتفريد والتمايز في التعليم، والتركيز على الرياضيّات البصريّة، والتقويم من أجل تعلّم الرياضيّات. إلّا أنّ التكنولوجيا الرقميّة شغلت حيّزًا كبيرًا في هذه المسيرة التطويريّة، إذ أصبحت أداة محوريّة في تقديم المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضيّة، وباتت تسهم في جعل التعليم أكثر تفاعليّة ومرونة وتكيّفًا مع الفروق الفرديّة بين الطلبة.

تركّز المقالة الحاليّة على استخدام التكنولوجيا في تعلّم الرياضيّات وتعليمها، بالاستناد إلى أحدث الدراسات العربيّة والأجنبيّة التي تناولت الموضوع من جانبين، وهما: استخدام البرمجيّات، واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ.

استخدام البرمجيّات في تعلّم الرياضيّات وتعليمها:

يستخدم العديد من البرمجيّات المتخصّصة في تعلّم الرياضيّات وتعليمها، ومنها:

- GeoGebra: وهي برمجيّة تعليميّة تفاعليّة، تُستخدم لتعلّم الرياضيّات وتعليمها من المرحلة الأساسيّة وحتّى الجامعيّة. وتجمع بين الهندسة والجبر والإحصاء والتفاضل والتكامل والرسم البيانيّ والمعادلات.
- Sketch Pad: وهي برمجيّة تعليميّة تفاعليّة تُستخدم بشكل رئيس لتعليم الهندسة والجبر، وقد طُوّرت لتوفير بيئة تعلّم تعتمد على الاستكشاف والتفكير المنطقيّ، بحيث يمكن للطلّاب إنشاء الأشكال والتلاعب بها.
- Khan Academy: وهي برمجيّة تقدّم محتوى شاملًا، من دروس وتمارين تفاعليّة في الرياضيّات لجميع المراحل، مع تتبّع الأداء.
- Desmos: وهي آلة حاسبة بيانيّة تفاعليّة إلكترونيّة، تُستخدم لفهم التمثيلات البيانيّة والدوالّ، وتسهم في بناء الحدس المفاهيميّ لدى الطلّاب.
- Matific: وهي برمجيّة تفاعليّة تعتمد على الألعاب لتعليم مفاهيم الرياضيّات الأساسيّة، وتُستخدم في الصفوف المبكّرة (الابتدائيّة)، وتعتمد أساليب تحفيز متنوّعة، قادرة على جذب اهتمام الطلبة وتفاعلهم.
- Wolfram Alpha: وتعتبر أداة قوّية لحلّ المسائل الرياضيّة والمعادلات المعقّدة، والتوضيح الرمزيّ والتحليليّ، وهي مناسبة لطلّاب المراحل الثانويّة والجامعيّة.

تسهم هذه البرمجيّات المتخصّصة في تعلّم الرياضيّات وتعليمها، بما تتيحه من أدوات رقميّة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلّاب، وتعزيز تفاعلهم وانخراطهم في العمليّة التعليميّة، واستيعابهم للمفاهيم الرياضيّة بشكل أعمق (Nascimento, 2024).

ويمكن توظيف مجموعة من الأدوات التفاعليّة بمثابة برمجيّات مساعدة في تعلّم مادّة الرياضيّات وتعليمها، لما لها من دور في تعزيز التعلّم وتحفيز الطلّاب. تتيح هذه الأدوات توظيف الأنشطة الإلكترونيّة والألعاب التفاعليّة ضمن استراتيجيّات تعليميّة مدروسة، بما يضمن تحقيق أهداف التعلّم، خصوصًا في ترسيخ المفاهيم والتطبيقات وتعزيز الفهم والمهارات لجميع المراحل الدراسيّة. ومن بين هذه الأدوات الإلكترونية: Thinkio، Liveworsheets، Wordwall، Quizlet، Quizizz وغيرها الكثير من الأدوات الإلكترونيّة التي يمكنها دعم التعلّم البنائيّ، والتحقّق من فهم الطلّاب بشكل فوريّ. كما يمكن

استخدام Excel وPowerPoint في تعليم الرياضيّات لتعزيز مشاركة الطلّاب، وإثارة اهتمامهم وفضولهم، وتعزيز بيئة التعلّم المرحة والديناميكيّة، وتحفيز الذاكرة الرسوميّة والذكاء البصريّ.

وهناك العديد من التطبيقات العمليّة لهذه البرمجيّات في الغرفة الصفّيّة، سواء في عمليّة التعليم أو التقييم. فعلى سبيل المثال، يمكن لمعلّمي الرياضيّات للمرحلة الإعداديّة استخدام برمجيّة Desmos في تصميم أنشطة تعليميّة، تهدف إلى استكشاف المعادلات الخطّيّة وتمثيلها البيانيّ، بما ينمّي القدرة على التفكير الحدسيّ لدى الطلّاب، وذلك بالتمثيل البصريّ والتجريب والتخمين والملاحظة قبل التفكير الرسميّ، وكذلك أثناء التقويم البنائيّ، للتأكّد من فهم الطلّاب لصيغ المعادلات وتمثيلها.

كما يمكن استخدام البرمجيّات المساعدة مثل Quizizz في تنفيذ تقييم ختاميّ تفاعليّ لدرس المعادلات الخطّيّة، ضمن بيئة تحفيزيّة تُشرك الطلبة وتعزّز تعلّمهم، وذلك باعتماد أسئلة تفاعليّة متنوّعة، ومنها: اختيار من متعدّد، وإكمال الفراغ، والأسئلة المفتوحة، وذلك ضمن ألعاب واختبارات متزامنة وغير متزامنة، بهدف التأكّد من فهم الطلبة، وتشخيص الفجوات المفاهيميّة إن وجدت.

استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ في تعلّم الرياضيّات وتعليمها:

يعمل دمج الذكاء الاصطناعيّ (AI) في تعليم الرياضيّات، على إعادة تشكيل منهجيّات التدريس وتعزيز مشاركة الطلّاب. ومن ناحية أخرى، تعمل أنظمة التدريس الذكيّة والنماذج التوليديّة، على تسهيل تجارب التعلّم المخصّصة، وتقديم ملاحظات في الوقت الفعليّ، ومعالجة التحدّيات التقليديّة.

وفي هذا السياق، ظهر التحوّل نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ في جوانب مختلفة في تعلّم الرياضيّات وتعليمها، كما يأتي:

التعلّم المخصّص

- تعمل أنظمة الذكاء الاصطناعيّ على تحليل أنماط التعلّم الفرديّة، لتصميم برامج تعليميّة مخصّصة، تتكيّف مع احتياجات كلّ طالب في تعلّم الرياضيّات.
- تزيد مسارات تعلّم الرياضيّات المخصّصة من مشاركة الطلّاب وتحفيزهم، ما يعزّز بيئة تعليميّة أكثر تفاعلًا.

طرق تعليميّة محسّنة

- يعزّز الذكاء الاصطناعيّ الاستراتيجيّات التعليميّة، عن طريق تقديم طرق تفاعليّة لاستيعاب المفاهيم الرياضيّة المعقّدة، ما يجعل التعلّم أكثر سهولة.
- ثبت أنّ استخدام أنظمة التعلّم الذكيّة يحسّن التقييمات عبر الإنترنت، ويدعم جهود العمليّة التعليميّة.

ويمكن استخدام الذكاء الاصطناعيّ أداة تعليميّة لتيسير عمليّة التعليم وتطوير أداء الطلّاب، بتضمين أنظمة الذكاء الاصطناعيّ وتطبيقاته في المناهج الدراسيّة، وزيادة الدافعيّة إلى التعلّم وتشجيع التحدّي والمنافسة والتشويق لدى الطلّاب، مع مراعاة الفروق بينهم (متولّي وعيد، 2024).

وأظهرت أدوات الذكاء الاصطناعيّ أثرًا إيجابيًّا في تنمية القدرات الابتكاريّة والتفكير الإبداعيّ، إلى جانب تعزيز مهارات التفكير الحاسبيّ لدى الطلبة في حلّ المسائل الرياضيّة، واكتساب مهارات الرياضيّات، سواء بتوظيف المنصّات التعليميّة التي تعتمد على آليّات الذكاء الاصطناعيّ، مثل خان أكاديمي وأليكس، أو باستخدام تطبيقات التوليد بالذكاء الاصطناعيّ التي تنتج صورًا وقصصًا مصوّرة وفيديوهات وعروضًا تقديميّة، مثل برنامج Vidnoz، والتي تُستخدم لإنشاء منتج تعليميّ لقياس مهارات محدّدة (خضير وآخرون، 2025). كما يبرز تطبيق دويلينجو (Duolingo Math) أداة فاعلة في تنمية مهارات الحساب لدى طلّاب المرحلة الأساسيّة (أبو نعمة، 2024).

وقد استعرض النموذج اللغويّ ChatGPT عددًا من تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ وأدواته، والتي تُوظّف في تعلّم الرياضيّات وتعليمها، ومن أبرزها:

- Photomath: وهو تطبيق يستخدم تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ ورؤية الحاسوب لحلّ المسائل الرياضيّة للمراحل الابتدائيّة وحتّى الثانويّة، إذ يتيح استخدام الكاميرا لحلّ مسائل الرياضيّات وشرحها بالتفصيل.
- ChatGPT: ويعتبر مساعدًا ذكيًّا يُستخدم لفهم المفاهيم الرياضيّة وطلب تفسيرات متعدّدة، كما يسهم في توليد تمارين، وإنشاء أسئلة تناسب جميع المراحل التعليميّة.
- GeoGebra AI: وهو أداة تفاعليّة للتمثيل البيانيّ والحسابات الهندسيّة للمراحل الإعداديّة والثانويّة.
- Microsoft Math Solver: وهو تطبيق مجّانيّ من مايكروسوفت، يستخدم الذكاء الاصطناعيّ لحلّ المسائل الرياضيّة خطوة بخطوة. يمكن باستخدامه إدخال المسألة يدويًّا، أو التقاط صورة للمسألة المكتوبة بخطّ اليد أو مطبوعة، ليقوم التطبيق بتحليلها وحلّها وشرح خطوات الحلّ.
- Socratic by Google: وهو مساعد تعليميّ يعمل بالذكاء الاصطناعيّ، ويقدّم شروحات مدعومة بالصور والفيديوهات، يمكن استخدامه في تعليم طلبة المرحلتَين الإعداديّة والثانويّة.

وهناك العديد من التطبيقات العمليّة لاستخدام هذه البرامج التعليميّة داخل الغرفة الصفّيّة. فعلى سبيل المثال، يمكن توظيف ChatGPT في الصفّ الثاني الأساسيّ، لتوليد مسائل كلاميّة مناسبة لدرس الأعداد ضمن 100، ومساعدة الطلبة في تحليل المسألة بتوضيح المعطيات والمطلوب، وتقديم خطوات الحلّ بطريقة منظّمة. كما يمكن استخدام ChatGPT في المرحلة الإعداديّة لشرح المفاهيم الرياضيّة المجرّدة، بطرق متعدّدة تناسب أنماط التعلّم المختلفة. فمثلًا في درس الجذر التربيعيّ، يمكن للمعلّم طلب شرح من الأداة بثلاثة أساليب: شرح رياضيّ مباشر، وتشبيه حياتيّ، وتمثيل بصريّ. يختار الطلبة الطريقة الأنسب لهم، ما يعزّز الفهم العميق والتفاعل مع المفهوم، ويدعم مهارات التفكير التحليليّ والنقديّ.

أمّا أداة Photomath، فيمكن توظيفها لتعليم ترتيب العمليّات الحسابيّة. فمثلًا، بعد أن يعطي المعلّم مسألة مثل: [15 – 3 × (2 + 4) =؟]، يقوم الطلبة بحلّها بشكل فرديّ على الدفتر، وعند الانتهاء، يستخدم الطالب تطبيق Photomath، ويفتح الكاميرا من داخل التطبيق، ويوجّهها إلى المسألة (يمكن كتابتها على ورقة أو في الكتاب)، ويشاهد الخطوات المفصّلة للحلّ التي يقدّمها، ومن ثمّ يقارن بين خطواته وخطوات التطبيق.

وفيما يخصّ GeoGebra AI، فيمكن توظيفه في تعليم "ميل المستقيم بين نقطتين". فعلى سبيل المثال، بعد أن يحلّ الطلبة مسألة مثل: "أوجد ميل المستقيم المار بالنقطتين A (2, 3) وB (6, 7)" يدويًّا، يستخدمون الأداة لتمثيل النقطتين ورسم المستقيم بينهما، والتحقّق من الحلّ بصريًّا. كما يتيح لهم GeoGebra AI استكشاف تغيّر الميل عند تحريك النقاط، والتمييز بين المستقيمات الأفقيّة والعموديّة، وفهم الميل باعتباره معدّلًا للتغيّر، إضافة إلى تحليل العلاقات مثل التوازي والتعامد، ما يثري الفهم العميق للمفهوم الرياضيّ.

***

يُسهم توظيف البرمجيّات التعليميّة وأدوات الذكاء الاصطناعيّ في تدريس الرياضيّات في تقديم مزايا متعدّدة، تدعم الفهم العميق والتعلّم الفعّال. ومع ذلك، تظلّ الحاجة قائمة إلى تحقيق توازن مدروس بين استخدام التكنولوجيا والأساليب التدريسيّة التقليديّة، لضمان بناء مفاهيم رياضيّة راسخة وشاملة. ومن هذا المنطلق، ينبغي على المعلّمين دمج هذه الأدوات الرقميّة ضمن استراتيجيّات تعليميّة ممنهجة، تُكمل المناهج التقليديّة وتثريها، مع الحذر من الاعتماد الزائد عليها، بما قد يؤثّر سلبًا في مهارات التفكير والتحليل لدى الطلبة.

نور أنيس كرزون
باحثة ومديرة مدرسة حكوميّة
فلسطين

المراجع

- أبو نعمة، منار. (2024). *أثر برنامج علاجيّ قائم على تطبيق الذكاء الاصطناعيّ (Duolingo Math) في تنمية مهارات الحساب لدى طلبة صعوبات التعلّم في الصفّ الثالث*. (أطروحة دكتوراه منشورة). الجامعة العربيّة المفتوحة.
- خضير، ليلى، والعيثاوي، منتهى، وسعادة، جودت. (2025). تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تعليم الرياضيّات: دراسة ميدانيّة. *بحوث عربيّة في مجالات التربية النوعيّة*. 38(2)، 245–286.
- متولّي، سعد، وعيد، نورهان. (2024). الذكاء الاصطناعيّ في تعليم الرياضيّات: وجهات النظر والممارسات والتحدّيات (ترجمة وتحليل وعرض). *مجلّة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*. 5(3)، 167–206.
- Nascimento, J. C. Q. do. (2024). *The Use of Software in Mathematics Activities at School.* RCMOS.

مقال

الـذكاء الاصطناعـيّ فـي التعليـم: بيـن ثـورة التعلّـم وتحدّيـات الصحّـة النفسـيّة والاجتماعيّـة

رضى المشاطي

يشهد قطاع التعليم في العصر الحديث تحوّلًا جذريًّا نتيجة التطوّر المتسارع للتقنيّات الرقميّة، إذ أصبح الذكاء الاصطناعيّ أحد أبرز الابتكارات التي تُعيد رسم ملامح طرق التدريس والتعلّم. لم يعُد التعليم يعتمد فقط على الأساليب التقليديّة، بل بات يشمل أدوات ذكيّة قادرة على تحليل البيانات التعليميّة بطرق لم تكن ممكنة من قبل، ما يفتح آفاقًا جديدة لتحسين تجربة التعلّم.

أحد الجوانب الأكثر تأثيرًا للذكاء الاصطناعيّ في التعليم، قدرته على تخصيص المناهج وفقًا لاحتياجات كلّ متعلّم على حدة، ما يساعد في توفير تجربة تعليميّة موجّهة وشخصيّة. كما إنّ تطوير منصّات تعليميّة تفاعليّة تعتمد على التعلّم التكيّفيّ يسهم في تحسين أداء المتعلّمين، إذ يتيح لهم التعلّم وفقًا لقدراتهم وسرعتهم الخاصّة.

وعلى الرغم من هذه الفوائد، يثير هذا التطوّر العديد من التساؤلات حول تأثيره العميق في الصحّة النفسيّة للمتعلّمين. فبينما يعزّز الذكاء الاصطناعيّ إمكانيّة الوصول إلى المعرفة، فإنّه قد يسهم أيضًا في خلق عزلة رقميّة تؤثّر سلبًا في التفاعل الاجتماعيّ والنموّ العاطفيّ للمتعلّمين. لذا، يبقى التحدّي في تحقيق التوازن بين الاستفادة من التقنيّات الحديثة، وضمان بيئة تعليميّة تدعم التطوّر الشامل للمتعلّمين على المستويات الأكاديميّة والنفسيّة والاجتماعيّة.

تأثير الذكاء الاصطناعيّ في طرق التدريس الحديثة

شهدت أساليب التدريس في العصر الرقميّ تحوّلات جوهريّة بفضل التطوّرات المتسارعة في تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، والتي لم تعُد تقتصر على الأدوات التقليديّة، مثل الكتب المدرسيّة والمحاضرات النظريّة، بل أصبحت أكثر تكيّفًا ومرونة. وأتاح الذكاء الاصطناعيّ تطبيق استراتيجيّات تعليميّة متقدّمة مثل التعلّم التكيّفيّ، والتقييم الذكيّ، والتحليلات التعليميّة، الأمر الذي مكّن من تخصيص المحتوى الدراسيّ وفقًا لقدرات كلّ متعلّم واحتياجاته الفرديّة. يسهم هذا النهج في تحسين جودة العمليّة التعليميّة، عن طريق تقديم تجربة تعلّم شخصيّة تتلاءم مع سرعة استيعاب كلّ متعلّم.

علاوة على ذلك، أدّى توظيف الذكاء الاصطناعيّ في التعليم إلى ظهور أدوات تدريس مبتكرة، مثل الفصول الدراسيّة الافتراضيّة، والروبوتات التعليميّة، والمساعدين الذكيّين الذين يتمتّعون بقدرة فائقة على التفاعل مع المتعلّمين، والإجابة عن استفساراتهم في الوقت الفعليّ. كما أسهمت هذه التقنيّات في تطوير نظم تقييم دقيقة تعتمد على تحليل الأداء التعليميّ للمتعلّمين، ما يسمح للمعلّمين بتحديد نقاط القوّة والضعف لديهم، وصياغة استراتيجيّات توجيه أكثر فاعليّة.

من أبرز الأمثلة على ذلك، يقدّم ChatGPT دعمًا تعليميًّا متقدّمًا عن طريق شرح المفاهيم والإجابة عن الأسئلة، في حين تعتمد Khan Academy على التعلّم التكيّفيّ لتخصيص المحتوى وفقًا

لاحتياجات كلّ متعلّم. أمّا Gradescope فيساعد في تصحيح الامتحانات وتحليل الأداء بشكل آليّ، ما يوفّر وقت المعلّمين ويحسّن دقّة التقييم.

التأثيرات النفسيّة للاعتماد على الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

مع التوسّع المتسارع في استخدام تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ في البيئات التعليميّة، برزت تحدّيات نفسيّة واجتماعيّة تستدعي دراسة معمّقة، لا سيّما في ما يتعلّق بتأثير هذه التقنيّات في الصحّة العاطفيّة والتفاعل الاجتماعيّ لدى المتعلّمين. فبينما يتيح الذكاء الاصطناعيّ إمكانيّات غير مسبوقة لتخصيص التعلّم وتعزيز الكفاءة الأكاديميّة، فإنّه يثير في المقابل إشكالات جوهريّة تتعلّق بتراجع التفاعل البشريّ، ما قد يؤثّر في تنمية المتعلّمين النفسيّة والاجتماعيّة.

1. العزلة الرقميّة وضعف المهارات الاجتماعيّة

أظهرت دراسة حديثة نشرتها Research and Practice in Technology Enhanced Learning، أنّ الإفراط في استخدام منصّات التعلّم المعتمدة على الذكاء الاصطناعيّ، قد يؤدّي إلى ضعف مهارات التواصل الاجتماعيّ لدى المتعلّمين، فيصبحون أقلّ قدرة على التفاعل في البيئات التعاونيّة، والمواقف التي تتطلّب التفكير النقديّ والحوار المباشر (Smith & Lee, 2023). فعلى سبيل المثال، في الصفوف الدراسيّة التي تعتمد بشكل مكثّف على التطبيقات الذكيّة، قد يلاحظ المعلّمون تراجعًا في استعداد المتعلّمين لطرح الأسئلة شفهيًّا، أو المشاركة في المناقشات الجماعيّة، ما يشير إلى انخفاض مستوى تفاعلهم الاجتماعيّ مقارنة بالصفوف التقليديّة.

2. القلق والتوتّر الناتجان عن التقييمات الرقميّة

تشير دراسة نشرتها Journal of Educational Psychology، إلى أنّ المتعلّمين الذين يخضعون لتقييمات تعتمد على الذكاء الاصطناعيّ قد يعانون مستوياتٍ أعلى من القلق الأكاديميّ، نظرًا إلى أنّ هذه الأنظمة تفتقر إلى المرونة في تفسير الأداء وتقديم ملاحظات مخصّصة للمتعلّم (Taylor & Johnson, 2022). قد يشعر المتعلّم بالإحباط عندما يحصل على درجة منخفضة في اختبار إلكترونيّ، من دون أن يتلقّى تفسيرًا تفصيليًّا للأخطاء التي ارتكبها، ما قد يؤثّر في ثقته بقدراته التعلّميّة. في المقابل، يُظهر المتعلّمون الذين يتفاعلون مع معلّمين فعليّين مستويات أقلّ من التوتّر، نظرًا إلى قدرة المعلّمين على تقديم دعم نفسيّ وتربويّ يتجاوز مجرّد عرض النتائج الرقميّة.

3. غياب الدعم العاطفيّ والتوجيه النفسيّ

في البيئات التقليديّة، يؤدّي المعلّم دورًا جوهريًّا ليس فقط في نقل المعرفة، بل في تقديم الدعم العاطفيّ والتشجيع، وهي عناصر أساسيّة في تحفيز المتعلّمين وتعزيز دافعيّتهم. يؤدّي الاعتماد المتزايد على أنظمة الذكاء الاصطناعيّ في التدريس إلى فقدان هذا الجانب الحاسم، ما قد يترك المتعلّمين في حالة من العزلة النفسيّة، لا سيّما عند مواجهة صعوبات أكاديميّة. تشير دراسة أجرتها Educational Technology Research and Development، إلى أنّ التفاعل البشريّ المباشر في العمليّة التعليميّة يسهم في تعزيز الشعور بالانتماء والدافعيّة، في حين أنّ التعليم القائم على الذكاء الاصطناعيّ قد يفتقر إلى القدرة على تقديم استجابات عاطفيّة تتناسب مع احتياجات المتعلّمين المختلفة (Huang et al., 2023).

على الرغم من الإمكانات الهائلة التي يوفّرها الذكاء الاصطناعيّ في تحسين جودة التعليم، فنجاحه الحقيقيّ يعتمد على مدى تكامله مع العنصر البشريّ، وليس على استبداله. فالتحدّي الرئيس يكمن في تحقيق توازن بين الاستفادة من هذه التقنيّات الحديثة، وضمان بيئة تعليميّة داعمة تُعزّز النموّ النفسيّ والاجتماعيّ للمتعلّمين. وباتّباع استراتيجيّات واعية، يمكن للمعلّمين التخفيف من التأثيرات السلبيّة المحتملة للذكاء الاصطناعيّ، وضمان تجربة تعليميّة أكثر تكاملًا وإنسانيّة.

التوازن بين الذكاء الاصطناعيّ والتفاعل البشريّ في التعليم

لضمان تحقيق أقصى استفادة من الذكاء الاصطناعيّ، من دون أن يكون ذلك على حساب صحّة المتعلّمين النفسيّة والاجتماعيّة، لا بدّ من اتّباع نهج متكامل يدمج بين إمكانيّات التكنولوجيا المتقدّمة وقوّة التفاعل البشريّ. يمكن تحقيق هذا التوازن باستخدام عدّة استراتيجيّات:

1. دمج الأنظمة الذكيّة مع التفاعل البشريّ

استبدال المعلّمين بأنظمة الذكاء الاصطناعيّ ليس حلًّا مستدامًا، بل ينبغي النظر إلى هذه الأنظمة باعتبارها أدوات داعمة تسهم في تعزيز فعّاليّة العمليّة التعليميّة. توفّر أدوات الذكاء الاصطناعيّ البيانات التحليليّة اللازمة لمساعدة المعلّمين في توجيه المتعلّمين بشكل أفضل، ولكن يظلّ العنصر الإنسانيّ في التعليم أساسيًّا. يمكن للذكاء الاصطناعيّ تتبّع تقدّم المتعلّمين، وتقديم مسارات تعلّم مخصّصة، غير أنّ دور المعلّم

يبقى أساسيًّا في تفسير هذه البيانات بلمسة إنسانيّة، وتقديم التوجيه الملائم والدعم العاطفيّ، بما يعزّز العلاقة بينه وبين المتعلّمين.

2. تعزيز الأنشطة التفاعليّة الجماعيّة

من الضروريّ تصميم أنشطة تعليميّة تعاونيّة تتيح للمتعلّمين التفاعل مع بعضهم البعض، فتُدمج الأدوات الذكيّة في بيئة تعليميّة تشجّع على المشاركة الفعّالة. تسهم هذه الأنشطة في تنمية المهارات الاجتماعيّة والتعاونيّة بين المتعلّمين، ما يعزّز من قدرتهم على العمل الجماعيّ في سياقات حياتيّة مختلفة. يمكن للمنصّات الذكيّة إنشاء مهامّ تعليميّة جماعيّة، يتعاون المتعلّمون معًا لإنجازها بتحليل المعلومات أو حلّ المشكلات، ما يعزّز التفاعل بينهم، ويضمن استفادتهم من التكنولوجيا من دون التضحية بالجانب الاجتماعيّ.

3. إعادة تعريف دور المعلّم في العصر الرقميّ

مع التطوّر التكنولوجيّ السريع، أصبحت إعادة التفكير في دور المعلّمين داخل العمليّة التعليميّة ضروريّة. فلم يَعُد المعلّمون ناقلين للمعرفة فقط، بل أصبحوا مطالبين بأن يكونوا أيضًا مرشدين نفسيّين واجتماعيّين. وهذا يتطلّب تدريبهم على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ بشكل فعّال، لدعم تعلّم الطلبة ومتابعة صحّتهم النفسيّة والاجتماعيّة. قد تساعد هذه الأدوات في تتبّع أداء الطلبة وتقديم بيانات دقيقة، لكن يبقى دور المعلّمين أساسيًّا في تفسير هذه البيانات، وتقديم التوجيه الإنسانيّ والدعم العاطفيّ، خصوصًا عندما تظهر مشكلات ناتجة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا.

يُعدّ التوازن بين الذكاء الاصطناعيّ والتفاعل البشريّ في التعليم مفتاحًا لتحقيق بيئة تعليميّة فعّالة وشاملة. بدمج التكنولوجيا مع التفاعل الإنسانيّ بشكل مدروس، يمكننا ضمان استفادة المتعلّمين من إمكانيّات الذكاء الاصطناعيّ، من دون التضحية بصحّتهم النفسيّة والاجتماعيّة. لا يزال دور المعلّم أساسيًّا في توجيه المتعلّمين ودعمهم، في حين تسهم الأدوات الذكيّة في تعزيز تجربة التعلّم بطرق جديدة ومبتكرة. باتّباع استراتيجيّات تدمج بين الابتكار التكنولوجيّ والاهتمام بالعلاقات الإنسانيّة، يمكننا بناء نظام تعليميّ قادر على مواكبة تحدّيات العصر الرقميّ، مع الحفاظ على القيم الأساسيّة للعمليّة التعليميّة.

***

لا شكّ في أنّ الذكاء الاصطناعيّ أحدث ثورة في عالم التعليم، إذ وفّر أدوات تعليميّة متطوّرة تسهم في تحسين تجربة التعلّم وتعزيز كفاءتها. ومع ذلك، فنجاح هذه التقنيّات لا يعتمد فقط على مدى تقدّمها التقنيّ، بل على كيفيّة دمجها في بيئة تعليميّة تحافظ على العنصر الإنسانيّ، وتعزّز التفاعل الاجتماعيّ.

يُعدّ تحقيق التوازن بين التكنولوجيا والتفاعل البشريّ المفتاح الأساسيّ لضمان تعليم مستدام وشامل. فمن الضروريّ أن تُستخدم تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ لدعم دور المعلّمين الإنسانيّ، وليس استبدالهم، مع التركيز على الأنشطة التفاعليّة التي تضمن نموًّا نفسيًّا واجتماعيًّا متكاملًا للمتعلّمين.

في النهاية، يجب أن يكون الهدف الأسمى للتعليم الرقميّ بناء جيل يمتلك المعرفة التقنيّة والقدرة على التواصل الإنسانيّ الفعّال، ليتمكّن المتعلّمون من تحقيق النجاح في عالم متسارع، من دون فقدان القيم الإنسانيّة الأساسيّة.

رضى المشاطي
أستاذ التعليم الابتدائيّ
المغرب

المراجع

- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Center for Curriculum Redesign.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (10th Anniversary ed.). Jossey-Bass.

مقال

الـذكاء الانفعالـيّ فـي يوميّـات الطلبة: كيف يُحدث الإرشـاد النفسـيّ فرقًـا حقيقيًّا؟

فرح رزق

كان الذكاء محطّ اهتمام العلماء لسنوات طويلة، وقد ارتبط حسب مفهومه التقليديّ بقياس "نسبة الذكاء العقليّ - IQ"، باعتباره مؤشّرًا أساسًا إلى النجاح والتفوّق. لكن في الحياة الواقعيّة، نجد أنّ هناك الكثير من ذوي الذكاء العقليّ المرتفع، والذين كانوا متفوّقين في دراستهم، ارتطموا بضغوطات الحياة العمليّة، ولم يتمكّنوا من تحقيق النجاح في وظائفهم، أو التعامل مع مشاعرهم والتفاعل بديناميكيّة مع الآخرين، في الوقت الذي يحظى فيه بعض الأفراد الذين لم يتميّزوا بذكاء عقليّ بارز، أو تميّز على المستوى الأكاديميّ، بوظائف ومواقع قياديّة، وهم أكثر قدرة على إدراك مشاعرهم وتسييرها، وعلى مواجهة المواقف اليوميّة الضاغطة والتعامل معها بحكمة.

هذا الواقع يؤكّد على أنّ الذكاء العقليّ لا يكفي وحده لتحقيق النجاح والسعادة في الحياة، والتغلّب على التحدّيات اليوميّة، فالسرّ يكمن في نوع آخر من الذكاء الذي لا يقلّ أهمّيّة عن الذكاء العقليّ، وهو الذكاء الانفعاليّ.

فما الذكاء الانفعاليّ؟

الذكاء الانفعاليّ مجموعة من المهارات التي تمكّن الفرد من إدراك مشاعره والتحكّم بها، والتعرّف إلى مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، بالإضافة إلى تسيير هذه المشاعر لبناء سبل التواصل مع المحيط والتأثير فيه، وخلق فرص النجاح في مجالات الحياة المختلفة.

من هنا، أنطلق في عملي بوصفي مرشدة نفسيّة مدرسيّة، تؤمن أنّ فهم الطالب محيطَه يبدأ من فهمه نفسَه. لذلك أسعى لتقديم الدعم للطلبة بتمكينهم من التعرّف إلى مشاعرهم ومخاوفهم، ومساعدتهم في فهم محيطهم الاجتماعيّ، وبالتالي التأسيس لبناء علاقة إيجابيّة قائمة على الاحترام والتعاطف والتواصل الفعّال. وهنا، تُعدّ القصص الواقعيّة انعكاسًا صادقًا للتحدّيات والنجاحات التي يعيشها الطلبة. من هنا، أستعرض معكم بعض الحالات التي تُبرز كيف يمكن للإرشاد النفسيّ أن يُحدث تحوّلًا إيجابيًّا في حياة الطلبة، عن طريق تعزيز مهارات الذكاء الانفعاليّ تحديدًا.

من الألم إلى الأمل: كيف ساعد الإرشاد النفسيّ "سارة" على استعادة توازنها

أُحيلت سارة، الطالبة الجديدة في الصفّ السادس، إلى الإرشاد النفسيّ بعد ملاحظة أنّها تعاني صعوبة في التفاعل مع زميلاتها في الصفّ، وبناء صداقات معهنّ، إلى جانب تعاطيها بانفعاليّة

شديدة مع المواقف اليوميّة، وضعف واضح في الدافعيّة، الأمر الذي بدأ ينعكس على أدائها الأكاديميّ.

بعد كسر الحواجز مع الطالبة وبناء علاقة ثقة بيننا، وإجراء عدد من الجلسات الإرشاديّة الفرديّة لتحديد المشكلة وفهمها، تبيّن أنّ الطالبة قد انتقلت حديثًا إلى منطقة جديدة بعد أن تغيّر عمل والدها فجأة، وهي تحاول التكيّف ضمن بيئة اجتماعيّة مختلفة، في منزل جديد ومدرسة ذات منهج ومحيط اجتماعيّ جديدين بالنسبة إليها.

هذا الانتقال الفجائيّ أدّى إلى شعور سارة بالاغتراب النفسيّ، وعجزها عن بناء علاقات اجتماعيّة مع زميلاتها، نتج عنه ظهور سلوك الانسحاب الاجتماعيّ. فهي لا تشعر بالانتماء لهذا المجتمع المدرسيّ الجديد، ما أثّر بشكل سلبيّ في تحصيلها الدراسيّ لضعف الدافعيّة لديها. هذه العوامل مجتمعة شكّلت أساسًا قويًّا، أدّى إلى شعورها بالعجز والضعف، وإلى ظهور نوبات انفعاليّة واستثارة عصبيّة سريعة.

تضمّنت خطّة العمل مع سارة تطوير عدد من مهارات الذكاء الانفعاليّ، مثل التعرّف إلى المشاعر الذاتيّة، والتحكّم في الانفعالات السلبيّة بممارسة التأمّل وتمارين التنفّس، وإيجاد نقاط التقاء وهوايات مشتركة مع زميلاتها في الصفّ، وتعزيز التواصل معهنّ عن طريق الاستماع الفعّال، وتقبّل الاختلاف وفهم احتياجاتهنّ النفسيّة، بالإضافة إلى مساعدتها في اكتشاف نقاط القوّة لديها، وكيفيّة الاستفادة منها.

كما عملتُ على تزويد أهل الطالبة بإرشادات تمكّنهما من تأمين الدعم والإحاطة النفسيّة لابنتهما، وتشجيعها على الانخراط في البيئة المحيطة، بالمشاركة في أنشطة تطوعيّة أو كشفيّة.

ومع مرور الوقت، بدأت الطالبة تلاحظ تحسّنًا في قدرتها على فهم مشاعرها والتعامل معها بإيجابيّة، وأصبحت أكثر ثقة بنفسها، وأكثر قدرة على تحقيق توازن نفسيّ، انعكس بصورة مباشرة على تحصيلها الأكاديميّ وتفاعلها الاجتماعيّ.

حينما يكون الإرشاد النفسيّ مفتاح النجاح: تجربة "خالد" الملهمة

أُحيل الطالب خالد من الصفّ التاسع إلى الإرشاد النفسيّ، بعد ملاحظة تكرار ردود فعله العدوانيّة، وظهور تقلّبات مزاجيّة حادّة لديه.

بعد القيام بالإجراءات الروتينيّة وتطبيق عدد من الجلسات الفرديّة، تبيّن أنّ الطالب يمرّ بوضع أسريّ صعب ناجم عن انفصال والديه واحتدام المشاكل بينهما، ما سبّب له الكثير من الضغوط النفسيّة. فهو يشعر بالحزن والقلق نتيجة فقدان الاستقرار الأسريّ، كما يعتقد أنّ مشاكله المرتبطة بمرحلة المراهقة كانت من الأسباب التي أدّت إلى الانفصال، ما ولّد لديه إحساسًا عميقًا بالذنب.

هذا التشتّت العاطفيّ الذي اختبره خالد، أدّى إلى عجزه عن فهم مشاعره وإدراكها، ومن هنا ظهر سلوكه العدوانيّ، ولجوؤه المتكرّر إلى افتعال المشاكل، في محاولة للتعبير عن غضبه أو جذب الانتباه. كما تسبّب ذلك في تقلّبات مزاجيّة حادّة أثّرت في تركيزه، وأدّت إلى تراجع مستواه الأكاديميّ.

من جهة أخرى، لاحظتُ أنّ خالد يمتلك العديد من صفات القائد، مثل الجرأة والمبادرة؛ فهو يندفع لتجربة ما هو جديد من دون الخوف من الفشل، ويتحمّل مسؤوليّة قراراته ونتائجها بالكامل. كما يُظهر قدرة متميّزة على تحليل المعلومات وتقييمها، وفحص الأدلّة وتحديد الفرضيّات، ما يعكس مهارات تفكير نقديّة لافتة لديه. وهو يُبدي اهتمامًا كبيرًا باستكشاف العالم من حوله وفهم العلاقات، ويطرح الكثير من الأسئلة، ويسعى دائمًا للحصول على إجابات مقنعة.

تشير هذه الصفات مجتمعة إلى امتلاك خالد بعض سمات الشخصيّة القياديّة، لذلك تضمّنت خطّة العمل الإرشاديّة عددًا من الأهداف، أذكر منها: تعزيز مهارات الذكاء الانفعاليّ، وبالتحديد مهارة المرونة النفسيّة، عن طريق تدريبه على اتّباع

استراتيجيّات تساعده في التعامل مع التحدّيات الأكاديميّة والاجتماعيّة والأسريّة، ومواجهة الضغوط التي يختبرها من دون اللجوء إلى السلوك العدوانيّ أو افتعال المشاكل، وتُعينه على فهم مشاعره وتسييرها. كما شملت الخطّة تطوير مهارة حلّ المشكلات عن طريق تنمية التفكير الإبداعيّ (للنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة)، وتحسين القدرة على تحليل المواقف واتّخاذ القرارات، استنادًا إلى فهم مشاعر الآخرين واحتياجاتهم النفسيّة.

