منهجيات

العدد 24 - ربيع 2026

ملفّ العدد

المتعلّمون بعد المدرسة..
مُمارسات صفّيّة بعين مُستقبليّة

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، أسماء رمضان مصطفى، عصمت اللمعي، عزيز رسمي، عبد الجليل عكّاري، خالدة قطاش، درصاف الكوكي، ريما كرامي عكّاري، ريام كفري أبو لبن، سائدة عفّونة، جمانة الوائلي، جنان كرامه شيّا، ماري تادرس، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، وحيد جبران حمد.

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2026.

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

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

كلمة العدد

ماذا نعلّم اليوم... للغد؟

مثّل العمل على إخراج هذا العدد إلى النور تحدّيًا لكلّ العاملين فيه، والذين وجدوا أنفسهم عالقين في دوّامة العمل الدؤوب لإنجاز العدد، والقلق الشخصيّ على السلامة والشعور بالأمان. وكان ملفّ العدد دافعًا بالنسبة إلينا إلى التأمّل في موضوعه: "المتعلّمون بعد المدرسة: ممارسات صفّيّة بعين مستقبليّة".

هل الموضوع مرتبط بأجيال المستقبل وحسب؟

الواقع أنّ التعامل مع الجنون المستمرّ في عالمنا، يشكّل المقال الأوّل في هذا الملفّ: ما الذي يجب إعداد المتعلّمين له حتّى يتفاعلوا مع بيئة متحرّكة - بعنف في أحيان كثيرة - حتّى ينجوا بعقولهم وأرواحهم بأقلّ الأضرار. والمقالات المشاركة في الملفّ أعطتنا العناوين الأساس لما يجب تدريب أجيال المستقبل عليه؛ لا لجعلهم أفضل في اقتناص الفرص وحيازة الصفقات، بل ليكونوا خلاصة حضارة بشريّة ترنو إلى مستقبل أكثر عدلًا وخيرًا وأمنًا للجميع.

فكرة الملفّ ومقالاته ركّزت على وجوب تضمين العديد من المهارات والقدرات في التعليم، وعلى ضرورة مأسسة هذه النواحي في صلب الممارسات اليوميّة، في كلّ المراحل والموادّ. وأهمّها:

تعزيز عقليّة التساؤل: ليس العلم في امتلاك الإجابات الصحيحة، فهذا يحصل بالتلقين، ولا يحلّ مشكلات مستجدّة. العلم يبدأ من السؤال، وبالتحديد بالسؤال المتكرّر حول المسلّمات. إنسان الغد يجب ألّا يستسلم للمعرفة السهلة التي تؤمّنها شاشاته بالدرجة الأولى اليوم، بل عليه التمسّك بسؤال الـ"لماذا" الفاتح للأفق، قبل سؤال الـ"كيف" الذي يجعله منفّذًا ماهرًا لما لا يعرف مآلاته.

تعزيز التفكير النقديّ: قد يكون التفكير النقديّ خشبة الخلاص للبشريّة من الانحدار عميقًا في مستنقعات التعصّب و"القبائليّة" والكره الخالص بلا وعي. كما إنّه الأساس في بناء إنسان قادر على التعامل مع المختلفات والمؤتلفات بينه وبين الآخرين، بما يسمح له بتجاوز الأفكار المسبقة، والتحيّز، وعدم رؤية الأمور من أكثر من منظور.

تعزيز مفهوم القيم الجامعة: الحذاقة العلميّة والمهنيّة، مع تفكّك البُنى القيميّة عند إنسان الغد (واليوم طبعًا) قد تؤدّي إلى أخطار تهدّد ليس فقط الآخرين، بل مصير الكرة الأرضيّة برمّتها. العمل على الأنساق القيميّة الجامعة، مثل قيم الحقّ والعدل والخير والجمال، ومن غير تخصيص يجعل هذه القيم مختصّة بجماعة دون الأخرى، هو الضمانة لأجيال المستقبل بإعادة تكوين العلاقات بين الناس والدول والجماعات على أسس صحيحة. مفهوم القيم هذا، يجعل الفائدة الشخصيّة جزءًا من مجموعة محدّدات لاتّخاذ القرارات، عوضًا عن الاكتفاء بأنانيّة "الفوز" بأيّ ثمن.

تعزيز الذكاء العاطفيّ والتواصل: قدرة الإنسان على التواصل مع ذاته قبل الآخرين، وفهم مشاعره وأسبابها، وحسن التعامل معها، تجعله أقدر على مواجهة المفاجآت والظروف الصعبة. كما تمنح مشاعره حصانة من أن تتمكّن المؤثّرات الخارجيّة، مثل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعيّ، من التلاعب بها. وهذا الصفاء الداخليّ يجعل التواصل مع الآخر أصحّ وأسلم، بما يضمن حوارات منتجة، وتقبّل الاختلاف وتجنّب الخلاف.

التعامل مع بركة/ تحدّي الذكاء الاصطناعيّ: الاتّكاء على الذكاء الاصطناعيّ لم يعد خيارًا، ووجوده في بنية التعليم صار أساسًا إلّا من عجز عن ذلك نظرًا إلى قلّة الإمكانات والموارد. تدريب المتعلّمين على استعمال الذكاء الاصطناعيّ لا يقتصر على التعليمات والأوامر الملائمة وحسب، بل يجب أن يستثمر كلّ البنود السابقة في التعامل معه: السؤال الدائم عن منتَج الذكاء الاصطناعيّ؛ مقاربة إجاباته مقاربة نقديّة؛ وضع ما يخرج منه على المعيار القيميّ؛ السؤال عن أثر ما يقترحه في الذات وفي الآخرين.

أملنا مع صدور العدد أن يكون السلام قد حلّ والقلق توقّف عند الجميع. ورغبتنا استمرار البحث في قضيّة ملفّ هذا العدد مستقبلًا لخطورة قضيّته، وفي محاولة للوصول إلى تبنّ لأفكاره في المناهج والاستراتيجيّات والمخرجات التعلّميّة - التعليميّة.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد

المتعلّمون بعد المدرسة.. مُمارسات صفّيّة بعين مُستقبليّة

10 **المتعلّمون بعد المدرسة:** مُمارسات صفّيّة بعين مُستقبليّة
د. عبد الباسط الصاديّ

14 **الصفّ المدرسيّ بوصفه مختبرًا للمستقبل:** من حفظ الجواب إلى إنتاج السؤال
محمّد المستاري

20 **كيف نُحوّل الذكاء الاصطناعيّ في الصفّ إلى أداة لبناء التفكير النقديّ والأخلاقيّ؟**
د. معزوزة محمّد أحمد الراعي

24 **المتعلّم بعد المدرسة:** أيّ إنسان نُريد؟ قراءة تربويّة في الممارسات الصفّيّة ذات البعد المستقبليّ
وديع بويزيم

28 **الدرس صفر:** تحدّيات ما بعد المدرسة في الخطاب التعليميّ
سالم الترابين

32 **ما لا يُدرَّس ويُتعلَّم: الذكاء العاطفيّ والتواصل في الصفّ المدرسيّ**
ربى ملكاوي

36 **إعادة تعريف النجاح: من قياس الإنجاز إلى بناء إنسان المستقبل**
أسمى نجم

40 **التعليم المستقبليّ: عندما تُصبح القيم جزءًا من الدرس لا هامشًا له**
د. محمّد تيسير الزعبي

44 **ممارسات صفّيّة بعين مستقبليّة**
زينب قانصو

48 **حين تصبح القيم اختيارًا لا شعارًا: ممارسات صفّيّة في بناء الوعي الأخلاقيّ**
أمينة بلعيد ود. حميد جعفر

مقالات عامّة

54 **ألعاب الحكايات في مرحلة الطفولة المبكّرة**
يوسف وزّول ود. مليكة رفيق ود. سعيدة تاقي

58 **تطبيقات الميتافيرس:** قفزة في استراتيجيّات التعليم لأطفال عمى الألوان
إبراهيم حسبون

62 **مجتمع بلا مدارس:** ملامح الواقع التعليميّ في غزّة
سحر معين درويش

66 **تحديد الحاجة:** الخطوة الأولى نحو تطوير مستند إلى المدرسة
إيمان البلوي

70 **من شغف اللغة إلى التمكّن:** مشروع ريادي لتوليد متعلّم للغة العربيّة نابض بالحياة
رينيه مزاهره

74 **توظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ في تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزيّة لدى طالبات الصفّ الحادي عشر في مدرسة حيل العوامر**
أحلام الصالحيّة

78 **حين يصبح التعليم فعل كرامة: تحوّلات المعلّم الفلسطينيّ في تجربة الـMAT بين الأمل والمساءلة**
د. لينا السويطي

84 **منصّة المعلّم التربويّة:** نحو رؤية أوضح في زمن التحوّلات التربويّة
هديل الشحبري

88 **من القلق إلى الإثارة:** خلق بيئة إيجابيّة لتعلّم الرياضيّات بالتعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ
مها البيكاوي

92 **تعلّم كيفيّة التعلّم: المهارة الجوهريّة لعصر الذكاء الاصطناعيّ**
علي محمّد عيسى

96 **نحو تعليم يواكب احتياجات المتعلّم المعاصر**
منهجيّات

قائمة المحتويات

ملحق جلسة منهجيّات
في المنتدى السنويّ لفلسطين

الإبادة التعليميّة في سنتها الثانية: عن معنى التعليم في زمن الإبادة

102 **الإبادة التعليميّة في عامها الثاني:** عن معنى التعليم في زمن الإبادة
سامية بشارة

106 **في الإبادة، كيف أعاد المجتمع إنتاج التعليم والمعنى خارج أيّ بنية مؤسّسيّة؟**
أحمد عاشور

110 **التعليم في فلسطين: أفول المدرسة أم إعادة إنتاجها؟**
مالك الريماوي

114 **أصوات المعلّمين والمعلّمات بين البقاء والمقاومة**
أسماء رمضان مصطفى
محمّد عوض شبير
ختام أبو الرُّبّ
ندى الأشقر

122 **مستقبل التعليم في فلسطين:** من التوثيق إلى إعادة المعنى
د. ريام كفري أبو لبن

أبواب المجلّة

130 **مقال مترجم**
استخدام الأسئلة لتعزيز التعلّم الناشئ

134 **مفهوم تربويّ**
عقليّة التساؤل

136 **تقرير حول التعليم**
جرائم غير مرئيّة، فصول دراسيّة مفقودة: معالجة عدم الإبلاغ والإفلات من العقاب في الهجمات على تعليم الفتيات

138 **بروفايل**
منصّة المتحف الفلسطينيّ - سناسل

140 **كتب تربويّة**
الاستقصاء القائم على المفاهيم

142 **اقتباس تربويّ**
التعليم والتعلّم بوصفهما جدليّة الفعل والأثر في المدرسة المعاصرة

144 **محاورة**
د. أنيس الحروب

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

المتعلّمون بعد المدرسة: مُمارسات صفّيّة بعين مُستقبليّة

د. عبد الباسط الصاديّ

لطالما نُظِر إلى الكتاب المدرسيّ بوصفه "المصدر النهائيّ للحقيقة"، وإلى المعلّم بوصفه "ناقل هذه الحقيقة". لكن في عصر الانفجار المعلوماتيّ وخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ التي تولّد نصوصًا وصورًا فائقة الواقعيّة، لم يعد التعليم المرتكز على "الحقائق الثابتة" كافيًا، بل قد يصبح خطيرًا. إنسان المستقبل الذي نصبو إليه هو من يمتلك مهارة "الشكّ البنّاء"؛ أي القدرة على تفكيك ما يُقدَّم إليه بوصفه مسلّمات، وإعادة تركيبه بوعي ونقد.

الشكّ البنّاء: ليس عدمًا، بل منهج

الشكّ البنّاء لا يعني رفض كلّ شيء، بل يعني ألّا نقبل شيئًا باعتباره "حقيقة مطلقة" من دون إخضاعه إلى المساءلة. في صفوفنا، يجب أن ننتقل من تعليم "المحتوى" إلى تعليم "جيولوجيا المحتوى"؛ أي البحث عن ما يقع تحت السطح.

على سبيل المثال، في حصّة الجغرافيا للصفّ الثامن، حين يحلّل الطلّاب "خريطة العالم"، نحن لا نطلب إليهم حفظ الحدود، بل نسأل: مَن رسم هذه الخريطة؟ ولماذا تبدو بعض القارّات أضخم من حجمها الحقيقيّ؟ عندما يكتشف الطالب أنّ "خريطة ميركاتور" صُمّمت لخدمة الملاحة الأوروبيّة القديمة وليس لعدالة المساحة، فإنّه يبدأ بممارسة الشكّ العلميّ: يبحث عن التحيّزات الكامنة خلف "الرسم" كما يبحث عنها خلف "النصّ"، ويتعلّم أنّ الحقيقة قد تختلف باختلاف زاوية النظر أو مصلحة "الراسم".

تدجين المناهج: كيف نحوّل "النصّ الجامد" إلى "مادّة للنقاش"؟

تحتاج المناهج التي تُقدّم الحقائق التاريخيّة أو العلميّة بوصفها قوالب نهائيّة ومقدّسة، إلى عمليّة "تطويع"؛ أي إخراجها من حالة الجمود إلى فضاء النقد. لا نريد من الطالب أن يحفظ "ما حدث"، بل أن يفهم "كيف ولماذا صيغ الحدث بهذا الشكل". يمكن للمعلّم ممارسة ذلك بوساطة نموذجَين أساسيَّين:

أ. استراتيجيّة "تعدّد الروايات"

بدلًا من الرواية الأحاديّة، نضع الطالب أمام "وعي مقارن" يجعله يدرك سياقات كتابة التاريخ. مثال:

- الصفّ: التاسع الأساسيّ.
- المادّة: التاريخ/ الدراسات الاجتماعيّة.
- سير النشاط: عند تدريس حدث مثل "الحرب العالميّة الأولى"، يجلب المعلّم نصَّين متقابلَين: الأوّل من كتاب مدرسيّ لدولة كانت في حلف "المحور"، والثاني من دولة من "الحلفاء".
- المهمّة: يُطلب إلى الطلّاب استخراج "الفجوات": ما الذي ذكره النصّ الأوّل وأغفله الثاني؟ وكيف استُخدمت الصفات، مثل "بطل" مقابل "متمرّد" لتوجيه عاطفة القارئ؟
- المؤدّى المستقبليّ المنشود: القدرة على تحليل الخطاب الإعلاميّ المعاصر، وفهم أنّ "الحقيقة" قد تُجزّأ لخدمة أجندات معيّنة.

ب. استراتيجيّة "تاريخ العلم": رحلة الأخطاء المصحّحة

بدلًا من تدريس القانون العلميّ باعتباره حقيقة أزليّة، ندرّسه بوصفه رحلة من التساؤل والترميم المعرفيّ.

- المسمّى الجديد للمهمّة: "مُحقّق الثغرات العلميّة" (THE SCIENTIFIC AUDITOR)
- الصفّ: الثامن أو التاسع الأساسيّ.
- المادّة: العلوم (الفيزياء/ الكيمياء).
- سير النشاط:

1. رصد الجمود: يعرض المعلّم نموذجًا علميًّا قديمًا ساد

لفترة طويلة (مثل: "نموذج فطيرة الزبيب" للذرّة، أو "نظريّة العناصر الأربعة" لأرسطو).

2. مهمّة التحقيق: يُكلّف الطلّاب بدور "لجنة فحص الحقائق": مهمّتهم العودة في الزمن، والبحث عن التجربة أو الملاحظة التي أثبتت أنّ هذا النموذج "ناقص" أو "خطأ".
3. تفكيك السطوة: يحلّل الطلّاب اللحظة التاريخيّة التي تجرّأ فيها عالم (مثل رذرفورد أو دالتون) على تفنيد نظريّة أستاذه أو المعتقد السائد في عصره. يركّز الطلّاب على سؤال: "ما الدليل المادّيّ الذي منحه الشجاعة ليقول: لا أعتقد أنّ هذا صحيح؟"

- المؤدّى المستقبليّ المنشود: غرس "الأمانة العلميّة" و"الشجاعة المعرفيّة"، ليتعلّم الطالب أنّ احترام العلماء لا يعني تقديس أخطائهم، وأنّ الحقيقة العلميّة تتطوّر بالجرأة على النقد المدعوم بالدليل، لا بالقبول الأعمى للمسلّمات.

مواجهة "الهلوسة الرقميّة": الذكاء الاصطناعيّ مرآة للنقد

يفرض الذكاء الاصطناعيّ تحدّيًا أخلاقيًّا ومعرفيًّا جديدًا، فهو قادر على تقديم إجابات واثقة جدًّا، لكنّها قد تكون خطأً تمامًا (ما يعرف بالهلوسة).

* التدريب الصفّيّ: اطلب إلى الطلّاب توليد بحث باستخدام الذكاء الاصطناعيّ حول موضوع جدليّ، ثمّ كلّفهم بالمهمّة التدريبيّة: "صائد الأخطاء الرقميّ" (تشريح الهلوسة الآليّة).
المجال: مادّة الحاسوب/ مهارات البحث العلميّ/ اللغة العربيّة.
الصفّ: التاسع.

أوّلًا: سيناريو التنفيذ (سير النشاط)

1. مرحلة التوليد: يُطلب إلى الطلّاب (فرادى أو مجموعات) استخدام أحد نماذج الذكاء الاصطناعيّ (مثل CHATGPT أو GEMINI)، لتوليد مقال بحثيّ من 500 كلمة حول موضوع جدليّ، مثل "دور التكنولوجيا في تزييف الذاكرة الجماعيّة"، أو "تحليل تاريخيّ لشخصيّة مثيرة للجدل".
2. أمر البرمجة (THE PROMPT): يوجّه الطلّاب الآلة بكتابة المقال، مع ضرورة إدراج تواريخ محدّدة، وأسماء شخصيّات، واقتباسات لمصادر أو مراجع.
3. إعلان التحدّي: بمجرد ظهور النتيجة، يرتدي الطلّاب قبّعة "المحقّق" أو "صائد الأخطاء"، بعد أن يُقال لهم إنّ المقال يحتوي "ألغامًا معرفيّة" (هلوسات) يجب كشفها.

ثانيًا: تفصيل محاور التقصّي (بطاقة المهمّة)

يُكلّف الطلّاب بالتحقّق من ثلاث ركائز أساسيّة في إجابة الآلة:

المحور	آليّة التحقّق (ماذا يفعل الطالب؟)	الهدف من الشكّ
1. المصادر المرجعيّة	فحص الروابط أو أسماء الكتب التي ذكرتها الآلة. هل الكتاب موجود فعلًا؟ هل المؤلّف حقيقيّ؟ هل الاقتباس يعود إلى الشخص نفسه؟	كشف "المصادر الوهميّة" التي قد تخترعها الآلة لتبدو واثقة.
2. الزمن والتواريخ	مطابقة التواريخ المذكورة بالحقائق التاريخيّة أو العلميّة الموثّقة في الموسوعات المعتمدة.	كشف "المغالطات الزمنيّة" (مثلًا: شخصيّة تقتبس من شخص لم يولد في عصره).
3. الانحياز اللغويّ	تحليل الكلمات المفتاحيّة: هل تتبنّى الآلة وجهة نظر واحدة؟ هل تستخدم لغة عاطفيّة (مدحًا/ذمًّا) بدلًا من اللغة الحياديّة؟	كشف "التحيّز الخوارزميّ"، وفهم أنّ الآلة تعكس انحيازات بيانات التدريب.

ثالثًا: المخرج النهائيّ للنشاط

لا يسلّم الطالب "البحث" الذي أنتجه الذكاء الاصطناعيّ، بل يسلّم "تقرير التشريح" الذي يتضمّن:

- المقال الأصليّ (المولّد آليًّا).
- جدولًا بالأخطاء المكتشفة (الخطأ - الحقيقة المثبتة - المصدر الأصليّ الذي أكّد الحقيقة).
- فقرة نقديّة حول "مدى موثوقيّة الذكاء الاصطناعيّ في هذا الموضوع".

رابعًا: المؤدّى المستقبليّ المنشود

تحويل الطالب من "مستلم سلبيّ" للمعلومة إلى "مُحقّق نشط". هذا التدريب يبني لديه مهارة "التحقّق المتقاطع" (CROSS-CHECKING)؛ وهي المهارة الوحيدة التي ستحمي أجيال المستقبل من الوقوع في فخّ التضليل الرقميّ، أو الانصياع للآلة من دون تفكير.

* السؤال الأخلاقيّ: هل نثق في خوارزميّة لاتّخاذ قرار أخلاقيّ؟ هذا التساؤل ليس فلسفيًّا فحسب، بل تدريب على استعادة "السيادة البشريّة" في عصر الآلة.

نموذج تطبيقيّ: "المحكمة الأخلاقيّة للذكاء الاصطناعيّ"

- الصفّ: العاشر أو الحادي عشر.
- المادّة: التربية الأخلاقيّة/ المهارات الحياتيّة/ الحاسوب.
- سير النشاط: يُعرَض على الطلّاب سيناريو لـ "خوارزميّة" تقرّر مَن يستحقّ الحصول على وظيفة، أو مَن يستحقّ دخول الجامعة، بناءً على بيانات تاريخيّة. يُقسّم الصفّ إلى فريقَين: فريق يدافع عن "حياد الآلة"، وفريق يكشف "انحياز البيانات" (مثلًا: كيف يمكن للآلة أن تستبعد فئة معيّنة لمجرّد أنّ البيانات القديمة لم تكن مُنصفة).
- المؤدّى المستقبليّ المنشود: إدراك أنّ التكنولوجيا ليست "محايدة"، وأنّ المسؤوليّة الأخلاقيّة يجب أن تظلّ بيد الإنسان، ما يبني جيلًا قادرًا على حوكمة التكنولوجيا لا الانقياد لها.

استراتيجيّات عمليّة لتعزيز الشكّ البنّاء

لتحويل "الشكّ" إلى ممارسة يوميّة، نستخدم المختبرات الذهنيّة والتقنيّة الآتية:

أ. مختبر "الخبر الكاذب" (DIGITAL DETECTIVE)

- الصفّ: السابع أو الثامن.
- المادّة: تكنولوجيا المعلومات/ مهارات البحث.
- سير النشاط: عرض صورة "مثيرة للجدل" (مثل صورة كاذبة لانفجار أو اكتشاف أثريّ مزيّف). يُدرّب الطلّاب على استخدام أدوات "البحث العكسيّ عن الصور" (REVERSE IMAGE SEARCH)، وفحص "الميتا داتا" (METADATA) للصورة لمعرفة تاريخها الحقيقيّ ومصدرها الأصليّ.
- المؤدّى المستقبليّ المنشود: امتلاك "الحاسّة السادسة" للتحقّق الرقميّ، ما يحمي المتعلّم من الانجراف خلف الشائعات أو "الترندات" المضلّلة.

ب. قبّعات التفكير الستّ (تحليل المعلومة)

- الصفّ: التاسع.
- المادّة: اللغة العربيّة/ التربية المدنيّة.
- سير النشاط: عند طرح قضيّة مثل "الاستغناء عن الوقود الأحفوريّ"، يرتدي الطلّاب القبّعات: الصفراء للمميّزات، والسوداء للمخاطر، والحمراء للمشاعر، والبيضاء للأرقام المجرّدة، والخضراء للبدائل الإبداعيّة، والزرقاء لإدارة النقاش.
- المؤدّى المستقبليّ المنشود: تعويد العقل على عدم قبول المعلومة بـ "لون واحد"، بل فحصها بـ "طيف كامل" من الرؤى النقديّة.

ج. فجوة "لماذا": مرشّح (فلتر) الأسئلة الثلاثة

هذه الاستراتيجيّة "درع فكريّ" يُطبّق في أيّ سياق معرفيّ.
نموذج تطبيقيّ: "تشريح الإعلان المضلّل"

- الصفّ: الثامن.
- المادّة: الدراسات الاجتماعيّة/ الإعلام.
- سير النشاط: عرض إعلان تجاريّ أو سياسيّ، وتطبيق المرشّح:
  1. من المستفيد؟ (مَن الذي يموّل هذه الرسالة؟)
  2. ماذا لو كان العكس؟ (تخيّل الرسالة من وجهة نظر المعارض).
  3. أين الدليل؟ (البحث عن إحصائيّات مستقلّة بعيدًا عن لغة الإعلان الجذّابة).
- المؤدّى المستقبليّ المنشود: بناء شخصيّة "المستهلك الواعي" الناقد، والذي لا يمكن التلاعب بقراراته الشرائيّة أو السياسيّة بالعاطفة أو المعلومات الناقصة.

نحو وعي لا يُستلَب

الهدف النهائيّ من تفكيك الحقائق المطلقة يكمن في حماية المتعلّم من "الاغتراب". الإنسان الذي يتقبّل كلّ ما يُملى عليه إنسان مستهلك، أمّا الذي يشكّ ويتساءل فهو إنسان بانٍ. نحن ندرّب المتعلّمين على استلهام عراقة الماضي من دون "لَيِّ عنق التاريخ"، ليكونوا قادرين على تمييز الفرق بين "الأصالة" وبين "إعادة إنتاج الصراعات القديمة".

***

وفي الختام، نحن لا نريد جيلًا يشكّك من أجل الهدم، بل جيلًا يمتلك "المناعة الفكريّة" ضدّ التضليل. في عصر الذكاء الاصطناعيّ، تتمثّل الميزة التنافسيّة الوحيدة للبشر في قدرتنا على التفكير النقديّ والتعاطف، والقدرة على قول: "لا أعرف، سأبحث"، بدلًا من ترديد الحقائق المعلّبة.

مستقبلنا يبدأ عندما يتوقّف الطالب عن سؤال "ما الجواب؟" ويبدأ بالتساؤل حول ما إذا كان هذا الجواب حقيقيًّا، ولماذا؟

د. عبد الباسط الصاديّ
مستشار وخبير تكنولوجيّ وتربويّ
مصر/ الكويت

الصفّ المدرسيّ بوصفه مختبرًا للمستقبل: من حفظ الجواب إلى إنتاج السؤال

محمّد المستاري

غالبًا ما تُختزل طموحات الأسر من المدرسة في كونها ضمانة للترقّي الاجتماعيّ، ودرعًا أخلاقيًّا يقي الأبناء تقلّبات الزمن؛ وهي رؤية تنبع من حاجة مشروعة إلى "الأمان". غير أنّ هذه الحاجة تصطدم اليوم بمفارقة حادّة: فالمؤسّسة التي يُفترض أن تُعدّ الجيل لعالم متحوّل، ما تزال، في كثير من ممارساتها، تشتغل بأدوات تُكافئ الامتثال للأجوبة المسبقة، وتُقوّم "الذكاء" بمدى الانضباط لحقائق ناجزة. لذلك يبرز سؤال إشكاليّ مركزيّ: هل يستطيع نموذج تربويّ يقوم على محاكاة الموروث، أن يُنتج ذواتًا قادرة على الفعل، في سياق يتّسم بالسيولة واللا-يقين وتسارع التحوّلات المعرفيّة والتقنيّة؟

يُحيل استشراف وضعيّة "المتعلّمين بعد المدرسة" إلى ضرورة إعادة فحص ما يجري داخل "الجدران الأربعة". فإذا كانت الحياة المهنيّة والمجال العامّ، ينتظران فاعلًا قادرًا على التشخيص والمبادرة وحلّ المشكلات، فإنّ الممارسة

الصفّيّة تُطالَب بالانتقال من منطق "الاستهلاك المعرفيّ"، إلى منطق "الإنتاج التساؤليّ".

تسعى هذه الورقة لتفكيك بنية "الامتثال" حين تُختزل عمليّة التعلّم في ثنائيّة (سؤال/ جواب)، محكومة بسقف النقطة، وتفتح أفق تصوّر الصفّ بوصفه "مختبرًا" لا حجرة تلقين: أي فضاءً تُصاغ فيه الفرضيّات، ويُثمَّن الخطأ بوصفه موردًا للتعلّم، وتبدأ فيه الرحلة المعرفيّة بالجرأة على صياغة سؤال خلّاق، قبل البحث عن جواب مُقنِع.

"اقتصاد النقطة" وأزمة الجمود المعرفيّ

تتأسّس الممارسة الصفّيّة التقليديّة على ما يمكن تسميته "اقتصاد النقطة"، إذ تتحوّل المعرفة من أفق للفهم وبناء المعنى، إلى رأس مال رمزي يُتداوَل طلبًا للاعتراف الأسريّ والمؤسّسيّ، وضمان مسار دراسيّ "آمن". في هذا الأفق، لا تُقاس قيمة التعلّم بعمق الاستيعاب أو بقدرة المتعلّم على الربط والتحليل، بل بقدرته على إنتاج الجواب المنتظر داخل زمن محدّد وبصيغة معياريّة، بما يعيد إنتاج ما سمّاه باولو فريري "النموذج البنكيّ للتعليم"، والذي يُختزل المتعلّم في متلقٍّ سلبيّ للمعرفة، بدل أن يكون شريكًا في بنائها (Freire, 2000). ويُنتج هذا النسق تلميذًا "ممتثلًا"، يرى في الكتاب المدرسيّ سقفًا نهائيًّا للحقيقة، وفي الجواب الصحيح غاية قصوى للمجهود الذهنيّ، ويجعل من الخطأ علامة نقص بدل أن يكون موردًا للتعلّم.

يُكرّس هذا المنطق حصر العمليّة التعليميّة في ثنائيّة (سؤال المعلّم/ جواب المتعلّم)، بما يؤسّس علاقة عموديّة بالمعرفة، تُختزَل فيها وظيفة العقل في التخزين والاسترجاع أكثر من التحليل والتركيب، وهو ما ينتقده فريري بوصفه شكلًا من "الإيداع المعرفيّ" الذي يُعطّل الوعي النقديّ، ويحول دون تشكّل ذات فاعلة (Freire, 2000). وبدل أن يُدرَّب المتعلّم على بناء الإشكال وصياغة الفرضيّات، يُدرَّب على التعرّف السريع إلى "النموذج الصحيح" وإعادة إنتاجه. هكذا تتكوّن حالة من "الجمود المعرفيّ"، تجعل المتعلّم عاجزًا عن التعامل مع وضعيّات مركّبة، أو أسئلة مفتوحة لا تقدّم أجوبة جاهزة؛ وهو ما يتجلّى بوضوح عند الانتقال من فضاء الامتحان إلى فضاء الحياة.

تتجلّى هذه الأزمة حين تتحوّل موادّ يُفترض أن تُنمّي اليقظة الفكريّة، إلى موادّ سرديّة إخباريّة. وتمثّل الفلسفة مثالًا دالًّا: فبدل أن تكون تدريبًا على الإشكال ومساءلة البداهات وبناء الحجج، تُختزَل أحيانًا في تأريخ للأفكار وتصنيف للأطروحات داخل قوالب جاهزة. يُطالَب المتعلّم بحفظ "أجوبة" الفلاسفة واستدعائها في الامتحان، لا بممارسة التفلسف بوصفه فعلًا حيًّا لتشييد الموقف والدفاع عنه. وهكذا يُصادَر البعد التساؤليّ لصالح "أمان النقطة"، ويتحوّل التفكير من نشاط إشكاليّ، إلى استظهار مدرسيّ يُقاس بالكمّ لا بالعمق.

في هذا السياق، يُعاد تعريف "التلميذ الشاطر" بوصفه الأكثر قدرة على محاكاة النماذج السابقة، لا الأكثر جرأة على خلخلتها أو مساءلة منطقها. ويُدفَع ثمن هذا "الأمان المدرسيّ" من رصيد الملكات النقديّة؛ إذ يغيب تمرين العقل على حيرة السؤال، ويحلّ محلّه الاطمئنان إلى صيغ جاهزة ومسالك تفكير نمطيّة. لذلك يجد المتعلّم نفسه لاحقًا مزوّدًا بأجوبة عن أسئلة لم يشارك في صياغتها، وضعيف العُدّة أمام قضايا معاصرة - من الذكاء الاصطناعيّ إلى الإشكالات القيميّة والبيئيّة - تتطلّب مهارات التفكيك والتحليل واتّخاذ الموقف في سياقات غير يقينيّة، لا مجرّد الحفظ والاسترجاع.

"إبستمولوجيا السؤال" بوصفها أداة للتحرّر

لا يعني الانتقال من "حفظ الجواب" إلى "إنتاج السؤال" مجرّد تبديل في الأدوار البيداغوجيّة، أو تنويع في طرائق التنشيط، بل يمثّل إعادة تعريف عميقة لطبيعة السلطة المعرفيّة داخل الصفّ. فالسؤال، في جوهره، فعل تحرّريّ يكسر منطق التلقّي السلبيّ، ويحوّل المتعلّم من "موضوع" تُمارَس عليه عمليّة

الشحن المعرفيّ، إلى "ذات" فاعلة تشارك في بناء المعنى وصياغة الإشكال، وهو ما ينسجم مع تصوّر جون ديوي للتعليم بوصفه خبرة حيّة، تُبنى بالاستقصاء والمشاركة الفعليّة في التفكير (Dewey, 1997). في أفق مدرسة المستقبل، لا يُقاس التفوّق بقدرة المتعلّم على استعادة ما قيل، بل ببراعته في طرح أسئلة خلّاقة تكشف ما هو مضمر في النصوص، وتفتح إمكانات للفهم لم تكن منظورة في صيغها الأولى.

تقتضي إبستمولوجيا السؤال الجرأة على نقل ما يُقدَّم في الكتب المدرسيّة من مرتبة "المقدّس المنهجيّ"، إلى مرتبة "الموضوع القابل للفحص والنقد". فالمناهج التي تعرض المعطيات بوصفها "حقائق صلبة" لا تقبل المراجعة تُهيّئ، من حيث لا تشعر، ذهنيّات قابلة للاستتباع الإيديولوجيّ، أو الخضوع للمنطق الخوارزميّ في المستقبل. ويبدأ تحرير العقل بتدريب المتعلّمين على تفكيك البداهات وامتحان المسلّمات، بأسئلة من قبيل: من كتب هذا النصّ؟ وفي أيّ سياق؟ ولأيّ غاية؟ وماذا لو تغيّرت المقدّمات أو اختلفت زاوية النظر؟ بهذا المعنى، يتحوّل السؤال من أداة تقويم إلى أداة بناء، ويغدو المتعلّم منتجًا للمعنى لا مجرّد مستهلك له، في انسجام مع ما يسمّيه ديوي "التفكير التأمّليّ" الذي ينطلق من الإشكال قبل الوصول إلى النتيجة (Dewey, 1997).

تُكسب هذه "الإبستمولوجيا التساؤليّة" المتعلّم حصانة ضدّ الاستلاب المعرفيّ، إذ إنّ التدرّب على مساءلة "لماذا" قبل "كيف"، ينمّي القدرة على التمييز والمقارنة وترتيب الحجج، في سياق يتّسم بتدفّق غير مسبوق للمعلومات والصور والخطابات. إنّ إنتاج السؤال، بهذا المعنى، تدريب على حقّ الاختيار والمسؤوليّة الفكريّة؛ فالمستقبل الذي ينتظر المتعلّمين لن يختبرهم في ما يحفظون من معطيات، بل في قدرتهم على مواجهة أوضاع غير يقينيّة بأسئلة ذكيّة، تُولّد فرضيّات وحلولًا غير نمطيّة. هنا يغدو السؤال بمثابة "بوصلة قيميّة" تحمي الفرد من الذوبان في الأنماط الجاهزة، أو من الامتثال الأعمى لمنطق الآلة، مثل الذكاء الاصطناعيّ الذي قد يوفّر أجوبة سريعة، لكنّه يعجز عن صياغة القلق الإنسانيّ، أو تحمّل تبعات الموقف الأخلاقيّ.

الصفّ المدرسيّ بوصفه "مختبرًا": من التلقين إلى التجريب الميدانيّ

يستعيد الصفّ شرعيّته بوصفه فضاءً استشرافيًّا، حين يُعاد تنظيمه بوصفه "مختبرًا" يشتغل بمنطق الفرضيّة والاختبار، عوض الارتهان لفكرة الحقيقة النهائيّة المغلقة (Dewey, 1997). في هذا الأفق، يُعاد الاعتبار لـ"بيداغوجيا الخطأ"، بحيث يُفهم الجواب غير الدقيق لا بوصفه إخفاقًا تقنيًّا يستوجب عقابًا رمزيًّا في هيئة نقطة أو علامة، بل باعتباره معطى منهجيًّا يكشف مسار التفكير، ويشكّل مادّة أوّليّة لتوليد أسئلة أعمق وبناء فرضيّات بديلة. هكذا يغدو الخطأ مؤشّرًا على اشتغال العقل، لا علامة على عجزه.

يفرض هذا التحوّل على المعلّم أن ينتقل من موقع "المالك الوحيد للحقيقة"، إلى وظيفة "مهندس الحيرة البنّاءة"، أي المنظّم لوضعيّات تعليميّة إشكاليّة تستفزّ الفضول، وتدفع المتعلّمين إلى المقارنة والافتراض والحجاج وإعادة النظر في مسلّماتهم. وبذلك لا يُقاس التعلّم بسرعة الوصول إلى الجواب، بل بقدرة المتعلّم على تبرير اختياراته، وتتبّع مسار تفكيره، وتعديل فرضيّاته في ضوء المعطيات المستجدّة.

في ممارسة "الصفّ المختبر"، لا تُدرَّس الفلسفة بوصفها تراثًا مكتملًا، بل باعتبارها أداة لتحليل الحاضر ومساءلة قضاياه. فبدل تقديم "مفهوم الدولة" في صيغة تعريفات قانونيّة مجرّدة، ينطلق الاشتغال من أسئلة يطرحها المتعلّمون حول العدالة والشرعيّة والسلطة، في سياق التحوّلات الرقميّة ومنطق الخوارزميّات. عندئذ يتحوّل النصّ الفلسفيّ من سلطة معرفيّة تُستظهَر، إلى أداة إجرائيّة تُستثمَر في بناء أطروحات شخصيّة وحجج مدعّمة. وفي مادّة التاريخ، يتجاوز المختبر

منطق السرد الخطّيّ للوقائع نحو فحص "منطق الوثيقة" ومقارنة الروايات، بما يدرّب المتعلّمين على مساءلة شروط إنتاج الخطاب التاريخيّ، وبناء معنى "الحقيقة" في تعدّد زوايا النظر. ويصبح الخطأ في الاستنتاج لحظة ضروريّة لفهم آليّات بناء المعرفة، لا ذنبًا تربويًّا يستدعي الإقصاء.

وتتجلّى حيويّة هذا التصوّر بوضوح في التعامل مع الذكاء الاصطناعيّ. فبدل الاكتفاء بمنطق المنع بدافع الخوف من الغشّ، يُوضَع الجواب الآليّ على مشرحة النقد الصفّيّ: ما دقّته؟ ما حدوده؟ ما الذي يُغفله من تعقيد التجربة الإنسانيّة وأبعادها القيميّة؟ وبأسئلة من قبيل: هل يعبّر هذا النصّ عن فهم أم عن تركيب إحصائيّ للغة؟ وما الذي ينقصه ليكون حكمًا إنسانيًّا مسؤولًا؟ يتحوّل الصفّ من فضاء لتراكم المعلومات، إلى مسرح لتعلّم التواصل، وتدبير الاختلاف، وبناء موقف نقديّ يُوازن بين الكفاءة التقنيّة والبصيرة الأخلاقيّة.

ما بعد الجدران الأربعة: الإنسان بوصفه أفقًا للممارسة

لا تنحصر الغاية من تحويل الصفّ إلى مختبر للتساؤل في تحسين مردوديّة التعلّم، أو الرفع من جودة النتائج الدراسيّة، بل تتجاوز ذلك إلى الإسهام في بناء "السيرة الأخلاقيّة" للمتعلّم داخل المجال العامّ. فالمستقبل الذي نُعدّ له المتعلّمين ليس مجرّد سوق للعمل، تحكمه منطقيّة الكفاءة والتنافس فحسب، بل أيضًا فضاء اجتماعيّ وسياسيّ وثقافيّ، يتطلّب مواطنة نقديّة واعية قادرة على التمييز والمساءلة وتحمّل المسؤوليّة. ويتقاطع هذا الأفق مع تصوّر حنّة أرندت لدور التربية في إعداد الناشئة لتحمّل مسؤوليّة العالم المشترك (Arendt, 2006). فعندما يغادر المتعلّم المدرسة وهو يمتلك مهارة إنتاج السؤال، فإنّه يلج المجتمع مُحصّنًا نسبيًّا ضدّ آليّات التضليل، وضدّ النمذجة السلوكيّة التي تُنتجها وسائط الإعلام والخوارزميّات، لأنّ عقليّة التساؤل تُمكّنه من فحص الخطابات، وتمييز ما يُراد له أن يصدّقه حول ما يقتنع به عن وعي (Nussbaum, 2010).

في هذا الأفق، يتجاوز "الذكاء العاطفيّ" بعده التواصليّ التقنيّ، ليغدو قدرة على الإنصات والتعاطف وإدارة الاختلاف وبناء علاقة مسؤولة بالآخر. فالصفّ الذي احتضن تعدّد الآراء، ولم يحوّل "السؤال المزعج" إلى ذريعة للعقاب، بل إلى فرصة للحوار، هو الذي يُنشئ متعلّمين قادرين على تقدير التنوّع والاعتراف بشرعيّة وجهات النظر المختلفة. ويغدو التساؤل المشترك تمرينًا على "التواضع المعرفيّ"، إذ يكتشف المتعلّم أنّ الحقيقة لا تُمتلك امتلاكًا فرديًّا، بل تُبنى بالنقاش والمقارنة وتبادل الحجج.

ينتج عن هذا التكوين استعداد أخلاقيّ وفكريّ لطرح الأسئلة الحرجة بأسلوب مسؤول، ولتحمّل تبعات الموقف، ولرؤية الاختلاف مصدرًا لإغناء الفهم لا تهديدًا للانسجام. عندئذ تصبح المدرسة فضاءً أوّليًّا لتعلّم العيش المشترك، إذ يتدرّب المتعلّم على وصل الحرّيّة بالمسؤوليّة، والحقّ في السؤال بواجب احترام الآخر.

بهذا المعنى، تتحوّل المدرسة إلى رحم يُصاغ فيه المعنى الذي يمنح التجربة التعليميّة بعدها الإنسانيّ العميق؛ معنى يجعل الفرد يرى في زميله شريكًا في بناء المستقبل، لا منافسًا على النقطة أو الترتيب. فنحن لا نُعدّ المتعلّمين لأداء مهامّ تقنيّة بكفاءة عالية فحسب، بل نُكوّنهم فاعلين اجتماعيّين قادرين على مواجهة تحدّيات كونيّة - من الأسئلة الأخلاقيّة المرتبطة بالتقنيّة إلى الأزمات البيئيّة والثقافيّة - بوعي نقديّ ومسؤوليّة قيميّة، تنبع من إدراكهم لحقّهم في التساؤل، وواجبهم في الاختيار، وقدرتهم على تحويل المعرفة إلى التزام إنسانيّ.

مدرسة السؤال بوصفها رهانًا استراتيجيًّا

تكشف المسارات السابقة أنّ الرهان الحقيقيّ على "متعلّمي ما بعد المدرسة"، لا يتحقّق بتكديس المعارف أو تشديد منطق الضبط والتقويم، بل بإعادة تعريف الغاية التربويّة ذاتها: الانتقال من تشكيل ذات ممتثلة، إلى بناء ذات قادرة على الفهم والمساءلة واتّخاذ الموقف (Freire, 2000). ومن ثمّ لا يُختزل "الصفّ المختبر" في تقنيّة بيداغوجيّة عابرة، بل يتحدّد بوصفه خيارًا استراتيجيًّا، يعيد توجيه المدرسة من منطق تخزين الأجوبة إلى أفق إنتاج المعنى، ومن إعداد الممتحَن، إلى تكوين الفاعل القادر على مجابهة التعقيد واللا-يقين.

في هذا الأفق، تتأسّس "مدرسة السؤال" بوصفها مدرسة للحرّيّة في بعدها المعرفيّ والأخلاقيّ معًا: حرّيّة التفكير، وحرّيّة الاختيار، وتحمّل مسؤوليّة الموقف. فهي لا تكتفي بتمكين المتعلّم من الاندماج في واقع قائم، بل تؤهّله للمشاركة في نقده وتحويله بوعي نقديّ يمكّنه من مقاومة النمذجة الآليّة، ومساءلة المسلّمات، والدفاع عن القيم الإنسانيّة في عالم متسارع التحوّل.

وعليه، يتحوّل السؤال المركزيّ من: كيف نضمن النجاح في الامتحان؟ إلى: كيف نُعِدّ متعلّمًا قادرًا على أن يكون فاعلًا في مستقبل غير يقينيّ؟ فالقيمة العميقة للمدرسة لا تُقاس بكمّ الأجوبة الجاهزة التي راكمها المتعلّم، بل بقدرته على توليد أسئلة تُنضج فهمه، وتوجّه اختياراته، وتؤسّس لمشاركة واعية في بناء مجتمع أكثر عدلًا ووعيًا.

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

المراجع

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.)*. Continuum.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future*. Penguin Books.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

من الضبط إلى الوعي:
كيـف نُحـوّل الـذكاء الاصطناعـيّ فـي الصـفّ إلى أداة لبنـاء التفكيـر النقـديّ والأخلاقـيّ؟

د. معزوزة محمّد أحمد الراعي

لم يعد الذكاء الاصطناعيّ مجرّد أداة تقنيّة بعيدة عن الصفوف الدراسيّة، ولا فكرة نظريّة تُناقَش في المؤتمرات التربويّة، بل أصبح حاضرًا في حياة المتعلّمين اليوميّة، يتسلّل إلى واجباتهم وأبحاثهم وأسئلتهم، بل وإلى طريقة تفكيرهم نفسها. تشير دراسات حديثة إلى أنّ أدوات الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ باتت من أكثر التقنيّات استخدامًا بين الطلبة في التعليم المدرسيّ والعالي، لما توفّره من سرعة في الإنجاز وسهولة في الوصول إلى المعلومات (Kasneci et al., 2023).

في أحد الصفوف، قدّم طالب مهمّة مكتوبة بلغة متقنة، خالية من الأخطاء، ومنسجمة في أفكارها. للوهلة الأولى، بدا العمل "مثاليًّا"، لكن ما إن بدأ النقاش حتّى تبيّن أنّ الطالب لا يستطيع تفسير جملة كتبها بنفسه. هنا، لا يقف المعلّم أمام مخالفة سلوكيّة فحسب، بل أمام سؤال تربويّ عميق: ماذا نفعل عندما تسبق الأداة وعي مستخدمها؟

غالبًا ما يتأرجح التعامل التربويّ مع الذكاء الاصطناعيّ بين خيارَين متناقضَين: المنع المطلق بدافع الخوف على أصالة التعلّم، أو السماح غير المشروط، بدافع مواكبة العصر. غير أنّ كلا الخيارَين يتجاهل جوهر العمليّة التربويّة التي لا تقوم على الضبط وحده، ولا على الإتاحة فقط، بل على بناء الوعي. فالمتعلّم الذي نُعدّه اليوم لن يجد بعد المدرسة من يمنع عنه الأدوات، بل من يتوقّع منه أن يحسن استخدامها، وأن يتحمّل مسؤوليّة خياراته المعرفيّة والأخلاقيّة.

من منطق المنع إلى منطق التربية

تشير الأدبيّات التربويّة إلى أنّ السياسات القائمة على الحظر التكنولوجيّ غالبًا ما تؤدّي إلى استخدام خفيّ وغير منظّم، بدل أن تُنمّي وعيًا نقديًّا لدى المتعلّمين (Selwyn, 2022). فالمنع المطلق لا يُنتج متعلّمًا ناقدًا، بل متعلّمًا يبحث عن طرق

التفاف. كما إنّ الاستخدام المنفلت لا يصنع متعلّمًا واعيًا، بل متعلّمًا متّكئًا على إجابات جاهزة.

بين هذَين الخيارَين، تبرز الحاجة إلى مقاربة ثالثة: التربية على الاستخدام الأخلاقيّ والناقد للذكاء الاصطناعيّ. هذه المقاربة تنطلق من الاعتراف بواقع لا يمكن تجاهله: الذكاء الاصطناعيّ موجود، وسيبقى. والسؤال الحقيقيّ ليس "كيف نمنعه؟" بل "كيف نُدرّب المتعلّم على مساءلته؟"

تؤكّد دراسات في التربية الرقميّة أنّ دمج التقنيّات الجديدة ضمن أطر تربويّة واضحة قائمة على القيم، يُسهم في تعزيز التفكير النقديّ بدل إضعافه (OECD, 2021). وهنا، يتحوّل الذكاء الاصطناعيّ من تهديد محتمل، إلى فرصة تربويّة لإعادة الاعتبار لمهارة طرح الأسئلة، ولمفهوم القيم في التعلّم.

إشكاليّات معرفيّة داخل الصفّ

من أبرز الإشكاليّات التي ظهرت في الممارسات الصفّيّة، تراجع المسافة بين الفهم والإنجاز. فالطالب قد ينجز المهمّة، لكن من دون أن يمرّ في عمليّة التفكير التي يُفترض أن تبني المعنى؛ تظهر الإجابة، لكن يغيب السؤال. هذا ما وصفه بعض الباحثين بـ "التعلّم السطحيّ المدعوم بالتقنيّة"، إذ تُختصر العمليّة المعرفيّة في الوصول السريع إلى الناتج (Luckin et al., 2016).

فرض هذا الواقع على المعلّم إعادة النظر في طبيعة المهمّات نفسها. فالمهمّات التي تعتمد على إعادة إنتاج المعرفة، أو البحث عن "الإجابة الصحيحة"، أصبحت بيئة خصبة للاستخدام غير الواعي للذكاء الاصطناعيّ. في المقابل، حين صُمّمت مهمّات تتطلّب تفسيرًا شخصيًّا، أو ربطًا بتجربة ذاتيّة، أو اتّخاذ موقف مبرّر، ظهر الفرق جليًّا بين من يستخدم الأداة بوصفها داعمة للتفكير، ومن يستخدمها بديلةً منه.

الإشكاليّات الأخلاقيّة: أسئلة لا إجابات جاهزة

إلى جانب الإشكاليّات المعرفيّة، برزت أسئلة أخلاقيّة معقّدة، لا يمكن التعامل معها بمنطق العقاب فقط. من صاحب النصّ؟ هل كلّ ما هو متاح مسموح استخدامه؟ أين ينتهي الدعم ويبدأ الغشّ؟ وكيف نعيد تعريف الأمانة الأكاديميّة في عصر تُنتج فيه الخوارزميّات النصوص؟

تشير دراسات في أخلاقيّات الذكاء الاصطناعيّ، إلى أنّ غياب الحوار الأخلاقيّ داخل البيئات التعليميّة يفاقم سوء الاستخدام، بدل أن يحدّ منه (Floridi et al., 2018). لذلك، بدل الاكتفاء بإعطاء إجابات جاهزة، فُتح المجال أمام المتعلّمين لمناقشة هذه الأسئلة. تحوّلت الحصص إلى مساحات حوار، لا إلى جلسات وعظ. طُرحت مواقف واقعيّة، وناقش الطلبة تبعاتها، واختلفوا، وأعادوا التفكير. في هذا السياق، لم يكن الهدف الوصول إلى إجماع، بل تدريب المتعلّم على التفكير الأخلاقيّ، وعلى تحمّل مسؤوليّة اختياراته في بيئة معرفيّة مفتوحة ومعقّدة.

ممارسات صفّيّة: من الأداة إلى موضوع التفكير

من الممارسات التي أثبتت أثرها، تحويل الذكاء الاصطناعيّ نفسه إلى موضوع للتعلّم. في أحد الأنشطة، طُلب إلى الطلبة مقارنة إجابة الذكاء الاصطناعيّ بإجاباتهم، وتحليل نقاط القوّة والضعف في كلّ منها. هذا النوع من الأنشطة يتوافق مع ما تشير إليه دراسات التعليم القائم على ما وراء المعرفة، إذ يُسهم تحليل الأداة في رفع وعي المتعلّم بعمليّة تفكيره نفسها (Zimmerman, 2002).

في أنشطة أخرى، استُخدم الذكاء الاصطناعيّ خطوة أولى فقط، وطُلب بعدها إلى الطالب تعديل النصّ، أو إعادة صياغته، أو ربطه بسياق محلّيّ أو تجربة شخصيّة. هكذا، لم يعد الذكاء الاصطناعيّ أداة إنجاز نهائيّ، بل مدخلًا إلى التفكير.

كما أُعيد تصميم التقييمات بحيث تقيّم العمليّة لا الناتج فقط: مسوّدات، وتفكير بصوت عالٍ، ونقاشات شفهيّة، وتأمّلات كتابيّة. تؤكّد الأدبيّات أنّ هذا النوع من التقييم يُقلّل الاعتماد غير الواعي على الأدوات الذكيّة، ويُعزّز التعلّم العميق (Black & Wiliam, 2009).

دور المعلّم والمدرسة

في هذا التحوّل، يتغيّر دور المعلّم جذريًّا. لم يعد حارس المعرفة، بل موجّهًا أخلاقيًّا، وشريكًا في التفكير. يطرح الأسئلة، ويعترف بعدم امتلاكه كلّ الإجابات، ويشارك المتعلّمين قلقهم وحيرتهم. أمّا المدرسة، فتتحوّل إلى مجتمع تعلّم يعترف بواقع التقنيّات الجديدة، ويعيد بناء سياساته التربويّة والتقييميّة بما ينسجم مع هذا الواقع.

تشير تقارير تربويّة دوليّة إلى أنّ جاهزيّة المدرسة المؤسّسيّة، وليس مهارة الطالب الفرديّة فقط، تمثّل العامل الحاسم في توظيف الذكاء الاصطناعيّ توظيفًا تربويًّا واعيًا (UNESCO, 2023).

المتعلّم بعد المدرسة

المتعلّم الذي نطمح إليه بعد المدرسة ليس ذلك الذي يحفظ الإجابات، ولا ذاك الذي يتقن استخدام الأدوات فحسب، بل المتعلّم القادر على السؤال والمساءلة واتّخاذ القرار الأخلاقيّ. الذكاء الاصطناعيّ، في هذا السياق، ليس خطرًا بحدّ ذاته، بل مرآة تعكس مدى جاهزيّتنا التربويّة.

الانتقال من الضبط إلى الوعي ليس خيارًا تربويًّا ثانويًّا، بل ضرورة، إذا أردنا أن نُعدّ متعلّمين قادرين على مواجهة عالم معقّد، لا تُختزل فيه المعرفة في إجابة جاهزة، ولا تُفصل فيه المهارة عن القيمة. وفي هذا الانتقال، تبقى المدرسة مساحة ممكنة لبناء إنسان يفكّر... قبل أن يضغط زرّ "إرسال".

د. معزوزة محمّد أحمد الراعي
خبيرة ومشرفة تربويّة في مجال مناهج وأساليب
التدريس وتكنولوجيا التعليم
الأردنّ

المراجع

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.
- Floridi, L., et al. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines, 28*(4), 689–707.
- Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274.
- Luckin, R., et al. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- OECD. (2021). *AI in Education: Opportunities and Challenges* .
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.
- UNESCO. (2023). *Guidance on generative AI in education and research.*
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

المتعلّم بعد المدرسة: أيّ إنسان نُريد؟ قراءة تربويّة في الممارسات الصفّيّة ذات البعد المستقبليّ

وديع بويزيم

لم يعد التعليم يُقاس بقدرة المتعلّم على استيعاب المعرفة وإعادة إنتاجها في الاختبارات فقط، بل بمدى قدرته على التفكير المستقلّ واتّخاذ القرار والتفاعل مع واقعه. وانطلاقًا من هذا التصوّر، ينطلق هذا المقال من فرضيّة مفادها أنّ الصفّ الدراسيّ يمثّل الفضاء الأساسيّ الذي تتشكّل فيه ملامح المتعلّم القادر على الحياة بعد المدرسة، وأنّ نوعيّة الممارسات الصفّيّة تحدّد ما إذا كان المتعلّم سيظلّ متلقّيًا سلبيًّا، أم سيتحوّل إلى فاعل في بناء تعلّمه.

في هذا الإطار، سعت التجربة الصفّيّة، من واقع تجربتي الخاصّة التي يستند إليها هذا المقال، لتأكيد أنّ بناء متعلّم مستقلّ لا يتحقّق بالخطاب النظريّ، بل بمواقف تعليميّة يوميّة تتيح له الاختيار والتجريب والتعبير عن الرأي. فعندما يشعر المتعلّم أنّ صوته مسموع، وأنّ قراراته تؤثّر في مسار التعلّم، يتحوّل تدريجيًّا من منفّذ للتعليمات إلى شريك في بناء المعرفة، وهو ما يشكّل أساس المتعلّم القادر على مواصلة التعلّم، والتفاعل مع الحياة بعد المدرسة.

الاستقلاليّة وبناء القدرة على اتّخاذ القرار

اعتمدت في تجربتي الصفّيّة في مادّة الاجتماعيّات، على ممارسات تمنح المتعلّم مساحة حقيقيّة للتفكير والاختيار، بهدف تنمية قدرته على اتّخاذ القرار وبناء موقف مبرَّر. من بين أبرز هذه الممارسات، اعتماد الأسئلة المفتوحة في بداية الدرس أو نهايته، خصوصًا في موضوعات التاريخ والمجتمع. فعند مناقشة حدث تاريخيّ أو ظاهرة اجتماعيّة، أطرح على الطلبة أسئلة مثل: كيف يمكن فهم هذا الحدث من أكثر من زاوية؟ أو ما أثر هذا القرار في حياة الناس آنذاك واليوم؟ لا أبحث بهذه الأسئلة عن إجابة نموذجيّة جاهزة، بل أسعى لدفع المتعلّم إلى التفكير وبناء الحجج، وتبرير موقفه انطلاقًا من فهمه المحتوى. ثمّ أفتح المجال للنقاش داخل الصفّ، فيعرض الطلبة آراءهم ويتبادلون وجهات النظر، ما يساعدهم في التعبير بثقة وفي الاعتماد على تفكيرهم الخاصّ، بدل انتظار الإجابة الصحيحة من المعلّم.

كما حرصت في عدد من المشاريع المرتبطة بالمنهاج على منح الطلبة مساحة للاختيار، سواء في تحديد موضوع البحث أو في اختيار طريقة تقديمه. ففي وحدة الحضارات القديمة لطلبة الصفّ السادس مثلًا، طلبت إلى الطلبة اختيار موضوع يرتبط بمظاهر الحياة (الاجتماعيّة، الاقتصاديّة، السياسيّة)، ثمّ تركت لهم حرّيّة تحديد شكل المنتج النهائيّ: عرض شفهيّ، أو ملصق بصريّ، أو تصميم رقميّ، أو نشاط تفاعليّ. هذا التنويع في الخيارات يمنحهم فرصة اتّخاذ قرارات مرتبطة بتعلّمهم. وأثناء مراحل الإنجاز، أطلب إليهم توضيح أسباب اختياراتهم: لماذا اخترت هذا الموضوع؟ ولماذا هذه الطريقة في العرض؟ هذا الحوار البسيط يساعدهم في التفكير في قراراتهم بوعي، وفي إدراك أثرها في جودة العمل النهائيّ، ما يسهم تدريجيًّا في بناء متعلّم قادر على اتّخاذ القرار داخل الصفّ وخارجه.

التعلّم التعاونيّ وتنمية المسؤوليّة الجماعيّة

إلى جانب تنمية الاستقلاليّة الفرديّة، حرصت في مادّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة على توظيف العمل التعاونيّ، بوصفه مساحة لتعلّم اتّخاذ القرار الجماعيّ. فعند تدريسي وحدة الحضارة الأندلسيّة مثلًا، طلبت إلى الطلبة العمل في مجموعات لاختيار مدينة أندلسيّة محدّدة، مثل قرطبة أو غرناطة أو إشبيليّة، ثمّ إعداد عرض يبرز خصائصها المعماريّة والثقافيّة وأهمّيّتها التاريخيّة. تركت لكلّ مجموعة حرّيّة تنظيم عملها وتوزيع الأدوار داخلها: باحث عن المعلومات، ومصمّم للملصق أو العرض، ومنسّق للأفكار، ومتحدّث يقدّم العمل أمام الصفّ. هذا التنظيم الذاتيّ دفعهم إلى التفاوض وتحديد الأولويّات، واتّخاذ قرارات مشتركة حول محتوى العرض وطريقة تقديمه. وفي نشاط آخر ضمن محور القضايا الاجتماعيّة المعاصرة في مادّة الأفراد والمجتمعات، عمل الطلبة على إعداد عروض حول موضوعات مثل التنوّع الثقافيّ. كان على كلّ مجموعة اختيار القضيّة التي ترغب في تناولها (الأكل، اللباس، الأنشطة التقليديّة). وقد أتاح لهم ذلك ممارسة اتّخاذ القرار الجماعيّ، وتعلّم كيفيّة الاستماع إلى آراء الآخرين وبناء مشروع مشترك.

في نهاية هذه الأنشطة، أخصّص وقتًا لعرض نقاش تأمّليّ، يساعدهم في إدراك العلاقة بين القرارات التي اتّخذوها والنتائج التي حقّقوها، ويعزّز لديهم الشعور بالمسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة. بهذه الممارسات المرتبطة بموضوعات محدّدة من المنهاج، مثل الحضارة الأندلسيّة أو القضايا الاجتماعيّة، يصبح العمل التعاونيّ أكثر من مجرّد تقسيم للمهامّ، إذ يتحوّل إلى تجربة تعلّم حقيقيّة، تدرّب المتعلّم على اتّخاذ القرار والعمل مع الآخرين، وهي مهارات أساسيّة يحتاج إليها في حياته الدراسيّة والاجتماعيّة بعد المدرسة.

ربط المعرفة بالواقع الاجتماعيّ

انطلقت في الممارسة الصفّيّة من مبدأ أساسيّ مفاده أنّ تعلّم العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، لا يكتسب معناه إلّا إذا ارتبط بالواقع الذي يعيشه المتعلّم. لذلك قمت بإدماج قضايا اجتماعيّة معاصرة داخل الدروس والأنشطة الصفّيّة، بحيث لا تبقى المعرفة التاريخيّة أو الجغرافيّة أو الاجتماعيّة معزولة عن حياة الطلبة اليوميّة. في بداية بعض الحصص، أخصّص دقائق قصيرة لما يمكن تسميته "متابعة الحدث"، فأطرح على الطلبة سؤالًا موجّهًا: ما أبرز حدث سمعتم عنه في مجتمعكم أو في العالم هذا الأسبوع؟ هذا النشاط البسيط ساعد في تنمية وعيهم بما يحدث حولهم، وفي إدراكهم أنّ ما يتعلّمونه في الصفّ يمكن أن يفسّر أحداث الواقع، ويمنحهم أدوات لفهمها. كما اعتمدت في الأنشطة البحثيّة على ربط المفاهيم الدراسيّة بقضايا واقعيّة. فعند تدريس موضوع اكتشاف الزراعة للصفّ السابع، طلبت إلى الطلبة اختيار مشكلة زراعيّة معاصرة في المجتمعات العربيّة، مثل التصحّر أو استخدام الموادّ الكيميائيّة أو ندرة المياه، ثمّ تحليل أسبابها ونتائجها واقتراح حلول ممكنة. وقد عُرضت نتائج العمل في شكل ملصقات أو عروض شفويّة، ما أتاح لهم الانتقال من فهم المعرفة التاريخيّة إلى توظيفها في قراءة الواقع. هذا النوع من المشاريع جعل التعلّم أكثر معنى، لأنّه وضع المتعلّم أمام مشكلات حقيقيّة، تتطلّب التفكير والتحليل واقتراح الحلول.

وفي سياق تنمية الحسّ الاجتماعيّ، شارك الطلبة في أنشطة توعويّة مرتبطة بموضوعات إنسانيّة، مثل البيئة أو العنصريّة أو الهجرة، فعملوا على تصميم ملصقات أو رسائل توعويّة موجّهة إلى مجتمع المدرسة. وقد أسهمت هذه الأنشطة في تعزيز شعورهم بأنّ المعرفة يمكن أن تتحوّل إلى فعل اجتماعيّ مؤثّر، وأنّ دورهم لا يقتصر على التعلّم داخل الصفّ، بل يمتدّ إلى التفاعل مع المجتمع.

تكشف هذه الممارسات أنّ ربط المعرفة بالواقع لا يحتاج إلى مشاريع معقّدة، بقدر ما يحتاج إلى وعي تربويّ يجعل من الدرس منطلقًا لفهم العالم. فعندما يدرك المتعلّم أنّ ما يتعلّمه يساعده في قراءة مجتمعه والتفاعل معه، يصبح أكثر انخراطًا في التعلّم، وأكثر استعدادًا لممارسة دوره بوصفه مواطنًا واعيًا بعد المدرسة.

الحوار والاختلاف بوصفهما كفايات لما بعد المدرسة

من الجوانب المركزيّة في إعداد المتعلّم للمستقبل، تمكينه من مهارات الحوار والتعامل مع الاختلاف. وقد تجسّد ذلك في تنظيم نقاشات صفّيّة تُشجّع على التعبير عن الرأي، والإصغاء إلى الآخر، وبناء الحجج، لا سيّما في المدارس التي تضمّ تنوّعًا ثقافيًّا ولغويًّا بين الطلبة. ويساعد هذا في توظيف هذه الاختلافات إيجابيًّا، عن طريق فتح نقاش حول أهمّيّتها بوصفها عنصر إثراء. فعند طرح أيّ قضيّة أو الحديث عن عادات أو تقاليد، تظهر آراء وقصص مختلفة وثريّة وملهمة، تُسهم في تبادل المعارف. لم يكن الهدف الوصول إلى توافق شكليّ، بل تدريب المتعلّمين على تقبّل التعدّد، واحترام وجهات النظر المختلفة، والدفاع عن مواقفهم بوعي. وقد مثّل هذا الثراء في تجاربي نقطة قوّة للمدرسة بتنظيمها فعّاليّات تُبرز هذا التنوّع، مثل اليوم العالميّ لمناسبات متعدّدة، والاحتفاء بثقافات وتجارب متنوّعة، بما يتيح للطلبة الانفتاح على ثقافات أخرى، وتبادل المعارف معها في تفاصيل الحياة المختلفة، مثل الأكل واللباس والفلكلور، لبناء طالب منفتح العقل. وتُعدّ هذه المهارات أساسيّة للحياة بعد المدرسة، سواء في الفضاء الجامعيّ أو المهنيّ أو المجتمعيّ.

دور المعلّم في صناعة المتعلّم المستقبليّ

تُبرز هذه التجربة الصفّيّة أنّ التحوّل في صورة المتعلّم، يقتضي تحوّلًا موازيًا في دور المعلّم. فالمعلّم لم يعد ناقلًا للمعرفة فقط، بل مصمّمًا لتجارب تعلّم تُنمّي التفكير والاستقلاليّة والمسؤوليّة. ويتطلّب هذا الدور وعيًا تربويًّا عميقًا، وقدرة على الموازنة بين التوجيه وترك المساحة للمتعلّم ليبني تجربته الخاصّة.

في هذا الإطار، يصبح المعلّم شريكًا في بناء الإنسان، لا مجرّد منفّذ للمنهاج، وهو ما يمنح للممارسة الصفّيّة بُعدها الإنسانيّ والأخلاقيّ.

