# منهجيات

العدد 17 - صيف 2024

## ملفّ العدد

تمكين المعلّم أوّلًا: بحث في عناصره، رؤًى في عقباته

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

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

تعمل منهجيّات على استقطاب المساهمات التربويّة النوعيّة في مجال التعليم المدرسيّ وانشغالاته من الطفولة المبكّرة إلى الصفّ الثاني عشر. وهي موجّهة لكلّ العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلّة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثرية والملهمة دوريًّا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًّا ومعرفيًّا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

**هيئة التحرير**

**رئيس التحرير** يسري الأمير
**مدير التحرير** بدر عثمان
**سكرتير تحرير** إيزابيلا إبراهيم
**عضوا هيئة التحرير** مروان حسن، عبد الرحمن الشوليّ

**إخراج وتصميم فنّيّ** سارة محمد (قسم التصميم في ترشيد)

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

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

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2024.

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

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

## كلمة العدد

# رفاه المعلّمين... عافيتهم، بل ربّما بقاؤهم

تطرّقت منهجيّات إلى موضوع الرفاه في المجتمع المدرسيّ في عددها التاسع، فتناولت المقالات مواضيع عديدة لها علاقة بالمؤسّسة المدرسيّة ورفاه المتعلّمين. يومذاك، نقص العدد التركيز على رفاه الضلع الأهمّ في العمليّة التعليميّة، ونقصد المعلّمات والمعلّمين الذين يرزحون تحت أعباء عديدة ومختلفة المشارب. من هنا، جاء ملف العدد السابع عشر مستهدفًا رفاه المعلّمين بوصفهم حجر الزاوية في هذه العمليّة الخطيرة.

وكلمة الرفاه هي الترجمة الأكثر انتشارًا لـ Well Being، الأمر الذي بات معتادًا في عالمنا العربيّ، أي الاعتماد على المصادر والرؤى الغربيّة للنظر إلى شؤوننا الداخليّة. وفي النظر إلى ترجمات الكلمة الأجنبيّة في القواميس، نجد المفردات الآتية: ازدهار، خَير، رَخَاء، رَفاه، رفاهة، رَفَاهِيَة، رِفه، سَرَّاء، سُرُور، سَعَادَة، صالح، مَصلَحَة، مَنفَعَة، نَفع، يُسر، عافية. وهذه المفردة الأخيرة نراها الأقرب إلى الواقع في مجال التعليم العربيّ، أي عافية المعلّم. ففي لسان العرب نقرأ: الرَّفاهَةُ والرَّفَاهِيَة والرُّفَهْنِية: رَغَدُ الخِصْب ولينُ العيش. وهذه مرحلة تتخطّى واقع إنسان يكافح للبقاء والاستمرار والمتابعة في سيرورة مرسومة أمامه. وربّما من الأعدل أن نبحث في توصيفنا واقع المعلّمات والمعلّمين عن معاني كلمة Survive؛ أي البقاء والنجاة والصمود.

إنّ مراقبة عادلة لواقع المعلّم العربيّ تنحو بنا إلى أن نترجم الـ Well Being بكلمة عافية، وهي الأدقّ في وصف سعي المعلّم العربيّ في يومه: هو ينشد العافية في علاقته مع الإدارة المدرسيّة؛ ومع القوانين الناظمة لمهنته؛ وفي ضمان تقاعده وأمانه الوظيفيّ؛ وفي احترام وكالته ورأيه ومشاركته في خطط العمليّة المنوط به تنفيذها؛ وفي معاناته في صفوف مكتظّة، وخالية من الوسائل التكنولوجيّة؛ وفي علاقته مع المتعلّمين والأهل في مجتمعات باتت تسودها النظرة الماديّة واحترام ذوي الرفاه الملموس والمنظور؛ وفي قدرته على التعبير عن رأيه... سنقبل بالعافية مأوى يحمي المعلّمين، إلى أن يصير عندنا رفاهية التفكير برفاه المعلّم!

بعد نشر الدعوة إلى المشاركة في الملفّ، توقّعنا ألّا نقرأ الكثير من المقالات من المعلّمين؛ فمعلّمون لا يشعرون برفاه قدرتهم على التعبير عن أنفسهم ومشاكلهم وما يواجهون، لن يقدروا على الكتابة في موضوع شائك مثل هذا. وهذا أمر طبيعيّ في مجتمعات عربيّة بعضها قد لا يأبه لرفاه الإنسان للأسف، ولا يمنحه القدرة على التعبير عن نفسه بحرّيّة، أو حقّه في تأسيس نقابات مهنيّة تعمل على ضبط القوانين وتعديلها، لن تستطيع أن تستثني فئة المعلّمين من هذه الحالة. لكنّ ذلك لن يثنينا عن طرق هذا الباب، ونحن نعرف أنّنا نكسر حجرة في جدار، فطوبى لمعلّماتنا ولمعلّمينا.

في هذا الملفّ نقرأ عن: أثر رفاه المعلّمين في رفاه المتعلّمين، لمحمّد حمّور؛ ومحاولة جريئة في تعريف رفاه المعلّمين، لعلي عزّ الدين؛ وقراءة للمنظور الاجتماعيّ إلى قيمة المعلّم الراهنة، لإبراهيم ماين؛ وأسئلة منطقيّة من الواقع عن رضا المعلّمين، لمحمّد الزعبي؛ وقراءة في أثر البيئة المدرسيّة في رفاه المعلّمين، لياسمين حسن؛ ونموذج تفصيليّ لواقع معلّمين في بيئة غير ودودة، لحمّود إمجيدل. كما نقرأ مقالًا مترجمًا بعنوان "المعلّمون بحاجة أيضًا إلى الرعاية المبنيّة على معرفة الصدمات"، ومقال أصداء الدردشة بعنوان "الرفاه المدرسي وراء الكواليس، رؤى من خبراء في التعليم"، إضافة إلى باب المفهوم التربويّ الذي عرّف "رفاهية المعلّمين"، والتقرير التربويّ عن رفاهية معلّمي المدارس.

وفي مقالات العدد نقرأ: "غزّة تحترق في بؤرة الثقب الأسود"، لميسون أبو موسى؛ و"مناهج العلوم الإنسانيّة: تعليم أم من سيربح المليون؟"، لزيد الخطيب؛ و"مشكلات تدريس العربيّة"، لمصطفى أمين؛ و"معًا لتعزيز المساواة في التربية"، لنسرين كزبور؛ و"تدريس التاريخ البديل"، لمروان حسن؛ و"هل يمكن استبدال التطوير المهنيّ بجلسات تأمّليّة؟"، لمرام غانم. من غير أن ننسى أبواب العدد الأخرى، والمحاورة الشيّقة مع الدكتورة منيفة عسّاف.

تتابع منهجيّات حثّها المعلّمات والمعلّمين العرب على مشاركة تأمّلاتهم وتجاربهم وهواجسهم، فبهذه المشاركة نضع أطرًا لتعليم جديد، ينتج جيلًا جديدًا، يكون فيه للمعلّم والمتعلّم الحقّ في القول والتعبير والحلم... فشاركونا هذا المسير.

# قائمة المحتويات

## ملفّ العدد

### تمكين المعلّم أوّلًا:
### بحث في عناصره، رؤًى في عقباته


8 تأثير التتالي: كيف يسهم رفاه المعلّمين في نجاح المتعلّمين؟
محمّد حمّور

12 رحلة البحث عن تعريف الـ"Well-being of the teacher"
علي عزّ الدين

16 المعلّم وأزمة القيمة: قراءة في قيمة المعلّم الاجتماعيّة
إبراهيم ماين

20 كيف يرضى المعلّمون عن مهنتهم؟
محمّد تيسير الزعبي

24 من البقاء إلى ازدهار المجتمع التربويّ: بناء الرفاه التنظيميّ في بيئة عمل غير عادلة
ياسمين أحمد حسن

28 المعلّمات والمعلّمون السوريّون اللاجئون في لبنان: بين ضغوط اللجوء وعوامل الرفاه في العمل
حمّود امجيدل


## مقالات عامّة


34 غزّة تحترق في بؤرة الثقب الأسود
ميسون أبو موسى

38 مناهج العلوم الإنسانيّة: تعليم أم "من سيربح المليون؟"
زيد الخطيب

42 وجهة نظر: مشكلات تدريس اللغة العربيّة
مصطفى أمين

46 معًا لتعزيز المساواة في التربية
نسرين كزبور

50 تدريس التاريخ البديل: استكشاف المسارات التاريخيّة البديلة
د. مروان أحمد حسن

56 هل يمكن استبدال التطوير المهنيّ بجلسات تأمّليّة؟
مرام غانم

60 المعلّمون بحاجة إلى الرعاية المبنيّة على معرفة الصدمات أيضًا
لورا ماكغواير

62 الرفاه المدرسيّ وراء الكواليس: رؤى خبراء في التعليم
منهجيّات


## أبواب المجلّة


68 مفهوم تربويّ
رفاهية المعلّم

70 تقرير حول التعليم
رفاهية معلّمي المدارس

72 بروفايل
برنامج "إجادة"

74 كتب تربويّة
تطوير برامج التربية العمليّة لمعلّمي ما قبل الخدمة: في ضوء المدخل التأمّليّ السرديّ

76 اقتباس تربويّ
نموذج التدريس التحويليّ: تحويل الطرائق التقليديّة لتحقيق التفاعل والمشاركة الفاعلة للمتعلّمين

78 محاورة
د. منيفة عسّاف


منهجيات

# ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

# تأثير التتالي: كيف يسهم رفاه المعلّمين في نجاح المتعلّمين؟

محمّد حمّور

في مطلع الحلقة الأولى من مسلسل "New Amsterdam"، دخل ماكس، مدير المستشفى الجديد، إلى قاعة المؤتمرات التي تحاشد فيها الأطباء للاجتماع الأوّل بالمدير الجديد، متوقّعين منه حديثًا عن سياسات المستشفى الجديدة، أو خطّته الاستراتيجيّة، أو حتّى التعريف بإنجازاته المهنيّة. فاجأهم ماكس بالسؤال: "كيف يمكنني المساعدة؟ أنا أعمل من أجلكم كي تعملوا من أجل مرضاكم". فَهِمَ مدير المستشفى أنّ دوره يتمركز حول تأمين رفاه فريقه الطبّيّ ومقوّماته، ليقوم الآخر بمهمّته النبيلة بفاعليّة. فهل ينطبق هذا المفهوم على المدرسة؟ وهل لرفاه المعلّم دور في إنتاجيّة المدرسة ونجاح طلّابها؟

التعلّم والتعليم عمليّتان شديدتا التعقيد، يصعب تحديد الطريقة الصحيحة فيهما، لأنّهما يتمحوران حول الإنسان المتأثّر ببيئته وميوله وذكاءاته الخاصّة به، والمختلفة عن غيره اختلافًا جذريًّا. ولكنَّ الأبحاث التربويّة اتّفقت على بعض الحقائق المتجاوِزة لهذه الاختلافات، أوّلها أنّ جودة المعلّم هي المؤشّر الأدقّ لتوقّع نجاح المتعلّم. وعليه، توجّهت الأنظار إلى المعلّم مُحمَّلةً بالأسئلة التي تبحث عن الظروف التي تسهم في نجاحه، إذ لا يمكن للمعلّم أن يؤدّي دوره وفق المطلوب من دون أن تضع الأنظمة التعليميّة رفاهه وحسن حاله أولويّة.

في هذا المقال، نناقش ماذا نعني برفاه المعلّم؟ وكيف ينفع ذلك المتعلّم؟ كما نتطرّق إلى بعض الخطوات العمليّة التي يسهل تطبيقها في المؤسّسات التربويّة.

## ماذا نعني برفاه المعلّم؟

على الرغم من عدم الإجماع على تعريف الرفاه، يمكننا تجزئة الإجابة عن هذا السؤال إلى ثلاثة أقسام، يتحقّق الرفاه غالبًا بتواجدها:

### الرفاه النفسيّ

يُوصَف التعليم بأنّه من أكثر المهن المتطلّبة والمرهقة نفسيًّا. ينبع ذلك- أساسًا - من المهمّات الكثيرة المناطة بالمعلّمين، بالإضافة إلى متطلّبات العمل الاجتماعيّة، كالتعامل مع حاجات الطلّاب تعاملًا يوميًّا. عندما نتحدّث عن الرفاه النفسيّ، نعني ألّا يواجه المعلّم الكثير من مسبّبات التوتّر في عمله. يُضاف إلى ذلك شعور المعلّم بالرضا الوظيفيّ، حيث يرى نفسه في مكانٍ يقوم فيه بدورٍ جوهريّ في المجتمع. عبّر العديد من المعلّمين عن حاجتهم إلى الدعم المعنويّ من الأطراف التربويّة حولهم، ليتمكّنوا من إتمام مهمّاتهم بنجاح.

### الرفاه الاجتماعيّ

نعني بذلك قدرة المعلّم على إقامة التوازن بين العمل والحياة، بحيث لا يستهلك العمل وقته الخاص. كما يندرج في هذا المجال تحسين النظرة الاجتماعيّة إلى المعلّم، من نظرة دونيّة إلى نظرة تقدير واحترام وعرفان بالجميل، إذ تُعدّ هذه الصورة النمطيّة أحد أبرز أسباب ترك المعلّمين السلك التربويّ كاملًا.

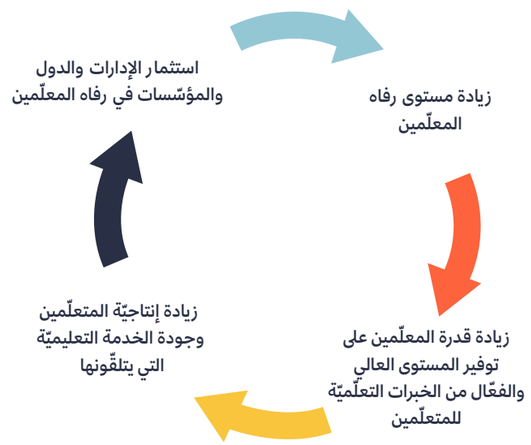
## الرفاه المهنيّ

المعلّم صاحب شهاداتٍ علميّة وخبرات عمليّة يجب أن تُقدّر، بما في ذلك أن تكون له الحرّيّة الكافية للتصرّف في فصله وبيئته التعليميّة، وأن يُعامل معاملة مهنيّة محترمة. كما من الضروريّ أن تتوفّر للمعلّم فرص النموّ المهنيّة، حيث تُكافأ الخبرات بالترقية المهنيّة والوظيفيّة، وأن تحيط المعلّم بيئة مهنيّة محفزّة تشترك في رؤية تربويّة سامية وداعمة.

## كيف ينفع ذلك المتعلّم؟

تعدّ تولية رفاه المعلّم الاهتمام خطوة براغماتيّة وعمليّة جدًّا (Proeschold-Bell, et al, 2021). فقد يتبادر إلى الذهن أنّ المعلّم هو المستفيد الحصريّ من هذه التغييرات، ولكنّ دائرة التأثير أوسع بكثير، وتشمل المتعلّم أيضًا. فإذا كان الهدف الأسمى من التعليم ومؤسّساته الارتقاء بالمتعلّم علميًّا ونفسيًّا ومهاراتيًّا، فإنّ المعلّم هو القادر على تيسير هذه العمليّة تيسيرًا فعّالًا. بذلك، تتكوّن علاقة التتالي بين الأمرين.

بمعنى آخر، إذا استثمرت إدارات المدارس والحكومات والمؤسّسات التربويّة في رفاه المعلّمين- ماديًّا ومعنويًّا - يتحسّن بذلك مستوى رفاه المعلّمين. فالمعلّم الذي تتحقّق لديه معايير الرفاه يكون أقدر على صناعة بيئة وخبرات تعلّميّة فعّالة لطلّابه، ممّا يحسّن جودة التعليم التي يتلقّاها المتعلّمون. ولمّا كان ذلك مقصود عمليّة التربية والتعليم، فمن المتوقّع زيادة مستوى الاستثمار في رفاه المعلّمين، لتتكوّن علاقة التتالي الدائريّة. يمكن تصوير علاقة الترابط الإيجابيّة بين الأمرين بالنموذج الآتي:




في ما يلي، نناقش بعض الفوائد المترتّبة على تحقيق رفاه المعلّمين (REL Pacific, 2020):

### تحقيق التدريس الفعّال

يسهم تأمين رفاه المعلّمين في قدرتهم على استخدام استراتيجيّات فعّالة وتطبيقها في خدمة التعلّم. وعلى النقيض، لن يستطيع المعلّم المنهك تقديم التعليم الفعّال لطلّابه. بالإضافة إلى ذلك، فالمعلّم الذي يشعر بالرفاه يكون أكثر ثقةً واتّزانًا، ممّا يعود بالنفع على قدرته على التدريس. في الجانب الآخر، يؤدّي غياب الرفاه إلى تشوّش المعلّمين وتشتّتهم، وغالبًا ما يقودهم ذلك إلى اختيار الأساليب التعليميّة الأسهل لهم، سعيًا لتخفيف الضغوطات والأعباء، والتي غالبًا لا تكون بالفعّاليّة ذاتها.

### تطبيق أساليب التربية الإيجابيّة وتحسين السلوك

تعديل السلوك عمليّة دقيقة جدًّا وتتطلّب الكثير من الهدوء والاتّزان، وهذا بعيد عن المعلّم المشتّت أو المنهك. فلا يمكن أن نتوقّع من المعلّمين أن يكون لديهم الصبر والهدوء الكافي للتربية الإيجابيّة، في ظلّ الشعور بالتوتّر والإرهاق المستمرّين. فضلًا عن ذلك، يتيح الرفاه للمعلّم القدرة على بناء علاقاتٍ فعّالة وودّيّة مع المتعلّمين، ممّا يسهم في خلق بيئة تعلّميّة فعّالة (Kern & Wehmeyer, 2024).

### تفرّغ المعلّم ذهنيًّا للإبداع في التعليم

بالعودة إلى هرم ماسلو للاحتياجات، لن يستطيع المعلّم بغير ظروف ملائمة الإبداعَ في عمله، من استراتيجيّات فعّالة أو أنشطة أو مهارات التدريس؛ نظرًا إلى أنّ التباين بين المتعلّمين يظهر أهمّيّة إبداع المعلّم وقدرته على صناعة تجارب تعلّميّة خاصّة بطلّابه. وإذا كان هذا هو المتوقَّع من المعلّم، فعلينا تيسير الظروف الملائمة لذلك.

هذه الفوائد غيض من فيض، حيث ناقشت الأبحاث العديد من نتائج رفاه المعلّمين الإيجابيّة، ويمكن العودة إليها للمزيد.

## كيف السبيل إلى رفاه المعلّمين؟

يتطلّب تحقيق مستوى فعّال من رفاه المعلّم، إحداثَ تغييراتٍ جذريّة في منظومة التعليم وثقافته حول العالم، ابتداءً من الدولة، ومرورًا بالقنوات الإعلاميّة والاجتماعيّة، ووصولًا إلى إدارات المدارس وأولياء الأمور. فتقديم البدل المادّيّ المجزي والوافي أوّل حاجات الرفاه الضروريّة، ولكن بين أيدينا بعض



الخطوات سريعة التأثير، وفي المتناول قد ترفع من مستوى رفاه المعلّمين (Alie & Husain, 2021).

### تخفيف الأعباء الإداريّة

يجب أن ينصبَّ جهد المعلّمين على ما يفيد العمليّة التعليميّة، وأن يُفوّض غيرهم بالمهمّات التي لا تتناسب مع خبراتهم. يتضمّن ذلك تخصيص ساعات من أسبوع العمل للتخطيط التعاونيّ والتحضير للصفوف، وأن يُعدَّ ذلك من ساعات تعاقد المعلّم، فلا تقام فيها اجتماعات أو مهمّات أخرى. كما يتضمّن ألّا نحمّل المعلّمين مهمّات إداريّة أو ورقيّة لا تنفع المتعلّم، أو يمكن أن ينوب عنهم فيها غيرهم.

### تيسير الأمان الوظيفيّ

لا يمكن للمعلّمين أن يقدّموا طاقاتهم لخدمة التعلّم إذا لم يشعروا أنّ مناصبهم في الوظيفة آمنة. ينبغي أن تكون معايير الاستمرار الوظيفيّ واضحة وأن تُسخَّر الجهود لبقاء المعلّمين، بدلًا من إشعارهم بسهولة استبدالهم. بذلك، لا ينشغل ذهن المعلّم بوظيفته، بل ينصرف إلى الإبداع والتميّز في التعليم.

### توفير المساحة والحرّيّة في الصف

احترامًا لخبرات المعلّمين وشهاداتهم، علينا توفير مساحة واسعة للمعلّمين في صفوفهم، حيث نترك لهم الحريّة في استحداث إجراءات أو أساليب تربويّة تتناسب مع صفوفهم وشخصيّاتهم المختلفة.

### مشاركة المعلّم في صنع القرار

المعلّم أكثر المربّين فهمًا لحاجات طلّابه وقدراتهم في فصله، ممّا يعني أنّ لرأيه وزنًا في صياغة سياسات المؤسّسة التربويّة وقراراتها البيداغوجيّة. من أجل ذلك، يعدّ ضمّ المعلّم إلى لجان صنع القرار المختلفة في المؤسّسات التربويّة عنصرًا من عناصر شعور المعلّم بالرضا عن عمله، وزيادة حضور بصمته في تحسين المؤسّسة.

### دعم المعلّم

دعم المعلّمين لا يقتصر على الدعم المادّي فحسب، على رغم أهمّيّته، بل يتجاوز ذلك إلى الدعم المهنيّ والنفسيّ. من ذلك أن تتاح الفرص أمام المعلّمين للتطوير المهنيّ الذي يتناسب مع احتياجاتهم واختياراتهم، وأن تخصَّص لهم الموارد والمصادر التي يحتاجون إليها، وأن تُفتَح لهم أبواب الرأي والمشورة، وأن يُعاملوا بالاحترام الذي يليق بهم، وأن تُقدّم لهم الفوائد الوظيفيّة، كالإجازات الخاصّة المدفوعة، تماشيًا مع بقيّة القطاعات.

* * *

لا بدّ من تضافر الجهود من الأطراف التربويّة كافّة لتحقيق رفاه المعلّمين، حتّى يُفسَح لهم المجال ليقوموا بالدور المناط بهم على النحو المطلوب. لكلٍّ من الدولة وإدارات المدارس وأولياء الأمور دورٌ في هذه العمليّة، فهي ضرورةٌ لمن يريد تحقيق مصلحة المتعلّمين تحقيقًا فعليًّا، بعيدًا عن الشكليّات والخطوات الإعلاميّة المجرّدة. قد يبدو تحقيق هذا الهدف أمرًا يتطلّب جهودًا مضنية، وهو بالفعل يتطلّب استراتيجيّات وخطوات فعليّة، ولكنّنا نملك بين أيدينا خطوات سريعة المفعول والأثر يمكن تطبيقها حالًا، لتبدأ مسيرة تأمين رفاه المعلّمين بما يضمن لنا استمراريّة التعليم الفعّال.


**محمّد حمّور**
معلّم صف في برنامج السنوات الابتدائيّة- (IB)
لبنان/ قطر


## المراجع


- Alie, N., and Husain, F. (2021). *Teacher Wellbeing: Findings from a Scoping Literature Review and Case Studies in Cambodia, Kenya and Qatar.* WISE. https://www.wise-qatar.org/
- Kern, M. L., and Wehmeyer, M. L. (2024). *The Palgrave Handbook of Positive Education.* Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3
- Proeschold-Bell, R.J., Sohail, M. M., Hy Huynh, Baghdady, A., Vann, V., Amanya, C., Al-Khalaf, M., and Whetten, K. (2021). *Teacher Wellbeing: Findings from a Scoping Literature Review and Case Studies in Cambpdia, Kenya and Qatar.* WISE. https://www.wise-qatar.org/
- REL Pacific (2020). *How to Grow Teacher Wellbeing in Your Schools.* Institute of Education Sciences. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/rel/Products/Region/pacific/Resource/70123

# رحلة البحث عن تعريف الـ"Well-being of the teacher"

علي عزّ الدين

لا أعرف كيف أبدأ هذه المقالة، فالموضوع مهمّ، ولكن لا أجد الكلمات المناسبة. لذلك، جاء العنوان مزيجًا بين اللغة العربيّة والإنكليزيّة.

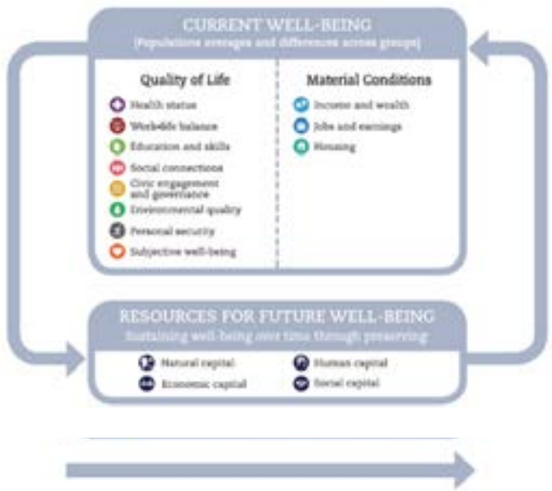
طلبت المساعدة بأدب من Chat GPT، وسألته:
"Please, translate well-being of the teacher to Arabic and define it"
وها هي الإجابة:
"رفاهية المعلّم تشير إلى الحالة العامّة للراحة والسعادة والرضا التي يشعر بها المعلّمون في حياتهم المهنيّة والشخصيّة. تتضمّن هذه الرفاهية الجوانب الجسديّة والعقليّة والعاطفيّة. بالإضافة إلى البيئة الداعمة والمحفِّزة في مكان العمل، والتي تمكِّن المعلّمين من أداء مهمّاتهم بفعّالية، والشعور بالرضا والإنجاز".

طلبت كذلك من Google ترجمة الكلمة، وجاءت الترجمة كالآتي: رفاه، ورفاهية، وسعادة، وخير، وصالح. لم أكتفِ بهذا، بل تابعت البحث، فاللغة العربيّة ككلّ اللغات، من الصعب في بعض الأحيان أن ندخِل عليها مصطلحات جديدة. قرّرت مراجعة معايير البكالوريا الدوليّة وممارساتها Programme standards and practices لسنة 2020، فهي تشدّد على هذا المفهوم، والمفاجأة كانت استخدام كلمة "سلامة" لترجمته.

| | |
|---|---|
| **دعم الطلاب 3: تدعم المدرسة السلامة البدنيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة لطلابها ومُدرِّسيها. (03-0202)** | **Student support 3: The school fosters the social, emotional, and physical well-being of its students and teachers. (020203-)** |

لم أستسلم، فهيئة المعرفة والتنمية البشريّة في دبي (KHDA) سنة 2020، تولي هذا الموضوع أهمّيّة قصوى في زيارات تقييم المدارس، ونشرت إطارًا توجيهيًّا عنه سنة 2202. هذا الإطار لم يستخدم أيًّا من هذه المصطلحات السابقة، بل استخدم كلمة "جودة الحياة" لتعريف "Teacher Well-being".

"يعبِّر مفهوم جودة الحياة عن منظور شامل ومتكامل لحياة الأفراد والمجتمعات، ويغطّي العديد من الجوانب المهمّة للفرد والمجتمع، وفي مختلف قطاعات الحياة ومجالاتها. وتشير جودة الحياة على المستوى الفرديّ إلى تحلّي الفرد بنظرة إيجابيّة شخصيّة مستدامة عن حياته، والتي تسهِم في تحفيز قدرته وتحسينها على التقدّم والازدهار في حياته".



أمّا منظّمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة (OECD)، فاستخدمت 11 معيارًا لتعريف هذا المفهوم؛ منها الحالة الصحّيّة، والتربية، والروابط الاجتماعيّة، والمدخول المادّيّ، والسكن... سأكتفي بهذا القدر من النظريّات وأنتقل إلى أرض الواقع.

أدخل إلى بعض المدارس في الدول العربيّة لأقدِّم الاستشارات والتدريب، وأجد نفسي أمام المعضلات الآتية التي تختلف من مدرسة إلى أخرى:

### في المدارس الدوليّة في منطقة الخليج

1. تقدِّم نوعين من العقود؛ العقود المحلّيّة التي تقدِّم للمدرِّس الراتب، والعقود الدوليّة التي تقدِّم، بالإضافة إلى الراتب، السكن والتأمين الصحّيّ وتدريس الأولاد مجّانًا وتذاكر سفر. تسمع المدرِّس ذا العقد المحلّيّ يردِّد باستمرار: "المدرِّس الأوروبيّ، والأميركيّ، والكنديّ أو الأستراليّ يحصل على أجر أعلى وعلى سكن، أمّا أنا فلا". وتجد مدرِّسًا آخر يردّد "أسكن في منطقة بعيدة عن المدرسة بسبب الإيجارات المرتفعة، فأحضر باكرًا إلى المدرسة عند الساعة السادسة صباحًا، ويجب أن أغادر فور انتهاء الدوام المدرسيّ كي أتفادى زحمة السير الخانقة عند طريق العودة".
2. "أدرِّس من الصفّ الأوّل إلى الصفّ الخامس كلّ الطلّاب العرب اللغة العربيّة، أنا المدرِّس الوحيد في هذا القسم". وقد يواجه المدرِّس تلك المشكلة بسبب أعداد الطلّاب العرب القليلة، ويزيد عدمُ توفير الدعم والمساعدة من إحباطه، فعليه تحضير خمسة مناهج بطريقة إبداعيّة ومتمايزة، ولا يستطيع مدرِّس واحد القيام بكلّ ذلك بمفرده.
3. "أنا مدرِّس التربية الإسلاميّة الوحيد في المدرسة، أدرِّس المراحل كلّها؛ عندي ثلاثون حصّة ومراقبة خلال الاستراحة، وأقدِّم نشاطًا إضافيًّا بعد الدوام". وها هي مشكلة جديدة تضاف، تتعلّق بجداول المدرِّس الأسبوعيّة، وقد تظهر الكثير من عدم المساواة بين المدرّسين والأقسام.

### في المدارس الحكوميّة في الوطن العربيّ

1. كتبت لي مدرِّسة من الجزائر تقول لي: "أنا أرغب بتطبيق الاستراتيجيّات التي تشاركها. ولكن، في الصفّ أربعون طالبًا، لا نستطيع أن نتحرّك!" يواجه عدد كبير من المدرّسين أعدادًا هائلة من الطلّاب داخل الفصول، في مساحات ضيّقة؛ ممّا يشكِّل عائقًا في عمليّة التعلّم والتعليم، ويطال الراحة الجسديّة والنفسيّة التي يتطلّبها المعلّم.
2. "أنا معلّمة لغة عربيّة، عندي أربعة طلّاب حالتهم خاصّة مع معلّمات ظلّ (shadow teachers)، والمعلّمات لا يتقنّ العربيّة أو لا يعرفنَ كيف يتعاملنَ معهم". أشعر بالحزن عند سماع تلك التعليقات التي ترتبط بقسم الدمج الذي يزيد من الصعوبات داخل الصفوف، ويصبح الدمج شعارًا لا يطبّق منه شيء على أرض الواقع.
3. لا ننسى مشكلة المصادر المحدودة جدًّا في هذه المدارس، وغياب الأدوات الحديثة لتعليم التكنولوجيا والبرمجة أحيانًا، والتي تتغنّى بها المدارس ذات الميزانيّات الضخمة. فالأندية والنشاطات اللاصفيّة التي يحرم منها بعض الطلّاب، جزء رئيس لتطوير شخصيّتهم.

### في المدارس اللبنانيّة

شكّل انهيار العملة صدمة كبيرة لجميع العاملين في القطاع التربويّ في لبنان؛ ممّا أدّى إلى هروب المدرّسين لإيجاد فرص عمل خارج الوطن، أو للعمل صباحًا في المدرسة، وعصرًا في أندية خاصّة لتأمين حياة كريمة. قد تكون هذه الفرص متوفّرة لجيل الشباب، ولكن يقع مَن أصبح في سنّ التقاعد في مأزق صعب.

كما تلاحظون، تعدّدت المشكلات التي تؤثِّر كثيرًا في إنتاجيّة المعلّم وفعّاليّته، ولكنّ الحلول موجودة، بعضها قد يطول أعماق المشكلة ويساعد على حلّ جذريّ، وبعضها سطحيّ وللاستعراض.

## من المشكلات إلى الحلول

لن أتحدّث عن المشكلات فقط، فنحن بهذه المقالات نحاول تقديم الحلول. شاهدت مدارس تخصِّص غرفة للتأمّل، أو اليوغا، أو الـ"well-being" داخل حرم المدرسة، أو توظِّف مدرِّس اليقظة الذهنيّة (mindfulness)، أو تخصِّص غرفة للاستراحة تتضمّن أساسًا مرتّبًا ونظيفًا وماكينة للقهوة وبعض الفاكهة التي تؤمّنها المدرسة. وفي بعض المدارس نادٍ رياضيّ يستخدمه المدرِّس بعد الدوام، ومرشدة اجتماعيّة أو اختصاصيّة نفسيّة للطلّاب والمدرّسين. تدعو المدارس المدرّسين إلى احتفالات ومناسبات خارج جدران المدرسة، ولكن كلّ هذا لا يكفي. حين نتحدّث عن الرفاه، فنحن لا نتحدّث عن كماليّات، بل عن أسس يحتاج إليها كلّ فرد من أفراد مجتمع التعلّم:

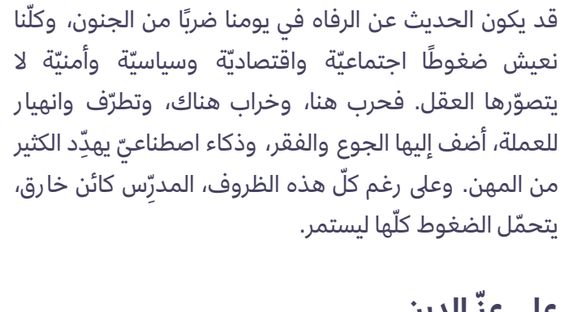
- سلسلة رتب ورواتب واضحة وعادلة.
- احترام مهنة المدرِّس ودعمها من الحكومات، كالدول التي يحتلّ نظامها التعليميّ مكانة مرموقة في العالم.
- عقود شفّافة ولا تفرق بين لون ودين وجنسيّة.
- جداول أسبوعيّة تحترم طاقة المعلّم وحاجاته.
- فريق مختصّ لقسم الدعم والإرشاد.
- صفوف بعدد مقبول من الطلّاب.
- مواكبة التطوّر التكنولوجيّ ودمجه في جميع الحصص.
- دعم المعلّم في عمليّة التطوير المهنيّ وتوفير الوقت والمصادر.
- إدخال التعلّم الاجتماعيّ - العاطفيّ (SEL) في المناهج.
- عقود العمل التي تراعي إجازة الأمومة والأبوّة وساعة الرضاعة الطبيعيّة.

## التجربة الشخصيّة

تصدمك الحياة، فالنظريّات سهلة وابتكار كلمات جديدة في قاموس اللغة سهل أيضًا. ولكن، على أرض الواقع، لا تعدّ المشكلات ولا تحصى كما شاهدنا. هل مدارسنا من أجل الربح الماديّ أم التربية والتعليم؟ حين تصبح الرؤية رماديّة، وحين يصبح هدف بعض المدارس الشهرة وكسب الجوائز يضيع كلّ شيء. جميع المشكلات التي ذكرتها مرتبطة بميزانيّات المدارس والقدرة على تخفيف المصاريف من أجل زيادة الأرباح.