أُجريت أيضًا عدّة جلسات للإرشاد الأسريّ مع أسرة خالد، قُدّمت فيها توصيات حول كيفيّة التعامل مع هذه المرحلة ودعم الأبناء، وتوفير مساحة آمنة للتعبير الحرّ من دون إطلاق الأحكام، إضافة إلى إعادة بناء الثقة بين أفراد الأسرة.

بعد فترة وجيزة، بدأ خالد يستبدل السلوك العدوانيّ بالحوار والمشاركة الفاعلة في النقاشات، ويُبدي استعدادًا أكبر لتقبّل وجهات النظر المختلفة. كما لاحظنا أنّه أصبح قادرًا على تحفيز أقرانه وتشجيعهم، والتأثير فيهم بصورة إيجابيّة.

تُعدّ النماذج المطروحة جزءًا من المشكلات والتحدّيات التي يواجهها الطلبة، والتي تُحال إلى قسم الإرشاد المدرسيّ. وتختلف هذه المشكلات في طبيعتها وحدّتها، وتتباين في طريقة علاجها، ما يتطلّب من المرشد النفسيّ القيام بعدد من الإجراءات المنهجيّة، لتحديد نوع المشكلة واستراتيجيّة التدخّل المناسبة لعلاجها. فبعض المشكلات تمكن معالجتها بخطّة علاجيّة متكاملة يضعها المرشد النفسيّ المدرسيّ، بينما تتطلّب الاضطرابات الأكثر تعقيدًا الإحالة إلى طبيب نفسيّ مختصّ لتشخيصها وعلاجها.

وتمكن الإشارة في هذا السياق إلى مجموعة من العلامات الشائعة، والتي تدلّ على ضرورة إحالة الطالب إلى قسم الإرشاد النفسيّ، منها:

1. مشكلات سلوكيّة، مثل ظهور سلوك عدوانيّ أو تخريبيّ، أو سلوك ذي دلالة جنسيّة، أو تعمّد السرقة، أو امتلاك أدوات حادّة.
2. مشكلات نفسيّة أو انفعاليّة، مثل الاضطرابات النفسيّة أو التقلّبات المزاجيّة الحادّة.
3. مشكلات أكاديميّة، مثل التأخّر الدراسيّ، أو التراجع الأكاديميّ، أو فقدان القدرة على التركيز وسرعة التشتّت.

أمّا الحالات الشائعة التي تستدعي من المرشد الإحالة إلى معالج أو طبيب نفسيّ، فهي:

1. ظهور اضطرابات سلوكيّة أو ذهنيّة، مثل أعراض القلق المرضيّ، أو الوسواس القهريّ، أو الأوهام، أو العدوانيّة المفرطة.
2. التفكير في إيذاء الذات أو الآخرين.
3. اضطرابات النوم.

***

الذكاء الانفعاليّ ليس مجرّد مهارة إضافيّة، بل ركيزة أساسيّة تسهم في تعزيز الرفاه النفسيّ للطلبة، وتطوير قدرتهم على مواجهة التحدّيات اليوميّة. يؤدّي المرشد النفسيّ دورًا محوريًّا في تنمية هذا النوع من الذكاء لدى الطلبة، بتقديم الدعم والإرشاد اللذين يساعدانهم في فهم مشاعرهم وإدارتها بفعّاليّة، وفهم مشاعر الآخرين، ما ينعكس إيجابًا على أدائهم الأكاديميّ وتفاعلهم الاجتماعيّ.

الاستثمار في تعزيز الذكاء الانفعاليّ عبر برامج إرشاديّة متخصّصة، لا يسهم فقط في تحسين جودة حياة الطلبة، بل يُعدّهم أيضًا لمستقبل واعد مليء بالفرص. ومن هنا، أطرح دعوة مفتوحة إلى التفكير:

كيف يمكن للمدرسة أن تدمج مهارات الذكاء الانفعاليّ في برامجها التعليميّة، لدعم الطلبة الذين يعانون تحدّيات سلوكيّة وانفعاليّة؟ وما الخطوات العمليّة التي يمكن اتّخاذها لتحقيق ذلك؟

فرح رزق
اختصاصيّة نفسيّة ومنسّقة الرفاه النفسيّ
قطر/ لبنان

مقال

التسارع الرقميّ: من الفجوة إلى الإدماج

شباب برزوق

أصبح حقل التعليم تقليديًّا ومنفّرًا أمام جاذبيّة الوسائط المتعدّدة، والتي تستخدم أكثر من قناة واحدة في نقل الرسائل (الخياريّ، 2025)، بما فيها مقاطع الفيديو والرسوم المتحرّكة والمحاكاة التفاعليّة. فهي تساعد في تبسيط الموضوعات المعقّدة (Sabri & Ismail, 2025)، ما يُمكّن من تحقيق التواصل الناجز (الخياريّ، 2025). والتوظيف الاستراتيجيّ والهادف للأدوات والموارد والمنهجيّات الرقميّة، يتطلّب توافقًا مقصودًا بينها وبين الأهداف التعليميّة والاستراتيجيّات البيداغوجيّة (Sabri & Ismail, 2025). تزامن ذلك مع تراجع المدرسة، وتقلّص وظائفها وجاذبيّتها وأفقها المعرفيّ والتربويّ (الخياريّ، 2025).

حدثت الاستجابة قسرًا وطواعية بفعل العولمة، غير أنّ هناك عوائق تعترض التحوّل الصحّيّ، بحكم تمايز المجتمعات من حيث نوعيّة مواطنيها المنخرطين في تدبير الفعل التربويّ، المرتكز على مؤثّثات تكنولوجيّة أخرجته من الدائرة التقليديّة. غير أنّ عدم تكيّف الفاعلين فيه، من تلاميذ وأساتذة ومرافقين بوصفهم مجتمعًا، نتج عنه انقسام إلى فئة متحكّمة، وأخرى في طور التحكّم، وثالثة غير متحكّمة. إنّها إشكاليّة تستدعي الدراسة، وهي ما يُصطلح عليه بـ"الفجوة الرقميّة": كيف ظهرت؟ وما صورها؟ وما انعكاساتها على الجودة التعليميّة؟ ذلك ما سنحاول الإجابة عنه في هذه المقالة.

أوّلًا: ماهيّة الفجوة الرقميّة

قبل معالجة أسبابها وصورها، يتحتّم علينا تقديم تعريف واحد يكون منطلقًا توجيهيًّا للموضوع، فالفجوة في اللغة الإنجليزيّة تُترجَم إلى كلمة divide، وتعني "الانقسام" أو "النقطة الفاصلة".

ويُستخدم هذا اللفظ تقنيًّا للدلالة على خطّ تقسيم جغرافيّ مثل خطّ تقسيم المياه (watershed). وفي الإسبانيّة (brecha)، وفي الألمانيّة (Kluft)، وفي الفرنسيّة (fracture numérique)، وكلّها تُحيل إلى معنى الانقسام أو الانفصال الاجتماعيّ بين أفراد مجتمع منقسم في الانتفاع من التكنولوجيا. وهنا تصبح المسألة مرتبطة مباشرة بالتفرقة بين نقيضين: الإدماج والإقصاء (Van Dijk, 2025). أمّا في اللغة العربيّة، فهي تعني "المتّسع بين الشيئين" (معجم المعاني، 2025)، فنقول "فجوة الجيل" للدلالة على ما يحدث من تناقض في الأفكار بين الأجيال (معجم المعاني، 2025).

صور الفجوة وأسباب حدوثها

نقف على أنّ من بين فئات العمليّة التعليميّة، فئة متحكّمة بحكم المعرفة وتوافر المعدّات، وأخرى في طريق التحكّم، أي إنّها فئة تعرف تحوّلًا من الجهل والأمّيّة الإلكترونيّة، نحو المعرفة والتحكّم. أمّا الفئة الثالثة فغير مؤهّلة معرفيًّا وتحكّمًا، ولا تتوافر على الإمكانيّات. قد يعود ذلك إلى ضعف مقدّرات الدولة، أو تباين تنمويّ داخل الدولة الواحدة، على غرار ضعف التدفّق في الإنترنت، وهو ما يُصطلح عليه في الفكر التربويّ والفلسفيّ بـ"أجيال التحوّل الرقميّ".

أسبابها:

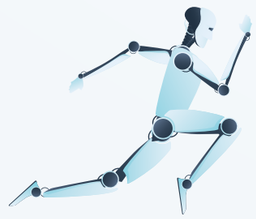
تتباين أسباب ظهور الفجوة وتجلّيها، فهي ترجع إلى عوامل اقتصاديّة وجغرافيّة وثقافيّة وجيليّة وتعليميّة، إضافة إلى عوامل أخرى (Miras et al., 2025).

تُجمع مختلف الدراسات التي أُجريت في الدول النامية، على أنّ مشكلة البنية التحتيّة وصعوبة الوصول إلى التكنولوجيا مرتبطتان ارتباطًا وثيقًا. كما بيّنت هذه الدراسات أنّ العائق الأكبر يتمثّل في "قابليّة الاستخدام" بنسبة (71%)، وهو ما يُعدّ المستوى الثاني من الفجوة الرقميّة، وقد ظهر أيضًا في الدراسات التي أُجريت في الدول المتقدّمة. وإلى جانب ذلك، سجّلت الأبحاث عوائق أخرى ترتبط بطبيعة المنطقة، واصطُلح على تسميتها "عواقب الفوارق السياقيّة" بنسبة (59%)، كما لم تُستثنَ المعتقدات الثقافيّة من بين العوامل التي تعيق اعتماد التعلّم الافتراضيّ (Miras et al., 2025).

صورها:

من صور الفجوة عدم المساواة بين الدول والمؤسّسات والمجتمعات، والتفاوت بين الأفراد الذين يتحكّمون في التكنولوجيا ويستعملونها في حياتهم اليوميّة، وأولئك الذين لا يستطيعون الوصول إليها (Miras et al., 2025).

الفجوة نوعان: فجوة أفقيّة تتجلّى بين الدول نتيجة اختلاف مقدّراتها الماليّة والاقتصاديّة والبنية التحتيّة، سواء كانت غنيّة أم فقيرة. وفي هذه الأخيرة تتعمّق الهوّة داخليًّا بين المناطق والأفراد.



أمّا الفجوة الثانية فعموديّة، تحدث داخل المجتمع الواحد بين أفراده الأغنياء والفقراء، والمتعلّمين وغير المتعلّمين، من جهة، ومناطقه من بدو وحضر من جهة أخرى.

تؤثّر البنية التحتيّة للاتّصالات في هذا التفاوت بوضوح بين المناطق الحضريّة والريفيّة؛ ففي المدن تتوافر وسائل الاتّصال بشكل كبير، ما يسمح للسكّان بالوصول السهل إلى الخدمات الرقميّة. على خلاف ذلك، تعاني المناطق الريفيّة نقصًا شديدًا فيها، ما يؤدّي إلى نشوء "فجوة رقميّة"، تعمل الجهات المعنيّة بالاتّصالات والتنمية على تقليصها (الاتّحاد الدوليّ للاتّصالات، 2002).

ما نقف عليه:

- أنّ الفجوة تباين بين مختلف الأفراد وبين الدول في حدّ ذاتها.
- أنّ التفاوت يسجَّل في مدى التحكّم في التكنولوجيا.
- أنّ الفجوة تفاوت فئويّ/ طبقيّ.
- تتنوّع الفجوة وتتعدّد أسبابها، فقد تعود إلى أسباب اقتصاديّة أو اجتماعيّة أو جغرافيّة أو ثقافيّة.
- أنّ للفجوة تأثيرًا في التحوّل الرقميّ الذي أضحى اليوم حتميّة.

ثانيًا: الفجوة الرقميّة وثلاثيّة الأجيال

نظرًا إلى التمايز بين الدول من حيث المقدّرات، وتباين رؤاها الاستراتيجيّة في السياسات التعليميّة ونوعيّة الإنسان الذي تريده للمستقبل المنظور، فإنّ أثر هذه العوامل مجتمعة وأخرى، يُحدث شرخًا تكنولوجيًّا تحكّميًّا بين الأفراد والمناطق، تستتبعه آثار مستقبليّة على سيادة الدولة عمومًا، وعلى سيادتها الرقميّة خصوصًا، فضلًا عن انعكاسه على صحّتها التنمويّة.

الأجيال بين تعميق الفجوة وتقليصها

الجيل: مجموعة من الأفراد يتقاربون في العمر (15–20 سنة)، يعيشون في سياق اجتماعيّ وتاريخيّ واحد، الشيء الذي يؤثّر في قيمهم ووعيهم واستجابتهم للمواقف (عبد الحافظ، 2024). والأجيال أربعة:

أ. جيل X (1965-1980): عاصر الحرب الباردة والتقنيّات الرقميّة المبكّرة، وعُرف بقدرته على التكيّف مع التحوّلات التكنولوجيّة والاجتماعيّة، وبنزوعه إلى الاستقلاليّة والابتكار (عبد الحافظ، 2024؛ الدوليّة للتدريب، 2024).

ب. جيل Y (الألفيّة): وُلد بعد 1980، وشكّل البداية الرقميّة بفضل الإنترنت والهواتف المحمولة ووسائل التواصل، وتأثّر بأحداث كبرى مثل 11 سبتمبر والأزمة الماليّة لسنة 2008 (عبد الحافظ، 2024).

ج. جيل Z (1997–2012): جيل رقميّ نشأ مع الذكاء الاصطناعيّ والتكنولوجيا المتسارعة، يتميّز بمهارات رقميّة عالية، واهتمام بالقضايا الاجتماعيّة والبيئيّة، وبنزعة إلى التعلّم المستمرّ وريادة الأعمال (عبد الحافظ، 2024؛ Warren، 2024).

د. جيل ألفا (2010–2024): أكثر الأجيال تنوّعًا ورقمنة، لم يُعاصر المرحلة التقليديّة، وتجاوزت مدّة استخدامه الشاشات والإنترنت الأجيال السابقة. يمثّل نقطة تحوّل في تاريخ الأجيال، بحكم ارتباطه الكلّيّ بالتكنولوجيا (Farrell، 2024؛ عبد الجبّار، 2024).

يُعدّ التمايز والتفاوت بين المجتمعات أمرًا طبيعيًّا، غنيّة كانت أم فقيرة، بل وحتّى بين الأفراد بسبب عوامل متعدّدة. في هذا السياق، تبرز ضرورة حضور الإرادة السياسيّة لتحقيق التنمية المستدامة وتجاوز الأعطاب.

على الصعيد التعليميّ، سارعت عدّة دول، من بينها الجزائر، إلى رقمنة المدارس وتعزيز التعليم المقاولاتيّ، إذ بلغت نسبة تجهيز المؤسّسات التربويّة بالأجهزة التكنولوجيّة 50% سنة 2024، لترتفع إلى 100% سنة 2026/2025، حسب تصريحات وزير التربية الوطنيّة الحاليّ، مع استحداث تخصّصات جامعيّة جديدة، مثل الذكاء الاصطناعيّ والأمن السيبرانيّ والرياضيّات.

وللإشارة، فالتعليم المقاولاتيّ مجموعة من أساليب التعليم النظاميّ الذي يقوم على إعلام أيّ فرد يرغب بالمشاركة في التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة وتدريبه، في إطار مشروع يهدف إلى تعزيز الوعي المقاولاتيّ، وتأسيس مشاريع الأعمال أو تطوير مشاريع الأعمال الصغيرة (أبو حفص، 2019، ص. 7–8). وعليه، فالتعليم المقاولاتيّ بوصفه فكرًا ومهارات نشأت ضمن البيئة الاقتصاديّة، نُقل إلى البيئة التعليميّة لتلبية حاجيّات المحيط، عن طريق مخرجات مناهج تعليميّة قادرة على التحديث وتحفيز الإبداع.

إجراءات مواجهة الفجوة الرقميّة

لردم الفجوة أو تقليصها على الأقلّ، نقترح جملة من الحلول، قد تكون ناجعة إن فُعّلت واستمرّ تقييمها. ونختزلها في الآتي:

- تكوين الأساتذة والمرافقين لبلوغ أعلى درجات التحكّم.
- مباشرة إصلاحات سياسيّة ومؤسّساتيّة.
- إعادة بعث البنى التحتيّة بما يتماشى والمدارس الذكيّة.

لا بدّ من الوقوف بعين ناقدة على آثار التكنولوجيا في ارتباط التلاميذ بالبيئة الصغرى، وبالوطن بوصفه بيئة كبرى، ترسيخًا للمواطنة، وتكريسًا لمبدأ المساواة والإنصاف في تعميم الإفادة من هذه الوسائل في الوسط التعليميّ (Miras et al., 2025).

يتطلّب ردم الفجوة أو تقليصها توافر عدّة معطيات، أهمّها الإرادة السياسيّة، وغرس أنماط جديدة للحَوكمة لتجسيد المشروع المجتمعيّ المُستشرَف.

التوصيات:

إنّ الإرباك الذي هزّ المجتمع التعليميّ رقميًّا، فرض عليه معالجة الاختلالات القائمة، في ظلّ التسارع في الانتقال من الجيل الأوّل للتعليم الذكيّ (E-Learning)، إلى الجيل الثاني للتعليم الذكيّ (M-Learning). وهنا نقترح جملة من التوصيات، نراها كفيلة بتقليص الهوّة بين الأجيال، منها:

- تحمّل الدول عبء تهيئة البنية التحتيّة لتحقيق التنمية المستدامة.
- صيانة الأجهزة التعليميّة ومراقبة تاريخ صلاحيّتها، لتكون مواكبة للتحوّل الرقميّ.
- غرس ثقافة التعليم المقاولاتيّ وسلوكه في النظام التعليميّ مبكّرًا.
- تعزيز المران البيداغوجيّ، لخلق حصانة ضدّ الاغتراب النفسيّ والذهنيّ عن الوطن.
- ربط الجامعات ومراكز البحث بالسياسة العامّة للدولة، للاستثمار في البنك العلميّ الذي تنتجه نُخبها.
- تبنّي استراتيجيّات تكوينيّة قصيرة ومتوسّطة المدى، للرفع من كفاءة التحكّم.
- تشجيع الابتكارات بتنظيم مسابقات، ودعمها ماديًّا ومعنويًّا.
- تحيين النصوص القانونيّة، للتكفّل بالمبتكرين والمبدعين داخل الوطن وخارجه.

***

الفجوة الرقميّة واقع تفرضه جملة من المعطيات الميدانيّة والنظريّة، منها وجود ثلاثة مكوّنات بشريّة تتفاعل مع الدرس الرقميّ، متباينة من حيث التحكّم في هذه الأجهزة، ما ينعكس على أدائها وعلى مخرجات العمليّة التعليميّة، والتي تصبح هي الأخرى متمايزة بشكل يؤثّر في قدرتها على التكيّف مع محيطها المتعولم، ما أفرز جحافل من العاطلين، لافتقادهم الكفاءة المطلوبة في سوق العمل، فأصبحوا بالتالي عالة على المجتمع. يعيش خرّيجو الجامعات وضعًا نفسيًّا واجتماعيًّا صعبًا، بحكم مآل حياتهم بعد سنوات طويلة من الدراسة، وهم بحاجة إلى تكوين نوعيّ يكون على حساب الدولة وحجم مقدّراتها.

أمّا الإطارات المرافقة والمراقبة، فهي الأخرى نموذج يقتضي المعالجة الفوريّة، لتدارك الوضع في زمن السيادة الرقميّة.

التعاطي الرقميّ الملحوظ لدى الأجيال المُدمنة، يخلّف متاعب اقتصاديّة جسيمة في الدول المتخلّفة والنامية، لا سيّما ذات البُعد الصحّيّ، إذ تشكّل الأضرار العصبيّة والذهنيّة والنفسيّة عبئًا إضافيًّا على هذه الدول.

شباب برزوق
باحث في القانون وناقد تربويّ
الجزائر

المراجع

- أبو حفص، حبيبة. (2019). التعليم المقاولاتيّ: مجموعة من أساليب التعليم النظاميّ. *مجلّة دراسات في الاقتصاد وإدارة الأعمال*، *2*(4)، 7–8.
- الخياريّ، عبد الله. (2007). ***التعليم وتحدّيات العولمة***. أنفاس.
- معجم المعاني. (2025). ***(فجوة، تعريف)***.
- الاتّحاد الدوليّ للاتّصالات. (2007). ***البنية التحتيّة للمعلومات والاتّصالات***.
- Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., et al. (2023). Implications of the digital divide: A systematic review of its impact in the educational field. *Journal of Technology and Science Education, 13*(3), 936–950.
- Sabri, S. M., & Ismail, I. (2024). A conceptual analysis of technology integration in classroom instruction towards enhancing student engagement and learning outcomes. *International Journal of Education, Psychology &Counselling, 9*(55), 750–769.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2019). *The Digital Divide.* ResearchGate.

مقال

T-SCOPE: الأفق التحويليّ
تعليم يتكامل مع الإنسان والمستقبل

مي الدينيّ

في زمن تتزاحم فيه الأزمات، ويتشظّى فيه الحلم بين ركام الحروب وفوضى التغيير، يبقى التعليم الخيط الرفيع الذي يمكن أن ننسج به الأمل من جديد.

ليس أيّ تعليم، بل تعليم يليق بإنسان هذا العصر، يُربّي عقله، ويرعى قلبه، ويُنمّي فيه القدرة على أن يفكّر ويشعر ويصمّم ويتجاوز.

لم أكن أبحث عن نموذج جاهز أُسقطه على طلّابي، بل كنت أبحث عن نبض، عن طريق يلامس حاجاتهم وواقعهم، ويُبقي جذوة المعنى مشتعلة في نفوسهم. من بين التأمّلات والتجارب، ومن عملي الميدانيّ وتعاملي مع البيئات التعليميّة المتأثّرة بالأزمات، تبلورت لديّ قناعة بضرورة وجود إطار تعليميّ يتجاوز الحدود التقليديّة للتعلّم، ويجمع بين التفكير والمهارة والروح. ومن هنا جاءت ولادة نموذج T-SCOPE الذي صمّمته ليكون مساحة تعليميّة حقيقيّة، تدمج بين الدراما التكوينيّة ونهج عباءة الخبير ومنحى STREAM، وتُفعّل الكفاءات التحويليّة بشكل متوازن بين القيم والمهارات.

جاء هذا النموذج لا بوصفه منتجًا نظريًّا، بل صرخة استجابة ومشروع حياة. هو أكثر من إطار تعليميّ... إنّه محاولة لرأب الفجوة بين المعرفة والروح، بين ما نتعلّمه وما نحتاج إلى أن نعيشه لنصمد وننمو.

T-SCOPE

إطار تربويّ متكامل صُمّم لتعزيز الكفاءات التحويليّة لدى المتعلّمين. يقوم هذا النموذج على الدمج بين منحى STREAM والدراما التكوينيّة ونهج عباءة الخبير، ضمن سياقات إنسانيّة قائمة على القيم والمهارات، بهدف تمكين المتعلّمين من التكيّف مع التحدّيات، وتوسيع مداركهم، وبناء شخصيّات فاعلة ومبدعة، مُدركة لأدوارها الفرديّة والمجتمعيّة. كما إنّه يتوافق مع احتياجات بيئات الصراع والحروب.

كلمة SCOPE تعني المدى أو النطاق أو الرؤية الواسعة، ومع إضافة T- تصبح Transformative Scope، أي "الأفق التحويليّ". وهذا يعكس جوهر النموذج الذي يسعى لتوسيع مدارك المتعلّمين، وفتح آفاق جديدة أمامهم بتكامل STREAM والدراما لبناء الكفاءات التحويليّة، في رحلة تعليميّة شموليّة تحفّز التغيير الإيجابيّ.

تحليل الاختصار T-SCOPE

أوّلًا: T – Transformative / Competencies الكفاءات التحويليّة

مجموعة من المهارات والقيم التي تمكّن المتعلّمين من التعامل بفعّاليّة مع التحدّيات المعقّدة في الحياة، واتّخاذ قرارات مسؤولة تسهم في بناء مستقبل أفضل لهم ولمجتمعهم. وتُعدّ ضروريّة لتحقيق تعلّم ذي معنى، وتحويل شخصيّ ومجتمعيّ حقيقيّ وإيجابيّ. وتتمثّل هذه الكفاءات (2030) في:

المهارات الشخصيّة والاجتماعيّة:
التعاون والعمل الجماعيّ، والتواصل الفعّال، وحلّ المشكلات، والوعي بالذات والنقد الذاتيّ، واتّخاذ القرارات المتوازنة.

القيم الإنسانيّة:
التعاطف، واحترام الرأي الآخر، والانفتاح وتقبّل التنوّع.

المهارات الرقميّة والتصميميّة:
الاستخدام المسؤول والفعّال للتكنولوجيا، والتفكير التصميميّ لحلّ مشكلات واقعيّة، وإنتاج محتوى رقميّ إبداعيّ.

المسؤوليّة المجتمعيّة:
المبادرة لخدمة المجتمع، والمشاركة المدنيّة، والوعي بالقضايا المحلّيّة والعالميّة.

الدافعيّة إلى التعلّم:
الالتزام بالتعلّم المستمرّ، والتوجّه الذاتيّ، والمثابرة على الرغم من التحدّيات.

تُعدّ هذه الكفاءات جوهريّة لتحقيق رؤية التعليم المرتكز على الإنسان، كما وضعتها منظّمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة OECD العالميّة، ضمن أطر الكفاءات المستقبليّة المطلوبة والأساسيّة لعام 2030، لبناء مجتمعات مزدهرة وعادلة ومستدامة (OECD, 2019).

ثانيًا: S – STREAM:
منحى تعليميّ يدمج العلوم والتكنولوجيا والقراءة والهندسة والفنون والرياضيّات، في تعلّم تطبيقيّ متكامل يعزّز الإبداع والابتكار.

ثالثًا: CO – Creative Competencies:
تطوير مهارات عقليّة (التفكير التصميميّ والناقد والتحليليّ والإبداعيّ) ومهارات اجتماعيّة وقيميّة وحياتيّة، عن طريق ممارسات إبداعيّة.

رابعًا: P – Process Drama / Perspective-Taking:
اعتماد الدراما التكوينيّة بوصفها أسلوبًا تربويًّا تفاعليًّا يُنمّي الخيال، ويعزّز المشاركة الوجدانيّة، ويفتح المجال أمام فهم وجهات نظر متعدّدة وبناء القيم.

خامسًا: E – Expert Role (Mantle of the Expert) & Empathy:
غرس قيم التعاطف، وتفعيل دور المتعلّم بوصفه "خبيرًا" في مواقف دراميّة واقعيّة، ضمن أدوار مهنيّة مُتخيّلة تُعزّز الفهم العميق والشعور بالمسؤوليّة والثقة، وتبني الخبرة.

أهداف النموذج

يسعى نموذج T-SCOPE لتوفير بيئة تعليميّة داعمة تنمّي:

- مهارات التفكير المتنوّعة.
- الوعي الذاتيّ والتطوير الشخصيّ.
- المسؤوليّة المجتمعيّة والوعي بالقيم الإنسانيّة.
- المهارات الرقميّة اللازمة لمواكبة العصر.
- القدرة على التكيّف مع الظروف المعقّدة، ومعالجة بعض الآثار النفسيّة والسلوكيّة الناتجة عن النزاعات.

وبذلك يمثّل T-SCOPE إطارًا تربويًّا شاملًا يمزج بين الفكر والممارسة، ويمنح المتعلّم أفقًا تحوليًّا يهيّئه ليكون فاعلًا ومبادرًا في مواجهة تحدّيات المستقبل.

أوجه التكامل بين الدراما ومنحى STREAM

التعلّم بالسياقات الواقعيّة / الخياليّة، والدمج بين العاطفة والعقل:
تمنح الدراما الإطار الدراميّ الإنسانيّ والوجدانيّ والسياقيّ الذي يجعل التعلّم ذا معنى، بينما يمدّ STREAM الطالب بالمهارات والمعرفة المتعدّدة التي يحتاج إليها لأداء دوره داخل ذلك السياق (المحتوى المتكامل الذي يُعاش ضمن الدور). أي يُقدّم "ماذا نتعلّم"، بينما تبيّن الدراما، وخصوصًا عباءة الخبير، "كيف نعيش هذا التعلّم".

لذا، فالدمج بينهما يُنتج تعلّمًا أصيلًا، عابرًا للتخصّصات ومحفّزًا للتفكير، يمنح الطالب صوتًا ودورًا وقيمة. فكلاهما يعتمد على التعلّم النشط والبنائيّ والتكامليّ.

الطالب محور العمليّة:
تجعل عباءة الخبير الطالب يتقمّص دورًا خبيرًا، ويؤدّي مهامّ حقيقيّة في سياق تخيّليّ أو واقعيّ، بينما يعمل منحى STREAM على دمج مجالات معرفيّة متعدّدة في سياق واحد متكامل لحلّ مشكلات واقعيّة. الطالب في كلا النهجين لا يتلقّى المعرفة، بل يصنعها.

تنمية مهارات القرن 21:
يركّز كلّ من منحى STREAM ونهج عباءة الخبير على حلّ المشكلات، والتفكير النقديّ والإبداعيّ، والتعامل مع قضايا حقيقيّة (بيئيّة، صحّيّة، مجتمعيّة...) باستخدام أدوات STREAM ضمن دور خبير، ويعزّزان مهارات التعاون والتصميم والابتكار.

الكفاءات التحويليّة (2030):
تزرع عباءة الخبير في الطالب الإحساس بالمسؤوليّة والقيادة وقيم التعاطف، أي الجانب القيميّ والشخصيّ والمجتمعيّ من الكفاءات التحويليّة (2030)، ويركّز STREAM على الجانب المهاريّ العلميّ والعمليّ ضمن الكفاءات التحويليّة المستقبليّة (2030). وهذا يؤكّد فعّاليّة T-SCOPE في إعداد الطالب لمواجهة تحدّيات المستقبل بشكل متكامل.

مثال: إذا تقمّص الطالب دور "خبير بيئيّ" داخل عباءة الخبير، يمكنه:

- تحليل البيانات البيئيّة (علوم + رياضيّات).
- تصميم حلّ تقنيّ (تكنولوجيا + هندسة).
- كتابة تقرير أو حملة توعويّة (قراءة + فنون).

والنتيجة: تعلّم عميق وحقيقيّ وقائم على المعنى.

ولإيضاح كيفيّة تفعيل نموذج T-SCOPE في الممارسات التعليميّة، تمكن الاستعانة بسياق دراميّ يجمع بين الدراما التكوينيّة وعباءة الخبير ومنحى STREAM، بما يفتح المجال أمام الطلبة لاختبار معارفهم في مواقف حياتيّة حقيقيّة، وتطوير كفاءات تحويليّة.

السياق العلميّ (التراكيب الداخليّة للنبات):
في سياق دراميّ تكوينيّ (Process Drama: P)، تولّى الطلبة دور خبراء نباتات ناشئين (Expert Role: E)، لمساعدة مزرعة تواجه آفة تهدّد محصول القمح، باستخدام منحى STREAM (S). فحصوا العيّنات النباتيّة (Science / Technology)، ورسموا المقاطع النباتيّة (Arts)، وحسبوا معدّلات نموّ الخلل (Math)، وصمّموا حلولًا هندسيّة للريّ الذكيّ (Engineering)، ودرسوا التقارير العلميّة (Reading). وأثناء البحث عن الحلّ واجهوا معضلة أخلاقيّة: استخدام موادّ كيميائيّة فعّالة لإنقاذ المحصول سريعًا، مع خطر إلحاق الضرر بالبيئة، أو اعتماد حلول طبيعيّة أبطأ، تحمي البيئة لكن تهدّد جزءًا من المحصول. هذا الموقف أتاح لهم ممارسة الكفاءات التحويليّة (CO)، مثل التفكير النقديّ واتّخاذ القرار الأخلاقيّ والتعاون والابتكار، محقّقين التحوّل (T) من معرفة نظريّة، إلى قدرة عمليّة على حلّ مشكلة واقعيّة، مع مراعاة القيم البيئيّة والأخلاقيّة.

السياق النفسيّ / الإنسانيّ (الحرب في غزّة):
في سياق دراميّ تكوينيّ (Process Drama: P)، تولّى الطلبة دور خبراء دعم مجتمعيّ (Expert Role: E)، لتطبيق خطّة مساعدة للأطفال الذين فقدوا منازلهم بعد القصف باستخدام منحى STREAM (S). فجمعوا شهادات مسجّلة عن تجارب الأطفال (Reading / Arts)، وحلّلوا خرائط الدمار (Math / Engineering)، ودرسوا مفاهيم الصدمة النفسيّة وارتباطاتها الجسديّة (Science). وبينما ينفّذون خطط الدعم النفسيّ على أرض الواقع، واجهوا معضلة أخلاقيّة واقعيّة: حدوث قصف مفاجئ في المكان وتهديد سلامتهم، ما استدعى الاختيار بين الاستمرار في تقديم الدعم للأطفال، أو الانسحاب للحفاظ على حياتهم. هذا الموقف أتاح لهم ممارسة الكفاءات التحويليّة (CO)، مثل التعاطف والتفكير النقديّ وحلّ النزاعات والشجاعة، محقّقين التحوّل (T) من المعرفة النظريّة إلى اتّخاذ قرار أخلاقيّ عمليّ، يعكس قيمة إنسانيّة حقيقيّة.

يعكس هذان السياقان بشكل مختصر، كيف يقود T-SCOPE العمليّة التعليميّة من لحظة الانخراط الدراميّ وبناء الخبرة، مرورًا بالبحث متعدّد التخصّصات وفق منحى STREAM، وصولًا إلى إنتاج تعلّم عميق يتجلّى في كفاءات تحويليّة، تسهم في إعداد الطلبة لمواجهة تحدّيات الواقع.

***

في النهاية أقول: الواقع الذي نعيشه – لا سيّما في البيئات المتأثّرة بالحروب أو الأزمات – لا يقبل التعليم المجزّأ، بل يتطلّب تعليمًا عابرًا للتخصّصات، مشبعًا بالمعنى، مرتبطًا بالهويّة، ومنفتحًا على الإبداع والتعبير.

ولهذا، جاء نموذج T-SCOPE محاولة جادّة وشخصيّة منّي، لجعل التعلّم أكثر إنسانيّة وتكاملًا وواقعيّة. لقد عرضته في كتابي "تعليم يتأرجح بين الواقع والخيال"، ودعمته بسياقات تطبيقيّة نابعة من الواقع، بعضها مستلهم من أحداث غزّة، وبعضها من قضايا عالميّة وروحيّة، مع أدوات قياس قابلة للتكيّف والتطوير، ليبقى هذا النموذج حيًّا ومُلهمًا في وجه التحدّيات المتغيّرة.

مي الدينيّ
معلّمة ومدرّبة
فلسطين

المراجع

- الديني، مي نبيل. (2025). *تعليم يتأرجح بين الواقع والخيال*. دار رونق للنشر والتوزيع.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: Concept Note — Transformative competencies for 2030*. OECD Publishing.

مقال

الصفّ المعكوس لاكتشاف إبداع الطلّاب

مجد مالك خضر

عندما بدأت رحلتي في العمل مُعلّمًا، بحثت عن الوسائل والطرق التي تطوّر مهاراتي وأسلوبي في التدريس، ولا أنسى اليوم الذي زرتُ فيه أحد زملائي المعلّمين، وشاهدته يقدّم حصّته بطريقة مميّزة، فقلب الأدوار بينه وبين الطلّاب، وتفاعلوا معه بطريقة رائعة، تحوّلت الحصّة من مجرّد تلقين إلى حصّة تفاعليّة. بعد انتهاء الحصّة شكرته على جهده المتميّز في التعليم، فأخبرني بأنّه نفّذ استراتيجيّة تعليميّة اسمها "الصفّ المعكوس" (Flipped Classroom)، والتي تعدّ من أكثر الأساليب ابتكارًا وتأثيرًا في تعزيز التعليم. تهدف هذه الاستراتيجيّة إلى تحويل الطالب من متلقٍّ إلى مشارك نشط في عملية التعلّم. وفي هذه المقالة، سأتحدّث عن مفهوم الصفّ المعكوس وفوائده وتحدّياته وكيفيّة تطبيقه، مع تقديم مثال من واقع تجربتي.

ما مفهوم الصفّ المعكوس؟

الصفّ المعكوس نموذج تعليميّ معاكس للطريقة التقليديّة في التدريس. فتقليديًّا، يُدرّس المعلّم الدرس في الصفّ، بينما يترك للطلّاب حلّ الواجبات أو مراجعة المادّة في المنزل. أمّا في الصفّ المعكوس، فيتعرّف الطلّاب إلى المحتوى التعليميّ خارج الصفّ (غالبًا من مقاطع فيديو أو البحث في الإنترنت أو القراءة الذاتيّة)، ويُخصّص وقت الحصّة لمناقشة ما توصّل إليه الطلّاب، وتنفيذ الأنشطة، وحلّ أسئلة الدرس بمساعدة المعلّم.

بمعنى آخر، تُعكس الأدوار: فالتعلّم النظريّ يحدث في المنزل، بينما يصبح الصفّ مكانًا للتعلّم النشط التفاعليّ، باستخدام وسائل تعليميّة مساندة، مثل مقاطع الفيديو التعليميّة، والاختبارات القصيرة، أو حتّى توظيف وسائل التواصل الاجتماعيّ للتواصل مع الطلّاب، وتزويدهم بما يحتاجون إليه من مراجع ووسائط تعلّم.