ما ينقصنا اليوم لبناء هذا المتعلّم؟

مع أهمّيّة هذه الممارسات الصفّيّة وإمكاناتها في بناء المتعلّم المستقبليّ، إلّا أنّ السؤال النقديّ يظلّ قائمًا: إلى أيّ حدّ يمكن لهذه المبادرات الصفّيّة أن تتحوّل إلى ثقافة مدرسيّة عامّة، لا مجرّد اجتهاد فرديّ مرتبط بشخص المعلّم؟ فالكثير من الأنظمة التعليميّة ما تزال محكومة بمنطق الامتحان المركزيّ، وبثقافة تعتبر النجاح مرادفًا للدرجة، لا لبناء الإنسان. كما إنّ ضغط المناهج، وثقل التقييمات، وضعف تكوين المعلّمين على الاستراتيجيّات الحديثة، قد تجعل هذه الممارسات عرضة للتهميش أو الاختزال.

لا يمكن أن يكون بناء "المتعلّم بعد المدرسة" مهمّة الصفّ وحده، بل يتطلّب مراجعة شاملة للمنظومة التعليميّة: من فلسفة المناهج، إلى طرق التقييم، إلى ثقافة المدرسة، حتّى تصبح المدرسة فضاءً لصناعة الإنسان، لا لإنتاج شهادات فقط. فالتحدّي الحقيقيّ اليوم ليس في تطوير أنشطة جميلة داخل الصفّ، بل في جعل المدرسة نفسها مشروعًا مجتمعيًّا يربّي على الحياة، لا على الامتحان.

وهنا، يشير الفيلسوف التربويّ جون ديوي (2012) في كتابه "التربية والديمقراطيّة"، إلى أنّ المدرسة ينبغي أن تكون "مجتمعًا مصغّرًا"، يعيش فيه المتعلّم خبرات حقيقيّة تمكّنه من فهم الحياة والمشاركة فيها، لا مجرّد فضاء لتلقّي المعلومات أو اجتياز الاختبارات. فالتعليم، في نظره، عمليّة اجتماعيّة تهدف إلى إعداد الفرد للحياة الديمقراطيّة الفاعلة، وليس فقط إلى النجاح الأكاديميّ. ومن هذا المنظور، لا يمكن للممارسات الصفّيّة التحويليّة أن تظلّ جهودًا فرديّة، بل ينبغي أن تتحوّل إلى ثقافة مؤسّسيّة، تُعيد تعريف معنى النجاح والتعلم.

***

في هذا الطرح، أردت الوصول إلى أنّ سؤال "أيّ إنسان نريد بعد المدرسة؟" لا يمكن أن يبقى سؤالًا نظريًّا يُناقَش في الوثائق التربويّة فقط، فهو سؤال يجب أن يُحسم يوميًّا داخل الصفّ عن طريق الممارسات التعليميّة. فحين تُبنى الحصص الدراسيّة على الاستقلاليّة والحوار والمسؤوليّة وربط المعرفة بالواقع، تصبح المدرسة فضاءً لتشكيل إنسان قادر على التفكير والفعل والمشاركة في المجتمع، لا مجرّد متعلّم قادر على اجتياز الاختبارات.

يتمثّل الرهان الحقيقيّ اليوم في تحويل هذه الممارسات من مبادرات فرديّة، إلى ثقافة تربويّة مؤسّسيّة تجعل من المدرسة فضاءً لتعلّم الحياة ذاتها، إذ تبدأ رحلة المتعلّم بعد المدرسة من داخلها، لا عند مغادرتها.

وديع بويزيم
باحث في فلسفة التربية ومنسّق خدمة الزوار في متحف الفن الإسلاميّ
قطر/ المغرب

المراجع

- فريري، باولو. (2003). *تعليم المقهورين*. (ترجمة: يوسف عوض، نور). دار الطليعة.
- ديوي، جون. (2012). *الديمقراطيّة والتربية*. (ترجمة: عفراوي، منى). مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- تجربتي التعليميّة الخاصّة في مدينة تطوان، المغرب.
- Dewey, John. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company,

ملفّ العدد

الدرس صفر: تحدّيات ما بعد المدرسة في الخطاب التعليميّ

سالم الترابين

لعلّ أهمّ ما يميّز ملفّ هذا العدد من منهجيّات، هو الصراع المعرفيّ القائم بين آنيّة الحاضر وزمنيّة المستقبل. وهذا الصراع قد يدلّنا على طرق متنوّعة نسلكها، حتّى تكون المدرسة بداية لخارطة طريق يستفيد منها المتعلّم في الوصول إلى كينونته المستقبليّة، وفق روافد تمكّنه من إدارة مستقبله، خصوصًا إذا كنّا ندرك ما يُخبّئه لنا هذا العصر من تطوّر تقنيّ شديد السرعة، وتسارع معرفيّ أشدّ حدّة، بما يؤثّر بالطبع في القيم الأخلاقيّة والمبادئ المعرفيّة. من هنا، وجب أن يكون الصراع حادًّا، مبنيًّا على خوف ورهبة من المستقبل القريب. غير أنّ وجود الخوف لا يعني استمراره، لذا وجب تبسيط هذا الصراع بين الحاضر والمستقبل. فالإنسان المتعلّم يُدرك أهمّيّة مستقبله؛ فهو يحاكي من سبقه في الوصول إلى المدرسة والتخرّج منها، ثمّ الذهاب إلى العالم التطبيقيّ لمعارفه التي تعلّمها. ومن هنا، وحتّى لا تكون المدرسة هيرودوت، ذلك المؤرّخ اليونانيّ الذي كان يسرد الوقائع من دون أسطرتها، فتصف لنا التاريخ وتذكر الوقائع من غير أن تجد حلولًا لآنيّتنا ومستقبلنا، فكيف نجعل ذلك الدرس المدرسيّ عنوانًا لإدارة المستقبل، يستذكره المتعلّم بعد تخرّجه من المدرسة؟

وجب أن يكون التعليم من أجل إدارة مستقبل المتعلّم وجعل فهمه أكثر نجاعة، بل وأكثر تطبيقًا. ومن هنا تظهر التحدّيات بين واجب المتعلّم في تلقّي مستقبله القريب، وواجب المعلّم في مفهمة المستقبل غير الواضح، وفق قراءة علميّة تجعل المتعلّم قادرًا على مواجهة المشكلات أينما كانت توجّهاته المستقبليّة، ودور المؤسّسات التعليميّة في فرض هذه الأدوار، وتجليتها وفق دراسات ميدانيّة وعلميّة متنوّعة.

اخترت الدرس صفر عنوانًا للمقال، لأصنع مشابهة مع رواية جميلة للكاتب إمبيرتو إيكو عنوانها "العدد صفر" (إيكو، 2017)، في إشارة إلى صحيفة اسمها (الغد) تنشر أخبارًا ووقائع زائفة ومغلوطة، من دون أن يكون لها أيّ عدد رسميّ، ولكنّها كانت ذات تأثير شديد في القرارات، وحتّى في تغيير بنية المجتمع. وهنا وجب أن يكون الدرس صفر للمعلّم خارج نطاق خطّته الدراسيّة التعليميّة، القائمة على الحفظ والمتابعة والتقويم والتقييم، ومن ثمّ رصد النتيجة النهائيّة من 100.

كما تقدّم المقالة مقاربة مع ما يسمّى نظريّة الاعتبار للعواقب المستقبليّة (Consideration of Future Consequences)، والتي نظّم لها عالم النفس الأمريكيّ ألان ستراثمان (Sanna,2006). إذ حاولنا في هذه المقالة المقاربة بين النظريّة والدرس صفر، وتقديم نموذج لجعل هذه النظريّة أداة تعليميّة للمتعلّم بعد المدرسة، وفق استراتيجيّة (توقّف - فكّر - توقّع).

تعريف الدرس صفر

يعني الدرس صفر البحث عن كلّ شيء يغيّب فيه المعلّم صراع العلامة، ويحرص فيه على ترسيخ مقوّمات التفكير الناقد، من التحليل إلى الانفتاح الذهنيّ المستمرّ حتّى بعد المدرسة. الدرس صفر ليس بديلًا عن المنهجيّة التعليميّة، بل إسناد لتلك المنهجيّة. وهو رمز للمواجهة وتخفيف الصراع بين المستقبل والآن، إذ يفرض عقليّة التساؤل والتفكير النقديّ، من أجل مستقبل تشارك المدرسة في تطوّره وبنائه.

تأتي المقالة في حدود عنوانَين: أوّلًا، الدرس صفر: التحدّيات وميكانيزم التطبيق؛ ثانيًا، النظريّة المستقبليّة وتطبيقات الدرس صفر.

الدرس صفر: التحدّيات وميكانيزم التطبيق

يعي المعلّم تمامًا مآلات التعليم المستقبليّة. ففي كلّ وقت، وفي صفّ ما، هناك صمت يطبق على المعلّم إذ يشاهد طلبته، كلًّا في مقعده. قد يسأل سؤالًا استشرافيًّا: ماذا تودّون أن تصبحوا في المستقبل؟ كلّ طالب يجيب من دون وعي بحجم التحدّيات التي ستواجهه، فيجيب الطالب المتميّز أنّه سيصبح طبيبًا، ويجيب آخر أنّه سيصبح طيّارًا، وآخر مهندسًا. كلّ يجيب لا بأحلامه، بل بما يشاهد من حوله، وكأنّه يعيش لحظات المستقبل. لا يستطيع المعلّم في هذه اللحظة مواجهة الطلبة بالتحدّيات التي تواجه كلّ واحدة من هذه المهن الحياتيّة والمجتمعيّة؛ فالطالب في هذه اللحظة يريد أن يكون، وليس إدارة ما يكون، وهنا يأتي دور الدرس صفر في فرض تبعيّات المستقبل على الحاضر. ولا بدّ أن تُراعى الحالة الفكريّة للصفّ التعليميّ، وديموغرافيا المدرسة، ليبدأ المعلّم وفق هذا التساؤل وضع الخطط المنهجيّة للدرس صفر، والذي سيجعل من الطالب حالة استشرافيّة، يدير مستقبله مهما كانت توجّهاته المهنيّة المستقبليّة. وهنا نطرح سؤالًا مهمًّا: ما تحدّيات الدرس صفر التي تجعل من الصفّ المدرسيّ مشاركًا في حياة المتعلّم بعد المدرسة؟

أوّل تحدّيات الدرس صفر يتمثّل في الحاضر لا في المستقبل؛ إنّه تحدّي الخوف والرهبة، وتعلّق الإنسان بالعيش في لحظات الآن من دون إدارة واعية للمستقبل. ومن هنا يكون المعلّم جزءًا من تحدّيات الدرس صفر، إذ إنّ كثيرًا من المعلّمين، لا على سبيل التعميم بل بوصفه واقعًا مفروضًا، قد خضعوا لنمط تعليميّ محدّد وممنهج، لذلك سيتعاملون مع طلبتهم وفق تصوّر لمستقبل مخيف. وقد يكون المعلّم أكثر سوداويّة، بحكم عيشه الواقع الذي سيعيشه طلبته بعد سنوات. فإذا تجاوز المعلّم عقدة الحاضر التي يعيشها، قدّم منهجًا ورؤية أكثر اتّساعًا من أجل سعادة المستقبل. وهنا يمكن للمعلّم استخدام استراتيجيّة التعلّم القائم على المشكلات (PBL) في وقت محدّد من الحصّة المدرسيّة، لاختيار مشكلة ضمن إطار منهجيّ، ومحاولة تبيانها أو إيجاد حلّ لها بالمناقشة والتحليل، بما يرسّخ لدى الطالب فكرة مناقشة المشكلات وحلّها، خصوصًا في ما يتعلّق بالمواجهة في المستقبل.

فرضيّة وجود بيئة تعليميّة مثاليّة، تقابلها حالة أسريّة تعي بأهمّيّة الدرس صفر، بل وتساعد في تطبيقه إذا لزم الأمر. لذلك، فمن التحدّيات التي تواجه الدرس صفر أسرة الطالب، فهي تعتقد أنّ المدرسة مرحلة عبور إلى المستقبل، وهذه المرحلة قائمة على تلقّي المعرفة، وتجاوز عقبات الاختبار أو الناتج التحصيليّ. وهناك أسر تنتظر أن يكبر ابنها ويصنع ذاته، وتترك للقدر مسؤوليّة الاختيار. مثل هذه الأسر تساعد الدرس صفر في تكوين شخصيّة الطالب المعرفيّة، ونظرته نحو المستقبل، بل تكون سندًا في جعل المدرسة حالة مستمرّة.

من التحدّيات التي تواجه الدرس صفر أيضًا، النظام التعليميّ المتّبع في العديد من الدول، وما يهمّنا هنا البيئة العربيّة. فليس بعيدًا عن منظّري العلم والتعلّم في الوطن العربيّ، أنّ البنية المعرفيّة للنظام التعليميّ قائمة وفق نظريّات غربيّة تطبيقًا وتنظيرًا، فتطبيق استراتيجيّات التدريس المهنيّة قد لا يتوافق مع بيئاتنا الصفّيّة. ومن هنا يمكن الحديث عن آليّة تطبيق الدرس صفر وفق هذه التحدّيات. فحتّى لو كانت بعض الاستراتيجيّات تساعد في التفكير الناقد والمستقبليّ، إلّا إنّها تُهمَل في سبيل الوصول إلى استراتيجيّات تساعد الطالب في تحصيل العلامات. أمّا آليّات تطبيق الدرس صفر فمتنوّعة. في المجمل، ينظر الدرس صفر إلى المستقبل وإدارته، ويجعل المدرسة حالة مستمرّة من التعلّم. وتكمن آليّة التطبيق في أنّ أوّل هذه الآليّات ستكون فلسفيّة؛ إذ يخصّص المعلّم جزءًا من حصّته لتقديم خطاب فلسفيّ يصل فيه إلى ما يُسمّى "الطالب الأعلى"، أي إقناع الطالب في كلّ حصّة بأنّه ليس في صراع مع النفس، بل هو باحث عن ذاته في نفسه. وهنا نستعير مقولة المفكّر الألماني نيتشه (2011): "النفس العارفة هي التي لها أطول سلّم، وتستطيع أن تهبط إلى أعمق عمق. أكثر النفوس إحاطة هي التي تستطيع أن تنطلق وتحوم نحو الأبعد في نفسها". مفهوم الطالب الأعلى، وفق وجهة نظر الدرس صفر، يعني الطالب الذي يستثمر لحظات التعلّم، وينقلها معه في رحلته المستقبليّة ليكون ذا أثر. وتظهر تطبيقات الآليّة الفلسفيّة داخل الصفّ بصورة يسيرة، تقوم على التأمّل الذاتيّ عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة التي تغذّي الروح الفلسفيّة، مثل: ما الذي أعنيه بنفسي؟ ما القيم والمبادئ التي تجعلني مؤثّرًا في بيئتي بعد المدرسة؟ كما يمكن استخدام الحوار الفلسفيّ بجعل النفس ذات قيمة أساسيّة، وربط هذه القيم بالحياة النظريّة.

الدرس صفر لن يخلق الطالب الأعلى، بل سيحدّد طريقه نحو التفكير خارج العلامة، وهنا تكون المدرسة فرضيّة معرفيّة مستمرّة. ويجب أن نذكر أنّ الطالب الأعلى الذي خلقه الدرس صفر، يمكن أن يكون إسنادًا لما قاله المفكّر النمساوي إيفان إيليتش (Illich,1973)، والذي أوضح أنّ المدرسة ليس لها مكان، لأنّها فقط مرحلة عبور وليست مرحلة استمراريّة.

لكنّ السؤال: كيف يمكن للدرس صفر أن يُنمّي الطالب الأعلى؟ هنا تكمن أهمّيّة المجتمع المحلّيّ والهيئات في متابعة المدرسة والتوافق معها، وذلك بالورش والندوات والزيارات العلميّة المتنوّعة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يخصّص المعلّم جزءًا من حصّته لزيارة معالم المكتبات العالميّة، باستخدام تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ والهولوغرام (Hologram)، فيجعل الطالب يعيش مستقبله في واقع افتراضيّ من أجل مستقبل أكثر وضوحًا. وفي هذا السياق، أقدّم أنموذجًا يمكن استخدامه في المدارس يُسمّى Mixed Reality، أي الواقع المختلط، وهو تقنيّة تدمج بين العالم الحقيقيّ والعناصر الرقميّة ثلاثيّة الأبعاد القابلة للتفاعل. وهنا يأتي دور الدرس صفر في جعل الواقع المختلط فرصة لإدارة المشكلات المتوقّعة في اختيارات الطالب المستقبليّة، وذلك عن طريق المحاكاة المهنيّة. إذ يتيح هذا النموذج لكلّ طالب، في المجال الذي يهتمّ به، أن يبني نموذجًا تطبيقيًّا، ويشخّص حالة افتراضيّة، ويدير موقفًا مرتبطًا بتخصّصه المحتمل.

لعلّ آليّة التنفيذ بين الفلسفيّ والرقميّ، تشكّل تحدّيًا في مواجهة رغبات ما بعد المدرسة، لكنّ التطبيق يعني وجود حالة علميّة تعي المستقبل وتؤمن بتغيّراته. لذلك، سيكون العنوان الآتي قائمًا على البعد النفسيّ لدى الطالب، مع التركيز على نظريّة عالم النفس الأمريكيّ ألان ستراثمان: النظريّة المستقبليّة.

النظريّة المستقبليّة وتطبيقات الدرس صفر

استخدمنا في آليّة التنفيذ مفهوم الدرس صفر، ليكون عاملًا فكريًّا في خلق حوافز ودافعيّة معرفيّة لتخفيف التوتّر والخوف من المستقبل. وهنا، نقدّم بشكل عمليّ دور نظريّة ستارثمان في الدرس صفر، بوصفها تعيش في الدرس النفسيّ التربويّ. المرجع الأهمّ في هذه النظريّة ما كتبه ستارثمان وزملاؤه، إذ تشير نظريّة الاعتبار بالعواقب المستقبليّة إلى "أنّ سلوك الفرد الحاضر يتأثّر بمدى إدراكه، وتقييمه للنتائج المستقبليّة لأفعاله، حيث يُظهر الأفراد ذوو التوجّه المستقبليّ العالي سلوكًا أكثر انضباطًا وتخطيطًا، مقارنة بذوي التوجّه الآنيّ". كما تكمن خلاصة هذه النظريّة في إطارها التربويّ، وتطبيقاتها على عيّنات من الطلبة داخل المدرسة وفق الآتي: الطالب مرتفع التفكير المستقبليّ يُذاكر بانتظام، يؤجّل المتعة، يخطّط للجامعة، يتحمّل الضغط الدراسيّ. لكنّ الطالب مرتفع التفكير الفوريّ يسوّف، يفضّل الهاتف والألعاب، يملّ سريعًا، يتأثّر بالمكافأة السريعة (Sanna,2006).

من الملاحظ أنّ التجربة تمثّل عنوان النظريّة، لذلك وجب أن يكون هناك مقدار انطباعيّ يقدّمه الدرس صفر، بوصفه رافدًا فلسفيًّا ونفسيًّا وعمليًّا للطموح. فما بعد المدرسة نتاج لقيم ومبادئ تعلّمها الطالب داخل مدرسته، ليكون المستقبل هدفًا فعليًّا ينافس فيه الطلبة نحو رخاء بلدانهم وتطوّرها.

***

إعطاء المعلّمين أهمّيّة للدرس صفر، يعزّز دراسة الفروق الفرديّة بين الطلبة في التحصيل الدراسيّ ودافعيّة التعلّم. فالدرس صفر تدخّل نظريّ وعمليّ من أجل تعزيز التفكير المستقبليّ لدى الطلبة، يسهم في رفع الدافعيّة الداخليّة، كما يسهم مع النظريّة المستقبليّة في ربط المفاهيم بالمسارات المهنيّة، وأنشطة تصوّر المستقبل، وعالم ما بعد المدرسة.

يمكن الحديث عن استراتيجيّة (توقّف – فكّر – توقّع) لتطبيقها داخل الدرس صفر؛ فهي تقوم على أسئلة تنشيطيّة تهدف إلى تعويد الطالب على التفكير قبل اتّخاذ أيّ فعل أو قرار، مع التركيز على عواقبه مستقبلًا. ومن المؤكّد أنّ الطالب سيحمل هذه الاستراتيجيّة معه إلى حياته العمليّة، بما يعزّز دور المدرسة الرياديّ في إعداد بيئة تعلّم موجّهة نحو المستقبل. بالإضافة إلى ذلك، وبعيدًا عن التقنيّات الحديثة، يمكن للمعلّم أن يخصّص جزءًا من الحصّة لمحاكاة مستقبليّة، عن طريق المسرح أو القصّة الحواريّة.

سالم الترابين
معلّم
قطر

المراجع

- إيكو، أمبيرتو. (2017). *العدد صفر*. (ترجمة: الصمعيّ، أحمد). المركز الثقافيّ العربيّ، دار الكتاب الجديد المتّحدة.
- نيتشه، فريدريك. (2011). *هذا الإنسان*. (ترجمة: عبد المنعم، مجاهد). هلا للنشر.
- Illich, I. (1973). *Deschooling society.* Harper & Row.
- Sanna, L. J., & Chang, E. C. (Eds.). (2006). *Judgments over time: The interplay of thoughts, feelings, and behaviors.* Oxford University Press.

ما لا يُدرَّس ويُتعلَّم: الذكاء العاطفيّ والتواصل في الصفّ المدرسيّ

ربى ملكاوي

سؤال يتجاوز الصفّ

حين نطرح سؤال التعليم في سياقه المعاصر، لا يعود كافيًا أن نتوقّف عند ما يُدرَّس، ولا عند مقدار ما يُتقنه المتعلّم من معارف ومهارات أكاديميّة قابلة للقياس والاختبار. فالتغيّرات المتسارعة في أنماط العمل والتواصل وبناء العلاقات الإنسانيّة، تفرض مساءلة أعمق لوظيفة المدرسة ذاتها، ولمعنى النجاح الذي تسعى له.

في هذا السياق، يبرز سؤال يتجاوز حدود الصفّ والمنهاج: ما الذي نُعدّ المتعلّم ليحمله معه بعد مغادرته المدرسة؟

هل نكتفي بتزويده برصيد معرفيّ قد يتغيّر أو يُستبدَل، أم نعمل على بناء كفايات أعمق تمكّنه من التعامل مع ذاته، ومع الآخرين، ومع عالم يتّسم بعدم اليقين والتعقيد؟

تنطلق هذه المقالة من تجربة صفّيّة تحاول تفكيك موقع الذكاء العاطفيّ والتواصل في الممارسة التعليميّة، لا بوصفهما إضافة تجميليّة أو أنشطة هامشيّة، بل باعتبارهما كفايات أساسيّة، تسهم في إعداد المتعلّم للحياة الاجتماعيّة والمهنيّة والإنسانيّة بعد المدرسة، في عالم لا تحكمه إجابات جاهزة ولا مسارات مستقيمة.

الصفّ ليس حيّزًا معرفيًّا محايدًا

تفترض كثير من المقاربات التعليميّة التقليديّة أنّ الصفّ حيّز معرفيّ محايد، تُنقل فيه المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم وفق تسلسل منطقيّ ومنضبط. غير أنّ التجربة اليوميّة داخل الصفوف تكشف أنّ هذا التصوّر يتجاهل بعدًا أساسيًّا في عمليّة التعلّم، يتمثّل في كون الصفّ فضاءً إنسانيًّا مشحونًا بالمشاعر والتوقّعات والعلاقات والقلق والطموح وأحيانًا الإحباط.

المتعلّم لا يدخل الصفّ بوصفه صفحة بيضاء، بل يحمل معه خبراته السابقة، وصورته عن ذاته، ومخاوفه من الفشل أو الحكم، إضافة إلى توقّعات الأهل والمجتمع. هذه العوامل لا تقف على هامش التعلّم، بل تتداخل معه بعمق، وتؤثّر في مستوى المشاركة، والجرأة على التعبير، والاستعداد للمجازفة الفكريّة.

من هنا، تبيّن لي في الممارسة اليوميّة أنّ تجاهل هذا البعد الإنسانيّ لا يلغيه، بل يدفعه إلى الظهور في أشكال غير مباشرة، مثل العزوف عن المشاركة، أو التوتّر، أو السلوكيّات الدفاعيّة، أو الصمت الطويل الذي يُقرأ أحيانًا خطأ بوصفه انضباطًا. في المقابل، فالاعتراف بالمشاعر بوصفها جزءًا من عمليّة التعلّم يسهم في بناء مناخ صفّيّ أكثر أمانًا، وأكثر قدرة على التفاعل الحقيقيّ.

إعادة تعريف الانضباط: من الضبط الخارجيّ إلى التنظيم الذاتيّ

في ممارستي الصفّيّة، بدأت أُعيد التفكير في مفهوم الانضباط. لم أعد أتعامل معه بوصفه التزامًا صامتًا بالتعليمات، بل باعتباره قدرة داخليّة على إدارة الذات. كنت ألاحظ أنّ الصمت لا يعني دائمًا فهمًا، وأنّ الهدوء قد يخفي قلقًا أو خوفًا من الخطأ.

لذلك، بدأت بتطبيق خطوات عمليّة:

صياغة اتّفاق صفّيّ مشترك: في بداية العامّ، أجلس مع الطالبات وأطلب إليهنّ اقتراح قواعد للحوار والتفاعل. أسأل: "ما الذي

يجعلنا نشعر بالأمان أثناء المشاركة؟" ثمّ نكتب القواعد معًا. هذه المشاركة تجعل الالتزام نابعًا من الداخل.

مساحات للتأمّل الذاتيّ: بعد كلّ نشاط نقاشيّ، أخصّص دقيقتَين لكتابة انعكاس شخصيّ: ماذا تعلّمت؟ ما الذي أربكني؟ كيف تعاملت مع شعوري؟ هذه اللحظات البسيطة تساعد الطالبات في ملاحظة ذواتهنّ أثناء التعلّم.

تغذية راجعة تركّز على العمليّة: حين تجيب طالبة إجابة غير مكتملة، أقول مثلًا: "أعجبني تسلسل فكرتك، هل يمكن أن نضيف مثالًا يدعمها؟" بذلك أحاول تعزيز الجهد، بدل تصنيف الإجابة بصواب أو خطأ فقط.

مع الوقت، لاحظتُ تحوّلًا واضحًا: أصبحت الطالبات أكثر جرأة في طرح أفكار غير مكتملة، وأكثر قدرة على ضبط انفعالاتهنّ عند الاختلاف. لم يعد الانضباط استجابة لسلطة خارجيّة، بل ممارسة ذاتيّة واعية.

الوعي بالمشاعر: مدخل للتعلّم العميق

أدركت أنّ تجاهل المشاعر لا يجعلها تختفي. لذلك، بدأت أفتتح بعض الحصص بسؤال بسيط: "كيف تشعرين اليوم بكلمة واحدة؟" لم يكن الهدف علاجًا نفسيًّا، بل إدخال الشعور إلى الوعي.

في إحدى الحصص، أجابت طالبة: "متوترة". سألتها: "هل نضع خطّة صغيرة تساعدك في المشاركة على الرغم من التوتّر؟" اقترحت أن تكتب فكرتها أوّلًا قبل أن تتحدّث. بعد الحصّة، أخبرتني أنّ الكتابة خفّفت من ارتباكها.

بهذه الممارسة، تعلّمت الطالبات أنّ تسمية الشعور خطوة أولى في تنظيمه. كما لاحظت أنّ المناخ الصفّيّ أصبح أكثر إنسانيّة، فحين تعبّر طالبة عن شعورها، تتعامل الأخريات معها بتفهّم أكبر.

هذا الوعي الذاتيّ لا يخدم الأداء الأكاديميّ فحسب، بل يؤسّس لقدرة مستقبليّة على إدارة الضغوط، وهي مهارة لا تُقاس بالاختبارات، لكنّها حاسمة في الحياة المهنيّة والاجتماعيّة.

التعاطف بوصفه ممارسة تربويّة منظّمة

لا أتعامل مع التعاطف بوصفه قيمة أخلاقيّة مجرّدة، بل مهارة يمكن اكتسابها. لذلك أستخدم أنشطة لعب الأدوار.

أعرض موقفًا - خلافًا بين طالبتَين حول توزيع الأدوار في مشروع جماعيّ. أطلب إلى كلّ واحدة تمثيل موقف الأخرى. في البداية يكون الأمر صعبًا، لكن مع التوجيه تبدأ كلّ طالبة بمحاولة فهم دوافع الطرف الآخر.

بعد التمثيل، أطرح أسئلة:
ماذا شعرتِ عندما كنتِ في موقع زميلتك؟
ما العبارة التي كان يمكن أن تغيّر مسار الحوار؟
أطلب إليهنّ صياغة بدائل لغويّة أقلّ حدّة، مثل تحويل "أنتِ لا تعملين" إلى "أشعر أنّني أحتاج إلى دعم أكبر في هذا الجزء".

ألاحظ أنّ هذه التمارين تقلّل من حدّة الخلافات الواقعيّة لاحقًا. كما أنّها تمنح الطالبات أدوات لغويّة تساعدهنّ في إدارة الاختلاف بوعي.

التواصل: ما بين التعبير والمسؤوليّة

في النقاشات الصفّيّة، كنت ألاحظ أنّ بعض الطالبات يشاركن بسرعة، بينما تتردّد أخريات. لذلك بدأت أعتمد مبدأ "فكّر-اكتب-شارك".

أمنح دقيقة للتفكير الفرديّ، ثمّ أطلب تدوين فكرة مختصرة، وبعدها يبدأ النقاش. هذا التدرّج يمنح الجميع فرصة متكافئة.
كما أطبّق تمرين "إعادة الصياغة": لا يُسمح بالردّ قبل تلخيص فكرة المتحدّثة السابقة. في البداية بدا الأمر شكليًّا، لكن سرعان ما أصبح الإصغاء أكثر عمقًا.

تدريجيًّا، تحوّل الصفّ إلى مساحة حوار منظّم. لم يعد الهدف أن تكون المشاركات كثيرة، بل أن تكون ذات قيمة. وهنا أدركت أنّ التواصل ليس كثرة كلام، بل مسؤوليّة عن أثر الكلمة.

الذكاء العاطفيّ في زمن التحوّلات الرقميّة

في عصر التواصل الرقميّ، يصبح أثر الكلمة مضاعفًا. لذلك أطرح مواقف افتراضيّة: تعليقًا غاضبًا على منشور، أو رسالة جماعيّة تحمل سوء فهم.

أطلب إلى الطالبات تحليل الموقف:
ماذا قد يشعر المتلقّي؟
هل يمكن إعادة صياغة العبارة؟
ما نتيجة الردّ المتسرّع؟
ثمّ نعيد كتابة التعليق بصيغة أكثر وعيًا.

بهذه الطريقة، لاحظت أنّ الطالبات بدأن بالتفكير قبل النشر، وبإدراك أنّ المسؤوليّة الأخلاقيّة لا تنفصل عن الفضاء الرقميّ.

بين المنهاج وتوقّعات الأهل: إدارة التوتّر التربويّ

لا يمكن إغفال ضغط المنهاج وتوقّعات الأهل المرتبطة بالتحصيل. في بعض الأحيان يُطرَح سؤال مباشر: "هل تؤثّر هذه الأنشطة في الدرجات؟"

أجيب بأنّ هذه الممارسات لا تستبدل المحتوى، بل تعزّز فهمه. حين تشعر الطالبة بالأمان، تصبح أكثر قدرة على التركيز والاستيعاب. وحين تتعلّم تنظيم وقتها ومشاعرها، يتحسّن أداؤها الأكاديميّ.

أسعى لإشراك الأهل في هذا الفهم، عن طريق عرض أمثلة عمليّة على تحسّن المشاركة وتحمّل المسؤوليّة. ومع الوقت، يتحوّل الحوار من سؤال عن العلامة فقط، إلى سؤال عن النموّ الشامل.

التعليم بوصفه إعدادًا للحياة

لا أدّعي أنّ هذه التجربة نموذج مكتمل، لكنّها محاولة لإعادة التفكير في وظيفة الصفّ.

حين تغادر الطالبة المدرسة، قد لا تتذكّر كلّ المفاهيم التفصيليّة، لكنّها ستحمل معها طريقة التفكير، والقدرة على تنظيم ذاتها، ومهارة التواصل، والاستعداد للتعاطف.

هذه الكفايات لا تُكتب في الشهادات، لكنّها ترافق الإنسان في العمل، وفي العلاقات، وفي اتّخاذ القرار.

من هنا، أرى أنّ الذكاء العاطفيّ والتواصل ليسا إضافة إلى التعليم، بل قلبه الإنسانيّ. فالمدرسة لا تُعدّ المتعلّم للامتحان فقط، بل للحياة.

ربى ملكاوي
معلّمة
الأردنّ

إعادة تعريف النجاح:
من قياس الإنجاز إلى بناء إنسان المستقبل

أسمى نجم

كلّنا نريد لمتعلّمي اليوم أن ينجحوا غدًا، غير أنّنا لا نتحدّث عن النجاح بالمعنى ذاته. فهناك من يراه قدرة على التفكير واتّخاذ القرار وبناء المعنى، بينما يربطه آخرون بالشعور بالأمان تجاه المستقبل الأكاديميّ والمهنيّ. وفي المقابل، تنظر إليه المؤسّسات في إطار المناهج، ومعايير التقييم، والسياسات التي تنظّم عملها وتوجّه أولويّاتها.

وهكذا، لا يظهر النجاح بوصفه مفهومًا واحدًا ثابتًا، بل بوصفه مساحة تتقاطع فيها رؤى متعدّدة، وتتوتّر أحيانًا، بين من يضع العافية والرفاه في مركزه، ومن يمنحه وزنًا في المهارات القابلة للتطبيق، ومن يربطه بعمق الفهم المفاهيميّ وبناء المعرفة. وفي ضوء ذلك، يبرز السؤال الجوهريّ: كيف يمكن لمدرسة واحدة أن تصنع توازنًا حيًّا بين الإنسان وما يعرفه، وبين ما يشعر به وما يستطيع أن يفعله، في زمن تتغيّر فيه الأسئلة أسرع ممّا تتشكّل له إجابات؟

نحو تعريف تربويّ جديد للنجاح

لا يكشف هذا المشهد صراعًا بقدر ما يكشف تعدّدًا في زوايا الرؤية؛ فالأهل والمدرسة والمتعلّم لا يقفون على ضفّتَين متقابلتَين، بل يلتقون عند قلق مشترك وأمل واحد: كيف نحمي أبناءنا من غموض المستقبل، وفي الوقت نفسه نمنحهم الثقة ليتقدّموا نحوه؟ إنّه التوتّر الإنسانيّ العميق بين الرغبة في الطمأنينة، والحاجة إلى الانطلاق. ومن قلب هذا التوتّر الإنسانيّ، ينهض سؤال فلسفيّ لا يمكن تجاوزه: ماذا يعني، حقًّا، أن يكون الإنسان ناجحًا؟

لا تأتي الإجابة في شكل واحد، لأنّ النجاح ليس حقيقة ثابتة، بل معنى يتشكّل داخل سياق اجتماعيّ وثقافيّ وتاريخيّ متغيّر. فما يُحتفى به في زمن ما، قد يفقد مركزيّته في زمن آخر، وما يُعدّ إنجازًا في سياق معيّن، قد لا يحمل المعنى نفسه في سياق مختلف. وفي ظلّ هذا التحوّل، لم يعد السؤال مقتصرًا على ما ينبغي أن يتعلّمه المتعلّم، بل امتدّ ليشمل سؤالًا أعمق: لأيّ عالم نُعِدّه؟

يشير تقرير ماكينزي (2023) إلى أنّ ما يقارب 60% من وظائف المستقبل، ستعتمد على مهارات مثل الإبداع وحلّ المشكلات والتعاون، وهي مهارات لا تُقاس بمدى القدرة على استرجاع المعرفة، بل بمدى القدرة على توظيفها، وإعادة تشكيلها، وبنائها في سياقات جديدة. وكأنّ هذا التحوّل يضعنا أمام حقيقة لا يمكن تجاهلها: أنّ مقاييس النجاح التي صُمّمت لعالم أكثر استقرارًا، لم تعد كافية لعالم يتغيّر بوتيرة غير مسبوقة. وهنا، يزداد السؤال إلحاحًا: هل نُعِدّ المتعلّمين لنجاح نعرفه، أم لمستقبل لم يتشكّل بعد؟

العافية في قلب المشهد التربويّ الجديد

ولأنّه لا يكفي أن نفهم التعليم في المشهد التربويّ الجديد من زاوية تربويّة فقط، يصبح من الضروريّ أن نقرأه أيضًا في ضوء أبعاده الاجتماعيّة والإنسانيّة. فإعادة تعريف النجاح لا تتعلّق بما يتعلّمه المتعلّم فحسب، بل بالبيئة التي تُمكّنه من أن يتعلّم، وبالعلاقات التي تمنحه الشعور بأنّه جزء من هذه التجربة. وهنا، تذكّرنا سوسيولوجيا التعليم وبيداغوجيا الحبّ، بأنّ التعلّم لا يحدث في فراغ، بل يتشكّل داخل شبكة من العلاقات والانتماء والمعنى. وفي هذا السياق، يصبح السؤال التربويّ أعمق من جودة المنهاج: هل يشعر المتعلّم أنّه ينتمي؟ وهل يجد في المدرسة بيئة تدعم تشكّله ونموّه؟

ومن هذا المنطلق، تتجاوز العافية بعدها التربويّ، لتصبح مسؤوليّة مؤسّسيّة تُبنى بوعي، لا مجرّد استجابة ظرفيّة. وهنا، يُترجم الحبّ في التعليم إلى ممارسة تربويّة واعية، لا بوصفه اجتهادًا فرديًّا متفاوتًا، بل بوصفه جزءًا أصيلًا من ثقافة تعليميّة تقوم على الحوار والاحترام، والإيمان بقدرة المتعلّم على النمو (Freire, 1970). ويتجلّى هذا الفهم في المدارس التي تتبنّى سياسات واضحة تضع العافية في قلب رؤيتها التعليميّة، وتُشرك جميع أطراف المجتمع المدرسيّ في فهم معناها وتطبيقها. فعلى سبيل المثال، عندما تُخصَّص لقاءات دوريّة مع الأهل لا لمناقشة النتائج فقط، بل للحديث عن تجربة المتعلّم نفسها؛ كيف يشعر تجاه تعلّمه، وكيف يتعامل مع التحدّي، وما الذي يدعمه ليستمرّ، يتحوّل الحوار من تتبّع الأداء إلى فهم الإنسان الذي يتعلّم.

كيف تتحوّل الممارسة الصفّيّة إلى مساحة لبناء المتعلّم

ومع اتّساع معنى النجاح ليشمل الإنسان قبل الإنجاز، تظهر الحاجة إلى ثقافة تربويّة تُنصت إلى النموّ والتجربة والمحاولة، لا إلى النتائج وحدها. ويبدأ هذا التحوّل من الممارسات اليوميّة داخل الصفّ، حين يصبح الخطأ نقطة انطلاق للفهم، لا نهاية للحكم.

فعلى سبيل المثال، عند العمل على تطوير المهارات الكتابيّة لدى المتعلّمين، لا تكون الكتابة لحظة إنتاج مكتمل، بل لحظة يظهر فيها التفكير في صورته الأولى. وحين يعود المتعلّم إلى نصّه، لا يقرأه بوصفه منتجًا ينبغي تحسينه، بل بوصفه أثرًا لتفكير تمكن إعادة النظر فيه. فقد يكتشف أنّ الفكرة التي بدت واضحة لحظة الكتابة، لم تعد تعبّر بدقّة عن ما أصبح يفهمه الآن؛ فيقرّر إعادة بنائها، لا لأنّها غير صحيحة، بل لأنّ فهمه نفسه قد تطوّر. في هذه اللحظة، لا يطوّر المتعلّم نصّه فقط، بل يمارس موقعه بوصفه صاحب معنى، قادرًا على مراجعة أفكاره، واتّخاذ قرارات تعكس صوته وفهمه المتنامي. وهنا، تتحوّل الكتابة من مهمّة تهدف إلى إنتاج نصّ، إلى مساحة يتشكّل فيها وعي المتعلّم بما يعرفه، وبقدرته على إعادة تشكيله.

وفي هذا السياق، تتحوّل الكتابة من مهمّة تُنفَّذ إلى تجربة يُسهم المتعلّم في توجيهها، ويتحوّل التقييم من لحظة حكم على المنتج إلى أداة تدعم وكالة المتعلّم، وتُعزّز قدرته على فهم تعلّمه واتّخاذ قرارات واعية بشأنه. ومع مرور الوقت، يبدأ المتعلّم بإدراك العلاقة بين الجهد والتطوّر، لا بوصفها نتيجة مفروضة عليه، بل بوصفها تجربة يعيشها ويؤثّر فيها. ويجسّد هذا التوجّه ما أشارت إليه دراسة البكالوريا الدوليّة "تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًّا" (البكالوريا الدوليّة، 2022)، والتي أكّدت أنّ المتعلّمين يطوّرون استقلاليّتهم عندما يُمنحون فرصًا للتأمّل في أعمالهم، واتّخاذ قرارات تتعلّق بخطواتهم التالية في التعلّم.

حين تعيد المنظومة تعريف معنى التعلّم

غير أنّ الانتقال نحو إعادة تعريف النجاح التربويّ لا يتشكّل فقط بتغيير الخطاب، بل بإعادة النظر في الممارسات التي تمنح التقدّم معناه داخل المنظومة التعليميّة. فالتعليم الذي يضع الإنسان في مركزه، يعيد توجيه البوصلة نحو ما يتشكّل في المتعلّم، لا نحو ما يُقاس فيه فقط.

على سبيل المثال، في التقارير المدرسيّة والتقييمات التي تستخدم مؤشّرات معياريّة لوصف الأداء، مثل "يلبّي التوقّعات" أو "يقترب من التوقّعات"، يُقدَّم التقدّم بوصفه مستوى يمكن تحديده، من دون أن يُظهر الرحلة التي قادت المتعلّم إليه. فهذه المؤشّرات تصف ما يستطيع المتعلّم فعله في لحظة معيّنة، لكنّها لا تعكس كيف تغيّر فهمه عبر الزمن، نتيجة المحاولة والمراجعة وإعادة التفكير. وفي هذه الحالة، يرى المتعلّم موقعه، لكنّه لا يرى مسار نموّه الذي قاده إليه.

ومع تكرار هذا النمط، قد يبدأ المتعلّم بربط تقدّمه بالمستوى الذي وُضع فيه، بدل فهم التعلّم بوصفه عمليّة تطوّر مستمرّة. وهكذا، لا يكتفي التقييم بوصف الأداء، بل يسهم في تشكيل وعي المتعلّم بمعنى التقدّم نفسه، وما الذي يستحقّ أن يمنحه قيمة في تجربته التعلّميّة.

وفي هذا السياق، يستند المعلّمون والمتعلّمون إلى أدوات التقييم الداعم للتعلّم، مثل التغذية الراجعة الوصفيّة، والتقييم التكوينيّ، وملفّات الإنجاز، والتأمّل الذاتيّ، بوصفها ممارسات تُمكّنهم من متابعة تطوّر فهمهم عبر الزمن. وبهذه الأدوات، تُتبنّى ثقافة تقوم على الانفتاح على التقييم المستمرّ، لا بوصفه لحظة حكم، بل بوصفه جزءًا من عمليّة التعلّم نفسها. غير أنّ التحدّي لا يكمن دائمًا في وجود هذه الأدوات، بل في المعنى الذي يُمنح لها داخل الثقافة التربويّة. فقد تُمارَس استراتيجيّات التقييم الداعم للتعلّم، بينما تظلّ التصوّرات الأعمق ترى التقدّم بوصفه موقعًا يجب بلوغه، لا تحوّلًا يتشكّل عبر الزمن.

وهنا، يبرز السؤال الجوهريّ: هل أصبح التقييم فعلًا ممارسة تدعم التعلّم وتواكبه، أم أنّنا نستخدم أدوات ومصطلحات جديدة، بينما ما يزال وعينا التربويّ يتحرّك ضمن التصوّر ذاته؟

النجاح بوصفه مسارًا إنسانيًّا

ليس كلّ ما نسمّيه نجاحًا اليوم كان يُعرَّف كذلك في الأمس؛ فالنجاح ليس حقيقة ثابتة، بل معنى يتشكّل مع الوعي، ويتبدّل كلّما اتّسعت رؤيتنا إلى أنفسنا وإلى العالم. ولو أُتيح لي يومًا أن أعود إلى مقعدي في الصفّ، وأن أفتح كتابًا، وأن أقف على أعتاب اختيار جديد، لتوقّفت لحظة، لا لأبحث عن الإجابة الصحيحة، بل لأطرح السؤال الذي لم أكن أعرف كيف أطرحه: هل كانت اختياراتي يومها تعبيرًا عن صوتي، أم صدى لتعريف جاهز لما ينبغي أن يكون عليه النجاح؟

اليوم، لم يعد النجاح في نظري ذلك المسار الذي يبدو أكثر أمانًا، بل القدرة على أن نتعلّم، وأن نعيد النظر، وأن نمنح أنفسنا حقّ الاختيار من جديد. النجاح أن نظلّ قابلين للنموّ، لا أن نصل إلى نقطة نظنّ أنّها النهاية. وهذا المتعلّم الذي يحتاج إليه المستقبل: متعلّم يعرف ذاته، ويثق بصوته، وينفتح على ما لا يعرفه بعد. متعلّم لا ينتظر أن يكون المستقبل مكانًا يصل إليه، بل أفقًا يتشكّل وهو يسير نحوه.

***

وأتساءل الآن، بصدق أكبر: هل كنّا يومًا "جاهزين" للمستقبل، أم كنّا نتعلّم كيف نصبح كذلك؟ ومن قال إنّ الجاهزيّة لحظة تُنجَز، وليست مسارًا يُعاش؟ لعلّ المعنى الأصدق للتعلّم لا يكمن في ما نكتسبه، بل في ما نصبح قادرين على أن نراه، وأن نختاره، وأن نبنيه. وما دمتُ أتعلّم اليوم، فأنا لم أغادر هذا المسار أبدًا. ما زلتُ أرتدي قبّعة المتعلّم، لا لأصل إلى نهاية، بل لأبقى في حالة اقتراب مستمرّ من ذاتي... ومن المستقبل الذي أشارك، كلّ يوم، في إعادة تعريفه.

أسمى نجم
منسّقة لغة عربيّة للمرحلة الابتدائيّة، مدرّبة وقائدة برنامج في منظّمة البكالوريا الدوليّة
لبنان/ قطر

المراجع

- القمّة العالميّة للابتكار في التعليم (وايز). (2025). *قمّة وايز 12: الإنسانيّة — القيم الإنسانيّة في قلب التعليم*. قطر.
- McKinsey & Company. (2023). *The skills revolution and the future of learning and earning.*
- Chaaban, Y., et al. (2025). *Student academic well-being.* Qatar University publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* Continuum
- International Baccalaureate Organization. (2024). *Measuring student success skills: A review of the literature on student agency.*
- International Baccalaureate Organization. (2022). *Improving self-regulated learning skills in a digital environment.*
- Dix, K., & Sniedze-Gregory, S. (2020). *The impact of the IB Primary Years Programme on student well-being and social-emotional learning outcomes.* International Baccalaureate Organization.
- Balica, M. (2021). *Supporting student well-being in a digital learning environment.* International Baccalaureate Organization.

التعليـم المسـتقبليّ: عندمـا تُصبح القيـم جزءًا مـن الـدرس لا هامشًـا لـه

د. محمّد تيسير الزعبي

يلتفت ملفّ العدد الرابع والعشرين من منهجيّات إلى الجانب القيميّ في شخصيّة الطالب، ويضعه في درجة مساوية للجانب التعليميّ، مُبرزًا -ملف العدد- أهمّيّة التركيز على إعداد الطلبة ليكونوا مستقبل مجتمعاتنا، بما لهذا المستقبل من تطلّعات وتحدّيات ومهارات مطلوبة، تجعل الوصف الذي نُطلقه دومًا على الطلبة: "أنتم مستقبلنا" ينطبق عليهم بدرجة عالية. لكنّ الواقع ليس وديًّا بهذه الصورة، وهو في جانب منه إفراز آخر للتطوّرات التكنولوجيّة، وسهولة استخدام مواقع التواصل الاجتماعيّ التي يرى فيها الطلبة تجلّيات القيم بجوانبها المتعدّدة، فيتأثّرون ويؤثّرون، ويأتون إلى المدرسة مُحمّلين بهذا الكمّ الهائل من المحتوى الذي يظهر في سلوكهم، والذي يجب أن يتعامل معه المعلّمون والمعلّمات بأعلى درجات الحكمة.

هذا المقال محاولة لاقتراح بعض الأنشطة التي تضع بعض القيم المُلحّة تحت المجهر، مثل قبول الاختلاف، ومرونة التفكير، والنظر إلى الأمور الحياتيّة من زوايا متعدّدة. فهي تؤثّر مباشرة في السلوك الفرديّ، واتّخاذ القرارات مستقبلًا، وترتبط بشكل وثيق بأنماط التفكير النقديّ التي يجب أن يمتلكها الطلبة، في واقع متلاطم متداخل يدّعي كلّ طرف فيه امتلاك الحقيقة وحده.

مفهوم القيمة في المدرسة والمنهاج

يُحلّل المعلّمون والمعلّمات محتوى مناهجهم في بداية العام الدراسيّ، وفي أحد عناصر تحليل المحتوى نجد مفهوم القيم والاتّجاهات.

في تقديري، الخلط بين المفهومَين أحد أسباب الإشكاليّة التي تزيد الفجوة بين النظريّة والتطبيق. وهو يدفع الطلبة إلى ارتكاب كثير من السلوكات غير المنتجة أو غير المُرضية. وهذا المقال السابق في منهجيّات لماذا يختم الطلبة عامهم الدراسيّ بتمزيق كتبهم؟ مثال يمكن تأمّله.

يترتّب على القيمة في المنهاج المدرسيّ مُساءلة مجتمعيّة. وبهذا الوصف تندرج ضمن الأعراف والتقاليد لا ضمن الحرام، مثل قيادة السيّارة بسرعة وتهوّر، أو رفع صوت الأغاني في المنزل فيسمعها الجيران، أو إطلاق الاتّهامات في مواقع التواصل الاجتماعيّ من دون دليل. فظاهر هذه القيم أنّها تقع في نطاق ملكيّة الفرد الخاصّة، وهذا صحيح، لكنّ المجتمع يتضرّر من التصرّف في الملكيّة الخاصّة بطريقة مؤذية وسلبيّة. أمّا الاتّجاه فهو ميل ذاتيّ للفرد، مثل حبّ اللون الرماديّ، أو الرغبة بقضاء العطلة في منطقة ساحليّة لا جبليّة. في هذه الحالة يكون الميل فرديًّا غير مؤذٍ للآخرين، ولا ينتج عن القيام به أيّ ضرر للمجتمع.

عند تدريس الطلبة، يحدث الخلط بين مفهومَي القيمة والاتّجاه. بينما الأصل أن يُدرك الطالب بعمق أنّ القيمة مبدأ ثابت لا يرتبط به وحده، حتّى وإن وقع في حيّزه الخاصّ، وملكيّته الشخصيّة. في حين أنّ الاتّجاه نسبيّ، ويمكنه التعبير عنه بمطلق الحرّيّة. عندما يعرف الطالب حدوده في القيم، فلن يفسّر الأمر على أنّه اعتداء على حرّيّته الشخصيّة، ولن يتمترس بحجّة أنّها تحدث في ملكيّته الخاصّة. إنّما يُفترض به أن يحلّل القيمة تحليلًا أخلاقيًّا نزيهًا، يُخرِجه من دائرة السلبيّة والانتقائيّة، فلا يكون التزامه بها مرهونًا بإعجابه بها أو عدم إعجابه، ولا بالشخص الذي يتعامل معه، فيتنازل عنها لمن يحبّ، ولا يتنازل عنها لمن لا يحبّ.

بيان الحدّ الفاصل بين القيم الواجب إظهارها والاتّجاهات الشخصيّة للطلبة، يُضفي على التعليم بُعدًا قيميًّا يدفع الطالب إلى الشعور بمسؤوليّة أخلاقيّة تجاه المجتمع وأفراده، وأنّ القيم ليست رأيًا شخصيًّا أُظهِره متى ما أريد، إنّما شرط أساسيّ للسلوك الأخلاقيّ الواعي الذي تترتّب عواقب على ارتكابه.

من النصح إلى الأنشطة: كيف يتقبّل الطلبة الاختلافات بينهم؟

لوم الطلبة والاستمرار في نصحهم وإرشادهم قد لا يحقّق الغاية المطلوبة في معالجة هذا الإشكال السلوكيّ، في حين أنّ إشراكهم في أنشطة ومهمّات يرون بواسطتها معنى السلوك الصحيح، بعيدًا عن سلطة الأمر والنصيحة، يُعدّ أكثر جدوى. فالنشاط والمهمّة يُتيحان للطلبة اكتشاف المعنى الشخصيّ للسلوك، فيعرف الطالب، على سبيل المثال، كيف يؤذي التنمّر الآخرين، ويعيش شعور المتنمَّر عليه، ويدرك الأثر الإيجابيّ للتوقّف عن التنمّر.

يمكن للمعلّم اختيار قضيّة إشكاليّة تحتمل الاختلاف، مثل:

لو كنتَ مسؤولًا عن المدارس، هل تسمح بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العاديّة أم لا؟ ولماذا؟ أو: هل تؤيّد السماح باستخدام الطلبة لهواتفهم في المدرسة، أم تعارض ذلك؟ وربّما تكون هذه القضايا مناسبة للمراحل المتوسّطة أو العليا. وليحصلَ المعلّم على استجابات كافية، فبإمكانه اختيار قضيّة تناسب المرحلة التي يدرّسها.

يضع كلّ طالب أسبابه ومبرّراته بشكل فرديّ، ثمّ يُقسّم المعلّم الطلبة إلى قسمَين بناء على موقف كلّ طالب: مجموعة تؤيّد الرأي المطروح ومجموعة تعارضه. وتكتب كلّ مجموعة ما يدعم رأيها في ورقة كبيرة.

في المرحلة التالية، تأخذ كلّ مجموعة مبرّرات المجموعة الأخرى وتتبنّاها وتدافع عنها، وكأنّها مبرّراتها وأسبابها، ثمّ ينخرط الطلبة مع المعلّم في نقاش وحوار حول أهمّيّة الاختلاف، وكونه لا يتعارض مع الاحترام، وأنّ لكلّ منّا رأيه، وأنّ الرأي ينبغي له دليل ومبرّر، ولا يُطلق عبثًا.

مثل هذا النشاط يسمح بتحليل وجهات النظر بطريقة نقديّة، ويركّز على الفكرة لا على قائلها، ويفتح المجال لاحتماليّة أن يُغيّر الطالب رأيه استنادًا إلى رؤية الآخرين الموقف نفسه. وفي الوقت ذاته؛ فالمهارات التي يكتسبها الطالب من هذا النشاط، يمكن أن تظهر في حصّة التاريخ أو الاجتماعيّات، وفي موضوعات التعبير، أو حلّ أسئلة درس العلوم.

يمكن للمعلّم تطوير هذا النشاط فيما بعد، ليصبح محدّدًا أكثر في نمط معيّن، مثل ما يرد في هذا المقال في منهجيّات "محكّات التفكير: الإجابة المقبولة ليست في ذهن المعلّم وحده"، أو يمكن تحويل هذا النشاط إلى مناظرة مكتملة الشروط والأركان.

أحكام مُنصفة

نشاط آخر يمكن للمعلّمين والمعلّمات تنفيذه، خصوصًا للمراحل الأساسيّة، بهدف بيان أهمّيّة الإنصاف والعدل قبل إطلاق الحكم. يبدأ النشاط بأن يعرض المعلّم فيديو أو حالة غير واضحة الأدلّة، فيها نقص يؤثّر في الحكم، مثل أن يظهر شخص لا يقدّم المساعدة إلى المحتاجين، ليتبيّن لاحقًا أنّه عاجز أو من ذوي الإعاقة.

يطلب المعلّم إلى طلبته تأمّل الفيديو أو الحالة بشكل ثنائيّ، وإصدار حكم على الشخص الذي يظهر فيها مبرّرين حكمهم، ويستمع إلى بعض الثنائيّات مع بقيّة الطلبة. بعد ذلك يكشف عن دليل واحد فقط، ويمنح الطلبة فرصة لتعديل أحكامهم وفق الأدلّة الجديدة التي ظهرت، ويعود إلى الاستماع إلى أحكامهم من جديد.

بعد ذلك يكشف عن الوضع النهائيّ للشخصيّة في الفيديو أو الحالة، ويستمع إلى حكمهم النهائيّ.

يثير المعلّم نقاشًا عميقًا حول اضطرار الطلبة إلى تغيير أحكامهم بعد ظهور دليل جديد. ويسألهم لماذا غيّروا أحكامهم؟ وما تأثير الأدلّة الكاملة في إصدار الحكم؟ كما يشدّد على أهمّيّة تطرّق أفكار الطلبة وإجاباتهم إلى مسألة ضبط النفس، وعدم التسرّع في إطلاق الأحكام من دون كفاية الأدلّة. وإلى أنّ هذا قد يكون فيه ظلم للآخرين، بينما التمهّل لتأمّل الأدلّة والمبرّرات الكافية، قد يكون الحلّ الأفضل لمعالجة المواقف في حياتنا الواقعيّة.
مثل هذا النشاط قد يتطوّر لاحقًا ليظهر في الفنون الأدائيّة مثل المسرح، ويمكن الاستفادة من مقال منهجيّات "ما الذي تستطيع الفنون تقديمه في حصّة اللغة العربيّة؟" للحصول على أفكار تنفيذيّة، بحيث يكون العدل والإنصاف محور مسرحيّة تعرض على مسرح المدرسة، أو يكونا موضوعًا لمواقف دراميّة سريعة وقصيرة تُعرض في الإذاعة المدرسيّة، أو المناسبات المختلفة.

من أكثر من زاوية

نشاط آخر يمكن للطلبة تنفيذه في المراحل الدراسيّة المختلفة، يقوم على تبنّي أدوار مختلفة، بحيث تناقش كلّ مرحلة قضيّة تناسبها. يُقسّم المعلّم الطلبة إلى أربع مجموعات: تمثّل الأولى الأهالي وأولياء الأمور؛ وتمثّل الثانية المجتمع المحيط بالأهالي والمدرسة من الأقارب والجيران؛ وتمثّل الثالثة المدرسة بمعلّميها وقيادتها؛ بينما تمثّل المجموعة الرابعة الطلبة.

يعرض المعلّم على الطلبة موقفًا فيه ارتكاب لسلوك مؤذٍ، مثل شجار في ساحة المدرسة بين طالبَين، أو كاميرا ترصد طالبًا يسخر من آخر. ويعرض موقفًا آخر لقيمة إيجابيّة، مثل طالب يضحك مع آخر من عرق أو لون مختلف، أو من ذوي الإعاقة.
كلّ مجموعة من مجموعات الطلبة تنظر إلى الموقف من

وجهة نظرها، وتفسّره، وتتأمّله، وتقدّم اقتراحات للتخلّص منه أو دفع الطلبة إلى الالتزام به، وفق الدور الذي تمثّله. وبعد الاستماع إلى اقتراحات المجموعات، يقود المعلّم نقاشًا حول اختلاف التفسيرات بحيث تبدو كلّها مُنصفة، ثمّ يربط هذا الإنصاف بواقع حياتنا.

يتيح المعلّم لكلّ طالب أن يكتب عبارة تُعلّق على الألواح في ممرّات المدرسة، يكمل فيها عبارة: لن أتبنّى رأيًا بخصوص أيّ قضيّة إلّا بعد أن... ويبدأ المعلّم بنفسه بحيث يكون قدوة للطلبة: لن أتبنّى رأيًا بخصوص أيّ قضيّة إلّا بعد أن أضع نفسي مكان الأطراف التي تتأثّر فيها، كي يكون حكمي منصفًا وعادلًا.
نشاط بسيط وجماعيّ آخر ينفّذه المعلّمون والمعلّمات، بإحضار قائمة قيم وسلوكات وآراء واتّجاهات، ويدفعون الطلبة إلى تقسيمها في قائمتَين، بحيث يتّضح لهم الفرق الجوهريّ بين الرأي الذاتيّ الذي لا يؤثّر في الآخرين، والقيمة التي يؤدّي القيام بها إلى التأثير في المجتمع والمحيطين.

تبرّر كلّ مجموعة أسباب تصنيفها بهذه الطريقة، ثمّ يوجّه المعلّم الحوارات والنقاشات إلى أهمّيّة عدم الخلط بين القيم التي تؤثّر في المجتمع، والسلوكات الفرديّة التي لا تهمّ سوى صاحبها، ولا أثر لها إلّا فيه.

القيمة ليست خيارًا

لكي تؤتي هذه الأنشطة أثرها، ينبغي أن يُتاح للطالب اختبار القيمة بنفسه، بضمان انخراط جميع الطلبة من دون استثناء، ووضعهم على قدم المساواة من دون تمييز. فغياب هذا الشرط قد يوقعنا في تناقض غير محمود بين ما نريده تربويًّا وما نمارسه فعليًّا. إنّ إشراك الجماعة في أنشطة تُظهر معنى القيمة وضرورتها للفرد وللمجتمع معًا، يُشكّل مدخلًا حقيقيًّا لتغيير السلوك. وفي هذا السياق، يُوجَّه السؤال إلى المجموعة كلّها على القدر نفسه: كيف نريد أن نرى مجتمعنا؟ عندها تصبح المجموعة شريكة في التفكير والمسؤوليّة، ويشعر كلّ فرد فيها بأنّه معنيّ مباشرة بصناعة صورة المجتمع الذي يرغب في العيش فيه.

إعداد المتعلّمين والمتعلّمات ليس أمرًا بسيطًا ولا سهلًا، وأرى أنّ ظهور السلوكات غير المرضيّة يعود إلى عدم اقتناع الطالب بأهمّيّة ما يتعلّمه؛ إذ لم ننجح في جعل ما يتعلّمه قيمة تترسّخ في قناعاته وتنعكس في سلوكاته. وهذه القيمة يحقّقها المنهج الخفيّ في أداء المعلّمين والمعلّمات، أكثر من ما يحقّقه أيّ عنصر آخر. فنرى الطلبة يحفظون تعريفات الصدق والأمانة والنظافة، في حين تتعارض تصرّفاتهم وسلوكاتهم مع هذه المعرفة. لذلك، يصبح من الضروريّ إشراك الطلبة في تجارب وأنشطة ومهمّات يختبرون بها تلك القيم، بما يجعلهم:

1. يُظهرون القيمة عن قناعة وليس لأنّها فرض وواجب.
2. لا يربطون القيم بالجوائز والمكافآت، بل بإضفاء بُعد إنسانيّ يجعلهم يتلمّسون فائدة القيمة للمجتمع.

وبما يجعل المعلّمين والمعلّمات:

- يصمّمون أنشطة ومهمّات يعيش فيها الطالب شعور القيمة، وإحساس غياب القيمة، فتركّز على نتائج ممارستها أو عدم ممارستها، ليعيش الطالب الحالتَين.
- يتجنّبون إصدار الأحكام، ويركّزون على إثارة الأسئلة التي تثير تفكير الطالب النقديّ، مثل: لماذا تصرّفت بهذه الطريقة؟ ما الذي كسبته بعد أن تصرّفت بهذه الطريقة؟ لو تكرّر الموقف هل ستتصرّف بالطريقة ذاتها، أم تعدّل فيها؟
- التركيز على المنافع العامّة والجمعيّة لعموم الناس، ودفع الطالب إلى الخروج من دائرة المصلحة الشخصيّة.

***

يعدّ إظهار القيم الإيجابيّة النافعة التي يستفيد منها عموم الناس، أساس العمليّة التعليميّة والتربويّة وغايتها ومنتهاها، إذ لا يرغب أيّ واحد فينا في أن يكون متفوّقًا في التحصيل المدرسيّ، بينما لا يتحمّل مسؤوليّة قيميّة وأخلاقيّة تسهم في رفعة المجتمع ورقيّه. ذلك أنّ قيم الحوار وتقبّل الآخر والتعاطف والإنصاف، ينعكس اكتسابها في علاقات الفرد مع العائلة والأسرة أو الأصدقاء أو بيئة العمل. وبذلك نضمن أنّنا قدّمنا إلى المجتمع طالبًا سويًّا قادرًا على التعامل مع محيطه، بعيدًا عن الخوف والقلق وضعف الانتماء. غير أنّ هذا الأمر لن يتحقّق ما دام التعامل مع تدريس القيم قائمًا على اعتبارها معلومات ومعارف ينبغي حفظها واستظهارها.

د. محمّد تيسير الزعبي
خبير مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومصمم برامج تدريبيّة
الأردنّ

ممارسات صفيّة بعين مستقبليّة

زينب قانصو

من الملاحظ أنّ المؤثّرين في يومنا هذا ينشرون محتوى مربًّيا متنوّعًا، يشير إلى أنّ الإنسان يقضي حيّزًا من عمره في المراحل الدراسيّة كافّة. وتتناول هذه الفيديوهات أسئلة تفكيريّة متعدّدة، حول نوعيّة التعليم الذي يُقدَّم إلى الأطفال في المدارس، وعلاقته بالحياة الاجتماعيّة، وتأثيره في مستقبلهم وبناء شخصيّتهم وتطوير فكرهم. وحتّى لو تجاهلنا دقّة هذه الملاحظة، لا يمكننا التغاضي عن هذه التساؤلات المهمّة والتوجيهيّة.

وفي هذا الإطار، يمكن النظر إلى بعض المناهج التعليميّة المعاصرة، ومن بينها منهج البكالوريا الدوليّة، بوصفها نماذج تربويّة تقوم على ربط المعارف بالمفاهيم وتوظيفها في سياقات الحياة اليوميّة بصورة متكاملة. ويرتكز هذا المنهج على التعلّم القائم على الاستقصاء المفاهيميّ؛ أي البحث عن المعرفة والمعلومات من مصادر ووسائل متعدّدة، مثل الكتب والقصص والمستندات البصريّة والمقابلات الشخصيّة، والرحلات الميدانيّة خارج المدرسة، وغيرها من الأدوات، بحيث يصبح كلّ موقف أو مشكلة أو حتّى تحدٍّ، فرصة حقيقيّة للتعلّم. كما يركّز هذا المنهج على تهيئة المتعلّمين ليكونوا فاعلين في مجتمعاتهم، وذلك بتسليحهم بمهارات التعلّم الخمس الأساسيّة التي تؤثّر في تشكيل شخصيّتهم وصقلها.

أساليب التعلّم لبناء مهارات المستقبل

يسعى العديد من المدرّسين لبناء أنشطة تعلّميّة مبتكرة باستخدام التطبيقات التكنولوجيّة، أو إدراج بعض الأنشطة اليدويّة في فصولهم، وهذا ليس بالأمر السيّئ إطلاقًا، لكن لا بدّ أن نسعى، بوصفنا تربويّين، لكي تحاكي هذه الخبرات التعليميّة اهتمامات المتعلّمين وميولهم.

ومن الضروريّ أن يخطّط المعلّمون لوحدات بحثيّة مرتبطة بواقع التلاميذ، وتُجيب عن تساؤلاتهم وتعكس اهتماماتهم بحسب اختلاف الفئة العمريّة، على أن تُشكّل هذه التجارب التعليميّة فرصة للطلّاب، تدفعهم إلى التفكير الناقد وطرح التساؤلات المفاهيميّة، وذلك بالعمل على تكريس أساليب التعلّم الخمس: مهارات التفكير، ومهارات البحث والتساؤل، ومهارات إدارة الذات، والمهارات الاجتماعيّة، ومهارات التواصل.

