منهجيات

العدد 7 - شتاء 2022

ملفّ العدد

الأثر الاجتماعيّ للقيادة التعليميّة

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 دوريًا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًا ومعرفيًا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

محرّرة زائرة نضال الحاج سليمان

هيئة التحرير
رئيسة التحرير رولا قبيسي
مدير التحرير عبّاد يحيى
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضو هيئة تحرير بدر عثمان، نعيم حيماد
تحرير وتدقيق لغويّ شربل أبي منصور

إخراج وتصميم فنيّ سارة محمد (قسم التصميم في ترشيد)

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

هيئة استشاريّة
أسماء الفضالة، الياس عطالله، جمانة الوائلي، درصاف كوكي، ريما كرامي عكّاري، سائدة عفونة، عبد الجليل عكّاري، عبدو موسى، عزيز رسمي، غادة معلوف، ماري تادرس، محمد عبد الرحيم الجناحي، مرسل الدواس، ميامن الطائي، نازك سليمان بدير، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، هيفاء نجار، وحيد جبران.

TARSHEED

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2022.

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

كلمة العدد

عن اختزال دور المدرسة

نشط في الآونة الأخيرة خطاب نقديّ تناول المؤسّسات التعليميّة وفعاليّة دورها المجتمعيّ، ويأتي هذا الخطاب نتيجةً لاختزال دور المدرسة في ممارسات تقنيّة آليّة تعزلها عن محيطها الخارجيّ، وردًا على تأطير الممارس التربويّ ضمن أطر مهنيّة ميكانيكيّة بحتة.

قد تقوم المدرسة إذًا، من خلال مناهجها وبرامجها، بإعادة إنتاج نظام اجتماعيّ واقتصاديّ يعزّز سياسات الإقصاء والهيمنة، فتتحوّل والحال هذه إلى منتَج استهلاكيّ يؤدّي غرضًا وظيفيًّا وكذلك إلى منتِج لهذا النظام. عمليًّا، هذا يعني انقلابًا ضمنيًّا على الدور المفترض أن تلعبه كمؤسّسة لها تأثيرها في التحوّلات الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة. ينعكس هذا حتمًا وبشكل ممنهج على كلّ من المعلّمين والطلّاب الذين تُختزل أدوارهم بمهامّ تقنيّة، فيقتنع المعلّم أنّ دوره محصورٌ في الغرفة الصفّيّة ويقتنع الطالب أنّ دوره منوطٌ بتلقّي العلم والمعرفة كخدمة تقدّمها المدرسة له. ولكن، كيف يُنظر إلى دور المعلّم بمعزل عن ظروف عمله وعن العوامل السياسيّة والجغرافيّة والاجتماعيّة التي تحكم بيئته وتؤثّر في أدائه؟ وكيف نقيّم أداء الطالب ومعارفه دون النظر في قدراته وثقافته ورغباته وموروثه وتطلّعاته؟ نظام موجّه بدءًا من سياسات الدولة العامّة، مرورًا بالسياسات التربويّة ثمّ المدرسيّة ونتاجها من البرامج والمناهج، وصولًا إلى دور القيادة التعليميّة وتأثيرها في مسار العمل. وغالبًا ما تكون النتيجة إبعاد المعلّمين والطلّاب وتحييدهم (رمزيًّا) عن صناعة القرارات وعن تطوير وعيهم النقديّ تجاه الواقع والتأثير عليه لتحويله.

يتناول العدد السابع من منهجيّات هذه الإشكاليّة من زواياها المختلفة. يبحث ملفّ العدد في "الأثر الاجتماعيّ للقيادة التعليميّة" من خلال ستّ مقالات تتناول أوجهًا مختلفة للقيادة. مقال افتتاحيّ حول إشكاليّة القيادة التعليميّة ودورها في بناء المجتمع، فاتحًا بابًا للنقاش حول أسباب وإشكاليّات أسهمت بشكل أو بآخر في تأطير هذا المفهوم. وأيّ دور تلعبه القيادة التعليميّة في سياق الأزمات وما التغيير الذي يجدر أن تؤسّس له؟ هنا مقال عن هذا الموضوع في ظلّ الأزمة اللبنانيّة. والمعلّم، أليس مطالبًا بالتحرّر من حدود الغرفة الصفّيّة؟ مقال عن ممارسات المعلّمين القياديّة. والقيادة التعليميّة لها أنماط يختلف تطبيقها باختلاف الظروف والسياقات، مقال عن تجربة عمليّة حول القيادة التحويليّة ودورها في بناء ثقافة عمل مشتركة. والتفاعل مع البيئة المحيطة والتأثير بها؟ تجربة في الاندماج المجتمعيّ والدمج المدرسيّ. والسياسة أيضًا لها تأثيرها في المشهد التربويّ، مقال أخير عن أثر الديكتاتوريّة في قيادة المدرسة وحياة مديري المدارس، نموذج يأتينا من تشيلي، سياق بعيد قريب.

خارج الملفّ، مقال تأمّليّ عن التفاعل المجتمعيّ في التعليم والتعلّم، فحريّ بنا أن نربط هذين المفهومين بالسياق والجغرافيا والمكان والمجتمع المحلّيّ، لنعي الدور الحقيقيّ للعمليّة التربويّة. هذا الوعي ينعكس في تأمّل المعلّم بهدف التطوير، قراءة في تجربة تطبيقيّة حول التعليم عن بعد في المغرب. والوعي انعكاس لمرونة المعلّم التي تكمن في التفاصيل اليوميّة التي توجّه عمله، فما المشكلة في وضعيّة جلوس الطالب، "فليجلس كلّ طالب كما يشاء"، أليس المهمّ أن يتعلّم؟ أشرنا إلى أنّ المناهج والسياسات جزء من النظام/الأزمة: نموذج من لبنان عن الهوّة بين الثورة المعلوماتيّة والمناهج، والضحيّة هم الطلّاب، واللغة هي أيضًا الضحيّة. قد يكون تطوير التفكير النقديّ واحدًا من الحلول: مقال عن هذا الموضوع كاستراتيجيّة في بناء التعلّمات. وللغة الضحيّة مكانتها في تجربة برنامج دوليّ يناقش فكرة تعميق علاقة المتعلّمين بلغتهم. وردًا على سياسات التهميش المقصودة لبعض الموادّ الدراسيّة: مقال عن عودة التاريخ. وفي الختام، أليس التعليم فعل تحرّر؟ مقال عن دور التربية السياسيّة في ثقافة المقاومة.. حالة الفلسطينيّين في الداخل.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
الأثر الاجتماعيّ للقيادة التعليميّة

8 **إشكاليّة القيادة التعليميّة ودورها في بناء المجتمع**
نضال الحاج سليمان

14 **لبنان الأزمة.. أيّ دور للقيادة التعليميّة؟**
عمر القيسيّ
إيمان القيسيّ

18 **كن نورًا.. ممارسات المعلّمين القياديّة**
رانيا الصوالحيّ

22 **تعلّم القيادة: جولة أولى في مجال القيادة التحويليّة**
دلال حمودة

26 **الأثر الاجتماعيّ للقيادة التعليميّة**
تجربة في الاندماج المجتمعيّ والدمج المدرسيّ
سمر حيدر

32 **أثر الدكتاتوريّة في قيادة المدرسة وحياة مديري المدارس**
نموذج من تشيلي
سيرجيو جالدامز
فابيان كامبوس

مقالات عامّة

38 **التعلّم عن قرب:** التفاعل المجتمعيّ في تعليمنا وتعلّمنا
زينة خوري

42 **التعليم عن بعد في المدرسة المغربيّة**
قراءة في تجربة تطبيقيّة
حسن الطويل

46 **فليجلس كلّ طالب كما يشاء**
هل تؤثّر وضعيّة جلوس الطالب في تعلّمه؟
محمد تيسير الزعبي

50 **هوّة سحيقة بين الثورة المعلوماتيّة والمناهج التربويّة اللبنانيّة المحنّطة:**
اللّغة والثقافة والمتعلّمون ضحاياها
بيار شلالا

54 **التفكير النقديّ استراتيجيّة لبناء التعلّمات:** درس الفلسفة نموذجًا
عبد الصمد زهور

58 **كيف تسهم منظمة البكالوريا الدوليّة في تعميق علاقة المتعلّمين بلغتهم؟**
غدير حطبة

62 **عودة "التاريخ"**
أمين إلياس

66 **عن دور التربية السياسيّة في ثقافة المقاومة** - حالة الفلسطينيّين في الداخل
نيفين أبو رحمون

70 **طرائق بسيطة تُمكّن مسؤولي الإدارة من دعم المعلّمين**
دارسي باكيجارد

أبواب المجلّة

74 **مفهوم تربويّ**
النمذَجة

76 **تقرير حول التعليم**
"حقّ التعليم في العراق"

78 **بروفايل**
خضّة بيروت - المبادرة التربويّة

80 **كتب تربويّة**
الخرائط الذهنيّة ومهارات التعلّم: طريقك إلى بناء الأفكار الذكيّة

82 **اقتباس تربويّ**
معايير قياس جودة كتب الأطفال

84 **محاورة**
مع أحمد أوزي

منوعات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

إشكاليّة القيادة التعليميّة ودورها في بناء المجتمع

نضال الحاج سليمان

مقدّمة

يحمل مفهوم القيادة التعليميّة مضمونًا متغيّرًا يتشكّل بفعل المكان والزمان والسياق السياسيّ. ومن أبرز التغيّرات، تلك التي صاحبت التغيير السياسيّ في العالم العربيّ في النصف الثاني من القرن الماضي، فارتبط التعليم فيها ببناء الهويّة الوطنيّة والتحرريّة وتزامن مع نهضة في التعليم العامّ (الحكوميّ) في مختلف الدول العربيّة، وأصبحت قيادة التعليم بمعظمها جزءًا لا يتجزّأ من هذه الحركة السياسيّة. إلّا أنّ التحوّل الذي طرأ على العالم العربيّ في العقود الثلاثة الأخيرة بفعل سياسات إصلاحيّة نيو-ليبراليّة واضطرابات اقتصاديّة وسياسيّة، وما نتج منها من تحوّلات اجتماعيّة انعكست بقوّة على قطاع التعليم وأعادت تشكيل أولويّاته وأسس عمله وأوجدت إشكاليّات في المبادئ والتوجّهات كما في الأداء والنتائج. وقد يكون من غير الواقعيّ التحدّث عن مفهوم عربيّ جامع للقيادة التعليميّة نظرًا لاختلاف الأنظمة العربيّة، فمنها ما فتح الباب واسعًا أمام القطاع الخاصّ، ومنها ما انغمس في سياسات حداثويّة واستثماريّة، ومنها ما أهمل التعليم تمامًا وتركه غارقًا في تخبّط تربويّ وتقنيّ.

نعالج في هذا المقال أثر هذه التغيّرات في مفهوم القيادة التعليميّة ودورها من منظور النظريّة الاجتماعيّة النقديّة التي ترى أنّ القيادة التعليميّة هي فعل اجتماعيّ تفاعليّ يرتبط بالبيئة الاجتماعيّة ويهدف إلى بناء مجتمع مترابط من خلال عمليّات التعليم والتعلّم.

ونستند في هذا الإطار إلى مفهوم جون سميث الذي يعرّف القيادة التعليميّة على أنّها حالة من "التغيير والتحسين والتحوّل" (Smyth, 1989)، وإلى نظريّة سكوت إيكوت الذي يعرّف القيادة على أنّها فعل اجتماعيّ علائقيّ Relational إذ تشكّل العلاقات بين القيادة والمحيط وسائر الأفراد والجماعات في المجتمع المدرسيّ أساسًا فكريًّا منهجيًّا لفهم ما يسمّى بقيادة التعليم (Eacott, 2018).

إشكاليّة الخطاب الإصلاحيّ والحداثويّ

تفترض معالجة العلاقة بين القيادة التعليميّة والمجتمع الاعتراف بأنّ أيّ نقاش يتعلّق بالتعليم لا بدّ أن يستند إلى حيّز فكريّ نظريّ، وإلى فهم العلاقة بين التعليم والتاريخ والجغرافيا والمجتمع والثقافة. فلا يجوز الاكتفاء بالمصطلحات الآليّة التنفيذيّة لأنّ هذا سيجرّد التعليم من روحه ومبادئه، وكذلك الأمر عندما نتحدّث عن القيادة (Smyth, 1989). ولذلك، فإنّ الخطاب الإصلاحيّ والتطويريّ في عدد من دول العالم العربيّ خلال العقدين الأخيرين يعتبر توجّهًا مقلقًا لأنّه مُغرِق في الفلسفة التقنيّة (Technicist) والأدائيّة (Performative) ما يؤدّي إلى تشكيل ثقافة مختلفة حول دور القيادة التعليميّة. ويتخطّى هذا التوجّه حدود دول بعينها ليتحوّل إلى ثقافة عربيّة (كما عالميّة). فغالبًا ما تعمل الحكومات على الإصلاح الحداثويّ، أو يتولّى القطاع الخاصّ هذا الدور، أو تعمل المنظّمات الدوليّة على ترسيخ هذه الثقافة بوصفها تنمويّة، وهي بمجملها تنظر إلى دور قيادة التعليم على أنّها سلسلة حلول وخطوات قائمة على التكنولوجيا وزيادة ساعات العمل والإنتاجيّة وترجمة مفاهيم وإرشادات تتعلّق بالتخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وغيرها.

ويتزامن هذا التوجّه مع تصاعد الفكر الاقتصاديّ الحرّ، وما يسمّى بالإصلاح الاقتصاديّ، إذ ينشغل فريق من صانعي السياسات والمستثمرين والتربويّين بابتكار أفكار تعليميّة وتطويرها، يُعتقد أنّها تخدم التطوّر الاقتصاديّ المنشود وتحقّق ازدهارًا في الخدمات التعليميّة للأطراف كافّة. وعلى أهمّيّة التوجّهات التطويريّة في مواكبة العصر والمساهمة في إيجاد حلول لمشكلات التعليم في العالم العربيّ، إلّا أنّها تتسبّب بإشكاليّات خطيرة يمكن تلخيصها في جوانب عدّة:

أوّلًا: يعمل هذا التوجّه على تقليص مفهوم القيادة التعليميّة إلى مجموعة مبادئ وسلوكيّات توصف بالناجحة أو الفعّالة، بل ينزع عن قيادة التعليم جانب المساهمة في تنمية المجتمع، ويحصرها في تنمية الاقتصاد، وتجهيز الناشئة لتصبح قوى عاملة تخدم الاقتصاد المحلّيّ والعالميّ، بغضّ النظر عن البيئة وحاجات الإنسان والمجتمع، وهذا ما يولّد إشكاليّة فكريّة واجتماعيّة حول دور القيادة التعليميّة.

إنّ التفكير في قيادةٍ مؤثّرة تطوّر ما حولها يستوجب التفكير بشكل نقديّ معمّق وطرح أسئلة مستمرّة حول الغايات الاجتماعيّة والثقافيّة والسياسيّة للعمل المدرسيّ، وإلّا فإنّ القيادة تتحوّل إلى مركّب جامد وسلطويّ يتحكّم بتابعيه (Smyth, 1989) بدل أن يكون قوّة محرّكة للتطوير والتحرير الفكريّ. فالقيادة تعني التعمّق في شؤون التعليم والتعلّم وطرق تطويرها وتقديمها للجميع دون استثناء، وإعمال التفكير في كيفيّة تخطّي الحواجز والعقبات التي تحول دون تعلّم بعض الفئات وتطوّرها، لأيّ سبب من الأسباب.

ثانيًا: ينزع هذا التوجّه عن التعليم صفة الحقّ العامّ، ويجعله مسارًا شبه اختياريّ يختار فيه الفرد النوع والكمّ والتوجّه، كما يجعله مرتبطًا بالإمكانات الماديّة والجغرافيّة وغيرها، ويكرّس قبولًا مجتمعيًّا وفكريًّا لمفهوم التمييز بين الناس والقدرة الماديّة كأساس للحصول على تعليم جيّد. وينعكس هذا على هويّة القائد (المدير) الذي عرف سابقًا بإدارة التعليم بوصفه حقًّا مكتسبًا للأفراد، مقابل مفهوم القيادة (الإدارة) الحديثة التي تنفّذ أجندة تعليميّة-اقتصاديّة، وكأنّه يدير خدمة يحصل عليها من يختارها ومن يجتهد للحصول عليها أو من يستطيع ذلك.

ثالثًا: يحدّد هذا التوجّه مسار النجاح بمجموعة مبادئ ومعايير قابلة للقياس، ويحصر الممارسات الناجحة بتحقيق قوائم محدّدة انطلاقًا من تعلّم الطالب ومهمّات المعلّم ومهمّات القادة أو المديرين. ومن المهمّ التنبّه إلى أنّ المشكلة ليست في قياس السلوكيّات والمهمّات المنوطة بالمعلّمين والقادة، بل في حصر النجاح والفعاليّة بتطبيقها وتحميل الأفراد والأسر والمعلّمين مسؤوليّة الفشل أو القصور، والتغاضي عن الأسباب العميقة الاجتماعيّة والثقافيّة والإنسانيّة التي تؤدّي إلى ضعف القدرة على التعلّم، والخلل في الأداء أو التسرّب من منظومة التعلّم بالكامل. وقد ينتج من هذا التوجّه ما يسمّى بثقافة لوم الذات عند القصور في مجال معيّن، وهو ما وصفه بورديو "بالعنف الرمزيّ"، إذ لا يدرك الفرد أو المجموعة حجم الظلم الواقع بحقّه نتيجة السياسات المتراكمة والتجارب التي مرّت بها العائلة أو المجتمع كاملًا (Bourdieu, 1999).

رابعًا: ترتبط فرضيّة قيادة الأفراد وقياس الأداء بفكرة النخبويّة التعليميّة، إذ يتموضع القائد في مركز علويّ ينظر فيه إلى الأداء والقياسات ويقيّمها هرميًّا ويصنّفها (بشكل مدرك أو غير مدرك) إلى مستويات ومجموعات تعيد إنتاج الطبقيّة بين المعلّمين، ما يلصق صفات تتغلّب على هويّتهم المهنيّة الأساسيّة، وتحدّهم بمجموعة صفات منها الفعّال والناجح والمتميّز والأقلّ تميّزًا والأقلّ فعاليّة وغير ذلك.

ولا تنفي هذه الملاحظات أهمّيّة التنمية المهنيّة والعمل على تحسين الأداء والالتزام بسلوكيّات وأساليب ومهمّات معيّنة خلال أوقات العمل ولا تقلّص من مسؤوليّة المعلّمين والقادة تجاه تعلّم الطلّاب، إلّا أنّ تأطير العمل في قيادة التعليم ضمن أطر وضعيّة وتنفيذيّة وسلوكيّة بحتة، يساهم في تغيير وجهة القيادة ويبعدها عن دورها في التفاعل مع المجتمع والاستجابة لحاجاته والمساهمة في تلبية تطلّعاته من خلال الخوض في دراسة تعلّم الطلّاب ورعايتهم، والدفاع عن مصالحهم ومصالح المعلّمين ونموّهم المهنيّ، وتوفير البيئة الملائمة لعملهم.

يفترض Smyth (1989) أنّ المبدأ الرئيس للقيادة هو التوجّه التعليميّ (Educative) بمعنى التعليم والتثقيف، وهو مبدأ يشمل الأهداف والمبادئ الأخلاقيّة في رعاية التعليم والتعلّم، وليس فقط إدارة المحتوى (المناهج) وتقديمها، وكيفيّة التعليم والتقييم (Instructional). وهو توجّه قائم على مبدأ الاحترام المتبادل والتعلّم من الآخرين والاعتراف بأنّ لكلّ فرد قيمة ورصيدًا معرفيًّا بغضّ النظر عن موقعه. ويعتبر هذا المبدأ أساسًا لكون القيادة حالة تشاركيّة متعدّدة الاتّجاهات، وممارسة تقوم على تقدير مساهمات الأفراد جميعهم واحترام معارفهم وثقافاتهم وقدراتهم، وهذا ما يفترض التوجّهات التالية:

قيادة المعلّمين

تنبني علاقة المعلّمين والقادة، وعلاقة المعلّمين بالمعلّمين، على علاقات الثقة المتبادلة والحوار بين الأفكار، إذ يساهم كلّ من المتحاورين في بناء التفكير النقديّ والتحليليّ لدى الآخر، وفي تشكيل الوعي لدى الطرفين (Freire, 1972). ولا تقوم هذه العلاقة بالضرورة على التكافؤ بالمعرفة التخصّصيّة، بل على احترام المعرفة والدور اللذين يضطلع بهما الآخر. وينطبق هذا المبدأ أيضًا على دور من يتولّى مسؤوليّة قيادة الفريق أو المعلّم الذي يتولّى مسؤوليّة تعليم الطلّاب، إذ يتعامل أفراد الفريق بنوع من التكامل الفكريّ ويعامل المعلّمون طلّابهم بالمثل فيخصّصون وقتًا كافيًا للحوار والاستماع لهم كما يستمع الطلّاب للمعلّمين. وهذا ما يشترط قدرًا من الحريّة لدى المعلّم في إدارة تعليمه داخل الحجرة الصفّيّة وخارجها وتوسعة في وقت الحديث والاستماع. كما يفترض مرونة من قيادة المدرسة في توفير الوقت، وعدم إلزام المعلّم بمهمّات مكثّفة وبكمّ من المادّة التعليميّة، والأهمّ، أنّه يفترض احترامًا من القيادة للمعلّمين والثقة بدورهم التعليميّ (hooks, 2014).

يفترض هذا التوجّه تطوير معارف المعلّمين وقدراتهم، استنادًا إلى مبادئ التعليم الاستقلاليّ والتحويليّ والتفكير النقديّ في الأداء والممارسات والمناهج وطرق التعامل مع الطلّاب (Freire, 1972) ما يصل بالمعلّم إلى مستوى المسؤوليّة النقديّة والحريّة في التفكير (Pagano, 1987). وهذا ما يتطلّب تعمّقًا في مبادئ تعليم الطلّاب والمعلّمين وطرقه (Pedagogy & Andragogy) لدى قيادة المدرسة، ونقل القيادة من مراكز وظيفيّة محدّدة إلى الغرف المدرسيّة كلّها.

قيادة المناهج

إنّ التوجّه النقديّ والتحويليّ في قيادة المعلّمين والمدرسة لا يصبح واقعًا في ظلّ قيود مسبقة على القيادة تحدّد نوعيّة المناهج التي تقدّم للطلّاب وكمّيّتها، ما يحول دون تطوير

المناهج وتحويلها إلى موادّ تلائم حاجات الطلّاب وثقافاتهم وتحقّق أهداف مجتمعهم. فهذا المسار يفترض تبنّي مفاهيم ومناهج تهدف إلى طرح الأسئلة بدل توفير الإجابات وطرح المشكلات بدل الاكتفاء بحلّها (Freire, 1972). ويشترط في هذا المسار تحرير القيادة من ضغوط المحاسبة والقياس، والتحوّل إلى حالة تتّسم بالمحاسبيّة والمسؤوليّة تجاه الأهداف المجتمعيّة والتنمية الجماعيّة والتنوّع المرن الذي يضمن تعلّم كلّ الطلّاب وتطوّرهم بغضّ النظر عن اختلافهم. وهذا لا يعني بالضرورة (كما لا يستثني) خروج القيادة عن المنظومة القائمة، بل المساهمة في قيادتها وتحويلها باتّجاه يخدم أهداف المجتمع.

إلّا أنّ هذا التحويل لا يتحقّق من دون انخراط القيادة في بيداغوجيا نقديّة تحريريّة ليس على مستوى المسؤولين في المدرسة فحسب، بل على المستويات كلّها وأوّلها المعلّمون، فالمعلّم يمتلك تفكيرًا نقديًّا وتوجّهًا أخلاقيًّا (Pagano, 1987) يسمح له بمساءلة ما يتمّ تعليمه، ومساءلة كيفيّة تقديمه للطلّاب على اختلاف ظروفهم وقدراتهم، كما يدعو إلى نقد التهميش في المناهج والتدريس، كتهميش الأقلّيّات والنساء واللاجئين والفقراء، ومساءلة قضايا المادّة التعليميّة في التاريخ والأدب والفنون وغير ذلك، علاوة على مساءلة اللغة المستخدمة في المدارس والمصطلحات التهميشيّة والغيريّة وغيرها.

قيادة المدرسة بوصفها حقلًا اجتماعيًّا

يرى Habermas (1980) أنّ إشكاليّة التعليم تكمن في حالة الاغتراب والعزلة وانعدام القوّة لدى القيّمين عليه وحصر القرارات في مؤسّسات بعيدة عن واقع المدرسة، ما قد يؤدّي إلى انعدام الدافعيّة لدى المعلّمين والطلّاب، ويشعرهم بفجوة بين ما يتعلّمونه وبين هويّتهم الحقيقيّة وواقعهم اليوميّ. وهذه إشكاليّة تنطبق على واقع القيادة التعليميّة في معظم الأحيان، فالقيادة في الأصل فعل اجتماعيّ يرتكز على التواصل والتفاعل مع المجتمع بهدف دمجه في دورة حياة المدرسة، إلّا أنّ هذا الدور لا يتوقّف هنا، بل تكتمل الدائرة حين يصبح المجتمع عنصرًا فاعلًا يؤثّر في حياة المدرسة وبرامجها وتطلّعاتها (Eacott, 2015) ومن هذا المنطلق، تتطلّب القيادة تفعيل دور المعلّمين والطلّاب والأهالي في إعادة تشكيل حياتهم ومجتمعهم، إذ إنّ الاكتفاء بمفاهيم وتوجّهات آليّة تنفيذيّة تتعلّق بالتطوّر المؤسّساتي وتحسين التحصيل وتطوير الأداء وغيرها، يؤدّي إلى إضعاف صوت المعلّمين وطمس هويّتهم، ويقلّص دور التعليم بوصفه مبدأ وممارسة متفاعلة مع المجتمع والطلّاب وظروفهم ومشاكلهم، ويحوّلها أدوات وأرقامًا ومؤشّرات تخدم عناوين فضفاضة مثل التميّز المؤسّسيّ والاعتماد المدرسيّ والدوليّ وغيرها من الظواهر الحداثويّة.

تساهم القيادة بوصفها عمليّة تحوّل اجتماعيّ بإعادة إنتاج الوعي الذاتيّ لدى الأفراد وتساعدهم في إدراك الظروف المحيطة بهم، والمشكلات التي يعانونها ضمن المؤسّسة التعليميّة وخارجها. وقد قدّم Eacott (2015) في دراسته نموذجًا يساهم فيه قادة المدرسة في إيجاد حالة من التعاون مع المجتمع المحيط ضمن إطار العمل الرسميّ وقوانين الأداء المفروضة عليهم، وذلك بتطويع الممارسات اليوميّة لخدمة الطلّاب والأسر والمعلّمين. كما تقدّم حيدر (ضمن هذا الملفّ) في مقالها تجربة تجمع تحسين الأداء المدرسيّ بتحقيق التنمية الفرديّة والجماعيّة لطلّابها من خلال دمج حاجاتهم التعليميّة والإنسانيّة في خطّة المدرسة. فالقيادة عمليّة تفاعليّة تنتج من الظروف والمركّبات الاجتماعيّة والسياسيّة، لكنّها يمكن أن تكون أيضًا قوّة فاعلة تعيد تشكيل هذه المركّبات أو تعمل على تغييرها.

خلاصة

يلخّص هذا المقال أسبابًا عدّة أدّت إلى تقليص مفهوم القيادة التعليميّة إلى أنماط حداثويّة وتنفيذيّة، ويناقش توجّهًا مختلفًا نحو القيادة التعليميّة أو التثقيفيّة/المجتمعيّة (Educative)، بدلًا من القيادة التعليميّة الآليّة والآنيّة (Instrumental & Temporal)، ويعرض جوانب جوهريّة عدّة تتعلّق بهذا التوجّه. كما يدعو إلى ما هو أبعد من التفاعل والانفتاح على المجتمع، ولا سيّما التحرّر من القيود الشكليّة والأدائيّة، والتعمّق في فهم تاريخ وجغرافيا البيئة المحيطة وثقافة المجتمع بكلّ فئاته ومشكلاتهم وتطلّعاتهم، وبالدرجة الأولى، احترامهم والانفتاح على التعلّم منهم بدل الاكتفاء بآليات تعليمهم.

ولعلّ مقاربة تحدّيات الحاضر والمستقبل في التعليم تحتاج إلى التعمّق في فهم القيادة التعليميّة كمجال تخصّصيّ وشموليّ في آن واحد. لذا نقدّم في هذا الملفّ أطرًا مفاهيميّة، علاوة على ممارسات وتجارب مختلفة. يقدّم مقال القيسيّ والقيسيّ تحليلًا للقيادة التعليميّة من المنظور السياسيّ، بينما نستكشف مفهوم قيادة المعلّمين في مقال الصوالحي، ونتعرّف إلى تجربة قياديّة في الدمج الاجتماعيّ ضمن مقال حيدر. وتقدّم حمودة في مقالها تجربة واقعيّة في تطبيق القيادة التحويليّة انطلاقًا من بيئة مدرستها واحتياجات معلّميها. ونتعرّف إلى تجربة قادة المدارس في تشيلي ومدى تأثّرهم في الظروف السياسيّة في مقال جالدامز وكامبوس.

نضال الحاج سليمان
باحثة دكتوراه في مجال القيادة التعليميّة
لبنان

المراجع

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Eacott, S. (2015). The principalship, autonomy, and after. *Journal of Educational Administration and History*, *47*(4), 414-431.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed.* Harmondsworth Penguin.
- Habermas, J. (1980). *Legitimation Crisis.* Heinemann.
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. bell hooks. Routledge.
- Pagano, J. (1987). The schools we deserve: Review of Goodlads, A Place Called School. *Curriculum Inquiry*, *17*(1), 107-122.
- Smyth, W. (1989). *Critical perspectives on educational leadership.* Psychology Press.

لبنان الأزمة... أيّ دور للقيادة التعليميّة؟

عمر القيسيّ
إيمان القيسيّ

مقدّمة

"فقط الأزمة، الفعليّة أو المتصوّرة، تنتج تغييرًا حقيقيًّا. عندما تحدث هذه الأزمة، فإنّ الإجراءات أو الأفعال أو القرارات التي يمكن اتخاذها تعتمد على الأفكار الموجودة حولنا. هذه، في اعتقادي، هي وظيفتنا الأساسيّة: تطوير بدائل للسياسات الحاليّة، لإبقائها حيّة ومتاحة حتى يصبح المستحيل سياسيًّا أمرًا لا مفرّ منه سياسيًّا".

في هذه المقالة النظريّة نحاول الإجابة عن السؤال الآتي: ما هو الدور الذي يمكن أن يضطلع به التعليم والقيادة التعليميّة في لبنان، في ظلّ التفاقم الحادّ للأزمة السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة التي اندلعت أواخر عام 2019؟ المقالة مقسّمة إلى قسمين: يستعرض الأوّل الأزمة الراهنة ويناقش تبعاتها على التعليم؛ أمّا الثاني فيسعى لتقديم إسهام نظريّ جديد، يتمثّل في مفهوم "القيادة المقاوماتيّة-التغييريّة" التي ينبغي، كما سنحاجج، أن يضطلع بها التعليم في لبنان في سياق ظرف كارثيّ غير مسبوق.

الأزمة.. الانتقال المدنيّ ومدنيّة التعليم

بحسب Biesta (2009) يمكن تحديد ثلاثة أدوار أساسيّة يضطلع بها التعليم: التأهيل (أو منح الشهادات العلميّة)، والتنشئة الاجتماعيّة، والتنشئة الذاتيّة. لا جدال في صوابيّة هذه الأدوار، ولكن هل من أدوار سياسيّة أخرى للتعليم، وتاليًا القيادة التعليميّة، خاصّةً إذا ما أخذنا في الحسبان العلاقة الجدليّة بين السياسيّ والتعليميّ (Gunter, 2018)؟

قبل الحديث، عن القيادة التعليميّة، نرى أنّه من الضروريّ أن نتعرّض، ولو بشكل خاطف، لطبيعة التحوُّلات السياسيّة الهائلة التي طرأت على لبنان في السنتين الأخيرتين، أي في أعقاب انتفاضة السابع عشر من تشرين الأوّل عام 2019، ونتعرّض أيضًا إلى معاني تلك التحوُّلات على التعليم وتبعاتها.

يُحيل الواقع اللبنانيّ اليوم إلى تطَوُّرَين متداخِلَين وخطيرَين، سيكون لهما أثرٌ كبير في رسم معالم التحوّل المرتقب في مستقبل هذا البلد العربيّ الصغير. الأول هو استيلاد مساحات صوتيّة (Voice Landscapes) فعليّة ورقميّة حرَّكت المجتمع وجعلت من الممكن الحَبك السرديّ للنقد/الرفض/المقاومة، أو بالحدّ الأدنى النفور الصارخ من الوضع القائم (Couldry, 2010)؛ الثاني هو بداية تَشَكُّل مساحات عمل مشترك (Action Landscapes) تستهدف جذب طاقات أكبر عدد ممكن من القوى والخلايا النشاطيّة المدنيّة وتوظيفها، في إطار السعي إلى الانتقال التدريجيّ والتراكميّ من عقد اجتماعيّ توافقيّ-تحاصصيّ، يَعدِلُ، أو يحاول العدل، بين الناس بوصفهم مكوّنات طائفيّة ومذهبيّة (حالة "العيش المشترك")، إلى عقد اجتماعيّ توافقيّ-مدنيّ يُعيدُ تعريف الصالح العامّ بناء على مفاهيم العدالة الاجتماعيّة وقيمها، ويعمل على تحقيق العدل بين الناس بوصفهم منقسمين هويّاتيًّا، ولكنهم متّحدون في المواطنة (حالة "الاشتراك في العيش").

هنا تكمن أهمّيّة التعليم: فعلاوة على كونه مساحة صوتيّة-عمليّة مشتركة، هو الركيزة الأساس في أيّ عمليّة إصلاحيّة و/أو تغييريّة. شكلًا، يمكن القول إنّ التعليم لا يقتصر فقط

على المؤسّسات، بل يشمل أيضًا أهالي الطلبة وكافّة القوى الأهليّة والمدنيّة التي تعتبر نفسَها معنيّة بالعمليّة التعليميّة و/أو منخرطة فيها بطريقة ما.

أمّا مضمونًا، فإنّنا نعتقد، مُستلهِمين من Friedman (1982) المفكّر الاقتصاديّ الأميركيّ، فكرتَه عن وجوب الاستثمار في الأزمات الكبرى، فالأزمة الراهنة تستلزم من القطاعات والقوى التعليميّة اللبنانيّة كافّة، إعادةَ النظر في ماهيّة التعليم نفسه، معانيه ومقاصده وأدواره.

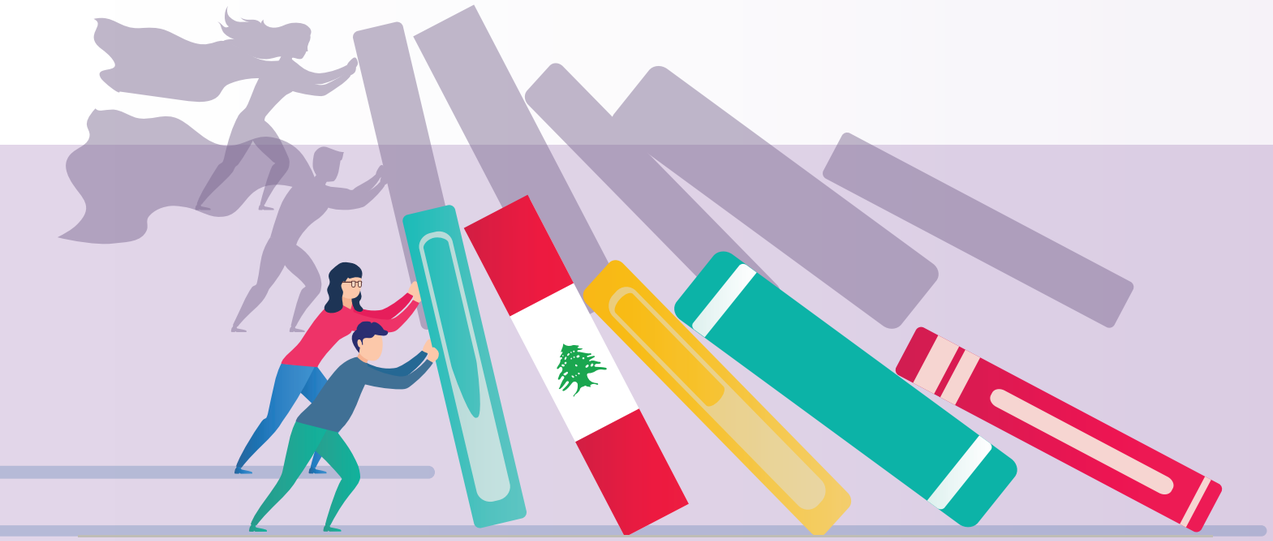
باختصار، المطلوبُ في نظرنا أن يتحوَّل التعليم إلى مشروع مقاومة سياسيّة-مدنيّة شاملة، وذلك على مستويين: الأوّل تثقيفيّ، ويكمن في سعي القطاعات والقوى التعليميّة إلى إثراء وعيها بالمدركات والمعارف الحديثة المتعلّقة بالتمايز المدنيّ-السلطويّ (Jessop, 2016)، وموقع التعليم على وجه التحديد وأهمّيّته بوصفه عنصرًا مدنيًّا (لا سلطويًّا) في بناء أو إعادة بناء المجتمع. الثاني تطبيقيّ، ويكمن في إيجاد الرؤى والمنهجيّات والمناهج الكفيلة بترجمة المدركات والمعارف إلى تطبيقات مدنيّة تستهدف تحريرَ الأطفال والناشئة من أَسْر السرديّات السلطويّة (Giroux, 2000)، وتسليحهم بالأفكار والقدرات والمهارات اللّازمة للتأثير في المجتمع، والإسهام الفعليّ في الانتقال بالمجتمع من عقد اجتماعيّ توافقيّ-تحاصصيّ إلى عقد توافقيّ-مدنيّ.