ما فوائد توظيف استراتيجيّة الصفّ المعكوس؟

أرى أنّ توظيف الصفّ المعكوس يحقّق فوائد متنوّعة، منها:

1. تحقيق التعلّم الذاتيّ للمحتوى التعليميّ، فيتمكّن الطلّاب من إعادة مشاهدة مقاطع الفيديو ومراجعة المادّة، لاستيعاب المفاهيم والمعلومات بشكل أفضل، ما يُقلّل من التوتّر والقلق في الصفّ.
2. استبدال وقت الحصّة من التلقين النظريّ، إلى التدريس بالمناقشات والعمل الجماعيّ وحلّ أوراق العمل والاختبارات القصيرة. يعزّز هذا كلّه التفكير الناقد، ومهارات التواصل لدى الطلّاب.
3. تعزيز الاعتماد على الذات، فالصفّ المعكوس يتطلّب من الطلّاب التحضير المسبق والجيّد للدرس، وتدوين المعلومات والأفكار المتعلّقة به، من أجل دراستها ثمّ مشاركتها مع زملائهم في الصفّ.
4. تنمية مهارة إدارة الوقت، إذ يصير الطلّاب أكثر قدرة على إدارة وقتهم، سواء أثناء الدراسة في المنزل أو في وقت الحصّة، ما يساعدهم في إدراك نتاجات التعلّم، والتوصّل إلى تحقيقها بأفضل الوسائل المتاحة.
5. استخدام التكنولوجيا بفعّاليّة، عن طريق دمج الصفّ المعكوس للتكنولوجيا ضمن التعلّم، بما يحاكي الحاجات التعليميّة العصريّة، ويجعل التعلّم أكثر ملاءمة للجيل الجديد من الطلّاب المتأثّرين بالأجهزة الرقميّة الحديثة.

تطبيــق استراتيجيّة الصفّ المعكـوس في التدريس

من واقع خبرتي في التدريس، أقترح مجموعة من الخطوات لتطبيق استراتيجيّة الصفّ المعكوس، يمكن للمعلّم اتّباعها، وهي:

1. إعداد المحتوى التعليميّ: يستعين المعلّم بالكتاب المدرسيّ لاختيار الدرس الذي سيطبّق في تدريسه استراتيجيّة الصفّ المعكوس، ثمّ يُلخّص الأفكار، ويدوّنها في نقاط موجزة ومباشرة، مع التركيز على المفاهيم الأساسيّة.
2. توزيع نتاجات التعلّم على الطلّاب: يوزّع المعلّم نتاجات التعلّم التي ستُشرح في الحصّة على الطلّاب، ويراعي في هذا التوزيع عددهم في الصفّ، فإذا كان العدد كبيرًا، يُفضّل توزيعهم في مجموعات تعلّم، بهدف تعزيز مشاركة الجميع.
3. تنفيذ الحصّة الصفّيّة باستراتيجيّة الصفّ المعكوس: يصمّم المعلّم أنشطة تفاعليّة، مثل حلّ المشكلات، والنقاشات الجماعيّة، وأوراق العمل، والبطاقات التعليميّة، ثمّ يُخصّص وقتًا للإجابة عن أسئلة الطلّاب وتوضيح المفاهيم الصعبة عليهم. وقد يتدخّل أحيانًا في شرح المادّة التعليميّة، إذا وجد أنّ بعض الطلّاب غير قادرين على توضيح المعلومات لزملائهم.
4. تقييم تعلّم الطلّاب: يستخدم المعلّم أدوات التقييم المتنوّعة، مثل الاختبارات القصيرة، والأسئلة السريعة، والأسئلة التأمّليّة، لقياس فهم الطلّاب. ويمكن استخدام منصّات تعلّم رقميّة، لإضفاء طابع تفاعليّ على التقييم، والتأكّد من أنّ الطلّاب قد تمكّنوا من فهم المحتوى التعليميّ. وهكذا يتمكّن من الحكم على مدى نجاح استراتيجيّة الصفّ المعكوس في تحقيق نتاجات التعلّم.

تحدّيات تنفيذ استراتيجيّة الصفّ المعكوس

لا يخلو تنفيذ استراتيجيّة الصفّ المعكوس من التحدّيات، ومن واقع تجربتي أرى أنّها تظهر في الآتي:

1. الوصول إلى التكنولوجيا: ليس لدى جميع الطلّاب إمكانيّة الوصول إلى الإنترنت في المنزل، والذي يعدُّ عائقًا يمكن أن تشارك المدرسة في التغلّب عليه، بأن توفّر أجهزة حاسوب متّصلة بالإنترنت ومتاحة للطلّاب، لتساعدهم في الدراسة.
2. التزام الطلّاب: قد لا يُحضّر بعض الطلّاب المادّة الدراسيّة المطلوبة منهم، أو لا يتفاعلون مع الحصّة الصفّيّة، ما يؤثّر في فعّاليّة تحقيق النتائج المطلوبة. ويمكن تجنّب ذلك بتشجيع المعلّم الطلّابَ على المشاركة، بتوزيع هدايا بسيطة أو إضافة علامات مشاركة مكافأة.
3. عبء العمل على المعلّم: بعض المعلّمين يتجنّبون تطبيق استراتيجيّات التعلّم والتعليم، بسبب العبء المترتّب عليها، فتصميم الأنشطة التفاعليّة يتطلّب وقتًا وجهدًا يحتاجان إلى مدّة زمنيّة طويلة. وتمكن معالجة هذا التحدّي بتعاون المعلّمين معًا، أو باستخدام موارد تعليميّة جاهزة ومتوافقة مع محتوى الدرس.
4. مقاومة التغيير: قد يعارض بعض الطلّاب أو أولياء الأمور تطبيق استراتيجيّات التعلّم والتعليم التفاعليّة، لأنّها غير مألوفة لديهم، ويفضّلون عليها التعليم التقليديّ، ما يصعّب من تنفيذها في الصفّ. ويمكن التغلّب على ذلك بشرح فوائد استراتيجيّة الصفّ المعكوس، وإشراك أولياء الأمور في تدريس الطلّاب.

نصائح لتطبيق استراتيجيّة الصفّ المعكوس بنجاح

بعد تجربتي في تطبيق استراتيجيّة الصفّ المعكوس، ومحاولة تطبيقها ضمن عدد من الدروس، أودّ توجيه هذه النصائح إلى المعلّمات والمعلّمين، من أجل تطبيق هذه الاستراتيجيّة بنجاح.

- البدء بدرس واحد: فلا ضرورة أن تُدرّس جميع الدروس دفعة واحدة باستراتيجيّة الصفّ المعكوس، بل يمكن أن يعكس المعلّم درسًا واحدًا أو وحدة دراسيّة، ثمّ يقيّم نتائج تطبيق هذه الاستراتيجيّة ليحدّد مدى نجاحها، وإمكانيّة تطبيقها على باقي الدروس.
- تصميم درس تفاعليّ: من أجل تشجيع الطلّاب على المشاركة، من المهمّ استخدام الرسوم المتحرّكة والقصص والفيديوهات، والتي تجذب انتباه الطلّاب للتفاعل مع الدرس.
- تشجيع الطلّاب على التفاعل والمشاركة: باستخدام أنشطة تعاونيّة وتشاركيّة تعزّز العمل الجماعيّ، والتواصل بين الطلّاب أثناء الوقت المخصّص لها ضمن الحصّة الصفّيّة.
- متابعة أداء الطلّاب وتدوين الملاحظات: باستخدام أدوات تقييم الأداء والسجلّات المتعلّقة بها، مثل قائمة الرصد وسلّم التقدير وغيرها، وربط نتاجات التعلّم معها، لقياس أداء كلّ طالب، ومدى تمكّنه من التفاعل مع المحتوى التعليميّ.

مثال على تطبيق استراتيجيّة الصفّ المعكوس

أطرحُ مثالًا تطبيقيًّا على استراتيجيّة الصفّ المعكوس، قد يساعد المعلّمات والمعلّمين في تصميم دروس باستخدام هذه الاستراتيجيّة.

- المثال: تطبيق استراتيجيّة الصفّ المعكوس في تدريس درس السلامة المروريّة للصفّ السابع.
- الهدف التعليميّ: تعريف الطلّاب إلى مفهوم السلامة المروريّة، وقواعد المرور، ودلالات الإشارة الضوئيّة.
- خطوات التطبيق:
  - إعداد المادّة التعليميّة: أعددتُ المادّة التعليميّة باستخدام برنامج (PowerPoint)، إذ صمّمتُ شرائح حول نتاجات التعلّم الواردة في الدرس، كما أضفتُ إليها أنشطة تطبيقيّة، سواء تلك الواردة في الكتاب، أو تفاعليّة أعددتها لأشجّع الطلّاب على المشاركة والتفاعل.
  - التواصل مع الطلّاب: زوّدتُ الطلّاب بنسخ إلكترونيّة وورقيّة من المادّة التعليميّة التي أعددتها، حتّى يتمكّنوا من دراستها والاطّلاع عليها، ثمّ وزّعت المهامّ بينهم، من أجل تشجيعهم على المشاركة والتفاعل معًا. كما طلبتُ منهم إثراء محتوى المادّة التعليميّة بمعلومات إضافيّة مفيدة ومتوافقة مع الدرس، وتدوين ملاحظاتهم وأسئلتهم للإجابة عنها في الحصّة الصفّيّة.
  - أثناء الحصّة الصفّيّة: الترحيب بالطلّاب ثمّ تشجيعهم على المشاركة، بطرح سؤال عامّ حول الفكرة العامّة للدرس، ثمّ الانتقال إلى نتاجات التعلّم ومناقشتها، على أن يشرح الطلّاب ويتفاعلوا معًا. كان دوري مقتصرًا على توجيههم، ورصد العلامات على السجلّ الجانبيّ، مع طرح بعض الأسئلة السريعة، من أجل التأكّد من مدى فهمهم للدرس.
  - بعد انتهاء الحصّة الصفّيّة (التقييم): قمتُ بتقييم مدى تحقيق استراتيجيّة الصفّ المعكوس الفائدة المطلوبة منها، عن طريق التغذية الراجعة، وذلك بسؤال مجموعة من الأسئلة السريعة حول الدرس. كما نفّذتُ اختبارًا قصيرًا، لقياس مدى تمكّن الطلّاب من نتاجات الدرس، ورصدتُ درجات الاختبار على السجلّ الجانبيّ.

***

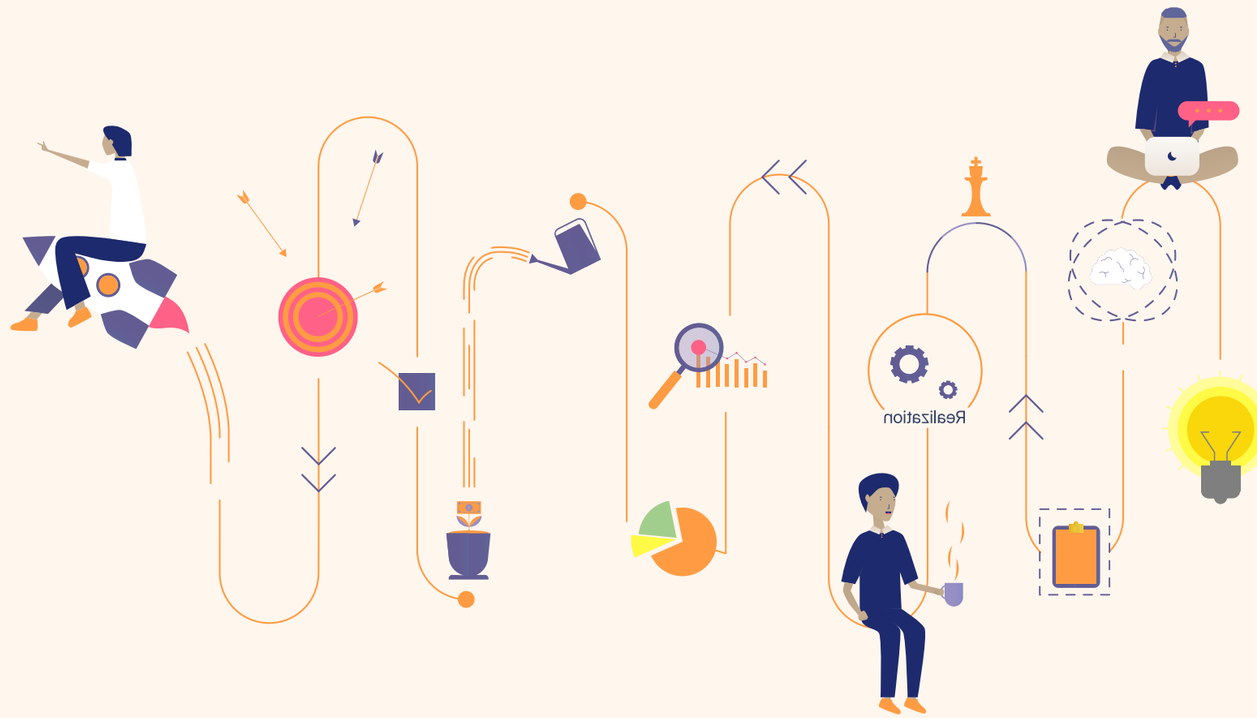
ختامًا، استراتيجيّة الصفّ المعكوس ليست مجرّد طريقة تدريس، بل وسيلة تعليميّة تهدف إلى جعل التعلّم تجربة ممتعة ومفيدة. وعلى الرغم من التحدّيات التي قد تواجه المعلّمين أو الطلّاب أنفسهم، فإنّ فوائدها طويلة الأمد، بدءًا من زيادة التفاعل إلى تحسّن مهارات الطالب الشخصيّة، وصولًا إلى تعزيز المسؤوليّة الذاتيّة لدى الطلّاب، ما يجعل استراتيجيّة الصفّ المعكوس استثمارًا يستحقّ الجهد والمثابرة. فإذا كنت معلّمًا أو مُدرّبًا، فإنّ الصفّ المعكوس يقدّم فرصة لإعادة تصوّر كيف يمكن للتعليم أن يكون أكثر إبداعًا.

مجد مالك خضر
معلّم وكاتب
الأردنّ

مقال

نحو تخطيط هادف ينبض بالمرونة

روزان علي علو



يعدّ التخطيط الدراسيّ، كما اعتدنا عليه، بمثابة خارطة طريق ترسم لنا المسار وتحدّد الأهداف، موجّهة رحلتنا التعليميّة نحو النجاح. وشخصيًّا، أرى التخطيط شبيهًا بعمل ربّان السفينة الذي لا يبحر في رحلته من دون دراسة دقيقة للظروف المحيطة، مثل أحوال الطقس، وحالة البحر، والطريق الذي سيسلكه، والعوائق الممكنة، وذلك لضمان الوصول بأمان إلى وجهته. وفي هذا السياق، فإنّ التخطيط يمدّ العمليّة التعليميّة بالتنظيم والاستمرار والرؤية الشاملة للأمور.

طوال رحلتي في المساق الأوّل في أكاديميّة الملكة رانيا، لاحظت أيضًا الدور الكبير الذي يؤدّيه التخطيط في العمليّة التعليميّة، وأثره الكبير في المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، من حيث التوظيف المناسب والهادف والمدروس لمكوّنات الموقف التعليميّ، وتوجيه المعلّم بشكل واضح في رحلته التعليميّة، إضافة إلى ما يتيحه للطلّاب من فرصة لرؤية الهدف المتوقع.

للتخطيط أيضًا دور مهمّ في رصد وتيرة تطوّر الطلبة، وتمكين المعلّم من اختيار الاستراتيجيّات والأنشطة التعليميّة المناسبة، وتنفيذها بشكل منظّم لتحسين أدائهم. لذلك، سأتناول في هذا المقال عدّة محاور حول التخطيط أثارت اهتمامي، وأرغب في تسليط الضوء عليها.

التخطيط تعريفًا

للتخطيط عدّة تعريفات، فقد عرّف داود حلّس أبو شقير التخطيط في كتابه "مهارات التدريس" (2010)، بأنّه "تصوّر مسبق للموقف التعليميّ بإجراءاته المختلفة، والتي يجب أن يخطّط لها المعلّم وينفّذها في فترة زمنيّة محدّدة".

كما عرّفه حسن شحاتة في "معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة" بقوله:
"يعَدّ التخطيط تصوّرًا عقليًّا وإعدادًا نفسيًّا للمواقف التدريسيّة التي يتمّ الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنيّة محدّدة، ولمستوى تعليميّ محدّد، بقصد تحقيق أهداف تعليميّة بطريقة منظّمة هادفة، عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليميّة، وأسئلة تنشيطيّة وتقويميّة مناسبة" (شحاتة، 2003).

أمّا من وجهة نظري، وبعد اطّلاعي على معايير المعلّمين في أكاديميّة الملكة رانيا، فأرى أنّ التخطيط تحضير نفسيّ وعمليّ مسبق لكلّ من المعلّم والطالب، يشمل اختيار الاستراتيجيّات التعليميّة ومصادر التعلّم، بالإضافة إلى إعداد بيئة الصفّ، وتوظيف ما سبق بطريقة هادفة تلبّي احتياجات المتعلّم واهتماماته.

وأتّفق مع حسن شحاتة في جزء من تعريفه، وهو الإعداد النفسيّ للموقف التعليميّ، والتصوّر المسبق لمسار العمليّة التعليميّة. فهذه النقطة أعدّها أساسيّة في عملي، لأنّها تمنحني نقطة انطلاق واضحة، وخطوطًا عريضة، وإطارًا عامًّا أستند إليه في رحلتي التعليميّة.

أمّا فكرة ضبط الوقت الزمنيّ في التعريف، فلا تبدو دقيقة بالنسبة إليّ. فبحسب خبرتي معلّمةَ رياض أطفال، لا يبدو منطقيًّا تقييد المعلّمة بوقت محدّد أثناء التخطيط. فكثيرًا ما أضطرّ إلى تعليق سير الخطّة للتوقّف عند لحظات مهمّة بين الأطفال تحمل قيمة تربويّة، وتتيح لهم فرصة تعلّم حقيقيّ لا يمكن تجاوزها.

موقف المعلّمين من التخطيط

أمّا عن موقف المعلّمين من التخطيط، فقد انقسموا إلى فئات ثلاث. فهناك من يرى أنّ التخطيط في الآونة الأخيرة أصبح عبئًا إضافيًّا على المعلّم، ويعتقدون أنّ التعلّم يجب أن يكون مفتوحًا ومرنًا وعفويًّا، متماشيًا مع اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم، من دون التقيّد بخطّة دراسيّة قد يصعب تعديلها. ويرون أنّ الالتزام الحرفيّ بالخطّة يحدّ من قدرتهم على مواكبة تطوّر أسئلة الطلبة واهتماماتهم.

وفي المقابل، يرى فريق آخر أنّه بحاجة ماسّة إلى خطط درسيّة جاهزة ومحكمة، ويعتقد أنّ غياب التخطيط قد يؤدّي إلى حالة من الفوضى والضياع للمعلّم والطالب على حدّ سواء.

أمّا الفئة الثالثة من المعلّمين، وهي الفئة التي أنتمي إليها، فتؤمن بالمرونة في التخطيط، وعدم الالتزام بهياكل ثابتة غير قابلة للتعديل، وهنا نعود إلى وثيقة برنامج البكالوريا الدوليّة. وبما أنّني أعمل في مدرسة تعتمد نهج برنامج السنوات الابتدائيّة، نجد في الوثيقة التوجيه الآتي: "ابتعد عن الهياكل والروتينات الزمنيّة المحدّدة مسبقًا، واتّجه نحو الأطر الزمنيّة والروتينات المتجاوبة مع احتياجات الطلبة".

أنا، فعليًّا، بحاجة إلى خطّة توجّهني وتنظّم عملي، فقد جرّبت دخول الصفّ من دون خطّة، لكنّ ذلك أثّر بشكل مباشر في جودة العمليّة التعليميّة، إذ فقد الطلبة تركيزهم في أكثر من محطّة أثناء الحصّة، الأمر الذي جعلني أشعر بالارتباك وحالة من التشتّت والضياع.

ومع ذلك، أعود إلى نقطة المرونة: المرونة التي لا تقيّد المعلّم بتفاصيل صارمة قد تحدّ من دوره، وتحدّ من إبداع الطلبة. فالالتزام الشديد بالخطط، والتخطيط الروتينيّ الدقيق الذي يرسم ملامح الحصّة مسبقًا، يخلق نوعًا من الملل والركود.

ونشير هنا إلى أحد أكبر التحدّيات التي يواجهها المعلّمون في التخطيط، وهو الإسهاب في ذكر التفاصيل التي ترهقه وتستنزف طاقته، مثل تحديد الوقت بدقّة، وصياغة مقدّمات جاهزة، وحتّى كتابة الحوارات التي تفرض في كثير من الخطط بطريقة مقيّدة.

هذا الأمر يسبّب ضغطًا نفسيًّا كبيرًا للمعلّم، إذ نراه يتخوّف من أيّ سؤال قد يطرحه الطفل أثناء الحصّة، خشية أن يحدث خلل في توزيع الوقت المخصّص للمقدّمة أو الأنشطة أو التقويم الختاميّ. وهذا تحدٍّ آخر: فالتقيّد الحرفيّ بالخطّة يجعل المعلّم عاجزًا عن مواكبة فضول الطلبة وتساؤلاتهم، خصوصًا عندما تكون أسئلتهم خارج المنهج الدراسيّ.

المرونة في التخطيط بمثابة المفتاح

ومن الحلول التي نقترحها للتحدّي الأوّل، تقليص الخطّة واقتصارها على وضع الأطر العامّة التي توجّه سير الحصّة، من دون إرهاق المعلّم بالتفاصيل. ومن خبرتي في مدرستي الأخيرة، زُوّدنا بخطّة تقتصر على تحديد المعيار والأهداف والتهيئة بشكل موجز، ثمّ تحديد الأنشطة التعليميّة التي تُظهر التمايز والفروق الفرديّة، إضافة إلى أسماء الاستراتيجيّات فقط. وكلّ ما سبق يُذكر بصورة موجزة، بعيدًا عن الشرح التفصيليّ الذي يستنزف طاقة المعلّم.

أمّا في ما يخصّ التحدّي الآخر، وهو أخذ اهتمامات الطلبة بعين الاعتبار، فقد تبنّينا ممارسة جميلة، تتمثّل في تخصيص يوم أسبوعيّ يكون مفتوحًا بناءً على اهتمامات الطلبة، بحيث يكون المعلّم حرًّا في تصميم حصّته. فعلى سبيل المثال، إذا لاحظت اهتمام الأطفال بموضوع معيّن على مدار الأسبوع، أبدأ بالتخطيط لهذه الحصّة بطريقة منظّمة، فأدوّن أسئلتهم ونقاشاتهم واحتياجاتهم، وأخطّط للدرس مع الحرص على تضمين المعايير الأكاديميّة.

سنلاحظ هنا كيف يمكن للتخطيط المرن أن يؤدّي دورًا مهمًّا في تحسين العمليّة التعليميّة وتطويرها، إذا ما نُفّذ بشكل منظّم ومبنيّ على معايير المنهج. فالتخطيط الجيّد يساعد في الربط بين أهداف العمليّة التعليميّة واحتياجات الطلبة، ويضمن التدرّج خلال رحلة التعلّم والتسلسل المناسب بين الدروس، إضافة إلى تجنّب هدر الوقت والجهد الناتج عن غياب التخطيط. وينعكس ذلك أيضًا على المعلّم، فالتخطيط المرن يساعده في ضبط عناصر العمليّة التعليميّة، ويلهمه دائمًا في تحسين خططه بالتأمّل فيها، ويعزّز قدرته على تحقيق أهدافه التعليميّة. وكما ذكر ذوقان (2007): "لا يتحقّق هذا الهدف إلّا من خلال توفير جميع متطلّبات التدريس، كتصميم الموقف التعليميّ والتدرّب على أدائه ذهنيًّا". وهذا ما يؤكّد الأثر الإيجابيّ للتخطيط في المعلّم، ودوره في تعزيز ثقته بنفسه وتحسين مهاراته التدريسيّة.

ولا يقلّ أثر التخطيط في الطالب أهمّيّة عن أثره في المعلّم؛ فالطالب الذي يمتلك تصوّرًا مسبقًا عن المفاهيم والأهداف التي سيتعرّض إليها، سيكون لديه توجّه منظّم يساعده في التركيز، وبالتالي التفاعل داخل الحصّة. أمّا التخطيط المرن الذي يظهر فيه صوت الطالب، فسوف يحفّزه على التعلّم، ويشعره بأهمّيّته وبأنّه محور العمليّة التعليميّة.

هل التخطيط المرن عمليّ؟

سأقدّم هنا ممارسة واضحة يظهر فيها أثر التخطيط المرن كما اختبرته في الصفّ. ففي إحدى حصص الوحدة البحثيّة كنت قد خطّطت للدرس انطلاقًا من قصّة السمكة الملوّنة، بهدف تعزيز قيمة المشاركة بين الأصدقاء، بالتزامن مع وحدة "من نحن؟"

التي تتمحور حول الصداقة بأبعادها الاجتماعيّة والوجدانيّة. كما شملت الخطّة التطرّق إلى صوت حرف السين من كلمة "سمكة"، والتعرّف إلى شكليه، وقراءة بعض المفردات البسيطة وكتابتها. وأثناء الحصّة لاحظت تغيّرًا في اهتمام الأطفال، إذ بدؤوا يتوجّهون بأسئلتهم نحو منحى آخر: هل هناك أسماك ملوّنة فعلًا؟ أين تعيش؟ كيف نعتني بها؟ وهل يمكن أن نحضر سمكة إلى الصفّ؟ وبدلًا من تجاهل هذا الاهتمام أو الخروج عن أهداف الحصّة الأصليّة، مارست التخطيط المرن في حصّة الأنشطة التعزيزيّة، ووسّعت التعلّم باستخدام مجموعة من الأنشطة التي استجابت لفضول الأطفال، وارتبطت في الوقت ذاته بأهداف الدرس. أحضرت لهم أسماكًا حقيقيّة ملوّنة إلى الصفّ، فراقبناها واعتنينا بها، وشاهدنا فيديوهات توضّح أنواعها وأشكالها، وتحدّثنا حول قيمة المشاركة، وسبب عدم مشاركة السمكة أصدقاءها، وما يترتّب على ذلك من عواقب، إضافة إلى التعبير عن مشاعرنا عندما لا يشاركنا أحد. كما ثبّتّ في الصفّ أركانًا لغويّة تحتوي على بطاقات مطابقة، وألعابًا نتعلّم منها حرف السين وأشكاله وقراءة بعض المفردات والتمرّن على كتابتها. بهذا خلقت بيئة تعلّم غنيّة ومنفتحة على اهتمامات الأطفال، وتركّز في الوقت نفسه على الأهداف التي سبق أن خطّطت لها. وهنا يمكن ملاحظة القيم والمهارات التي تناولناها في الحصّة، مثل التفكير النقديّ، والتعلّم التفاعليّ، وتعزيز المهارات اللغويّة والقيم الإنسانيّة، وبهذا يتوافق التخطيط مع معايير المعلّمين كما وردت في الدبلوم المهنيّ في التعليم لأكاديميّة الملكة رانيا (2022).

***

في الختام، نرى أنّ التخطيط تدريب ذهنيّ وفكريّ مسبق للمعلّم والطالب، يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليميّة وتهيئة بيئة تعلّم مناسبة، وأنّ نجاح العمليّة التعليميّة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتخطيط الجيّد. ناقشنا أهمّ التحدّيات التي نواجهها نحن المعلّمين في التخطيط، والتي تجعلنا نشعر أحيانًا بأنّه عبء إضافيّ، مثل تدوين التفاصيل الدقيقة التي تطلبها بعض إدارات المدارس، والالتزام الشديد بالخطّة. وقد اقترحنا حلولًا متوازنة ومرنة، مثل الخطط المختصرة التي تكتفي بالخطوط العريضة الموجّهة للمعلّم، مع الاحتفاظ بإمكانيّة مراعاة اهتمامات الطلبة، ومحاولة إشباع فضولهم.

فالتخطيط يمثّل الأساس والجوهر في المنظومة التعليميّة، ويأتي دورنا في صياغته وتنظيمه وتقويمه بطريقة مرنة، تضمن تحقيق الأهداف وتُظهر صوت الطالب. ومن جهتي، ستبقى الخطط جزءًا أساسيًّا من مسيرتي المهنيّة، وستكون خططًا متكاملة العناصر، وتشمل مختلف جوانب التعلّم، من حيث المصادر والموارد والاستراتيجيّات وغيرها، مع الحرص على تطويرها باستمرار، وتجنّب الخطط الثابتة غير القابلة للتعديل. سأحرص دائمًا على أن يكون صوت الطالب واضحًا في التخطيط، وأن تحظى مساحة المرونة بحيّز جيّد في رحلتي مع طلّابي.

روزان علي علو
معلّمة صفّ روضة ثالثة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
سوريّا/ قطر

المراجع

- منظّمة البكالوريا الدوليّة. *وثيقة برنامج البكالوريا الدوليّة*.
- حلّس، داود، وأبو شقير، محمّد. (2010). *مهارات التدريس الفعّال*. مكتبة آفاق، الجامعة الإسلاميّة.
- شحاتة، حسن. (2003). *معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة*. الدار المصريّة.
- التومي، عبد الرحمان. (2008). *منهجيّة التدريس وفق المقاربة بالكفايات*، (لا دار نشر) المغرب.
- عبيدات، ذوقان. (2007). *استراتيجيّات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. دار الفكر.

مقال

الكتاب المدرسيّ
بين الاستغناء عنه والإبقاء عليه في عصر التعلّم الذكيّ

د. وردة العمريّ

تسبّبت التطوّرات المتسارعة في الآونة الأخيرة، في إثارة الشكوك والتساؤلات حول شكل التعليم ومستقبله، في ظلّ الثورة المعرفيّة الحديثة، وسيطرة الذكاء الاصطناعيّ على الواقع في شتّى المجالات، الأمر الذي أدّى إلى تغيّر واضح في شكل التعليم التقليديّ الذي استمرّ لعقود من الزمن. شكّل هذا هاجسًا كبيرًا لدى الكثير من المهتمّين بالشأن التربويّ، ولا سيّما في خضمّ الحديث المستمرّ حول تأثير الذكاء الاصطناعيّ في التعليم شكلًا ومضمونًا.

في هذا المقال نستعرض أبرز التساؤلات الدائرة حول التغيّرات التي طرأت على العمليّة التعليميّة، والعوامل المسبّبة لها. وسيرتبط الحديث بالكتاب المدرسيّ تحديدًا، بوصفه أحد مكوّنات العمليّة التعليميّة وعناصرها الأساسيّة، والذي يرتبط به العديد من المشكلات التعليميّة الأخرى.

فهل ما تزال الحاجة إلى الكتب المدرسيّة قائمة، في ظلّ التطوّر المعرفيّ والتعلّم الذكيّ والتسارع المربك في مجال الذكاء الاصطناعيّ؟

وهل يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسيّ، أم ينبغي الإبقاء عليه مع تطويره ليواكب احتياجات المتعلّم في الوقت الراهن؟ هل تطوير المناهج والكتب المدرسيّة يعني الاكتفاء بإعداد نسخ رقميّة منها، بغضّ النظر عن المعنى الفعليّ لعمليّة التطوير التعليميّ؟

وعلاوة على ذلك، هل لا يزال الكتاب المدرسيّ يؤدّي دورًا فعّالًا في التعليم داخل الصفّ الدراسيّ وخارجه، أم إنّه بات تقليدًا تعليميًّا وممارسة روتينيّة تفرضها شروط التعليم المؤسّسيّ؟

للإجابة على تلك التساؤلات، يمكننا القول إنّ العمليّة التربويّة لا تقوم دائمًا على اختيار واحد صحيح، إذ قد تتعدّد الطرق الصحيحة وتتكاتف معًا لتحقيق هدف واحد. لكن بالنظر إلى الأسس النظريّة التي قامت عليها مدارس اليوم، وإلى مفهوم المراحل التعليميّة التي جرى تقسيمها وتسميتها مسبقًا وفق نظريّات علميّة ظهرت في القرن الماضي، حين برز مدخل النظم ونظريّات التعلّم الكلاسيكيّة، وما قدّمته من تصوّرات حول انتقال المعرفة وكيف يتعلّم الفرد؛ ثمّ تطوّرت تلك المفاهيم لاحقًا إلى منظومة عناصر تضمّ المعلّم والمتعلّم والمادّة العلميّة (الكتاب المدرسيّ)، فأصبح الكتاب المدرسيّ الوعاء الرئيس لنقل العلم والمعرفة، فيما اعتُبر المعلّم ناقلًا لها، والمتعلّم متلقّيًا فحسب، في تسلسل خطّيّ لا يمنح المتعلّم دورًا فعّالًا أو محوريًّا. وقد اكتسب هذا الشكل من التعليم أهمّيّة كبيرة في حينه، وبُنيت عليه هياكل المؤسّسات التعليميّة وإطارها المعرفيّ الأوّليّ، واستمرّ العمل بها حتّى الوقت الحاليّ، على الرغم من بعض التطوّرات الطفيفة التي ظهرت هنا وهناك، من دون خروج حقيقيّ عن تلك الأسس الأولى التي شكّلت نموذج التعليم السائد.

ونتيجة لذلك، لم تُوظّف النظريّات التربويّة الحديثة، والتي تتبنّى منظورًا مختلفًا للتعليم الحديث ودور المتعلّم فيه، على مستوى المؤسّسات التعليميّة. وفي كثير من الأحيان اقتصر دورها على التعريف بها ودراستها من قبل المختصّين في العلوم التربويّة، من دون تفعيل حقيقيّ لها في عمليّات التطوير التعليميّ؛ ما يعكس تناقضًا كبيرًا بين المعرفة التربويّة الحديثة، وبين واقع العمل بها وتطبيقها.

دور الكتاب المدرسيّ في العمليّة التعليميّة

ممّا لا شكّ فيه أنّ وجود الكتاب المدرسيّ شكّل حجر الزاوية في المنظومة التعليميّة لعقود من الزمن، ولا يزال كذلك في معظم مؤسّسات التعليم في البلدان العربيّة. وربّما يكون قد أدّى دوره بنجاح في ما مضى، وكان بوّابة للمعرفة ومرجعًا جيّدًا للعديد من العلوم، في وقت لم يكن فيه الوصول إلى المعلومة بالأمر اليسير كما هو الحال الآن؛ إذ كان الوسيلة التعليميّة الأساسيّة في المدارس قبل التطوّر التكنولوجيّ وظهور الإنترنت، وعليه تتلمذ العديد من علماء اليوم، وكبار الأساتذة والباحثين، ومنتجو الثورة المعرفيّة الحاليّة. وقد اعتُبِر مصدرًا من مصادر العلم والمعرفة، وكثيرًا ما أُضيف إلى مكتبات المدارس والمنازل.

أمّا بالنسبة إلى دوره في الوقت الحاليّ، فإنّ ذلك يتطلّب إجراء عمليّة تقييم شاملة للمنظومة التعليميّة، تهدف إلى تقدير أهمّيّة استمرار وجوده من عدمه، لا سيّما في ظلّ التغييرات المتسارعة في مجال الذكاء الاصطناعيّ وأدوات التعلّم الذكيّة، وذلك وفق معايير واضحة وشفّافة تُبنى عليها عمليّات التقييم، وتتضمّن مشاركة جميع أطراف العمليّة التعليميّة. على أن يضع هذه المعايير أصحاب الخبرة ومطوّرو المناهج والمختصّون، وأن تتّسم بالدقّة والنزاهة والواقعيّة، مع ضرورة المراقبة والإشراف والمتابعة المستمرّة، لضمان تطبيقها بالشكل السليم.

أبرز الفوائد التربويّة لاستخدام الكتاب المدرسيّ في عمليّة التعليم

لايزال الكتاب المدرسيّ يمثّل أهمّيّة كبيرة في كثير من الحالات والمواقف التعليميّة، ومنها:

- في السنوات الأولى من التعليم، والتي يحتاج فيها المتعلّم إلى التركيز على مهارات القراءة والكتابة والحساب والرسم، وغيرها من المهارات التي تستلزم التدريب المباشر والمستمرّ وصولًا إلى الإتقان.
- يمثّل الكتاب المدرسيّ وسيلة للتواصل بين المعلّم والوالدين، لمتابعة مستوى تطوّر الطالب ومراقبته أوّلًا بأوّل. كما إنّه يعمل بمثابة ملفّ إنجاز للطالب، توثّق فيه الأنشطة والتدريبات التي ينجزها.
- يساعد وجود الكتاب المدرسيّ في تحديد أهداف تعليميّة معيّنة وإنجازها، من دون إغراق الطالب بالكثير من الموارد التعليميّة ومصادر التعلّم.
- يكتسب الكتاب المدرسيّ أهمّيّة خاصّة للتعليم في العديد من الدول الفقيرة وذات الدخل المنخفض، إذ يشكّل المصدر الرئيس للتعليم. وينطبق ذلك أيضًا على البلدان المضطربة وأماكن النزاع والحروب، إذ غالبًا ما تؤثّر الاضطرابات في المؤسّسات التعليميّة ووسائل الاتّصالات فيها.
- يحضر دور الكتاب المدرسيّ في العديد من المواقف التعليميّة التي تتطلّب تفاعلًا مباشرًا مع المحتوى، مثل نسخ النصوص، والتلخيص، والتدريب على الخطّ والكتابة، والبحث، وحلّ التمارين والأنشطة، والتمرّن على القراءة بأنواعها.
- يساعد الكتاب المدرسيّ الطلبة في توحيد مصدر المعلومات وتنظيمها، ويقلّل من العبء المعرفيّ الناتج عن كثرة المصادر وتناقضاتها، وضياع النسخ المطبوعة وتعدّدها.
- يعزّز بعض الصفات الإيجابيّة، مثل تقدير المعرفة، والمحافظة على الكتب، والالتزام بحلّ الواجبات، وتحمّل المسؤوليّة، والمحافظة على البيئة بعدم رمي الكتب وإهدارها.