ولكنّ الحلول دائمًا ممكنة في حال اكتسبنا مرونة التفكير، وخرجنا من نموذج المدرسة - المعسكر إلى نموذج المدرسة الحياة. سأشارك هنا بعض الأفكار التي كنت أطبّقها في مدرستي:

- حين يشارك المدرّسون في ورشة عمل خلال عطلة نهاية الأسبوع، كنت أسمح لهم بالخروج، في الأسبوع التالي، باكرًا قبل انتهاء الدوام، أو الحضور في ساعة متأخّرة.
- كنّا نشدّد على العمل كفريق ضمن مجموعات لإنجاز المهمّات، أو التحضير لزيارات التفتيش أو التقييم، فلا ينجز العمل فرد واحد.
- دمجنا أنشطة لبناء الفريق (Team building) ضمن الاجتماعات الأسبوعيّة، يتناوب على تحضيرها مختلف الأقسام، ويشارك فيها أولاد المدرّسين.
- خصّصنا أيّامًا للتدريب المهنيّ مع بداية كلّ فصل بعد الإجازة، لتكون فرصة جدّيّة للتفكير والتخطيط.
- ربطنا تقييم المعلّم واستمراريّة عقده بنشاطه واحترافه، بعيدًا عن المحفِّزات الماديّة الخارجيّة. فكنّا نبحث عن معلّم شغوف يحبّ أن يعمل ويتطوّر، وكنّا نقدِّم له كلّ شيء لينجح، ويكون مشاركًا فعّالًا في اتّخاذ القرار.
- التشديد على دور المعلّم القائد في الورشة التدريبيّة التي نقدّمها في بداية السنة الدراسيّة للمعلّمين الجدد، عن الأدوار والمسؤوليّات. وكنّا نتشارك معهم النموذج الآتي، حيث ابتعدنا عن النموذج الهرميّ التقليديّ، وقدّمنا نموذجًا يضع الطالب في الوسط، ويتمحور حوله أفراد الفريق كافّة:







* * *

قد يكون الحديث عن الرفاه في يومنا ضربًا من الجنون، وكلّنا نعيش ضغوطًا اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة وأمنيّة لا يتصوّرها العقل. فحرب هنا، وخراب هناك، وتطرّف وانهيار للعملة، أضف إليها الجوع والفقر، وذكاء اصطناعيّ يهدِّد الكثير من المهن. وعلى رغم كلّ هذه الظروف، المدرِّس كائن خارق، يتحمّل الضغوط كلّها ليستمر.

**علي عزّ الدين**
مستشار دوليّ ومدرّب تربويّ
لبنان/ الإمارات العربيّة المتّحدة

ملفّ العدد

# المعلّـم وأزمـة القيمـة: قـراءة فـي قيمـة المعلّـم الاجتماعيّـة

إبراهيم ماين

لا تكمن الأزمة الحقيقيّة في كون قيمة المعلّم الرمزيّة قد بدأت في الخفوت إزاء حلول التقنيّة مكانه، أو إزاء الانتقاص الذي طال مكانته. بل قد عصفت الأزمة بقيمته الاجتماعيّة كذلك نتيجة تنحيته عن أدواره المركزيّة المرتبطة بالمعاني، والتي ما انفكّت تنضوي تحت لوائه؛ إذ لم يعد المعلّم هو الحامل الرئيس لمشعل التهذيب والتربية، وبات من الممكن الاستغناء عنه في مجتمع لم تسلم فيه المدرسة من الإساءة والإذلال. فلا المدرسة ولا المعلّم تحصّنا ضدّ الخدوش والوصمات الاجتماعيّة التي تتربّص بهما، في زمن أضحت فيه المظاهر أسمى من الجواهر. والحال أنّ قيمة المعلّم التي كانت تضعه موضع الاحترام والتقدير باكتسائها طابعًا إيجابيًّا ينبع من المجتمع، قد تعرّضت للتبخيس والاستصغار بموجب مجموعة من التغيّرات التي مسّت المجتمع، محدِثة أزمة في القيمة، وهي الأزمة التي أثّرت تأثيرًا سلبيًّا في مهنة المعلّم، والتعليم عامّةً.

## رأسمال المعلّم الرمزيّ: مقاربة سوسيولوجيّة لسؤال القيمة

أبدع عالم الاجتماع الفرنسيّ بورديو (1998) مفهومَ الرأسمال الرمزيّ (Capital symbolique) الذي يدلّ به على الموارد المتاحة للفرد، نتيجة توفّره على خصائص محدّدة كالشرف والهيبة والمكانة والحظوة والسمعة الطيّبة والسيرة الحسنة، وهي خصائص تُدرَك وتقيَّم من أفراد المجتمع، وتُمنَح قيمة ويُعترف بسلطة من يملكها. وبالتالي، فهي قيمة مستمدَّة من الخارج، أي من المجتمع.

ينشأ هذا الرأسمال نتيجة تكاتف مجموعة من الرساميل الأخرى على النحو الآتي:

- الرأسمال الاقتصاديّ "Capitale économique" الذي تقصد به الموارد الماليّة التي يمتلكها الفرد، والتي تمنحه استقلاليّة وأمنًا ماليًّا، يستطيع بموجبه أن يشتري ما يرغب فيه.
- الرأسمال الاجتماعيّ "Capital social"، والذي يتمثّل في الحظوة الاجتماعيّة التي يكتسبها الفرد بشبكة من العلاقات التي يحوكها مع أفراد آخرين في مواقع اجتماعيّة مختلفة، بحيث يستطيع، بمقتضى هذا الرأسمال، أن يمتلك قيمة اجتماعيّة تمكِّنه من التفاعل الإيجابيّ المتّسم بالتعاون والتكافل (Bourdieu, 1980).
- الرأسمال الثقافيّ أو المعرفيّ "Capital cognitif"، والذي يتجلّى في مختلف المعارف والتجارب والخبرات التي يتمتّع بها الفرد، وتمنحه قدرة على التعامل مع مختلف الوضعيّات الاجتماعيّة التي يتصادف معها (شوفالييه وشوفيري، 2005). فالفرد الذي يملك هذا الرأسمال يمكنه أن يساعد شركة على رفع أرباحها، أو يخلِّص مجموعة من الأفراد من جهلهم وأميّتهم، أو يفكّ بعض المشكلات المتعلّقة بالمجتمع، لأنّه يوظِّف معارفه في السياقات التي تستلزمها، بالإضافة إلى تحلّيه بأدبيّات الحوار والنقاش.

وعليه، فقيمة المعلّم الرمزيّة تتحدّد في مدى ترابط هذه الرساميل وتكاملها، إذ إنّ غياب أحدها ينتج عنه خلل في القيمة الرمزيّة. فالمعلّم، مثلًا، لا يكفيه الرأسمال الثقافيّ الذي اكتسبه من الجامعة وتشرّبه من تخصّصه الأكاديميّ، ما لم ينتفع منه لكسب الثروة. أي أنّ الرأسمال الثقافيّ، إذا لم يجسر العلاقة

لتصل بينه والرأسمال الاقتصاديّ، هو رأسمال فارغ الرصيد، ولا يقضي لصاحبه أيّ مصلحة، ولا سيّما أنّ المعرفة التي يحملها المعلّم تُصرَف بالتعليم، لا بتلك المعرفة التقنيّة أو الأداتيّة التي تفضي إلى نتائج آنيّة وملموسة، ويمكن أن نسمّيها بالمعرفة البراغماتيّة السائدة في عصرنا الحاليّ.

نحن نعلم علم اليقين أنّ التعليم وظيفة، والمعلّم مجرّد موظّف أجير بالمنطق الوظيفيّ، والوظيفة لا يمكن أن تحقّق لممارسها الثراء والغنى. لذلك، يبقى أمل المعلّم معلّقًا لكسب قيمته على "البنك المعرفيّ" المُتوفِّر عنده، عسى أن ينعم منه بالحظوة والمكانة الاجتماعيّة التي يستحقّها.

## قيمة المعلّم الاجتماعيّة: مَن المسؤول عن تصدّعها؟

نشهد في عالمنا العربيّ اليوم انتقادات غير مسبوقة لقيمة المعلّم. ونعرض، في سبيل فحص هذه الانتقادات، دراسة أجرتها منظّمة التضامن الجامعيّ في المغرب حول العنف ضد الهيئة التعليميّة في يوليو سنة 2019، شارك فيها 9038 من أعضاء الهيئة، وخلصت الدراسة إلى أنّ 46% من المشاركين تعرّضوا لحالة عنف واحدة على الأقل (لفظيّ أو جسديّ أو تحرّش)، خلال مسيرتهم المهنيّة.

تومئ هذه الدراسة بالفعل إلى أزمة حقيقيّة بدأت تطارد أطر المنظومة التعليميّة، وتتجلّى هذه الأزمة تجليًّا واضحًا في تجاوز الحدود التي كانت تفصل بين المعلّم والمتعلّمين؛ بحيث تمزّقت قيمة المعلّم الرمزيّة والاعتباريّة تمزّقًا جعل المتعلّمون يتجاسرون عليه، ويتجرّؤون على إلحاق الضرر به إن قُصِد الانتقام منه، أو قُصِدت السخرية منه. والمشكلة هنا أعمق ممّا نتصوّر، فالعنف المدرسيّ ما هو إلّا نتيجة وامتداد لظاهرة اجتماعيّة تنطوي على ديناميّة وتغيّر مستمرّين، وهي ظاهرة العنف الاجتماعيّ التي اجتاحت المدرسة أيضًا باعتبارها مؤسّسة اجتماعيّة متجذّرة في المجتمع، وكلّ ما يمسّ هذا الأخير يمسّها بالضرورة. فالمتعلّمون الذين يصدر منهم سلوك عنيف ضدّ بعضهم، أو ضدّ معلّمهم، إنّما تشرّبوه من البيئة الاجتماعيّة التي نشؤوا فيها. كما أنّ المعلّم ليس الوحيد الذي تأثّر بظاهرة العنف، بل فئات اجتماعيّة لا تقلّ عنه مكانة، والمجتمع يعمل على ضبط العنف الاجتماعيّ، لكنّه لا يسعى إلى محوه واجتثاثه من أصوله. لذلك، تجده يعاقب المتعلّمين الذين يجسّدون الظاهرة، لكنّه لا ينقِّب عن حلّ جذريّ لها.

أمام هذه المعطيات التي تطفو على السطح، هناك أمور أخرى تثويها التمثّلات الاجتماعيّة المتمحورة حول المعلّم، والتي تظهر خلسة كوصمات لطيفة تُقذَف بها شخصيّة المعلّم: حيث ينظر إليه بعض الناس على أنّه شخص يرتدي أرخص الثياب، وبعضهم الآخر يراه نموذجًا لامعًا للطبقة الفقيرة الجديدة كما يسمّونها، وذلك في زمن باتت فيه المظاهر تطغى على تمثّلات الناس للأشخاص والأشياء عوض الجواهر. فبدل أن ينظر المجتمع إلى الوظيفة الشريفة والقيمة الرمزيّة التي توشِّح المعلّم، ينجذب نظره البرّاق إلى راتبه الشهريّ وثيابه وسيّارته.

إذا تعقّبنا الوصمات الاجتماعيّة اللصيقة بالمعلّم، نجد أنّ مصدرها لا يخرج من نطاق السياسة التربويّة والفلسفة التعليميّة التي تنهجها الدولة ممثّلة بالوزارة الوصيّة على قطاع التربية والتعليم. فعلى رغم أنّ هذه السياسة لا تتقصّد من وضع مناهجها وبرامجها ومشاريعها تنكيس قيمة المعلّم الاجتماعيّة، إلّا أنّها تخرِّب التعليم من حيث لا تدري. فصحيح أنّ هذه السياسات تبتغي من وراء المشاريع التي تخطّط لها تحقيق نتائج محمودة، إلّا أنّ سوء التخطيط وعقم التصميم، فضلًا عن استنساخ نماذج أجنبيّة واقتباسها من دول أخرى حقّقت نجاحًا ملحوظًا انعكس إيجابًا على إحراز تقدّم تعليميّ فيها، حالا دون بلوغ النتائج المرجوّة. فهذه السياسة يجب أن تعمل على إقحام المعلّم في صلب مخطّطاتها وغاياتها، ويجب ألّا تزيحه عن مركزه القياديّ، باعتباره فاعلًا في تخطيط السياسة التربويّة وتقعيد مشاريعها وتحديد إصلاحاتها. كما يجب أن تمنحه الحرّيّة في اختيار البرامج والمناهج التي يعتمد عليها بما يتوافق مع شخصيّته ووضعيّته في إطار ديموقراطيّ، وبما يتلاءم في الوقت نفسه مع احتياجات المتعلّمين؛ وذلك بغية استنبات حبّ المهنة لدى المعلّم بالطريقة التي تحفِّزه على التفاني في الأداء، والإتقان في الإنجاز، والإخلاص في العمل، من دون أن ننسى دور الامتيازات والتحفيزات الماليّة في تعزيز حبّ المهنة. ويجب على السياسة التربويّة كذلك أن تسعى إلى



ابتكار نماذج تعليميّة وتربويّة تنبثق من قلب المحيط التربويّ، وتراعي حاجاته والنواقص التي تعتريه.

## أزمة القيمة: هل هي سبب في تردّي التعليم أم نتيجة؟

الغريب كذلك في مسألة تدنّي قيمة المعلّم الاجتماعيّة أنّها ترتبط بأسباب لا تمتّ إليه بصلة. ومثال ذلك أنّ فشل المنظومة التربويّة في بلد معيّن يُعزى إلى المعلّم الذي يُحمّل وزر الإخفاق، وتثقل كاهله بالمشاريع والبرامج الإصلاحيّة، ويؤمَل منه أن يعمل بكدّ وجهد على تنزيلها. في حين أنّ هذه المنظومة تتلكّأ عن تفعيلها بنفسها، بالتدخّل المباشر والعينيّ، وبمجرّد أن تخفق من جديد يتصدّر المعلّم لائحة الأسباب، ليوضَع موضع المساءلة والمحاسبة.

تكمن مشكلة هذه المسألة الغريبة في كون الآباء وأولياء الأمور يتوجّهون بأصابع الاتّهام إلى المعلّم، فلا تقع اللائمة إلّا عليه، وينتج عن ذلك فهم فظيع لما يحدث بالفعل. فإذا كان هذا الجيل من المتعلّمين متفوّقًا، فذلك يرجع إلى الجهود المبذولة من الجهات المسؤولة. وإذا كان هذا الجيل مخفقًا، فذلك يعود إلى كون المعلّمين من دون كفاءة واستحقاق، مع تجاهل أنّ المسؤولية الكاملة في فشل التعليم في بلد ما، تتحمّلها مختلف الأطراف المتدخّلة في هذه العمليّة، بدءًا من سياسة الدولة، ومرورًا بتدخّلات المجتمع، وصولًا إلى إسهام المعلّم. فلا معنى من أن ننتقد المعلّم ونحطّ من قيمته، لمجرّد أنّ المنظومة التعليميّة مشلولة وفاشلة، فليس في ذلك منطق ولا فهم سليم؛ لأنّ الانسياق مع هذا المنطق يؤدّي إلى خلق مواجهة مباشرة بين الرأي العام والمعلّم. ومثل هذه المواجهة تفرز نوعًا من التحامل على هيئة التعليم، وإصدار الأحكام المجحفة والجائرة في حقّها، مع ما في ذلك من انحياز أعمى إلى السياسات التعليميّة التي تضع المناهج والبرامج.

الصحيح، إذن، أن نقول إنّ فقدان المعلّم قيمته الاجتماعيّة يعزى بالدرجة الأولى إلى انحطاط المنظومة التربويّة التي تتخلّلها عمليّات التعليم. ويتجذّر هذا الانحطاط عميقًا في السياسة التربويّة والفلسفة التعليميّة في بلد معيّن. وأمكننا القول، تبعًا لذلك، إنّ أزمة القيمة أزمة ضاربة بجذورها في الأعماق، فالجذور المتراخية لا ينتج عنها إلّا أوراق ذابلة.

* * *

دعونا نعترِف- بمنتهى الحياديّة – أنّ تدنّي مستوى المعلّم ليس سببًا، بل نتيجة، بمعنى أنّ المعلّم ليس سببًا في تردّي مستوى التعليم في بلد معيّن، بل هو نتيجة عاكسة لهذا التردّي نفسه؛ إذ إنّ المعلّم فاقد القيمة لا يسعه أن يتفانى في عمله، لأنّ القيمة هي المحرّك الأساسيّ والدافع الرئيس للعمل، فإذا انتفت، تثبط عزيمته وتحبط إرادته، فأيّ قيمة ننتظر أن يقدِّمها معلّم مسلوب القيمة؟

**إبراهيم ماين**
كاتب وباحث في الفلسفة
المغرب

## المراجع


- بورديو، بيار. (1998). *أسباب عمليّة: إعادة النظر بالفلسفة*. دار الأزمنة الحديثة.
- شوفالييه، ستيفان، وشوفيري، كريستيان. (2005). معجم *بورديو*. علي مولا للدراسات والنشر.
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Boulevard Raspail Paris.

ملفّ العدد

# كيـف يرضـى المعلّمـون عن مهنتهم؟

محمّد تيسير الزعبي

ما زال صدى عبارة "الطالب محور العمليّة التعليميّة - التعلّميّة" يرنّ في أذني منذ مدّة طويلة، ويوجَّه اهتمام الدراسات والأبحاث والنظريّات صوب الطالب وحده، حتّى بدا وكأنّه العنصر الوحيد في العمليّة التعليميّة - التعلّميّة.

ربّما حان الوقت لأن نوسِّع دائرة التفكير في تلك العبارة السائدة، لتشمل تأمّل أحوال المعلّمات والمعلّمين الذين سيصلون بنا إلى الطالب الأنموذج الذي يتمحور حوله التعليم، وصفات المعلّم وخصائصه، والظروف الملائمة لعمله كي يبدع ويتفوّق.

تفتح منهجيّات هذا الملفّ المهمّ الذي يحتاج إلى دراسة بحثيّة عميقة في وطننا العربيّ، للغوص في رفاه المعلّم ودوره في تحقيق أهداف النظام التعليميّ بقوّة من الناحيتين القيميّة والأكاديميّة، ذلك أنّ الإنجاز ليس سهلًا، ولا بدّ له من بيئة حاضنة ترعاه، وتتيح له فرص الظهور والنموّ، والبيئات المدرسيّة ليست بعيدة عن هذا المعنى، والحديث الداعي باستمرار للنهوض بأداء طلبتنا، وإكسابهم مهارات القرن الواحد والعشرين، يفرض علينا بالضرورة تحسين بيئات العمل، والاهتمام الكافي بالعوامل التي تؤدّي إلى تحقيق نتيجة النظام التعليميّ النهائيّة.

يحاول هذا المقال معالجة نواحٍ مهمّة في رفاه المعلّمين، من الأجور إلى التقييم إلى التنمية المهنيّة، مع اعتقادنا بأنّ الأجور غالبًا ما تكون من أولويّات اهتمام المعلّمين عند المطالبة بتحسين ظروف العمل، ويقارنونها بأجور نظرائهم في الدول المتقدّمة في القطاع التعليميّ، وتجاهل هذه الأمور يقودنا إلى التفكير بسؤال مخيف: ماذا لو ترك المعلّمون المتميّزون التدريس؟



الحفاظ على استقرار النظم التعليميّة، وجعل المعلّمين يقدّمون أفضل ما لديهم، يدفعانا إلى التفكير في السبل التي تجعل المعلّمين والمعلّمات راضين عن مهنتهم.

## من الواقع

أسباب كثيرة تدفع خرّيجي الجامعات إلى العمل في التعليم، وفي تقديري، قد تكون الرغبة والدافعيّة في آخر القائمة.

يكاد يكون الأجر أوّل ما يسأل عنه الموظّف في أيّ مجال من مجالات العمل، مع تأكيدنا على أنّه يأتي مع عوامل أخرى كثيرة، منها عدد ساعات العمل، والمهمّات والمسؤوليّات، والبيئة الداعمة والقوانين وآليّات المتابعة وغيرها. وفي مهنة التعليم بات من الضروريّ التفكير جدّيًّا بإعادة النظر في أجور المعلّمين في وطننا العربي كلّه.

هذا التفكير يعاد لأسباب واجبة وكثيرة:

1. التطوّرات التي يشهدها قطاع التعليم شاملة ومتجدّدة، وبحاجة إلى أن يواكبها المعلّم.
2. النظرة إلى أدوار المعلّم التقليديّة تغيّرت، وأصبحنا بحاجة إلى معلّم ماهر يجيد أكثر من مجال.
3. تفعيل دور المعلّم في البيئة الصفّيّة كاملة، وليس داخل الغرفة الصفّيّة فقط.
4. تحويل الأفكار والرؤى الحديثة، ودعوات التجديد إلى مهارات وأنشطة تظهر في أداء الطلّاب.

هذه الأسباب وغيرها ممّا تمكن إضافته، تضع قضيّة الأجور في صلب الاهتمام، ويكون المعلّم الماهر الذي يستطيع تحقيق هذه الأهداف ويُحدِث هذه التغييرات، مُطمَئِنّ البال بأنّ الأجر يضمن له مستوى معيشيًّا لا يدفعه إلى التفكير بالعمل بعد الظهر، أو الاعتراض المستمرّ على كثرة المهمّات وتنوّعها، أو تنفيذها من دون اكتراث لما ستحقّقه من نتائج متدنّية.

## رأي المعلّم

تلك الرؤى التي تحدّثنا عنها في الفقرة السابقة تجعل المعلّم أسعد، ويُقبل على تنفيذها بهمّة عالية وحرص شديد، عندما يكون جزءًا من صياغتها ووضعها واعتماد آليّات تنفيذها. ذلك أمر ضروريّ لأنّ المعلّم أخبر بحاجات الطلبة ومستوياتهم، وإن كانت ملائمة البيئة التي يعمل فيها، وبالموارد اللازمة لتحقيقها. وإن كانت المهمّات صدرت عن نظام الدولة المركزيّ، فأعضاء فريق المدرسة كلّهم يكيّفون تلك المهمّات لتلائم الواقع الحقيقيّ الذي يعملون فيه ضمن المستوى المطلوب من الجودة.

لن يبخل المعلّمون والعاملون في المدرسة بوقتهم وتعبهم وحرصهم عندما يكون بالهم مطمئنًّا تجاه مسؤوليّات أسرهم وعائلاتهم المعيشيّة؛ حيث لا يضطرّون إلى التفكير خارج حدود المدرسة، بل سيكون الأمر مدعاة لاستثارة إبداعهم، وابتكار الحلول التي تجعل التطبيق أكثر واقعيّة ودقّة.

## أوقات متاحة للتعلّم

لا يتوقّف المعلّمون والمعلّمات عن التعلّم، فبالهم مطمئنّ لأنّ الحاجات المعيشيّة مُلبّاة. وهذا الأمر يعني أنّ أيّ فرصة للتعلّم واكتساب مهارات جديدة متاحةٌ، ولا تتعارض مع متطلّبات الحياة خارج اليوم المدرسيّ. فتحسين المخرجات التعليميّة سيكون القاسم المشترك بين المسؤولين في السلطة التعليميّة، والمعلّمين والمعلّمات، وهذا الأمر يحتاج إلى تنمية مهنيّة وتدريب، وإلى إكساب المعلّمين والمعلّمات المهارات الضروريّة اللازمة للوصول إلى المخرجات المتوقّعة. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج تحسين المنتج التعليميّ إلى الاشتراك في دورات تدريبيّة، قد تُعقَد بعد انتهاء الدوام المدرسيّ، أو تحتاج إلى تنفيذ أوراق عمل وأنشطة، والتحضير الجيّد الكافي، أو قد يحتاج المعلّم إلى قراءات محدّدة ليعرف الخطوات التي يجب عليه القيام بها.

## مجالات أخرى للرفاه

رفاه المعلّم مرتبط بمجالات عديدة إلى جانب الأجر، حيث ارتبطت عمليّة التقييم، في الأذهان، بالقلق والتوتّر، بل قد ترتبط في بعض المجالات بالفصل من العمل. ولكن لا بدّ منها، وهي جزء رئيس من الفكرة الكبيرة التي تقول إنّه مقابل الحقوق توجد واجبات. لذلك، فالحرص على رفاه المعلّم وسعادته بالتزامن مع تنفيذ عمليّة تقييم الأداء الضروريّة والمطلوبة، يتطلّب إجراءها بطريقة يكون فيها التقييم أحد مداخل تحقيق الرفاه وتوفير السعادة.

ستكون عمليّة تقييم أداء المعلّم:

1. بعيدة عن المعايير السلوكيّة المحدَّدة مسبقًا. فالمعلّم الماهر يستطيع التعامل مع الموقف التعليميّ بأكثر من طريقة، وبأساليب قد لا نستطيع التنبّؤ بها، أو تفسيرها، بناءً على المعايير المحدَّدة مسبقًا. وفي هذه الحالة، تنسجم عمليّة التقييم مع ما قام به المعلّم وفق متطلّبات النظام التعليميّ: درّبنا المعلّم، وأكسبناه المهارات اللازمة للتغيير والتحسين وتجويد المخرج التعليميّ، ثمّ أتحنا له الفرصة لتطبيق ما اكتسبه داخل بيئته المدرسيّة، ثمّ قيّمنا أداءه استنادًا إلى ما تعلّمه، وليس وفق معايير محدَّدة مسبقًا. وباعتقادي، سيكون المعلّم في هذه الحالة مستعدًّا لقبول التحسين والتطوير والتعديل، وما يذكره أعضاء لجنة التقييم، أكثر ممّا لو وضعناه في قالب محدّد، وطلبنا إليه عدم كسره، وقيّدناه بمساحة ذلك القالب للتحرّك. إنّنا بالفعل نضيّق على المعلّم، ونقلّل رفاهه وسعادته، من حيث اعتقدنا بأنّ تقييمه سيطوّر أداءه ويحسّنه.

2. معروفة الأهداف ومحدّدة الإجراءات. فالمعلّمون والمعلّمات على دراية كاملة بها، والمعلّم يعرف لماذا سنقيّم أداءه، وفي أيّ المجالات: في التدريس؟ أم في توظيف مصادر التعلّم وموارده؟ أم في الأنشطة خارج غرفة الصف؟ أم في الجوانب الشخصيّة والمظهر الخارجيّ؟ معرفة المعلّم ستكون سببًا في تعامله الجدّيّ مع هذه العمليّة، فلن يُصدَم، ولن يجد نفسه يبحث عن مبرّرات ويختلق الأعذار ليفسِّر ما صدر منه. والمسؤول في عمليّة التقييم، كذلك، لن يجد نفسه مفتّشًا أو مُتصيّدًا عثرات المعلّم وزلّاته. هما يعرفان جيّدًا أنّ التقييم يحقّق مصلحة أطراف العمليّة التعليميّة كلّها، وأنّ النتيجة النهائيّة لها ستحقّق المصلحة للجميع.
3. موحَّدة الرؤية والهدف لدى المعلّم والمسؤول، فلا تدع مجالًا لفكر المقيِّم ومزاجه الخاص، ولا تؤثِّر الآراء الذاتيّة نحو القضايا التربويّة أو الاجتماعيّة أو السياسيّة في جودة عمليّة التقييم. فالإجراءات ستكون محدَّدة ومعروفة للأطراف كلّها، وسهلة للمعلّم والمسؤول، وخبرة المقيِّم فيها عميقة لا مجال للاجتهاد الفرديّ فيها، والحكم الذي يصدره موضوعيّ مرتبط بمجال التقييم. وحتّى لو وقع اختلاف واضطررنا إلى الاستعانة بطرف ثالث، فلن نجد أنفسنا أمام مزاج ثالث وفكر ثالث، بل سنجد الأدلّة والمؤشِّرات تفصل في الأمر، وتكون هي الفيصل. كما يمكن لهذه الفكرة أن تعيد التركيز من جديد على المعايير والأدلّة. وذلك يحقّق جانبًا مهمًّا من سعادة المعلّم عندما يرى ما يقوم به يُثبِت إسهامه في تجويد المنتج التعليميّ وفق المعايير المحدَّدة.
4. مرتبطة بالمسؤوليّة، حيث المعلّم مسؤول ضمن معاييره، ومدير المدرسة مسؤول ضمن معاييره، والطالب مسؤول ضمن معاييره، فتحقيق الرفاه والسعادة في البيئة التعليميّة نابع من تحديد الأدوار والمسؤوليّات. لا يتحمّل المعلّم أو المعلّمة أخطاء الآخرين، ولا يتحمّل مدير المدرسة أخطاء المستهترين المتكاسلين، ولن يقوم معلّم بأضعاف ما يقوم به زميله. هذه المشكلات التي تعانيها البيئات المدرسيّة تسبِّب غياب السعادة والرفاه، وتدعو إلى مواجهتها بتحديد الأدوار والمسؤوليّات. واستنادًا إلى ذلك، يكون التعزيز والمساءلة أو المكافأة والمحاسبة.
5. لها رؤية مستقبليّة، حيث ترصد الجوانب التي نحتاج فيها إلى المعالجة، لتوفّر الشروط اللازمة للإبداع والإنجاز، والاستجابة للتطوّرات الحاصلة في الميدان التربويّ. وهذا الأمر ليس من باب الترف، أو الإجراءات الشكليّة، بل هو الاستجابة الطبيعيّة للإخفاقات والتطوّرات الحاصلة في مفاهيم الإدارة والقيادة؛ إذ تحرص المؤسّسات على توفير الإدارة القادرة على دعم أداء الموظّفين والعاملين وتحسينه، والتخلّص من اختلاف مستويات الأداء بين العاملين في المؤسّسة الواحدة، إذ بات



من غير المنطقيّ وجود أشخاص في بيئة عمل واحدة تتباين مستوياتهم في الإنتاجيّة. ويوجد فرق كبير في إسهاماتهم في تحقيق رؤية المؤسّسة، ويكون الفرق في رضاهم عن العمل وبيئته كبيرًا (العيسى، 2020).

## الرضا الوظيفيّ

جدير بنا أن نطرح السؤال الآتي بين مدّة وأخرى على المعلّمين والمعلّمات: هل يشعرون بالسعادة والدافعيّة العالية عندما يستيقظون صباحًا للذهاب إلى مدارسهم؟

سيجد المسؤولون جوابًا في الدراسة التي أعدَّتها مؤسّسة الملكة رانيا سنة 2018، حيث جاءت الإجابات صادمة، والرغبة بالانخراط بالتدريس كانت الأدنى بين الإجابات التي قدّمها المستجيبون، مبرِّرين ذلك بانخفاض الأجور، وتدنّي النظرة المجتمعيّة إلى المعلّم.

يمكن أن تكون تلك الدراسة نافعة باعتبارها نقطة انطلاق للنظم التعليميّة العربيّة في تحقيق رفاه المعلّمين ورضاهم، ولو قرَّر المسؤولون طرح السؤال بأنفسهم على العاملين في الميدان التربويّ، فسيحصلون على إجابات متنوّعة، وإذا لم توجد حوافز حقيقيّة تدفع بالمعلّمين والمعلّمات لتأدية مهمّات العمل بأعلى درجات الجودة، أو لم تكن إنتاجيّة المعلّمين والمعلّمات عالية، فعلى المسؤولين التفكير بتوفيرها، والحرص على شعور المعلّمين بالراحة والسعادة.

## جوانب أخرى تحقِّق سعادة المعلّمين ورفاههم

تحقيق سعادة المعلّمين ليس مهمّة صعبة. ربّما تحتاج الأفكار التي طرحها المقال إلى وقت وجهد كبيرين، ولا بأس من التطرّق إلى إجراءات سريعة يكون لها أثر في إسعاد المعلّمين والمعلّمات. فسعادة المعلّمين لن تقتصر عليهم وحدهم في هذا المجال، بل ستشمل أطراف العمليّة التعليميّة كلّها.

أوّلًا: تجنّب الطلبات السريعة، أو وضع أوقات غير كافية لإنجاز المهمّة على النحو المطلوب.

ثانيًا: التركيز على الأعمال ذات الفائدة الكبيرة، فيشعر المعلّم أنّه يُفِيد ويستفيد في الوقت نفسه.

ثالثًا: إتاحة الفرص الكافية للمعلّمين كي يُظهروا إبداعاتهم، وتقديرها تقديرًا مناسبًا.

رابعًا: إضافة قيمة يؤمن بها المعلّمون على أعمالهم، وأنّهم يسهمون في إبراز القيم المجتمعيّة، مثل القيادة والإبداع.

خامسًا: توفير الاحتياجات المادّيّة من وسائل وأدوات، وتلبية الحاجات الفعليّة في التدريب والتطوير المهنيّ، وعدم إضاعة وقت المعلّمين بالدورات المكرَّرة وذات المضمون النظريّ الجاف.

سادسًا: العدالة في تحديد الأجور المناسبة، ونظم المكافآت المنطقيّة المرتبطة بالإنجازات، ودقّة إنجاز المهمّات.

سابعًا: غرس شعور حقيقيّ في نفس المعلّم، بأنّ جهوده هي المحرّك الأوّل لتنفيذ المهمّات وتحقيق الإنجازات، وأنّ دوره محوريّ في تحقيق رؤية النظام التربويّ ورسالته.

* * *

أيّ نظام تعليميّ من المفترض أن يسعى للتحسين والتطوير، بناءً على المخرَجات التي يريد تحقيقها، وحرصًا على التزام أعلى درجات الجودة، ومواكبة المستجدّات الحاصلة في الميدان التربويّ. ولتحقيق ذلك، يجب توفير الأجور للعاملين فيه، والوسائل والأدوات والتشريعات التي تضمن تحقيق النتائج المتوخّاة. وفي المقابل، يضع القائمون على النظام مقياسًا للتأكّد من سير العمل بالطريقة المحدّدة ووفق الخطّة الموضوعة، وأنّ ما يقوم به المعلّمون سيحقِّق المخرجات التي يريدها النظام التعليميّ، وربط ذلك كلّه بأهمّيّة العمل في حياة العاملين الشخصيّة كي يكون للمدرسة التأثير المتوقَّع في حياة طلبتها.

**محمّد تيسير الزعبي**
خبير مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومصمّم برامج تدريبيّة
الأردن

## المراجع

- العيسى، إيناس. (2020). *إدارة الإدارة: إدارة التغيير وإدارة الجودة الشاملة والإدارة الإلكترونيّة*. دار الشروق.