لا نعقد الفكرَ والوقتَ والآمالَ على التعليم سُدًى، إذ إنّ عودةً سريعةً إلى دفاتر التاريخ التعليميّ اللبنانيّ الحديث، تحديدًا إنجازات النقابات الطالبيّة في خمسينيّات القرن المنصرم وستينيّاته، تُثبت بما لا يرقى إليه شكّ أنّ السياسة والتعليم بمفهومهما الواسع لا ينفصل أحدهما عن الآخر. وقتذاك، كان التعليم بحقّ مساحةَ صوتٍ وعمل ونضال مشترك. كانت مدنيّة التعليم أمرًا لا يختلف عليه اثنان. هناك، إذًا، موروث مدنيّ عريق يمكن الاستعانة به والبناء عليه قدمًا.

القيادة المقاوماتيّة-التغييريّة للتعليم

بعد أن وضّحنا المقصود من مدنيّة التعليم والدور المطلوب منه في الأزمة الراهنة، ينبغي الآن الالتفات إلى القيادة التعليميّة. في هذا الصدد، تحاجج Gunter et al. (2013) بأنّ الأدبيّات البحثيّة المعاصرة حول القيادة التعليميّة تشتمل على ثلاث مقاربات فكريّة أساسيّة، هي:

1. **مقاربات أداتيّة (Functional Approaches)**: تنظر إلى القيادة التعليميّة بوصفها قيادة إجرائيّة. هي مجرّد أداة أو وسيلة لتحقيق رؤى وأهداف مُعَدَّة سلفًا. من توصيفات القيادة الإجرائيّة أنّها معنيّة بتسيير عجلة الإدارة ومراقبة الانتظام العامّ للعمليّة التعليميّة، وتقويم الأداء والعمل على تحسينه باستمرار.
2. **مقاربات نقديّة (Critical Approaches)**: تنظر إلى القيادة التعليميّة بوصفها قيادة تحويليّة وديمقراطيّة، وإن كانت وسائلها براغماتيّة لا تصادميّة. هي ليست مجرّد أداة لتسيير العمل، بل أيضًا مرجعيّة مُفكِّرة ومُتدبِّرة تستهدف



الرضا الوظيفيّ، وتمارس العديد من المهامّ والمسؤوليّات المتعلّقة بتنظيم علاقات العمل والعلاقات الشخصيّة بين الأفراد، بما يخدم مصالحهم وتطلّعاتهم وحاجاتهم الماديّة والمعنويّة.

3. **مقاربات نقديّة-اجتماعيّة (Socially Critical Approaches)**: تنظر إلى القيادة التعليميّة بوصفها قيادة مقاوماتيّة وتغييريّة. فإن صحَّ القول بأنّ المقاربات الأداتيّة تختزل القيادة في أبعادها الإجرائيّة، والمقاربات النقديّة تختزلها في أبعادها التواصليّة الواقعيّة، إذ يتأمّن انضباط النقد "ضمن قوانين اللعبة"، فإنّ هدف هذا النوع الثالث من المقاربات، النقديّ-الاجتماعيّ، يصبح محاولةَ "قلب الطاولة على رؤوس الجميع"، من خلال ملاحظة عدم إمكان الفصل بين مستويات التحليل النظريّ. بمعنى آخر، لا يمكن الفصل بين ما هو تعليميّ وما هو سياسيّ أو اقتصاديّ أو مجتمعيّ أو ثقافيّ. على التحليل أن يكون كلّيّانيًّا، تحديدًا بما يتعلّق بأسئلة البنية والذات، والهويّة والهويّاتيّة، والإنتاج وأنماط الإنتاجيّة والتقسيمات والصراعات الطبقيّة، لا سيّما ما يتعلّق بأسئلة المساواة والعدالة الاجتماعيّة. من توصيفات القيادة المقاوماتيّة-التغييريّة أنّها حُرّة ومُستقِلّة، مُقاوِمَة للسائد، مُتربّصة بالسلطة نقدًا ومعارضة، مُتمرّدة على الرقابة المُفرطة وآليّات المحاسبة التي تتدخّل في كلّ كبيرة وصغيرة، وقبل هذا وذاك مُنشغلة بالصالح العام.

يهمُّنا أن نشير هنا إلى أنّ مرادنا من هذا المسح النظريّ السريع ليس الزعم بأنّ ما انتهت إليه الأكاديميا الغربيّة في موضوع القيادة التعليميّة يصلح للتبنّي والإسقاط التقنيّ على الحالة اللبنانيّة، إنّما المراد هو تقديم وعاء نظريّ (Repertoire) يمكن الاستناد إليه. فإذا ما أخذنا في الاعتبار ما سبق توضيحه بالنسبة إلى الأزمة التي يمرّ بها المجتمع اللبنانيّ، وموقع التعليم وأهمّيّته في التصدّي لهذه الأزمة، فإنّه سيتبيّن أنّ القيادة المقاوماتيّة-التغييريّة، بالنظر إلى تشبيكِهَا المُعقَّد بين التعليميّ والسياسيّ والمجتمعيّ، هي الأنسَب لترسيخ مدنيّة التعليم وتحويله إلى مشروع مقاومة سياسيّة-مدنيّة شامل. ولكن يبقى السؤال: من هي تلك القوى التعليميّة المُقاوِمة، وكيف لها أن تُقاوِم؟ يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من القوى:

1. **القوى المقرِّرَة:** المشرِّعون والسياسيون والوزراء والمستشارون ورؤساء الهيئات واللجان والأجهزة ومراكز البحوث والمؤسّسات الأخرى، وغيرهم ممّن يتولّون وضع السياسات التعليميّة العامّة. على هذه القوى، لا سيّما تلك المتحرِّرَة من ذهنيّة التبعيّة الطائفيّة، والمذهبيّة، والحزبيّة و/أو المناطقيّة الضيّقة، توحيد جهودها وممارسة دور مقاوماتيّ-تغييريّ من خلال تحديد ماهيّة الصالح العامّ التعليميّ، وتأمين مظلّة من التوجيهات والسياسات ومنهجيّات العمل الكفيلة بإرساء تطبيقات (رؤى واستراتيجيّات وآليّات تشغيل وتعديلات منهاجيّة) مدنيّة في التعليم.
2. **القوى العاملة:** رؤساء ومديرو الجامعات والمدارس والمعاهد المهنيّة والتقنيّة والمؤسّسات التربويّة كلّها، علاوة على مديري المناطق التربويّة والمعلّمين والإداريّين والمشرفين التربويّين، وغيرهم من القوى التي تضطلع بمسؤوليّة مباشرة عن سير العمليّة التعليميّة. على هذه القوى أن تدرك أنّ لقيادتها المقاوماتيّة-التغييريّة للتعليم خصوصيّة تنبع من محدِّدات ثلاث أساسيّة، هي: المستوى المحلّيّ للقيادة (فهي على اتصال يوميّ بالأطفال والناشئة والشباب)، والديناميّة والحاجة المستمرّة إلى الإبداع والتفكير الانعكاسيّ (كي لا تستحيل القيادة إلى انشغال إجرائيّ محض)، والمسؤوليّة المعنويّة الكبيرة المُترتِّبة على تصدُّر "الواجهة الأماميّة" للتربية والتعليم في البلاد (ذلك أنّ أخبار العاملين والعاملات في المؤسّسات التعليميّة تؤثّر في الرأي العامّ، محليًّا وعالميًّا).
3. **القوى الوسيطيّة:** تكتسب هذه القوى صفتها الوسيطيّة (Intermediary) من طبيعة علاقتها غير المباشرة بالعمليّة التعليميّة (بعكس القوى المقرِّرَة والعاملة)، ومن كون المهامّ والمسؤوليّات التي تضطلع بها نابعة من مبادرات خاصّة. تضمّ هذه القوى، على سبيل المثال لا الحصر، المنظّمات غير الحكوميّة، المؤسّسات والصناديق الاستثماريّة التابعة لمنظّمة الأمم المتّحدة، المراصد ومراكز البحث العلميّ، الجمعيّات الأهليّة والمدنيّة، المنصّات الإعلاميّة (بخاصّة الإعلام الرقميّ) وبرامج المنح الدراسيّة ومشاريع الدعم والتأهيل والتثقيف (شريطة التنبّه إلى الأهداف والمصالح المعلنة وغير المعلنة للجهات المانحة). أمّا بالنسبة إلى القيادة المقاوماتيّة-التغييريّة المأمولة من هذه القوى، فيجب أن تتركّز في ممارسة دور "مدّ الجسور" على ثلاثة مستويات متداخلة: أوّلًا، مدّ جسور الاستمراريّة والبقاء (ويشمل هذا المستوى البقاء الجسديّ، أي الحماية من الفقر والعوز)؛ ثانيًا، مدّ جسور الثقافة والنهوض (ويشمل هذا المستوى العمل على إطلاق حوارات وورش تُعنى بالقضايا الوطنيّة الكبرى)؛ وأخيرًا، مدّ جسور الإبلاغ والتحذير (والمقصود بهذا المستوى تسخير كلّ الجهود والموارد المتوافرة لوضع أزمة التعليم في لبنان على خريطة اهتمامات الخارج، عربيًّا وإقليميًّا ودوليًّا). علاوة على كلّ ذلك، من الضروريّ أن يتكامل "مدّ الجسور" مع جهد توثيقيّ منتظم، يمكن التعويل عليه لاستحداث قاعدة بيانات موحَّدة تصلح للاستعمال المرجعيّ مُتَعدِّد الأغراض.

خاتمة

لا تحتمل الأزمة الراهنة في لبنان تَرَفَ المُفاضلة بين مواقع هذه القوى القياديّة وأدوارها. إنّ التوافقيّة-التحاصصيّة التي تأسّست على مبادئها فكرة الكيان اللبنانيّ، وضَرَبت جذورُها باكرًا جدًّا في المجتمع، أصابت المقيمين، كلّ المقيمين من لبنانيّين وغير لبنانيّين، في مَقتَلَة مُتَعَمَّدة، فصَّلها البنك الدوليّ (2020) أخيرًا في تقرير نُشِر بعنوان "الكساد المتعمّد". ولكنّ أوان التغيير لم يفت.

على القوى التعليميّة أن تكون قيادات بديلة، قيادات مقاوماتيّة-تغييريّة. عليها القيام بكلّ ما يلزم لتحصين الأطفال والناشئة والشباب من تداعيات الانهيار الحاصل والعمل معهم، كشركاء فعليّين وليس فئات مستضعفة أو أصحاب مصالح وحقوق فقط، على بلورة فكرٍ جديد، توافقيّ-مدنيّ، حَرَكيّ، تحرُّريّ، ديمقراطيّ ومنشغل بأحوال المجتمع وقضايا العدالة الاجتماعيّة أولًا. هذه المسؤوليّة تاريخيّة وأخلاقيّة. التصدّي لها لن يكون فقط إنجازًا نوعيًّا يُسهم في تأسيس المواطنيّة اللبنانيّة، وتكوين وعي المواطِنَة والمواطِن اللبنانيّ المستقبليّ وشخصيّته، بل إنّ من شأنه أن يجعل من التعليم والقيادة التعليميّة في لبنان مثالًا حيًّا ونموذجًا يُحتذى به في العالم العربيّ والعالم أجمع.

عمر القيسيّ
باحث وزميل تدريس
لبنان/المملكة المتّحدة

إيمان القيسي
طالبة دكتوراه في الأدب المقارن ودراسات الشرق الأوسط
لبنان/كندا

المراجع

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(33), 33–46.
- Couldry, N. (2010). *Why voice matters: Culture and politics after neoliberalism*. Sage Publications.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and freedom*. Chicago University Press.
- Giroux, H. (2000). *Stealing innocence*. St. Martin's Press.
- Gunter, H., Hall, D., & Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(5), 555-580.
- Gunter, H. (2018). *The politics of public education*. Policy Press.
- Jessop, B. (2016). *The state: Past, present, future*. Policy Press.
- World Bank. (2020). *Lebanon Economic Monitor, Fall 2020: The deliberate depression*. https://www.worldbank.org/en/country/lebanon/publication/lebanon-economic-monitor-fall-2020

كن نورًا...
ممارسات المعلّمين القياديّة

رانيا الصوالحيّ

مقدمة

لا يَخفى أنّ التعليم، كان ولا يزال، حجر أساس في تغيير المجتمعات ونهضتها، إلّا أنّ مهمّة المعلّمين تزداد صعوبة نظرًا لتغيّر الأنظمة التعليميّة والمتطلّبات العالميّة، خاصّة بعد جائحة "كوفيد 19"، ما دفع صنّاع القرار إلى المطالبة بإعادة تصميم برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم وتطويرهم لتواكب التغيّرات، وتراعي حاجات المعلّمين، خاصّة في القيادة المدرسيّة والقيادة التربويّة (Chaaban et al., 2021).

كما يبدو أنّ ثمّة لبسًا بين تعريف القيادة المدرسيّة والتربويّة، وبين ممارستها، بحجّة أنّ المدارس هي المؤسّسات التي تهتمّ بالتعليم. وإن كنتُ أتّفق أنّ للمدارس دورًا رئيسًا في تعليم الأطفال، إلّا أنّ هناك مؤسّسات تربويّة تعليميّة عدّة توفّر فرصًا تعليميّة غير المدارس، بل إنّ الجائحة شجّعت مؤسّسات المجتمع كلّها على التعاون لتوفير فرص تعليميّة.

يهدف هذا المقال في محوره الأوّل إلى التعرّف إلى مفهوم المعلّم القياديّ، وتبيان مَن هم المعلّمون ذوو الممارسات القياديّة، ويعرض المحور الثاني مجالات المعلّمين القياديّين وأدوارهم، أمّا الثالث فيبيّن نموذجًا طوّرتُه يوضّح أهمّيّة تأثير المعلّمين القياديّين ومجالاته.

القيادة التربويّة

مع تزايد نظريّات القيادة التربويّة وأنماطها، بدأت تعلو أصوات تطالب بتعزيز دور المعلّمين القياديّ في المدارس والمؤسّسات في الدول الغربيّة، مع العلم أنّ هذا المفهوم ظهر في الأدبيّات البحثيّة منذ ثمانينيّات القرن الماضي. ومن خلال بحث أجريته حول الموضوع (Sawalhi, 2019)، أعرّف القيادة التربويّة على أنّها عمليّة توظيف المعارف والمهارات والمواهب والطاقات لكلّ الأطراف المعنيّة بتطوير الإنسان وبنائه، والتأثير الإيجابيّ لتحقيق الأهداف التعليميّة التربويّة المشترَكة، سواء أكانوا عاملين في نظام مدرسيّ أم أيّ مؤسّسات تعليميّة تربويّة أم من خلال التعليم الافتراضيّ.

معلّم قائد أو معلّم قياديّ

عند الحديث عن المعلّم القياديّ Teacher Leadership ذكر الباحثون تعريفات عدّة، من أشهرها تعريف York-Barr & Duke (2004) : "العمليّة التي من خلالها

يؤثّر المعلّمون، فرديًّا أو جماعيًّا، في زملائهم ومديري المدارس وغيرهم من أعضاء مجتمعات المدارس، لتحسين ممارسات التعليم والتعلّم، بهدف زيادة مستوى تعليم الطلّاب ومنجزاتهم (p. 287-288)". مع الإشارة إلى أن لا إجماع حول تعريف المعلّم القياديّ أو ترجمة موحّدة متّفقًا عليها، جاء اختيار التعريف أعلاه مبنيًّا على قراءاتي وتجربتي، وقد لا يوافق عليه كثيرون، إلّا أنّه من المهمّ توضيح أنّ هذا المصطلح يطلق عليه "المصطلح الجامع أو الفضفاض"، أي إنّ وروده في الدراسات والبحوث هو حمّالُ أوجهٍ ومعانٍ.

وفي المقابل، من المهمّ الإشارة إلى أنّ مصطلح المعلّم القائد يرتبط غالبًا بالأفراد الذين يتّسمون بسمات قياديّة ويمارسون القيادة بصورة واضحة، ومن هنا فإنّ التعريف المختار للمعلّمين القادة هو: المعلّمون الذين يحتفظون بمسؤوليّات التدريس مع تولّيهم أيضًا مسؤوليّات القيادة الرسميّة وغير الرسميّة والتأثير على الآخرين بصورة مباشرة وغير مباشرة.

كيف نحدّد المعلّمين القياديّين؟

وضّح Katzenmeyer & Moller (2009) أنّ بعض المعلّمين يرفضون لقب "القائد" لأنّه قد يشير إلى الصلاحيّة والسلطة، ما يوحي بالسلبيّة وفق وجهة نظرهم. كما لوحظ أنّ المعلّمين نادرًا ما يحصلون على تأهيل قياديّ ويتعلّمون الممارسات القياديّة من خلال القيام بها.

فالمعلّم القياديّ أو المعلّم ذو الممارسات القياديّة هو المعلّم الذي يستطيع ممارسة بعض الأدوار القياديّة، ولديه مهارات تؤهّله لأداء بعض المهامّ. ولا يعني ذلك أنّه يجب أن يكتسب المهارات القياديّة والمعارف كلّها، فهناك من يبدع بالأنشطة، ولكنّه لا يستطيع تدريب غيره على استراتيجيّات التعليم، أو لا يستطيع قيادة فرق مراجعة الأداء المدرسيّة مثلًا.

كثيرًا ما نلاحظ أنّ بعض المعلّمين لديهم قدرة على القيادة في مجتمع دون آخر، أو في مهمّة دون باقي المهامّ أو مع فريق معيّن وليس مع أيّ فريق، وقد يبرع في مهمّة، وحين يُكلّف بأمر آخر لا يستطيع أداءه. ومع الأسف فقد لا تلتفت الكثير من الإدارات لما برع فيه المعلّم أصلًا، وقد كان بالإمكان العمل على تطوير موهبته (نقاط قوته)، ومع هذا فإنّ الكثير من المعلّمين يكتشفون مهاراتهم وقدراتهم عند تكليفهم بمهمّة للمرّة الأولى، لم يكونوا قد اختبروها بعد أو خطرت لهم ببال.

أدوار المعلّمين القياديّة

في ما يلي أمثلة لممارسات قيادة المعلّمين الرسميّة وغير الرسميّة داخل المدارس وخارجها، مقتبسة من Levin and Schrum (2016, p. 39):

قيادة المعلّمين خارج المدارس	قيادة المعلّمين غير الرسميّة في المدارس	قيادة المعلّمين الرسميّة داخل المدارس
• رئاسة لجنة في منظّمة مدنيّة • القيادة في منظّمة دينيّة • قيادة فريق رياضيّ • قيادة فاعليّة دعم ورعايات ماليّة	• ترتيب البرامج الاجتماعيّة لأعضاء هيئة التدريس والموظّفين • بدء برنامج قراءة الأسرة في مكتبة المدرسة	• العمل في لجنة تحسين المدرسة • المساعدة في التعاقد مع موظّفين جدد • الإشراف على موقع المدرسة • توجيه المعلّمين الجدد وتدريبهم • وضع سياسات على مستوى المدرسة

فالنظرة السائدة نحو الممارسات القياديّة غالبًا ما تكون نظرة نحو منجزات عظيمة نراها ناتجًا نهائيًّا وننسى أنّها بدأت بممارسات بسيطة، وأدّت استمراريّتها وتراكمها إلى الأثر الذي نراه عظيمًا. فالرغبة المستمرّة بتحقيق منجزات كبيرة بعصا سحريّة، قد ينسينا ما يمكن تحقيقه بأفعال بسيطة قد يكون مفعولها أعمق ممّا نظنّ. فأدوار المعلّمين القياديّة يمكن أن تكون على مستوى نشاط مع الطلبة في الصفّ، أو مع الزملاء، أو على مستوى أولياء أمور الطلبة، وربما تكون من خلال مشاركات في الحيّ أو في المجتمع المحلّيّ، وقد تكون مساهمات في مسابقات عالميّة.

من هذه الأدوار ما يكون بتكليف رسميّ، ومنها ما يكون تطوّعًا ودون علم الإدارة أو مَن حولها، وهذا ما يقلّل من جهود بعض المعلّمين، فأنظمة تقييم الأداء تركّز على بنود معيّنة بينما المجالات متعدّدة ومتنوّعة يمكن لكلّ معلّم أن يبدع فيها وتُستثمر طاقاته وقدراته من خلالها.

ومن الأهمّيّة بمكان معرفة أنّ اختيار قادة المدرسة للمعلّمين يجب أن ينبني على قناعة قادة المدرسة بضرورة القيادة التشاركيّة، وأنّ الأفراد قادرون على المساعدة وتحسين الأداء، وأنّ ذلك لا يشكّل خطرًا على القائد. وألا يكتفي القائد بمشاورة الأفراد عينهم في كلّ مرة ويظنّ أنّ قيادته تشاركيّة، بل لا بدّ من أن يراعي طريقة طلب الفكرة وتوقيتها وآليّة استلام المقترحات، وتحفيز الأفراد على تقديم المقترحات وتطويرها في بيئة آمنة وإيجابيّة. وفي المقابل، يجب أن يكون لدى المعلّمين استعداد للمشاركة وقبول هذه الفرص وعدم الخوف من ازدياد الأعباء أو المهامّ، أو الخشية من أنّ طرح أيّ فكرة جديدة قد يسبّب انتقادًا للفكرة أو لشخص المعلّم.

كنْ نورًا: نموذج مجالات تأثير المعلّمين

خلال مقابلة 96 معلّمًا ومعلّمة من دول عربيّة عدّة، ضمن متطلّبات استكمال رسالتي الدكتوراه (Sawalhi, 2019)، كانت الإشارة المستمرّة إلى أنّ المعلّم هو مربٍّ ويتوقّع منه الاضطلاع بدوره ليحقّق رسالة مميّزة في غرس القيم. فالتعليم من وجهة نظر معظمهم لم يكن مجرّد مهنة. كما أنّ نتائج مقابلاتهم بيّنت أنّ ثمّة فرقًا بين التربويّ والمربّي، فالتربويّ قد يدرّس العلوم التربويّة من خلال الجامعات والدورات، مثل علم نفس النموّ وخصائص التعلّم لدى الأطفال والبالغين وغيرها من الموضوعات والمحاور، بينما المربّي له دور مختلف.

على الرغم من التحدّيات الذاتيّة والخارجيّة التي يتعرّض لها المعلّمون والمعلّمات ذوو الممارسات القياديّة، لا بدّ أن نراعي أنّ دورهم يسطع ويؤثّر بصور مختلفة ومتعدّدة. ومن أجل إظهار طبيعة ممارسات المعلّمين القياديّة وغيرها من الفرص التي قد تعزّز خبرات قيادات المعلّمين وممارساتهم، تمّ تشبيه ممارسات المعلّمين القياديّة بالنظام الشمسيّ، كاستعارة لتأثير المعلّمين على مجتمعاتهم وخارجها (الشكل أعلى المقال). إذ يمكن اعتبار المعلّمين كالشمس، ممارساتها وأداؤها دافئ وتساعد (التأثير) الكواكب الأخرى جميعها، وبالمثل يساهم المعلّمون أيضًا في مساعدة أصحاب المصلحة (الكواكب) جميعهم بصورة مختلفة وفقًا للأوضاع.

ونظرًا لتغيّر الظروف، قد تتعرّض بعض الكواكب لأشعّة الشمس (مساهمات المعلّمين) أكثر من البقيّة، ما يؤدّي إلى تأثّرها بقوّة. وذلك قد يكون من خلال فرص يستثمرها المعلّمون والمعلّمات لتعزيز العمليّة التعليميّة أو تطوير الإنسان عمومًا، أو ربما فرص يصنعونها ويضيفون عليها لمسة خاصّة وفق خبراتهم ومؤهّلاتهم.

النظام الشمسيّ ديناميّ للغاية، وهذا يعكس جانبًا مهمًّا لممارسات المعلّمين القياديّة التي تؤثّر في كلّ منتسبي المدرسة بنسب متفاوتة، وقد تكون بعض الكواكب أكثر عرضة لأشعّة الشمس (أي مدى تواصل المعلّم مع منتسبي المدرسة)، ما يؤدّي إلى تأثّرهم بشدّة.

خلاصة

يقدّم هذا المقال نظرة متجدّدة حول المعلّم القياديّ لحضّ الباحثين والممارسين على إعادة النظر في هذا المفهوم وتطبيقاته، مع أهمّيّة أن يُصار إلى مراجعة تعريف بعض المصطلحات ودلالتها وأثرها على الممارسات. كما يمكن للنموذج الشمسيّ السابق أن يساعد المعلّمين خصوصًا، والتربويّين عمومًا، على إعادة تصميم برامج تأهيل المعلّمين وتدريبهم، ومراعاة خصوصيّتهم في مجالات عدّة متنوّعة وتقبّل تفرّدهم، والابتعاد قدر المستطاع عن برامج التدريب العامّة من دون تفريد تعليم المعلّمين.

رانيا الصوالحيّ
اختصاصيّة تدريب ميدانيّ في كلية التربية
قطر

المراجع

- Chaaban, Y., Arar, K., Sawalhi, R., Alhouti, I., & Zohri, A. (2021). Exploring teachers' professional agency within shifting educational contexts: A comparative study of Lebanon, Qatar, Kuwait, and Morocco. *Teaching and Teacher Education, 106*, 103451.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (3rd ed). Corwin Press.
- Levin, B. B., & Schrum, L. (2017). *Every Teacher a Leader Developing the Needed Dispositions, Knowledge, and Skills for Teacher Leadership.* Crown.
- Sawalhi, R. (2019). *Teacher Leadership in Government Schools in Qatar: Opportunities and challenges.* [University of Warwick]. http://wrap.warwick.ac.uk/138040/1/WRAP_Theses_Sawalhi_2019.pdf
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255–316.

ملفّ العدد

تعلّـم القيـادة: جولـة أولى فـي مجـال القيـادة التحويليّـة

دلال حمودة

لم يكن التعليم أكثر أهمّيّة للتقدّم البشريّ في أيّ وقت مضى ممّا هو عليه اليوم، ومع ذلك فمن المتعارف عليه عالميًّا أنّه يمرّ بأزمة وهنالك دعوات متكرّرة إلى "إعادة تصوّر التعلّم وابتكاره"، وساهم الوباء الذي انتشر أخيرًا وإغلاق المدارس عالميًّا لفترات طويلة في جعل هذه الأزمة أكثر وضوحًا.

تشير الدراسات إلى أنّ القيادة هي أحد العوامل الرئيسة التي تؤدّي إلى نجاح العمليّة التعلّميّة/التعليميّة، وخلُص أحد التقارير الهامّة والصادر عام 2021 إلى أنّ فعاليّة مدير المدرسة هي من أهمّ العوامل من حيث التأثير في تعلّم الطلاب، قائلًا "إنّ القيادة التربويّة تُعتبر من أكثر المجالات التي يؤدّي الاستثمار فيها إلى نتائج إيجابيّة ملموسة على عمليّة التعلّم" (Grissom et al., 2021, p. 14) . فللمديرين أهمّيّة قصوى لأنّ أسلوب القيادة الذي يتبنّونه يؤثّر مباشرةً في النظام البيئيّ للتعلّم.

سأشارككم في هذا المقال تجربتي في اتّباع أسلوب القيادة التحويليّة في عملي الجديد في مدرسة دوليّة وبعض آثارها حتى الآن. يجدر ذكر أنّ المدرسة حديثة نسبيًّا ولها أساس قويّ ورؤية واضحة وخطط طموحة، وموظّفوها معظمهم من الشباب من حيث العمر والخبرة.

ركائز القيادة التحويليّة

كنت أعرف أنّ أسلوب القيادة الذي سأتبنّاه سيحدّد بصورة كبيرة مدى النجاح الذي سأحقّقه. بعدما قرأتُ موسَّعًا عن القيادة التحويليّة وتأثيرها في أعمال Burns وBass وغيرهم، وجدت نفسي أتّفق مع تعريف Burns (1978) للقيادة التحويليّة بأنّها "عمليّة يدعم فيها القائد والتابع أحدهما الآخر للوصول إلى أعلى مستوى من الروح المعنويّة والدافعيّة" (p. 1)، كما أتّفق مع السلوكيّات التي حدّدها Bass (1985) كما سأوضّح لاحقًا. لذا، قرّرت الانخراط في ممارسات القيادة التحويليّة لإيجاد ثقافة تحفّز العمل المشترك بين أعضاء الفرق المختلفة لتحقيق النموّ المنشود.

كانت المهمّة الأولى تغيير الصورة التقليديّة لدور المدير حيث يقدّم غالبًا كشخصيّة بعيدة عن الموظّفين تتّخذ قرارات أحاديّة الجانب، وعلى بقيّة المجتمع المدرسيّ تنفيذها. وفي المقابل، تتمحور القيادة التحويليّة حول نهج تعاونيّ نحو معالجة مجالات التنمية جماعيًّا، وتغيير ثقافة المدرسة بهدف تحقيق النموّ المستدام. إنّ هذا الأسلوب يركّز على القيادة التي تؤكّد على تمكين الأفراد وإيجاد المساحة التي يحتاجونها للعمل بصورة تعاونيّة وأخذ زمام المبادرة.

يسلّط Burns (1978) الضوء على هذا الأسلوب لناحية إدارة العمل إذ "يساعد القادة والمقادون بعضهم بعضًا على الارتقاء إلى مستوى أعلى من الروح المعنويّة والتحفيز" (p. 1)، ويركّز Bass (1985) على استهداف الإدراك والقيم والتوقّعات وتطلّعات الموظفين وتغييرها. بينما يركّز في تعريفه على الدور الذي يضطلع به القائد وقدرته على تحفيز التغيير من خلال العمليّات التالية: التأثير المثاليّ، الاهتمام الفرديّ، التحفيز الملهم، التحفيز الفكريّ.

وبحسب المصدر نفسه، التحفيز الملهم يعني التشارك برؤية واضحة وإشراك أصحاب المصلحة في عمليّة التطوير ومنحهم إحساسًا بالملكيّة والاستثمار من خلال التصرّف كقدوة. يشمل الاهتمام الفرديّ قيام القائد بالتدريب، والتوجيه، وتقديم الملاحظات بطريقة تتّفق مع حاجات الجميع. ويدعو التحفيز الفكريّ إلى تشجيع أعضاء الفريق على تبنّي طرق جديدة في التفكير والعمل، وإعادة النظر في القيم والمعتقدات التي يتبنّونها. قبل كل شيء، على القائد طلب أفكار جديدة من أعضاء الفريق وإظهار التسامح مع الأخطاء والمشاركة في تحمّل المسؤوليّة عندما تفشل المبادرات.

أعتقد أنّه من خلال القيادة التحويليّة، يمكن أن تصبح المدارس أنظمة بيئيّة تعليميّة تزدهر وتنمو باستمرار. سأصف في ما يلي بعض الممارسات المرتبطة بالعمليّات الأربع التي ركّز عليها Bass (1985) واللّازمة لقيام القائد التربويّ بتحفيز التغيير والنموّ، وتتمحور هذه الممارسات حول المشاركة والتواصل والأصالة والرؤية، والأخلاق، والعلاقات، والتمكين.

رؤية موحّدة وتواصل فعّال

تتمثّل الخطوة الأولى في التوصّل إلى رؤية مشتركة في العمل بترسيخ قيم مشتركة وإيصالها بطريقة واضحة ومستمرّة.

استخدمنا أوّل اجتماع للموظّفين لتحديد ثقافة المدرسة من خلال تحديد مجموعة مشتركة من القيم أوّلًا واستخدام تلك القيم للتوصّل إلى لغة مشتركة بين أعضاء الفريق. حدّد كلّ منّا أهمّ ثلاث قيم (شخصيّة ومهنيّة) بالنسبة إليه، ثمّ اتّفق على القيم المشتركة ودوّنت في ملصق (بوستر) وعلّق في صالة المعلّمين.

ثمّ عرضت خطّة عمل المدرسة على أعضاء الفريق مع تسليط الضوء على كيفيّة ارتباطها بالخطّة الاستراتيجيّة للمدرسة. ركّزت على إظهار الدور الذي اضطلع به أعضاء الفريق في تطوير خطّة العمل هذه من خلال ملاحظاتهم ومراجعات المناهج وتقارير البرامج وتغذيتهم الراجعة في الاستبيانات. لقد وجدت أنّ المعلّمين أصبحوا بعد ذلك أكثر استعدادًا للتقدّم بمبادرات وربطها بالأهداف، وقبولهم بسهولة أكبر لممارسات التنفيذ المرتبطة بالأهداف المحدَّدة، والتي تمّت مشاركتها والاتّفاق عليها سابقًا.

خلال الاجتماعات الأسبوعيّة القصيرة، يُذكّر أعضاء الفريق بالأهداف المشتركة ويوضعون في صورة ما أُنجز من خطط العمل ويُفتح المجال للأسئلة والملاحظات والإعلانات. جدول الأعمال مفتوح ويستطيع الجميع الإضافة إليه، والبند الأوّل في كلّ اجتماع هو متابعة ما اتّفق عليه من الاجتماع السابق. يمتدّ الاهتمام بالتواصل الإيجابيّ ليشمل أولياء الأمور والطلّاب أيضًا من خلال اللقاءات الدوريّة المنتظَمة مع الأهل، والتي تتناول موضوعات تهمّ أولياء الأمور مثل الروتين المدرسيّ الصحّيّ والتقييم والإرشاد المهنيّ للطلبة. تُعتبر هذه الاجتماعات منصّات مفتوحة للاستماع إلى ملاحظات أولياء الأمور. خلال هذه الاجتماعات يُتطرّق إلى آخر المستجدّات وتُعرض أهداف المدرسة وتُناقش.

يُعمّم جميع أعضاء الفريق المبادئ العامة والممارسات الهامّة من خلال وسائل التواصل المتاحة. أبعثُ أنا مثلًا رسائل صباحيّة عبر البريد الإلكترونيّ ثلاث مرّات في الأسبوع لأعضاء هيئة التدريس كافّة تتكوّن من دعوات قصيرة للتفكير في ممارسة معيّنة مع مثال مرئيّ، إمّا من ممارسة في المدرسة، أو أمثلة خارجيّة. أستخدم هذه الرسائل أيضًا لمشاركة الأحداث المحلّيّة والعالميّة، والتي يمكن أن تثري حياتنا وتعزّز تَعلُّمنا مع توجيه سؤال يثير التفكير في موضوع الحدث أو عبارة توضح كيفيّة ربط الحدث بالتعلّم.

في أوّل اجتماع للهيئة التدريسيّة هذا العام، حُدّد إدراج رفاهيّة المتعلّم والممارسات التصالحيّة (Zehr & Gohar, 2003) كجزء أساسيّ من خطّة عمل المدرسة، وبدأنا بتتبّع التقدّم في هذا المجال خلال الاجتماعات الدوريّة. نُظّمت ورش عمل للمعلّمين حول الممارسات التصالحيّة وحول جوانب التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ للطلبة SEL وللمعلّمين والمرشدين. وركّزت في الرسائل الصباحيّة على هذين الموضوعين.

ورُبط هذان الموضوعان بالتغذية الراجعة من الطلّاب التي جُمعت من طريق مجموعات التركيز المنتظَمة، إذ أظهرت ملاحظات الطلبة مدى الحاجة إلى العمل على الجانب الاجتماعيّ والنفسيّ لهم. عرضت هذه التغذية الراجعة، الإيجابيّة والسلبيّة، على المعلّمين ممّا ساعد في تحفيزهم وتاليًا دفعهم للتعبير عن مخاوفهم وحاجاتهم. علّق العديد من المعلّمين لاحقًا على مدى قوّة أثر التغذية الراجعة من الطلبة عليهم وكيف غيّرت أداءهم.

أصبحت سياسة السلوك بعد ذلك مثار نقاش دائم للمعلّمين، ووُضع مخطّط تدفّق جديد وتولّى المرشد ومشرف شؤون الطلّاب دور التيسير بدلاً من الدور التصحيحيّ. كثيرًا ما أسمع الآن المعلّمين يتحدّثون بحماس عن طلّاب معيّنين وعن حاجاتهم ويناقشون الاستراتيجيّات التي تناسب هؤلاء الطلبة، وتلك التي لا تناسبهم ويتدخّلون لدعم الطالب أثناء مواجهتهم صعوبات معيّنة. يشعر المرشد الآن بأنّه أقلّ عزلة، إذ توصّل الفريق إلى قناعة بأنّ رفاه الطالب ونموّه الاجتماعيّ والنفسيّ مسؤوليّة جماعيّة وليست ملقاة على المرشد فقط. أظهرت مجموعات التركيز غير الرسميّة مع الطلّاب مستوى متزايدًا من الرضا عند سؤالهم عن المدرسة كبيئة آمنة وداعمة.

تطوير القدرات

تمكّنت من خلال الاجتماعات الفرديّة مع بعض الموظّفين ومشاهدة الآخرين أثناء العمل من التعرّف إلى أفراد الطاقم، وملاحظة نقاط قوّتهم وحاجاتهم وسماتهم الفريدة. أستخدم أيضًا الجولات اليوميّة التي أقوم بها في كلّ أنحاء المدرسة للتعرّف أكثر إلى أعضاء الطاقم حيث أتقصّد الدخول إلى الفصول الدراسيّة وإلقاء التحيّة على الطلبة والمعلّمين وفي بعض الأحيان حضور بعض الدروس، ما يسمح لي بإجراء تقييم غير رسميّ، ويساعدني في تقديم الدعم بصورة أكثر فعاليّة. أُحدّد من خلال هذه الزيارات الممارسات الجيّدة وأعمّمها على الآخرين كما أشخّص الممارسات السلبيّة للعمل على التخلّص منها. في البداية كان المعلّمون ينزعجون من هذه الجولات، ولكن بعدما أيقنوا أنّ الهدف منها هو أساسًا دعمهم أصبحوا يدعونني لزيارتهم لمشاهدة درس يفتخرون بطريقة تقديمه أو يطلبون الدعم عندما يواجههم تحدٍّ معيّن.