سلبيّات الاستغناء عن الكتاب المدرسيّ

ربّما يؤدّي الاستغناء عن الكتاب المدرسيّ، والاعتماد الكلّيّ على التعلّم الرقميّ، إلى عدد من السلبيّات، منها:

1. ضعف في المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة، نتيجة التعامل المطوّل مع شاشات الأجهزة الذكيّة، بدلًا من التعامل مع الكتب الورقيّة.
2. قد يتأثّر المستوى العلميّ والمعرفيّ نتيجة سهولة الحصول على المعلومة بالبحث السريع، من دون المرور بالقراءة العميقة للنصوص.
3. قد تسبّب كثرة مصادر التعلّم الرقميّ نوعًا من التشتّت الذهنيّ وعدم التركيز، نظرًا إلى كثرة الموارد وعدم وضوح الخطّة للمتعلّم.
4. ضعف الكتابة اليدويّة، واندثار فنون الخطّ العربيّ التي تحتاج إلى ممارسات يدويّة منتظمة، ومهارات متقنة في التعامل مع القلم والورقة.

الحوارات التربويّة والتطوير التعليميّ

"لا يمكن أن ينجح تطوير التقنيّات الجديدة وتنفيذها، إلّا إذا تمّ التركيز على التصميم والتنفيذ والتقييم الذي يركّز على المستخدم أوّلًا" (Dimitri, 2019).

عمليّات التطوير التعليميّ ليست من العمليّات السريعة، كما لا ينبغي فيها الاستعجال أو اتّخاذ القرارات، من دون إتاحة وقت كافٍ لتقييم شامل لكلّ الجوانب المرتبطة بتطوير المناهج التعليميّة والكتاب المدرسيّ. كما يلزم أن تقوم عمليّات التطوير على أساس علميّ وتربويّ قويّ وسليم، مع التطلّع الى آفاق واسعة في توظيف أدوات التكنولوجيا الحديثة واستخدامها، وخصوصًا الذكاء الاصطناعيّ.

أيضًا، ينبغي تخصيص مساحات كافية من النقاش والحوارات التربويّة حول ماهيّة الكتاب المدرسيّ الحديث، وكيف يمكن تطويره ليلائم المعطيات المستجدّة، وما إذا كان بالإمكان تحديث علاقة المتعلّم بالكتاب المدرسيّ، بحيث تصبح علاقة توجيه وإرشاد، بدلًا من أن يبقى مجرّد وعاء مقصور على المعرفة الممنهجة.

كما تبرز أسئلة إضافيّة حول المهارات التي ينبغي أن يتضمّنها الكتاب المدرسيّ الحديث في عصر الذكاء الاصطناعيّ، وما إذا كان الوقت قد حان للاستغناء عن بعض المهارات القديمة، والتي لم يعد المتعلّم بحاجة إليها. وأخيرًا، كيف يمكن تطوير كتاب مدرسيّ ذكيّ ومرن، قادر على التكيّف مع احتياجات المتعلّم وظروف البيئة المحيطة به، وما المعايير اللازمة لذلك؟

نواحي تقييم الكتاب المدرسيّ:

الكتاب المدرسيّ وتطوير المناهج التعليميّة

بناءً على ما سبق، ينبغي على مطوّري المناهج وواضعي الخطط التربويّة، القيام بمراجعة منهجيّة علميّة مدروسة بعناية لتطوير الكتاب المدرسيّ، وجعله مواكبًا لمتطلّبات العصر، وذلك باستحضار الأهداف الأساسيّة لعمليّة التعليم والتعلّم، والعمل على تحقيقها، سواء جرى الإبقاء على الكتب المدرسيّة أو الاستغناء عنها بالبدائل الرقميّة. كما إنّ تطوير المنهج والكتاب المدرسيّ لا يعني استبدال النسخ الورقيّة بأخرى رقميّة، من دون القيام بتطوير فعليّ للمحتوى، بما يشمله ذلك من حداثة الموضوعات، وتنمية المهارات العليا، وتنويع أساليب التقويم، وزيادة فرص مشاركة المتعلّم، وغيرها من المعايير التي تجدر مراعاتها. فمن دون تطوير حقيقيّ للكتب المدرسيّة، لن يكون هناك اختلاف واضح في المخرجات التعليميّة، بل سيجري تحويل النسخ الورقيّة إلى رقميّة، ثمّ العودة إلى تكرار السيناريو نفسه من الاعتماد على الملخّصات المجتزأة، والعروض السريعة التي تقدّم فيها المعرفة خارج سياقها، ما ينعكس سلبًا على المتعلّم، ويضعف قدرته على الكتابة والبحث وتطوير مهاراته.

كما ينبغي أن تمتدّ عمليّات التطوير لتشمل العمليّة التعليميّة بأكملها، بمكوّناتها المادّيّة وغير المادّيّة، وألّا تقتصر على عنصر واحد، مثل الكتاب المدرسيّ أو أساليب التقويم أو الأنشطة، بل تتعدّى ذلك إلى مراجعة الأهداف الأساسيّة للتعليم، وتقييم الكوادر التعليميّة، وإجراء مراجعات دقيقة للخطط السابقة، ومدى صلاحيّتها في ظلّ التحوّل السريع نحو التعلّم الذكيّ.

أمّا ما تجدر مراعاته عند تصميم الكتب المدرسيّة الحديثة، فنلخّصها بالآتي:

***

يمثّل القطاع التعليميّ الركن الأساس الذي ترتكز عليه القطاعات الأخرى، كما إنّه المؤشّر الأهمّ إلى التقدّم العلميّ والنموّ الاقتصاديّ في مختلف البلدان والمجتمعات. وحتّى يتحقّق ذلك، لا بدّ أن يواكب التعليم النهضة العالميّة، ويفي بمتطلّبات العصر التكنولوجيّ، عن طريق التطوير الفعليّ للمنظومة التعليميّة في ضوء الاحتياجات التنمويّة والاقتصاديّة، مع الأخذ بعين الاعتبار تضمين المهارات الحديثة الضروريّة للتعامل مع التحدّيات المستقبليّة.

التخطيط السليم لعمليّة تطوير التعليم، يبدأ من الرؤية الواضحة والخطط المدروسة لكيفيّة تحقيق الرسالة التعليميّة، بكلّ ما يمكن من وسائل وأدوات، بما في ذلك الكتاب المدرسيّ. كما إنّ الاستفادة من الذكاء الاصطناعيّ في التعليم قادرة على إحداث نقلة نوعيّة، إذا وُضعت لها أهداف واضحة، وحُدّدت الآليّات المناسبة لتطبيقه وفق معايير دقيقة، تتجاوز تطوير كتاب أو منهج بعينه. ويتطلّب ذلك بناء أطر تعليميّة جديدة تستوعب نماذج تعليميّة متنوّعة، تشمل النماذج التقليديّة والذكيّة معًا، بما يضمن تحقيق أهداف المنظومة التعليميّة الحديثة في توازن متكامل وتوجيه سليم، يكون فيه الإنسان القائد والمتحكّم والموجّه لأدوات التعلّم الذكيّ.

د. وردة العمريّ
باحثة تربويّة
المملكة العربيّة السعوديّة

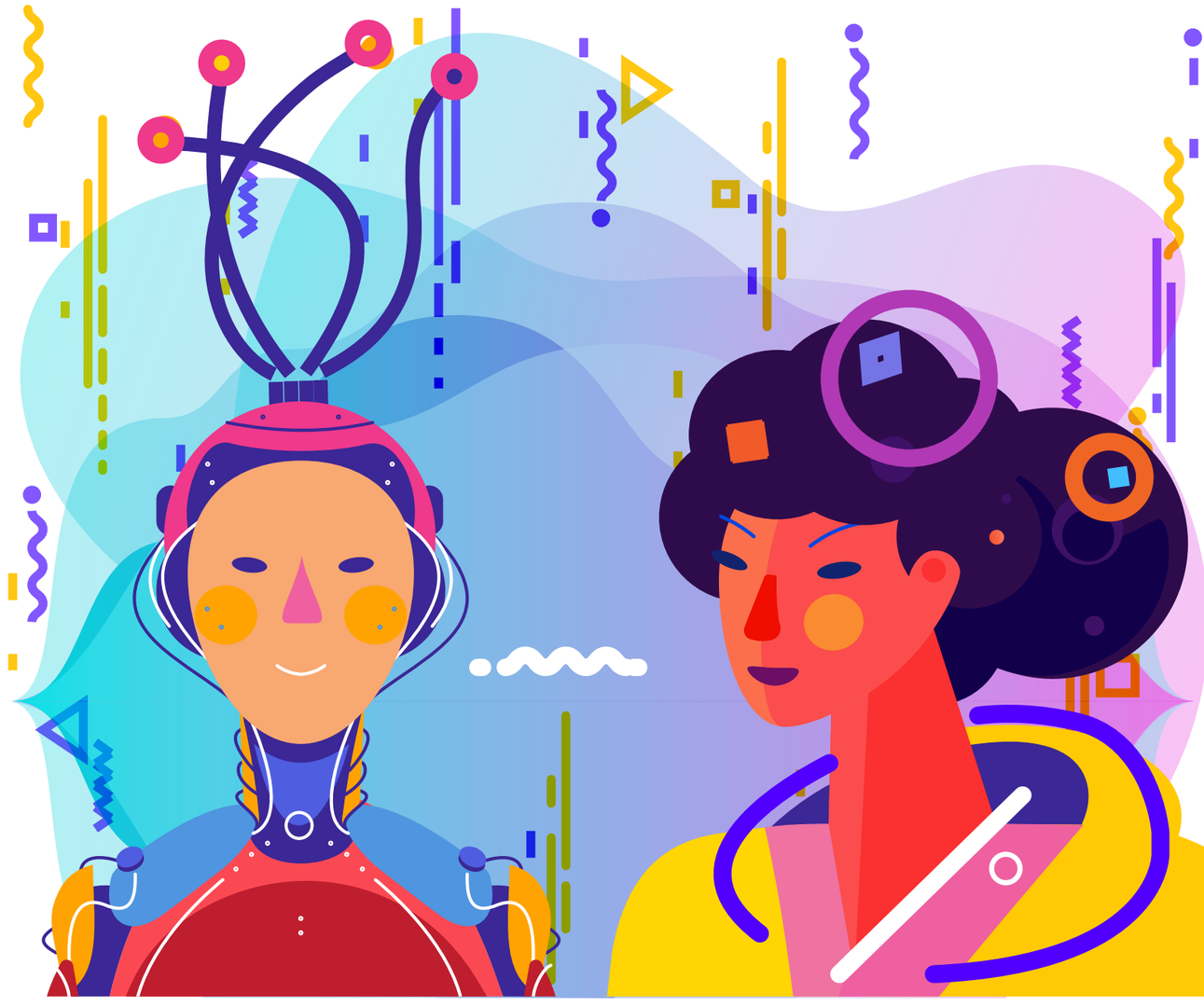
المراجع

- Dimitri, P. (2019). Child health technology: Shaping the future of paediatrics and child health and improving NHS productivity. *Archives of Disease in Childhood, 104*(2), 184–188.

مقال

"شات جي بي تي" بين دعم التعلّم وإرباك التفكير الإبداعيّ: مقاربة نفسيّة اجتماعيّة

أحلام بن حسن



لم يعد الذكاء الاصطناعيّ ترفًا معرفيًّا أو أداة حكرًا على الباحثين، بل غدا عنصرًا حاضرًا في تفاصيل الحياة اليوميّة والتعليميّة على حدّ سواء. وفي مقدّمة هذه الأدوات برزت روبوتات المحادثة (chat bots)، وعلى رأسها "شات جي بي تي" (ChatGPT) الذي يلجأ إليه المتعلّم اليوم لطرح سؤال عابر، أو معالجة إشكال معرفيّ معقّد، فيجد إجابة سريعة ومقنعة ومدعومة بالحجج. غير أنّ هذه السهولة تثير تساؤلًا جوهريًّا: ما أثر الاعتماد على الآلة في تشكيل استقلاليّة الفكر والإبداع البشريّ؟

من هنا تكتسب دراسة حضور الذكاء الاصطناعيّ في الفضاء التربويّ أهمّيّتها، إذ لا يتعلّق الأمر بتقييم كفاءة الأداة فحسب، بل بالبحث بصورة أعمق في انعكاساتها على العمليّة التعليميّة.

شات جي بي تي: نموذج مركزيّ في العلاقات الرقميّة والتعلّم الذكيّ

منذ أن قدّمت إلينور روش عام 1973 نظريّة الطراز (Prototype Theory) ضمن علم النفس العرفانيّ، أصبح واضحًا أنّ تصنيف المفاهيم لا يتمّ وفق قواعد صارمة، بل يعتمد على وجود نموذج ذهنيّ مركزيّ يمثّل الفئة في الذهن. وتختلف هذه النماذج بين الأفراد باختلاف ثقافاتهم وتجاربهم، ما يفسّر تنوّع الطرازات الذهنيّة. وفي سياق التعليم، يمكن تطبيق هذه النظريّة لفهم كيفيّة اختيار المتعلّمين للأدوات التعليميّة: أي إنّ كلّ متعلّم يمتلك "طرازًا مركزيًّا" لأداة يعتبرها مثاليّة للتعلّم، ويقارن كلّ خيار جديد بهذا الأنموذج الذهنيّ. ومن هنا، تصبح دراسة تفضيلات المتعلّمين تجاه الأدوات الرقميّة منطقيّة، لفهم أيّ منها يشكّل نموذجًا مركزيًّا في تعلّمهم.

وفي هذا الإطار، أُجريت تجربة بسيطة على عيّنة قوامها 33 متعلّمًا داخل الصفّ، طُرح عليهم سؤال مباشر: ما البرنامج الذكيّ الذي تراه الأنسب لمساعدتك في إنجاز دروسك والإجابة عن أسئلتك؟

جاءت النتائج واضحة: 31 متعلّمًا اختاروا "شات جي بي تي"، في حين ذكر اثنان فقط تطبيقات أخرى.

وللتعمّق أكثر في سبب اختيار المتعلّمين لهذا البرنامج، طُرح عليهم سؤال ثانٍ: ما الذي يجعلك تختار هذا البرنامج دون غيره؟ وطُلب إليهم أن يدوّنوا إجاباتهم. وبعد جردها، ظهرت العوامل الآتية:

- سهولة التواصل: يتيح محادثات سلسة تشبه التفاعل البشريّ، ما يمنح المتعلّم شعورًا بالراحة والثقة.
- التكيّف والمرونة: يتعامل مع موضوعات ومستويات متعدّدة من التعقيد، ويصوغ ردوده بما يتناسب مع السياق التعليميّ والموقف.
- الحضور الدائم: هذا البرنامج متاح في أيّ وقت، ما يجعله رفيقًا مستمرًّا في عمليّة التعلّم الذاتيّ والدعم الأكاديميّ.
- دعم اتّخاذ القرار: يقدّم حججًا منطقيّة وأمثلة متعدّدة، ما يعزّز قدرة المتعلّم على التقييم واتّخاذ القرار المستقلّ.

إذًا، يمكن اعتبار "شات جي بي تي" من "طراز المعلّم الذكيّ"، إذ يجمع خصائص يصعب وجودها مجتمعة في معلّم واحد. بهذا المعنى، لا يُنظر إلى "شات جي بي تي" على أنّه مجرّد تطبيق رقميّ، بل نموذج مركزيّ في العلاقات الرقميّة، قادر على التكيّف مع اختلافات المتعلّم الثقافيّة والفكريّة، ويجسّد صفات الذكاء العقليّ والعاطفيّ معًا.

المتعلّم هنا يُسقط حاجاته النفسيّة، وتصوّراته الخاصّة بالعمليّة التربويّة على البرنامج الآليّ الذي يستجيب بذكاء لمختلف التطلّعات: فالمتعلّم الذي يفضّل معلّمًا صارمًا يجده "منظّمًا"، والمتعلّم الذي يبحث عن معلّم ودود يراه "قريبًا".

استنتاج هذا التفسير النفسيّ لا يقتصر على فهم ارتباط المتعلّمين بالبرامج الرقميّة فحسب، بل يمتدّ إلى تأثير هذه الأدوات في العمليّة التربويّة برمّتها. فـ"شات جي بي تي"، باعتباره "طراز المعلّم الذكيّ"، يقدّم نموذجًا للتفاعل التعليميّ، مع مراعاة الفروق الفرديّة والثقافيّة بين المتعلّمين. ومع ذلك، يستدعي الاعتماد المكثّف على هذه الأدوات وعيًا تربويًّا دقيقًا، لتجنّب خلق روابط افتراضيّة قد تؤثّر في التطوّر الاجتماعيّ والنفسيّ للمتعلّمين.

مخاطر الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعيّ في التعلّم

قبل التطرّق إلى المخاطر المحتملة المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة، حرصنا على البحث ضمن إطار

نظريّ مستند إلى أسس نفسيّة واجتماعيّة، مع مراقبة انعكاسات التطوّر التكنولوجيّ على سلوك الأفراد في الواقع المعاصر. فقد أظهرت الدراسات الحديثة أنّ تزايد الاعتماد على الأدوات الرقميّة، قد يرتبط بتحوّلات دقيقة في العلاقات الاجتماعيّة، وتعزيز شعور الفرديّة، بالإضافة إلى تغيّرات ملموسة في أنماط التعلّم والتفاعل النفسيّ:

تقهقر الروابط الاجتماعيّة:

يشير روبرت بوتنام إلى أنّ قوّة المجتمعات تُقاس بمدى تماسك الروابط بين الأفراد (Putnam, 2000). وفي سياق التعلّم، قد يؤدّي الاعتماد على الذكاء الاصطناعيّ بدل التفاعل البشريّ المباشر، إلى ضعف التواصل بين المتعلّمين والمعلّمين، ويقلّل فرص الدعم العاطفيّ والتعاون الجماعيّ، وهما عنصران أساسيّان في بناء بيئة تعليميّة صحّيّة.

فقدان حريّة اتّخاذ القرار:

وفقًا لهذه الرؤية، لا تقتصر التكنولوجيا على خدمة الإنسان فحسب، بل تؤثّر في تفكيره وسلوكه. واعتماد المتعلّم المفرط على الآلة لاتّخاذ القرارات أو تقديم الحلول، قد يُقلّص شعوره بالمسؤوليّة الفرديّة، ويُضعف قدرته على التفكير الإبداعيّ والنقديّ والمبادرة، ما يُقوّض عمليّة التعلّم الذاتيّ.

تفاقم النزعة الفردانيّة في التعلّم:

كما يشير أنتوني غيدنز، تميل المجتمعات المعاصرة نحو العيش في عزلة (Giddens, 1991). واعتبار الذكاء الاصطناعيّ رفيقًا دائمًا يُعمّق النزعة الفردانيّة، إذ يوفّر "صحبة من دون التزامات" و"تفهّمًا من دون نقد"، ما يُقلّل الحاجة إلى التفاعل الإنسانيّ المعقّد، والذي يعلّم المتعلّم مهارات التعاون والمشاركة.

خطر الانعزال العاطفيّ (الاعتماد النفسيّ على الوسيط):

كلّما اعتمد المتعلّم على الذكاء الاصطناعيّ مصدرًا للتعاطف أو الدعم، تراجعت قدرته على التفاعل مع مشاعر الآخرين، وازدادت عزلته، ما يؤثّر في نموّه النفسيّ والاجتماعيّ، ويُضعف إدراكه لهويّته الذاتيّة في عمليّة التعلّم من دون الوساطة التقنيّة.

اختلال التوازن النفسيّ لدى المتعلّم:

الاستخدام المكثّف للذكاء الاصطناعيّ قد يُفضي إلى تفاقم بعض العلل النفسيّة، نذكر منها ما يُعرف في علم النفس بـ"متلازمة المحتال" (Impostor Syndrome)، وهي أن يشعر الإنسان، على الرغم من إنجازاته، بأنّه غير جدير بما حقّقه. وتشير الدراسات الراهنة إلى ما يمكن تسميته بـ"متلازمة المحتال الذكيّة" (AI-induced impostor syndrome)، إذ يشعر الأفراد بعد استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ بأنّ نجاحهم لم يكن نتيجة جهد شخصيّ، بل ناجم عن "ذكاء بلا مشقّة". كما يشير إلى ذلك جون نوستا في مجلّة (Psychology Today):

"AI impostor syndrome … emerges when success comes too easily" (Nosta, 2025).

لقد عبّر بعض الباحثين عن هذه الحالة النفسيّة بمصطلح طريف نترجمه بـ"مفارقة النبوغ السهل" (lazy genius paradox)، في إشارة إلى التناقض الذي يعيشه الفرد حين يُنجز إنجازًا مبهرًا بوساطة أدوات ذكيّة، من دون أن يبذل جهدًا متكافئًا مع قيمة ذلك الإنجاز. هذه المفارقة تُفضي إلى اهتزاز الثقة بالذات، ما قد يولّد صراعًا داخليًّا حول مدى كفاءة المتعلّم الذاتيّة، ويُضعف ثقته بنفسه، ويجعله أسير مقارنة مستمرّة بين قدراته وأداء الذكاء الاصطناعيّ.

هذه الحالة النفسيّة المعاصرة تدعم تحذيرنا من أخطار الاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، والذي يؤدّي إلى تراجع الشعور بالملكيّة الذاتيّة للإنجاز، ويضعف الإحساس بالجدارة الذاتيّة، ما قد يؤثّر في النهاية في التطوّر الإدراكيّ وحسّ الابتكار لدى المتعلّم.

تشير هذه المعطيات إلى أنّ الأخطار ليست مجرّد افتراضات نظريّة بعيدة عن الواقع، بل يمكن رصدها بوضوح في ممارسات التعلّم الحديثة.

بعبارة أخرى، كلّما اقترب المتعلّم من "الآلة المثاليّة" للمعرفة، ابتعد عن القدرة على توليد المعرفة والإبداع بنفسه. لذلك، نطرح من خلال هذا التوجّه سؤالًا جوهريًّا في التربية الحديثة: هل يُعَدّ إقصاء الذكاء الاصطناعيّ من الفعل التعليميّ سبيلًا ناجعًا لتلافي مخاطره؟

تحدّيات الواقع التربويّ في ظلّ تطوّر الذكاء الآليّ

لم يعد حضور الذكاء الاصطناعيّ في حياة المتعلّم اليوم مجرّد ترف تقنيّ، بل غدا واقعًا يفرض نفسه على كلّ مجالات الوجود، ومنها المجال التربويّ. فالخطر ليس في وجود هذه الأدوات، بل في طريقة التعامل معها: هل نسمح لها بأن تُلغي حرّيّة المتعلّم وتُضعف استقلاليّته النقديّة؟ أم نحوّلها إلى فرصة لتربية عقل واعٍ قادر على مساءلة المعلومة وتفكيكها؟

لم يعد دور المربّي اليوم مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح يتمثّل في خلق وعي تكنولوجيّ لدى الناشئة، وفتح المجال أمامهم ليتعاملوا مع الذكاء الاصطناعيّ بوصفه معينًا على التفكير، لا بديلًا عنه. فالتحدّي التربويّ الراهن يتمثّل في كيف نُعلّم أبناءنا أن يستثمروا هذه الأدوات ليبنوا ذواتهم، لا أن يذوبوا فيها.

على سبيل المثال، يمكن توظيف هذا النموذج الذكيّ داخل العمليّة التعليميّة بوصفه أداة داعمة للمتعلّمين، ولا سيّما أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، بما يدعم اندماجهم ويحفّز تفاعلهم الخلّاق. إلى جانب ذلك، فإنّ طرائق تلقّي المعرفة عبره تبدو أكثر جاذبيّة وتشويقًا مقارنة بالأساليب التقليديّة. ويتيح استثماره كذلك الاستفادة من مزاياه المتعدّدة، مثل توليد الصور والمقاطع، وصياغة النصوص، وتلخيص الفقرات، وتقديم بدائل متنوّعة تُثري التعلّم وتجعله أكثر ديناميكيّة.

ومن بين هذه التجارب التي عملت على إدماج هذا الذكاء بالتعليم، ما أُجري في كلّيّة "سانت ماري ماكيلوب" في أستراليا، من استخدام المتعلّمين لأدوات مدعومة بالذكاء الاصطناعيّ، مثل منصّة Education Perfect لتحسين مهارات الكتابة، فأظهرت النتائج زيادة بنسبة 47% في جودة الإجابات النهائيّة، مع نسبة 87% من المتعلّمين الذين أصبحوا أكثر ميلًا لمراجعة إجاباتهم ذات الدرجات المنخفضة.

وفي منطقة "لوس أنجلوس" التعليميّة، طُوّر روبوت محادثة يُدعى Ed لتقديم دعم أكاديميّ شخصيّ للمتعلّمين. وعلى الرغم من توقّف المشروع في حزيران/ يونيو 2024، إلّا أنّه أظهر فعّاليّة في تحسين الأداء الأكاديميّ للمتعلّمين.

تُظهر هذه التجارب أنّ دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، يمكن أن يُحسّن من نتائج التعلّم ويُعزّز من التجربة التعليميّة.

لا يمكن للتربية والتعليم اليوم أن يكونا منفصلين عن التكنولوجيا، ولكن لا يمكنهما أيضًا أن يفقدا إنسانيّتهما. ومن هنا، فالرهان الحقيقيّ يكمن في تحقيق التوازن بين الآلة والإنسان، حينذاك نستطيع القول إنّنا نجحنا في استرجاع الحرّيّة الفكريّة، واستطعنا أن نبثّ في الناشئة المسؤوليّة الرقميّة التي تُجنّبهم الوقوع في فردانيّة التعلّم والاكتساب. وبدلًا من حظر استخدام هذه الأدوات، الأفضل إدماجها في المناهج التعليميّة، مع تدريب المتعلّمين على التمييز بين المعلومة المنتَجة آليًّا، والمعلومة التي تتطلّب جهدًا بحثيًّا بشريًّا.

***

بناءً على ما سبق، فإنّ "شات جي بي تي" يمثّل طرازًا رائدًا للعلاقات التعلّميّة الذكيّة، لكنّه لا يمكن أن يحلّ محلّ التجربة الإنسانيّة أو مكان المعلّم الحقيقيّ. ونحن نأمل ألّا تتطوّر هذه البرامج إلى الحدّ الذي يجعلها قادرة على إنجاز بحوث علميّة محكّمة، أو تأليف كتب مميّزة؛ إذ إنّ ذلك سيقوّض قيمة الإبداع البشريّ.

صحيح أنّنا اليوم ما زلنا قادرين، في معظم الأحيان، على إدراك الفارق بين أسلوب الكتابة البشريّ وأسلوب "شات جي بي تي"، غير أنّ هذا الفارق يضيق يومًا بعد يوم، مع تطوّر خوارزميّات هذه البرامج، أو بالاصطلاح الأدقّ تطوّر "الشبكات العصبيّة الاصطناعيّة" (Artificial Neural Networks) فيها. وهو مصطلح يشير إلى "الشبكات العصبيّة الاصطناعيّة"، نُقِل من علم الأحياء، إلى طريقة الآلة في أن "تتعلّم من البيانات" بمحاكاة مبسّطة لطريقة تفكير الدماغ البشريّ، ما يجعلها قادرة على التعرّف على الأنماط (patterns) وإنتاج استجابات ذكيّة.

الذكاء الاصطناعيّ بلا شكّ أداة قويّة، لكنّ الإبداع البشريّ والقدرة على التواصل الإنسانيّ يظلّان الطراز الأصيل الذي لا يمكن لأيّ آلة أن تحلّ محلّه. ومع الوقت سندرك أنّ ما يُخشى منه حقًّا ليس منافسة هذا الذكاء للمعلّم، بل إضعاف رغبة التعلّم وملكة التفكير لدى المتعلّم.

أحلام بن حسن
باحثة وأستاذة تعليم ثانويّ اختصاص لغة عربيّة
تونس

المراجع

- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 15*(3).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Nosta, J. (2025). emordnys rotsopmi wen eht dna IA. *The Digital Self*. Psychology Today.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rosch, E. (1973). Principles of categorization. *Cognition, 4*(1), 1–24.

مقال

من الاستخدام إلى الوعي النقديّ: نحو صياغة تربية رقميّة إنسانيّة في زمن الذكاء الاصطناعيّ

د. أريج مواسي

دخول أدوات الذكاء الاصطناعيّ في عالم التربية ومساحات التعلّم ليس بالأمر الجديد، فقد ظهرت هذه الأدوات بنماذج مختلفة سابقًا، على رأسها ما يُعرف بـ tutoring systems (أنظمة التدريس)، وكذلك أدوات لإدارة الصفّ وتفاعلاته، وتقييم الطلّاب وتحليل البيانات. لكن في السنوات الثلاث الماضية، وتحديدًا منذ ظهور أدوات متاحة للتفاعل بشكل مباشر مع الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ (Generative AI)، أصبح الحديث عن الذكاء الاصطناعيّ في التربية واستخداماته للتعلّم أمرًا حتميًّا. بل إنّ فهم آليّة عمل هذه الأدوات لم يعد يقتصر على العاملين والعاملات في القطاعات التكنولوجيّة. هذه التطوّرات حملت معها احتياجات جديدة، وأسئلة تربويّة عميقة حول معنى التعلّم في هذا العصر، ودور المعلّمين والطلّاب، والمهارات والمعرفة العميقة التي يتوجّب على الطلّاب والمعلّمين اكتسابها للتفاعل مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ.

بالإضافة إلى ذلك، تُلحّ السياسات الاقتصاديّة والقطاعات التكنولوجيّة على ضرورة إعادة النظر في دور التربية، وأهدافها في إعداد الأجيال القادمة، لمواكبة التطوّرات التكنولوجيّة المتسارعة.

وبحسب اليونسكو، فإنّه "حتّى سنة 2022، طوّرت 7 دول حول العالم مناهج أو نماذج عمل لتدريب المعلّمين على استخدام الذكاء الاصطناعيّ". هذا الواقع يدعو إلى التساؤل: كيف لنا في العالم العربيّ أن نعمل على تطوير هذه المناهج، وبناء آليّات عمل مستدامة تراعي هذه التطوّرات، في الوقت الذي نُربّي فيه جيلًا يمتلك الوعي الاجتماعيّ والثقافيّ والسياسيّ والاقتصاديّ لتبعات استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ؟ وكيف يمكننا، وسط هذا الزخم السريع لوجود أدوات الذكاء الاصطناعيّ في الحيّز التربويّ، أن نُواكب التغيّر، من دون أن نفقد البوصلة التربويّة والأخلاقيّة والإنسانيّة لتفاعلاتنا في الحيّز التربويّ، سواء كنّا مربّين أم طلّابًا أم أهالي؟ تتطلّب الإجابة عن هذه الأسئلة رؤية تعاونيّة بين قطاعات متعدّدة داخل المجتمعات، وتستدعي مشاركة فعّالة يُدمج فيها العمل التربويّ مع البحث الأكاديميّ والصناعات والسياسات المحلّيّة والدوليّة، كلّ ذلك من أجل تعزيز الوعي المجتمعيّ، وإشراك المعلّمين والطلّاب في تطوير المناهج وتصميم الأدوات التكنولوجيّة؛ لا الاكتفاء بتزويدهم بها بطريقة هرميّة، أو تأهيلهم لاستخدامها فقط باستخدام برامج التأهيل. يساعد العمل التشاركيّ في تطوير منهجيّة مرنة تستجيب لتغيّرات التربية والتعليم، وتركّز على تمكين المعلّمين والطلّاب بالمهارات اللازمة للتعامل مع التطوّرات التكنولوجيّة المتسارعة.

في سنة 2024، أصدرت اليونسكو تقريرًا توضّح فيه ما يُعرف بإطار عمل Artificial Intelligence Literacy (التثقيف للذكاء الاصطناعيّ)، وهو إطار يركّز على الكفاءات المتعلّقة بالذكاء الاصطناعيّ التي ينبغي على المعلّمين والطلّاب إتقانها، ليكونوا قادرين على التعامل الواعي معه. ويقوم هذا الإطار على أربعة جوانب رئيسة:

1. الجانب الإنسانيّ للتفاعل مع التكنولوجيا: ويؤكّد على فاعليّة المستخدم ومسؤوليّته المجتمعيّة تجاه تبعات استخدام الذكاء الاصطناعيّ. كما تتوجّه التربية هنا إلى تمكين الطلّاب من التفكير في توظيف الذكاء الاصطناعيّ لخدمة أهداف اجتماعيّة.
2. الجانب الأخلاقيّ: ويشمل فهم المبادئ الأخلاقيّة المرتبطة بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ والسياسات التي تنظّمها، وما يترتّب عليها من آثار في الأفراد والمجتمعات. ويتركّز هذا الجانب على مبادئ عدم الإضرار والشفافيّة والعدالة والاستدامة.

3. فهم الجوانب التقنيّة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ: ويتناول تعرّف الطلّاب إلى آليّة عمل الذكاء الاصطناعيّ والخوارزميّات، ومعالجة البيانات، وكيفيّة توظيف هذه التقنيّات في سياقات متنوّعة لحلّ المشكلات.
4. تطوير مهارات تصميم أنظمة ذكاء اصطناعيّ وبرمجتها: ويشمل تنمية مهارات الطلّاب في تصميم نماذج الذكاء الاصطناعيّ وتجربتها وتحسينها، إلى جانب تعزيز الإبداع في استخدام هذه الأدوات للتعبير، أو لمعالجة مشكلات ذات أثر مجتمعيّ.

في حين تُشكّل هذه المحاور الأربعة نقطة انطلاق مهمّة للتعامل مع احتياجات القراءة والكتابة في العصر الرقميّ ومتغيّراته، ولتوصيف ماهيّة "المثقّف الرقميّ" في ظلّ تطوّرات الذكاء الاصطناعيّ، يبقى من الضروريّ النظر إلى هذه التعريفات برؤية بنّاءة، ولا سيّما في ما يتعلّق بالسياقات المحلّيّة وتعقيداتها، ومعنى التثقيف الرقميّ (literacy) ذاته. فاعتماد معايير ثابتة لـ "المثقّف الرقميّ" قد يتجاهل الممارسات التكنولوجيّة اليوميّة للمستخدمين من جهة، وقد يُغفل التحدّيات التي يواجهونها من جهة أخرى. بناءً على ذلك، سأطرح هنا أربع نقاط يُمكن أن يُسهم تناولها في بناء استراتيجيّات تربويّة للتثقيف حول الذكاء الاصطناعيّ (AI Literacy)، بما يضيف إلى هذه المحاور الأربعة السابقة:

1. حين يتعلّق الأمر بالسياقات المحلّيّة واحتياجاتها، فإنّ علينا في بناء الخطط التربويّة أن نعي واقع المجتمعات، وبُناها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة. ففي الجانب التقنيّ والتكنولوجيّ، قد لا توفّر بعض السياقات المحلّيّة بنية تحتيّة ملائمة للتفاعل مع أدوات الذكاء الاصطناعيّ في التربية، إذ ما تزال هناك فجوات حقيقيّة في جودة الإنترنت وتوفّر الأدوات التكنولوجيّة في مناطق جغرافيّة مختلفة. أمّا في الجانب الأخلاقيّ، فالتركيز على مبادئ عامّة لأخلاقيّات العالم الرقميّ من دون ربطها بالسياق المحلّيّ، قد يؤدّي إلى إعفاء الشركات من المساءلة على المدى البعيد (مثلًا: "ما دمتُ أتّبع نقاط الأخلاقيّات بحسب سياسة معيّنة، فأنا أخلاقيّ"). وقد يتجاهل في الوقت ذاته تبعات التكنولوجيا السلبيّة على مجتمعات مهمّشة اقتصاديًّا وتاريخيًّا، حيث قد تظهر انحيازات خوارزميّة وانتهاكات لحقوق الإنسان (Benjamin, 2019; Noble, 2018). إضافة إلى آثارها في الأيدي العاملة وفي المناخ، نظرًا إلى الكمّ الهائل من الطاقة الذي تستهلكه نماذج الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ أثناء تدريبها وتشغيلها. التطرّق إلى هذا المحور في التثقيف التكنولوجيّ ضرورة أخلاقيّة، من شأنها تمكين الطلّاب من بناء وعي نقديّ بأثر التكنولوجيا في مجتمعاتهم والعالم.

2. بالنسبة إلى التفاعل الإنسانيّ مع التكنولوجيا وربطها بالعمل المجتمعيّ، علينا أن ندرك أنّ ما يُسمّى بـ"فاعليّة المستخدم" (agency)، ليس أمرًا يمتلك المستخدم السيطرة عليه دائمًا، فهو رهين سياسات الشركات التكنولوجيّة، ومسؤوليّتها في حماية خصوصيّة المستخدم وتوفير الشفافيّة في آليّات عملها، وفي طريقة تعاملها مع الكمّ الكبير من البيانات التي يزوّدها بها المستخدم. وبناءً على ذلك، ينبغي للتثقيف الرقميّ أن يشمل وعيًا واسعًا، يتعرّف به الطلّاب والمعلّمون إلى الجهات الفاعلة داخل المنظومة التكنولوجيّة (ecosystem)، وأن يدركوا متى وكيف يمكنهم استخدام الأدوات التكنولوجيّة استخدامًا فعّالًا وواعيًا.