ملفّ العدد

# من البقاء إلى ازدهار المجتمع التربويّ: بناء الرفاه التنظيميّ في بيئة عمل غير عادلة

ياسمين أحمد حسن

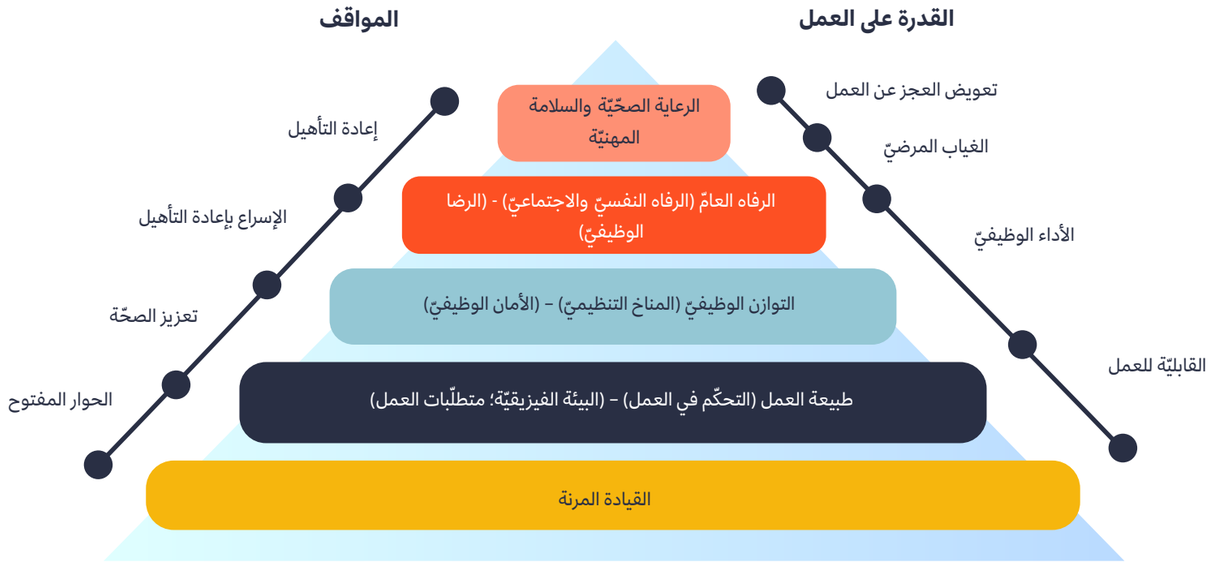
تعدّ بيئة العمل غير العادلة أحد المشكلات التي يواجهها العديدُ من معلّمي الوطن العربيّ، ويتأثّر واقعها بعِدّة عوامل، منها عدم توفير الدعم الكافي من الإدارة المدرسيّة، وقِلّة تقدير الجهود التي يبذلها المعلّم في تحقيق أهداف التعليم، فضلًا عن شعوره بالظلم والتمييز بسبب عوامل خارجة عن سيطرته، وقد يرجع ذلك إلى العوامل السياسيّة، أو الاجتماعيّة؛ ممّا يؤثّر في أدائه وروحه المعنويّة كثيرًا. فعندما يشعر المعلّم بأنّه غير مُقدَّر، أو غير مدعوم من الإدارة المدرسيّة، يفقد الحماس والاهتمام بمهنته؛ ممّا ينعكس سلبًا على جودة التعليم الذي يقدّمه للطلّاب. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدّي الضغط الناتج عن بيئة العمل غير العادلة إلى زيادة معدّلات الإحباط والإجهاد بين المعلّمين. الأمر الذي يؤثّر في صحّتهم النفسيّة والبدنيّة.

## نموذج هرم الرفاه التنظيميّ

لكي نُسهم في بناء بيئة عمل تتّسم بالعدالة بين أطراف العمليّة التعليميّة، لا بدّ من استخدام نماذج تحقِّق الرفاه للمعلّمين. ومنها نموذج هرم الرفاه التنظيميّ، لما له من أهمّيّة بالغة تعود بالنفع على المجتمع التربويّ العربيّ عامّةً، وعلى المعلّم العربيّ خاصّةً. ويتّضح ذلك في الآتي:

- يعتمد هذا النموذج على مفهوم الرفاه الشامل للمعلّم، ويشمل الجوانب النفسيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والصحّيّة.
- يساعد في تحقيق توازن شامل بين حياة المعلّم الشخصيّة والمهنيّة. كما يُسهم في تحسين جودة حياة المعلّم وزيادة إنتاجيّته وكفاءته في العمل. وبالتالي، يمكن للمعلّم أن يكون أكثر فعّاليّة وتأثيرًا في تحقيق أهدافه التعليميّة.
- يعزِّز رفاهية المعلّم النفسيّة بتوفير بيئة عمل إيجابيّة وداعمة؛ ممّا يزيد من رضاه وسعادته في العمل. ينعكس ذلك إيجابيًّا على أدائه التعليميّ وعلاقته بطلّابه وزملائه.
- يسهم في تحسين رفاه المعلّم الاجتماعيّ بتعزيز التواصل والتفاعل الإيجابيّ مع الآخرين في بيئة العمل. فهو يشجِّع على بناء علاقات اجتماعيّة قويّة وداعمة؛ ممّا يزيد من شعور المعلّم بالانتماء والتقدير في مجتمع العمل.

ويتضمّن هذا النموذج توفير بيئة عمل مُحفِّزة ومُشجِّعة، تساعد على تعزيز الإنتاجيّة، والإبداع، والشعور بالانتماء، والمسؤوليّة. كما يسهم في تعزيز شعوره بالرضا والاستقرار الوظيفيّ بتوفير فرص التطوير المهنيّ، وكذلك تقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ له. ويعمل النموذج على تعزيز التواصل الفعّال، وبناء الثقة بين الإدارة المدرسيّة والمعلّمين، لضمان توافر بيئة عمل صحّيّة وإيجابيّة. كما يتضمّن عدّة عناصر أساسيّة تتمثّل في القيادة المرنة، وتحديد طبيعة العمل الملائمة التي تتحقّق بتوافر بيئة عمل فيزيقيّة متوازنة، فضلًا عن تناسب متطلّبات العمل مع إمكانات المعلّم، ومنحه بعض الحرّيّة في تسيير مهمّاته الوظيفيّة التي لا تتعارض مع اللوائح المُنظِّمة للعمل، وتحقيق التوازن الوظيفيّ للمعلّم بتوفير الأمان الوظيفيّ والمناخ التنظيميّ المناسب، ورفع مستوى الرضا الوظيفيّ والرفاه النفسيّ والاجتماعيّ. وأخيرًا، تهتمّ الإدارة المدرسيّة بالرعاية الصحّيّة، والسلامة المهنيّة اللتين تعزِّزان من صحّته. ويهدف كلّ عنصر من هذه العناصر إلى تحسين جودة الحياة الوظيفيّة للمعلّمين، وزيادة رضاهم عن بيئة عملهم، ورفع كفاءة أدائهم التعليميّ (Bassmore, 2020).




**"نموذج هرم الرفاه التنظيميّ"**

أمّا عناصر النموذج فتتمثّل بالآتي:

### القيادة المرنة

تمثّل القيادة المرنة قاعدة هرم الرفاه التنظيميّ، وتعني القدرة على التكيّف مع التحدّيات والتغيّرات في البيئة المحيطة. وتشمل مسؤولي الإدارة المدرسيّة، سواء أكان المدير أم وكيل المدرسة. وعليهم أن يفهموا طبيعة الظروف المحيطة ببيئة العمل، إذ قد تكون متقلّبة، وتحتاج إلى استجابة سريعة. وبالتالي، ينبغي عليهم أن يقدّموا الدعم اللازم للمعلّمين، لمواجهة مثل هذه التحدّيات.

### طبيعة العمل (بيئة عمل فيزيقيّة، ومتطلّبات العمل، والتحكّم بالعمل)

تحتلّ طبيعة العمل المستوى الثاني من الهرم، وتتمثّل في البيئة الفيزيقيّة التي تحتوي على عناصر إيجابيّة، مثل البنية التحتيّة المناسبة والأدوات والمعدّات الخاصّة بالأنشطة التعليميّة وتوافق المتطلّبات المناسبة للعمل مع مهارات المعلّم. ويأتي التحكّم الجيّد بالعمل، من حيث حرّيّة استخدام الأسلوب المناسب للتدريس.

### التوازن الوظيفيّ (المناخ التنظيميّ، والأمان الوظيفيّ)

يؤثّر التوازن الوظيفيّ كثيرًا في رضا المعلّمين عن بيئة عملهم المدرسيّ. ويشمل التوازن الوظيفيّ عدّة جوانب مهمّة، منها المناخ التنظيميّ المتمثّل في بيئة العمل التعليميّة الداخليّة، والتي تتأثّر بالقيم والمعتقدات والعلاقات بين المعلّمين. أمّا عن الأمان الوظيفيّ، فهو شعور المعلّم بالراحة والثقة والاستقرار في بيئة عمله. وبالتالي يؤثّر في رضاه الوظيفيّ، وأدائه التعليميّ.

### الرفاه العام (الرفاه النفسيّ والاجتماعيّ، والرضا الوظيفيّ)

تؤثّر العوامل الاجتماعيّة والنفسيّة والرضا الوظيفيّ في تحقيق رفاه المعلّمين العام، فعندما يشعرون بالرضا والسعادة عن بيئة عملهم، وعندما يكون لديهم دعم نفسيّ واجتماعيّ قويّ، يكونون أقدر على التعامل مع التحدّيات اليوميّة والأعباء الوظيفيّة.

### الرعاية الصحّيّة والسلامة المهنيّة

تأتي الرعاية الصحّيّة والسلامة المهنيّة في قمّة الهرم، فهي تمثّل أهمّيّة كبرى بالنسبة إلى المعلّمين الذين يقضون ساعاتٍ طويلة في القاعات الدراسيّة مع الطلّاب. كما يمكن أن يؤثّر ذلك سلبًا في صحّتهم وسلامتهم، وإذا وفّرت الإدارة المدرسيّة الرعاية الصحّيّة بصورةٍ جيّدة ومنتظمة، يمكن للمعلّمين الحفاظ على صحّتهم البدنيّة والنفسيّة، والوقاية من الأمراض والإصابات المرتبطة بالعمل.

## واقع بيئة العمل غير العادلة في مجتمعاتنا التربويّة العربيّة

يواجه المعلّمون في العديد من البلدان العربيّة بيئات عمل غير عادلة تؤثّر سلبًا في أدائهم ورضاهم الوظيفيّ. وقد يتعرّضون لعِدّة مشكلات، يمكن حلّها بالرجوع إلى المستوى الأوّل من النموذج الذي يشير إلى قاعدة الهرم، والتي تتمثّل في القيادة المرنة لحلّ المشكلات الناجمة عن تذمّر المعلّمين من بيئة عملهم غير العادلة. ونعرض تلك المشكلات والحلول الواجب اتّباعها، لتخفيف الأثار الضارّة الناتجة عنها:

### الرواتب المُقدَّمة للمعلّمين غير كافية مقارنةً بالمهمّات والمسؤوليّات التي يتحمّلونها

قد يجد المعلّم العربيّ نفسه يعمل بجهدٍ كبير من دون أن يحصل على تعويضٍ مناسب؛ ممّا يؤثّر في رغبته بالاستمرار في هذه المهنة. ويمكن، باتّباع أسلوب القيادة المرنة، أن نحدّ من تلك المشكلة باتّخاذ الإجراءات الآتية:

- على الإدارة المدرسيّة إجراء تقييم دقيق للمهمّات والمسؤوليّات التي يتحمّلها المعلّمون، ومقارنتها بالرواتب المعروضة عليهم. ويجب أن تكون الرواتب مناسبة للمسؤوليّات والجهد الذي يبذله المعلّمون، ولكن قد يتوقّف هذا الإجراء على طبيعة المدارس في بلداننا العربيّة. ففي حالة المدارس الخاصّة التي يمتلكها أصحاب المصلحة قد يسهل تغيير قيمة الراتب، لكي تتناسب مع إمكانات المعلّمين. أمّا عن قطاع المدارس الحكوميّة، وما يتبعها من مدارس لغات ومدارس رسميّة، فقد يصعب على الإدارة المدرسيّة القيام بهذا الإجراء، كونهم ملزمين بالقرارات الوزاريّة، واللوائح المُنظِّمة للعمل.
- يتوجّب على واضعي سياسات الرواتب والمكافآت العمل على تحديثها باستمرار. فهي تعكس قيمة العمل التعليميّ الحقيقيّة، ويمكن أن تشمل هذه السياسات زيادة الرواتب، بناءً على الخبرة والتحصيل العلميّ، وتقديم مكافآت للمعلّمين الذين يحقّقون نتائج ممتازة في الأداء التعليميّ.
- توفير مراكز معتمدة تقدِّم فرصًا للتطوير المهنيّ وتدريب المعلّمين؛ ممّا يمكِّنهم من تحسين مهاراتهم وزيادة قيمتهم في سوق العمل.



- على الإدارة المدرسيّة أن تعزِّز ثقافة الاعتراف والتقدير لجهود المعلّمين بتقديم مكافآت وتكريمات للمعلّمين الذين يبرزون في أدائهم التعليميّ.
- على مدير المدرسة الاستماع إلى مخاوف المعلّمين، والعمل على حلّها بصورةٍ فعّالةٍ، بما في ذلك الاستجابة لمشكلات الرواتب والمساعدة في إيجاد حلولٍ عادلة وملائمة.

### ظروف العمل غير الملائمة

إذا كانت مدارسنا في الوطن العربيّ تعاني من ظروف عمل غير ملائمة للمعلّمين، فيمكن حلّ هذه المشكلة باتّباع القيادة المرنة التي تسمح بتكييف الإستراتيجيّات والسياسات التي تلبّي احتياجات المعلّمين، وتحسِّن من بيئة عملهم. ونعرض بعض الحلول التي يمكن اتّخاذها:

- عقد مدير المدرسة اجتماعاتٍ مفتوحة يناقش فيها احتياجات المعلّمين ويتفاعل معهم، لفهم التحدّيات التي يواجهونها.
- تقدِّم الإدارة المدرسيّة الدعم الإداريّ اللازم للمعلّمين، سواء على مستوى الصفوف الدراسيّة، بتوفير الموارد اللازمة لتنفيذ البرامج التعليميّة بكفاءةٍ وفعّاليّة؛ فهي تسهِّل عمليّة التخطيط الدراسيّ، وتوفير الدعم الفنيّ والتقنيّ اللازمين لتحسين أدائهم، وتعزيز مهاراتهم التعليميّة، أو في مواجهة التحدّيات الإداريّة الأخرى التي قد تواجههم أثناء عملهم. فهي تساعدهم في حلّ المشكلات، وتقديم الإرشادات والتوجيهات الضروريّة لتجاوز الصعوبات التي قد تعترض سبيلهم.
- على صانعي القرار في المدرسة تعزيز مبادئ العدالة والشفافيّة في بيئة العمل التعليميّ، لضمان تقدير جهود المعلّمين، ومعالجة أيّ حالات تمييز أو ظلم.
- توفير الإدارة الماليّة في المدرسة للموارد التعليميّة اللازمة، حتّى تقلّل من الضغوط العمليّة، وتعزِّز التواصل الفعّال بين المعلّمين.
-

## نقص دعم مجهودات المعلّمين وتقديرهم

قد يشعر المعلّمون في بعض البلدان العربيّة بقِلّة اهتمام الإدارة المدرسيّة لجهودهم المبذولة؛ ممّا يؤثِّر سلبًا في روح العمل، والتفاني في ما بينهم. وقد يكون للقيادة المرنة دورٌ حيويٌّ في مواجهة تلك المشكلة. ويمكن أن نتّبع ما يلي:

- على الإدارة المدرسيّة أن تعزِّز التواصل المفتوح بين المعلّمين. وبذلك، يمكنها تقديم الدعم المناسب، والتشجيع بانتظام، والاستماع إلى شكواهم واقتراحاتهم.
- يتوجّب على مدير المدرسة تقدير جهود المعلّمين والاعتراف بإسهاماتهم في تحسين جودة التعليم، بتنظيم حفلات تكريميّة، أو تقديم شهادات تقدير للمعلّمين المتميّزين.
- ينبغي توفير اختصاصيّين لتقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ للمعلّمين الذين يواجهون تحدّيات، أو ضغوطًا في العمل، بتوفير جلسات استشاريّة، أو دعم نفسيّ للمساعدة في التعامل مع تلك المشكلات.

* * *

وختامًا، يعتبر المعلّم العمود الفقريّ لأيّ نظام تعليميّ ناجح. ولذلك، يجب أن تكون بيئة عمله عادلة ومشجِّعة، لكي يتمكَّن من أداء دوره بكفاءة وفعّاليّة. ويتطلّب ذلك تبنّي مسؤولي المدرسة سياساتٍ وإجراءات تعزِّز من رفاهه النفسيّ والاجتماعيّ. ومن أهمّ هذه السياسات والإجراءات توفير رواتب ومكافآت مناسبة تقديرًا لمهمّاته التعليميّة، وتقديم فرص لتطويره مهنيًّا. كما يتوجّب على الإدارة المدرسيّة أن تكون مستعدّة للاستماع إلى احتياجاته ومشكلاته، واتّخاذ الإجراءات الضروريّة لحلّها فورًا، وينبغي تشجيعه على الابتكار والإبداع، وتوفير التقدير الملائم لجهوده وإنجازاته.

**ياسمين أحمد حسن**
مدرِّبة التخطيط الاستراتيجيّ وإدارة الأزمات
مصر

## المراجع

- Bassmore, J. (2020). *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths- based Approaches at Work*. Wiley Blackwell.

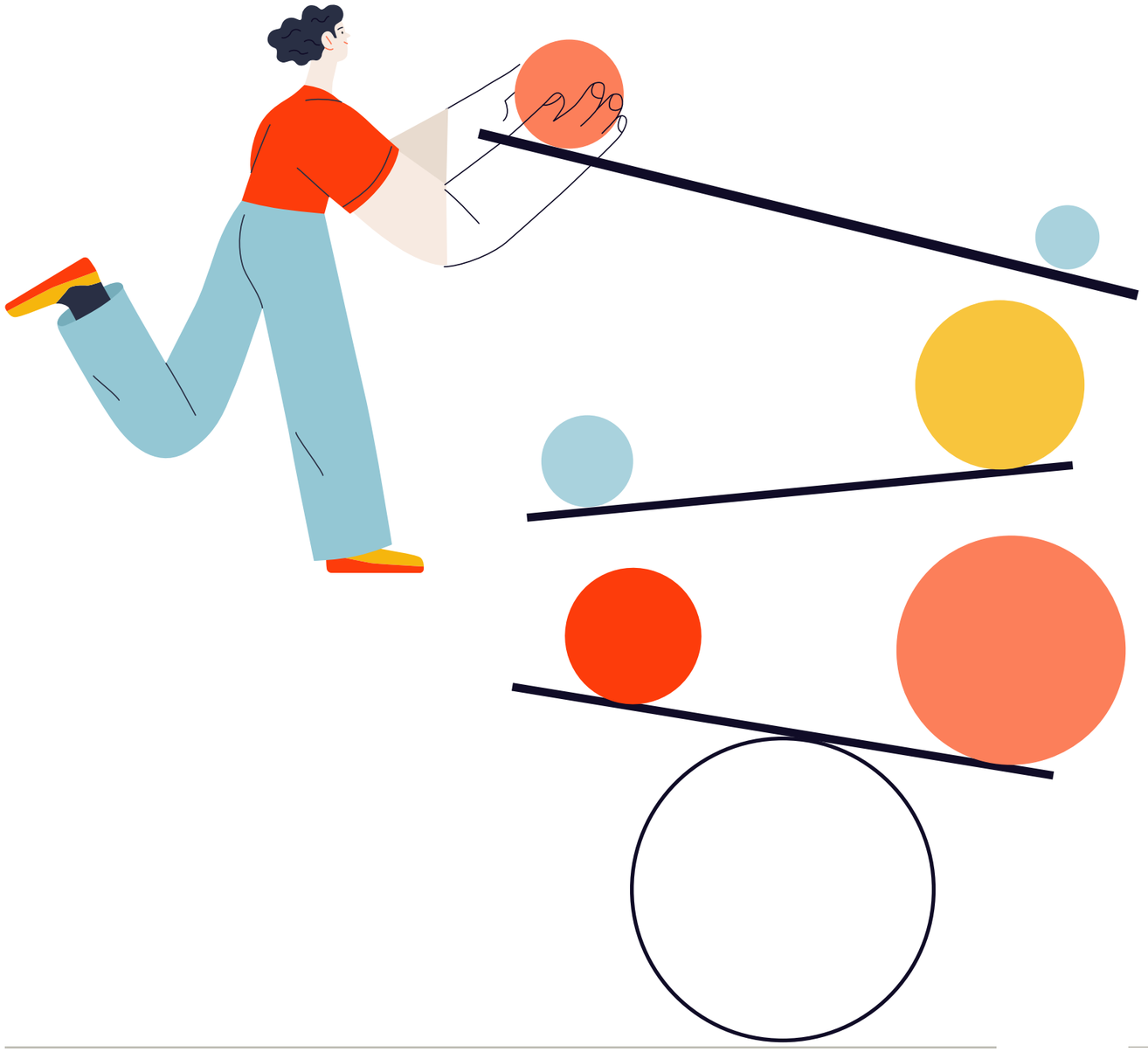
# المعلّمات والمعلّمون السوريّون اللاجئون في لبنان: بين ضغوط اللجوء وعوامل الرفاه في العمل

حمّود امجيدل

لم يكن محمود معلّم اللغة العربيّة واللاجئ في لبنان منذ سنة 2015، يتصوّر أن تكون مهنته عبئًا عليه، وهو الذي اختارها حبًّا بها، يقول: "خلال عملي في سوريا كان للتعليم ضغوطات كأيّ مهنة، إلّا أنّ عملي في المهنة ذاتها في ظلّ ظروف اللجوء، ازدادت ضغوطاته كثيرًا نتيجة عوامل جعلتني أتخلّى عن مهنتي مدرِّسًا، والعمل بائع ملابس في أحد المتاجر".

تعدّ مهنة التعليم من المهن الإنسانيّة التي تبني الأجيال وتصنع مستقبلهم، ويعدّ المعلّم الركيزة الأساس في هذه العمليّة، وأيّ تأثير في أدائه المهنيّ ينعكس في تربية الأطفال وتطوّرهم الأكاديميّ. تبدأ العمليّة التعليميّة من عمليّة التحضير للدروس والتفاعل اليوميّ مع الطلّاب، وتنتهي بمدى تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة. من هنا، وجود معلّم قادر على تحقيق تلك الأهداف يرتبط بعوامل ذاتيّة واجتماعيّة ومهنيّة محيطة بعمله وقدرته على التكيّف مع ظروف صعبة، ومن أقساها اللجوء.





في سياق الحديث عن المعلّمين اللاجئين في لبنان، هناك تحدّيات إضافيّة تقع على عاتقهم، منها عوامل اللجوء، والأمان الوظيفيّ، والتمثيل النقابيّ، وقدرة الحصول على الدعم اللازم للاستمرار والعطاء، والتي نتعرّف إليها تعرّفًا موجزًا بتجربة معايشة الظروف مع المعلّمين، فضلًا عن عوامل الرفاه التي يتطلّعون إليها؛ علمًا أنّه من الصعب الإحاطة بأسباب الضغوط كافّة، وعوامل الرفاه، وعرضها، لكن سنحاول التركيز على بعضها.

## الاستقرار الوظيفيّ والماديّ

يعدّ الأمن الوظيفيّ من أسس نجاح أيّ منظّمة. فلا توجد منظّمة ذات إنتاجيّة عالية إلّا ويتحقّق الأمن الوظيفيّ فيها، ويتمتّع به جميع الموظّفين، إذ ينعكس انعدام تحقيق الأمن الوظيفيّ وتدنّي درجاته على مدى إنتاجيّة المنظّمة ونجاحها، حتّى وإن كانت تضمّ كفاءات مرتفعة ومتخصّصة (معروف وآخرون، 2018). يشكّل الاستقرار الوظيفيّ عاملًا مهمًّا وجزءًا رئيسًا في حياة المعلّمين اللاجئين وحقوقهم، فالاستقرار الوظيفيّ يشبِع الحاجات الماديّة. ويعدّ الأجر أهمّ العوامل التي تؤثّر في حياة الشخص الذي يؤدّي عملًا، مهما كان نوعه، إذ هو المورد الوحيد للرزق، أو على الأقلّ المورد الرئيس الذي يعتمد عليه جميع الأشخاص في قضاء ضرورات الحياة.

إلّا أنّ المعلّم اللاجئ يعاني تحدّيًا مرتبطًا بعدم توفّر الاستقرار لأسباب مختلفة، منها أنّ معظم المعلّمين لا يحقّ لهم، قانونيًّا، العمل في المدارس الرسميّة في لبنان، أو لا تتوفّر لديهم الأوراق التي فُقدت بسبب الحرب، أو يواجهون صعوبة في الحصول عليها من سوريا لتحقيق شروط العمل في المدارس الخاصّة. لذلك، ينحصر عملهم في بعض المنظّمات العاملة مع اللاجئين في بعض الضواحي والمخيّمات، وقليل من المدارس الخاصّة. وبالتالي، ليس هناك فرص لاستمرار الاستقرار الوظيفيّ والماديّ، فالمعلّم مهدّد دائمًا بخسارة مصدر رزقه. ويعمل المعلّمون اللاجئون في بعض منظّمات مراكز دعم الأطفال اللاجئين، وتكون تلك المراكز تابعة لمنظّمات تعمل لفترات قصيرة من السنة، لا تتجاوز ستّة أشهر، برواتب لا تكفي احتياجاتهم الماديّة، ويبقى المعلّم بدون فرص عمل أو بدون مدخول ماديّ في فترة الانقطاع عن التعليم؛ ممّا يشكّل عبئًا ماديًّا يهدّد استقرارهم الوظيفيّ.

## أثر اللجوء والتنقّل في الاستقرار الاجتماعيّ

إن كان المجتمع المدرسيّ صورة مصغّرة من المجتمع الإنسانيّ، وإن كان المعلّمون يعانون المشكلات النفسيّة والاجتماعيّة التي يعانيها الأفراد عامّةً، فلديهم مشكلاتهم الخاصّة بطبيعة مهنتهم؛ حيث وصِفت مهنة التدريس بأنّها من أكثر المهن التي يواجه أصحابها الضغوط، حيث تقع على عاتق المعلّمين مسؤوليّة تحقيق الأهداف التربويّة التي يسعى أيّ مجتمع لتحقيقها (عميري، 2018). ويعدّ الاستقرار الاجتماعيّ عاملًا مهمًّا في التأثير في حياة الإنسان، ويتمثّل في وجود الشخص ضمن الإطار العائليّ والاجتماعيّ الذي نشأ فيه، مع استقرار في الظواهر الاجتماعيّة والثقافيّة التي يعيش ضمنها. كما يكون تهديد الاستقرار الاجتماعيّ لدى المعلّمين اللاجئين بالتنقّلات المتكرّرة بحثًا عن الأمان، ولا سيّما في الفترة الأخيرة التي ترافق الحديث عن الترحيل وتشديد الإجراءات الأمنيّة. يضاف إلى ذلك صعوبة وصول بعض المعلّمين إلى أماكن عملهم، حيث يضطر معظم المعلّمين إلى التنقّل والنزوح إلى مناطق مختلفة، والبحث عن فرص في أكثر من منطقة، وعدم الثبات في أماكن العمل. تذكُر معلّمة لاجئة في إحدى المدارس أنّها خلال فترة اللجوء في لبنان انتقلت إلى أكثر من منطقة، وتركت منزلها للبحث عن فرص عمل، وشكّلت تلك التنقّلات ضغطًا كبيرًا عليها وعلى عائلتها. تعبّر عن ذلك بقولها: "حالة عدم الاستقرار تفقدني التركيز في مهمّاتي التعليميّة مهما حاولت التكيّف مع الظروف".

## عوامل رفاه المعلّمين وبيئة العمل

تقع على عاتق المعلّمين السوريّين اللاجئين في لبنان تجربة تعليميّة مُجهِدة كثيرًا، ولا سيّما أنّهم يتعاملون مع أطفال لاجئين، لهم خصوصيّة التعامل لنزع آثار الحرب واللجوء عنهم، ودعمهم قدر الإمكان. في الوقت ذاته، يعانون تجربة اللجوء



وآثارها النفسيّة، مثل عوامل الفقدان، والانتماء، والهويّة، والتمييز، وغموض المستقبل. فضلًا عن مجموعة عقبات تواجه بيئة العمل وخارجها في بلد اللجوء، ومن أهمّها التعامل معهم كلاجئين لا تحقّ لهم ممارسة العمل. ومع الأسف، غالبًا ما يكون هناك تركيز على رفاهية الأطفال وتجاهل رفاهية المعلّمين واحتياجاتهم؛ حيث لاحظ المعلّمون بتجاربهم أنّ ضغوط بيئة العمل تؤثّر في أهداف العمليّة التعليميّة تأثيرًا غير مباشر، وذلك بتأثّر الطلّاب أحيانًا بحالة المعلّم وشعوره واستعداده وتفاعلاته الصفّيّة، أو الطاقة التي يتمتّع بها أثناء إعطاء الدرس. فيؤثّر المناخ السلبيّ في الصفّ في الطلّاب وطريقة اكتسابهم المعلومات.

يذكر لاجئ سوريّ يعمل في إدارة مركز تعليميّ، أنّ المدارس في السنوات الأخيرة لم تعد توفّر المستوى ذاته من التمويل لتعزيز وسائل رفاه المعلّمين، من أنشطة الدعم النفسيّ وأنشطة تفاعليّة في المراكز أو خارجها، وذلك مع خفض التمويل في المنظّمات التي تدعم التعليم، والتي كانت تخصّص تمويلًا للأنشطة وتدريب المعلّمين، واقتصرت التمويلات على الحصص التعليميّة الأساسيّة فحسب. كما أنّ غالبيّة الإدارات المدرسيّة لا تمتلك ثقافة تدعم وسائل الرفاه في البيئة التعليميّة، ولو بالحدّ الأدنى.

* * *

مع كلّ ما تحمله الضغوط التي تحيط بالمعلّمين اللاجئين، لا بدّ من التركيز على رفاه المعلّم أساسًا لتحسين البيئة التعليميّة، وإن كان الجانب الماديّ ذا أهمّيّة، فالتركيز على الجانب المعنويّ من تقدير الذات، وحسن التواصل مع المعلّمين، واحترام رسالتهم والتخفيف من الضغوط والمهمّات الموكلة إليهم من دون ضرر بالعمليّة التعليميّة، مهمّ أيضًا. كما تؤدّي الإدارة المدرسيّة دورًا مهمًّا في خلق بيئة آمنة ومستقرّة، حين لا تستغلّ جهود المعلّمين وظروفهم لخفض أجورهم. ومن المهمّ أن يكون الإداريّ التعليميّ مؤهّلًا لقيادة الفرق التعليميّة من الناحية الإنسانيّة والمهنيّة. تذكر منال، اختصاصيّة نفسيّة ومدرّبة، أنّه عندما يتمكّن المعلّمون من إدارة الضغوط وكيفيّة التعامل معها، ويشعرون بالاحترام والتقدير، ينجزون مهمّاتهم التعليميّة والحياتيّة بطريقة أفضل، ما ينعكس إيجابًا على الطلّاب أيضًا.

**حمّود امجيدل**
متخصّص في حماية الطفل والإرشاد المدرسيّ وتعليم اللّاجئين
سوريا/ لبنان

## المراجع

- عميري، خديجة. (2018). *الضغوط النفسيّة وتأثيرها في أداء المعلّم*. جامعة أحمد دراية أدرار.
- معروف، أنس معن، ومحمود، يزن نافع، والأطرقجي، أسامة محمد (2018). الأمان الوظيفيّ ودوره في خفض دوران العمل في المنظّمات التعليميّة: دراسة حالة في الجامعات الأهليّة. *مجلّة جامعة جيهان*.

# مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

# غزّة تحترق في بؤرة الثقب الأسود

ميسون أبو موسى

عندما كنت صغيرة، في المرحلة الإعداديّة، كنتُ أجد راحة نفسي عندما أقرأ قصص الخيال العلميّ للدكتور نبيل فاروق، رحمه الله. وكنت أستمتع بالقراءة إلى الحدّ الذي أجدني أبحر معه بين شوارع المدن التي يسافر إليها بطل القصّة، وأتمشّى معه بين أروقة الحارات، وأتجوّل بين الأبنية؛ أعيش البدايات وأذرف الدموع في النهايات. كانت الفكرة التي سيطرت على تفكيري، أثناء قراءتي القصّة، حتّى هذا اليوم، هي فكرة "السفر عبر الزمن". كيف يتسنّى للشخص أن يسافر عبر الزمن، فيختار حقبة زمنيّة ويرحل إليها؟ وما وسيلة السفر إذاً؟ هل هي مصباح علاء الدين مثلاً؟ أم صعود على المكنسة الطائرة للساحرة الشريرة؟!

## بين الخيال العلميّ والواقع

ما زالت تلك الأسئلة الغريبة تتردّد في ذهني فترة طويلة، والشغف والحماس يراوداني لمعرفة مدى إمكانيّة تحقّق السفر عبر الزمن، على رغم إيماني المطلق باستحالته. لكنّه الخيال العلميّ الذي يفعل هذا بمحبّيه. تطرّقت كثيرًا إلى رحلة الإسراء والمعراج التي حصلت مع النبيّ محمّد صلّى الله عليه وسلّم، من مكّة إلى القدس، صعودًا إلى السماء، وتساءلت إن كانت سفرًا عبر الزمن؛ فالمكان متغيّر هنا كما الزمان. وكوني معلّمة علوم لفت انتباهي الثقب الأسود الذي يعدّ منطقة في الفضاء فيها جاذبيّة قويّة جدًّا، حيث لا يمكن للضوء الإفلات منها، وفق ما تصرّح بذلك وكالة الفضاء الأميركيّة "ناسا" التي وضّحت الأمر: "تحدث الجاذبيّة القويّة بسبب الضغط الحاصل في مساحة صغيرة. ويمكن أن يحدث هذا الضغط في نهاية حياة نجم ما. بينما تظهر بعض الثقوب السوداء نتيجة موت أحد النجوم".

ولم يلبث آينشتاين أن تسلّل إليّ بنظريّة النسبيّة التي أشار فيها إلى أنّ التنقّل عبر الزمن يحدث بثقوب سوداء، تكون جاذبيّتها عالية جدًّا، حيث الأجسام التي تتحرّك بسرعة الضوء قد تعبر الثقوب، فيظهر الجسم المُبتَلع للناظر إليه، وكأنّه متجمّد في مكانه. أمّا الأجسام من حوله فتمرّ كالبرق (Badran, 2022). لكن، جذبتني أيضًا أبحاث العالم الفيزيائيّ ستيفن هوكينغ حول الموضوع ذاته، إذ لم يكن مقتنعًا بفرضيّة كوننا قادرين في المستقبل على استخدام الثقوب السوداء في الفضاء، للسفر إلى الماضي. فيقول: "ستكون نهايتك أليمة إذا ألقيت بنفسك في

ثقب أسود".
حسناً... ما الذي أتى بي إلى حقائق هوكينغ وثقوبه السوداء؟

أوّلًا: السعي إلى فهم حقائق الكون والوجود من باب العلم المثبت بالبرهان.

ثانيًا: قرأت لهذا العالم الكبير شرحًا عن الثقوب السوداء وجاذبيّتها الهائلة وقدرتها على ابتلاع الأجسام السريعة، فقفزت إلى ذهني فكرة الثقب الصهيونيّ الظالم الذي ابتلع غزّة وأخفاها عن العالم: بقطع الاتّصال، وقطع الطرق، وإغلاق المعابر، وتدميرها تدميرًا وحشيًّا. فغدت غزّة وكأنّها تسير ببطء شديد حِيال التقدّم الكبير في عصر التكنولوجيا والإلكترونيّات.

اخترقت غزّة الزمان وسافرت عبر آلة الزمن الصهيونيّة إلى الماضي البعيد، وإلى الحياة البدائيّة. ورحلت بعيدًا إلى حياة المعارك والحروب والدمار الشامل، ووصلت إلى مرحلة الصفر وانعدام الإمكانات. عاش أهلها في الخيام وجمعوا الحطب لطهو الطعام، وها هم يقطعون المسافات البعيدة للبحث عن المياه، وبالكاد يحصلون على ماء الشرب وفُتات الطعام، حيث أصبحت المجاعة عدوّهم الثاني.

استطاع الإنسان القديم التحايل على الطبيعة، وفهم مكنونها. وذلك ما حصل مع أهل غزّة وأطفالها وطلّاب المدارس فيها، حيث أيقظ كلٌّ منهم حدسه لرؤية الأشياء بطريقة مغايرة، وتقديم الاختراعات محاولةً للعيش، ووسيلة تشبّث بثوب الحياة قبل المغادرة.