بعد فترة وجيزة، بدأ بعض أعضاء الفريق يطلبون مقابلتي بانتظام لتلقّي الدعم والإرشاد. الطريقة التي أتّبعها في دعمهم مبنيّة على تبادل المعرفة والخبرة، واقتراح القراءات، والتأمّل معًا في الممارسات، والعصف الذهنيّ حول الخطوات المستقبليّة. وساهمت هذه الطريقة في تطوير علاقة داعمة تركّز على رفع الروح المعنويّة للمعلّم وضمان النموّ والتأثير الإيجابيّ في العمليّة التعليميّة. ومع الوقت، شعر المزيد من المعلّمين بالراحة في التوجّه إليّ طالبين النصح حول التحدّيات التي يواجهونها. ولا شكّ في أنّ بناء القدرات وتطوير الكفاءة يحتاجان إلى الوقت والصبر.

علاوة على ذلك، حرصت على جمع تغذية راجعة من المعلّمين حول أدائي ما ساهم في نموّي المهنيّ من جهة، وفي تنمية شعورهم بأنّ صوتهم مهمّ ويؤخذ بالاعتبار من الجهة الأخرى. تُشارَك دائمًا نتائج الاستطلاعات وخطط العمل مع الجميع كما تُتّخذ خطوات لمواجهة التحدّيات التي يحدّدها المعلّمون، وآخر مثال على ذلك هو بروز نسبة عدم رضى ذات دلالة لدى الموظّفين حول نظام تقييم أدائهم ما دفع الإدارة إلى تشكيل لجنة من أعضاء الطاقم لدراسة نظام التقييم وتقديم الاقتراحات لتعديله.

فضلًا عن كلّ ذلك، فإنّ الإعراب عن التقدير للموظّف مثل رسائل الشكر المنتظمة عبر البريد الإلكترونيّ التي تشيد بالعمل المنجز في المدرسة، وتوزيع الجوائز على الموظّفين المميّزين في مجالات مختلفة، تحدث فرقًا كبيرًا في الروح المعنويّة. إنّ دعوة المعلّمين لي إلى حضور دروسهم والاطّلاع على أنشطتهم وتجارب التعلّم التي يقودها الطلّاب في الفصول يعني أنّهم أصبحوا يشعرون بالتقدير من المؤسّسة، ما قد يؤدّي أيضًا إلى المزيد من الممارسات المميّزة على نطاق أوسع.

التعزيز الملهم

أحرص على أن تكون جميع تصرّفاتي هادفة ومقصودة سواء في كيفيّة الاستماع للآخرين أو ما أقوله لهم. أعبّر بصراحة عمّا أقدّره وأعتبر أنّ من واجبي قول رأيي بصدق حول ما أراه من ممارسات، وكيف تؤثّر هذه الممارسات في تعلّم الطلبة. أريد أن تنبع ممارسات فريقي من الشعور بالملكيّة وخدمة المصلحة العامّة، وألّا تكون مفروضة بموجب اللّوائح والأنظمة. ولكي يتحقّق هذا، يجب أن يشعر المعلّمون بثقتي في قدراتهم قولًا وفعلًا، وكذلك من خلال الاستماع إليهم، بابي مفتوح دائمًا، ويمكن لأيّ شخص الدخول والتحدّث معي.

إنّ العمل مع فريق القيادة التربويّة، ومختلف قادة الفرق لتمكينهم وتحفيزهم، هو الطريقة التي أطمح من خلالها لضمان رفع مستوى التحفيز والروح المعنويّة واستدامتها. عندما يشعر أعضاء الفريق بالكفاءة والدعم، ويبتعدون عن ثقافة إلقاء اللّوم، فإنّهم يؤثّرون إيجابًا في نموّ المؤسّسة وتطوّرها.

بهذه الطريقة أستطيع أن أرى تغييرًا "له أرجل" بحسب (Perkins & Reese, 2014)؛ التغيير الذي يستهدف الأطر والمجتمع والمؤسّسة. سيساعدنا ذلك في تحقيق رؤية لنظام بيئيّ يتمتّع فيه المتعلّمون المتمكّنون بالقدرة على قيادة المبادرات الإبداعيّة والاستباقيّة بصورة جماعيّة من أجل استمرار النموّ في بيئة داعمة.

المراجع

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance*. Free Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Perkins, D. & Reese, J. (2014). When Change Has Legs. *ASCD*. https://www.ascd.org/el/articles/when-change-has-legs.
- Zehr, H. & Gohar, A. (2003). *The Little Book of Restorative Justice*. Good Books. https://sites.unicef.org/tdad/littlebookrjpakaf.pdf

الأثر الاجتماعيّ للقيادة التعليميّة

تجربـة في الاندمـاج المجتمعيّ والدمج المدرسـيّ

سمر حيدر

طوال واحد وعشرين عامًا، عملتُ مديرة لمدرسة حكوميّة في بيروت، ميزتها الأهمّ تنوّع مجتمعها، فهو متعدّد الجنسيّات والأديان. والمتعلّم في مجتمع كهذا هو خليّة المجتمع ونواة مستقبله، وهو الناقل للمعرفة والقيم والحقوق والواجبات إلى مجتمعه. وعليه يعقد الأمل في تصحيح أفكار خاطئة حول مواضيع شتّى، وفي دعم الانفتاح على الآخر للتعرّف إليه قبل إصدار أيّ حكم، وفي تعزيز أهميّة التواصل بوصفه وسيلة للتقارب. وفي هذه البيئة، وضمن مجتمع مدرسيّ من هذا النوع، تكوّنت خبرتي في "القيادة التعليميّة" وفهمي للدور المنوط بها.

منذ العام الدراسيّ 2010-2011 أصبحت مدرستنا مدرسة دامجة رسميًّا، وفي هذا المقال عرض لخطوات تنفيذ مشروعنا للدمج المدرسيّ، وتحديدًا دور القيادة المدرسيّة في المشروع، وعلامَ ارتكزت في سبيل تحقيق ذلك.

بوصفي مديرة للمدرسة هدفي هو بناء المتعلّم ومجتمعه من خلال وضع مخطّط لإشراك الأهل في اتّخاذ القرار، وتثمين دورهم في تحمّل مسؤوليّة هذه الشراكة التربويّة، مقتنعين بأثرها الإيجابيّ في فهم حقوق المواطنة والمشاركة في الحياة العامة.

مراحل المشروع

لأنّ الشريحة الكبرى من طلّاب مدرستنا هم من أبناء الحيّ الذي تقع فيه المدرسة، لذا، ولمواجهة التحدّيات لمصلحة تحسين المدرسة وأداء الطلّاب، بدأنا بالتعرّف إلى هذا المتعلّم من خلال تعرّفنا إلى الحيّ والمجتمع المحيط. فبادرنا أوّلاً إلى دراسة المحيط (المجتمع وتنوّعه، والطابع العمرانيّ والثقافيّ، والوضع الاقتصاديّ، والمؤسّسات الثقافيّة، والتغيّر الديموغرافيّ). ثم دراسة النتائج والبيانات التربويّة والأكاديميّة للمتعلّم في المدرسة وتحليلها.

أوّلًا: دراسة الواقع الاجتماعيّ للمدرسة

تقع المدرسة في منطقة ذات طابع ثقافيّ وعمرانيّ تاريخيّ، تزيّنها قصورها الأثريّة وعماراتها التراثيّة التي تَحوّل جزء منها إلى مدارس ومتحف، بالإضافة إلى غناها بمؤسّسات تربويّة ومعاهد عريقة ما زالت موجودة حتى اليوم.

أجرينا مسحًا بيئيًّا اجتماعيًّا للمنطقة المحيطة بالمدرسة، تبيّن لنا من خلاله أنّ الحيّ عرف فترة رخاء اجتماعيّ في فترة ما قبل الحرب (1975)، رافقه تنوّع سكانيّ وإثنيّ، من عائلات وشخصيّات ذات مستوى ثقافيّ وعلميّ متقدّم، ومن جنسيّات وأديان مختلفة شكّلوا لوحة فسيفساء متآلفة ومنسجمة. هذا على مستوى تاريخيّ، أمّا اليوم، ونتيجة الفرز القسريّ الذي خلّفته الحرب الأهليّة، فقد انتقلت عائلات عدّة من المنطقة، وأمّتها عائلات أخرى متنوّعة الجنسيّات والإثنيّات، يراوح الوضع الاجتماعيّ لأغلبها بين المتوسّط إلى الفقير وما دون خطّ الفقر. في هذا الحيّ المتناقض، إلى حدّ ما، بين سكّانه وبين تراثه الذي هو أشبه بمتحف تاريخيّ عمرانيّ في الهواء الطلق يقصده السيّاح، يقع بناء المدرسة المشيّد عام 1960، والمؤلّف من أربع طبقات وملعب، تحوطه الأشجار الباسقة، ويبعُد عن الطريق العامّ والضجيج، ويشكّل مقصدًا لأبناء الحيّ. ويبلغ تعداد طلّاب المدرسة اليوم نحو 250 ينتمي أغلبهم إلى المحيط المجاور.

ثانيًا: وضع رؤية المدرسة

عملت مع فريق القيادة على دراسة واقع مجتمع المدرسة وتحليل معطياته بعد دراسة فلسفة المناهج التعليميّة والتعمّق بمبادئها وتوجّهاتها وقيمها التربويّة والإنسانيّة والتنمويّة. تعاونت مع لجنة التخطيط لوضع رؤية المدرسة، منطلقة من الإيمان بأنّ التعلّم حقّ للجميع، وأنّ المدرسة هي النواة لبناء المجتمع وقيمه، وأنّ الاختلاف مورد غنى واستثمار لمختلف الطاقات والثقافات.

في رؤيتنا، المدرسة هي وحدة إحداث التعلّم المعرفيّ والثقافيّ والاجتماعيّ للمواطن، تلتزم بتوفير مناخ تعليميّ وإنسانيّ لطلّابها يستخرج مواهبهم الدفينة، ويحفّز قدراتهم لتنميتها، ويعدّهم للانخراط في المجتمع المحلّيّ والانفتاح على المجتمع العالميّ، متحلّين بالقيم الإنسانيّة والوعي والمسؤوليّة، والثقة بأنّ التواصل والتعاون بين المجتمعات أساس لبناء الديموقراطيّة.

ثالثًا: استخلاص نتائج دراسة الواقع الاجتماعيّ وتحليل البيانات والمعطيات

سمحت لنا دراسة واقع المجتمع المدرسيّ، إلى جانب البيانات والنتائج والمعطيات المتعلّقة بمستوى المتعلّم التربويّ والأكاديميّ، بالتعرّف إلى نقاط القوّة ونقاط الضعف لدى المتعلّم ومجتمعه معًا. وخلصنا إلى أنّ انتماء طلّاب المدرسة إلى مجتمع متنوّع ثقافيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا، هو بمثابة حقيقة إيجابيّة تحوطها جملة عوائق وتحدّيات، أهمّها: تدنٍّ في مستوى التحصيل العلميّ لنسبة معيّنة من المتعلّمين، لا سيّما في اللغات والرياضيات. وارتفاع نسبة التغيّب من دون تبرير، إلى جانب ارتفاع نسبة التسرّب والفشل المدرسيّ، ولا سيّما في الحلقة الثانية.

ومن بين التحدّيات برز ازدياد السلوك العنفيّ في الملعب بين المتعلّمين. فنسبة منهم ينتمون الى أصول غير لبنانيّة، لهم لغتهم الخاصّة التي يتواصلون بها مع عائلاتهم وأقاربهم، وفي المدرسة يتكلّمون اللغة العربيّة. وهم عرضة للاستهزاء والتنمّر من رفاقهم، أبناء الحيّ، ما زاد من نسبة السلوك العنفيّ في المدرسة وخارجها.

هنا، بدا واضحًا أنّ المتعلّمين كانوا يدافعون عن حقوقهم وهويّاتهم، فهم يفتخرون بلبنانيّتهم، ولكن في الوقت عينه يفاخرون بانتماءاتهم المتمايزة، ويقدّرون جذورهم من خلال تقدير لغتهم وعاداتهم وتراثهم.

وانطلاقًا من قناعتي بأنّ المدرسة مجتمع صغير متكامل، ودوري هو تلبية حاجاته بتعليم ذي جودة، وتأمين بيئة آمنة ومنسجمة، قوامها الاحترام والانفتاح على ثقافات الغير، وهذا لا يكون إلا بتعزيز ثقافة التوقّعات العالية في المدرسة، لذا أشرفت على تخطيط مشروع مدرسيّ بعنوان "الاندماج والتواصل"، لمدّة ثلاث سنوات (2007-2010)، ووُضعتْ خطط طويلة الأجل، واستراتيجيّات تعليميّة ذات غايات مدرسيّة واضحة، وأهداف قابلة للتحقيق في مدى زمنيّ محدّد، وقابلة للقياس بمؤشّرات تساعد في رصد تحقيق الأهداف ونجاحها.

ماهيّة "الاندماج والتواصل" وأهدافهما

يقوم الاندماج والتواصل الاجتماعيّ على بناء علاقة بين أفراد المجتمع تسودها المودّة والتعاون واحترام حقوق الآخرين. ولتحقيق هذا الاندماج، ينبغي لنا أن نطّلع على ثقافات المجتمع المحلّيّ المتعدّدة ونتعرّف إليها ونستوعبها، لأنّها تقرّب المسافات بين أبناء الحيّ الواحد، وتجعل القيم والسلوكيّات أساسًا للتواصل والتلاقي في ما بينهم، كما تزيل الفصل بين مكوّنات الحيّ دون فقدان أحد لهويّته.

في البدء، عقدت اجتماعًا مع الأهل لإشراكهم في حياة أولادهم المدرسيّة وفي تعلّمهم، جرى فيه شرح المشروع ونوقشت أهدافه، مع تسليط الضوء على أهمّيّة دورهم بوصفهم شركاء في تطبيق هذا المشروع وتحقيق غاياته المرجوّة، ومنها: نقل مفهوم الاندماج من المدرسة إلى المجتمع الأوسع، أي الحيّ، بالممارسات السلوكيّة والاجتماعيّة. كان الأهل بمثابة مورد لنا يمدّنا بالمعلومات للتعرّف أكثر إلى ثقافتهم، إلى جانب دورهم الأساس في نجاح الأنشطة التراثيّة مع أبنائهم، وهذا لا يتحقّق إلّا عبر دعمهم وتواصلهم مع بعضهم داخل المدرسة وخارجها.

كما تعاونت مع لجنة التخطيط على وضع خطط لكيفيّة تطبيق موضوعات المنهج تشمل الموادّ العلميّة كلّها، اللغة العربيّة والأجنبيّة، والاجتماعيّات، والموسيقى والفنون. ولدعم طلّاب الحلقة الأولى المتعثّرين. وتواصلنا مع الأهل الذين شاركونا في التخطيط للأنشطة التي تتناول التراث اللبنانيّ وتراثهم القوميّ. كذلك تواصلنا مع مدرسة مجاورة وخطّطنا لأنشطة مشتركة. وصولًا إلى تنظيم معرض فنيّ في المدرسة لعرض أنشطة المتعلّمين الثقافيّة والاجتماعيّة والإنتاج الفنيّ. ونُظّم معرض صحّيّ للمأكولات التراثيّة لكلّ بلد، ودعي إلى المعرض أهالي المتعلّمين والفاعليّات في المحيط المدرسيّ ومديرون

ومفتّشة المدرسة ورئيس المنطقة التربويّ، وتضمّن عروضًا فنيّة غنائيّة راقصة شارك فيها المتعلّمون بأزياء تقليديّة. ونال استحسان الحاضرين الذين تعرّفوا إلى ثقافات جديدة ومتنوّعة.

نتائج المشروع

قيادتي للمدرسة تلزمني بالتحسين المستمرّ وتعزيز قدرة التعلّم الذاتيّ للجميع، لذا، عمدت إلى تقييم نتائج خطّة المشروع وفاعليّتها على مستوى كلّ من الفرد، والصفّ، والمدرسة، والأهل، وذلك لتحديد الحاجات وفق الأولويّات ودراستها والعمل على تحسينها ووضع خطّة جديدة مع أهداف جديدة وتوقّعات عالية.

بعد ثلاث سنوات من تنفيذ المشروع، بيّنت لنا دراسة النتائج والبيانات وتحليلها المؤشّرات التالية:

1. تراجع نسبة السلوك العنفيّ والعدائيّ بين المتعلّمين، وتغيّر أسبابه.
2. تضاؤل نسبة الغياب من دون تبرير.
3. تراجُع نسبة التسرّب المدرسيّ في الحلقة الأولى والثانية.
4. تعاون الأهل ودعمهم. وبرز هذا من خلال حضورهم الاجتماعات المدرسيّة ومبادراتهم للمشاركة بالأنشطة المدرسيّة، وتواصلهم بعضهم مع بعض خارج المدرسة، فقد طوّر العمل على إنجاح أنشطة المشروع علاقات اجتماعيّة انعكست إيجابًا على العلاقات بين المتعلّمين في الحيّ.

أمّا النتيجة الأكثر تأثيرًا في المشروع ومستقبل المدرسة فكانت وجود حالات تعاني اضطرابات تعلّميّة، نتج منها عدم اكتساب كفايات تمكّن التلميذ من القراءة والكتابة والتحليل. وهذه الحالات لا نستطيع معالجتها بالدعم، فهي بحاجة إلى سياسة تربويّة عامّة تضعها الوزارة وتطبّق في المدارس الرسميّة، وإلى مناهج تتماشى وتتكيّف مع ذوي الحاجات الخاصّة، وآليّة تقييم واضحة لترفيع المتعلّم. كذلك تحتاج إلى وضع نظام داخليّ خاصّ بالمدارس الدامجة، وإعداد المعلّمين، وتأمين فريق اختصاصيّ في المدرسة. وهنا كان لا بد من اتّخاذ قرار مصيريّ يتعلّق بمجتمع المدرسة كلّه، طلّابًا وهيئة تعليميّة ومجتمعًا.

من الاندماج المجتمعيّ إلى الدمج المدرسيّ

كقائدة للمدرسة ملتزمة بتحقيق رؤيتها، وفي ظلّ غياب الدعم للحالات التي تعاني اضطرابات تعلّميّة، قرّرت دعم هؤلاء المتعلّمين ودمجهم، على الرغم من علمي المسبق بالتحدّيات، وصعوبة تنفيذ مشروع الدمج المدرسيّ، فرؤية المدرسة قائمة على حقّ الجميع بالتعلّم.

ناقشتُ واقع الحال مع لجنة التخطيط وأقنعتهم بأهمّيّة مشروع الدمج، وأنّ نجاحنا التربويّ يقيّم من خلال نجاحنا مع هؤلاء المتعلّمين، الذين هم طلّابنا، ولا يجدر بنا التخلّي عنهم ودفعهم إلى التسرّب المدرسيّ، ومن ثمّ إلى الشارع. كما أطلعتهم على خطّتي التي تتضمّن نشر ثقافة الدمج في المجتمع المدرسيّ، وإعداد المعلّمين، وتأمين مربّية تقويميّة، والتعاون مع مراكز وجمعيّات لدراسة أوضاع المتعلّمين، وتأمين موارد تربويّة، وغرفة دعم، وفريق عمل مختصّ لدعم المتعلّمين ذوي الحاجات.

ثمّ اجتمعت مع الهيئة التعليميّة لنقاش المشروع، وتلقّفت هواجسهم من أن تصبح المدرسة مؤسّسة دامجة لا يقصدها سوى الطلّاب المتمايزين، ويخاف الأهل من تغيير في مستوى المدرسة المعروفة بنتائجها الممتازة في الشهادة الرسميّة، ونفقد طلّابنا حينها بعد سنوات من تنميتهم وإعدادهم الأكاديميّ.

استمعت إلى هواجسهم وطمأنتهم بأنّنا لن نطلق على المدرسة أيّ تسمية مرافقة لاسمها، على الرغم من واقع المدرسة الرسميّة وكونها مدرسة دامجة تنقصها التسمية فقط، إذ لا يحقّ لنا رفض تسجيل أيّ طفل، كما يحصل في المدارس الخاصّة المنهمكة بالمحافظة على مستواها التقييميّ بين المدارس. وأكدتُ للهيئة التعليميّة أنّنا سننطلق بهذا المشروع مع طلّابنا وفق خطط مدروسة وواقعيّة. كما التقيتُ الأهل وشرحت لهم أهمّيّة المشروع على الأصعدة التربويّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة، والتعليميّة، ودورهم المسؤول في دعمنا في ما بعد.

استمرّ مشروع الدمج ستّ سنوات، وهو بمنزلة مشروع خاصّ بمدرستنا، وأثمر عن نتائج مهمّة، نفسيّة واجتماعيّة وأكاديميّة، أهمّها:

1. تعزيز الثقة عند المتعلّمين وتحفيزهم، ما أثّر إيجابًا في نتائجهم التربويّة والتعليميّة.
2. وعي الأهل أسبابَ تعثّر أولادهم اللّاإراديّة، وأهمّيّة مواكبتهم في تخطّي هذا التعثّر، وفي العمليّة التعليميّة عمومًا. وكذلك، إدراك الأهل أهمّيّة توجّه أبنائهم إلى التعلّم المهنيّ في مرحلة معيّنة.

ونتيجة للدعم من خلال خطّة تربويّة، وتوجيه الأهل لكيفيّة مساعدة أبنائهم في البيت، تخرّج متعلّمون عانوا صعوبات تعلّميّة، ونجحوا في الصف التاسع أساسيّ، وقسم منهم اتّبع نصائحنا واتّجه إلى التعليم المهنيّ.

وفي العام 2018 أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي مشروع الدمج المدرسيّ، الذي شمل ثلاثين مدرسة دامجة، وكنّا من بين هذه المدارس. ومن خلال المشروع أُعدّت الهيئة التعليميّة، وأُلحقت مربّية تقويميّة بالمدرسة، وكذلك اختصاصيّات في علاج النطق والتأهيل النفس-حركيّ والعلاج النفسيّ.

استمرار الدمج في ظلّ الجائحة

في ظلّ جائحة "كوفيد19"، كان التحدّي الأبرز بالنسبة لي ضمان جودة تطبيق الدعم المدرسيّ، ومراقبته، وتقييمه، والتي أثمرت استمرار المدرسة في تأمين الخدمات الخاصّة (جلسات معالجة من اختصاصيّات، ودعم أكاديميّ من معلّمات غرفة الدعم) لذوي الحاجات الخاصّة، خلال التعليم عن بعد منذ شباط 2020 بسبب جائحة كورونا، وما زلنا حتى اليوم نتابع المتعلّم نفسيًّا وأكاديميًّا عبر مجموعات صغيرة أو فرديّة. وخلال التعلّم عن بعد لاحظنا:

1. التطوّر عند هؤلاء المتعلّمين على الصعيدين النفسيّ والأكاديميّ، والتزامهم المشاركة في المواعيد المحدّدة وفق البرنامج.
2. دمج الأهل في عمليّة التعلّم بمرافقتهم أولادهم في أثناء الحصّة، ووعيهم الصعوبات التي تعترضهم وسُبل معالجتها. ويولّد هذا الأمر إحساسًا لدى الأهل بالثقة بالمدرسة في مسار تعليم أولادهم المتمايزين، وبأولادهم، وبأنفسهم بوصفهم شركاء نجاح في هذه العمليّة.

خلاصة

قيادتي التربويّة تنحو دائمًا نحو رفع سقف التوقّعات، فالمشاريع تأتي متتابعة نتيجة تقييم يليه تخطيط وفق أولويّات الحاجات المستجدّة. من هنا، لا نستطيع الفصل بين مشروعَي الاندماج المجتمعيّ والدمج المدرسيّ، لكونهما مشروعين متكاملين يتقاطعان في كلّ المشاريع المدرسيّة. فالأوّل يعزز إدماج الأهل في العمليّة التربويّة من خلال: توعيتهم حول أسباب المشكلات والصعوبات التعلّميّة التي يعانيها المتعلّم، وأهمّيّة مشاركتهم في الأنشطة المدرسيّة، ما يعزّز لديهم الثقة بالنفس والاحترام، ويساهم في بناء مهارات التواصل الاجتماعيّة لديهم، ما ينعكس بصورة إيجابيّة على علاقاتهم بمجتمعهم المحلّيّ، كما يؤمّن البيئة النفسيّة والاجتماعيّة الآمنة للمتعلّم.

والثاني يؤمّن تعليمًا يتوافق وقدرات المتعلّم المتمايز، ويعزّز ثقته بنفسه، ويشعره بالاحترام من أقرانه وأهله ومجتمعه. لذا، هما يمثّلان مشروعًا واحدًا ينضوي تحت عنوان "الدمج المدرسيّ".

كانت مدرستنا في السابق مدرسة الحيّ، يقصدها أولاد المنطقة، ولكن منذ تطبيقنا مشاريعنا المدرسيّة، ولا سيّما مشروع الدمج المدرسيّ، تنوّع مجتمعها أكثر، وباتت مقصدًا لطلّاب وفدوا من مدارس خاصّة أثقلت كاهلهم بكلفتها المادّيّة، إلى جانب طلّاب من مدارس رسميّة أخرى، ومن مناطق مختلفة، آمنوا بالمدرسة وبإدارتها وبمستوياتها التربويّة، والتعليميّة، والإنسانيّة.

سمر حيدر
مديرة مدرسة رسميّة
لبنان

أثر الديكتاتوريّة في قيادة المدرسة وحياة مديري المدارس: نموذج من تشيلي

سيرجيو جالدامز
فابيان كامبوس

مقدّمة

يرمي هذا المقال إلى فتح باب النقاش التربويّ والمجتمعيّ حول ترابط وثيق بين قيادة التعليم والظروف السياسيّة في مجتمع ما، ويطرح أسئلة مغيّبة في أدبيّات القيادة التربويّة العربيّة حول التجربة الفرديّة والجماعيّة لهذه الفئة المؤثّرة، ودور النظام السياسيّ في تشكّل الدور التربويّ والاجتماعيّ لقادة المدارس. يستعرض المقال تحديدًا تغيّرات النظام السياسيّ في تشيلي خلال العقود الماضية، وعلاقة هذا التغيير بدور قادة المدارس ونظرتهم لأنفسهم.

عانت تشيلي مثلُها مثل معظم دول أمريكا اللاتينيّة، ولأمد طويل، دكتاتوريّةً (1973-1990) صبغَت مُعظَم مَناحي المجتمع، بما في ذلك قطاع التعليم. ففي العقود الخمسة الماضية، شهدت تشيلي، على المستويين السياسيّ والاقتصاديّ، تطورًا، نقلها من اقتصاد يساريّ خاضع لرقابة صارمة، إلى واحدة من أكثر البلدان نيوليبراليّة في العالم. وعلى الرغم من تنامي التوجّه نحو فهم التعليم والقيادة المدرسيّة في مجتمعات ما بعد الصراع (Wanjiru, 2019)، فلا نزال نجهل الكثير عن تأثير ديكتاتوريّة أمريكا اللاتينيّة في الحياة المهنيّة لقادة المدارس.

تهدف هذه المقالة إلى المساهمة في إثراء المعرفة حول القيادة المدرسيّة، والإشارة إلى بعض السمات الرئيسة لتطوّر معنى القيادة في بلد يعيش سياق ما بعد الصراع. وارتأينا من خلال اعتماد إطار نظريّ تأويليّ (Creswell, 2014)، والاستفادة بشكل أساسيّ من مقابلات شخصيّة مع قادة المدارس الحاليّين والسابقين، تصوير مسار القادة التشيليّين على مدى العقود الخمسة الماضية. ونظّمنا البيانات في ثلاث مجموعات حسب الفترات التاريخيّة الثلاث الحاسمة: فترة الديمقراطيّة (قبل عام 1973)، وفترة الديكتاتوريّة (1973-1990)، وفترة الديمقراطيّة (بعد عام 1990).

معلومات عامّة عن تشيلي

تقع تشيلي في جنوب غرب أمريكا اللاتينيّة، وهي واحدة من أطول دول العالم (4270 كم) وأضيقها (177 كم). تستغرق الرحلة بالسيّارة من الشمال إلى الجنوب أيّامًا، والمسافة بينهما مساوية تقريبًا للمسافة بين قطر والنمسا. يُدار التّعليم مركزيًّا من وزارة التربية والتعليم، التي ترأس ما يقرب من 11500 مدرسة. أمّا التعليم المدرسيّ فمختلط، إذ تعمل، جنبًا إلى جنب، وبصورة أساسيّة، ثلاثة أنظمة تنافسيّة: **عامّ** ويحظى بتمويل كامل من الدولة وتُديره الحكومات المحلّيّة، **وشبه خاصّ** وهو مدعوم جزئيًّا من الدولة والآباء، ويديره القطاع الخاصّ، **وخاصّ** وهو ذو تمويل كامل من الآباء، ويُدار أيضًا ذاتيًّا.

أوّلًا- قبل الديكتاتوريّة: إلى حدود عام 1973

ركّزت السياسات العامّة، قبل عام 1973، على بناء المدارس وتدريب المعلّمين، لا سيّما في مناطق الريف النائية. ورحّبت مختلف الأوساط في أنحاء تشيلي كلّها، بإنشاء المدارس، لما يرونه فيها من تقدّم ونماء. فهي لم تُوفّر التعليم فحسب، بل وفّرت أيضًا الخدمات الأساسيّة مثل مياه الشرب، والكهرباء، والرعاية الصحّيّة. ولم يساير الانتشار السريع للمدارس وتيرة تكوين المعلّمين، وكان يُنظر إليهم على أنّهم مورد نادر ذو قيمة عالية، ولا يغطّي الطلب. أمّا مديرو المدارس فبوّأتهم الأوساط المحلّيّة مكانة مماثلة، إن لم تكن أفضل من المعلّمين. ولم يكن ثمّة تعيين رسميّ أو استراتيجيّات معمول بها للانتقاء، لأنّ مجرّد نيل شهادة جامعيّة كان كافيًا للتميّز. أمّا تنصيب مدير المدرسة من السلطات المحلّيّة، فارتكز على أساس معايير ذاتيّة مختلفة.

"تخرّجتُ قبل أيّام قليلة فقط. أوصاني والدي أن أتقدّم بطلب إلى مدرسة افتُتحت حديثًا بالقرب من منزلنا، فقط للتدريب. دخلت المدرسة متأبّطًا سيرتي الذاتيّة. قابلت شخصًا مسؤولًا لمدّة لا تزيد على عشر دقائق. وعلى الرغم من أنّني كنت أتقدّم لوظيفة مُدرّس ابتدائيّ، فقد عُرضت عليّ قيادة المدرسة" (آيدن).

معظم الأشخاص الذين بدأوا العمل خلال هذه الفترة يتقاسمون تجربة آيدن، ولديهم ذكريات عميقة ورومانسيّة عن

مدرسة مرتبطة بشكل وثيق بمجتمعها. ونحن نؤكّد أنّ قادة المدارس، خلال هذه الفترة، اضطلعوا بدور مزدوج كمديرين ووسطاء مجتمعيّين. وسمات القيادة التحويليّة مثل الكاريزما والمهارات التواصليّة أمر لا بدّ منه.

ثانيًا - خلال الديكتاتوريّة: 1973-1989

في صباح يوم 11 أيلول/سبتمبر 1973، اقتحمت القوّات العسكريّة المشترَكة البلاد، واستولت على المدن والمؤسّسات الرئيسة. كان فالبارايسو، أكبر ميناء في تشيلي، يرزح تحت سيطرة البحريّة، بينما تعرّض القصر الحكوميّ "لا مونيدا" لغارات، تلاه هجوم الجيش. واستولت الفصائل الصغيرة على المدن والبلدات. حدثت أشياء كثيرة في ذلك اليوم. في الأشهر التالية، اتُّخذت إجراءات واسعة النطاق للتدّخل في المؤسّسات التعليميّة، بما في ذلك الجامعات والمدارس، قُتل العديد من المعلّمين، وهُدمت الجامعات أو استُولِي عليها، ما أثّر بصورة كبيرة في تخريج المعلّمين في المستقبل. وتسبّبَ تدنّي الرواتب والمكانة المهنيّة، إلى حدّ كبير، في ثني المعلّمين الطموحين عن الولوج إلى الإدارة. ولم يتبوّأ أيّ من المشاركين معنا القيادة خلال هذه الفترة التي عيَّنَت فيها الديكتاتوريّة مديري المدارس مباشرةً، وجُلّهم كانوا من الجيش أو من الأشخاص المُقرّبين من النظام. ونظرًا إلى أنّ عمليّة الاختيار هذه امتازت بالولاء أكثر من الكفاءة التعليميّة أو الإداريّة، فقد وضعت أمام المدارس، تدريجيًّا، بعض السيناريوات المقلقة، ما أجبر صانعي السياسات على استحداث منصب مساعد مدير المدرسة في عام 1978. وشغل مشاركون عديدون معنا هذا الدور خلال فترة الديكتاتوريّة.

"كان مكانًا لاستكشاف وتجريب رائعين، فلم تكن هناك إرشادات أو لوائح أو دعم. وكنت ذكيّة بما يكفي كي لا أتورّط في المشكلات، لكنّ بعضًا من زملائي عوقبوا لأنهم بالغوا في الابتكار" (كاريس).

كان تزعّم القيادة المدرسيّة في زمن الديكتاتوريّة أمرًا خطيرًا للمعلّمين، والقادة المتوسّطين، ومديري المدارس المساعدين. طُلب منهم إيجاد توازن بين التغيير والطاعة للمضيّ قدمًا دون رفع الأعلام من مديري المدارس والسلطات المحلّيّة. فأيّ استراتيجيّة لها ارتباط بشكل أو بآخر بالأفكار الاشتراكيّة (في أوساط التعلّم مثلًا) يمكن أن تُفهَم خطأ على أنّها خيانة. أمّا القيادة داخل المدرسة فأصبحت أمرًا شاذًّا، وتبلورت الرئاسة كموقف للطاعة وللإدارة بشكل هرميّ وطبقيّ.

ثالثًا - بَعد الديكتاتوريّة: التسعينيّات وما بعدها

وُضع حدّ للديكتاتوريّة، بعد سبعة عشر عامًا، عبر عمليّة تحوّل ديمقراطيّ. واندهشت الأوساط التعليميّة من سريان مفعول معظم السياسات والاستراتيجيّات التي أقرّها النظام العسكريّ. ونظرًا إلى أنّ تمويل المدارس العامّة وشبه الخاصّة يأتي من أعداد الطلّاب الملتحقين بالمدرسة، فطُلب من مديري المدارس تحويل تركيزهم نحو استراتيجيّات التسويق، وتسخير جهودهم في استقدام الطلّاب والتنافس مع المدارس الأخرى، بما في ذلك المدارس التي تنتمي إلى القطاع العامّ. بدأ عنصر المنافسة في الرئاسة في الثمانينيّات، لكنه توطّد في أواخر التسعينيّات، ولا يزال نشطًا حتّى اليوم.

"إنهم [الآباء] زبائن. عليك أن تعرض عليهم مزايا هذه المدرسة مقارنة بأخرى. ومع ذلك، فإنّه يمثّل تحدّيًا، إذ لا يمكنك التركيز على القضايا التربويّة عندما تُقدّم لك المدرسة [شبه] الخاصّة المجاورة لبيتك جهاز كمبيوتر مع كل تسجيل فيها" (توني).

لم يحدث أيّ تطوير للقيادة المدرسيّة قبل نهاية القرن الماضي، وأدّى نزوح قادة المدارس في عصر الدكتاتوريّة، نتيجة التقاعد الطوعيّ في المقام الأوّل، إلى فتح الباب أمام سلسلة من المبادرات المنفصلة، من ضمنها تصميم إطار عمل احترافيّ للمُدرّسين والفرق القياديّة في عام 2005، وإتاحة فرص التطوير المهنيّ للمديرين الحاليّين والطامحين منذ عام 2007، والشروع في عمليّة توظيف وتعيين موجَّهة وشفّافة واحترافيّة لقادة المدارس الجدد في عام 2011. وكان من المتوقّع تعيين قادة المدارس على أساس الجدارة للمرّة الأولى منذ عقود، مع التركيز الواضح على القيادة التعليميّة. وبناءً على هذا النظام الجديد، اختير كلّ الذين قابلناهم. وتَمثّل الاتّفاق النموذجيّ في الاعتراف بأنّ السيناريو الجديد، على الرغم من نقائصه، كان بمثابة تحوّل هائل نحو الاتّجاه الصحيح.

"كنتُ معلّمة جديدة حين حدّثني مدير المدرسة عن برنامج القادة الطموحين، وشجّعني على حضوره. بصراحة، لا أستطيع تذكّر معظم المناهج الدراسيّة، أو حتّى وجوه الأساتذة المشرفين على البرنامج، لكنّي تعلّمت الكثير من زملائي. وقد أتى الناس من جميع أنحاء تشيلي" (سيلينا).

تسارعت وتيرة تطوير القيادة طوال العقد الماضي، وخضعت استراتيجيّات عدّة حُدّدت مسبقًا للتجديد والتمحيص. ومع ذلك، نما الشعور بالارتباك والتفكّك خلال هذه الفترة الأخيرة،

إذ أظهر البحث والممارسة، وبشكل متواتر، جملة من التحدّيات لقادة المدارس. وارتبطت صعوبات تعيين قادة المدارس والاحتفاظ بهم بالامتثال لأجندة المحاسبة، والعلاقات غير الداعمة مع السلطات المحلّيّة، ولظروف العمل السيّئة (بما في ذلك الرواتب المنخفضة).