3. بين السياق والإجراءات والتصميم: يقترح Aguilera وآخرون (2020) ثلاث زوايا لفهم علاقتنا بالتكنولوجيا: أوّلًا، فهم السياق الذي تُستخدم فيه التكنولوجيا، سواء كان سياقًا موضعيًّا ومحلّيًّا، أم اجتماعيًّا وثقافيًّا أوسع. ثانيًا، فهم آليّة عمل الخوارزميّات والإجراءات التي تنظّم تفاعل الإنسان مع الأدوات التكنولوجيّة وتقيّده، إلى جانب الوعي بالإمكانات التي تتيحها هذه الأدوات للإبداع والتعبير. وثالثًا، فهم جانب التصميم، أي الجانب البصريّ وتصميم الواجهات وتصميم التفاعل وتجربة المستخدم، لما له من دور في تشكيل أنماط التفاعل مع التكنولوجيا وتحفيزها. ويُسهم هذا التوجّه في توسيع مفهوم التثقيف الرقميّ، بحيث لا يقتصر على المهارات التقنيّة فقط، بل يشمل تفكيرًا نقديًّا في العوامل التي تُكوّن تفاعلنا مع الأدوات الرقميّة ومشاعرنا حولها وتوجّهه. تدعونا هذه المحاور الثلاثة إلى إدراك التكنولوجيا بوصفها ظاهرة اجتماعيّة – ثقافيّة، لا مجرّد أدوات محايدة، بل أدوات نُضفي عليها المعنى بتفاعلاتنا معها في سياق محدّد، بحسب ما تتيحه أو تقيّده من إمكانيّات.

4. التواصل مع الذكاء الاصطناعيّ بواسطة المشاعر والتجارب الإنسانيّة: إنّ السؤال حول "ما معنى أن نكون بشرًا اليوم في ظلّ التفاعل المُستمرّ مع أدوات الذكاء الاصطناعيّ؟" سؤال جوهريّ يثير تساؤلات تتجاوز البعد التقنيّ إلى أبعاد إنسانيّة واجتماعيّة وثقافيّة ونفسيّة. فالإنسان لا يتفاعل مع التكنولوجيا تفاعلًا محايدًا، بل يحمل في تفاعلاته مشاعر مُركّبة وتجارب مُتشعّبة ومُوزّعة، تتشكّل وتُبنى داخل سياقات ثقافيّة واجتماعيّة مُتداخلة. وحتّى مجرّد التوجّه لطلب المساعدة من أدوات الذكاء الاصطناعيّ، يحمل في طيّاته دلالات نفسيّة وثقافيّة.
على سبيل المثال، تحمل اللغات واللهجات المحلّيّة مشاعر ومعاني غنيّة، فكيف يمكن لأدوات الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ أن تفهم هذا التنوّع اللغويّ والثقافيّ أو تصنّفه؟ ما الافتراضات المُضمّنة في تصميمها؟ وهل تُعيد هذه الأدوات، سواء في النصوص أو الصور التي تُنتجها، إنتاج تصنيفات عنصريّة؟

في المقابل، تُطرح إشكاليّة الاعتماديّة المتزايدة على هذه الأدوات، وما إذا كانت تُشكّل خرقًا للخصوصيّة ولتفاعلاتنا البشريّة في تفاصيل حياتنا اليوميّة، خصوصًا وأنّها غالبًا ما تُصمّم بطريقة تعزّز تعلّق المستخدم بها، وتُعزّز مدّة التفاعل معها، وتعزل التفاعل عن سياقات وتجارب ومشاعر مُركّبة، يعيشها المستخدم خارج نطاق التفاعل المحدّد. وبالتالي، هناك حاجة ملحّة لفهم كيف تُحاكى المشاعر الإنسانيّة والتصرّفات اليوميّة ضمن هذه النماذج الرقميّة، وكيف تؤثّر تلك المحاكاة في إدراكنا لذواتنا وللآخرين، وفي طبيعة تواصلنا البشريّ. إذ إنّ تطوّر هذه الأدوات المستمرّ، يجعل من السؤال حول قدرتها على تحليل التعقيدات العاطفيّة والمعرفيّة للتجربة البشريّة واستيعابها، داخل سياقاتها، سؤالًا لا يمكن تجاهله. وبالتالي، فالتثقيف الرقميّ بجوهره، عليه أيضًا أن يشير إلى هذه الجوانب التي تعرّف الطلّاب والمعلّمين إلى الفروقات بين الإنسان والآلة، من حيث التعلّم والتفاعل والتواصل، ومحدوديّات التكنولوجيا في محاكاة الطابع الإنسانيّ والتعاطفيّ للعلاقات وإمكانيّاتها.

***

في الخاتمة، نحن أمام واقع جديد وسريع التطوّر، بشكل لم نشهد له مثيلًا في السنوات الأخيرة. هذه التحوّلات المتسارعة لتوسيع إتاحة أدوات الذكاء الاصطناعيّ، تدعونا إلى إعادة التفكير في دور المعلّم؛ بحيث لا يقتصر على نقل المحتوى، بل يتّجه نحو التعاون مع الطلّاب، وتطوير مهاراته في تصميم بيئات تعلّم تتلاءم مع هذه التغيّرات. بيئات لا تتركّز في المضمون والمنهاج فحسب، بل تقوم على الحوار، والبناء المشترك، والإبداع والابتكار، والتفاعل بين المتعلّمين وبينهم وبين الأدوات الرقميّة. نحن أمام فرص تعلّم عظيمة، إذا ما تعلّمنا كيف نصمّم للتعلّم التفاعليّ، مع مراعاة جوانب التثقيف الرقميّ المتعدّدة كما ذُكر أعلاه، سواء للمعلّمين أو للطلّاب أو للأهالي.

ولتحقيق ذلك، فإنّ الانفتاح على تطوير سياسات تربويّة جديدة، ضرورة في مختلف المجتمعات وبيئات العمل التي تُعنى بالتربية والتعليم. أن نكون بشرًا مع الذكاء الاصطناعيّ، يعني أيضًا أن يكون لنا دور فاعل في بناء النظام البيئيّ (ecosystem) والبنية التكنولوجيّة (infrastructure)، والتي تمكّن الطلّاب والمعلّمين من التعلّم والنموّ والإبداع مع هذه الأدوات.

د. أريج مواسي
أكاديميّة وباحثة وكاتبة
فلسطين

المراجع

- Aguilera, E., Stewart, O. G., Mawasi, A., & Cortés, L. E. P. (2020). *Seeing beyond the screen: A multidimensional framework for understanding digital-age literacies.* In Handbook of research on integrating digital technology with literacy pedagogies (pp. 1-31). igi Global.
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim code.* Polity Press.
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism.* New York university press.
- UNESCO. (2025). *What you need to know about UNESCO's new AI competency frameworks for students and teachers*.

مقال

الإبداع في عصر الذكاء الاصطناعيّ

محمّد الربيعيّ

في زمن تتسارع فيه التحوّلات التقنيّة وتُعاد فيه صياغة مفاهيم المعرفة، تبرز أسئلة تربويّة لا يمكن تجاهلها: كيف نُحفّز الإبداع لدى المتعلّمين؟ وهل ما يزال للإبداع مكان في عصر الذكاء الاصطناعيّ؟ وهل يمكن للمعلّم أن يُعلّم الإبداع في بيئة باتت فيها الآلة قادرة على التفكير، بل على إنتاج ما يشبه الإبداع ذاته؟ في عصر الذكاء الاصطناعيّ، لم تَعُد الإجابات حكرًا على العقل البشريّ، بل باتت الخوارزميّات قادرة على تقديم حلول جاهزة، حتّى للأسئلة التي تتطلّب تفكيرًا نقديًّا وتحليليًّا. هذه التحوّلات تضعنا أمام مفارقة تربويّة وفلسفيّة عميقة: إذا كانت الآلة تُفكّر بالنيابة عنّا، فهل ما زلنا بحاجة إلى تعليم التفكير؟ وإذا كانت قادرة على توليد نصوص إبداعيّة، فهل ما يزال للخيال البشريّ قيمة تُذكَر؟

هذه الأسئلة لا تعكس قلقًا وجوديًّا فحسب، بل تفتح الباب لإعادة النظر في جوهر العمليّة التعليميّة ومفهوم الإبداع ذاته. فالأكاديميّ تحسين الشيخليّ يرى في الذكاء الاصطناعيّ "أداة ستُعيد تشكيل العالم نحو مزيد من الإبداع والكفاءة والتقدّم العلمي" (فيّاض، 2025)، ويصفه بأنّه "شريك معرفيّ يُعيد تعريف طريقة صياغتنا للأسئلة نفسها"، لا مجرّد وسيلة تقنيّة. من هذا المنظور، يصبح الذكاء الاصطناعيّ محفّزًا لإبداع من نوع جديد، يتجاوز التلقين إلى إعادة تشكيل أدوات التفكير.

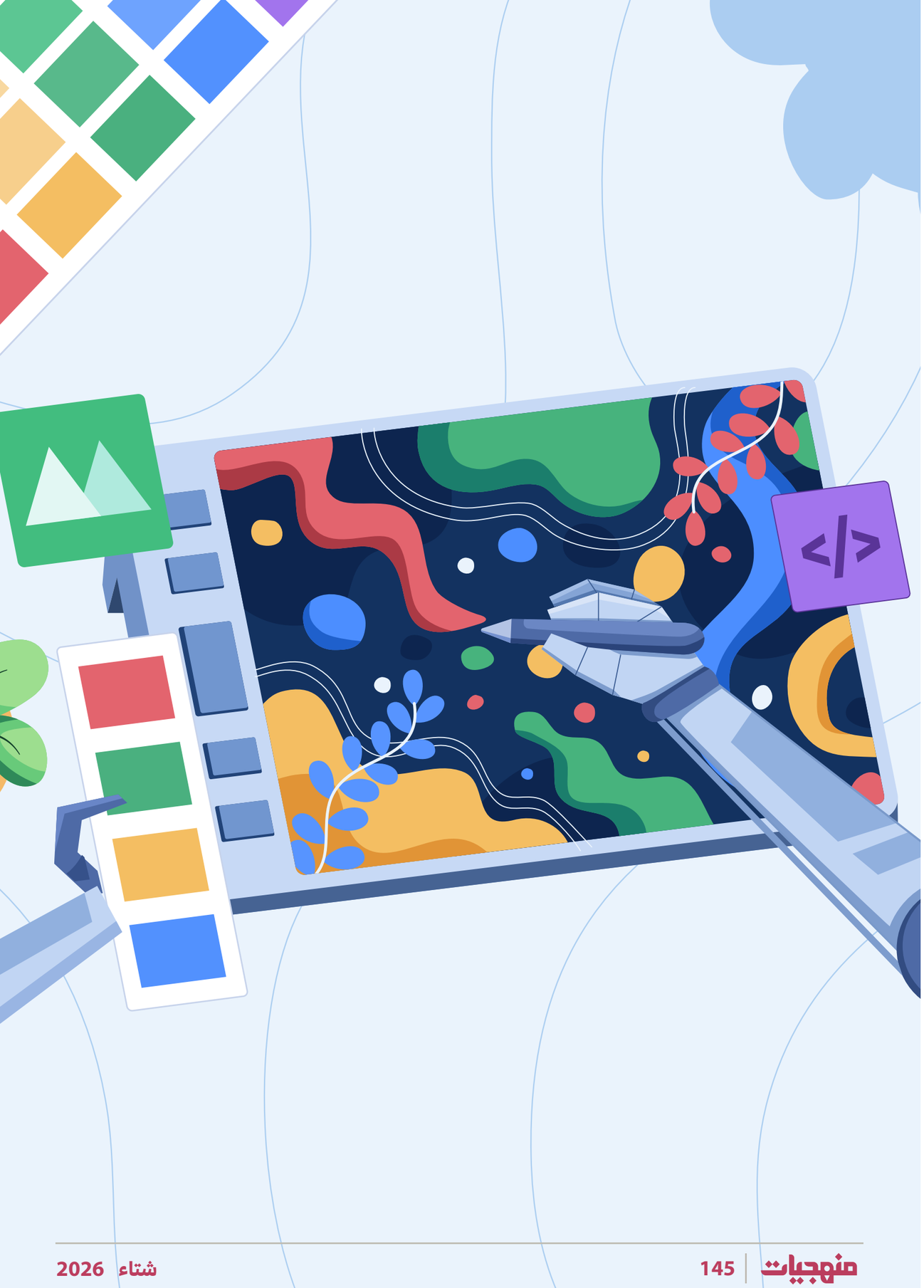
وتتماهى هذه الرؤية مع التوجّهات التربويّة الحديثة التي تتبنّاها منظّمات دوليّة مثل اليونسكو، والتي ترى أنّ الإبداع لن يُلغى في عصر التحوّلات الرقميّة، بل سيُعاد تعريفه ضمن سياقات جديدة. فالثورة التربويّة المرتقبة لا تقتصر على أدوات التعلّم، بل تمتدّ إلى طرائق التفكير وسبل الانتفاع بالمعرفة. والإبداع، في جوهره، لا يكمن في تقديم الإجابات الجاهزة، بل في القدرة على طرح الأسئلة العميقة، والربط بين الأفكار، وتجاوز المألوف، وتوظيف المعرفة توظيفًا أخلاقيًّا يخدم المجتمع والإنسانيّة.

لكنّ هذا التفاؤل لا يخلو من تحذيرات. إذ يرى الباحث التربويّ علي أسعد وطفة، أنّ الذكاء الاصطناعيّ "يستحوذ على التعليم، ويستولي على عقول الأطفال والناشئة" (وطفة، 2025)، مُحذّرًا من أنّ الأنظمة التعليميّة التقليديّة تواجه تحدّيات وجوديّة، قد تُهدّد بُنيتها ومضامينها. فالتكنولوجيا، بالرغم من إمكاناتها، قد تدفع المتعلّمين خارج طبيعتهم الإنسانيّة، إذا لم تُضبَط تربويًّا وأخلاقيًّا.

وفي السياق ذاته، يذهب الأكاديميّان خوسيه أنطونيو بوين وإدوارد واتسون في كتابهما "التعليم بالذكاء الاصطناعيّ" (Teaching with AI)، إلى أنّ الذكاء الاصطناعيّ "لم يَعُد مجرّد أداة مساعدة، بل أصبح قادرًا على توليد أفكار وتحليلات معقّدة" (Bowen & Watson, 2024)، ما يستدعي إعادة تعريف مفهوم الإبداع الأكاديميّ، ووضع معايير جديدة لتقييم الأعمال الفكريّة. ومع ذلك، يُشدّدان على أنّ الذكاء الاصطناعيّ لا يمكن أن يكون بديلًا من القدرة البشريّة على الابتكار والتفكير النقديّ، بل يجب اعتباره شريكًا يُعزّز إمكانيّات الإنسان، ويوفّر له أدوات غير مسبوقة للتطوير والإنتاج المعرفيّ.

من "ماذا" إلى "لماذا" و"ماذا لو"

لم يَعُد الإبداع البشريّ يُنافس الذكاء الاصطناعيّ في سرعة إنتاج المحتوى أو تنظيم البيانات، بل يجب أن يتحوّل إلى مستوى أعلى من الإبداع الوجوديّ والسياقيّ. بينما يُنتج الذكاء الاصطناعيّ لوحة فنّيّة بناءً على مليون صورة، يأتي الإبداع البشريّ من رغبة الفنّان في التعبير عن ألمه أو فرحه أو رؤيته إلى العالم. الإبداع البشريّ يمثّل القدرة على طرح أسئلة غير متوقّعة: "ماذا لو جمعنا بين الفلسفة القديمة وأزمة المناخ؟" أو "كيف يمكن للشعر أن يصف شعورًا لم يُوصَف من قبل؟" هنا، يصبح دور



المعلّم قيادة الطلّاب إلى مناطق التفكير "غير المأهولة" التي تفتقر إليها قواعد بيانات الآلة.

الذكاء الاصطناعيّ بوصفه "خصمًا تدريبيًّا" وليس عدوًّا

في ظلّ التحوّلات الرقميّة المتسارعة، لم يَعُد الذكاء الاصطناعيّ مجرّد تقنيّة مساعدة، بل أصبح جزءًا من البيئة التعليميّة ذاتها. وبينما يخشى البعض أن يحلّ محلّ التفكير البشريّ، يرى تربويّون ومختصّون أنّه يمكن توظيفه بوصفه "خصمًا تدريبيًّا" لا عدوًّا. فبدلًا من أن يُنظر إليه على أنّه منافس للإبداع، يمكن للمعلّمين استخدامه لتحفيز الطلّاب على التفكير النقديّ، والتمييز بين الإنتاج الآليّ والبشريّ.

تخيّل أن تُطلَب إلى الطلّاب كتابة مقال حول قضيّة معيّنة، ثمّ يُنتج الذكاء الاصطناعيّ مقالًا آخر في الموضوع ذاته. يُطلَب إلى الطلّاب بعدها مقارنة العملين وتحليل الفروق: أين كانت لمسة الإنسان؟ أين تجلّى العُمق العاطفيّ؟ وأين ظهر الربط غير المتوقّع؟ هذه العمليّة لا تُعلّم الطلّاب النقد فحسب، بل تُظهر لهم قيمة إبداعهم الفريدة بشكل ملموس، وتحوّل الآلة إلى محفّز ذهنيّ يُعيد شحن العقل البشريّ.

وتتقاطع هذه الفكرة مع رؤية المستشارة التربويّة تهاني ياسين، والتي تؤكّد أنّ دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم يتطلّب استراتيجيّة تربويّة واضحة، تبدأ من بناء الوعي الرقميّ، وتنتهي بإشراك الطالب والمعلّم في استكشاف الأداة ومناقشة نتائجها (أسما، 2025). فحين يُستخدَم الذكاء الاصطناعيّ لتوليد محتوى يُحلَّل ويُناقَش، يتحوّل من تقنيّة صامتة إلى شريك في التعلّم، يُعزّز التفاعل ويُعيد تعريف الإبداع بوصفه قدرة بشريّة على التمييز والتأويل.

إبداع "ما بعد الذكاء الاصطناعيّ": التركيز على المهارات الإنسانيّة الفائقة (Hyper-Human Skills)

إذا كان الذكاء الاصطناعيّ قد أتقن المهارات التقنيّة، وأصبح قادرًا على تنفيذ مهامّ معقّدة بكفاءة عالية، فإنّ مستقبل التعليم لا بدّ أن يُوجّه تركيزه نحو المهارات الإنسانيّة الفائقة، والتي تظلّ حكرًا على العقول البشريّة. من بين هذه المهارات يتصدّر التعاطف العميق القائمة، وهو القدرة على فهم المشاعر المعقّدة والسياقات الثقافيّة والاجتماعيّة التي تُنتجها، وهو جانب يختصّ به الإنسان من دون الآلة. إلى جانب ذلك، تأتي الحكمة التي تتمثّل في توظيف المعرفة برؤية أخلاقيّة وبآفاق طويلة الأمد، وليس فقط لتحقيق نتائج فوريّة أو حلول مؤقّتة. كما إنّ القيادة الوجدانيّة تمثّل مهارة جوهريّة، إذ تنطوي على قدرة الإنسان على تحفيز الآخرين وإلهامهم، لا سيّما في ظروف غامضة وغير مؤكّدة، يصعب فيها الاعتماد على البيانات وحدها. وأخيرًا، يبرز الفضول الوجوديّ، أي السعي المستمرّ لفهم الأسئلة الكبرى المتعلّقة بالحياة والهدف والمعنى، وهي تلك الأسئلة التي تظلّ خارجة عن نطاق قدرة خوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ، ما يؤكّد أهمّيّة هذه المهارات في تشكيل مستقبل التعليم والإنسانيّة نفسها.

ولتوضيح هذه المهارات في سياق تطبيقيّ مدرسيّ، يمكن تصوّر مشروع تعليميّ ثانويّ بعنوان "رحلة إلى الذات والآخر"، يهدف إلى تنمية المهارات الإنسانيّة الفائقة في مراحل متعدّدة. يبدأ المشروع بمقابلات مع أفراد من خلفيّات متنوّعة لتعزيز التعاطف، ثمّ مناقشة قضايا أخلاقيّة معقّدة لتفعيل الحكمة، يليه تكليف طالب بقيادة الفريق لتجسيد القيادة الوجدانيّة، وأخيرًا كتابة مقالات تأمّليّة لتعزيز الفضول الوجوديّ. يهدف هذا النموذج إلى إعادة تعريف المدرسة بوصفها مكانًا لتشكيل الإنسان، وإعداد جيل قادر على مواجهة تحدّيات المستقبل، متجاوزًا حدود التقنيّة، ومستندًا إلى عُمق إنسانيّ وأخلاقيّ وفلسفيّ لا يمكن تقليده رقميًّا.

التقييم في عصر الذكاء الاصطناعيّ

أصبح تقييم الإبداع بناءً على المنتج النهائيّ، مثل مقال أو لوحة فنّيّة أو تصميم، أمرًا بالغ الصعوبة، في ظلّ قدرة الآلة على إنتاج هذه الأعمال ذاتها. لذلك، من الضروريّ أن تتحوّل أنظمة التقييم إلى التركيز على عمليّة الإبداع ذاتها، وليس فقط على النتيجة النهائيّة. يمكن تحقيق ذلك باعتماد مقابلات المنطق التي تُتيح مناقشة الطالب حول رحلته الإبداعيّة، مُستفسرين عن أسباب اختياره طرقًا معيّنة، والبدائل التي فكّر فيها، وكيف توصّل إلى الفكرة الأساسيّة. إضافة إلى ذلك، يصبح حفظ المسوّدات وعمليّات التفكير جزءًا لا يتجزّأ من التقييم، ما يعكس تطوّر الفكرة وتعمّق الطالب في تجربته. كما ينبغي تبنّي التقييم القائم على المشاريع طويلة الأمد، والتي تُوثّق تطوّر الفكرة من مجرّد بذرة إلى ثمرة متكاملة، فتُبرز بذلك مسار التفكير والابتكار المستمرّ، بدلًا من التركيز فقط على المنتج النهائيّ. في درس الفنون، على سبيل المثال، يُطلَب إلى الطالب تطوير مشروع بصريّ طويل الأمد، يبدأ بمسوّدة أوّليّة، ويخضع لتعديلات متعدّدة. يُجرى معه حوار حول اختياراته الفنّيّة، والبدائل التي فكّر فيها، وكيفيّة تطوّر الفكرة. وهكذا، يُقيَّم بناءً

على عُمق تفكيره ومسار تطوّره، لا على اللوحة النهائيّة وحدها، ما يعكس فهمه الحقيقيّ لعمليّة الإبداع.

تحدّي الأخلاقيّات

يطرح الذكاء الاصطناعيّ أسئلة أخلاقيّة يجب أن تكون في صُلب العمليّة التعليميّة الإبداعيّة: من يملك إبداعًا أسهم الذكاء الاصطناعيّ في إنتاجه؟ ما التحيّزات الخفيّة في البيانات التي دُرّب عليها الذكاء الاصطناعيّ، والتي قد تُكرّسها أعماله "الإبداعيّة"؟ كيف نضمن أن يظلّ إبداعنا البشريّ في خدمة الإنسانيّة، وألّا يُوظَّف لأغراض ضارّة بمساعدة أدوات أكثر كفاءة؟ تعليم الإبداع اليوم يعني أيضًا تعليم المسؤوليّة الإبداعيّة، والوعي النقديّ بتقنيّاتنا.

الإبداع جوهر التعلّم

في الختام، أحبّ أن أُبيّن أنّ تحفيز الإبداع لدى المتعلّمين لا يتمّ بالتلقين، بل عبر إثارة الفضول، والاحتفاء بالخطأ باعتباره جزءًا من التعلّم، ودمج النظريّة بالتطبيق، والعقل بالوجدان. يجب ألّا يكون الطالب مُستهلكًا للمعرفة، بل مُنتجًا لها، مُشاركًا في صياغتها، ناقدًا لها، ومؤثّرًا فيها.

أمّا تعليم المعلّمين كيف يُعلّمون الإبداع، فهو ممكن، لكنّه يتطلّب إعادة تعريف جذريّة لدور المعلّم. لم يَعُد المعلّم ناقلًا للمعلومة، بل صار مُيسّرًا للتفكير، وشريكًا في البحث، وحارسًا للقيم. وهذا يستدعي تغييرًا في المناهج التي تُدرَّس للمعلّمين أنفسهم، وتوفير مساحة للتجريب والتأمّل، لا مجرّد تطبيق تعليمات جاهزة.

المناهج التي تحترم الزمن وتبتعد عن التلقين، تطرح أسئلة بدلًا من أن تقدّم إجابات، وتربط التعلّم بالحياة لا بالامتحان، وتدمج بين المهارات المعرفيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة، وتُبنى على مشاريع لا على حفظ نصوص. وكما تشير مقالة منشورة في موقع "منهجيّات"، فإنّ "الذكاء الاصطناعيّ لا يجب أن يُنظر إليه باعتباره بديلًا عن المعلّم، بل أداة تكامليّة تدفعنا إلى إعادة النظر في أسئلتنا التعليميّة، والتأمّل في أيّ نوع من المعلّمين نطمح أن نكون" (بيطار، 2025).

***

الذكاء الاصطناعيّ غيّر قواعد اللعبة، لكنّه لم يُلغِ الحاجة إلى الإنسان المُفكّر والمُتأمّل والمُبدع. ربّما لم نَعُدَ بحاجة إلى تعليم "كيف نحلّ المسألة"، لكنّنا ما زلنا بحاجة إلى تعليم "لماذا نحلّها؟" وما الذي تعنيه لنا، وما الذي يمكن أن نفعله بها في عالم يتغيّر أسرع ممّا نتصوّر.

إنّنا لا نقف اليوم أمام تحدّ تقنيّ فحسب، بل أمام اختبار حقيقيّ لإنسانيّتنا التربويّة: هل نكتفي بمراقبة الذكاء الاصطناعيّ وهو يُعيد تشكيل المعرفة؟ أم ننهض بدورنا لنعيد تشكيل التعليم ذاته؟ الإبداع ليس رفاهيّة تربويّة، بل جوهر وجودنا معلّمين ومتعلّمين. وإذا كان الذكاء الاصطناعيّ قد علّمنا كيف نُسرّع الإجابة، فإنّ مسؤوليّتنا الأخلاقيّة والتربويّة هي أن نُبطئ قليلًا لنعيد طرح السؤال، ونعلّم الجيل القادم كيف يُفكّر، لا فقط كيف يُجيب.

فلنُعلّم أبناءنا أنّ الإبداع لا يُستعار من آلة، بل يُولَد من شغف، ومن شكّ، ومن تجربة، ومن حلم. ولنعلّم معلّمينا أنّ دورهم لم ينتهِ، بل بدأ من جديد، أكثر عُمقًا، وأكثر مسؤوليّة. فالمستقبل لا يُكتَب بالخوارزميّات وحدها، بل يُصاغ بالعقول التي تجرؤ على السؤال، وبالقلوب التي تؤمن أنّ التعليم ما يزال أداة للتغيير، لا مجرّد وسيلة للتكيّف.

محمّد الربيعيّ
بروفسور ومستشار دوليّ في جامعة دبلن
إيرلندا/ العراق

المراجع

- فيّاض، معد. (2025). *الأكاديميّ تحسين الشيخليّ لروورداو: الذكاء الاصطناعيّ شريك معرفيّ وليس بديلًا عن الإنسان*. روورداو. نت.
- وطفة، علي أسعد. (2025). *إرهاصات التعليم في زمن الذكاء الاصطناعيّ*. صحيفة المثقّف.
- أسما، روان. (2025). *المعلّمون ومدرسة 6202: كيف يتحوّل الذكاء الاصطناعيّ إلى فرصة؟* النهار.
- بيطار، هيا. (2025). *التعليم والذكاء الاصطناعيّ: شراكة مبتكرة أم تحدٍّ للذكاء البشريّ؟* منهجيّات.
- Bowen, J. A., & Watson, C. E. (2024). *Teaching with AI: A practical guide to a new era of human learning*. Johns Hopkins University Press.

مقال

كيف نبني ديداكتيكيًّا حصّة دراسيّة في إعداديّات الريادة، وإشكاليّة المقاربة بالممارسات الفضلى

د. عبد الكريم بنعطيبة

تعتمد الموادّ المدرّسَة في مؤسّسات الريادة قيد التجريب في المملكة المغربيّة، في مستوى الديداكتيك العامّ، على بناء خاصّ في ما يخصّ الحصّة الدراسيّة، يختلف اختلافًا جذريًّا عمّا كان يمارَس في المؤسّسات التعليميّة التي تعتمد على المنهاج العاديّ، والذي ما زال مُعتمدًا في المؤسّسات التعليميّة الإعداديّة. ومن هذا المنطلق، فإنّنا نروم في هذه المقالة تعريف القرّاء إلى البناء المعتمد في جميع الموادّ، وتقديم صورة مركّزة لأهمّ مراحل الحصّة، ومختلف الأنشطة التي تُقدّم في كلّ مرحلة.

الممارسات البيداغوجيّة الفضلى من المضامين إلى التعليم الصريح

تستند الممارسات البيداغوجيّة والديداكتيكيّة، في كلّ حصّة دراسيّة ضمن إعداديّات الريادة، إلى نموذج تربويّ قائم على الممارسات الفضلى. ونقصد بذلك أنّنا بصدد استقراء لجميع الممارسات الفضلى التي ترسّخت لدى المدرّسين في ممارساتهم الصفّيّة، ابتداء من أوّل نموذج بيداغوجيّ تعليميّ مرّ على المدرسة المغربيّة؛ أي منذ التدريس بالمضامين، ثمّ التدريس بالأهداف، ثمّ الانتقال إلى الكفايات، وبعدها بيداغوجيا الإدماج، وصولًا إلى التعليم الصريح الذي يشكّل عصب إعداديّات الريادة. بمعنى آخر، فإنّ التعليم الفعّال، كما يُسمّى أيضًا، تجميع لكلّ العناصر التي بدت للمختصّين في الحقل البيداغوجيّ والديداكتيكيّ ناجعة، وحقّقت نتائج إيجابيّة في وقتها. إذ لا يمكن أن نقول إنّ البيداغوجيّات التي تجاوزناها وانتقلنا بعدها إلى بيداغوجيّات جديدة، قد ضربنا عنها صفحًا، وأنّنا وصلنا إلى قطيعة إبستيمولوجيّة، وإنّما ما تزال رواسب تلك البيداغوجيّات تتسلّل إلى التي تليها، وهكذا، على أن تكون تلك العناصر التي تسرّبت ممارسات فضلى وفعّالة.

النموذج الديداكتيكيّ المتكامل: إطار مرن لبناء الحصّة الدراسيّة

انطلاقًا من هذا المبدأ، عمل المختصّون في الحقل التربويّ والديداكتيكيّ على تجميع الممارسات الفضلى، لبناء نموذج متكامل وفعّال، يتجاوز المزالق التي وقعت فيها البيداغوجيّات القديمة، ويستعيد في الوقت نفسه الممارسات الجيّدة التي أثبتت نجاحها في الحقل التعليميّ. وقد توصّل هؤلاء إلى صياغة بناء ديداكتيكيّ عامّ للحصّة الدراسيّة، يسمح بتنفيذ حصّة في أيّ مادّة من موادّ السلك الثانويّ الإعداديّ، ضمن إطار الديداكتيك العامّ. يقوم هذا النموذج على مراحل ثابتة وممارسات مقنّنة مؤطّرة بخلفيّات بيداغوجيّة وديداكتيكيّة، مع قدر كبير من المرونة يتيح تكييفه مع خصوصيّات الموادّ وطرائق تدريسها. وتشمل هذه المراحل: الافتتاح، والنمذجة، والممارسة الموجّهة، والممارسة المستقلّة، وأنشطة الاختتام.

1- افتتاح الحصّة

يُعدّ هذا النشاط تمهيدًا للحصّة الدراسيّة، ويُقدّم مرّة واحدة فقط، إذ لا يمكن أن يكون للحصّة أكثر من افتتاح واحد. وينبغي ألّا تتجاوز مدّة الافتتاح عشر دقائق، وألّا تقلّ عن خمس. ويتكوّن النشاط الافتتاحيّ من ثلاثة أجزاء: النشاط الاعتياديّ، وتنشيط المعارف السابقة، ثمّ التصريح بالأهداف. وتهدف هذه الأنشطة إلى شدّ انتباه المتعلّم وتشويقه إلى الدرس، كما تُسهم في خلق رابط عاطفيّ بين المعلّم والمتعلّم، وجعل استعداده نشطًا للدخول إلى تعلّمات جديدة.

- النشاط الاعتياديّ

وهو نشاط يمكن وسمُه بأنّه غير رسميّ؛ أي إنّه خارج عن مضمون المادّة التعليميّة المقرّرة للحصّة، مع ضرورة أن يحمل بعدًا تربويًّا وتعليميًّا. وتختلف هذه الأنشطة الاعتياديّة باختلاف الموادّ، وسنّ المتعلّمين، وقدراتهم الإدراكيّة. وقد تكون حديثًا غير رسميّ حول قضيّة ما، أو لعبة كلمات متقاطعة، أو مقطعًا قصيرًا، أو طُرفة، أو تدريبًا على الحساب الذهنيّ. ويهدف هذا النشاط أساسًا إلى تذويب الجليد بين المتعلّم وما يحيط به، سواء تعلّق الأمر بالمعلّم، أو بزملائه، أو بالمادّة الدراسيّة نفسها.

- تنشيط المعارف السابقة

لا شكّ أنّ كلّ درس جديد يحتاج إلى أن يستند إلى معارف سابقة، قد يكون المتعلّم قد اكتسبها في سنوات أو حصص سابقة، أو في موادّ أخرى. وقد يؤدّي العامل الزمنيّ إلى خفوت هذه

المعارف أو نسيانها، ولذلك يُطالَب المعلّم بتحفيز المتعلّمين على تنشيط معارفهم السابقة واستحضارها، عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة المتنوّعة.

- التصريح بالأهداف

تُمثّل الحصّة الدراسيّة في إعداديّات الريادة هدفًا في حدّ ذاتها، ولا يتحقّق هذا الهدف إلّا بتجزئته إلى أهداف جزئيّة واضحة. ونظرًا إلى كون الحصّة الدراسيّة مبنيّة على التعليم الصريح، فإنّ تصريح المعلّم بالأهداف في افتتاح الحصّة يُعدّ أمرًا ضروريًّا، بل يشكّل ميثاقًا ديداكتيكيًّا يؤطّر مجموع الأنشطة المقدّمة فيها. وغالبًا ما تُصاغ هذه الأهداف على النحو الآتي: "في نهاية هذه الحصّة ستكونون قادرين على..."، أو "ستتمكّنون في نهاية هذه الحصّة من...".

2- النمذجة

- تُعدّ النمذجة من أهمّ مراحل الحصّة الدراسيّة، ويُقصد بها أن ينجز المعلّم مهمّة مرتبطة بهدف مُحدّد سلفًا، سبق أن صرّح به في الافتتاح. ويبيّن المعلّم في هذه المرحلة الكيفيّة التي تُنجَز بها المهمّة، بينما يكون المتعلّم في موقع الملاحظ والمتتبّع من دون تدخّل. ويستوجب ذلك انتباهًا كبيرًا من المتعلّم، لأنّ المعلّم لا يُشركه في هذه المرحلة إطلاقًا. ويمكن تلخيص النمذجة في عبارة: "أنا أفعل"، والمتكلّم هنا هو المعلّم. تستغرق النمذجة نحو عشر دقائق تُوزّع على النمذجات بحسب أهمّيّتها، ويختلف عددها من حصّة إلى أخرى تبعًا لعدد الأهداف الجزئيّة المُصرّح بها في بداية الحصّة، ما يضمن مبدأ الملاءمة. ونقدّم مثالًا من مادّة اللغة العربيّة: إذا كان هدف درس اليوم التعرّف إلى طريقة صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثيّ، فستُمارَس النمذجة على النحو الآتي:
- سأبيّن لكم طريقة صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثيّ، انتبهوا جيّدًا.
- لآخذ الكلمة "كتب". سأتحقّق أوّلًا من نوع الكلمة: إنّها "فعل".
- يسأل الأستاذ نفسه: كم عدد حروفها؟ إنّها ثلاثة أحرف أصليّة، إذن أنا أمام فعل ثلاثيّ.
- ماذا تقول القاعدة؟ القاعدة تقول إنّ اسم الفاعل يُصاغ من الفعل الثلاثيّ على وزن "فاعل" مباشرة. والآن، سأقابل كلّ حرف من الفعل بالحرف الذي يناسبه في الميزان الصرفيّ للفعل: كَتَبَ/ فَعَلَ.
- لديّ الكاف تقابلها الفاء، والتاء تقابلها العين، والباء تقابلها اللام. وعليه، إذا طبّقت قاعدة الصياغة على الميزان الصرفيّ، فإن فَعَلَ ستصير فاعِل، وكَتَبَ ستصير كاتِب، لأنّ الحرف الزائد هنا الألف.
- إذًا، صُغتُ اسم الفاعل من هذا الفعل بطريقة مباشرة، بعد أن تحقّقت من نوع الكلمة، وحسبت عدد الأحرف، وتأكّدت من أنّها ثلاثة، ثمّ وضعت الفعل في قالب اسم الفاعل (فاعل).

3- الممارسة الموجّهة

تأتي هذه المرحلة بعد النمذجة مباشرة، وفيها يقدّم المعلّم مهمّة مشابهة للمهمّة التي أنجزها خلال النمذجة، مع توجيه المتعلّمين لإنجازها، وذلك بتحديد التعليمات الواجب اتّباعها، ومواكبة المتعلّمين أثناء التنفيذ. ويكون تدخّل المعلّم واضحًا في بداية هذه المرحلة، ثمّ ينسحب تدريجيًّا، لتتحوّل الممارسة الموجّهة إلى خطوة تمهّد لاستقلاليّة المتعلّم. ويمكن تلخيص هذه المرحلة في عبارة: "نحن نفعل". وقد تكون الممارسة الموجّهة ثنائيّة أو جماعيّة، وتتطلّب مهارة كبيرة في التنشيط وصياغة السؤال الديداكتيكيّ. وتستغرق نحو عشرين دقيقة، ويكون عدد الممارسات الموجّهة في الحصّة مساويًا لعدد النمذجات، مع التعامل معها بالطريقة نفسها في تقسيم الزمن المخصّص لكلّ نشاط.