## متعلّمو غزّة يخترقون الثقب الأسود

هنا، من غزّة بالذات، ظهر الطلّاب والأطفال ظهورًا يربك العالم، جعل الجميع يراجع حساباته مع نفسه ودينه ومعتقداته. هل يمتلك هؤلاء الأطفال الصغار الذين هم بعمر أطفالهم، هذه القدرة الهائلة على التحمّل؟ وهل لهؤلاء الطلّاب الذين انقطعوا سنة كاملة عن الدراسة إنجازات علميّة يسجّلها التاريخ في غياب المعلّم والكتاب والمدرسة؟ والإجابة نعم؛ كان لهؤلاء الطلّاب العديد من الاختراعات. دعونا نقف عند بعضها:

**أوّلًا**: وظّف طفلٌ الرياحَ لإنتاج الطاقة الكهربائيّة للمخيّم الذي يعيش فيه، وسُمّي نيوتن غزّة.

**ثانيًا**: اخترع أحدهم إبرة لخياطة الملابس، باستغلال مفتاح علب اللحوم، حيث استخدم بعض الأدوات المساعدة، كالكمّاشة والمطرقة والمبرد لإخراجها كالإبرة، واستخدامها في خياطة قماش خيمة النزوح.

**ثالثًا**: قطعت إحدى الفتيات خرطوم المياه إلى قطع صغيرة، تتجاوز القطعة عقلة الإصبع، ثمّ قطعتها من طرفها باستخدام مشرط لتصبح ملقطًا للغسيل.

**رابعًا**: استخدام خلايا السليكون الكهروضوئيّة، واستخدامها لتوليد الطاقة الكهربائيّة، وإيجاد البديل لشحن البطّاريّات والجوّالات.

**خامسًا**: انعدام الوقود لم يقف حاجزًا ضد تنقّل السيّارات، حيث استبدل السائقون السولار والبنزين بزيت القلي الممزوج بالقليل من البنزين وقودًا يساعد المركبات على التنقّل عبر المدن والشوارع المدمّرة.

**سادسًا**: استخدم أحد الطلّاب عبوّة الدهان المضغوط الذي يستخدم للطلاء، جرسًا لخيمته.

**سابعًا**: تحضير الخبز باستبدال الخبّازة الكهربائيّة، بأداة أخرى ذات فتحة علويّة وشبكة يوضع أعلاها الفحم المشتعل.

**ثامنًا**: استخدام النار الباردة المتولّدة عن اشتعال الكحول في الطهو، والإفادة من صفائح الزيت في إنشاء أفران صغيرة للمنازل الضيّقة.

**تاسعًا**: الإفادة من العلب الفارغة من المعلّبات في بناء الخيم وأماكن الإقامة، وفي صنع الدمى المتحرّكة بالخيوط أيضًا، وذلك من باب الترفيه عن الأطفال.

**عاشرًا**: الإفادة من طعام المعلّبات غير القابل للأكل، ومحاولة تغيير استخدامه بإضافة بعض النكهات والتغييرات ليحاكي أكلات فُقدت من بداية الحرب، مثل الاستعاضة عن البيض الضروريّ في صنع الكيك واستبداله بالخلّ والبيكنغ صودا.

**أخيرًا**: إدخال بدّالة الدراجة الهوائيّة في حوض ماء وملابس، ثمّ تحريكها لتحاكي الغسّالة الكهربائيّة في دورانها.

## هل تتّبع هذه الاختراعات مبدأً علميًّا معيّنًا، أم هي مَحض صدفة؟

بالطبع، هذه الاختراعات لها مبادئ علميّة، فطاقة الرياح وطاقة الشمس من الطاقات المتجدّدة التي تستخدم خلايا السليكون أو طواحين الهواء، وتولّد مجالًا كهربائيًّا يُشغِّل الأجهزة المختلفة



بطاقةٍ وتردّد معيّنين.
أمّا صنع الإبرة فيعتمد على أنّ بعض العناصر الفلزيّة قابلة للطرق والسحب، والمعلّبات هي في الأصل معادن، فبطرقها وسحبها يتغيّر شكلها وتستخدَم بطريقة مفيدة مغايرة لما كانت عليه.

أمّا تحريك عجلات الدرّاجة الهوائيّة واستخدامها في الغسيل، فيعتمد على مبدأ التروس الأماميّة والتروس الخلفيّة والسلسة التي تنقل الحركة في الدرّاجة. وبالتالي، تتحرّك الملابس تحرّكًا مُشابهًا لحركة الغسّالة الكهربائيّة.

وبالنسبة إلى البيض الذي فُقد منذ فترة طويلة، فثمّة تفاعل كيميائيّ يحدث عند مزج البيكنغ صودا مع الخلّ، فينتج عنه الماء وثاني أكسيد الكربون. وهذا بدوره يعطي المخبوزات خفّة وطراوة تَحلّ مكان البيض الذي لم يتناوله الطلبة أكثر من تسعة أشهر بسبب إغلاق المعابر.

بينما رأى آخرون أنّ استخدام زيت الطهو الأرخص سعرًا مناسب لتوليد حرارة كافية عند احتراقه؛ ممّا يكفي لإشعال محرّك السيّارة، بدلًا من الوقود الذي حُرم القطاع منه لفترات طويلة.

أمّا النار الباردة التي تنتج عن خلط الكحول الإيثيليّ بالقطن أو الصوف، فكفيلة بإنتاج النار الزرقاء التي لا ينتج عنها أكاسيد ضارّة بالإنسان، وتستخدم للطهو السريع.

## هل هذه الاختراعات صديقة للبيئة أم ضارّة بها؟

دُمّرت البيئة الفلسطينيّة بالكامل، فلا تكاد تخرج متجوّلاً في شوارع المدينة حتّى ترى الكثير من المنازل التي دُمّرت، وكذا المدارس والمحلّات التجاريّة وأرصفة الشوارع وأعمدة الإنارة وأسلاك الكهرباء. الأمر أشبه بزلزال أو فوّهة بركان نَشُطت وألقت حِممًا بركانيّة أحرقت البُنى التحتيّة والفوقيّة معًا. لكنّ الأجمل من ذلك أنّه، وعلى رغم ذلك كلّه، فأصدقاء البيئة صامدون يجمعون المواد البلاستيكيّة والعلب المعدنيّة ويعملون على إعادة تدويرها وإخراجها بشكل أجمل وأفيد من ذي قبل. حتّى بقايا الركام، من أحجار وحصى، يجمعها الأطفال ويفتّتونها لإعادة استخدامها مرّة أخرى في البناء. البيئة الفلسطينيّة قابعة في القلب، يُربّت الجميع على كتفها بحنوٍّ بالغ، ويمسحون عبراتها ودم الكفّ نازف. فذاك الثرى ضمّ في جوفه الشهيد وقدمَ المُصاب المبتورة وعظامَ جثثٍ تحلّلت، ولم يُعرَف أصحابها، فاستشهدوا والغموض يكتنفهم حيث كُتب على جثثهم عبارة "الشهيد مجهول الهويّة".

* * *

تُرى، مَن ستبتلع ثقوب هوكينغ السوداء بعد غزّة في المرّة القادمة؟ وهل سيلفظ الحوت غزّة بعد أن غشيها الظلام في بطنه؟! وهل سَيَمُرّ على غزّة بِضع من السَيّارة (المسافرين) لينقذوها بعدما ألقاها إخوتها في غيابة الجبّ؟! لا أقول إلّا ما قاله سيّدنا يعقوب عندما جاءه أبناؤه يبكون كذبًا على سيّدنا يوسف: {بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ} (يوسف، 18).

**ميسون أبو موسى**
معلّمة علوم حياتيّة وعلوم عامّة
فلسطين

## المراجع


- Al Gharbi, Little Muhammad. (2019). Travel through wormholes is possible, but slow. *Al Jazeera.* Al-Jazeera.ney https://aja.me/jkgnbz
- Badran, Walid. (2022, January 10). Stephen Hawking: The story of Newton's heir who developed a "theory of everything" to explain the universe. *BBC.* https://www.bbc.com/arabic/science-and-tech-59927857.amp

مقال

# مناهج العلوم الإنسانيّة: تعليم أم "من سـيربح المليون؟"

زيد الخطيب

ورد درسا "مواقف مشرقة من حياة الخلفاء الراشدين" اللذان يتحدّثان عن حياتهم وفضلهم وإنجازاتهم، في كتاب التربية الإسلاميّة لمرحلة الثانوية العامّة في الأردن. ذكر الدرس الثاني من هذين الدرسين- يتحدّث عن الخليفتين الراشدين الثالث والرابع- قصّة وفاتهما، فذكر في مقتل عثمان بن عفّان: "استشهد رضي الله عنه سنة 35 للهجرة، حيث أثار بعض الناس الفتنة عليه، ما أدّى في النهاية إلى قتله على يد هؤلاء الخارجين على الدولة، وكان عمره اثنتين وثمانين سنةً، ودفن في البقيع، وكانت مدّة خلافته اثني عشرة سنة، رضي الله عنه وأرضاه". كما ذكر في مقتل الخليفة الرابع: "استشهد رضي الله عنه على يد رجل من أهل الضلال من الخوارج يُدعى عبد الرحمن بن ملجم".

حادثتا القتل هاتان لمِن أكثر الأحداث تأثيرًا في تراثنا، ولهما اتّصال واضح في واقعنا المعيش، فلمَ يُحرم طالب الثانوية العامّة من بعض السياق الذي يُفهِمه الواقعتين وعظيم أثرهما؟ بدلًا من ذلك، ارتأى الكتاب أن يسمّي القاتل، ويذكر الجماعة التي انتمى إليها، من دون أن يذكر أدنى تفصيل على هذه الجماعة. كما ذكر أنّ الخليفة الثالث قتله خارجون على الدولة واكتفى. فلم تكن أيّة دوافع أو حوادث سابقة أو لاحقة من أولويّات الكتاب. فهذا المقرّر يرى أنّ طالب التوجيهيّ قد حقّق النتاج المطلوب إذا عرف اسم القاتل وفئته من دون أن يعرف شيئًا عن السياق. وبذلك، فالمعرفة التي اكتسبها الطالب ليست إلّا معرفة مجتزأة في فضاء من المعلومات المفكّكة التي لا يُعرَف لها رابط أو علاقة، ويظلّ هذا الفضاء يتقلّص بفعل عوامل الزمن والنسيان، كما تتقلّص الصخرة من عوامل النحت والتعرية؛ فانعدام التكامل حُكمٌ على الشيء بانهياره، كالبيت الذي يوضع الطوب فيه من دون مادّة تلصقه ببعضه. وما أشبه هذا بمسابقة "من سيربح المليون؟" حيث تُطرح الأسئلة ذات الجواب الأوحد، وتنتهي الغاية عند الإجابة الصحيحة لننتقل بعدها إلى السؤال التالي. فمن تابع البرنامج لسنوات، ظفر بكمّيّة هائلة من الحقائق عن مختلف الموضوعات (إذا افترضتنا أنّه لن ينساها أصلًا)، من دون أن يبني تصوّرًا عن موضوع واحد أو ظاهرة من الظواهر.

## سيناريوهان في تدريس الحرب العالميّة الثانية

### السيناريو الأوّل

**الحرب العالميّة الثانية: متى وقعت الحرب العالميّة الثانية؟**

سنة 1939

**متى انتهت الحرب العالميّة الثانية؟**

سنة 1945

**ما الدولة التي بدأت الحرب العالميّة الثانية؟**

ألمانيا النازيّة (من دون ذكر أيّة معلومات إضافيّة توضِّح مفهوم النازيّة، كما لم يوضِّح كتاب التربية الإسلاميّة معنى الخوارج الذين قتلوا الخليفة الرابع، أو الخارجين على الدولة الذين قتلوا الخليفة الثالث)

**ما أوّل دولة هاجمتها ألمانيا؟**

بولندا

**كم ضحيّة وقعت نتيجة الحرب العالميّة الثانية؟**

حوالي 70 مليون قتيل.

وهلمّ جرّا بشبيه هذه الأسئلة وإجاباتها من معلومات وحقائق عشوائيّة. وللإنصاف، ورد درس الحرب العالميّة الثانية في كتاب تاريخ العرب والعالم للصفّ الحادي عشر الأردنيّ، ووضّح المقصود بالنازيّة. فليس المقصود هنا نقد المناهج الأردنيّة، بل التطرّق إلى الظاهرة عامّة.

### السيناريو الثاني

يدرس الطالب عن الحرب العالميّة الثانية على أنّها حدث تاريخيّ وقصّة ذات سياق. يتعرّف إلى جوانبها والعلاقات بينها، فيستشعر إرهاصاتها وكيفيّة تفاعل الظروف التي أدّت إلى ما أدّت إليه من دمار، فيصل الطالب إلى نتيجة واضحة وفهم شافٍ

وتصوّر مستقل يُصيِّر المعرفة النظريّة جزءًا من الشخصيّة، وثقافة تنعكس عمليًّا. فالنتاج الأخير هنا منظومةٌ تتداخل عناصرها على غرار الفضاء المكوَّن من المعلومات القائمة دونما اتّساق.

ليست المعلومات المنفصلة عن سياقها عديمة القيمة، ولكن ما يحاول هذا المقال بيانه هو أنّ قيمة المعلومات والحقائق تعظُم عندما تُطرَح في سياق. فإذا فكّكنا الحدث التاريخيّ أو القصّة إلى نقاط، فلن نتكّمن من ربط الحقائق ببعضها، ممّا يعطّل التفكير الناقد والتحليل. حتّى المهارات الدنيا التي تهدف العمليّة التربويّة إلى تحقيقها، مثل الفهم أو الحفظ والتذكّر، يعزِّز السياق فاعليّة تحقيقها. على سبيل المثال، ما أيسر تذكّر تفصيل من مسرحيّة شاهدناها أو رواية قرأناها، وإن مضى على قراءة الرواية أو مشاهدة المسرحيّة حينٌ طويل، ولكن قد يصعب ذلك علينا إذا حُرمنا من المشاهدة أو القراءة التامّة واكتفينا بملخّص يضمّ الأحداث وفق نقاط.

ومن هنا، تتبيّن أهمّيّة توظيف السياق في المناهج من أجل تعميق فهم الطالب القضايا المطروحة، لتحقيق غايته، وربطه بالحياة. فالمعلومة أو الحقيقة المنفصلة لا تصير جزءًا من شخصيّة الطالب، بل لا بدّ من التكامل واعتبار السياق، لتحقيق التعلّم ذي المعنى.

## أمثلة على توظيف السياق لدمج التعلّم بالحياة

### التكامل الأفقيّ

يُعرَف التكامل الأفقيّ بأنّه ورود موضوع دراسيّ معيّن في أكثر من مادّة في الصفّ ذاته. على سبيل المثال، يتكامل درس الضوء في منهج اللغة الإنجليزيّة للصفّ التاسع مع درس الضوء في كتاب الفيزياء للصفّ ذاته، ويتكامل درس "نصاب الزكاة" في مقرّر التربية الإسلاميّة مع درس "النسب المئويّة" في الرياضيّات. ومن صور تطبيق التكامل الأفقيّ في العمليّة التربويّة تنظيم معلّمي المادّتين نشاطًا مشتركًا تُرصد علامته للموضوعين. يتوسّع السياق العامّ للموضوع المطروح، بتوظيف التكامل الأفقيّ، من دائرة الكتاب المدرسيّ الواحد إلى سياق الكتب الدراسيّة جميعها للصفّ الواحد، ويتحقّق التعلّم ذو المعنى هنا عندما يفهم الطالب أنّ الغاية كانت تطبيق المهارة أو فهم الظاهرة، لا دراسة الدرس. فالضوء ليس موضوعًا في كتاب الفيزياء، بل ظاهرة في الطبيعة وُضِعت في كتاب الفيزياء.

### إضفاء الطابع الشخصيّ

هو إقحام الطالب شخصيًّا في التعلّم، حيث يمكن للمعلّم أن يوظِّف أسماء طلّابه في الأمثلة، ويمكنه أن يقارن نظامه الغذائيّ بالنظام المذكور في الكتاب. حينها يشعر الطالب أنّه معنيّ بالعمليّة التعليميّة، فهو حاضر فيها. وهنا أيضًا، يوسّع المعلّم السياق من الغرفة الصفّيّة إلى حياة الطالب الشخصيّة، وفي هذا ربط مباشر بحياة الطالب. فمثلًا، عندما يقارن الطالب نظامه الغذائيّ بالمقترح المذكور في الكتاب، يدرك أنّ المقترح ليس حبرًا على ورق، بل نموذجًا لشيء يمكن أن يُطبَّق في الحياة.

### المعاني دون المباني

يشير مصطلح المباني في اللغة إلى التراكيب اللغويّة التي تتركّب كقطع الليغو. أمّا مصطلح المعاني فيشير إلى الرسالة اللغويّة التي تؤدّيها تلك التراكيب. فمثلًا المبنى اللغويّ السليم للجملة الفعليّة، وفق قواعد النحو العربيّ، هو الفعل فالفاعل فالمفعول به: "حمل الولد التفاحة".

فالجملة السابقة جملة فعليّة يُنظَر إليها من منظورين. يتمثّل الأوّل في المنظور البنيويّ، حيث حقّقت الجملة السابقة قواعد التركيب (البناء) العربيّ، فجاء الفعل يليه فاعل واختتمت بالمفعول به. وهذا الجانب الرياضيّ هو الجانب الهندسيّ للغة، إذا أتقنه الطالب يركِّب الوحدات اللغويّة البنيويّة (الكلمات) إلى وحدات أكبر بما يشابه تركيب الأحاجي. كما يمكن أن ننظر إليها من منظور آخر، وهو الجانب المعنويّ، أي الرسالة اللغويّة ذات المعنى التي يؤدّيها التركيب. فالدماغ يترجم تلك المباني اللغويّة إلى صور ليفهم المتلقّي المراد من الرسالة. فأيّ المنظورين يجب أن نتّخذه منطلقًا في التعليم؟

لعلّنا نطرح قبل هذا السؤال سؤالًا آخر: ما غاية اللغة؟ هل غرض اللغة ومرادها ترتيبُ الكلمات وفق قواعد معيّنة أم تأدية معانٍ؟



غاية تلك المباني أن تتجمّع مع بعضها في سياق بنائيّ يؤدّي إلى معنى لغويّ، فغاية اللغة معانيها لا مبانيها.

وهذا ظاهر أيضًا في مناهج اللغة الأجنبيّة، إذ من آفات تدريس اللغة الأجنبيّة التمحور حول المباني وإهمال المعاني. على سبيل المثال، غاية تعليم "الماضي البسيط" في منهج اللغة الإنجليزيّة تزويد الطالب بالقدرة على التحدّث عن الأحداث الماضية، لا أن يرتّب مكوّنات الجملة في الزمن الماضي.

## مشكلات تواجه المعلّم في عمليّة توظيف السياق

### غياب السياق القصصيّ

يعرض الكتاب الدراسيّ، أحيانًا، المعلومة منتزعة من سياقها. وحلّ هذه المشكلة بسيط، فالمعلّم يأتي بالسياق المناسب، ويقدِّمه بمادّة إثرائيّة.

### ظاهرة وضع الخطوط

هي ظاهرة غيّبت السياق، حيث أصبحت كتب مواد الدراسات الاجتماعيّة لطلّابنا مرسمًا من الخطوط المرسومة، وصار دور الطالب غائبًا، فهو مجرّد متلقٍّ للمعلومة التي يلقّمه إيّاها المعلّم. وحلّ هذه المشكلة أن تُعرَض المفاهيم بتكامل. ويمكن للمعلّم أن يسند للطالب مهمّة وضع الأسئلة. وحينها يُجبر الطالب على التفكير وعلى بناء علاقة مع النصّ.

### التجريد

قد يعرض المنهج المقرّر مفاهيم مجرّدة من دون أمثلة تعزِّز ربطها بالواقع، وحينها يمكن للمعلّم الإتيان بمثال مناسب. مثال ذلك، قد يأتي كتاب دراسيّ بالتعريفات الآتية من دون أمثلة:

**السكّان:** الأشخاص الذين يعيشون في بقعة جغرافيّة محدّدة في وقت محدّد.

**الديموغرافيا:** العلم الذي يدرس خصائص السكّان.

**الديموغرافيّ:** الشخص الذي يدرس الديموغرافيا.

والحلّ هنا أن يأتي المعلّم بأمثلة لتلك المفاهيم المجرّدة. يمكن للمعلّم هنا، مثلًا، أن يؤلِّف قصّة تضع المفاهيم السابقة في سياقٍ حياتيّ، ويسأل عنها بعد قراءة القصّة:

### قصّة أحمد

درس أحمد الأشخاص الذين عاشوا في الأردن سنة 2022، فوجد أنّ عددهم 10 مليون شخص، وأنّ نسبة الذكور حوالي 53%. ووجد أيضًا بعد بحثه أنّ المجتمع الأردنيّ مجتمع فتيّ.

**ماذا نسمّي الأشخاص الذين عددهم 10 مليون في الأردن؟**

**الإجابة:** هم سكان الأردن.

**ما خصائص الشعب الأردنيّ الذين درسهم أحمد؟**

**الإجابة:** الشعب الأردنيّ ذكوره أكثر من إناثه، وهو مجتمع فتيّ بالمتوسط.

**ما العلم الذي يدرسه أحمد؟**

**الإجابة:** يدرس أحمد علم الديموغرافيا.

**ما الاسم الوظيفيّ لعمل أحمد؟**

**الإجابة:** أحمد ديموغرافيّ.

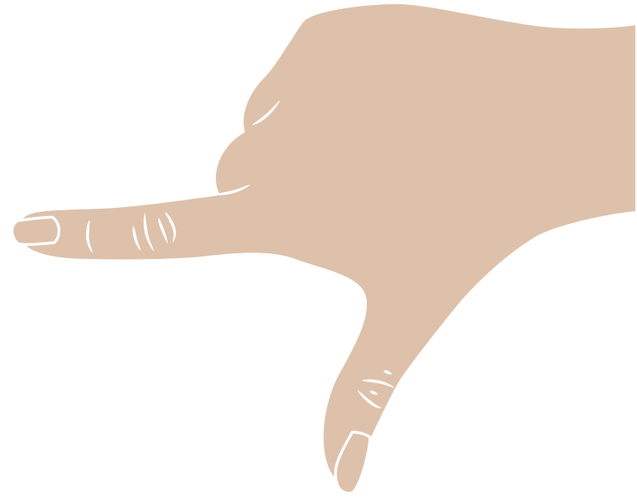
هنا يستخلص الطالب المفاهيم وفق سياق حياتيّ، وتوضيح المجرّد (المصطلح المراد تدريسه) بالتمثيل (القصّة التي يوظّفها المعلّم)، قد يعزِّز فهم الطالب، ويسهِّل عمليّة الوصول إلى النتاج التعليميّ.

* * *

إذا ما نظرنا إلى هذه القضيّة من وجهة نظر أخرى، قد نتفهّم أن خروج الطالب من الغرفة الصفّيّة، وهو عارف بالمطلوب معرفة محدّدة أيسر من حيث الدراسة والتحضير للاختبار. فالقضايا متشعّبة، والدروس محشوَّة، فما أيسر حفظ عدد محدّد من النقاط، مقارنةً باستيعاب المفاهيم وتتبّع الأحداث. والكثير يرى أنّ حفظ كمّ من المفردات المحدّدة مسبقًا وحفظ قواعد اللغة حفظًا رياضيًّا أسهل من بناء لغة ومهارة. والفيصل هو الأولويّات المرسومة والغايات المرجوّة من العمليّة التعليميّة. وهنا أطرح السؤال الأوّل مرّة أخرى: تعليم أم "من سيربح المليون"؟ أو بالأحرى "من سيربح العلامة؟"

**زيد الخطيب**
معلّم مادّة اللغة الإنجليزيّة
الأردن

مقال



# وجهة نظر: مشكلات تدريس اللغة العربيّة

مصطفى أمين

اللغة العربيّة وآدابها ليست مادّةً أو تخصّصًا واحدًا، بل هي الموادّ كلّها والتخصّصات جميعها، حيث تتكوّن بنيويّتها من القدرة على الذوبان في سائر السرديّات الأدبيّة والمعادلات العلميّة الأخرى، لتكون مادّة تحليليّة وثقافيّة ومهاريّة في الدرجة الأولى.

يمسك الواقع التربويّ المأزوم بأيدينا نحو حراك تربويّ جديد، إذ بات معروفًا، بل مؤكّدًا، أنّ التربية اليوم، ولا سيّما التربية العربيّة، تشهد ركودًا واسعًا وديناميكيّةً معطّلةً، تقف في مقدّمتها وزارات التربية بوصفها المحور الأوّل في منطقة الأزمة، لأنّها الأكثر استشعارًا لهموم المجتمع وحاجات الأهل ومصالح الطلبة، وللتحدّيات التي تواجههم في عالم سريع التغيّر وشديد التعقيد. أمّا ملامح هذا الواقع المأزوم، فنوضّحها في هذا المقال وفق النقاط الآتية:

## لغة تعليم العربيّة في المدارس

اللغة في الأصل طيّعة لمعطيات الواقع، وحينما نقول طيّعة لا نعني أبدًا خضوعها بالمطلق للحداثويّة، بل مرونتها الذكيّة في قراءة فقه الواقع التربويّ. لذلك، نرى بعض المعلّمين على طرفي نقيض: فبعضهم يدرّس اللغة العربيّة بالعامية التي تميّع هذه اللغة من حيث صلابة ألفاظها وتعابيرها وسياقاتها؛ وبعضهم الآخر يدرّسها بالفصيحة الجزلة التي تعقّد اللغة وتبني حاجزًا معرفيًّا وتراثيًّا وقوميًّا إزاءها، في حين أنّنا بحاجة اليوم إلى اللغة البيضاء التي تستوعب داخلها الجميع، وهي الجمع بين العاميّة الشفهيّة والفصيحة المكتوبة في آن، أي بين لهجة مسموعة ولغة مقروءة. فلا بدّ من مصالحة الفصحى والعاميّة باستثمار الأنشطة الثقافيّة باللغة العاميّة، كالزجل والفولكلور والأغاني والمسرح، وإدخالها في المناهج كأنشطة تثقيفيّة شفهيّة، لأنّ اللّغة تتدفّق بتناغم، من النطق إلى الكتابة، في نشاط لغويّ مستمرّ، وكلّ منهما يكمِل الآخر إكمالًا لا يمكن الاستغناء عنه.

## طلّاب لا يحبّون اللغة العربيّة

في الحقيقة هذه نتيجة، بل شعور طبيعيّ لدى الطلبة؛ فلمّا نقول لغة، لا نعني أبدًا الفصحى أو العاميّة، ولكن نعني تحديدًا بنيويّة اللغة داخل الخطاب اللغويّ. ومنذ زمن بعيد، عزلت اللغة عن الحياة ومتطلّبات العصر، فبقيت محفوظة في الكتب والأبحاث. فعندما يسمع الطالب باللغة العربيّة يتبادر إلى ذهنه، بادئ ذي بدء، سياق اللغة العربيّة التركيبيّ المعقّد، فيعوق هذا التخاطر المعرفيّ في كشف الخطر التربويّ، عن اكتشاف روح العصر في عصر ما بعد بعد الحداثة (الذكاء الاصطناعيّ). لذلك، فما يريده الطالب من اللغة هو بنيويّتها، وبكلام أدقّ، خطابها اللغويّ المعاصر، حيث ينكبّ مهتمًّا بمهارات العربيّة التي تستوفي شروط الحداثة، مثل: مهارات الاستماع، ومهارات التحليل، ومهارات الإقناع والتفاوض، ومهارات التواصل والتحدّث، ومهارات الحوار والخطاب والتعبير الجسديّ. هذه المهارات تصبّ مباشرة في براغماتيّة اكتشافه روح عصره، وتوظيفه إيّاها في الميادين المهنيّة والعلميّة.

## إدارة تربويّة غير مبالية

اللّامبالاة مشتقّة ومتّسقة مع قيم سوق العمل، العرض والطلب، ولكنّ المميّز هنا أنّ قيمة تسبق الأخرى، سباقًا أكثر

جدّيّة، حيث وجود الطلب سابق على ماهيّة العرض؛ فأهل الطلّاب يطلبون الاهتمام بمواد علميّة يرونها سلّم الأولويّات، بناءً على اعتبارات معرفيّة مشوّهة. لذلك، تستجيب المدارس للطلب، "فالزبون دائمًا على حقّ"، وكذلك العمل بروحيّة مبدأ "دعه يعمل، دعه يمرّ". فنرى، نتيجة ذلك، إدارة تربويّة تعدّ اللغة العربيّة درجة ثالثة، انسجامًا مع مفهوم وضع العالم الثالث، فلا تعيرها التركيز اللازم في طرائق تدريسها وأساليبها واستراتيجيّاتها؛ ممّا يعمّق الفجوة بين اللغة العربيّة والمدرسة من جهة، وبينها والطلّاب من جهة أخرى. فإذا كانت المدرسة لا تحتفي بلغتها الأم، فكيف يستطيع أيّ طالب أن يقدّر لغته؟! فالمحكوم يتبع الغالب ويقلّده.

## أسلوب إتقان اللغة العربيّة

أفضل أسلوب لتدريس مادّة اللغة العربيّة وآدابها هو التعلّم الذاتيّ أو عصاميّة التعلّم، حيث يعتمد المعلّم الناجح في أسلوبه على خبراته وتجاربه وثقافته، بتوجيه طلبته في أسلوبه نحو التعلّم الذاتيّ، والذي بدوره يوجِّه كلّ فرد وفق ميوله وسرعته الذاتيّة وخصائصه توجيهًا مقصودًا وممنهجًا. وأهمّ مصادر هذا الأسلوب هو الإنترنت، البحث والتنقيب عن المعلومات والمعارف بدقّة متناهية؛ ما يدفع إلى مزيد من القراءة والتدقيق والفضول. أمّا استخدام التكنولوجيا المتقدّمة جدًّا، باعتبارها مصدرًا، فيحوّل الطالب مباشرةً إلى آلة تسليع مباشِرة لرأس المال، ظاهرًا إيّاه كقيمة عرض وطلب، وسالبًا منه كلّ حقّ في تقرير مصيره الفرديّ. أمّا بالنسبة إلى تدريس أدبيّات اللغة العربيّة فيُفضَّل أن يضيف المعلّم إليها من ثقافته ومعارفه، بتحضيرها معرفيًّا وتربويًّا، لتقديمها في قالب جامع للأصول والحداثة في آن، وفق مهارات القرن الواحد والعشرين، لتدخل روح الطلّاب والعصر على حدّ سواء. فعندما يقوم معلّم المادّة، مثلًا، بتدريس قصيدة لشاعر ما، قد يضيف تحليلات من ثقافته ومعارفه الشخصيّة؛ ممّا يثري فهم الطلبة للقصيدة، ويعزّز تفاعلهم معها، في سياق يجمع بين التقاليد الأدبيّة والمفاهيم الحداثيّة، فضلًا عن تدريب الطلبة على مهارات الخطابة وإلقاء القصيدة.

كما يجدر بنا النظر إلى أهمّيّة مصالحة الأدب مع القواعد اللغويّة، باستثمار الأدب في الإضاءة على بعض اللّافتات النحويّة والصرفيّة والإملائيّة والأخطاء الشائعة (القواعد الوظيفيّة)،



بحيث تكون القواعد ممارسة يوميّة، وليست ممارسة أكاديميّة تثير الملل والتعقيد، وتؤدّي بالطالب إلى سوء الفهم، وإلى المزيد من الأخطاء اللغويّة. مثال ذلك، عندما يستنبط المعلّم في النصّ القواعد النحويّة والصرفيّة استنباطًا وظيفيًّا وسريعًا، والتي تحكم هذا النصّ، بدلًا من تخصيص حصص كثيرة للقواعد من دون تحقيق فائدة كبيرة.

## مفهوم حرّيّة المعلّم

تنصِّب الهيئة التربويّة في المدارس نفسها أداة حادّة للتربية والتوجيه والإرشاد التربويّ، فهي ضليعة في مراقبة إخفاقات المعلّم المهنيّة والأخلاقيّة. الأمر الذي يربك المعلّم عن مهمّته التعليميّة. كما تجد صعوبة في إسناد وزن أخلاقيّ سليم ومتوازن للمعلّم، بحيث لا قيم ولا أخلاق معترَف بها إلّا تلك التي تضعها أيّ مدرسة؛ مثاليّات تراثيّة أو بروتوكولات سوق العمل التربويّ، ضاربةً بعرض الحائط أخلاقيّات العصر الحديث وضرورة تحقيق توازن بين ما هو قديم وما هو جديد في الأخلاق. فنحن لا نتعاطى مع معلّم أو طالب من عصر صدر الإسلام، كما أنّنا لا نتعاطى معه كما لو كان في أميركا. يواجه المعلّم، نتيجة ذلك، صعوبة في التعبير عن وجهة النظر الأخلاقيّة في تقييم قصّته، إذ نفَتْه المدرسة من التقييم الأخلاقيّ وأوكلت نفسها مهمّة تحقيق هذا السيناريو الأخلاقيّ، والذي لا يؤخذ به في التقييم الأخلاقيّ الموضوعاتيّ غير المتحيِّز.

## وَهْم النموذج التربويّ

تتغنّى مؤسّسات الاستشارات التربويّة بالنموذج الغربيّ، وبضرورة الاهتداء به نحو التقدّم، فيظهر النموذج التربويّ الليبراليّ وكأنّه السحر الذي ما إن نأخذ به حتّى تحلّ المشكلات كلّها. فكرة النموذج تعبِّر واقعيًّا عن تحطّم الآمال بالتغيير، وعدم الثقة بالذات، وغياب العقل الموضوعيّ أو الجدليّ. كما تعبِّر عن حالة من الاستلاب، وأوهام كثيرة عن تقدّم النموذج الغربي. وتستحيل إمكانيّة ذلك، لا في إطار النظام الرأسماليّ، ولا في إطار النظام الاشتراكيّ. ولكن، من الممكن، عربيًّا، تحقيق نموذج خاصّ، يجاري صيرورة واقعنا العربيّ، حيث تستدعي صيرورة التطوّر العربيّ ما أنجزته البشريّة منذ بداية النهضة الأوربيّة من ثورات متلاحقة، وتجاوز مثالبها وخصوصيّاتها الواقعيّة كلّها، والتعامل معها باعتبارها مفاهيم تعبِّر عن ثورات وبنى اجتماعيّة متمايزة عن بنيتنا العربيّة، والعمل على تنوير عقلانيّ للفكر العربيّ - الإسلاميّ، يتواصل ويتمفصل مع مفكّري النهضة العربيّة، من دون قطيعة مع مفكّري الغرب. هذا الفعل المركّب، لا بدّ أن يستند إلى منهجيّة تربويّة كلّيّة وقادرة على الدمج بين النموذج والتكامل والتميّز والتمايز، وصياغة رؤية جديدة لا تُكرِّر النموذج الغربيّ، ولا تستقلّ بالواقع العربيّ، وكأنّه خارج التاريخ الموحَّد للبشريّة.

## مفهوم الحراك التربويّ

لن تأتي مستلزمات حراك تربويّ مأمول إلّا إذا علمنا جميعًا، معلّمين وإداريّين، محلّيّين ومركزيّين، وأهل مؤسّسات اجتماعيّة، أنّه لم يعد ممكنًا استعادة التاريخ الإسلاميّ، كما الليبراليّ الغربيّ، إلّا بالوعي المزيّف والوهم الأنطولوجيّ. فطريق خلاصنا هو طريق حداثتنا المرتبط بالمشروع المميّز عربيًّا، والذي سيكون مشروعًا مشتقًّا من إرث البشريّة الخالد في قراءة التاريخ البشريّ وحدةً بنيويّةً من دون أحاديّة تاريخيّة ينتصر فيها طرف على طرف، الحقّ والباطل. فنحن بإمكاننا أن نأخذ خير ما في الحقّ وخير ما في الباطل، إذ هي غالبًا تصنيفات عقائديّة وغير مرتبطة بالمعرفة بصلة.