خلاصة

تميّزت تشيلي بتقدّمها القياديّ في منطقة أمريكا اللاتينيّة (Flessa & Weinstein, 2018)، في هذا المقال، سلّطنا الضوء، من منظور قادة المدارس، على تطوّر الرئاسة في العقود الماضية. وكما أشار الباحثون من قبل (Wanjiru, 2019)، فإنّ مقاربة القيادة في مجتمع ما بعد-الصراع، يتطلّب دراسة الضرر الذي يُلحقه الصراع السياسيّ والاجتماعيّ بالناس. وهدفنا أيضًا إلى التوسّع في هذه القضيّة، ووصف الطريقة التي أثّر فيها العنف والقسوة على القيادة وقادة المدارس، في ظلّ ديكتاتوريّة اليمين. فالتغيير المفاجئ والسلطويّ الذي يلحق بالمشهد الاجتماعيّ له عواقب وخيمة على عقليّة مديري المدارس والقادة الطموحين، وينال من معظم الجهود المبذولة لتعزيز الابتكار والتطوير، وتاليًا التغيير.

سيرجيو جالدامز
عالم نفس وباحث
تشيلي

فابيان كامبوس
مدرّس تاريخ
تشيلي

المراجع

- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Flessa, J., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America: New research from an emerging field of study. *Educational Management Administration and Leadership*, *46*(2), 179-181.
- Wanjiru, J. (2019). Post-conflict reconstruction: Negotiating school leadership practice for inclusive education of conflict-affected children in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*. https://journals.sagepub.com/doi/full/1741143218817554/10.1177

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

التعلّم عن قرب: التفاعل المجتمعيّ في تعليمنا وتعلّمنا

زينة خوري

قد يزداد الحديث اليوم، بخاصّة في ظلّ الجائحة، عن تطوّر التعليم وتحوّله وارتباطه بفضاءات عدّة، أهمّها الفضاء الافتراضيّ والحداثة والتطوّر الإلكترونيّ والتكنولوجيّ. فمَن مِنّا لم ينخرط بشكل أو صفة ما بالتعلّم عن بعد من خلال المساحات الافتراضيّة في العام 2020، وكم من الأحاديث دارت حول أهمّيّة التعلّم عن بعد وربط عمليّة التعليم بأشخاص وأنظمة ومنصّات خارج حدود المؤسّسات التعليميّة، لا بل وخارج حدود الدول الجغرافيّة. وعلى أهمّيّة هذه التجربة والأبواب المتعدّدة التي فتحتها وما زالت تفتحها، إلّا أنّها لا تحتّم علينا التأمّل بالتعلّم عن بعد فحسب، بل أيضًا بالتعلّم عن قرب.

يتطرّق هذا المقال إلى التأمّل في عمليّة التعلّم وقربها من السياق والمجتمع المحلّيّ، وإلى التفكّر في أهمّيّة ارتباط التعليم والتعلّم بالتجربة والسياق والمجتمعات بوصفها مساحات وعناصر أساسيّة لتعلّم تفاعليّ وحقيقيّ.

التعلّم والتعليم، إلى أين؟

استوقفتنا جائحة كورونا جميعًا، أمّهات وآباء، معلّمات ومعلّمين، طالبات وطلّابًا، لنعيد النظر بمفاهيمنا عن التعليم والتعلّم، وقدّمت لنا الجائحة فرصة ثمينة لم نحلم بها يومًا: ألا وهي الفرصة لنتوقّف عن المضيّ بالمقرّرات والخطط التعليميّة المبرمجة لنتأمّل بعمليّة التعليم والتعلّم، ونعيد النظر بما نعتقد/اعتقدنا أنّها مسلّمات لا يمكن تجاوزها/تغييرها في مؤسّساتنا التعليميّة. ومن بين تلك الأسئلة المهمّة التي طرحناها في تأمّلنا:

- هل يحدث التعلّم داخل الغرفة الصفّيّة فقط، ومن خلال المقرّرات والامتحانات الرسميّة؟
- كيف لقوّة الطلبة المحرّكة – Agency أن تجد مساحة حقيقيّة في التعلّم ضمن علاقة تفاعليّة ينخرط من خلالها المعلّمة/المعلّم، الطالبة/الطالب، والسياق في عمليّة تفاعليّة غير هرميّة؟
- وكيف لنا أن نجسر بين ما يحدث داخل أسوار المدرسة وخارجها في إطار تبادليّ؟

اعتدنا أن نفكّر بالتعليم خطّيًّا Linear، فيندرج تعلّم طلبتنا في سياق محدّد من السنوات الدراسيّة، وضمن مجموعة من الموادّ المقرّرة. كما يُعدّ مجموع تحصيل الطلبة في هذه الموادّ بمثابة تذكرة الدخول إلى الجامعة وأساس صقل اهتمامات وتطلّعات الطلبة للدراسات العليا وسوق العمل. ولكن، كم من الطلبة الذين تخرّجوا في تخصّصات متعدّدة على اعتبار أنّها حلمهم للمستقبل وجدوا أنفسهم يتأرجحون بين متطلّبات وظيفة لا يستمتعون بها وبين البحث عمّا يسعى إليه القلب والروح وليس العقل فقط؟

وبينما نتأمّل في عمل هذه المؤسّسات والأنظمة، نلتفت إلى قول جلال الدين الروميّ: "إنّ قلبي كالفرجار، رجل ثابتة

في الأرض... والأخرى تدور.." (ومع أنّ الروميّ كان يشير إلى الشريعة والأديان، أمّا نحن فنشير إلى السياق العالميّ والسياق المحلّيّ)، فنجد اليوم أنّ العديد من أنظمتنا التعليميّة (في العالم عمومًا والعالم العربيّ خصوصًا) تركّز على الانفتاح على العالميّة واستكشاف العولمة والحداثة (ما يجعلها جذّابة محليًّا وعالميًّا)، الأمر الذي لا شكّ في أنّه مهمّ وجوهريّ في عالمنا اليوم، وهو بمنزلة الرجْل التي تدور في مقولة الروميّ، لكن ماذا عن الرجْل الثابتة في الأرض؟ وأهمّيّة أن يكون تعليمنا متجذّرًا في المكان، وذا علاقة وثيقة مع الآخر في سياق حضاراتنا وتراثنا وتاريخنا وأرضنا، وضمن نهج تفاعليّ وحيّ؟ فما لم تكن هذه الرجل ثابتة وراسخة وواثقة في الأرض، ستبقى الأخرى تدور تبحث عن أرض، وعن معنى وعن هويّة.

تدعونا هذه الأسئلة إلى الالتفات إلى مكوّن التفاعل المجتمعيّ أو الخدمة الاجتماعيّة في تعليمنا وتعلّمنا ومؤسّساتنا التعليميّة، فغالبًا ما شكّلت الخدمة الاجتماعيّة والعمل مع المجتمع جانبًا رئيسًا من برامج التعليم (بخاصّة الحديثة)، والتي تتطلّع إلى صقل شخصيّة الطالب بشكل تكامليّ بدلاً من التركيز على الجانب الأكاديميّ فقط. إذ من المهمّ "أن نرى المدرسة بوصفها واقعة ضمن مجتمع متكوّن من مركّبات تعلّم عدّة: مؤسّسات مجتمعيّة، ومزارعين وأهل، فتغدو المدرسة مكانًا للتأمّل والتفكير في مختلف تجارب المجتمع، وتاليًا مكانًا لإنتاج معرفة، فرديًّا وجماعيًّا، معرفة تنتج من خلال فهم التجارب وربطها بالحياة" (حليلة، 2020، جلسة نقاشيّة حول التفاعل المجتمعيّ وارتباطه بالتعليم | منهجيات - نحو تعليم معاصر).

التعلّم عن قرب

فيما نتفكّر بما جنيناه من التعلّم عن بعد، لماذا لا نتأمّل ماذا يعني لنا التعلّم عن قرب؟ وكيف من الممكن أن يكون هذا المكوّن في مؤسّساتنا التعليميّة للتحرّر من حدود المنهاج والمقرّرات الرسميّة، فيصبح بذلك مساحة تستطيع من خلالها الطالبة/الطالب طرح الأسئلة واكتساب مهارات تحوّليّة وعلاقات متينة متجذّرة في سياق ومجتمع وتاريخ. نسلّط الضوء اليوم على أهمّيّة تطوّر التعليم وتحوّله، لارتباطه بالأرض والسياق والآخر (من دون أن نلغي أهمّيّة التطوّر الإلكترونيّ والمعلوماتيّ)، على اعتبار أنّ التفاعل المجتمعيّ هو جزء جوهريّ وأساسيّ من عمليّة التعلّم وليس برنامجًا تكميليًّا/إضافيًّا.

فلنتأمّل في بعض الأمثلة التي تجسّد هذا الفكر، والتي ليست بالضرورة مشاريع ثوريّة في التطبيق إلّا أنّها فتحات وشقوق في جدران المؤسّسات التعليميّة، نابعة من مبدأ أنّ التعلّم يحدث من خلال مصادر متعدّدة ومتنوّعة للمعرفة ووسائل مختلفة للوصول إليها:

فلماذا لا يتجوّل الطلبة، مثلًا، في أحياء مدن الدولة التي يعيشون فيها ليتعلّموا من خلال التجوال وقصص الأهالي عن تاريخ المنطقة وإرثها ويستمعوا إلى تجارب مجتمع هذه الأحياء والقرى بوصفه جزءًا من تعلّمهم لمادّة التاريخ؟
وكم من دولة في منطقتنا العربيّة تستضيف مجتمعات لاجئة من الدول المحيطة بها، فبدلاً من أن نحصر علاقتنا بهذه المجتمعات بالتبرّعات الماديّة والعينيّة (على اعتبار أنّها مجتمعات ذات حاجة)، فلماذا لا يتحاور طلبتنا مع أقرانهم من اللاجئين ليتعلّموا عن حضارتهم وتاريخهم وقصص لجوئهم (على اعتبار أنّها مجتمعات غنيّة)، فيتعاونوا نتيجة لهذه الحوارات على مشاريع و/أو قضايا مشتركة تهمّهم كأهالٍ وجيران.

ولماذا لا يتعلّم طلبتنا (خصوصًا الطلّاب في المراحل التعليميّة الأساسيّة) عن النبات والنموّ وأهمّيّة الطبيعة وعلاقتها بأجسادنا وأرواحنا وعافيتنا من خلال حديقة أو زاوية في مباني مدارسنا، يزرعونها ويعتنون بها ويروون القصص المرتبطة بها؟ فيكون لمفاهيم الاهتمام والتعاطف والرحمة والتعاضد معنىً ينبع من تجربة شخصيّة (فرديّة وجماعيّة)، بدلاً من أن تكون مفاهيم مجرّدة في وحدات دراسيّة ومقرّرات فقط.
في كلّ هذه الأمثلة والتجارب، من المهمّ أن نتذكّر أنّ:

- التعليم لا يكون في الغرف الصفّيّة فحسب بل يكون في فضاءات الشعر والفنّ والمسرح، وفي آفاق البيئة والفضاء،

وفي تفاعل الطالبات/الطلبة مع المجتمع المحلّيّ بل الانغماس فيه والتورّط بشؤونه (النجّار،2021، النهار العربي).

- التفاعل المجتمعيّ هو جزء من عمليّة التعليم والتعلّم وليس عملًا/بندًا إضافيًّا يقوم به الطلبة (أو مجتمع المتعلّمين)، والأساس هو الصورة الكلّيّة للتعليم والتفاعل المجتمعيّ، فالتعلّم والتعليم يحدثان بشكل مستمرّ، والمدرسة هي جزء مهمّ من هذا التعلّم.
- يرتكز التفاعل المجتمعيّ على أهمّيّة التفكّر في اليوميّ المَعيش من خلال الموادّ التي تدرّس داخل الغرفة الصفّيّة وليس من خلال أنشطة إضافيّة (خارج سياق البرنامج اليوميّ)، على الرغم من أنّ الأنشطة الإضافيّة مهمّة وتعزّز من عمليّة التفكّر المستمرّة في الغرفة الصفّيّة.
- يعزّز التفاعل المجتمعيّ من أهمّيّة التجربة الشخصيّة (والتجربة المَعيشة) في التعلّم، وتاليًا أهمّيّة الحوار في هذا الإطار، والذي من شأنه أن يعمّق التجربة حتى تصبح خبرة تعليميّة، فالتعلّم الحيّ والحقيقيّ ينطلق من تجارب الطلبة/المتعلّمين.
- التفاعل المجتمعيّ ليس نموذجًا أو برنامجًا أو حتّى مجموعة من البرامج، ولا يقدّم أو يمثّل مجموعة من الحلول الجاهزة بل هو "فلسفة" في التعليم والتعلّم، وأداة لتوسيع التعلّم بارتباطه بالسياق والأرض والآخر.
- يرتبط التفاعل المجتمعيّ ارتباطًا وثيقًا بعافية الطلبة والمجتمعات التي تشترك في هذه الممارسة لما لهذه الفلسفة من أثر مباشر وغير مباشر على تعزيز الذات وفهمها، وتعميق العلاقة مع الآخر والمكان (الذي من شأنه أن يعزّز العافية ويصقل المهارات ويفتح الآفاق نحو الاهتمامات).

أسئلة ختاميّة للتفكّر في التفاعل المجتمعيّ

من المهمّ ألّا ننزلق في تأمّلنا وتفكيرنا في التفاعل المجتمعيّ بإطار ساعات ومتطلّبات ونمطيّة في العمل، ليصبح بذلك مكوّنًا آخر من عمليّة تعليم وتعلّم محدودة، عوضًا من أن يكون مساحة تحرّر وتفكّر وتفاعل حقيقيّ. ولنفكّر اليوم بما يفصلنا عن التفاعل المجتمعيّ والتعلّم التفاعليّ والارتباط بالمجتمع والأرض والسياق، ولنطلق العنان لمخيّلتنا وإبداعنا لنفتح من خلالها شقوقًا في أنظمتنا التعليميّة نستطيع من خلالها إعادة التفكير في جوهر التعليم والتعلّم وارتباطه بمحيطنا وسياقنا وثقافتنا ومجتمعاتنا، ولنسأل أنفسنا:

- ما هي فرص/مساحات/ شقوق التغيير؟ فقد تكون شقوقًا نستطيع من خلالها أن نبدأ بعمليّة التغيير بطريقة تشاركيّة تسمح بالتجربة والتأمّل والتفكّر.
- من أين نبدأ وكيف؟ فالتغيير ليس بالضرورة ببرامج كبيرة، بل عبر خطوات بسيطة وصغيرة، نعيد من خلالها ترتيب الأفكار والأولويّات ونعيد للمجتمع مكانته في عمليّة التعليم.
- ما هي القيم والأساسيّات التي تقوم عليها فلسفة التفاعل المجتمعيّ وتاليًا البرامج المرتبطة بها، والتي تدحض بشكل واضح وصريح الهرميّة والفوقيّة والهمينة؟
- كيف نعزّز من علاقاتنا مع أفراد ومنظمات تعليميّة/مجتمعيّة تتماشى مع فكرنا وفلسفتنا في التحوّل في التعليم والتفاعل المجتمعيّ؟ فنتعلّم من الآخر ومعه، ليس من خلال بحوث ودراسات فقط، بل من خلال التحادث مع الآخر وتجاربه وقصصه.

عمليّة التأمّل والتغيير نحو التفاعل المجتمعيّ وتعزيزه في تعليمنا وتعلّمنا تنطوي على مجموعة من الخيوط الرفيعة التي ننسجها أفرادًا ومجموعات ومؤسّسات في خبرات ومساحات ومنصّات متعدّدة في الصفوف عينها، وفي الموادّ التي نتعلّمها، فتصبح بمجموعها بمثابة جسر يربط ما بين مدارسنا ومجتمعاتنا، وبساط يحملنا لنتجوّل في إرثنا وتاريخنا وقصصنا وعلاقاتنا مع المكان والسياق والأرض والآخر.

زينة خوري
مديرة التحوّل في التعليم في مدرسة الأهليّة والمطران
الأردنّ

مقال

التعليم عن بعد في المدرسة المغربيّة قراءة في تجربة تطبيقيّة

حسن الطويل

مقدّمة

انخرط النظام التعليميّ المغربيّ في تجربة التعليم عن بعد مضطرًّا، فخلال فترة الإقفال الكلّيّ الذي فرضه انتشار جائحة كورونا أواسط شهر آذار/مارس 2020، وجدت الوزارة نفسها مطالبة بضمان استمرار التعلّمات بما لا يدع المجال لانكماشها، فكان الحلّ هو اللّجوء إلى خيار التعليم عن بعد، غير أنّ هذا الحلّ لم يخلُ من مظاهر الارتجال والفوضى الناشئة عن غياب التخطيط، وعن حداثة مدرستنا المغربيّة في هذا النمط من التعليم.

ولعلّ أبرز ما ينبّهنا إليه فراغُ التخطيط في هذا الباب، هو أنّ المدرسة المغربيّة لم تهتمّ عبر تاريخها الطويل إلّا بالتعليم الحضوريّ، وذلك ما يؤكّده الاعتماد الكلّيّ على الموارد التربويّة الورقيّة (الكتب المدرسيّة، والدفاتر، وأوراق تحرير الامتحانات.. إلخ)، وعلى النمط الحضوريّ للاجتماع التربويّ بأصنافه كلّها.

وعلاقة بهذا السياق، أحاول في هذا المقال الحديث عن تجربتي الشخصيّة في ممارسة التعليم عن بعد، توصيفًا ونقدًا، مستعرضًا العقبات التي اعترضتني، وواجهها مدرّسون آخرون كما أظنّ، والغاية من كلّ هذا تنشيط "النقد التربويّ" وتوظيفه في ما يفيد منظومتنا التعليميّة.

معطيات التجربة وسياقاتها

اشتغلت في هذه التجربة، ولكوني أستاذًا لمادّة اللّغة العربيّة في السلك الثانويّ التأهيليّ، مع ثلاث شعب، شعبة الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانيّة (قسمان)، وشعبة الأولى بكالوريا للآداب والعلوم الإنسانيّة (قسم واحد)، وشعبة الأولى علوم تجريبيّة (قسمان)، وفي إطار التعاون داخل المؤسّسة، التمس منّي السيّد المدير إجراء الدعم التربويّ لفائدة عدد من التلاميذ في مستويات الثانية بكالوريا، شعبة الآداب والعلوم الإنسانيّة، لمساعدتهم في التحضير الجيّد للامتحانات الإشهاديّة.

وفي ما خصّ الشُعب الثلاث الأولى، فقد اشتغلت معهم في المرحلة الأولى عبر وسيط "فيسبوك"، إذ أنشأتُ مجموعات تواصليّة داخل هذا الفضاء، واجتهدت للحصول على المعطيات التواصليّة للتلاميذ، من أجل دعوتهم للانخراط في التجربة. والحقّ أن هذه العمليّة أضاعت منّا زمنًا محترمًا، كان من المفروض استغلاله في إرساء التعلّمات، وممارسة الأنشطة المدرسيّة. وبحسب ما يسعفني به أرشيف هذه التجربة، فإنّ زمنًا قدره أسبوع، أنفقته في البحث عن معلومات التلاميذ، وانتظار التحاقهم، وفي النهاية التحق ما يقدّر بنحو 35% من التلاميذ، مع تسجيل تفاوت واضح في النسب بين الأقسام. وقد كان أساس التواصل في هذه المجموعات كتابيًّا.

وفي المرحلة الثانية، انتقلنا إلى العمل في تطبيق Teams، لكنّ الانتقال لم يمكن سليمًا، وعجز أكثر التلاميذ عن التعامل مع هذا التطبيق، ما دفعنا، في آخر المطاف، إلى العودة إلى "فيسبوك" من أجل إتمام ما كنّا بدأناه.

أمّا تلاميذ الثانية بكالوريا للآداب والعلوم الإنسانيّة، فقد عملتُ معهم في مجموعة تواصليّة داخل وسيط "واتساب"، وكان العمل معهم (عبر وسيلتي "الكتابة" وتقنيّة التسجيل الصوتيّ)، منصبًّا على مراجعة الدروس المنجَزة حضوريًّا، وتثبيت التعلّمات والكفايات التي تساعدهم في التعامل مع الامتحان الإشهاديّ بصورة جيّدة.

إشكاليّات بناء الدروس

لم يسمح التواصل الكتابيّ بالبناء السليم لعدد من الدروس التي تحتاج إلى التفاعل المباشر للمتعلّمين مع المدرِّس، وذلك ما أكّدته الإشارات التي تلقّيتها في مرحلة التقويم التكوينيّ من جهة، ومرحلة التقويم الختاميّ للدرس من جهة ثانية. ومن أمثلة هذه الدروس، النصّ الأول في مجزوءة "شعر التفعيلة" مع شعبة الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانيّة. ففي هذا الدرس يتعرّف المتعلّم، وللمرّة الأولى، إلى خصائص نمط شعريّ جديد، يرتكز على خصائص إيقاعيّة وبلاغيّة غير مألوفة، وهذا ما يوجب بطبيعة الحال التفاعل مع أسئلته وانتظاراته وتعاطيه مع التعلّمات، للأخذ بيده بسلاسة نحو فضاء شعريّ غير مألوف.

وقد تمثّلت الوسيلة التي أدَّيتُ بها هذا الدرس، وبخاصّة مرحلة التمهيد منه، في برنامج PowerPoint، إذ أنجزت عرضًا تفاعليًّا يحتوي على صور ومعطيات تحليليّة، ثم شاركتها في المجموعة التواصليّة مع المتعلّمين، غير أنّ ردود الأفعال التعلّميّة التي وردتني كتابيًّا (عبر آليّة "التعليق")، لم تظهر النجاح المتوقّع للدرس، وعجز غالبيّة التلاميذ عن استيعاب التعلّمات المطلوبة، الأمر الذي دفعني إلى تسجيل شريط فيديو يشرح هذه التعلّمات ويوضحها، ومع ذلك لم يُحرز الدرس تقدُّمًا كبيرًا.

والحقّ أنّ هذه النتيجة التي آل إليها الدرس، أكّدت لي أنّ الوسيلة المثلى لإنجازه عن بعد تتمثّل في تقنيّة "الفيديو المباشر"، غير أنّ هذا الخيار لم يكن متاحًا، نظرًا إلى غياب الشروط الموضوعيّة الضامنة لمبدأ تكافؤ الفرص، وعلى رأسها كُلفة تشغيل الفيديو بالنسبة إلى التلاميذ، وانتفاء جودة الإنترنت الذي يسمح بذلك في بعض المناطق النائية التابعة للمجال الجغرافيّ المُستهدَف من المؤسسة التربويّة. ولعلّ هذه النتيجة المستخلَصة من هذه التجربة العمليّة، تؤكّد أنّ التعليم عن بعد ليس قرارًا فارغ التكلفة، فقبل أن تتبنّى المؤسّسة التربويّة (بدعم من الإدارة الرسميّة) مثل هذا القرار، وتعمل به بصورة كلّيّة أو جزئيّة، عليها أن تُعدَّ له الأرضيّة المناسبة، وتوفِّر الإمكانات الماديّة المطلوبة (مثل تقوية الإنترنت في المناطق الحضريّة والقرويّة كلّها)،

وتعمل على ضمان مجانيّته، وعلى توفير الأجهزة الإلكترونيّة المطلوبة بالتساوي حتّى لا يُمسّ مبدأ تكافؤ الفرص، لأنّ أهمّ نقاش أُثير حول تجربة التعليم عن بعد، هي صدقيّة هذا المبدأ المقدّس في ظلّ تفاوت إمكانات التلاميذ الماديّة.

وما أكّد لي هذه الخلاصة بوضوح أكبر، الجهود التي بذلتها، من خلال التواصل الكتابيّ، من أجل بناء الدروس المتعلّقة بعلم العروض مع تلاميذ الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانيّة. ولأنّ هذه الدروس لها أهمّيّة كبيرة في مسار المتعلّم الأدبيّ، سعيتُ إلى وضع خطّة خاصّة لبناء المهارات التالية:

- القدرة على التمييز بين أجزاء البيت الشعريّ بناء على معايير موسيقيّة: الصدر، والعجز، والحشو، والعروض، والضرب.
- التمكّن من آليّات التقطيع الرمزيّ للبيت الشعريّ باستثمار قواعد "الكتابة الصوتيّة".
- التعرّف إلى أجزاء التفعيلة: السبب الخفيف، والسبب الثقيل، والوتد المجموع، والوتد المفروق، والفاصلة الصغرى، والفاصلة الكبرى.
- القدرة على تحديد تفاعيل البيت الشعريّ وتمييز البحر الشعريّ الذي تمثّله.

في واقع الأمر، كان التخطيط شاقًّا لتدريس هذه الكفايات المهمّة بوسائل محدودة جدًّا، تتمثّل في تواصل كتابيّ لا يسمح بتفاعل آنيّ بيني وبين المتعلّمين، وفي تعليقات بعديّة مكتوبة، لا أرى فيها تعبيرات الوجه وعلامات التواصل العيانيّ المفيدة. وعلى الرغم من الجهود كلّها التي بذلتُها في تمرير الكفايات المذكورة، ظلّ الإنجاز ناقصًا، ولم أحسّ بأنّ التلاميذ قد خرجوا ومعهم المظنون من المهارات، لأنّ الخُطّة المعتمدة في التدريس، كانت تصطدم دائمًا في حاجة المتعلّم إلى المرافقة الآنيّة أثناء إنجاز الأنشطة المدرسيّة، وهذا ما لا يسمح به إلّا التواصل بتقنيّة الصوت والصورة كما أسلفت.

ضرورة التدخُّل الضبطيّ للإدارة التربويّة

انطلاقًا من تجربتي مع قسم الأولى بكالوريا للآداب والعلوم الإنسانيّة، تبيَّن لي أنّ دور الإدارة التربويّة الضبطيّ يجب أن يمتدّ بالضرورة إلى الفضاء التربويّ الشبكيّ، إذ إنّ عددًا من التلاميذ يعلمون أنّ إغفال حضور دروس التعلُّم عن بعد لا يستلزم قرارًا إداريًّا، لذا، فإنّهم لا يكترثون بها، ولا يكلّفون أنفسهم عناء التفاعل معها (على فرض أن التلاميذ كافّة يملكون الإمكانات الماديّة والتقنيّة المطلوبة). وبما أنّ التلميذ يشتغل بإشراف الأطر التربويّة، فإنّ واجب المدرسة هو تحصين فرص التعلّم لديه، عبر مراقبة الحضور، وترتيب الإجراءات التربويّة الصارمة في هذا الشأن.

وتعزّزت هذه الخلاصة لديّ، بعدما سجّل الفصل الدراسيّ المذكور غيابًا ملحوظًا عن متابعة الأنشطة المدرسيّة القائمة في الفضاء الشبكيّ بخلاف جميع الفصول الأخرى. والواقع أنّ هذا الدور الضبطيّ للإدارة التربويّة، يجب أن يمتدّ إلى مراقبة السلوك الأخلاقيّ للتلاميذ، حتى نحمي الفعل التربويّ ممّا قد يشوّشه، ونعطي للتعليم عن بعد صورته الرسميّة المساعدة في فرض الجدّيّة.

إشكاليّة الإعداد القبليّ

مع انتشار ثقافة الإنترنت، أضحت الموارد المعرفيّة متاحة بكثرة، ولم يعد إجراء بحث معرفيّ ما أمرًا متعبًا، على نحو ما كان عليه الحال من قبل، إذ كان جمع المادّة المعرفيّة في موضوع ما أمرًا شاقًّا ومرهقًا، ومكلفًا للجهد والوقت معًا.

غير أنّ هذه الطفرة المعرفيّة في الفضاء الشبكيّ، ورغم ميزاتها الكثيرة، لم تسلم من العيوب، ولا من المخاطر المهدّدة لسلامة المعرفة، ومن مظاهر ذلك، انتشارُ موادّ معرفيّة غير موثّقة، أو غير دقيقة، أو منتحَلة.

وقد انعكست هذه الصورة السلبيّة للمعرفة المقدَّمة في الإنترنت على الأنشطة المدرسيّة، وبخاصّة الأنشطة التي تدخل في نطاق "الإعداد القبليّ". وعلى الرغم من أنّ هذا الموضوع ليس مرتبطًا بتجربة التعليم/التعلُّم عن بعد، لكنّه برز أثناءه بصورة أكثر وضوحًا، فاستثمرت فئة واسعة من التلاميذ وجودها المكثّف في الفضاء الشبكيّ في فترة الحجر الصحيّ، من أجل القيام بأنشطة "الإعداد القبليّ"، وذلك ما كان له، في كثير من الأحيان، أثر سلبيّ على جودة الأنشطة التعلُّميّة، بفضل الاستثمار غير المعقلن لموارد الفضاء المذكور وإمكاناته الهائلة.

ومن صور الاستثمار السلبيّ هذا، نسجّل هنا الأمثلة التالية:

- استقدام معرفة غير دقيقة (في الأنشطة ذات الطبيعة المعرفيّة النظريّة، مثل نشاط التمهيد في مكوّن النصوص).
- يعمد عدد لا بأس به من التلاميذ إلى نسخ (نظرًا إلى سهولة العمليّة في شبكة الإنترنت) إنجاز زملائهم الآخرين، ولا يضيفون إليه شيئًا، وهذا ما يضرّ بفرصهم في التعلُّم.
- يلجأ بعض التلاميذ إلى مجموعات في "فيسبوك" (وفي غيره من الوسائط) لوضع أسئلة الأنشطة المدرسيّة المطلوبة، في انتظار تدخّل أحد المتطوّعين من أجل وضع المطلوب. ولا يخفى ما لهذا الإجراء من ضرر على لياقة التلميذ في التفكير، والتمرّن، والتعامل مع الوضعيّات الاختباريّة البانية للمهارات المدرسيّة.

ولمّا كانت وضعيّة "الإعداد القبليّ" في الفضاء الشبكيّ بهذه الصورة المقلقة، يجب، في رأيي الخاصّ، التدخّل لحلّ المشكلات المذكورة، عبر توفير منصّات إلكترونيّة مدرسيّة تساعد المتعلّمين في إنجاز الأنشطة المدرسيّة المنزليّة بطرق صحّيّة، تضمن فرصة التلميذ في التعلّم الذاتيّ المشفوع بالإرشاد والتوجيه.

تشجيع الأنشطة الإبداعيّة وتهيئة أرضيّتها الشبكيّة المناسبة

عملتُ خلال تجربة التعليم عن بعد على الفصل بين الدروس المقرَّرة في البرنامج الدراسيّ بأنشطة إبداعيّة ذات طبيعة أدبيّة، من قبيل اقتراح بعض القصص القصيرة على التلاميذ، مع مناقشتها معهم بأسلوب حرّ، غير عابئ بتقنيّات التحليل المدرسيّ المعتادة، وذلك ما أثمر نتائج تفاعليّة ممتازة، وأخرج التلاميذ من رتابة الدروس، وأمدّهم بشحنة مشاعر إيجابيّة.

وشجّعنا هذا الميل إلى الإبداع على الانخراط في تجارب أدبيّة أخرى، تمثّلت في المشاركة في بعض المسابقات الأدبيّة التي أعلنتها جهات رسميّة، وذلك ما حفّز التلاميذ على الإبداع في مختلف المجالات (القصّة القصيرة، والشعر، والتشكيل.. إلخ)، وخلق أجواء إيجابيّة في مجموعات التواصل المدرسيّ، وأتاح للمبدعين فرصًا للتعبير عن مواهبهم.

ما أريد لفت النظر إليه من إثارة هذا الموضوع، أنّ الانفتاح على الفضاء الشبكيّ الذي بدأته المدرسة المغربيّة أخيرًا، يجب ألّا يغفل العناية بمجالات الإبداع، لا سيّما أنّ نصوص الأدب الرقميّ بدأت تتكاثر، وتفرض قيمتها الجماليّة يومًا بعد يوم، وتلفت إليها انتباه النقّاد والمهتمين، فلماذا لا تتدخّل المدرسة لتأسيس منصّات تُعنى بالإبداع الرقميّ، وتشجّع على تلقّيه وتحليله وإنتاجه في صفوف المتعلّمين أيضًا؟

والواقع أنّ الشكوى التي يعبّر عنها المدرّسون والآباء من إفراط الأطفال والشباب في استعمال الأجهزة الإلكترونية، لا ينبغي أن تجرّنا إلى التفكير في الحلول القادرة على قطع هذا الاستعمال السلبيّ قسرًا، فبدل ذلك، يمكن أن نفكّر في ترشيد استعمال الإنترنت عبر إغنائه بموادّ إبداعيّة ممتعة، لها القدرة على جلب أنظار ناشئتنا وإغرائهم بالتفاعل معها، وذلك ما يمكن أن يتحقّق باستثمار إمكانات التقدّم التكنولوجيّ على نحو إبداعيّ.

خلاصة

لا يخفى على أحد أنّ تجربة التعليم عن بعد المُنجزة أثناء الحجر الصحّيّ في المغرب، قد عرفت بعض النجاح، واستطاعت أن تقاوم انقطاع التلاميذ عن الدروس الحضوريّة، بما تيسَّر من أدوات وإجراءات، غير أنّ هذا النجاح الجزئيّ، يجب ألّا يحجب عنّا إخفاقاتها المبيَّنة أعلاه، لأنّ العلم بالإخفاقات، وإدخالها إلى دائرة السؤال النقديّ، هما المدخلان الوحيدان نحو تحسين صور الانفتاح الذي بدأته المدرسة المغربيّة في فضاءات التواصل التكنولوجيّ الكفيلة بتحديث أنشطتها التربويّة.

حسن الطويل
أستاذ
المغرب

مقال

فليجلس كلّ طالب كما يشاء

هل تؤثّر وضعيّة جلوس الطالب في تعلّمه؟

محمد تيسير الزعبي

"تكتب عائشة بوضعيّة غير مألوفة لي، تقف في مقعدها، تضع رجلًا على الأرض والثانية مكان جلوسها، ثمّ تضع دفترها على ركبتها، وتبدأ الكتابة دون أن تغيّر هذه الوضعيّة أثناء الكتابة، حتى إذا انتهت عادت لتجلس بالطريقة الاعتياديّة المألوفة مثل بقيّة الطلبة".

هذا وصف المعلّمة خلود حالة الطالبة عائشة في حصص اللغة العربيّة، وهذه الملاحظة لن توردها خلود فقط، بل ظهرت عند المعلّمات اللواتي يدرّسن عائشة كافّة، ما دفع مديرة المدرسة إلى تفهّم حالة عائشة، فأصدرت تعميمًا داخليًّا للمعلّمات اللواتي يدرّسنها طلبت فيه منهنّ التكيّف مع رغبتها بالجلوس كما تشاء، والسماح لها بالكتابة بهذه الوضعيّة.

لقد كانت مديرة المدرسة محقّة في إصدار هذا التعميم الداخليّ.

سنتحدّث في هذا المقال عن مثال من البيئات المدرسيّة يُبيّن أهمّيّة دور المدرسة في التكيّف مع حاجات طلبتها في ما يتعلّق بطريقة الجلوس أثناء الحصص، وأهمّية مراعاة المعلّمين لوضعيّات جلوس الطلبة، وعدم اشتراط وضعيّة واحدة، وألّا تكون جِلسة الطالب التي لا يرغب فيها المعلّم عائقًا في طريق تعلّمه، ذلك أنّ للطّلبة نمطًا من الجلوس يكونون فيه بأقصى درجات العطاء، مع التأكيد على ألّا تتعارض جِلسة الطالب مع نموّه الصحّيّ السليم، وألّا تشكّل خطرًا على زملائه، أو انعكاسًا لسلوك سيّئ يعتزم القيام به أو إظهاره. فماذا تقول لنا البحوث العلميّة عن هذا الموضوع؟

نظريّة التعلّم القائم على الدماغ

تؤكّد هذه النظريّة أنّ التعلّم يحدث عندما يكون الذهن متيقّظًا وحاضرًا ونشطًا. وللوصول بالطالب إلى هذا المستوى من النشاط، فإنّ التعلّم يجب أن يتمّ في بيئة يستثار فيها الدماغ بأنشطة واقعيّة مرحة لا يشعر فيها الطالب بالتهديد أو كثرة المثيرات، أو استثارة الحواسّ بطريقة عشوائيّة غير منظّمة، أو أيّ إجراءات من شأنها تشتيت التركيز الدماغيّ للطالب (السلطي، 2004). وحسب المرجع ذاته، تؤكّد البحوث المستندة إلى تجارب في كيفيّة تعلّم الدماغ، أنّ ثمّة نقطة يمكن عندها أن يكون الدماغ في أعلى درجات الجهوز لاكتساب التعلّم، ونقطة يكون فيها الدماغ غير مستعدّ لاستقبال التعلّم مهما كان بسيطًا، ووجود النقطة من عدمه مرتبط بالبيئة التي يتعلّم فيها الطالب. ولأنّ كلّ النظم التعليميّة يفترض أنّها

تسعى إلى هذه النقطة، وإلى تحقيق أهداف التعلّم، فإنّه لا بدّ لها من أن توفّر البيئة التعليميّة المتميّزة، وأحد شروط تحقّق هذه البيئة هو الجلوس بطريقة لا تؤثّر في تعلّم الطالب.

نظريّات داعمة

إنّ التأمّل في الأدب التربويّ الذي قدّمته نظريّات التعلّم المختلفة نجده يؤيّد تعميم مديرة مدرسة عائشة، فالنظريّة السلوكيّة تؤكّد العلاقة بين تجارب المتعلّم وتغيّر استجاباته، وأنّ تحقّق نتائج التعلّم مرتبط بالتعزيز، فإذا تعرّض الطالب لتوبيخ أو اعتراض أو رفض لطريقة جلوسه، فإنّ ذلك سيؤثّر في تعلّمه، وسيشكّل عائقًا أمام تحقّق الأهداف المحدَّدة للتعلّم، علاوة على تفهّم المعلّم لطريقة جلوس الطالب المختلفة ستقترن بدافع إيجابيّ يخلّف في نفس الطالب سلوكًا منتجًا أيًّا تكن طريقة جلوسه، خاصّة أنّ النظريّة السلوكيّة تؤكّد أنّ التعليم المقترن بالعقاب هو تعلّم سلبيّ.