سنقدّم مثالًا يوضّح هذه المرحلة بالاستناد إلى النمذجة السابقة: يُنبّه المعلّم المتعلّمين إلى أنّه سيشتغل معهم على مهمّة مشابهة، وهي صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثيّ، وذلك بحسب المراحل الآتية:

- لنشتغل على الكلمات الآتية: نَشَرَ/ بَلَغَ/ حَضَرَ، ولنصغ منها اسم الفاعل كما فعلت في السابق، مع الالتزام بالمراحل ذاتها:
- لنلاحظ الكلمات ونحدّد نوعها وعدد أحرفها.
- نستحضر قاعدة صياغة اسم الفاعل: ما مقابل كلّ حرف في الميزان الصرفيّ في الفعل نشر، ثمّ بلغ، ثمّ حضر؟
- لنصغ الآن اسم الفاعل من الأفعال السابقة: ما الخطأ الذي وقع فيه زميلكم؟ ما المرحلة التي نسيها؟ لنذكّره بطريقة الصياغة. من يعيد المحاولة ويبيّن لنا الإجابة الصحيحة؟ ثمّ لنصحّح جميعًا ما تقدّم به أصدقاؤكم.

4- الممارسة المستقلّة

هي المرحلة التي تلي الممارسة الموجّهة، ويُكلّف فيها المتعلّم بإنجاز مهمّة مشابهة للمهمّتين السابقتين، ولكن بشكل فرديّ ومستقلّ، إذ لا يتدخّل المعلّم في هذه المرحلة، ليُتيح للمتعلّم إنجاز المهمّة في استقلاليّة تامّة. وتستغرق بين عشر دقائق وخمس عشرة دقيقة، ويمكن تلخيصها في المقولة: "أنت تفعل". ومع ذلك، يمكن للمعلّم التدخّل عند الضرورة القصوى، عندما يظهر أنّ المتعلّم غير قادر على التقدّم، ويكون تدخّله عندها محدودًا في الإشارة أو التلميح فقط.

ويمكن أن نقدّم نموذجًا للممارسة المستقلّة المرتبطة بالمثال السابق على النحو التالي:

- ستنجزون الآن مهمّة مشابهة لما رأيناه سابقًا، ولكن هذه المرّة بشكل فرديّ ومستقلّ.
- سأقدّم إليكم مجموعة من الكلمات، وأنتم تصوغون منها اسم الفاعل بطريقة مباشرة: نَظَرَ/ قالَ/ كتابٌ/ برزَ.
- أثناء إنجاز المتعلّمين للمهمّة بشكل فرديّ، ينبغي على المدرّس أن يتجوّل بين الصفوف، ويقدّم تغذية راجعة عند الحاجة القصوى. كما يمكنه أن يذكّر بالأخطاء التي يجب أن يتجنّبها المتعلّمون أثناء إنجازهم المهمّة.

5- اختتام الحصّة

هي المرحلة الأخيرة من الحصّة، وتستغرق نحو خمس دقائق، يُذكّر فيها المعلّم بأهداف الحصّة، ويستعرض أهمّ التعلّمات التي اكتسبها المتعلّمون، مع تلخيص لمضامينها. كما يتضمّن الاختتام جزءًا خاصًّا بالواجبات المنزليّة والتحضير القبليّ. وارتباطًا بالنموذج المقدّم، يمكن أن يطلب الأستاذ من المتعلّمين استحضار أهمّ أهداف الحصّة، والتعلّمات التي اكتسبوها، ومن ذلك:

- تعرّفنا في هذه الحصّة إلى طريقة صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثيّ.
- تعلّمنا أنّ اسم الفاعل يُصاغ من الفعل الثلاثيّ بطريقة مباشرة على وزن فاعل.
- من الأخطاء التي تعلّمنا تجنّبها، أنّه لا تمكن صياغة اسم الفاعل من الأسماء أو من الحروف.
- ثمّ يقدّم الأستاذ للمتعلّمين تمارين منزليّة مرتبطة بالدرس، قد تكون مشابهة للمهامّ التي أنجزوها، أو مهامّ مركّبة.

***

وهكذا، يتّضح أنّ البنية الديداكتيكيّة المُعتمدة في إعداديّات الريادة، والجامعة بين أفضل الممارسات التربويّة، تهدف إلى تمكين المتعلّم وتحفيزه، مع الحفاظ على مرونة تتيح لها التكيّف مع مختلف التخصّصات. وهذا ما يضمن فعّاليّة العمليّة التعليميّة وتحقيق الأهداف المنشودة.

ونشير هنا إلى نقطة بالغة الأهمّيّة، تتعلّق بنجاح الحصّة الدراسيّة وفق هذا النمط البيداغوجيّ، إذ لا يتحقّق هذا النجاح إلّا بوجود نوع من التعاطف، بتوفير أجواء مشجّعة على التعلّم، وتعزيز السلوكيّات الإيجابيّة، والحفاظ على النظام. كما ينبغي أن تنبني جميع الممارسات على مبدأ التعليم الصريح، عن طريق تصريح المعلّم والمتعلّم بمنطق الاستدلال؛ أي الطريقة التي أُنجزت بها المهمّة، والمراحل التي اجتيزت، إلى جانب تقديم تغذية راجعة مستمرّة وبنّاءة. ويتعيّن على المعلّم أن يتحلّى بقدرة عالية على الملاحظة النشيطة، تظهر بالمتابعة الدائمة للمتعلّمين، وضمان مشاركتهم الفعّالة، والسعي لإشراك الجميع تقريبًا. كما ينبغي أن يكون إيقاع القسم متناغمًا، يحوّل الحصّة إلى ما يشبه معزوفة موسيقيّة، يكون فيها المعلّم قائد الأوركسترا، والمتعلّمون أفراد الجوقة، ولا سيّما خلال الممارسة الموجّهة الجماعيّة.

د. عبد الكريم بنعطية
مفتّش تربويّ للتعليم الثانويّ التأهيليّ
المغرب

مقال

النصّ الشعريّ في الكتاب المدرسيّ بين فلسفة الإدراج ومعضلات الإنجاز

جواد عامر

يعدّ الكتاب المدرسيّ تعاقدًا تربويًّا بين المدرّس والمتعلّم، تنطلق منه الممارسة التعليميّة، وتنبثق التفاعلات الصفّيّة أثناء الإنجاز. لذلك اجتهد المشرّع التربويّ في تنويع مادّته ووحداته، لتكون قادرة على تحقيق الكفايات المتوخّاة.

ولمّا كان التجديد سنّة محمودة ومطلوبة بحكم المتغيّرات التي تمسّ مناحي الحياة، وتمتدّ إلى طرائق التفكير وأنماط السلوك، حرص المشرّع التربويّ على تجديد كتاب اللغة العربيّة في بعض المستويات، فشمل هذا التجديد النصوص الوظيفيّة ودرس التعبير والإنشاء فقط، وجُمعت هذه المكوّنات في كتاب مدرسيّ واحد يضمّ النصوص النثريّة والشعريّة، ودروس اللغة نحوًا وصرفًا وتطبيقًا، إضافة إلى التعبير والإنشاء، بعدما كان لدرس اللغة والتطبيق كتاب مستقلّ عن كتاب المطالعة والنصوص. ومنح المشرّع التربويّ المدرّس حرّيّة كاملة في اختيار المهارات الإبداعيّة التي يراها أكثر نجاعة في تحقيق الأهداف التعليميّة، وتنمية القدرة على الكتابة، بما ينسجم مع السياقات التعليميّة واحتياجات المعلّم. وصادقت وزارة التربية الوطنيّة في المغرب سنة 2003 على الكتاب المدرسيّ الجديد، ليُعتمد رسميًّا تحت مسمّيات مختلفة، مراعاة للجهويّة واحترامًا لخصوصيّات الجهات واختلافاتها البنيويّة العميقة. وقد جدّد المشرّع التربويّ في أصناف النصوص الأدبيّة نثرًا وشعرًا، وقيّد مهارات التعبير والإنشاء، مع الإبقاء على الدروس اللغويّة نفسها التي اعتمدها الكتاب القديم، باستثناء إضافة درس جديد بعنوان "التذكير والتأنيث" في كتاب المرجع في اللغة العربيّة للسنة الثانية الإعداديّة.

النصّ الشعريّ ومشكلات الكمّ والكيف

- مشكلات الكمّ:

لم يستطع التجديد الذي مسّ الكتاب المدرسيّ اختراق أسوار درس اللغة، لصعوبة بنائه ودقّته المعرفيّة، ولشدّة ارتباطه بالنصّ الوظيفيّ الذي يُعدّ منطلقًا لاستخراج الظاهرة اللغويّة الكامنة في بنيته النحويّة بالقراءة. لذلك اتّجه المشرّع نحو النصّ الوظيفيّ، لسهولة انتقائه من مصادر متنوّعة، مثل المجلّات العربيّة والمنتجات الإبداعيّة، فتكثّف حضور النصّ النثريّ في الكتاب المدرسيّ، وخفت ضوء النصّ الشعريّ الذي لم يحظَ، في بعض الكتب المقرّرة، بالمكانة التي تليق بأهمّيّته في المدونة التراثيّة العربيّة، باعتباره ديوان العرب. وقد ضمّ كتاب الرائد في اللغة العربيّة للسنة الأولى من السلك الإعداديّ، ثلاث قصائد فقط على امتداد السنة الدراسيّة كلّها: الأولى قصيدة "البردة" لمحمّد الحلويّ من ديوانه "شموع" في مدح الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وجاءت في أولى الوحدات؛ والثانية "أطلال" للناقد أمجد طرابلسي من ديوانه "كان شاعرًا" في الوحدة الثالثة؛ أمّا الأخيرة فهي "أيّوب" لبدر شاكر السيّاب في الوحدة السادسة. وحاول المشرّع تدارك هذا النقص الكمّيّ في مقرّر السنة الثانية، فأدرج عددًا مهمًّا من النصوص الشعريّة، حتّى إنّه أورد في بعض الوحدات قصيدتين، لإتاحة مساحة من الحرّيّة للمدرّس ليختار أجودهما، أو يعتمدهما معًا إن كانتا متقاربتين في المستوى الفنّيّ. وفي السنة الثالثة حضر النصّ الشعريّ في الوحدات الستّ، باستثناء وحدة المجال الاجتماعيّ الاقتصاديّ، مع أنّ هذا المجال يحتمل عددًا من القصائد الاجتماعيّة الزاخرة في مدوّنتنا القديمة والحديثة. وأمام هذا النقص الكمّيّ الذي لا يشبع الفضول الجماليّ، ولا يغذّي الذائقة الفنّيّة للمتعلّم، وفي ظلّ هيمنة النصّ النثريّ الذي تحوّل إلى المصدر القرائيّ الأكبر، تفاقم مشكلة "الكيف" الناجمة عن سوء الانتقاء، بفعل رغبة المشرّع المحمومة والمدفوعة بسرعة التجديد.

- مشكلات الكيف في الكتاب المدرسيّ:

الاجترار الدلاليّ

وقع النصّ الشعريّ في محظور الاجترار الدلاليّ، وأقصد به معاودة التيمة الشعريّة نفسها، بالتشبيهات والرموز ذاتها، ما يحوّلها في ذهن المتعلّم إلى صور نمطيّة متكرّرة، لا تُحدث الدهشة الجماليّة التي ينشدها المتلقّي من قراءة النصّ الشعريّ. فكانت شعريّة المديح، التي تمثّلها قصيدتا "البردة" لمحمّد الحلويّ و"المحمّديّة" لعلّال الفاسي، مع معانقتهما لأشعار المديح القديمة في مدوّنتنا الشعريّة العربيّة، وشعريّة المدينة مع حجازي في قصائد مثل "مقتل صبيّ"، و"سلّة

ليمون"، و"الرحلة إلى الريف"، من أبرز النماذج الواردة في الكتاب المدرسيّ، والتي ظلّت واقفة عند الحدود الموضوعيّة ذاتها، وبالرؤية الشعريّة نفسها التي حكمت إنتاج هذه النصوص.

الجودة الشعريّة

لم يحكم الانتقاء في عدد من القصائد المختارة معيار الجودة الشعريّة، نظرًا إلى اجتزائها من أصولها خدمةً لتيمة الوحدة، ما أفقد تراتبيّة الأبيات تلك اللُّحمة العضويّة التي ترفع بالقصيدة إلى مصافّ الشعريّة، كما حصل مع قصيدة "الله في البؤساء" لشاعر الحمراء محمّد بن إبراهيم، وقصيدة "أطلال" لأمجد طرابلسيّ. إذ يقتضي الأمر مراعاة العناصر الفنّيّة التي تحقّق الجماليّات الشعريّة، من بلاغة وجماليّة إيقاع وغيرها، وهي عناصر لم تحضر بالقوّة الكافية التي تجعل المتعلّم يستشعر وجود نفس شعريّ قويّ يمتدّ في مثل هذه النصوص، ما يصيبه بنوع من الفتور أثناء القراءة. ولعلّ غياب فكرة استدعاء ملابسات الخطاب عن المشرّع التربويّ كان العامل الحاسم في مسألة الجودة، إذ إنّ تجريد النصّ من سياقه الحقيقيّ كي يلبّي رغبة الانتماء إلى الوحدة، كفيل بإخراج النصّ من دائرته الأصيلة إلى سياق جديد، يفقده قوّته الشعريّة بسبب عزله عن بيئته الأصليّة. ومثال ذلك قصيدة "الغابة المفقودة" لإيليا أبي ماضي، في كتاب المرجع في اللغة العربيّة للسنة الثانية، وهي نصّ غزليّ أدرجه المشرّع في باب المجال السكّانيّ، تحايلًا منه على القصيدة لتناسب الطبيعة الموضوعيّة للوحدة.

تجريد القصيدة من بنيتها الشكليّة

تحقيقًا لرغبة المشرّع في ربط النصّ بسياق الوحدة، عمد أحيانًا إلى تغيير بنية النصّ متصرّفًا في نظامه الشكليّ، وهو ما يُعدّ خرقًا سافرًا للنظام الإيقاعيّ والدلاليّ للقصيدة. ولعلّ قصيدة "المواكب" لجبران خليل جبران في كتاب المرجع في اللغة العربيّة، مثال واضح على هذا الاختراق الذي أفسد دلالة النصّ ومزّق عراه. لذا، فإنّ إعادة النصّ إلى أصله بمعيّة المتعلّمين - وهي مهمّة جليلة يضطلع بها المعلّم - تُعدّ استعادة للصوت الثاني الذي اختاره جبران، لنقل صورة العالم المثاليّ الذي يجسّده الغاب في نقائه وصفائه، وهو يعبّر عن فلسفته في الحياة في قصيدة "المواكب".

الشعر الحرّ ومعضلة التأويل

يعدّ إدراج النصّ الشعريّ الحرّ في الكتاب المدرسيّ خطوة محمودة، لما يتيحه من مواجهة مختلفة بين النصّ والقارئ، تحتاج إلى تبصّر وحسن اختيار، بحكم ما تطرحه القصيدة الحرّة من إشكالات تأويليّة واختلافات في الأفهام، قد تجرّها أحيانًا إلى فوضى التفكيك في سبيل القبض على المعنى. لذلك طرحت بعض النماذج الحرّة معضلات كبرى على مستوى التأويل، لتأسّسها على رؤية شعريّة وفلسفة بدت متناهية ومتقادمة، بل وغير مقبولة لدى القارئ، لا سيّما ما يتعلّق بشعر المدينة عند حجازي في مختلف الكتب المدرسيّة المقرّرة. وصحيح أنّ هذه القصائد على درجة عالية من الجماليّة الشعريّة، إلّا أنّها من حيث الرؤية لم تُستسغ من قبل متعلّم ترعرع في أحضان المدينة، ولا يستطيع أن يتذوّق القيم ذاتها التي تطرحها قصائد مثل "مقتل صبيّ" و"سلّة ليمون" و"الرحلة إلى الريف"، في ظلّ ما يكتنفها من ألغاز ورمزيّة مشحونة في أبنية القول الشعريّ.

مشكلة المحفوظ الشعريّ

واحدة من أكبر المشكلات التي تعترض مدرّس اللغة العربيّة في المنهاج الجديد، إلغاء المحفوظ الشعريّ من التقويم التربويّ. فلم يعد المتعلّم مطالبًا بحفظ القصائد التي يقرؤها، واستظهارها لاختبار قدرته على تخزين محفوظه الشعريّ، واستثماره في التعبيرات الإنشائيّة، سواء باعتباره أسلوبًا منزاحًا أو شواهد يستدعيها السياق الكلاميّ. لذلك يُكتفى بقراءة النصّ وتحليله صفّيًّا، الأمر الذي يُعدّ إخلالًا بمبدأ حفظ المدوّنة الشعريّة، وكبحًا للقدرات الإبداعيّة التي ينبغي أن تتنامى لدى المتعلّم لصناعة شعراء المستقبل. وقد أوضحت مدوّنتنا الشعريّة أنّ كثرة المحفوظ الشعريّ تمثّل الطريق الأوحد نحو إبداع القصيدة، فقد ذُكر أنّ أبا نواس قال: "من أراد أن يكون شاعرًا، فليحفظ ألف بيت ثمّ ينسَه".

هذه المعضلات التي تضافرت جميعها في النصوص الشعريّة المختارة، من شأنها أن تعيق عمليّات التلقين، بحكم الطبيعة المختلفة للنصّ الشعريّ عن غيره من النصوص، خصوصًا وأنّ المدّة الزمنيّة المخصّصة لتدريس النصّ الشعريّ ساعة واحدة، وهو أمر يكاد يكون مستحيلًا تحقيقه. يجعل هذا الوضع المدرّس مضطرًّا إلى زيادة الحصيص الزمنيّ، قصد تحقيق القدر الأكبر من الكفايات المرجوّة، لا سيّما الكفاية الذوقيّة والجماليّة، ناهيك عن اللغة المنزاحة التي تحتاج إلى فكّ الشفرات وتطويعها وتقريبها من الأفهام.

تناول الخطاب الشعريّ في الكتاب المدرسيّ

تعامل الكتاب المدرسيّ مع النصّ الشعريّ على أنّه استثناء جماليّ، يختلف بطبيعته عن المنثور، وأدرج نصوصًا تفاوتت

مقاديرها الشعريّة من حيث الجودة والصنعة، فتعالى بعضها في سماء الشعريّة العربيّة، وانحدر بعضها الآخر إسفافًا، نظرًا إلى اجتزائها من أصولها التي يسهم فيها السياق بشعريّته الخاصّة. وقد قدّم المشرّع كمًّا من القصائد، محاولًا التنويع في موضوعاتها استجابةً لخصوصيّات الوحدات التي أُدرجت فيها، وعمد إلى التنويع في أبنيتها الشكليّة، مستدعيًا تحوّلات الشكل؛ فحضرت القصيدة الكلاسيكيّة ذات الشطرين المتناظرين، وحضر النظام المقطعيّ بمثابة مرحلة وسطى، مهّدت للانتقال نحو شعر الحداثة الذي استدعاه المشرّع بأسمائه الرائدة في العالم العربيّ (السيّاب وحجازي وسعدي يوسف). وكانت هذه التنويعات الشكليّة ذات أهمّيّة كبرى في تغذية وعي المتعلّم بتحوّلات النصّ الشعريّ على المستوى الهيكليّ، ومن ثمّ إقداره على تنمية قدراته القرائيّة التي تستوجبها اختلافات الشكل بين النصّ وصاحبه، مثلما تُغذّى كفاياته الذوقيّة والجماليّة بهذا الفسيفساء من النصوص المتنوّعة.

إنّه تنويع محمود النتائج، غير أنّه وقف عند حدود الشكل والموضوع اللذين فرضتهما إيقاعات الوحدات، والتي تراوحت بين دينيّة ووطنيّة وإنسانيّة وحضاريّة واجتماعيّة واقتصاديّة وسكّانيّة وفنّيّة وثقافيّة. لكنّه افتقد إلى التنويع الأدبيّ الذي يتعلّق بمسألة التحقيب، والتي غفل عنها المشرّع وهو يتنكّر للقصيدة الجاهليّة والإسلاميّة والأمويّة والعبّاسيّة، ولشعراء الأندلس، فقَصُر انتقاؤه على شعراء العصر الحديث، وكأنّ المدوّنة الشعريّة العربيّة القديمة لا تستطيع، بحمولاتها الثقافيّة والإبداعيّة وتشكيلاتها الفنّيّة، أن تلبّي حاجة المتعلّم الذوقيّة، أو أنّها تنأى عن فهمه أو عن عصره. لذلك لم تحضر أيّ قصيدة تنتمي إلى هذه التحقيبات الزمنيّة، مع أنّ مدوّنتنا الشعريّة حافلة بقصائد جميلة، يستطيع المتعلّم في المرحلة الإعداديّة تذوّقها وفهمها، إن وُجد لها مدرّس متمكّن قادر على إيصال معاني النصّ، وحمل المتعلّم على التفاعل الجماليّ والفنّيّ مع القصيدة.

المتعلّم والشعر

من المؤكّد أنّ الشعر خطاب يلامس العاطفة الإنسانيّة، وقادر على اقتحام الباطن والتغلغل إلى الوجدان. إنّه خطاب نابع من الشعور، لذلك يستشعر المتعلّم أثناء قراءته النصّ الشعريّ أنّه أمام نصّ مختلف، يفرض نسقًا قرائيًّا مغايرًا تمامًا لما اعتاده في قراءته للخطابات النثريّة، بفعل ما يعتمل داخله من إيقاع ووزن خاصَّين. كما يدرك في الآن نفسه، أنّ طرائق مخاطبته تختلف جذريًّا عن النصوص النثريّة، لبعده عن المباشرة واعتماده على الانزياح، فهو نصّ غنيّ بالصور والأخيلة، مضبوط بالإيقاع والوزن، ويشيّد معمارًا متناسقًا ومنسجمًا، يحتاج إليه المتعلّم لا باعتباره ديوان العرب وسجلّها الثقافيّ والتاريخيّ فحسب، وإنّما لما يمنحه هذا النوع من النصوص من تفاعل عاطفيّ عميق بين الشاعر والقارئ، يصل إلى أرفع درجات تذوّق الجمال. ناهيك عمّا يبعثه النصّ الشعريّ من إدراك لجماليّات اللغة، عن طريق تفكيك أبنيته التعبيريّة المنزاحة، وفكّ شفراته للوصول إلى المقصديّة الدلاليّة، بما يسهم في تنمية الحسّ النقديّ والإبداعيّ لدى المتعلّم، وتكوين شخصيّته من الناحية القيميّة، لما تبثّه القصيدة من قيم إنسانيّة وأخلاقيّة. كما يسهم النصّ الشعريّ في تغذية ملكة الحفظ بفضل نظامه الإيقاعيّ.

***

القصيدة ليست مجرّد نصّ يُقرأ صفّيًّا وتُتداول معانيه أثناء الإنجاز، بل خطاب عاطفيّ قادر على أن يكشف للمتعلّم مشاعر جديدة كانت مخبوءة في باطنه، وطريق لاكتشاف الذات الإنسانيّة بالإسقاطات والمقارنات التي تتيحها التجربة الإنسانيّة، ما يمنحه فرصة التأمّل في العالم من حوله على نحو لا يستطيع النصّ النثريّ، مهما بلغت أدبيّته، أن يحقّقه. لذا، يظلّ النصّ الشعريّ ذا أهمّيّة أكبر في تعليميّة اللغة العربيّة، وحسبنا أن نذكر أنّ المدونة التراثيّة العربيّة جعلت من الشعر طريقًا لتعليم العلوم، فكُتبت قصائد في الطبّ والفلك والفلسفة، كما أُلّفت المنظومات الفقهيّة والنحويّة وغيرها، لتبسيط المعرفة العالمة للطلّاب.

جواد عامر
مدرّس اللغة العربيّة
المغرب

صفّ لا يُستثنى فيه أحد، أصداء المعلّمين في التعليم الشامل

أصداء الدردشة قراءاتٌ في سؤالٍ من أسئلة قسم الدردشة في منهجيّات، تختار فيها هيئة التحرير سؤالًا من نسخةٍ من نسخ الدردشة في المجلّة، بناءً على ارتباط السؤال بملفّ العدد، أو بأهمّيّة الموضوع أو راهنيّته المستجدّة. تُدرَس إجابات مجموعةٍ من المعلّمين، ويُجمع بينها باستنتاجاتٍ أو خلاصاتٍ مستمدّةٍ منها. في كلّ عددٍ من منهجيّات صدًى جديدٌ من أصوات معلّمينا ومعلّماتنا.

تشهد البيئات التعليميّة المعاصرة تنوّعًا متزايدًا وغير مسبوق في خلفيّات المتعلّمين وقدراتهم واهتماماتهم، وسياقاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة. إذ يجتمع طلّاب من مشارب متعدّدة ضمن فضاء تعلّميّ واحد، يحمل في طيّاته فرصًا غنيّة للتفاعل، لكنّه في الوقت ذاته يفرض على المعلّمين تحدّيًا تربويًّا مستمرًّا: كيف يمكن بناء تجربة تعليميّة شاملة، تضمن لكلّ متعلّم حقّه في المشاركة والتعلّم وفق احتياجاته وإمكاناته الفرديّة، من دون أنّ يتخلّف أحد عن الركب؟ لهذا، سألنا مجموعة من المعلّمين والمربّين في نسخة الدردشة لسنة 2024 عن تجربتهم داخل الصفّ، بسؤال بدا بسيطًا في ظاهره، لكنّه يحمل في عمقه جوهر الممارسة التربويّة:
"ما الاستراتيجيّة الأكثر فاعليّة التي استخدمتها داخل الغرفة الصفّيّة؟"

تسعى هذه المقالة لتحليل إجابات المعلّمين، استخلاصًا للسمات المشتركة لممارسات التدريس التي تُجسّد مبادئ التعليم الشامل، وتحوّل مفهوم الشمول من إطار نظريّ إلى تجربة تعليميّة حيّة، تُمكّن كلّ متعلّم من التعلّم بطريقته الخاصّة.

التعلّم التعاونيّ وشمول الجميع في الفعل التعليميّ

يبرز التعلّم التعاونيّ بوصفه القاسم المشترك الأوسع في استجابات المعلّمين، باعتباره أسلوب تدريس ومنظورًا تربويًّا شاملًا، يُعيد تشكيل الغرفة الصفّيّة إلى مجتمع تعلّميّ مصغّر، يقوم على المشاركة والمسؤوليّة المشتركة والدعم المتبادل. فعندما يتعاون الطلّاب حول فكرة أو مهمّة واحدة، تتقاطع قدراتهم وتتداخل خبراتهم، بطريقة تُتيح لكلّ فرد أن يجد موقعه ضمن العمليّة التعليميّة، بغضّ النظر عن خلفيّته أو مستوى أدائه.

أشارت نسرين آدم إلى أنّ تقسيم الطلّاب إلى مجموعات صغيرة، كان عاملًا أساسيًّا في تحسين فهمهم المادّة، وتعزيز الروابط في ما بينهم. فتقول: "لاحظت زيادة في مستوى التفاعل والحماس لديهم، وتطوير مهارات التواصل وحلّ المشكلات بشكل جماعيّ". بينما لاحظت وصال مرعي أنّ هذا النمط من التعلّم جعل الطلّاب جزءًا فاعلًا من العمليّة التعليميّة، وأسهم في تطوير الأفكار بصورة تدريجيّة وتعاونيّة. فتقول: "شعروا أنّهم جزء من عمليّة التعلّم". وهذا يؤكّد أنّ التعلّم التعاوني يشكّل وسيلة فاعلة لدمج المتعلّمين ذوي الخلفيّات المتنوّعة، في إطار موحّد من النشاط التعليميّ المشترك.

وتُظهر تجربة فرح الهبش أنّ العمل الجماعيّ شجّع الطلّاب على تنمية الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة الجماعيّة، في حين أوضحت مرسال حطيط أنّ توزيع الفصل إلى مجموعات متوازنة يتيح مشاركة الجميع، ويثري مخرجات التعلّم الإبداعيّة والمهاريّة. فتقول: "أكثر الاستراتيجيّات فعّاليّة من حيث تجاوب الطلبة، وبعد استخدام العديد منها في الصفّ، استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ أو المجموعات".

بناءً على ذلك، يمكن النظر إلى التعلّم التعاونيّ على أنّه أحد الركائز الجوهريّة للتعليم الشامل، إذ يمنح كلّ متعلّم فرصة للتعبير والمشاركة والتعلّم من الآخرين، محوّلًا الفصل الدراسيّ من فضاء قائم على التنافس الفرديّ، إلى بيئة تشاركيّة تعيد تعريف العدالة التعليميّة، عن طريق الممارسة اليوميّة داخل الصفّ.

الأمان النفسيّ شرط الشمول الحقيقيّ

عند تناول مفهوم التعليم الشامل، يبرز البعد النفسيّ والعاطفيّ بوصفه ركيزة أساسيّة في تحقيق الدمج الحقيقيّ داخل الفصول الدراسيّة. فلا يمكن بلوغ الشمول الفعليّ، ما لم يشعر المتعلّم أنّ بيئة الصفّ تمثّل مساحة آمنة، تتيح له التعبير عن ذاته من دون خوف من الحكم أو الرفض.

أشارت هنادي طلال الدنف إلى أنّ العامل الأكثر تأثيرًا في تجربتها الصفّيّة، كان بناء بيئة آمنة يشعر فيها الطلّاب بالانتماء، والقدرة على التعبير عن أنفسهم بحرّيّة، مُضيفة: "أبدأ الحصص دائمًا بنشاط بسيط، مثل التحدّث عن مشاعرهم، ما يسهم في جعلهم يشعرون بالارتياح والانفتاح. وأستخدم التعزيز الإيجابيّ بشكل متكرّر، ليساعد في تحسين مشاركة الطلّاب الخجولين وتشجيعهم على التعبير".

تُظهر هذه الممارسات أنّ الدمج يبدأ من المناخ العاطفيّ للصفّ، إذ إنّ البيئة التي تحتضن مشاعر المتعلّمين وتقدّر اختلافاتهم، تمهّد الطريق أمام مشاركة حقيقيّة وتعلّم ذي معنى. فعندما يشعر الطلّاب بالأمان، تصبح المشاركة ممكنة، ويزداد استعدادهم للتفاعل والتعاون.

من جهتها، وصفت نادرة قاسمي صفّها بأنّه فضاء يقلّ فيه الخوف من الخطأ، ويشعر فيه الطلّاب بأنّ أصواتهم مسموعة ومقدّرة، بينما يقول أحمد البليخ: "الحوار المباشر مع الطلبة يُتيح لهم أن يعبّروا بحرّيّة، فيشعرون بالثقة، ويصبحون أكثر جرأة على طرح الأسئلة والنقاش مع زملائهم".

من هذا المنطلق، يُعدّ الوعي العاطفيّ لدى المعلّمين أساسًا في تطبيق التعليم الشامل، إذ لا يمكن تحقيق العدالة التعليميّة من دون عدالة عاطفيّة، تضمن لكلّ متعلّم الحقّ في الأمان النفسيّ، والشعور بالانتماء ضمن الجماعة التعليميّة.

التعلّم التفريديّ والمتمركز حول الطالب

تُعدّ القدرة على توظيف التنوّع بوصفه منطلقًا للتعلّم لا عائقًا أمامه، من أبرز السمات المميّزة للتعليم الشامل. فالتعلّم

المتمايز الذي يقوم على فهم خصائص المتعلّمين واحتياجاتهم الفرديّة، وتكييف أساليب التدريس بما يتناسب معها، يوفّر فرصًا عادلة لجميع الطلّاب للوصول إلى الأهداف التعليميّة ذاتها، وإن كان بواسطة مسارات مختلفة تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

أوضح زيد الخطيب أنّ التفاعل الشخصيّ مع المادّة التعليميّة جعل الطلّاب أكثر انخراطًا، لأنّهم شعروا بأنّ المعرفة مرتبطة بحياتهم الواقعيّة. بينما أشارت نهيل شديد إلى اعتمادها على نهج مونتيسوري في الأنشطة الحسّيّة، فتقول: "عملي يقوم على تحديدي لمستوى الطفل، وكأنّه منهج لكلّ طفل على حسب قدراته".

كما إنّ التعليم القائم على المتعلّم يستلزم إعادة توزيع الأدوار داخل البيئة الصفّيّة، إذ يتحوّل المعلّم إلى ميسّر وموجّه، بينما يصبح الطالب شريكًا فاعلًا في بناء المعرفة. ذكر عبد اللّه المكحّل أنّه اعتمد بُنىً تعاونيّة تُعزّز اكتشاف المعرفة، وتمكّن الأطفال من التعبير عن أنفسهم. تجسّد هذه النماذج التطبيقيّة جوهر التعليم الشامل القائم على التمكين، إذ يجد كلّ متعلّم طريقه الخاصّ نحو المعرفة ضمن نظام يثمّن الاختلاف، ويُصغي إلى أصوات الطلّاب، ويتيح لهم التقدّم وفق وتيرتهم الفرديّة.

التعلّم النشط والدراما والمشروعات

في التعليم الشامل، يتحوّل التنوّع من مفهوم نظريّ إلى ممارسة حيّة، تُترجم إلى أنماط متعدّدة من التعلّم، بحيث يجد كلّ متعلّم وسيلته الخاصّة للتعبير والفهم. فعندما يُتاح للطلّاب التعلّم بالتجربة والحركة والأداء، يصبح الصفّ فضاءً تفاعليًّا يُثمّن الاختلاف ويُعزّز المشاركة.

أشارت مي الديني إلى أنّ توظيف الدراما التكوينيّة ومنهج STEAM، فعّل جميع الطلّاب على اختلاف مستوياتهم، فتقول: "رفع ثقة الطلّاب بأنفسهم وإدراكهم لذواتهم". بينما وصفت روزان علو استراتيجيّتها المسمّاة "البوصلة" في مرحلة رياض الأطفال، بأنّها تدمج بين اللعب والحركة والحماس، وتُنمّي روح التعاون والمشاركة بين الأطفال.

وحين يتحوّل الدرس إلى مساحة للتجريب والاكتشاف، تتراجع الفروق بين المتعلّمين، لأنّ المشاركة لم تعد مشروطة بنمط واحد من الأداء أو الفهم. تؤكّد عبير أبو حمد على أهمّيّة التعلّم القائم على المشروعات، فتقول: "لاحظت تفاعل الطلّاب الإيجابيّ، وزيادة دافعيّتهم عند تطبيق المفاهيم على مواقف حياتيّة واقعيّة". في حين أشارت فيكتوريا ماريفا إلى أنّ استخدام الاستكشاف والتجريب في الأنشطة الفنّيّة، عزّز ثقة المتعلّمين بأنفسهم.

الشمول يبدأ من الحصّة لا من السياسات

تكشف ردود المعلّمين أنّ التعليم الشامل، قبل كلّ شيء، منظور أخلاقيّ وتربويّ يتخلّل كلّ ممارسة صفّيّة. وعلى الرغم من اختلاف الموادّ الدراسيّة والمستويات الدراسيّة، فالقاسم المشترك بين تجاربهم، يتمثّل في التزام المعلّمين بضمان حقّ كلّ متعلّم في الوجود والمشاركة، والتقدّم وفق وتيرته الفرديّة وقدراته الخاصّة وأسلوب تعلّمه المفضّل.

يتبيّن هذا الوعيّ بأشكال متعدّدة: التعاون الذي يؤكّد على المساواة في القيم، والبيئات الآمنة التي تسمح بالتعبير من دون خوف، والتمايز الذي يعترف بالقدرات المتنوّعة، والتعلّم النشط الذي يمنح الجسد والعاطفة والعقل دورًا مشتركًا في الفهم. وعلى الرغم من بساطة هذه الممارسات في ظاهرها، فإنّها تعبّر عن تحوّل جوهريّ في أدوار الفاعلين التربويّين، إذ يغدو المعلّم ميسّرًا وداعمًا لرحلة التعلّم الفرديّة، فيما يصبح الفصل الدراسيّ مجتمعًا مصغّرًا للعدالة والتنوّع.

هكذا يتجسّد التعليم الشامل قناعة يوميّة يؤمن بها المعلّمون، بأنّ العدالة التعليميّة تبدأ من لحظة الإصغاء إلى صوت طالب مختلف، أو من تعديل نشاط صغير يضمن عدم استبعاد أحد. تمنح هذه التفاصيل البسيطة الشمول معناه الحقيقيّ، وتحوّله من إطار نظريّ إلى ممارسة تربويّة حيّة، تُحدث أثرًا ملموسًا في حياة المتعلّمين كلّ يوم.

منهجيّات

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال | مترجم

تحسين التعاون بين معلّمي التربية الخاصّة ومعلّمي التعليم العامّ

يمكن للمعلّمين استخدام هذه الاستراتيجيّات للتواصل بشكل أعمق وإنشاء بيئة تعليميّة شاملة للطلّاب

دونا فيليبس

غالبًا ما تُوصف استراتيجيّات دعم الصفّ بأنّها "تدخّلات خاصّة"، ومهامّ قائمة على الامتثال لفئة محدّدة من الطلّاب. غير أنّ هذا التصوّر تبسيطيّ ومحدود. فأدوات مثل تحويل الكلام إلى نصّ، والملاحظات الموجّهة، والمواعيد المرنة لتسليم المهامّ، ليست إضافات اختياريّة أو حلولًا معزولة، بل وسائل دعم أساسيّة تُعزّز التعلّم للجميع.