* * *

ختامًا، اللغة ليست للاتّصال بين الناس والتعايش معهم فحسب، بل هي الوعاء الذي يستوعب الأفكار والثقافات والشعوب والحضارات، حيث تتمتّع اللغة العربيّة بنظام رباعيّ الدفع، بجميع العجلات السوسيولوجيّة: الأصل التاريخيّ، والحداثة السليمة، والأسلوب المعاصر، والمشروع المتمايز. وهو نظام يرسل في اللغة القوّة إلى العجلات الأربع جميعها في كلّ زمان ومكان، ويمكِّن اللغة من العمل في كلّ التضاريس، وتحت أيّ ظروف، لتكون لغة نشطة في صيرورة الحضارة العربيّة المعاصرة.

**مصطفى أمين**
كاتب وشاعر ومعلّم مرحلة ثانويّة لمادّة اللغة العربيّة وآدابها
لبنان

مقال

# معًا لتعزيز المساواة في التربية

نسرين كزبور

في عالم مليء بالتحدّيات والتغييرات المستمرّة، يبقى تحقيق المساواة في التربية ركيزة أساسيّة لبناء مجتمعات تعتمد المبادئ الرئيسة للمشاركة وتحقيق العدالة واحترام التنوُّع. فالمساواة في التعليم توفّر فرصًا متساوية لتحقيق إمكانيّات الطلّاب الكاملة، ضمن بيئة تعليميّة آمنة وشاملة وبعيدة عن التمييز والتحيّز، فهي تُسهِم في تعزيز العدالة الاجتماعيّة والتفاهم الثقافيّ وتحقيق التنمية المستدامة. ومن هذا المنطلق، يعدّ اتّباع استراتيجيّات تعزيز المساواة في التربية أداة حيويّة لمجابهة التحدّيات، سواء أكانت هذه التحدّيات اختلافات ذات طابع ثقافيّ أم اقتصاديّ أم غير ذلك.

## الشعور بعدم المساواة

وجدت ثانويّة رسميّة من ثانويّات لبنان عقبة في كيفيّة التعامل لردم الفجوة الموجودة بين طلّاب الفرع الفرنسيّ والفرع الإنكليزيّ في المرحلة الثانويّة، حيث يشعر طلّاب الفرع الإنكليزيّ بالإهمال وعدم التقدير وقلّة اهتمام الإدارة والهيئة التعليميّة، ويعود ذلك إلى عددهم القليل، نسبة إلى أعداد طلّاب الفرع الفرنسيّ. أضف إلى ذلك أنّ الفرع الإنكليزيّ حديث النموّ في هذه البيئة. في المقابل، يرى طلّاب الفرع الفرنسيّ أنفسهم ينتمون إلى طبقة اجتماعيّة أدنى مستوى من التي ينتمي إليها طلّاب الفرع الإنكليزيّ، ظنًّا منهم أنّ طلّاب الفرع الإنكليزيّ آتون من مدارس خاصّة لا يدخلها إلّا الميسورون؛ إذ معظم طلّاب الفرع الإنكليزيّ كانوا يعيشون في دول الاغتراب، وسلوكهم "مميّز" وطريقتهم بالكلام مختلفة، ما أدّى إلى خلق غيرة ونفور وانعدام التوازن في التعامل.

شعرت الهيئتان الإداريّة والتعليميّة بأهمّيّة الأمر، فبادرتا إلى اتّخاذ عدّة إجراءات للتقليل من حدّة الخلاف والاختلاف الحاصل بين الطلّاب، وذلك باتّباع استراتيجيّة معيّنة تجعلهم في وضعيّة مشتركة، وتسلِّط الضوء على أهمّيّة التواصل والتعاون والمشاركة والحوار واحترام الآخرين، وتهدف إلى تقريب المسافات وتعزيز العلاقات وتحقيق المساواة بين طلّاب الفرعين. فالتعزيز يؤدّي دورًا رئيسًا في حلّ مشكلات التعليم، لتوافقه مع خصائص الطلّاب النفسيّة والعقليّة. وهذا ما يؤكّد عليه عطيه (2009)، فمن وجهة نظره: "التعزيز عمل مخطّط له وهادف، ويُمارَس بطريقة فعّالة تنسجم مع خصائص المتعلّمين وطبيعتهم، وهو عامل مهمّ من عوامل التعلّم؛ لما له من أثر في تثبيت التعلّم".

وعليه، فالتربية والتعليم عمليّتان مترابطتان تهدفان إلى تطوير الطالب وتنمية قدراته ومهاراته، حيث تعمل التربية على تنمية القيم والأخلاق والسلوكيّات الإيجابيّة. ويرى عبد الله (2008) أنّ التربية عمليّة تنمويّة شاملة تهدف إلى تنمية قدرات الفرد وقيمه واتّجاهاته وتوجيه سلوكه، ليتكيّف مع مجتمعه. بينما يهدف التعليم إلى نقل المعرفة والمهارات من جيل إلى آخر. فهو من منظور شاهين (2009)، قضية مجتمعيّة يجب أن يشارك فيها جميع أطراف المجتمع، كالأسرة والمدرسة والهيئات الاجتماعيّة وغيرهم، حيث تركِّز على تقديم الدعم والمعارف والتوجيهات إلى الطالب لتحقيق الأهداف.

ينمّي اعتماد مبدأ المساواة في نظام التعليم اتّجاهات الطالب الإيجابيّة للتعلّم، ويساعده على الاندماج في المجتمع، وتحقيق إنجازاته الشخصيّة، وتعزِّز مشاركته ضمان التوازن وتفادي التمييز. يتجلّى ذلك في تطبيق عدّة ممارسات، كتشجيعه على التواصل الفعّال والاحترام المتبادل بينه والمعلّمين، وحثّه على استكشاف وجهات النظر المختلفة وتقييمها، وتعزيز قيم التعاون وقبول التنوّع، بالإضافة إلى تحفيزه على تحمّل المسؤوليّات، وإشعاره بأهميّته فردًا فعّالًا في حلّ المشكلات. يُسهم ذلك في بناء جيل متسامح ومتعاون لضمان بناء مجتمع مزدهر ومتقدِّم، يرتكز إلى قيم العدالة والمساواة.

من هنا، تقتضي المساواة في التعليم توفير فرص متساوية لجميع الطلّاب من مختلف الطبقات للتعلُّم والتطوّر، بما في ذلك تأمين الموارد والدعم اللازم وتلبية احتياجاتهم بحسب اختلاف مستويات مواهبهم وقدراتهم، فضلًا عن اعتماد التنوّع في بيئة التعلُّم لتعزيز التفاهم والاحترام المتبادل. كما تشير، وفق ما يحدّد Mclaughing Baker (2007)، إلى مبدأ المعاملة العادلة والمتساوية لجميع الأفراد من دون تمييز، بناء على الوضع الاقتصاديّ أو الطبقة الاجتماعيّة أو غيرها، وتسعى إلى تحقيق تكافؤ الفرص والحقوق بين الأفراد. أمّا بالنسبة إلى العدالة الاجتماعيّة، فتعني تحقيق التوازن في الفرص بين الأفراد بُغية تحقيق المساواة للجميع، وتقليل الفجوات الاقتصاديّة والاجتماعيّة بين طبقات المجتمع.

## نموذج تجربة في تعزيز المساواة

في مطلع شهر تشرين الثاني من السنة الدراسيّة 2023-2024، وبعد مرور شهر على انطلاقة السنة الدراسيّة في لبنان، قرَّرت إدارة الثانويّة التي أدرّس فيها اتّباع استراتيجيّة معيّنة في الصفّ الثانويّ الثالث، فرع الاجتماع والاقتصاد، في موضوع الإحصاء في مادّة الرياضيّات، تبدأ بالفرع الإنكليزي وتتوسّع لتصل إلى الفرع الفرنسيّ، وذلك لردم الفجوة بينهما.

بدايةً، لتطبيق هذه الاستراتيجيّة لا بدّ من توضيح الأدوات المستخدمة فيها، وهي الكتاب المدرسيّ والآلة الحاسبة واللوح وأوراق وأجهزة خلويّة وقناة خاصّة على اليوتيوب.

### الحصّة الأولى: توضيح الهدف من الدرس

وضّح المعلّم الهدف من الدرس وشرح الاستراتيجيّة التي ستنفَّذ، وآليّة تطبيقها، وتبادَل الآراء مع طلّاب الفرع الإنكليزيّ. وبعد إبداء موافقتهم وإعجابهم بالفكرة، انتقلنا إلى مرحلة التنفيذ مزوَّدين بدافعيّة وشغف بالتعلّم، ونكون بهذه الخطوة قد حقّقنا جزءًا من الهدف المرجوّ تحقيقه.

### الحصّة الثانية: شرح المفاهيم الرياضيّة وإنشاء مجموعات

بدأت العمليّة التعليميّة في الحصّة الثانية، حيث شرح المعلّم المفاهيم الرياضيّة المتعلّقة بالإحصاءات، مستندًا إلى أمثلة توضيحيّة، وموضِّحًا أهمّيّة الآلة الحاسبة، عارضًا أنواعها. فالآلة الحاسبة هي المحور الرئيس لتعلّم الإحصاء، ومن المتعارف عليه أنّ ثمّة أنواع متعدّدة من الآلات الحاسبة، منها ما هو قديم ومنها ما هو حديث، ولكلّ نوع سعر ونمط معيّن للاستخدام. فكلّما زاد التطوّر، أصبحت مهمّة الاستخدام أسهل. بعد ذلك، طلب إلى الطلّاب إنشاء مجموعات حسب نوع كلّ آلة حاسبة، وكلّفهم بالبحث واستكشاف كيفيّة استخدامها وتوظيفها لحلّ قواعد الإحصاء ومسائله.

### الحصّة الثالثة: تنفيذ الأنشطة التطبيقيّة وتلخيصها

كان الطلّاب موزّعين إلى ثلاث مجموعات، كلّ مجموعة يترأسها قائد يدير العمليّات بموافقة أعضاء المجموعة. وزّع المعلّم ورقة تتضمّن أنشطة تطبيقيّة موحّدة لجميع المجموعات، وطلب إليهم البدء بقراءتها ليصار إلى حلّها بعد التأكّد من أنّ كلّ مجموعة لديها، بالحدّ الأدنى، ثلاثة طلّاب قد اكتسبوا مهارة استعمال الآلة الحاسبة لحلّ المسائل الإحصائيّة. وبالفعل، بدأ عمل المجموعات، وكان المعلّم يتابع سير العمل ويتدخّل عند الحاجة، وعند الانتهاء من كلّ نشاط تطبيقيّ، يلخّص المعلّم شفهيًّا، ويطلب مندوبًا من كلّ مجموعة ليوضِّح للجميع كيفيّة توظيف النوع المستخدَم من الحاسبات في مجموعته، حرصًا على تحقيق المساواة بينهم في استخدام التكنولوجيا، أو بمعنى آخر، حتّى لا يعتقد الطالب الذي يمتلك آلة حاسبة قديمة أو غير متطوِّرة أنّه أقلّ معرفة أو أقلّ تطوُّرًا من أقرانه.

### تصوير الفيديو

بالتزامن مع هذا الجهد المبذول، طلب المعلّم إلى الطلّاب تصوير فيديو توضيحيّ يشرح فيه طالب كيفيّة استخدام الآلة الحاسبة الخاصّة به، وذلك بعد الاطِّلاع على اليوتيوب على كيفيّة توضيح ذلك. أنجز الطلّاب الفيديوهات بعد تعديلها عدّة مرّات، لتكون مميّزة لنقل الخبرات للفرع الفرنسيّ والأجيال اللاحقة، حيث خُزِّنت في قناة خاصّة. استغرق هذا النمط من العمل أربع حصص على مدار ثلاثة أيام، تقدّمنا فيها في تحقيق الأهداف المرجوّة من ناحية زيادة دافعيّة الطلّاب، ونشر ثقافة التعاون والحوار وتكافؤ الفرص في بيئة الفرع الإنكليزيّ، وبعدها انتقلنا إلى مرحلة جديدة، وهي التحضير للدخول إلى الفرع الفرنسيّ.

## الفرع الفرنسيّ: شرح آليّة العمل

قبيل التطبيق في الفرع الفرنسيّ، شرحنا ما سيتمّ فعله في الأيّام المقبلة، وطلبنا إلى الطلّاب أن يوزّعوا أنفسهم إلى ثلاث مجموعات كما فعلنا مع طلّاب الفرع الإنكليزيّ بعدما تأكّدنا من امتلاكهم الأنواع نفسها من الآلات الحاسبة؛ ممّا سهّل المهمّة علينا.

### الخطوة الأولى

إرسال روابط الفيديوهات التي أعدّها طلّاب الفرع الإنكليزيّ، للاطِّلاع على المحتوى وتبسيط عمليّة التفسير والفهم.

### الخطوة الثانية: إنشاء مجموعات

في اليوم التالي، وفي الوقت نفسه، وزّعنا ستّة طلّاب (طالبين من كلّ مجموعة، والمقصود هنا كلّ طالبين معهما آلة حاسبة يختلف نوعها عن طلّاب المجموعتين الأخريين) إلى شعب الفرع الفرنسيّ الثلاثة، مصطحبين معهم آلاتهم الحاسبة الخاصّة بهم. فبدأت الحصص الدراسيّة المخصّصة بالرياضيات، بوجود المعلّم والطلّاب المدرَّبين من الفرع الإنكليزيّ، وطلّاب الصفّ الذين كانوا موزّعين إلى ثلاث مجموعات بانتظار تلقّي المعلومات.



### الخطوة الثالثة: شرح الأهداف والمفاهيم وكيفيّة استخدام الآلة

بدأ المعلّم بشرح أهداف الدرس، وكتابة المفاهيم على اللوح وترك المهمّة بعد ذلك للطلّاب المدرّبين لتوضيح المفاهيم، وشرحها وكيفيّة استخدامها وتطبيقها باستعمال الآلة الحاسبة المخصَّصة للمجموعة. وأثناء تطبيق هذا العمل كان المعلّم يراقب جدِّيّة التنفيذ، ويتدخّل، إن دعت الحاجة، بالمساعدة أو تزويد الطلّاب بتغذية راجعة، واستمرّ هذا النمط من العمل لمدّة أسبوع خلال حصص الرياضيّات.

### الخطوة الرابعة: تصوير فيديو

في السياق نفسه، طلبنا إلى طلّاب القسم الفرنسيّ إعداد فيديوهات مشابهة لما قام به طلّاب القسم الإنكليزيّ لحفظها في القناة، مع احتساب ما قاموا به كمشروع إضافيّ يضاف إلى درجاتهم. وبعد الانتهاء من إتمام مهمّة الطلّاب المدرَّبين من الفرع الإنكليزيّ، أجرى المعلّم اختبارًا شفهيًّا لكلّ طالب على حدة، ليتأكّد من اكتسابه جميع المفاهيم المطلوبة،

## آراء المتعلّمين

سُئِل كلّ طالب عن رأيه بهذا الإجراء، وماذا أفاد معرفيًّا واجتماعيًّا منه. عبَّر معظم الطلّاب من الفرع الفرنسيّ عن شعورهم بالرضا، وتأكّدوا من تحقّق عمليّة الاكتساب التامّة بالاختبار الذي أجراه المعلّم. بالإضافة إلى الانطباع الجديد الذي تبلور لدى طلّاب الفرع الفرنسيّ عن زملائهم في الفرع الإنكليزيّ بأنّهم لطفاء وخلوقون ويحبّون مساعدة غيرهم وغير متعجرفين، والأهمّ من ذلك أنّهم متساوون في عمليّة التعلّم، ماديًّا ومعنويًّا، ويمتلكون الآلات الحاسبة نفسها، ويقدرون على إعداد الفيديوهات. أمّا طلّاب الفرع الإنكليزيّ فاستطاعوا تقدير ذواتهم، وأثبتوا امتلاكهم مهارات قياديّة؛ ممّا عزّز ثقتهم بأنفسهم، ومكّنهم من تنظيم معلوماتهم وبناء خبراتهم وتثبيت المفاهيم وتنمية تفكيرهم الناقد، فضلًا عن تعزيز مهاراتهم البحثيّة التي وفّرت لهم فرصة للابتكار، باستدعاء المعرفة السابقة وصياغتها بصورة جديدة، والأهمّ تخطّي شعورهم بإهمال الإدارة لهم.

أمّا بالنسبة إلى الإدارة، فراقبت سلوك الطلّاب في الملاعب للتأكّد من عمليّة الإدماج، وراقبت درجاتهم الفصليّة وقارنتها بالسابقة. كما تمّ ذلك في الأنشطة اللاصفيّة التي طلبت إليهم خارج إطار الساعات المدرسيّة، حيث لمست الأثر الواضح لهذا التحرّك من ناحية السلوك والتعامل والاندماج والتعاون والتعلُّم.

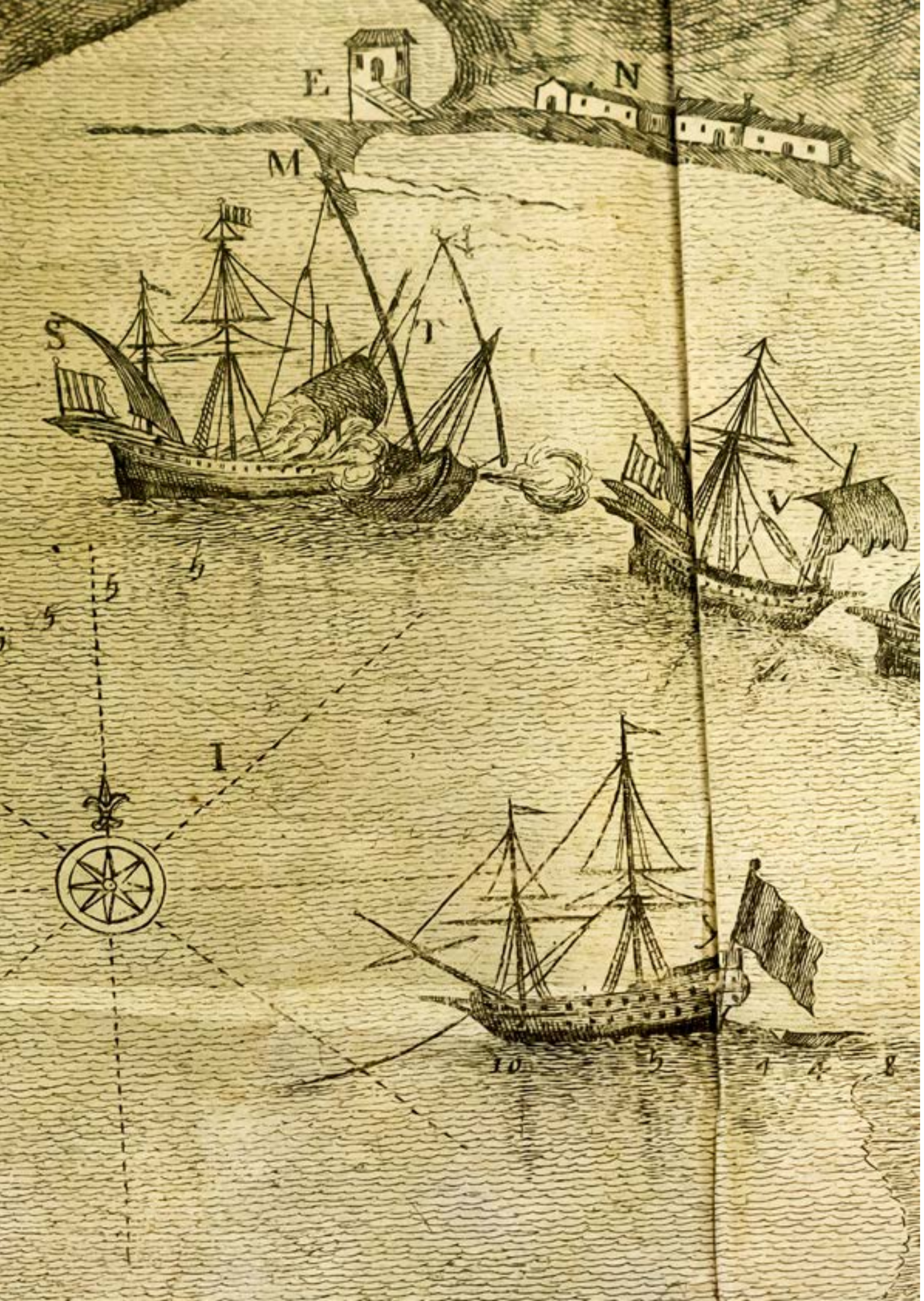
* * *

وفي الختام، يتبيَّن لنا أنّه بتوفير فرص متساوية لجميع الطلّاب، نستطيع أن نحقّق التقدّم والازدهار للمجتمعات. وبالتالي، نبني عالمًا أكثر عدالةً وتنميةً مستدامة، حيث يتمكّن الجميع من تطوير مهاراته. لذا، وجب على التربويّين والمعلّمين ابتكار استراتيجيّات جديدة تعزِّز المساواة والعدالة الاجتماعيّة، وتتبنّى ثقافة العمل الجماعيّ والتعاون في التعليم، ضمن بيئة متفاهمة تشجِّع على الابتكار والتعلّم المستمر والتطوير الشخصيّ، لأنّ تمكين الطلّاب كافّة من جميع الطبقات والخلفيّات المختلفة، يضمن استدامة التطوّر والنموّ على المدى الطويل. فنجاح العمليّة التعليميّة يرتكز إلى فهم احتياجات الطلّاب وتوفير بيئة محفّزة وداعمة لهم، مع تقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ للطلّاب، بالإضافة إلى حثّهم وتشجيعهم على التشارك والتحاور وتطوير أدائهم، فضلًا عن تعزيز الإبداع والتفكير الناقد لديهم ودمج التكنولوجيا في التعليم.

**نسرين كزبور**
باحثة ومدرّبة تربويّة ومعلّمة رياضيّات
لبنان

## المراجع


- شاهين، عماد. (2009). *مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمعلّمين*. دار الهادي.
- عبد الله، محمّد. (2008). *الفلسفة التربويّة ودورها في التنمية*. دار كنوز المعرفة العلميّة.
- عطيه، محسن. (2009). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج.
- Mclaughlin, E and Bakar, J. (2007). *Equality, Social justice and Social Welfare: A Road Map to the New Egalitarianisms. Cambridge Core. 6(1).* 53-68. http://dx.doi.org/10.1017/S1474746406003393




مقال

# تدريس التاريخ البديل:
## استكشاف المسارات التاريخيّة البديلة

د. مروان أحمد حسن

تاريخ البشريّة مليء بالقرارات المهمّة التي اتّخذها كلّ من الأفراد والحكومات، والتي كان لها تأثير كبير في مسار التاريخ. ومع ذلك، يمكن أن نتخيّل كيف كانت الأمور لو اتُّخِذت قرارات أخرى، وهذا ما يُسمَّى بالتاريخ البديل، حيث إنّه مفهوم يُعنَى باستكشاف المسارات التاريخيّة البديلة التي قد يتّخذها العالم لو حدثت أحداث مختلفة في الماضي.

يساعد تدريس التاريخ البديل الطلّاب على تطوير مهارات التفكيرين النقديّ والتحليليّ، بطرح سؤال "ماذا يحدث لو"، إذ تُحلَّل الأحداث التاريخيّة وفق سيناريوهات مختلفة، حيث يتعيّن عليهم تقدير الأسباب والنتائج لكلّ حدث تاريخيّ. ويساعدهم ذلك على فهم أنّ القرارات التي يتّخذونها اليوم يمكن أن تؤثّر في مستقبلهم كثيرًا (Lanetta & Fitzgerald, 2019).

تعدّ المسارات التاريخيّة البديلة وسيلة ممتعة لاستكشاف الثقافات والحضارات المختلفة، حيث يمكن للطلّاب التخيّل كيف كانت الحياة في مجتمعات مختلفة لو اتُّخِذت مسارات تاريخيّة مختلفة. يمكن لهم أيضًا استكشاف مفهومات، مثل الحرّيّة والعدالة والديمقراطيّة، بتحليل كيفيّة تطوّر هذه المفهومات في الماضي (Rodwell, 2018).

## فلسفة التاريخ البديل

يعتمد التاريخ البديل على الخيال إلى حدٍّ كبير، إذ ينشئ الطلّاب أحداثًا مختلفة في جدول زمنيّ بديل، تكون مستمدّة من حدث رئيس "نقطة التحوّل" في التاريخ الفعليّ، ويؤثِّر في جميع الأحداث اللاحقة. لذلك، يمكن أن تمتدّ روايات التاريخ البديل إلى المستقبل، ولكن، يتغيّر المستقبل بسبب بعض التغييرات في الجدول الزمنيّ التاريخيّ الأصليّ (Choi-Fitzpatrick, 2020).

ويجسِّد التاريخ البديل صراعًا مستمرًّا بين البنية والصلاحيّة، ويعتمد على النقاشات شبه الأبديّة حول نتائج المعارك، أو الاغتيالات الشهيرة، ولا نهاية منطقيّة لتلك النقاشات، وترتكز

عمليّة تدريس التاريخ البديل على عدّة مبادئ، وأفكار أساسيّة، حدّدها Parsons (2023) وWestlake فيما يلي:

### التعدّدية التاريخيّة

يعدّ التاريخ البديل وجهة نظر تعدّدية للتاريخ، إذ يؤمن بوجود أكثر من سيناريو ممكن للأحداث التاريخيّة، وتُعزَّز فكرة أنّ التاريخ ليس مجرّد قائمة من الأحداث الثابتة، ولكنّه يتأثّر بالعوامل المتعدّدة، والتفاعلات المعقّدة.

### التحليل النقديّ

يشجِّع تدريس التاريخ البديل الطلّاب على التفكير النقديّ والتحليل، لفهم أسباب الأحداث التاريخيّة المختلفة ونتائجها. كما يُشجِّعهم على وضع تساؤلات حول الرؤى التقليديّة، والمفهومات المقبولة، واستكشاف البدائل الممكنة.

### الاهتمام بالمهمّشين

يسعى تدريس التاريخ البديل إلى تسليط الضوء على الثقافات والأحداث والشخصيّات التاريخيّة التي قد تُتجاهَل، أو تُهمَل في الرواية التاريخيّة التقليديّة. ويُركِّز على توسيع نطاق القصص التاريخيّة لتشمل أصواتًا ومنظورات متنوّعة.

### مشاركة الطلّاب النشطة

يعزِّز تدريس التاريخ البديل مشاركة الطلّاب النشطة في عمليّة التعلّم، إذ يُشجَّعون على البحث والاستقصاء والتفكير الذاتيّ، وتُوفَّر فرص للتعاون والنقاش، لتوسيع فهمهم وتطوير مهاراتهم التاريخيّة.

### التأثير في الوعي التاريخيّ

يهدف تدريس التاريخ البديل إلى التأثير في وعي الطلّاب التاريخيّ، وتعزيز فهمهم العميق للقضايا الحاليّة، والمشكلات الاجتماعيّة والثقافيّة الحاليّة بالاستفادة من دروس التاريخ.

## ما تجب مراعاته في تدريس التاريخ البديل

تجب مراعاة عدّة نقاط عند التفكير في أحداث تاريخيّة بديلة منشقّة من الجدول الزمنيّ الأصليّ، حدّدها Peckham (2023) في ما يأتي:

- لا بدّ من البدء بحدث تاريخيّ حقيقيّ، ثمّ ينتهي هذا الحدث بنتيجة مختلفة عمّا حدث في الواقع، وهذه تكون نقطة البداية لبناء عالم مختلف بسبب هذا التغيير.
- التركيز على تغيير واحد ومحدّد للأحداث التاريخيّة، وجعل التغيير الفرديّ الدافع إلى كلّ الإجراءات التي تحدث لاحقًا، فتغيير العديد من العناصر قد يسبّب انحراف في الأحداث عن الواقع.
- إجراء العديد من الأبحاث التي تتجاوز الحدث الفرديّ الذي سيتمّ تغييره، فلا بدّ من معرفة طبيعة العصر الذي سيتمّ تغيير أحداثه.
- لا بدّ من اتّباع التسلسل الهرميّ للقصّة والشخصيّات، وبناء العالم البديل، فالأمر مهمّ بأهمّيّة الحدث التاريخيّ.

## آليّات تطبيق تدريس التاريخ البديل

هناك عدّة آليّات يمكن استخدامها في تطبيق تدريس التاريخ البديل. نعرضها في ما يأتي:

### استخدام المصادر المتنوّعة

يمكن توظيف مجموعة متنوّعة من المصادر التاريخيّة، بما في ذلك الكتب، والمقالات، والوثائق، والصور، والأفلام، والمواد التعليميّة المتاحة على الإنترنت. كما يمكن استخدام هذه المصادر لإثراء تجربة التعلّم، وتقديم وجهات نظر مختلفة.

### تحليل السيناريوهات البديلة

يمكن توجيه الطلّاب لتحليل السيناريوهات البديلة للأحداث التاريخيّة. على سبيل المثال: يمكنهم استكشاف "ماذا لو" حدثت تغيّرات في سياق تاريخيّ معيّن، وتأثّرت الأحداث تأثّرًا مختلفًا. ويمكنهم مناقشة الأسباب والتأثيرات المحتملة لهذه السيناريوهات، مثل:

- ماذا لو لم تحدث نكسة حزيران؟ كيف سيؤثِّر ذلك في وضع دولة فلسطين حاليًّا؟
- ماذا لو لم تنجح حركة حقوق المرأة في القرن العشرين؟ كيف كانت ستتغيّر المجتمعات والثقافات؟



### دراسة الشخصيّات والثقافات المهمّشة

يمكن تخصيص وقت لدراسة الشخصيّات والثقافات التاريخيّة التي عادةً ما تكون مهمّشة، أو غير معروفة. كما يمكن للطلّاب التعرّف إلى قصص هؤلاء الأشخاص، والتعرّف إلى تأثيرهم في التاريخ، ودورهم في تشكيل الأحداث.

### المناقشة والحوار

يمكن تعزيز المناقشة والحوار النشطين بين الطلّاب حول الأحداث التاريخيّة، وتفسيراتها المختلفة. كما يمكن تشجيع الطلّاب على طرح الأسئلة، وتبادل الآراء، والمناقشة المستنيرة حول الروايات التاريخيّة المختلفة.

### المشروعات البحثيّة

يمكن تنظيم مشروعات بحثيّة تتيح أمام الطلّاب الفرصة لاستكشاف موضوعات تاريخيّة معيّنة وتحليلها من منظورات متعدّدة. كما يمكنهم تقديم أبحاثهم ونتائجهم تقديمًا إبداعيًّا، وتوجيههم لوضع تصوّراتهم البديلة.

### الزيارات الميدانيّة والتجارب التعليميّة

يمكن تنظيم زيارات ميدانيّة إلى مواقع تاريخيّة ومتاحف ومعارض، لإتاحة تجارب تعليميّة واقعيّة. كما يمكن للطلّاب استكشاف المعروضات والمشاركة في الأنشطة التفاعليّة التي تزيد من فهمهم قصص التاريخ.

يمكن للمعلّم استخدام هذه الآليّات والأساليب منفصلةً أو مجتمعة في تطبيق تدريس التاريخ البديل، فتدريس التاريخ البديل يهدف إلى تعزيز التفكير النقديّ، وتوسيع آفاق الطلّاب، وتعزيز فهمهم التاريخ؛ وذلك بالنظر إلى الأحداث والشخصيّات التاريخيّة من زوايا مختلفة، ومن تعدّديّة المنظورات.

## المدرسة وتدريس التاريخ البديل

عادةً ما تختلف مواقف تدريس التاريخ البديل من مدرسة إلى أخرى، وتتأثّر بالنظام التعليميّ والثقافة المحلّيّة. تشجِّع بعض المدارس تدريس التاريخ البديل جزءًا من مناهجها التعليميّة، ووسيلة لتوسيع الفهم التاريخيّ وتشجيع الطلّاب على التفكير النقديّ.

كما تعتقد بعض المدارس أنّ تدريس التاريخ البديل يساعد الطلّاب على فهم الرؤى المتعدّدة للأحداث التاريخيّة، وأنّ الرواية التقليديّة ليست النهاية المطلقة، إلى جانب تعزيز التسامح والاحترام للتنوّع الثقافيّ وتعدّديّة الآراء.

ومع ذلك، هناك مدارس أخرى قد تفضّل التركيز على الرواية التاريخيّة التقليديّة، وتجنّب تدريس التاريخ البديل. وقد يرجع ذلك إلى الاعتقاد بأنّ الرواية التقليديّة هي الأكثر قبولًا، ومعترف بها على نطاق واسع، أو بسبب القلق من أنّ تدريس التاريخ البديل قد يكون له تأثير غير مرغوب في الطلّاب، حيث يشوِّش تفكيرهم.

## تطبيق تنفيذيّ لتدريس التاريخ البديل

**خطّة درس:** ثورة 1952 باستخدام تدريس التاريخ البديل.
**المستوى:** المرحلة الثانويّة (الصفّ الثاني عشر).
**الهدف العام:** تعريف الطلّاب بثورة 1952 في مصر، وتعزيز قدرتهم على التفكير النقديّ، وتحليل الأحداث التاريخيّة من منظور بديل.

**الأهداف التعليميّة:**

- استيعاب مفهوم التاريخ البديل وأهمّيّته في تحليل الأحداث التاريخيّة.
- استكشاف أهداف ثورة 1952، والتغيير الاجتماعيّ المنشود.
- تحليل الخيارات والسيناريوهات البديلة التي كانت يمكن أن تحدث خلال الثورة.
- تطوير مهارات البحث والتحليل والتواصل بعمل مشروع تاريخيّ بديل عن ثورة 1952.

## الخطوات والأنشطة:

### 1. تقديم المفهوم (10 دقائق):

- شرح مفهوم التاريخ البديل، وأهمّيّته في فهم الأحداث التاريخيّة.
- توضيح اعتماد التاريخ البديل على الفروض والتصوّرات المختلفة لمسارات الأحداث التاريخيّة.

**2. ثورة 1952 (15 دقيقة):**

- مقدّمة عن ثورة 1952 وتأثيرها في مصر والمنطقة.
- شرح تاريخيّ للأحداث الرئيسة التي أدّت إلى اندلاع ثورة 1952.
- مناقشة تأثير الثورة في السياسة والاقتصاد والمجتمع.

**3. تحليل الأهداف (20 دقيقة):**

- تشكيل مجموعات صغيرة، وتكليف كلّ مجموعة بدراسة هدف محدّد لثورة 1952.
- تحليل الأهداف المختلفة، ومدى تحقيقها، وتقديم نتائج الفصل تقديمًا مختصرًا.

**4. سيناريوهات التاريخ البديل (30 دقيقة):**

- يطرح المعلّم عدّة تساؤلات تحفيزيّة عن سيناريوهات بديلة، مثل:
  - ماذا لو لم تنجح ثورة 1952 في إقامة جمهوريّة جديدة، واستمرّت مصر مملكة، كيف ستكون التطوّرات السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة في هذا السيناريو؟
  - ماذا لو توجّهت الثورة في اتّجاهٍ إيديولوجيّ مختلف؟ على سبيل المثال، ماذا لو تحوّلت إلى ثورة اشتراكيّة أو إسلاميّة؟ كيف ستتغيّر المؤسّسات والسياسة في هذا السياق؟
  - ماذا لو اندلعت حرب أهليّة في مصر بعد ثورة 1952، ما المجموعات أو الأطراف التي قد تشارك في هذه الحرب؟ وما أهدافها؟ وما النتائج المحتملة لهذه الحرب على البلاد والمنطقة؟
  - ماذا لو تسبّبت ثورة 1952 في تقسيم مصر إلى عدّة دويلات أو وحدات سياسيّة مستقلّة، كيف سيتمّ تقسيم البلاد؟ وما التداعيات المحتملة لذلك على الاستقرار السياسيّ والاقتصاديّ؟
- تقسيم الطلّاب إلى مجموعات صغيرة، وتكليف كلّ مجموعة بتصميم سيناريو بديل من الأسئلة المطروحة.
- يُطلَب إلى الطلّاب التفكير في الأحداث التي يمكن أن تكون حدثت حدوثًا مختلفًا، وتأثيرها في مصر.
- يُشجَّع الطلّاب على استخدام مصادر ذات مصداقيّة، والتفكير النقديّ في تصميم سيناريوهاتهم.