تتّفق النظريّة البنائيّة في هذا الجانب مع النظريّة السلوكيّة، إذ تبيّن أهمّيّة النموّ في حدوث التعلّم، وأنّ التعلّم مرتبط بالتطوّر النمائيّ للمتعلّم، وهذا التطوّر يتمّ عادة في هيئات تلائم المتعلّم بالدرجة الأولى، إذ يمكن أحيانًا ملاحظة أنّ بعض الطلبة لا تجذبهم الحصّة خارج الغرفة الصفّيّة، بينما يبدع بعضهم إذا كانت الحصّة في المكتبة أو المختبر أو حتّى في حديقة المدرسة، بالتالي لن ينجح تحقيق أهداف التعلّم وإكساب المتعلّم المهارات التي تناسب مرحلته العمريّة، إلا إذا حدث في وضعيّة تناسب المتعلّم، وتتّفق مع دماغه.

مواءمة وضعيّة جلوس الطلبة مع تحقّق أهداف التعلّم

يؤكّد مؤيّد (أستاذ) أنّ نسبة مرتفعة من أولياء أمور الطلبة الذين لديهم طريقة مختلفة في الجلوس يراجعون المدرسة لوضع هذه الملاحظة بين يديّ إدارتها، فبعض أولياء الأمور يلفت نظر المعلّم إلى طريقة جلوس ابنه المختلفة، وبعضهم يريد مساعدة المدرسة في تغيير طريقة جلوس ابنه لأنّها تسبّب إحراجًا لهم خارج البيت، وفي العلاقات الاجتماعيّة، بينما بعضهم يخشى تعرّض ابنه للتنمّر ويؤثّر ذلك سلبًا في تحصيله وأدائه العلميّ.

يسعى المعلّمون لتحقيق أهداف التعلّم بأبسط الطرق وأسهلها، ومن دون أن يدخلوا في مشادّات مع الطلبة أو أيّ نوع من أنواع الارتباك الصفّيّ، أو أيّ أمر يعيق التعلّم مهما كان بسيطًا. وأحد مسبّبات الإرباك هو الطلب من الطلبة الجلوس باعتدال، وفي نظر المعلّمين وفهمهم فالجلوس باعتدال هو جلوس الطالب بظهر مستقيم وجسم مشدود، دون أيّ ميلان، أو غرق في المقعد يجعل الطالب يبدو وكأنّه جالس على ظهره. والأولويّة من وجهة نظر المعلّمين هي للناحية الصحّيّة، فيطلبون الجلوس باعتدال كي لا تتأثّر صحّة الطلبة أو يتأثّر نموّهم. وعلى الرغم من صحّة ما قيل وأهمّيّته، غير أنّ للعلوم التربويّة وجهة نظر تضاف إلى وجهة نظر المعلّمين، وهي أنّ لوضعيّة جلوس الطلبة دورًا أساسيًّا في فهمهم وتركيزهم، وأنّ الجلسة المعتدلة ليست بالضرورة مشدودة أو كما هي في أذهان المعلّمين (ناصف، 2004).

على المعلّم أن يضع في حسبانه أنّ الجلوس مدّة طويلة بوضعيّة واحدة وثابتة أمر يؤثّر في الصحّة والبنية الجسميّة، علاوة على أنّ طبيعة الأنشطة التعليميّة في الغرفة تتطلّب وضعيّة جلوس ملائمة لآليّة تطبيق النشاط. فعندما يطبّق المعلّمون نشاطًا جماعيًّا، فإنّه من الضروريّ أن تتغيّر طريقة جلوس الطلبة، وعندما يطلبون إلى الطلبة عقد حوارات ثنائيّة، فإنّ الجلسة تتغيّر لضمان التفات الطالب إلى زميله والتحاور معه، وعندما يقف الطالب متحدّثًا أمام بقيّة الصفّ ومتجوّلًا أمامهم، أو يحلّ مسألة على اللوح، فإنّ عيون الطلبة تتابعه وتنظر إليه، وكي يراه الجالسون في المقاعد الخلفيّة من الغرفة الصفّيّة، فإنّ وضعيّة جلوسهم سوف تتغيّر، فضلًا عن أنّ بعض الطلبة يرغبون في تدوين بعض الملاحظات أثناء الاستماع للمعلّم أو لزملائهم فيصبح من غير المنطقيّ إيقاف الدرس لمجرّد تنبيه الطالب لمخالفته وضعيّة الجلوس التي يريدها المعلّم.

يكتب معلّم الرياضيّات مسألة على اللوح ويطلب إلى الطلبة حلّها في دفاترهم، ويقرأ معلّم اللغة العربيّة أو الاجتماعيّات لطلبته قصّة أو موقفًا تاريخيًّا قبل بدء الدرس، مثل هذه الأنشطة سيكون الطالب سعيدًا أكثر وهو ينفّذها بوضعيّة جلوس تلائمه وتناسبه ولا تكون مفروضة عليه، فالحريّة التي تمنح للطلبة تجذبهم لتنفيذ المهمّة بأعلى مستويات الجودة. فعلى سبيل المثال، يؤكّد مهنّد الذي يعمل في مدرسة في منطقة شعبيّة في عمّان يتجاوز عدد طلبتها الألف طالب، وفي غرفته الصفّيّة 52 طالبًا أنّ هذا الأمر صحيح، إذ بيّن أنّ في صفّه طالبًا قصير القامة، متميّزًا، ويبذل جهدًا لافتًا في الغرفة الصفّيّة، ولتجنّب الإحراج وعدم رؤية المعلّمين له والابتعاد عن الوقوف كي يكون مرئيًّا للمعلّم في الصفّ، فإنّه يثني رجله ويجلس عليها كي يبدو للناظر بالطول الطبيعيّ لأبناء صفّه. هذه الطريقة في جلوس الطالب لم تثر المعلّمين كما يقول مهنّد بل لاقت تفهّمًا، أفسّره بأنّ تفوّق الطالب وتميّزه ربّما جعلا المعلّمين يتساهلون معه، الأمر الذي دفعني للطلب منهم بتفهّم مثل هذه الحالات بخاصّة أنّها لا تعيق التعلّم ولا تؤثّر في سير الحصّة الصفّيّة بصورتها الاعتياديّة.

سيكون الطلّاب أكثر سعادة عندما يُسمح لهم بالمشي في الحديقة واكتشاف الأزهار وحدهم، وإذا وُضعوا في حيّز محدود، فإنّ صوت صراخهم وإزعاجهم سيعلو ويرتفع كلما امتدّت الفترة الزمنيّة التي يمضونها في هذا الحيّز.

حلول أكثر نجاعة

يحتاج الطلبة في العصر الحديث إلى طرق تدريس مختلفة، تتّسق مع التطوّرات الهائلة في محيطهم الاجتماعيّ والتعليميّ بخاصّة بعد الجائحة. والحديث عن فاقد تعليميّ نتج من البقاء مدّة طويلة في المنازل وينبغي تعويضه، وما رافق ذلك من جلوس الطلبة يستمعون للدروس عن بعد بوضعيّات بعيدة جدًّا عن وضعيّات الجلوس في المدرسة، لا يبدو أمرًا سهل المنال بل إنّ العودة إلى الوضع الطبيعيّ لما قبل الجائحة سيتطلّب وقتًا، وهذا يفرض على المعلّمين تحدّيات في تفهّم هذا الأمر، ومنحه الوقت الكافي لالتزام الطلبة به خصوصًا أنّ بعض المعلّمين يؤمنون بأنّ وضعيّة الجلوس في مقعد الدرس لها خصوصيّة كبيرة لا ينبغي التهاون بشأنها.

المعلّم الماهر لا يشترط جلسة بعينها، أو وضعيّة محدّدة يلزم بها الصفّ كلّه، بل يضع معايير يجب أن يراعيها الطلبة في الجلسة مهما كان نوع النشاط الذي ينفّذونه، لذلك اتّفق مع طلبتك على سلوكات حركيّة محدّدة ترافق كلّ نشاط أو مهمّة تعليميّة، وحدّد لهم ما تتوقّعه منهم كالتالي:

- صِف للطلبة مواصفات وضعيّة الجلوس الصحّيّة الإيجابيّة بكلمات واضحة ومختصرة.
- ذكّر طلبتك في كلّ مرّة بهذه المواصفات تذكيرًا سريعًا، ولا تكرّرها باستفاضة على مسامعهم كأنّك تقولها للمرّة الأولى.
- إذا وصلت لمرحلة متقدّمة من انضباط الطلبة، فإنّ هذه الكلمات المختصرة والسريعة قد تصبح إشارات مرئيّة أو مسموعة تعبّر كلّ واحدة منها عن سلوك على الطلبة أن يقوموا به.

إنّ تدريب الطلبة العميق والكافي على هذه الإشارات يضمن أن تصبح روتينًا ثابتًا في ممارساتهم اليوميّة.

خلاصة

المعلّم الماهر هو الذي يكيّف وضعيّة جلوس الطالب مهما بدت مختلفة عن تصوّراته المسبقة في تحقيق أهداف التعلّم، فتراه يحدّد معايير ومواصفات لهذه الوضعيّة تجعل الطلبة يشعرون بأنّهم أحرار في طريقة جلوسهم، وفي الوقت نفسه، فإنّ حرّيّتهم محدّدة بمواصفات المعلّم ومعاييره، لا أن يكون تركيز المعلّم بالدرجة الأولى على إجلاس الطلبة كما يرغب، الأمر الذي يعيق تحقيق أهداف التعلّم.

محمد تيسير الزعبي
خبير تطوير أساليب تدريس اللغة العربيّة
الأردن

المراجع

- السلطيّ، ناديا سميح. (2004). *التعلّم المستند إلى الدماغ*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ناصف، مصطفى. (1983). *نظريّات التعلّم*. سلسلة عالم المعرفة.

مقال

هوّة سحيقة بين الثورة المعلوماتيّة والمناهج التربويّة اللبنانيّة المحنّطة: اللّغــة والثقافــة والمتعلّمــون ضحاياهــا

بيار شلالا

إذا كانت المناهج التربويّة وليدة رؤية الحاضر والتخطيط للمستقبل ومواكبة العصر، بُغية تكوين أجيال يعتمد عليها كلّ وطن أو أمّة، وإذا كان ما تصبو إليه المناهج وما تأمل تحقيقه في لبنان، هو "بناء شخصيّة المعلّم الفرد والمواطن بأبعادها الفكريّة والوجدانيّة والسلوكيّة والروحيّة والاجتماعيّة والثقافيّة والقوميّة، إضافة إلى تعزيز كفاية المتعلّم بربط اللغة بالحياة" ("مناهج التعليم العامّ وأهدافها"، الصادرة بالمرسوم10227 تاريخ 8 أيّار 1997، ص.41)، فإنّ هذه المبادئ أضحت حبرًا على ورق، في ظلّ تدنّي مستوى اللغة العربيّة في لبنان، البلد الذي يعود إليه الفضل في نهضتها وإنقاذها من براثن التتريك، ووطنُ روّادِها اليازجيّين ومارون عبّود وميخائيل نعيمة وجبران خليل جبران. وبلغت نسبة النجاح في مادّة اللغة العربيّة في الامتحانات الرسميّة بالمرحلة المتوسّطة 30 في المئة ومعدّلها العامّ ثمانية على عشرين العام 2013، بحسب آخر تقرير منشور لوزارة التربية. وهذا التدنّي في مستوى اللغة العربيّة لا يقتصر على لبنان وحسب.

هذا المقال محاولة متواضعة للإضاءة على الواقع المتردّي للغة العربيّة في لبنان والثغرات التي تعانيها، واقتراح بعض الحلول الناجعة والضروريّة لوضع حدّ لهذا التقهقر، وتلافيًا لمصير أسود محتّم، برأينا.

أسباب تردّي اللغة العربيّة في لبنان

إنّ أحد أسباب هذا الواقع اللغويّ المرير هو الهوّة السحيقة الموجودة بين المتعلّم وكتبه التي من المفروض أن ينهل منها، ليس الأصول اللغويّة فحسب، بل الثقافة الوطنيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة. فالمتعلّم، بخاصّة في المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة، هو ضحيّة نصوص، في كتاب القراءة، عفا عليها الزمن. وكانت مقبولة حين صدورها العام 1997، وأضحت مرفوضة بعد مرور نحو ربع قرن تميَّزَ بثورة معلوماتيّة وإلكترونيّة وتكنولوجيّة هائلة، غيّرت حياة البشر، ولا سيّما الأطفال، تغييرًا جذريًّا، في طرق تفكيرهم وعاداتهم ووسائل عيشهم. ففي حين تواكب أجيالُنا العصرنةَ بكلّ حماس، وتفخر بما تقتنيه من أحدث الوسائل التكنولوجيّة، وتتواصل في محادثات يوميّة عبر مواقع الدردشة الإنترنتيّة، وتتبادل الأفكار في موضوعات تتّصف بالعمق، وتشاهد عشرات البرامج الثقافيّة والعلميّة على شاشات الفضائيّات، تُصاب هذه الأجيال بالصدمة عندما يُطلب منها قراءة نصّ ومناقشة الأفكار الواردة فيه، نصّ يتحدّث عن قصر مهجور تسكنه الجنّ - وهل من جنّ في زمن العلم؟ -، أو عن حلّاق القرية في حين يقصد، اليوم، محلًّا عصريًّا حيث يوجد مكيّف وتلفزيون وموسيقى هادئة، أو يُطلب منه كتابة رسالة إلى أبيه المهاجر، في زمن "الواتس-أب" والسكايب. وقد

روى أحد الزملاء - معلّم في الصفّ السادس الابتدائيّ - عن دهشته لدى سماعه تعليقًا ساخرًا لتلميذ رفض المشاركة في قراءة نصّ وتحليله، لأنّه يتحدّث، في محور "الخوف: أفكارًا وتعابير"، عن طفل ضاع في أحد الأسواق التجاريّة، فاستبدّ به الخوف، وبدأ بالصراخ والبكاء، فإذا بهذا التلميذ يبادر إلى إبداء رأيه ساخرًا، مخاطبًا المعلّم مستنكرًا: "ولِمَ يخاف؟ ألا يحمل هاتفًا خلويًّا للاتصال بأهله؟ أو لِمَ لا يستعين بأيّ كان لطلب هذا الأمر؟".

إذًا، ثمّة بُعد شاسع وقطيعة عميقة، في مستهلّ العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين، بين ما يتلقّنه المتعلّم، قراءةً وتحليلًا لنصوص عفا عليها الزمن، بحسب مناهج وُضِعت أواخر القرن العشرين، أي منذ نحو ربع قرن عمّتْ خلاله ثورة معلوماتيّة تكنولوجيّة هائلة، كما أشرنا أعلاه.

اقتراحات وحلول

ونصل إلى اقتراحات الحلول، علّها تنقذ اللغة العربيّة من براثن الانقراض، إذا استمرّ الصدأ يتآكلها، مع علمنا أنّ الأولويّات، في لبنان حاليًّا، هي اقتصاديّة واجتماعيّة وسياسيّة:

أوّلًا: تعديل فوريّ لمناهج الـ 1997، لتخاطب عقول المتعلّمين، المهاجرين هجرة جماعيّة إلى عالم الإنترنت والفضائيّات والمواقع الإلكترونيّة، فتفرض وضع محاور لغويّة تواكب التطوّر التكنولوجيّ والتقدّم المعلوماتيّ اللذين يثبان وثَبات عملاقة سنويًّا، وأجيالنا ترافق ذلك برغبة جامحة. وطبعًا، يجب عدم إهمال مؤلّفات عباقرتنا اللغويّين والتراث اللبنانيّ العريق في محور أو أكثر.

ثانيًا: التحفيز على المطالعة، لكن غير التقليديّة التي تُثقل حقيبة المتعلّم بكتاب إضافيّ. فنادرًا ما نشاهد تلميذًا يحتضن كتابًا يطالعه، بل نراه معانقًا هاتفًا خلويًّا أو مسلوب العقل أمام جهاز الكمبيوتر، عازفًا عن المطالعة، وهي الأساس في تنمية الملكة اللغويّة والتعبيريّة وإثرائها لديه. ولهاتين الآلتين تأثير سلبيّ ومؤذ جدًّا لاعتمادهما الكتابة العاميّة ورموزًا متعارفًا على تسميتها بـ "لغة الإنترنت". وهذا ما يهدم جسور التواصل مع اللغة الأمّ ويدفعها نحو الانقراض.

إذًا، يجب الإغراء على المطالعة. كأن تتوجّه المناهج إلى وضع عناوين لكتب هادفة - قصّة بيئيّة، اجتماعيّة، شبابيّة - تحفّز المتعلّم، وبمشاركة الأهل ربّما، على تجسيد ما طالعه في معرض أو مشهد تمثيليّ يُستوحى من بعض أحداث القصّة، ويكتب التلامذة نفسهم السيناريو الخاصّ به. فتغدو الصفوف خلايا نشطة تخلق ديناميّة نشطة تُثمر مستوى لغويًّا جيّدًا.

كما نقترح، جذبًا للمتعلّمين للإقبال على المطالعة بشغف، "المطالعة أونلاين". أي أن تُرسَل إليه قصّة، شهريًّا أو فصليًّا، على بريده الإلكترونيّ، فيطالعها، في أوقات فراغه، ويُطلَب منه تلخيصها أو إعطاء آرائه في أبطالها وأحداثها.
وهذا نموذج مختصر جدًّا لقصّة "أونلاين":

"سامرٌ والإنترنت

سامر حزينٌ. غابَتِ البسمةُ عنْ ثغرِه، منذُ فترةٍ قصيرةٍ. ما بالُهُ؟ ما الذي يكدّرُ حياتَهُ؟ يعيشُ في أسرةٍ لا تشكو أيَّ أمرٍ. الوئامُ يعمُّ. المحبّةُ تسودُ. السعادةُ تغمرُ الجميعَ إلّا سامرًا!
أبدى والدُهُ قلقَهُ، خلالَ جلسةٍ عائليّةٍ غابَ عنها سامرٌ، متسائلًا: "ما الذي طرأَ على حياةِ ابني؟ يجبُ اكتشافُ حقيقةِ ما يعانيهِ". علّقَتْ أمّهُ قائلةً: "نتائجُ الامتحانِ الأخيرِ لديْهِ ممتازةٌ. لا شكَّ أنَّ أمرًا غيرَ مألوفٍ يسبّبُ لهُ هذهِ الحالةَ النفسيّةَ". وأضافَتْ أختُهُ يارا: "رفاقُهُ في الصفِّ أعلموني أنَّهُ أصبحَ يميلُ إلى الوحدةِ، ويتجنّبُ مخالطتَهُمْ. كما إنَّ أصدقاءَهُ في الحيِّ لاحظوا ذلكَ أيضًا. وأحدُهُمْ استغربَ جلوسَهُ وحيدًا في إحدى زوايا الملعبِ حيثُ يلهونَ، مستخدمًا هاتفَهُ الخلويَّ كلَّ الوقتِ، ولا يزيحُ نظرَهُ عنْهُ، ولوْ ثانيةً واحدةً، وعلى وجهِهِ ملامحُ الخوفِ والاضطرابِ والتوتّرِ!". هنا، سألَ الوالدُ: "هلْ يمكنُ أنْ يكونَ الهاتفُ الخلويُّ الذي أهديْتُهُ إيّاهُ بمناسبةِ عيدِ ميلادِهِ الأخيرِ، منذُ ثلاثةِ أسابيعِ، هوَ سببَ التبدّلِ؟ هذا احتمالٌ معقولٌ".
في هذهِ اللحظاتِ، قامَتْ يارا متوجّهةً نحوَ غرفتِها المشتركةِ معْ سامرٍ. وإذا بها تعودُ مهرولةً نحوَ والديْها، وتهتفُ قائلةً: "أبي! أمّي! أنا مصدومةٌ. سامرٌ يشاهدُ فيلمَ رعبٍ على حاسوبِهِ النقّالِ (لابتوب)!!
"إنّه هديّتي لهُ أيضًا، بمناسبةِ عيدِ ميلادِهِ. يا للهوْلِ! ولا شكَّ في أنَّ سوءَ استخدامِ الهديّتينِ هو ما يؤذيهِ نفسيًّا"، قالَتِ الوالدةُ.
في اليومِ التالي، أسرَّتْ يارا إلى والديْها أنّها وجدَتْ، بينَ أغراضِ سامرٍ، لائحةً بعناوينِ الأفلامِ التي شاهدَها أوْ سيشاهدُها: مجزرة في نيويورك - سرقة مصرفٍ في باريس- إفلاسٌ وانتحارٌ- غرقُ طفل.
فقالَ الوالدُ: "يجبُ أن نسارعَ في معالجةِ حالةِ سامرٍ، بهدوءٍ ورويّةٍ وحكمةٍ".

وكانَتِ الخطّةُ الذكيّةُ والناجحةُ: اصطحابُ سامرٍ إلى حدائقَ عامّةٍ للتنزّهِ في الطبيعةِ الخلّابةِ التي تُمتّعُ النظرَ وتريحُ الأعصابَ؛ دعوتُهُ إلى مرافقةِ الأسرةِ لمشاهدةِ فيلمٍ ذي موضوعٍ اجتماعيّ جذّابٍ يحثُّ على التفاؤلِ ويولّدُ الفرحَ في النفوسِ؛ إقناعُهُ بلذّةِ مطالعةِ القصصِ المسلّيةِ وفوائدِها؛ إرشادُهُ، بسلاسة وهدوءٍ، نحوَ استخدامِ شبكةِ الإنترنت، على الهاتفِ الخلويّ والحاسوبِ النقّالِ، منَ النواحي الثقافيّة والترفيهيّة (مشاهدةُ أفلامٍ فكاهيّةٍ ومبارياتٍ رياضيّةٍ محلّيةٍ وعالميّةٍ).

ومرّتِ الأيّامُ والأسابيعُ، والخطّةُ تنفَّذُ بتأنٍّ وحَذَرٍ وحرصٍ على مشاعرِ سامرٍ. وكانَ النجاحُ الباهرُ لها. وها هيَ الابتسامةُ ترتسمُ على وجهِهِ، ونفسيّتُهُ يطبعُها الفرحُ، والتفاؤلُ شعارُهُ في الحياةِ، والإنترنت وسيلةٌ لديْهِ للتثقّفِ والترفيهِ والتسليةِ المفيدةِ فقط".

ثالثًا: تطوير أساليب التعليم: يجب تقريب البيئتين، المدرسيّة والواقعيّة، في أذهان المتعلّمين، فيتفاعلون عفويًّا وتلقائيًّا، بل بحماس، مع المحاور اللغويّة. وعلى سبيل المثال، تنظيم زيارة إلى مصنع في محور "العامل"، أو إجراء التلامذة مقابلة مع أب أو أمّ أحد الزملاء في محور "الأسرة"، أو استقدام مسؤولين أو عناصر من الصليب الأحمر أو الهلال الأحمر أو الدفاع المدنيّ إلى الصفوف والتحادث في مهمّاتهم في محور "الفضائل الأخلاقيّة"، أو إجراء لقاءات مع مؤلّفي بعض النصوص لمناقشتهم في مضامينها.

رابعًا: تبسيط قواعد اللغة لئلّا ينفر منها المتعلّم، وتدريسها بأساليب عمليّة، لا نظريّة تلقينيّة، بعيدًا من الأمثلة الجافّة والشواهد المعقّدة.
خامسًا: تحفيز المعلّم على استخدام اللغة الفصحى في مختلف حصص اللغة العربيّة والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنيّة.
طبعًا، ثمّة اقتراحات عدّة أخرى للعلاج، لباحثين لغويّين كثُرٍ يهمّهم إصلاح ما آلَتْ إليه اللغة العربيّة من تردٍّ في المستوى. لكن، لا شكّ في أنّ هناك إجماعًا على جوهر الإشكاليّة، وقد تحدّثنا عنها بإسهاب وبموضوعيّة، ألا وهي هذه الهوّة السحيقة التي تفصل الواقع المتخلّف الذي يعتري التلقين الكلاسيكيّ التقليديّ للغة العربيّة حاليًّا، والثورة التكنولوجيّة والمعلوماتيّة التي أحدثت تغييرًا جذريًّا في عالم الثقافة، وكانت التربية واللغة والمتعلّمون ضحاياها.

أخيرًا، نكرّر أنّ إنقاذ اللغة العربيّة ممّا تعانيه من عللٍ، مهمّ وملحّ جدًّا في لبنان، لكنّ الأولويّة تبقى للاستقرار الاقتصاديّ والاجتماعيّ والسياسيّ، وتاليًا التربويّ.

بيار شلالا
أستاذ لغة عربيّة في الكلّيّة الحربيّة اللبنانيّة
لبنان

مقال

التفكيـر النقديّ استـراتيجيّة لبناء التعلّمات: درس الفلســـفة نموذجًا

عبد الصمد زهور

مقدّمة

يعتبر إصلاح التعليم مدخلًا لتجاوز التأخّر الحضاريّ، بحكم ارتباط نهضة المجتمعات بالتعليم. وهنا، لا بدّ من نموذج تعليميّ يجعل المجتمعات العربيّة تواكب متطلّبات العصر، فيكون حركيًّا يتفاعل مع التغيّر الاقتصاديّ- التقنيّ بروح نقديّة وبذهنيّة منفتحة قادرة على الانخراط من دون الضياع، وهذا ما يمكن أن يتحقّق من خلال التربية على التفكير النقديّ.

يهدف هذا المقال إلى توفير استراتيجيّة للمعلّم قوامها المنهج النقديّ الذي يساهم في بناء التعلّمات، وتاليًا تنمية الحسّ النقديّ لدى الطالب في مقاربة الموضوعات والطروحات بعيدًا من الذاتيّة والعاطفة، وتخريج جيل واعٍ طيّع قادر على الإبداع ومجاراة التطوّر.

التفكير النقديّ وأهمّيّته

يبدأ التفكير النقديّ بامتلاك أطروحة واضحة مدعّمة بحجج وبراهين توصل تاليًا إلى خلاصة أو نتيجة قد تتوافق مع الأطروحة التي انطلقنا منها أو تخالفها، بحسب تسلسل الحجج وقوّتها. لذلك حدّد فشر (2009) دلالات التفكير النقديّ بأنّها تعلُّم بناء الحجّة والحكم على صدق المصدر وموثوقيّته، راسمًا بذلك معالم التفكير النقديّ. ويمكن أن تتحصّل التربية على التفكير النقديّ وفق هذا المفهوم داخل الدرس الفلسفيّ بحضّ المعلّم للمتعلّمين على اتّخاذ موقف بالانطلاق من وضعيّة مشكلة، تفترض اختيار حلّ من بين حلول مختلفة، مع قرنه بالحجج اللازمة لتبيان أنّه الحلّ الأنسب، مثل جعلهم، مثلًا، يفكّرون في مسألة التعديل الوراثيّ في صفات الجنين البشريّ، ومدى مشروعيّته أخلاقيًّا.

لا يتوقّف التفكير النقديّ عند حدود موضوع محدّد، بل هو وفق تعبير بركان (2013) تفكير في التفكير لا في الفكر، أي إنّه ليس تفكيرًا في الجاهز والمُعطى، بل هو فاعل في الحقيقة، خاصّيّته أنّه متجدّد ومجدّد. وهو يتحقّق على هذا النحو داخل درس الفلسفة من خلال اختبار المتعلّمين باعتماد وضعيّات غير مألوفة، فلا يمكنهم الإجابة من خلال أفكار حُفظت، بل من خلال نقل استراتيجيّات التفكير وتطبيقها على موضوع الاختبار الذي لا ينبغي أن يكون مرتبطًا معرفيًّا بالدروس المقرّرة بل منهجيًّا فقط.

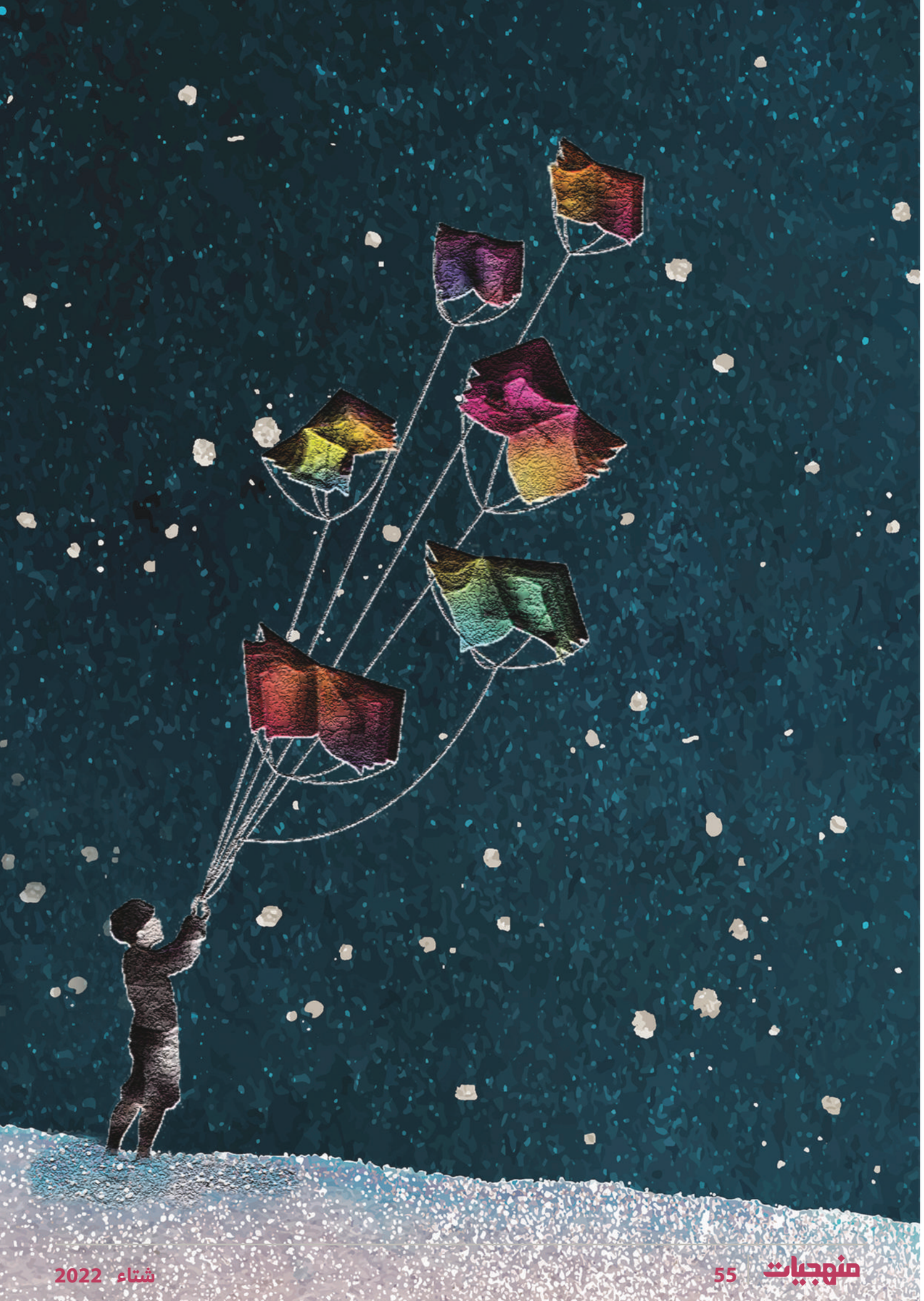
على الرغم من ذلك لا يقتضي التفكير النقديّ قطع الصلة بالفكر وبتاريخ الأفكار، فهو لا يعني الهدم، بل يحدث في ضوء التفاعل مع تاريخ الأفكار عبر تأويله وإبداعه، وهذا ما يبرّر، مثلًا، وجود فلاسفة أرسطيّين كبار، وفلاسفة ديكارتيّين عظام حفظ لهم التاريخ مكانة بارزة رغم انطلاقهم من أفكار غيرهم وتطويرها.

معوّقات التربية على التفكير النقديّ

عبّرت عنها مخلوف (2018) في:

- الافتراضات المسبقة: التي تتجلّى في الحكم المسبق على شخص ما أو فكرة ما، دون وجود مسوّغ واضح يدعم هذا الحكم.
- التحيّز: أي الميل غير المعقلن إلى شخص ما أو فكرة ما، ونفقد معه القدرة على إصدار أحكام منطقيّة، فلا بدّ من الحياد وبناء الحكم عقلانيًّا لا عاطفيًّا.
- ضغط الأقران والمجتمع: السباحة مع التيّار، "الموضة مثلًا"، عائق أساسيّ أمام التفكير بطريقة نقديّة.
- عدم صدقيّة المصادر: ليست كلّ المعلومات المتداولة صحيحة، خصوصًا أنّنا بِتنا نعيش في عوالم افتراضيّة الكلّ فيها قادر على نشر الخبر.

يمكن إبراز هذه المعوّقات في أعمال المتعلّمين بعد تكليفهم بمهامّ وإجراء تحليل جماعيّ لنتائجها، فيقف المعلّم على بعض



المعطيات غير الموثوق بها، ويبيّن ذلك بمقارنتها بنقيضها الذي ورد في مصادر موثوق بها، أو من خلال تقسيم المتعلّمين مجموعات تبحث في الموضوع عينه، على أن يواكب عمل مجموعة واحدة بمصادر موثوق بها، ويجعل المجموعات تتحاور في ما بينها أثناء عرض المخرجات. والمدخل ذاته، أي العمل بالمجموعات، يمكن استثماره في بحوث مرتبطة مثلًا بالمقارنة بين الرجل والمرأة في جزئيّة معيّنة، كالشغل مثالًا، إذ يمكن أن تظهر في هذا السياق بعض أشكال التحيّز للنوع، ويمكن معالجتها من خلال أمثلة توضح عكس ما تمّ التحيّز إليه بطريقة غير عقلانيّة.

يمكن اختصار هذه المعوّقات في مسمّى المغالطات المنطقيّة التي تحيل على وجود خطأ في التسلسل المنطقيّ الذي نرتكز عليه في تبنّي أطروحة ما أو رفضها، لذلك وجب أن تكون الحجج خالية من المغالطات، ومن أبرز هذه المغالطات التي وقف عليها Hitchcock (2017) وكذلك مصطفى (2007) نذكر:

- مغالطة رجل القشّ: معناها نسبة كلام لشخص رغم أنّه لا يقصده، والتحاور مع هذا الكلام، إذ عوض أن نناقش أدلّته، نناقش كلامًا لم يقله.
- مغالطة الشخصنة: كأن نختزل فريقًا بكامله في حكم واحد نتيجة وجود شخص واحد يصحّ عليه ذلك الحكم، أو نرفض موضوعًا لارتباطه بشخص ما.
- مغالطة المنحدر الزلق: تعني تطوير فكرة نحو منزلق بعيد منها لا يقصده المتكلّم، بغرض إثارة ضجّة حول موقفه والحكم عليه بالبطلان.
- مغالطة الانقسام الزائف: تحصل بوضع المستمع بين اختيارين قصد التأثير سلبًا في اختياره، وجعله يختار ضمن ما نسمح له نحن باختياره فقط.
- مغالطة عربة الفرقة الموسيقيّة: الدعوة إلى عدم مخالفة الرأي الشائع، وغالبًا ما يكون سبب ذلك هو البحث عن الطمأنينة ضمن الجماعة، والخوف من المساءلة إن كان لنا رأي مخالف لرأي الجماعة.
- مغالطة التعميم المتسرّع: تحدث بسحب ما يرتبط بشخصٍ ما على الكلّ، كأن أنسب خصائص شخص ينتمي إلى بلد ما إلى البلد كلّه.
- مغالطة الرنجة الحمراء: تحصل بمحاولة إخفاء موضوع بموضوع آخر، قصد تشتيت انتباه المتحاور وجعله يتّجه نحو مناقشة مسألة أخرى، إنّها باختصار مغالطة الإلهاء.

مهارات التربية على التفكير النقديّ واستراتيجيّاتها

إنّ المغالطات المنطقيّة عبارة عن خلل يحدث في التسلسل المنطقيّ للتفكير، وهي ترتبط بأدلّة الأطروحة التي نرغب في المنافحة عنها بوعي أو بغير وعي، ولا بدّ من تفاديها للحفاظ على الصفة النقديّة للتفكير. لذلك، وجب دومًا تحليل أدلّة المحاور وفق معايير التفكير النقديّ، وهذا ما يجب التركيز عليه في الغرف الصفّيّة لبناء حوار نقديّ بنّاء بين الطلّاب، وهي: الوضوح، والدقّة، والترابط، والتكافؤ.

إنّ التفكير النقديّ ليس تصيّدًا للأخطاء، وإنّما هو استعمال جيّد لقدراتنا ومهاراتنا، بغية إصدار أحكام منطقيّة بناء على معايير نقديّة تجنّبنا الوقوع ضحيّة المعوّقات المذكورة أعلاه. ويمكن تقريب ملامح التفكير النقديّ من خلال تصنيف بلوم Bloom's Taxonomy، ومن خلال التعرّف إلى كيفيّة بناء الأحكام المنطقيّة والمحاججة السليمة. هذا التصنيف هو وسيلة علميّة لمعرفة مستوى تفكير الإنسان، وهو أداة تعليميّة، يمكن تقريبها من خلال الهرم التالي:

يمنحنا تصنيف بلوم بحسب مخلوف (2018) قاعدة للتعامل مع المعطيات التي يوفّرها لنا الآخرون، بالانطلاق من المعلومات والعمل على فهمها، وتطبيقها، وتحليلها، ومن ثمّ تقويمها والإبداع من خلالها. ويمكن مدرّس الفلسفة في هذا الصدد أن يقدّم للمتعلّمين تصوّرات فلسفيّة حول الحريّة مثلًا، ويدعوهم إلى ضبطها وتذكّرها، وفهم مضامينها من خلال نقاش جماعيّ، ثم يحضّهم على العمل بها في الوسط الذي يعيشون فيه في أفق تحليلها، إذ يمكن الوقوف على أشكال تعارضها مع هذا الوسط وكذا توافقها معه، قبل إجراء مراجعة وتقويم يقودان إلى تعديل في التصوّر، يكون المتعلّم فيهما فاعلًا في بلورة التصوّر في صيغته الجديدة، وهذه هي مرحلة الإبداع.