بالابتعاد عن اللغة والتصنيفات التي تُميّز الطلّاب، يُمكن للمعلّمين المساعدة في القضاء على الوصمات المرتبطة بصعوبات التعلّم. يضمن هذا النهج شعور جميع الطلّاب بالتقدير، كما يهيّئ بيئة تُمكّن معلّمي التربية الخاصّة والتعليم العامّ من التعاون بفاعليّة أكبر.

في الآتي عدد من الاستراتيجيّات التي تهدف إلى تشجيع تواصل وتعاون أعمق بين معلّمي التربية الخاصّة والتعليم العامّ، بما يُسهم في دمج ممارسات هادفة وشاملة في التعلّم اليوميّ.

دعم ونصائح لجميع المعلّمين

ضعوا بروتوكولات واضحة وحوارات منتظمة: ابدؤوا كلّ وحدة دراسيّة أو موضوع تدريسيّ - سواء قصّة قصيرة باللغة الإنجليزيّة، أو تجربة زراعة مائيّة في العلوم، أو درسًا في المعادلات الخطّيّة في الجبر - بجلسات تخطيط تعاونيّة، تجمع معلّمي التعليم العامّ ومعلّمي التربية الخاصّة.

يُفضّل عقد هذه الجلسات التخطيطيّة في اجتماعات مجتمع التعلّم المهنيّ الأسبوعيّة، والتي يقودها مدرّبو التدريس أو رؤساء الأقسام. يمكن للمعلّمين ومديري الحالات أيضًا التواصل في بداية الوحدات في جلسة فرديّة غير رسميّة، سواء وجهًا لوجه أو في لقاءات افتراضيّة، لضمان دمج التسهيلات الطلّابيّة في الدروس. وبالتوازي، ينبغي على معلّمي التعليم العامّ والتربية الخاصّة البحث عن أدوات سهلة الدمج، تتناسب مع روتين الفصل الدراسيّ، وتجعل الشموليّة جزءًا طبيعيًّا من عمليّة التدريس.

واصلوا الحوار: ينبغي على معلّمي التربية الخاصّة العمل بشكل وثيق مع معلّمي التعليم العامّ، لضمان عدم اعتبار الدعم "إضافيًّا"، ولضمان عدم شعور الطلّاب الذين يحتاجون إلى الدعم بالاستبعاد أو التهميش. هذا يعني حوارًا مستمرًّا مع معلّمي التعليم العامّ حول الاستراتيجيّات المطبّقة، والتأكّد من فاعليّتها، وعدم تسبّبها في أيّ خلل للطلّاب أو طاقم التدريس. كما تضمّنت الزيارات المنتظمة لمعلّمي التعليم العامّ - باستخدام تحديثات البريد الإلكترونيّ، وزيارات الفصول الدراسيّة، وما إلى ذلك - تطوّر أدوات الدعم المقدّم للطلّاب، بما يتناسب مع احتياجاتهم المتغيّرة.

- ادمجوا قدرًا أكبر من المرونة في تصميم الدروس: ينبغي للمعلّمين – كلّما أمكن – أن يحرصوا على تصميم دروس تتيح للطلّاب أكثر من طريقة واحدة لإظهار فهمهم، سواء بالكتابة أو الوسائط البصريّة أو العروض الشفويّة. وإلّا، فإنّ ممارسات الدعم قد تبدو مجرّد أفكار ثانويّة عابرة.

- تبنّوا نهج "المدرّب المصغّر": ينبغي على المعلّمين أن يدمجوا لقاءات قصيرة وغير رسميّة مع الطلّاب، ضمن روتينهم اليوميّ.

يمكن أن تتضمّن هذه اللقاءات طرح أسئلة بسيطة مثل: "كيف تسير الأمور معك في هذا النشاط؟" أو "ما الذي قد يساعدك في فهم هذا الجزء بشكل أفضل؟" تتيح هذه اللحظات الصغيرة من "التدريب المصغّر" تغذية راجعة فوريّة، وتمنح الطلّاب فرصة لتحمّل مسؤوليّة تعلّمهم، كما تخلق مساحة مريحة للطلّاب الهادئين ليعبّروا عن أنفسهم من دون ضغط.

ضعوا في اعتباركم تنويع الدعم والأدوات: أنصح معلّمي التعليم العامّ والتربية الخاصّة، بتجريب مجموعة متنوّعة من الاستراتيجيّات والأدوات التعليميّة داخل الصفوف.

- المواعيد المرنة لتسليم المهامّ: بدلًا من الاكتفاء بتمديد مواعيد التسليم، يمكن تسليم المهامّ في وقت مبكّر، ليتمكّن الطلّاب من العمل وفق وتيرتهم الخاصّة. من المفيد أيضًا تقديم جدول زمنيّ ملوّن، يقسّم المهمّة إلى أجزاء صغيرة، ما يساعد الطلّاب في متابعة تقدّمهم ذاتيًّا، وتنمية مهارات إدارة الوقت الواقعيّة التي يحتاج إليها الطلّاب مستقبلًا في الجامعة أو سوق العمل، حيث تتطلّب المشروعات طويلة الأمد تخطيطًا مسبقًا.

- أماكن هادئة للاختبارات ومناطق تعلّم مدمجة بالحركة: يركّز بعض الطلّاب بشكل أفضل في بيئة منخفضة المشتّتات، مثل زاوية هادئة أو مساحة بديلة داخل الصفّ. وفي المقابل، لا يتعلّم جميع الطلّاب بفعّاليّة أثناء الجلوس الثابت. لذا، من المفيد إنشاء "مناطق تعلّم" مزوّدة بلوحات بيضاء يمكن الكتابة عليها أثناء الوقوف، أو محطّات للحركة، أو مساحة للنقاش أثناء المشي. يساعد التحرّك الجسديّ الطلّاب في ترسيخ المعلومات وتنظيم التركيز، ما يجعل هذا الأسلوب مناسبًا تمامًا لكلّ من بيئات التعليم العامّ والتربية الخاصّة.

- فحص دفاتر الطلّاب: يُعدّ هذا الأسلوب البسيط فعّالًا، لإنشاء لحظات تفاعل فرديّ هادف بين المعلّم والطالب، وذلك بمتابعة المعلّم تقدّمهم واكتشاف احتياجاتهم الخاصّة. كما يمكنه تعزيز أصوات الطلّاب، بطرح أسئلة مفتوحة تشجّعهم على التعبير عن الأساليب التي تناسبهم في التعلّم.

- فكّر-شارك-ارسم: بدلًا من نموذج "فكّر-شارك-تحدّث"، يُطلب من الطلّاب رسم أفكارهم قبل النقاش. يساعد ذلك

في تنظيم الأفكار بطريقة مريحة ومنخفضة الضغط قبل التحدّث، كما يُضفي تنوّعًا على المناقشات الصفّيّة، ويكسر الروتين المعتاد.

نصائح لمعلّمي التعليم العامّ

ثمّة مجموعة من الاستراتيجيّات التي تركّز على الشمول والتمكين، وهي موجّهة بدرجة أكبر لبيئات التعليم العامّ:
تطبيع أدوات الدعم: اعمل على بناء ثقافة صفّيّة، تكون فيها وسائل الدعم الشامل أمرًا اعتياديًّا، مثل استخدام الآلة الحاسبة، أو وضع سمّاعات أثناء وقت الدراسة. ذكّر طلّابك دومًا بأنّ "كلًّا منّا يتعلّم بطريقته الخاصّة. نحن جميعًا فريدون، ونستخدم أدوات مختلفة لتحقيق النجاح".

جعل أدوات الدعم مندمجة بسلاسة: احرص على تقديم طرائق متعدّدة أمام الطلّاب للتعبير عن تعلّمهم. وبدلًا من السؤال التقليديّ: "من يحتاج إلى مساعدة إضافيّة؟" جرّب صيغة أكثر شمولًا مثل: "ما الذي تحتاج إليه لتقدّم أفضل ما لديك؟ هذا التغيير البسيط في اللغة يفتح الباب أمام مشاركة أوسع، ويجعل جميع الطلّاب مشاركين في الصفّ، بغضّ النظر عن احتياجاتهم التعليميّة.

تعزيز حسّ التملّك لدى الطلّاب: شجّع طلّابك على الاضطلاع بدور نشط في تعلّمهم، عن طريق محادثات تأمّليّة بنّاءة. اطرح أسئلة مثل: "كيف تسير الأمور معك؟" أو دعهم يشاركوك بما يفيدهم أو يُعيقهم. وعندما تواجههم صعوبات، استخدم جلسات المتابعة، لتكون بمثابة فرص لتعليمهم مهارات حلّ المشكلات وإدارة التحدّيات. اسمح لهم بالتعبير عن إحباطهم، والعمل على تجاوز العقبات والعثور على حلول بأنفسهم. فبدلًا من النظر إلى الصعوبات على أنّها عوائق، سيرونها فرص لتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتطوير مهاراتهم الذاتيّة.

نصائح لمعلّمي التربية الخاصّة

تُعدّ الاستراتيجيّات التالية مهمّة بشكل خاصّ لمعلّمي التربية الخاصّة أثناء عملهم مع الطلّاب، لتوجيه فصولهم الدراسيّة، والاستعداد للحياة بعد المرحلة الثانويّة.

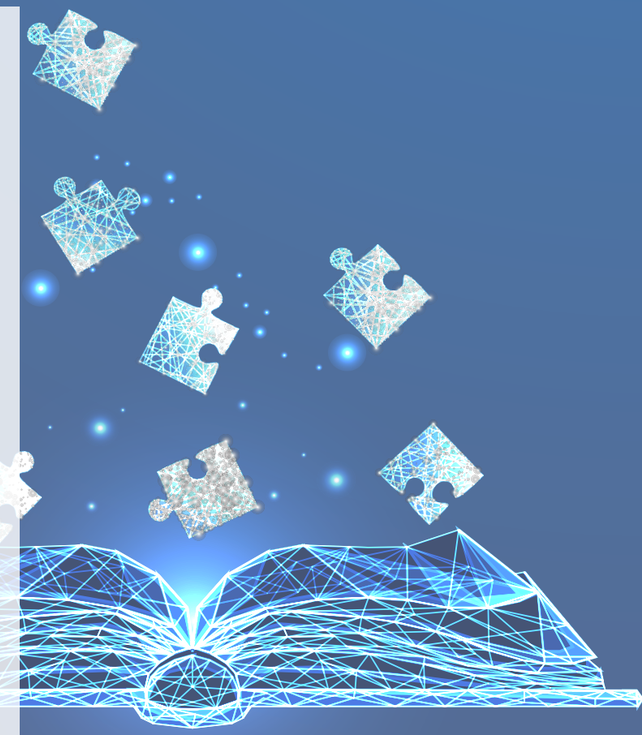
مساعدة الطلّاب في فهم أدوات الدعم الخاصّة بهم: تُعدّ المرحلتان الإعداديّة والثانويّة فترتين محوريّتين لطلّاب التربية الخاصّة، ليفهموا احتياجاتهم التعليميّة. فاستخدام عبارات مثل: "هذا يساعدك في إظهار ما تعرفه من دون مشتّتات"، أو "هذا يمنحك فرصة للتركيز على المهمّة بدلًا من القلق"، يجعل أدوات الدعم تبدو أدوات اعتياديّة، يستخدمها الجميع بحسب حاجاتهم، لا علامات تمييز تفصلهم عن أقرانهم.

التركيز على مهارة الدفاع عن الذات: شجّع الطلّاب على التعبير عن احتياجاتهم التعليميّة بأنفسهم. فعبارات بسيطة مثل: "هذه الطريقة التي أتعلّم بها بشكل أفضل"، أو "أقدّم أداءً أفضل عندما أحصل على وقت إضافيّ"، تغرس فيهم الثقة، وتمكّنهم من الدفاع عن احتياجاتهم مستقبلًا، سواء في الجامعة أو العمل أو حياتهم اليوميّة.

دعم فترات الانتقال: إعداد الطلّاب للحياة بعد المدرسة الثانويّة، يتطلّب مساعدتهم في إدراك أنّ أدوات الدعم وسائل مستدامة، وليست حلولًا مؤقّتة. ناقش معهم كيف يمكن أنّ تتجسّد هذه الأدوات في الجامعة أو بيئة العمل، وذكّرهم بأنّ طلب الدعم قوّة لا ضعف.

Originally published (March 21, 2025) on Edutopia.org. [Improving Collaboration Between Special Education and General Education Teachers] 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.

المنهج المرن
Flexible Curriculum



يُعدّ المنهج المرن توجّهًا حديثًا في تطوير التعليم، يقوم على مبدأ أنّ عمليّة التعلّم تختلف باختلاف قدرات المتعلّمين واهتماماتهم وسرعة اكتسابهم للمعرفة. ينطلق المنهج المرن من إيمان بأنّ المحتوى التعليميّ وأساليب التدريس والتقويم، ينبغي أنّ تكون قابلة للتعديل والتكيّف بما يستوعب تنوّع المتعلّمين، ويعزّز مشاركتهم الفاعلة في تشكيل تجاربهم التعليميّة. ويسعى لتوفير بيئة تعليميّة محفّزة، تمكّن كلّ متعلّم من النموّ وفقًا لإمكاناته وإيقاعه الخاصّ، استنادًا إلى مرونته في تحديد الأهداف والمحتوى وطرائق التعلّم.

نشأ مفهوم المنهج المرن استجابةً للتحوّلات الكبرى التي شهدها الفكر التربويّ في العقود الأخيرة، ولا سيّما الانتقال من نموذج التعليم المتمركز حول المعلّم، إلى نموذج التعليم المتمركز حول المتعلّم، إذ تأثّر بنظريّات التعلّم الحديثة، مثل البنائيّة والتعلّم الذاتيّ والتعلّم المدمج، والتي تؤكّد جميعها أهمّيّة مراعاة الفروق الفرديّة، وتمكين المتعلّمين من إدارة تجاربهم التعليميّة بأنفسهم (IRMA, 2015). ومع تطوّر التقنيّات الرقميّة واتّساع نطاق التعلّم الإلكترونيّ، ظهرت الحاجة إلى مناهج أكثر انفتاحًا وقابليّة للتخصيص، تُتيح للمتعلّمين اختيار المسار والوتيرة والأدوات التي تناسبهم، ليغدو المنهج المرن استجابة واقعيّة لتحدّيات التعليم في القرن الحادي والعشرين (IRMA, 2018).

ويمثّل المنهج المرن إطارًا تعليميًّا ديناميًّا، مصمّمًا للسماح بالتكيّف والتعديل، وفق احتياجات المتعلّمين وظروفهم وسياقاتهم المتنوّعة. فهو قائم على مبدأ تنويع الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم، بما يمكّن المعلّمين والمتعلّمين من إعادة صياغة الخبرات التعليميّة، لتحقيق أقصى قدر من الفاعليّة. ويهدف إلى إتاحة فرص تعلّم متكافئة تراعي الفروق الفرديّة، وتسمح لكلّ متعلّم بالتقدّم وفق وتيرته الخاصّة. كما يتميّز بقدرته على الجمع بين التعلّم المباشر والرقميّ، وبين التعلّم الفرديّ والجماعيّ، ما يدعم التعلّم العميق والمستدام (OECD, 2024).

ويستند المنهج المرن إلى مجموعة من المفهومات التربويّة التي تشكّل جوهره، وتوجّه ممارساته التعليميّة. فهو يعتمد على مفهوم التعلّم المتمركز حول المتعلّم، والذي يضع الطالب في قلب العمليّة التعليميّة، شريكًا فاعلًا في تصميم مساره وتجربته الخاصّة (Chauhan et al, 2021). كما يقوم على مفهوم التعلّم الذاتيّ الذي يمنح المتعلّمين حرّيّة اختيار المحتوى والأنشطة التي تلائم احتياجاتهم وقدراتهم، ومفهوم التعليم المتمايز الذي يُتيح تعدّد المسارات والأنشطة وطرائق التقويم، بما يراعي الفروق الفرديّة بينهم (Manglik, 2024). ويتبنّى أيضًا مفهوم التعلّم مدى الحياة، باعتباره عمليّة مستمرّة تتجاوز حدود المدرسة، وتشجّع الأفراد على الاستقلال المعرفيّ، والسعي الدائم لاستكشاف المعرفة في سياقات واقعيّة ومنفتحة (كوليز، 2020).

وتظهر أهداف المنهج المرن في تمكين المتعلّمين من تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم، عن طريق منحهم حرّيّة الاختيار والتوجيه الذاتيّ في تحديد أساليب التعلّم ومساراته، وفي مراعاة الفروق الفرديّة، وتوفير بيئة تعليميّة تستجيب لاحتياجاتهم المتنوّعة. كما يهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والنقد وحلّ المشكلات، وتشجيع التعلّم الذاتيّ والمستمرّ الذي يتجاوز جدران الصفّ والمدرسة. ويسعى كذلك إلى تعزيز الدافعيّة الداخليّة للتعلّم، وبناء شخصيّة متوازنة قادرة على التكيّف والإبداع، في مواجهة تحدّيات الحياة المتغيّرة (Khan, 2017).

المراجع

- كوليز، بيتي. (2020). *التعلّم المرن في عالم رقميّ: خبرات وتوقّعات*. (ترجمة: شاهين، بهاء). مجموعة النيل العربيّة للطباعة والنشر والتوزيع.
- Chauhan, J., Ode, D. & Sharma, A. (2021). *Concepts of Education*. RED'SHINE Publication.
- IRMA. (2015). *Curriculum Design and Classroom Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. IGI Global Scientific Publishing.
- IRMA. (2018). *Online Course Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. IGI Global Scientific Publishing.
- Khan, B. (2017). *Flexible Learning in an Information Society*. Information Science Pub.
- Manglik, R. (2024). *Curriculum Development and Implementation*. EduGorilla Publication.
- OECD. (2024). *Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment*. OECD Publishing.

تقرير إدماج ذوي الإعاقة العالميّ:

تسريع إدماج ذوي الإعاقة في عالم متغيّر ومتنوّع

صدر "تقرير إدماج ذوي الإعاقة العالميّ: تسريع إدماج ذوي الإعاقة في عالم متغيّر ومتنوّع" عن الوزارة الاتّحاديّة للتعاون الاقتصاديّ والتنمية في ألمانيا، في أبريل/ نيسان سنة 2025. ويقدّم التقرير رؤية استراتيجيّة لتعزيز التعاون بين مختلف الجهات الفاعلة في مجال الإدماج، والتركيز على المنافع المشتركة لنهج شامل. كما يهدف إلى حشد الموارد وتحفيز العمل الجماعيّ، نحو مستقبل أكثر عدالة وإنصافًا للجميع.

التحدّيات التي واجهها المهاجرون ذوو الإعاقة

يواجه المهاجرون والنازحون من ذوي الإعاقة مجموعة معقّدة من التحدّيات البنيويّة والعمليّة، والتي تعيق اندماجهم الكامل في المجتمعات المضيفة، أبرزها ما يأتي:

- يواجه الأفراد الذين يعتمدون على وسائل تواصل بديلة، صعوبات في الوصول إلى المعلومات والتعليمات الأساسيّة بلغة يمكنهم فهمها. كما إنّ محدوديّة توفّر خدمات لغة الإشارة ووسائل التواصل الخاصّة بالصمّ وضعاف السمع، تجعل من عمليّة التفاعل والتواصل تحدّيًا مضاعفًا، خصوصًا عند اختلاف لغة الإشارة بين بلد المنشأ والبلد المضيف.
- يعاني الأطفال المهاجرون ذوو الإعاقة وأسرهم صعوبات عند الانتقال بين أنظمة التعليم المختلفة، بسبب تردّد بعض الأسر في الإفصاح عن إعاقة أطفالهم، أو ضعف الوعي بالتعليم الشامل، أو الحواجز اللغويّة والثقافيّة التي تعيق التواصل مع الكوادر التعليميّة. كما إنّ نقص التدريب المتخصّص لدى المعلّمين حول التعليم المراعي للتنوّع الثقافيّ والإعاقة، يفاقم هذه التحدّيات. وغالبًا ما يتأثّر تقييم احتياجات الأطفال التعليميّة الخاصّة بعوامل مثل الأمّيّة، أو عدم إتقان لغة التدريس، أو عدم الاعتياد على أدوات التقييم الموحّدة.
- يتفاقم ما يواجهه المهاجرون والنازحون ذوو الإعاقة من التمييز، مع تنامي النزعات القوميّة أو تدهور الأوضاع الاقتصاديّة. وتُعدّ النساء والفتيات والأقلّيّات العرقيّة أو الدينيّة ذوات الإعاقة، أكثر عرضة للتمييز المركّب القائم على الجنس أو العرق أو الانتماء الدينيّ.
- لا تزال الإعاقة تُشكّل أحد أسباب الاستبعاد في بعض قوانين الهجرة والتجنيس، إذ تتضمّن بعض التشريعات بنود عدم القبول الطبّيّ، والتي تمنع فئات من الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على تصاريح الهجرة أو الإقامة.
- يُعدّ التكيّف مع بيئة جديدة ذات لغة وثقافة مختلفة عمليّة معقّدة، ويواجه المهاجرون ذوو الإعاقة تحدّيات إضافيّة، تتمثّل في محدوديّة الخدمات اللغويّة المكيّفة، وعدم توفّر دعم ثقافيّ مناسب يعزّز اندماجهم في المجتمع الجديد.

المناهج الاستراتيجيّة المقترحة لتحسين الموارد اللازمة للإدماج

لتحسين كفاءة تخصيص الموارد الموجّهة نحو إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل استراتيجيّ ومستدام، يُوصي التقرير بتبنّي النُهُج الآتية:

- تحديد أولويّات الإنفاق وفقًا لمبدأ العدالة الاجتماعيّة، عن طريق توجيه الموارد لتلبية احتياجات الفئات الأكثر تهميشًا، بما يشمل المنح الدراسيّة، وإلغاء الرسوم الدراسيّة في التعليم الأساسيّ، وتوفير وسائل نقل مجّانيّة، ودعم برامج إعادة دمج الأطفال ذوي الإعاقة غير الملتحقين بالمدارس.
- مواءمة الموازنات الوطنيّة والمحلّيّة المخصّصة لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة، مع أحكام اتّفاقيّة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مع التركيز على الاستثمار في التعليم العامّ الشامل بدلًا من التعليم المنفصل. ويمكن أن تسهم إعادة توجيه الموارد من المدارس المنفصلة إلى منظومة التعليم الشامل، في تحسين الكفاءة الماليّة وتحقيق أثر مجتمعيّ أوسع.
- إدماج الاعتبارات المتعلّقة بالإعاقة في مرحلة التخطيط المبدئيّ، إذ يسهم تخصيص الموارد منذ البداية لتهيئة البنية التحتيّة الميسّرة - مثل تصميم المدارس لتكون قابلة للوصول بدلًا من إعادة تأهيلها لاحقًا، ودمج مبادئ بيداغوجيا التعليم الشامل والتصميم الشامل للتعلّم في برامج إعداد المعلّمين - في تقليل التكاليف وتعزيز الاستدامة.
- تفعيل آليّات الرصد والتقييم المنتظم لسياسات التعليم الشامل وبرامجه، باعتماد مؤشّرات كمّيّة ونوعيّة لقياس الأثر والكفاءة الاقتصاديّة، بما يدعم عمليّة صنع القرار المستندة إلى الأدلة، ويُحسّن من جودة الاستراتيجيّات.
- استثمار دورة الميزانيّة العامّة بوصفها أداة للتمكين الماليّ، عن طريق دمج أولويّات إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة ضمن دورة إعداد الموازنة الوطنيّة، لضمان الاستخدام الأمثل والمستدام للموارد الحاليّة والمستقبليّة.
- تمكين الحكومات المحلّيّة من التنفيذ الفاعل، بتفويضها مسؤوليّة إدارة البرامج والخدمات الموجّهة للأشخاص ذوي الإعاقة، وتزويدها بالموارد الماليّة والفنّيّة الكافية لضمان التنفيذ المتكامل على المستوى الميدانيّ.
- تعزيز معايير إمكانيّة الوصول في المشتريات والعقود الحكوميّة، باشتراط الالتزام الصريح بمعايير الوصول الشامل في جميع عمليّات التعاقد والمناقصات الحكوميّة، لضمان بيئات شاملة ومستدامة.

توصيّات عامّة لتسريع عمليّة الإدماج

يستعرض التقرير مجموعة من التوصيّات الاستراتيجيّة، الهادفة إلى تسريع إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في بيئات عمل ومجتمعات تتّسم بالتنوّع والتحوّل المستمرّين، وتشمل:

- مواءمة الإطار التشريعيّ والسياساتيّ مع اتّفاقيّة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما يضمن الاتّساق مع الاتّجاهات والممارسات الدوليّة المستجدّة.
- تعزيز منظومات البيانات الوطنيّة، بتطوير آليّات جمع البيانات وتحليلها واستخدامها، لدعم تصميم السياسات والبرامج الشاملة، وتنفيذها ورصدها.
- تعميم معايير الوصول الشامل والشمول الاجتماعيّ في مختلف القطاعات، عن طريق تخصيص موارد ماليّة مستدامة، وتفعيل آليّات تنسيق بينيّة فاعلة.
- تحديد الاحتياجات الفرديّة للدعم، وتلبيتها بما يتيح وصولًا متكافئًا إلى الخدمات الشاملة، بما في ذلك التقنيّات المساندة، وخدمات الرعاية والدعم، وبرامج الحماية الاجتماعيّة.
- تعزيز كفاءة التمويل وتوسيع نطاقه، لضمان دمج الأشخاص ذوي الإعاقة، عن طريق تتبّع الإنفاق، وسدّ فجوات التمويل، وتعظيم الاستفادة من الموارد العامّة والخاصّة والمحلّيّة والدوليّة.
- ضمان المشاركة الفاعلة للأشخاص ذوي الإعاقة، عن طريق تمثيل منظّماتهم في عمليّات صنع القرار، وآليّات المتابعة والتقييم للسياسات العامّة.
- تعزيز الشراكات والتنسيق المؤسّسيّ بين الحكومات، ومنظّمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والمجتمع المدنيّ، ووكالات التنمية، والقطاع الخاصّ، بما يسهم في تحفيز الابتكار، وتبادل الخبرات، وترسيخ مبدأ المساءلة في جهود الإدماج.

Federal Ministry for Economic Cooperation and Development

IDA International Disability Alliance

الجمعيّة التونسيّة أولادنا

تأسّست الجمعيّة التونسيّة أولادنا سنة 2014، منظّمةً مدنيّة مستقلّة ذات صبغة عامّة، تعمل على حماية حقوق الفئات في أوضاع اجتماعيّة واقتصاديّة صعبة وتعزيزها، ومناهضة جميع أشكال التمييز والعنف المؤسّسيّ. وتعتمد الجمعيّة مقاربة حقوقيّة تشاركيّة، تقوم على تحويل الخبرة الميدانيّة إلى برامج مناصرة وسياسات عمليّة قابلة للتنفيذ، بما يضمن استجابة فاعلة لاحتياجات الفئات المستهدفة.

تشمل تدخّلات الجمعيّة الأطفال والشباب والنساء في أوضاع استضعاف، مع إيلاء اهتمام خاصّ لضمان وصولهم إلى بيئات آمنة وشاملة. ويظلّ التعليم محورًا استراتيجيًّا في عمل الجمعيّة، إذ تنظر إليه بوصفه فضاء لتعزيز المعرفة بالحقوق، وبناء الثقة، وترسيخ قيم المواطنة الفاعلة في إطار بيئة تعليميّة دامجة، تحترم التنوّع وتكفل الحماية، بعيدًا عن اقتصاره على التحصيل الأكاديميّ.

منذ تأسيسها، تبنّت الجمعيّة مبدأ العموميّة، فركّزت على صياغة حلول عمليّة مستدامة تُبنى من داخل المدرسة، وبالشراكة مع جميع الفاعلين: التلاميذ والمربّين والإدارة والأسر والمجتمع المحلّيّ. وضعت الجمعيّة أهدافًا تربويّة واضحة:

- ترسيخ التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، عن طريق مداخل تفاعليّة تحوّل القيم إلى ممارسة يوميّة.
- دعم مدرسة آمنة دامجة، تُنصف الاختلاف وتكفل تكافؤ الفرص.
- تمكين المربّين والأسر من أدوات عمليّة للمتابعة النفسيّة-التربويّة.
- وصل المدرسة بمحيطها، عن طريق مبادرات يقودها التلاميذ، وتحقّق منفعة عامّة قابلة للقياس.

نوادي التربية على المواطنة

طوّرت الجمعيّة نموذج "نوادي التربية على المواطنة – نيلسون مانديلّا"، بوصفه مدخلًا عمليًّا يدمج المعارف بالقيم والممارسة. ويتيح النموذج للتلاميذ خوض تجارب قياديّة داخل مدارسهم، في مسارات قصيرة مكثّفة تعقبها مبادرات تطبيقيّة، مثل حملات مناهضة العنف، وخطاب الكراهية، والمنابر الإذاعيّة المدرسيّة، ومشروعات تحسين الفضاءات المدرسيّة الثقافيّة والخدميّة.

بهذا النموذج، ينتقل المتعلّم من موقع المتلقّي، إلى موقع الفاعل الذي يخطّط ويتواصل ويقود، ما يعزّز لديه الانتماء والمسؤوليّة، وينعكس إيجابًا على مناخ المدرسة وحيويّة الحياة المدرسيّة. ويراعي البرنامج تدرّجًا تربويًّا بسيطًا: تعريف وتمهيد، ثمّ تمكين ومهارات حياتيّة، وصولًا إلى مبادرات يقودها التلاميذ، بإشراف تربويّ مرن يضمن الاستدامة.

مبادرة الأفق الشامل

وانطلاقًا من قناعة راسخة بأنّ الإدماج التربويّ شرط أساسيّ لتحقيق الإنصاف، تقود الجمعيّة التونسيّة أولادنا مبادرة "الأفق الشامل"، الهادفة إلى ضمان الحقّ في التعليم الشامل والصحّة للأطفال ذوي الإعاقة، في المناطق الريفيّة في تونس. تقوم المبادرة على مقاربة متعدّدة الأبعاد، تجمع بين البحث الميدانيّ التشاركيّ، والعمل التشريعيّ، والتعبئة المجتمعيّة، مع إنشاء شبكة وطنيّة من الجمعيّات الشريكة، لتعزيز التنسيق ورفع الأثر.

في إطار هذا المسار، أنجزت الجمعيّة دراسة وطنيّة نوعيّة، وثّقت أبرز العوائق التي تحول دون نفاذ الأطفال ذوي وذوات

الإعاقة إلى خدمات الصحّة والتعليم الشامل في البيئات الريفيّة، وقدّمت حزمة حلول عمليّة قابلة للتنفيذ على المديَين المتوسّط والبعيد. واستنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، صاغت الجمعيّة مقترح القانون عدد 029/2025، المتعلّق بحماية الأشخاص ذوي الإعاقة ورعايتهم وإدماجهم، وقدّمته إلى مجلس نوّاب الشعب، وينتظر حاليًّا المناقشة والمصادقة، في خطوة تهدف إلى تحويل الخبرة الميدانيّة إلى تغيير تشريعيّ، ييسّر الإدماج داخل المدرسة وفي محيطها.

وحدة التعهّد بالأسر وأبنائهم ذوي اضطرابات التعلّم

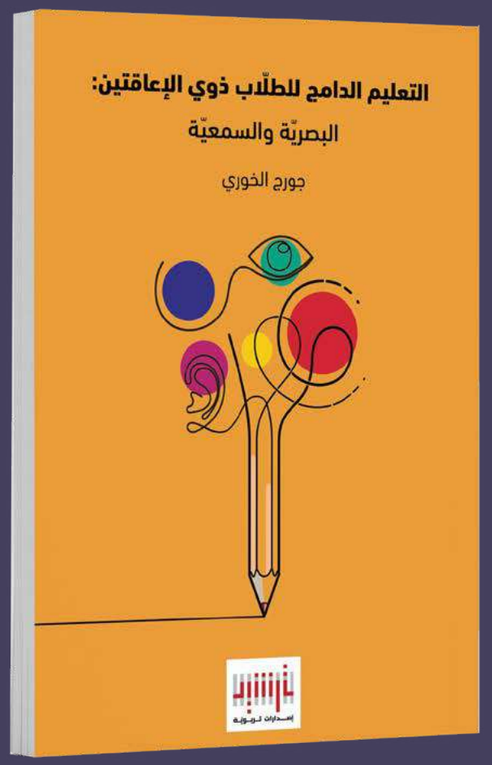
تُدير الجمعيّة التونسيّة أولادنا وحدة متخصّصة في مرافقة الأسر وأبنائهم من ذوي اضطرابات التعلّم في ولاية القيروان. يهدف المشروع إلى تمكين الأسر وتعزيز وعيها بطبيعة اضطرابات التعلّم، وسبل التعامل الفاعل معها، عن طريق جلسات إرشاد أسريّ، وحملات تحسيسيّة داخل المؤسّسات التربويّة ومراكز الطفولة، وورش عمل لتنمية مهارات ملاحظة المؤشّرات المبكّرة. وتقدّم الوحدة دعمًا نفسيًّا – تربويًّا يوميًّا للأطفال، يشمل التهيئة للامتحانات، والوقاية من المخاطر السيبرانيّة، وتنظيم التعلّم المنزليّ.

مبادرة من حقّي نقرأ، من حقّي نتعلّم

تواكب الجمعيّة التونسيّة أولادنا كلّ دخول مدرسيّ بحملة سنويّة تحمل شعار "من حقّي نقرأ، من حقّي نتعلّم"، وهي مبادرة رافقت نشأة الجمعيّة وتواصل تنفيذها بانتظام، بهدف الحدّ من الانقطاع المدرسيّ. تركّز الحملة على تخفيف الكلفة المباشرة للعودة إلى الدراسة، عن طريق توفير حقائب ومستلزمات أساسيّة لتلاميذ التعليم الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ من الأسر محدودة الدخل، وذلك بالتنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعيّة ومصالحها الجهويّة، والمؤسّسات التربويّة، وبالتعاون مع مختلف الأطراف المتدخّلة. وتعتمد الحملة على مشاركة متطوّعين ومتطوّعات من مختلف الفئات في التنظيم والإشراف على التنفيذ، بما يحقّق هدفَين متلازمَين: تسهيل النفاذ إلى الحقّ في التعلّم، وتعزيز ثقافة المسؤوليّة المشتركة داخل المجتمع.

الجمعية التونسية أولادنا
متطوعات, متطوعون من أجل مستقبل أفضل

التعليـم الدامـج للطـلّاب ذوي الإعاقتيـن: البصريّـة والسـمعيّة



أطلقت إصدارات ترشيد التربويّة (2023)، كتاب "التعليم الدامج للطلّاب ذوي الإعاقتين: البصريّة والسمعيّة"، لمؤلّفه جورج الخوري. يقع الكتاب في 384 صفحة من القطع المتوسّط، ويضمّ 13 فصلًا، تُفتتح بتعريف الإعاقة وواقعها، ومقاربتها بالموقف التاريخيّ ونظرات المجتمع، وتنتقل إلى عرض متسلسل للقوانين العربيّة الخاصّة بالإعاقة وحقّ التعليم. ويعرّج الكتاب على تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة البصريّة والمكفوفين عبر التاريخ، كما يعرض تجارب دمج للطلّاب ذوي الإعاقتين في البلدان العربيّة، ثمّ يُحاور تكتيكات وطرائق لإدماج الطلبة ذوي الإعاقتين في الصفوف العاديّة، وصولًا إلى أفكار عديدة أخرى تندرج ضمن أطر منهجيّة في الكتاب.

يسعى الكتاب لتقديم رؤية شاملة حول التعليم الدامج للطلّاب ذوي الإعاقتين السمعيّة والبصريّة، مع التركيز على إدماجهم في الصفوف العاديّة، جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة. التعليم الدامج، كما يوضّح الكتاب، ليس مجرّد تقديم المادّة نفسها للطلّاب جميعًا، بل يتطلّب تعديلات دقيقة تراعي الحاجات الخاصّة لكلّ طالب، لضمان تكافؤ الفرص التعليميّة، وتحقيق الاستفادة القصوى من الدروس.

يبدأ الكتاب بمقدّمة تعريفيّة للإعاقة، مع إبراز التباينات بين المفاهيم الطبّيّة والتربويّة والاجتماعيّة، والتأكيد على أنّ الإعاقة لا تعني فقدان القدرة، بل الاختلاف في طريقة التعلّم والاكتساب. كما يستعرض الكتاب تطوّر التعليم الدامج في الدول المختلفة منذ القرن العشرين، والمواثيق الدوليّة وقوانين حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مُسلّطًا الضوء على الدور الحاسم للمقاربة الحقوقيّة في تعزيز الإدماج.

الفصول التالية تتناول الإعاقتين بالتفصيل: فالطلّاب ذوو الإعاقة السمعيّة يحتاجون إلى مترجمي لغة الإشارة ومدرّسي الظلّ، لدعمهم في استيعاب المفاهيم الصعبة، بينما يحتاج المكفوفون وضعاف البصر إلى كتب برايل، وأدوات تكبير، ومجسّمات لتوضيح المفاهيم الهندسيّة والطبيعيّة، إضافة إلى التدريب على استخدام الحاسوب والبرمجيّات الناطقة. كما يوضّح الكتاب ضرورة توافر غرف المصادر والمرافق الداعمة التي توفّر مساحة لتعليم إضافيّ، بما يشمل الأدوات التعليميّة الخاصّة لكلّ فئة.

يتطرّق الكتاب أيضًا إلى واقع التعليم الدامج في العالم العربيّ، مع إبراز التجارب اللبنانيّة والفلسطينيّة، ومقارنتها بالدول الأخرى، ومع التنبيه إلى الفجوات في البنية التحتيّة والموارد البشريّة المتاحة. ويعالج أهمّيّة تأهيل البيئة المدرسيّة، سواء من حيث الوصول المادّيّ للمدارس، أو تجهيز الفصول لتلبية احتياجات الطلّاب ذوي الإعاقة الحسّيّة، مع تدريب المدرّسين على استخدام الطرق والتقنيّات الملائمة، لضمان تفاعل الطلّاب بشكل إيجابيّ وفعّال مع العمليّة التعليميّة.