ومن الملاحظ أنّ هذه المهارات تُشكّل مرتكزًا أساسيًّا لتحويل الممارسات الصفّيّة إلى ممارسات تحاكي متطلّبات التعليم المستقبليّ ورؤيته في العديد من البلدان المتطوّرة. فهذه الأساليب أصبحت تصوغ في يومنا هذا ملامح الشخصيّة القياديّة، والتي تسعى معظم المؤسّسات لتطويرها وتمكينها لدى أصحاب القرار والموظّفين الإداريّين. ومن المتوقّع أن تصبح، مع مرور الوقت، المفتاح الأساس في معايير النجاح للمنتجين عمومًا، ولرجال الأعمال والإداريّين خصوصًا.

إعداد الطلّاب لمواجهة تحدّيات المستقبل

تبرز الحاجة إلى دمج هذه المهارات والأساليب في الممارسات الصفّيّة، سواء كانت مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمادّة التعليميّة، أم قُدِّمت بوصفها مهارة مستقلّة. فبدلًا من أن تبدأ المعلّمة بشرح عرض تقديميّ تقليديّ للدرس، يمكنها اعتماد استراتيجيّة الصفّ المقلوب، بحيث يُزوَّد الطلّاب بوسائل داعمة للتقصّي في البيت حول مفهوم أو هدف محدّدين، باعتماد مستندات بصريّة ومصادر تربويّة متنوّعة، تساعدهم في عمليّة البحث. وفي المرحلة التالية، يشارك المتعلّمون ما توصّلوا إليه في الصفّ، سواء بعمل فرديّ أو جماعيّ، ما يتيح استثمار وقت الحصّة في تعميق المفاهيم، والانطلاق مباشرة في التطبيقات والمشاريع العمليّة. وتسهم هذه الاستراتيجيّة في تعزيز مهارات متعدّدة، أبرزها مهارات البحث والتفكير، إضافة إلى مهارات التواصل والمهارات الاجتماعيّة، كما تعزّز لدى الطالب الشعور بالمسؤوليّة والقيادة، حين تُتاح له الفرصة لأداء دور المعلّم أو المرشد داخل الصفّ.

ولو أخذنا مثالًا على مفهوم "التعبير عن النفس" في مرحلة التعليم الثانويّ، نجد أنّه يشكّل مظلّة واسعة تندرج تحتها فرص ومهارات شتّى، تتداخل فيها أساليب التعلّم بصورة مترابطة. يُطلب إلى المتعلّمين العمل ضمن فريق لتحويل قصيدة أو نصّ شعريّ محدّد إلى عمل فنّيّ إبداعيّ، يحاكي اهتمامات الجيل الحاليّ ورغباته، ويتماشى مع العصر الرقميّ، بتحويل هذه القصيدة إلى فيلم سينمائيّ، أو عرض مسرحيّ، أو فقرة معلوماتيّة على مواقع التواصل الاجتماعيّ، أو حتّى إلى أغنية ذات لحن وإيقاع جديدَين. مثل هذا العمل يتطلّب من المتعلّمين التقصّي بعمق في مفهوم التعبير، والبحث في المجال الإعلاميّ الرقميّ الذي أصبح يشكّل ركيزة أساسيّة في العديد من مجالات العمل المعاصرة. كما يتيح هذا النشاط للطلّاب مواءمة المادّة الأدبيّة مع الواقع الحاليّ الذي يعيشونه، ويمنحهم فرصة تجربة الحياة واختبارها خارج جدران المدرسة، ما يُسهم في تطوير مهارات القيادة وصنع القرار، ويؤهّلهم ليكونوا قادة المستقبل في مجالاتهم، استعدادًا للانطلاق في مساراتهم المستقبليّة فور تخرّجهم.

وفي جوهر هذه الفرص التعليميّة، تتقاطع أساليب التعلّم الخمس ومهاراته بصورة واضحة. يعزّز هذا النشاط مهارات التفكير والبحث عن طريق تحليل الشعر، لتوليد أفكار إبداعيّة جديدة تحاكي وجهات نظر مبتكرة، كما تدفع المتعلّمين إلى استخدام المهارات والمعرفة السابقة في سياقات متعدّدة. جميع هذه الأنشطة تندرج ضمن المهارات الفرعيّة لمهارة التفكير، وتشمل أيضًا التفاعل مع وسائل الإعلام لاستخدام الأفكار والمعلومات وخلقها، وفهم الجوانب الاجتماعيّة والأخلاقيّة للتكنولوجيا وتطبيقها. كما يتطلّب إنجاح مثل هذا النشاط مستوى عاليًا من مهارات إدارة الذات، لا سيّما تنظيم الوقت، والعمل الفريقيّ، وإدارة المشاعر، بالانفتاح وتقبّل وجهات النظر المختلفة؛ إذ يعمد المتعلّمون إلى صياغة بروتوكولات عمليّة واضحة، بهدف المحافظة على المهنيّة والتعاون والتواصل في ما بينهم. وتتجلّى هنا المهارات الاجتماعيّة ومهارات التواصل، عن طريق الاستماع والتفسير والتحدّث وإدارة العواطف وبناء علاقات إيجابيّة.

ولو دقّقنا في مثال آخر لتلامذة الصفّ الثاني، ممّن اختاروا مشاركة رحلة تعلّمهم في نهاية الوحدة مع الأهل وعرضها، بتأليفهم تهويدة تعكس ثقافة الصفّ وهويّته، نرى أنّ هذا العمل يشكّل نموذجًا حيًّا لتكامل مهارات التعلّم الخمس،

على الرغم من اختلاف حضور كلّ مهارة تبعًا للأهداف الفرعيّة للنشاط.

بهذه الممارسات التعليميّة، يصبح الطلّاب أكثر استعدادًا لمواجهة تحدّيات المستقبل. فاستراتيجيّة الصفّ المقلوب والمشاريع الإبداعيّة خارج جدران الصفّ، تعلّمهم الاعتماد على النفس، وحلّ المشكلات، والتفكير النقديّ، والتعاون الجماعيّ. كما إنّ دمج أساليب التعلّم الخمس يمنح الطلّاب القدرة على اتّخاذ قرارات مسؤولة، والإبداع في المواقف المختلفة، والتكيّف مع الواقع المتغيّر. وتجاربهم اليوميّة، سواء داخل الصفّ أو أثناء الأنشطة غير الصفّيّة، تجعل هذه المهارات جزءًا حيًّا وملموسًا من شخصيّاتهم، وتؤهّلهم ليصبحوا قادة المستقبل القادرين على الابتكار والعمل الجماعيّ واتّخاذ القرارات بثقة وكفاءة.

المهارات القياديّة في الممارسات اليوميّة

لا يمكن إغفال دور الممارسات اليوميّة والعلاقات الاجتماعيّة بين الطلّاب، في تعزيز المهارات الأساسيّة للتعلّم والقيادة. فحين يولي المعلّم اهتمامًا بالتفاعلات بين الطلّاب، ويحفّزهم على التفكير في حلّ المشكلات الاجتماعيّة البسيطة مثل النزاعات بين الأصدقاء، ويعمل على نمذجة التعاون والتواصل وإدارة الوقت والإبداع داخل الصفّ، فإنّه يسهم بشكل فعّال في تطوير شخصيّاتهم ومهاراتهم القياديّة. وتشمل هذه الفرص تفاعلات الطلّاب أثناء اللعب، وتناول الطعام، وتنقّلهم من المقصف وإليه، وحلّ مشكلاتهم اليوميّة، ما يمنحهم بيئة حقيقيّة لتطبيق مهارات التعاون والتواصل، وحلّ النزاعات، وتنظيم الوقت، واتّخاذ القرار.

على سبيل المثال، يمكن للمعلّم تنظيم مشاريع جماعيّة صغيرة أو ألعاب تعليميّة تتطلّب حلّ مشكلات مشتركة، مثل تحدّيات بناء نموذج أو حلّ لغز مع الزملاء، ما يعزّز لديهم مهارات الإبداع وتحمّل المسؤوليّة والعمل الجماعيّ. كما يمكن تشجيع الطلّاب على ابتكار قصّة جماعيّة أو إنتاج عرض مسرحيّ قصير، بحيث يشارك كلّ طالب بأفكاره ومهاراته، ويتعلّمون التعاون، وتقدير أفكار الآخرين، وتنظيم الوقت، والتواصل الفعّال. إضافة إلى محاكاة مواقف حياتيّة حقيقيّة داخل الصفّ، مثل تخطيط حدث صفّيّ أو توزيع أدوار لمهمّة جماعيّة، ليتمرّن الطلّاب على حلّ النزاعات، والتفكير النقديّ، واتّخاذ القرار، والتواصل الفعّال. هذه الأنشطة تجعل المهارات الحياتيّة جزءًا حيًّا وملموسًا من تجربتهم اليوميّة، وتؤهّلهم لتطبيقها في مواقف خارج الصفّ، بما يدعم صقل شخصيّتهم القياديّة والمهنيّة، ويؤهّلهم تدريجيًّا ليصبحوا قادة المستقبل القادرين على الابتكار واتّخاذ القرار والتعاون في مختلف المجالات.

***

في النهاية، وأمام كلّ هذه التغيّرات المتسارعة في حياتنا اليوميّة، وهذا التحديث المستمرّ في الأفكار والمعتقدات وأنماط العيش، يصبح من الضروريّ الوقوف بعين ناقدة عند ممارساتنا الصفّيّة اليوميّة، والتساؤل حول مدى انسجامها مع هذه المستجدّات التي تحيط بنا، أفرادًا وعائلات، وتدفع أبناءنا أحيانًا إلى جعل اهتماماتهم وأولويّاتهم بعيدة عن المدرسة وأنشطتها. لذلك، لا بدّ من إعادة النظر والتفكّر بجدّيّة وعمق في ممارستنا اليوميّة ورؤيتنا إلى التعليم، وكذلك التساؤل عن كيفيّة جعل التقييم المدرسيّ يخدم هذه المهارات.

زينب قانصو
كاتبة قصص للأطفال والناشئة، وتربويّة ومعلّمة صفّ في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
قطر

حيـن تصبـح القيـم اختيـارًا لا شـعارًا: ممارسـات صفّيّـة فـي بناء الوعـي الأخلاقيّ

أمينة بلعيد
د. حميد جعفر

في عالم يتسارع فيه إيقاع التحوّلات المعرفيّة والتكنولوجيّة، لم تعد المدرسة مطالبة فقط بتزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات الأكاديميّة، بل أصبحت مسؤولة كذلك عن إعدادهم لمواجهة اختيارات حياتيّة وأخلاقيّة معقّدة خارج أسوارها. فالمتعلّم بعد المدرسة لا يُختبَر في قدرته على استرجاع المعلومات، بقدر ما يُختبَر في قدرته على اتّخاذ مواقف، وتحمّل مسؤوليّة قراراته، والالتزام بقيم قد لا تمنحه منفعة فوريّة.

غير أنّ الحديث عن القيم في السياق المدرسيّ، غالبًا ما يظلّ حبيس الشعارات والخطابات المعياريّة، إذ تُقدّم القيم بوصفها مسلّمات جاهزة ينبغي تبنّيها، لا موضوعات قابلة للنقاش والتفكير وإعادة البناء. وهنا يبرز التحدّي التربويّ: كيف ننتقل من تلقين القيم إلى تمكين المتعلّمين من تملّكها بوعي واختيار؟ وكيف نجعل الصفّ فضاء حيًّا تُمارَس فيه القيم، لا تُردّد فقط؟ ينطلق هذا المقال من تجربة صفّيّة سعت لمقاربة مفهوم القيم، بوصفها ممارسة يوميّة قائمة على الحوار والاختلاف وحقّ الاختيار، في محاولة الإسهام في إعداد متعلّمين قادرين على إحياء القيم الإنسانيّة، في سياقات تتجاوز الحسابات النفعيّة الضيّقة، وتمتدّ إلى ما بعد المدرسة.

القيم بين الخطاب والممارسة

يُشكّل الاشتغال على القيم في المدرسة أحد الأهداف المعلنة في الوثائق التربويّة والمناهج الدراسيّة، غير أنّ حضورها داخل الممارسة الصفّيّة يظلّ في كثير من الأحيان خطابًا معياريًّا، أكثر منه تجربة معيشة. فتلقين القيم يقوم غالبًا على تقديمها في صيغة قواعد جاهزة، أو توجيهات مباشرة تحدّد ما ينبغي فعله وما يجب تجنّبه، من دون إتاحة مساحة حقيقيّة للتساؤل أو النقاش. وفي هذا السياق، يتحوّل المتعلّم إلى متلقٍّ يكرّر العبارات الأخلاقيّة، من دون أن يختبر معناها في وضعيّات واقعيّة.

في المقابل، يقتضي عيش القيم داخل الصفّ الانتقال من منطق الإخبار إلى منطق الاختبار؛ أي من تعريف المتعلّمين

بالقيمة، إلى تمكينهم من ممارستها في سياقات تتطلّب اتّخاذ موقف وتحمّل مسؤوليّته. فالقيمة لا تصبح فاعلة إلّا حين توضع موضع مساءلة، ويُتاح للمتعلّم أن يختارها عن وعي، لا أن يتبنّاها خوفًا من العقاب أو رغبة في الامتثال. ومن هنا، يتحوّل الصفّ من فضاء لترديد المبادئ، إلى مجال للتفكير في معانيها وتطبيقاتها، بما ينسجم مع إعداد المتعلّم لحياة ما بعد المدرسة.

حين يصبح الصفّ فضاء للقيم

لم يكن الاشتغال على القيم داخل الصفّ مجرّد نشاط موازٍ للدرس، بل محاولة واعية لتحويل الفضاء التعليميّ إلى مجال حيّ، تُمارَس فيه القيم ولا تُلقّن فقط، لا سيّما وأنّ تمثّلات المتعلّمين للقيم لم تكن متجانسة، بل تأثّرت بوضوح ببيئاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة والأسريّة. وقد انطلقت من قناعة مفادها أنّ المتعلّمين لا يملكون القيم لأنّها كتبت في المقرّر، بل لأنّهم اختبروها في مواقف حقيقيّة، تستدعي الاختيار والمساءلة وتحمّل المسؤوليّة. لذلك صمّمت نشاطًا صفّيًّا يقوم على الحوار وطرح وضعيّة إشكاليّة، تضع المتعلّمين أمام سؤال قيميّ مفتوح، من دون تقديم إجابة جاهزة أو توجيه مسبق نحو موقف معيّن.

تمثّل النشاط في عرض وضعيّة حياتيّة قريبة من واقعهم، تتعلّق بموقف يتطلّب اتّخاذ قرار قد يكون مربحًا على المستوى الشخصيّ، لكنّه يطرح إشكالًا أخلاقيًّا واضحًا. طلبت إلى المتعلّمين الاشتغال في مجموعات صغيرة لمناقشة السؤال المركزيّ: ماذا كنت ستفعل؟ ولماذا؟ لم يكن الهدف الوصول إلى "الجواب الصحيح"، بل الكشف عن منطق التفكير الكامن خلف كلّ اختيار، والذي يعكس التمثّلات الأوّليّة حول القيم الأخلاقيّة الكامنة في بيئات المتعلّمين المختلفة.

في إطار الاشتغال على قيمة المسؤوليّة والأمانة واحترام ممتلكات الغير مع تلامذة السادس الابتدائيّ، صُمّم نشاط ينطلق من وضعيّة مرتبطة بنشاط مدرسيّ حول السلامة الطرقيّة، وعُرضت عليهم الوضعيّة الآتية:

خلال الاستعداد لتصوير مشاهد توعويّة حول السلامة الطرقيّة داخل ساحة المدرسة، وُضعت كاميرا رقميّة على طاولة جانبيّة. بعد انتهاء الحصّة، لاحظ أحد التلاميذ أنّ الكاميرا بقيت في مكانها من دون مراقبة، ولم يكن أحد قد انتبه إليها. كان بإمكانه أخذها بدافع الفضول لتجريبها في البيت، أو الاحتفاظ بها، أو إخبار الأستاذ/ الإدارة بوجودها.

بعد قراءة الوضعيّة، طُلب إلى التلاميذ الاشتغال في مجموعات صغيرة لمناقشة السؤال المركزيّ: ماذا كنت ستفعل؟ ولماذا؟ وكان التأكيد منذ البداية على أنّ الهدف ليس البحث عن "الإجابة النموذجيّة"، بل التفكير في البدائل الممكنة، وتبرير الاختيار بحجج واضحة. كما شُجّع التلاميذ على مناقشة النتائج المحتملة لكلّ قرار: ماذا سيحدث لو احتفظ بالكاميرا؟ ماذا لو أعادها إلى صاحبها؟ كيف سيشعر كلّ طرف في الحالتَين؟

أثناء النقاش، ظهرت مواقف متباينة: فقد رأى بعض التلاميذ أنّ الاحتفاظ بالكاميرا قد يُعدّ فرصة لا تتكرّر، خصوصًا إن كان صاحبها مجهولًا. بينما شدّد آخرون على أنّ قيمة الأمانة لا ترتبط بوجود الرقيب، بل بضمير الفرد. وبرزت كذلك مواقف وسطى، اقترحت حلولًا مثل الانتظار لمعرفة إن كان أحد سيطالب بها قبل تسليمها للإدارة، أو أخذها مدّة معيّنة لإشباع الفضول وإعادتها إلى صاحبها بعد ذلك. كما برزت مواقف تشير إلى أهمّيّة التفكير في أثر الفعل في الفريق الذي يشتغل على مشروع السلامة الطرقيّة، وفي صورة المدرسة. هنا تُطرح أسئلة ميسّرة لتعميق التفكير النقديّ، من قبيل:

- هل يظلّ الفعل صحيحًا إذا لم يكتشفه أحد؟
- كيف ستشعر لو كنت أنت صاحب الكاميرا، وفي حاجة ماسّة إليها؟
- ماذا لو أصبح هذا السلوك قاعدة بين الجميع؟
- هل الخوف من العقاب هو ما يجعل الفعل صحيحًا؟
- من سيتحمّل المسؤوليّة؟

سمحت هذه الأسئلة بنقل النقاش من مستوى المنفعة الشخصيّة، إلى مستوى التفكير في أثر السلوك في الجماعة. كما دفعت بعض التلاميذ إلى مراجعة مواقفهم الأولى. وقد

لوحظ أنّ عددًا منهم انتقل من تبرير قائم على الرغبة أو الخوف، إلى تبرير يستند إلى مبادئ وقيم مثل العدالة والأمانة واحترام ملكيّة الغير. لم يكن الهدف إنهاء النقاش بإعلان "الحلّ الصحيح"، بل إبراز أنّ القيمة تُختار عن وعي، وأنّ اتّخاذ القرار الأخلاقيّ يتطلّب موازنة بين الرغبة والمسؤوليّة. وهكذا، تحوّل الصفّ إلى فضاء يمارس فيه المتعلّمون التفكير القيميّ، في وضعيّة تحاكي مواقف قد يواجهونها فعلًا داخل المدرسة أو خارجها. وكان من بين الملاحظات اللافتة في هذه التجربة، أنّ تمثّلات المتعلّمين للقيم لم تكن متجانسة، بل تأثّرت بوضوح ببيئاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة والأسريّة. فقد استند بعضهم إلى مرجعيّات دينيّة، وآخرون إلى تجارب شخصيّة عاشوها داخل الأسرة أو الحيّ، بينما عبّر بعضهم عن مواقف تحت عنوان الغاية تبرّر الوسيلة، أي أنّ الفضول والاكتشاف يمثّلان الدافع الأساسيّ، وليس السرقة. هذا التنوّع كشف أنّ القيم لا تُبنى في المدرسة من فراغ، بل تصل إلى الصفّ محمّلة بخلفيّات مختلفة، قد تتقاطع أحيانًا وتتباين أحيانًا أخرى. ولم يكن الهدف توحيد هذه المرجعيّات أو إقصاء بعضها، بل خلق فضاء آمن يسمح بتفكيكها ومناقشتها، في ضوء مبادئ مشتركة مثل العدالة والاحترام والمسؤوليّة. وهنا برز دور الصفّ بوصفه مجالًا تربويًّا يتيح للمتعلّمين الانتقال من القناعة الموروثة إلى القناعة المفكّر فيها، ومن ردّ الفعل التلقائيّ إلى الموقف الواعي القابل للمراجعة. ومن هنا، فالاعتراف بهذا الاختلاف لا يهدّد وحدة الجماعة الصفّيّة، بل يعزّزها، لأنّه يدرب المتعلّمين على العيش مع التنوّع القيميّ الذي سيواجهونه حتمًا بعد المدرسة.

المتعلّمون بعد المدرسة

أتاح هذا النشاط لتلاميذ المستوى السادس الابتدائيّ وتلميذاته، الانتقال من مستوى معرفة القاعدة إلى مستوى استبطان معناها. فبدل أن تبقى المسؤوليّة قيمة مرتبطة بالخوف من العقاب المدرسيّ أو العقاب الأسريّ، أصبحت موضوع تفكير جماعيّ يتعلّق بالثقة والعمل المشترك وأثر الفعل الفرديّ في الجماعة. وقد لوحظ بعد النشاط تحسّن في وعي التلاميذ أثناء إنجاز مشاريع صفّيّة لاحقة، إذ صاروا أكثر حرصًا على إعادة الأدوات إلى أماكنها، وأكثر انتباهًا لمسؤوليّاتهم داخل العمل الجماعيّ. كما أصبحوا يناقشون في ما بينهم عواقب بعض السلوكيّات قبل الإقدام عليها.

هذا التحوّل، وإن بدا محدودًا في سياقه المدرسيّ، يحمل دلالة أعمق تتعلّق بإعداد المتعلّم لما بعد المدرسة. فالحياة خارج أسوار المؤسّسة التعليميّة لا تقوم على وجود مراقب دائم، بل على القدرة على اتّخاذ قرار أخلاقيّ في غياب الرقيب.

***

ومن هنا، تمكين المتعلّم من اختبار القيم في مواقف واقعيّة داخل الصفّ، يسهم في بناء ضمير واعٍ قادر على الموازنة بين الرغبة والمسؤوليّة، وبين المصلحة الفرديّة والصالح العامّ. وهكذا، يصبح الصفّ فضاء تربويًّا يدرّب المتعلّمين على عيش القيم في سياقات متغيّرة، استعدادًا لمجتمع تتعدّد فيه الاختيارات وتتنوّع فيه التحدّيات.

أمينة بلعيد
أستاذة التعليم الابتدائيّ
المغرب

د. حميد جعفر
أستاذ باحث في المدرسة العُليا للأساتذة
المغرب

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

ألعاب الحكايات في مرحلة الطفولة المبكّرة

يوسف وزّول
د. مليكة رفيق
د. سعيدة تاقي

ترتكز بيداغوجيا اللعب على اتّخاذ اللعب منطلقًا للتعلّم، ونمطًا تربويًّا قريبًا من الطبيعة الفطريّة للأطفال، ذلك أنّ الأطفال يميلون إلى اللعب والحركيّة. فالطفل يعيش طفولته باللعب ويتماهى مع أدواته وعناصره، ويستجيب لرموزه ومعانيه. لذلك، فتنمية شخصيّته في مختلف جوانبها، ينبغي ألّا تقوم على استبعاد اللعب من حياته، وإنّما على حسن تنظيمه، بحيث يؤدّي إلى تكوين الخصائص البنائيّة في نموّه. وفي هذا الصدد يقول سيجموند فرويد: "الأمر المفضّل لدى الطفل هو اللعب، وعليه، فسيكون من الظلم القول إنّه لا يأخذ هذا العالم على محمل الجدّ" (Freud, S. (1908/1959).

يتّضح من الإشارات أعلاه، أنّ كلّ شيء في حياة الطفل يدور في فلك اللعب. فهذا النشاط الطفوليّ يمثّل الجسر الذي تمرّ عبره الموارد التربويّة والقيميّة والنفسيّة والاجتماعيّة التي نريد أن نوصلها إلى الطفل (بن العربيّ، 2023).

وبحكم طبيعة التصميم البيداغوجيّ لفضاء التعليم الأوّليّ، وما يتضمّنه من موارد ووسائل تغري الطفل وتحفّزه على التنقّل والحركيّة والمبادرة، فطرائق التنشيط ينبغي أن تُبنى كلّها على أساس اللعب والعمل اليدويّ القائم على الملاحظة وتركيز الانتباه. وعلى هذا الأساس، يحرص المربّون والمربّيات على تصميم أنشطتهم مع الأطفال بمراعاة مبدأ أساس: اعتماد اللعب قاعدة أساسًا للاشتغال (وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ، 2018).

وبما أنّ المقاربة البيداغوجيّة المعتمدة في مرحلة التعليم الأوّليّ تتأسّس على اللعب، فنجاح نشاط الحكي للأطفال، مقترن بمدى استحضار الطفل وخصوصيّاته في زمن التأليف، وزمن التلقّي، وزمن الإنتاج. ففي أثناء التأليف، على المؤلّف أن يجعل من الطفل بطلًا في حكايته، إلى جانب شخوص آدميّة أو غير آدميّة (حيوانات، أشياء...). وفي أثناء التلقّي، يرتبط ضمان استجابة الطفل وشدّ انتباهه، بمدى عرض الحكاية بأسلوب مسلّ قادر على شدّ انتباهه، وتنمية خياله وحسّه المرهف. ففي مرحلة الطفولة المبكّرة، نلاحظ ميل الطفل إلى النظر في الكتب المصوّرة بألوان زاهية، واستمتاعه بالقصص التي تحكي عن هذه الصور. وهنا بالذات، وجب علينا أن نجعل لعبة الحكاية، في أسنادها اللغويّة والبصريّة معًا، مواكبة للتطوّرات الرقميّة الجديدة؛ مثل أن تكون اللعبة/ الحكاية متضمّنة لجملة من المكوّنات التي تحيل إلى تكنولوجيا الإعلام والاتّصال. بالإضافة إلى توجيه الأسناد البصريّة (الصور والرسوم والمشاهد) نحو هذا الهدف. فالطفل يلعب اليوم بمثل هذه المكوّنات التي يراها في اللوحة الإلكترونيّة، أو على شاشة الحاسوب، أو شاشة الهاتف الذكيّ (بن العربيّ، 2023).

واستنادًا إلى ما سبق، حدّد الإطار المنهاجيّ للتعليم الأوّليّ كفايات تربويّة ستًّا، تهمّ شخصيّة الطفل بمختلف جوانبها. وخصّ هذه الكفايات بكفاية ترتبط بالتعبير اللغويّ والتواصل، وهي كفاية يرمي المنهاج من ورائها إلى "تحديد المسار الاكتسابيّ التعلّميّ لطفل التعليم الأوّليّ في مجال اللغة والتواصل، وإغناء أدواته التواصليّة في أكثر من لغة واحدة، وبالتالي تطوير تعلّماته في مجال اللغة والتواصل قراءة وكتابة" (وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ، 2018).

ولتوضيح مضمون كفاية التعبير والتواصل، أشار الإطار المنهاجيّ إلى القدرات الآتية:
أن يكون الطفل قادرًا على:

- تعرّف الأصوات ونطقها واستعمالها في سياقات التعبير والتواصل الشفهيّ.
- تعرّف كلمات معجميّة مرتبطة بمحيطه، وتوظيفها في إطار سياقات تواصليّة مختلفة.
- توظيف أدوات أسلوبيّة ضمن سياقات تبادليّة وتواصليّة مختلفة.
- تعرّف الحرف وإدراكه صوتًا ورسمًا في كلمات أو جمل، وتهجئته أو قراءته.
- إدراك معنى الكلمات والجمل المستعملة في نصّ قرائيّ أو شفويّ، وفهم دلالتها.
- تخطيط أشكال الخطوط، ورسم بعض أشكال الحروف في وضعيّاتها المنفردة.

يرى المتأمّل في هذه القدرات المستهدفة، أنّها ترمي إلى تهييء الطفل لاكتساب أدوات التعبير والتواصل، والتمرّن على مهارتَي الاستقبال (القراءة والاستماع)، ومهارتَي الإنتاج (الكتابة والتحدّث). ولتحقيق هذه القدرات، يقترح الدليل البيداغوجيّ للتعليم الأوّليّ الحكاية منطلقًا لتدبير الأنشطة الخاصّة بالمجال التعلّميّ الثالث "التعبير اللغويّ والتواصل"، ضمن كلّ مشروع موضوعاتيّ من المشاريع الموضوعاتيّة الستّة؛ إذ اعتمدها في مختلف الأنشطة المرتبطة بالمجال، بدءًا بمرحلة الملاحظة والاستكشاف، مرورًا بمرحلة الممارسة والبناء، وانتهاء بمرحلة التطبيق والتوظيف. ولتيسير العمل على المربّيات والمربّين، ميّز الدليل بين أنشطة المربّي وأنشطة الطفل من بطاقات

ديدكتيكيّة، ترشد المربّيات والمربّين إلى طريقة توظيف الحكاية في التعليم الأوّليّ (وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ، 2020).

يتّضح من هذا التصوّر الديدكتيكيّ، أنّ الحكاية تدبّر ديدكتيكيًّا في إطار لعبة كبرى، تتضمّن ألعابًا لغوية تتنوّع بحسب المرحلة الديدكتيكيّة (لعبة التسميع التشخيصيّ ضمن مرحلة الاستكشاف/ لعب الأدوار في مرحلة الممارسة والبناء/ لعبة الرسم على الرمل أو الرسم بالعجين في مرحلة التطبيق والتوظيف). وبما أنّ الحكاية اقتُرحت في مجال التعبير والتواصل، باعتبارها سندًا أوّليًّا لاكتساب مهارات التواصل والتعبير إلى جانب النشيد والخرجات الاستكشافيّة، فإنّنا نقترح بعض الألعاب الحكائيّة التي يمكن للمربّي اعتمادها في إطار التنشيط البيداغوجيّ للأطفال في مؤسّسات التعليم الأوّليّ:

اللعبة التربويّة الأولى:

اسم اللعبة	لعبة التوقّعات
أهداف اللعبة	- أن يستنتج الأطفال أهمّ الأحداث التي وردت في حكاية استمعوا إليها. - أن يشارك الأطفال أبطال القصص المحكيّة مشاعرهم. - أن يتوقّع الأطفال أحداثًا انطلاقًا من مشيرات أوّليّة (عنوان، صورة...) أو وفقًا للمقدّمات.
الأدوات والوسائل	حكاية، صور، لائحة المتدخّلين
المرحلة الديدكتيكيّة	الملاحظة والاستكشاف
المدّة الزمنيّة	20 دقيقة
خطوات اللعب	- يجلس الأطفال في دائرة، ويبدأ المربّي في سرد الحكاية. - يتوقّف المربّي بعد تسميع العنوان أو مقدّمة الحكاية، ويسأل الأطفال: ماذا تتوقّعون أن يحدث بعد ذلك؟ - يمنح الفرصة في كلّ مرّة لعدد من الأطفال لعرض توقّعاتهم. - يسأل المربّي بقيّة الأطفال عن التوقّع الذي يوافقون عليه، أو أقرب التوقّعات من الصحّة. - إغناء للمخيّلة، بفتح باب النقاش أمام الأطفال للتفاعل ومناقشة التوقّعات. - يعلن المربّي عن صاحب التوقّع الصحيح (الأقرب إلى المنطق) بعد تسميع الحكاية.

اللعبة التربويّة الثانية:

اسم اللعبة	حكاية في صورة
أهداف اللعبة	أن يرتّب الأطفال عددًا من الصور لتعبّر عن حكاية متتابعة. أن يستخدم الأطفال بعض أدوات الربط في كلامهم. أن يميل الأطفال إلى الارتجال.
الأدوات والوسائل	صور ملوّنة، بطاقات، تطبيق TELL ME
المدّة الزمنيّة	15 دقيقة
المرحلة الديدكتيكيّة	الممارسة والبناء
خطوات اللعب	- اختيار مجموعتَين من الأطفال (كلّ مجموعة مكوّنة من ثلاثة أطفال). - يقدّم المربّي لأطفال كلّ مجموعة عددًا من الصور الملوّنة. - تبدأ اللعبة، ويُمنح الأطفال المتسابقون زمنًا محدّدًا لترتيب الصور (يتدرّج الزمن من ٣ دقائق إلى دقيقة). - يطلب إلى الأطفال سرد الحكاية التي تعبّر عنها الصور التي رتّبوها. - تفوز المجموعة التي أجادت وصف الصور والتعبير عنها.

اللعبة التربويّة الثالثة:

اسم اللعبة	ماذا تفعل لو كنت مكانه؟
أهداف اللعبة	- أن يتعرّف الأطفال إلى بعض المواقف الصعبة أو الحرجة التي قد تصادفهم في حياتهم. - أن يحدّد الأطفال التصرّف السليم في المواقف المختلفة. - أن يقدّر الأطفال خطورة المواقف الحرجة. - أن يعبّر الأطفال عن تصرّفاتهم في المواقف الصعبة.
الأدوات والوسائل	حكاية، سبّورة، صور، جائزة
المدّة الزمنيّة	20 دقيقة
المرحلة الديدكتيكيّة	التطبيق والتوظيف
خطوات اللعب	- ينتقي المربّي موقفًا مثيرًا من الحكاية: تنمّر، إسراف في الأكل، عدم الاعتناء بالنظافة. - عند تحديد الموقف الذي عاشته إحدى شخصيّات الحكاية، يسأل المربّي أحد الأطفال: ماذا تفعل لو كنت مكانها؟ - يواصل المربّي اختيار عدد من الأطفال لعرض تصرّفاتهم إذا ما تعرّضوا إلى مواقف مماثلة. - صاحب أفضل تصرّف يكون الفائز.

***

الألعاب في حياة الأطفال أعمال ممتعة، وأنشطة مثمرة، ووسيط تربويّ لبناء شخصيّاتهم وتشكيلها في سنوات الطفولة المبكّرة. وعلى هذا الأساس، يكون اللعب متعة الطفل وضالّته الكبرى، ولا شيء بمقدورنا أن نوصله إلى الطفل خارج دائرته. كما يجب ألّا يغيب عنّا أنّ الطفل يلعب داخل الحكاية، وفي الوقت نفسه يلعب بالحكاية، إذ إنّها - في المراحل الأولى من عمره - مجرّد لعبة يتسلّى بها، ويستثمرها المربّي في الوقت نفسه للاضطلاع بالوظيفة التعليميّة والتربويّة، عن طريق الأنشطة التي يخطّط لها ويدبّرها بعناية وإتقان.

يوسف وزّول
طالب باحث في سلك الدكتوراه في المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني
المغرب

د. مليكة رفيق
أستاذة التعليم العالي في المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني
المغرب

د. سعيدة تاقي
أستاذة التعليم العالي في المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني
المغرب

المراجع

- وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ، مديريّة المناهج. (2018). *الإطار المنهاجيّ للتعليم الأوّليّ (وثيقة مرجعيّة موجّهة للمنهاج التربويّ)* (الطبعة الأولى).
- وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ، مديريّة المناهج. (2020). *الدليل البيداغوجيّ للتعليم الأوّليّ*.
- وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي والبحث العلميّ. (2018). *دليل الألعاب التربويّة والرقميّة*.
- بن العربيّ، سلوى مصطفى. (2023). *الطفل بطلًا في الحكاية* (الطبعة الأولى). مكتبة فرعيل.
- رجب، فضل اللّه محمّد. (2005). *الألعاب اللغويّة لأطفال ما قبل المدرسة* (الطبعة الثانية). عالم الكتب.
- نبيل، عبد الهادي. (2004). *سيكولوجيّة اللعب وأثرها في تعلّم الأطفال* (الطبعة الأولى). دائر وائل للنشر.
- Freud, S. (1959). Creative writers and day-dreaming. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 141–153). Hogarth Press. (Original work published

مقال

تطبيقات الميتافيرس: قفزة في استراتيجيّات التعليم لأطفال عمى الألوان

إبراهيم حسبون

- ماذا لو تحوّل وعاء التفاعل الكيميائيّ من الأحمر إلى الأخضر، بينما تراه أنت ثابتًا لم يتغيّر؟
- وماذا لو كانت الخريطة الجغرافيّة التي يشرحها المعلّم بحماس، مجرّد مساحات رماديّة متداخلة بالنسبة إليك؟

سؤال قد لا يخطر ببال الكثير من التربويّين أثناء تصميمهم للمواقف التعليميّة، ولكنّه يمثّل واقعًا يوميًّا صامتًا يعيشه ملايين الأطفال حول العالم. من هنا، يتحتّم علينا اليوم أن نطرح سؤالًا أعمق حول "العدالة البصريّة": هل مناهجنا الدراسيّة مصمّمة لترى بعيون الجميع؟

في سياقنا التربويّ المعقّد، نواجه غالبًا فجوات تعليميّة حادّة، ولكنّ التحدّي مع "عمى الألوان (Color) / (Color Blindness Vision Deficiency CVD)" يكمن في كونه "إقصاء غير مرئيّ". فالطفل هنا لا يعاني نقصًا في الذكاء أو القدرة على الفهم، بل يعاني قصورًا وعدم قدرة على تفكيك "تشفير لونيّ" للمعلومات (في الرياضيّات والعلوم والجغرافيا)، يقف حاجزًا بينه وبين المعرفة. وكما كشفت دراسات عدّة في هذا المجال (Pranava Sai, 2025)، فالطفل المصاب بعمى الألوان يطوّر خوفًا مشابهًا من المشاركة، خشية الوقوع في الخطأ عند تمييز الأشياء، ما يدفعه إلى الانزواء والصمت.

درج قديمًا التعامل مع هذه الفئة باعتماد حلول ترقيعيّة، مثل وضع الطالب في المقاعد الأماميّة أو تكبير الخطوط، وهي حلول تشبه إلى حدّ كبير الاعتماد على "الحفظ" في المناهج القديمة التي أهملت المهارات العمليّة. ولكن، مع الثورة الرقميّة، لم يعد مقبولًا أن نكتفي بالحلول التقليديّة (Abbasi, 20224).

هنا يبرز "الميتافيرس (Metaverse)" مدعومًا بالذكاء الاصطناعيّ (Hassaboon, 2025)، ليس بوصفه أداة للترفيه، بل ضرورة حتميّة لتحقيق التعليم الشامل. فنحن لا نتحدّث عن مجرّد نظّارات ثلاثيّة الأبعاد، بل عن إعادة هندسة للواقع التعليميّ، تحوّل "الإعاقة" إلى "إمكانيّة"/ "فرصة" للتعلّم. في المساحة الآتية، سنستكشف كيف يمكن للتطبيقات الحديثة أن تعيد تلوين العالم لهؤلاء الأطفال، محقّقة مبدأ العدالة الذي يمثّل جوهر رسالة التربية.

المفهوم والحلّ التقنيّ: من "الإعاقة" إلى "الإمكانيّة"

للاستفادة من الممارسات التعليميّة الحديثة، وطرائق التعليم واستراتيجيّاته، نقف اليوم أمام ضرورة إعادة تعريف "الميتافيرس" و"الذكاء الاصطناعيّ (Artificial Intelligent AI)" ضمن سياق التعليم الشامل. إنّهما ليسا مجرّد ترف تقنيّ أو رفاهيّة رقميّة، بل أدوات جوهريّة لتحقيق "العدالة البصريّة"، وتأمين العدالة لشريحة المتعلّمين المختلفين.

تكمن المعضلة التقليديّة في أنّ المناهج الدراسيّة غالبًا ما تصمّم لعين "المتعلّم المعياريّ"، ما يجعل الطفل المصاب بعمى الألوان يواجه حواجز خفيّة تعيق وصوله إلى المعلومة. هنا يتدخّل الذكاء الاصطناعيّ ليؤدّي دور "المصحّح البصريّ (Visual Corrector)"؛ إذ تقوم الخوارزميّات المتطوّرة بمعالجة الأطياف اللونيّة في الوقت الفعليّ. فبدلًا من الصور الثابتة في الكتب التي لا تراعي الفروق الفرديّة، تقوم هذه التطبيقات بإعادة توزيع الألوان، فتستبدل الدرجات المتشابهة (مثل الأحمر والأخضر) بألوان متباينة يمكن لعين الطالب تمييزها بوضوح، من دون أن يؤثّر ذلك في تجربة زملائه في الفصل الدراسيّ.

ومن جهة أخرى، يقدّم لنا "الميتافيرس" حلًّا جذريًّا لمشكلة "جمود المناهج" التي تعتمد على الحفظ والتلقين. ففي هذه البيئات الافتراضيّة ثلاثيّة الأبعاد، يتحوّل الفصل الدراسيّ من قالب جامد إلى "مساحة مرنة (Adaptive Space)" قابلة للتكيّف الشخصيّ. إذ يمكن تحويل المفاهيم المجرّدة - التي كانت مصدر قلق وخوف - إلى مجسّمات تفاعليّة، تخاطب المتعلّم بلغة بصريّة يفهمها، محوّلة بذلك "الإعاقة" الفسيولوجيّة إلى "إمكانيّة" للتعلّم والإبداع. هذا الانتقال من النظريّة إلى التطبيق الرقميّ، يؤسّس لمفهوم "المدرسة المنصفة" في القرن الحادي والعشرين.

استراتيجيّات وتطبيقات عمليّة: قلب المعادلة التربويّة

من قلب هذه الثورة الرقميّة، لا يكفي أن نمتلك الأدوات فقط، بل يجب أن نمتلك "منهجيّة التطبيق". وكما تطوّرت الممارسات التعليميّة من مجرّد إصلاح للمنهج، إلى إبتكار طرائق وتجارب واستراتيجيّات نشطة تفاعليّة متكاملة؛ فدمج تقنيّات الميتافيرس لمعالجة عمى الألوان يتطلّب استراتيجيّات محدّدة، تنقل المتعلّم من العزلة إلى الاندماج الكامل، وفق المقاربات الآتية:

أوّلًا: استراتيجيّة المحاكاة التشخيصيّة (بناء التعاطف)

قبل أن نبدأ بتعليم الطفل، يجب على المعلّم أن "يرى" بعينيه. تتيح بيئة الميتافيرس للمتعلّمين ارتداء نظّارات الواقع الافتراضيّ (VR) التي تحاكي - بدقّة متناهية - أنواع عمى الألوان المختلفة. هذه الممارسة لا تكشف فقط عن مواطن الخلل في تصميم الموارد البصريّة، بل تخلق حالة من "الوعي التربويّ" لدى المعلّم، ما يساعده في تصميم أنشطة شاملة تراعي هذه الفروق.

ثانيًا: استراتيجيّة الفصول المتكيّفة (العدالة من دون عزل)

لعلّ أكبر تحدّيات التعلّم الدامج يتمثّل في "الوصم" أو شعور الطالب باختلافه عن أقرانه. هنا، تقدّم تكنولوجيا الواقع المعزّز (AR) داخل الميتافيرس حلًّا عبقريًّا: "الرؤية المخصّصة (Personalized View)". في هذا النموذج، يرى الطالب المصاب بعمى الألوان الرسوم البيانيّة والخرائط بألوان معدّلة خصّيصًا لتناسب شبكيّة عينه، بينما يراها بقيّة زملائه بألوانها الطبيعيّة في اللحظة نفسها وفي الفضاء نفسه. هذا يحقّق دمجًا كاملًا، من دون الحاجة إلى تعديل المنهج للجميع، أو عزل الطالب بوسائل مختلفة.

ثالثًا: التوسيم الذكيّ والمساعد الصوتيّ

يعمل الذكاء الاصطناعيّ داخل الميتافيرس بمثابة "مرشد خفيّ"، إذ تُربط الألوان بمؤثّرات أخرى. فعندما ينظر الطالب إلى لون معيّن يعجز عن تمييزه، يقوم النظام الذكيّ بإظهار "توسيم نصّيّ (Text Label)" فوقه، أو يهمس المساعد الصوتيّ باسم اللون في أذن المتعلّم. هذه الممارسة تضمن تدفّق المعلومة من دون انقطاع، وتعزّز ثقة الطالب بنفسه وبقدرته على المشاركة بفاعليّة.

الأثر والعدالة التعليميّة: مقاييس ما بعد الدرجات

قياس نجاح التكنولوجيا في التعليم لا يقف عند حدود "الانبهار التقنيّ"، بل يتجاوزه إلى "العائد الإنسانيّ". وكما ورد في تقارير كثيرة، فإنّ دمج أدوات الميتافيرس لأطفال عمى الألوان يحدث تحوّلًا جوهريًّا يمكن رصده في بعدَين رئيسَين:

أوّلًا: من "الإحباط" إلى "المشاركة الجريئة"

بما أنّ الشعور بالخوف يسيطر على طفل عمى الألوان حين يطلب إليه تحديد موقع على خريطة ملوّنة مثلًا، تزيل تقنيّات الميتافيرس هذا "الحاجز النفسيّ". فعندما يطمئنّ الطالب إلى أنّ ما يراه عبر النظّارة الذكيّة معلومة دقيقة ومصحّحة، يتحوّل من الانزواء إلى المبادرة. إنّنا هنا لا نعالج البصر، بل نعالج "الثقة".

ثانيًا: تكافؤ الفرص

يكمن جوهر التعليم الشامل في أنّ العدالة التعليميّة تعني ألّا يكون التكوين البيولوجيّ للمتعلّم سببًا في تأخّره الأكاديميّ. يمكّننا الذكاء الاصطناعيّ من تحقيق معالجة صعبة: "وصول متساوٍ إلى المعرفة بطرق مختلفة". فبدلًا من المناهج القائمة على الحفظ التي أهملت المهارات العمليّة، يخلق الميتافيرس بيئة يكون فيها معيار التفوّق "الفهم" وليس "سلامة النظر". وبذلك نضمن أنّ لا أحد يُترك خلف الركب بسبب اختلاف لا يد له فيه.

تحدّيات الواقع وآفاق المستقبل: بين "الطموح" و "الإمكانيّات"

على الرغم من الآفاق الواعدة التي يقتحمها الميتافيرس، يجب أن نتسلّح بالواقعيّة عند الحديث عن التطبيق، خصوصًا في بيئاتنا التعليميّة. وتمامًا كما واجهت العديد من بلدان محيطنا العربيّ أزمات متلاحقة، وعقبات تتمثّل في ضعف البنية التقنيّة وغياب الأجهزة الأساسيّة، فإنّ تعميم تكنولوجيا الواقع الافتراضيّ يصطدم بتحدّيات مماثلة، يمكن تلخيصها في نقطتَين جوهريّتَين:

1. التكلفة والجاهزيّة التقنيّة: لا تزال نظّارات الواقع الافتراضيّ عالية التكلفة، وتتطلّب اتّصالًا فائق السرعة، وهو ما قد لا يتوفّر في كثير من المدارس النامية التي تعاني أصلًا نقص الموارد. لكنّ الحلّ يبدأ بالتدريج؛ إذ تمكن الاستعاضة مبدئيًّا عن أجهزة (VR) المعقّدة، بتطبيقات الهواتف الذكيّة والألواح الرقميّة التي تدعم تقنيّات الواقع المعزّز (AR)، ما يخفّف العبء المادّيّ (Alam, 2025).
2. تدريب المعلّمين وتأهيلهم: من الأهمّيّة بمكان أن يتلقّى المعلّمون تدريبًا متخصّصًا في تصميم الأنشطة التفاعليّة، ويتناسوا نهج التلقين. إدخال الميتافيرس من دون تدريب عميق للمعلّم لن يؤتي أُكُله. فالمطلوب ليس مجرّد مشغّلين للتقنيّة، بل تربويّون قادرون على توظيفها لخدمة الفروق الفرديّة.

***

رحلة البحث عن العدالة في التعليم رحلة مستمرّة، تتطلّب منّا أن ننظر إلى التكنولوجيا لا بوصفها غاية، بل وسيلة لترميم الفجوات التي عجزت الأساليب التقليديّة عن ردمها. وإذا كانت المناهج بصورتها التقليديّة لا تنصف أطفال عمى الألوان، فإنّ تطبيقات الميتافيرس والذكاء الاصطناعيّ تثبت لنا اليوم أنّ كسر حاجز "العمى اللونيّ" ممكن بتغيير طريقة الرؤية.

ختامًا، يجب أن نتذكّر دائمًا الدرس البليغ المستخلص من تجارب التطوير التربويّ: الابتكار لا يحتاج دائمًا إلى موارد خارقة، بل إلى عقل يؤمن بالتغيير، وإرادة تسعى لأن يكون الفصل الدراسيّ مكانًا يتّسع لرؤية الجميع، بكلّ ألوان الطيف وبلا استثناء.

إبراهيم حسبون
باحث ومدرّب تقنيّة معلومات
السودان

المراجع

- Abbasi, M., Váz, P., Silva, J., & Martins, P. (2024). Enhancing visual perception in immersive VR and AR environments: AI-driven color and clarity adjustments under dynamic lighting conditions, *Technologies, 12*(11), Article 216.
- Pranava Sai, C. (2025). *CVD mode: Hybrid AI-adaptive framework for enhancing digital accessibility for color vision deficiency.* AI + Open Education Initiative.
- Hassaboon, I. F., Morsey, M. M., Mahmoud, A. M., & El-Horbaty, E. M. (2025). Adaptive_Dynamic_RGB_Filtering_in_Immersive_Metaverse_Environments_to_Enhance_Red-Green_Color_Differentiation_for_Color_Blindness_Children. IEEE, 210, Article 135.
- Alam, T. H. I., & Windiarti, I. S. (2025). The future of artificial intelligence in interactive learning: Trends, challenges, opportunities. *Engineering Proceedings, 84*(1), Article 87.

مقال

مجتمع بلا مدارس: ملامح الواقع التعليميّ في غزّة

سحر معين درويش

يشهد قطاع غزّة أزمة تعليميّة حادّة نتيجة تدمير المدارس، وتحويل بعضها إلى مراكز إيواء، ما أدّى إلى انقطاع مئات الآلاف من الأطفال عن التعليم الوجاهيّ. على الرغم من غياب البنية المدرسيّة، يبقى التعليم مستمرًّا في مساحات بديلة، حيث يقوم المعلّمون بأدوار تربويّة ونفسيّة واسعة لدعم الطلّاب، بينما يظهر الأطفال قدرة على الصمود الأكاديميّ مع كلّ الصعوبات. يسلّط المقال الضوء على التحدّيات التعليميّة في غزّة، وآثارها النفسيّة في الطلبة، ودور المعلّمين والمجتمع في الحفاظ على استمراريّة التعليم، مع التأكيد على ضرورة وضع خطط تربويّة طارئة لإعادة بناء المدارس ومعالجة الفاقد التعليميّ.

يشهد قطاع غزّة واحدة من أعقد الأزمات التعليميّة في العالم، إذ تحوّل غياب المدارس من مشكلة بنيويّة إلى أزمة تربويّة – إنسانيّة شاملة. فقد أدّت الحرب إلى تدمير البنية المدرسيّة، وانقطاع التعليم لفترات طويلة، وحرمان مئات الآلاف من الأطفال حقّهم الأساسيّ في التعلّم. ووفق تقارير اليونيسف (UNICEF، 2024) وتقارير وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2024)، فالنظام التعليميّ في غزّة "على وشك الانهيار"، بعد تضرّر معظم المدارس، وعدم قدرة الطلبة على العودة إلى مقاعدهم.

تدمير المدارس... بداية أزمة تعليميّة عميقة

تُشير البيانات الحديثة إلى أنّ نحو 70% من المدارس في غزّة تعرّضت إلى الضرر الجزئيّ أو الكلّيّ، ما منع أكثر من 658,000 طفل من الوصول إلى التعليم الوجاهيّ (UNICEF, 2024؛ وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة، 2024). ويروي أحد التقارير أنّ طالبًا في الصفّ السادس عاد إلى مدرسته بعد وقف إطلاق النار، ليجدها مجرّد ركام بلا مقاعد أو أبواب أو نوافذ، في مشهد يلخّص مدى الانقطاع الحادّ في البيئة التعليميّة الأساسيّة (UNICEF, 2025). كما وثّق المرصد الأورومتوسطيّ (2024) حجم الدمار الذي حوّل عشرات المدارس إلى مبانٍ غير صالحة للعمليّة التعليميّة.

هذا الواقع لا يعني فقط غياب المبنى، بل غياب المساحة التي تمنح الطفل شعورًا بالأمان والروتين والانضباط، وهي عناصر مركزيّة في التربية.

المدارس تتحوّل إلى مراكز إيواء... وفقدان "الغرفة الصفّيّة"

أشارت منظّمة "إنقاذ الطفل" وقطاع التعليم في غزّة، إلى أنّ 246 مبنًى مدرسيًّا على الأقلّ تعرّض إلى أذى مباشر، بينما تحوّلت مدارس أخرى إلى مراكز إيواء مكتظّة (Save the Children, 2023؛ Gaza Education Sector, 2023). وفي تقارير محلّيّة موثّقة، أشار مركز رؤية للتنمية السياسيّة (2023)، إلى أنّ مدارس غزّة فقدت وظيفتها التعليميّة وتحوّلت إلى أماكن معيشيّة مكتظّة، الأمر الذي جعل "المدرسة" بالنسبة إلى الطفل مرتبطة بظروف البقاء وليس التعلّم.

في إحدى الحالات، وثّقت التقارير عائلة نازحة تعيش في ساحة مدرسة كانت سابقًا مركزًا للتعلّم، حيث أصبح الفناء مكانًا للنوم والطهو بدل أن يكون بيئة تعليميّة. هذا التحوّل خلق فجوة تربويّة كبيرة: لم يعد الطفل يفصل بين "المدرسة" و"المأوى"، ما يضعف قدرته على الارتباط بالتعلّم.

الطلّاب يعودون بلا كتب ولا زيّ مدرسيّ

في مثال آخر موثّق، عاد عدد كبير من طلّاب غزّة إلى مدارسهم بعد توقّف طويل ليجدوا المباني مهدّمة، بلا كتب مدرسيّة ولا مقاعد، ولا حتّى زيّ مدرسيّ، كما عبّر أحد الطلّاب:
"لم نجد سوى جدران مدمّرة وبقايا صفوف... لا كتب ولا مقاعد" (AlJazeera, 2025).

كما أكّدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة، أنّ آلاف الطلبة فقدوا كتبهم وحقائبهم وأدواتهم التعليميّة أثناء النزوح المتكرّر (وزارة التربية والتعليم، 2024).

يمثّل هذا المشهد صدمة تربويّة مضاعفة: ليس فقط غياب التعليم، بل غياب الرموز المدرسيّة التي تمنح الطفل شعورًا بالهويّة الأكاديميّة.

تجربتي الشخصيّة من الميدان

حين فقدتُ الصفّ... وبقي الدرس

توقّفت عن عدّ الأيّام الدراسيّة كما كنت أفعل سابقًا. في غزّة. فقد الزمن التعليميّ انتظامه، واختلط بإيقاع النجاة اليوميّة. لم يعد السؤال: ماذا سنُدرّس؟ بل: هل سنلتقي؟ وأين؟ هكذا، بهدوء موجع، انتقل التعليم من كونه نظامًا مستقرًّا إلى كونه فعلًا هشًّا، يُمارَس كلّ يوم وكأنّه قد لا يتكرّر.

وأنا، المعلّمة والباحثة التربويّة، عشتُ هذا التحوّل لا بوصفه فكرة، بل حالة يوميّة. الصفّ الذي أعرفه لم يختفِ دفعة واحدة؛ تآكل تدريجيًّا، حتّى صار مجرّد ذكرى. لم يبقَ منه سوى الرغبة في الاستمرار، والإصرار على أن يظلّ الدرس قائمًا، ولو بلا جدران.

أذكر صباحًا جلستُ فيه مع مجموعة من الأطفال داخل خيمة ضيّقة. لا سبّورة، ولا مقاعد، ولا صوت جرس. بعضهم حمل دفاتر نجت بصعوبة من النزوح، وآخرون كتبوا على أوراق غير متشابهة، كأنّ المعرفة نفسها صارت مؤقّتة. جلستُ بينهم لا أمامهم، وبدأنا الحصّة كما نبدأ الاعتراف: بلا مقدّمات.

لم يسألني أحد عن الامتحان، ولا عن العلامة. سأل طفل بصوت متردّد:

"اليوم... في درس؟"

كان السؤال أبسط ممّا يُحتمل، وأثقل ممّا يُقال. لم يكن يسأل عن المحتوى، بل عن الاستمراريّة، عن شيء ثابت وسط هذا التقلّب الحادّ.

في كثير من الأيّام، لم أشرح درسًا بقدر ما حاولتُ أن أُرمّم شعورًا. كنت أراقب وجوه الأطفال وهم يتنقّلون بين الانتباه والانسحاب، لا عجزًا عن الفهم، بل لأنّ ذاكرتهم مثقلة بما يفوق أعمارهم. التعليم هنا لا ينافس القصف، ولا يتجاوزه، بل يحاول أن يجد لنفسه مكانًا صغيرًا بين الخوف والانتظار.

في إحدى الجلسات، انفجر طفل بالبكاء لأنّه نسي قلمه. لم يكن القلم هو ما غاب، بل ما تراكم خلفه: شعور دائم بالفقد، وبأنّ الأشياء البسيطة لم تعد مضمونة. في تلك اللحظة، فهمت أنّ التعليم في غزّة لم يعد نقل معرفة، بل ممارسة صامتة للدعم، لا يُعلن عنها، ولا تُقاس نتائجها سريعًا.

المعلّم في هذا السياق لا يملك رفاهيّة الفصل بين دوره التربويّ ودوره الإنسانيّ. هو شاهد قبل أن يكون مُلقّنًا، ورفيق قبل أن يكون مُقيّمًا. يحمل السبّورة حينًا، ويحمل القلق حينًا آخر، ويُدير فوضى الحياة باسم الدرس.

ما تعلّمته من هذه التجربة أنّ المدرسة ليست مبنى فحسب، لكنّها أيضًا ليست فكرة معلّقة في الهواء. هي علاقة حيّة، وذاكرة جماعيّة، وشعور بالأمان. وحين تغيب، لا ينهار التعليم فجأة، بل يتآكل ببطء، ما لم تُخلق له مساحات تحميه من الزوال.

في غزّة، قد نفقد الصفّ والكتاب والزيّ، لكنّنا نحاول ألّا نفقد المعنى. وربّما لهذا يبدو التعليم هنا أقلّ انتظامًا، لكنّه أكثر صدقًا، وأكثر التصاقًا بالحياة.

المعلّمون في قلب الأزمة... أدوار متعدّدة تتجاوز التدريس

في ظلّ غياب المدارس وموارد التعليم، مارس المعلّمون في غزّة أدوارًا تربويّة واسعة تمتدّ إلى الدعم النفسيّ، وتنظيم المساحات البديلة، وتطوير أنشطة بسيطة تُعيد إلى الطفل الإحساس بالروتين. وتؤكّد الأدبيّات أنّ المعلّم في الطوارئ يتحوّل إلى "نقطة أمان نفسيّ – تربويّ" للأطفال (Mendenhall, 2019؛ أبو شمّالة، 2022).

المشهد على الأرض يثبت ذلك: معلّمة تحمل سبّورة خشبيّة وتنتقل بين الخيام، وأخرى تشرح على كرتون، وثالثة تجمع الأطفال في حلقات صغيرة لتمنحهم مساحة تعليميّة مؤقّتة. وتشير تقارير المرصد الأورومتوسطيّ (2024)، إلى أنّ المعلّمين في غزّة باتوا يعملون ضمن ظروف "أقرب إلى العمل الإنسانيّ منها إلى العمل التربويّ".

التعليم في ظلّ القلق... سلوكيّات الطلّاب بين الانقطاع والمحاولة

الدراسات النفسيّة تشير إلى ارتفاع مستويات القلق والتركيز لدى أطفال غزّة بسبب الانقطاع الطويل (Hassan & Thabet, 2023). لكنّ الأمثلة الميدانيّة تظهر أنّ الأطفال، بمجرّد توفّر

مساحة آمنة ولو بسيطة، يعودون إلى ممارسة التعلّم:

- طفل يكتب على صندوق كرتونيّ لأنّه لا يمتلك دفترًا.
- طالبة تذاكر درسها على ضوء شمعة في مركز إيواء.
- مجموعة أطفال تجتمع يوميًّا لسماع درس تقدّمه معلّمة متطوّعة داخل الخيمة.

وتشير دراسة القانوع (2020) إلى أنّ التعليم في الطوارئ في غزّة يعتمد على "المرونة التربويّة"، وإعادة تنظيم التعلم بوسائل بديلة بسيطة.

هذه الأمثلة تجسّد قدرة الأطفال على الصمود الأكاديميّ على الرغم من الظروف.

المرحلة الثانويّة والتعليم الجامعيّ... مستقبل مؤجّل

تُظهر تقارير اليونيسف أنّ آلاف الطلّاب في الصفّ الثاني عشر، لم يتمكّنوا من تقديم امتحاناتهم الرسميّة، ما عرّض مستقبلهم الجامعيّ إلى الخطر (UNICEF, 2024). كما تشير اليونسكو إلى أنّ 95% من مؤسّسات التعليم العالي في غزّة تأثّرت بالدمار، مع تدمير أكثر من 20 حرمًا جامعيًّا (UNESCO, 2025). ووفق معهد فلسطين لأبحاث الأمن القوميّ (2023)، بات واقع الجامعات في غزّة "ضبابيًّا ومفتوحًا على احتمالات خسارة جيل كامل من الطلبة الجامعيّين".

مجتمع بلا مدارس... لكن ليس بلا تعليم

مع أنّ الجدران هُدمت، لكنّ التعليم لم يغِب. لا يزال الطالب يحمل قلمه، والمعلّم يحمل رسالته، والمجتمع يحاول صياغة مساحات تعلّم بديلة. لكنّ هذا الواقع يستدعي خطّة تربويّة طارئة تعيد بناء المدارس، وتعالج الفاقد، وتدعم الطلّاب نفسيًّا، وتعيد إلى التعليم مكانته.

غزّة اليوم مجتمع بلا مدارس، لكنّها ليست مجتمعًا بلا إرادة للتعلّم.

سحر معين درويش
باحثة في المجال التربويّ والنفسيّ
فلسطين

المراجع

- أبو شمّالة، رائد (2022). آثار الحروب المتكرّرة على التحصيل الدراسيّ للطلبة في غزّة. *مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدراسات الإنسانيّة*، 30(2)، 55–78.
- القانوع، م. (2020). التعليم في الطوارئ: نموذج غزّة. *مجلّة العلوم التربويّة*، *18*(1)، 112–140).
- المرصد الأورومتوسطيّ لحقوق الإنسان. (2024). *تأثير الحرب على منظومة التعليم في غزّة*. جنيف.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة. (2024). *تقرير حول أضرار المدارس والبنية التحتيّة التعليميّة في قطاع غزّة*.
- مركز رؤية للتنمية السياسيّة. (2023). *تداعيات العدوان على التعليم في غزّة: قراءة تحليليّة*.
- معهد فلسطين لأبحاث الأمن القوميّ. (2023). *التعليم في غزّة بين التدمير ومحاولات التعافي*.
- AlJazeera. (2025). Students return to destroyed schools in Gaza.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research, 87*(3), 619–658.
- Gaza Education Sector. (2024). Education under attack in Gaza: Nearly 90% of school buildings damaged or destroyed.
- Hassan, T., & Thabet, A. (2023). Psychological effects of war-related trauma on children in Gaza. *Journal of Child & Adolescent Mental Health, 35*(2), 145–158.
- Mendenhall, M. (2019). Teachers in displacement: Understanding roles in crisis contexts. *International Journal of Educational Development, 66*, 73–82.
- Save the Children. (2023). *Education under fire: The impact of conflict on learning in Gaza.*
- UNESCO. (2025). *Assessment of damage to higher education institutions in Gaza.*
- UNICEF. (2024–2025). *Gaza education situation reports.*

مقال

تحديد الحاجة: الخطوة الأولى نحو تطوير مستند إلى المدرسة

إيمان البلويّ

"أصبح التحوّل في التعليم أولويّة قصوى في العديد من الوثائق السياسيّة الدوليّة، ويُنظر إليه بوصفه ركيزة أساسيّة لمستقبل التعليم، مدفوعًا بجائحة كوفيد - 19 والقصور الطويل الأمد في جودة التعليم" (Mincu, 2022). بناء على ذلك، أصبح من اللازم أن تبدأ عمليّات التطوير المدرسيّ من منطلق غير تقليديّ، مناسب لكلّ التغيّرات والتحدّيات التي قد تواجه التعليم، لنخرج من قوقعة النمط التقليديّ إلى الإبداع والاستدامة في المجال التطويريّ التربويّ، خصوصًا في معالجة المشكلات داخل أسوار المدارس والمؤسّسات التعليميّة. أصبح لزامًا أن تنطلق كلّ عمليّة تطويريّة تربويّة من تشخيص دقيق للحاجات الفعليّة، لا من حلول جاهزة مفروضة من الخارج. وتُعدّ مرحلة تحديد الحاجة الخطوة الأكثر جوهريّة قبل الانطلاق بأيّ مشروع تطويريّ، إذ إنّها تضمن أن تكون الانطلاقة متجذّرة في سياق المدرسة الواقعيّ، وقائمة على أولويّات نابعة من الميدان. ويتّسق هذا التوجّه مع ما تشير إليه الأدبيّات التربويّة الحديثة التي ترى أنّ المدرسة الفاعلة، تلك التي تعمل بوصفها "منظّمة متعلّمة"، حيث يُشخّص الواقع المدرسيّ بصورة مستمرّة، ويُعزّز التعلّم المهنيّ الجماعيّ وتبادل المعرفة بين المعلّمين، من أجل تطوير الممارسات التعليميّة، وتحسين نتائج تعلّم الطلبة (Kools & Stoll, 2016).

يناقش هذا المقال تجربة عمليّة نفّذها فريق من المتدرّبين ضمن مشروع "تمام"، وهو مشروع بحثيّ تربويّ إقليميّ أطلقته الجامعة الأمريكيّة في بيروت سنة 2007، ويُعنى ببناء قدرات المدارس على قيادة التغيير التربويّ انطلاقًا من سياقها المحلّيّ، بتطوير مهنيّ مستند إلى المدرسة، وقائم على التأمّل والعمل الجماعيّ والبحث التشاركيّ. جاءت التجربة في إطار برنامج "إعداد المدرّبين على بناء القدرات القياديّة للتطوير المستند إلى المدرسة"، والذي يركّز على تمكين الفرق المدرسيّة من قيادة التطوير من داخل المدرسة نفسها، لا بواسطة تدخّلات خارجيّة. وقد طُبّقت التجربة في إحدى المدارس في المملكة العربيّة السعوديّة، بقيادة فريقها وبتيسير المتدرّبين المحلّيّين؛ إذ بدأت باختيار المدرسة وتشكيل فريق قياديّ داخليّ، ثمّ تنفيذ عمليّة تشخيصيّة جماعيّة وتحليل معمّق للواقع، وصولًا إلى تحديد الحاجة التطويريّة الأكثر إلحاحًا، والمتمثّلة في تعزيز الدور الإشرافيّ الداخليّ للفريق الإداريّ، لا سيّما قائد المدرسة. وتسرد التجربة كيف تمّ التوصّل إلى هذه الحاجة، ولماذا عُدّت الخيار الأكثر تأثيرًا واستدامة.

لماذا تبدأ كلّ رحلة تطويريّة بتحديد الحاجة؟

في أغلب الأحيان، يتّجه المطوّرون التربويّون إلى وضع الحلول قبل تحديد الحاجات وأولويّاتها بعمق، ما يؤدّي إلى حاجات غير مرتبطة بمشكلات فعليّة، وينتج عن ذلك حلول غير فعّالة أو غير مستدامة. لذا، يجب أن يكون تحديد الحاجات الفعليّة، وليس الحلول، نقطة البداية لأيّ مشروع تطويريّ. وعليه، فإنّ البدء بمحطّة تحديد الحاجة ليس ترفًا تنظيميًّا، بل خطوة استراتيجيّة. وبحسب دليل Needs Assessment، فإنّ "الغرض من تقييم الحاجات مساعدة المربّين في التحديد والفهم والترتيب للحاجات التي يجب على المديريّات والمدارس معالجتها لتحسين الأداء" (Cuiccio & Husby-Slater, 2018).