ومثال ذلك أن نعتبر أنّ الحريّة هي أن تفعل ما تريد، وإذا فُهم من ذلك أن نلبس ما نريد متى شئنا، فسيكون تطبيق هذا الأمر داخل الوسط الاجتماعيّ محفوفًا بالاعتراضات باختلاف الأمكنة والأزمنة، فاللباس الذي يُرتدى في مكان العبادة مختلف عن لباس المنزل أو المدرسة أو الشاطئ، ما يعني أنّ الحريّة ليست فعل ما نريد، بل فعل ما يليق، وتاليًا فالحريّة فكرة معقلنة قبل أن تكون سلوكًا، وعليه، يمكن تقويم التعريف الأوّل، من خلال أخذ حريّة الآخرين بالاعتبار وربطها بالعقل وبتعدّد السياقات،

بأنّها فعل ما يناسب. إنّ تصنيف بلوم هو أداة للتفكير النقديّ وبناء التوافق مع الآخرين ارتكازًا على الدقّة والوضوح. ويتبيّن لنا أيضًا أنّ من أبرز مهارات التفكير النقديّ القدرة على المحاججة، فالحجّة Argument موضوع مدعوم بأدلّة للوصول إلى نتيجة، ولحصول ذلك لا بدّ أوّلًا من وجود أطروحة، ثمّ أدلّة وبراهين، فنتيجة قد تتّفق مع الأطروحة أو تختلف معها.

عبّر الباهي (2003) عن التلازم بين التفكير النقديّ والحجاج، بقوله إنّ النتائج التي حقّقتها مختلف الحقول المعرفيّة في مقاربتها التفاعلات الحواريّة ساعدت في ترسيخ الاقتناع بوجوب إيجاد أنساق منطقيّة ذات منحى طبيعيّ (غير صوريّ)، الأمر الذي حدا بالكثير من الدارسين إلى الحضّ على تكثيف البحث للكشف عن مزيد من العلاقات التي يمكن إقامتها بين الحجاج والأنساق المنطقيّة غير الصوريّة، أو بين التفكير النقديّ والمنطق غير الصوريّ.

لذلك لا بدّ من الإقرار بوجود علاقة بين التواصل والحجاج والتفكير النقديّ، إذ يطوّر كلّ واحدٍ الآخر في الوقت عينه. فالاهتمام بالحجاج في سياق تواصليّ يتطلّب تطوير القدرة على التفكير النقديّ، حتى يكون بناء النتائج مشتركًا، وحتى يتلازم القول بالفعل.

ينبغي أن تكون للمفكّر النقديّ أطروحة يريد أن يقنع بها الآخرين، لذلك فهو في حاجة إلى مختلف وسائل الإقناع التي يمكن تحديدها في ثلاث، وهي:

- الصدقيّة: اعتماد حجّة الاستشهاد أو حجّة الصفة، غير أنّها يمكن أن تحصل بطريقة خاطئة عندما يكون للصفة أو للمستشهد به علاقة بالموضوع.
- المشاعر: استهداف المشاعر من أجل الإقناع، ويمكن أن يحصل هذا الاستهداف بطريقة خاطئة، كأن يقحم المرء نفسه في ما لا يقدر عليه خشية إقلاق شخص ما.
- المنطق: قد يُستعمل في محلّه، وإن لم يحصل ذلك نصبح أمام مغالطات منطقيّة.

تحضر هذه العناصر في حياتنا العمليّة، ويكون للتفكير النقديّ فيها بعدان: نظريّ وعمليّ. فعلى مستوى الشهرة وتقنيّات الإعلام والاتّصال تستخدم وسائل الإقناع المذكورة بقوّة، لإقناع المشاهد باعتباره مستهلِكًا بشراء منتوج معيّن، ويُستقدم مشاهير ونجوم كآليّة للإقناع تُكسب المنتج صدقيّته. وهنا لا بدّ من أن يتنبّه المفكّر النقديّ إلى عدم وجود ارتباط بين المنتج والنجم، وتاليًا يصير حضوره غير منطقيّ. يظهر أثر التفكير النقديّ أيضًا عند محاولة تقييم محتوى ما، إذ لا بدّ من تحرّي صدقيّة المصادر، بعيدًا من التحيّز والافتراضات المسبقة والتأثير المحتمل للأقران.

خلاصة

يتبيّن لنا الحاجة الماسّة إلى العمل باستراتيجيّات تعليميّة قادرة على تمكين المتعلّمين من ترسيخ كفايات كالاستقلاليّة والإبداعيّة في التحليل واتّخاذ القرار، إذ نؤسّس بيداغوجيا لمجتمع مستقلّ يقطع مع مختلف أشكال التبعيّة، التي هي نفسها مشكلة تعثّر المنظومة التعليميّة في البلدان العربيّة، إذ ترتبط هذه الاستراتيجيّات بـ:

- التركيز على التفكير لا على الأفكار.
- اعتبار الخطأ مدخلًا للتعلّم وتعديل السيرورات.
- الإيمان بتعدّد أنماط الذكاء وتنويع أشكال اختبار المتعلّمين.
- ربط التعلّمات بالحياة، وتوجيه النظر إلى العمل.

نحن في حاجة إلى تعميم العمل بالتفكير النقديّ، والذي يستلزم قرارات شجاعة تُفضي إلى تغيّرات جوهريّة على مستوى الأنظمة التعليميّة القائمة، التي تشجّع على الكمّ أكثر منه على الكيف، وتُنشئ بذلك أجيالًا غير قادرة على الإبداع والابتكار، فتقف هي الأخرى عاجزة أمام التغيّرات التي يشهدها العالم وتجتاح البلدان العربيّة بحكم العولمة.

عبد الصمد زهور
باحث في الفلسفة
المغرب

المراجع

- الباهي، حسّان. (2003). *الحوار ومنهجيّة التفكير النقديّ*. أفريقيا الشرق.
- بركان، ثريّا. (2013). *محاضرات وحدة التفكير النقديّ*. جامعة القاضي عيّاض.
- فشر، آلك. (2009). *التفكير الناقد*. (تعريب العيتي، ياسر). دار السيّد للنشر
- مخلوف، أميرة. (2018). *مدخل إلى التفكير النقديّ*. منصّة رواق.
- مصطفى، عادل. (2007). *المغالطات المنطقيّة*. المجلس الأعلى للثقافة.
- Hitchcock, D. (2017). *On Reasoning and Argument: Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*. Springer International Publishing AG.

مقال

كيف تسهم منظمة البكالوريا الدوليّة في تعميق علاقة المتعلّمين بلغتهم؟

غدير حطبة

مقدّمة

تمثّل اللغة إحدى أهمّ الوسائل التي تحقّق التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، وبوساطتها تتحقّق عمليّة الامتزاج الاجتماعيّ بين فئات المجتمع الواحد على اختلاف الجندر، وجغرافيّة السكن، والخلفيّة الثقافيّة. كما وتمثّل اللغة الآليّة العقليّة التي من طريقها تُخزَّن المعلومات والمعارف، وتُحوّل الصور الذهنيّة إلى رموز ودلالات لدى المرسِل والمستقبل معًا. ومن هنا يمكننا القول إنّ دراسة لغات المنزل تجمع بين دراسة اللغة لذاتها، ودراستها بوصفها وسيلة اتّصال ثقافيّ مجتمعيّ يعزّز الهويّة، ويقود إلى فهم أوسع للدور الحضاريّ للغات في فهم الآخر وما يمثّله من اختلاف. هذا الأمر يُفضي إلى نتيجة إيجابيّة تتمثّل بالتأثّر والتأثير أو ما يمكننا أن نسمّيه بالثراء المعرفيّ والوعي الحضاريّ لما تمثّله اللغة كحاضن للإرث الثقافيّ والإنسانيّ.

دور المنظّمات في تعزيز لغات المنزل وأهمّيّته

أبدت منظّمات عدّة اهتمامًا بلغات المنزل بوصفها جزءًا رئيسًا من الرؤية التنمويّة الشاملة، وتاليًا عملت على تعزيز لغات المنزل بوصفها نواة من أجل المضيّ في تنفيذ خطط التنمية المستدامة، لما لهذه اللغات من دور كبير في عمليّة تمكين النساء والرجال في مجتمعاتهم. فعلى سبيل المثال، تركّز منظّمة اليونسكو في خطّة التنمية المستدامة لعام 2030 - وبخاصّة في هدفها الرابع والمختصّ في التعليم- على التعليم الجيّد والتعليم مدى الحياة كمسارين رئيسيّين لتمكين الأفراد في مجتمعاتهم. وقد ارتأت اليونسكو في إطار العمل على تحقيق هذا الهدف أن تنطلق من خريطة طريق أساسها احترام استخدام لغات المنزل، وتعزيز وتشجيع استخدامها في التعليم والتعلّم باعتبارها تعريفًا ثقافيًا للأفراد يُبرز هويّتهم ويعمّق وجودهم الحضاريّ، كما وتراها صورة للأمن الثقافيّ الذي يتعزّز بوصفها أداة معرفيّة تنهض بالتنمية المجتمعيّة والإنسانيّة.

ولعلّ هذا الاهتمام هو الذي يفسّر ما يعبّر عنه بعض الأفراد المهتمّين باللغة وبالثقافة الأمّ عن عدم تأييدهم التوجّه للتعلّم من خلال برامج تعليم دوليّة قد تؤثّر سلبًا في الحفاظ على اللغة الأمّ كعنصر ثقافيّ، وقد يذهبون للنظر إلى تجربة التعلّم عبر البرامج الدوليّة على أنّها فعل يسهم في ذوبان الهويّة الثقافيّة للمتعلّمين، ويغيب صون هذه الهويّة لأنّ المتعلّمين يتوجّهون لتعلّم لغات أخرى تؤدّي بدورها إلى انحسار اللغة الأمّ، وتاليًا يتغيّب اعتزازهم بموروثهم الثقافيّ، وتُمحى تطلّعاتهم في تحقيق نظم المعارف المحلّيّة التي تحفظ التراث الملموس وغير الملموس وتطوّره.

إلا أنّنا وبنظرة متعمّقة لإحدى المنظّمات التعليميّة الدوليّة، وهنا أسلّط الضوء على عمل منظّمة البكالوريا الدوليّة التي اعتنت بتعليم لغة المنزل واعتبرتها العمود الفقريّ في تعلّم اللّغات الأخرى، نحاول أن نتبيّن، في مراجعة سريعة لأدبيّات المنظّمة، إسهاماتها ودورها في تعميق علاقة المتعلّمين بلغتهم، والاعتزاز بها عبر إدراجها ضمن مناهجها في المراحل كلّها.

- برنامج السنوات الابتدائيّة

لا شكّ في أنّ بناء قواعد متينة للغة أو لغات المنزل عند الأطفال يعني بالضرورة تطوّر قدراتهم في تعلّم لغات ثانية إمّا للحاجة أو باعتبارها لغة تعلّم، وقد أصبح من الثابت أنّ هذا التوجّه يساعد الأطفال في فهم لغتهم ويزيد من تقديرهم لها.

ويترجم هذا الفهم كحقّ إنسانيّ في برنامج السنوات الابتدائيّة من خلال تنمية اللغة المتمثّلة بلغة البيت والعائلة، ومن ثمّ لغة المدرسة والمجتمع، لقناعة القائمين على البرنامج أنّ تعزيز اللغة الأمّ يعدّ "عاملًا أساسيًّا لاستكشاف واستدامة النموّ الإدراكيّ والتنمية الشخصيّة والهويّة الثقافيّة"، وهذا الأمر ينعكس على الذات والبيئة والعالم قيمًا تتمثّل بالتسامح والاهتمام والتوجّه نحو عالم أكثر سلمًا يقدّر الاختلاف ويحترمه. إذ نجد أنّ وحدات البحث تركّز على البعد الذاتيّ، فيكون لمتعلّم العربيّة فرصة أن يعرّف بهويّته الثقافيّة من خلال التراث الأدبيّ كالأمثال، والأناشيد الوطنيّة، والحكايات الشعبيّة. فالمتصفّح لمناهج بعض المدارس سيجد ملامح لحكايات كليلة ودمنة، وقصائد

تعليميّة مستقاة من ديوان أحمد شوقي، وسليمان العيسى وغيرهما، كما وسيجد حضورًا للتراث الفلكلوريّ ممثّلًا بالملابس التقليديّة الخاصّة بالمرأة والرجل من أثواب وأغطية الرأس والحليّ، وكذلك الأطعمة، والعادات المصاحبة للاحتفالات في المناسبات الدينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة، وإذا اتّجهنا إلى جانب آخر نجد العناية بجغرافيّة الوطن العربيّ والتاريخ الجامع بين أقطاره، والتحوّلات التي يشهدها على الصعيدين الاقتصاديّ والاجتماعيّ. وتخصّص الكثير من النشاطات لترسيخ قيم الاعتزاز بالموروث والهويّة والمواطنة.

- برنامج السنوات المتوسّطة والثانويّة

وللتتابع في اكتساب المهارات بين سنوات التعلّم الابتدائيّة وسنوات التعلّم اللاحقة، نجد في مرحلة السنوات المتوسّطة والمرحلة الثانويّة اهتمامًا ملموسًا ومترجمًا بهذا الجانب، عبر الخطط والأدلّة المتاحة التي تجمع بين اللغة والأدب كمكوّنين أساسيّين للهويّة الثقافيّة للمتعلّم. وهذا يعكس قناعة المنظّمة بأنّ هذا الإرث المتمثّل باللغة ما هو إلّا فعل ثقافيّ معبّر عن الهويّتين الفرديّة والجمعيّة للناطقين، وبأنّها، أي اللغة الأمّ، كفيلة بأن تمدّ جسور التواصل بين الناطقين بها لتجمع بينهم عبر اعتزازهم بلغتهم وما ينتج عنها من إرث إنسانيّ وصناعة ثقافيّة، ويتجلّى هذا في توظيف النصوص الأدبيّة الأصيلة من سير وشعر ورواية ومسرح، والتي من خلالها يمكن للمتعلّم الوقوف على الكثير من القضايا التي تمسّ هويّته وثقافته.

ولا نغفل التقسيم الزمنيّ والجغرافيّ لما يُتناول، ففي وقتٍ نجد فيه حضورًا للبعدين الاجتماعيّ والتاريخيّ في شعر امرئ القيس والنابغة، نجد تمثيلًا لقضايا الحاضر المعاصر مثل قضايا الطبقات الاجتماعيّة في أعمال يوسف إدريس وميخائيل نعيمة، وقضايا المرأة كما في أدب سميحة خريس وأحلام مستغانمي. ولا يتوقف الأمر عند الأدب بل ويطال اللغة في ثوبها الإعلاميّ والمهنيّ والذاتيّ ممثّلًا بأعمدة الرأي التي تناقش مستجدّات الواقع العربيّ، والسِيَر السياسيّة والاجتماعيّة، والمدوّنات الثقافيّة، والبرامج التلفزيونيّة المختلفة النكهة والمذاق.

يعتمد برنامج السنوات المتوسّطة في محتواه على ترسيخ تذوّق اللغة والأدب بالتشجيع على دراسة لغات المنزل عبر مفاهيم عديدة تمثّل مبدأ أو فكرة دائمة، ولعلّ من أبرزها الهويّة، والثقافة، والمجتمعات. والمتأمّل في هذه المفاهيم يجد أنّها تعمّق لدى المتعلّم الأبعاد الشخصيّة في التعبير عن الذات وتشكيل وجهات النظر، والتي بدورها تغذّي الهويّة والسياق الثقافيّ الذي تنطلق منه مستجيبة لأشكال مختلفة من النصوص المقروءة والمسموعة والمرئيّة، وليسهم هذا كلّه في استلهام مضامين التفاهم، والتسامح، والحوار، والتعبير عنها من خلال تعزيز لغات المنزل.

أما برنامج الدبلوما والبرنامج المهنيّ فيتحرّى النصوص المختلفة في مساقات اللغة والأدب، والتي يعتمد في تشكيلها على نصوص أصيلة وأخرى مترجمة. ويعمد المتعلّمون على تحليلها وتقييمها مختبرين الطرق التي تمثّل عالمهم الشخصيّ، وهويّاتهم، وعلاقاتهم التي ما هي إلّا نتاج حضاريّ لجغرافيّات وأزمان مختلفة تعمّق منظورهم للواقع من حولهم. فالمساقات التي تقوم عليها دراسات اللغة والأدب في هذه البرامج هي أشبه بأرض خصبة للتأمّل العميق بالفعل الحضاريّ الثقافيّ للهويّة المحلّيّة، وهي في الوقت نفسه صورة للتفاعل بين المحلّيّ والعالميّ الذي يمهّد سبيل التفكير الناقد والوعي بالذات الثقافيّة والانطلاق للثقافات المختلفة.

ويمتدّ التعمّق في دراسة اللغة والأدب في هذه المرحلة ليصل بالمتعلّم إلى وجهة يتعلّم فيها الطبيعة الديناميكيّة للغة ويستكشف من خلالها الأبعاد الجماليّة والعمليّة لها، وهنا سيعي المتعلّم ذلك الدور العظيم للغة كأداة فاعلة في التواصل، وما تعكسه من تجارب، وما تُشكّله من ملامح لأبعاد ثقافيّة مختلفة.

ومع انتهاء رحلة التعلّم المدرسيّ يكون المتعلّمون على دراية كافية أنّ تجربتهم المختزَنة منذ الطفولة هي رحلة تعلّم مستمرّة مدى الحياة، هم فيها منتجون للغة يطوّرونها من خلال

الثراء اللغويّ المكتسَب، وبأنّهم سفراء هويّة ثقافيّة يعتزّون بها ويستمتعون بتعلّمها وإغنائها لتستمرّ المسيرة الحضاريّة لإرثهم الثقافيّ الذي ما هو إلّا تعزيز للهويّة عبر تعلّم اللغة الأمّ.

خلاصة

يعزّز هذا النهج في التعليم العقليّة الدوليّة التي تسهم بدورها في مساعدة المتعلّمين على التأمّل في وجهات نظرهم من جهة، وبثقافاتهم وهويّاتهم التي تعدّ منطلقًا للتفكير بهويّات الآخرين وثقافاتهم من جهة أخرى. أمّا اتّساع قاعدة التأمّل فتكون عبر تقدير ما يحمله الإنسان من معتقد وثقافة وتجارب، وكلاهما يحتاج إلى تعزيز لغات المنزل فهمًا، وتحليلًا، وتقييمًا كمجال معرفيّ، ومن ثمَّ التأمّل بدورها في رسم الهويّة وتشكيلها محليًّا، ووطنيًّا، ودوليًّا. ولا شكّ في أنّ هذا الاتّساع في فهم دور اللغة من خلال الانخراط في تجربة التعرّف إلى إرثها وحاضرها من نتاج مقروء ومسموع ومرئيّ، يعمّق من تقديرها حقًّا إنسانيًّا يحفظ لأبنائها هويّتهم، وثقتهم بإنجازهم الحضاريّ، الذي يصبّ في احترام الذات ما يعني بالضرورة احترام الآخر، الذي يؤدّي إلى زيادة الوعي والتفاهم بين المتعلّمين وأقرانهم، والبقاء على تواصل مع أدب لغتهم الأمّ وثقافتها. وتاليًا المساهمة في صنع المستقبل عبر القوّة الكامنة في اللغة الأمّ في تحقيق العدالة والاستدامة.

غدير حطبة
مستشارة تربويّة
الأردنّ

مقال

عودة "التاريخ"

أمين إلياس

عودة "التاريخ"، أو لنقُل، عودة أهمّيّة تدريس التاريخ كمادّة ذات معنى ومتعة ووسيلة لتطوير مهارات التفكير العليا لدى الأجيال الجديدة.

من بناء الإنسان المتخصّص إلى بناء الإنسان المتكامل

شهدت المرحلة الفائتة صعود مدرسة تربويّة تقول بأهمّيّة تدريب الطالب وتعليمه الاختصاص الذي يريد فقط. وكلّ ما عدا ذلك اعتُبر حشوًا ومضيعة للوقت. لماذا تدريس الفلسفة والتاريخ والأدب والفنّ والموسيقى لمن يريد التخصّص في مجال الكهرباء أو الهندسة أو الطبّ أو التكنولوجيا على أنواعها؟ بدأ هذا التوجّه في الجامعات وامتدّ ليطال المدرسة. شيئًا فشيئًا بدأت الحصص الدراسيّة الخاصّة بالموادّ الإنسانيّة تتناقص لمصلحة موادّ العلوم التطبيقيّة، بما استتبعه من تهميش لعلامة الموادّ الإنسانيّة ولأساتذتها ولمجال العمل والبحث فيها. ماذا كانت النتيجة؟ ظهر جيل جديد من التقنيّين المتفوّقين طبعًا، ولكن غير القادرين على الخروج من إطار تخصّصهم. صحيح أنّهم قادرون على التميُّز في مجالهم، ولكن هذا التميّز بقي قاصرًا ومحدودًا، ذلك أنّ التقنيّ تحوّل إلى ما يشبه الروبوت المجرّد من الكثير من القيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة. فماذا يفيدني أن يكون المرء مهندسًا مميّزًا، ولكنه قابل لأن يكون فاسدًا. وماذا ينفعني طبيب عالي التخصّص ولكنّه غير قادر على العمل ضمن فريق، أو عاجز عن التعاطف مع مريضه، أو غير مؤهّل لتقديم خدمات من ضمن تميّزه إلى محيطه الاجتماعيّ والإنسانيّ. وماذا يفيدني أن يكون تقنيًّا لامعًا ولكنّه يفتقر إلى الحدّ الأدنى من الثقافة العامّة، أو الثقافة المواطنيّة، ما يجعله غير قادر على التفاعل مع هموم مجتمعه ووطنه، وتاليًا مع هموم الإنسانيّة جمعاء. لقد وقعنا في فخّ التخصّص والثقافة الكمّيّة، وتغاضينا عن ثقافة النوعيّة، وها نحن ندفع الثمن في مجتمعاتنا وفي أسواق عملنا. المشكلة الأكبر، أنّ هذا النوع من المتخصّصين بات على شفير انتهاء مهمّته، خصوصًا مع تصاعد وتطوّر الذكاء الاصطناعيّ والروبوت القادر على القيام بالأعمال التخصّصيّة بشكل أفضل بأشواط من الإنسان-المتخصّص. إذًا، نحن على مشارف مرحلة جديدة تتطلّب بروفايل (Profile) مختلفًا للطالب.

إذًا، يمكننا اليوم القول إنّ هذه المدرسة القائمة على التركيز على التقنيّ والمتخصّص المجرّد من الثقافة العامّة باتت من زمن يشارف على نهايته. وها هي الدراسات والتيّارات تعود للقول بأهمّيّة موادّ التدريس الإنسانيّة لبناء إنسان متكامل يوائم في شخصه ما بين التخصّص والتمايز والثقافة العامّة ومهارات التفكير العليا من عمل جماعيّ، وقدرة على التعاطف، وتفكير نقديّ، ومهارة بحثيّة، وكفاية في الإصغاء والحوار، وقبول الآخر ضمن فكرة التنوّع، وشغف البحث عن الحقيقة، والعمل الدائم على تحقيق الذات من خلال التعاون مع الآخر. هذه المهارات كلّها لا يمكن للعلوم التطبيقيّة فقط أن تقدمها للطلّاب. فكانت العودة إلى العلوم الإنسانيّة من فلسفة وتاريخ وأدب وفنّ وموسيقى لمحاولة مصالحة الإنسان مع ذاته ومع بعده الاجتماعيّ، والمواطنيّ، والإنسانيّ. وقد بدأت هذه الثورة في عدد من الجامعات الأميركيّة، وهي في حالة توسّع مطّرد، إذ على طالب الطبّ أو الهندسة أو البرمجيّات أو غيره أن يضيف إلى مساره الأكاديميّ عددًا من موادّ الإنسانيّات، من تاريخ، وفلسفة، وفنّ، وموسيقى، وأخلاقيّات، وأدب، ودراسات ثقافيّة (Cultural Studies)، من أجل أن يستحصل على شهادته الجامعيّة. وقد ترافقت هذه الثورة مع ما يُعرف بالتعلّم الناشط (Active Learning)، لجعل تعليم هذه الموادّ وغيرها تعليمًا ممتعًا يساعد في إشراك الطالب في العمليّة التعلّميّة. ولا بدّ لهذا التوجّه من أن يصل إلى المدرسة،

وتاليًا إلى المناهج التي ستجد نفسها مضطرّة إلى التكيّف مع هذه الثورة التعلّميّة والتربويّة.

التاريخ كمجال معرفيّ

سأكتفي في مقالتي هنا بمادّة التاريخ كمجال معرفيّ قادر على أن يكون قيمة مضافة في المسيرة التعليميَّة لكلّ طالب في لبنان، وفي العالم كلّه.

لطالما لُصقت بمادّة التاريخ في المدرسة، وحتّى في الجامعة، تُهمة "الحفظ غيبًا (أو الحفظ عن الغايب كما نقولها بلغتنا العاميَّة)". وقد أدى اختزال المادّة بهذا المستوى إلى تحويلها حملًا ثقيلًا على الطلّاب. لم يعد لهذه المادّة أيَّة متعة. والأخطر أنَّها باتت فاقدة لأيَّة أهمّيَّة على مستوى ثقافة الطالب. ارتبط التاريخ بالرواية الواحدة الرسميّة التي على الطالب أن يحفظها دون أيّ سؤال أو نقد أو نقاش. وفي الامتحان يُفرغ الطالب ما حفظه على الورق، لينسى بعد لحظات كلّ ما حفظه من هذه الرواية التاريخيَّة، ولكي لا يبقى له أيّ شيء من هذه المادة.

من هنا كانت ثورة بعض أساتذة التاريخ في لبنان عام 2013، إذ بادر عدد رائد منهم، لا يتعدّى عدد أصابع اليد الواحدة، بتأسيس الهيئة اللبنانيَّة للتاريخ رفضًا لحالة تدريس التاريخ ورغبة في جعل هذه المادّة مفيدة وممتعة في آن واحد. سرعان ما كبرت الهيئة وأصبحت مؤسّسة. وفي الوقت عينه تحوّلت إلى فوروم (منتدى) لأساتذة التاريخ الذين لبّوا دعوة الهيئة. بدأ التفكّر الجماعيّ بحالة تدريس هذه المادّة، وكيفيَّة تطويرها، وتطوير المناهج. كانت الهيئة واقعيَّة في مقاربتها الواقع. فهي تعلم أنّها لن تغيّر المناهج اليوم وحالًا. بل في بلد مثل لبنان حيث تكثر الخلافات وتتعقّد السياسات، بخاصَّة التربويّ منها، لا بدّ من العمل بوتيرة متمهّلة و"من تحت". لم تهرع الهيئة لمحاولة التأثير على السياسات العليا في البلاد، بل أخذت قرارًا بالانفتاح على أصحاب القرار، خصوصًا في وزارة التربية، والتعاون معهم. ولكنّها عمدت على العمل على خطَّين متوازيين: أوَّل يقوم على تدريب أعضاء الهيئة من أساتذة تاريخ وجعلهم مدرّبين ومطوّرين لطرق تعليم التاريخ، وتحويل التاريخ في لبنان من رواية واحدة رسميّة باهتة، إلى مجال معرفيّ يدفع بالطلّاب لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم وتطويرها. من هنا، كان الانفتاح على عدد كبير من هيئات أساتذة التاريخ في أوروبّا وآسيا، لا سيّما المجتمعات التي عاشت تجارب مشابهة للتجربة اللبنانيَّة، بغية التعلّم من هذه التجارب. أمّا الخطّ الثاني، وبعد تهيئة الأساتذة المدرّبين، فيتمثّل بتدريب أساتذة التاريخ من كلّ المناطق والمدارس في لبنان على هذه الطرق الجديدة في تعليم التاريخ، وتاليًا تجهيز الأرضيَّة التي تسمح في حال طُرحت مسألة تعديل المناهج، وكتابة منهج تاريخ جديد، أن يكون الكادر التعليميّ مهيَّئًا ومدرَّبًا على تخطيط هذا المنهج الجديد ورسمه وتنفيذه.

نحو طلّاب "مؤرخّون صغار"

لا يمكن طبعًا في مقالة مختصرة عرض كلّ ما تضطلع به الهيئة اللبنانيَّة للتاريخ، ولكن يبقى من المهمّ الإشارة إلى المحور الذي تقوم عليه عمليَّة تحضير هذه الأرضيَّة، أو البنية التحتيَّة، وهو مقاربة التاريخ من زاوية مفاهيميَّة.

سأشرح:

لم يعد من المنطقيّ في زمن الثورة الرقميَّة والتكنولوجيَّة والمعرفيَّة، أن تتركّز العمليَّة التعلّميَّة على حفظ المعلومات. إذ في أيامنا هذه يكفي أن نكبس زرًّا واحدًا على هاتفنا أو لوحتنا الإلكترونيّة أو حاسوبنا حتى تنهال علينا المعلومات بكمّيَّات مهولة. التحدّي اليوم لم يعد كمّيَّة المعلومات المحفوظة في ذاكرتنا، بل كيفيَّة الوصول إلى هذه المعلومات الموجودة في الإنترنت، وفي الكتب والمقالات والمجلّات وغيرها من الوسائط، والتعاطي معها، وتحليلها، والتأكّد من مصادرها ومن صحّتها، ومقاطعة المعلومات في ما بينها، ومقارنتها، وإعمال النقد فيها، وصولًا إلى بناء روايتنا التاريخيَّة الخاصَّة بنا. وعليه، لم تعُد مهمَّة مادّة التاريخ تلقين المعلومات التاريخيَّة للطلّاب، بل باتت مهمَّة تدريس التاريخ تقضي بتنمية كلّ هذه القدرات والمهارات والكفايات لدى الطالب حتى يستطيع البحث عن الحقيقة. هنا الفائدة وهنا المتعة. وتاليًا لم يعد همّنا تنشئة حافظ أو قارئ صغير، بل باتت رسالتنا أن ننشّئ باحثًا صغيرًا، ونقولها حتّى بكلّ جرأة "مؤرّخًا صغيرًا" لديه مهارات الباحث والمؤرّخ. هذا المؤرّخ لم يعد من واجبه أن يحفظ الرواية التاريخيَّة الواحدة الجاهزة، بل باتت مهمته أن يطّلع على روايات متعدّدة، فيقاربها من منظور "سببيّ"، أو من ناحية "دلالاتها التاريخيَّة"، أو من حيث إحداثها لـ"تغيّر أو استمراريّة" في مكان ما، وحقبة ما. نلاحظ هنا كيف دخلت المفاهيم إلى العمليَّة التعلّمية، بما يعنيه من إدخالٍ لمجالات أخرى إلى التاريخ، ليصبح هذا الأخير علمًا يشتمل على مجالات عدّة وتخصّصات عدّة يستعملها الطالب-المؤرّخ في بحثه عن الحقيقة. وخلال هذا البحث يكون هذا الطالب قد تعرّف إلى التنوّع في التاريخ، وقد مارس التحليل، والنقد، ومقاطعة المعلومات، والعمل الفريقيّ بما يتضمّنه من إصغاء ونقاش وتطوير الحجج التاريخيَّة والتعاطف والاحترام وغيرها من القيم الإنسانيَّة. كلّ هذا مغلَّف بقالب من المتعة المرتكزة على إشراك هذا الطالب-المؤرّخ في العمليَّة التعلّمية. فلا يكون مجرّد متلقّ بل فاعل في البحث عن المعلومة التاريخيَّة وفي التعامل معها. وإذا أضفنا إلى هذا كلّه استعمال التقنيَّات التكنولوجيَّة الحديثة، نكون قد حوّلنا عمليَّة تدريس التاريخ إلى مغامرة مُمتعة ومُفيدة تكون أساسيَّة في بناء شخصيَّة وبروفايل هذا الطالب ليكون فاعلًا في مجتمعه العائليّ والمواطنيّ والإنسانيّ والعالميّ.

نحن نؤدّي واجبنا في تهيئة الأرضيَّة، ويبقى على واضعي السياسات الكبرى أن يستفيدوا من هذه التجربة ويبنوا عليها من أجل تطوير ليس فقط تعليم التاريخ في لبنان، بل من أجل رسم خطّة تربويَّة تضع لبنان من جديد على خريطة الحضارة العالميَّة فاعلًا ومتفاعلًا مع محيطه، ومع العالم، بما يخدم قيم الحقّ والخير والجمال والحريَّة، وبما يسمح لكلّ فرد بتحقيق ذاته الإنسانيَّة.

أمين إلياس
أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانيّة والجامعة الأنطونيّة
لبنان

مقال

عـن دور التربيـة السياسـيّة فـي ثقافة المقاومة - حالة الفلسـطينيّين فـي الداخـل

نيفين أبو رحمون

يرتبط مصطلح ثقافة المقاومة بالصراع ضدّ الاستعمار، إذ طوّرت الشعوب على مدار التاريخ ثقافتها الوطنيّة لتتحوّل إلى أداة فاعلة في مقاومة الاستعمار. ويمتلئ التاريخ الإنسانيّ بالأحداث التي أرّخت لهذه المقاومة، وإن اختلفت شكلًا، فظهرت إلى جانب المقاومة العسكريّة، المقاومة الثقافيّة، والسّياسيّة، والاقتصاديّة، والإعلاميّة. وتميّزت تجربة كلّ شعب من الشّعوب خاض غمار المقاومة، بأنّها تركّزت في مجال من مجالات العمل المقاوم. وفي ما خصّ الحالة الفلسطينيّة، اتّخذ شكل المقاومة المناحي كلّها، وطوّر الفلسطينيون ثقافتهم الوطنيّة لتكون ثقافة مقاومة تحمي وجودهم وتراثهم وهويّتهم وسيادتهم على هذه الأرض.

ثقافة المقاومة هي تراكم وموروث يتشكّل وينمو، كما الهُويّة الوطنيّة ضمن حواضن تاريخيّة، وتأثيرات معاصرة، تضطلع بدور في صوغها، وبلورتها، وصهرها ضـمن كيانٍ جامع للتراث والتاريخ والتربية والسلوك، بسلبهِ وإيجابه. وعن حالة الفلسطينيّين في الداخل، تضطلع ثقافة المقاومة بدور التصدّي لمشاريع الأسرلة التي تخترق الأطر التعليميّة بقرار سياسيّ، والحفاظ على هويّة الطالب الفلسطينيّ الذي يقع ضحيّةً لمشروع طمس هويّته وعزله عن قضايا شعبه. ولهذا، تبدو الحاجة ملحّة لتأسيس منهاج دراسيّ يجيب عن واقع الطالب الفلسطينيّ، أي عن هُويّته وانتمائه لأرضه وشعبه. منهاج دراسيّ يُحاكي معاناة الطالب في وجه المنظومة التربويّة الصهيونيّة التي تغيّب بالكامل الرواية الفلسطينيّة في مقابل استجلاب الرواية الصهيونيّة. وهنا، يجب التأكيد على أنّ سياسات التربية والتعليم هي جزء من السياسات الإسرائيليّة العامّة منذ النكبة تجاه الشعب الفلسطينيّ، وتشكّل امتدادًا لسياسة كمّ الأفواه ومحاصرة الفلسطينيّ بثقافته وهويّته.

دور المناهج الدراسيّة في التربية السياسيّة في المدارس

المنهاج الدراسيّ هو أداة التّربية والتّعليم لتحقيق الأهداف النابعة من فلسفة المجتمع وتوجّهاته للمستقبل. يدمج المنهاج الدراسيّ المدرسيّ الخبرات التربويّة، والمهنيّة، والتعليميّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة، والعلميّة كلّها التي تشملها الكتب المدرسيّة، علاوة على النشاطات والفعاليّات التي تُنظّم لإكسابهم مهارات وأنماطًا من السلوك الاجتماعيّ.

تعدّ المناهج الدراسيّة إحدى الوسائل الرئيسة لغرس القيم الإنسانيّة في أذهان الأفراد، منها ربط الإنسان بأرضه، تاريخه، وقضايا شعبه. ويتجسّد ذلك بتزويد الطالب بالمعارف المتنوّعة

التي لا يمكن إيصالها إلا من خلال مناهج معدَّة لهذه الغاية، والتي تكون غنيّة بالموضوعات والمضامين ذات المدلولات السياسيّة. وهذه الأخيرة تُتيح بدورها للطالب مساحة للثقافة السّياسيّة، وتاليًا تُنشّئ فيه روح الانتماء إلى الوطن، والقضيّة، وتعمل على تطوير مهاراته للوصول إلى مستوى المشاركة السياسيّة. بمعنى أنّ "التربية السياسيّة" إلى جانب المنهاج والأدوات الدراسيّة هي معادلة مهمّة في حمل الإرث الثقافيّ، لا بل إنّها توفّر للطالب مساحة خاصّة للتعبير عن معتقداته ومشاركة طموحاته. كلّ ذلك، يعزّز الانتماء الوطنيّ المتمسّك بأهمّيّة العمل السياسيّ بوصفه رافعة للشعب للنهوض به، والوقوف في وجه منظومة قامعة تأسّست من أجل محو كلّ ما يتعلّق بالهويّة والذاكرة الجمعيّة وإقصائهما.