**5. مشروع التاريخ البديل (يمتدّ عدّة حصص):**

أوّلًا- التخطيط والبحث

- توزيع المجموعات، وتحديد سيناريوهات التاريخ البديل التي سيقوم كلّ فريق بدراستها.
- تحديد المصادر الموثوقة المطلوبة للبحث، وجمع المعلومات حول الحدث التاريخيّ الأصليّ والسيناريو البديل.
- تشجيع الطلّاب على التفكير النقديّ، وتحليل الأدلّة التاريخيّة المتاحة، وتقييم مصداقيّة المصادر.

ثانيًا- تحليل السيناريو وتصميمه

- تحليل المعلومات المجمَّعة، وتحديد النقاط الرئيسة التي تختلف في السيناريو البديل.
- تصميم سيناريو الحدث التاريخيّ البديل تصميمًا مفصّلًا، بما في ذلك الأحداث، والشخصيّات المعنيّة والتغيّرات المحتملة.
- توجيه الطلّاب إلى توثيق المصادر والأدلّة التي يستندون إليها في تصميمهم السيناريو.

ثالثًا- عرض السيناريو والمناقشة

- تقديم السيناريوهات البديلة من كلّ مجموعة أمام الفصل.
- فرز وقت كافٍ للمناقشة والتفاعل بين الطلّاب حول السيناريوهات المقدَّمة.
- يقدّم الطلّاب حججًا قويّة لدعم سيناريوهاتهم، وتوجيه الأسئلة إلى الفرق الأخرى لمناقشة نقاط الاختلاف والتشابه.

رابعًا- التقييم والتعلّم من التجربة

- ترك الطلّاب يقيّمون ويقدّمون تعليقات بنّاءة حول السيناريوهات البديلة التي قدّمها زملاؤهم.
- مناقشة التشابهات والاختلافات بين الأحداث التاريخيّة الفعليّة والسيناريوهات البديلة مع الطلّاب، وتأثير ذلك في النتائج المحتمَلة.
- تشجيع الطلّاب على استخلاص الدروس المستفادة من هذه التجربة وتطبيقها وفق فهمهم التاريخ، وتحليل الأحداث التاريخيّة.

خامسًا- مشاركة الاستنتاجات والتقييم النهائيّ

- الطلب إلى الطلّاب كتابة تقرير قصير يلخّص استنتاجاتهم وتجاربهم في مشروع التاريخ البديل.
- تشجيع الطلّاب على مشاركة اكتشافاتهم، وأفكارهم الشخصيّة حول أهمّيّة التاريخ البديل، وكيف يمكن أن يؤثّر في فهمهم التاريخ.
- تقديم تقييم نهائيّ للمشروع، وتوفير ملاحظات بنّاءة لكلّ طالب ومجموعة.

* * *

في الختام، يمثّل تدريس التاريخ البديل خطوة مهمّة نحو توسيع آفاق الطلّاب، وتعزيز فهمهم التاريخ فهمًا شاملًا. وباستكشاف المسارات التاريخيّة البديلة، يمكن للطلّاب أن يدركوا أهمّيّة العوامل المختلفة التي تؤثّر في تطوّر الأحداث التاريخيّة، وتشكّل الحاضر والمستقبل. لذلك، يجب على المعلّمين والباحثين الاستمرار في تعزيز هذا النهج التعليميّ، ودعم الطلّاب في استكشاف التاريخ البديل وسيلةً لتعميق فهمهم الماضي، وتأثيره في الحاضر والمستقبل.

**د. مروان أحمد حسن**
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس، وعضو هيئة تحرير منهجيّات
مصر

## المراجع


- Parsons, J. and Westlake, H. (2023). *What if... Book of Alternative History.* Future PLC.
- Peckham, R. (2023). *An Alternative History of the World.* Profile.
- Rodwell, G. (2018). *Whose History? Engaging History Students through Historical Fiction.* University of Adelaide Press.
- Lanetta, M. & Fitzgerald, L. (2019). Writing Center Journal: An Alternative History. *The Writing Center Journal, 30*(1), 9-11.
- Choi-Fitzpatrick, A. (2020). *The Good Drone: How Social Movements Democratize Surveillance.* The MIT Press.

مقال

# هل يمكن استبدال التطوير المهنيّ بجلسات تأمّليّة؟

مرام غانم

يُعنَى الكثير من المعلّمين بتطوير أنفسهم وكفاءاتهم، وينتهزون الفرص للالتحاق بالورشات التدريبيّة والبحث عنها، ربّما بتوصيّات الإدارة، أو سعيًا لترقية ما، أو لتطوير الأداء المهنيّ. فكثير منهم يشعر بالعجز أو الإحباط إذا ما فشل في إدارة صفّه أو التخطيط لدرسه، فتتزايد قناعاتهم بأنّ الورشات التدريبيّة هي الحلّ الأمثل لتطوير مهاراتهم التي يتطلّبها التعليم الفعّال. لكن ما يغفل عنه الكثير من المعلّمين أنّهم يستطيعون تطوير معارف جديدة ذات صلة بالممارسات التربويّة، والقدرة على مواجهة التحدّيات بالتأمّل الذاتيّ أو الجماعيّ داخل المدرسة وخارجها.

يسلّط هذا المقال الضوء على أثر الممارسات التأمّليّة التي ينفّذها المعلّمون في تطوير ممارساتهم التعليميّة وتقييمها، بمشاركة تجربة شخصيّة تتبنّى عقليّة النموّ، وتؤمن بأنّها تؤدّي دورًا حاسمًا في زيادة فعّاليّة الجلسات التأمّليّة وتطوير معلّمين قادرين على التعامل مع الفشل أو الإخفاق تعاملًا إيجابيًّا، واعتباره خطوة في طريق النجاح، ووسيلة لتعليمنا الصبر والمثابرة والاستمرار في المحاولة حتّى تحقيق الأهداف.

## ما الممارسات التأمّليّة؟

تعدّدت تعريفات الممارسات التأمّليّة، ولكنّها تلتقي في أنّها واحدة من الطرائق التي يتعلّمها الناس لفهم ممارساتهم وتطويرها، وتستند إلى افتراض مفاده أنّ الفرد يتعلّم بالتفكير في الأشياء التي حدثت معه، والنظر إليها من جوانب مختلفة تمكّنه من اتّخاذ قرار حكيم ومناسب يتعلّق بعمله (Jasper, 2003). ويشير Knowles (2008) إلى أنّ ممارسة التأمّل هي العمليّة التي يكون فيها الفرد قادرًا على توليد الوعي الذاتيّ إزاء الممارسة الذاتيّة، وممارسات الآخرين الذين يعمل معهم لتوليد معارف جديدة وبنائها (عبيدات، 2017).

### المساحة الآمنة

سأطفئ شمعة السنة الخامسة في تدريس الصفّ الثالث الابتدائيّ هذه السنة، علمًا بأنّ هذه الخبرة في المدرسة ذاتها والصفّ ذاته شكّلت أحد التصوّرات الخاطئة التي كنت أتبنّاها، والتي كانت مبنيّة على دراستي الجامعيّة وما علق في ذهني من ممارسات المعلّمين خلال سنوات دراستي. فالتخطيط الجيّد واستخدام استراتيجيّات التدريس والتقييم المناسبة، والاجتماعات الأسبوعيّة مع أعضاء الفريق تفضي إلى حصّة مثاليّة خالية من الأخطاء. لكن، أعترف بكلّ شفافيّة بأنّ ذلك لم ينجح تمامًا.

تعتمد المدرسة التي أعمل فيها نظام البكالوريا الدوليّة، حيث يقترح هذا البرنامج أن يشارك المعلّمون في التأمّل في ممارساتهم، فرادى، وبالتعاون مع زملائهم، من منطلق تبادل

الأفكار ونقاط القوّة، واضعين نصب أعينهم الهدف الأساس المتمثّل في تحسين تعليمهم من أجل تحسين تعلّم الطالب (لكي يتحقّق برنامج السنوات الابتدائيّة 2010).

وهذا ما يعطي المعلّمين المساحة الآمنة التي تسمح بمشاركة إحباطاتهم قبل إنجازاتهم، حيث يستطيع المعلّمون الحديث عن تجاربهم من دون قلق من أيّ تبعات. وبذلك، لا تقف عمليّة التأمّل عند حدود معيّنة.

## في غرفة الاجتماعات

يجتمع المعلّمون أسبوعيًّا للتخطيط للوحدة البحثيّة، ويطلَب إليهم دائمًا أن يكونوا حاضرين ومستعدّين لهذا الاجتماع حتّى يتبادلوا الأفكار والاقتراحات التي تثري النقاش وتزيد من فاعليّته.

في الحقيقة، كنت في معظم الأوقات أحمل معي دفتر ملاحظاتي، وقد دوّنت فيه بعض الأفكار التي أرغب في طرحها على أعضاء الفريق، بعد بحث كبير عن استراتيجيّات متعدّدة، وقراءة العديد من المقالات المرتبطة بالوحدة البحثيّة لأشاركها مع زملائي.

عادةً ما يبدأ الاجتماع باستحضار الفكرة المركزيّة وخطوط بحثها، ثمّ نبدأ بطرح الأسئلة. وهنا، يستحضر كلٌّ منّا خبرته وتعلّمه ليشاركهما مع الزملاء.

في وحدة "نتشارك الكوكب"، والتي تتحدّث عن الممارسات المستدامة التي من شأنها الحفاظ على البيئة ومواردها، اقترحت إحدى المعلّمات استراتيجيّة الطبشورة، وهي إحدى استراتيجيّات التعلّم النشط؛ حيث يطلب هذا الروتين إلى الطلّاب التفكير بالأفكار أو الأسئلة أو المشكلات، بالردّ كتابةً على الموجِّه. توفِّر هذه "المحادثة الصامتة" للطلّاب الوقت الكافي لمتابعة أفكارهم، من دون مقاطعتها، باختيار الوقت المناسب لهم، للنظر في وجهات النظر الأخرى وإبداء التعليقات. أجمع الفريق في ذلك الوقت على استخدام تلك الاستراتيجيّة تهيئةً للوحدة البحثيّة. كما اتُّفِق على استخدام استراتيجيّة التعريف بالإجماع، وهي استراتيجيّة تهدف إلى التوصّل إلى اتّفاق أو قرار بالمناقشة المفتوحة والتعاون. ينطوي ذلك على الاستماع الفعّال، واحترام آراء الآخرين، وإيجاد أرضيّة مشتركة، ليتوصّل الطلبة إلى مفهوم الموارد الطبيعيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّنا استخدمنا هاتين الاستراتيجيّتين في السنة الماضية للوحدة البحثيّة ذاتها. وكعادتنا، انطلقنا جميعًا إلى فصولنا الدراسيّة، متحمّسين لتطبيق ما اتّفِق عليه.

لم أنتظر الاجتماع التالي لأخبر زميلاتي بخيبة الأمل التي رافقتني بعد خروجي من الصفّ، فلم يتفاعل الطلبة مع الاستراتيجيّة، إذ لم تكن ملهمة بما يكفي لتحفيز فضولهم. بينما تجنّب بعضهم المشاركة، وبعضهم الآخر كان أقلّ فعّاليّة في النقاش. كان حديثي مع الزميلات تأمّلًا سطحيًّا لم يتجاوز في حدوده وصف المشهد الصفّيّ وما حدث، من دون التحليل الدقيق، أو حتّى اقتراح حلول أو بدائل. وهنا قرّرتُ العودة إلى دفتر يوميّاتي باعتباره أداة التأمّل الخاصّة بي، لاسترجاع أحداث الحصّة ومعرفة أسباب إخفاقها ومعالجتها، وإيجاد بدائل وحلول للتغلّب عليها في الحصّة القادمة.

## أنا على انفراد... من التأمّل الذاتيّ إلى التأمّلات الجماعيّة

هذا ما أخبرتُ به زميلاتي في الفريق. أحتاج إلى أن أجلس على انفراد. بدأتُ بالتأمّل الوصفيّ لاسترجاع كلّ ما حدث داخل الحصّة، ثمّ بدأتُ بكتابة تفسيرات متعدّدة لها، بعد التحليل العميق لفهم العوامل التي أدّت إلى فشل الاستراتيجيّة، وكيفيّة تحسينها، لتلبية احتياجات الطلّاب وتشجيع تفاعلهم الإيجابيّ. وجدتُ أنّ هناك حلقات مفقودة في تسلسل الحصّة، وأنّ الاستراتيجيّة المُتَّبعة كانت مناسبة تمامًا مع بعض طلبة الصفوف الأخرى، إلّا أنّها لم تناسب ميول طلبتي واهتماماتهم. بحثتُ طويلًا في مصادر متعدّدة، وأعدتُ تدوين الأفكار الجديدة وتنظيمها مرّة أخرى. ويمكن الادّعاء هنا أنّ الممارسات التأمّليّة تخفِّض درجة التوتّر والقلق والانفعالات غير المرغوبة، فتسمح بغرس الشعور بالرضا والدافعيّة؛ ممّا يزيد القدرة والإرادة لإنجاز الأهداف المرغوبة، ولكنّها تحتاج إلى قدرٍ كبير من الوقت والجهد والتنظيم. كما يمكن النظر إليها بوصفها بديلًا إضافيًّا من آليّات التطوير المهنيّ السائدة، لأنّها تؤدّي إلى التعمّق في معرفة الذات، وتطوير معارف جديدة ذات صلة بالممارسات التربويّة، وقدرة أكبر على حلّ المشكلات التي تواجه المعلّمين في الميدان. (كشك، 2023).

بدأ توحيد الأفكار وتكوين روابط أعمق وأوضح عندما شاركتُ تأمّلي مع الزملاء في الفريق. تطوّرت الفكرة كثيرًا، حيث فتح التأمّل لنا آفاقًا للابتكار والإبداع، وأصبحت الخطّة أوضح، حيث اعتمدنا أوّلًا استراتيجيّة التخيّل (التعليم التخيّليّ)، إذ عرّفها جالين، المشار إليه في العرجة (2004، ص16) بأنّها تعليم



وتعلّم تُستَغلّ فيه الإمكانات الهائلة للعقل الإنسانيّ في التخيّل والتبصّر في الموضوعات المختلفة. وتساعد الطالب على تكوين صورة ذهنيّة ترتبط بموضوع التعلّم، وتهدف إلى إثراء المنهج باللبنات العقليّة التي تعتمد على تصوّرات عقليّة موجَّهة.

وُظِّفت هذه الاستراتيجيّة توظيفًا يصف فيه الطلبة كوكب الأرض كما يرونه في الوقت الحاليّ، ويتخيّلون شكله بعد عشرين سنةً، بالاستناد إلى تصرّفات الإنسان وممارساته على كوكب الأرض.

كما اتُّفِق على استخدام استراتيجيّة دائرة وجهات النظر، حيث يساعد هذا الروتين الطلّاب على رؤية وجهات نظر متعدّدة واستكشافها، والتركيز على افتراضات واقتراحات الآخرين لفهم المشكلة فهمًا كلّيًّا.

## وداعًا للعقليّة الثابتة وأهلًا بعقليّة النموّ

ممّا لا شكّ فيه أنّ الجلسات التأمّليّة تزيد وعي المعلّم بأهمّيّة التقييم الذاتيّ لممارساته المهنيّة، وتضعه على الطريق الصحيح، وتجعله أكثر وعيًا بمستوى تقدّمه وتقدّم طلّابه التعليميّ، وأكثر قدرة على اختيار الاستراتيجيّات والطرق لبناء المعرفة التي يحتاج إليها لحلّ المشكلة. اتّضح ذلك جليًّا بعد تطبيق الدرس بطريقة أخرى، حيث اندمج الطلبة في تعلّمهم، وطرحوا تساؤلات متعدّدة عكست اهتمامهم وفضولهم. وتجدر الإشارة هنا إلى النقاش والتفكير المعمّق الذي كان يدور في الغرفة الصفّيّة حول مسؤوليّتنا، سكانًا للكوكب، والتي تتمثّل في حمايته والمحافظة على توازن الطبيعة. قاد تفكير الطلّاب إلى إدراكهم بأنّ ردود أفعال الأرض المختلفة ما هي إلّا تعبير عن حاجتها إلى التحذير من تلك التحدّيات التي تواجهها، وضرورة التحرّك بفعّاليّة للمحافظة على بيئتنا.

ذهب الطلّاب في تفكيرهم إلى مستويات عليا، واستطاعوا التوصّل إلى استنتاجات جديدة قادت عمليّة البحث والتقصّي في ما بعد؛ ممّا جعلني أتحرّر أكثر فأكثر من فكرة أنّ الفشل ليس نقصًا في قدراتنا، وأنّ الأشخاص الذين يملكون عقليّة ثابتة يقرّرون الاكتفاء بما يمتلكون من مهارات ومعارف، فيكونون أقلّ تطوّرًا ونموًّا من أولئك الذي لديهم عقليّة متطوّرة وقابلة للنموّ، والذين يثقون بإمكانيّة تطوير قدراتهم ومواهبهم بوضع استراتيجيّات جيّدة، والإفادة من خبرات الآخرين.

* * *

في الختام، يُمكنني التأكيد على تفرّد كلّ مدرسة عن الأخرى، وتميّز كلّ صفّ دراسيّ عن غيره من الصفوف في المدرسة نفسها. وفي الصفّ نفسه، لدينا طلّاب مختلفون في قدراتهم وميولهم وذكاءاتهم. فمن غير الصحيح تكرار تجاربنا التربويّة وتخطيطنا السابق من دون تأمّله وإعادة النظر فيه، لما له من تأثير في تقييم ممارساتنا التعليميّة وتطويرنا التربويّ.

**مرام غانم**
معلّمة صفّ في برنامج السنوات الابتدائيّة
الأردن/ قطر

## المراجع


- عبيدات، لمياء. (2017). واقع الممارسات التأمّليّة وأثرها في دافعيّة الإنجاز لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة العليا في محافظة إربد. *مجلّة جامعة النجاح للأبحاث*. 31(12).
- ريتشاردسون، ويل. (2019). *من المعلّم البارع إلى المتعلّم البارع*. دار الكتاب التربويّ للنشر والتوزيع.
- كشك، وائل. (2023). *تطوير برامج التربية العمليّة لمعلّمي ما قبل الخدمة في ضوء المدخل التأمّليّ السرديّ*. إصدارات ترشيد التربويّة.
- منظّمة البكالوريا الدوليّة. (2010). *لكي يتحقّق برنامج السنوات الابتدائيّة*.
- جالين، بفرلي- كوين. (1988). *التعلّم من خلال التخيّل*. منشورات معهد التربية الأونروا/ اليونسكو.
- Jasper, m. (2009, Feb). beginning reflective practice Cheltenham. *Cambridge University Press.*
- Knowles, B. (2008). *reflection practices: curriculum development through research informed teaching in sports science.*

مقال | مترجم

# المعلّمون بحاجة إلى الرعاية المبنيّة على معرفة الصدمات أيضًا

**يتعامل العديد من المعلّمين مع الضغوط النفسيّة المستمرّة والصدمات، وتساعد هذه الاستراتيجيّات في التركيز على رفاهية البالغين**


**بقلم لورا ماكغواير**

25 مارس 2024


في مختلف المدارس في البلاد، يتلقّى المعلّمون تدريبًا حول كيفيّة إنشاء فصول دراسيّة تراعي تأثير الصدمات، حيث يتعرّفون إلى تأثير الصدمات في الجسم والعقل، والطرائق التي يمكن أن تظهر بها الصدمات في سلوك الطلّاب في الفصول الدراسيّة وحضورهم واستجابتهم. سيقوم المسؤولون بتدريب أنفسهم على سيناريوهات جديدة للتعامل مع سوء السلوك، بأساليب تركِّز على التعاطف والممارسات التصالحيّة. سيصبح عديد من المدارس مراكز تولي اهتمامًا كبيرًا لمعالجة الصدمات. ومع ذلك، يبقى القليل منها يهتمّ بمعالجة صدمات البالغين.

منذ ظهور مصطلح الرعاية المستندة إلى الصدمات في سنة 2001، كان التعليم مجالًا رائدًا في سعي العالم لفهم العلاقة بين الجسم والعقل والسلوك. وكوني خبيرةً في مجال الرعاية المستندة إلى الصدمات، بخبرة تزيد عن 10 سنوات، أشعر بالتشجيع عندما أرى إلى أيّ مدى وصل هذا النهج النظريّ في دراسة الديناميكيّات الشخصيّة. ومع ذلك، يظلّ غياب رعاية المعلّمين والإداريّين ذا صدى مدوّيًا.

على الرغم من أنّ لاحتياجات الطلّاب المتعدّدة الأهمّيّة القصوى، إلّا أنّ الرعاية المستندة إلى معرفة الصدمات ليست مستدامة عندما يعاني المعلّمون أيضًا الصدمات أو الضغوط النفسيّة المزمنة. ونحن، المعلّمين، قد نتلقّى تدريبًا في التطوير المهنيّ حول كيفيّة تأثير التجارب السلبيّة في مرحلة طفولتنا في عمليّة التعلّم، ولكن ليس حول كيفيّة تأثير نتائج عملنا في قدرتنا على التحمّل. قد نسمع أنّ النبرة الهادئة في أصواتنا هي المفتاح، ثمّ نلتفت لنسمع كلمات مهينة من أولئك الذين نعمل معهم، تُقال بالطريقة نفسها التي طُلِب إلينا للتوّ الامتناع عنها.

يتطلّب التعليم منّا أن نعطي، ونعطي، ونعطي. ولكن، ماذا لو شعرنا أنّه لم يعد لدينا ما نقدّمه؟

## متلازمة الكوب الفارغ

ابتكرت مصطلح متلازمة الكوب الفارغ لوصف ما شعر به الكثير منّا: وكأنّنا جافّون عاطفيًّا؛ ولكن، من المفترض أن يكون لدينا ينبوع نرتوي منه. والأسوأ من ذلك، في بعض الأحيان، يُعاقَب إرهاقنا، ممّا يخلق دائرة من العار والانتقادات. في مناقشات حول معدّلات انتقال المعلّمين، تحظى اقتراحات رفع الرواتب، وزيادة المزايا بقبولٍ كبير؛ لكنّ المعلّمين الذين يكافحون التنمّر من أقرانهم وطلّابهم، أو الذين يعملون وقد تخطّوا مرحلة الإرهاق بأشواط يُتجاهلون كليًّا.



متلازمة الكوب الفارغ حقيقيّة، وتتطلّب دعمًا منهجيًّا. ومع ذلك، يمكن أن تأتي المعارضة من الجهات كلّها. قبل سنوات، سمعت أحد مديري المدارس يجادل، خلال جلسة تدريبيّة، بأنّهم هنا لمساعدة الطلّاب المصابين بصدمات نفسيّة، وأنّ المعلّمين البالغين يجب أن يعلموا كيفيّة التعامل مع ضغوط ماضيهم من دون أيّ مساعدة إضافيّة. وتابع بأنّ أيّ معلّم في مدرسته اشتكى من متلازمة الكوب الفارغ يجب أن ينتقل إلى مدرسة أخرى، وربّما مهنة أخرى. علّق أحد الحاضرين قائلًا: "إنّنا نقضي ساعات في تعلّم المزيد عن أنظمة بوليفاغال (ارتباط الجهاز العصبيّ بالحالات الشعوريّة) لدى طلّابنا، ولكن لا شيء عن حاجة أنظمتنا العصبيّة إلى المساعدة. فالأمر ليس كيوم آخر من تناول البيتزا على الغداء، أو يوم ارتداء الجينز".

من فيروس كوفيد19- إلى العنف المدرسيّ، يحتاج المعلّمون إلى رعاية تتّسم بوعي الصدمات أكثر من أيّ وقت مضى. وبمراعاة هذه الحقائق، ماذا يمكننا فعله لإنشاء مدارس تحوي تحوّلاً شاملًا نحو التصدّي للصدمات؟

## تذكّر: عديد من المعلّمين هم ناجون من الصدمات أيضًا

من صدمات الطفولة إلى المشكلات الحديثة، مثل العنف الأسريّ، أو العنف في العلاقات العاطفيّة، والصدمات الطبّيّة، وغيرها، غالبًا ما يخفي المعلّمون والإداريّون صدماتهم الحقيقيّة. في أوّل منصب تعليميّ لي، شاهدتُ كيف أُقيل معلّمون لكونهم ضحايا العنف الأسريّ، حيث اعتبِرت مشاركتُهم سرَّهم بأنّهم كانوا يتعرّضون للإساءة، خطرًا على الحرم المدرسيّ! وبدلًا من تعزيز الأمان للجميع، تُجوهِلوا وتُرِكوا ليصبحوا أضعف أمام المزيد من الأذى.

قبل بضع سنوات، كشفت لي إحدى المعلّمات تعرّضها إلى الاعتداء الجنسيّ في أوّل موعد غراميّ لها، وكان عليها الذهاب إلى الفصل الدراسيّ في اليوم التالي، والتصرّف كما لو كان كلّ شيء على ما يرام. فإن كان علينا أن نغيّر السيناريو من السؤال "لماذا يتصرّف الطالب تصرّفًا غير لائق؟" إلى السؤال "ما السبب الكامن وراء سلوكه؟"، فمن الواجب أن نفعل الأمر عينه مع زملائنا: إذا بدت معلّمة منعزلة، أو مكتئبة، أو مرهقة، فبدلًا من النظر إلى هذه المظاهر السلوكيّة باعتبارها مشكلة، نسألها كيف يمكننا مساعدتها في حلّ المشكلة الأساس لتصرّفاتها وردود فعلها العاطفيّة.

## احترموا "ملاعق" بعضكم بعضًا

نظريّة الملعقة مفهوم ابتكرته كريستين ميسيراندينو، ويستخدمه الأفراد ذوو الإعاقة والأمراض المزمنة لوصف القدرة المحدودة على التحمّل. يذكّرنا هذا المفهوم بأنّ لدى الجميع مستوى مختلفًا من الطاقة يستنفدها على مدار اليوم، وبالنسبة إلى بعض الأشخاص، قد لا تُجدَّد بسهولة، ويمكن أن يكون لاستنزافها كليًّا عواقب مدمِّرة.

يعاني عديد من المعلّمين إعاقاتٍ مرئيّةً وغير مرئيّة، تزيد من عبء الضغوط عليهم. ويمكن للجميع، بغضّ النظر عن قدراتهم، التحقّق من الأمر. والسؤال هو عمّن يشعر بالاستنزاف ولديه طاقة إضافيّة قليلة، ووضع استراتيجيّات مشتركة لإعادة توزيع حِمل الطاقة. قد يبدو القيام بذلك وكأنّ المعلّمين يتناوبون في التخطيط المشترك للدروس، وتقديم تسجيلات منتظمة، حيث يمكن للمعلّمين طلب المساعدة في المهمّات، وإتاحة مواد مساعدة (على سبيل المثال: سدّادات الأذن لتقليل الضوضاء، ومقاعد بدلًا من الوقوف...). يمكن أن يكون لهذه الجهود الصغيرة تأثيرات عامّة في الرفاهية.

## تجنّب الصورة النمطيّة للصدمة الثانويّة وإزالتها

ينبغي لأيّ مناقشة حول الرعاية التي تستهدف الصدمات، أن تركِّز على الصدمات الثانويّة أيضًا؛ أي النتائج المحتمَلة من التعرّض إلى صدمات الطلّاب والزملاء، وأن تقدِّم إلى المعلّمين أدوات مبنية على الأبحاث لمواجهتها. على سبيل المثال، يمكن أن يسهم تقديم فترات راحة أطول أو أكثر للمعلّمين، وخيارات التدريب الجماعيّ، والاستشارة، والخدمات الدينيّة، ومجموعات الدعم، في تخفيف الضغط الناتج عن الصدمات.

معظم هذه الموارد تكون منخفضة التكلفة أو بدون تكلفة، بينما يتطلّب بعضها الآخر إعادة تخصيص الموارد. ولكن أيّهما نفضِّل: تكلفة خدمات الدعم الإضافيّة، أم تكلفة ارتفاع نسبة انتقال المعلّمين المتكرِّر بين المدارس، واستقبال آخرين جدد؟

قد يكون السكب من الكوب الفارغ شيئًا طالما عذرناه في نطاق التعليم، ولكن ليس من الضروريّ أن يكون ذلك مستقبلنا. يحتاج طلّابنا إلى رعاية من الصدمات في كلّ جانب من جوانب تعليمهم؛ وللارتقاء إلى مستوى هذا الهدف، يجب أن يتلقّى معلّمونا هذه الرعاية أيضًا.


Originally published (March 25, 2024) on Edutopia.org. [Teachers Need Trauma-Informed Care, too] 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.

# الرفـاه المدرسـيّ وراء الكواليـس: رؤى خبـراء فـي التعليـم

**أصـداء الدردشـة قـراءات فـي سـؤال مـن أسـئلة قسـم الدردشـة فـي منهجيّـات، تختـار فيهـا هيئـة التحرير سـؤالًا من نسـخة من نسـخ الدردشـة في المجلّة، بنـاءً على ارتباط السـؤال بملـفّ العدد، أو بأهميّـة الموضوع أو راهنيّتـه المسـتجدّة، حيـث تُـدرَس إجابات مجموعة مـن المعلّمين، ويُجمـع بينها باسـتنتاجات أو خلاصات منهـا. فـي كلّ عـدد مـن منهجيّات صـدى جديد مـن أصـوات معلّمينـا ومعلّماتنا.**

يعدّ الرفاه المدرسيّ أحد الأهداف الرئيسة لأيّ نظام تعليميّ فعّال، إذ يمكن أن يؤثّر توفير بيئة مدرسيّة صحّيّة ومشجِّعة في تحصيل الطلّاب، وسلوكهم، ورفاهم العام. ويعدّ دور المعلّمين حاسمًا في تحقيق هذا الهدف، إذ يوجّهون الطلّاب، ولا يعلّمونهم المعرفة الأكاديميّة فحسب، بل المهارات الحياتيّة والنفسيّة التي تساعدهم على التأقلم والازدهار أيضًا.

ومع ذلك، يبدو أنّ هناك جوانب من هذا المفهوم لا تظهر ظهورًا واضحًا أمام العيان، وتحتاج إلى فهم أعمق ودراسة دقيقة. لذا، طرحنا سؤالًا على مجموعة متنوّعة من المعلّمين: "ما الممارسات اليوميّة التي توظّفونها لتحقيق الرفاه المدرسيّ؟" للحصول على تجارب وآراء مختلفة تسهم في إثراء النقاش حول هذا الموضوع المهمّ، في هذا المقال، نعرض بعض الأفكار المثيرة للاهتمام، والتي تستحقّ الانتباه، والناتجة من إجابات عشرين معلّمًا وعاملًا في مهنة التعليم، من مناطق جغرافيّة مختلفة، في دردشاتهم لسنة 2022-2023، عرضت أفكارًا مشتركة، نادت بتحقيق رفاهية المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء.

## رفاه المتعلّمين والتعلّم

تعدّ الأنشطة المدرسيّة وسيلة فعّالة لتعزيز الرفاه المدرسيّ، حيث تُقدِّم للطلّاب فرص التعبير عن أنفسهم، وتطوير مهاراتهم في مختلف المجالات، مثل الرياضة والفنون والعلوم. كما تساعد هذه الأنشطة في كسر روتين الدراسة، وتحفيز الطلّاب على تحقيق أهدافهم وتطلّعاتهم. من هنا، يتبنّى كلّ من مرسال حطيط، وباسمة عبد الصمد، وياسمين العويسي هذا الرأي، ويرى مجد خضر أنّ الأنشطة المدرسيّة وسيلة فعّالة لتعزيز التواصل بين الطلّاب والروح الجماعيّة، وتسهم في خلق بيئة تعليميّة إيجابيّة تعزّز الانتماء والاندماج الاجتماعيّ بين الطلّاب. وكتبت إسراء ورّار في دردشتها: "النشاطات الصفّيّة والزيارات الميدانيّة تعتبر ترفيهيّة، وفي الوقت نفسه، تعليميّة". وتؤكّد منار الزريعي على دور الفعّاليّات الاحتفاليّة لتعزيز الرفاه المدرسيّ، مثل احتفال العودة إلى المدرسة، واحتفال وداع الصفوف، واحتفال نهاية العام، أو في مناسبات وطنيّة أو عالميّة، مثل اليوم العالميّ لحقوق الإنسان وغيرها.

تنادي بعض أفكار المعلّمين بتنويع الطرائق التعليميّة كأحد التوجّهات التي تعزّز الرفاه المدرسيّ. فعندما يشعر الطلّاب بالراحة والأمان في بيئتهم المدرسيّة، يكونون أكثر استعدادًا للمشاركة والتفاعل مع دروسهم. وعندما تُقدَّم المعلومات بطرائق متنوّعة ومبتكَرة؛ يُحفَّز فضولهم ويُعزَّز استيعابهم المواد الدراسيّة. وكتبت جميلة بونحوش في دردشتها: "استخدام الطرائق والأساليب المثاليّة لتقديم الدروس، والخروج من النمطيّة والروتين". ويشاركها مصطفى شريف هذا الرأي. بينما كتبت لور الأعور: "أوظِّف مختلف الطرق والأساليب التي تبعد الملل، مثل تعلّم الأقران، وربط المادّة بالحياة الاجتماعيّة".

## رفاه المعلّم

تعدّ العلاقات الاجتماعيّة بين المعلّمين وأقرانهم عاملًا رئيسًا في بناء بيئة تعليميّة إيجابيّة ومحفِّزة للتعلّم. فعندما يكون هناك تفاعل إيجابيّ بين المعلّمين، ينعكس ذلك على أدائهم في الفصل الدراسيّ، ويحسِّن العلاقات الاجتماعيّة بينهم. وبالتالي، يزيد الرفاه المدرسيّ ويحسِّن أداء الطلّاب الأكاديميّ. يتبنّى هذا الرأي حسن ناصر، إذ يؤكِّد على ضرورة "تبادل الحديث والآراء مع المعلّمين". كما أنّ للعلاقات الاجتماعيّة بين المعلّمين والطلّاب دورًا مهمًّا في تحفيز الطلّاب على التعلّم وتعزيز شعورهم بالانتماء إلى المدرسة. ينتج عن ذلك تفاعل إيجابيّ وصداقة بين المعلّم والطالب، على ما أشارت إليه جميلة الغول. وتقول نسرين آدم في دردشتها: "خصّصت وقتًا للنقاش والحوار معهم، والاستماع إليهم فرديًّا، والوقوف عند بعض مشكلاتهم". بينما يرى محمّد عبد القادر أنّ دوره، معلّمًا، "لا يقتصر على التعليم فحسب، بل يتعدّاه إلى إدخال البهجة والمرح داخل غرفة الدراسة، لإرساء جوّ من السعادة والبهجة، وبناء علاقات صداقة بين المتعلّمين تشعرهم بالرضا والراحة". بالإضافة إلى ذلك، تعدّ الابتسامة في وجه الطلّاب أمرًا مهمًّا في بيئة التعليم، حيث يمكن أن يكون لها تأثير كبير في تحفيز الطلّاب وتحسين أدائهم الأكاديميّ. ويتّفق كلّ من إيمان صفوت، ودينا حسنين،

وتمارا حدّاد، على هذا الأمر. وكتبت أنيسة العامرية: "الابتسامة الصباحيّة تبعث التفاؤل والأمل، والكلمة الطيّبة تلامس قلوب الطلبة قبل عقولهم، فتحفّزهم وتعزّز من آمالهم". فالابتسامة ليست مجرّد تعبير عن السعادة فحسب؛ بل هي وسيلة فعّالة لبناء علاقات إيجابيّة مع الطلّاب، وتعزيز الثقة بينهم وبين المعلّم أيضًا.