وتأتي أهمّيّة تحديد الحاجة من عدّة أبعاد، كونها:

- تعتبر تمهيدًا يسمح للفريق القياديّ بالتأمّل بشكل جماعيّ، ما يتيح لهم الفرصة لـقراءة المعطيات وتحليل التحدّيات، بما يخلق توافقًا داخليًّا حول الأولويّات.
- تكشف الفجوات المخفيّة الخاصّة بالسياق المدرسيّ، والتي قد لا تظهر في المؤشّرات السريعة، لكنّها ستؤثّر بعمق في الأداء والممارسات الصفّيّة.
- تُسهم في تحويل ثقافة العمل من الاستجابة للأوامر إلى المبادرة بالتشخيص والتحسين، ما يُعزّز التمكين والوكالة المهنيّة للممارسين.
- تمنح المدرسة صوتها الخاصّ في تحديد مسارها التطويريّ، ما يزيد من فاعليّة أيّ تدخّل لاحق واستدامته.

وعليه، فإنّ إغفال هذه المرحلة أو التهاون في تطبيقها بعمق وتشاركيّة، يجعل كثيرًا من المبادرات عرضة للزوال أو الانفصال عن الواقع، مهما كانت أدواتها حديثة أو تصميمها متقنًا.

ويُعرَّف "تحديد الحاجة" بأنّه "فحص منهجيّ للفجوة بين الوضع الحاليّ والوضع المرغوب، بما يساعد التربويّين على تشخيص الواقع، وترتيب الاحتياجات بحسب أهمّيّتها". ولا تقتصر أهمّيّته على كونه خطوة تحليليّة، بل لأنّه يمكّن الفريق التربويّ من امتلاك المبادرة، وبناء مشروع تغييريّ نابع من المدرسة لا مفروض عليها (تمام، 2018).

وانطلاقًا من هذا التعلّم، اكتسبنا، نحن المدرّبين، قناعة عميقة بأهمّيّة تحويل هذا الفهم إلى ممارسة فعليّة على أرض الواقع.

ومن هنا انطلقنا إلى تجريب عمليّة "تحديد الحاجة" في إحدى المدارس، بهدف تطبيق ما تعلّمناه ميدانيًّا، واختبار مدى فاعليّة هذا النهج في تمكين الفريق المدرسيّ من تشخيص واقعه التربويّ، وتحديد أولويّاته التطويريّة. ويُعرض في ما يلي وصف لتجربة تحديد الحاجة وخطواتها التنفيذيّة.

المشروع التدريبيّ: خلفيّة الانطلاق

شكّل البرنامج إطارًا مهنيًّا ساعدني وزملائي المشاركين في تأمّل ممارساتنا التربويّة، وتيسير تحليل الواقع المدرسيّ بطريقة تشاركيّة، بهدف الوصول إلى فهم أعمق للحاجات التطويريّة الفعليّة، والقدرة على قيادتها من داخل المدرسة. ولم نكن أدوات لنقل مبادرات جاهزة، بل ميسّرون نساند في بلورة رؤى جديدة تنطلق من خصوصيّة كلّ سياق مدرسيّ نعمل فيه. وبحكم عملنا في تلك الفترة مشرفين تربويّين في إحدى إدارات التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة، وبحكم طبيعة عملنا الذي يتمثّل في جزء كبير منه في تطوير مهنيّ للمعلّمين والمدراء، اقترحنا تنفيذ المشروع التدريبيّ في إحدى المدارس الحكوميّة للبنين، بالتشاور مع الأقسام المعنيّة، ليكون بمثابة تجربة تطبيقيّة أولى لتفعيل مفهوم تحديد الحاجة في سياق واقعيّ داخل المدرسة.

اختيار المدرسة وتشكيل الفريق القياديّ

- بعد دراسة ومفاضلة، وقع الاختيار على مدرسة ابتدائيّة للبنين في المملكة العربيّة السعوديّة، استوفت عددًا من المحكّات الجوهريّة لتطبيق المشروع ، من أبرزها:
- وجود قيادة مدرسيّة منفتحة على فرص التطوير.
- استعداد أفراد من المدرسة للتعاون والانخراط في العمل التشاركيّ.
- وجود توقيت مناسب لتطبيق المشروع ضمن تقويم المدرسة السنويّ.
- إمكانيّة استمرار التواصل الدوريّ بين أعضاء الفريق القياديّ والمدرّبين بالرغم من التحدّيات.

تشير Mincu (2022) إلى أنّ التحوّل المدرسيّ لا يتحقّق بمبادرات فرديّة معزولة، بل يتطلّب قيادة مدرسيّة قادرة على بلورة رؤية مشتركة، تنبثق من التفاعل بين الفاعلين داخل المدرسة.

ولأنّ أيّ تطوير تربويّ مستدام لا يمكن أن يُدار بأسلوب فرديّ أو فوقيّ، كان من المهمّ تشكيل فريق قياديّ داخليّ يعمل من داخل المدرسة نفسها، ويقود مسار التغيير عن طريق الشراكة لا التبعيّة. وبالفعل، نُسّق مع الإدارة المدرسيّة لتشكيل الفريق القياديّ، والذي ضمّ:

1. قائد المدرسة.
2. وكيل المدرسة.
3. رائد النشاط.
4. ثلاثة معلّمين من تخصّصات مختلفة.

وبحسب المعايير التي شاركها معنا مشروع تمام، كان لا بدّ من توفّر مجموعة من السمات الضروريّة لقيادة التطوير، مثل الحماس للتعلّم، والقدرة على العمل ضمن فريق، والانفتاح على الحوار البنّاء، وتقبّل التغذية الراجعة.

ولم يكن هذا التشكيل خطوة إداريّة فقط، بل كان جزءًا من التمهيد الثقافيّ للتطوير، إذ تمكّن الفريق من إدراك أنّه ليس منفّذًا لتوجيهات مفروضة، بل شريك في تحليل الواقع وصياغة مسارات العمل.

وقد ساعدت مشاركتنا في برنامج إعداد المدرّبين في تمام، والذي ركّز على كيفيّة بناء القدرات القياديّة داخل المدرسة، في امتلاك بعض الأدوات النوعيّة لتحفيز هذا النوع من القيادة التشاركيّة، والتي ترى في التطوير رحلة جماعيّة تنبع من المدرسة ولا تُفرض عليها.

تحديد الحاجة التطويريّة: من الفهم إلى المسار

بعد تشكيل الفريق القياديّ وتحضير البيئة المدرسيّة للانطلاق بالتطوير، بدأت أولى خطوات العمل بتحديد الحاجة التطويريّة، بصفتها محطّة محوريّة تمثّل الانطلاقة الحقيقيّة لأيّ مشروع تغيير مستند إلى المدرسة. انطلقنا، بوصفنا مدرّبين، من قناعة بأنّ التطوير لا يبدأ من الحلول، بل من فهم السياق بدقّة. لذلك ركّزنا على تحليل الواقع المدرسيّ كما هو، وليس كما نتمنّى أن يكون.

تحديد الحاجة لا يعني فقط الإحاطة بالمشكلة، بل بفهم المسبّبات والمظاهر والظروف المحيطة بها. تمثّلت الخطوة الأولى في تيسير جلسات عصف ذهنيّ داخل الفريق القياديّ، أعقبها جمع بيانات نوعيّة من مصادر متعدّدة، شملت المقابلات الفرديّة مع المعلّمين، ومجموعات التركيز، بالإضافة إلى مراجعة السجلّات المدرسيّة، والخطط الإشرافيّة السابقة، ونتائج التحصيل الدراسيّ، وتقارير زيارات المشرفين.

وفي هذا السياق، تدرّج الفريق في تحليل هذه البيانات باستخدام أدوات تحليليّة نوعيّة، من بينها تحليل الفجوة وSWOT Analysis، والذي مكّن الفريق من تحديد نقاط القوّة ونقاط الضعف والفرص المتاحة والتحدّيات، ما ساعد في بناء تصوّر أكثر وضوحًا ودقّة للواقع المدرسيّ.

وقد طُرحت في البداية مجموعة من الحاجات التطويريّة بناءً على الانطباعات الشخصيّة والملاحظات العامّة، غير أنّ النقاش التفكّريّ الجماعيّ والتحليل العميق للبيانات، قاد الفريق إلى التوافق على أنّ الحاجة الأكثر جوهريّة وأولويّة في هذه المرحلة، تتمثّل في تطوير الدور الإشرافيّ الداخليّ لقائد المدرسة.

وجاء هذا التحديد لأنّه يتماشى مع معايير الاختيار الفعّال للحاجة التطويريّة، وأهمّها:

- اتّساق الحاجة مع رؤية المدرسة التي تسعى لتعليم متميّز عالي الجودة، ما يجعل تحسين الإشراف التربويّ الداخليّ ركيزة لتحقيق هذا الهدف.
- قدرة الحاجة على إحداث تأثير مباشر في الممارسات الصفّيّة، عن طريق رفع جودة المساندة المهنيّة المقدّمة إلى المعلّمين.
- إمكانيّة التغيير والتحسين من داخل المدرسة، من دون الاعتماد على تدخّلات خارجيّة.
- قابليّة التنفيذ والتقييم باعتماد مؤشّرات واضحة، يمكن رصدها على مدار العام الدراسيّ.

من تشخيص الحاجة إلى بناء التصوّر المثاليّ: رحلة تشاركيّة نحو التحسين

بعد تحديد الحاجة التطويريّة المرتبطة بتقوية الدور الإشرافيّ الداخليّ للقائد في المدرسة، بدأ الفريق بقيادة هذا المشروع التحسينيّ في جلسات تفكّر تشاركيّة، تهدف إلى تعميق الفهم للواقع الحاليّ، وتحليل الجذور الممكنة للمشكلة، ثمّ الانتقال إلى رسم تصوّر مثاليّ للإشراف التربويّ المنشود الذي يطمح الفريق إلى تحقيقه.

كانت هذه الجلسات منظّمة وفق خطّة زمنيّة مرنة، تراعي طبيعة الجداول المدرسيّة ومهامّ الفريق، وتستثمر الأدوات التأمّليّة، مثل خرائط التفكير، وجداول المقارنة بين الوضع القائم والمأمول. لم يكن الهدف من هذه الجلسات وصف الواقع فقط، بل إعادة تأطيره ضمن منظور تحليليّ، يسمح ببلورة التصوّر المثاليّ الذي تطمح إليه المدرسة.

في نهاية مرحلة تحديد الحاجة، توصّل الفريق إلى بناء تصوّر مثاليّ أوّليّ لدور إشرافيّ فعّال، يتجاوز المتابعة الشكليّة إلى مرافقة مهنيّة داعمة تُبنى على الثقة والتغذية الراجعة التشاركيّة. وعلى الرغم من أنّ المشروع توقّف عند هذه المرحلة، إلّا أنّ المدرسة احتفظت بهذا التصوّر مرجعيّة استراتيجيّة مستقبليّة، تنطلق منها أيّ خطط تطوير لاحقة. وقد شكّل هذا التصوّر ثمرة لعمليّة تفكّر جماعيّ وتحليل معمّق للواقع.

مدرسة تعرف ماذا تريد

تؤكّد هذه التجربة، على بساطتها، أهمّيّة أن تمتلك المدرسة صوتها الخاصّ في تحديد وجهتها التطويريّة. فحين يكون التغيير نابعًا من فهم دقيق للحاجة، ومبنيًّا على مشاركة فاعلة، يصبح أكثر قابليّة للاستدامة والتأثير. ويمكن تلخيص أهمّ ما خرجنا به من هذا المشروع التدريبي، في أنّ تحديد الحاجة ليس مجرّد خطوة، بل أسلوب تفكير وبحث تربويّ، يدعو المدرسة إلى التوقّف والتأمّل والتساؤل: "إلامَ نحتاج؟ ولماذا؟ وكيف نعرف ذلك من معرفتنا بسياقنا؟"وهذا، في جوهره، ما يصنع الفرق بين مبادرة تمرّ، وتطوير يبقى.

إيمان البلويّ
مدرّبة التطوير المدرسيّ، مركز نموّ للتعليم، السعوديّة

المراجع

- تمام. (2018). *مشروع التطوير المستند إلى المدرسة*. الجامعة الأمريكيّة في بيروت.
- U.S. Department of Education. (2016). *Guide to conducting a needs assessment.*
- Mincu, M. E. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects, 51*, 445–468.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en
- Cuiccio, C., & HusbySlater, M. (2018). Needs Assessment Guidebook: Supporting the development of district and school needs assessments. U.S. Department of Education. Slater,

مقال

من شغف اللغة إلى التمكّن: مشروع ريادي لتوليد متعلّم للغة العربيّة نابض بالحياة

رينيه مزاهره

حين تتحوّل اللغة العربيّة من "مادّة دراسيّة" إلى "تجربة حيّة"، يتحرّك الشغف في قلب المتعلّم، فيقرأ بعين ناقدة، ويكتب بلغة واثقة، ويتحدّث بثقة وبيان.

هذا جوهر المشروع التطويريّ الرياديّ الذي انطلق من الواقع التربويّ، وبحث في أعماق ممارسات المعلّمين واحتياجات الطلبة، ليرسم ملامح تجربة تعليميّة استثنائيّة، أُسِّست على بحث إجرائيّ تعاونيّ ميدانيّ. ولدت مبادرة التشبيك بين خمس مدارس في تجمّع تمام في الأردنّ سنة ٢٠١٩، وكان نتاجها مشروع اللغة العربيّة التطويريّ الذي أنتج سلاسل اللغة العربيّة الثلاث المترابطة: التخاطب والقراءة والكتابة، والتي صُمّمت لتكون أداة تعليم وتقييم فاعلة على مدار العام الدراسيّ.

مبادرة تشبيك تربويّة بحروف عربيّة

انطلاقًا من رؤية تمام: التطوير المستند إلى المدرسة في بناء قدرات المدارس، لتصميم مبادرات تطويريّة مستندة إلى المدرسة، جاءت مبادرة التشبيك بين خمس مدارس لتصميم مبادرات تطويريّة مستندة إلى المدرسة في الأردنّ، شملت مدارس المعمدانيّة، والعصريّة، والبيان، والبكالوريا، والأهليّة والمطران، لتكون مثالًا حيًّا على قوّة العمل التشاركيّ بين المدارس، وفاعليّة البحث الإجرائيّ في تطوير التعليم. وفي إطار سعي هذه المدارس للتطوّر، وبتوجيه وقيادة من فريق تمام الموجّه في دائرة التربية في الجامعة الأمريكيّة في بيروت، والاختصاصيّين في اللغة العربيّة للتدريب على تعليم نوعيّ فيها، جاء هذا المشروع الرياديّ بوصفه مبادرة تجديديّة قائمة على البحث الإجرائيّ التعاونيّ المباشر. جُمعت بيانات أداء الطلبة في مدارسهم، وحُلّلت الفجوات، وحُدّدت الاحتياجات، ثمّ وضعت الغاية التطويريّة المراد الوصول إليها بطريقة تشاركيّة، وهي "إيجاد متعلّم شغوف قادر على استخدام اللغة العربيّة شفاهة وكتابة، في سياقها الثقافيّ والحياتيّ". نتج عن تلك الغاية تأليف ثلاث سلاسل لغويّة وظيفيّة، تصف ملامح المتعلّم ومستوى مهاراته اللغويّة في القراءة والكتابة والتخاطب، إذ يمرّ متعلّم اللغة العربيّة في عشر مراحل أثناء اكتسابه لهذه اللغة: أوّلها يكون فيها جديدًا، يتعلّم حروف اللغة وأصواتها، وآخرها مرحلة يكون فيها متقنًا هذه اللغة، وقادرًا على التواصل بها بطلاقة شفاهة وكتابة، وقراءة نصوص أصيلة وفهمها. ثمّ يكتسب من المهارات ما يجعله مكتفيًا قادرًا على توظيف مهاراته في التواصل، إذ تؤهّله هذه المرحلة ليصل إلى مرحلة الطلاقة، فالإتقان اللغويّ.

يؤمّن المشروع، بوصفه ملامح المتعلّم ومستوى كفاءته اللغويّة، وتقديمه نماذج معياريّة تمثّل المرحلة والمستوى اللغويّين، الأداة التي تساعد المعلّمين في تقويم أداء المتعلّمين ومعرفة المهارات التي اكتسبوها، وتلك التي تحتاج إلى تطوير. لذلك، لا بدّ من بيان أهمّيّة كلّ سلسلة على حدة، وكيف أسهمت في تطوير تعلّم اللغة العربيّة، ورفع مستوى الأداء اللغويّ لدى الطلبة والمعلّمين على حدّ سواء:

تصف هذه السلاسل ملامح المتعلّم، بانتقاله من مرحلة اكتساب إلى أخرى في رحلته التعلّميّة لمهارات اللغة. وقد حدّد المشروع عشر مراحل لاكتساب اللغة، على النحو الآتي: جديد في اللغة؛ مبتدئ؛ ناشئ؛ نامٍ؛ يألف اللغة؛ متوسّع؛ متمكّن؛ متقدّم؛ طليق؛ مستقلّ. لا يرتبط هذا الوصف بمخرجات تعلّميّة لصفّ محدّد، فانتقال المتعلّم بين مراحل الاكتساب العشر، يرتبط بتطوّر كفاءته اللغويّة وليس بسنته الدراسيّة. لذلك، تقدّم السلسلة إلى كلّ مرحلة فترة زمنيّة مقترحة تمتدّ لسنتَين دراسيّتَين، تعطي مساحة لاكتساب المهارة، كما تسمح بملاحظة الفروق الفرديّة في تعلّم اللغة. فمثلًا يتنقّل المتعلّمون بين صفوف رياض الأطفال والابتدائيّة الأولى بين مرحلة "الجديد في اللغة" و"المبتدئ". فقد تنطبق ملامح "المبتدئ" على معظمهم، إلّا أنّ بعضهم قد يحتاج إلى فترة زمنيّة أطول للانتقال من "جديد في اللغة" إلى "مبتدئ". لذا، فالسلسلة تقدّم وصفًا لملامح المتعلّم لا يرتبط بسنة دراسيّة، بل بفترة زمنيّة ممتدّة ومشتركة بين المراحل، تؤمّن مساحة للمتعلّم لاكتساب اللغة.

وقد جاءت السلاسل لتغطّي مجالات تعليم اللغة:

1. سلسلة التخاطب - نبض التواصل: في هذه السلسلة يُمنح المتعلّم الفرصة للحديث حول موضوعات قريبة من ميوله واحتياجاته واهتماماته، بحيث تُشجّع على الحوار، وطرح الأسئلة، والاستماع إلى الآخرين. وبهذا تنمّي مهارات الاستماع النشط، وفنّ الحديث الواضح والواثق، وتبني المعجم اللغويّ بالحوار الحقيقيّ، فتركّز على تعزيز التعبير الشفويّ، ومهارات العرض الصفّيّ، والحوار البنّاء.
2. سلسلة القراءة - بوّابة المعاني: تقدّم إلى المتعلّمين نصوصًا مختارة بعناية، تُراعي ميولهم ومستواهم واهتماماتهم، لتشجيعهم على القراءة بشغف. فتُنمّي لدى المتعلّمين

مهارات الفهم القرائيّ، والتحليل، وتذوّق الجمال اللغويّ، والتفكير النقديّ، وتوسّع الأفق الثقافيّ والمعرفيّ لديهم.

3. سلسلة الكتابة - مسار الإبداع: تبدأ من خطوات بسيطة، مثل كتابة كلمات مكوّنة من ثلاثة أحرف، ثمّ جمل قصيرة، وصولًا إلى كتابة قصّة من تأليف المتعلّم. إنّها رحلة من التعبير البسيط إلى الإبداع المكتوب، إذ تفتح المجال أمام المتعلّمين لتطوير مهارات الكتابة الإبداعيّة والوظيفيّة.

اعتُمدت هذه السلاسل ووظّفت بوصفها أدوات تعليميّة وتقويميّة مستمرّة، تنقل المتعلّم من مستوى إلى آخر، وتستجيب لمراحل تطوّره اللغويّ باستخدام استراتيجيّات تعليميّة متعدّدة، جاءت ثمرة اجتماعات تشبيك تدريبيّة مكثّفة بتيسير من الاختصاصيّين، وبقيادة فريق تمام القياديّ في كلّ مدرسة، وقادة اللغة العربيّة في المدارس الخمس، ومعلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة في تلك المدارس. ومن هذه الاستراتيجيّات التي جرى التدريب عليها وتوظيفها ضمن المشروع، على سبيل المثال لا الحصر:

- استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ: للعمل ضمن مجموعات ومهامّ تشاركيّة، بحيث تنفّذ كلّ مجموعة نشاطًا لغويًّا (كتابة قصّة، تحليل نصّ، تمثيل حوار...).
- التعلّم القائم على المشروعات: لتوظيف السلاسل في سياقات حياتيّة واقعيّة، مثل مشروع "قصّتي الأولى" ومشروع "المؤلّف الصغير".
- التعلّم باللعب (ألعاب الكلمات، بطاقات مفردات...).
- الدراما الفنّيّة وتمثيل الأدوار.
- محطّات التعلّم، مثل ركن القراءة، وركن الألعاب.
- عصف ذهنيّ تفاعليّ: لتحفيز مهارات التخاطب والتفكير.
- التعليم المدمج: بالاستفادة من التكنولوجيا، مثل استخدام تطبيقات تسجيل الصوت، ومنصّات القراءة الرقميّة التفاعليّة، وأدوات الكتابة التعاونيّة.
- استراتيجيّة التعلّم الذاتيّ الموجّه: تتيح للطالب التقدّم في السلاسل حسب مستواه.
- استراتيّجيّة القبّعات الستّ للتفكير: يُطلب إلى الطلبة تحليل نصّ أدبيّ أو موقف لغويّ من 6 زوايا مختلفة (إبداع، منطق، مشاعر، نقد...).

ولضمان متابعة تطوّر ملامح المتعلّم ضمن السلاسل، اعتُمدت ثلاثة أنواع من التقييمات:

1. تقييم تشخيصيّ: يُجرى في بداية كلّ عام دراسيّ، لتحديد مستوى المتعلّم على السلاسل الثلاث.
2. تقييم تكوينيّ: مرافق للتعلّم عن طريق الملاحظة اليوميّة والأنشطة المرحليّة.
3. تقييم ختاميّ: يُستخدم لرصد مدى التقدّم على السلاسل، ومدى تحقيق الأهداف في نهاية السنة الدراسيّة.

بعد إجراء التقييم التشخيصيّ والتكوينيّ للطلبة وفق سلاسل اللغة العربيّة الثلاث (التخاطب والقراءة والكتابة)، تُحلّل النتائج بدقّة للكشف عن مواطن القوّة ومجالات التحسين. وبناءً على ذلك، تُصمّم خطط تطويريّة جماعيّة فرديّة للطلّاب، مستندة إلى بيانات. تتضمّن هذه الخطط التطويريّة استراتيجيّات متنوّعة، وتهدف إلى نقل ملامح المتعلّم من مستواه الحاليّ إلى مستوى أعلى، بطريقة منهجيّة تدعم التدرّج اللغويّ وتعزّز المهارات المستهدفة. وتراعي هذه الخطط الفروق الفرديّة بين الطلبة، وتُفعّل الاستراتيجيّات الملائمة التي تُمكّن المتعلّم من الانتقال من التلقّي إلى التفاعل، ومن الملاحظة إلى الإنتاج، في بيئة تعليميّة محفّزة وغنيّة بالتجارب اللغويّة.

وقد طُبّقت هذه الخطط التطويريّة في كلّ مدرسة من المدارس الخمس المشاركة ضمن بيئات صفّيّة متنوّعة، إذ تعاون المعلّمون وقادة اللغة العربيّة في تحليل البيانات، وتصميم التدخّلات المناسبة، وتبادل الممارسات الفعّالة ضمن جلسات تشبيك مهنيّة دوريّة. هذا التفاعل الجماعيّ أثرى التجربة الميدانيّة، وأسهم في توحيد الفهم وتكييف السلاسل بما يتلاءم مع خصوصيّة كلّ مدرسة، ما زاد من فاعليّة المشروع، وعمّق أثره في تطوير تعليم اللغة العربيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ نجاح هذا المشروع لم يكن ممكنًا لولا دعم فريق تمام الموجّه وتوجيهه، إذ رافق أعضاؤه القادة والمعلّمين لتيسير التشبيك ودعمه العلميّ والعمليّ، نظرًا إلى كونه مبادرة فريدة في العالم العربيّ، وكان الدعم من الخبراء على مدار ثلاث سنوات، على شكل جلسات تدريبيّة متخصّصة في آليّات تطبيق السلاسل، ومخيّمات تعلّم مهنيّة لتحفيز التفكير الجماعيّ وتبادل الخبرات، ومتابعة ميدانيّة وتشبيك دائمَين بين المدارس الخمس المشاركة، إضافة إلى اجتماعات جامعة لمشاركة تقدّم العمل، وبناء اللغة المشتركة، والتفكّر في الخطوات اللاحقة.

الأثر الأوّليّ والنتائج

انعكس أثر المشروع أوّلًا على الطلبة، إذ أظهروا تطوّرًا في مهارات التخاطب والقراءة والكتابة، وازداد شغفهم باللغة العربيّة بوصفها وسيلة للتعبير والتفكير والإبداع، لا مادّة دراسيّة فحسب. كما تحسّنت ثقتهم بأنفسهم باستثمار فرص التفاعل والمشاركة داخل الصفوف، ما جعل عمليّة التعلّم أكثر حيويّة وارتباطًا بالحياة اليوميّة. وبالإضافة إلى الأثر في الطلّاب، ساعدت هذه السلاسل الثلاث في تعزيز لغة التواصل التربويّ مع أولياء الأمور، إذ أصبح من الممكن شرح تطوّر المتعلّم في مجالات اللغة بشكل واضح وممنهج، ما سهّل المتابعة والدعم المنزليّ، وربط بين المدرسة والبيت بهدف واحد: متعلّم واثق ومتمكّن لغويًّا. كما اعتمدت بعض المدارس المشروع مرجعيّة في التقييم الذاتيّ السنويّ، إذ رُبطت نتائج تطبيق السلاسل بمؤشّرات الأداء المدرسيّ، ما جعل المشروع نموذجًا للتطوير المهنيّ المستدام، ومصدرًا غنيًّا للتأمّل في الممارسات التربويّة، ووسيلة واقعيّة لرسم خطط تحسين مستمرّة.

وإلى جانب هذا الأثر التربويّ والمهنيّ، يخضع المشروع حاليًّا إلى تقييم بحثيّ علميّ منهجيّ يُنفَّذ ضمن "تمام" بالشراكة مع باحثين أكاديميّين، بهدف توثيق أثر السلاسل بدقّة علميّة، وتحليل أثرها الفعليّ في تعلّم الطلبة وممارسات المعلّمين، على أن تُنشر نتائجه قريبًا.

نحو تعميم التجربة واستدامة الأثر

مع ما حقّقه المشروع حتّى الآن من أثر ملموس في تطوير تعليم اللغة العربيّة، بدأت المدارس المشاركة، بدعم من فريق تمام الموجّه، بالعمل على تعميم التجربة وتوسيع أثرها، لتشمل مدارس أخرى داخل الأردنّ وخارجه، عن طريق عرض التجارب والخبرات الميدانيّة في ملتقيات تربويّة متخصّصة.

ومن أبرز هذه الجهود، ملتقى اللغة العربيّة "التشبيك قوّة محرّكة لقيادة التطوير"، والذي انعقد في عمّان في تشرين الأوّل ٢٠٢٥، بتنظيم من مدارس تجمّع تمام في الأردنّ، وبالتعاون مع فريق تمام الموجّه. شكّل هذا الملتقى استمراريّة لجهود التشبيك بين المدارس، إذ دُعي جميع الممارسين التربويّين من الأردنّ ومن دول عربيّة صديقة للمشاركة فيه. كما عُرضت نتاجات مبادرة التشبيك وإنجازاتها، وقدّم المعلّمون التجارب الميدانيّة التي عكست أثر المشروع في تعزيز هُويّتهم المهنيّة وتحسين العمليّة التعليميّة. شكّل هذا اللقاء مساحة للتبادل البنّاء للأفكار والخبرات، وأكّد المشاركون أنّ الاستثمار في تطوير تعليم اللغة العربيّة استثمار في بناء الهُويّة والفكر والتميّز. كذلك، أسهم هذا الملتقى في تعزيز الاستدامة والتأثير النظاميّ لهذا المشروع، بوصفه نموذجًا قابلًا للتوسّع والتطوير على نطاق أوسع.

***

ما يميّز مشروع سلاسل اللغة العربيّة أنّه ينبض من الميدان ولأجل الميدان، إذ لم تُفرض الغاية والاستراتيجيّات أو الأدوات من أعلى، بل جاءت استجابة لحاجات حقيقيّة، واختيرت وطُوّرت بالتعاون مع المعلّمين وقادّة اللغة العربيّة من المدارس الخمس المشاركة، وبمواكبة إدارات المدارس أوّلًا بأوّل، ما عزّز نجاح المشروع وفاعليّته.

لا يُعدّ هذا المشروع مجرّد إطار تعليميّ، بل رؤية تطويريّة واضحة شاملة، تعيد للغة العربيّة حضورها الحيويّ داخل الصفوف، وتنقل المتعلّم من الحفظ والتلقين إلى الفهم العميق والإنتاج اللغويّ الأصيل. أثبت هذا المشروع أثره الواضح في تعزيز مهارات المتعلّمين في التخاطب والقراءة والكتابة، باعتماد استراتيجيّات ممنهجة وممارسات صفّيّة تفاعليّة. ومن هذا المنطلق، نوجّه دعوتنا إلى بقيّة المدارس المحبّة للتطوير للسير في هذا النهج الرائد، وتبنّي هذا المشروع لما فيه من فائدة عظيمة على المستويَين الأكاديميّ والتربويّ. مع التأكيد على أهمّيّة التشبيك بين المدارس لتبادل الخبرات، وبناء مجتمع مهنيّ تعلّميّ متكامل ومستدام، ينهض باللغة العربيّة، ويصنع فارقًا حقيقيًّا في مخرجاتها التعليميّة.

في الختام، نعرب عن تقديرنا لكلّ الجهود التي بُذلت ضمن مبادرة التشبيك هذه، في سبيل تطوير الممارسات التربويّة وتعزيز مهارات الطلبة اللغويّة.

رينيه مزاهره
منسّقة أكاديميّة للصفوف الابتدائيّة- المدرسة المعمدانيّة
الأردنّ

مقال

توظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ في تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزيّة لدى طالبات الصفّ الحادي عشر في مدرسة حيل العوامر

أحلام الصالحيّة

هل تخيّلت يومًا أن تصبح الطالبة شريكة للذكاء الاصطناعيّ في صياغة مقال إبداعيّ؟ وهل كنت تتوقّع أنّ أدوات تقنيّة يمكن أن تتحوّل إلى رفيق ذكيّ، يساعد الطالبات في تحسين أسلوبهنّ وتطوير أفكارهنّ بطريقة تتجاوز حدود الحفظ والتلقين؟

في زمن تتسارع فيه الابتكارات، وتُعاد فيه صياغة المفاهيم التقليديّة للتعليم، وجدتُ نفسي أتأمّل واقع مهارة الكتابة لدى طالبات الصفّ الحادي عشر في مدرسة حيل العوامر، باحثة عن وسيلة حديثة تُخرج هذه المهارة من رتابة الورقة والقلم، إلى رحابة الإبداع الرقميّ.

ومن هنا، انطلقتُ في تجربة تعليميّة غير تقليديّة، كان بطلها "الذكاء الاصطناعيّ" الذي سخّرته أداة داعمة لتطوير الكتابة باللغة الإنجليزيّة. لم تكن مغامرة سهلة، لكنّها كانت ملهمة، إذ لامستُ فيها تحوّلات حقيقيّة في أداء الطالبات، وولادة طاقات إبداعيّة نضجت بفعل تفاعل التقنيّة مع الفكر.

في هذا المقال، أشارككم تفاصيل هذه التجربة: أهدافها وخطواتها وأدواتها ونتائجها وتحدّياتها، مدعومة بأحدث الدراسات والمراجع الموثوقة في المجال. فهل أنتم مستعدّون لاكتشاف كيف يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يصنع فرقًا في تعليم اللغة؟ لنبدأ الرحلة.

الأهداف من التجربة

سعت هذه التجربة لتحقيق مجموعة من الأهداف التربويّة والتعليميّة التي تسهم في تطوير الأداء الكتابيّ لدى الطالبات، إذ تمثّل الهدف الأساسيّ في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزيّة بشكل منظّم وواضح، وذلك بدعم الطالبة في جميع مراحل الكتابة، من التخطيط إلى التحرير والمراجعة. كما هدفت التجربة إلى تعزيز التفكير النقديّ والإبداعيّ لدى الطالبات باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ، والتي ساعدتهنّ في تحليل النصوص، وتوليد أفكار متنوّعة وغنيّة. إضافة إلى ذلك، سعت التجربة لإكساب الطالبات مهارات التعامل مع أدوات رقميّة حديثة تدعم التعلّم الذاتيّ، وتزيد من التفاعل الإيجابيّ مع المحتوى اللغويّ، ما ينعكس على تطوّرهن الأكاديميّ. وأخيرًا، كان من بين الأهداف تحفيز المتعلّمات على ممارسة الكتابة بشكل مستمرّ وفعّال، داخل بيئة تعلّم تفاعليّة وآمنة تعزّز الثقة والتمكين.

الخلفيّة النظريّة (الإطار الأدبيّ)

تشير العديد من الدراسات الحديثة إلى الدور المتنامي للذكاء الاصطناعيّ في دعم تعلّم اللغة الإنجليزيّة، وتطوير مهارات الكتابة. فقد وجد (Luckin et al., 2016) أنّ تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ تسهم في تحسين جودة التعليم، عن طريق التغذية الراجعة الفوريّة، وتخصيص التعلّم بناء على احتياجات الطلبة. كما أكّد (Holmes et al. 2019) فعّاليّة أدوات الكتابة الذكيّة في تحسين البنية اللغويّة، وتوسيع المفردات لدى المتعلّمين.

وعلى الصعيد العربيّ، أظهرت دراسة الأحمريّ (2025) أثرًا إيجابيًّا للذكاء الاصطناعيّ في رفع جودة تدريس اللغة الإنجليزيّة، وتحسين أداء المتعلّمين في مهارات اللغة. بينما بيّنت دراسة الجريجير (2023) أنّ دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في الصفوف، يسهم في رفع دافعيّة الطلّاب، وتحسين تعاملهم مع مهارات الكتابة عن طريق توفير بيئة تعلّم تفاعليّة وداعمة. بهذا، تمتزج الرؤية العالميّة مع السياق المحلّيّ العربيّ، ما يعزّز مصداقيّة التجربة وأبعادها التربويّة في مجال استخدام الذكاء الاصطناعيّ لدعم مهارات الكتابة لدى الطالبات.

خطوات التنفيذ

1. التحضير والتخطيط:

- في البداية، حُدّدت مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعيّ المناسبة لمستوى الطالبات واحتياجاتهنّ الكتابيّة، إذ اختيرت أدوات تجمع بين توليد المحتوى، وتصحيح اللغة،

وتحفيز الإبداع، ومن بين هذه الأدوات:

- ChatGPT: استُخدم لتوليد أفكار متنوّعة، وتوسيع النقاط، وتقديم نماذج كتابيّة أوّليّة تساعد الطالبات في بناء فقرات متماسكة.
- Grammarly: وُظّف مصحّحًا نحويًّا ولغويًّا لتدقيق النصوص التي تكتبها الطالبات، ما عزّز وعيهنّ بالقواعد النحويّة والإملائيّة.
- Curipod: استُخدم في تقديم التغذية الراجعة الفوريّة للطالبات، إذ ساعدت العروض التفاعليّة المصمّمة بواسطته في ربط مهامّ الكتابة بسيناريوهات واقعيّة محفّزة للنقاش والتفكير النقديّ، ما أتاح للطالبات مراجعة كتاباتهنّ وتحسينها بشكل مستمرّ.
- Fliki AI: استُخدم لتحويل النصوص المكتوبة إلى فيديوهات قصيرة، ما أتاح للطالبات رؤية إنتاجاتهنّ الكتابيّة بصيغة متعدّدة الوسائط، معزّزًا الفهم والتحفيز.
- Leonardo AI: استُخدم في توليد صور مرافقة للنصوص، خصوصًا في مهامّ كتابة القصص والمقالات الوصفيّة، ما ساعد في تنشيط الخيال والإبداع لدى الطالبات.

2. توعية الطالبات بالأدوات:

نُظّمت ورشة عمل تدريبيّة لطالبات الصفّ الحادي عشر، لتعريفهنّ بأدوات الذكاء الاصطناعيّ التي اختيرت، وتدريبهنّ على كيفيّة استخدامها بشكل فعّال في عمليّة الكتابة، بدءًا من توليد الأفكار، مرورًا بالتدقيق اللغويّ، وصولًا إلى تعزيز الإبداع باستخدام الوسائط المتعدّدة.

3. التطبيق العمليّ:

قُسّمت وحدة الكتابة إلى عدّة مراحل متكاملة:

- المرحلة الأولى: كتابة مسوّدة أوّليّة باستخدام أفكار ومساعدات من ChatGPT.
- المرحلة الثانية: تنقيح النصوص وتصحيح الأخطاء اللغويّة والنحويّة باستخدام Grammarly، مع الاستفادة من التغذية الراجعة الفوريّة باستخدام Curipod.
- المرحلة الثالثة: إثراء الإنتاج الكتابيّ بإضافة الوسائط المتعدّدة، مثل تحويل النصوص إلى فيديوهات قصيرة باستخدام Fliki AI، وتوليد الصور التوضيحيّة والداعمة للنصوص باستخدام Leonardo AI.

كُلّفت الطالبات بكتابة موضوعات رأي، ورسائل رسميّة، وتقارير، ومقالات تحليليّة وفق المستويات المنهجيّة، مع دمج الأدوات التقنيّة لدعم كلّ مرحلة.

4. التغذية الراجعة:

قُدّمت ملاحظات فرديّة من المعلّمة، لتعزيز نقاط القوّة وتصحيح الأخطاء، إلى جانب التغذية الراجعة الفوريّة التي حصلت عليها الطالبات من أدوات الذكاء الاصطناعيّ مثل Curipod وGrammarly، ما ساعدهنّ في مراجعة كتاباتهنّ وتحسينها بشكل مستمرّ وتفاعليّ.

5. التقييم:

قيس تطوّر مهارات الطالبات بمقارنة الأعمال الكتابيّة في بداية الوحدة ونهايتها، مع الاستناد إلى معايير Cambridge للكتابة الأكاديميّة، إضافة إلى تقييم شامل لأثر دمج أدوات الذكاء الاصطناعيّ في دعم جودة النصوص وتحفيز الطالبات.

النتائج المتوقّعة

أسفرت هذه التجربة عن عدد من النتائج الإيجابيّة، والتي انعكست بشكل واضح على مهارات الطالبات في الكتابة باللغة الإنجليزيّة. فقد شهدت جودة الكتابات ارتفاعًا ملحوظًا من حيث التنظيم والدقّة اللغويّة، ما يدلّ على تحسن مستمرّ في القدرة على صياغة الأفكار بشكل متسلسل وواضح. كما لوحظت زيادة كبيرة في دافعيّة الطالبات إلى الكتابة والمشاركة، خصوصًا بعدما لاحظن تطوّرًا سريعًا في أساليبهنّ الكتابيّة بفضل الدعم المستمرّ من أدوات الذكاء الاصطناعيّ. بالإضافة إلى ذلك، تطوّرت مهارة التحرير الذاتيّ لدى الطالبات، إذ باتت الكثيرات منهنّ يراجعن كتاباتهنّ ويعدّلنها بأنفسهنّ باستخدام الأدوات التقنيّة المتاحة، ما ساعد في تعزيز الاستقلاليّة والاعتماد على الذات. ولا يقلّ عن ذلك أهمّيّة الحدّ من الأخطاء الشائعة في القواعد والهجاء وبُنية الجمل، ما أسهم بشكل مباشر في رفع مستوى النصوص المقدّمة وتحسينها.

التحدّيات التي واجهت التجربة

على الرغم من النجاح الملحوظ الذي حقّقته التجربة، واجهنا مجموعة من التحدّيات التي أثّرت في سير التنفيذ، وأظهرت الحاجة إلى حلول تربويّة وتقنيّة مستمرّة، كان من أبرزها الفجوة التقنيّة بين الطالبات، إذ لم تكن جميعهنّ ملمّات بكيفيّة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ بشكل كافٍ، الأمر الذي استدعى تخصيص وقت إضافيّ للتدريب والتوجيه، لضمان تمكّن الجميع من التعامل مع هذه التقنيّات بفعّاليّة. كما لوحظ وجود ميل لدى بعض الطالبات للاعتماد المفرط على الذكاء

الاصطناعيّ، ما أدّى إلى ضعف في تطوير مهاراتهنّ الذاتيّة في الكتابة والتحليل، واستلزم تشجيعهنّ على استخدام الأدوات أداة دعم وليس بديلًا كاملًا. إضافة إلى ذلك، واجهت بعض مخرجات الذكاء الاصطناعيّ تحدّيات في ملاءمتها للمستوى اللغويّ والأكاديميّ للطالبات، ما استوجب تدخّل المعلّمة لتبسيط المحتوى أو تعديله بما يتناسب مع قدراتهنّ. أخيرًا، ظهرت مشكلة ضعف الاتّصال بالإنترنت التي أثّرت أحيانًا في سير بعض الحصص بشكل سلس، ما أظهر أهمّيّة تحسين البنية التحتيّة التقنيّة، لضمان استمراريّة التعلّم التفاعليّ.

التوصيات

توصي التجربة بضرورة دمج أدوات الذكاء الاصطناعيّ في المناهج الدراسيّة بشكل تدريجيّ ومدروس، بحيث تُهيّأ البيئة التعليميّة لاستقبال هذه التقنيّات من دون أن تشكّل عبئًا على الطالبات أو المعلّمين. كما يجب توفير تدريبات دوريّة ومتجدّدة للمعلّمين، لتعريفهم بأحدث أدوات الذكاء الاصطناعيّ، وكيفيّة توظيفها بشكل فعّال يدعم العمليّة التعليميّة، ويرتقي بمستوى الأداء الطلّابيّ. علاوة على ذلك، من المهمّ مراعاة الفروق الفرديّة بين الطالبات في التعامل مع التقنيّات الرقميّة، إذ يحتاج بعضهنّ إلى دعم إضافيّ وتأهيل مستمرّ، لضمان استفادتهنّ القصوى. وأخيرًا، يجب تحفيز الطالبات على استخدام هذه الأدوات بوصفها مساعدًا تعليميًّا يُعينهنّ على تطوير مهارات التفكير النقديّ والتحليل، وليس بديلًا عن الجهد الذهنيّ والمبادرة الشخصيّة في عمليّة التعلّم.

ونظرًا إلى نجاح هذه التجربة ونتائجها الإيجابيّة، فقد نُقل أثرها إلى معلّمات اللغة الإنجليزيّة في المدرسة، إذ نُظِّمت ورشة عمل لعرض خطوات التجربة وأدواتها ونتائجها. وقد أبدت المعلّمات تفاعلًا إيجابيًّا مع الفكرة، وقمن بتطبيق التجربة في صفوفهنّ الدراسيّة، مع تكييفها بما يتناسب مع مستويات الطالبات واحتياجاتهنّ التعليميّة. وقد أسهم هذا التعميم في تعزيز ثقافة الابتكار التربويّ داخل المدرسة، وفتح آفاق جديدة لتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ في تطوير مهارات اللغة لدى الطالبات على نطاق أوسع.

***

شكّلت تجربة توظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ في تدريس مهارة الكتابة، نقلة نوعيّة ومهمّة في العمليّة التعليميّة داخل صفوف الحادي عشر، إذ تجلّى التحسّن بشكل واضح، ليس فقط على المستوى اللغويّ والكتابيّ، بل امتدّ ليشمل بناء الثقة بالنفس وتعزيز القدرة على التعبير الإبداعيّ.

دمج تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم لم يعد خيارًا، بل أصبح ضرورة ملحّة تفرضها متطلّبات العصر الحديث والمستقبل التربويّ، شريطة أن تُطبّق ضمن رؤية تربويّة متوازنة تحافظ على البعد الإنسانيّ للتعليم، وتضمن تنمية مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ للمتعلّمين. بهذا التوازن، يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يكون شريكًا حقيقيًّا في رحلة التعلّم، داعمًا ومحفّزًا نحو مستقبل تعليميّ أفضل.

أحلام الصالحيّة
معلّمة لغة إنجليزيّة
سلطنة عُمان

المراجع

- الأحمريّ، عالية محمّد. (2025). الذكاء الاصطناعيّ وأثره على جودة تدريس اللغة الإنجليزيّة – دراسة تطبيقيّة على معلّمات المرحلة الابتدائيّة بمنطقة عسير. *مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، 9*(4).
- الجريجير، شِماء سليمان. (2025). استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تدريس اللغة الإنجليزيّة بالمرحلة الابتدائيّة. *مجلّة المناهج وطرق التدريس، 4*(1).
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* Pearson Education.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

مقال

حين يصبح التعليم فعل كرامة: تحـوّلات المعلّـم الفلسـطينيّ فـي تجربة الـ MAT بيـن الأمل والمسـاءلة

د. لينا السويطي

في صباح شتويّ رماديّ في قرية دير دبوان الواقعة شرق رام الله، تخرج المعلّمة ليلى من بيتها قبل أن تشرق الشمس. تقف ساعات بانتظار المرور من حاجز تلو آخر. تخضع للتفتيش. وتحمل حقيبتها المهترئة التي صارت تشبه دفتر يوميّاتها أكثر من كونها أداة عمل. حين تصل إلى المدرسة في رام الله، تغسل يديها من غبار الطريق، تبتسم لتلاميذها، وتقول بابتسامة واثقة: "اليوم سنكتشف كيف نخطئ بذكاء". يضحك الأطفال، فينفتح الصباح نافذة صغيرة على الأمل.

بعد الحصّة، تقول ليلى في مقابلة مع كلّيّة القدس بارد:
"كنت أدرّس كما دُرّست، أكرّر ما قيل لي. لكن الـ MAT جعلني أسأل: لماذا؟ ومن أجل مَن أعلّم؟ حين بدأت أبحث مع طلّابي، تغيّرتُ أنا قبل أن يتغيّروا هم".

من هذا الصوت الفرديّ تبدأ الحكاية الجماعيّة لبرنامج الماجستير في أساليب التدريس (MAT) في كلّيّة القدس بارد –

جامعة القدس، والذي تأسّس سنة 2009 بالشراكة مع كلّيّة بارد في نيويورك. وعلى امتداد خمسة عشر عامًا، تخرّج من البرنامج أكثر من ستّ مائة معلّم ومعلّمة من مختلف المحافظات الفلسطينيّة، أعادوا تعريف التعليم من كونه مهنة، إلى كونه فعل كرامة إنسانيّة ومجالًا للمساءلة والحرّيّة (كلّيّة القدس بارد، بدون تاريخ).

من الدعم إلى التمكين: شراكة التعليم فوق الجميع

سنة 2021، شكّل انضمام مؤسّسة التعليم فوق الجميع (Education Above All) نقطة تحوّل استراتيجيّة في مسيرة البرنامج. لم تكن هذه الشراكة مجرّد تمويل ماديّ، بل إيمانًا عميقًا بأنّ التعليم في فلسطين شكل من أشكال العدالة الاجتماعيّة. أتاح الدعم للمعلّمين والمعلّمات من مختلف المحافظات فرصة الالتحاق بالبرنامج من دون عوائق ماليّة، وحوّل المنحة إلى أداة تمكين فكريّ ومهنيّ. تقول المعلّمة رشا من بيت لحم: "كنت على وشك ترك التعليم بسبب الضغط الماليّ، لكنّ المنحة أعادت إليّ الإيمان، حين التحقت بالبرنامج، شعرت أخيرًا أنّ أحدًا يؤمن بالمعلّم الفلسطينيّ".

هكذا تحوّل الـ MAT من مشروع أكاديميّ محدود إلى حركة تربويّة وطنيّة تمتد من الصفّ إلى المجتمع، تتقاطع فيها المعرفة بالتجربة والبحث بالعدالة. ففي هذه الشراكة الثلاثيّة بين بارد نيويورك، والقدس، ومؤسّسة التعليم فوق الجميع، جسّدت فلسفة البرنامج مفهوم التعليم بوصفه حقًّا إنسانيًّا وممارسة مجتمعيّة للكرامة، وقدّمت نموذجًا للتعاون بين الفكر والعمل، وبين الأكاديميّة والميدان.

التعليم بوصفه فعل حرّيّة: الأساس الفلسفيّ للتجربة

يستند برنامج الـ MAT إلى رؤية نقديّة مستوحاة من فكر باولو فريري، والذي يرى أنّ التعليم الحقيقيّ لا يتحقّق إلّا حين يُبنى على الحوار الحرّ بين المعلّم والمتعلّم، فيتبادلان الأدوار ويتشاركان اكتشاف العالم من حولهما (فريري، 2000).

ومن هذا المنطلق، لا يُدرّب البرنامج المعلّمين على طرائق جديدة فحسب، بل يعلّمهم أن يفكّروا في طرائقهم الخاصّة، وأن يُعيدوا النظر في علاقتهم بالطلبة وبالمعرفة ذاتها. كما يستلهم البرنامج من فكر جون ديوي مفهوم التعلّم القائم على الخبرة، ليحوّل الصفّ إلى مختبر للواقع، لا قاعة مغلقة للمعرفة (ديوي، 1986).

تقول إحدى الخريجات: "تعلّمت أن أرى في كلّ طالب حكاية، لا نتيجة امتحان، وأن أعلّم بالأسئلة، لا بالإجابات". من هنا، يصبح التعليم في فلسفة البرنامج فعل تحرّر متبادل، إذ يتعلّم المعلّم من تجربته كما يتعلّم الطالب، ويصبح الصفّ ساحة لاختبار الإنسان وقدرته على التفكير في نفسه والعالم.

من الخوف إلى البحث: تحوّل في وعي المعلّم الفلسطينيّ

قبل التحاقه بالـ MAT، كان المعلّم الفلسطينيّ يعيش بين ضغط البيروقراطيّة التعليميّة وقسوة الواقع السياسيّ، فيشعر بالعجز إزاء ما يحيط به من تحدّيات. لكنّ البرنامج فتح أمامه مساحة جديدة للتأمّل في الذات والتجريب الحرّ. باتّباع منهجيّة البحث الإجرائيّ، بدأ المعلّمون يطرحون الأسئلة التي لم يُتح لهم طرحها من قبل، أسئلة تنبع من الميدان لا من المقرّرات: لماذا يشارك المتفوّقون فقط؟ لماذا يصمت الطلبة الآخرون؟ كيف يمكن أن يكون التقييم فعل عدالة لا أداة خوف؟

تحكي المعلّمة نسرين من الخليل تجربتها قائلة: "في بحثي الإجرائيّ عن مشاركة الطالبات، اكتشفت أنّ العدالة ليست توزيعًا متساويًا للأسئلة، بل إصغاء متكافئ للأصوات. منذ ذلك اليوم تغيّر صفّي بالكامل". بهذه الممارسات، انتقل التعليم من تكرار ميكانيكيّ للمنهاج، إلى مشروع بحث مستمرّ عن المعنى. لم يعد المعلّم ينفّذ خطّة جاهزة، بل يبتكرها من واقعه، ويعيد

النظر في كلّ ما يقوم به بوصفه فعلًا فكريًّا ووجوديًّا في آن واحد.

منهج البرنامج ومخرجاته: المعلّم بوصفه باحثًا وقائدًا تربويًّا

يؤمن البرنامج بأنّ المعلّم ليس منفّذًا للمناهج، بل باحث في ممارساته وقائد لطلّابه وزملائه. لذلك جرى تصميم المنهاج ليجمع بين البحث الإجرائيّ والممارسة التأمّليّة والعدالة الصفّيّة، في نسيج تربويّ متكامل. البحث الإجرائيّ يمكّن المعلّم من مواجهة تحدّيات صفّه بأسئلة منهجيّة لا بتعليمات جاهزة، والممارسة التأمّليّة تتيح له أن يقرأ ذاته وممارسته بعين نقديّة متطوّرة، فيما تجعل العدالة الصفّيّة من الصفّ مساحة ديمقراطيّة تُسمع فيها جميع الأصوات.

يتخرّج المعلّمون من البرنامج وهم يمتلكون قدرة نقديّة على التفكير في الممارسة التعليميّة، وتصميم التجارب التربويّة القائمة على البحث والتجريب، وتطبيق العدالة في التعليم والتقييم، وبناء قيادة تربويّة تشاركيّة تمتدّ إلى المجتمع المحلّيّ. هذه ليست مهارات تقنيّة، بل تحوّلات في الوعي، تُخرج المعلّم من دور المراقِب إلى دور الفاعل الذي يصوغ معنى التعليم في بيئته (كلّيّة القدس بارد، 2023).

الأثر في الميدان: أرقام تتكلّم وأصوات تشهد

استند تقييم أثر البرنامج إلى دراسات ميدانيّة أجرتها كلّيّة القدس بارد بين عامَي 2024 و2025، شملت مقابلات واستبانات مع نحو مائة وعشرين معلّمًا ومعلّمة من خرّيجي البرنامج العاملين في المدارس الفلسطينيّة، إضافة إلى تحليل لبيانات الأداء المؤسّسيّ التي جمعتها الكلّيّة طوال الفترة. وتشير التقارير إلى أنّ البرنامج أثّر بصورة مباشرة في تعليم أكثر من 130 ألف طالب وطالبة في المدارس الفلسطينيّة.

وأظهرت نتائج المسوح الميدانيّة تحوّلًا ملموسًا في ممارسات المعلّمين: 94% من خرّيجي البرنامج تبنّوا التعليم المتمحور حول الطالب أساسًا لعملهم اليوميّ، و91% لاحظوا تحسّنًا في التفكير النقديّ لدى طلبتهم، بينما عبّر 85% عن ارتفاع في ثقتهم المهنيّة وقدرتهم على تحليل أدائهم الصفّيّ. كما شارك 70% من الخرّيجين في تدريب زملائهم، أو تصميم برامج تطوير مهنيّ في مدارسهم، فيما يشغل 45 خرّيجًا مواقع قياديّة في مناصب مديرين ونوّاب ومشرفين تربويّين (كلّيّة القدس بارد، 2024–2025).

ويظهر أثر هذه التحوّلات في تفاصيل الحياة المدرسيّة اليوميّة. ففي إحدى مدارس الخليل الحكوميّة، حوّلت معلّمة من خرّيجات البرنامج دروس العلوم إلى مشروع بحثيّ جماعيّ يديره الطلبة بأنفسهم، يربط بين مفاهيم المنهج وظواهر البيئة المحلّيّة. وقالت إحدى المعلّمات: "حوّلتُ كتاب العلوم للصفّ الثامن إلى قصّة "الخلايا تتحدّث إلى الأنسجة"، وأرسلناها إلى الوزارة لتكون نموذج تدريس ممتع ومبتكر". وفي مدرسة أخرى في نابلس، أنشأ أحد المعلّمين ركنًا للنقاش أطلق عليه الطلبة "زاوية التفكير"، يجتمعون فيه أسبوعيًّا لمناقشة قضاياهم المدرسيّة والاجتماعيّة بحرّيّة واحترام.

وتضيف مديرة مدرسة حكوميّة في الخليل: "حين يتخرّج أحد المعلّمين من الـ MAT، ألاحظ الفرق فورًا. يصبح التعليم عنده مشروع حياة لا مجرّد وظيفة". أمّا الطالبة لُجين من الصفّ التاسع في القدس، فتقول بابتسامة خجولة: "صرت أحبّ الحصّة لأنّنا نرسم ونناقش. المعلّمة تقول لنا إنّ الخطأ بداية الفهم".

الصفّ بوصفه مجتمعًا للكرامة والتعلّم

في المدارس التي يعمل فيها خرّيجو البرنامج، لم يعد الصفّ فضاءً مغلقًا، بل صار مجتمعًا صغيرًا للتعلّم الديمقراطيّ. الطلّاب يشاركون في التخطيط للحصّة، والمعلّمون يسألون أكثر ممّا يجيبون، والمديرون يتابعون تقارير المعلّمين التأمّليّة بدل دفاتر العلامات فقط. تقول إحدى الخرّيجات من رام الله: "العدالة لم تعد شعارًا نعلّقه، بل ممارسة نعيشها كلّ يوم: من

توزيع الوقت في الصفّ إلى منح الطالب الحقّ في الاختلاف". وقد أظهرت المتابعات الميدانيّة أنّ 73% من الطلبة في مدارس خرّيجي البرنامج، عبّروا عن شعور أقوى بالإنصاف والانخراط في التعلّم. بهذا، يصبح الصفّ الفلسطينيّ مختبرًا للمواطنة والكرامة، حيث يتعلّم الأطفال كيف يُصغون وينقدون ويحلمون ويختلفون بلا خوف.

المعلّم الفلسطينيّ بين الصمود والتحوّل

على الرغم من الأزمات المتلاحقة، من انقطاع الرواتب وضغط المناهج وقلّة الموارد، ظلّ المعلّم الفلسطينيّ يرى في التعليم مساحة للكرامة لا عبئًا إضافيًّا. لكنّ التحدّي اليوميّ لا يقتصر على ما يجري داخل الصفّ؛ فالحواجز العسكريّة، وإغلاقات الطرق المفاجئة، والقيود المفروضة على الحركة، تجعل من الوصول إلى المدرسة رحلة صبر ومقاومة صامتة. ومع ذلك، ما يزال المعلّم الفلسطينيّ يصرّ على الحضور، حاملًا حقيبته المليئة بالكتب والأمل، مؤمنًا بأنّ المعرفة لا تُحاصَر.

أثبتت تجربة الـ MAT أنّ المعلّم حين يُمنح مساحة للتفكير والتجريب، يصبح قادرًا على تحويل الضغوط إلى فرص للنموّ. تقول المعلّمة أمل من جنين: "كنت أعيش شعور العجز. اليوم صرت أؤمن أنّ بإمكاني أن أغيّر محيطي ولو بخطوة. البحث الإجرائيّ جعلني أرى في الصعوبات مادّة للتعلّم".

هذه الروح جعلت من التجربة الفلسطينيّة حالة فريدة، إذ تحوّل المعلّم من ناقل للمعرفة إلى فاعل تربويّ يقود مجتمعه الصغير نحو التغيير.

النقاش والتحليل: دلالات التجربة الفلسطينيّة وتحدّياتها

تكشف تجربة الـ MAT أنّ إصلاح التعليم لا يتحقّق بقرارات فوقيّة، بل بالممارسة اليوميّة التي يقودها المعلّمون في الصفوف. فالتحوّل الحقيقيّ بدأ حين أعاد المعلّم اكتشاف ذاته وطلّابه وصلته بالمجتمع، ليتحوّل من منفّذ للمناهج إلى باحث ومبادر، يقود التغيير من داخل مدرسته.

وعلى الرغم ممّا حقّقته التجربة من نجاحات ملموسة، ما تزال التحدّيات حاضرة: ضيق الوقت المخصّص للتطوير المهنيّ، والأعباء الإداريّة الثقيلة، ومحدوديّة الدعم المؤسّسيّ لثقافة التأمّل، وصعوبة نقل الخبرة إلى المعلّمين غير المشاركين في البرنامج. ومع ذلك، تبقى خصوصيّة التجربة الفلسطينيّة في قدرتها على تحويل الأزمات إلى حوافز للتجديد. فالمعلّم الفلسطينيّ يجسّد ما عبّر عنه باولو فريري حين قال:
"التعليم بوصفه ممارسة للحرّيّة، بخلاف التعليم بوصفه ممارسة للهيمنة، يرفض أن يكون الإنسان كائنًا منفصلًا عن العالم" (فريري، 2000). وهكذا، لم يعد التعليم في فلسطين فعل صمود فحسب، بل أصبح نهجًا للتحرّر الداخليّ، تتكامل فيه الممارسة النقديّة مع الفعل الجماعيّ، حيث تُبنى الحرّيّة في كلّ صفّ ولا تُمنح من خارجه.

الدلالات المستقبليّة والسياسات التعليميّة

تُظهر تجربة الـ MAT أنّ الاستثمار الحقيقيّ في التعليم يبدأ بالمعلّم لا بالمباني والمناهج. فتمكين المعلّم فكريًّا وإنسانيًّا، ينعكس على طلبته ومدرسته ومجتمعه بأضعاف ما تحقّقه الخطط المركزيّة. من هنا، يمكن النظر إلى التجربة بوصفها نموذجًا للسياسات التعليميّة المستقبليّة في فلسطين والعالم العربيّ. ينبغي دمج الممارسة التأمّليّة والبحث الإجرائيّ في برامج إعداد المعلّمين وأثناء الخدمة، وبناء شراكات مستدامة بين الجامعات والمدارس، حتّى تصبح المدرسة مختبرًا دائمًا للبحث لا موقعًا للتنفيذ.

كما تطرح التجربة سؤالًا وطنيًّا واسعًا: هل يمكن أن تصبح العدالة الصفّيّة مؤشّرًا لجودة التعليم؟ فبدل التركيز على نسب التحصيل، يمكن أن تُقاس جودة المدرسة بقدرتها على تمكين الطلبة من التفكير والمشاركة والمساءلة. وبفضل دعم مؤسّسة التعليم فوق الجميع، يمكن البناء على هذا النموذج لتوسيع أثره عربيًّا، بحيث تصبح فلسطين مختبرًا عربيًّا للتجديد التربويّ القائم على العدالة والكرامة.

التعليم بوصفه أفقًا للكرامة

بعد خمسة عشر عامًا من العمل الميدانيّ والفكريّ، يقدّم برنامج الـ MAT نموذجًا فلسطينيًّا أصيلًا، يُثبت أنّ التعليم في البيئات الهشّة يمكن أن يكون فعل كرامة لا مجرّد وسيلة بقاء. فالمعلّم الفلسطينيّ الذي يدرّس على رغم الحصار، ويبتسم على رغم التعب، ويبحث حتّى مع انقطاع الراتب، بطل يوميّ للمعرفة. تقول المعلّمة مريم من القدس: "حين أرى طلّابي يسألون بثقة، أعرف أنّ التعليم تغيّر. العدالة ليست درسًا ندرّسه، بل حياة نتعلّمها معًا". بهذا المعنى، تحوّل الصفّ الفلسطينيّ إلى مساحة صغيرة من الحرّيّة في واقع مثقل بالقيود، وإلى منبر للأمل في زمن يسهل فيه اليأس. وكما يقول باولو فريري: "التعليم لا يغيّر العالم مباشرة، لكنّه يغيّر من سيغيّر العالم" (فريري، 1997). وفي فلسطين، يتجسّد هذا القول في وجوه المعلّمين الذين يصنعون الفجر من طباشير، ويحملون الوطن في دفتر الدروس.

تجربة الـ MAT ليست تجربة محلّيّة فحسب، بل نداء عربيّ وإنسانيّ لإعادة تعريف التعليم بوصفه مجالًا للتحرّر. وحين يصبح التعليم فعل كرامة، يصبح الأمل منهجًا لا شعارًا، وتصبح المدرسة الفلسطينيّة وعدًا يوميًّا بأنّ الإنسان قادر على إعادة بناء العالم بالكلمة والسؤال والحلم.

د. لينا السويطي
باحثة في التربية، ومديرة برنامج المنحة القطريّة
في كلّيّة القدس بارد – جامعة القدس
فلسطين

المراجع

- Al-Quds Bard College. (2023). *MAT Program Goals, Objectives, and Intended Learning Outcomes (ILOs)*. Al-Quds University.
- Al-Quds Bard College. (2024–2025). *Institutional Impact Data Reports (Monitoring and Evaluation Reports)*.
- Al-Quds Bard College. (n.d.). *Master of Arts in Teaching Program Overview*.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum, 50*(3), 241–252.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (MB Ramos, Trans.; 30th anniv. ed.). Continuum. (Original work published in 1970).
- Freire, P., & Freire, A. (1997). *Pedagogy of the Heart*. Continuum.

مقال

منصّة المعلّم التربويّة:
نحو رؤية أوضح في زمن التحوّلات التربويّة

هديل الشحبري

في السنوات الأخيرة، يجد المعلّم نفسه في مواجهة سيل من الاتّجاهات التربويّة التي تنهال عليه بوتيرة متسارعة. يُطلب إليه تارة إدخال استراتيجيّات التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ، وتارة أخرى اعتماد أدوات الذكاء الاصطناعيّ، أو التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين، أو إدماج قيم المواطنة والاستدامة في المنهج. وعلى الرغم من القيمة الكامنة في هذه الاتّجاهات، إلّا أنّها تصل إلى المعلّم في صورة موجات متلاحقة، وكأنّ عليه أن يعيد ترتيب نفسه وأولويّاته مع كلّ موجة جديدة. كثيرًا ما يؤدّي ذلك إلى شعور بالارتباك وفقدان الوضوح، بل وإلى ضغط قد يُفقد المعلّم صوته التربويّ الخاصّ، ويحوّله إلى منفّذ لمتطلّبات متغيّرة، أكثر منه صاحب رؤية مهنيّة واضحة.

وسط هذا المشهد المربك، يطرح سؤال أساسيّ نفسه: كيف يحافظ المعلّم على اتّجاه واضح وسط هذا التغيّر المستمرّ؟ وكيف يختار ما يناسبه ويناسب طلّابه، من دون أن يتشتّت أو يصبح أسير "موضات" تربويّة عابرة؟ هنا تبرز أهمّيّة مفهوم المنصّة التربويّة (educational platform) الذي قدّمه سيرجيوفاني وستارات (2007)، وسُمّيت "منصّة" لأنّها تشبه الأرضيّة المهنيّة التي يقف عليها المعلّم وهو يتّخذ قراراته اليوميّة، بوصفها إطارًا يمدّ المعلّم بوضوح مهنيّ وفكريّ، ويعزّز هويّته ويمنحه الاستقرار، لا باعتبارها خطّة إجرائيّة جاهزة، بل قاعدة تنظّم القيم والمعتقدات التربويّة التي تتحوّل إلى ممارسات صفّيّة فعليّة.

منصّة المعلّم: المفهوم النظريّ

المنصّة ليست بالضرورة خطّة مكتوبة أو تعليمات جاهزة، بل الأرضيّة التي تتكوّن من الأطر المفاهيميّة التي يتبنّاها المعلّم، إلى جانب قيمه ومعتقداته المهنيّة وتجارب حياته وممارساته الصفّيّة. هي أشبه بخارطة داخليّة يوجّه بها قراراته اليوميّة، ويستند إليها في تفسير كلّ ما يواجهه من اتّجاهات جديدة. وعلى الرغم من أنّ معظم المعلّمين لا يصرّحون بمنصّاتهم بوضوح، إلّا أنّها تظهر في عاداتهم الصفّيّة وأنماط تفاعلهم مع الطلّاب. ويشير سيرجيوفاني وستارات إلى أنّ المنصّة تتشكّل وتتطوّر مع الزمن بالممارسة، إلّا أنّ الوعي بها يمنحها وضوحًا أكبر، ويجعل أثرها أكثر اتّساقًا. ففي حين قد لا يتطابق الخطاب الذي يقدّمه المعلّم في الاجتماعات مع ممارساته الفعليّة داخل الصفّ، فإنّ المنصّة الحقيقيّة تتجلّى بوضوح في أنماط عمله التربويّ اليوميّة وعاداته المهنيّة الراسخة.