منذ نكبة الشعب الفلسطينيّ، سعت "إسرائيل" بقرار سياسيّ وفعل استخباريّ إلى بناء منظومة تربويّة ترتكز على الرواية الصهيونيّة مستهدفةً الطالب الفلسطينيّ من خلال فرض مناهج دراسيّة ومعايير جديدة تنال منه، ومن انتمائه وهُويّته، وتعزله تمامًا عن شعبه. ترتكز هذه السياسة على ضرب الوعي لدى الطالب الفلسطينيّ، لِما للوعي السياسيّ من أهمّيّة في طبيعة علاقتنا بوصفنا شعبًا مع هذا الكيان.

دور المعلّم في ترسيخ ثقافة المقاومة

أمام هذه الممارسات الإسرائيليّة وسياسات استيطان العقل والأرض، تعترض المعلّم الفلسطينيّ تحدّيات كبيرة في ظلّ سياسات الملاحقة السياسيّة، والعمل اليوميّ في منهاج بعيد من الهويّة الفرديّة والجماعيّة التي نما عليها. لا بل قد يترتّب على ذلك ثمن نفسيّ كبير، خصوصًا أنّ المعلّم يعمل تحت ضغط الخوف والقلق وصراع هويّاتيّ كبير، حينذاك تُفرّغ العمليّة التربويّة من مضمونها، وتفقد ديناميّتها، وتنفصل عن الواقع الذي يعيشه الطالب والمعلّم.

برزت، أخيرًا، في النظريّات التربويّة العالميّة، أهمّيّة التربية

السياسيّة كمفتاح أساس من أجل تنشئة جيل واعٍ قادر على التعبير في قضايا مهمّة يعيشها ويُعنى بها، ولكنَّ سياسات التضييق الإسرائيليّة على المعلّم والمدارس تجعل المعلّم أعجز عن المساهمة في عمليّة التنشئة التربويّة الثقافيّة، وعن تنظيم ما يسمّى بـ "الصفوف السياسيّة" التي تصنّف على أنّها قادرة على التحليل والحديث عمّا يدور حولها من السياسة، وقد تكون حصص المدنيّات مثالًا على ذلك، حين يلتزم المعلّم منهاجًا يُغيّب كلّيًّا الرواية الفلسطينيّة ويثبّت الرواية الصهيونيّة، وتاليًا يُعمّق الفجوة بين المفهوم الديموقراطيّ وبين المفهوم الصهيونيّ، مضيفًا تعقيدًا في المساحات التي يمكن أن يوجدها المعلّم أمام الطالب في المدارس.
حول التغيير المنشود

تضطلع التربية السياسيّة والتنشئة الوطنيّة بدور بارز في مقاومة سياسة التجهيل والتدجين التي تمارس ضدّ المدارس الفلسطينيّة، وفي تحصين جيل كامل من عبث السياسات الإسرائيليّة ومنهاجها. وتحضر المقاومة الثقافيّة فعل نضالٍ يوميّ في المؤسّسات الفلسطينيّة التعليميّة، مع ضرورة تنظيمه وترشيده منهجيًّا كي يتقاطع مع المصالح الاستراتيجيّة للشعب الفلسطينيّ، والتي تخدم في الدرجة الأولى الوعي السياسيّ للطالب.

المطلوب اليوم بناء منظومة تعليميّة مقاوِمة تشمل المنهاج والمعلّم والطالب والمناخ التربويّ المدرسيّ. ولدورٍ مقاوم فاعل، لا بدّ من إعادة صوغ المنهاج بأيدٍ فلسطينيّة متحرّرة من قيود رُسمت بقرارات سياسيّة للنّيل من تثبيت رواية الشعب الفلسطينيّ، وتاليًا تمهيد الطريق إلى الحكم الذاتيّ الثقافيّ وفق رؤية تربويّة متكاملة مرفقةً بسياسات عامّة وأهداف ورسائل تسعى إلى تثبيت نهج جديد مغاير، وإلى النهوض بمدارسنا لمقاومة السياسات الإسرائيليّة في النيل منها ومن مكانتها. وتعي هذه الإدارة جيّدًا أهمّيّة العمل على منهاج يحاكي طلّابنا وتاريخ شعبهم، وتتمثّل الخطوة الأولى بتنظيم أنفسنا، معلّمين وطلّابًا وأهالي، نظرًا إلى الأهمّيّة الكبرى المنوطة بمجالس الطلّاب ولجنة أولياء الأمور في النضال حتى تحرير مدارسنا وطلّابنا ومعلّمينا.

وفي ما يخصّ إعداد المعلّم، من الأهمّية بمكانٍ ربط تدريب المعلّم بالبيئة الفلسطينيّة، وترسيخ حضور الرواية الفلسطينيّة في ذهنه، والسعي إلى بناء مشروع تربويّ تحرّري قوامه التربية السياسيّة، لِما لذلك من أهمّيّة في عمليّة المقاومة.

يحتاج النضال التربويّ السياسيّ، وهو جزء من النضال الفلسطينيّ العامّ، إلى دراسةٍ ومراكمةٍ لتأسيس مشروع تربويّ ثقافيّ يُحاكي طلّابنا، وهذا يستلزم وجود مرجعيّة تربويّة ثقافيّة تدعم دور الطلّاب في عمليّة التربية والتنشئة وتعزّزه. وساهمت المبادرات في السنوات الأخيرة عبر تنظيم المنتديات التربويّة المتخصّصة، بإحداث نقلة نوعيّة في العمل التربويّ، وفي تعاطي المعلّمين مع القضايا السياسيّة، وفي تعزيز النضال والسعي نحو إحداث التغيير، بإرساء استراتيجيّة واضحة المعالم ذات أُسس جماعيّة وطنيّة.

خلاصة

تعبث "إسرائيل" يوميًّا بحياة شبابنا من خلال مشاريع أسرلة كبيرة تحيكها للنيل من دورهم وهوّيتهم ووعيهم، لكونهم عِماد المجتمع والوطن، وفق مُخطّط يسعى إلى تغييب أدنى مقوّمات العيش لهؤلاء الشباب، وتهميشهم، وسلبهم أيّ أمل في غدٍ مشرق. كلّ هذا ينعكس انحطاطًا على المستوى الشخصيّ والفكريّ، واستفحالًا للعنف والجريمة في أوساط المجتمع، وتاليًا زرع الفوضى وانعدام أيّ مشروع سياسيّ يحصّن الشعب. من هنا، تضطلع التربية السياسيّة بدور فاعل في مقاومة هذا المخطّط، إلى جانب التغيير البنيويّ في نهج المدارس، ما قد يساعد في تعزيز الانتماء والهويّة الجمعيّة التي تعطي الدافعيّة والحصانة المجتمعيّة تجاه مشاريع الأسرلة كلّها.

نيفين أبو رحمون
مُدرّسة وناشطة سياسيّة وبرلمانيّة سابقة
فلسطين

مقال | مترجم

طرائق بسيطة تُمكّن مسؤولي الإدارة من دعم المعلّمين

دارسي باكيجارد

إليكم بسؤال، أو سؤالين، لطرحهما على مسؤولي الإدارة في المدارس: كيف يمكنكم تحفيز المعلّمين للإبقاء على متعتهم التي كانت السبب في امتهانهم التدريس، أو بعْثِ المتعة فيهم من جديد؟ كيف يمكنكم الاستفادة من الوقت والموارد إلى أقصى حدّ، مع الاحتفاظ بالمعلّمين المقتدرين في الفصل الدراسيّ؟

لقد توصّلت إلى ثلاث طرائق تساعد مسؤولي الإدارة والمدرّبين في كلّ مستوى، على الاحتفاظ بالمعلّمين وتشجيعهم، وتعزيز معنويّاتهم في هذا العام الصعب، وفي المستقبل أيضًا.

استمعوا إليهم

استمعوا إلى معلّميكم. ما الذي يثير اهتمامهم؟ ما الاستراتيجيّات، والابتكارات، والأفكار الجديدة، التي يُحاولون تجريبها في فصولهم الدراسيّة؟ ما الذي يتذمّرون منه؟ في بعض الأحيان، يحتاج الناس فقط إلى الترويح عن النفس، لذا دعوهم يعرفون أنّكم تستمعون إليهم. ابحثوا عن معلومات لدى الموظّفين حول كيفيّة إطلاق المبادرات، ومواجهة التحدّيات، وتجاوز الإحباطات. والأهمّ من ذلك، أخذ اقتراحاتهم بالاعتبار. مع ذلك، لا تسألوا إن كنتم لا تريدون حقًا الأخذ بالملاحظات. وهذا أمر أساسيّ. لقد سأل مسؤول إدارة، ذات مرّة، بحسن نيّة، الموظّفين في مدرستي عن ملاحظاتهم حول إعداد الجداول الزمنيّة. وتبيّن لاحقًا أنّ المنطقة التعليميّة اتّخذت بالفعل قرارًا بشأنها، وسؤاله كان بادرة. أُحبِط الموظفون حينها، وشعروا بخيبة أمل. فإذا اتُّخِذ قرار بالفعل، أو لم تكونوا في وضع يسمح لكم بتنفيذ الاقتراحات، فلا تُبدّدوا وقت المعلمين.

ما يمكنكم فعله الآن: خصّصوا للموظفين ساعات عمل مفتوحة، وشجّعوهم على التوقّف قليلًا للتحدّث معكم. أعدّوا Venting Voxer (تطبيق يسمح لمستخدميه بتبادل الرسائل الصوتيّة القصيرة والسريعة، وإرسال النصوص والصور) حتّى يتمكّن فريقكم من ترك تسجيلات صوتيّة بشأن ما يقلقهم. أجروا معهم مقابلات نهاية العام، ومقابلات انتهاء الخدمة. وإذا لم تتمكّنوا من القيام بذلك شخصيًّا، استخدموا Flip-grid (تطبيق لمقابلات الفيديو عن بعد) أو استمارة Google القصيرة لتجميع الردود. اطرحوا الأسئلة التالية:

- ما الذي نجحنا في فعله حقًّا هذا العام؟
- ما هي أهمّ القضايا التي تحُول دون نجاح الطلّاب؟
- ما المشكلات التي تمنع عن المعلّم متعته، وتسبّب له الإرهاق؟

ماذا ستستفيدون من ذلك؟ معلّمون في أفضل حال لتقديم ملاحظات حول قضايا المدرسة. يمكنكم العمل على تحسين مناخ مدرستكم وثقافتها، من خلال توفير مساحة للتنفيس عن

الإحباط بينما تطوّرون أعظم ما لديكم من الموارد التعليميّة، أي فريق عملكم.

انتبهوا إليهم

سألتني مساعدة مدير المدرسة، بعد تقييم الفصل في منتصف العام: "كيف ستفعلين ذلك؟"، لم يكن لديّ أيّ فكرة عمّا كانت تتحدّث، وحدّقتُ فيها بهدوء، ثمّ تلعثمت: "حسنًا، هذا ما أخبرتهم أن يفعلوه اليوم. لذلك هذا ما فعلوه". (في هذه الحالة، كان قصدي من "هذا" هو أنّني جعلت الطلّاب ينخرطون في نشاط قصير للعب الأدوار، يتعلّق برواية، بعدها أدير نقاشهم الصفّيّ). ابتسمَت وقالت: "أنت تعلمين أنّ هؤلاء الأطفال لا يفعلون ذلك في الفصول الأخرى، أليس كذلك؟ لذا، كيف ستحضّينهم على التجاوب؟".

شكّل ذلك لحظة تحوّل بالنسبة إليّ، إذ لم يكن لديّ أدنى فكرة عمّا إذا كنت أبلي حسنًا، خصوصًا، في أدائي كمعلّمة. وهي لم تجبرني على التفكير في ما فعلْتُه فحسب، بل ساعدتني أيضًا في أن أصبح أكثر استراتيجيّة بشأن ما كنت أفعله دائمًا بشكل عفويّ. وعزّزت الإيمان بنفسي كمعلّمة، وبذلك، وضعتني على الطريق لنمذجة هذه الممارسات وتقديمها لمعلّمين آخرين.

بصفتكم مسؤولي إدارة، فأنتم في وضع فريد لتهبوا هذه الأعطية العظيمة. يمكنكم رؤية المعلّمين بعينٍ مختلفة عمّا يمكنهم النظر بها إلى أنفسهم. وخلال زيارتكم الفصول الدراسيّة (جزء حيويّ من التواصل مع موظّفيكم)، شاركوهم هذه الأفكار.

ما يمكنكم فعله الآن: إذا لم يسنح لكم الوقت لعقد لقاء شخصيّ مع كلّ موظّف، اسألوا الموظّفين والطلّاب عن القصص: ما هو الشيء الذي فعله الموظّف هنا في المدرسة هذا العام وكان رائعًا؟ هل جعل ذلك المدرسة أفضل؟ اعترفوا لهم بالقليل من الفضل على تقديمهم قصصًا غاية في الروعة، ثم تشاركوا معهم هذه القصص، مع كلّ فرد منهم، عبر رسالة لطيفة.

ماذا ستستفيدون من ذلك؟ كما هو الحال مع الاستماع إلى موظّفيكم، فإنّ الانتباه إلى ما يجعل كلّ واحد منهم فريدًا يتيح لكم الاستفادة ما أمكن من هذا المورد العظيم. يمكنكم تشجيع مسارات التعلّم الاستراتيجيّة، وعقد الاستشارات، وتمكين الموظّفين من تقاسم الاستراتيجيّات، ونمذجة أفضل الممارسات في التطوير المهنيّ واجتماعات الموظّفين.

ضعوا ثقتكم فيهم

ربّما يكون العنصر الأصعب، ولكن الأكثر أهمّيّة أيضًا، هو الثقة في معلّميكم. ثقوا بأنّهم يعرفون ما يحتاجه الطلّاب، وسيفعلون ما يلزم لخدمتهم ودعمهم.

اسمحوا لموظفيكم، كلّما كان ذلك ممكنًا، بوضع لمستهم على تطوّرهم المهنيّ. هذا يتجاوز توفير خيارات لموضوع الاجتماع المصغّر. امنحوهم الوقت، دون جدول زمنيّ مقيّد، للاشتغال على المشكلات التي تؤثّر في الطلّاب، ولصقل المهارات التي يشعرون بأنّهم بحاجة إليها لدعم المتعلّمين بشكل أفضل.

ما يمكنكم القيام به: بعد مُضيّ عام ونصف العام، قد يُرهق المعلّمون جرّاء الضغوط اليوميّة والمهمّات المُلقاة على عاتقهم، لذلك امنحوهم الوقت للراحة والتعافي.

الجؤوا، في المستقبل، إلى اجتماعات الموظّفين أو أيّام الخدمة لحلّ المشكلات. شاركوهم ما توصّلتم إليه من استطلاعكم لـ"استمعوا إليهم" أعلاه. وفّروا لهم إطار عمل لدعم العمل (لوحة المعلّم Educator Canvas أو نموذج تصميم محوره الإنسان، أو دليل بحث عمليّ)، ثم تراجعوا وامنحوهم الفرصة للقيام بما يفعله المعلّمون بشكل أفضل: تصميم حلول لتحسين التدريس والتعلّم.

ماذا ستستفيدون من ذلك؟ ستؤدّي الثقة بموظّفيكم، والثقة بقدرة المعلّمين على أداء واجباتهم، إلى فريق أكثر سعادة وإنتاجيّة وحماسة. فمعظم المعلّمين يلجون المهنة لأنهم يريدون أن يُحدثوا فرقًا. ولا شيء يقتل هذه الرؤية بشكل أسرع من أن تُساءل، كالأطفال، عن كلّ صغيرة وكبيرة. وكلّما زادت ثقتكم في موظّفيكم، زادت ثقتهم بكم.

هذه هي الهدايا التي تلقيتها بوصفي معلّمة. وأنتم، بصفتكم مسؤولي إدارة، لديكم القدرة على تقديم الهدايا عينها لموظّفيكم.

Originally published (May 20, 2021) on Edutopia.org. [Simple Ways Administrators Can Support Teachers] was translated with the permission of Edutopia. While this translation has been prepared with the consent of Edutopia, it has not been approved by Edutopia and may therefore differ from the authentic text. In cases of doubt the authentic text should be consulted and will prevail in the event of conflict.

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

النمذَجة Modeling

النمذجة هي تقنيّة تُستخدم في عمليّة التدريس، يُنفّذُ من خلالها المُعلّم أمام المتعلّمين، عبر مَجمُوعة من الإجراءات، مهمّة كما لوْ كان في مَوْقِعهم، من أجل إيصال فهمهم إلى أعلى مستوى. وتتمثّل إجراءات تطبيق النمذجة في: تقديم موضوع التعلّم إلى المُتعلّمين، بطريقة واضحة ودقيقة وموجزة، واستخدام الأمثلة والأمثلة المضادّة في العمل، وإقامة روابط بين المعرفة الجديدة والسابقة، والتعبير الصريح عن التفكير المنطقيّ الذي يحدث في ذهن المُعلّم، فضلًا عمّا يُفكّر به (على سبيل المثال: أسئلة المُعلّم الداخليّة، واستراتيجيّات تنفيذ المهمّة، والموارد المُعبّأة للمهمّة، وما إلى ذلك)، والتسلسُل من البسيط إلى المُعقّد، ومن السهل إلى الصعب، مع احترام الحدودِ المفترضة لذاكرة الطلّاب (Bissonnette et al., 2006). وترتبط النمذجة، من خلال هذ المعنى، بالإتقان الناجح، فهمًا وممارسة، لمجموعة دقيقة من المطالب، والمهمّات، والمشكلات، والأهداف، التي يرتبط بعضها ببعض في إنجاز عمل ما (Constantinou et al.,2019).

قد تكون النمذجة حيّة أو مصوّرة، مقصودة أو غير مقصودة، فرديّة أو جماعيّة (الصيفيّ، 2009). وتُصنّف لدى بعض التربويّين كأوّل مرحلة لما يُسمّى التّعليم الصريح (Explicit Teaching)، تليها مرحلة التطبيق المُوجَّه الذي يشترك فيه المُعلّم والطالب لتنفيذ مهمّات مشابهة لما قُدّم في مرحلة النمذجة، بمساعدته وبإشرافه، للتحقّق من فهم الطلّاب، ومرحلة التطبيق المُستقلّ، التي ينقُل فيها المعلّم إلى الطالب مسؤوليّة التعلّم، بعد التأكّد من قدرته على إنجاز المهمّات بمفرده (Bissonnette et al., 2006).

وتجعلُ النمذجة التعليم الصريح متميّزًا عن التعليم التقليديّ، ففي حين يستهدف هذا الأخير مجرّد نقل المُحتوى إلى الطلّاب، فإنّ التعليم الصريح، بفضل تقنيّة النمذجة وما يتلوها من مراحل، يعملُ على إفهام المادّة للطلّاب والاحتفاظ بها في ذاكرتهم ليصبحوا مسؤولين عن تعلّمهم. وبينما تسمح طرائق التدريس التقليديّة للطلّاب، فقط، بالتحقّق ممّا إذا كانوا قد فهِموا الموادّ في أثناء التصحيح، بعد حلّ التمارين، فإنّ التعليم الصريح يسمحُ للمُعلّم بالتحقّق من درجة فهم الطلّاب في مرحلتَي التطبيق المُوجَّه والتطبيق المستقلّ، مباشرة بعد إتمام عمليّة النمذجة (Bissonnette et al., 2005).

لا يقتصر أداء النمذجة على المُعلّمين، فالطلّاب أيضًا يمكنهم تقديم نمذجة لبعضهم البعض، بأداء مهمّة في البيئة الصفّيّة، تُتيح لهم فرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم، عبر عمليّات تمثيل الأدوار والمهمّات ومحاكاتها، فيكتسبون القدرة على التمييز بين أنماط مختلفة من التفكير، ويحكمون على النمط الملائم من بين تلك الأنماط، ويُطوّرون مهارات ما وراء المعرفة لتنمية تفكيرهم وتحسين جودته. وتزداد الحاجة إلى النمذجة، في التعليم، في المراحل الدراسيّة الأوّليّة والابتدائيّة والمتوسّطة، إذ يبدأ تطبيق برامج تعليم مهارات التفكير، ما يؤكّد ضرورة استخدامها في المراحل التي يجب أن يتعلّم فيها الطلبة كيف يُفكّرون (عطية، 2014).

المراجع

- الصيفيّ، عاطف. (2009). *المعلّم واستراتيجيّات التعليم الحديث*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عطيّة، محسن علي. (2014). *استراتيجيّات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Les Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, M., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réformes éducatives: Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Les Presses de l'Université Laval.
- Constantinou, C. P., Nicolaou, C. T., Papaevripidou, M. (2019). *A Framework for Modeling-Based Learning, Teaching, and Assessment*. Springer link. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-30255-9_3

"حقّ التعليم في العراق"

حقّ التعليم في العراق" هو تقرير صدر في جزأين، اشترك في إعداده مكتب حقوق الإنسان في بعثة الأمم المتّحدة لمساعدة العراق (يونامي)، ومكتب مفوضيّة الأمم المتّحدة السامية لحقوق الإنسان، دفاعًا عن حقّ تعليم الأطفال في العراق. صدر الجزء الأوّل من التقرير في شباط/فبراير 2020، حاملًا عنوانًا فرعيًّا هو "أثر تركة سيطرة تنظيم داعش على إتاحة فرص التعليم"، وتحدّث من زاويتين: الأولى هي الحصول على التعليم في المناطق الخاضعة لسيطرة تنظيم داعش (في دهوك وأربيل وكركوك ونينوى وصلاح الدين والسليمانيّة)، والثانية هي الحصول على التعليم في بيئة ما بعد النزاع، وهما موضوعان متراكبان. أما الجزء الثاني من التقرير فصدر في كانون الثاني/يناير 2021، ضمّ عنوانًا فرعيًا هو "العقبات أمام تعليم الفتيات بعد داعش" بخاصّة في المناطق التي خضعت في ما سبق لسيطرة تنظيم الدولة الإسلاميّة في العراق والشام، مُحلّلًا الأسباب الرئيسة وراء التراجع في تعليم الفتيات في العراق.

أشار التقرير في جزئه الأوّل إلى التحوّل الذي عرفه التعليم في مناطق سيطرة داعش، مُشيرًا إلى التلاعُب الذي لحِق مضامين المناهج الدراسيّة العراقيّة لتحريض الأطفال على العنف وتعويدهم عليه. وهو استهداف مباشر لفكر الأطفال وخيالهم، قاد إلى ظهور سلوكيّات عسكريّة في المدارس. وأمام هذا التحوّل في التعليم، نقل عدد من أولياء الأمور الأطفال إلى مدارس أخرى لحمايتهم من التطرّف، أو أمسكوهم في البيوت، ما خلق فجوة تعليميّة ضاعت معها ثلاث سنوات من التعليم لآلاف الأطفال.

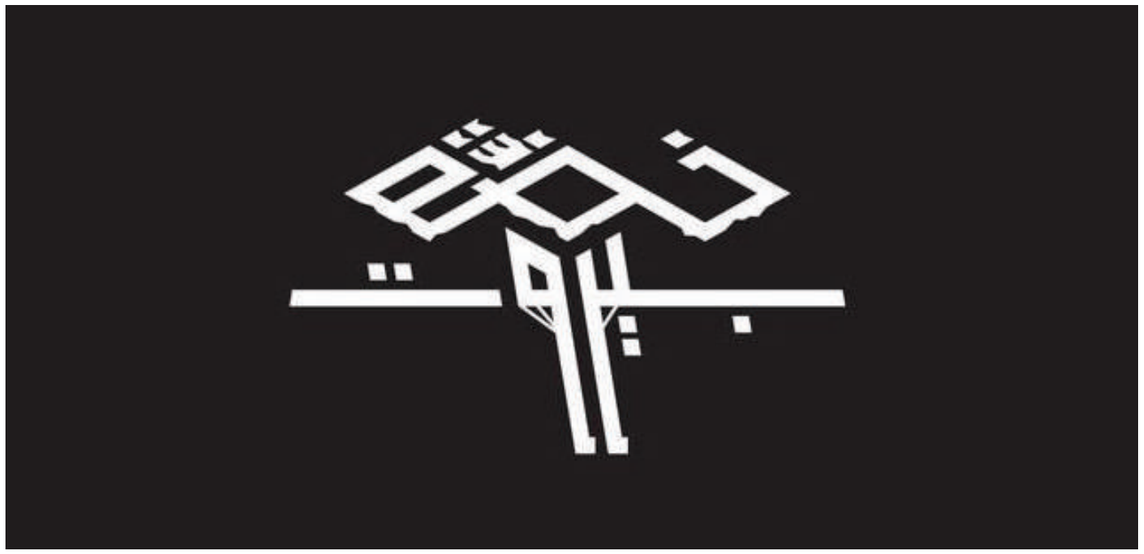
وأكد التقرير أنّه رغم أنّ مناطق سيطرة داعش تحوّلت في عام 2017 جزئيًّا إلى مناطق ما بعد النزاع، إلا أن عوائق حالت دون الحصول على التعليم في تلك المناطق، أو على الأقلّ قلّلت من فرصه. وأورد التقرير أسبابًا عدّة لذلك مثل حالات الصدمة التي انتشرت بشكل واسع النطاق، والبنى التحتيّة المدمّرة، وانعدام الموارد، وانتشار الفقر.

كذلك أكّد التقرير أنّ ثمّة عوامل مختلفة مسّت، مباشرةً، حقّ حصول الأطفال على التعليم، من بينها: نقص عدد المدارس التي تعمل بصورة طبيعيّة في المناطق الحضريّة والريفيّة، وفي مخيّمات النازحين في المناطق التي كان يحتلّها تنظيم داعش، وغياب الخدمات المدرسيّة، والإبقاء على الطلّاب في المدارس الموجودة داخل المخيمات، وتحدّيات إجراء اختبار تحديد المستوى لإلحاق الأطفال بالصفّ الدراسيّ المناسب، وعدم كفاية الوقت المُخصّص للدروس، وتقليص ساعات الدراسة المفترضة ضمن التعليم الرسميّ، وغياب البرامج المناسبة لعلاج الفجوة المعرفيّة، والافتقار إلى الفهم الأساسيّ لمحتوى الفصل الدراسيّ نتيجة سنوات الانقطاع عن الدراسة، مع تقييد الحركة وعدم القدرة على متابعة الدراسة المسائيّة في المدن المجاورة لتدارك النقص، فضلًا عن الأوضاع المعيشيّة أو الظروف مثل الفقر والزواج والتوظيف، والافتقار إلى الوثائق المدنيّة وحيلولته دون إمكان حصول 45000 طفل نازح، من مختلف المناطق الخاضعة لتنظيم داعش، على التعليم.

وأشار التقرير في جزئه الثاني إلى استمرار العقبات أمام وصول الفتيات في العراق إلى تعليم شامل ومنصف، بخاصّة في المناطق التي خضعت سابقًا لسيطرة تنظيم الدولة الإسلاميّة في العراق والشام. وشخّص التقرير تلك العقبات في الأدوار والقواعد التقليديّة للجنسين، التي تُكرّس استغلال الفتيات في زيجات الأطفال، والزواج المبكّر، والزواج القسريّ، ما يُحمّلهنّ مسؤوليّات منزليّة إضافيّة (مقدّمات رعاية وزوجات) ويمنعُهنّ من الذهاب إلى المدرسة. وأشار التقرير إلى أنّ ما يبرّر أحيانًا تخلّف الفتيات عن التوجّه إلى المدرسة اضطرارهنّ للحضور في فصول دراسيّة مختلطة، أو مع مُدرّسين ذكور، أو تقارب دورات مياه الذكور والإناث في المدرسة، ما يثير قلق الأهل من انتهاك حرمة بناتهم. وكذلك إمكان تَعرّض الفتيات للتحرّش أو الاختطاف في طريقهنّ الطويل إلى المدرسة، ما يدفعهنّ إلى التزام المنزل كخيار آمن. وذكر أنّ المستوى التعليميّ للأسرة يؤثّر مباشرة في حُصول الفتيات على التعليم، ويحدُّ من عدد النساء المؤهّلات للعمل معلّمات. هذا إضافة إلى عامل الفقر الذي يجعلُ الآباءَ عاجزين عن توفير تكاليف حاجات تعليم بناتهم، ويفرض عليهم أحيانًا منح الذكور الأولويّة في أفق التحاقهم بالقوّة العاملة ليصبحوا المُعيل الماليّ للأسرة، بينما يُتوقّع من الفتيات إنجاب الأطفال والاعتناء بهم، وقد يتعرّضن بسبب الفقر إلى الزواج القسريّ مقابل المهر. وسعى التقرير إلى اقتراح معالجة لهذه العقبات، وخلق بيئة تُمكّن من تعليم الفتيات بما يتفق مع قوانين والتزامات حقوق الإنسان في العراق بالتنمية المستدامة.

وقدّم التقريران للحكومة العراقيّة توصيات لضمان حقّ التعليم للجميع، تتماشى مع تعهّدات العراق وفق جدول أعمال التنمية المستدامة لعام 2030، ومخرجات الاستعراض الوطنيّ الطوعيّ، والتوصيات المتعلّقة بالتعليم الجيّد التي تمّت الموافقة عليها بوصفها جزءًا من الاستعراض الدوريّ الشامل الثالث للعراق.

خضّة بيروت - المبادرة التربويّة



تأسّست المُبادرة بعد انفجار بيروت 2020، تحتَ مِظلّة "خضّة بيروت"، على يد مجموعة من التربويّين والباحثين والناشطين والعلماء والخبراء والطلبة والمواطنين المُهتمّين والقلقين على مكانة لبنان بصورة عامّة، والقطاع التربويّ بصورة خاصّة. تجمعهم الرغبة في إيجاد طرقٍ جديدة مُغايرة للمُساهمةِ في وضع رؤية مع خارطة طريقٍ للتطوير التربويّ تُحقّق إعادة بناء لُبنان.

خضّة بيروت هي مُبادرة وطنيّة تهدف إلى المُشاركة في تكوين بدائل محلّيّة ومُمارسات وفرص تَضمن كرامة الشعب اللبنانيّ، من خلال تكوين قيادة مُجتمعيّة تواجه التحدّيات المحلّيّة، فتعمل على توحيد الجهود لكسر دوائر الفساد والوساطة وعدم الفاعليّة. وتسعى مبادرتها التربويّة الى تحوّيل النظام التعليميّ لنظامٍ يُمكّنُ أفرادهُ من التطوّر إلى أقصى إمكاناتهم كأفرادٍ فاعلين ومُبدعين ومتعلّمين، ليُكوّنوا، بذلك، نواة مُجتمعيّة قلقة على مُجتمعها، وقادة لمُستقبلٍ أفضل.

تسعى "خضّة بيروت" لكسر مفاهيم ودوائر مفرغة تقف عائقًا في وجه التغيير، منها:

- إهمال المدارس العامّة وعزلها عن المُجتمعات المُحيطة بها.
- نهج الاستجابة لحالات الطوارئ الذي يخلو من التطلّع لغدٍ أفضل، ويفرض أجندات الجهات المانحة دون تثمين للجهود المحلّيّة والرؤية التربويّة المتّفقة مع السياق.
- آليّة التحديث من أعلى لتحسين المدارس، وكسر دورها المُهمّش للمدارس والمُعلّمين والأُسر.
- عقليّة العجز والاتكاليّة بدلًا من العقليّة المُبادِرة عند التربويّين والمعنيّين بالشأن التربويّ.
- مُبادرات التطوير غير المُنسّقة، والتي تخلو من الرؤية الإستراتيجيّة المتمحورة حول العدالة الاجتماعيّة وحقّ الأطفال في الحصول على تعليمٍ جيّد.

من هنا يلتزم الناشطون القائمون على مُبادرة خضّة بيروت

للتربية قيمًا أساسيّة، هي:

- العدالة الاجتماعيّة بما يُحقّق مُجتمعًا آمنًا لكلّ طفل.
- النزاهة والاحترام والمسؤوليّة.
- التعليم كمهمّة نبيلة وكجزءٍ أساسٍ لا يتجزّأ من صيرورة التنمية الاجتماعيّة.
- التمكين والحوار والشراكة مع أوساط مُختلفة فاعلة كآليّة للتغيير والتحسين.
- المرونة والقبول والانفتاح على المجهول والاستعداد لتحمّل المَخاطر.
- الدعم والتطوير الخلّاق بقيادة تَشاركيّة مُجتمعيّة نواتها المدرسة.
- التضامن البنيويّ المُجتمعيّ والمسؤوليّة المدنيّة.
- التواضع والأخذ بعين الاعتبار محدوديّة الخبرات.
- الفخر بالأصول والتعلّم من التجارب الفريدة الصّعبة.

وبناء عليه، تتبنّى المُبادرة التربويّة في "خضّة بيروت" رؤيةً للتلميذ تتضمّن تهيأته ليكون:

- متعلّمًا كُفئًا يؤمنُ بأنّ التعلّم صيرورة مُستمرّة.
- إنسانًا متوازنًا ينعم بصحّة جسديّة واجتماعيّة وعاطفيّة.
- مواطنًا قياديًّا مُشاركًا وعضوًا فاعلًا مُنتميًا إلى مجتمعه ومستعدًا لخدمته.

ولتحقيق هذه الرؤية تعمل خضّة بيروت على مستويين:

الأوّل داخليّ: تحويل المدارس لمدارس مُجتمعيّة متناغمة مع محيطها، وتتفاعل معه من خلال شراكات تُزال من خلالها عوائق التعلّم من أمام كلّ طالب. يتمّ التطوير بالشراكةٍ بين المُعلّمين في المدارس وأعضاء المُجتمع للمُضيّ في تحويل المدارس لفضاءات تَعلّمٍ تدعم نموّ الطلبة ضمن بيئة صحّيّة، وذلك عن طريق خدمات تشمل:

- توفير بُنية تحتيّة وموارد أساسيّة للتعلّم.
- توفير تعليم مُمكّن للطلبة والمُعلّمين.
- بناء قدرة عالية لدى الأفراد لقيادة المبادرات التحسينيّة.
- بناء شراكات مع العائلات وتكوين مُشاركة حقيقيّة وإدماج للمُجتمع.
- تقديم دعم صحّيّ ونفسيّ واجتماعيّ متكامل للطلبة.

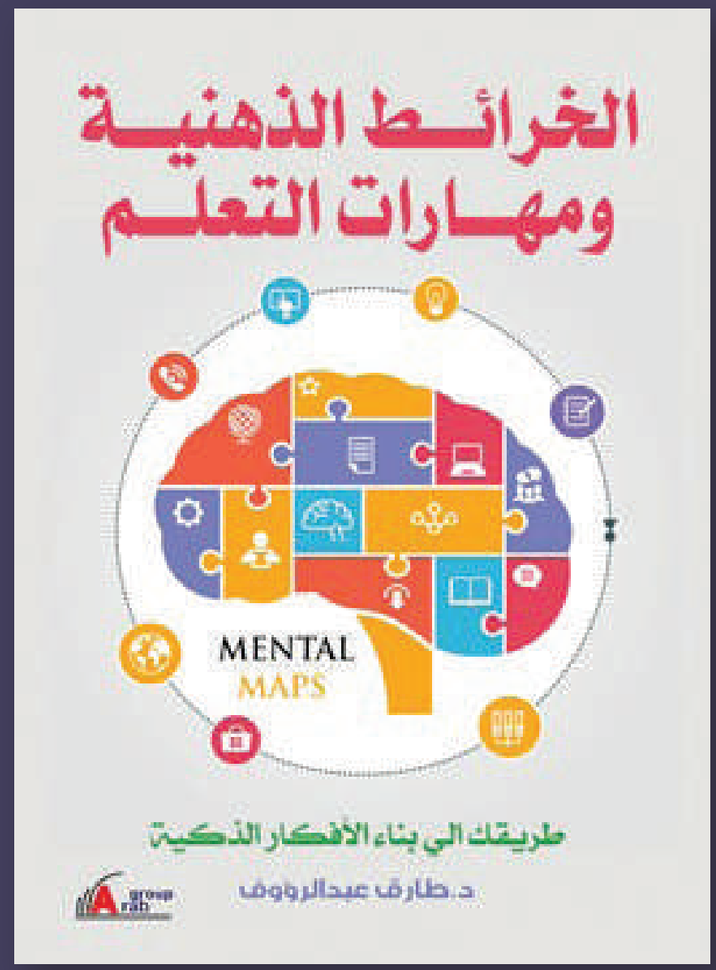
الثّاني خارجيّ: يتمثّل بـِ:

- تكوين مجموعة من الخبراء المتفانين والملتزمين يؤمنون بدور التعليم العامّ في إعادة بناء المُجتمع.
- بناء ثقافة تعاون تتميّز بجهودٍ متماسكة ومتضافرة.
- خلق حوارات متجذّرة في الحُبّ والتواضع والأمل والإيمان في الإنسان والتفكير النّقديّ.
- العمل من أجل رؤية مشتركة تأخذ المبادئ المُشتركة بعين الاعتبار.

ولتحقيق ذلك، وضعت مبادرة التربية في خضّة بيروت خارطة طريق تتكوّن من نقاط جوهريّة، هي:

1. وضع رؤية بديلة للمدرسة العامّة، والعمل على تضافر الجهود لتحقيقها.
2. إنشاء شراكات مع المدارس قائمة على الثقة والانفتاح والتعاون المهنيّ، نحو التطوير وحلّ المشكلات.
3. تحديد احتياجات المدارس واحترام أولويّات الهيئات التعليميّة وخبراتهم، للتعاطي مع السياق والنسيج الاجتماعيّ للمدرسة.
4. رصد الموارد والخبرات الموجودة في المجتمع المحلّيّ، والدعوة إلى التطوّع بشكل نشاطات ومشاريع تُبنى أهدافها لتحقيق الرؤية المشتركة، وتلبية حاجات المدرسة وأولويّاتها.
5. ربط الاحتياجات التي حدَّدها التربويّون في المدارس الشريكة بمساعدة خبراء بالموارد المادّيّة والبشريّة التي يمكن تأمينها.
6. حشد الموارد والمصادر.
7. التفكّر النقديّ الدائم بهدف التقييم والتقويم وتصحيح الخطّة والمسار.