يعدّ الرفاه الشخصيّ أمرًا ضروريًّا للإنسان، حيث يمكن للفرد الذي يتمتّع بالرفاه الشخصيّ أن يكون أكثر إنتاجيّة وسعادة في حياته. فالاهتمام بالصحّة النفسيّة والجسديّة يسهم في تحسين جودة الحياة، وزيادة الثقة بالنفس؛ ممّا ينعكس إيجابيًّا على العلاقات الاجتماعيّة والعمليّة والتعليميّة. ويرى جاد عبد الستار أنّ الرفاه المدرسيّ ينبع من الرفاه الشخصيّ لكلّ فرد من أفراد المجتمع المدرسيّ؛ حيث كتب: "أهتمّ أوّلًا برفاه نفسيٍّ بالتفكير بإيجابيّة، والتركيز على النجاحات، والتعلّم من السلبيّات، والتقليل من الانتقادات غير الضروريّة، ومساعدة الآخرين، والابتسام الدائم، وعدم التذمّر والشكوى، لكي ينعكس إيجابًا على المجتمع المدرسيّ"، وتشارك روزان علوّ الرأي ذاته، إذ كتبت في دردشتها: "هناك الكثير من الممارسات التي أصبحت جزءًا أساسيًّا من يومي بعد ساعات العمل: تخصيص وقت خاصّ، مهما كان قليلًا وبسيطًا، لإعادة شحن الجسم، ربّما المشي لدقائق، أو العناية بالنباتات في حديقة المنزل، أو قراءة كتاب أو مقال بعيد عن التعليم، وممارسات أخرى داخل القاعة الصفّيّة".

من جانبنا، نشير إلى أنّ اصطلاح الرفاه المدرسيّ يشير إلى مجموعة من الجوانب التي تسهم في تحقيق بيئة تعليميّة ملائمة ومريحة للطلّاب. وتعدّ هذه الجوانب أساسيّة لضمان تحقيق أهداف التعليم تحقيقًا فعّالًا، ولضمان تطوير الطلّاب تطويرًا شاملًا. ونعرض منها ما يلي:

### البنية التحتيّة المتطوّرة

يتضمّن هذا الجانب إمداد المدارس بالمرافق والموارد الحديثة التي تدعم التعليم المقدَّم. قد تشمل البنية التحتيّة المتطوّرة قاعات الدروس المجهَّزة بتكنولوجيا العرض المتقدِّمة، ومختبرات العلوم المجهَّزة بأحدث المعدّات، ومكتبات جيّدة التجهيز، ومسارح مدرسيّة، وملاعب رياضيّة متعدّدة الاستخدامات، ومرافق لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات.

### البرامج التعليميّة المتنوّعة

يجب أن توفِّر المدارس مجموعة متنوّعة من البرامج التعليميّة التي تلبّي احتياجات الطلّاب المختلفة. يجب أن تكون هناك فرص لتطوير مهارات الطلّاب الأكاديميّة والفنّيّة والثقافيّة والاجتماعيّة والرياضيّة. يمكن تحقيق ذلك بتوفير برامج إثراء وتوسيع المناهج الدراسيّة القياسيّة، والتركيز على استراتيجيّات تعليميّة تراعي الفروق الفرديّة، مثل التعلّم النشط والتفاعليّ، إلى جانب إشراك الطلّاب في الأنشطة اللاصفيّة المثيرة والمفيدة.

### الدعم الاجتماعيّ والعاطفيّ

يعدّ الدعم الاجتماعيّ والعاطفيّ أمرًا حيويًّا لرفاهية الطلّاب. يجب أن تتبنّى المدارس نهجًا شاملًا للدعم العاطفيّ والاجتماعيّ، يشمل المستشارين والمعلّمين، والاختصاصيّين النفسيّين، والبرامج التوجيهيّة. كما لا بدّ من توفير الدعم الملائم للطلّاب الذين يواجهون صعوبات أكاديميّة، أو اجتماعيّة، أو نفسيّة.

### الصحّة والرياضة

يجب أن تولي المدارس اهتمامًا كبيرًا لصحّة الطلّاب ورفاهيّتهم البدنيّة. ويمكن تحقيق ذلك بتوفير برامج النشاط البدنيّ والرياضة المتنوّعة، فضلًا عن توفير وجبات غذائيّة صحّيّة، وتوعية الطلّاب بأهمّيّة التغذية الجيّدة والعادات الصحّيّة.

### الأمن والسلامة

يجب أن تكون للطلّاب بيئة آمنة ومحميّة داخل المدرسة. ولا بدّ من توفير إجراءات أمنيّة فعّالة تحمي الطلّاب والموظّفين في المدرسة من أيّ خطر محتمَل. يمكن أن تشمل هذه الإجراءات تثبيت أنظمة مراقبة الدخول، وتحديد مناطق الحظر، وتوفير تدريبات السلامة والإسعافات الأوليّة.

### المشاركة المجتمعيّة

يمكن للرفاه المدرسيّ أن يتطلّب مشاركة المجتمع المحلّيّ الفعّالة. كما يمكن أن تشمل هذه المشاركة تعاون المدارس مع المؤسّسات والمنظّمات المحلّيّة، لتوفير الدعم والفرص



الإضافيّة للطلّاب. ويمكن كذلك تعزيز التواصل المستمرّ بين المدرسة وأولياء الأمور، لضمان تلبية احتياجات الطلّاب ومتابعة تقدّمهم.

وفي سياقٍ متّصل، يشير علي عيسى في دردشته إلى أنّ معوقات تحقيق الرفاه المدرسيّ صنيعة المنهج والسياسات التربويّة. وفي هذا الصدد، نلقي الضوء على تلك المعوقات مفصَّلةً:

### نقص التمويل

يمكن أن تكون ميزانيّة التعليم المحدودة عائقًا رئيسًا في تحقيق الرفاه المدرسيّ. وقد يكون من الصعب توفير البنية التحتيّة المتطوّرة والموارد اللازمة للمدارس بسبب نقص التمويل. ومن جانبنا، نرى ضرورة تخصيص ميزانيّات تعليميّة كافية لتوفير البنية التحتيّة الملائمة والموارد اللازمة للمدارس. وعليه، يمكن للحكومات والمنظّمات غير الحكوميّة والأفراد المهتمّين العمل لزيادة التمويل المخصَّص للتعليم.

### الفجوة التكنولوجيّة

قد يكون هناك اختلاف في مستوى الوصول إلى التكنولوجيا والموارد المتعلّقة بها بين المدارس. فبعض المدارس قد تفتقر إلى البنية التحتيّة التكنولوجيّة اللازمة لتوفير الرفاه المدرسيّ الحديث، ممّا يؤثِّر في فرص التعلّم المتقدِّم والوصول إلى الموارد الإلكترونيّة. وهنا، نقول بتخصيص الميزانيّات التعليميّة لتوفير الحواسب والإنترنت والبرامج التعليميّة المتقدِّمة للطلّاب والمعلّمين في جميع المدارس.

### الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة

قد تكون الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة تحدّيًا مؤثِّرًا في تحقيق الرفاه المدرسيّ. فالطلّاب الذين يعيشون في ظروف صعبة قد يواجهون صعوبات في الوصول إلى فرص التعلّم المتقدِّم، والدعم الاجتماعيّ والصحّيّ. وهنا، ننادي بضرورة توفير برامج الدعم العاطفيّ والاجتماعيّ للطلّاب، بما في ذلك الاختصاصيّين والمعلّمين والخدمات الاستشاريّة. يجب كذلك توفير خدمات الرعاية الصحّيّة الأساسيّة في المدارس، للتعامل مع احتياجات الطلّاب الصحّيّة.

### نقص التوعية والتدريب

قد يواجه المعلّمون والموظّفون في المدارس نقصًا في التوعية والتدريب المتعلّق بتحقيق الرفاه المدرسيّ. لذلك، لا بدّ من توفير التدريب المستمرّ للمعلّمين والموظّفين، لتعزيز مهاراتهم في توفير دعم الطلّاب وتوجيههم. كما يمكن تنظيم ورش العمل والبرامج التدريبيّة لتحسين الوعي بأساليب التعليم الحديثة والتقنيّات التعليميّة.

### التحدّيات السياسيّة والإداريّة

بعض التحدّيات السياسيّة والإداريّة قد تعوق تحقيق الرفاه المدرسيّ، مثل السياسات التعليميّة غير الملائمة، أو الإجراءات الإداريّة المعقّدة. قد يكون من الصعب اتّخاذ القرارات اللازمة وتنفيذها بسرعة وفعّاليّة. وهنا، ننادي بضرورة تبسيط الإجراءات الإداريّة، وتوفير الهياكل التنظيميّة الملائمة لتعزيز التنسيق والتعاون بين المدارس والمؤسّسات التعليميّة الأخرى.

### قلّة الموارد البشريّة

النقص في عدد المعلّمين والموظّفين يمكن أن يؤثِّر في القدرة على دعم الطلّاب الشخصيّ وتوجيههم. قد يكون هناك ضغط على الموارد البشريّة المتاحة في المدارس، ممّا يؤثِّر سلبًا في جودة الرعاية والتعليم المقدَّمين. ونرى ضرورة توفير المزيد من المعلّمين والموظّفين في المدارس لضمان توفير دعم الطلّاب الشخصيّ وتوجيههم. كما يمكن تشجيع المهتمّين بالتعليم على العمل في مجال التعليم، وتقديم التشجيع والمزايا الملائمة للمعلّمين.

* * *

نهاية القول، يمثّل الرفاه المدرسيّ ركيزة أساسيّة لتحقيق التعليم الجيّد، وتنمية الطلّاب تنمية شاملة. فتوفير بيئة مدرسيّة محفِّزة ومريحة يمكن أن يسهم كثيرًا في نجاح الطلّاب، وتعزيز قدراتهم العقليّة والاجتماعيّة. لذلك، لا بدّ أن يسهم استشرافُ آراء المعلّمين وتوجّهاتهم الخبراءَ في مجال التعليم في فهم أفضل لما وراء الكواليس، وتحقيق الرفاه المدرسيّ تحقيقًا شاملًا وفعّالًا. فالسعي المستمرّ لتحسين البيئة المدرسيّة وتعزيز الرفاه المدرسيّ يعكس التزامنا بتوفير فرص تعليميّة عالية الجودة ومجالٍ مناسب لنموّ الأجيال القادمة وتطوّرهم.

منهجيّات

# أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

# رفاهية المعلّم

# Teacher Wellbeing

عبر التاريخ، كان للمعلّمين دورٌ بالغ الأهمّيّة في تعليم الأجيال وتشكيل عقولهم. في الحضارات القديمة، كانوا يُوقَّرون ويُحتَرمون؛ لكن لم تكن لرفاهيّتهم أولويّة. لم يستمرّ الأمر على هذا النحو حتّى القرن العشرين، عندما بدأت المواقف تجاه رفاهية المعلّم تتحوّل، حيث أدّى ظهور النقابات العُمّاليّة، ومجموعات الدفاع عن المعلّمين إلى لفت الانتباه إلى ظروف عمل المعلّمين وصحّتهم العقليّة. ومع ازدياد احترافيّة مجال التعليم، كان هناك اعتراف متزايد بأهمّيّة دعم المعلّمين، من أجل ضمان نجاح الطلّاب (Kell & Bethune, 2020).

كما أكدت البحوث الحديثة على أهمّيّة دعم المعلّمين والربط بين رفاهيّتهم وأداء الطلّاب؛ ممّا يجعل تعزيز رفاهيّتهم من الأولويّات في جهود الإصلاح التعليميّ. فغالبًا ما يجد المعلّمون أنفسهم غارقين في متطلّبات المهنة، ويؤثِّر ذلك سلبًا في صحّتهم ورضاهم؛ ممّا ينعكس على جودة التعليم الذي يقدّمونه إلى طلّابهم (Gkonou & Brierton, 2022).

تُعرَّف رفاهية المعلّم بأنّها الظروف المعرفيّة والنفسيّة والصحّيّة والاجتماعيّة المتعلّقة بعمل المعلّمين ومهنتهم، لما لها من آثار مهمّة في التعليم (OECD, 2021)؛ أي أنّ رفاهية المعلّمين تشمل جوانب مختلفة من صحّتهم الجسديّة والعقليّة والنفسيّة. وتعدّ ساعات العمل الطويلة، وأعباء العمل الثقيلة، ومستويات التوتّر العالية، والضغوط المستمرّة، من التحدّيات الشائعة التي يواجهها المعلّمون يوميًّا. بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يضطر المعلّمون إلى التعامل مع طلّاب صعبي المِراس، ومع أولياء أمور متطلّبين، فضلًا عن محدوديّة الموارد، وكلّها أمور يمكن أن تؤثِّر سلبًا في رفاهيّتهم. وبدون الدعم والموارد المناسبة، قد يعاني المعلّمون الإرهاق، وعدم الرضا الوظيفيّ، ومشكلات الصحّة البدنيّة (Green, 2022).

يشكّل خلق بيئة عمل إيجابيّة أحد العوامل الرئيسة في تعزيز رفاهية المعلّم. وعلى المدارس أن تسعى جاهدة لتزويد المعلّمين بالموارد اللازمة، والدعم، وفرص التطوير المهنيّ لمساعدتهم على النجاح في أدوارهم. ويشمل ذلك التدريب المناسب، والتوجيه، وفرص التعاون مع الأقران. بالإضافة إلى ذلك، لا بدّ للمدارس من إعطاء الأولويّة للصحّة العقليّة، ورفاهية المعلّمين، بتوفير الوصول إلى خدمات الاستشارة، وبرامج إدارة التوتّر، ومبادرات الصحّة (Hopman, 2020).

جانب آخر مهمّ لرفاهية المعلّم هو التوازن بين العمل والحياة المجتمعيّة. غالبًا ما يصاب المعلّمون بالضغوط النفسيّة والعقليّة أثناء قيامهم بمسؤوليات متعدّدة، بما في ذلك تخطيط الدروس ووضع الدرجات والاجتماعات والأنشطة اللامنهجيّة. فمن الضروريّ أن يكون لدى المعلّمين الوقت لرعاية النفس والاسترخاء والأنشطة الشخصيّة خارج العمل (Allies, 2020).

علاوة على ذلك، يمكن لتعزيز ثقافة التقدير والثناء أن يؤثّرا كثيرًا في رفاهية المعلّم. يعمل المعلّمون بلا كلل لتعليم طلّابهم وإلهامهم؛ إلّا أنّ جهودهم لا يُعتَرف بها ولا تُقدَّر دائمًا. يجب على المدارس أن تعترف بالعمل الجاد وتفاني المعلّمين وتحتفل به بتقديم الجوائز والحوافز والتقدير العام. يمكن لثقافة التقدير أن تعزِّز الروح المعنويّة والتحفيز والرضا الوظيفيّ بين المعلّمين (Gregersen & Mercer, 2020).

## المراجع


- Allies, S. (2020). *Supporting Teacher Wellbeing: A Practical Guide for Primary Teachers and School Leaders.* Taylor & Francis.
- Gkonou, C. and Brierton, K. (2022). *Cultivating Teacher Wellbeing Paperback: Supporting Teachers to Flourish and Thrive.* Cambridge University Press.
- Green, A. (2022). *Teacher Wellbeing: A Real Conversation for Teachers and Leaders.* Amba Press.
- Gregersen, T. and Mercer, S. (2020). *Teacher Wellbeing.* Oxford University Press.
- Hopman, J. (2020). *Surviving Emotional Work for Teachers: Improving Wellbeing and Professional Learning Through Reflexive Practice.* Taylor & Francis Group.
- Kell, E. and Bethune, A. (2020). *A Little Guide for Teachers: Teacher Wellbeing and Self-care.* SAGE Publications.
- OECD (2021). *OECD Review of Well-being Policies and Practices in Dubai's Private School Sector.* OECD publishing.

# رفاهية معلّمي المدارس

صدر تقرير "رفاهية معلّمي المدارس" عن مركز أبحاث الرفاهية في جامعة أكسفورد، في شباط سنة 2024. يناقش التقرير وضع رفاهية المعلّم العالميّ، ويسلّط الضوء على العوامل التي تخلق تحدّيات أمام المعلّمين، وتؤثّر سلبًا في صحّتهم العقليّة والجسديّة. كما يؤكّد التقرير على أهمّيّة معالجة رفاهية المعلّم، ويعرض التدخّلات، بما في ذلك الأساليب الشاملة والاستراتيجيّات التي من شأنها أن تحسّن رفاهيتهم، وخلق بيئة مدرسيّة داعمة. ويقدّم توصيّات بإجراء مزيد من البحوث، لفهم فعّاليّة هذه التدخّلات، وتأثيرها في رفاهية المعلّم تأثيرًا أفضل.

## حالة رفاهية المعلّمين العالميّة

كشف التقرير عن تحدّيات تواجه المعلّمين، وتسهم في زيادة مستويات التوتّر لديهم، ومن بين هذه العوامل: التوتّر، والقلق والاكتئاب المرتبطين بالعمل، وسوء الصحّة البدنيّة، وزيادة أعباء العمل، والإرهاق، وصعوبة إدارة أعباء العمل في المدارس، والضغوط المهنيّة، والمشكلات النفسيّة، وانخفاض الرضا الوظيفيّ، والرغبة في ترك المهنة.

كما كان لجائحة كوفيد- 19 تأثير كبير في صحّة المعلّمين، ولا سيّما المعلّمات؛ ممّا تسبّب لهنّ بزيادة التوتّر، والقلق، والاكتئاب، وانخفاض الشعور بالرفاهية، وارتفاع مستويات الإرهاق العاطفيّ، وزيادة مستويات الاختراق النفسيّ، فضلًا عن المزيد من العمل المنزليّ ومسؤوليّات رعاية الأطفال. وعليه، أثّر ذلك سلبًا في الوظائف الجسديّة وصحّة المعلّمات النفسيّة، وارتفاع مستويات التوتّر والقلق، مقارنةً بالمعلّمين الذكور، وانخفاض مستوى الإنتاجيّة، وصعوبة تحقيق التوازن بين العمل والأسرة. الأمر الذي دفع عددًا من المعلّمين إلى التحوّل عن مهنة التعليم.

من هنا، كان لمعدّلات تحوّل المعلّمين عن المهنة عدّة تأثيرات سلبيّة في نظام التعليم والمجتمعات، بما في ذلك:

- اضطراب في استمراريّة التعليم: يمكن أن يؤدّي انصراف المعلّمين عن المهنة إلى اضطرابات في استمراريّة تعليم الطلّاب؛ ممّا يؤثّر في نتائج تعلّمهم.
- انخفاض فعّاليّة التعليم: يمكن أن يؤثّر التحوّل المستمرّ في جودة التعليم والتعلّم في المدارس، إذ قد يحتاج المعلّمون الجدد إلى وقت للتكيّف واكتساب الخبرة.
- زيادة التكاليف: يترتّب على توظيف المعلّمين الجدد وتدريبهم تكاليف للمدارس، ويمكن أن يضغط على ميزانيّات التعليم.
- الأثر السلبيّ في ثقافة المدرسة: يمكن أن تخلق معدّلات التحوّل العالية عدم استقرار في المدارس، وأن تؤثّر سلبًا في ثقافة المدرسة، وفي المعلّمين والطلّاب.
- فقدان المعلّمين ذوي الخبرة: يمكن أن يؤدّي فقدان المعلّمين ذوي الخبرة إلى فقدان الخبرة القيّمة والإرشاد لدى المعلّمين الجدد.
- الأثر في المجتمعات: يمكن أن تؤثّر معدّلات التحوّل العالية في سمعة المدارس في المجتمعات، وأن تؤدّي إلى تقليل المشاركة، ودعم التعليم.
- نقص في المعلّمين: يمكن أن يفاقم التحوّل المستمر نقص المعلّمين الحاليّ، ويجعل من الصعب الحفاظ على مستوى سير العمل في المدارس.
- زيادة العبء العمليّ على المعلّمين المتبقّين: عندما ينصرف المعلّمون عن المهنة، قد يزداد العبء العمليّ على المعلّمين المتبقّين؛ ممّا يؤدّي إلى الاحتراق الوظيفيّ، وتقليل الرضا الوظيفيّ.

## تعزيز جودة المعلّمين في المدارس

حدّد التقرير تأثير الرفاهية في أداء المعلّمين المدرسيّ بعدّة طرائق:

- ترتبط رفاهية المعلّم بانخفاض معدّلات الإرهاق، ودرجة التواصل بين الوالدين والمدرسة، وانخفاض معدّلات الاستنزاف. عندما يشعر المعلّمون بإيجابيّة تجاه المدرسة التي يعملون فيها، فمن المرجّح أن يكونوا منخرطين ومخلصين لأدوارهم المهنيّة؛ ممّا يؤدّي إلى زيادة الرضا الوظيفيّ والرفاهية.
- تؤدّي المستويات العالية من رفاهية المعلّمين الذاتيّة إلى نتائج أفضل على المستوى الفرديّ، مثل تحسين الصحّة والتنظيم العاطفيّ وزيادة الإبداع. وهذا بدوره يؤدّي إلى انخفاض مستويات التغيّب عن العمل، والتحوّل الوظيفيّ، فضلًا عن زيادة القدرة على جذب المواهب، والاحتفاظ بها على المستوى التنظيميّ.
- حُدِّدت العوامل المتعلّقة بالمعلّم باعتبارها أهمّ العناصر التي تؤثّر في عمليّة التعلّم في المدارس. تشير الأبحاث إلى أنّ للمعلّمين تأثيرًا كبيرًا في نتائج تعلّم الطلّاب، حيث تؤدّي رفاهية المعلّم دورًا حاسمًا في نجاح الطلّاب الأكاديميّ.
- المعلّمون الذين يتمتّعون بمستوى عالٍ من الرفاهية وينخرطون في وظائفهم يكوّنون علاقات قويّة مع طلّابهم؛ ممّا يؤدّي إلى زيادة رفاهية الطلّاب ونجاحهم الأكاديميّ. ومن ناحية أخرى، يمكن أن يؤثّر إجهاد المعلّم وإرهاقه سلبًا في كفاءة التعليم، وإدارة الفصل الدراسيّ، ونتائج الطلّاب.

## تدخّلات رفاهية المعلّم

تختلف الأساليب الشاملة والمستهدَفة في تعزيز رفاهية المعلّمين بالطرائق الآتية:

- استهداف جميع العاملين داخل المدارس، بغضّ النظر عن حالتهم الصحّيّة أو صحّتهم العقليّة الحاليّة.
- تحسين الرفاهية العامّة لجميع العاملين داخل المدارس، بتقديم العلاج السلوكيّ - المعرفيّ، والتدريب على المرونة، وتدخّلات الأنشطة البدنيّة، والتدخّلات القائمة على الأداء، والتدخّلات التي تركّز على المرأة.
- تقديم أدوات موارد لازمة للحفاظ على الرفاهية ضمن وضع جيّد.
- تمكين التدابير الوقائيّة لدعم الرفاهية.
- تخصيص نصاب ماليّ أكبر لتقديم الدعم الماديّ للعاملين في المدارس.

أُطلِق برنامج "بناء قدرات المعلّمين والعمليّة التعليميّة" "إجادة" سنة 2019؛ وهو مبادرة مشتركة تجمع خبرات وشراكات على المستويين المحليّ والدوليّ: منظّمة إنقاذ الطفولة- الأردن، ومعمل عبد اللطيف جميل العالميّ للتعليم (J-WEL) التابع لمعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، ويُنفَّذ في الأردن بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، وبالشراكة مع مجتمع جميل، ودبي العطاء، ومؤسّسة الوليد للإنسانيّة.

يعدّ برنامج "إجادة"، وهو برنامج تنمية مهنيّة للمعلّمين، برنامجًا تعليميًّا تحويليًّا، وقابلًا للتطوير، يعزّز الشراكات والتعاون والنهج القائم على الأدلّة، ويستثمر المصادر والإمكانات المتاحة لتمكين الأطفال الأكثر عرضة للإقصاء، بما في ذلك الأطفال اللاجئين من الفتيان والفتيات في الأردن، من الوصول إلى التعليم الجيّد والمنصف. وتبنّى البرنامج في تصميمه نهج التفكير التصميميّ، بحيث يكون المعلّم محور عمليّة التصميم، بما يتلاءم واحتياجات نظام التعليم المثقَل بالأعباء، نتيجة أزمة اللاجئين التي طال أمدها.

يهدف برنامج "إجادة" إلى تعزيز جوانب رفاه المعلّمين المهنيّ، والتي نادرًا ما كانت تستهدف في برامج التنمية المهنيّة للمعلّمين، وارتباطها بممارسات التعليم المبتكَرة. بالإضافة إلى تحسين جودة العمليّة التعليميّة، بما في ذلك ممارسات المعلّمين الصفّيّة، وتعزيز نظام التنمية المهنيّة لدى وزارة التربية والتعليم الأردنيّة.

كما طوّر هذا البرنامج أوّل دراسة مسحيّة ونفّذها على المستوى الوطنيّ، لقياس مستوى رفاه المعلّمين المهنيّ؛ وذلك لبناء قاعدة بيانات، والخروج بتوصيّات تسهِم في دعم توجّهات التنمية المهنيّة لدى وزارة التربية والتعليم. ويستند في تصميمه على منهجيّة التعلّم المختلَط، والتي تجمع بين التعلّم الوجاهيّ، والتعلّم الإلكترونيّ، والتعلّم عن بعد. فضلًا عن تطبيقه منهجيّة "50-30-20"، والقائمة على استخدام منهجيّات التدريب المعتمِدة على الخبراء بنسبة 20%، والتعلّم المعتمِد على الأقران بنسبة 30%، والتعلّم الذاتيّ والتطبيق العمليّ بنسبة 50%.

## أنشطة البرنامج

- تطوير مساقات تنمية مهنيّة للمعلّم تتعلّق بمجالي الرفاه المهنيّ والتفكير الابداعيّ، وتستهدف الرتب الوظيفيّة الأربعة الأولى؛ معلّم مساعد، ومعلّم، ومعلّم أوّل، ومعلمّ خبير.
- تشكيل فريق من مشرفي وزارة التربية والتعليم ومشرفاتها من تسع مديريّات تربويّة، واعتمادهم مدرِّبين للبرنامج.



- دمج القيادات التربويّة من مديري المدارس المستهدفة ومديراتها في فعّاليّات البرنامج، إيمانًا بدورهم في تعزيز ممارسات المعلّمين وتطبيقهم الكفايات المكتسَبة من البرنامج.
- تشكيل فريق من مشرفي وزارة التربية والتعليم ومشرفاتها من تسع مديريّات تربويّة، واعتمادهم مدرِّبين للبرنامج.
- تدريب معلّمين ومعلّمات على مساقات البرنامج كافّةً في مناطق المملكة الأردنيّة كافّةً.
- تنفيذ البرنامج في خمس مديريّات تربويّة (لواء القويسمة، ولواء ماركا، وقصبة إربد، ومنطقة عجلون، وقصبة الكرك).
- تفعيل منصّة تدريب المعلّمين وتعزيزها بمحتوى تدريبيّ إلكترونيّ يضمّ موادَّ مسموعة، ومرئيّة، وتفاعليّة؛ لتكون مصدرًا مُستدامًا لتعلّم المعلّمين.
- تطوير خطط وأدلّة الدعم والإسناد للمشرف التربويّ، وتوثيق آليّات الأنشطة التدريبيّة ونتاجاتها.
- تطوير أدلّة إدارة مجتمعات التعلُّم، والخطط الإجرائيّة للمُشرفين التربويّين، ودليل تطوير المحتوى الإلكترونيّ.
- تقييم أنشطة البرنامج وإجراءاته تقييمًا دوريًّا، لتحديد أفضل الممارسات والإفادة منها.
- إجراء دراسة مسح وطنيّ لقياس مستوى رفاه المعلّمين.
- تنفيذ دراسة "إثبات المفهوم" بشقّيها الكمّيّ والنوعيّ، لفحص مدى فاعليّة أنشطة البرنامج وجدواها في تعزيز ممارسات المعلّمين التعليميّة ورفاههم المهنيّ.
- تطوير خطّة دعم وتأييد فعّالة وتنفيذها وفق نتائج المسح الوطنيّ، بما يُسهِم في تطوير السياسات، وتوظيف ممارسات أفضل في مجال التنمية المهنيّة للمعلّمين.
- بناء قدرات فريق الوزارة بإشراكهم بعدد من الأنشطة التدريبيّة والمؤتمرات على المستويّين المحلّيّ والعالميّ.
- إعداد دراسة تقييم الأثر في الفصل الثاني من السنة الدراسيّة 2022/2023، وتنفيذها.

## إنجازات البرنامج

- تطوير أحد عشر مساقًا للتنمية المهنيّة للمعلّمين وتدريب المدرّبين، تعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأردن؛ ممّا يعزّز رفاه المعلّمين وممارساتهم التعليميّة، ولا سيّما في مجالات الإبداع والابتكار. ويبلغ عدد ساعاتها 205 ساعات معتمَدة.
- تدريب أكثر من 1700 معلّم ومعلّمة ضمن الرتب الثلاثة الأولى (60% معلّمات) على مساقات "إجادة"، وتعميم الممارسات التعليميّة المستهدفة، وتفعيل مجتمعات التعلّم في أكثر من 200 مدرسة.
- إشراك ما يقارب من 200 مدير ومديرة من القيادات التربويّة في المدارس في برنامج "إجادة".
- تأهيل ما يزيد عن 160 مشرفًا ومشرفة، مدرَّبين على برنامج "إجادة".
- تقديم 408 ورشات تدريب وجاهيّة للمعلّمين ومديري المدارس. فضلًا عن مشاركة ما يقارب 200 معلّم وتربويّ في تطوير المحتوى التدريبيّ للمساقات، وفق منهجيّة التفكير التصميميّ.
- تعميم البرنامج على أقاليم المملكة كافّة؛ خمس مديريّات تربويّة (شمال، ووسط، وجنوب).
- تدريب فريق مركزيّ من الوزارة وتأهيله لدعم استدامة مشروع "إجادة".

أظهرت دراسة تقييم أثر البرنامج تحسّن معارف المعلّمين المشاركين في البرنامج واتّجاهاتهم حول المفاهيم والممارسات في مجال الرفاه المهنيّ والتعليم الإبداعيّ ومصادر التعلّم. كما أسهمت أنشطة البرنامج في خفض الشعور بالتوتّر والضغط لدى المعلّمين المشاركين، بالإضافة إلى الأثر الإيجابيّ للبرنامج في بيئة المدرسة، حيث تحسَّن مستوى التعاون والعمل بروح الفريق، وتحسّنت العلاقات بين المعلّمين والطلبة؛ ممّا أسهم في ايجاد بيئة مدرسيّة إبداعيّة ومبتكِرة، توظَّف فيها مصادر التعلّم بفاعليّة، وتدار فيها النزاعات ضمن إطار المجتمع المدرسيّ بطرق إيجابيّة. كما أثبت برنامج "إجادة" فعّاليّة عالية في تحسين ممارسات التعليم، ودعم رفاه المعلّمين، وتعزيز بيئة المدرسة في جميع المناطق الجغرافية المستهدَفة، بما في ذلك مدارس البنين والبنات على حدٍّ سواء. لذلك، أوصِيَ بتوسيع البرنامج وتعميمه ليشمل المعلّمين والمدراس كافّة، للإفادة من نهجه الابتكاريّ.

يسعى البرنامج إلى التوسّع في تطبيقه ونقل الخبرات إلى المعلّمين والإدارات التربويّة وصنّاع القرار على المستويين الإقليميّ والدوليّ، بالإضافة إلى التأثير في السياسات والأولويّات المرتبطة برفاه المعلّمين المهنيّ وممارسات التنمية المهنيّة الفضلى.

# تطوير برامج التربية العمليّة لمعلّمي ما قبل الخدمة: في ضوء المدخل التأمّليّ السرديّ

تحرص الكُتب والأدبيّات التربويّة، على قلّة وجودها مكتوبةً باللغة العربيّة لسياق عربيّ، وحداثة الموضوعات التي تُناقشها، على تغطية جوانب تربويّة مُختلفة ضمن سياق واقع المُمارِس التربويّ. وبهذا، تمثّل هذه الكُتب أو المراجع محاولة إصلاح ومواكبة متأخّرة لمشكلات مُختلفة تواجه المعلّمين، ناهيك عن عدم التطرّق إلى العديد منها. وبالإشارةِ إلى الفرق الواسع بين دراسة التربية في الكلّيّات والجامعات، ومُمارستها واقعًا يوميًّا، يصبح الطالب/ المعلّم أمام واقع لا ينعكس فيهِ تطبيق النظريّات والأفكار التي درسها في الكلّيّة أو الجامعة انعكاسًا واضحًا ومباشرًا. تُمهّد هذه النقطة تحديدًا الطريق لاختلال هويّة المعلّم، إذ يتخلّى بذلك، نوعًا ما، عن تجربته الأكاديميّة، ويستحضر ذهنيًّا صور معلّميه السابقين، ويُعيد إنتاجهم في سياق زمانيّ ومكانيّ مُختلِف.

من هُنا، أطلقت إصدارات ترشيد التربويّة دليل "**تطوير برامج التربية العمليّة لمعلّمي ما قبل الخدمة: في ضوء المدخل التأمّليّ السرديّ**"، تأليف: د. وائل موسى كشك. يسعى الدليل، وهو سابع عناوين إصدارات ترشيد التربويّة، إلى تسليط الضوء والاهتمام بالمعلّمين المُحتملين، والذين يقدّم إليهم إطارًا عمليًّا لتطوير برامج التربية العمليّة، مُتميّزًا بالعموميّة والمرونة، ويُمكن تكييفه واستخدامه في سياقات وظروف مُختلفة، إلى جانب تقديمهِ مقاربة مغايرة لبرامج تأهيل معلّمي ما قبل الخدمة، بالاستنادِ إلى أسس تربويّة وفلسفيّة ومعرفيّة حديثة.

## المدخل التأمّليّ السرديّ: صقل الهويّة المهنيّة لتجدُّدٍ مستمرٍ

يساعد هذا الدليل النظريّ التطبيقيّ معلّم ما قبل الخدمة في بناء هويّته المهنيّة بوصفهِ معلّمًا، ليصبح صاحب قصّة وتجربة، يفكّر بعقلهِ ليكون صاحب معرفة وإرادة متحرّرة من سطوة صور معلّميه السابقين واحتشادهم في هويّته. كما يقدّم إجمالًا لكلّ ما يحتاج

معلّم ما قبل الخدمة إلى أن يعرفه وفق نماذج تدريبيّة وتطبيقيّة، ودعوة إلى سرد تأمّلات تجارب مُختلفة.

ويسعى الدليل إلى تقديم إطار عمليّ مطوَّر واسع وشامل ضمن إطار تأمّليّ سرديّ، من رؤية مؤدّاها أنّ الحقل التربويّ نظام ديناميّ حيويّ وغير ساكن، وأنّ مسار العمليّة التعليميّة ليس خطّيًّا كما في المصانع، فالعمليّة التعليميّة تخضع لواقع مركّب وثريّ لا يمكن تبسيطه ضمن رؤية تقنيّة تحكمها قوانين خطّيّة.

ومن هُنا، يُشرك الدليل معلّمي ما قبل الخدمة في عمليّة التأمّل الناقد لسلوكهم المعتمِد على الأفكار والمعتقدات والخبرات السابقة، ويشجّعهم على تداول أفكارهم وتفكّراتهم مع الآخرين. وذلك من مُنطلق أنّ التفكّر في الأفكار وفي تداولها يؤدّي إلى صراع ذهنيّ يُحفّزهم على بناء شبكات ذهنيّة جديدة لحلّه وإعادة التوازن. الأمر الذي قد تنتج عنه مواءمة المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة، وحصول تغيير في المفاهيم، وتعديل في السلوك أو إنتاج معرفة جديدة.