أهمّيّة المنصّة أنّها تمكّن المعلّم من إدراك العلاقة بين قيمه المهنيّة وممارساته، ورصد التناقضات بين ما يعلنه وما يطبّقه، وفهم الفوارق بين منصّته ومنصّات الآخرين. وقد صنّف سيرجيوفاني وستارات هذه المنصّات التربويّة في أشكال متعدّدة: فهناك منصّة الكفايات الأساسيّة التي ترى المدرسة مؤسّسة لإعداد الطلّاب بالمهارات والمعارف الضروريّة؛ ومنصّة التنشئة الديمقراطيّة التي تجعل من الصفّ مساحة لتجربة قيم المشاركة والحوار؛ ومنصّة المعلّم الحضريّ التي تستجيب لتحدّيات البيئات الفقيرة والمتنوّعة، وتولي أهمّيّة للانضباط والاحترام وربط المناهج بواقع الطلّاب؛ وأخيرًا المنصّة الإيكولوجيّة التي توسّع النظرة إلى التعليم، ليصبح جزءًا من مشروع إنسانيّ وبيئيّ شامل. هذه النماذج لا تُستخدم بوصفها قوالب جاهزة، بل باعتبارها أطرًا مرجعيّة وجوانب إرشاديّة، تمكّن المعلّم من التأمّل في موقعه وصياغة منصّته التربويّة الخاصّة.

من النظريّة إلى الممارسات التربويّة

المنصّة التربويّة ليست مفهومًا نظريًّا مجرّدًا، بل إطارًا ينبع من تجارب المعلّم، والأطر المفاهيميّة التي يتبنّاها، وقيمه المهنيّة وممارساته اليوميّة. هي نقطة الالتقاء بين ما يؤمن به وبين ما يفعله فعليًّا داخل الصفّ. حين أعود بذاكرتي إلى بداياتي في التدريس، أكتشف أنّ منصّتي التربويّة تشكّلت تدريجيًّا من لحظات التفكّر والمواجهة في الصفّ. سألت نفسي يومها: لماذا اخترت التعليم مهنة لي؟ ما الذي يجعلني أتمسّك بها؟ وبالتفكّر الصادق والعميق، أدركت أنّني أقدّر قبل أيّ شيء مبدأ الإنصاف، وإتاحة الفرص المتساوية لجميع الطلّاب. لم يكن هذا مجرّد شعار، بل ممارسة ملموسة يوميّة. كنت أحرص على أن

يفهم جميع طلّابي المفاهيم الأساسيّة، كلّ بطريقته الخاصّة، وأمضي أحيانًا الاستراحة مع من يحتاج إلى دعم إضافيّ، من دون أن أشعر بأنّ ذلك عبء، أو أشكو من الوقت.

ومع أنّني في بداياتي لم أكن على دراية كافية بنظريّات مثل أنماط التعلّم أو تصنيف بلوم، إلّا أنّني كنت أعمل بها في حصصي، حتّى أنّني كنت أُسمع كثيرًا من مشرفي أنّني أدرّس كما لو كنت أمتلك خبرة عشر سنوات. لم تكن الممارسة إذًا تفتقر إلى العمق، بل إلى اللغة النظريّة التي تسمّيها وتُظهر منطلقاتها. جزء أساسيّ من منصّتي التربويّة أيضًا، كان يقوم على بناء بيئة تعليميّة داعمة قوامها التواصل المنفتح والإنسانيّة. كنت أصغي إلى شكاوى طلّابي، لكنّني كنت أصرّ على أن يتعلّموا كيف يعبّرون عنها بموضوعيّة وبحجّة. أتذكّر مثلًا كيف كنّا نخطّط معًا في الصفوف الثانويّة للتعامل مع عبء الواجبات، لنحوّل شكواهم إلى حوار عمليّ وحلول واقعيّة.

آمنت أيضًا بعمق بأهمّيّة النمذجة أمام الطلّاب. لم أتردّد يومًا في أن أقول: "لا أعرف الجواب الآن"، وأشرح لهم أنّ حصولي على شهادة جامعيّة لا يمنحني قوّة خارقة لمعرفة كلّ شيء. كنت أبحث عن الإجابة وأشاركهم ما توصّلت إليه لاحقًا، أو نبحث معًا. حرصت على أن يروني أسأل وأبحث عن إجابات للمواضيع التي لم أفهمها. كانت ردود أفعالهم على ذلك مليئة بالدهشة في البداية، لكنّها سرعان ما تحوّلت إلى ثقة وانفتاح. أدركوا أنّ المعلّم أيضًا يتعلّم باستمرار، وأنّ الخطأ والبحث لا يقلّلان من قيمته، بل يعزّزانها. حين أفكّر اليوم في هذه الممارسات، أرى أنّها لم تكن عفويّة تمامًا، بل نابعة من قناعة بقيمة التعلّم بوصفه مسارًا إنسانيًّا مشتركًا.

ومع مرور الوقت، تبيّن لي أنّ منصّتي ترتكز على أربع قيم أساسيّة: العدالة وإتاحة الفرص، والبيئة التعليميّة الداعمة، والتواصل المنفتح، والإنسانيّة في الممارسة. هذه القيم كانت البوصلة التي وجّهتني عند مواجهة الاتّجاهات التربويّة الجديدة. إيماني بأنّ جميع الطلّاب يجب أن يفهموا الدرس، جعلني أعتبر التمايز في التعليم أو الاتّجاهات الداعمة للتعليم الدامج حلفاء طبيعيّين لرؤيتي. وبالمثل، قناعتي بأنّ المعلّم يجب أن يكون نموذجًا في التعلّم المستمرّ، دفعتني إلى الانفتاح على الاتّجاهات التي تعزّز الحوار والبحث المشترك، مثل التعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ، بحيث أستطيع أن أُظهر لطلّابي كيف أتعلّم معهم ومنهم. لم يكن تبنّي هذه الاتّجاهات نابعًا من حداثتها، بل من انسجامها مع ما أؤمن به تربويًّا.

لكن، لم يكن كلّ اتّجاه تربويّ قريبًا من منصّتي. ففي أحيان كثيرة كنت أجد أنّ بعض المبادرات أو التوجّهات الجديدة، على الرغم من أهمّيّتها، لا تنسجم مع واقع طلّابي أو مع أولويّاتي التربويّة. لم أتعامل معها بالرفض المطلق، ولا بالقبول الأعمى، بل حاولت أن أُعيد النظر فيها في ضوء منصّتي: ما الذي يمكن أن آخذه منها ليخدم طلّابي؟ وما الذي قد يكون شكليًّا أو بعيدًا عن رؤيتي، فأتركه أو أعيد توظيفه بطريقة مختلفة؟ هذا الموقف النقديّ جعل المنصّة بالنسبة إليّ أداة للتوازن، أستعين بها لأكيّف الاتّجاهات، وأعيد صياغتها بما يتماشى مع قيمي المهنيّة وسياقي، بدل أن أُطبّقها كما هي، أو أتنكّر لها تمامًا.

في هذا السياق، يجب التوضيح بأنّ المنصّة لا تتعلّق بكلّ ما يحمله المعلّم من قناعات شخصيّة أو ثقافيّة، بل بالقيم التربويّة التي تتحوّل فعليًّا إلى مبادئ موجّهة للتعلّم والتعليم داخل الصفّ. فهي قيم تُقاس بقدرتها على التأثير في القرارات الصفّيّة والممارسات اليوميّة، لا بمجرّد الانتماء الفكريّ أو الأخلاقيّ العامّ. فقد يؤمن المعلّم بقيم ثقافيّة أو فكريّة عامّة، مثل الاهتمام بالفنون أو الإيمان بقضايا فكريّة وفلسفيّة، لكنّها لا تصبح جزءًا من منصّته التربويّة، ما لم تنعكس مباشرة في أسلوب تدريسه وتعامله مع طلّابه.

المنصّة التربويّة في سياق القيود المهنيّة

غالبًا ما يجد المعلّم نفسه يعمل ضمن أطر مؤسّسيّة صارمة، تفرض عليه سياسات مدرسيّة لا تتطابق دائمًا مع قناعاته التربويّة. في هذا السياق، لا تُقدَّم المنصّة التربويّة بوصفها حلًّا سحريًّا لهذا التناقض، ولا أداة لمواجهة السلطة أو تجاوزها، بل بوصفها مساحة وعي مهنيّ، تمكّن المعلّم من قراءة موقعه بوضوح أكبر. فمعرفته بمنصّته لا تعني بالضرورة قدرته على تغيير السياسات الكبرى، لكنّها تساعده في التمييز بين ما يمكن تكييفه وما يجب الالتزام به، وفي إيجاد مساحات صغيرة داخل

صفّه يظلّ فيها منسجمًا مع قيمه التربويّة، مانحًا طلّابه تجربة تعلّم أكثر أصالة واتّساقًا.

وفي الوقت نفسه، تطرح مسألة مشاركة المعلّمين منصّاتهم تحدّيًا إضافيًّا، لا سيّما في سياقات لا تشجّع التعبير الحرّ أو النقاش المهنيّ الصريح. من هنا، لا تفترض المنصّة التربويّة الإفصاح العلنيّ أو الكامل عن القناعات، بل تبدأ بوقفات تفكّريّة مع الذات. وإذا توفّرت بيئة مهنيّة آمنة، مثل قسم صغير متفاهم أو مجتمع تعلّم مهنيّ، يمكن لهذه المنصّات أن تُتداوَل بحذر ووعي، فتتحوّل إلى مدخل لبناء فهم مهنيّ مشترك، من دون فرض التطابق أو إلغاء الاختلاف. بهذا المعنى، لا تعمل المنصّة ضدّ الواقع المؤسّسيّ، بل داخل حدوده، مستثمرة الممكن بدل الاصطدام بما يتعذّر تغييره.

منصّة المعلّم: بوصلة لإعادة التوازن والتموضع التربويّ

تشير التجربة إلى أنّ كتابة المنصّة تمنح المعلّم وضوحًا أكبر في هويّته المهنيّة، إذ تمكّنه من الربط بين قناعاته المهنيّة وممارساته. كما تتجاوز قيمة المنصّة حدود التجربة الفرديّة، لتسهم في بناء هويّة مدرسيّة مشتركة. فمشاركة المعلّمين منصّاتهم يفتح المجال أمام حوار مهنيّ أعمق، ويؤسّس لثقافة تعلّم جماعيّة، تعزّز الانسجام والتماسك في القيم المهنيّة والممارسات اليوميّة.

لكن، قد يتساءل المعلّم: كيف أبني منصّتي عمليًّا؟ ليس المطلوب وثيقة معقّدة، بل مجرّد جمل يكتب فيها المعلّم ما يؤمن به وما يسعى لتحقيقه في صفّه. يمكن أن يبدأ الأمر بتحديد ثلاث قيم مهنيّة أساسيّة يرى أنّها تحكم عمله، ثمّ التفكير في كيف تنعكس هذه القيم في ممارساته اليوميّة، وما إذا كانت هناك فجوة بين القول والفعل. بعد ذلك، يمكنه أن يختبر اتّجاهًا جديدًا في ضوء منصّته، فيسأل نفسه: هل هذا يخدم قيمي؟ كيف أتكيّف معه ليخدم طلّابي؟ هذه الممارسة البسيطة تمنح المعلّم متعة تسمية ما يقوم به وأسبابه، وتولّد لديه إحساسًا أعمق بالهويّة والانتماء، كما تزيد من التزامه ورضاه بعمله. حين يمتلك المعلّم منصّة واضحة، تتغيّر نظرته إلى الاتّجاهات الجديدة.

***

ختامًا، حين تتزاحم الاتّجاهات التربويّة، تصبح المنصّة بمثابة بوصلة، تمكّن المعلّم من فرز ما يناسبه وما لا يناسبه. فالمشكلة ليست في كثرة هذه الاتّجاهات، بل في أنّ المعلّم يُطلب إليه في الغالب أن يطبّقها، من دون أن يُمنَح الوقت أو المساحة للتفكير في مدى انسجامها مع قناعاته، أو مع حاجات طلّابه أو رسالة مؤسّسته. هنا، توفّر المنصّة إطارًا للتفكير النقديّ، إذ تسمح للمعلّم بأنّ يراجع مدى توافق الاتّجاهات مع قيمه المهنيّة، وأن يقيس جدواها بالنسبة إلى واقع طلّابه، وأن يكيّفها بطريقة تخدم أهدافه التربويّة، بدل أن يتحوّل إلى منفّذ لتعليمات خارجيّة عابرة. المنصّة التربويّة تذكّر المعلّم بأنّه صاحب بوصلة، يمتلك القدرة على تحديد اتّجاهه، واختيار ما يناسبه ويناسب طلّابه، فهي تمنحه إحساسًا بالمعنى والهويّة، وتجعله شريكًا فاعلًا في مسار الإصلاح التربويّ. والمنصّة ليست وصفة جاهزة، بل دعوة إلى كلّ معلّم أن يسأل نفسه: ما الذي أؤمن به؟ كيف أمارسه في صفّي؟ وما الذي يمنحني شعورًا حقيقيًّا بالانتماء إلى هذه المهنة؟

هديل الشحبري
طالبة دراسات عليا في الجامعة الأمريكيّة في بيروت وباحثة مساعدة في مشروع تمام لبنان

المراجع

- Sergiovanni, T., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). MacGraw Hill.

مقال

من القلق إلى الإثارة:
خلـق بيئة إيجابيّة لتعلّـم الرياضيّات بالتعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ

مها البيكاوي

لم يعد التعليم مقتصرًا على نقل المعرفة الأكاديميّة فحسب، بل أصبح يركّز بشكل متزايد على تنمية الإنسان كاملًا. وبحسب منظّمة CASEL، يبرز التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ بوصفه عنصرًا حاسمًا في هذه المعادلة، إذ يرتكز على خمس كفايات أساسيّة تزوّد الطلّاب بالمهارات اللازمة: الوعي الذاتيّ لفهم عواطفهم وإدارتها؛ والإدارة الذاتيّة لتحديد الأهداف الإيجابيّة وتحقيقها؛ والوعي الاجتماعيّ للشعور بالتعاطف وتقدير وجهات النظر المختلفة؛ ومهارات العلاقات لإقامة علاقات صحّيّة؛ واتّخاذ القرارات المسؤولة.

يؤدّي دمج التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ في العمليّة التعليميّة دورًا محوريًّا في جذب انتباه الطلّاب، وبناء بيئة تعليميّة إيجابيّة وداعمة. ففي فصول المرحلة الابتدائيّة، حيث تكون عواطف الطلّاب وتفاعلهم الاجتماعيّ في أوج نموّها، يصبح هذا الدمج أكثر أهمّيّة وفاعليّة. يمكن أن يكون هذا النهج، عند تطبيقه في سياق تدريس مادّة مثل الرياضيّات، بمثابة جسر فعّال، يأخذ المفاهيم المجرّدة إلى عوالم الطلّاب الحياتيّة والاجتماعيّة. فغالبًا ما تُواجه عمليّة تدريس الرياضيّات تحدّيًا جوهريًّا، يتمثّل في بُعدها عن خبرات الطلّاب اليوميّة واهتماماتهم. فالمفاهيم الرياضيّة، بطبيعتها المجرّدة، قد تبدو كيانات منفصلة لا تمتّ إلى واقع الطفل بصلة، ما يقلّل من دافعيّته إلى المشاركة والتعلّم.

أفكار لدمج التعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ في حصص الرياضيّات

في فصول الرياضيّات، لا يعني التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ منهجًا منفصلًا، بل هو نهج لتنظيم بيئة التعلّم، وإثراء طرق التدريس. وفي ما يأتي تفصيل لكيفيّة تطبيق ذلك:

تعزيز الوعي الاجتماعيّ ومهارات العلاقات عن طريق القصص

يُعدّ سرد القصص أداة قويّة للغاية لتسهيل تعلّم المفاهيم الرياضيّة، خصوصًا المعقّدة منها. عندما تُقدّم المسألة الرياضيّة في إطار قصّة ملموسة، يتحوّل الرقم المجرّد إلى جزء من تجربة حياة واقعيّة، ما يسهّل استيعابه، ويثير الفضول العاطفيّ والاجتماعيّ لدى الطلّاب. تركّز هذه الطريقة على كفايتَي الوعي الاجتماعيّ ومهارات العلاقات.

تجربة من الفصل

عند تقديم مفهوم القسمة لأوّل مرّة في فصلي، تمثّل التحدّي في جعل الطلّاب يفهمون جوهر العمليّة، على شكل توزيع متساوٍ أو مشاركة. استخدمت القصّة الشهيرة "رنّ جرس الباب" للكاتبة بات هاتشينز، والتي تتناول موضوع مشاركة قطع البسكويت بين الأصدقاء الذين يصلون تباعًا، وإعادة تقسيم البسكويت بشكل مستمرّ مع وصول المزيد والمزيد من الضيوف. أثناء قراءتنا، قام الطلّاب بنمذجة عمليّة القسمة فعليًّا، وتحريك العدّادات (التي تمثّل البسكويت)، وإجراء عمليّات الطرح المتكرّرة.

تبدأ القصّة مع فيكتوريا وسام، ولديهما 12 قطعة من البسكويت ليتقاسماها. وبينما يستعدّان لتناولها، يرنّ الجرس مرارًا وتكرارًا، وفي كلّ مرّة يحضر أصدقاء جدد. يجب على الأطفال باستمرار إعادة تقسيم الـ 12 قطعة من البسكويت بالتساوي بين المجموعة المتزايدة.

في البداية، يتقاسم طفلان 12 قطعة بسكويت: 12 ÷ 2 = 6.
تنمو المجموعة لتصبح 4 أطفال: 12 ÷ 4 = 3.
ثمّ تنمو لتصبح 6 أطفال: 12 ÷ 6 = 2.
في النهاية، يصل عدد المجموعة إلى 12 طفلًا، ما يترك لكلّ منهم قطعة بسكويت واحدة فقط: 12 ÷ 12 = 1.

وبينما يشعر الأطفال بخيبة الأمل بسبب حصّتهم القليلة، يرنّ الجرس للمرّة الأخيرة، وتصل جدّتهم ومعها صحن مليء بالبسكويت، ما يضمن حصول الجميع على الكثير. تُصوِّر القصّة بفعّاليّة كيف يؤثّر المقسوم عليه (عدد الأشخاص) على ناتج القسمة (الحصّة الفرديّة).

أخذت القصّة الطلّاب في رحلة حيّة لتجربة المفهوم: كيف يتغيّر نصيب كلّ شخص (ناتج القسمة) مع وصول المزيد من الأشخاص. هذه التجربة المباشرة والواقعيّة، جعلت الفكرة المجرّدة للمشاركة المتساوية ملموسة وذات معنى.

وبلغت المشاركة ذروتها عندما قمنا بتمثيل القصّة، حتّى إنّني دعوت جدّة أحد الطلّاب للانضمام إلينا باعتبارها "ضيفًا جديدًا"، ما يرمز إلى الحاجة إلى إعادة تقسيم قطع البسكويت. هذا التفاعل لم يثرِ مفهوم القسمة فحسب، بل عزّز أيضًا مهارات التعاون والعلاقات والاحترام المتبادل، وأضاف عنصرًا عاطفيًّا دافئًا ومجتمعيًّا للدرس. أصبحت القسمة بالنسبة إليهم قصّة لا تُنسى عن المشاركة، بدلًا من مجرّد خوارزميّة.

الإدارة الذاتيّة والحدّ من قلق الرياضيّات: قوّة الأدوات الملموسة

تعمل دروس الرياضيّات الغنيّة بالأدوات اليدويّة والأشياء الماديّة الجذّابة، على تعزيز الإدارة الذاتيّة والإثارة للتعلّم. عندما يتمكن الطلّاب من لمس الأدوات الرياضيّة وتحريكها والتفاعل معها، يعزّز ذلك لديهم حسّ اللعب والاستكشاف، ما يخفّف من القلق بشأن الرياضيّات الذي قد يصاحب بعض المفاهيم. تركّز هذه الفكرة على كفايتَي الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتيّ.

"صندوق الأدوات" المثير

وجدت أنّ الفعل البسيط، المتمثّل في محاولة الدخول في كلّ حصّة رياضيّات "بصندوق من الأدوات" ذات الصلة بموضوع الدرس، يزيد بشكل كبير من ترقّب الطلّاب. ففي تدريس وحدة القياس، دخلت الفصل ذات يوم وأنا أحمل مسطرة طويلة بشكل يبعث على الإثارة، وصندوقًا مليئًا بأشرطة القياس. وفي يوم آخر، في وحدة العدّ والقيمة النقديّة، أحضرت مجموعة من المكعّبات والعدّادات والعملات المعدنيّة. وفي وحدة الأشكال، دخلت بصندوق مليء بالأشكال ثلاثيّة الأبعاد، وقطع البناء البلاستيكيّة.

بدأ الطلّاب ينتظرون حصّة الرياضيّات بفارغ الصبر، متشوّقين لمعرفة الأشياء التي سيستخدمونها هذه المرّة. أدّى عنصر الإثارة وحرّيّة التعامل مع الأدوات، إلى خلق بيئة لم يكن فيها المتعلّمون مستعدّين للتعلّم فحسب، بل كانوا متحمّسين حقًّا للعمليّة، ما أدّى إلى تعزيز كفاءتهم الذاتيّة. وهذا يعني أنّ إتقانهم الملموس للمفاهيم بالتفاعل المباشر مع الأدوات، أتاح لهم رؤية نجاحهم بشكل فوريّ ومباشر، وبنى ثقتهم الداخليّة بقدرتهم على فهم المشكلات الرياضيّة وحلّها.

الوعي الذاتيّ واحترام التنوّع: دمج اهتمامات الطلّاب

يُعدّ استخدام البيانات المتعلّقة بالحياة الشخصيّة للطلّاب واهتماماتهم، طريقة قويّة لدمج الوعي الذاتيّ واحترام التنوّع في منهج الرياضيّات. فعندما تعكس مسائل الرياضيّات عالمهم الخاصّ، يرى الطلّاب أهمّيّة المادّة ويشعرون بالتقدير. تركّز هذه الفكرة على الوعي الذاتيّ والوعي الاجتماعيّ.

أقوم بانتظام بدمج اهتمامات الطلّاب لاستكشاف مفاهيم مثل تمثيل البيانات. قبل البدء بوحدة حول الرسوم البيانيّة والمخطّطات، سألت الطلّاب عن هواياتهم المفضّلة، أو نوع الطعام المفضّل لديهم. استخدمنا هذه البيانات الشخصيّة لإنشاء رسم بيانيّ عموديّ أو مصوّر. على سبيل المثال، أبرز رسم بيانيّ يوضّح "أنشطتنا العائليّة المفضّلة"، الطرق المختلفة التي يقضي فيها الطلّاب وقتهم مع عائلاتهم، بدءًا من الطهو، وصولًا إلى ممارسة الرياضة. لم يقتصر الأمر على إتقانهم آليّات إنشاء الرسم البيانيّ وقراءته فحسب، بل شاركوا أيضًا في مناقشات حول التنوّع في صفّهم، واحتفلوا بالاهتمامات والهويّات الفريدة لزملائهم في الفصل. حوّل هذا السياق الواقعيّ والمرتبط بالاهتمامات الشخصيّة للطلّاب، درسًا قد يكون مملًّا، إلى فرصة نابضة بالحياة.

***

دمج التعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ في تدريس الرياضيّات، خصوصًا في المراحل المبكّرة، ليس مجرّد أسلوب تجميليّ، بل استثمار استراتيجيّ في مستقبل الطلّاب. باستخدام أدوات بسيطة، مثل القصص المؤثّرة والتمثيل التفاعليّ وتوفير موارد تعليميّة ملموسة، يمكننا تحويل فصول الرياضيّات من أماكن تُتلقّى فيها المفاهيم المجرّدة، إلى مساحات غنيّة بالتفاعل العاطفيّ والاجتماعيّ. هذا الدمج لا يحسّن التحصيل الأكاديميّ فحسب، بل يجهّز الطلّاب بمهارات حيويّة، مثل التعاطف والمثابرة والعمل الجماعيّ، وهي مهارات ضروريّة للنجاح في المدرسة والحياة. يتمثّل الهدف الأسمى في تخريج أفراد لا يجيدون حلّ المعادلات فحسب، بل يفهمون كيف يتفاعلون مع العالم بعمق وذكاء عاطفيّ.

مها البيكاوي
منسّقة مساعدة ومعلّمة
الأردنّ

المراجع

- CASEL. (n.d.). *What is the CASEL framework?*
- Hutchins, Pat. *The Doorbell Rang*, Greenwillow Books, 1989

مقال

تعلّم كيفيّة التعلّم: المهارة الجوهريّة لعصر الذكاء الاصطناعيّ

علي محمّد عيسى

يشهد العالم في العقود الأخيرة تحوّلات جذريّة بفعل الثورة التكنولوجيّة، خصوصًا مع الانتشار السريع لتطبيقات الذكاء الاصطناعيّ، والتي باتت تتغلغل في مختلف مجالات الحياة، من التعليم إلى الطبّ، ومن الاقتصاد إلى الثقافة. هذه التحوّلات غيّرت طبيعة المعرفة ومصادرها، فلم تعد المدرسة المصدر الوحيد، ولا المعلّم الناقل الحصريّ للمعلومة، بل أصبح المتعلّم قادرًا بضغطة زرّ على الوصول إلى مكتبات ومختبرات رقميّة عالميّة. غير أنّ وفرة المعرفة لم تجعل التعلّم أسهل دائمًا، بل جعلت السؤال أعمق:

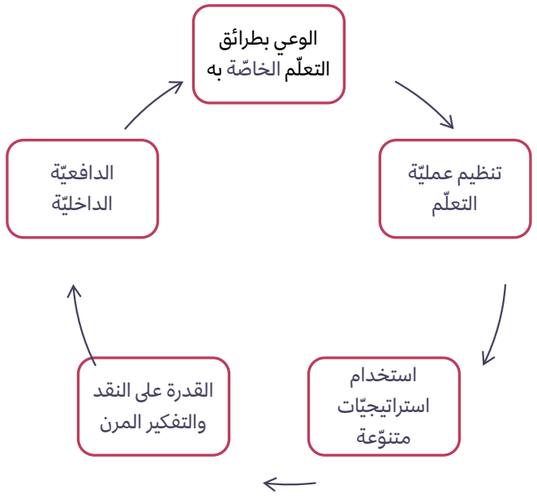
ما المهارة الأهمّ التي يجب أن نمنحها للطلّاب في هذا العصر؟

يبدو أنّ الإجابة التي يتّفق عليها كثير من الأبحاث التربويّة والاجتماعيّة الحديثة، تتمثّل في أنّ المهارة الجوهريّة ليست في حفظ المعارف، ولا حتّى في امتلاك مهارات تقنيّة ضيّقة، بل في إتقان "تعلّم كيفيّة التعلّم" (Learning how to learn). إنّها المهارة التي تتيح للمتعلّم أن يظلّ قادرًا على التكيّف مع أيّ جديد، وأن يطوّر ذاته باستمرار، وأن يتعامل بمرونة مع عالم يتغيّر بسرعة غير مسبوقة.

ما معنى "تعلّم كيفيّة التعلّم"؟

يُقصد بهذه المهارة امتلاك المتعلّم مجموعة من القدرات الذهنيّة والوجدانيّة التي تمكّنه من:

1. الوعي بطرائق التعلّم الخاصّة به: أي أن يعرف كيف يتعلّم بشكل أفضل، سواء بالملاحظة، أو النقاش، أو التجربة، أو القراءة الفرديّة.
2. تنظيم عمليّة التعلّم: عن طريق وضع أهداف واضحة، وإدارة الوقت، وتقييم التقدّم، والبحث عن مصادر موثوقة.
3. استخدام استراتيجيّات متنوّعة: مثل التلخيص، والربط بالمفاهيم السابقة، وطرح الأسئلة، والتعلّم التعاونيّ، والاستعانة بالتقنيّات الرقميّة.
4. القدرة على النقد والتفكير المرن: أي أن يتعامل مع المعرفة باعتبارها قابلة للنقاش والتطوير، لا باعتبارها حقائق جامدة.
5. الدافعيّة الداخليّة: وهي المحرّك الأساس الذي يجعل الطالب مستمرًّا في التعلّم، حتّى خارج إطار المدرسة.



وهنا ويبرز سؤال: لماذا هذه المهارة الأهمّ اليوم؟

وفقًا لتقرير مستقبل الوظائف 2025 الصادر عن المنتدى الاقتصاديّ العالميّ، سيشهد سوق العمل العالميّ حتّى سنة 2030 تحوّلات متسارعة، بحيث تختفي وظائف قائمة وتظهر أخرى جديدة بوتيرة متزايدة، نتيجة التحوّل الرقميّ والتغيّرات الاقتصاديّة والتكنولوجيّة (World Economic Forum, 2025). وفي سياق مكمّل، تؤكّد دراسة جائزة اليونسكو لمدينة التعلّم لسنة 2024، الصادرة عن معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة، أهمّيّة ترسيخ ثقافة التعلّم مدى الحياة وبناء بيئات محلّيّة داعمة للتعلّم، بما يعزّز قدرة الأفراد على التكيّف مع التحوّلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2024). لذلك، لا يمكن للمدرسة أن تجهّز الطالب لكلّ وظيفة مستقبليّة بشكل مباشر، لكن يمكنها أن تمنحه الأداة الجوهريّة: كيف يتعلّم أيّ مهارة جديدة عند الحاجة.

كما إنّ الاعتماد على الذكاء الاصطناعيّ جعل الوصول إلى المعلومة أمرًا سهلًا، بينما بقيت القدرة على توظيف المعلومة وتحويلها إلى معرفة نافعة، مرتبطة بمهارة "تعلّم كيفيّة التعلّم". فالمتعلّم الذي يتقن هذه المهارة، لن يكون مجرّد مستهلك سلبيّ للتطبيقات الرقميّة، بل مستخدمًا ذكيًّا قادرًا على توجيه التكنولوجيا لخدمة حاجاته التعليميّة والإبداعيّة.

كيف يمكن للمدارس والثانويّات أن توظّف هذه المهارة؟

لا تُرسّخ مهارة "تعلّم كيفيّة التعلّم" في درس منفصل أو مادّة

إضافيّة، بل بتعزيز ثقافة تربويّة شاملة، تدمج هذه المهارة في مختلف الممارسات التعليميّة. ومن بين الخطوات العمليّة:

1. **تعليم استراتيجيّات التعلّم الصريح (Explicit Learning Strategies)**

ينبغي للمعلّمين أن يخصّصوا وقتًا لتعريف الطلّاب باستراتيجيّات فعّالة، مثل تدوين الملاحظات الذكيّة، والخرائط الذهنيّة، وتقنيّات الاسترجاع النشط، وأساليب القراءة النقديّة. هذه الممارسات تمنح الطالب أدوات ملموسة، تساعده في إدراك أنّ التعلّم عمليّة تمكن إدارتها.

2. **استخدام المشاريع وحلّ المشكلات**

عندما يُطلب إلى المتعلّم العمل على مشروع حقيقيّ أو مواجهة مشكلة معقّدة، فإنّه يكتسب خبرة في البحث، وتنظيم الوقت، والتعاون، وتقييم المصادر. هذه الخبرة تترجم مباشرة إلى مهارات تعلّم كيفيّة التعلّم، لأنّها تضع الطالب في موقع "المتعلّم المستقلّ"، بدلًا من المتلقّي السلبيّ.

3. **تشجيع التعلّم الذاتيّ باستخدام التكنولوجيا**

يمكن للمدرسة أن تفتح أمام المتعلّم منصّات رقميّة، ودورات مفتوحة (MOOCs)، وأدوات ذكاء اصطناعيّ تعليميّة، مع تدريبه على كيفيّة الاستفادة منها. الفكرة ليست فقط في استخدام التكنولوجيا، بل في جعل الطالب قادرًا على اختيار ما يناسبه وتوظيفه بشكل هادف.

4. **تنمية مهارات ما وراء المعرفة (Metacognition)**

أي مساعدة الطالب في التفكير في تفكيره: كيف تعلّمت اليوم؟ ما الذي نجح؟ ما الذي يمكن أن أغيّره؟ هذا الوعي بالعمليّة التعليميّة يمثّل جوهر "تعلّم كيفيّة التعلّم"، ويمنح الطالب قدرة على التحسين المستمرّ.

5. **ثقافة الخطأ بوصفه فرصة للتعلّم**

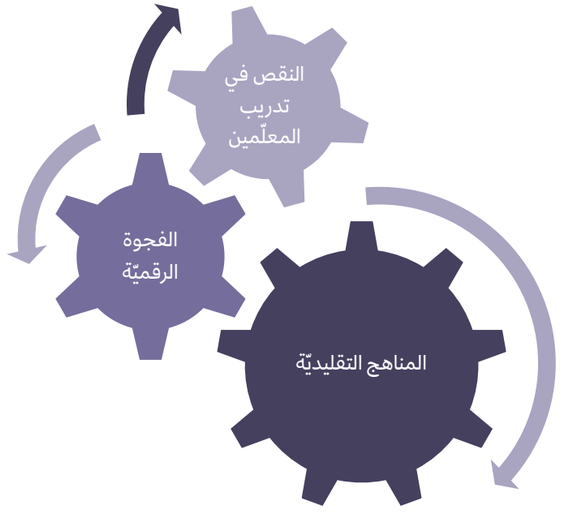
في كثير من الأنظمة التقليديّة، يُعامل الخطأ باعتباره فشلًا، لكنّ المدارس الحديثة تجعل منه فرصة للتفكير وإعادة المحاولة. عندما يتعلّم الطالب أنّ الفشل جزء من التعلّم، يكتسب مرونة ذهنيّة تشجّعه على خوض تجارب جديدة من دون خوف.

6. **دور المعلّم بوصفه مرشدًا لا ناقل معرفة**

يتحوّل المعلّم في هذا السياق إلى "مدرّب تعلّم"، يساعد الطالب في اكتشاف ذاته بوصفه متعلّمًا، ويدعمه في رحلته لاكتساب المعارف الجديدة. فالعلاقة لم تعد رأسيّة (معلّم يلقّن/ طالب يحفظ)، بل أفقيّة تفاعليّة.

تحدّيات متوقّعة

يواجه إدماج مهارة "تعلّم كيفيّة التعلّم" في العمليّة التعليميّة التعلّميّة تحدّيات عديدة، من أبرزها:



- المناهج التقليديّة التي تركّز على الحفظ والاختبارات.
- النقص في تدريب المعلّمين على استراتيجيّات تعليم مهارات التعلّم.
- الفجوة الرقميّة التي قد تحدّ من وصول بعض الطلّاب إلى موارد متنوّعة.

لكنّ مواجهة هذه التحدّيات ممكنة عن طريق إصلاح المناهج، وتدريب المعلّمين، وتبنّي سياسات تعليميّة تشجّع الابتكار. ومن الممكن وضع تصوّر لخطّة صفّيّة لتنمية "مهارة تعلّم كيفيّة التعلّم" في حصص درس الرياضيّات، في خمس خطوات أسبوعيًّا وفق الآتي:

الهدف العامّ:

مساعدة الطلّاب في امتلاك استراتيجيّات عمليّة، ليصبحوا أكثر وعيًا بكيفيّة تعلّمهم، وأكثر استقلاليّة ومرونة في مواجهة مسائل الرياضيّات.

الخطوة 1: التفكير في طرق التعلّم (ما وراء المعرفة) – 5 دقائق

1. اطلب إلى الطلّاب أن يكتبوا بسرعة عن رأيهم في أفضل طريقة لتعلّم الرياضيّات، وأعطِهم بعض الاستراتيجيّات، مثل النقاش، والمحاولة والخطأ، وحلّ مسائل تدريجيّة.
2. بعد دقيقة، اطلب إليهم أن يناقشوا مع زميل واحد ويقارنوا.
3. الهدف: جعل الطالب واعيًا بطرائق تعلّمه الخاصّة.

الخطوة 2: تحديد هدف تعلّم واضح

1. في بداية كلّ حصّة، ساعد الطلّاب في صياغة هدف شخصيّ صغير، مثلًا: اليوم أريد أن أتعلّم (يضع الطالب عنوان الموضوع الذي سيتعلّم عنه من المعلّم هذا اليوم).
2. يكتب هذا الهدف على دفتر أو بطاقة صغيرة.
3. الهدف: تدريب الطلّاب على وضع أهداف واضحة لإدارة عمليّة التعلّم.

الخطوة 3: حلّ مسألة باستخدام استراتيجيّات متنوّعة

1. قدّم مسألة رياضيّة مفتوحة لعطلة نهاية الأسبوع.
2. اطلب إلى الطلّاب العمل في مجموعات صغيرة أو بشكل فرديّ، مع الحرّيّة في اختيار الاستراتيجيّة: استخدام الرسم - البحث في الكتاب/ الإنترنت - تجربة خطوات رياضيّة مختلفة.
3. الهدف: تنويع استراتيجيّات التعلّم، بدل الاقتصار على أسلوب واحد.

الخطوة 4: نقاش نقديّ للطرق والحلول في مطلع الأسبوع، ومع بداية الحصّة الأولى في الرياضيّات

1. تعرض كلّ مجموعة طريقتها أمام الصفّ.
2. يشجّع الطلّاب على طرح أسئلة، مثل: لماذا اخترتم هذه الطريقة؟ ما الصعوبات التي واجهتموها؟ هل هناك طرق بديلة؟
3. الهدف: تنمية التفكير النقديّ والمرونة.

الخطوة 5: التقييم الذاتيّ والتغذية الراجعة

1. في نهاية النشاط، يجيب الطلّاب عن سؤالَين كتابيًّا: ما الذي نجح معي اليوم؟ ما الذي سأحاول تغييره في المرّة المقبلة؟
2. يمكنك جمع البطاقات، أو الاكتفاء بالمناقشة السريعة.
3. الهدف: تعزيز الدافعيّة الداخليّة والوعي بعمليّة التعلّم.

ملاحظات للمعلّم:

1. كرّر هذه الخطّة مع تعديلات بسيطة في كلّ درس (مسألة مختلفة – هدف جديد).
2. ركّز على دورك بوصفك مرشدًا وميسّرًا، أكثر من كونك ناقلًا للمعلومة.
3. اجعل الأخطاء فرصًا للتعلّم، لا سببًا للعقاب.

***

في عالم يتغيّر بوتيرة مذهلة، لا يمكن أن نراهن على تعليم الطلّاب "كلّ شيء" وهم على مقاعد الدراسة، لكن يمكننا أن نمنحهم القدرة على أن يتعلّموا أيّ شيء يحتاجون إليه في أيّ وقت: أن نعلّمهم كيف يتعلّمون. هذه المهارة الجوهريّة التي تصنع الفارق بين جيل يتأقلم مع تحدّيات المستقبل، وجيل يتجاوزه الزمن. إذا تبنّت المدارس والثانويّات هذه الرؤية، ستتحوّل من أماكن لتلقين المعارف، إلى فضاءات لبناء العقول المرنة، والقادرة على مواصلة التعلّم مدى الحياة.

علي محمّد عيسى
مدير ثانويّة رسميّة، وأستاذ مادّة الرياضيّات في المرحلة الثانويّة
لبنان

المراجع

- World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2024). *UNESCO learning city award 2024*.

نحو تعليم يواكب احتياجات المتعلّم المعاصر

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.

بات التعليم في السنوات الأخيرة ساحة تتكاثف فيها التحدّيات، مثل المنهج الجامد، ومعلّم تُطلَب إليه أدوار متعدّدة، وعلاقة متوتّرة أحيانًا بين المدرسة والطالب والعالم الخارجيّ. وسط إصلاحات تُعلَن وتُعدَّل، ومشروعات تطوير تتسارع، نجد أنفسنا نتساءل عمّا ينقص التعليم ليكون أكثر عدلًا، وأعمق معنى، وأكثر قدرة على مسايرة حيوات المتعلّمين الحقيقيّة. ففي هذا المجتمع المعقّد، تُصبح التجارب الشخصيّة للمعلّمين والمربّين مصدر معرفة حيّ، لا يقلّ أهمّيّة عن الوثائق الرسميّة أو النماذج النظريّة.

انطلاقًا من هذا الإدراك، وجّهنا في دردشة سنة 2022 إلى مجموعة من المعلّمين والمربّين طلبًا، بدا في ظاهره بسيطًا:

"اختر شيئًا واحدًا تودّ تغييره في تعليم اليوم". وجاءت الإجابات نتيجة تراكم خبرة، وصرخة إحباط، ورؤية ولدت من لمسة الواقع اليوميّ. تسعى هذه المقالة لقراءة مطالبهم، وتُظهر أولويّات من يعملون في الميدان، وتفتح باب نقاش أوسع لأوّل مدخل حقيقيّ لأيّ تغيير تعليميّ يُراد له أن يكون ذا معنى.

المناهج المدرسيّة وحدود التعلّم المُمَنهَج

لا تزال المناهج في الوطن العربيّ تُقيَّد بالمناهج المدرسيّة، كما لو أنّها المحرّك الوحيد للمعرفة، وكأنّ التعلّم لا يحدث إلّا بمباركة صفحات مطبوعة سلفًا، لا تتغيّر ولا تتنفّس. وهو ما يرسل إلى النفس رسالة مفادها أنّ المعرفة جامدة، والعقل وعاء يُملأ، والمعلّم مجرّد ساعٍ ينقل الحمولة من الغلاف إلى الذاكرة. تقول نادين شعّار: "المناهج التقليديّة لا تراعي الفروقات الفرديّة، ولا تحفّز المعلّمين على الإبداع". ففي ظلّ هذا الارتهان، تضيق المسافة الفاصلة بين المتعلّمين، وتُقصى أنماط الفهم المتعدّدة، ويتحوّل المنهج، ببطء، من عتبة نحو العالم إلى قفص يحدّ من الطيران.

يزداد الأمر سوءًا حين نتأمّل طبيعة ما يُقدَّم بين الغلافَين، إذ ترى فداء فاتوني أنّ كثيرًا من المناهج الدراسيّة تُقحم المتعلّم في معرفة باهتة، كأنّها صور مُطفأة الألوان، لا تستدعي الدهشة ولا تُشعل الأسئلة؛ إذ تُعرَض المفهومات مبتورة عن سياقها الإنسانيّ، ومكرَّرة، ومثقلة بتفاصيل لا تفتح أفقًا بقدر ما تُرهق الذهن. وتتوالى الدروس في ممرّ مظلم، لا تُرى له نهاية واضحة، فيجد الطالب نفسه يعبُر من دون أن يدري إلى أين يصل، ويحمل أثقالًا من التعريفات والتواريخ والأرقام، لكنّه لا يحمل قصّة متّصلة توضّح له معنى. فيقول وسيم جمعان: "إنّ كتب الدراسات الاجتماعيّة تحتوي على محتوى محشوّ بالدروس المتكرّرة التي عفا عنها الزمن".

وحين يُرسَم المنهج على هيئة موضوعات مغلقة محسومة سلفًا، يُصادَر حقّ الحياة في أن تُدخل على التعلّم تغيّراتها،

ويُقصى دور المتعلّم في ربط المنهج بخبرته، ويُقيّد المعلّم حين يُمنَع من أن يُعدّل الخطّة لتوائم هواء الصفّ اليوميّ. لذلك، يدعو أنس شمّوط إلى دعم تطوير المناهج بالتزامن مع تطوير الجانبَين النظريّ والعمليّ.

وتتضاعف المعاناة مع كثرة المناهج المنفصلة التي تُلقى على ظهر المتعلّم، فتُثقل حقيبته ماديًّا، وتُثقل رأسه معرفيًّا. فكثير منها يُعيد إنتاج ما بلغه الزمن من التقادم، أو يُكدّس دروسًا متشابهة، تهتمّ بالمفهومات المجرّدة بمعزل عن المهارات. فتقول أسماء عبد القادر: "تحدّ المناهج الدراسيّة من قدرات المعلّم والطالب، إذ يمكن لكليهما تحقيق أهداف المنهج والمرحلة التعليميّة من خلال أيّ موضوع"، وتغفل كلّ ما جاءت به البيداغوجيّات الحديثة من دعوة إلى التفكير النقديّ، وحلّ المشكلات، والتعلّم القائم على الفهم لا على التلقين والحفظ. أمام ما نراه اليوم، يظهر كثير من دعوات التغيير، فقد أشارت سارة حسينو إلى ضرورة التطوير الجذريّ الذي يُعيد تعريف دور المنهج من كتاب يُستهلَك، إلى إطار مرن يُفسح للحياة أن تدخل الصفّ، ويُعيد إلى المعلّم والمتعلّم صفتهما شريكين في صناعة معنى لا ينضب.

مستقبل يُحسَم بورقة امتحان

تحتلّ الامتحانات والعلامات، في بنية المنظومة التعليميّة، موقعًا مركزيًّا يكاد يكون مطلقًا، حتّى تحوّلت من أداة لقياس التعلّم إلى غاية تُعبَد في ذاتها. تُختزَل رحلة المتعلّم الطويلة، بما تحمله من محاولات وتقدّم وتعثّر ونموّ بطيء، في رقم واحد يُسجّل في ورقة امتحان، كأنّ المعرفة والمهارة والفهم يمكن احتواؤها في لحظة عابرة من الاختبار. تقول سوسن المراعبة: "أؤمن أنّ العلامة التي ينالها المتعلّم في امتحان معيّن، لا تقيّم ما حصّله من معارف ومهارات".

تتعمّق المِحنة حين يُحصر التقييم في الجانب المعرفيّ وحده، وتُهمَل الجوانب المهاريّة والأدائيّة والسلوكيّة، وهي في صميم أيّ تعلّم ذي معنى. فلا يُختتم التعلّم في نهاية الفصل، ولا يتجلّى في ورقة واحدة، ولكنّه يتشكّل تدريجيًّا داخل الحصّة، بالتفاعل والمحاولة والتطبيق والتغذية الراجعة التي تُنير الطريق. ويرى حرايز رابح ضرورة إعادة تعريف التقويم، بجعله عمليّة مصاحبة للتعلّم، ممتدّة على مدار العام، تُراكم شواهد الأداء، وتبني صورة أشمل وأكثر دقّة عن تقدّم المتعلّم، بحيث يصبح التقييم فعل دعم وتوجيه.

كما تمتدّ تداعيات هذا النمط لتُشكّل نظرة المجتمع بأسره إلى الطالب، إذ تُختزَل قيمته في العلامة التي يحملها على شهادة ورقيّة. ويصبح الطالب أسير توقّعات الآخرين، محكومًا بصورة نمطيّة تصنعها العلامات. يقول عبد الرحمن الشولي: "المزعج نظرة الأهل والمعلّمين إليه من خلال علاماته التي نالها، ولا تمثّل قيمته، ولا مستوى ذكائه، ولا براعة سلوكه، ولا عمق تفكيره".

ويصل هذا الاختزال إلى ذروته في الامتحانات المصيريّة، وعلى رأسها امتحانات الثانويّة العامّة التي تحسم مستقبل الطالب الأكاديميّ والمهنيّ في كثير من السياقات. تُختصَر سنوات من التعلّم في مجموع درجات، ويُفصَّل على أساسه المسار الجامعيّ، من دون اعتبار كافٍ لميول الطالب أو شغفه أو ظروفه النفسيّة والاجتماعيّة، أو حتّى لما قد يمرّ فيه من أزمات في أيّام الامتحان نفسها. تقول روزان علّو: "ما أتمنّى إلغاءه، امتحانات الثانويّة العامّة في معظم المؤسّسات التعليميّة. لو كان باستطاعتي لقمت بتغيير هذه البرمجة التي، مع الأسف، ترعرعنا عليها حول أنّ مصير مستقبلنا وتخصّصنا الجامعيّ، قائمان على مجموع درجاتنا في الثانويّة العامّة".

المدرسة خارج العصر الرقميّ

لم تعد طرائق التدريس التقليديّة قادرة على مواكبة التحوّلات المتسارعة التي يشهدها العالم، ولا على الاستجابة لطبيعة المتعلّم، في عصر أصبح فيه الوصول إلى المعلومة متاحًا بضغطة زرّ. ففي ظلّ الإنترنت ومصادر المعرفة المفتوحة، لم يعد دور المدرسة مقتصرًا على نقل المعرفة، ولم يعد المعلّم المصدر الأوحد للمعلومة. وترى مها أبو منشار أنّ الطالب بات قادرًا على الاستغناء عن المعلّم، وأصبحت المدرسة تحصيل حاصل في حياته.

وعليه، تظهر الحاجة إلى إعادة النظر في أدوات التعلّم نفسها، بما في ذلك البنية المادّيّة للمدرسة. فالحقيبة المدرسيّة المثقلة بالكتب، لا تعكس طبيعة المعرفة في العصر الرقميّ، ولا تستجيب لاحتياجات التعلّم الحديثة. وتشير د. لبنى صقر إلى أنّ ضرورة التفكير في استبدالها بأجهزة الحاسوب أو أدوات رقميّة مرنة، لا يمثّل ترفًا تقنيًّا، بقدر ما يعكس تحوّلًا في فهمنا لكيفيّة التعلّم، ولمصادر المعرفة، ولعلاقة الطالب بالمحتوى التعليميّ.

ويتجاوز توظيف التكنولوجيا مجرّد رقمنة المحتوى أو استخدام الشاشات، ليشمل إدخال تقنيّات تفاعليّة تعيد تعريف التعلّم بوصفه تجربة حيّة. ويوصي د. أحمد الدقس باستخدام التكنولوجيا ثلاثيّة الأبعاد، والروبوتات التعليميّة التفاعليّة، والبيئات الافتراضيّة، كونها تتيح طرائق عرض مبتكرة، وتخلق مساحات للتجريب والمحاكاة والتفاعل، يصعب تحقيقها بالوسائل التقليديّة.

كما تكمن القيمة الحقيقيّة للتكنولوجيا في العمليّة التعليميّة، في توظيفها بوصفها وسيلة لتمكين المتعلّم. ويتيح إدماج الوسائل الرقميّة ضمن المراحل التعليميّة المختلفة وبصورة تدريجيّة، بناء علاقة واعية للطالب مع التكنولوجيا، تتجاوز الاستهلاك، وتمتدّ إلى الاستخدام النقديّ والتجريب وتطويع الأدوات، لإنتاج حلول مبتكرة لمشكلات حقيقيّة. ويشير محمّد لعمري إليها بأنّها تشكّل جزءًا أصيلًا من الحياة اليوميّة للطلّاب، ودمجها في العمليّة التعليميّة يصبح مدخلًا لتوسيع آفاقهم، وربط المدرسة بعالمهم، وتحويل التعلّم من فعل معزول إلى ممارسة حيّة متّصلة بالواقع.

التعليم كما نحتاج إلى أن نراه

ما نحتاج إلى تغييره في التعليم قد لا يكون مجرّد أداة، أو طريقة تدريس، أو نظام تقييم، ولا حتّى دمج أحدث التقنيّات. ما نحتاج إليه تغيير طريقة تفكيرنا حول التعليم ذاته، ورؤيتنا إليه، ودورنا فيه بوصفنا معلّمين وأولياء أمور ومجتمعًا بأكمله. لذا، ينبغي أن يُفهم التعليم على أنّه رحلة مستمرّة تبني مهارات الإنسان، وتغذّي فكره، وتطلق قدراته، وتمكّنه من التفاعل مع العالم بوعي ومسؤوليّة.

إذا لم نُعِد التفكير في الهدف الحقيقيّ من التعليم، فإنّ كلّ التطويرات التي نجريها ستظلّ ناقصة، ولن تصل إلى النتائج المرجوّة. فلا يكفي تحديث المناهج، أو استبدال الاختبارات التقليديّة، أو إدخال التكنولوجيا الحديثة، إذا ظلّت نظرتنا إلى الطالب تختزله في متلقٍّ سلبيّ، أو اعتبار التعليم مجرّد مرحلة عبور لتحقيق شهادات. يبدأ التغيير الحقيقيّ عندما نؤمن أنّ كلّ متعلّم فريد، وله طريقته في التعلّم، وأنّ نجاحه يُقاس بما يعرفه وبتفكيره وبما يستطيع أن يصنعه، وبمدى تحمّله للمسؤوليّة تجاه نفسه ومجتمعه.

إعادة التفكير في التعليم تعني فتح المجال لممارسات تربويّة أكثر مرونة وشمولًا، تستجيب لاحتياجات الإنسان الكامل، لا للطالب المجرّد من شخصيّته وتجاربه. تعني تمكين المعلّم من أن يكون ميسّرًا ومستشارًا، وأن تصبح المدرسة فضاءً يتعلّم فيه الجميع، طالبًا ومعلّمًا ومجتمعًا. لذا، يصبح سؤال حول الشيء الذي تودّ تغييره في التعليم، نقطة انطلاق لمراجعة أعمق وأكثر شموليّة، وللتحوّل الجذريّ الذي يأخذ بعين الاعتبار الإنسان بكلّ أبعاده، ويعيد بناء منظومة التعليم على أسس جديدة، تضمن أن يصبح التعلّم تجربة ذات معنى.

ملحق جلسة منهجيّات في المنتدى السنويّ لفلسطين

الإبادة التعليميّة في سنتها الثانية: عن معنى التعليم في زمن الإبادة

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

الإبادة التعليميّة في عامها الثاني: عن معنى التعليم في زمن الإبادة

سامية بشارة

مقدّمة جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان "الإبادة التعليميّة في سنتها الثانية: عن معنى التعليم في زمن الإبادة"، في المنتدى السنويّ لفلسطين - 2026، والذي نظّمه المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة في الدوحة، في 25 كانون الثاني/يناير، 2026.

نظّمت منهجيّات هذه الجلسة في أعقاب حربٍ لم تتوقّف آثارها العميقة عند حدود الدمار المادّي، بل امتدّت لتعيد طرح أسئلةٍ جوهريّة حول قضايا مختلفة، من بينها التعليم: موقعه، ومعناه، ووظيفته في سياق الإبادة. وفي ظلّ هذا الواقع، تبرز الحاجة إلى التفكير في التعليم لا بوصفه قطاعًا منفصلًا عن المجتمع، بل مجالًا يتقاطع مع أسئلة العدالة والذاكرة والقدرة على الاستمرار.

قبل عام تقريبًا، نظّمت منهجيّات جلسة في منتدى فلسطين 2025 عن واقع التعليم في غزّة منذ السابع من تشرين الأوّل/أكتوبر 2023، ووقفنا عند مفهوم "الإبادة التعليميّة" بوصفه

توصيفًا دقيقًا لما كان يجري: تدمير المدارس والجامعات، واستهداف المعلّمين والطلّاب، وانقطاع قسريّ عن التعلّم.

وبعد انعقاد تلك الجلسة بشهر تقريبًا، نشرت صحيفة الغارديان تحقيقًا يوثّق "أكبر انقطاع تعليميّ للأطفال في العالم خلال القرن الحاليّ"، مشيرًا إلى أمّيّة إجباريّة تعرّض إليها أطفال غزّة بفعل استهداف لم يكن واضحًا فحسب، بل منهجيًّا للقطاع التعليميّ، بما يوضّح استهدافًا أعمق لإبادة الهويّة الفلسطينيّة التي يشكّل التعليم أحد مركّباتها.

لقد كنّا أمام مرحلة جديدة؛ مرحلة لا يقاس فيها حجم الكارثة بما فُقد فقط، وهو هائل، بل بما تغيّر في بنية التعليم نفسه، وفي الأدوار التي بات يؤدّيها المعلّمون والمتعلّمون والمجتمع من حولهم.

في عامها الثاني، لم تكن الإبادة التعليميّة حدثًا طارئًا، بل واقعًا ممتدًّا يعيد تعريف الأولويّات. ففي غزّة، بات التعليم فعل بقاء يوميًّا في ظلّ انهيار شبه كامل لمقوّمات الحياة الأساسيّة. وفي الضفّة الغربيّة، تجلّت الإبادة الصامتة بأشكال مختلفة: إغلاقات، وتضييق على الحركة الأكاديميّة، واستيطان، واعتقالات، وتجفيف للموارد؛ ما جعل الجغرافيا الفلسطينيّة كلّها فضاءً واحدًا لمواجهة محاولات تفريغ التعليم من معناه الوطنيّ والإنسانيّ.

انطلقت هذه الجلسة من قناعة أساسيّة: أنّ التعليم الفلسطينيّ اليوم ليس مجرّد قطاع متأثّر بالحرب، بل ساحة صراع على الذاكرة والهويّة والمستقبل. ومن هنا، تناولت واقع التعليم الفلسطينيّ في ظلّ حرب الإبادة الممتدّة، مع التركيز على السنة الثانية من الإبادة التعليميّة في غزّة، وما أحدثته من تحوّلات عميقة في موقع التعليم وأولويّاته. كما سلّطت الضوء على الضفّة الغربيّة، حيث يواجه المعلّمون والطلّاب تحدّيات يوميّة جرّاء الإغلاقات والاستيطان والتهديد والاعتقالات.

وتعمّقت الجلسة في ذلك من خلال محاورَ ثلاثة:

المحور الأوّل: تحوّلات موقع التعليم تحت الإبادة في غزّة والضفّة.

رصد المحور كيف تغيّر موقع التعليم من أولويّة وطنيّة إلى مسألة بقاء يوميّ، في ظلّ انهيار المقوّمات الأساسيّة في غزّة وتقييد الحياة المدرسيّة في الضفّة، وأثر ذلك في أدوار الطلّاب والمعلّمين وبنية المدرسة نفسها. وذلك من خلال ورقتين بحثيّتين:

الورقة الأولى لأحمد عاشور، بعنوان: "ما بعد الإبادة: تفكيك الخطاب المؤسّسيّ وإعادة مركزيّة الفاعل الفلسطينيّ".

والورقة الثانية لمالك الريماويّ، بعنوان: "التعليم في فلسطين، الهجمة والهجنة: أفول المدرسة أم إعادة إنتاجها؟"

المحور الثاني: "أصوات المعلّمين والمعلّمات: بين البقاء والمقاومة"، من شقّين:

1. شهادات من الميدان تعكس كيف تحوّل دور المعلّم من ناقل معرفة إلى فاعل اجتماعيّ ونفسيّ، يقود مبادرات للتعلّم في ظلّ القصف في غزّة أو التضييق في الضفّة، وكيف تختلف تجارب السنة الثانية عن الأولى.

2. المبادرات التربويّة والمجتمعيّة بين الإبداع والاستهداف: استعراض للمبادرات التعليميّة في غزّة والضفّة، وكيف واجهت القصف، أو الإغلاق، أو تقييد التمويل، وأيّ إمكانيّات جديدة خلقتها هذه التجارب في غياب النظام التعليميّ الرسميّ.

وضمّ المحور مداخلات أربع معلّمات ومعلّمين من الضفّة الغربيّة وغزّة، هم:

1. المعلّمة أسماء مصطفى.
2. المعلّم د. محمّد عوض شبير.
3. المعلّمة ختام أبو الربّ.
4. المعلّمة ندى الأشقر.

المحور الثالث: "مستقبل التعليم الفلسطينيّ: من التوثيق إلى إعادة المعنى".

طرح المحور أسئلة مختلفة حول كيف يمكن للتوثيق التربويّ، مثل مدوّنة غزّة وكتاب "التعليم في زمن الحرب: فعل حياة"، أن يشكّل أرشيفًا مضادًّا يربط غزّة بالضفّة والعالم العربيّ، ويعيد تعريف التعليم فعلًا تحرّريًّا يحفظ الذاكرة ويؤسّس لمستقبل ثقافيّ وتربويّ حرّ.

وقدّمت في هذا المحور د. ريام كفري - أبو لبن، ورقتها التي تحمل عنوان: "مستقبل التعليم الفلسطينيّ من التوثيق إلى إعادة المعنى".

***

سعت هذه الجلسة للإسهام بتوثيق هذه اللحظة التاريخيّة، وبفتح نقاش أوسع حول مسؤولياتنا الأكاديميّة والتربويّة في مواجهة الإبادة التعليميّة، ليس بوصفها حدثًا عابرًا، بل بوصفها معركة على المعنى والمستقبل. فالتعليم الفلسطينيّ، على الرغم من ما يتعرّض له من استهدافٍ منهجيّ، ما يزال مساحةً للمقاومة الثقافيّة والإنسانيّة، ومجالًا لإعادة بناء الأمل والمعرفة معًا.

وفي هذا السياق، يضمّ هذا الملحق في مجلّة منهجيّات أوراق المحاور التي قُدّمت في هذه الجلسة، إيمانًا بأهمّيّة توثيق هذا النقاش وإتاحته لقرّاء المجلّة والمهتمّين بالشأن التربويّ. ونأمل أن يشكّل نشر هذه الأوراق امتدادًا للحوار الذي بدأ في الجلسة، وأن يفتح المجال لمزيد من التفكير والبحث والنقاش حول معنى التعليم في فلسطين في زمن الإبادة، وحول أفقه الممكن في المستقبل.

سامية بشارة
المديرة التنفيذيّة لمؤسّسة ترشيد
قطر/ فلسطين

ملحق

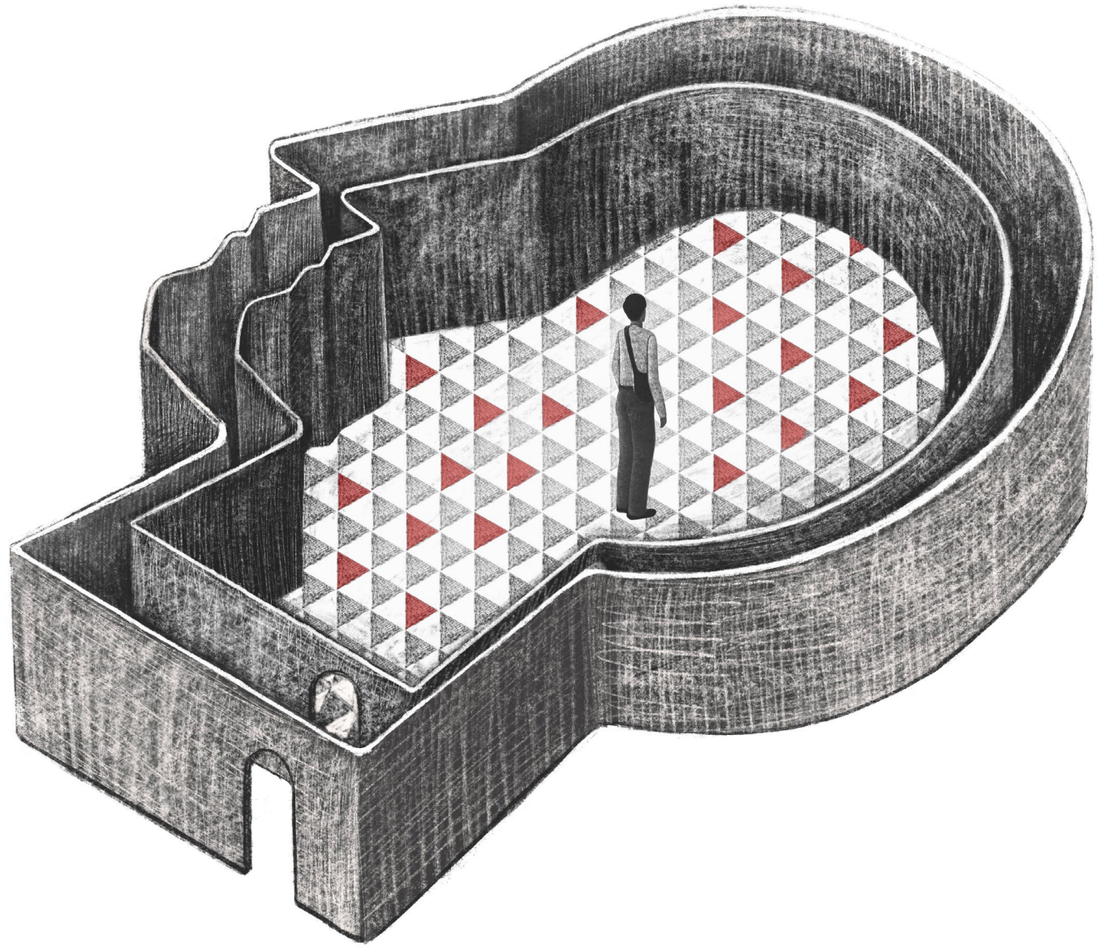
في الإبادة، كيف أعاد المجتمع إنتاج التعليم والمعنى خارج أيّ بنية مؤسّسيّة؟

أحمد عاشور

ورقة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2026، والتي نظّمها المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان " الإبادة التعليميّة في سنتها الثانية: عن معنى التعليم في زمن الإبادة". الدوحة، 25 كانون الثاني/ يناير، 2026.

يتتبّع المقال التجربة اليوميّة للأطفال والمعلّمين والمبادرين والفنّانين في الحرب، بالاستعانة بإطار نظريّ يبدأ من جاك رانسيير إلى غاستون باشلار. يحاول هذا النصّ قراءة تلك اللحظة بوصفها قطيعة معرفيّة؛ لحظة يتراجع فيها خطاب المؤسّسة لصالح معرفة تولد من الألم ومن الخيال الشعبيّ، لصالح إرادة البقاء.

كم تبدو الكتابة عن غزّة صعبة، وإلى أيّ مدى يبدو المخيال العامّ عاجزًا عن تخيّل ما مرّت به هذه المدينة عبر قرون من الزمن، وإلى أيّ مدى ندرك دورها ووجودها في تاريخنا الشخصيّ والعامّ، بوصفها مدينة لا نبالغ عند الحديث عن رمزيّتها وأسطورتها في الوجود، والاستمرار في خلق المعنى وتقديمه بطريقة لم تكن يومًا طريقة عاديّة. وكم كانت غزّة وحدها حين قدّمت مقابل حبّة الزيتون جلدها. وإن قيل لها إنّها ستموت، تبقى تفكّر ماذا ستفعل في ما تبقّى من الوقت، وكأنّ محمود درويش كان شاعرها وكانت قصيدته حين كتب لكلّ فلسطين.



هي مدينة أحبّت حزنها القصائد وقلّدتها الأساطير. كانت سعيدة مثل سيزيف وهي تحمل المعاني مثل صخرة لتصعد بها الجبل، فتسقط منها الصخرة قبيل القمّة، فتعود وتكرّر ذلك بلا نهاية. وقد يبدو حديث ألبرت كامو عبثيًّا (1991)، مثل عبث العالم الذي كتب عنه، حين قال إنّ "علينا أن نتخيّل سيزيف سعيدًا". فعلى الرغم من كلّ هذا البؤس وهذا الثقل والإحباط من عدم الوصول، ظلّ سيزيف يحاول، وبقي سعيدًا في داخله، لأنّه لم يختر الانتحار حين أدرك عبث العالم وغياب المعنى الذي يريده، ولم يقبل العالم كما هو ولم تُغره فكرة القبول، بل اختار المحاولة والتمرّد. وكانت هذه طريقته للتغلّب على عدم وجود معنى لحياته، وعلى التمرّد لمواجهة عبثيّة الحياة.

وقد تشبه غزّة المتنبّي الذي قابل قطّاع الطرق في نهاية رحلته، فاختار المواجهة ولم يجد سلواه في الهرب، فيفقد المعنى الذي عاش لأجله وعبّر عنه في قصيدته "وا حرّ قلباه".