الخرائط الذهنيّة ومهـارات التعلّم: طريقــك إلى بنــاء الأفــكار الذكيّــة



عبد الرؤوف، طارق. (2015). الخرائط الذهنيّة ومهارات التعلّم: طريقك إلى بناء الأفكار الذكيّة. المجموعة العربيّة للتدريب والنشر.

عدد صفحات الكتاب: 252 صفحة

صَدرَ كتاب "الخرائطُ الذهنيّة ومهارات التعلّم: طريقُك إلى بناء الأفكار الذكيّة" لطارق عبد الرؤوف، في طبعته الأولى، عن المجموعة العربيّة للتدريب والنشر، في عام 2015. انصبّ موضوع الكتاب حول استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة، التي راج استخدامها، في صيغتها الحديثة، منذ سبعينيّات القرن العشرين، لتصميم تعليم يجذب الطلّاب إلى التعلّم، ويثري شخصيّتهم، ويُساعدهم في الفهم الجيّد للمفاهيم، ودمجِها في بنيتهم المعرفيّة.

قسّم المؤلّف كتابه إلى أحد عشر فصلًا، بغرض احتواء استراتيجيّة الخرائط الذهنيّة، وتسهيل فهمها وتطبيقها من المهتمّين. ورأى أنّ أوّل ميزة للخرائط الذهنيّة هي قدرتها على تنظيم المحتوى التعليميّ بشكل خطّيّ متشعّب، من طريق وضع المفهوم الرئيس في الوسط، ووصله بفروع على نحو متسلسل، لتؤدّي وظائفها المتنوّعة في التعليم، مثل مساعدة المتعلّمين على التعلّم، ودعم المستويات العُليا لمهارات التفكير، ومساعدة منخفضي التحصيل ليصلوا إلى المستوى المطلوب، وغيرها.

وأكّد المؤلّف أنّ إعداد الخرائط الذهنيّة يكون وفق قواعد عدّة، من بينها وضع المفاهيم داخل إطارات دائريّة، يتم الربط بينها بخطوط مُعنونة بكلمات أو عبارات ذات معنى، والربط المنطقيّ بين المفاهيم لتشكيل الأفكار، وترتيب المفاهيم بهرميّة. واشترط لذلك وضوح المادة المُتعلّمة، وتقديمها بلغة وأمثلة مرتبطة بالمعارف السابقة لدى التلميذ، وامتلاك التلميذ معرفة سابقة متعلّقة بموضوع الخريطة الذهنيّة، وألا يُجبر التمليذ على رسم خريطة.

وقد سعى المؤلّف إلى إبراز ما يتعلّمه الطلّاب من الخرائط الذهنيّة، فهي، في نظره، فعّالة في تنظيم المعلومات وترتيبها، وتركيب الأفكار وبنائها، وتصنيفها، والتعبير عن الآراء والأفكار بسرعة أكبر وبصورة مختصرة. وهي، أيضًا، تُحفّز العصف الذهنيّ، وتُنمّي مُعدّلات التحصيل ومهارات التواصل العلميّ بأنواعها (الكتابة، والقراءة، والتحدّث، والاستماع)، فضلًا عن تطويرها مهارات التفكير المتعدّدة: الناقد، والإبداعيّ، والعلميّ، والتأمّليّ، والمنطقيّ، وتشجيعها على التحصِيل العميق للمعلومات.

وأشاد المؤلّف بالدّور الإيجابيّ الذي تضطلع به الخرائط الذهنيّة في تعليم الطلّاب، فهي تبثّ فيهم روح التشويق، وتجعلُهم أكثر تعاونًا واستعدادًا لتلقّي المعرفة، وتجعل الدروس والعروض أكثر تلقائية وإبداعًا وإمتاعًا للطّالب والمعلّم معًا بفضل شكلها الجذّاب ومنظرها المريح، وتُتيح للطّالب فُرصًا أكبر في الحصول على علامات أفضل في الاختبارات. ويُرْجع المؤلّف ذلك إلى أنّ الخرائط الذهنيّة تُقدّم مادّة الكتاب المدرسيّ في صورة واضحة قابلة للتذكّر، ومختصرة غير متشعّبة، وتعمل على إظهار الحقائق وتَبني علاقات بينها، وهذا يُحقّق تعلّمًا ذا معنى، وتُمكّن ذوي صعوبات تعلّم القراءة والكتابة من التغلّب عليها.

وشَدّد المؤلّف على أنّ الخريطة الذهنيّة تستمدّ قوّتها من كونها تنهجُ نفس الأسلوب التفكيريّ للإنسان، إذ تتوافق مع تكوين وأسلوب عمل المخّ البشريّ، وتتوافق مع النواميس الطبيعيّة في الحياة (الأصل والفرع). ونظرًا إلى سعي الدماغ إلى التصنيف، وإدراك المعرفة الكلّيّة والأجزاء المكوّنة لها في آنٍ واحد، فإنّ هذا المعطى العلميّ يمكن أن يُشكّل أساسًا قويًّا لاعتماد الخرائط الذهنيّة في التدريس.

وأدْرَج المؤلّف الخرائط الذهنيّة ضمن المُنظّمات التخطيطيّة، باعتبارها مجموعة من الملخّصات البصريّة لمحتوى درس من الدروس، إذ تُستخدم لتنظيم أفكار الدرس ومفاهيمه هرميًّا. وتقع فيه المفاهيم العامّة في قمّة المنظّمة ثم تندرج تحتها مجموعات أخرى من المفاهيم الأقلّ شمولًا حتّى المحسوسة. وهي بذلك تُساعد المعلّم والمتعلّم على تنظيم المعلومات العلميّة، ليسهل استخدامها في المواقف التعليميّة المختلفة.

وفي سياق توظيف الخرائط الذهنيّة لتدريس المقرّرات الدراسيّة، أكّد المؤلّف أنّها أفضل الطرق للتدريس، لأنّها تُسهّل عمل الذاكرة في حفظ المعلومات، وتخزينها، واسترجاعها، من طريق تحويل المادّة المكتوبة إلى كلمات مختصرة، ممزوجة بالأشكال والألوان. فيمكن اختصار فصل كامل في ورقة واحدة، ما يُفيد المُعلّم بصورة عامّة في تطبيق طريقة تدريس، تُنظّم العمليّة التعليميّة بعناصرها كلّها، وتُحسّن مُخرجات التعلُّم. لذلك كانت الخرائط الذهنيّة من الاستراتيجيّات التي تُطوّر مهارات المُتعلّمين.

"لا شكّ في أنّ للكتاب أهمّيّة كبيرة بالنسبة إلى الطفل، ونحتاج – لنتعرف إلى هذه الأهمّيّة – إلى كثير من البحوث والدراسات، ولكن يمكننا القول إنّ كتاب الطفل يعوّد الطفل على التأمّل والتفكير في نفسه وفي ما حوله، ويدفعه إلى طرح الأسئلة عن كلّ شيء، كما أنّ الغاية المرجوّة من الكتاب هي الحفاظ على الارتباط الدائم بين نموّ الطفل الجسديّ ونموّه العقليّ والإدراكيّ، بما يضمن حمايته من أيّ انقطاع قد يصيب نموّ شخصيّته وهو ينتقل من مرحلة إلى أخرى، فالكتاب يغرس في قلب الطفل السمات الإنسانيّة النبيلة ويمكّنه من تطوير قدرته على تذوّق الجمال ويمنحه كثيرًا من المعرفة والأخلاق، إضافة إلى ترفيهه وإدخال السرور على قلبه. وإذا اعتاد الطفل على صحبة الكِتاب فإنّ خياله سيتوسّع ويتخطّى الظروف الراهنة، فهو عندما يقرأ قصّة مثلًا فإنّه يتابع البطل الذي يواجه المصاعب ويتخطّاها فيطمئن الطفل عندما يرى مصاعبه الخاصّة تحلّ من خلال هذا البطل، كما يعدّ الكتاب بالنسبة إلى الطفل وسيلة للتعبير عن النفس تأخذ أشكالًا عديدة فنيّة وكتابيّة وجسديّة وشفويّة ونفسيّة، والطفل أمام الكتاب يتصرّف كيفما يشاء، يحلم ويتأمّل وهو يتنقّل بين فصول الكتاب، ويقرأ متى يشاء كخطوة أولى نحو الاستقلالية.

صفات كتاب الطفل: علينا أن نجعل الطفل يحب الكتاب ويعتاد القراءة، ولكن بموازاة ذلك علينا أن نحسن اختيار الكتاب الذي سنقدّمه إليه من حيث مناسبته للمرحلة العُمريّة التي يعيشها الطفل، بما يضمن أن نثير داخله التشويق والجاذبيّة والتفاعل مع محتويات الكتاب، ويمكن أن نقول أنّ انتقاء كتاب الطفل النموذجيّ محكوم بعدّة صفات يجب أن يتحلّى بها هذا الكتاب.

1. الموضوعيّة: يجب أن تكون مادة الكتاب موضوعيّة كأن تتضمّن فكرة أو موقفًا أو تجربة أو معلومات مفيدة تتسم بالواقعيّة والصدق، كما يجب أن يكون لدى المؤلّف شيء ذو قيمة يريد أن يوصله إلى الطفل، بحيث يرضيه ويجذبه ويجعله يتفاعل مع مادّة الكتاب مهما كان شأنها، ونؤكّد هنا على سمة الصدق التي سيكون لها أثر كبير في نظرة هذا الطفل إلى العالم الذي نقدّمه إليه في الكتاب كما هو، دون أقنعة ودون ادعاءات لا يمكن تحقيقها، كما يجب أن ينبع الكتاب عمومًا من صلب العمل التربويّ، الذي يهدف إلى تنمية معارف الأطفال، وتقوية محاكماتهم العقليّة، وإغناء حسّهم الجماليّ والوجدانيّ.

2. المرحلة العُمريّة: لا بد أن يكون كتاب الأطفال مناسبًا للمرحلة العُمريّة التي يمرّ بها الطفل، حتى يتمكّن هذا الطفل من قراءة الكتاب بيسر واستيعاب مضامينه وأهدافه وإسقاطها على حياته الخاصّة والحياة العامّة حوله، وبهذا يكبر حبُّه للكتاب والمطالعة ويميل إلى اقتناء الكتب، فلكلّ مرحلة عُمريّة سمات وخصائص معيّنة لغويّة وعقليّة واجتماعيّة وغيرها، فالكتاب الذي يناسب طفلًا في السابعة لا يناسب آخر في العاشرة مثلًا، وبعض الناشرين يضعون السن الموجّه إليها الكتاب على الغلاف، لذلك لا بدّ من أخذ كلّ ذلك بعين الاعتبار عند الكتابة للأطفال وعند اختيار الكتاب المناسب للطفل.

3. الجانب الماديّ والفنيّ: في ما يتعلّق بشكل الكتاب من حيث الطباعة والرسوم والإخراج والألوان الزاهية ليكون هذا الكتاب مثيرًا لذائقة الطفل ويبعث الثقة في نفسه، ولاسيما الرسوم التي تجذب الأطفال وتتيح لهم فهم العالم بصورة أفضل، كما تسهم في تنمية الذائقة الجماليّة والفنيّة عند الأطفال".

عبد الفتاح، إسماعيل وأبو العينين، حسن رانية. (2011). معايير قياس جودة كتب الأطفال. العربي للنشر والتوزيع. ص 26-28.

محاورة مع أحمد أوزي

- حاصل على دكتوراه الدولة في علم النفس.
- أستاذ فخريّ (Emeritus Professor) في علم النفس وعلوم التربية في جامعة محمد الخامس، الرباط/ المغرب.
- خبير دوليّ لدى المنظّمات التي تُعنى بقضايا التربية والتكوين (اليونيسكو/الألكسو/ الإسيسكو)، وبرنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ (U N D P).
- عضو الفريق المركزيّ لتقرير المعرفة العربيّ (2011، 2014)، وتقرير مؤشر القراءة العربيّ، (2016).
- مدير ومؤسّس مجلّة علوم التربية.
- مؤلف للعديد من الكتب والمقالات العلميّة في مجال السيكولوجيا والتربية، إلى جانب معاجم مختصّة في علوم التربية.
- أشرف وأنجز العديد من دورات تكوين المعلّمين في دول عربيّة عدّة.

فلنبدأ من مساهماتك النظريّة والبحوث التي عملت عليها، ثمّة تركيز في اشتغالاتك على تطوير عمل المعلّمين. كيف أثّرت أبحاثك في إفادة المعلّمين وتطوير عملهم؟

حاولت منذ بداية اهتمامي الأكاديميّ توجيه جهودي نحو توعية العاملين في التعليم، على قاعدة أنّ المعلّم الكفء له دور كبير في العمليّة التعلّميّة بصفته العنصر الأساس في تكوين رأس المال البشريّ. خاصّة إن كان يولي اهتمامًا للابتكار والإبداع والخلق، فالإبداع هو عملة هذا العصر. لذلك حاولت وأحاول المساهمة في تكوين المعلّم والأستاذ الكفء.

كانت بدايتي الأكاديميّة بمحاولة بناء قاعدة علميّة تنطلق من الطفل أو المتعلّم باعتباره مركز العمليّة التعلّميّة. لذلك بدأت بدراستي المشغولة بما هي صورة الطفل في المجتمع، وما هو التمثّل الذي يكوّنه العاملون مع الأطفال عنهم؟ لأنّه إن لم يكن تمثّلًا صحيحًا ويمثّل الطفل على حقيقته، فسنتعامل مع الطفل تعاملًا غير مناسب. والتمثّل عبارة عن الصورة، على أنّ التمثّل يدخل فيه العنصر الاجتماعيّ، أي تأثيرات المجتمع والثقافة، في حين أنّ الصورة ذهنيّة. حاولت أن أجري دراسات حول صورة الطفل في المجتمع المغربيّ، ووجدت أنّ الصورة غير صحيحة، فحاولت أن أوجّه طلابي للاهتمام بهذا الجانب. فالطفل ليس راشدًا مصغّرًا كما يعتقد البعض، بل له تفكيره الخاصّ وحاجاته الخاصّة التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار.

حاولت كذلك أن أبيّن للمشتغلات والمشتغلين بالتعليم أنّ الطفل يزخر بالعديد من الإمكانات والقدرات التي ينبغي أن نكتشفها ونستثمرها في تربيته وتعليمه. لذلك وبعد الدراسات الأولى حول الطفل وتمثّله والتي خصّصت لها كتابًا هو " الطفل والمجتمع"، جاءت دراسة أخرى حول سيكولوجيّة الطفل، وكيف ينظر إليه علماء النفس حسب مشاربهم المختلفة وتخصّصاتهم المتنوّعة. ووجدت أنّ الطفل يزخر بالعديد من القدرات التي لا تستثمر في الحقيقة، فيضيع المجتمع.

بعد ذلك انتقلت للاهتمام بتكوين المعلّم لكي يتعرّف على الطفل معرفة علميّة دقيقة، ليس وفق علم نفس الطفل وعلم نفس النموّ وعلم النفس المعرفيّ فحسب، وإنّما أيضًا من خلال جانب علميّ حديث وهو علوم الأعصاب التربويّة، التي تبيّن لنا كيف تتمّ عمليّة التعلّم، وتبصّرنا بطبيعة الطفل. وهنا حاولت أن أوجّه اهتمامي نحو تغيير الصورة التي لدينا عن ذكاء الطفل. فمنذ ألفريد بينه (A. Binet) يشاع أنّ للطفل ذكاء واحدًا، وأنّ هذا الذكاء يولد به الطفل. فإذا بالأبحاث العلميّة في علم النفس المعرفيّ في أواخر القرن الماضي تبيّن أنّ كلّ طفل يولد بمجموعة من الذكاءات، تسعة ذكاءات على الأقل حسب هاورد غاردنر .(H. Gardner)

في التعليم التقليديّ نهتمّ بيبداغوجيّة الذكاء الواحد، والحال أنّ الذكاءات عديدة، والصفّ الواحد يضمّ مجموعة من الأطفال غير المتجانسين في ما يتعلّق بأسلوب تعلّمهم. لذلك يجب أن يتعلّم الطالب وفق ذكائه، إن كان ذكاء لغويًّا أو منطقيًّا أو موسيقيًّا.. إلخ. كلّ طفل له جسر خاصّ للمعرفة والتعلّم، لذلك ينبغي للمدرّس أن يعرف الطفل بطريقة جيدة، ولذلك لا يمكن أن نعلّم طفلًا لا نعرفه، لا بدّ أن نعرف من نعلّم، فلا أستطيع أن أهيئ درسًا أو نشاطًا تربويًّا وأنا لا أعرف لمن أوجّهه.

لقد ألححت على معرفة المتعلّم، وكانت لي كتب في هذا المجال، وبصورة خاصّة ما يتعلق بالمراهق، لأنّ المعلّم يواجه صعوبة في تعليم المراهق ما لم يعرف سيكولوجيّة المراهقة وحاجات المراهق، ولكلّ من المتعلّمين حسب شخصيّتهم وحاجاتهم وعمرهم أسلوب خاصّ في التعليم والتعلّم. وطوال عقدين من الزمان وأنا مهتمّ بنظريّة الذكاءات المتعدّدة،

وقدّمت ورشات عديدة عربيًّا، في محاولة أن أجعل المعلّم يبصر ما لدى الطفل من إمكانيات وذكاءات.

بماذا يجب أن نُعنى أيضًا في ما يتعلّق بتطوير المعلّم، إلى جانب الشقّ الديداكتيكيّ؟

مع الأسف كثيرًا ما ينصبّ التركيز في تكوين المعلّمين على جانب المادّة التي يدرّسونها، أي الجانب الديداكتيكيّ، والحال أنّ هناك جانبًا آخر أساسيًّا هو المتعلّم. فكثيرًا ما نتساءل عمّا ينبغي تعليمه للمتعلّمين، والصحيح أن نتساءل عن ماذا بوسع المتعلّمين أن يتعلّموا؟ ما هي قدراتهم وما هي حاجاتهم وما هي استعداداتهم؟ ليس أن نفكّر فقط في المنهاج الدراسيّ. لذلك أجد أنّ الكثير من المشكلات التي تعاني منها المنظومة التعلميّة أساسها عدم وجود تواصل بين المتعلّم والمعلّم.

أعطي مثالًا من دراسة أجريتها استخدمت فيها اختبارات إسقاطيّة من خلال طرح جملة تقول: "عندما أرى الأستاذ قادمًا.."، وطلبت من الطلّاب أن يكملوا الجملة. أجاب معظم الطلّاب إجابات شبيهة بـ"عندما أرى الأستاذ قادمًا كأنّني أرى السجّان" وفي جملة أخرى نجد ما معناه أنّ " الأساتذة جبال لا يمكن ارتقاؤها".

هذه صورة سيئة عن المعلّم تبيّن غياب التواصل والانسجام بين المعلّم والمتعلّم. إنّ المتعلّم لا يمكنه أن يتعلّم ويعالج المعلومات ما لم نوفر له مناخًا نفسيًّا يشعر فيه بالراحة، فهذا ما تؤكده مختلف الدراسات العلميّة.

في العمليّة التعليميّة لا يستطيع المتعلّم أن يكتفي بالمعلومات أو أن يعالجها في دماغه ما لم يكن مرتاحًا، وهذا الارتياح يكون عندما نهيّئ مناخًا نفسيًّا ملائمًا يجعل المتعلّم يحبّ العمليّة التعليميّة والمادّة التي يتعلّمها. نحن نقدّم المادّة بصورة غير سويّة، ولا نحاول أن نوقظ في المتعلّم حبّ المعرفة لذاتها. وهذا هو المشكل الكبير، فكثيرًا ما نجعل المواد الدراسيّة وسيلة للنجاح في المدرسة وحسب. كان اليونانيون يطلبون العلوم لذاتها، لا باعتبارها وسيلة، وهذا ما جعلهم ينبغون في مختلف العلوم. يجب أن نوقظ في المتعلّم الرغبة في المعرفة لذاتها. منذ الدرس الأول على المعلّم أن يوقظ في الطالب حبّ المعرفة. وتكوين المدرّس يحتاج لهذه الجوانب لا التكوين المهنيّ فقط، وعليه أن يعرف أساليب تقديم المادّة الدراسيّة باستخدام الأساليب البيداغوجيّة الفعّالة.

تلعب الانفعالات مثلًا دورًا كبيرًا في العمليّة التعليميّة، فإذا لم يكن هناك تواصل إنسانيّ لا يتمّ التعلّم. ومن هنا مأخذنا على التعليم عن بعد، واستخدام الآلة بدلًا من الإنسان في التعليم. لذلك فالمحدّدات الأساسيّة في نظري هي: التكوين المهنيّ والسيكولوجيّ والبيداغوجيّ، مع الإلمام بثقافة المجتمع ومنتظراته من التعليم.

مثلًا لا نكوّن المعلّم اليوم في مراكز ومعاهد تكوين المعلّمين على كيفيّة التواصل مع الأسرة، وكيف يقيم جسور التواصل معها بما يخدم الطفل وحاجاته، فالأسرة شريك أساسيّ في العمليّة التعليميّة والتربويّة. مع الجائحة أصبح الأهل ملزمين بأن يتعرّفوا على ماذا يتعلّم أبناؤهم وبالتالي مساعدتهم. ولا بدّ من وجود معلومات ومعارف تحاول أن تبصّر المعلّم عن أسرة الطفل ليكوّن عن الطفل فكرة وافية.

حاليًّا هناك حديث كثير عن الجانب العاطفيّ الاجتماعيّ في التعلّم، هل طروحاتك متّصلة بهذا الجانب من التعليم؟

أجريت بعض الدراسات عن ماضي بعض المتعلّمين بعد أن أصبحوا راشدين. كنت أسألهم عن المعلّم الذي لم يستطيعوا نسيانه؟ الكثير قالوا هو المعلّم الذي كان يعاملنا كأب، أو الذي كنّا نسأله عن أشياء تخصّنا. وغالبًا ما يكون المتعلّم الذي ينجح ويواصل دراسته ويجري أبحاثه، هو ذلك الطالب الذي كانت علاقته مع معلّمه علاقة إنسانيّة. وهذا الجانب الإنسانيّ العلائقيّ هو المفقود في أنماط التعليم المعتمدة على التكنولوجيا والآلة. في بعض الثقافات يسمّى المعلّم بالأب

الثالث، لأنه يوفّر جوانب مكمّلة للأم والأب. وأحيانًا يغيب دور الآباء في العمليّة التعليميّة، ومن حسن حظّ الطالب أن يلتقي مع معلّم يجسر هذه الفجوة. لذلك يظلّ للمعلّم الدور الإنسانيّ العلائقيّ، لأنّ عمليّة التربيّة والتعليم ليست مجرد تقديم معارف، بل علاقة إنسانيّة فيها تعاطف وانفعالات.

حتى لا نضع المسؤوليّة كلّها على كاهل المعلّم، كيف نعنى بشؤون المعلّم نفسه واحتياجاته، ما الذي يحتاجه المعلّم غير التكوين المهنيّ؟

بالطبع نهتمّ به أوّلًا عن طريق مراجعة صورتنا عنه في المجتمع ومراجعة تعاملنا معه. المعلّم اليوم بحاجة للاعتراف بالجهد الذي يقدّمه، فهو يتولّى أدوارًا عديدة ومختلفة. هذه المهنة مختلفة عن المهن الأخرى، لذلك المعلّم مسؤول أمام الوزارة وأمام الأسرة وأمام المجتمع وأمام الضمير الأخلاقيّ، ولا يمكن لأيّ شخص أن يتحمّل هذه المسؤوليّة المركّبة والمعقّدة. والكثير من وزارات التعليم للأسف جعلت مهنة التعليم بغير أسوار، تقبل أيّ شخص دون أن تبحث عن استعداده وحبّه لهذه المهنة. فإن لم يكن لديه الاستعداد سيتعب نفسه وطلّابه معًا.

وكذلك المقابل الذي يأخذه المعلّم لقاء هذه الأدوار كلّها، علينا أن نحسّن وضعيّته ماديًّا ومهنيًّا وأخلاقيًّا، وأن نوفر له مناخًا يدفعه ويحفّزه على العمل. حاليًّا هناك دول تحاول أن تجعل التعليم مهنة تعاقديَّة، ينهي المعلّم عمله وينتهي الأمر، وهذا غير مطمئن للمعلّم ولا يدفعه للعطاء. يجب توفير حاجات المعلّم كلّها حتى يتفرّغ للعطاء.

كيف ترى مستقبل التعليم في العالم العربيّ بعد جائحة كورونا؟ كنت كتبت أنّنا أمام خيارين/ إمّا التطوير أو التخلّف.

المستقبل ليس شيئًا بعيدًا عنّا، المستقبل يبدأ الآن. نستطيع أن نستشرف المستقبل بناء على الحاضر. نحن نعيش في القرن الحادي والعشرين وهذا قرن يحوي عناصر تختلف عن كلّ ما عاشته البشريّة من قبل، العولمة مثلًا، والمعرفة المتضخّمة والمتدفّقة، وهناك اقتصاد المعرفة، والثورة الصناعيّة الرابعة وما جاءت به من تكنولوجيّات لم تعد هناك فواصل بينها، التكنولوجيا الحيويّة والرقميّة والفيزيائيّة. يضاف إلى هذه العناصر الجديدة التي تسم عصرنا، كوفيد 19 الذي أثّر تأثيرًا كبيرًا على العالم كلّه.

بيّنت اليونسكو أنّ نسبة كبيرة من الأطفال في الدول النامية لم تستطع متابعة التعليم لأنّه تعوزها أدوات التكنولوجيا. في حين أنّ الدول المتقدّمة استطاعت أن ترتبط بالتعليم خلال الوباء وتحوّل المدرسة إلى البيت. والآباء في الدول النامية لم يستطيعوا مسايرة تعليم أبنائهم، لذلك تفاقمت ظاهرة الهدر المدرسيّ والفاقد التعليميّ. وتحاول الكثير من الدول اليوم معالجة هذه الظاهرة.

نستطيع القول إنّ الدول العربيّة عرفت العديد من الفجوات الحضاريّة مقارنة مع دول العالم المتقدّمة، ولم تستطع أن تجسر معظم هذه الفجوات. نتحدث هنا عن فجوات معرفيّة ورقميّة واقتصاديّة ثم جاء كوفيد 19. ولكن يبقى مع ذلك أنّ الحلّ والأمل في التربية والتعليم. فعلى هذه الدول أن تراجع برامجها ونظمها التعليميّة لكي تقدّم تعليمًا يناسب العصر. فالتعليم في الدول النامية كلاسيكيّ يعود إلى القرن الثامن عشر، فيما نحن نعيش في القرن الحادي والعشرين، وتعليمنا ومدارسنا صورة عن المدارس القديمة.
أطفال اليوم تعوّدوا على التكنولوجيا بجانبها المغري، خارج المدرسة يستخدمون التكنولوجيا، وداخل المدرسة أسلوب التعليم تقليديّ قديم، وهذا لا يجسر الفجوة بيننا ومجتمع المعرفة، الذي يحتاج إلى الفكر التحليليّ والنقديّ والإبداعيّ، فمن لا يبدع مآله الموت والاندثار.

هذا الوباء ضرب الجرس وأيقظ الكثيرين ممّن هم بحاجة للاستيقاظ. ومؤشرات التعليم كلّها تبيّن لنا وضع الدول العربيّة ومستواها، وآن الأوان أن نستيقظ من نومنا حتى نواجه

مشاكلنا بأنفسنا. وبالطبع بوسعنا إذا اشتغلنا أن نصل لأنّ ماضينا تليد، أخذ منّا الغرب، والآن نأخذ منه.

وصفت المدرسة اليوم بأنّها بعيدة كلّ البعد عن "التعليم مدى الحياة". ما المقصود بهذا المفهوم؟ وكيف يمكن تحقيقه في حالتنا؟

ظهر هذا المفهوم متزامنًا مع مفهوم مجتمع المعرفة. فنحن نعيش في منعطف تاريخيّ يحتاج إلى ما تقوله ثقافتنا وهو أنّ التعليم يجب أن يستمر من المهد إلى اللحد. ماذا بوسع المتعلّم اليوم أن يتعلّم؟ هذا السؤال طرح منذ أرسطو، ماذا ينبغي أن نعلّم المتعلّم؟ وهذا السؤال يعيد نفسه مرارًا. المربي والطبيب النفسيّ كارل روجر (Carl Rogers) قال: إنّه من السخافة طرح سؤال ماذا ينبغي أن نعلّم اليوم للمتعلّم؟ لأنّ كلّ شيء يتغيّر، وما نعلّمه إياه اليوم يصبح دون فائدة بعد تخرّجه. لذلك على المتعلّم أن يهيئ نفسه للتغيير، لأنّه على الأقلّ سيغيّر مهنته أربع مرّات أو خمس في حياته. تقول تقارير منتدى الاقتصاد العالميّ: إن ظلّ تعليمنا على هذا المنوال فلن يفيد المتعلّمين. لذلك علينا أن نهيّئ المتعلّم لقبول التغيير وتطوير نفسه باستمرار. ولذلك تلحّ المنظمات المهتمة بالتعليم على التعلّم الذاتيّ، لأنّها تعتبره السند الذي يفيد الشخص في خضمّ هذا العالم الذي يتغيّر فيه كلّ شيء. ولذلك نحتاج إلى بيئة تمكينيّة تساعد المتعلّم على غرس هذا الاستعداد في نفسه وأن يظل مرتبطًا بالتعلّم.

الهدر المدرسيّ والفاقد التعليميّ وتأثيرهما على تطوير رأس المال البشريّ، كيف يمكن التعامل مع هذه الظاهرة وتحديدًا في المغرب؟

هذه الظاهرة آفة تستنزف الموارد الماديّة والبشريّة، وهي تمثّل في نظري عائقًا كبيرًا في تحقيق التنمية. وظاهرة التسرّب أو الهدر المدرسيّ لا تقتصر على مساءلة السياسة التعليميّة، وإنّما هي ظاهرة تسائل المجتمع والدولة، لأنّ تداعياتها تمسّ الجميع في العمق. هذه الظاهرة تؤدي إلى انتشار الأميّة والبطالة والانحراف والجريمة في المجتمع. وهذه الظاهرة مركّبة، بمعنى أنّ لها عوامل كثيرة ولا تخلو منها أيّ منظومة تربويّة.

وللظاهرة أسباب كثيرة، هناك أسباب ذاتيّة وأسباب بيداغوجيّة وأسباب اجتماعيّة واقتصاديّة. أذكر أبحاثًا مهمّة أجراها المجلس الأعلى للتعليم في 2008 وجدت أنّ هناك 300 ألف تلميذ وتلميذة خارج الفصول الدراسيّة، خاصّة الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والخامسة عشرة، فهم ينقطعون عن الدراسة لأسباب مختلفة. وقد نجحت الوزارة في التغلّب على الظاهرة وقدّمت أرقاما مشجّعة، ولكن كوفيد 19 أعادها للوراء.

قدّمت الوزارة بعض المقاربات التي حاولت أن تخفّف من الظاهرة، مثل تقديم سند ماليّ للأسر الفقيرة، من خلال تهيئة الموادّ المدرسيّة التي يحتاج إليها الطالب، وبذلك تعين ماديًّا الآباء الذين يحتاجون إلى المساعدة حتى لا يذهب أولادهم إلى العمل أو يبقوا في البيت. وشملت المساعدة المناطق القرويّة والبوادي وكذلك الأحياء الهامشيّة. كما نظّمت الوزارة حملات تستهدف الآباء للتوعية بأهمّيّة المدرسة ودورها في مستقبل الأسرة. وخلقت مديريّة خاصّة للتعليم الذي يقدّم للتلاميذ ما يعرف بالفرصة الثانية، أي تمكين أطفال أعمارهم بين عشرة وخمسة عشر عامًا من الدراسة، ما يشكّل لهم فرصة جديدة بعد الانقطاع أو عدم الالتحاق بالتعليم في بدايته. وحاولت الوزارة جعل التعليم حتى سنّ الخامسة عشرة إلزاميًّا للجميع.

وعلاقة كوفيد 19 مع هذه الظاهرة لا تقتصر على الحرمان من التعليم، فالمسألة، حسب اليونيسيف واليونسكو، لا تتعلّق فقط بالمعرفة، وإنّما بالآثار النفسيّة على الطلّاب. نسمع كثيرًا أن امتدادات الجائحة لن تنتهي بالقضاء على الفايروس أو محاصرته، وإنّما ستمتد لسنوات طويلة، فالأطفال لا يستطيعون فهم الجائحة وما غيّرته في حياتهم، لذلك يعيشون حالات نفسيّة صعبة، خاصّة أن الدراسات النفسيّة لم تكوّن بعد صورة وافية عن تداعيات الجائحة.

لو تحدثنا عن مشروع "تربية الأمل"، ما هو باختصار وأين أصبح اليوم وما توقّعاتك لمستقبله؟

مشروع "تربية الأمل" هو نموذج فكريّ طموح في التنشئة الاجتماعيّة للطفل العربيّ، من إعداد المجلس العربيّ للطفولة والتنمية، وهي مؤسسة تمثّل بيت الخبرة والمعرفة بالطفل وعالمه. والمجلس يؤمن بأنّ نجاح الأمة العربيّة يكمن في نجاح الاهتمام بأطفالها، لذلك نتساءل ما هو نصيب الطفل في الفضاء الفكريّ للعالم العربيّ؟

يعتقد المشروع بأنّ التنشئة الإيجابيّة مهمّة جدًا في خلق أطفال يعتمد عليهم المجتمع، لأنّ مستقبل أيّ أمّة في أطفالها وشبابها، لذلك ينبغي الاهتمام بهم. وينبني المشروع على مجموعة من المعطيات الأساسيّة التي تساعد الطفل على أن يحرّر طاقته ويقدّم ما لديه من عطاء، فهو يزخر بإمكانات وقدرات هامّة.

والمجلس العربيّ للطفولة يحاول أن يدعوا المتعاملين مع الطفل إلى احترامه وتشجيعه ومنحه الفرصة ليتكلّم وإعطائه حقوقه وإشباع حاجاته. ويهتمّ المجلس اليوم بقياس مدى جاهزيّة الطفل العربيّ للتعامل مع الثورة الصناعيّة الرابعة، فهو يجري دراسة حول مدى جاهزيّة الطفل العربيّ للتعامل مع هذه الثورة، فهي قادمة لا محالة، ومن المهمّ استشراف الظاهرة وتهيئة أطفالنا للانخراط فيها بإيجابيّة.

باختصار، يشتغل المجلس ويهتمّ بكلّ ما له علاقة بالطفل وتنشئته وتكوينه ومستقبله، وبرنامج تربية الأمل هو واجهة لكلّ المهتمّين بالأطفال، ويحاول المجلس توعية كافة الجهات المهتمّة به كاليونيسيف واليونسكو والوزارات المعنية عربيًّا، بهذا النموذج وجذب اهتمامهم إليه.

أمّا التوقّعات، فالمشروع انطلق منذ سنة ونصف تقريبًا، وككلّ المشاريع المتعلّقة بالإنسان، يحتاج وقتًا حتى يؤتي ثماره. خاصّة الوقت اللازم لانتقال المفاهيم من التصوّر النظريّ إلى الواقع العمليّ، فهذا يحتاج لتوعية الأسرة والمؤسّسات التربويّة، وانخراط وسائل الإعلام ووكالات التنشئة كلّها. والمجلس العربيّ للطفولة يعمل على هذه المسائل ليل نهار، يحدوه تحقيق عالم جدير بالطفل الذي يشكّل أمل المستقبل.

أسّست وأشرفت على مجلّة علوم التربية، من وجهة نظرك وتجربتك إلى أيّ حدّ تترك المجلّة وشبيهاتها أثرًا إيجابيًّا في تطوير التعليم عربيًّا؟

مجلّة علوم التربية ولدت بداية التسعينيّات من القرن الماضي، انطلقت من فكرة هائمة تداعب خيالنا وخيال بعض الأساتذة، ثم اغتنت هذه الفكرة، وأصبحت تصورًا يحتاج للتطبيق بعد نضجها. صدر من المجلّة حتى الآن نحو 75 عددًا. كانت نصف سنويّة ثم صارت فصليّة. والحقيقة أنّها صمدت في الأعاصير- إن صحّ التعبير- فهناك مجلّات كثيرة ظهرت ولم نر منها إلّا عددًا أو عددين وانتهى أمرها.

شكّلت هذه المجلّة مدرسة بالنسبة لكتّابها. بدأ بعضهم بكتابة المقالات وبتشجيعنا والعمل معهم صرنا ننشر لهم كتبًا، ووصلت منشوراتنا لثمانين أو تسعين كتابًا في مختلف التخصّصات النفسيّة والتربويّة. واستجابت المجلّة لتكوين المعلّمين والأساتذة، وكانت مرجعهم الأساس، لدرجة أنّني أخبرت مرّة أنّ مقدّمة المجلّة كانت تؤخذ وسيلة لاستشراف الحاجات الأساسيّة التي ينبغي إعدادها للعاملين في التعليم. وأعتقد أنّ المجلّة أدّت واجبها في وقت كنّا في أمسّ الحاجة إلى الإعلام التربويّ. كنّا نطبع منها أحيانًا خمسة آلاف نسخة، وهذا ليس بالشيء اليسير بالنسبة لدور النشر. ولكن مع الأسف اليوم المجلّة آيلة للأفول، وأعتقد أنّها ستتوقّف قريبًا، فالاتجاه اليوم نحو التكنولوجيا والرقمنة التي طغت على الورق، ولم تعد تترك فضاء خاصًّا للمنشورات الورقيّة، كتبًا كانت أو مجلّات.

قسم **مصادر** في منهجيات
محرّك بحث وقاعدة محتوى متخصّص بالتعليم

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com