## مهنة التعليم لها هُويّة يبنيها المعلّمون ببطء

يقع الكتاب في 208 صفحة من القطع المتوسّط، ويضمّ خمسة فصول:

الفصل الأوّل: **الإطار الفكريّ للتربية العمليّة المرتكِز على المدخل التأمّليّ السرديّ**، ويتضمّن إطارًا فكريًّا لبرامج التربية العمليّة المُستنِد إلى المدخل التأمّليّ السرديّ. ويشتمل على تعريفات بعض المفاهيم الأساسيّة التي تشكّل مرتكزات مفاهيميّة للموضوع، وعلى منطلقات المداخل التربويّة والمعرفيّة، وعلى خلفيّة تاريخيّة ومفاهيميّة حول تطوُّر نسق الممارسة التأمّليّة في مجال تأهيل معلّمي ما قبل الخدمة.

الفصل الثاني: **الإطار العمليّ للمدخل التأمّليّ السرديّ** في برامج إعداد معلّمي ما قبل الخدمة، وتُقدَّم ضمنه مقاصد التربية العمليّة في ضوء المدخل التأمّليّ السرديّ، وتعاد صياغة المفاهيم المتعلّقة بعناصر العمليّة التعليميّة في ضوء هذا التوجّه. كما يتضمّن الفصل إطارًا عمليًّا مطوّرًا يجمع كلّ جوانب التأمّل، مثل الجوانب الفكريّة والمعرفيّة والحياة الداخليّة في ستّة مجالات، تنفّذ على أساسها المُمارسات التأمّليّة ضمن برامج التربية العمليّة التي تتبنّى المدخل التأمّليّ السرديّ.

الفصل الثالث: **التطبيق العمليّ للمدخل التأمّليّ السرديّ** في برامج إعداد معلّمي ما قبل الخدمة، ويشتملُ على نماذج تفكّر، وقوالب جمع بيانات منظَّمة بحسب المجالات الواردة في الإطار العمليّ المطوَّر. هذه النماذج والأوراق تعين معلّم ما قبل الخدمة في رحلته التعلّميّة عبر التجربة، وتساعد المشرف الأكاديميّ على توجيه تلك العمليّة. كما يتضمّن أوراقًا إرشاديّة ومقترحات لتحفيز التأمّل عند معلّمي ما قبل الخدمة، ولمساعدتهم على تفكيك تجربتهم وإعادة بناء فهم جديد لها.

الفصل الرابع: **التكنولوجيا لتعزيز الممارسات التأمّليّة**، ويهدف إلى استكشاف كيفيّة استخدام التكنولوجيا لتعزيز الممارسات التأمّليّة في التربية العمليّة. ويُعرض فيه بعض التطبيقات التكنولوجيّة الملائمة، ومجالات استخدامها، مثل مجال التغذية الراجعة، والحوار التأمّليّ، والتدوين. كذلك، يُناقش الفصل التحدّيات التي قد تواجهها الممارسات التأمّليّة المدمَجة بالتكنولوجيا، وكيفيّة التعامل معها تعاملًا فعّالًا. ويعرض مقترحات للمشرف الأكاديميّ حول الاستخدام الفعّال لبعض الممكنات التكنولوجيّة.

الفصل الخامس: **من واقع التجربة العمليّة**. يُختتم الدليل بمستلّات من واقع التجربة العمليّة، إذ تبنّى مؤلّف الدليل، د. وائل كشك، المدخل التأمّليّ السرديّ في عمله مع المعلّمين ضمن برامج تدريبيّة ومساقات جامعيّة. في هذا الفصل مستلّات من واقع التجربة العمليّة في سياقات مختلفة، بهدف إعطاء الأفكار النظريّة التي وردت في الدليل شكلًا محسوسًا. تشمل هذه المستلّات حوارات شفويّة، ويوميّات، وتأمّلات أحداث ومواقف، وشهادات طلّاب ومعلّمين، وكتابات تأمّليّة لمعلّمين ومرشدين ومشرفين.

تجدر الإشارة إلى أنّ الدليل يحتوي على ملحقٍ في نهايته لممارسة التأمّل والكتابة التأمّليّة، يشتمل على أنشطة وتمارين مقترحة تساعد على كتابة اليوميّات، وتفعيل الذاكرة، وتنمية التفكير النقديّ والكتابة التأمّليّة لدى معلّمي ما قبل الخدمة.

يتميّز دليل "**تطوير برامج التربية العمليّة لمعلّمي ما قبل الخدمة: في ضوء المدخل السرديّ التأمّليّ**" بالعموميّة والمرونة، ويُمكن تكييفه واستخدامه في سياقات وظروف مختلفة، ويقدّم مقاربةً مغايرة لبرامج تأهيل معلّمي ما قبل الخدمة، بالاستنادِ إلى أسس تربويّة وفلسفيّة ومعرفيّة حديثة. ومن المتوقّع أن يستفيد من هذا الدليل معلّمو ما قبل الخدمة، والمعلّمون في المدرسة التطبيقيّة، والمشرف الأكاديميّ في كلّيّات التربية وإعداد المعلّمين، بالإضافة إلى مصمّمي البرامج الخاصّة في التربية العمليّة، ومرتادي العمل البحثيّ.

# نموذج التدريس التحويليّ: تحويـل الطرائـق التقليديّـة لتحقيـق التفاعل والمشـاركة الفاعلـة للمتعلّمين

إذا كنّا نعتقد أنّ التعليم مجرّد نقل معلومات، فإنّنا بالتشديد نسعى إلى هدف ذي مستوى متدنٍّ. أمّا إذا أردنا أن نصيب الهدف، فعلينا أن ننشد ما هو أبعد من التحصيل الأكاديميّ. وكما قال أرسطو: الطلّاب يحتاجون إلى معلّمين يدلّونهم على الخير. وقد استخدم أرسطو مصطلح "الفضيلة" (arete) التي يجسّدها الإنسان الصالح. ويمثّل المصطلح السابق مزيجًا من المهارة، والحكمة، والقوّة، وحبّ الخير. وفي المقابل، يحتاج المعلّمون إلى التشجيع، وإلى تثبيت أدوارهم وقدراتهم لتحويل حياة الطلاب، وتلبيتهم الاحتياجات الحقيقية لهؤلاء الطلاب. لذلك، فإنّ قول: إنّ الطلّاب بحاجة إلى معلّم ليرشدهم في مسيرتهم التعليميّة هو مبدأ معرفيّ وذو أسس وجدانيّة.

يعرف المعلّمون ذوو الخبرة بنية نظامهم الأكاديميّ، ويحتاج إليهم طلّابهم المبتدئون لإرشادهم إلى كيفيّة استيعاب هذا النظام. لكنّ الطلّاب يحتاجون إلى سلطة إرشاديّة حسّاسة أيضًا، وهم يكافحون للتغلّب على العوائق



المفاهيميّة الموجودة ضمن النظام التربويّ، وضمن خبراتهم. وهناك سؤال على قدر كبير من الأهمّيّة نودّ توجيهه لكلّ من الطلّاب والمعلّمين، وهو: من الذي أثّر في حياتك أكثر؟ وفي الحقيقة أنّ ما يشعر به الطلّاب في غرفة الصفّ ربّما يكون، على المدى الطويل، أهمّ ممّا يعرفونه. يمكن التوصّل إلى الشموليّة والعمق في التعليم عبر تصوّر أسلوب تدريس يلبّي احتياجات الفرد المتكامل، وعبر إدراك أنّ التعليم علم ومشاعر، والإيمان بأنّه يعني مساعدة الطلّاب على تحقيق الذات من خلال إثراء المعرفة لديهم.

لقد صُمِّم نموذج أساليب التدريس التحويليّ ليثبت أنّ التعليم الشامل يمكن أن يكون ذا خاصيّة تحوّليّة. لقد عرّفنا التعليم التحويليّ أنّه عمليّة تدريس صُمِّمت لتغيير الطالب أكاديميًّا واجتماعيًّا وروحيًّا. يبدأ التعليم التحويليّ بالطالب، في حين يتضمّن التعلّم التحويليّ فهمًا عميقًا، ويحدث في غرفة الصفّ، حيث يكون لدى المعلّمين توقّعات كبيرة. ويقوم المبدأ الأساسيّ على فكرة أنّ رفع تحصيل الطالب يُعدُّ الأرضيّة وليس السقف؛ لأنّ التحصيل العالي هو نتيجة ثانويّة للتعليم من أجل الوصول إلى شموليّة الأهداف وعمق الفهم. ويمكننا الوصول إلى الطفل المتكامل عبر الإلهام، وبإدراك واعٍ لدورنا التعليميّ.

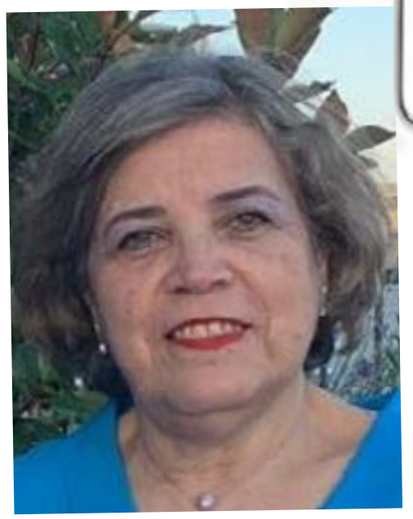
يتعيّن علينا أن نبحث عن فرص تحويليّة. مثلًا، المعلّمون يعرفون أنّ القياس ليس كيانًا معزولًا، بل هو جزء من صميم التدريس. والمعلّمون يقوّمون طلّابهم عن طريق التقويمين؛ التكوينيّ والختاميّ. لكنّ معظم التعلّم يحدث تكوينيًّا (أي خلال سير العمليّة التربويّة). إنّ الطلّاب بحاجة إلى معلّمين يشعرونهم بأنّهم يثقون بهم وبكامل قدراتهم. ونودّ أن نشير هنا إلى أن المبالغة في الاهتمام بالتقويم الختاميّ يمكن أن تؤدّي إلى إحباط الطلّاب. ولكن في واقع الأمر إنّ أيّ قياس لا يأخذ في الحسبان احتياجات التعلّم هو قياس غير مناسب للمدرسة. مثلًا، يرى ريك ستيجنز أنّ عمليّة القياس يمكن أن تكون مفيدة في تحسين التدريس الذي يرى الطالب محور العمليّة التعليميّة،

ولكن لا يمكن عدّ، حتّى أكثر التقويمات صدقًا وثباتًا، ذات جودة عالية، إذا ما كانت سببًا في جعل الطالب يستبدّ به اليأس والاحباط. إنّ التعليم التحويليّ يتضمّن الاهتمام بسعادة الفرد وقدراته، وبتدريس الطلّاب، والموضوعات الدراسيّة أيضًا. وهذا يعني أنّ طريقة تفكير المعلّمين، والاهتمام بشعور الطلّاب أهمّ من المناهج الدراسيّة، فمشاعر الطلّاب هي استجابة لما فعله المعلّمون والمدرسة لإشباع احتياجاتهم بأنّهم أفراد مميّزون.

إنّ مشاعر المعلّمين أساسيّة أيضًا، لأنّها تحافظ على تفاني المعلّمين في مهنتهم، وتؤثّر في المشاركين كافّة في المدارس؛ المباشرين منهم وغير المباشرين. وتشمل مهنة التعليم وضع الطالب ككلّ في محور العمليّة التعليميّة. وتكون المدارس فاعلة بقدر فاعليّة معلّميها الذين يحتاجون إلى أشكال متعدّدة من الدعم، حتّى القدير منهم. وكما يعرف كثير من المعلّمين ذوي الخبرة، فإنّ على المعلّمين والطلّاب توقّع أن يكون التعليم خبرة تحويليّة متبادلة، إذ إنّ ممارسة التدريس تعني أن يتغيّر المعلّم بالقدر الذي يتغيّر فيه الطالب؛ بل أكثر. ويعني التحوّل حدوث تغيير، لأنّ التحوّل كلمة تعني (الفعل). والهدف هو أن نجعل التدريس عملًا تباديًّا، وأن نفهم عمليّة التدريس بأنّها حركة عبر فجوة المعلّم – الطالب. ويمكن أن يحدث التحوّل ضمن هذه العمليّة التباديّة. وهنا، يبرز السؤال: كيف يمكن للمعلّم أن يُدرِّس بالطريقة الشاملة التي يتطلّبها نموذج أساليب التدريس التحويليّ؟

**روزبرو، توماس، وليفيريت، رالف. (2018). *التعليم التحويلي في عصر المعلوماتية: ربط هدف التعليم وطريقة التدريس بالطلاب*. (ترجمة: وسام صالح عبد الله). العبيكان. ص. 26-29.**

# محاورة مع
# د. منيفة عسّاف



- حاصلة على درجة الدكتوراه في علوم التربية بمرتبة الشرف العالي من جامعة القديس يوسف، لبنان.
- مستشارة تربويّة ومُدرِّبة تطوير مهنيّ.
- باحثة في التعليم والتدريب المهنيّ والتطوير المهنيّ، ولا سيّما في المجال الأخلاقيّ والمهنيّ في مشروع التعلّم «Apprendre» في الوكالة الجامعيّة للفرنكوفونيّة (AUF): عبر مواجهة الذات كرافعة لتطوير القدرة على الفعل عند التربويّين.
- مشرفة على أطروحات الدكتوراه في جامعة البلمند، لبنان.
- شغلت منصب رئيس مركز موارد المركز التربويّ للبحوث والإنماء الشمالي (2003-2019) CRDP في لبنان.
- منسّقة سابقة في مكتب اللغات في كلّيّة العلوم- طرابلس في الجامعة اللبنانيّة.
- عملت معلّمة ومنسّقة للغة الفرنسيّة وآدابها منذ سنة 1981.
- عضو في لجنة التوجيه الاستراتيجيّ (SOC) الملحق بكلّيّة علوم التربية في جامعة القدّيس يوسف في بيروت، المعهد اللبنانيّ لإعداد المربّين.
- عضو في جمعيّة Admée-Europe (فرع Admée-Lebanon)، والهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة (LAES)؛ متطوّعة ومُدرّبة في إطار مبادرة خضّة بيروت؛ وعضو في اللجنة التوجيهيّة المسؤولة عن دعم المدارس الرسميّة المتضرّرة بشدّة خلال انفجار 4 آب 2020 في لبنان (SAIL-Education)؛ وعضو في فريق خطّة التعافي وكيفيّة التخفيف من الفاقد التعلّميّ في مادّة اللغة العربيّة (Learning Loss in Arabic coaching team).

## - ما رؤية منيفة عسّاف؟ وكيف تقدّم نفسها إلى العالم العربيّ؟

تشكّلت رؤيتي التربويّة في إطار البحث عن ضرورة ردم الهوّة بين القول والفعل، أي البدء بالكلام عن الممارسات المهنيّة ومرحلة التنفيذ الاجرائيّ. لذلك، على التربويّ العمل الدؤوب على تقليص الهوّة المُستمرّة بينهما؛ أتت هذه الفكرة مُباشرةً من تجربتي وخبرتي ومراقبتي الوضعيّات المهنيّة في مركز التدريب، ومتابعتي لها. فتحوّلت الاستنتاجات والملاحظات إلى ما أسمّيه معرفة الخبرة التي تنبع من الأرض، وهي المعارف العمليّة التي تُختبَر إجرائيًّا وسط تجارب مُختلفة ضمن سياق طبيعيّ، لتُصقل، لاحقًا، هذه المعارف المنبثقة من التجربة الفرديّة. وبناءً على أحداث التجربة وسيرها وسيرورتها، تُعمَّم وتُجرَّب وتُكيَّف مع الوضعيّة المهنيّة. والحقيقة أنّ القلق والفضول والطموح كانت أُسس هذه الرؤية. الأمر الذي دفعني إلى البدء برحلة نيل درجة الدكتوراه وأنا في نهاية الخمسين من العمر، استمرارًا في البحث عن أجوبة أسئلة مُختلفة وتغذية فضولي العلميّ، في رحلة تكوّنت بين محاولات مستمرّة، من أجل ردم المساحات والمسافات والفروقات والفجوات بين النظريّات والتطبيق، وفهم الممارسات التربويّة ومراقبة اتّجاهات المدرِّبين ولحظ استعداداتهم للتغيير والنقد الذاتيّ، أو العكس، مقاومتهم لكلّ مراجعة وتفكّر حول الأداء. اعتمدتُ ركائز ثلاثة رافقتني في مسيرتي، وهي الفعل والتطوّر والنقد الذاتيّ، ولا سيّما النقد الذاتيّ الذي يشكِّل وفاقًا لنتائج بحثي، وأساسًا لعمليّة التطوير المهنيّ.

ومع الوقت، أحيل تطوّر أو تبلور هذه الرؤية إلى عنصرين كانا أساسًا في تجربتي: الأوّل عملي لسنوات طويلة معلّمةً، وهي تجربة صقلت فهمي أنّ النظريّة إن لم تُطبّق في سياق الصفوف لإفادة التجربة التعليميّة وتغذية عناصرها، وهذه مُشكلة بحاجة إلى حلّ. والثاني تجربتي في العمل في مشروع عائليّ، إذ فهمت بهذه التجربة أهمّيّة التواصل مهارةً رئيسة للحوار والتعامل والفهم والتفاعل مع الآخر. هذان العنصران قادا، من حيث البدء، إلى أساس العمل الذي سعيتُ فيهِ بالتجربة، بما

فيها التدريب، إلى تقريب الفهم الأكاديميّ التربويّ من التجربة المهنيّة التربويّة. بالإضافة إلى سعي مُستمرّ، رافقني على امتداد تجربتي، إلى دعم المعلّمات في مختلف المراحل، وتدريبهنّ ودعمهنّ من أجل تمكينهنّ في مسيرتهنّ التربويّة.

**- انطلاقًا من تجربتك الطويلة في العمل بين الثانويّات والجامعات، هل هُناك رابط بين المدارس والجامعات؟**

باعتقادي ومن تجربتي، ليسَ هناك رابط بين المدرسة الثانويّة والجامعة يحضِّر للانتقال السلس والمدروس من مرحلة الى أخرى. سأتحدّث عن الأمر من منحى الطلبة وسير التعلّم، إذ لاحظتُ من المدرسة إلى الجامعة، غياب ثقافة المتعلّم الذاتيّ والمتفكِّر، والاكتفاء بالحصّة أو المحاضرة ونقل المعرفة، وهذا يسبّب اغترابًا عند الطلبة، والذين لا تتحوّل المعارف المُكتسَبة لديهم في المدرسة إلى قدرات يُمكنهم توظيفها أو استعمالها في الجامعة، والأمر ينطبق على مرحلة ما بعد الجامعة كذلك. وبرأيي، من أهمّ الحلول، في ظلّ هذه الإشكاليّات الكبيرة المُحيطة بعناصر العمليّة التربويّة، توظيف استراتيجيّات تعلّم حديثة، والاعتماد على مفهوم وكالة المتعلّم أيضًا. هذه الأساليب والاستراتيجيّات تُشجّع على التعلّم التبادليّ بين الطلبة، في سياقات رسميّة وغير رسميّة كذلك. وهُنا، أؤكّد أنّ التعليم والتعلّم يحدثان كذلك خارج جدران المؤسّسات التربويّة، ويتعزّزان في سياقات غير رسميّة، تعبِّر عن تجارب، قد تكون في معظمها أغنى وأصدق وآصل من التعليم في وضعيّات مهنيّة رسميّة داخل المؤسّسات التربويّة.

ومن المهمّ في هذا السياق، تبنّي مهارة التأمّل الذاتيّ، أو كما أسمّيها التفكّر الذاتيّ المبنيّ على نقد ممارساتنا المهنيّة اليوميّة، وعلى مراجعة الأداء والمواقف في السياق. يؤدّي هذا التفكّر الذاتيّ اليوميّ دورًا مهمًّا في مراجعة سيرورة التعليم.

ومن هنا، تبرز ضرورة التركيز على الطلبة، وتحفيزهم من أجل تعزيز مهاراتهم، ودفعهم إلى أن يكونوا متعلّمين مدى الحياة.

**- انطلاقًا من خلفيّة تعليمك الفرنسيّة، تتحدّث الإحصاءات عن تراجع تعلّم الفرنسيّة في العالم، فما أسباب ذلك برأيك؟ وما نتائج هيمنة لغة واحدة في العالم؟**

أشارت مُعظم الأدبيّات إلى عوامل مختلفة أدّت إلى تراجع الفرنسيّة وتقدّم الإنكليزيّة، منها عوامل سياسيّة وحضاريّة تبيّنت في أواخر القرن الماضي، على غرار انهيار الاتّحاد السوفيتيّ، وموجة المدّ والجزر الليبراليّة الجديدة، والتطوّر التكنولوجيّ الهائل؛ أي الحداثة في إطارها العامّ (جان ماري كلينكنبرج، 2019) وفي الوقت نفسه، لا أعتقد أنّ اللغة الفرنسيّة في وضع سيّئ للغاية، ذلك أنّها ليست أبعد من الإنكليزيّة، وهي على سبيل المثال خامس لغات العالم انتشارًا، واللغة الرسميّة لـ 32 دولة غالبيّتها أعضاء في المنظّمة الدوليّة للفرنكوفونية.

باعتقادي، من أهمّ أسباب تراجع تعلّم الفرنسيّةانتشار الإنكليزيّة أكثر، والرغبة في تعلّمها. ويعودُ ذلك، حسب الأدبيّات والدراسات، إلى الدور الاستعماريّ التوسّعيّ للمملكة المتّحدة، سببًا أساسًا وراء انتصار اللغة الإنكليزيّة وانتشارها، إذ وضعت الحلقة الاستعماريّة أسس العالم الناطق باللغة الإنكليزيّة، بنشرها واستخدامها في المُستعمَرة الجديدة آنذاك؛ أمريكا الشماليّة، بالإضافة إلى الهند وأستراليا ونيوزيلاندا والعديد من الدول. وبالتالي، ومع الانتشار المُستمرّ، أصبحت الإنكليزيّة لغة مُهمّة للبقاء على اتّصال مع العالم.

وهنا، أودّ الإشارة إلى ما أؤمن بأنّه يجب أن يكون واضحًا للجميع، وهو أنّ اللّغة ليست مُجرّدة، بمعنى أنّها أداة نقل لحمولة ثقافيّة، تنتشر بِفعل هيمنة المُستعمِر على لُغة المُستعمَر،



وتؤثّر في بنى تسبّب تغييرات راديكاليّة في مُمارساته الأصليّة، لصالح تحديثات جرت في سياقات مختلفة، تُنتِج إنسانًا مُستعمَرًا ومُغتربًا بالضرورة. لذلك، من الضروريّ مقاومة هذه التغييرات بتعليم اللغة الأمّ، العربيّة في سياقنا، ودفع الطلبة إلى فهم سياق التاريخ العربيّ والمُنجَز والحمولة الثقافيّة الغنيّة.

وفي هذا السياق، أودّ أن أضيف فكرة الهدف من تعلّم لغة أجنبيّة، لإظهار الجانب الإيجابيّ من الأمر. فتعلّم لغة أجنبيّة هو بمثابة جسر إلى ثقافة أُخرى. كما يُساعد على إدراك الاختلافات الثقافيّة، والانفتاح على التنوّع الموجود في العالم في وقتنا الحاضر. والحقيقة أنّ إتقان لغة واحدة يحدّ من التفاعل مع العالم متعدّد اللغات الذي نعيش فيه، ناهيك عن أنّ اللغات تفتح أُفقًا لتكوين صداقات، وتوسيع الآفاق الثقافيّة. لكنّ هذا التعلّم يجب أن يوازى مع وعي عميق بأصالة اللغة الأمّ، وأهمّيّة إتقانها أساسًا لتعلّم اللغات الأُخرى.

**- من خبراتك المتعدّدة، كيف تصفين السياسات التربويّة في العالم العربيّ، على مستوى السياسات العامّة، وعلى مستوى المؤسّسات؟ وما الذي يُمكننا فعله؟**

بادئ ذي بدء، الاهتمام اهتمامًا أساسيًّا بتعليم اللغة الأمّ وتعلّمها، مع الانفتاح، بطبيعة الحال، على التعدّدية اللغويّة. وعلى السياسات أن تعي عمليّة تعلّم اللغات الأُخرى وتيسّرها. بات العالم مساحة متداخلة من اللغات، ولا سيّما في ظلّ قضايا مُختلفة، مثل النزوح والهجرة، حتّى الدول الأوروبيّة نظّمت سياسات تعلّم اللغات، ضمن مراحل مختلفة تضمن إتقان الطالب اللغة، ولكن يرافق عمليّة التعلّم تعلّم الطلبة لغتهم الأمّ. على صعيد آخر، من المهمّ أن تُركِّز السياسات على تطوير المعلّمين مهنيًّا، في ظلّ ظروف سياسيّة واقتصاديّة صعبة تمرّ بها معظم الدول العربيّة. فلا بدّ من دعم هذه الفئة المُهمّة والمُلهمة على الصعيدين المعنويّ والماديّ، ولا سيّما أنّ ما يُطلَب إليهم كثير جدًّا؛ تطوير المعلّمين مهنيًّا، من أجل الانتقال بالعمليّة التعليميّة من التلقين (التذكّر والفهم)، إلى المهارات التي تجعل من المتعلّم متعلّمًا مدى الحياة (التحليل والتفكير النقديّ...). تركِّز الأدبيّات التربويّة كثيرًا على أثر المعلّم في تعلّم الطالب واستدامة مسيرته في المدرسة، فهو بذلك يشكِّل رافعة النظام التربويّ.

**- عملتِ على تطوير مديري المدارس تطويرًا مهنيًّا. فهل تطويرهم كافٍ، برأيك، لرفع مستويات التعليم؟**

تطوير المدير على الصعيد المهنيّ أمر رئيس في مسار رفع مستويات نجاح الطلبة في المدرسة، وذلك يتبيّن بتخطيط منهج تربويّ مدروس ومبنيّ على نتائج المتعلّمين وحاجاتهم، يتمحور حول المتعلّم، ولا سيّما أنّ فكرة تطوير ممارسات المدير المهنيّة أمر غير سائد ومتبلور كمفهوم أو كمصطلح. وهو في الحقيقة يشكّل رافدًا أساسًا وداعمًا للمدير في سيره، لتحقيق أهداف المدرسة وتطويرها. وفي سياق التركيز الكبير في أيّامنا على مسؤوليّات المدير والوظائف المنوطة بهِ، لا بدّ من الانتباه إلى ضرورة إحاطة المدير بمنظومة تطوير مهنيّ تدعم كفاياته وقدرته على القيام بمهمّاته.

وتجدر الإشارة إلى أنّه عند الحديث عن مسؤوليّات المدير أو مهمّاته، يُتحدَّث عنها حديثًا مُجرّدًا، لا على أنّها أمور تُنفَّذ ضمن استراتيجيّات. ولتنفيذها، هناك أدوات ومُمارسات وأساليب مُختلفة، وهذا بالضبط ما نقصده بتطوير المدير تطويرًا مهنيًّا. يُمكننا أن نُشير إلى التخطيط ككفاية مُهمّة ضمن هذا السياق، فالتخطيط من مهمّات المدير الأساسيّة، وهُناك قواعد وقرائن مُختلفة يُمكن تدريب المدير عليها من أجل تطوير عمليّة التخطيط في المدرسة. وتشير الأدبيّات في هذا المجال إلى

ضرورة تطوير التواصل والتشارك بين مديري المدارس في المنطقة، والتركيز على العمل التعاونيّ بتدريب مبنيّ على تبادل الأفكار بين الأقران والمناقشة والحوار المهنيّ للتوصّل إلى توصيف الحلول والمواقف النابعة من الخبرة والتجريب في السياق المشترك للمجموعة. من المفيد الربط بين مسؤوليّات المدير المقرَّرة في النصوص المكتوبة وتحمّله مسؤوليّات ما يُقام به فعليًّا على الأرض، أي بين الموصوف والحقيقيّ.

**- هنالك تركيز في نشاطاتك على موضوع تطوير المعلّمين المهنيّ، لكنّ النماذج التطويريّة التي نعتمدها هي النماذج الغربيّة. هل يمكن استنساخ نماذج من مجتمعات مختلفة كوصفة للنجاح والتطوّر في مجتمعات أخرى؟**

الحقيقة فكرة النماذج في التدريبات لم تكن موفّقة كثيرًا، ولا سيّما في سياق يكون فيه المتدرّب مفكِّرًا وناقدًا. فيكون من الصعب هنا تحديد نموذج للمتدرّب، ذلك أنّ عمليّة النقد عمليّة مستمرّة وأصيلة عنده، فلن يقبل نموذجًا يُفرض عليه. وبالتالي، استخدمنا ضمن عملنا على المعلّمين استراتيجيّة العمل والبناء على ما هو موجود، ومراعاة خصوصيّة كلّ معلّم، بطبيعة الحال، مع إطارات عامّة تحفِّز التطوّر الذاتيّ عندهم، مثل مواجهة الذات والتفكّر في المُمارسات. أمّا في نموذج المؤسّسات المُستنسخ، فتقيَّم المُمارسات كما هو مكتوب تمامًا، ويشكِّل ذلك إشكالًا كبيرًا كونه يحدّ المعلّم، ولا يتيح أمامه مجالًا للتعامل مع سياقات مُختلفة. وذلك لا يمنع من تفضيل ملامح تربويّة توصف المعلّم بالمتفكِّر الناقد والمجدِّد والباحث الذي يختبر ويجرِّب لفهم السياق المهنيّ والمتعلّم المستقلّ. من ناحية أخرى، يُنظَر إلى التفكُّر حول العمل على أنّه وسيلة لتحفيز الشخص على التفكُّر والتأمُّل في بيئات التعلُّم. هذا النوع من المساعدات التعليميّة يعزِّز تطويرَ الاستقلاليّة وصنع القرار. ومن الضروريّ تعميم وضع المتعلِّم الدائم والساعي إلى تطوير ذاته وتعليم نفسه. تعكس هذه النيّة في التعلّم الفعلَ الواعي للفاعل المؤثِّر في نفسه، ورغبته في امتلاك التّعلُّمات الجديدة.

وفي نهاية المطاف، دمج عمليّة التفكُّر في الممارسات المهنيّة.

أمّا عن مؤسّسات المُجتمع المحلّيّ المدعومة من الغرب، فهي تحاول محاولةً واضحة إسقاط أجندات غربيّة على المُجتمع العربيّ، وهو أمرٌ مخيف فِعلًا. ولكن من منحى آخر، علينا أن نُشجِّع طلبتنا على الابتكار من دون حدود، على أساس تعلّميّ موجود في تعبير "ولمَ لا؟" وهو ما يدعو إلى التجريب والابتكار من أجل الوصول إلى أجوبة وأسئلة أُخرى. كذلك، من المُلاحَظ أنّ احتياج المجتمعات العربيّة إلى الدعم ضمن أُطر معيّنة، منها التعليم، هو ما يفتح مجالًا أمام هذه المؤسّسات للدخول وتطبيق أجنداتها وفرض قضاياها، والتي في معظم الأحيان تكون غير مناسبة والسياق العربيّ الموجودة فيه، أو لِنقُل تكون غير طارئة، أو ليست هي ما يشغل النقاش في الوقت الحاليّ.

**- ملفّ عددنا يدور حول مفهوم رفاه المعلّم. ما تعريفك لرفاه المعلّم؟ وكيف يمكن تحقيقه في ظروف عالمنا العربيّ المعقّدة، بين إهمال المدارس الرسميّة، والأهداف التجاريّة لكثير من المدارس الخاصّة؟**

اسمحوا لي أن أُشيد في هذا السياق بدور منهجيّات السبّاق في طرح موضوعات مهمّة في التعليم في العالم العربيّ. والحقيقة أنّ الرفاه مفهوم واسع، يصل إلى مناحٍ متعلّقة بالصحّة النفسيّة والبدنيّة، وكذلك الاهتمام بالجانب الاجتماعيّ. وعلى المعلّمين أن يكونوا محور هذا الاهتمام من بين عناصر العمليّة التعليميّة، وهو، للأسف، ما لا يحصل في العالم كلّه، وليس في العالم العربيّ فحسب. من هُنا، ولا سيّما في ظروف اقتصاديّة واجتماعيّة صعبة مُحيطة بالمعلّم، علينا الاهتمام بهِ والانتباه إلى صحّته النفسيّة ورفاهه وطاقته من أجل التمتّع بها، للقيام بالأعمال الموكَلة إليه، والبدء بتعديل السياسات من أجل تعديل وضعه المادّيّ أوّلًا، وكذلك تعديل صورة المعلّم السائدة، ونشر ثقافة احترام المعلّم، كونه إنسانًا معطاءً وأساس عمليّة تنشئة الأجيال. كما على السياسات والأفراد الانتباه إلى ضمّ المعلّمين إلى اللجان الاختصاصيّة في وضع المناهج، من أجل أن يكونوا شركاء في وضعها، والمُشاركة في نقدها وتسلسلها، فهم من يتفاعلون معها يوميًّا. تُشكّل هذه المُشاركة أساسًا في تحفيز دافعيّة المعلّمين، اعترافًا بدورهم، فضلًا عن الانتباه إلى ما هو فِعلًا مهمّ، وهو رأيهم في المناهج، واحترام خبرتهم.

تقود هذه النقطة إلى ضرورة التنبّه دائمًا إلى وجود المعلّم شريكًا في العمليّة التعليميّة، وفي وضع سياساتها ومناهجها. وبالتالي، الاهتمام بهِ باعتباره مسهِمًا ومثريًا السياسات والمناهج، حتّى لا نسهم بذلك في دفعه إلى الاغتراب عن دورهِ، وعن العمليّة التعليميّة. ونعلم جميعًا ما هي نتائج هذا الاغتراب. كما من المهمّ الإشارة إلى التكامل بين الدولة والمُجتمع والأهالي والمؤسّسات في دعم رفاه المعلّم، وتعزيز صورته الإيجابيّة النابعة من الواقع الذي يبذل فيه جهودًا كبيرة من أجل استمرار العمليّة التعليميّة.

**- ما حلم منيفة عسّاف حول التعلّم في العالم العربيّ؟**

أن تُصبح المعرفة مرتبطةً بالحياة، في سياق تسوده العدالة والإنصاف. أعتقد أنّه من الضروريّ الانتباه إلى الشقّ الأوّل، وهو ما سيكون نِتاجًا لربط الكفايات المدرسيّة بالكفايات الحياتيّة. وبالتالي، يُصبح التعلّم مُفيدًا كممارسات حياتيّة واقعيّة يوميّة، فيَشعر الطالب أنّ المدرسة مختبر صغير للمُجتمع الأوسع، وأنّها تمنحهُ تجارب ومهارات وكفايات يُمكنه اختبارها والتعلّم منها في سياق تجربته خارج الأسوار. وأمّا عن الشقّ الثاني، ففي سياق بات التعليم فيهِ مفتوحًا، ما زلتُ أرى أنّه من الضروريّ جدًّا الانتباه إلى مستويات الطلّاب المتباينة في الصفّ الواحد، لضمان أن يحصل كلّ منهم على تعلّم منصف، يعطيه حقّهُ كاملًا، ويعزّز تجربته التي سينقلها إلى المجتمع والعالم. وأعتقد أنّ ذلك كلّه يقودُ إلى تطوير المجتمعات، فالطالب اليوم يجب أن يكون مواطنًا فعّالًا وفاعلًا، ومن دون أن يكون كذلك، سنُعيد إنتاج واقعنا مرّة تلو مرّة.

تتوجّه مقالات قسم **والدِيّة** في **منهجيّات** إلى أهالي
المتعلّمين، المهتمّين بتعليم أبنائهم وتأمين نموّ سليم لهم.

# منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com