سؤال المعنى سؤال ذلك الطفل في غزّة، عندما يواجه السؤال رقم واحد كلّ يوم: هل أصحو وأنا لم أنم أصلًا؟

هل أواصل البحث وأنا لم أتناول فطوري؟ هل أقف في طابور الماء لأعود إلى عائلتي بإنجاز يهوّن عطشهم؟ لكنّ الطابور طويل جدًّا... وأنا منهك، والطابور طويل والأرض مبلولة، وأنا فقدت حذائي، وبالأمس كانت الرمال حارّة جدًّا. هل جرّب أحد غيري الوقوف على رمال الصيف من دون حذاء؟

هل أفعل كلّ ذلك بينما أريد أن أكون الآن في غرفتي، في بيتي، وكلّ ما عليّ أن أواجهه غضب أمّي عليّ وعلى إخوتي لأنّنا لم نرتّب غرفتنا؟ أين أمي؟ وماذا حلّ بإخوتي؟ لماذا لا أراهم؟ ولمن سأعود بالماء إن أنا أيضًا احترقت حين تشعل الطائرات الخيام، وإن ابتلعتني هذه الرمال!

ولأنّ أهمّ ما في التعلّم يتمثّل في قدرة الطفل على السؤال، فكيف تبدو قدرة هذا الطفل؟ وكيف تبدو الأسئلة هنا؟

حوّلت الإبادة غزّة إلى مساحة تعلّم، ليس تعلّمًا تحرّريًّا، ولا تشاركيًّا، ولا علاجيًّا، وليس نفسيًّا اجتماعيًّا، وليس تعلّمًا عن طريق اللعب. ولأنّ التعريف الجديد لا يحمل اسمًا بعد، إلّا أنّ أقرب الأنماط لذلك كان نموذج جاك رانسييه في كتابه المعلّم الجاهل (1987). ففي

القرن التاسع عشر، غادر المعلّم جوزيف جاكوتو إلى هولندا ليعلّم طلّابًا لا يتحدّث لغتهم ولا يتحدّثون لغته. وفي مهمّة بدت مستحيلة، نجح في تدريس الأدب والقانون من دون وجود لغة مشتركة مع طلّابه، ليكتشف أنّه قادر على أداء هذا الدور، وليجد طلّابه بعد وقت قصير قد أتقنوا اللغة الفرنسيّة كتابةً. وقد حدث ذلك بعد أن أشار إليه حدسه باستخدام كتاب ثنائيّ اللغة، وأن يمنح الطلّاب وقتهم ومساحتهم، وأن يكتفي بتحرير إرادة التعلّم لديهم فقط، من دون أيّ شرح منه ومن دون أن يفسّر حرفًا واحدًا. وكان الكتاب الذي استخدمه حينها كتاب Télémaque ثنائيّ اللغة.

هل يمكن القول إنّ هذا ما حدث في غزّة أثناء الحرب؟

أعتقد أنّ المعلّم في غزّة أثناء الحرب وفي المبادرات، كان قريبًا من هذا النموذج، لأنّه لم يكن بحاجة كبيرة إلى الشرح والحديث. كانت الأسئلة أكبر من أيّ إجابات، والتعلّم احتاج فقط إلى إرادة المتعلّمين، وإيمان المعلّم بقدراتهم المتساوية وبشراكتهم في رحلة التعلّم. كانت الأمثلة قادمة من واقع أساسه المعاناة، وجوهره التمرّد عليها.

فأمثلة الرياضيّات جاءت من مشاركة الأطفال في أعمال بيع وشراء في الأسواق العامّة الجديدة، وفي المفترقات بين تجمّعات الخيام. تعلّموا الحساب باستخدام عملات غير مكتملة العناصر، وحسابات ربح وخسارة في ظلّ تقلّب الأسعار في اليوم الواحد أكثر من مرّة، وبعضهم تعلّمه عندما باع ما تبقّى من مقتنياته الشخصيّة، ليوفّر ثمن وجبة طعام واحدة في اليوم تتكوّن من المعلّبات.

وتعلّموا جغرافيا جديدة كانت تمرّ عبر رحلات النزوح، جرّبوا الفصول من دون أدوات مساعدة تخفّف حرارة الشمس العموديّة على رأس الخيمة متهالكة القماش، وفي غياب أيّ موادّ تصلح للتدفئة فتقي من البرد، وجميعهم انتظروا الربيع ليجدوا بعض التوازن. تعلّموا الجغرافيا ودروس التاريخ من أعلام الدول التي رؤوها في مسيرات التضامن، وتعلّموا دروس التاريخ حين سألوا عن كلّ الأعلام والوجوه التي يعرفوها وغابت عنهم، تعلّموا دروس التاريخ حين رؤوا أسماء الحكومات التي تزوّد الطائرات بالقنابل التي تقتلهم.

مبدأ جاك رانسييه (1987) يقول إنّ الذكاءات متساوية، وأنّه لا يوجد داعٍ لأن يمارس أحد الشرح فيحوّل العمليّة إلى مُلقٍ ومتلقٍّ، ويخلق شكلًا من أشكال السلطة في عمليّة التعليم. وعلى الرغم من أنّ هذا النموذج يبدو طرحًا نظريًّا، فقد ترجمه المبادرون والمبادرات عمليًّا على الأرض؛ فمجالس التعلّم لم تكن بالضرورة يقودها معلّم، وبالتأكيد لم تحدث في مدرسة بعد أن دُمّرت المدارس أو حُوّلت إلى ملاجئ. كما لم تعتمد على منهاج أو وزارة أو مؤسّسة، ولم تهتمّ بالشهادات أو بترفيع الفصول؛ لأنّ الزمن قد ارتُكبت في حقّه إبادة من نوع آخر، فسقطت حسابات الزمن العاديّة، وأصبح الجميع مطالبين بالبدء من جديد، وعدم التفكير في ما مرّ من أعمارهم وما حقّقوه بعد أن ضاع.

كان هذا التعليم في فحواه رمزًا لقدرة المجتمع وقدرة الأهالي على خلق البيئة الممكنة، أيًّا كانت الإمكانات. ففي معظم المبادرات كان طريق الوصول إلى مكان لقاء الأطفال يمرّ من أماكن النوم أو بجانبها، وبين أدوات الطبخ ورائحة الطعام. وقد شكّل كلّ تجمّع للنازحين لجنة من المبادرين، للمساعدة في توفير سبل العيش أو سبل البقاء، وكان في كلّ من هذه اللجان بالضرورة من تطوّع أو بادر لترتيب مساحات خاصّة بالتعليم، وتشجيع المبادرات داخل هذه التجمّعات. وقد شملت هذه المبادرات مبادرات للكتابة، وأخرى للدعم النفسيّ عن طريق الحديث وخوض الآلام معًا ومشاركتها، ومبادرات للموسيقى والغناء الشعبيّ وغيرها.

لم يكن المجتمع بحاجة إلى مؤسّسة لتنظيم أموره، فالمجتمع الفلسطينيّ في غزّة يتّسم بكثرة المتطوّعين والمبادرين، وتسوده مبادئ الهمّة والهبّة الدائمة، من دون الحاجة إلى إطار أو بنية تنظّم هذا العمل أو تقوده. وربّما توجد في غزّة تاريخيًّا فجوة كبيرة بين المؤسّسة والمبادرة التي يخوضها الشارع؛ فالشارع والمبادر في غزّة لم يحظيا بحقوق متساوية أو بامتيازات مؤسّساتيّة، سياسيًّا أو ثقافيًّا، على المستوى المحلّيّ، ولذلك كانت هناك دائمًا إشكاليّات كان سببها الظاهر سياسيًّا. ومن المهمّ، في مرحلة ما من التاريخ، أن نأتي على تحليل هذه الفجوة وأسبابها.

فهؤلاء المبادرون في وقت الحرب، لم تطلب منهم المؤسّسة الرسميّة العمل، بل إنّ المؤسّسة الرسميّة، وعلى مدار سنوات وعقود، لم تتمكّن من توفير الإطار الذي يحفظ حقوقهم، سواء الماديّة أو تلك التي تتعلّق بالاعتراف. فالمؤسّسة لم تُسهم بشكل إيجابيّ في تمكينهم وقت الأزمة، من حيث الجهوزيّة على الأقل، فجميعهم بلا استثناء داهمتهم الحرب التي أفقدتهم كلّ شيء وهم مُنهكون.

وإلى جانب المشكلات السياسيّة وآثارها في الجميع، أسقطت المؤسّسة الرسميّة وغير الرسميّة، ولا سيّما المؤسّسات الثقافيّة، عن الفاعلين الثقافيّين والفنّانين في غزّة حقّهم في التمثيل، إذ تخلو هيئات هذه المؤسّسات الإداريّة من أيّ تمثيل للمعلّم أو الفنّان أو الفاعل الثقافيّ في غزّة. وقد شكّل هذا الغياب عن دوائر التمثيل والقرار فجوة واضحة في الخطابات والمؤتمرات والندوات التي تحدّثت باسمه وعن أوجه معاناته، من دون أن يحضر هو فعليًّا. وهنا حضرت نظريّة موت المؤلّف عند رولان بارت (1967) بشكل معكوس؛ فليس المؤلّف من مات، بل من عاش التجربة ولا يزال يعيشها أُقصي عن حقّ تفسيرها، بينما استولت المؤسّسة على سلطة التأويل والكتابة وتنظيم المؤتمرات باسمه.

فمن ضمن التفكيك الذي جرى جرّاء التدمير والإبادة، غلبت إرادة الفعل والمبادرة سلطة المفسّر، وسلطة الطابور المدرسيّ والمعلّم الذي يتحدّث من فوق المنصّة. وبات من عاش التجربة يرفض بالضرورة سلطة التفسير، ويرفض أن يذوب صوته بوصفه متحدّثًا أصيلًا داخل خطاب مؤسّسيّ، يُصاغ في بنية لغويّة ومفردات مكرّرة داخل لغة المؤسّسة؛ مفردات بحاجة إلى تفكيك من حيث حضور السلطة، وحضور المموّل، واللغة المحايدة التي تحاول ضبط الخطاب، لتعيد المؤسّسة إنتاج نفسها، ويظلّ خطابها يعمل حتّى حين تتعطّل وظيفتها.

وبمنطق بيير بورديو (1982) عن رأس المال الرمزيّ وصراع الحقل، بقيت كلّ مؤسّسة تعمل داخل حقل معيّن بقواعده وفاعليه وصراعاته. وهذا ما يسمّيه بورديو عنفًا رمزيًّا ، حين يُفرَض معنى واحد على واقع غزّة من دون مشاركة أهلها مشاركة حقيقيّة، بإعادة إنتاج الفاعلين أنفسهم وتدويرهم، وإنتاج روايات عن غزّة لا تتّصل بالضرورة بالواقع الذي عاشه المعلّم والمبادر في الحرب. وهنا يبرز السؤال: هل ضاعفت المؤسّسة العنف من دون أن تدري؟ عنف الاحتلال، وعنف الخطاب الذي يفترض تمثيل الضحيّة من دون مشاركتها؟

ويعيدنا هذا السؤال إلى الحقبة التاريخيّة التي تشكّلت فيها هذه المؤسّسات، وإلى الشعارات التي حملتها ارتباطًا باللحظة التاريخيّة التي نشأت فيها. فكيف تبدو هذه المؤسّسة اليوم بعد عقود؟ هل ما زالت تشبه نفسها، وهل يمكن لخطابها أن يتجدّد؟ وهل تشبه مؤسّساتنا حقًّا الشارع، أم أنّها تعكس أكثر البيئة السياسيّة التي تحتضنها وتعمل في كنفها؟

وهل يمكن أن نسأل جيل المؤسّسين والمفكّرين عن نظريّاتهم، وعن مدى استمرار التصاقها بواقع الأطفال في غزّة؟ وهل كانت عونًا حقيقيًّا للمبادرين هناك؟ وهل أسهمت هذه النظريّات وأصحابها في دعم هؤلاء المبادرين أو مشاركتهم، أم بقيت نظريّاتهم تحاكي الواقع من بعيد، وتنتج مقاربات تصلح للاستخدام في المؤتمرات أكثر ممّا تصلح لواقع اليوم؟

وفي المقابل، نتج عن الإبادة حالة معرفيّة لا تمكن مقاربتها بأدوات التحليل القديمة. فكما يشير غاستون باشلار (1938)، كلّ معرفة جديدة تتطلّب قطيعة إبستيمولوجيّة . غير أنّ هذه القطيعة هنا ليست نفيًا لما سبق ولا خيارًا فلسفيًّا فحسب، بل ضرورة وطنيّة وأخلاقيّة. فالمفاهيم السابقة للإبادة لم تعد صالحة بعد قتل عشرين ألف طفل. لقد أصبح الطفل الذي عاش هذه الأهوال والتجارب، وكذلك المعلّم والفنّان والمبادر في غزّة، منتجين لمعرفة جديدة لا يمكن للمؤسّسة استيعابها إلّا إذا قطعت مع بنيتها القديمة.

أحمد عاشور
باحث ومحاضر في جامعة تور
فرنسا/ فلسطين

المراجع

- Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Gallimard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Barthes, R. (1967). La mort de l'auteur. *Manteia*, 5, 12–17.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

ملحق

التعليم في فلسطين: أفول المدرسة أم إعادة إنتاجها؟

مالك الريماوي

ورقة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2026، والتي نظّمها المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان " الإبادة التعليميّة في سنتها الثانية: عن معنى التعليم في زمن الإبادة". الدوحة، 25 كانون الثاني/ يناير، 2026.

مدخل تاريخيّ ذاتيّ

كان التعليم في فلسطين تاريخيًّا "تحت وفي مواجهة" التهديد بالشطب؛ شطب الهويّة، وبالتالي شطب المعنى. وقد ارتبط التعليم والهويّة في وعيي منذ سنوات الطفولة بالشطب، فعندما عرض علينا معلّم التاريخ خريطة للعالم، كان اسم فلسطين موسومًا بحرف X باللون الأحمر العريض.

"حاول العسكريّ الصهيونيّ الذي يقتحم المدارس تحت مسمّى مفتّش التعليم في الإدارة العسكريّة للاحتلال، شطب اسم فلسطين"، هكذا قال المعلّم وأضاف: "تركت المحاولة كما هي (فلسطين تحت محاولة الشطب)، لكي تتعلّموا عن فلسطين بأعمق معانيها، فلسطين في مواجهة محاولة شطبها وشطبنا. تذكّروا أنّنا نتعلّم لكي نتمكّن من مواجهة ذلك".

في ذلك اليوم قرأنا فلسطين مكتوبة تحت الشطب؛ تحت محاولة طمسها على يد المحتلّ. لكنّه الطمس الذي يشبه الكتابة التفكيكيّة عند جاك دريدا: كتابة كلمة مشطوبة بحيث يظهر لنا اللفظ وشطبه معًا في الطباعة؛ فبما أنّ الكلمة مُقلقة تُشطَب، وبما أنّها ضروريّة تظلّ مقروءة (سبيفاك، دون تاريخ). هكذا لا يكون الشطب محوًا خالصًا، بل إضافة تُدخل على الحقل اضطرابًا إيجابيًّا، وهكذا كانت محاولة الاحتلال تُواجَه بحراك وفعّاليّة في ميدان التعليم في فلسطين.

في مواجهة حرب الإبادة، عايشنا - في الواقع وفي وسائل التواصل الاجتماعيّ - أشكالًا من التعليم تتجاوز العاديّ والاستثنائيّ معًا. معلّمون ومعلّمات وطلبة في غزّة يتعلّمون بلا صفوف ولا مدارس، ومبادرات تعليميّة خارج المدراس الرسميّة. هذه المشاهد لا تستدعي وقفة تأمّل معرفيّة أو أخلاقيّة فحسب، بل تتطلّب مخيالًا سياسيًّا جذريًّا، وتوجّهات ولغة مختلفة.

في الفهم النظريّ للتعليم وموقعه الاجتماعيّ

لذلك، فمقاربة التعليم الفلسطينيّ - من حيث المنهج - تمثّل مقاربة تاريخيّة ثقافيّة. فالمدرسة الفلسطينيّة ليست مؤسّسة تقنيّة تُقاس وظائفها بمؤشّرات الأداء، بل جزء من الوجود الاجتماعيّ للمجتمع الفلسطينيّ في اشتباكه اليوميّ مع الشرط الاحتلاليّ، وفي سعيه لإنتاج وجوده "المتحرّر".

"فالتاريخ يمنحنا معرفة بالاختلالات، فيما تمنحنا الثقافة معرفة بالاستجابات الديناميكيّة التي أنتجها المجتمع لحلّ هذه الاختلالات..." فالثقافة تمثّل "الإجابة المركّبة للمجتمع على قضايا الحياة المتنوّعة"، بهذا المعنى تتعافى المدرسة الفلسطينيّة وتتقدّم بقدر دقّة تموضعها في التاريخ والثقافيّ، أي في موقع مقاومة الاحتلال، واندماجها في آلة الكفاح الشعبيّ المجتمعيّ وآليّاته.

من هنا يبرز سؤال الورقة: هل تعيش المدرسة الفلسطينيّة اليوم لحظة أفول؟ أم أنّها تعيد، أو أنّ "عليها أن تعيد" إنتاج ذاتها عن طريق أشكال جديدة من التعليم والتعلّم المجتمعيّ والثقافيّ؟

فمقاربة التعليم الفلسطينيّ بوصفه ساحة صراع وطنيّ، ومسارًا متعرّجًا للتشكّل السياسيّ، يكشف أنّ أزمة المدرسة الفلسطينيّة لا تختزل في اختلالات الإدارة أو المناهج، بل تتجذّر في التحوّلات التاريخيّة التي أعقبت تفكّك المشروع الوطنيّ بعد أوسلو، حين فقدت المدرسة جزءًا من أفقها التحرّريّ الذي كان حاضرًا، حتّى أثناء خضوعها للإدارة العسكريّة للاحتلال، حين كان المعلّمون والطلّاب يعيدون تشكيل المدرسة بوصفها "مدرسة مضادّة"، تُنتج الهويّة وتؤسّس للفاعليّة والمقاومة.

يتيح لنا هذا فهم أزمة المدرسة بوصفها نتيجة لمسار ممتدّ، فهي أزمة مرتبطة بخلخلة التموضع الوطنيّ بعد اتّفاق أوسلو، وفقدان المدرسة بوصلتها التحرّريّة التي حملتها سابقًا، حين كانت تُدار من جهة معادية، ألا وهي "الاستعمار"، لكن كان داخلها معلّمون وطلّاب، ينتجون هويّة مدرسة تصون المعنى السياسيّ لهويّتهم الوطنيّة وفاعليّتهم السياسيّة.

ومن هنا، فأيّ فهم نظريّ للتعليم الفلسطينيّ، لا بدّ أن ينطلق من كونه تعليمًا في مواجهة الاستعمار، أي تعليمًا مشتبكًا مع أسئلة الوجود والهويّة والقوّة والمعرفة.

المدرسة الفلسطينيّة بوصفها ساحة صراع تاريخيّ: جدليّة الدور والموقع

لم يكن المجتمع الفلسطينيّ تاريخيًّا، متلقّيًا سلبيًّا لخدمات التعليم، بل كان حاضنًا له منذ الاستعمار البريطانيّ. أسهم الأهالي في بناء المدارس، ودفع أجور المعلّمين، وتدخّلوا في النقاش حول نوعيّة المناهج وطرائق التدريس. وأثناء ثورة 1936، كان الثوّار يحمون المدارس ويضمنون انتظام التعليم؛ ينزلون من الجبال بأسلحتهم لدفع مستحقّات المدارس، ثمّ يعودون إلى مواقعهم (بدران، 1969).

هذه الصورة - مجتمع يحتضن المدرسة - لا تكتمل إلّا بوجهها الآخر: مدرسة وطلبة ومعلّمون منخرطون في النضال الوطنيّ. فالتعليم في فلسطين تشكّل بهويّة واضحة: تعليم ملتصق بالمجتمع، ومجتمع يحمي التعليم، والنتيجة تعليم منخرط في الحراك السياسيّ، يشكّل الموقع الأوّل لصيانة الوعي السياسيّ للجيل القادم، بربط جدليّ بين المعرفة والسياسة، وربط عضويّ بين الكفاءة الفرديّة والدور المجتمعيّ.

سوف أعود إلى التاريخ، فنظرة إلى الخلف أحيانًا تكون مهمّة جدًّا لرؤية ما تحت أقدامنا، فما نقف عليه أيضًا أركيولوجيا تاريخيّة. سأعرض مؤشّرات تاريخيّة تظهر سياق تشكّل التعليم وهويّته، أوّلها شهادة للمناضلة عائشة عودة، حينما كانت طالبة في مدرسة رام الله الثانويّة للبنات. تقول:

"في عام 1963، شهدت الضفّة الغربيّة مظاهرات... قبل يوم من الخروج في المظاهرة، عقدت معلّمتنا نهيل عويضة اجتماعًا في بيتها، وأطلعتنا على خطّة التحرّك: ستكون الانطلاقة من مدرسة الهاشميّة، سيتوجّه قسم من طلّابها إلى مدرسة بنات البيرة الثانويّة... نخرج معًا ونتوجّه إلى دوّار الساعة، ونلتقي هناك مع طالبات معهد المعلّمات، وطلّاب مدرسة رام الله للبنين، وطلبة معهد وكالة الغوث، وينطلق الجميع ..." (عودة، 2012).

هذه ليست مجرّد "حادثة تاريخيّة"، بل شهادة على سيرورة الفعل التعليميّ عندما كان يصنع الوعي، فيتحوّل الدرس إلى مظاهرة، هي صهر لأجساد طلّاب مدارس وطلّاب معاهد المعلّمين في جسد واحد، يشتبك مع السلطة وضدّها، ويحرّك الشارع، ويحوّله إلى درس في التاريخ والجغرافيا، ويبني أسسًا تحرّريّة لمسار تعليميّ تعلّميّ.

وأعرض حدث استشهاد لينا النابلسيّ. لماذا لينا النابلسيّ؟ لنرصد التفاعل الوطنيّ مع الحدث المدرسيّ في ذلك الوقت. فقد تحوّلت لينا النابلسيّ إلى قصيدة وأغنية، وجُسّدت في لوحة فنّيّة رسمها الفنّان سليمان منصور، وباسمها نفّذ فصيل فلسطينيّ عمليّة فدائيّة.

وصل هذا المسار الكفاحيّ التكامليّ بين التعليم والمجتمع ذروته في الانتفاضة الشعبيّة الأولى، حين أصبح التعليم تجسيدًا واقعيًّا للكيانيّة الوطنيّة المستقلّة. ففي تقرير الإسرائيليّة شموليت هاريفين: "الانتفاضة ليست حجارة، زجاجات فقط...، بل هناك انتفاضة من نوع آخر؛ فعندما تكون المدارس مغلقة بأمر من سلطة الاحتلال، وينتظم الأطفال بالدراسة في بيوت خاصّة تحوّلت إلى شُعَب وصفوف، أليست هذه انتفاضة؟" (هاريفين، 1997).

التعليم الفلسطينيّ: أزمة مركّبة وممكنات كامنة

ما يشهده التعليم في فلسطين اليوم أزمة خطيرة، تترافق مع ممكنات ظاهرة وأخرى كامنة. ولرؤية هذه الأزمة وفهمها ومواجهتها، نحتاج إلى منظور تاريخيّ - اجتماعيّ تدخّليّ، يجترح الحلول ويفتح الآفاق؛ حلولًا تعيد موضعة التعليم في سياقه الاجتماعيّ في قلب البؤرة الحقيقيّة لكلّ تاريخه، ولمسرح تشكّله وفاعليّته. تلك الفاعليّة التي عنوانها مدارس في سيرورة عصيان سياسيّ ومعرفيّ. ففرض التدجين على مدرسة هويّتها الأساسيّة العصيان، لن يفضي إلّا إلى أفولها، أو تمرّدها مرّة ثانية على محاولة تدجينها.

التعليم بوصفه قوّة: الحركة والمعنى والمفهوم

ما يميّز المدرسة الفلسطينيّة أنّها لا تُقاس بما يُقاس به التعليم في الظروف العاديّة، فأقصر طريق بين الطالب ومدرسته ليس خطًّا مستقيمًا (الزبيدي، 2020)، بل مسار "ميتيسيّ" (ديتين وفرنان، 2000) ومجال هودولوجيّ من المراوغة والانزياح وتحييد الحواجز، لأنّ الطريق ذاته ساحة مواجهة يوميّة مع البوّابات العسكريّة والمستوطنين. وهذا الشرط نفسه يعيد صوغ وظيفة المدرسة: فهي ليست وسيطًا لنقل المعرفة، بل حاضنة لإنتاج التكتيكات الحياتيّة الصغيرة (وفق دي سيرتو)، ومعمل لإبداع الاستجابات الثقافيّة، ومنصّة لبناء خيال المقاومة.

فأزمة المدرسة الفلسطينيّة تقوم في الوقت نفسه مقام دعوة لإعادة مفهمة موقعها داخل حركة المجتمع. فالمدرسة في الفهم التحرّريّ ليست مجرّد مؤسّسة، بل جزء من حركة اجتماعيّة، و"فاعل يُنظّم الوعي، يبتكر الإجابات ويطوّر الاستجابات، ويُفعّل قطاعات واسعة في المعركة الثقافيّة والسياسيّة والاقتصاديّة".

من هنا، فمواجهة أزمة التعليم تستوجب إعادة التعليم إلى موقعه الطبيعيّ: فاعلًا في مواجهة الاستعمار، بالجمع الخلّاق بين نقد التعليم من داخله من جهة، وانخراطه في معركة إزالة الاستعمار ومواجهة الإبادة من جهة أخرى. تعليم يكون جوهره صناعة القوّة: قوّة الجيل، وقوّة الطبقة، وقوّة المجتمع، وقوّة المعرفة، وقوّة السياسة.

أفول المدرسة أم إعادة خلقها؟

تعيش المدرسة الفلسطينيّة الرسميّة اليوم لحظة أفول، بفعل الهجمة الاستعماريّة والهجنة التي أصابت بنيتها ووظيفتها، لكنّ هذه اللحظة تمثّل في الوقت ذاته فرصة لإعادة الخلق. فتسارع عمليّة الانهيار نتيجة لحرب الإبادة من جهة، وتراجع ممكنات الإدارة الفلسطينيّة بسبب سياسات الحصار الإسرائيليّ والضعف الذاتيّ من جهة أخرى، كشفا الأزمة وطبيعتها: أزمة تتجذّر في التحوّلات التي أعقبت تفكّك المشروع الوطنيّ بعد أوسلو، حين فقدت المدرسة جزءًا من أفقها التحرّريّ.

ومثل عادة التاريخ الشعبيّ في فلسطين، أو عادة الشعب الذي بطبيعته الثوريّة يتحرّك عندما يدرك فداحة الخطر، "فالناس لا يناضلون من أجل أشياء في الرؤوس، إنّهم يناضلون من أجل تحقيق إنجازات ماديّة تاريخيّة، لرؤية حياتهم تتقدّم، لضمان مستقبل أطفالهم" (كابرال، دون تاريخ). لذلك بدأ المجتمع الفلسطينيّ حراكه، وإن كان متأخّرًا، إذ ظهرت ظواهر وحركات تنهض للتصدّي للخطر الذي بات أقرب إلى كارثة وطنيّة شاملة.

الواقع: التجربة، الأفق، الممكن

في النهاية أستلهم من الثقافة الإفريقيّة مقولة "لتربية طفل

واحد نحتاج إلى القرية أو المجتمع بأكمله". وهذا ما يحدث الآن في فلسطين؛ فضمن المبادرات التعليميّة المجتمعيّة، تعمل القرية كاملة على تعليم أطفالها. تظهر هذه المبادرات مثلما تتخلّق "مدرسة أخرى" تعمل داخل الرسميّ وخارجه، تستعيد ما يُقصى، وتبتكر مفاهيم وأدوات قادرة على وصل مسار التحرير بمسار التعمير. فنموذج مدرسة البلد في بلدات جنوب نابلس وفي القدس (جامعة بيرزيت، دون تاريخ)، يقدّم مثالًا حيًّا لمدرسة تتشكّل على تخوم البيت والمجتمع، بأفق تحرّريّ اجتماعيّ عميق: حيث تشارك المربّيات والأمّهات والطلّاب في إنتاج بيداغوجيا معيشة، تتأسّس على الفعل والسرد والمعنى والرعاية والخيال الجماعيّ، تدمج البيت والمجتمع في سياق تعليميّ يستعيد مركزيّة الأمّ والمعلّمة في المجتمع بوصفهما صانعتين للحياة والحكاية، ويُظهر كيف يمكن للمدرسة أن تكون أكثر من مؤسّسة: أن تكون علاقة وذاكرة وتربة اجتماعيّة.

لكن هناك وجه مقابل للمقولة التربويّة: لاستعادة القرية حيويّتها أو المجتمع فاعليّته، يحتاج إلى أن ينخرط في تربية أطفاله والوقوف لمهمّة تعليمهم، والعودة إلى الإمساك بهذا الحقّ والدفاع عنه. ليس لأنّه أساس مستقبل الأطفال فقط، بل لأنّه حاضر المجتمع ووسيلته لاستعادة زمام المسؤوليّة التاريخيّة، بما يمكّنه من استعادة العافية والحيويّة والفاعليّة. تلك الفاعليّة التي تبدأ من مسؤوليّة حماية التعليم، وتنتهي في حماية البلد والقضيّة.

اهتمام المجتمع بالتعليم وانخراط الشعب في ممارسته، يحافظ على ديناميّة الشعب الفلسطينيّ وحيويّته ومعايشته الأمل، ما يعيد التعليم بوصفه حقلًا لتحقيق الذات، وإنتاج الفاعليّة التي تولّد الإحساس بالتشارك والحيويّة والهويّة.

وهناك الكثير من الأمثلة الحيّة التي تنبت الآن من واقع الحياة وفيه، ومن تربة المجتمع الأصيلة. مبادرات ومسارات توازي التعليم الرسميّ، وتقدّم أفكارًا وحلولًا مبتكرة من خارج الأطر المؤسّساتيّة التقليديّة:

1. منتديات أصوات المعلّمين: تُنتج معرفة تربويّة من داخل الممارسة، وتُطوّر بدائل تتجاوز منطق النظام الرسميّ.
2. مسارات معايشة الحياة وبناء الأمل: ممارسة تربويّة تقاوم الإبادة باستعادة الخيال والقدرة على الفعل.
3. مراكز التعلّم المجتمعيّ: فضاءات موازية لا تنافس المدرسة، بل تُكمّلها وتفتح مجالات التعلّم الاجتماعيّ.
4. شبكة فلسطين تحكي روايتها: إطار سرديّ – ثقافيّ جديد، يعيد تشكيل الفضاء التربويّ والمؤسّساتيّ بعيدًا عن بيروقراطيّات المؤسّسات.

***

لن يُصنع مستقبل المدرسة الفلسطينيّة في غرف السياسات، بل في مبادرات الناس وحركتهم اليوميّة، وفي انخراط المجتمع بأكمله في معركة التعليم بوصفها معركة وجود. فلا انتصارات سهلة، لكنّ التعليم، حين يعود إلى موقعه الطبيعيّ بوصفه قوّة مجتمعيّة تحرّريّة، يمكن أن يكون أحد أهمّ ميادين صناعة المستقبل الفلسطينيّ.

مالك الريماوي
باحث في الثقافة والتربية، ومتخصّص في التكوين المهنيّ للمعلّمين وتصميم التعليم
فلسطين

المراجع

- سبيفاك، جاياتري. (دون تاريخ). *التفكيك والفلسفة* (ترجمة: نايل، حسام).
- بدران، نبيل. (1969). *التعليم والتحديث في المجتمع العربيّ الفلسطينيّ: الجزء الأوّل: عهد الانتداب*. منظّمة التحرير الفلسطينيّة، مركز الأبحاث.
- عودة، عائشة. (2012). *ثمنًا للشمس*. مواطن: المؤسّسة الفلسطينيّة لدراسة الديمقراطيّة.
- هاريفين، شموليت. (1997). على بعد أربع محطّات. *أضواء على المشهد الثقافيّ في إسرائيل* (ترجمة: أبو زيد، محمّد). اتّحاد الكتّاب الفلسطينيّين.
- الزبيديّ، صبحي. (2020). ترحاليّون رقميّون: الأوطان–الأرض–الأوطان–الصفحات (ترجمة: الشيخ، عبد الرحيم). *مجلّة تبيّن*، *33*(9)، 141–162.
- ديتين، مارسيل، وفرنان، جان بيير. (2000). *حيل الذكاء: دهاء الإغريق* (ترجمة: ماهر، مصطفى). عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- كابرال، أميلكار. (دون تاريخ). *لا تكذبوا، لا تطلبوا انتصارات سهلة*. السودان الآن.
- جامعة بيرزيت، مركز التعليم المستمرّ. (دون تاريخ). مبادرة التعليم المجتمعيّ.

ملحق

أصوات المعلّمين والمعلّمات بين البقاء والمقاومة

أسماء رمضان مصطفى
محمّد عوض شبير
ختام أبو الرُّبّ
ندى الأشقر

مداخلات قُدّمت في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات بعنوان "الإبادة التعليميّة في سنتها الثانية: عن معنى التعليم في زمن الإبادة"، ضمن المنتدى السنويّ لفلسطين 2026 الذي نظّمه المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة في الدوحة، 25 كانون الثاني/ يناير، 2026.

1
التعليم تحت وطأة الإبادة في غزّة: من أولويّة وطنيّة إلى معركة بقاء

حين نتحدّث عن التعليم في غزّة اليوم، فنحن لا نصف أزمة تعليميّة تقليديّة، ولا نتعامل مع خلل مؤقّت في النظام المدرسيّ، بل نواجه حالة انهيار بنيويّ شامل، فرضته الإبادة المستمرّة التي استهدفت الإنسان والمكان، وكلّ ما يمنح الحياة معناها، وفي مقدّمة ذلك: التعليم.

تغيّر موقع التعليم في غزّة من كونه أحد أعمدة المشروع الوطنيّ والتنمية البشريّة، إلى كونه مسألة بقاء يوميّ، تُمارَس في سياق فقدان الحدّ الأدنى من مقوّمات الحياة: مدارس مدمّرة، وبنى تحتيّة منهارة، وانعدام شبه كامل للأمان، وفقدان واسع في صفوف الطلبة والمعلّمين على حدّ سواء.

في هذا الواقع القاسي، يتحوّل التعليم إلى فعل مقاومة أخلاقيّ، وحماية للهويّة، ومساحة أمل أخيرة، يحاول فيها المعلّمون والأهالي إنقاذ ما يمكن إنقاذه من إنسانيّتنا المشتركة، وسط صمت دوليّ وعجز مؤسّساتيّ خانق.

إعادة تعريف الطالب والمتعلّم

الطالب في غزّة لم يعد متعلّمًا بالمعنى التربويّ التقليديّ، بل أصبح ناجيًا يحاول التمسك بأيّ شكل من أشكال الاستمراريّة. والعمليّة التعليميّة تُمارَس اليوم في مراكز إيواء، أو في خيام، أو في مساحات مكتظّة، وفي ظلّ صدمات نفسيّة عميقة ناتجة عن الفقد والنزوح، وعن الخوف المزمن الذي يتكرّر يوميًّا منذ سنتين من دون انقطاع.

في هذا السياق، لم يعد الانقطاع عن التعليم خيارًا، بل نتيجة قهريّة لواقع قاسٍ، ما يفرض علينا إعادة النظر في مفاهيم الالتزام والغياب والتقييم والنجاح الأكاديميّ، ضمن منظومة تربويّة لم تعد قائمة أصلًا؛ إذ يعيش المتعلّمون في غزّة ظروفًا قاهرة، تتقاطع فيها دوائر الفقر والنزوح مع انعدام الإمكانات الأساسيّة للتعلّم الكريم. فالكثير من الطلبة فقدوا منازلهم وكتبهم وأدواتهم المدرسيّة، ويقضون أيّامهم في خيام أو مراكز إيواء تفتقر لأبسط مقوّمات الخصوصيّة والتركيز. فلا مساحات

آمنة ولا بيئة داعمة، في ظلّ تجويع ممنهج وحرمان مستمرّ من الغذاء والماء والرعاية النفسيّة. وإلى جانب ذلك، يواجه هؤلاء المتعلّمون غيابًا شبه كامل للاحتواء الرسميّ، وافتقارًا إلى سياسات تعليميّة مرنة تراعي واقعهم الإنسانيّ، ما يضاعف هشاشتهم، ويجعل التعلّم عبئًا نفسيًّا إضافيًّا بدل أن يكون مساحة أمان.

تحوّل دور المعلّم في ظلّ الإبادة

يتمثّل أحد أكثر التحوّلات عمقًا في الدور الجديد للمعلّم في غزّة. فالمعلّم لم يعد ناقلًا للمعرفة أو منفّذًا للمنهاج، بل تحوّل إلى فاعل إنسانيّ واجتماعيّ ونفسيّ، يعمل في ظروف قصوى، وهو ذاته متأثّر بالفقد والنزوح وعدم الأمان. المعلّم في غزّة يعلّم وهو بلا صفّ، وبلا أدوات، وأحيانًا، بل غالبًا، بلا أجر. لكنّه يحمل مسؤوليّة ثقيلة على عاتقه، يحملها بدافع ذاتيّ وإنسانيّ للمحافظة على الحدّ الأدنى من التوازن النفسيّ للأطفال، وبثّ الإحساس بالاستمراريّة، ومنع الانهيار الكامل لمعنى التعليم ذاته، في ظلّ غياب النظام الرسميّ للتعليم عن المشهد. وتُظهر التجربة أنّ السنة الثانية من الإبادة كانت أشدّ وطأة من الأولى؛ فقد تراكم الإرهاق، وتقلّصت الموارد، وتآكلت القدرة على الاحتمال، ما بات يهدّد المعلّمين بإنهاك نفسيّ عميق، قد تكون آثاره طويلة الأمد، نتاجًا لمعاناة استمرار المعاناة نفسها، وزيادة حدّة صعوبة الظروف الحياتيّة والمعيشيّة للمجتمع الغزّيّ بأكمله.

علاوة على ذلك، يجد المعلّم نفسه مطالبًا بدور المربّي والمرشد والمسعف النفسيّ، في غياب أيّ دعم مؤسّسيّ حقيقيّ، يعمل وسط غموض المستقبل، وانعدام التخطيط، وضغط أخلاقيّ دائم يمنعه من التوقّف، على الرغم من حاجته هو نفسه إلى التعافي والحماية، ومن دون أفق واضح، أو ضمانات مهنيّة، أو اعتراف رسميّ بتضحياته اليوميّة الجسيمة والمستمرّة قسرًا.

المبادرات التعليميّة بين الضرورة والاستهداف

في ظلّ غياب فاعليّة النظام التعليميّ الرسميّ، برزت مبادرات تربويّة مجتمعيّة، قادها معلّمون ومتطوّعون، بوصفها استجابة اضطراريّة لسدّ فراغ خطير. لذلك تجد هذه المبادرات الشعبيّة تتّسم بالمرونة والبساطة، والتركيز على الدعم النفسيّ والاجتماعيّ، إلى جانب التعلّم الأساسيّ قدر المستطاع.

ومع ذلك، لم تكن هذه المبادرات محميّة، بل تعرّضت إلى الاستهداف المباشر من الاحتلال الإسرائيليّ، أو جرّاء قصف أماكن مجاورة، أو التوقّف القسريّ بسبب الحصار الماليّ أو أمطار الشتاء والسيول التي تجرف الخيام، فيضطرّ المعلّمون المبادرون إلى إعادة بنائها من جديد وبجهد عزيز جدًّا، ما يعكس أنّ التعليم ذاته أصبح هدفًا ضمن سياق الإبادة. وعلى الرغم من هشاشة هذه المبادرات وبساطتها، إلّا أنّ التجارب كشفت عن إمكانيّات تربويّة بديلة، أكثر التصاقًا بالواقع الإنسانيّ، وأقلّ خضوعًا للنماذج البيروقراطيّة التقليديّة.

ومن المعروف أنّ جلسات المبادرين التعليميّة في غزّة زمن المقتلة، تُعقَد في خيام مهترئة، ومراكز إيواء مكتظّة، وبإمكانات شبه معدومة، مع نقص حادّ في الموادّ التعليميّة، وانقطاع تامّ للكهرباء، وتحت تهديد القصف المستمرّ، واعتماد القائمين عليها على الجهود الفرديّة والتطوّع والتبرّعات المحدودة، في ظلّ غياب أيّ مظلّة حماية قانونيّة أو تمويل مستدام، ومن دون دعم مؤسّسيّ رسميّ أو استقرار زمنيّ طويل الأمد.

***

ختامًا، لم يعد التعليم في غزّة حقًّا مؤجّلًا ولا مشروعًا مستقبليًّا، بل ممارسة يوميّة للحفاظ على الحياة والمعنى في وجه الإبادة. والمعلّمون والمعلّمات المبادرون ليسوا شهودًا صامتين على الانهيار، بل فاعلون أساسيّون يحملون عبء الصمود التربويّ والإنسانيّ في آنٍ واحد، فهم حرّاس العلم والتعليم زمن الإبادة التعليميّة. ما يحدث في غزّة يفرض علينا إعادة تعريف التعليم خارج القوالب التقليديّة، بوصفه فعل حماية للطفولة والذاكرة والكرامة.

تجاهل أصوات الميدان يعني القبول بانهيار الإنسان قبل النظام التعليميّ. أمّا الإصغاء الجادّ إليها، فيمثّل الخطوة الأولى نحو أيّ مستقبل تربويّ ممكن في غزّة.

كما إنّ مسؤوليّة المجتمع الدوليّ والمؤسّسات التربويّة والإنسانيّة لا تقتصر على الإغاثة الطارئة، بل تشمل توفير سياسات تعليميّة مرنة، ودعم نفسيّ مستدام، وحماية فعليّة للعاملين في الميدان. الاستثمار في التعليم أثناء الطوارئ

استثمار في منع مزيد من التفكّك الاجتماعيّ، وحفظ للأمل، ومنع لضياع جيل كامل تحت الركام والصدمة المستمرّة، وذلك لحماية الهويّة الفلسطينيّة وكرامة الإنسان ومستقبل الأطفال، في سياق إبادة مفتوحة وطويلة تتطلّب محاسبة أخلاقيّة عاجلة وجماعيّة.

أسماء رمضان مصطفى
معلّمة لغة إنجليزيّة
فلسطين

2
أصوات المعلّمين والمعلّمات بين البقاء والمقاومة

في فلسطين، لا يبدأ الدرس بجرس، ولا ينتهي بواجب بيتيّ.
هنا، يبدأ التعليم بسؤال الوجود:
كيف نعيش؟ وكيف نبقى؟ وكيف نحمي المعنى من الموت؟

في زمن الإبادة، حين تُقصف المدارس، وتُمحى الصفوف من الخرائط، ويُستهدف المعلّم بوصفه شاهدًا لا ينبغي له أن يشهد، تتحوّل مهنة التعليم من وظيفة إلى موقف أخلاقيّ، ومن رسالة تربويّة إلى فعل مقاومة يوميّ.

أقف اليوم، لا بصفتي باحثًا تربويًّا فقط، بل بصفتي شاهدًا على معلّمين ومعلّمات قرّروا أن يكونوا خطّ الدفاع الأخير عن الإنسان الفلسطينيّ، حين انهار كلّ شيء، وبقي التعليم آخر ما يمكن إنقاذه من تحت الركام.

معنى التعليم في زمن الإبادة (شهادات الميدان وتحوّل دور المعلّم)

في السياق الفلسطينيّ، لم يعد التعليم فعل نقل معرفة، بل أصبح فعل نجاة.

في غزّة، حيث لا صفوف ولا سبّورات، وحيث تتحوّل الخيام والملاجئ إلى مساحات تعلّم، يقول المعلّم للطفل:
"وجودك بحدّ ذاته إنجاز، وقدرتك على التعلّم انتصار صغير على الموت".

التعليم بوصفه ساحة اشتباك أخلاقيّ ومعرفيّ

في السياق الفلسطينيّ، لم يعد التعليم مساحة محايدة، بل تحوّل إلى ساحة اشتباك مفتوحة بين مشروع إبادة يسعى لتفكيك الإنسان، ومشروع تربويّ مقاوم يسعى لحمايته.

فالاستهداف لم يكن عسكريًّا فقط، بل كان استهدافًا للمعرفة نفسها: قصف الجامعات، تدمير المدارس، قتل المعلّمين، محو الأرشيفات، تجفيف الموارد التعليميّة.

وكلّ ذلك يعكس إدراكًا عميقًا لدى قوّة الاحتلال بأنّ التعليم ليس خدمة، بل قوّة كامنة لإعادة إنتاج الوعي والهويّة والمستقبل. من هنا، ليس المعلّم في فلسطين ضحيّة فقط، بل فاعل في مواجهة مشروع محو ممنهج.

الشهادة التربويّة بوصفها معرفة بديلة

في زمن الإبادة، تتراجع الكتب النظريّة، وتتقدّم الشهادة. شهادات المعلّمين والمعلّمات من الميدان ليست سردًا عاطفيًّا فقط، بل شكل من أشكال المعرفة السياقيّة البديلة التي تُنتَج في قلب الحدث، وتعيد مساءلة النظريّات التربويّة الكلاسيكيّة.

حين تقول معلّمة من غزّة: "أدرّس الأطفال كي لا ينسوا أسماءهم"، فهذه ليست استعارة، بل تعريف جديد لوظيفة التعليم في زمن الخطر الوجوديّ.

الشهادة هنا: توثّق، تفسّر، تعيد تعريف المفاهيم، وتمنح الصوت لمن حُرموا من المنابر.

التحوّل العميق في هويّة المعلّم المهنيّة

ما نشهده اليوم انهيار النموذج التقليديّ لهويّة المعلّم، وبروز هويّة جديدة متعدّدة الأبعاد:

- الدور التقليديّ مقابل الدور الجديد في زمن الحرب

من ناقل معرفة، إلى صانع معنى.
من منفّذ منهاج، إلى مُكيّف سياقيّ.
من موظّف نظام، إلى قائد مجتمعيّ.
من مقيّم تحصيليّ، إلى داعم نفسيّ.
من داخل الصفّ، إلى الميدان.

هذا التحوّل لم يكن خيارًا، بل ضرورة وجوديّة فرضها الواقع. المعلّم الفلسطينيّ اليوم يصنع قراره التربويّ خارج الإطار البيروقراطيّ، ويعيد تعريف النجاح التعليميّ بمعايير إنسانيّة لا رقميّة.

من الطوارئ إلى بناء نموذج تربويّ بديل

التجارب التعليميّة في السنة الثانية للحرب، تكشف أنّنا لم نعد فقط في مرحلة "الاستجابة"، بل دخلنا مرحلة التفكير في نموذج تربويّ بديل.

نموذج لا يعتمد على المبنى المدرسيّ، لا ينتظر الاعتراف الرسميّ، لا يخضع لشروط التمويل، ولا يفصل بين التعليم والرعاية النفسيّة. بل يقوم على المجتمع، والعلاقة، والمرونة، والسياق، والمعنى.

وهذا ما يجعل هذه التجارب خطرة سياسيًّا، لأنّها تنتج تعليمًا غير قابل للضبط الكامل.

المبادرات بين الإبداع والاستهداف الممنهج

كلّ مبادرة تعليميّة ظهرت في غزّة أو الضفّة الغربيّة، كانت تحمل في جوهرها سؤالًا مركزيًّا:
كيف نُبقي الطفل إنسانًا في عالم يريد تحويله إلى رقم؟

لكنّ هذه المبادرات واجهت: استهدافًا مباشرًا، وإغلاقًا قسريًّا، وتشويهًا للفاعلين، وتجفيفًا ممنهجًا للتمويل.

ومع ذلك، أفرزت هذه المبادرات: قيادات تعليميّة مجتمعيّة جديدة، وشبكات تضامن غير رسميّة، وأشكال تعلّم عابرة للمؤسّسات، وقدرة على الابتكار في أقسى الظروف.

من شهادات المعلّمين والمعلّمات في الميدان، نلمس تحوّلًا عميقًا في دور المعلّم:

من ناقل للمحتوى، إلى حاضن نفسيّ. من منفّذ لمنهاج رسميّ، إلى مُنتج للمعنى. من موظّف في نظام، إلى فاعل اجتماعيّ مجتمعيّ.
المعلّم في غزّة اليوم: ينظّم جلسات دعم نفسيّ تحت القصف، ويقود مبادرات تعلّم مرن في ظروف النزوح، ويعيد بناء الإحساس بالأمان لدى الأطفال بالكلمة والصوت والحكاية.

وفي الضفّة الغربيّة، حيث القتل البطيء، والتضييق والاقتحامات والحواجز، يقاوم المعلّم سياسات الإفراغ التربويّ، ويُبقي المدرسة حيّة على الرغم من تفكيكها الممنهج.

هنا، يصبح التعليم: فعل صمود لا خدمة، وحقًّا يُنتزع لا يُمنح، وأداة لحماية الهويّة في وجه المحو.

من السنة الأولى إلى السنة الثانية للحرب (تحوّلات التجربة، ونضج المبادرات)

إذا كانت السنة الأولى للحرب تمثّل سنة الصدمة والبقاء، فإنّ السنة الثانية أصبحت سنة إعادة تشكيل الفعل التعليميّ المقاوم.

في السنة الأولى: مبادرات عفويّة، واستجابات طارئة، وتعليم إسعافيّ هدفه احتواء الصدمة.

أمّا في السنة الثانية: فنضج التجربة، وانتقال من ردّ الفعل إلى التخطيط المرن، وبناء شبكات تعليم مجتمعيّ، وظهور نماذج تعليميّة بديلة خارج النظام الرسميّ، والمعلّمون والمعلّمات لم يعودوا فقط مستجيبين للأزمة، بل صاروا مبادرين ومنظّرين لممارسة تربويّة جديدة تعيد تعريف: المدرسة، والصفّ، والمنهاج، والعلاقة بين التعليم والمجتمع.

المبادرات التعليميّة والمجتمعيّة (بين الإبداع والاستهداف)

على الرغم من: القصف المباشر للمراكز التعليميّة، والإغلاق والتجريف، وتقييد التمويل، وغياب البنية التحتيّة، وتفكّك

النظام التعليميّ الرسميّ، شهدنا مبادرات: تعلّم مجتمعيّ قائم على المتطوّعين، وتعليم نفسيّ اجتماعيّ مدمج، ومساحات آمنة للتعلّم في مراكز إيواء، ونماذج تعلّم مرن خارج الزمن المدرسيّ التقليديّ.
هذه المبادرات لم تكن فقط إبداعًا تربويًّا، بل أصبحت أيضًا هدفًا مباشرًا للاستهداف، لأنّها تحافظ على الإنسان الفلسطينيّ حيًّا في وعيه وذاكرته.

ومع ذلك، أفرزت هذه التجارب إمكانات جديدة: استقلاليّة تربويّة، ومنهاجًا سياقيًّا مرتبطًا بالواقع، وإعادة اعتبار لدور المجتمع في التعليم، وكسر احتكار الدولة والاحتلال لمعنى المدرسة.

***

في فلسطين،
المعلّم لا يشرح الدرس فقط، بل يحرس الحياة من الانطفاء.
وأصوات المعلّمين والمعلّمات، ليست أصوات شكوى، بل أصوات بقاء ومقاومة ومعنى.

وإذا كانت الإبادة تستهدف الجسد، فإنّ التعليم الفلسطينيّ آخر ما تبقّى للدفاع عن الروح.

محمّد عوض شبير
باحث متخصّص في القضايا التعليميّة والمجتمعيّة
فلسطين

3
المعلّم بدوره فاعلًا اجتماعيًّا

فرضت السنة الثانية من الإبادة واقعًا صعبًا على التعليم في مدارس الضفّة الغربيّة، إذ تتعرّض مدارسنا إلى الكثير من الاعتداءات والمضايقات، خصوصًا في مدينتَي طولكرم وجنين. ولا تخفى على أحد حالة النزوح من مخيّماتها، حيث أُغلِقت 6 مدارس في طولكرم و9 مدارس في جنين، ما فرض توزيع الطلّاب على بقيّة المدارس في المحافظة.

شكّلت حالة النزوح ضغطًا كبيرًا على الطلبة والأهالي والمعلّمين، لكنّ المعلّم الفلسطينيّ كان، كما هو دائمًا، قادرًا على تحمّل العبء والاضطلاع بمسؤوليّات كبيرة. فلم يتخلّ عن دوره في التعليم، واستمرّ في التواصل مع الطلبة وشرح الدروس بواسطة منصّتَي تيمز وزووم، وأحيانًا عن طريق مجموعات الواتساب، وكان همّه الأكبر تعويض الطلّاب وعدم انقطاعهم عن التعليم بشكل تامّ.

أضف إلى ذلك الدور الاجتماعيّ الذي قام به المعلّمون، من تقديم الدعم النفسيّ والدعم المادّيّ للطلبة النازحين، بعد أن فقد بعضهم أماكن سكنهم، وفقد بعضهم أحد أحبّتهم أو الأعزّاء عليهم.

كان المعلّمون داعمين بشكل كبير للطلّاب، وكانوا دائمًا يتحرّون أماكن سكنهم واحتياجاتهم، ويتواصلون مع المجالس البلديّة لتوفيرها لهم.

وممّا رأيت، كان هناك معلّمون يقومون بدفع أقساط المدارس للطلّاب، وإن لم يكن ذلك بشكل شخصيّ، فكانوا يتواصلون مع آخرين لتوفيرها، إضافة إلى توفير مستلزماتهم من حقائب وقرطاسيّة.

كان للمعلّم دور كبير في تقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ للطلبة، على الرغم من ظروفه الصعبة التي لا تخفى على أحد. ولم يكتفِ بأن يكون مجرّد شخص يشرح الدروس ويرصد العلامات، بل انتقل دوره إلى ما هو أبعد من ذلك، ليكون الداعم لطلبته في مختلف احتياجاتهم وفي أماكن تواجدهم.

دور المبادرات التعليميّة

قمنا بتنفيذ مبادرة مع مؤسّسة عبد المحسن القطّان، أنا ومجموعة من المعلّمات. انقسمت المبادرة إلى مرحلتَين: الأولى نفّذناها في أحد مراكز النزوح مع الأطفال النازحين في عمر 6 إلى 12 عامًا، وركّزت على توفير الدعم النفسيّ لهم ولأمّهاتهم، إذ كنّا نشركهنّ في أنشطة التفريغ. كما قدّمنا التعليم إلى الأطفال في إطار تعويض الفاقد التعليميّ لديهم، وعقدنا معهم 12 لقاء.

أمّا المرحلة الثانية من المبادرة، فنفّذناها بالشراكة مع مركز البلديّة الشبابيّ، واستهدفنا فيها 30 طالبًا من الفئة العمريّة التي تتراوح بين 14 و16 عامًا. وركّزت على تقديم الدعم النفسيّ لهؤلاء اليافعين واليافعات، ولا سيّما أنّهم كانوا في مرحلة عمريّة حسّاسة. كما ركّزت على تعويض الفاقد التعليميّ لديهم، باستخدام الدراما في التعليم واستراتيجيّة عباءة الخبير. وركّزنا بشكل كبير على مادّتَي اللغة الإنجليزيّة الرياضيّات.

وكان للمبادرة صدى إيجابيّ لمسناه من التغذية الراجعة التي حصلنا عليها، سواء من الطلّاب أنفسهم أو من الأهالي أيضًا.

ختام أبو الرُّبّ
مرشدة تربويّة وناشطة مجتمعيّة
فلسطين

4
نعلّم كي نبقى
التعليم في الضفّة الغربيّة تحت الإبادة "الصامتة"

يحمل المعلّم عبر التاريخ رسالة تربويّة واجتماعيّة وعلميّة، غير أنّ المعلّم الفلسطينيّ يحمل علاوة على ذلك رسالة وطنيّة، تتمثّل في صون الهويّة، وحراسة الذاكرة والرواية والتاريخ. أثناء الإبادة في قطاع غزّة، كان المعلّم الغزّيّ يبادر إلى ابتكار أشكال متعدّدة من التعليم بما توفّر من إمكانات، في محاولة لإنقاذ الأطفال، وانتشال ذاكرتهم ووجدانهم وأذهانهم من بين الموت والركام. فهو يعلّم أطفالًا نجوا من الموت، لكنّهم لم ينجوا من إبادة استهدفت كلّ أشكال الحياة والتعليم التي عرفوها، إبادة واضحة وبشعة.

في المقابل، يواجه المعلّم الفلسطينيّ في الضفّة الغربيّة إبادة صامتة، قد لا يراها الطالب بوضوح، لكنّه يشعر بها ويعاني آثارها، من دون أن يدرك تمامًا أنّها تستهدف هويّته وأرضه وذاكرته. يعيش الفلسطينيّ في الضفّة الغربيّة تحت وطأة إغلاقات متكرّرة للمدن والقرى، واقتحامات متواصلة، وحملات اعتقال وتفتيش وتنكيل، وحواجز تعيق تنقّل الطلّاب والمعلّمين إلى مدارسهم. تتزامن هذه الظروف مع جنازات الشهداء وأخبار الموت التي تعمّ الوطن، ووضع اقتصاديّ معقّد، وخطط استيطانيّة تبتلع الأرض، ومناهج تعليميّة تُفرّغ تدريجيًّا من محتواها الوطنيّ.

في السنة الأولى من الإبادة، كان دوري أن أحتوي نفسي وطلّابي، وأن أحميهم وأحمي ذاتي من حالة الاغتراب بين ما يحدث خارج أسوار المدرسة، وبين انتظام البرنامج الدراسيّ. أمّا في العام الثاني، فأصبح الشعور أكثر ثقلًا، وكان لزامًا عليّ أن أحوّله إلى وقود للفعل. بدأت بتطوير موضوعات التعلّم داخل منهاج التكنولوجيا، نحو تعليم عمليّ يركّز على مهارات البقاء، وتعليم مبادئ الزراعة والثروة الحيوانيّة، بوصفها مدخلًا لبناء اقتصاد محلّيّ مقاوم. تزامن ذلك مع انضمامي وطلّابي إلى حملة المقاطعة، واستخدامنا أدوات إنتاج الوسائط المتعدّدة، لتوثيق الواقع وإيصال رسائلنا إلى العالم.

وخارج المدرسة، كان التعلّم المجتمعيّ بالشراكة مع مؤسّسات تربويّة مختلفة، ملاذًا ومساحة فعل. استخدمنا الفنّ والدراما حاضنة لفهم المشاعر والتعبير عنها، للمعلّمين والطلّاب على حدّ سواء. كما فكّرنا في تطوير منهجيّة STEAM، لتسليط الضوء على توظيف العلوم في عناصر من التراث الفلسطينيّ، مثل العمران والزراعة والقصّة والأزياء والاقتصاد وغيرها.

في هذا الواقع المركّب، لم يعد التعليم مجرّد عمليّة نقل معرفة، بل أصبح مساحة لإعادة بناء الإنسان نفسيًّا وفكريًّا وأخلاقيًّا. داخل الصفّ، يتحوّل الدرس إلى حوار مفتوح حول المعنى والقدرة على الاستمرار، وحول دور الفرد في حماية مجتمعه وصون كرامته. يتعلّم الطلّاب أنّ المعرفة ليست ترفًا، بل أداة بقاء ومقاومة، وأنّ المدرسة يمكن أن تكون مساحة أمان نسبيّ وسط الفوضى. ومن هذا الفهم، يتشكّل وعي جديد لدى الجيل الصاعد، يربط بين التعلّم والمسؤوليّة الاجتماعيّة، ويجعل من كلّ مهارة مكتسبة لبِنة في بناء مستقبل أكثر صمودًا. فالاستثمار في التعليم في مثل هذه الظروف ليس خيارًا ثانويًّا، بل فعل إيمان عميق بقدرة الإنسان الفلسطينيّ على النهوض، وإصرار على أن تبقى الحياة ممكنة على الرغم من كلّ ما يراد لها من انكسار.

لقد واجه التعليم الفلسطينيّ عبر سنوات الاستعمار والاحتلال تحدّيات متراكمة، تزداد شراسة وسُمّيّة مع مرور الوقت. والآن أجد التعليم في فلسطين مستهدفًا، كما يُستهدف الإنسان والشجر والتراب والهواء والماء، وربّما أكثر!

ندى الأشقر
معلّمة تكنولوجيا معلومات
فلسطين

مستقبل التعليم في فلسطين:
من التوثيق إلى إعادة المعنى

د. ريام كفري أبو لبن

ورقة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2026، والتي نظّمها المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان " الإبادة التعليميّة في سنتها الثانية: عن معنى التعليم في زمن الإبادة". الدوحة، 25 كانون الثاني/ يناير، 2026.

شكّلت النكبة سنة ١٩٤٨ لحظة محوريّة في التاريخ الفلسطينيّ وفي بناء الرواية الفلسطينيّة، غير أنّ توثيقها المكتوب والشفهيّ تأخّر لعقود، واقتصر طويلًا على التداول داخل العائلة ومخيّمات اللجوء (صيّغ، ٢٠١٨؛ أبو لغد، ٢٠٠٧؛ مصالحة، ٢٠١٢). في المقابل، هيمنت السرديّة الصهيونيّة والغربيّة على الأرشيف وكتابة التاريخ، في سياق محاولات ممنهجة لمحو الصوت الفلسطينيّ (بابه، ٢٠٠٢). وبذلك فُقدت شهادات مبكّرة كثيرة، واضطرّ الفلسطينيّون إلى سباق متأخّر مع الزمن لجمع الحكايات وتدوينها، في ظلّ غياب جهد مؤسّسيّ وطنيّ، يمنح هذا التوثيق أولويّة واضحة.

ومع الانتفاضة الأولى، ثمّ تطوّر الإعلام الفضائيّ والرقميّ، بدأ الصوت الفلسطينيّ يشقّ طريقه على نحو أوسع إلى العالم. وأتت وسائل التواصل الاجتماعيّ بانفجار غير مسبوق في الشهادات المصوّرة منذ بدء الإبادة الجماعيّة في غزّة، فتغيّرت قواعد اللعبة؛ إذ صار الفلسطينيّ يحدّث العالم مباشرة عن تفاصيل الحياة والموت، وأصبحت يوميّات الناس، من بينهم المعلّمون والطلبة، جزءًا من سيل رقميّ يواجه خطاب نزع الإنسانيّة والصور النمطيّة الاستعماريّة، وينقل في الوقت نفسه ملامح "الإبادة التعليميّة".

في قلب هذا المشهد، تبرز أسئلة ملحّة: لماذا نوثّق ونكتب؟ ولمن؟ وما أنواع التوثيق الممكنة؟ وهل تغيّر دور المعلّم في سياق الإبادة، أم أعيد إحياء دوره التاريخيّ بوصفه قائدًا مجتمعيًّا؟ وكيف يمكن توظيف هذا التوثيق في بناء مستقبل التعليم في فلسطين، وإعادة المعنى إلى المنظومة التعليميّة؟ تنطلق هذه الورقة من هذه الأسئلة، وتقترح النظر إلى التوثيق

التربويّ، وخصوصًا الرقميّ، بوصفه ساحة رئيسيّة للصراع على معنى التعليم في زمن الإبادة والاستعمار المستمرّين. ومن قراءة نقديّة لعيّنة من المنصّات والمبادرات الرقميّة التي توثّق واقع التعليم في غزّة، تحاول الورقة توضيح كيف يمكن أن يتحوّل التوثيق من مجرّد تسجيل للدمار، أو استجابة لمتطلّبات التقارير، إلى ممارسة تربويّة تحرّريّة وأداة لإعادة تخيّل مستقبل التعليم الفلسطينيّ.

توثيق التعليم في فلسطين عبر التاريخ

لا يبدو توثيق التعليم في فلسطين فكرة طارئة أو مستجدّة، فبالعودة إلى ما كُتب، يتّضح أنّ التربويّ الفلسطينيّ التفت مبكّرًا إلى التعليم بوصفه حقلًا معرفيًّا واجتماعيًّا مستقلًّا، تتشكّل فيه ملامح المجتمع ومستقبله. ويتجلّى ذلك في عمل خليل طوطح في مطلع ثلاثينيّات القرن الماضي، والذي يكشف تداخل المدارس والمناهج مع بنية السلطة الاستعماريّة (طوطح، ١٩٣٢)، ثمّ في سؤال إبراهيم أبو لغد حول كيفيّة تعلّم مجتمع في الشتات، موزّع بين مدارس الدول العربيّة ووكالة الأونروا، مع الحفاظ على سرديّته الوطنيّة (أبو لغد، ١٩٧٣). وعلى الرغم من تفرّق محاولات التوثيق آنذاك، واعتمادها في الغالب على مبادرات فرديّة، بدأ يتشكّل جسد معرفيّ يظهر فيه صوت المعلّم والطالب، ويقدّم التعليم فيه بوصفه فعل أمل وحياة، وليس مجرّد تعلّم داخل الصفّ.

ومنذ أواخر ثمانينيّات القرن الماضي، برزت محاولات عربيّة منظّمة لتأريخ التعليم في فلسطين؛ من سرديّة القطشان لمسار التعليم الرسميّ والخاصّ (القطشان، ١٩٨٧؛ ١٩٨٨)، إلى تقارير دوليّة كشفت تجريم التعليم خلال الانتفاضة الأولى (خدمة الجامعات العالميّة، ١٩٩٠)، وصولًا إلى طرح الشوايخ لإعادة بناء تاريخ التعليم انطلاقًا من الممارسة الصفّيّة (الشوايخ، ٢٠١٤)،

وتحليل الطراونة وأبو الريش لمسار النظام التعليميّ وأسئلة إصلاحه (الطراونة وأبو الريش، ٢٠١٧).

وفي العقد الأخير، اتّسعت العدسة أكثر مع أعمال تركيبيّة تناولت تعليم التاريخ في زمن الانتداب (فراس، ٢٠٢٠)، والبنية الراهنة للنظام التعليميّ الفلسطينيّ (حسين وآخرون، ٢٠٢٢)، ومكانة التعليم في التاريخ الفلسطينيّ الطويل (مصالحة، ٢٠٢٢)، وتعليم الفلسطينيّين داخل إسرائيل (الحاجّ، ٢٠٢٤). ومع ذلك، يبقى التاريخ الحيّ للغرف الصفّيّة غائبًا إلى حدّ كبير، ومعه يوميّات الكوادر التعليميّة تحت القصف وعنف المستوطنين. وتمثّل هذه الفجوة ما تحاول هذه الورقة الاقتراب منه، في قراءة نقديّة لمنصّات التوثيق الرقميّ التي تنتجها الكوادر التربويّة اليوم من قلب التجربة.

غزّة: من المبادرات التعليميّة إلى التعليم "المنظّم"

يبدأ التعليم التحرّريّ عند فريري من لحظة وعي المقهورين بأنّهم ليسوا مجرّد ضحايا، بل فاعلون يقرؤون واقعهم ويعيدون تشكيله. وفي غزّة، في العام الأوّل من الإبادة، خرج هذا المفهوم من حيّز الكتب إلى الخيام والصفوف المدمّرة. فقد قرّر عشرات المعلّمات والمعلّمين، ببساطة، أنّ دورهم يتجاوز انتظار "تعميم" من وزارة أو مشروع من منظّمة دوليّة؛ فلم ينتظروا هيكليّات جاهزة ولا مناهج طوارئ مصاغة في مكاتب مكيّفة، بل مارسوا ما يعرفونه بعمق: تعليم الأطفال.

نُقل الصفّ إلى خيمة، وإلى ركن في مركز إيواء، وإلى ظلّ جدار مهدّم. كُتب على الكرتون، واستُدعيت الذاكرة حين غابت الكتب، وتحوّلت لحظات الحصار والجوع إلى مساحات صغيرة من المعنى. ولا تمثّل هذه المبادرات الفرديّة هامشًا في "النظام التعليميّ الرسميّ"، بل تجسيدًا حيًّا لفكرة فريري القائلة إنّ المعلّم جزء من جماعة مقهورة تنتج معرفة مقاومة، لا منفّذًا محايدًا لمنهاج معطى (فريري، ١٩٧٠؛ ١٩٩٨).