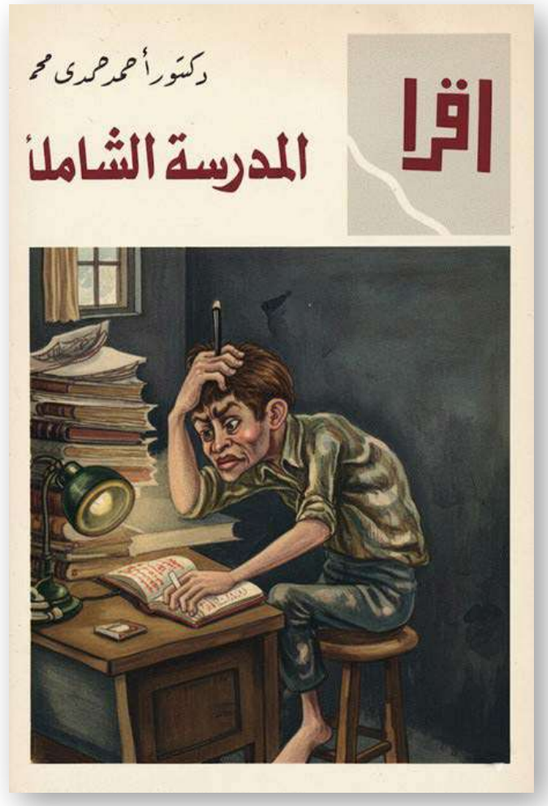
يتضمّن الكتاب أيضًا فصولًا متقدّمة تتناول الصعوبات والاضطرابات التعلّميّة، والتي غالبًا لا ترتبط مباشرة بالإعاقات الحسّيّة، لكنّها تؤثّر في استيعاب المعلومات، مثل عسر القراءة والكتابة والحساب، موضّحًا طرق التعامل معها في سياق التعليم الدامج. ويؤكّد الكتاب على أنّ هذه الصعوبات لا تعني ضعف الذكاء، بل يمكن أن تكون دافعًا إلى اكتساب المعرفة بطرق جديدة.

وبعرض شامل للمعايير التربويّة، والممارسات العمليّة، والتجارب المحلّيّة والدوليّة، يقدّم الكتاب دليلًا مهمًّا إلى المربّين والإداريّين وصانعي السياسات، يسهم في تحسين دمج الطلّاب ذوي الإعاقتين البصريّة والسمعيّة في المدارس العاديّة، ويحفّز على تطوير تعليم دامج فعّال ومستدام، قائم على المعرفة والتجربة العمليّة والمبادئ الحقوقيّة.

ويمثّل الكتاب مرجعًا علميًّا وتربويًّا متكاملًا لأيّ شخص مهتمّ بتطوير التعليم الشامل، ويمثّل دعوة صريحة إلى تعزيز الفرص التعليميّة العادلة لكلّ طالب، مع مراعاة الاختلافات الفرديّة، واحترام قدرات كلّ طالب على حدة.

وبهذا، تضع إصدارات ترشيد التربويّة هذا الإصدار في المكتبة التربويّة العربيّة، للقراءة والتأمّل والمراجعة والفعل الإجرائيّ، أملًا في تغيير واقع هذه الفئة تغييرًا مُلهمًا جذريًّا، مبنيًّا على أُطر مفاهيميّة ومنهجيّة تربويّة قويمة.

التعليم الشامل كطريق إلى العدالة الاجتماعيّة والوحدة الثقافيّة



في هذا العالم العجيب القلب - اتّضح أنّ أنسب صيغة مناسبة من التعليم إنّما هي صيغة التعليم الشامل. وكلمة "شامل" هي الأخرى من مصطلحات الطفرة الكبرى، ابتداء من "الحرب الشاملة" التي طوّرت الحرب وحوّلتها من فروسيّة أفراد، إلى مجابهة دول وإبادة بالحملة، أي إبادة شاملة، إلى النظم "الشموليّة" التي تقحم نفسها في كلّ خصوصيّات الفرد، ولا تعترف به إلّا كشذرة صغيرة تخدم أغراضها، إلى العيادة الشاملة التي يفحص فيها جسم المريض فحصًا شاملًا، وتكشف علّة مفاصله في تسوّس أسنانه، وطرشه في أمعائه وطحاله، إلى المسرح الشامل الذي يزوّد الفرد بجملة فنون في فنّ واحد شامل. فلم يعد الوقت يسمح بالاستمتاع بالتمثيليّة وحدها والموسيقى وحدها والرقص وحده، لذا أُدمجت كلّ هذه الفنون، ما دامت كلّها تسعى لتحقيق غاية واحدة، وهي الفرفشة والمتعة.

وقد تكون هذه الصورة كريهة لمعنى الشمول، ولكنّها في التعليم لا تخلو من مميّزات جمّة: فقد صحّحت صورة التخصّص الضيّق الذي انتشر في أعقاب الثورة الصناعيّة، والذي أرغم الفرد على الانقطاع لعمل واحد طيلة حياته، وأدّت هذه الحالة إلى عبادة الآلة، وأكرمت الإنسان في ظنّها عندما حوّلته إلى "ترس" صغير من آلة ضخمة. وترحّم المفكّرون على العصور السالفة عندما كان الفرد يشعر بفرديّته واكتماله، فهو يصطاد فريسته، ويفرض الشعر، ويعزف على الربابة، ويشعر بقدرته على الاكتفاء بذاته. ولم تكن شخصيّة روبنسون كروزو الشخصيّة الفريدة التي اكتفت بذاتها، فكلّ جدودنا كانوا "روبنسون كروزو" عندما يشعرون بالخطر الخارجيّ، وبقرب اندلاع حرب، إذ كانوا يحوّلون بيوتهم وكهوفهم إلى جزيرة كروزو. وعندما نقرأ هذه الرواية وأمثالها، أو نسمع عن كُتّاب ألّفوا الموسوعات وحدهم، نحنّ إلى شاعريّة هذه العصور، ونلعن عصرنا وآليّته ومادّيّته، ونلعن الأقزام الذين حلّوا محلّ العمالقة العظام. وفي عالمنا آثار من هذا العالم القديم تثير دهشتنا وإعجابنا، فنحن نعجب عندما نسمع عن طبيب شاعر أو موسيقي، أو قاضٍ مصوّر، أو زارع من علماء الاقتصاد. كلّ هذه المعاني يحاول التعليم الشامل إعادتها إلى الحياة: فهو يسعى إلى إعادة الفرد إلى سابق عهده، بتعليمه جملة حِرف بدلًا من الحرفة الواحدة، وبذلك يحلّ مشكلة التخطيط الاقتصاديّ الذي عجز عن عمل خطّة واحدة، توفّر عملًا لكلّ فرد، وتتنبّأ بمستقبله وبعمله وإنتاجيّته، وهل ستعوّض ما يستهلكه، أو أنّه سيكون عبئًا جديدًا على الموارد المتخمة.

ويحلّ التعليم الشامل المشكلة الاجتماعيّة والسياسيّة المترتّبة على التفاوت بين الطبقات، وسيطرة أقلّيّة بتراثها واحتكارها للعلم والتعليم، أو استبداد الأكثريّة المطحونة التي تشعر بالحرمان، ولا تتردّد عن هدم الحضارة ذاتها، إذا لم تأخذ نصيبها كاملًا من خيرات العالم! فالتعليم الشامل يعد بالقضاء على كلّ ازدواجيّة، ويخلق وحدة شاملة بين أبنائه، ويشعر الجميع بالرضا؛ لأنّهم يختارون ما يناسبهم من تعليم، ولديهم أسلحة تعليميّة عدّة يواجهون بها المصير المجهول.

وسيُرضي التعليم الشامل رجال الصناعة والزراعة؛ لأنّهم لن يبدؤوا عملهم بعمليّة غسيل أمخاخ عمّالهم، حتّى يألفوا منظر معدّاتهم الإلكترونيّة التي قد تصبح موضة قديمة عن نشر هذا الكتاب، فسيزوّدهم هذا التعليم بمستويات فنّيّة تسدّ حاجتهم.

ويحلّ التعليم الشامل مشكلة الثقافة، وإحجام المصريّين عن القراءة الجادّة، وأزمات النشر، واختفاء المجلّات الأدبيّة والعلميّة، وتخلّفنا في عالمَي التأليف والترجمة؛ لأنّه سيعلّم الفرد كيف يعلّم نفسه أو يثقّفها بنفسه، وبأنّ المدرسة مجرّد مرحلة عابرة في حياته. وبذلك تختفي ازدواجيّة الفنّ والأدب والموسيقى التي ترتّبت على ازدواجيّة التعليم، فيختفي الفنّ السوقيّ، والأدب السوقيّ، والموسيقى السوقيّة، نتيجة لوحدة الثقافة.

وإذا رضيت كلّ هذه الأطراف، فستنعم وزارة التعليم بالراحة، فهي الآن مسؤولة عن كلّ وزر، عن كلّ شعور بالضياع وخيبة أمل، عن الجهل والفقر والمرض. مسؤولة عن أخطاء المستويات كافّة. فكلّ هؤلاء كانوا تلاميذ عندها، وكان من واجبها أن تهيّئهم لمستقبلهم المرتقب. وترتاح التربية والتعليم من مشكلة الثانويّة العامّة وعُنق الزجاجة؛ لأنّها ستعطي الفرد فرصة الانتهاء من التعليم النظاميّ، عندما يشعر أنّه أصبح قادرًا على الاكتفاء بهذا القسط من التعليم النظاميّ، وقادرًا على تعليم نفسه بنفسه؛ وبذلك يتضاءل الإقبال على الجامعة، فيستريح محبّو العلم، ويسخط المنتفعون بالتخمة الجامعيّة التي كانت تعني عندهم مزيدًا من التصحيح لأوراق الإجابة والمكافآت، ومزيدًا من الكتب الجامعيّة التي تُؤلّف في أيّام، وتُوزّع بالآلاف، وتُباع في السوق السوداء في أمسيات الامتحان!

ومن الناحية القوميّة، فإنّ مصر تعتزّ، لأنّها قد عرفت شكل التعليم الشامل حتّى وقت قريب، عرفته من الكتاتيب وأعمدة الأزهر، وكما تغيّر هو المضمون. وإذا اكتفينا بمضمون الأزهر القديم، فسنحتاج إلى تطوير كبير حتّى تتحقّق النقلة من ألفيّة ابن مالك إلى الإلكترون.

محمود، أحمد حمدي. (1978). *المدرسة الشاملة*. دار المعارف.

محاورة مع
د. خلوب قعوار

- حاصلة على شهادة الدكتوراه في علاج اللغة والسمع والتخاطب، بالإضافة إلى زمالتَين لما بعد الدكتوراه (Post-Doctorate).
- تشغل حاليًّا منصب محاضرة ورئيسة برنامج التربية الخاصّة للقب الثاني (ماجستير وشهادة تدريس) في كلّيّة تربويّة.
- تعمل في عيادة لعلاج اضطرابات اللغة والتخاطب، حيث تقدّم خدمات تشخيصيّة وعلاجيّة.
- تركّز أبحاثها على تطوّر اللغة والمهارات السرديّة لدى الأطفال الناطقين بالعربيّة، بمن فيهم ذوو الإعاقات السمعيّة أو صعوبات التعلّم.
- تشمل منشوراتها دراسات حول الأداء اللغويّ، والصرف والنحو، والتقييم عن بُعد، وثنائيّة اللغة، والفروق الثقافيّة في الأداء الاجتماعيّ-الوجدانيّ، وتعليم لغة ثانية للطلّاب العرب ذوي الإعاقات.
- نُشرت أعمالها في مجلّات علميّة دوليّة مرموقة، وشاركت في مؤتمرات أكاديميّة عالميّة لاختصاصيّي اللغة والسمع والتخاطب.
- كما شاركت في مؤتمرات دوليّة في مجال التربية والتعليم، ما يعكس مكانتها العلميّة والمهنيّة البارزة على المستويين المحلّيّ والدوليّ.

- كيف تقدّم د. خلوب نفسها للقرّاء/ التربويّين العرب؟

خَلوب، من مدينة الناصرة. أنا أمّ لنبيل، وابنة لعائلة طيّبة داعمة. والدي "جمال قعوار" عمل في السلك الاجتماعيّ الأدبيّ، وكان معروفًا بأخلاقه النبيلة، ووالدتي معلّمة. نشأنا في بيت يؤمن بثقافة التعلّم مدى الحياة، ومن هنا تولّد لديّ فضول دائم نحو المعرفة والتعلّم. حصلتُ على درجة الدكتوراه في علاج اللغة والتواصل والسمع، وتابعت بعدها رسالتَين لما بعد الدكتوراه، وما زلت أبحث وأتعلّم حتّى اليوم. أحمل شهادة تدريس في التربية الخاصّة، إلى جانب شهادتي الإكلينيكيّة/ العلاجيّة.

اليوم أرتدي ثلاث قبّعات مهنيّة: محاضِرة ورئيسة قسم الماجستير في التربية الخاصّة في كلّيّة، أدرّس تخصّصات التربية الخاصّة، وتطوّر اللغة، والإعاقات اللغويّة، وتطوّر اللغة لدى فئات ذوي الإعاقات. كما إنّني معالِجة في عيادتي الخاصّة، متخصّصة في العمل مع أشخاص يواجهون صعوبات وتحدّيات في التواصل. إضافة إلى ذلك، أعمل في مجال الإرشاد في التعليم الشامل، من خلال مرافقة مدارس وطواقمها، مع تركيز خاصّ على ضمان انتساب الطلّاب ذوي الإعاقات انتسابًا صحيحًا، وحصولهم على حقوقهم التعليميّة والاجتماعيّة والعاطفيّة والسلوكيّة.

يشمل هذا الإرشاد الطواقم التربويّة، وأحيانًا الأهل، بهدف دعم ملاءمة المدرسة والإطار التعليميّ للطلّاب ذوي الصعوبات التعلّميّة، على المستويات السلوكيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة والتحصيليّة. وقد عملتُ لسنوات طويلة مباشرة مع الطلّاب داخل المدارس، قبل أن يتطوّر دوري نحو إرشاد الطواقم، استجابةً للتحدّيات اللوجستيّة التي تحول دون توفير معالجين متخصّصين لكلّ طالب، وسعيًا لتقديم دعم شامل يغطّي مختلف المهارات المطلوبة.

يمثّل هذا الإرشاد إجراءً عمليًّا، ولا سيّما للمعلّمين الذين لا يأتون من خلفيّة تربية خاصّة، ويجدون أنفسهم يتعاملون مع طلّاب ذوي صعوبات تعلّم من دون موارد أو أدوات كافية، ما يشكّل تحدّيًا كبيرًا لهم. وبالتجربة، نلمس أثر هذا الإرشاد في تحسين علاقة المعلّمين بالطلّاب، وفي إدارة الصفّ بشكل عامّ.

- ما العوامل المختلفة التي أسهمت في تشكيل اهتمامكِ بمجال اضطرابات اللغة لدى الأطفال؟

طوال الوقت كنت أفكّر في أن أعمل في مهنة تحمل رسالة في المجتمع. في البداية، راودتني فكرة دخول مجال الطبّ، لكن تبيّن لي أنّ العمل المباشر مع الجسد يشكّل صعوبة بالنسبة إليّ، وهو ما فتح أمامي أفقًا آخر: مجالًا طبّيًّا يحمل البعد الإنسانيّ نفسه، من دون أن يكون الطبّ التقليديّ بحدّ ذاته. من هنا، تعرّفتُ، عن طريق أختي "نغم" التي تعمل معلّمة تربية خاصّة، إلى مهنة العمل في مجال اضطرابات اللغة لدى الأطفال،

وأُتيحت لي فرص لمشاهدات متنوّعة عن طبيعة هذا المجال وآليّات العمل فيه.

اليوم أشعر بفخر كبير بانتمائي إلى هذا التخصّص، لما يتيحه لي من إمكانيّة إحداث تغيير، حتّى وإن كان بسيطًا، في مجتمع هو في أمسّ الحاجة إلى أدوات ووسائل تساعده في التعامل مع الطلّاب ذوي الإعاقات اللغويّة، وعلى احتوائهم وشمولهم بشكل عادل. ويزداد هذا التحدّي في ظلّ النقص الواضح في الأدوات المخصّصة للطلّاب الفلسطينيّين، بحيث تكون ملائمة ثقافيًّا ولغويًّا وحضاريًّا مع واقع الطالب نفسه؛ فلا يمكن ببساطة استعارة الأدوات الجاهزة، وإن أمكن الاستفادة من النماذج، فإنّها تحتاج إلى تسييق وتخصيص دقيقَين وواضحَين.

من هنا بدأت رحلتي الأكاديميّة منذ الدرجة الأولى، باختيار أبحاث متعلّقة بالطفل العربيّ واكتساب اللغة العربيّة، على الرغم من شحّ المرشدين في هذا المجال، حرصًا منّي على الإسهام في سدّ بعض الفجوات القائمة في الحقلين العلاجيّ والتدريسيّ.

- تناولت موضوع ازدواجيّة اللغة/ اللغة المحكيّة واللغة المعياريّة، كيف تعرّفين هذه الازدواجيّة اعتمادًا على الأدبيّات البحثيّة بهذا الصدد؟

الازدواجيّة، عمليًّا وفي المنحى التعريفيّ، تُعدّ ميزة في اللغة العربيّة، إلى جانب لغات أُخرى تتّسم بالازدواجيّة. ثمّة أبحاث ترى في ازدواجيّة اللغة حالة أشبه بوجود لغتين، بمعنى أنّ الطفل العربيّ يُعدّ ثنائيّ اللغة: يكتسب اللغة المحكيّة أوّلًا، ثمّ يتعلّم اللغة المعياريّة لغةً ثانيةً. في المقابل، تشير أبحاث أُخرى إلى أنّ المحكيّة والمعياريّة تشكّلان منظومتَين ضمن لغة واحدة، وأنّ الطفل العربيّ يولد في إطار هاتَين المنظومتَين معًا.

كما توجد أبحاث أقدم، سبقت حتّى تداول مصطلح ازدواجيّة اللغة، تنطلق من أنّ اللغة العربيّة تمثّل اللغة المعياريّة، فيما تمثّل المحكيّة مستوى أدنى منها. في هذا التصوّر، تُفهم اللغتان على أنّهما مستويان لا منظومتان، ويتجلّى ذلك في أمثلة من قبيل اضطرار المتحدّث بالمحكيّة أحيانًا إلى استقراض بعض المصطلحات. وفي الوقت نفسه، ظهرت أبحاث لاحقة تقول إنّ ما يُسمّى استقراضًا ليس كذلك فعليًّا، بل هو تواجد للمصطلحات نفسها في اللغتَين على حدّ سواء.

بناءً عليه، يمكن القول: هناك ثلاث مدارس رئيسة في تعريف الازدواجيّة. وتشير غالبيّة الأبحاث إلى أنّ الازدواجيّة قد تُشكّل تحدّيًا أمام الطالب العربيّ في الصفّ الأوّل، إذ يُطلب منه القراءة والكتابة بلغة لا يستخدمها في واقعه اليوميّ، بينما تتناول أبحاث أُخرى هذه الازدواجيّة بوصفها امتيازًا يملكه الطالب العربيّ.

- ما المقصود بالكفاءة السرديّة؟ وما أهمّيّتها في تطوير أداء المتعلّمين اللغويّ؟

يُعدّ السرد قدرة ذهنيّة لغويّة تواصليّة، تتيح للفرد استخدام الاستدلال المنطقيّ والذاكرة ومعالجة المحفّز اللغويّ، إلى جانب القدرات اللغويّة لتحديد اللغة المناسبة للموضوع، والقدرات الاجتماعيّة التي تتجلّى في أخذ الآخر بعين الاعتبار. وبذلك، يلخّص السرد مجموعة مجالات واسعة تتكثّف فيه لغويًّا وذهنيًّا وعاطفيًّا وسلوكيًّا واجتماعيًّا.

والكفاءة السرديّة، عمليًّا، هي السرد؛ أي القدرة على سرد أحداث بشكلٍ متسلسل ومترابط من حيث المضمون، ومتماسك من حيث اللغة. وقد يكون السرد قصّة، أو إعادة قصّة، أو مشاركة بخبر، أو رواية تجربة شخصيّة عاشها المتحدّث. ولفحص الكفاءة السرديّة، نحن بحاجة إلى النظر في عدّة مركّبات:
مركّب الميكرو: يفحص اللغة من حيث عدد المفردات المُستخدمة وتنوّعها، وطول العبارات؛ هل هي جمل بسيطة أم معقّدة، وسلامة اللغة ودلالاتها، أو وجود أخطاء صرفيّة أو نحويّة. كما يشمل استعمال أساليب التقييم، مثل تقييم الشخصيّات واستخدام مفردات التقييم (يفكّر، يعتقد، يحسّ، خاف، هرب...)، وهي كلمات تصف ما يدور في عقل الشخصيّات ومشاعرها وميولها أثناء السرد، وتُدخل المستمع إلى معرفة بالحالة الشعوريّة الواعية عند السارد. ويُضاف إلى ذلك قياس إثراء السرد بالتفاصيل، وفقًا لمدى معرفة المتحدّث بالحدث، أو استخدام مفردات مجازيّة تعبّر عن الحالة.

أمّا مركّب الماكرو، فيتعلّق بشكل السرد وتسلسل الأحداث الزمنيّ، ويشمل الترابط الذي يحافظ على المضامين، وذلك عن طريق استخدام مفردات تربط بين الجمل.

وقد تبيّن أنّ الكفاءة السرديّة مهمّة جدًّا، إذ وُجدت علاقات بين قدرات السرد والتحصيل الأكاديميّ لدى الطلّاب، وكذلك بين قدرات السرد والقدرات الاجتماعيّة العاطفيّة. وتجدر الإشارة إلى أبحاث عديدة تُظهر أنّ القدرات السرديّة للطالب في مرحلة البستان (المرحلة الأولى في الروضة)، تتنبّأ بتحصيله الأكاديميّ في المرحلة الثانويّة. وبطبيعة الحال، تؤثّر العوامل الاجتماعيّة في ذلك؛ فنحن مجتمعات تشاركيّة يجلس فيها الطفل إلى جانب جدّه، فيسرد الجدّ قصّة. ومن هنا، تبرز أهمّيّة إعطاء الطفل مساحة ليعيد سرد القصّة، أو ببساطة ليحكي ما جرى معه خلال يومه.

وهنا أودّ الإشارة إلى ضرورة إتاحة مساحات للأطفال أو الطلّاب الذين يعانون صعوبات تعلّميّة، لمساعدتهم في السرد، بالانطلاق من أسئلة بسيطة، مثل المكان والزمان. ومن المهمّ أيضًا الإشارة إلى أنّ المهارات المبنيّة على التواصل، أو القائمة على المشاريع، تُشكّل ضرورة لتطوير مهارات السرد والتواصل لدى الطلّاب. فبواسطة هذه المشاريع والتواصل واللعب، يمكن للطفل فهم مشاعر صديقه، واحترام دوره، واستكشاف أسلوبه في اللعب وغيرها. لذا، من الضروريّ إعادة النظر في فتح مساحات أوسع للتواصل واللعب، لما لذلك من دور في تطوير المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة.

- ما أبرز الفروق اللغويّة بين الأطفال السامعين والأطفال الصمّ أو ضعاف السمع بناءً على نتائج أبحاثك؟

بناءً على بحث قمتُ به مع طلّاب صمّ وعسيري سمع (فئة أولى)، وطلّاب سامعين (فئة ثانية)، متشابهين من حيث الجيل والقدرات العقليّة، وفي جيل المراهقة، طُلِب إلى الطلّاب سرد قصّة شخصيّة اختبروا فيها خطرًا، اعتمادًا على محفّز ويليام لابوف. وكانت النتائج على النحو الآتي: من المنحى الميكرو، كان لدى الطلّاب السامعين سرد أطول مقارنةً بعسيري السمع والصمّ. ولوحظ في سرد عسيري السمع والصمّ وجود أخطاء صرفيّة ونحويّة بنسبة أعلى من السامعين. كما استخدم السامعون جملًا معقّدة، مقابل جمل أكثر بساطة لدى عسيري السمع والصمّ. كذلك وُجدت فروق في أساليب التقييم؛ إذ استعمل السامعون تعبيرات مجازيّة، وأظهروا تعاطفًا بدرجة أكبر، مقارنةً باستعمال أقلّ لهذه الأساليب لدى عسيري السمع والصمّ. كما لوحظ استعمال أكبر لمفردات من اللغة المعياريّة لدى السامعين مقارنةً بعسيري السمع.

أودّ في هذا السياق العودة إلى المحفّز، والذي تمثّل في طلب سرد حدث مرّ فيه الطالب في تجربة خطر، إذ لوحظ أنّ جميع الطلّاب، عسيري السمع والصمّ والسامعين، اختاروا اللغة المحكيّة للتعبير، ما يعكس انتماءهم اللغويّ.

وبطبيعة الحال، ترتبط هذه الخلاصات بعدم الوفرة في السماع الطبيعيّ للغة منذ الطفولة، سواء من حيث التنويع أو الكمّ، الأمر الذي أثّر في هذه الصعوبات وانعكس في السرد. كما لا بدّ من الإشارة إلى تأثير هذه الصعوبات في الاستنتاج. ففي البحث المشار إليه، حصل الطلّاب عسيرو السمع والصمّ على التقويم السمعيّ في مرحلة مبكّرة، ونتيجةً لذلك لم تكن هناك فروقات بينهم. غير أنّ العامل الجوهريّ يظلّ في أثر نقص المكنوز اللغويّ منذ الطفولة. ولا أستطيع التعميم هنا، لكن من خلاصات البحث، يظهر أنّ الأهل يتحدّثون أقلّ مع الطفل عندما يدركون أنّه عسير سمع، في حين يُفترض أن يكون الحديث معه كما لو كان طفلًا سامعًا.

وهنا أودّ الإشارة إلى خلاصة مجموعة من البحوث التي نفت رأيًا قديمًا، مفاده أنّ الطفل من ذوي الإعاقات اللغويّة إذا تعلّم لغتَين، ينبغي إيقاف إحداهما. وأثبتت الابحاث أنّ ثنائيّة اللغة لدى الطفل من ذوي الإعاقات اللغويّة تُعدّ امتيازًا؛ إذ تُكسبه

قدرات لغويّة أعلى، مقارنةً بطفل لديه الإعاقة ذاتها ويتعلّم لغة واحدة. وبالتالي، فازدواجيّة اللغة أو ثنائيّتها تمنح الطفل، حتّى وإن كان من ذوي الإعاقات اللغويّة، امتيازًا ذهنيًّا وعقليًّا ولغويًّا.

- ركّزت في العديد من أبحاثك على التعليم الدامج، ولا سيّما مع الأطفال ضعيفي السمع، ما أبرز خصائص هذا التعليم؟ وما أشدّ تحدّياته؟

من المهمّ تقريب الطفل عسير السمع أو الأصمّ من المعلّم في الغرفة الصفّيّة، لأنّه يعتمد على تركيز حواسّه الأُخرى لمتابعة الشرح. كما إنّ الثبات في حركة المعلّم يُعدّ ضروريًّا لإتاحة الفرصة لقراءة الشفاه، إلى جانب انتباه المعلّم لعدم الحديث أثناء الكتابة على السبّورة، على سبيل المثال. ومن الضروريّ أيضًا تعزيز الصفّ بأجهزة إتاحة سمعيّة، تُمكّن الطالب من استخدام سمّاعة موصولة بميكروفون لدى المعلّم، فيسمعه بوضوح من دون تأثّر بالفوضى السمعيّة داخل الصفّ. كذلك يُستحسن دعم الصفّ ببيئة دامجة، كأن يكون صفًّا هادئًا، وضبط صوت المكيّف لئلّا يُحدث تشويشًا، واختيار نوع أرضيّة لا تتفاعل مع أصوات الكراسيّ، بما يبني مجتمِعًا يعزّز بيئة الصفّ.

إضافةً إلى ذلك، يبرز دور الطاقم التدريسيّ في الاهتمام بالطالب بإجراء مواءمات تعليميّة وبرامجيّة مخصّصة له، إلى جانب العناية بالجوانب السلوكيّة والعاطفيّة والتواصليّة، إذ قد يفسّر الطالب عسير السمع بعض الظواهر بطريقة مختلفة. ومع إدراك التحدّيات الكبيرة التي تواجه المعلّم، ولا سيّما غير المتخصّص في التربية الخاصّة، نجد أنّ أبرز خصائص هذا التعليم ينبع من تحدّياته المرتبطة بظروف بيئيّة خاصّة. وبعد ذلك، يعمّق فهم هذه الخصائص الوعي بالتحدّيات، ويشكّل أساسًا صلبًا لملاءمة الأدوات التعليميّة.

- هل ينال هؤلاء الأطفال الاهتمام الكافي في مدارس فلسطين التاريخيّة برأيك؟ ماذا ينقص؟

نظريًّا، يحصل الطلّاب على حقوقهم من حيث عدد ساعات علاجيّة معيّنة أو تنسيب ملائم، غير أنّ التطبيق يتعثّر بسبب نقص الموارد والمعالجين والأطر والميزانيّات. وهذا النقص ليس عارضًا، بل هو مدروس؛ فالميزانيّات غير متساوية، وعدد الطلّاب في الصفوف كبير، بما يتجاوز طاقة المعلّم في صفّ يحتاج فيه كلّ طالب إلى تعليم واهتمام فرديَّين، حتّى نستطيع القول إنّ هذا التعليم ناجع. وأحيانًا يكون المُعالج، وهذا حقّه، بحاجة إلى العمل على شخصيّته وكينونته واكتساب الخبرة في التعليم بشكل عامّ، ومن ثمّ الاستكمال في مجال التعليم الشامل، فلا يكون متفرّغًا تمامًا للعمل مع الطلّاب، وهو أمر ناتج عن عدم حصوله على الموارد التي يستحقّها.

بشكلٍ عامّ، هناك ثلاثة أنواع من التنسيب: الأوّل أن ينتسب الطفل من ذوي الصعوبات إلى مدرسة خاصّة بالإعاقة نفسها، والثاني أن يكون التنسيب على مستوى الصفّ، بحيث يكون الصفّ مخصّصًا للإعاقة نفسها في مدرسة عاديّة، أمّا الثالث فالتنسيب الفرديّ، أي أن يدرس الطفل من ذوي صعوبات التعلّم في صفّ عاديّ في مدرسة عاديّة. هذا التقسيم مطبّق نظريًّا، ويعود القرار النهائيّ للأهل، بينما يقدّم الطاقم المهنيّ توصياته، ومع بدء انتساب الطفل يبدأ بالحصول على حصّته من العلاجات، إن وُجدت، وفق ما ذُكر سابقًا.

أمّا على مستوى تجربتي الشخصيّة في المجتمع العربيّ، فما تزال هناك صعوبة في تقبّل الطفل من ذوي الإعاقة؛ إمّا رفضًا مباشرًا أو تقبّلًا قائمًا على التعاطف، وهو تعاطف يعكس بدوره صعوبة التقبّل الحقيقيّ. هذه النظرة بحاجة إلى تغيير جذريّ نحو اعتبار الطفل طالبًا له حقّ، بما في ذلك حقّه في ملاءمة المنهاج. ولا أنكر أنّ تقدّمًا كبيرًا حصل في المجتمع، إلّا أنّنا ما زلنا بحاجة إلى عمل أعمق على التقبّل والملاءمة. والحقيقة أنّ جزءًا من هذا التطوّر يعود إلى تراجع حدّة التنافس بين المدارس، ما جعلها أكثر انفتاحًا على قبول الأطفال من ذوي صعوبات التعلّم، إلى جانب وجود ترابط اجتماعيّ قويّ وملهم.

أحبّ كثيرًا أن يكون التعليم الشامل إطارًا يبدأ منذ الحضانة، لكنّ هذا ليس الواقع القائم. لذلك، هناك حاجة إلى تحضير الأطفال ضمن إطار خاصّ، ثمّ إدماجهم لاحقًا في الإطار الشامل. وهنا ينبغي الانتباه إلى مسألة منهجيّة مهمّة، وهي أنّ دراسة ذوي

الإعاقات على أيدي باحثين من غير ذوي الإعاقة، تُعدّ أيضًا عاملًا محدِّدًا. كثيرًا ما أفكّر في نصيحة مكثّفة قالها طبيب أعصاب لصبيّة من ذوي الإعاقة: "الابتعاد عن البيئة السامّة". علينا أن ننتبه ألّا يكون البيت، أو نظرة الأهل، أو الإطار، أو البيئة التي يوجد فيها الطفل، مساحة سامّة غير داعمة.

من هذا المنطلق، فإنّ التعليم الشموليّ يُعدّ خيارًا وضرورة في آنٍ واحد، لأنّه يتيح تنسيب الطالب من ذوي الإعاقة إلى التعليم العامّ، مع ملاءمة المنهاج التحصيليّ والاجتماعيّ والعاطفيّ والسلوكيّ، بما يستجيب لاحتياجات الطالب المنتسب.

- كيف ترين تطوّر تعليم العربيّة في العالم العربيّ، لا سيّما وأنّ معظمه يزاوج بين خصوصيّة اللغة والاتّجاهات الحديثة/ المترجمة في تطوير المناهج والوسائل التعليميّة؟

التعليم العربيّ اليوم يمرّ بمرحلة مركّبة، تتداخل فيها الفرص مع التحدّيات. عمليًّا، توسّع البحث في مجال اللغة العربيّة، وبات هناك وضوح أكبر داخل المؤسّسات التربويّة حول مفاهيم أساسيّة، مثل ازدواجيّة اللغة وخصائصها، والصعوبات التي يمرّ فيها الطالب، والفجوة بين المعياريّة والمحكيّة. ويُعدّ هذا التطوّر بحدّ ذاته امتيازًا.

في المقابل، ترتبط التحدّيات بطبيعة المناهج المعتمدة اليوم، ولا سيّما تلك القائمة على المشاريع أو على المنهج التواصليّ؛ إذ تحمل في كثير من الأحيان ضعفًا لغويًّا، كونها مترجمة في الأصل، وغير ملائمة للسياق العربيّ ثقافيًّا واجتماعيًّا. ويبرز تحدٍّ آخر يتمثّل في التكنولوجيا، فالطفل العربيّ اليوم معرّض إلى أجهزة متعدّدة يكتسب منها اللغة الإنجليزيّة بوتيرة أعلى من اكتسابه اللغة العربيّة. ويزداد هذا الأثر في بعض مناطق العالم العربيّ، حيث يكتسب الطفل اللغة من المربّية لا من الأهل، فتغدو لغة أجنبيّة بالنسبة إليه.

كما تؤثّر العولمة بشكل واضح في اللغة والمشهد اللغويّ العامّ، ويظهر ذلك مثلًا في اللافتات، إذ لم يعد الفضاء العامّ عربيًّا من حيث المضمون.

أمر آخر يجدر التوقّف عنده، وهو مسألة النشر البحثيّ؛ إذ تُقدَّم البحوث المنشورة باللغة الإنجليزيّة على أنّها أعلى مستوى من تلك المنشورة بالعربيّة، وهو أمر غير دقيق بالضرورة، وكأنّ إتقان الإنجليزيّة بات شرطًا دائمًا للاعتراف بالبحث العلميّ. من هنا، تبرز الحاجة إلى تعزيز اللغة العربيّة في هذا السياق.

خلاصة القول إنّ هناك فجوة لغويّة بين اللغة اليوميّة والمنهاج ولغة التواصل، وهو تحدٍّ يعيد طرح السؤال الجوهريّ: إلى أين نريد أن نتّجه بلغتنا وتعليمنا؟

- ما الذي تحلم د. خلوب به على مستوى التعليم في العالم العربيّ؟

شكرًا على هذا السؤال. أتمنّى أن أجمع حلمي وحلم كلّ إنسان يحبّ مجتمعه ووطنه في كتاب.

أحلمُ بنهضة تربويّة عربيّة إنسانيّة وعلميّة في آنٍ، يكون فيها التعليم أداةً لبناء الإنسان، لا مجرّد نقل للمعرفة. أحلم بتعليم يضع الإنسان في المركز ويحترم كرامته، ويحترم كرامة الطالب وهويّته وثقافته، ويرى الاختلاف قيمةً لا عائقًا؛ قيمة تربويّة واجتماعيّة وتعلّميّة. ففي الأساسيّات نتوحّد، وفي الثانويّات نمتلك امتياز الاختلاف.

أحلم بعلم يربط المعرفة بالحياة، لا يكتفي بالامتحان فحسب. أحلم بتعليم عربيّ ينطلق من خصائص اللغة، وتعليم ينمّي التفكير لا التلقين. أحلم بمدرسة تدمج التفكير النقديّ والسرد والتعبير عن المشاعر والقدرة على طرح الأسئلة، وترى في الخطأ فرصة للتعلّم، لا وصمة فشل. أحلم بتعليم عادل وشامل يوفّر لكلّ الطلّاب حقوقهم العادلة، ويوفّر دمجًا حقيقيًّا مدعومًا لغويًّا وتربويًّا.

الخلاصة، أحلم بتعليم يحرّر العقل، ويحفظ الهويّة، ويعدّ الإنسان قادرًا على الفهم والحوار والمشاركة في بناء المجتمع، وأخذ دور فاعل في تشكيل العالم.

بودكاست "منهجيات" منصّة نلتقي فيها تربويّات وتربويين
من الوطن العربيّ، نتحاور حول قضايا تربويّة راهنة.

منهجيات

بودكاست

تابعونا