لاحقًا، بدأت مؤسّسات المجتمع المدنيّ بالالتحاق بهذا الواقع، في محاولة لتنظيم ما شرعت به الكوادر التعليميّة على الأرض ودعمه. غير أنّه، كما يحدث كثيرًا في السياق الفلسطينيّ، سرعان ما فرضت شروط التمويل نفسها، ولغة الإطار المنطقيّة، وصورة "المستفيد/ الطفل" التي ينبغي أن ترضي المانح. لاحقًا، باشرت وزارة التربية التعامل مع هذه المبادرات بوصفها مختبرًا حيًّا للتعليم التحرّريّ، بل غالبًا بوصفها مجالًا يحتاج إلى ضبط وتنظيم ومراكمة أرقام.

وهكذا، بدأ ما نشأ من الواقع بوصفه فعلًا تعليميًّا أصيلًا ينبثق من علاقة حيّة بين المعلّم والأطفال، يتعرّض إلى التخفيف والتدجين، ويعاد إدخاله في قوالب مشاريع وخطط ونماذج متابعة وتقييم. وبعبارة مباشرة، فجمال مبادرة المعلّم، وعمق الدور الذي اضطلعت به المعلّمات والمعلّمون في قلب الإبادة، يواجهان اليوم خطر التآكل مرّة أخرى، تحت ثقل المنظّمات الدوليّة الكبرى، وغياب رؤية تحرّريّة حقيقيّة لدى الوزارة. وهنا تبرز الحاجة إلى التساؤل: كيف تمكن إعادة المعنى إلى التعليم عن طريق التوثيق؟

ماذا نكتب، ولمن؟

مثل كلّ شيء آخر في زمن الصدمة، يمرّ توثيق التعلّم/ التعليم في فلسطين بمراحل متعدّدة، ويخدم أغراضًا متنوّعة، ويقوده فاعلون مختلفون بدوافع متباينة. في المقدّمة تأتي الشهادات المباشرة، وهي الأكثر صدقًا وإنسانيّة، وتظهر في صيغ متنوّعة، من تدوينات قصيرة على المدوّنات، مثل مدوّنة غزّة على منصّة منهجيّات، إلى مقاطع مصوّرة سريعة على وسائل التواصل الاجتماعيّ.

في غزّة، خرجت المعلّمات والمعلّمون إلى العالم ليروا تفاصيل حياتهم اليوميّة: صفوفهم المرتجلة في الخيام، وغرفهم الصفّيّة المدمّرة، وفي الطريق كشفوا عن إرادة عنيدة للحياة والاستمرار، والأهمّ من ذلك كلّه، للتعليم. وقد أظهروا أنّ المعلّم ليس مجرّد لسان حال لمنظومة تعليميّة متعثّرة، بل فاعل اجتماعيّ قادر على إحداث الأثر بأبسط الإمكانات. ويوازي هذا العناد إصرار الأطفال الذين يحضرون إلى هذه الصفوف المؤقّتة، وأهالٍ يريدون لأبنائهم وبناتهم أن يعيشوا وأن يتعلّموا في آن واحد.

وبهذا التوثيق اليوميّ البسيط، في وسائط شعبيّة متاحة للجميع، يسلّط المعلّمون الضوء على الخراب الشامل في المنظومة التعليميّة، لكنّهم في الوقت نفسه يعرّون مركزيّة الدور المجتمعيّ للمعلّم في المجتمع الفلسطينيّ. ثيمات تبدو بسيطة في ظاهرها، مثل الإصرار والمثابرة والأمل، تلمع في الفيديوهات والنصوص والصور. الرسالة المضمرة هنا مزدوجة: من جهة، ثمّة خطاب إنسانيّ كونيّ موجّه إلى العالم، ومن جهة

أخرى، يعاد تعريف دور المعلّم الفلسطينيّ؛ عودة إلى دور كان أوضح بكثير في الماضي: المعلّم بوصفه قائدًا مجتمعيًّا، وفاعلًا سياسيًّا، والتعليم بوصفه أداة لبناء الهويّة والفكر والخطاب المؤدّي إلى التحرّر.

ولذلك، على الرغم من أنّ معظم ما نقرؤه اليوم على مدوّنة غزّة ومدوّنة مركز دراسات فلسطين، يقدّم بوصفه شهادات شخصيّة، إلّا أنّه تمكن قراءته على مستوى أعمق بكثير، بوصفه حالة استعادة أو نضوج لدور المعلّم الفلسطينيّ، يقول فيها بوضوح: لسنا في حاجة إلى من يعرّفنا معنى التعليم. لا ننتظر وزارة ولا مانحًا؛ الصفّ ملكنا، ونحن من نقيمه أينما وُجد أطفال يرغبون في التعلّم.

تتجلّى هذه الصور بوضوح في مقابلة أسماء مصطفى في كتاب التعليم في زمن الحرب: فعل حياة؛ إذ تجسّد أسماء، بلغة عالية الدقّة، صورة المعلّمة الناشطة والقائدة المجتمعيّة، القادرة بأبسط الموادّ على خلق مساحات تعلّم آمنة، يلعب فيها الأطفال ويتعلّمون. فهي لا تنتظر معيارًا جاهزًا من "المجتمع الدوليّ"، لتعرف كيف تعلّم في الطوارئ، إذ تعرف ذلك بالفطرة، لأنّها جزء من هذه الطوارئ، ولأنّها أيضًا فقدت عائلتها وبيتها ومدرستها، وما زالت تعيد بناء ذاتها مع طلبتها.

وتوثّق عهود نصّار حياتها مع طلبتها في الخيمة التعليميّة في مدوّنة مركز الدراسات الفلسطينيّة. لا تدوّن عهود عملها في الخيمة فحسب، بل تكتب أيضًا عن دراستها وأملها وأحلامها التي تأبى الاندثار تحت القصف والركام. كما تحدّثنا عن طلبتها، وعن كيفيّة تأثير نبرة صوتها فيهم، وتكشف إصرارها بوصفها طالبة دراسات عليا، تمشي مسافات طويلة لتحميل المحاضرات المسجّلة، ثمّ تجلس في منزلها تستمع إليها وتستعدّ للاختبارات. وهكذا تجسّد عهود ازدواجيّة الدور: صباحًا معلّمة تبثّ الأمل وتحمل رسائل لا تحصى لطلبتها؛ ومساءً طالبة تثابر على التعلّم، والمضيّ قدمًا نحو مستقبلها؛ وليلًا هي هدف للقصف والنزوح المتكرّر، لتخسر ما تبقّى من بيتها وخيمتها التعليميّة، وتجد نفسها بعيدة عن طلبتها، تعاود النهوض من جديد، باحثة عن خيمة أخرى، وأطفال جدد، وتعليم يُستأنف من جديد. نجد الكثير من هذه الشهادات في مدوّنة غزّة، وفي كتاب التعليم في زمن الحرب الذي لا يقتصر على غزّة، بل يمتدّ ليشمل تجارب من سوريا ولبنان أيضًا.

على المستوى الشخصيّ، يمثّل هذا التوثيق فعلًا إنسانيًّا قبل كلّ شيء؛ محاولة لأن يقول المعلّمات والمعلّمون للعالم إنّنا لسنا مختلفين كثيرًا: نعرض ممارساتنا اليوميّة، وطلبتنا، والعلاقات التي نبنيها. نأمل أن يصل صوتنا، وأن تغلب الإنسانيّة في النهاية. نوثّق على أمل أن يجد التربويّون والمعلّمون في أماكن أخرى قواسم مشتركة معنا، فيقترب فهمهم لنا، ولو قليلًا.

وتمكن قراءة هذه الشهادات الحيّة، المستمدّة من اليوميّات التعليميّة للمعلّمات والمعلّمين في غزّة ولبنان وسوريا، بوصفها أرشيفًا أوّليًّا لتجربة تعليميّة تحاول إعادة تعريف ذاتها من تحت الركام.

غير أنّ المشهد لا يقتصر على الشهادات. فنجد اليوم مقالات منهجيّة، تحاول وضع أسس ومعايير للتعليم في زمن الحرب، وأخرى توثّق المفردات الجديدة التي تعرّض إليها الأطفال مع اندلاع الحرب. ومن الأمثلة على ذلك مقالة د. محمّد شبير، بعنوان "مصطلحات جديدة تقتحم قاموس الطلبة الفلسطينيّين في ظلّ العدوان الإسرائيليّ"، الواردة في كتاب التعليم في زمن الحرب: فعل حياة؛ إذ يوثّق المقال المصطلحات الجديدة التي دخلت إلى قاموس الأطفال (والكبار) اللغويّ، ويتساءل عن موقع هذه اللغة في المناهج الفلسطينيّة المهدّدة في الأصل من قبل الدول المانحة، والمتّهمة غربيًّا بأنّها "مناهج محرّضة". وهنا ينتقل التوثيق من مجرّد تسجيل الشهادات، إلى طرح أسئلة وجوديّة صعبة لا يمكن غضّ الطرف عنها، أو المضيّ قدمًا كأنّ شيئًا لم يكن.

إلى جانب ذلك، تظهر دراسات حول الصحّة النفسيّة، والتعليم الدامج، والتعليم ما بعد الحرب، وغيرها من الأعمال التي تسعى لتنظيم المعلومات الواردة من الميدان ضمن أطر منهجيّة. وربّما يمكن لمثل هذه الجهود أن تسهم في إحداث تحوّل تربويّ وطنيّ في اتّجاه المنظومة التعليميّة الفلسطينيّة، وربّما لا يسع الإنسان، في هذه اللحظة، إلّا أن يأمل ذلك.

ومن ناحية أخرى، ثمّة نمط مختلف من التوثيق، موجّه من المانح ولأجل المانح نفسه، وهو توثيق يركّز على جمع الأرقام والبيانات، وتصنيفها بحسب المواقع الجغرافيّة والنوع الاجتماعيّ، وتقسيم الطلبة وفق فئات وقدرات، بما يخدم المؤسّسات المانحة في تأمين التمويل المستمرّ لبرامجها. وقد يرى بعضهم أنّ هذا النوع من التوثيق ضروريّ، لأنّه يضمن استمراريّة الدعم الذي يحتاج إليه المعلّم، والإدارة المدرسيّة،

والطفل، والعائلة، والمنظومة التعليميّة بأكملها. وإذا كنّا واقعيّين، فلا بدّ من الاعتراف بأهمّيّة هذا الكمّ الهائل من البيانات في توثيق ما يجري فعليًّا على الأرض داخل هذه البرامج. لكن، إلى جانب ذلك، يمكن لهذا النمط من جمع البيانات، إذا استخدمته مؤسّسات المجتمع المدنيّ المحلّيّة بحكمة، وإذا تجاوز مستوى المؤشّرات السطحيّة التي يفرضها المموّلون عادة، أن يتحوّل إلى قاعدة بيانات غنيّة تعالج بأساليب تحليل متعدّدة، وتسهم في صناعة القرار التعليميّ مستقبلًا في فلسطين.

في المقابل، تقدّم حجّة مضادّة ترى في هذا النوع من التوثيق ممارسة عقيمة، تنزع عن المعلّمات والمعلّمين والطلبة إنسانيّتهم، وتطارد "قصص نجاح" تستخدم لفتح أبواب تمويل إضافيّ، من دون تأمّل عميق أو نزاهة حقيقيّة في قراءة الواقع. وإلى حدّ ما، تصيب هذه الحجّة؛ فالمؤشّرات التي يحدّدها المانحون نادرًا ما تعبّر عن ما يعني الفلسطينيّين فعلًا. ومع ذلك، فإن تبنّي موقف أكثر حزمًا في التفاوض حول هذه المؤشّرات، وربّما توسيعها، إلى جانب بناء ممارسة راسخة في جمع البيانات وتحليلها، وسرد تقريريّ قويّ ومتجذّر في التجربة، يمكن أن يحوّل هذا التوثيق نفسه إلى أداة لا تقدّر بثمن، في تخيّل مستقبل التعليم في فلسطين ورسمه.

وبالطبع، هذا ليس ما نعيشه الآن. فالجهات المانحة العاملة في مجال التعليم في الطوارئ، تدّعي أنّها "تمكّن" المعلّمات والمعلّمين والطلبة، غير أنّ الواقع أكثر بساطة وقسوة: رواية القصّة ستبقى، في نهاية المطاف، مسؤوليّة الفلسطينيّين أنفسهم. لذلك قصص النجاح المتفرّقة في نشرات المموّلين نادرًا ما تعكس الصورة الكاملة، ولا تظهر الصوت الحقيقيّ للمعلّمات والمعلّمين والطلبة، ولا حتّى للأهالي. وحين يصبح التمويل مشروطًا ومعلّقًا على درجة "الامتثال"، يتحوّل ذلك سريعًا إلى شكل بطيء وصامت من محو دقيق للخطاب الفلسطينيّ الأصيل.

مستقبل التعليم في فلسطين وإعادة المعنى

يبقى السؤال الذي يفرض علينا: ما مستقبل التعليم في فلسطين؟ وكيف يمكن لكلّ هذه الجهود في توثيق ما يحدث لحظة بلحظة، إلى جانب محاولات التوثيق المنهجيّ والعلميّ، أن تسهم في تخيّل شكل التعليم في السنوات القادمة؟ وكيف يمكن، في الوقت نفسه، تجنّب العودة إلى "سير الأمور كالمعتاد"، ومواجهة محاولات الغرب المستمرّة لإعادة كتابة المنهاج الفلسطينيّ بطريقة تجعله "أكثر قابليّة للهضم" من منظورهم؟

أوّلًا، من المهمّ إعادة التأكيد على حقيقة أساسيّة مفادها أنّ المعلّمات والمعلّمين على الأرض استعادوا بالفعل دورهم الاجتماعيّ خارج حدود الغرفة الصفّيّة، وما يحتاجون إليه الآن دعم منظّم ومنهجيّ، يسمح لهذا الدور المستعاد بأن يتحوّل إلى تغيير حقيقيّ في بنية النظام التعليميّ نفسه.

ومع استمرار الإبادة بهدوء تحت غطاء "وقف إطلاق النار"، يغدو التوثيق ضرورة لا ترفًا؛ ليس فقط لأنّ الفلسطينيّين بحاجة إلى رواية قصّتهم بأنفسهم، بل لأنّ الذاكرة هشّة، ولأنّ العالم يميل إلى نسيان ما لا يراه ولا يسمعه. غير أنّنا، إلى جانب سرد القصص الإنسانيّة، بحاجة إلى مقاربة أكثر نظاميّة في التوثيق والأرشفة. لذلك، بينما يبقى الإنسان هو القصّة جوهريًّا، لا تقلّ أهمّيّة جمع البيانات، وإجراء الأبحاث التي ترصد التوجّهات التربويّة، والممارسات الصفّيّة، والتغيّرات البنيويّة في المنظومة التعليميّة.

ليست المشكلة في فعل التوثيق بحدّ ذاته، بل في كيفيّة قراءة الخطاب الذي يخرج منه. ومن النصوص والشهادات التي اشتغلت عليها في هذه الورقة، تبرز عدّة مواضيع بوضوح:

- المعلّمات والمعلّمون في قلب مشروع بناء الوطن، ولم يعد ممكنًا إنكار ذلك. لذلك بعد اتّفاقية أوسلو، دُفع المعلّمون إلى أدوار أكثر تقنيّة، بوصفهم خبراء مادّة ومقدّمي رعاية. أمّا اليوم، فإنّ غزّة ومعها عمليّة المحو الصامت في شمال الضفّة، تذكّرنا بأنّ المعلّم قائد مجتمعيّ، يمتلك قدرة حقيقيّة على حماية الأطفال، وصون طفولتهم، وإحداث التغيير.
- المنهاج الفلسطينيّ سيحتاج إلى تربويّات وتربويّين شجعان وذوي كفاءة عالية، للدفاع عن هويّته في وجه ضغوط المموّلين الدوليّين. وغالبًا ما تقدّم نقاشات الهويّة

وكأنّها على حساب "الجودة"، وكأنّنا مضطرّون إلى الاختيار بينهما. وهذا فخّ يجب فضحه؛ فالهويّة الوطنيّة والثقافيّة والتاريخيّة للفلسطينيّين غير قابلة للتفاوض.

- جودة التعليم مسألة مهنيّة وتقنيّة في الأساس، ويجب التعامل معها باستراتيجيّة وطنيّة تعترف بالموقع المركزيّ للمعلّم داخل مجتمعه، وتمنح خبرته الميدانيّة القيمة التي تستحقّها.
- لا تمكن العودة إلى ما قبل، لذلك فمرحلة ما بعد أوسلو بصيغتها التقليديّة لم تعد صالحة. ولا يمكن للمدارس أن تعود إلى حالة سبات يكون فيها الهمّ الأكبر درجات الاختبارات، على حساب التعلّم الحقيقيّ العميق.
- المعلّمات والمعلّمون والطلبة لا ينتظرون أحدًا ليرشدهم إلى الطريق. فهم في زمن الحرب والإبادة، يصنعون الطريق بأنفسهم، ويفتحون دروب المستقبل من دون حاجة إلى "إرشاد أو توجيه" خارجيّ، أو معايير مستوردة للتعليم في الطوارئ.
- المؤسّسات الفلسطينيّة لها دور كبير في استخدام خبرتها والبيانات والمعلومات لصالح صنع قرار فلسطينيّ، وبناء المؤسّسة الفلسطينيّة.
- أخيرًا، التوثيق ليس رفاهيّة للفلسطينيّين، هو جهد وطنيّ منظّم في التوثيق والأرشفة والدراسة والتحليل، وجمع البيانات شرط أساسيّ، حتّى لا ننسى نحن، ولا يسمح للعالم أن ينسى.

***

التعليم ليس حقلًا معقّمًا، ولا يعمل في الفراغ. إنّه متجذّر في المجتمع الذي يخدمه، وهو شخصيّ بقدر ما هو سياسيّ، لأنّه يبني الأجيال في الحاضر كي تقف على قدميها في المستقبل. وقد أدركت المعلّمات والمعلّمون الفلسطينيّون، منذ زمن بعيد، مركزيّة الدور الذي يمكن أن يضطلعوا به، ولم يتردّدوا تاريخيًّا في تحمّل هذه المسؤوليّة.

اليوم، ونحن نعيش واحدة من أعقد الأزمات التعليميّة في تاريخ فلسطين، يحتاج المعلّمون والطلبة إلى صوت يروي قصّتهم. عند هذه النقطة، لا يعود التوثيق مجرّد فعل تقنيّ لجمع البيانات، بل يصبح عمليّة حيّة وعضويّة تسهم في الإشارة إلى المستقبل، وفي رسم ملامحه.

د. ريام كفري أبو لبن
مستشارة تربويّة
فلسطين

المراجع

- الطراونة، إ. ي.، وأبو الريش، م. أ. (2017). *التعليم في فلسطين*. دار العامريّة للنشر والتوزيع.
- القطشان، ع. ع. س. (1987؛ 1988). *التعليم في فلسطين. الجزآن 1 و2*. دار الكرمل – صامد.
- Tutah, Khalil A. (1932). Education in Palestine. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 164, 155–166.
- Abu-Lughod, I. (1973). Educating a Community in Exile: The Palestinian Experience. *Journal of Palestine Studies, 2*(3), 94–111.
- Al-Haj, M. (2024). *Education among Indigenous Palestinians in Israel: Inequality, Cultural Hegemony, and Social Change.* SUNY Press.
- Alshwaikh, J. (2014). *History of Education in Palestine: Time to Reconsider.* Birzeit University.
- Furas, Y. (2020). *Educating Palestine: Teaching and Learning History under the Mandate.* Oxford University Press.
- Hussein, A., Wong, S., & Bright, A. (2022). *The Palestinian K-12 Education System: History, Structure, Challenges, and Opportunities.* Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Masalha, N. (2022). *Palestine Across Millennia: A History of Literacy, Learning and Educational Revolutions.* I.B. Tauris.
- World University Service. (1990). *Where Education Is a Crime: Report of Two Delegations to the Occupied Territories of the West Bank and Gaza Strip to Investigate Education Provision for Palestinians.* WUS.
- Rosemary Sayigh. (2018). The Nakba and Oral History. *Journal of Holy Land and Palestine Studies. 17*(2):151-168.

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال | مترجم

استخدام الأسئلة لتعزيز التعلّم الناشئ

يُعدّ فهم أهمّيّة أسئلة أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مدخلًا أساسيًّا لتوجيه خبراتهم التعليميّة وتنمية روح الاستقصاء لديهم.

بيكا رايدر

بقلم/ بيكا رايدر
15 كانون الثاني 2026

سيخبرك أيُّ معلم لمرحلة ما قبل المدرسة، أنّ الأطفال الصغار يطرحون كمًّا هائلًا من الأسئلة. وهناك بيانات تؤكّد ذلك فعلًا؛ فقد كشفت دراسة أُجريت سنة 2007، أنّ تلاميذ ما قبل المدرسة، عند تفاعلهم مع مقدّمي الرعاية في بيئة محفّزة، يطرحون في المتوسّط ما يعادل 76 سؤالًا في الساعة الواحدة. يُعدّ طرح الأسئلة مهمًّا لتلاميذ مرحلة ما قبل المدرسة، فالأسئلة لا تسهم في تنمية المهارات الاجتماعيّة والانفعاليّة واللغويّة والمعرفيّة فحسب، بل تُعدّ كذلك الوسيلة الأساسيّة التي يفهم بها الأطفال العالم من حولهم. وقد تشجّع طريقة استجابة المعلّمين لفضول الطفل، في ترسيخ روح الاستقصاء لديه، أو – من دون قصد – في تقييدها.

وإذا كنّا ندرك أهمّيّة الأسئلة التي يطرحها الأطفال، فلماذا نعتمد كثيرًا على أدلّة ومناهج دراسيّة، لا تستند إلى نوعيّة الأسئلة التي يطرحها الأطفال

أنفسهم؟ والسؤال الأجدر أن نطرحه على أنفسنا: كيف يمكننا توفير بيئة تعلّم يقودها الطفل، وفي الوقت ذاته ضمان تجربة تعليميّة متكاملة تستوفي معايير الدولة؟

هنا يأتي دور المنهج الناشئ (المتكوّن تدريجيًّا)، والذي تقوم فلسفته على فكرة مفادها أنّ توجيه خبرات التعلّم استنادًا إلى أسئلة الأطفال، يكرّس احترام دافعهم الذاتيّ إلى التعلّم، ويعلّمهم أنّ الفضول وسيلة ذات معنى لاكتشاف عالمهم. وغالبًا ما نلاحظ أيضًا أنّه عندما ينغمس الأطفال في تعلّمهم، تصبح الإجراءات الصفّيّة الروتينيّة أكثر سلاسة، ويغدو الصفّ أكثر حيويّة وحياة، مقارنة بصفّ يُدار وفق سيناريوهات جامدة ومحدّدة سلفًا.

المعلّم بوصفه باحثًا

يعتمد المنهج الناشئ بدرجة كبيرة على مفهوم المعلّم بوصفه باحثًا. ويعني ذلك أنّه أثناء لعب الأطفال، ينبغي علينا أن نكون واعين بأهمّيّة منحهم المساحة الكافية للاستكشاف وطرح الأسئلة، من دون توجيه مباشر من الكبار، وأن نلاحظ الأسئلة التي يطرحونها وندوّنها. فهذه الملاحظات ستوجّه خبرات التعلّم المقصودة التي سيقدّمها المعلّمون لاحقًا.

فعلى سبيل المثال، إذا توقّف الأطفال لطرح أسئلة حول تلٍّ مليء بالنمل، فمن المهمّ أن ندرك دلالة هذا الفضول، وأن نتيح لهم الفرصة لاستكشاف التلّ بأنفسهم. وأثناء متابعتنا لاستكشافهم، نقوم بتدوين الأسئلة المطروحة: هل تتكرّر بعض الأسئلة؟ ماذا يعرف الأطفال بالفعل عن النمل؟ كما يُعدّ هذا الوقت مناسبًا لالتقاط الصور ومقاطع الفيديو، للرجوع إليها لاحقًا عند تصميم أنشطة تعلّم مقصودة، تنطلق من اهتماماتهم الآخذة في التشكّل.

خلق فرص للتعلّم

في المنهج الناشئ، يستخدم المربّون ممارسة تُعرف باسم "الغرس"، بهدف غرس فرص تعلّم مقصودة بشكل طبيعيّ داخل لحظات الاكتشاف العفويّة. ويمكن أن يتّخذ الغرس شكل توفير أدوات تعلّم إضافيّة، أو طرح أسئلة داعمة تبني على ما يتعلّمه الأطفال بالفعل. فعلى سبيل المثال، إذا أبدى الأطفال اهتمامًا بسلوك النمل، يمكن تزويدهم بوعاء مخصّص للحشرات وعدسة مكبّرة. وإذا كانوا مهتمّين بعدد تلال النمل التي يمكنهم العثور عليها، يمكن تقديم دفتر صغير وقلم لتسجيل الأعداد. وإذا رغبوا في محاولة حفر تلّ نمل خاصّ بهم، يمكن توفير مجرفة يدويّة صغيرة، ومساعدتهم في تحديد مكان آمن للحفر. وإذا كان طفلان يقومان بعدّ النمل، يمكنك تقديم توجيهات أو أسئلة تبني على مهارات الرياضيّات، مثل: "لقد وجدتَ سبع نملات، ووجدت روزي أربعًا أخرى، تُرى كم نملة أصبح لدينا جميعًا؟"

كما يمكن أن تنعكس أسئلة الأطفال واهتماماتهم الناشئة في أنشطة اليوم التالي. فعلى سبيل المثال، بعد قضاء فترة الظهيرة في استكشاف عالم النمل، قد يأتي الأطفال في صباح اليوم التالي، ليجدوا دعوة إلى اللعب وبناء تلال نمل باستخدام الرمل السحريّ (الرمل القابل للتشكيل) ومجسّمات نمل صغيرة. وخلال فترة التجمّع الصباحيّ، يمكنك تقديم كتاب عن النمل وفتح نقاش قصير، مع الاستمرار في اتّباع توجيهات الأطفال. وغالبًا ما أمزح قائلة إنّ المنهج الناشئ أسهل في الممارسة عن الشرح. وكما نردّد للأطفال دائمًا، فالطريقة الوحيدة لتعلّم شيء جديد تتمثّل في المحاولة. لذلك، أقدّم إليك ثلاث خطوات بسيطة يمكنك تجربتها في صفّك.

ثلاث خطوات يمكنك تجربتها غدًا

1. خصّص 10 دقائق متواصلة من دون مقاطعة لمراقبة الأطفال يلعبون في الخارج، ولاحظ ما الذي يثير فضولهم. قد يكون شيئًا ملموسًا، مثل الريش أو الحشرات أو الطين، وقد يكون أمرًا أكثر تجريدًا، مثل موضوع متكرّر في لعبهم. ربما يستكشفون قوى خارقة، أو يبنون مدنًا في صندوق الرمل. يمكنك أيضًا تدوين بعض الملاحظات، أو تسجيل عبارات قالها الأطفال، أو التقاط بعض الصور إذا شعرت بالحماس.

2. استخدم "حقيبة الاكتشاف" لتعميق استكشاف الأطفال، وهي حقيبة صغيرة، تحتوي أدوات تساعد الأطفال في توسيع نطاق فضولهم، مثل المساطر، وأشرطة القياس، وعلب حفظ الحشرات، والخيوط، والأدّلة الميدانيّة المصغّرة، والمجارف اليدويّة الصغيرة، وأدوات العدّ، وأقلام الرصاص، والدفاتر، والمناظير، والعدسات المكبّرة، أو أيّ شيء يمكنهم استخدامه لتتبّع أسئلتهم واهتماماتهم.

تساعدنا حقيبة الاكتشاف في الاستجابة للأسئلة والملاحظات العفويّة. فعندما يطرح طفل سؤالًا مثل: "ما نوع هذه الحشرة؟" أو "ما عمق هذه البركة؟" لا نكتفي بالإجابة بالكلمات فقط. يمكننا منحه عدسة مكبّرة أو مسطرة ليتحقّق بنفسه. وهكذا نتحوّل من دور المفسّر إلى المرشد، بينما يصبح الأطفال علماء وباحثين ومستكشفين.

3. حاول استخدام المعلومات التي جمعتها من ملاحظاتك، لإنشاء نشاط تعلّم تفاعليّ يوسّع تعلّم الأطفال داخل الصفّ. وهنا يمكن إدخال أنشطة أكثر توجيهًا ومحدّدة المجال، من دون أنّ تفقد ارتباطها باهتمامات الأطفال. فإذا أبدى الأطفال اهتمامًا بأوراق الخريف في اليوم السابق، يمكنك إعداد نشاط سريع لمطابقة الأوراق أو فرزها حسب الألوان.

Originally published (January 15, 2026) on Edutopia.org. [Using Questions to Encourage Emergent Learning] 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.

عقليّة التساؤل

Inquiry Mindset

نشأ مفهوم عقليّة التساؤل في أواخر القرن العشرين، من رحم علم النفس المعرفيّ وعلم التربية، حين بدأ الباحثون بطرح تساؤلات مثل: لماذا ينجح بعض المتعلّمين على الرغم من قلّة مواردهم، بينما يتوقّف آخرون عند أوّل عقبة؟ واكتشفوا أنّ الفارق في ما يحمله المتعلّم من افتراضات حول المعرفة نفسها. وهكذا طرحت الباحثة كارول دِوك سنة 1986 مصطلح "العقليّة" لتصف تلك الافتراضات، وبعد ذلك، اعتُمِد المصطلح في الأوساط الأكاديميّة ليتحوّل إلى "عقليّة التساؤل"، بوصفه حالة ذهنيّة تفترض أنّ الأسئلة أغلى من الأجوبة، وأنّ الخطأ منعطف تعليميّ وليس خطأً. وقد انتقل المفهوم إلى حقل التعليم، فظهرت برامج مثل الفصول المستقصية ومختبرات التفكير، والتي تُدرّب المتعلّمين على طرح أسئلة ملاحظة ومقارنة واستدلال، بدلًا من الاكتفاء باستيعاب إجابات جاهزة (Mackenzie, 2021).

تُعرّف عقليّة التساؤل بأنّها منظومة من التصوّرات والمهارات التي تُحوّل المتعلّم إلى صانع معنى، يطرح أسئلته الخاصّة، ويُعيد صياغة العالم من حوله. وعلى خلاف النماذج التقليديّة التي تبدأ بالإجابة وتنتهي بالحفظ، تبدأ عقليّة التساؤل بسؤال حقيقيّ يُشعل الفضول، ثمّ تُتيح للمتعلّم خوض دورة التساؤل التي تتدرّج من التحريض على السؤال، إلى صياغته، ثمّ استكشافه، وأخيرًا التعبير عنه بأشكال متعدّدة، منها العروض أو الأفلام أو التصميم أو المدوّنات أو غيرها. ولا يظلّ التساؤل حبيس الفصل الدراسيّ، إذ يُعاد تصميم المكتبة لتصبح مختبر تساؤل، ويُستحدث اليوم المفتوح الذي تُعرض فيه أسئلة الطلّاب على الجمهور، ويُستعان بالتقنيّات الرقميّة لجعل التساؤل مرئيًّا ومستمرًّا (ماكينزي وبوشبي، 2022).

يتعلّم الطالب في الصفّ التقليديّ ما هو موجود، بينما يتعلّم الطالب ذو عقليّة التساؤل لماذا هو موجود على هذا النحو وليس غيره، ما يجعله يتمتّع بذاكرة لا تُخزّن حشدًا من الحقائق، فهي شبكة عصبيّة من الترابطات، تتيح نقل المعرفة إلى سياقات جديدة من دون تلقين إضافيّ. والفرق بين الطالبَين يشبه الفرق بين من يحمل حقائب مليئة بالكتب، وبين من يحمل مكتبة داخل رأسه، يستخرج منها ما يريد حينما يريد (إسماعيل، 2022). يصبح المتعلّم الذي تربّى على سؤال "لماذا ينبغي أن أطيع القوانين؟" قبل أن يُطلَب إليه الامتثال، هو ذاته الذي سيقف أمام فساد أو تمييز لاحقًا ويقول: "لديّ سؤال". وهذا ما يجعل عقليّة التساؤل وقاية اجتماعيّة من الخنوع، ومناعة ضدّ خطاب الكراهية الذي يُباع على شكل إجابات جاهزة (إسماعيل، 2011).

تبدأ التربية على التساؤل بتعليم قواعدها، إذ يُمنح الطفل حقّ السؤال، ولا بدّ من تعليمه أنّ السؤال الجيّد يحتاج إلى ملاحظة دقيقة، ولغة واضحة، وافتراضات منكشفة. وتُستخدم تقنيّات بسيطة، مثل دقيقة صمت قبل الإجابة، أو جلسة طرح أسئلة اسبوعيّة، أو تحويل الفصل إلى مختبر افتراضيّ، حيث كلّ خطأ يمثّل بيانات جديدة. وبدلًا من أن يكون المعلّم مصدر الإجابة، يصبح مُعدًّا للمفاجآت، يُخرج المتعلّم من منطقة الإجابات المريحة إلى فضاء الأسئلة المُحرجة، لأنّ التعلّم الحقيقيّ يبدأ حيث تنتهي ثقتنا بأنّنا نعرف (Murdoch, 2020).

المراجع

- إسماعيل، بليغ حمدي. (2011). *استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة: أطر نظريّة ونماذج تطبيقيّة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، بليغ حمدي. (2022). *استراتيجيّات التفكير فوق المعرفيّ: تنمية مهارات اللغة*. وكالة الصحافة العربيّة.
- ماكينزي، تريفور. وبوشبي، ريبكا. (2022). *عقليّة التساؤل*. (ترجمة: علي عزّ الدين). إصدارات ترشيد التربويّة.
- Mackenzie, T. (2021). *Scaffolding a Partnership for Equity and Agency in Learning.* Elevate Books Edu.
- Murdoch, K. (2020). *A fresh Look: How and why do we use inquiry in today's classrooms.* Seastar Education Consulting.

جرائم غير مرئيّة، فصول دراسيّة مفقودة:
معالجة عدم الإبلاغ والإفلات من العقاب في الهجمات على تعليم الفتيات

يقدّم تقرير "جرائم غير مرئيّة، فصول دراسيّة مفقودة: معالجة عدم الإبلاغ والإفلات من العقاب في الهجمات على تعليم الفتيات"، الصادر عن التحالف العالميّ لحماية التعليم من الهجوم في تشرين الثاني/ نوفمبر 2025، تحليلًا للتأثيرات المدمّرة التي تخلّفها الهجمات المسلّحة في تعليم النساء والفتيات في مناطق النزاع، مسلّطًا الضوء على تفاقم ظاهرة عدم الإبلاغ عن هذه الانتهاكات وغياب المساءلة عنها.

استهداف البنية التحتيّة التعليميّة

يستهدف النزاع المسلّح البنية التحتيّة التعليميّة بشكل ممنهج، ما يُفقد الفتيات ملاذهنّ التعليميّ. ففي اليمن، استخدمت الجماعات المسلّحة المدارس قواعد لتجنيد الطالبات، بينما شهدت سوريا اختطاف تلميذات من أمام مدارسهنّ للالتحاق بالتجنيد. وفي السودان، اقتحم مسلّحون مبنى جامعيًّا نسائيًّا، وارتكبوا اعتداءات بحقّ الطالبات. أمّا في العراق، فقد طال التفجير مراكز تعليميّة، في حين دمّرت ميليشيات في ليبيا مؤسّسات تعليميّة، ومنعت الفتيات من الاستمرار في دراستهنّ. يحوّل الاستهداف المادّيّ، والاستيلاء العسكريّ على الفصول الدراسيّة، المدرسة من فضاء للتعلّم إلى موقع للمخاطر الأمنيّة والجسديّة.

انقطاع الفتيات عن التعليم

يستعرض التقرير تداعيات انقطاع الفتيات عن التعليم في مناطق النزاع، حيث تتضاعف معدّلات التسرّب بينهنّ مقارنة بنظيراتهنّ في البلدان المستقرّة. في الصومال وأفغانستان وباكستان، يسحب الأهالي بناتهنّ من المدارس خوفًا من الاختطاف والعنف الجنسيّ على الطريق، بينما تواجه الفتيات ذوات الإعاقة صعوبات مضاعفة في العودة إلى الدراسة بعد تدمير المدارس. كما تتفاقم الأزمة بفقدان المرافق الصحّيّة الآمنة، ما يضطرّ الفتيات إلى ترك التعليم، خشية التعرّض إلى الاعتداء أثناء استخدام المراحيض البعيدة، في ظلّ غياب البنية التحتيّة الملائمة.

التعليم بوصفه آليّة حماية وإعادة تأهيل

يؤدّي التعليم دور آليّة حماية وإعادة تأهيل للفتيات في مناطق النزاع، إذ تمثّل المدرسة الفضاء الوحيد الذي يمنحهنّ الاستقرار النفسيّ، ويعيد إليهنّ إحساسهنّ بالطفولة بعيدًا عن آلام الحرب. في الكاميرون والكونغو الديمقراطيّة، لجأت فتيات إلى ممارسات غير مشروعة مقابل المال لدفع رسوم التعليم، بينما ارتفعت معدّلات زواج القاصرات في كينيا والصومال نتيجة إغلاق المدارس. ويؤكّد التقرير أنّ استمرار التعليم يشكّل حاجزًا وقائيًّا ضدّ تجنيد الأطفال، ويمنح الفتيات المجنّدات سابقًا فرصة إعادة بناء هويتهنّ بعيدًا عن سياق المقاتل، فضلًا عن إعادة دمج الناجيات من العنف الجنسيّ والأمّهات القاصرات ضمن برامج تعليميّة مرنة وآمنة.

السياسات والإطارات القانونيّة لحماية التعليم

يشير التقرير إلى التطوّرات القانونيّة والسياسيّة الدوليّة الرامية إلى حماية التعليم، وفي مقدّمتها اعتراف المحكمة الجنائيّة الدوليّة سنة 2025، بأنّ حرمان الفتيات من التعليم يُشكّل جريمة ضدّ الإنسانيّة تُصنّف ضمن جرائم الاضطهاد. ويُسلّط الضوء على إعلان المدارس الآمنة الذي وقّعته 121 دولة، والذي يُلزم الدول بحماية الطلّاب والمعلّمين والمنشآت التعليميّة من الهجمات والاستخدام العسكريّ. كما يُشير إلى دور لجنة الأمم المتّحدة في القضاء على التمييز ضدّ المرأة، بدمج هذا الإعلان ضمن توصياتها للدول الأعضاء، مطالبة بإصلاحات تشريعيّة وعسكريّة وسياسيّة تضمن محاسبة مرتكبي الاعتداءات على التعليم.

الحوكمة والبيانات التعليميّة

تتمثّل الأزمة في غياب البيانات الموثوقة والمنفصلة نوعيًّا عن الهجمات على التعليم، والتي تُفقد الانتهاكات بُعدها الحقيقيّ وتُعمّق الإفلات من العقاب. يُشدّد التقرير على ضرورة جمع معلومات مفصّلة حسب الجنس والعمر والموقع والجهة المسؤولة، بما يُمكّن من وضع استراتيجيّات وقائيّة فعّالة. ويُركّز على أهمّيّة مشاركة الفتيات أنفسهنّ في رسم خطط الأمن والسلامة المدرسيّة، كما هو الحال في الكاميرون، حيث أُشركن في تحديد تدابير الحماية، داعيًا إلى تمويل مستدام لقدرات الرصد الوطنيّة، وتعزيز تفويض بعثات الأمم المتّحدة الإنسانيّة في متابعة الانتهاكات القائمة على النوع الاجتماعيّ.

توصيات لتعزيز حماية التعليم

قدّم التقرير توصيّات عمليّة لتعزيز حماية التعليم وضمان استمراريّته للفتيات في مناطق النزاع، مُوجّهًا هذه التوصيات بالدرجة الأولى إلى الدول المُوقّعة على إعلان المدارس الآمنة. إذ يُطالب بتبنّي نهج حسّاس للنوع الاجتماعيّ في تنفيذ هذا الإعلان، وتحديدًا تجريم الاستخدام العسكريّ للمدارس في القوانين الوطنيّة، واتّخاذ تدابير استثنائيّة لإعادة دمج الفئات الأكثر تهميشًا، من النازحات وناجيات العنف الجنسيّ والأمّهات القاصرات في المدارس. كما يُؤكّد على ضرورة توفير نقل آمن ورعاية للأطفال وتعليم مرن ودعم ماليّ، لإزالة الحواجز التي تُبعد الفتيات عن مقاعد الدراسة. ويُوجّه التقرير رسالة موازية إلى الجهات المانحة والإنسانيّة، تفيد بضرورة توسيع تدريب العاملين التعليميّين على جمع بيانات منفصلة نوعيًّا عن الهجمات، وحماية قدرات الرصد الوطنيّة عن طريق تمويل مستدام، ومتابعة المساءلة القانونيّة لمرتكبي الاعتداءات بما يضمن محاكمة عادلة ونزيهة.

GCPEA

منصّة المتحف الفلســـطينيّ - سناسل

في خضمّ تحوّلات العالم العربيّ الرقميّة، وُلدت من فلسطين مبادرة تعليميّة غير مسبوقة تحمل اسم "سناسل: نلعبُ معًا، نتعلّمُ معًا"، لتكون أوّل منصّة عربيّة من نوعها تجمع بين المتعة والمعرفة، وتُعيد تعريف المتحف بوصفه فضاء حيًّا لا يقف عند أسوار مبانيه، بل يتمدّد إلى كلّ بيت ومدرسة وهاتف محمول. انطلقت الفكرة من رؤية استراتيجيّة للمتحف الفلسطينيّ، مفادها أنّ المتحف عابر للحدود، ومن واجبه أن يصل إلى كلّ طفل لا يستطيع اجتياز الحواجز أو قيود الوباء. كانت النتيجة مشروعًا رقميًّا تعليميًّا، بدأ تطويره أواخر سنة 2020، لتُطلَق نسخته الأولى منتصف سنة 2022، بدعم من مؤسّسات محلّيّة ودوليّة، ويُتاح مجّانًا للمدارس والعائلات في فلسطين والشتات.

استُلهم الاسم من تصميم المتحف ووظيفته، وربطه بعمليّة تعلُّم قائمة على البناء والتدرُّج؛ إذ ترتبط السناسل بالثقافة الفلسطينيّة، فهي الجدار الحجريّ الذي يبنيه الفلّاح الفلسطينيّ على حوافّ تلاله، حجرًا فوق حجر، ليوقف انجراف التربة ويحفظ خصوبة الأرض. استعار المشروع الاسم إيمانًا بأنّ التعلّم المتحفيّ يحدث بالبناء التدريجيّ والجماعيّ، إذ يضيف كلّ طفل حجره، ويحمي هويّته، ويشارك غيره في تشييد جسر معرفيّ لا ينهار.

تقدّم سناسل منظومة متكاملة من الأنشطة التفاعليّة المصمّمة بعناية لتواكب احتياجات الأطفال بين 5 و12 سنة، فتخاطب نموّهم المعرفيّ والوجدانيّ على امتداد مراحل الطفولة المبكّرة، وصولًا إلى عتبة المراهقة. ولا يقتصر ثراؤها على تنوّع الأعمار، بل يمتدّ إلى اتّساع مجالاتها، إذ تنفتح على الأدب والتاريخ والجغرافيا، وتعبر إلى الفنون والعلوم، وتتجذّر في التراث والزراعة، وتمتدّ إلى الرياضيّات وغيرها من الحقول التي تُنمّي التفكير، وتغذّي الخيال، وتُعزّز روح البحث والاكتشاف.

كما تنتظم أنشطة سناسل ضمن أربعة محاور متكاملة، تُشكّل معًا رحلة المتعلّم كاملة. يبدأ الطفل في "نستكشف"، حيث يجمع المعارف والقصص، ثمّ ينتقل إلى "نصنع" ليحوّل ما تعلّمه إلى أعمال فنّيّة وابتكارات ملموسة. بعد ذلك يخوض مرحلة "نلعب"، فيختبر تعلّمه بألعاب وتحدّيات تُرسّخ المفاهيم، وأخيرًا يصل إلى "نتواصل"، حيث يعرض نتاجه ويتبادله مع الآخرين، ليكتمل بذلك بناء السنسلة التعليميّة حجرًا فوق حجر.

أنشطة "نستكشف"

في نستكشف، يدخل الطفل إلى مخزن رقميّ غنيّ بالقصص والصور والأصوات، فيُصغي إلى مدوّنة صوتيّة من المدرسة، ويستمع إلى حكاية الصابون النابلسيّ الذي هزم الملك، ويتجوّل في جولة افتراضيّة داخل معرض "مَدى البُرتقال"، ويرافق ابن الصيّاد في رحلته من يافا إلى حيفا، ثمّ يستريح أمام زخارف الأرضيّات الملوّنة، فيعيد ترتيبها بأصابعه. هذه أمثلة فقط، فالمخزن المفتوح يضمّ عشرات الأنشطة التي تُطلق خيال المتعلّم وتُعمّق انتماءه، من دون أن تُثقله بفيض المعلومات، مع إتاحة مساحة رحبة للعب والتساؤل.

أنشطة "نصنع"

يتحوّل الطفل هنا من متلقٍّ إلى صانع فاعل؛ حيث يُسجّل أولى حكاياته في "مدوّنة صوتيّة" باستخدام هاتفه، ويُصمّم "بلاطًا شاطرًا" فيدرك مفاهيم الهندسة والتناظر، ويُعيد ترميم صورة "دالية"، فيتعلّم مفهوم الحفاظ على التراث، ثمّ يطرّز "سيلفي" على القماش، فيدمج بين التقنيّة والمهارة اليدويّة. هذه أمثلة سريعة من عشرات الأنشطة التي تُدرّب يد الصغير وعقله على التخطيط والتجريب والإتقان، فتُعلّمه أنّ المعرفة تُبنى حجرًا بعد حجر.

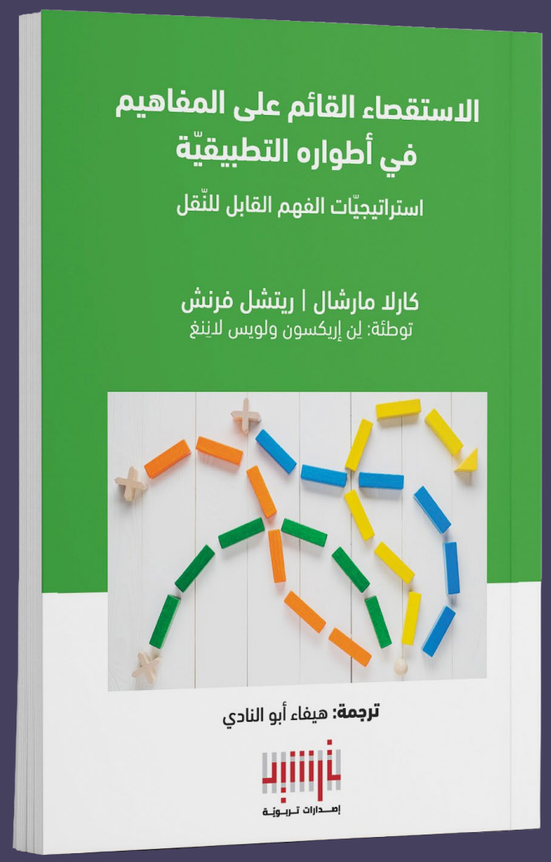
أنشطة "نتواصل"

في فضاء نتواصل، تتحوّل المنصّة إلى ساحة مفتوحة بلا حدود، يلتقي فيها الأطفال والمعلّمون والأهل، ليشاركوا ما أنجزوه من أعمال فنّيّة وقصص وصور وأصوات، فتستعيد فلسطين ملامحها المبعثرة في شاشات صغيرة تتناثر في كلّ بيت ومدرسة. يُعلّق الطفل رسمته على معرض الزوّار الافتراضيّ، فيتلقّى التحيّة من قريته البعيدة ومن مخيّم اللاجئين الذي لا يملك هو الآخر إلّا الهاتف المحمول، ويُسجّل اسمه في سجلّ الزوّار الافتراضيّ ليكتب بخطّ يده: "أنا أحيّي فلسطين من غزّة، وها هو جبلي يرسم نفسه على لوحتي". أمّا خريطة المتاحف الفلسطينيّة، فتُفتح له خارطة حيّة، لينقر على أيّ موقع فيرى معروضاته، ويضيف تعليقًا صوتيًّا على لوحة تراثيّة، فينتقل إلى نقطة أخرى ليقرأ قصيدة زميله. وهكذا، تتشابك الأصوات والصور في رحلة متصّلة لا يقطعها حاجز ولا انقطاع كهرباء.

أنشطة "نلعب"

يُمارس الطفل في "نلعب" ما تعلّمه من دون قيود: يُركّب ملصقات فلسطينيّة ليتعرّف إلى رموزه الوطنيّة، ويُجرّب حرّورة الحديقة فيُخضع ملاحظته للاختبار، ويُنافس أصدقاءه في "مرّنوا ذاكرتكم بالصابون النابلسيّ"، فترسخ المعلومة بالمتعة والمرح. هذا غيض من فيض عشرات الألعاب التي تُخفي التعليم خلف التحدّي والمفاجأة، فتُحوّل الخطأ إلى خطوة على طريق الصواب، واللعب إلى مساحة للتعلّم بالتجربة.

الاستقصاء القائم على المفاهيم



أطلقت إصدارات ترشيد التربويّة كتاب "الاستقصاء القائم على المفاهيم في أطواره التطبيقيّة: استراتيجيّات الفهم القابل للنقل" (2025)، من تأليف كارلا مارشال وريتشل فرنش، وترجمة هيفاء أبو النادي.

يقدّم هذا الكتاب مرجعًا شاملًا يجمع بين العمق النظريّ والتطبيق العمليّ، إذ يركّز على المنهج القائم على المفاهيم، ويعتمد الاستقصاء أداةً محوريّة للتعلّم، ويعرض استراتيجيّات تدريسيّة واضحة، وأمثلة واقعيّة، وموادّ مرئيّة في مقاطع فيديو، إلى جانب موارد قابلة للتنزيل، مثل القوالب والنماذج الجاهزة.

يمتدّ الكتاب على 549 صفحة من القطع المتوسّط، ويأخذ المعلّمين في رحلة تعليميّة متكاملة، بدءًا من بناء التصوّرات المفاهيميّة لدى الطلّاب، وصولًا إلى نقل هذه المفاهيم وتطبيقها في سياقات تعليميّة متنوّعة.

رؤية منهجيّة معاصرة

يقدّم كتاب "الاستقصاء القائم على المفاهيم" إضافة نوعيّة إلى أدبيّات تطوير المناهج والتدريس المعاصر، بمزجه المنهجيّ بين نظريّة التعلّم القائم على المفاهيم، وممارسات التعلّم القائم

على الاستقصاء، في إطار تطبيقيّ واضح ومتكامل. فالكتاب لا يكتفي بعرض تصوّر نظريّ للاستقصاء، بل يذهب أبعد من ذلك، مقدّمًا نموذجًا إجرائيًّا مفصّلًا، مدعومًا باستراتيجيّات، وأمثلة صفّيّة، وأدوات تخطيط، وموارد رقميّة، تجعل منه دليلًا عمليًّا للمعلّمين من مرحلة الطفولة المبكّرة حتّى الصفّ الثاني عشر.

ينطلق العمل من إشكاليّة تربويّة مألوفة في الصفوف: كيف يمكن توظيف أسئلة الطلّاب العفويّة في بناء فهم مفاهيميّ عميق، بدل أن تبقى مجرّد تساؤلات متفرّقة لا يجمعها إطار؟ ومن هنا، تقترح المؤلّفتان نموذجًا للاستقصاء القائم على المفاهيم، يهدف إلى نقل الطلّاب من مستوى الحقائق والمهارات الجزئيّة، إلى مستوى التعميمات القابلة للنقل بواسطة سياقات جديدة. فالاستقصاء، في هذا التصوّر، ليس غاية في ذاته، بل وسيلة منظّمة لتوليد أفكار كبرى، تُبنى عبرها المعرفة على نحو مترابط ومتدرّج.

يقوم الكتاب على تمييز دقيق بين التعلّم القائم على الاستقصاء، والتعلّم القائم على المفاهيم، مبيّنًا أنّ الأوّل يركّز على توظيف الأسئلة النشطة لتحفيز التعلّم، في حين ينظّم الثاني المحتوى حول أفكار مجرّدة ودائمة وشاملة. ويشكّل "الاستقصاء القائم على المفاهيم" منطقة التقاء بين النهجَين؛ إذ يُصمّم التعلّم فيه بحيث يقود إلى بناء تعميمات تربط بين مفهومَين أو أكثر، في صيغة علاقة ذات معنى. وتستند المؤلّفتان في هذا الإطار إلى أعمال هـ. لِن إريكسون ولويس أ. لانِنغ في بنية المعرفة وبنية العمليّة، مع تطوير تطبيقيّ يراعي الواقع الصفّيّ.

معماريّة الاستقصاء القائم على المفاهيم

يتوزّع الكتاب على ثلاثة أقسام مترابطة. يضع القسم الأوّل الأسس النظريّة، موضّحًا سلسلة التعليم المتّصل بين التدريس المباشر والاستقصاء المفتوح، ومؤكّدًا أنّ اختيار النهج ينبغي أن يكون مقصودًا تبعًا لأهداف التعلّم. أمّا القسم الثاني، فيركّز على تخطيط الوحدات باستخدام أدوات عمليّة، مثل "نسيج الوحدة" و"تحليل التعميمات"، بما يعزّز مواءمة الأسئلة الإرشاديّة مع المفاهيم المحفّزة. ويأخذ القسم الثالث القارئ في رحلة في مراحل نموذج الاستقصاء الذي صمّمته المؤلّفتان: الانغماس الذهنيّ، والتركيز، والاستكشاف، والتنظيم، والتعميم، والنقل، ثمّ التأمّل.

تتميّز هذه المراحل بكونها مترابطة لا خطّيّة، إذ يُشدّد على الربط المستمرّ بينها، وعلى بناء ثقافة صفّيّة تدعم التفكير المفاهيميّ. ففي مرحلة الانغماس، تُستثار المعرفة السابقة وتُحفّز الدافعيّة، وفي التركيز، تُبنى المفاهيم باستخدام استراتيجيّات متنوّعة، ثمّ يُتاح للطلّاب في الاستكشاف التعامل مع أمثلة واقعيّة ومصادر متعدّدة. أمّا التنظيم، فيُعنى بتكوين المعنى عبر المنظِّمات البيانيّة، وصولًا إلى صياغة تعميمات قويّة في مرحلة التعميم، ثمّ اختبارها ونقلها إلى سياقات جديدة. ويُختتم المسار بالتأمّل بوصفه عنصرًا بنيويًّا في بناء الاستقلاليّة الفكريّة.

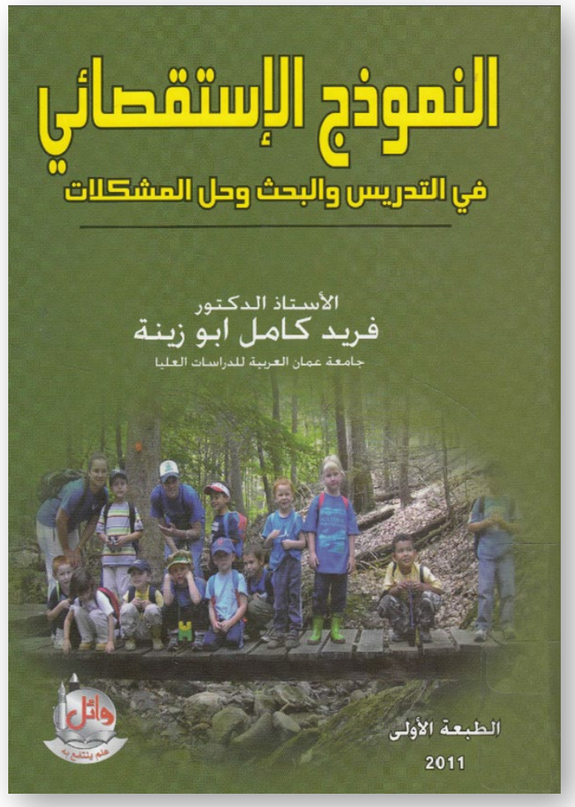
موارد داعمة تعزّز التعلّم المفاهيميّ

ومن أبرز ما يقدّمه الكتاب ثراء الاستراتيجيّات التعليميّة العمليّة، مثل نموذج فرايِر، والمجموعات الجزئيّة والمتقاطعة والمنفصلة، والخرائط المفاهيميّة، وبروتوكولات النقاش، وغيرها من الأدوات التي تدعم تكوين المفاهيم وتنظيم المعرفة. ولا تُطرح هذه الاستراتيجيّات بوصفها وصفات جاهزة، بل بوصفها خيارات يُنتقى منها وفق الغاية التعليميّة والسياق الصفّيّ. كما يُرفق الكتاب بموارد إلكترونيّة تتضمّن مقاطع فيديو من صفوف حقيقيّة حول العالم، وقوالب قابلة للتنزيل، وعيّنات تخطيط، بما يعزّز صلته بالتطبيق.

يتّسم الأسلوب بالوضوح والتنظيم، مع حرص على المزج بين الخلفيّة النظريّة والتطبيق العمليّ، في انسجام مع رؤية المؤلّفتَين إلى ضرورة التوازن بينهما. فالكتاب موجّه إلى المعلّمين الجدد والخبراء على حدّ سواء، إذ يتيح مسارًا تدريجيًّا لمن يتعرّف إلى المنهجيّة لأوّل مرّة، كما يقدّم أفكارًا متقدّمة لمن يسعى لتعميق ممارسته.

يأتي هذا الإصدار مكمّلًا لكتاب "التدريس والمنهاج القائمان على المفاهيم" الذي أطلقته إصدارات ترشيد التربويّة سنة 2024، ليشكّلا معًا إطارًا بيداغوجيًّا متكاملًا.

التعليـم والتعلّـم بوصفهمـا جدليّـة الفعـل والأثـر فـي المدرسـة المعاصـرة



أركان العمليّة التعليميّة في المدرسة أو المؤسّسة التعليميّة ثلاثة: المنهاج أو المقرّر الدراسيّ، والمدرّس أو المعلّم، والطالب أو المتعلّم. وقد نال المنهاج حيّزًا واسعًا في الخطط الدراسيّة للمراحل المختلفة. وتكاد لا تخلو أيّ خطة دراسيّة لتخصّص ما من مساق أو أكثر يتناول المنهاج: أسسه وتنظيماته وتقويمه. أمّا على المستوى المدرسيّ، فهو من وجهة نظر المعلّم يحدّد بالكتاب المدرسيّ لمقرّر أو مبحث ما لصفّ معيّن.

أمّا الركن الثاني من أركان العمليّة التعليميّة التعلّميّة فهو المعلّم؛ فالمعلّم هو الذي يقوم بالتعليم. فاستنادًا إلى المنهاج أو المقرّر الذي تمّ تجسيده في كتاب مقرّر، يخطّط المعلّم للتدريس وينظّم الخبرات التعليميّة للطلبة، ويعمل على حثّ الطلبة وإثارة دافعيتهم، وما يتّبع ذلك من تقويم للفعّاليّات التدريسيّة وما تمّ تحقيقه من أهداف التخطيط المخطّط لها. وللتدريس مهارات على المعلّم أنّ يمتلكها ليكون التدريس فعّالًا ومنتجًا.

والطالب كما هو متّفق عليه محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وهو الركن الأساسيّ في العمليّة كلها، فالتعليم الذي لا يحدث تعلّمًا ليس تعليمًا على الإطلاق؛ وكأن العمليّة التعليميّة التعلّميّة

لم تحدث. التركيز على التعلّم بدلًا من التعليم، إلّا أنّ النظريّات التربويّة الخاصّة بالتعلّم لم تحدث فرقًا كبيرًا أو جوهريًّا في مخرجات التعليم. ولذا لا بدّ من إحكام الربط بين التدريس والتعلّم واعتبارهما وحدة أو عمليّة واحدة.

على الرغم من الارتباط الوثيق بين التعليم والتعلّم، ممّا يجعل البعض [لا يميّز] بينهما باعتبار أن التعليم يحدث أو يؤدّي إلى التعلّم، إلّا أنّهما شيئان مختلفان؛ فالتعليم عمليّة يقوم بها المعلّم، والتعلّم عمليّة يقوم بها الطالب أو المتعلّم. والتعليم يسير وفق إجراءات يتبنّاها أو يسير بها المعلّم، في حين يتعلّق التعلّم بالمبادئ والنظريّات المتّصلة بكيفيّة تعلّم الفرد المتعلّم في مختلف المراحل. فالتعليم عمليّة عقليّة ذاتيّة تتمّ داخل المتعلّم نتيجة للمثيرات المحيطة به والتي يقوم بها المعلّم في غالب الأحيان، ونتيجة للاستعدادات الموجودة لديه، ويكون نتيجتها تغيّر في سلوك الفرد الظاهر أو المستتر.

فالتعلّم عمليّة شخصانيّة ترتبط بالمتعلّم، وحتّى يحدث التعلّم لا بدّ من توفير الخبرة التعليميّة الجيّدة، أي التي توفّر فرصًا للمتعلّم ليمارس السلوك المستهدف كما خطّط له المعلّم. والتعلّم لا يقتصر حدوثه على ما يقوله أو يفعله المعلّم في الموقف التعليميّ، فقد يحدث نتيجة قراءة مادّة مطبوعة أو مشاهدة صور أو برنامج تلفزيونيّ أو من خلال أداء مهام معيّنة أو ما شابه. كما يمكن أن يقوم المعلّم بعمل تعليميّ في غرفة الصفّ دون حدوث تعلّم، أو حدوث تعلّم لدى بعض الطلبة وعدم حدوثه لدى البعض الآخر؛ ويحدث التعلّم بدرجات متفاوتة لدى الطلبة في معظم الأحيان بناءً على الفروق الفرديّة القائمة بينهم.

التعليم الجيد أو التعليم الفعّال هو التعليم الذي يؤدّي إلى حدوث تعلّم جيّد لدى الطالب، بمعنى أنّه يحدث السلوك المرغوب فيه والذي نصّت عليه الأهداف التعليميّة المخطّط لها، والتعليم الجيّد له مواصفات تتمثّل في ضرورة امتلاك المعلّم لمجموعة من المهارات التعليميّة.

ونظرًا للارتباط الوثيق بين التعليم والتعلّم فإنّه ينظر إليهما على أنّهما عمليّة واحدة مترابطة يطلق عليها العمليّة التعليميّة التعلّميّة. وهذه العمليّة ذات طبيعة تفاعليّة وتواصليّة، فهي عمليّة تفاعليّة بين أفراد (بين المعلّم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم)؛ فالمعلّم يقدّم مثيرات يستجيب لها الطلبة، واستجابات الطلبة تكون مثيرات للمعلّم يستجيب لها، وتكون أيضًا مثيرات لطلبة آخرين يستجيبون لها. وعلى المعلّم أن يتيح فرصًا للطلبة ليتفاعلوا (يستجيبوا ويسألوا ويفكّروا ويعبّروا عن أفكارهم ومشاعرهم)، وأن لا يسيطر على الصفّ بكلامه وأفعاله؛ فعمليّة التعليم والتعلّم عمليّة تواصل بين المعلّم والمتعلّم، هدفها إحداث تعلّم مرغوب لدى المتعلّم عن طريق إثارته وتسهيل تعلّمه، وذلك بتوفير بيئة تعليميّة تعلّميّة مناسبة توفّر الخبرة الضروريّة لاكتساب السلوك المستهدف.

والعمليّة التعليميّة التعلّميّة عمليّة مقصودة ومنظّمة ومخطّط لها، فهي بوصفها تفاعليّة تواصليّة تحتاج إلى القصديّة والتنظيم والتخطيط؛ حتّى تؤدّي إلى التعلّم المنشود. والمعلّم في هذه العمليّة هو المصمّم والمنظّم للتفاعل والتواصل فيها؛ ودوره فيها وسيط ومسهّل، وحفظ الطلبة للتعلّم وإثارة دافعيّتهم أمر أساسيّ في قطبيّ العمليّة. ولعلم النفس التربويّ دور بارز في تفعيل عمليّة التعلّم وتوجيه عمليّة التعليم لإحداث التعلّم، وفي طرائق التدريس الفعّالة، ومنها ما يستند إلى النموذج الاستقصائيّ.

أبو زينة، فريد كامل. (2011). النموذج الاستقصائيّ في التدريس والبحث وحلّ المشكلات. دار وائل. (ص ص. 13-16).

محاورة مع
د. أنيس الحروب

- أستاذ في علم النفس التربويّ والتربية الخاصّة، وأستاذ زائر في جامعة كامبريدج.
- يشغل منصب رئيس المجلس العالميّ للأطفال الموهوبين والمتفوّقين (WCGTC)، والرئيس السابق لدائرة التربية في الجامعة الأمريكيّة في بيروت (2015-2018).
- منسّق برنامج الدراسات العليا في الإرشاد والتوجيه المدرسيّ منذ سنة 2012، ومنسّق برنامج التربية الخاصّة منذ سنة 2006.
- أنهى درجتَي الدكتوراه والماجستير في علم النفس التربويّ والتربية الخاصّة (تربية ذوي الخصوصيّة المزدوجة) من جامعة كامبردج، والماجستير في التربية الخاصّة والبكالوريوس في علم النفس من الجامعة الأردنيّة، إضافة إلى دبلوم في صعوبات التعلّم من كلّيّة الأميرة ثروت التابعة لجامعة البلقاء التطبيقيّة.
- عمل باحثًا زائرًا في مركز رينزولي الدوليّ للموهبة والتفوّق والإبداع في جامعة كونيتيكت (2018-2019).
- زميل زائر للأكاديميّة البريطانيّة في كلّيّة التربية في جامعة كامبردج سنة 2010، وزميل زائر في كلّيّة التربية وكلّيّة فيتسوليام في جامعة كامبردج (2025-2026).
- باحث زائر في كلّيّة الدراسات الاجتماعيّة المتقدّمة (SASS) في سلوفينيا (2017)، وفي كلّيّة التربية في جامعة أدنبرة (2017).
- نشر أبحاثه في مجلّات عالميّة رائدة في التربية الخاصّة وتربية الموهوبين وعلم النفس، وله خمسة كتب منشورة:
  - نظريّات وبرامج في تربية المتميّزين والموهوبين، (دار الشروق، 1999).
  - اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه في المدارس اللبنانيّة: التشخيص والتقويم والعلاج، (Springer, 2016).
  - تربية الموهوبين في المدارس اللبنانيّة: تكامل النظريّات والأبحاث والممارسات، (Springer, 2018).
  - خدمة الفئات المستضعفة والمهمّشة في السياقات الاجتماعيّة والتعليميّة، (Springer, 2023).
  - الدمج المدرسيّ في لبنان: دمج الأبحاث حول الطلّاب الموهوبين وذوي صعوبات التعلّم في الممارسة العمليّة، (Frontiers, 2024).
- عضو منتخب في اللجنة التنفيذيّة للمجلس العالميّ للأطفال الموهوبين والمتفوّقين.
- ترأّس مشاريع تربويّة برعاية اليونيسف، والأونروا، واليونسكو، والأكاديميّة البريطانيّة، والوكالة الأمريكيّة للتنمية الدوليّة، والبنك الدوليّ، والاتّحاد الأوروبّيّ، ومعهد عصام فارس للسياسات العامّة والشؤون الدوليّة، ومؤسّسة التعاون، كما عمل استشاريًّا لدى مؤسّسة الأصفريّ ومركز الالتزام المدنيّ وخدمة المجتمع في الجامعة الأميركيّة.
- يعمل مستشارًا أكاديميًّا مشاركًا في تأسيس مبادرة الشرق الأوسط للتعلّم الاحترافيّ، في كلّيّة الدراسات العليا في التربية في جامعة هارفارد.

- نبدأ الحوار بتقديمك الشخصيّ لأنيس الحروب: الأكاديميّ التربويّ الإنسان، وكيف تشكّلت رحلته الأكاديميّة في علم النفس التربويّ والتربية الخاصّة.

يمكنني أن أعرّف بنفسي بأنّني نشأت في أسرة قرويّة متعلّمة ومتوسّطة الحال، من قرية وادي فوكين، إحدى قرى غرب بيت لحم، تقع بجانب حوسان وبتّير. ويُقال إنّ اسمها ذو أصل يونانيّ/ لاتينيّ بمعنى "وادي الشوك". وتضمّ القرية بقايا كنيسة يعود تاريخها إلى ما يقارب 1600 عام، ما يدل على عمق التاريخ الراسخ لشعبنا ووجودنا في المكان.

أثناء حرب سنة 1967، كان والدي في بيروت، حيث كان يخضع للامتحانات النهائيّة لنيل درجته الجامعيّة في جامعة بيروت العربيّة. ومع تطوّر الأحداث، ومرورنا بفترة قصيرة من الإقامة في مخيّم الدهيشة، وجدنا أنفسنا ننتقل إلى الأردنّ.

وُلدت في مدينة الزرقاء، ولذلك لم أرَ فلسطين، بينما وُلد أخواي الأكبران، خالد ونجاح، في بيت لحم. نشأت في الأردنّ، ودرست في مدارس الأونروا، مثل إخوتي وأخواتي وأبناء العائلة جميعًا تقريبًا. عائلتنا كانت وما تزال موزّعة بالتساوي بين فلسطين والأردنّ. بعد ذلك التحقت بالجامعة الأردنيّة، حيث درست علم النفس، ثمّ حصلت على درجة الماجستير في التربية الخاصّة، إضافة إلى دبلوم في صعوبات التعلّم من كلّيّة الأميرة ثروت في

جامعة البلقاء التطبيقيّة. وبعد انتهاء الدراسة، باشرت عملي معلّمًا مدّة أربع سنوات في المدرسة الإنجليزيّة الحديثة، حيث عملت في مجال صعوبات التعلّم. في تلك الفترة، كان اهتمامي منصبًّا أيضًا على الموهبة والتفوّق.

وفي عملي، لاحظت أنّ العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يمتلكون مواهب واضحة، ما دفعني إلى التفكير في النظرة النمطيّة السائدة التي تربط صعوبات التعلّم بالتأخّر أو العجز. رفضت هذه الفكرة، وبدأت العمل على مشروع كتاب باللغة العربيّة حول الطلبة الموهوبين المتفوّقين، والذي نُشر سنة 1999 عن دار الشروق، وكان عمري حينها نحو 23 أو 24 عامًا. كما تقدّمت بمقترح بحثيّ إلى جامعة كامبريدج لدراسة موضوع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم (Dyslexia). وقد فوجئت حينها بقبول واسع للفكرة، على الرغم من أنّ هذا المجال لم يكن يحظى باهتمام بحثيّ كافٍ، بل كانت هناك نظرة تشكّك أصلًا بوجود هذه الفئة، باعتبار الجمع بين الموهبة وصعوبات التعلّم أمرًا غير ممكن.

أمّا عن سبب توجّهي إلى قطاع التربية، فقد نشأت في أسرة تربويّة، فوالدي عمل معلّمًا في أكثر من بلد، منها السعوديّة والمغرب والإمارات، وإخوتي جميعهم يعملون في المجال التعليميّ. بدأت بدراسة علم النفس، ثمّ وجدت أنّ أقوى الروابط وأكثرها عمقًا الرابط بين علم النفس والتربية.

أرى أنّ علم النفس من أهمّ التخصّصات وأوسعها، لتداخله مع مجالات عديدة، مثل التسويق والاقتصاد وعلم الاجتماع والحرب والتربية. وقد وجدت في التربية مساحة ممتعة وأوسع للتفكير والنقاش وتعدّد وجهات النظر، بعيدًا عن الحسم المطلق. ومع أنّ خلفيّتي كانت من تخصّص علميّ، إلّا أنّ شخصيّتي تميل إلى مساحات تعدّد الآراء وتنوّع التوجّهات. لم أكن مقتنعًا دائمًا بمنطق أنّ واحدًا زائد واحد يساوي اثنين بصورة مطلقة، وهذا التصوّر ما زلت أطبّقه في تدريسي حتّى اليوم. كثيرًا ما أقول لطلّابي: واحد زائد واحد ليس بالضرورة أن يساوي اثنين دائمًا، فتبدأ النقاشات حول الفكرة. ولتوضيح المقصود، أقدّم إليهم مثالًا بسيطًا: أحضر معجونتين، وأقول هذه واحدة وهذه واحدة، فإذا جمعناهما، هل تصبحان اثنتين؟ يجيبون: بل تصبحان واحدة. وهنا أوضح لهم الفكرة: ليس كلّ شيء في الحياة قطعيًّا أو حاسمًا، فهناك سياقات ومعانٍ مختلفة. العالم ليس دائمًا قائمًا على الأحكام المطلقة، بل يتضمّن مساحات رماديّة تستحقّ التفكير والحوار.

- بعد كلّ هذه البدايات، هل لديك أيّ ندم على هذا الطريق؟

أبدًا، على العكس تمامًا. حتّى اليوم أرى أنّ هذا المسار كان ثريًّا ومُلهمًا. بل إنّ بناتي يدرسن علم النفس، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهذا أمر يسعدني كثيرًا. أحيانًا يمزحن بأنّي لا أتوقّف عن الحديث في علم النفس، ليس معهنّ فقط، بل مع أيّ شخص قريب منّي، وذلك لشدّة شغفي بعلم النفس وعلم النفس التربويّ، وارتباطهما العميق بمجال التربية.

لقد اكتشفت في هذه المهنة أنّ التربية مجال واسع بصورة مدهشة، وقابل للتشعّب في اتّجاهات معرفيّة وإنسانيّة كبيرة. يمكن للباحث أن يعمل في التربية المقارنة، فيدرس الفروق بين الجامعات، أو المؤسّسات، أو حتّى بين الدول وثقافاتها التعليميّة. ويمكنه أن يتناول مراحل التعليم المختلفة: ما قبل المدرسة، وأثناءها، وما بعدها. بل إنّ مفهوم المدرسة نفسه لا ينبغي أن يُحصر في الإطار الفيزيائيّ أو المكانيّ فقط، فالتعليم أوسع بكثير من حدود المدرسة التقليديّة، وهو فضاء ممتدّ يتجاوز الشكل المادّيّ للمؤسّسة التعليميّة.

لاحقًا، واصلت دراستي في جامعة كامبريدج، حيث حصلت على درجة الماجستير ثمّ الدكتوراه في التربية الخاصّة، مع تركيز محدّد على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلّم. أمضيت هناك نحو خمس سنوات في الدراسة والبحث. بعد ذلك التحقت بالجامعة الأمريكيّة في بيروت أستاذًا مساعدًا في التربية

الخاصّة وعلم النفس التربويّ. في لبنان يُستخدم مصطلح "التربية المختصّة" للدلالة على هذا المجال.

ومنذ ذلك الحين، تدرّجت أكاديميًّا وإداريًّا؛ فتولّيت رئاسة دائرة التربية، ونلت درجة الأستاذيّة، وكنت أستاذًا زائرًا في جامعة كامبريدج أكثر من مرّة، من بينها أستاذ زائر للأكاديميّة البريطانيّة في جامعة كامبردج، إضافة إلى كوني أستاذًا زائرًا في جامعة كونيتيكت، والتي تُعدّ من أبرز المراكز العالميّة في مجال تربية الموهوبين، ومرتبطة بمركز رنزولي المعروف في هذا التخصّص.

انُتخبتُ في العام الماضي رئيسًا للمجلس العالميّ للأطفال الموهوبين والمتفوّقين، وهو من أقدم المنظّمات العالميّة المتخصّصة في هذا المجال وأكبرها، والمعنيّ بتطوير المعرفة والسياسات والممارسات المرتبطة بتربية الموهوبين والمتفوّقين.

- كنتَ قد تحدثت عن تجربة تدريس لمدّة أربع سنوات في مدرسة في عمّان، أليس كذلك؟ وهل اقتصرت علاقتك بالتعليم المدرسيّ على تلك السنوات الأربع، أم كانت هناك تجارب أخرى مع المدارس، حتّى خلال عملك في الجامعات؟

نعم، درّستُ في المدرسة الإنجليزيّة الحديثة (New English School). وفي الواقع، كانت هناك تجربة مهمّة خلال فترة دراستي في كامبريدج. أثناء وجودي هناك طالبًا، فقد بادرتُ إلى تأسيس مدرسة عربيّة. كان الدافع بسيطًا: كنتُ أريد أن أفيد وأستفيد في الوقت نفسه، خصوصًا أنّني لم أكن حاصلًا على منحة كاملة، بل على نصف منحة تقريبًا، ما استلزم منّي العمل في مجالات متعدّدة، من بينها التدريس.

قمتُ بإعداد ملصقات وتعليقها في كلّيّات كامبريدج للإعلان عن افتتاح مدرسة لتعليم اللغة العربيّة، بالتعاون مع عدد من الطلبة. كنتُ قد أحضرتُ معي المنهاج الأردنيّ من الأردنّ، وقلت: "من يرغب في تعلّم العربيّة، سنقوم بتعليمه". وبالفعل، وجدنا إقبالًا لافتًا؛ إذ سجّلت 16 عائلة أبناءها، وكان لدينا 16 طالبًا من العرب وغير العرب، تتراوح أعمارهم بين ستّ سنوات ونحو أربع عشرة سنة أو أكثر قليلًا. واستمرّت المدرسة لمدّة أربع سنوات، حتّى موعد مغادرتي.

في البداية، كان مقرّها في "ولفسون كولج"، ثمّ نقلناها لاحقًا إلى "فيتزويليام كولج"، وهي الكلّيّة التي أنتمي إليها. وقدّمت لنا الكلّيّة دعمًا مشكورًا، إذ وفّرت صفّين مجّانًا. بالنسبة إليهم، عُدّ هذا النشاط إضافة ثقافيّة مميّزة، حتّى إنّهم أدرجوه ضمن الملفّ التعريفيّ للكلّيّة بوصفه نشاطًا ثقافيًّا.

- وماذا كنتم تدرّسون تحديدًا؟ هل كان التركيز على اللغة العربية فقط؟

نعم، كان التركيز على تعليم اللغة العربيّة، ولكن بروح ثقافيّة ومنهج غير مؤدلج، بعيدًا عن أيّ توجّه دينيّ أو أيديولوجيّ. كان هناك عطش حقيقيّ لدى كثير من العائلات لأن يتعلّم أبناؤهم العربيّة في إطار ثقافيّ مرن.

اعتمدنا على القصص والأدب بوصفهما مدخلًا أساسيًّا للتعليم. قسّمنا الطلبة إلى مجموعات بحسب مستوياتهم اللغويّة؛ فبعضهم بدأ من الحروف، وآخرون عملوا على قراءة القصص، بينما ركّزت مجموعات أخرى على الكتابة والتعبير. ومع توسّع التجربة، انضمّ إليّ أكثر من مدرّس للعمل معي وفق المستويات المختلفة.

ما كان لافتًا في تلك التجربة أنّ العائلات لم تنظر إليها فقط بوصفها برنامجًا تعليميًّا، بل فضاء ثقافيّ جامع. صحيح أنّ التقدّم اللغويّ لم يكن سريعًا دائمًا، بحكم هيمنة اللغة الإنجليزيّة على البيئة المحيطة، إضافة إلى أنّ التدريس كان مرّة واحدة أسبوعيًّا، يوم الأحد، ولساعتين أو ثلاث، لكنّ القيمة الحقيقيّة كانت في

خلق جوّ ثقافيّ حيّ يجمع الأطفال والأسر. وباختصار، يمكن القول إنّنا علّمنا اللغة بواسطة الأدب.

أثناء وجودي هناك، تعرّفت إلى مدرسة "ستو سكول" (Stowe School)، وهي مدرسة داخليّة (Boarding School) تُعدّ من أبرز المدارس الخاصّة بين أكسفورد وكامبريدج، وتبعد عن كامبريدج نحو 65 ميلًا. لاحقًا، تواصلوا معي لتدريس بعض الطلبة. كان من بينهم طالب أبدى والده اهتمامًا كبيرًا بتعلّم ابنه اللغة العربيّة؛ أراد أن يتعلّم ابنه العربيّة إلى جانب دراسته، وقمتُ بالتدريس هناك لما يقارب عشرة أشهر.

وبالتوازي، درّست عددًا من الطلبة في كامبريدج دروسًا خاصّة في اللغة العربيّة. والحقيقة أنّ تخصّصي الأكاديميّ لم يكن في اللغة العربيّة، بل إنّ والدي هو المتخصّص فيها. غير أنّني كنت، وما زلت، عاشقًا للغة العربيّة، ومحبًّا للشعر العربيّ. في المدرسة الإنجليزيّة الحديثة (New English School) درّست اللغة العربيّة، إلى جانب الرياضيّات (Math). إضافة إلى أنّني خرّيج مدارس الأونروا، حيث كان التعليم بالكامل باللغة العربيّة، وقد درستُ الرياضيّات والعلوم والفيزياء والكيمياء بالعربيّة. وعندما انتقلت إلى التدريس في المدرسة الإنجليزيّة الحديثة، قمتُ بتدريس الرياضيّات والعلوم باللغة الإنجليزيّة، وكان ذلك مطلوبًا ممّن يمتلك القدرة على تدريس المادّة باللغتين.

في الأردنّ، كان نظام المدرسة الإنجليزيّة الحديثة مختلفًا وملحوظًا، إذ كان الطلبة يدرسون حتّى الصفّ السابع المنهاج الأردنيّ إلى جانب المنهاج البريطانيّ. ومن المفارقات التي كنت ألاحظها، لأنّ الطلبة كانوا يدرسون الرياضيّات بالعربيّة والإنجليزيّة في آنٍ، أنّه في منهاج الرياضيّات بالعربيّة، كان استخدام الآلة الحاسبة (Calculator) ممنوعًا، بينما كان مسموحًا بها في منهاج الرياضيّات بالإنجليزيّة. فينتقل الطالب من صفّ يُسمح له فيه باستخدام الآلة الحاسبة، إلى صفّ آخر لا يُسمح له بذلك، وأحيانًا مع المدرّس نفسه. هذه الازدواجيّة تعكس إشكاليّة حقيقيّة، إذ قد تعتمد المدرسة أكثر من منهاج، لكن من دون تنسيق كافٍ بينها، ما يضع الطالب أمام ممارسات متباينة داخل البيئة التعليميّة نفسها.

ويمكن إضافة مثال مهمّ في هذا السياق. أذكر أنّه في مادّة التاريخ، عندما كان الطلبة يدرسون تاريخ الأردنّ باللغة العربيّة، وخصوصًا عند الحديث عن الثورة العربيّة الكبرى وبعض المحطّات التاريخيّة، كان يُقدَّم لورنس العرب بوصفه شخصيّة مثيرة للجدل، بل وأحيانًا يُنظر إليه على أنّه شخصيّة استعماريّة أو موضع شكّ. في المقابل، كان الطالب نفسه يدرس التاريخ باللغة الإنجليزيّة، حيث يُقدَّم لورنس العرب بصورة مختلفة تمامًا، أقرب إلى صورة المُخلّص أو الشخصيّة الحضاريّة الإيجابيّة. هذه الازدواجيّة في الطرح، حتّى وإن لم تكن دائمًا في المدرسة نفسها، بل في مدارس أخرى أيضًا، تعكس تناقضًا واضحًا في بناء السرديّة التاريخيّة. وهذا يدلّ على إشكاليّة أوسع تتعلّق بتبنّي مدارسنا لمناهج غير منبثقة من سياقاتنا الثقافيّة والمعرفيّة، ما قد يُنتج تناقضات تُربك الطالب، وتُحدث لديه التباسًا في الفهم.

- ركّزت الكثير من أعمالك على الطلّاب ذوي الصعوبات التعلّميّة والطلّاب الموهوبين، هل ترى أنّ تعريفات هاتَين الفئتَين باتت واضحة أمام التربويّ العربيّ؟

يمكن القول إنّ هناك وضوحًا أكبر مقارنة بالسابق. فمثلًا مفهوم الموهبة كان يُعرَّف تقليديًّا بصورة ضيّقة، غالبًا بالذكاء أو التفوّق الأكاديميّ فقط، وهو معيار ما تزال بعض المدارس تعتمده بوصفه المعيار الأساس، وأحيانًا الوحيد. لكنّ هذا المفهوم شهد توسّعًا ملحوظًا، سواء في الأدبيّات البحثيّة أو في الممارسات التربويّة في عدد من الدول العربيّة، حيث أصبحت الموهبة تُفهم بصورة أكثر شمولًا، لتشمل الإبداع والقيادة والمواهب الفنّيّة والرياضيّة وغيرها. ومن المهمّ الإشارة إلى أنّه لا يوجد تعريف عالميّ واحد متّفق عليه تمامًا للموهبة، لكنّ هناك اتفاقًا واسعًا، عالميًّا وعربيًّا على فكرة تعدّد المواهب، لا حصرها في بُعد واحد.

أمّا في ما يتعلّق بصعوبات التعلّم، فقد كان هناك خلط شائع، خصوصًا حتّى التسعينيّات وربّما ما بعد ذلك، بين صعوبات

التعلّم، وبطء التعلّم، والتأخّر المدرسيّ. لغويًّا قد تبدو المصطلحات متقاربة، لكنّها تربويًّا وتشخيصيًّا مختلفة تمامًا؛ فصعوبات التعلّم تشير إلى صعوبات نمائيّة أو أكاديميّة محدّدة، قد تظهر في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو الانتباه. أمّا بطء التعلّم فيرتبط بانخفاض عامّ في القدرة المعرفيّة مقارنة بالأقران. في حين أنّ التأخّر المدرسيّ قد تكون أسبابه متعدّدة، نفسيّة أو أسريّة أو تعليميّة أو مرتبطة بالمدرسة أو المعلّم، وليس بالضرورة أن يكون نابعًا من خصائص داخليّة لدى الطالب. يمكن أن يكون التأخّر المدرسيّ ناتجًا عن بطء التعلّم، وقد ينشأ عن عوامل أخرى متعدّدة. كما إنّ النظم التعليميّة الحديثة تتيح أحيانًا للطلبة بطيئي التعلّم وقتًا إضافيًّا، ما يغيّر طريقة النظر إلى مسارهم الأكاديميّ.

في هذا السياق، يكون التأخّر، في حالة بطء التعلّم، مستمرًّا ودائمًا، بينما قد يكون التأخّر المرتبط بظروف أخرى طارئًا، يظهر في فترة معيّنة وقد لا يستمرّ. فالتأخّر المدرسيّ قد يكون طارئًا، وقد تكون أسبابه غير طارئة، إذ يمكن أن ينجم، كما ذُكر، عن بطء التعلّم.

ويُعرف بطء التعلّم في الأدبيّات الإنجليزيّة بمصطلح (Slow Learner)، وهو يختلف عن (Learning Disabilities). ففي الحالة الأولى يكون الطالب بطيئًا في معظم مجالات التعلّم، نتيجة انخفاض قدراته المعرفيّة أو الذكائيّة، وبالتالي يظهر التأخّر بصورة عامّة. أمّا صعوبات التعلّم فهي صعوبات محدّدة، قد تكون في القراءة أو التهجئة أو الحساب. والفرق الجوهريّ أنّ بطيء التعلّم يكون بطيئًا بصورة عامّة في مختلف المجالات، بسبب محدوديّة قدراته المعرفيّة، بينما صعوبة التعلّم تكون صعوبة محدّدة في مجال بعينه.

فعلى سبيل المثال، قد يعاني الطالب صعوبة في الحساب فقط، ويُستخدم في الإنجليزيّة مصطلح (Arithmetic) لا (Mathematics) للدلالة على المهارات الحسابيّة الأساسيّة. وتشمل هذه المهارات عمليّات الجمع والطرح والضرب والقسمة، وقد تظهر لدى الطالب أخطاء نمطيّة، مثل عكس الأرقام أو الخلط بين الإشارات أو الانتقال غير الدقيق بين القيم المكانيّة. وهذه الظواهر قد تظهر في مختلف اللغات، بما فيها العربيّة والإنجليزيّة والفرنسيّة. كما إنّ عُسر القراءة أو صعوبة القراءة (Dyslexia) في اللغة الأمّ ينعكس عادة على اللغات الأخرى، ويختلف عن مجرّد صعوبة تعلّم لغة ثانية.

ومن الإشكاليّات الشائعة في بعض المدارس الخاصّة المبالغة في تشخيص صعوبات التعلّم، إذ قد يُعزى ضعف الأداء في اللغة الإنجليزيّة، بوصفها لغة ثانية، إلى صعوبة تعلّم، بينما يكون السبب الحقيقيّ مرتبطًا باكتساب اللغة. وهذا يضيف تحدّيات إضافيّة إلى عمليّة التشخيص. ومن المهمّ التذكير بأنّ ذوي صعوبات التعلّم، في الغالب، من ذوي الذكاء المتوسّط أو الأعلى من المتوسّط. وقد أتاحت المفاهيم الموسّعة للموهبة وصعوبات التعلّم الاعتراف بإمكانيّة اجتماع الموهبة مع صعوبة التعلّم لدى الطالب نفسه، بعد أن كانت التعريفات الضيّقة تُقصي هذه الفئة. ونتيجة لذلك، خسرنا في السابق طاقات كان يمكن تنميتها، ويمكن وصفها مجازيًّا بأنّها طاقات مهدورة.

- ما الشروط والأوضاع الضروريّة أمام المؤسّسات للتعامل مع الطلّاب ذوي الصعوبات التعلّميّة والطلّاب الموهوبين، على مستوى الرؤية والإعداد والامتداد المجتمعيّ؟

يعتمد الأمر أساسًا على المؤسّسة. يبدأ العمل من مستوى وزارات التربية والتعليم، ثمّ الجامعات، ومن بعدها المدارس والمؤسّسات والمراكز المختلفة، وصولًا إلى المنظّمات غير الحكوميّة. المطلوب وجود رؤية واضحة ومتكاملة، خصوصًا على مستوى السياسة التربويّة، بحيث تكون هناك سياسة محدّدة تجاه ذوي صعوبات التعلّم وذوي الاحتياجات الخاصّة، بمن فيهم الطلبة الموهوبون. هذه الفئات يجب ألّا تُعامل بوصفها فئات هامشيّة أو استثنائيّة على الدوام. ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ هذه الفئة آخذة في الازدياد، ليس فقط من حيث العدد، بل أيضًا من حيث تنوّع الخصائص. قد يبدو أنّ الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم أكثر ظهورًا اليوم مقارنة بالسابق، إلّا أنّ

هناك عوامل بيئيّة ومجتمعيّة وأكاديميّة تسهم أحيانًا، بصورة غير مقصودة، في زيادة تهميشهم، ما يجعل التحدّي أكبر مع مرور الوقت.

من هنا، يصبح من الضروريّ الانتقال إلى رسم سياسات قابلة للتنفيذ، ويتطلّب ذلك إعدادًا مهنيًّا عالي المستوى، وبناء برامج متخصّصة، وتطوير فهم مهنيّ مشترك داخل المدرسة وخارجها، وكذلك داخل الجامعة وخارجها. كما يشمل ذلك إعداد المعلّمين عن طريق برامج متخصّصة للتعامل مع ذوي صعوبات التعلّم. ولا ينبغي انتظار توفّر الدعم المادّيّ دائمًا، إذ يمكن للمؤسّسة أن تُحدث أثرًا كبيرًا بإمكانات محدودة. على سبيل المثال، يمكن توفير معلّم متخصّص داخل المدرسة، أو تخصيص مساحة مناسبة، غرفة أو مكتبة، لدعم الطلبة، سواء داخل الصفّ أو خارجه.

أمّا على مستوى التشخيص، فمن الضروريّ أن تكون أدوات الكشف متاحة على مستوى الوزارة والمدرسة. ولم يعد التشخيص حكرًا على المتخصّصين فقط، إذ توجد اليوم أدوات يمكن للمعلّم أو المرشد التربويّ النفسيّ استخدامها، للكشف المبكّر عن أنماط صعوبات التعلّم، وهي أدوات لا تتطلّب تدريبًا تقنيًّا عاليًا. ويمكن التعامل مع بعض الحالات داخل الصفّ، ثمّ خارج الصفّ عند الحاجة، وفق مستويات دعم متعدّدة، تُصنّف عادة ضمن مستويات ثلاثة.

- اطّلعت على محاولات عربيّة للتعامل مع الصعوبات التعلّميّة والموهبة، هل تطال الفئات المهمّشة من الطلّاب؟

على مستوى العالم العربيّ، ظهرت محاولات مبكّرة للاهتمام بهذه الفئة. من أوائل التجارب كانت في مصر في خمسينيّات القرن الماضي، تلتها تجارب في العراق في الستينيّات والسبعينيّات. وفي الأردنّ، شهدت الثمانينيّات والتسعينيّات تطوّرات مهمّة، من بينها تأسيس مركز السلط الريادي، ثمّ مدرسة اليوبيل، ولاحقًا مركز التميّز، إلى جانب إنشاء المجلس العربيّ للموهوبين والمتفوّقين. كما ظهرت مبادرات أخرى في دول عربيّة مختلفة، منها مؤسّسة موهبة في المملكة العربيّة السعوديّة، ومبادرات في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، إضافة إلى محاولات متفاوتة في الكويت وقطر ولبنان. وفي لبنان تحديدًا، أُقرّت قبل عامين أوّل سياسة تعليميّة لدمج الطلبة الموهوبين، وهي الآن في حيّز التنفيذ.

- ماذا يعني دمج الطلبة الموهوبين؟

الحقيقة هذا السؤال يفتح على موضوع آخر مرتبط بتعليم الطلبة الموهوبين، وهو: هل ينبغي أن تكون طرائق تدريسهم ضمن مدارس خاصّة، أم في مراكز متخصّصة، أم من الأفضل أن يكونوا مع الطلبة الآخرين؟

في البدايات، كان التوجّه السائد يميل إلى فصل الطلبة الموهوبين، سواء من خلال مدارس خاصّة أو مراكز متخصّصة. وقد اتُّبع هذا النموذج في عدد من الدول، مثل الأردنّ ومصر. لكن بعد سنة 1994 تقريبًا، ومع التوجّه العالميّ نحو الدمج، وخصوصًا بعد إعلان سالامانكا في إسبانيا، برز اتّجاه يدعو إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصّة، بمن فيهم الطلبة الموهوبون. فالموهوبون يُصنَّفون ضمن ذوي الاحتياجات الخاصّة وفق بعض التعريفات، بينما لا تعتمد تعريفات أخرى هذا التصنيف. في لبنان، تُبنّيت مقاربة ترى أنّ الطلبة الموهوبين يستفيدون ويُفيدون أكثر، عندما ينخرطون في البيئة الصفّيّة مع أقرانهم. وبالتالي، تعليم الموهوبين يمكن أن يعود بالنفع على جميع الطلّاب.

- هل يمكن تطبيق هذا النموذج في المدارس الحكوميّة ذات الصفوف المكتظّة، والتي قد تضمّ خمسين طالبًا أو أكثر؟

في الواقع، قد تكون الصفوف المكتظّة ذات أثر سلبيّ أحيانًا، لكنّها قد تحمل جوانب إيجابيّة أيضًا إذا أُحسن توظيفها. وقد تناولت هذا الموضوع في برامج تدريبيّة في دول مثل ليبيا وتونس، إذ ناقشنا كيف يمكن تحويل الصفّ المكتظّ إلى بيئة أكثر ثراءً وتفاعلًا، بما يسمح بظهور المواهب وتبادل الخبرات بين الطلبة.

ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ الدمج لا يسبق الكشف عن الطلبة الموهوبين، بل يأتي بعده. إذ لا بدّ أوّلًا من التعرّف إليهم وتحديدهم، ثمّ التفكير في آليّات توجيههم ودعمهم. ومن بين النماذج المعتمدة في هذا السياق ما يُعرف بالحلقات المتخصّصة (Cluster Groups)، إذ يُنظَّم الطلبة وفقًا لمستوياتهم وتوجّهاتهم، وفي أوقات محدّدة، ضمن برامج مثل البرامج الإثرائيّة (Enrichment) أو البرامج التسريعيّة (Acceleration). وتُنفَّذ هذه البرامج داخل المدرسة نفسها، لا في مؤسّسات منفصلة بالكامل. بناءً على ذلك، كان التوجّه في لبنان، والذي كنت من المؤيّدين له، يقوم على تربية الطلبة الموهوبين ودمجهم ضمن بيئاتهم التعليميّة الطبيعيّة.

وبالطبع، يفتح هذا النقاش الباب أمام أسئلة تفصيليّة أخرى، تتعلّق بعدد الطلبة في الصفّ، والتجهيزات، وآليّات الإعداد، وغيرها من الجوانب التي يمكن التوسّع فيها لاحقًا.

- متى يصبح الدمج خيارًا تربويًّا ناجحًا؟ وهل الدمج وظيفة معلّم متخصّص أم دور كلّ المعلّمين؟ وكيف السبيل إلى تحقيق ذلك؟

عندما نتحدّث عن الدمج، فنحن نقصد وجود الطلبة في الصفّ العاديّ، وهذا يعني أنّ معلّم الصفّ ليس بالضرورة مختصًّا في التربية الخاصّة أو في تعليم الموهوبين. ومن هنا، تبرز أهمّيّة السياسات التربويّة التي يجب أن تُشرك معلّم الصفّ العاديّ، بوصفه عنصرًا أساسيًّا في العمليّة التعليميّة، إلى جانب معلّم التربية الخاصّة، فتبقى مسؤوليّة التعامل مع صعوبات التعلّم مسؤوليّة مشتركة بين جميع المعلّمين.

فالمعلّم الركيزة الأولى في التعليم. فعند تدريس اللغة العربيّة، على سبيل المثال، ينتقل المعلّم من تعليم المفردات إلى القواعد، ثمّ إلى الكتابة والإملاء. والإملاء في اللغة العربيّة تحكمه منظومة دقيقة من القواعد، مثل أشكال الهمزة، ومواضعها، وحالات كتابتها على الألف أو الواو أو السطر، إضافة إلى قضايا اللام الشمسيّة واللام القمريّة وغيرها. وهذه قواعد أساسيّة ينبغي أن يتعلّمها الطالب من معلّم اللغة العربيّة. وينطبق الأمر ذاته على الرياضيّات وسائر الموادّ. غير أنّ امتلاك المعرفة بالمحتوى وحده لا يكفي، فالمعلّم يحتاج إلى تدريب منهجيّ في الأساليب التعليميّة. والمقصود هنا ليس التدريب المعرفيّ فقط، بل التدريب على طرائق إيصال المعلومة، وتكييفها، وتقديمها ببدائل متعدّدة تناسب أنماط المتعلّمين المختلفة. فكثير من التحدّيات الصفّيّة لا تتعلّق بتعقيد المادّة، بقدر ما تتعلّق بامتلاك أدوات التدريس المناسبة.

وفي هذا السياق، تظهر إشكاليّة شائعة، خصوصًا في الرياضيّات، عند تقديم مسائل لفظيّة تتطلّب قراءة فقرة كاملة قبل حلّ السؤال. فكيف يمكن للطالب الذي يعاني صعوبة في القراءة أن يتعامل مع هذا النوع من الأسئلة؟ هُنا تتقاطع صعوبة التعلّم مع طريقة عرض المحتوى، ويصبح دور المعلّم حاسمًا في تعديل الاستراتيجيّات التعليميّة بما يضمن تكافؤ الفرص بين الطلبة. أحد الحلول الممكنة يتمثّل في الاستعاضة عن الفقرة النصّيّة بتمثيل بصريّ أو شكليّ للمسألة. فبدل عرض نصّ طويل، يمكن تقديم الموقف في صورة أو مخطّط أو تسلسل بصريّ يوضّح الحدث، ثمّ تُبنى عليه العمليّة الحسابيّة المطلوبة. الهدف في نهاية المطاف تمكين الطالب من فهم الفكرة، إذ إنّ العبرة ليست في شكل السؤال، بل في مدى وصول المعلومة.

هذا النوع من التكييف في عرض المحتوى، يُعدّ من الأساليب التي ينبغي أن يكون معلّم الصفّ العاديّ على دراية بها، كما إنّه يقع ضمن اختصاص معلّم التربية الخاصّة بدرجة أعمق. ومن هنا تنشأ أهمّيّة التعاون والتنسيق بين المعلّمين. ففي بعض الحالات، قد تكون الصعوبة لدى الطالب مرتفعة، ما يستدعي تدخّلًا إضافيًّا خارج الصفّ، إذ يمكن تخصيص وقت داعم لتدريب الطالب على استراتيجيّات بديلة تساعده في التعلّم.

وبشكل عامّ، يمكن القول إنّ أيّ سياسة تربويّة ناجحة، يجب ألّا تُغفل أيّ عنصر من عناصر العمليّة التعليميّة، سواء كان معلّم الصفّ العاديّ، أو معلّم التربية الخاصّة، أو المرشد التربويّ، أو الإدارة المدرسيّة، أو الأهل، بل وحتّى الطلّاب أنفسهم. فإشراك جميع الأطراف يُعد شرطًا أساسيًّا لنجاح التدخّلات التعليميّة.

- كيف يتجلّى دور الجامعات في إعداد المعلّم العربيّ أخذًا بعين الاعتبار هذه السياسة؟

لا يمكن التعميم على جميع الجامعات، غير أنّ بعض الخبرات الأكاديميّة تشير إلى وجود تركيز على مفاهيم أساسيّة، مثل الخطّة التربويّة الفرديّة والخطّة التعليميّة الفرديّة. فكلّ طالب من ذوي صعوبات التعلّم أو الاحتياجات الخاصّة أو حتّى الموهوبين، يحتاج إلى خطّة واضحة تتضمّن أهدافًا بعيدة وقصيرة المدى. تقوم هذه الخطط على مشاركة جماعيّة تشمل المعلّم، والمرشد، والإدارة المدرسيّة، ومعلّم التربية الخاصّة، والأهل، بل ومن المهمّ من الناحية المثاليّة، أن يكون للطالب نفسه دور في تحديد أهدافه التعليميّة.

أمّا على مستوى التدريب العمليّ في الجامعات، فيُطلب إلى الطلبة/ المعلّمين تحديد الموادّ أو المجالات التي يرغبون في تدريسها، ثمّ إعداد وحدات تعليميّة تُكيَّف لتناسب أنماط المتعلّمين المختلفة، بمن في ذلك الطلبة ذوو صعوبات التعلّم. ويتضمّن ذلك مراعاة التدرّج في مستوى الصعوبة، وتعديل طرائق عرض المحتوى.

وفي السياق التطبيقيّ، تتعاون الجامعات عادة مع مدارس للتدريب الميدانيّ، وغالبًا ما تكون هذه المدارس من القطاع الخاصّ. وقد يُعدّ ذلك من التحدّيات، إذ تبرز الحاجة إلى توسيع نطاق التعاون ليشمل المدارس الحكوميّة أيضًا. كما إنّ طبيعة بعض الجامعات الدوليّة، حيث تكون لغة التدريس الأساسيّة هي الإنجليزيّة، تفرض واقعًا خاصًّا من حيث اختيار المدارس والبيئات التعليميّة، سواء كانت خاصّة أم حكوميّة. هذا، في جوهره، ما يُفترض أن يحدث. فالمسألة لا تتعلّق بفلسفة عربيّة فحسب، بل بتوجّه عالمي راسخ، يقوم على مبدأ أنّ لكلّ طالب خطّة تربويّة وتعليميّة خاصّة به. وتتضمّن هذه الخطّة عناصر محدّدة، يفترض أن تعمل بصورة تكامليّة ضمن إطار فريق متعدّد الاختصاصات، بهدف تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن المهمّ هنا التأكيد على أنّ هذه الأهداف لا تنفصل عن أهداف المنهج العاديّ، بل تتواءم معها. فالمقصد ليس إنشاء مناهج خاصّة لذوي الاحتياجات الخاصّة، وإنّما مواءمة المنهج العامّ وتكييفه بما يستجيب لخصائصهم واحتياجاتهم. ذلك أنّ الاتّجاه نحو مناهج منفصّلة يقود عمليًّا إلى العزل بدل الدمج، وهو ما يتعارض مع الفلسفة التربويّة المعاصرة.

- متى يتحوّل الدمج من ممارسة تربويّة أصيلة إلى مجرّد شعار؟

قد يظهر هذا التحدّي في بعض المدارس الخاصّة أكثر من الحكوميّة، فهي ترفع شعار الدمج بوصفه عنصر جذب، من دون أن يقترن ذلك ببنية مؤسّسيّة حقيقيّة أو ممارسات تربويّة فعّالة، ما يفرغ المفهوم من مضمونه. كما قد يتجلّى الإشكال في بعض الأنظمة التعليميّة الرسميّة، حين يُعلَن عن تطبيق سياسات دمج في ظلّ صفوف مكتظّة، أو كوادر تعليميّة غير مؤهّلة تأهيلًا كافيًا، بحيث يغدو الدمج إجراءً شكليًّا أكثر منه ممارسة تربويّة مدروسة.

وعليه، فمعيار الدمج الحقيقيّ لا يكمن في الخطاب المؤسّسيّ أو التقارير الرسميّة، بل في توافر الشروط المهنيّة والتنظيميّة التي تضمن فاعليّته، وفي مقدّمتها إعداد المعلّمين، وتكييف البيئات الصفّيّة، وتوفير أنظمة دعم متخصّصة، بما يحفظ للدمج معناه التربويّ ووظيفته التعليميّة.

ومن المهمّ هنا التوقّف عند البعد المفاهيميّ للمصطلح ذاته. فالدمج ترجمة لمفهوم لا أعتقد أنّه ينقل بدقّة كاملة روح المصطلح الأصليّ في اللغة الإنجليزيّة، وهو (Inclusion)، استُخدمت أيضًا ترجمة (Integration) لمصطلح الاندماج. ومن وجهة نظر لغويّة وتربويّة، لا يعكس أيّ من المصطلحين العربيَّين تمامًا المعنى المقصود في السياق الأصليّ، بينما الأقرب مصطلح "التعليم الجامع"، فمصطلحا "الدمج" أو "الاندماج" قد يحملان، في إيحائهما اللغويّ، معنى ضمنيًّا يوحي بشيء من الإلزام أو الإدخال القسريّ. بينما يرتكز مفهوم (Inclusive Education) على فلسفة مختلفة جوهريًّا، تنطلق من أنّ هذه المدرسة تمثّل المكان الطبيعيّ والأساسيّ لجميع الطلّاب، وأنّ الاستثناء يتمثّل في العزل لا العكس، أي أنّ الطالب لا يُدمَج بوصفه حالة خاصّة، بل يُنظر إليه باعتباره جزءًا أصيلًا من البنية التعليميّة. أحيانًا، قد تخون الترجمة النصّ الأصليّ، لا من حيث الألفاظ فقط، بل من حيث الدلالات التربويّة العميقة. ولهذا، فالنقاش المفاهيميّ ليس ترفًا لغويًّا، بل مسألة ذات أثر مباشر على الممارسة التعليميّة.

بالعودة إلى الواقع التطبيقيّ، نعم، قد يتحوّل الدمج في بعض المدارس إلى شعار، وقد يُستخدم أحيانًا ضمن خطاب تسويقيّ يُبرز قدرة المدرسة على استيعاب طلّاب ذوي احتياجات متنوّعة، بما في ذلك الإعاقات الشديدة. غير أنّ هذا الاستخدام ينطوي على خطورة كبيرة. فإذا لم يُدعَم الدمج ببنية مؤسّسيّة حقيقيّة وإعداد مهنيّ مناسب، فقد يتحوّل إلى تجربة منفّرة، ليس للأهالي فحسب، بل للمعلّمين والطلّاب أيضًا، بل وقد يقود إلى التشكيك في الفلسفة التربويّة ذاتها. فالدمج ليس نمطًا واحدًا جامدًا، وليس بالضرورة دمجًا كلّيًّا دائمًا. ثمّة أشكال ومستويات متعدّدة للدمج، أكاديميّة ومجتمعيّة وتنظيميّة. كما إنّ التعليم التمايزيّ أو التفريقيّ (Differentiated Instruction) يذكّرنا بأنّ الاختلاف بين الطلّاب حقيقة تربويّة لا يمكن تجاهلها، وأنّ توحيد البيئات التعليميّة لا يعني توحيد أساليب التعليم.

الخطأ الجوهريّ يبدأ حين يُطرَح السؤال بصيغة تبسيطيّة: "هل أنت مع الدمج أم ضدّه؟" الأدقّ هو: أيّ نوع من الدمج؟ وتحت أيّ شروط؟ فلكلّ نموذج من نماذج الدمج شروطه. وإذا لم تتوافر هذه الشروط، فالجمع بين الطلّاب قد يرتدّ بنتائج سلبيّة على الجميع. فغياب إعداد المعلّمين، وعدم تهيئة البيئة المدرسيّة ماديًّا وتربويًّا، وعدم إعداد الطلّاب أنفسهم للتنوّع داخل الصفّ، كلّها عوامل قد تجعل الدمج تجربة مؤذية للطالب، بدل أن تكون داعمة له، وقد تعرّضه، على سبيل المثال، إلى التنمّر أو العزلة.

- هل صار لدينا عربيًّا نتاج يُقارب مواضيع الصعوبات التعلّميّة والمواهب، أم كلّ ما نتعلّمهُ عبارة عن ترجمات وتفسيرات لهذي الترجمات، وهل لذلك أيّ أثر في إعداد المعلّمين العرب؟

الصحيح أنّ جزءًا كبيرًا من الأدبيّات البحثيّة العربيّة ما يزال يعتمد على نظريّات وتوجّهات غربيّة، أوروبيّة وأمريكيّة بصورة رئيسة. وهذا الأمر مفهوم إلى حدّ ما، إذ لا يمكن لأيّ حقل معرفيّ أن يعمل بمعزل عن ما يُنتَج عالميًّا، لكنّ الإشكاليّة تظهر حين يتحوّل الأمر إلى تبنٍّ غير نقديّ أو إلى ممارسات أقرب إلى "القصّ واللصق".

في المقابل، توجد محاولات جادّة لتطوير نماذج أكثر ارتباطًا بالسياقات المحلّيّة. والتجربة اللبنانيّة مثال مهمّ في هذا الإطار، حيث جرى العمل على صياغة سياسات ومفاهيم للكشف عن الموهوبين بالاستناد إلى دراسات محلّيّة، من دون الانفصال عن المرجعيّات العالميّة.

ومع ذلك، يمكن تسجيل نقد واضح لبعض الأطر التشريعيّة التي ما تزال تستند إلى مقاربات طبّيّة تقليديّة للإعاقة، كما هو الحال في بعض القوانين التي تخلو تقريبًا من مفهوم الدمج بصيغته التربويّة الحديثة، ما يعكس فجوة مفاهيميّة وتشريعيّة ذات أثر مباشر على الممارسة التعليميّة. يمكنني أن أقدّم قراءة نقديّة لما جرى في لبنان، وتحديدًا في ما يتّصل بقانون سنة 2000 الخاصّ بالإعاقة. فهذا القانون، ومنذ إقراره حتّى اليوم، لم يطرأ عليه تعديل يُذكر. وهو، في جوهره، أقرب إلى إعادة إنتاج شبه حرفيّة لوثائق صادرة عن منظّمة الصحّة العالميّة، ويمكن وصفه بأنّه نموذج "قصّ ولصق". فعلى الرغم من أنّه صدر رسميًّا في سنة 2000، فمرجعيّته الأصليّة تعود إلى سنة 1981، وهو قائم على مقاربة طبّيّة بحتة (Medical Perspective)، تعكس توجّهًا طبّيًّا تقليديًّا في فهم الإعاقة وتعريفها.

واللافت في هذا السياق أنّ مفهوم "الدمج" يكاد يكون غائبًا عن نصّ القانون. فحتّى عند البحث المباشر في الوثيقة، لا يظهر المصطلح إلّا نادرًا، وربّما في موضع واحد فقط ضمن عشرات الصفحات. وهذا الغياب ليس تفصيلًا لغويًّا، بل يعكس توجّهًا مفاهيميًّا كاملًا، إذ إنّ القانون، بهذا المعنى، لا يؤسّس لفلسفة دمج تربويّ، بل يميل إلى مقاربة انعزاليّة في التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة. كما إنّ القانون يمنح صلاحيّات التنفيذ الأساسيّة إلى وزارة الشؤون الاجتماعيّة، ما يعكس امتدادًا تاريخيًّا لنموذج إداريّ قديم. فمن الناحية التاريخيّة، كانت وزارات الشؤون الاجتماعيّة تضطلع بمسؤوليّات الرعاية والخدمات الاجتماعيّة، في حقب لم يكن فيها مفهوم وزارة التربية والتعليم قائمًا بصيغته الحديثة، وكان دورها يتركّز على الرعاية والدعم والخدمات، لا على التربية والتعليم بوصفهما حقًّا أساسيًّا ومنظّمًا ضمن السياسات التربويّة.

أمّا في المقاربات التربويّة المعاصرة، فالجهة الطبيعيّة المعنيّة بقضايا الدمج وزارة التربية والتعليم، لا وزارة الشؤون الاجتماعيّة. فمسألة الدمج مسألة تربويّة وتعليميّة في المقام الأوّل، وليست مسألة رعاية اجتماعيّة فحسب. وقد تداركت بعض الدول العربيّة، مثل الأردنّ وقطر والإمارات، هذه الإشكاليّة المفاهيميّة والإداريّة، وأعادت تنظيم الأطر التشريعيّة والسياسات ذات الصلة، بينما ما تزال الحالة اللبنانيّة تعاني، إلى حدٍّ ما، فجوة مفاهيميّة في هذا المجال.

وتكمن المفارقة في أنّ قانونًا يحمل في بنيته توجّهًا انعزاليًّا، يُراد له أن يشكّل مرجعيّة لسياسات دمج حديثة. فثمّة تناقض واضح بين وثيقة ذات أساس طبّيّ انعزاليّ، وبين فلسفة تربويّة تقوم على الدمج والمشاركة. وهذه الإشكاليّة ليست نظريّة فقط، بل تمتدّ آثارها إلى الممارسة والسياسات التعليميّة.

في المقابل، فالسياسات المتعلّقة بالطلّاب الموهوبين والمتفوّقين تمثّل نموذجًا مختلفًا نسبيًّا، إذ إنّها، في بعض الحالات، تستند إلى مزيج من المرجعيّات العالميّة والدراسات المحلّيّة، في محاولة لبناء إطار أكثر اتّساقًا مع السياق الوطنيّ.

- في ما شاركت عن التجارب العربيّة، هل ترى أنّ التجارب هذه تقارب مفهوم العدالة التعليميّة؟

في ما يتعلّق بالتجارب العربيّة عمومًا في مجالَي صعوبات التعلّم والموهبة، فالصورة ليست أحاديّة أو قطعيّة. يمكن القول إنّ ثمّة مساحات للتفاؤل وأخرى للتشاؤم، وربّما "التشاؤل". ففي العديد من الدول العربيّة، يمكن أن تلتقي خبراء وممارسين يعرضون قراءات متباينة للواقع ذاته، فبعضهم يركّز على التقدّم المحرز والمبادرات النوعيّة، بينما يشير آخرون إلى الثغرات والتحدّيات البنيويّة. وهذا التباين في وجهات النظر لا ينبغي اعتباره تناقضًا، بقدر ما يعكس طبيعة الواقع نفسه. فالمشهد التربويّ، مثل غيره من المجالات، يتضمّن عناصر إيجابيّة وأخرى إشكاليّة. والنقاش المهنيّ الرصين يفترض الاعتراف بهذا التعقيد، بعيدًا عن النزعات التبسيطيّة التي تميل إمّا إلى التجميل المفرط، أو إلى التوصيف القاتم. مقاربة هذه القضايا بواقعيّة نقديّة تتيح فهمًا أعمق للتحوّلات الجارية، وتساعد في تطوير سياسات أكثر اتّزانًا وفاعليّة، بدل الوقوع في ثنائيّات حادّة بين التفاؤل المطلق والتشاؤم المطلق.

تكمن المشكلة التي نواجهها دائمًا في أنّنا ننتظر ما ستفعله الولايات المتّحدة أو الغرب على مستوى المفاهيم، ثمّ نبادر نحن إلى التغيير. نترقّب ما الذي سيتبدّل في السياسات هناك، ثمّ نعكس ذلك على سياقاتنا. ولتوضيح الفكرة، يمكن النظر إلى مصطلح "ذوي الاحتياجات الخاصّة". قد يبدو المصطلح إيجابيًّا من حيث تركيزه على الاحتياجات بدل الإعاقات، وربّما قابلًا للتوسّع ليشمل جوانب أخرى، لكنّ السؤال الجوهريّ: هل نبقى حبيسي انتظار تطوّر المصطلحات عالميًّا، قبل أن نطوّر نحن لغتنا ومقارباتنا؟

يركّز مصطلح "ذوي الاحتياجات الخاصّة" على الاحتياجات، لكنّه لا يمنح القدرات المساحة ذاتها. وقد طرحت سابقًا في لبنان تساؤلًا حول إمكانيّة اعتماد تسمية مثل "ذوي القدرات والاحتياجات المختلفة". إلّا أنّ الاعتراض كان أنّ هذا المصطلح غير متداول عالميًّا. وهنا يبرز تساؤل مشروع: لماذا لا نكون سبّاقين؟ لماذا نصرّ على تعريف الأفراد من زاوية احتياجاتهم قبل قدراتهم؟ فعلى سبيل المثال، عندما نصف شخصًا يستخدم الكرسيّ المتحرّك، فنحن نعرّفه بالأداة لا بقدراته. وبالمقابل، شهدنا عودة قويّة لمصطلح "ذوي الإعاقة"، وهو مصطلح يحمل أبعادًا قانونيّة وحقوقيّة مفهومة. فمن الناحية القانونيّة، قد يؤدّي استخدام مصطلحات عامّة مثل "ذوي الاحتياجات الخاصّة"، إلى تمييع الحقوق المحدّدة للأشخاص ذوي الإعاقة، وهي حقوق منصوص عليها في تشريعات العديد من الدول، سواء في لبنان أو الأردنّ أو غيرهما، وتشمل مجالات مثل التنقّل والمواصلات والتعليم، وغيرها من الامتيازات والتسهيلات.

من هذا المنطلق، يمكن تفهّم التوجّه القانونيّ، لكنّ حديثي هنا ينطلق من زاوية تربويّة لا قانونيّة. ففي السياقات التعليميّة، مثل المدارس والجامعات، يمكن تطوير لغة أكثر شمولًا، مثل الحديث عن "ذوي القدرات والاحتياجات المختلفة"، بما يعكس رؤية تربويّة أوسع لا تلغي الاحتياجات، لكنّها لا تختزل الأفراد فيها. كما إنّ هذا الإطار يمكن أن يستوعب مختلف الفئات، بمن فيها الطلبة الموهوبون.

وبالعودة إلى الأساس، يمكن القول إنّ هناك محاولات للخروج من هذا الإطار المفاهيميّ العالميّ المهيمن، وإن كانت أحيانًا خجولة. ومع ذلك، لا يمكن إنكار حدوث تحوّلات مهمّة عبر الزمن. فمنذ أواخر التسعينيّات وحتّى اليوم، يمكن رصد حركة مختلفة وتقدّم ملموس على عدّة مستويات، وإن كان هذا التقدّم ما يزال دون الطموحات.

- ما المستقبل الذي تراه لتجربة التعليم الفلسطينيّة، ولا سيّما في ظروف الإبادة التعليميّة في الداخل، ومحاولات تهميش التعليم في الشتات؟

التعليم في فلسطين، سواء داخلها أو في الشتات، ظلّ هدفًا مباشرًا. ويبرز استهداف الأونروا مثالًا واضحًا على ذلك. فعلى الرغم من كلّ ما يمكن مناقشته حول التحدّيات أو نقاط الضعف، شكّلت الأونروا على مدار عقود، عنصرًا محوريًّا في تشكيل هويّة تعليميّة جامعة للفلسطينيّين في مناطق متعدّدة. وفي غزّة تحديدًا، إذ يشكّل اللاجئون نسبة كبرى من السكّان، كان دور الأونروا بالغ الأهمّيّة، واستهدافها ليس أمرًا طارئًا، بل توجّه متعمّد وممتدّ. كما إنّ استهداف البنية التحتيّة التعليميّة والثقافيّة في غزّة، من مدارس وجامعات ومكتبات ومراكز ثقافيّة، يعكس محاولة لضرب ما يمكن تسميته برأس المال التربويّ والثقافيّ الفلسطينيّ.

إذًا، يُستهدف رأس المال التربويّ الفلسطينيّ بصورة مباشرة، في محاولة لقمعه وإنهائه. ويتّضح ذلك عند النظر إلى الواقع القائم، سواء في غزّة أو حتّى في مدارس القدس الشرقيّة، إذ يتواصل استهداف المنهاج الفلسطينيّ. ولا يقتصر الأمر على الداخل الفلسطينيّ، فالفلسطينيّون في مناطق مختلفة يخضعون لمناهج متعدّدة، هي الأخرى ليست بمنأى عن محاولات التأثير وإعادة التشكيل، بما في ذلك فرض تصوّرات محدّدة حول "ثقافة السلام" بصيغة تكاد تبدو محايدة، ولكنّها خبيثة ومراوغة، بما قد يقود إلى إنتاج إنسان فلسطينيّ منزوع الارتباط بقضيّته وهويّته. ويُمكن فهم هذا التوجّه بوصفه محاولة لفكّ الارتباط مع فلسطين، وهو ما يبدو أنّه هدف قائم داخل فلسطين وخارجها.

هل يمكن لهذا المسار أن ينجح؟ لقد تناولت هذا الإشكال في دراسة قيد النشر حول غزّة بعنوان (Displaced Giftedness in Gaza)، أطرح فيها إطارًا نظريًّا يناقش محاولات تعطيل المواهب لدى الفلسطينيّين أو عدم تفعيلها، بإضعاف رأس المال التربويّ والثقافيّ والاقتصاديّ أو إلغائه، وذلك بتدمير البنية التحتيّة: المدارس والجامعات والمكتبات والأرشيفات التربويّة، وكلّ ما يرمز إلى التعليم والثقافة. فحين تُستهدف هذه المرتكزات، يصبح بزوغ المواهب أمرًا بالغ الصعوبة.

وفق تقديرات حديثة، ومنها ما ورد في تقارير دوليّة، تواجه العمليّة التعليميّة في غزّة فجوة زمنية تُقدَّر بنحو خمس سنوات. ومع ذلك، ظهرت وسائل تعليميّة بديلة ومبتكرة يبدعها الفلسطينيّون في غزّة. قد تبدو هذه الحلول استثنائيّة في اللحظة الراهنة، لكنّها مرشّحة لأن تصبح أنماطًا أكثر شيوعًا، مثل التعلّم في الخيام أو عبر الإنترنت.

ومن الأمثلة اللافتة ما يُعرف بالتجمّعات التعليميّة، حيث يبادر الأهالي إلى تنظيم تعلّم أبنائهم، ويشارك متطوّعون في التدريس

من داخل غزّة وخارجها، بما في ذلك من الضفّة الغربيّة وخارج فلسطين. ويعكس هذا الواقع وعيًا عميقًا بأنّ التعليم نفسه أصبح مستهدفًا. وقد عبّر عدد من المعلّمين عن قناعة مؤثّرة مفادها أنّ استمراريّة التدريس، حتّى في أقسى الظروف، تمثّل فعلًا رمزيًّا ووجوديًّا، إذ إنّ التوقّف عن التعليم قد يُفهم بوصفه قبولًا بالهزيمة.

كما يبدو أنّ هناك إدراكًا جمعيًّا لدى المجتمع الفلسطينيّ لطبيعة هذا الاستهداف، وكأنّ ثمّة اتفاقًا ضمنيًّا على ضرورة بذل أقصى الجهود للحفاظ على استمراريّة التعليم. وعلى الرغم من حجم الدمار، برزت نوابغ وإنتاجات معرفيّة لافتة. وطوال العامَين الماضيَين، تمكن ملاحظة حراك تأليفيّ وتوثيقيّ ملحوظ، إذ يجري تدوين التجارب في روايات وكتب ونصوص متعدّدة. وهذا تطوّر مهمّ، خصوصًا إذا ما قورن بما حدث في نكبة سنة 1948، حين وقعت أحداث جسام لم تُوثَّق بالقدر الكافي. ما نشهده اليوم يعكس أثر الوعي والمستوى التعليميّ في حفظ الذاكرة وصياغة السرديّة. ويظهر التعليم هنا بوصفه شكلًا من أشكال الصمود. بل إنّ بعض المعلّمين يعبّرون عن شعور وجوديّ عميق، إذ يرون في التعليم دليلًا على الاستمرار والبقاء. ولهذا، فالاطّلاع على تجارب المعلّمين في غزّة يكتسب أهمّيّة خاصّة، ولا سيّما ما يوثَّق في منصّات ومدوّنات متخصّصة، تنقل خبراتهم في سياق غير مسبوق من الاستهداف.

- استلهامًا من ملفّنا الحاليّ: أيّ طالب نريد أن نُخرِج من منظوماتنا التعليميّة؟ ما القيم والصفات التي ينبغي العمل عليها في المسار المدرسيّ؟ وهل يمكن تحقيق ذلك في ظلّ التعقيدات السياسيّة والاجتماعيّة الراهنة؟

من وجهة نظري، علينا إعداد طالب يمتلك تفكيرًا ناقدًا، وقادرًا على التحليل، وطرح الأسئلة، واتّخاذ مواقف مبنيّة على الفهم لا على التلقين. فالتعليم، في جوهره، لا ينبغي أن يقتصر على نقل المعرفة، بل يجب أن يركّز على تنمية مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ، أو ما يُعرف بمهارات التفكير العليا لدى المتعلّم. في تقديري، يُعدّ تعليم التفكير الناقد والإبداعيّ من أصعب أنماط التعليم داخل غرفة الصفّ. فكثير من المدارس والمعلّمين يؤكّدون أنّهم يسعون لتنمية الإبداع لدى الطلبة، لكنّنا أحيانًا لا ندرك أنّ بعض الممارسات الصفّيّة، سواء في طريقة الإلقاء، أو إدارة الحوار، أو حتّى في لغة الجسد لدى المعلّم، قد تُسهم، من حيث لا نشعر، في تقييد الطالب أو كبح تفكيره الإبداعيّ. يظلّ تعليم التفكير الإبداعيّ والناقد تحدّيًا حقيقيًّا، لأنّه بطبيعته يفتح المجال للتساؤل، وقد يدفع الطالب إلى مساءلة أفكار غير مألوفة، بل وربّما مساءلة المعلّم نفسه، أو التفكير في قضايا لم تكن مطروحة أصلًا، مثل العدالة الاجتماعيّة أو الأسريّة أو الحرّيّة الفكريّة.

وتكمن الإشكاليّة حين يكون المعلّم، بحكم موقعه، الطرف الأكثر معرفة وسلطة داخل الصفّ، إذ قد يشعر بعض الطلبة بعدم الارتياح للتعبير عن آرائهم، أو خوض نقاشات تتّسم بتعدّد وجهات النظر، خشية الوقوع في موقع غير مريح. ومن هنا يظهر الفرق الجوهريّ بين دور "المدرّس" ودور "المربّي".

- إذا افترضنا وجود هذا المربّي الذي يتيح لطلبته مساحة واسعة من الحرّيّة الفكريّة والمساءلة وتقبّل الاختلاف، فهل تسمح الظروف الاجتماعيّة والسياسيّة السائدة في كثير من الدول العربيّة بممارسة هذا النمط من التعليم؟

إذا أردنا إجابة سريعة، فيمكن القول إنّ التحدّيات قائمة بلا شكّ، غير أنّ هناك، في رأيي، هوامش يمكن للمعلّم الواعي أن يخلقها ضمن بيئته المحلّيّة. فكثيرًا ما نميل نحن المعلّمين، إلى الاعتقاد بأنّ السياسات أو القيود المفروضة لا تسمح بمثل هذه النقاشات، لكنّ الواقع يشير إلى إمكانيّة إيجاد مساحات تربويّة مرنة، تُمارَس فيها مهارات التفكير والحوار. فالأمور ليست دائمًا أحاديّة أو مغلقة، إذ إنّ "واحدًا زائد واحد" لا يساوي دائمًا اثنين بالمعنى التربويّ والفكريّ.

- لو أُتيحت فرصة إعادة تشكيل النظام التعليميّ العربيّ، فما الخطوات الأولى التي يمكن البدء بها؟

في تقديري، ينبغي أن ينصبّ التركيز أوّلًا على التعليم العامّ بوصفه ركيزة أساسيّة. وأتحفّظ هنا على استخدام مصطلح "حكوميّ"، لما يحمله أحيانًا من دلالات إجرائيّة أو تسييسيّة، مفضّلًا الحديث عن "مدارس القطاع العامّ". فهذه المدارس تمثّل الأساس الحقيقيّ لأيّ نظام تعليميّ.

وإذا أجرينا مقارنة سريعة مع عدد من الدول المتقدّمة، نجد أنّ نسبة التعليم الخاصّ تظلّ محدودة نسبيًّا، ففي الولايات المتّحدة مثلًا لا تتجاوز نحو 10%، وفي بريطانيا تدور حول نسب متقاربة، بل وتنخفض في بعض الدول إلى ما دون ذلك بكثير. وفي دول مثل النرويج، على سبيل المثال، يكاد وجود المدارس الخاصّة يكون نادرًا. ويعكس هذا الواقع قيام الدولة بدورها المركزيّ في توفير تعليم قويّ وعادل.

في المقابل، تُظهر التجارب في عدد من الدول العربيّة فجوة كبيرة بين القطاعَين العامّ والخاصّ، وهي فجوة لا نجدها بالحدّة نفسها في كثير من الأنظمة التعليميّة المستقرّة. وغالبًا ما يرتبط اتّساع التعليم الخاصّ بضعف منظومة التعليم العامّ، أو بتراجع ثقة المجتمع بها. ويمكن هنا استحضار مثالَين متمايزَين: في لبنان، سبق القطاع الخاصّ قيام الدولة بقرون، حيث وُجدت المدارس والجامعات الخاصّة قبل نشوء الدولة الحديثة، ما يجعل الظاهرة مفهومة في سياقها التاريخيّ. أمّا في الأردنّ، فقد تأسّس النظام التعليميّ الحديث بعد قيام الدولة، ولم يكن للقطاع الخاصّ الدور نفسه في البدايات، ومع ذلك شهد توسّعًا ملحوظًا لاحقًا، وهو ما يطرح تساؤلات حول مسارات التطوّر وأولويّات السياسات التعليميّة.

ومن القضايا الجوهريّة كذلك مسألة التعليم الإلزاميّ. في رأيي، ينبغي أن يبدأ التعليم الإلزاميّ من سنّ الخامسة، بما يشمل السنة الأخيرة من رياض الأطفال، تجنّبًا لظهور فجوات اجتماعيّة واقتصاديّة مبكّرة بين الأطفال. فالواقع الحاليّ يُظهر أنّ الالتحاق المبكّر بمؤسّسات تعليميّة متميّزة بات مرتبطًا بالقدرة الاقتصاديّة للأسرة، ما يعمّق التمايز الاجتماعيّ منذ الطفولة.

كما إنّ التعليم المهنيّ ما يزال يعاني تهميشًا واضحًا في كثير من السياقات العربيّة، ويُنظر إليه أحيانًا بنظرة دونيّة غير مبرّرة. في حين أنّ الأنظمة التعليميّة المتقدّمة تتعامل معه بوصفه مسارًا متكاملًا وضروريًّا. ومن المفارقات أنّ المدارس المهنيّة غالبًا ما تُنشأ في مناطق نائية أو بعيدة عن المراكز الحضريّة، وكأنّها خيار هامشيّ. لذلك، أرى أنّه من الضروريّ دمج التعليم المهنيّ ضمن البنية المدرسيّة العامّة، بحيث يكون مسارًا متاحًا ومتكاملًا داخل المدارس الأكاديميّة نفسها. فمن المهمّ تعريض الطلبة إلى طيف واسع من الخيارات والمسارات، لأنّ كثيرًا منهم لا تتاح لهم فرصة التعرّف الحقيقيّ إلى المهن والتخصّصات المختلفة إلّا في مراحل متأخّرة.

أمّا في ما يتعلّق بتدريس اللغة العربيّة، فأودّ التأكيد أنّني مع تدريس اللغات الأجنبيّة، بل ومع التوسّع فيها بقدر ما يلزم، الإنجليزيّة والفرنسيّة وغيرهما. غير أنّ الإشكاليّة تظهر حين تُقدّم لغة على حساب اللغة العربيّة، وكأنّ العربيّة لغة ثانويّة أو محدودة القيمة. في رأيي، تمتلك اللغة العربيّة ثراءً مفرداتيًّا وبنية لغويّة تسهم في دعم التفكير وتنميته.

تشير بعض نظريّات علم النفس إلى أنّ الطلاقة في القراءة والكتابة ترتبط بزيادة سرعة التفكير، وتعزيز القدرة على المعالجة المعرفيّة واستنباط الأفكار. كما تذهب بعض النظريات إلى أنّ اللغة والتفكير، في مراحل عمريّة معيّنة، خصوصًا في حدود سنّ العاشرة، تصبحان كيانًا واحدًا، فلا التفكير يسبق اللغة ولا اللغة تسبق التفكير، بل يتداخلان بصورة عضويّة. وعليه، فامتلاك حصيلة لغويّة غنيّة في اللغة الأمّ يظلّ عاملًا حاسمًا في النموّ المعرفيّ.

ومهما بلغ إتقان الطالب للغات الأجنبيّة، فلن تكون في معظم الحالات لغة أمًّا بالمعنى العميق للكلمة. فاللغة الأمّ تؤدّي دورًا محوريًّا في تشكيل أنماط التفكير والتعبير. ومن هذا المنطلق، أرى أنّنا نخسر كثيرًا من الطاقات والمواهب حين لا نولي اللغة الأمّ العناية الكافية.

نلاحظ أحيانًا أنّ بعض الطلبة يكتبون باللغات الأجنبيّة، غير أنّ قدرتهم التعبيريّة، مقارنة بالمتحدّثين الأصليّين، تبقى محدودة نسبيًّا. فقد لا تتجاوز في بعض الحالات 30% أو 40% من الطاقة التعبيريّة الممكنة لدى أصحاب اللغة الأمّ. كما إنّ النتاج المعرفيّ والإبداعيّ لدى المتحدّث الأصليّ يكون غالبًا أكثر سلاسة وعمقًا وتنوّعًا.

وفي المقابل، فترسيخ اللغة العربيّة بصورة قويّة لا يتعارض مع تعلّم اللغات الأخرى، بل يمكن أن يدعمها. فهناك ما يُعرف بانتقال أثر التعلّم، إذ تنتقل المهارات المعرفيّة واللغويّة من اللغة الأمّ إلى اللغات الأخرى، ما يعزّز قدرة المتعلّم على توليد الأفكار والتعبير عنها بمختلف اللغات.

بودكاست "منهجيات" منصّة نلتقي فيها تربويّات وتربويين
من الوطن العربيّ، نتحاور حول قضايا تربويّة راهنة.

منهجيات

بودكاست

تابعونا