منهجيات

العدد 20 - ربيع 2025

ملفّ العدد

شراكة المدرسة مع الأهل:
أشكال وممارسات وأهداف

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

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

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

هيئة التحرير

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

إخراج وتصميم فنّيّ سارة محمّد (قسم التصميم في ترشيد)

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

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

TARSHEED

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2025.

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

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

كلمة العدد

الأهل والمدرسة: علاقة تكامليّة لم تكتمل بعد

بين أيديكم العدد العشرون من منهجيّات، وهو عدد استثنائيّ بكلّ معنى الكلمة، من حيث عدد المقالات المشاركة فيه، ومواضيعها ورؤاها التي قاربت موضوع الملفّ والمواضيع التربويّة العامّة: ثلاث عشرة مقالة في ملفّ "شراكة المدرسة مع الأهل: أشكال وممارسات وأهداف"، أنهكت الموضوع بحثًا وتأمّلًا وتحليلًا. وتسع مقالات عامّة تشارك المعرفة والخبرات، فتعزّز رسالة منهجيّات في تحوّلها منصّةَ التربويّ العربيّ الجامعة.

بالعودة إلى موضوع الشراكة بين الأهل والمدرسة، طرحت منهجيّات هذا الموضوع لخطورته، والتي يشكّل الاعتقاد السائد بأنّ "العلاقة الطبيعيّة" بين الأهل والمدرسة، تكمن في سؤال الأهل عن أبنائهم وتحصيلهم وسلوكهم، وحضور بعض الاجتماعات مع المعلّمين. في هذا الاعتقاد تنمو إشكاليّتان مقلقتان:

- الأولى تتجسّد في تخلّي الأهل عن حقّهم في مشاركة تخطيط تعلّم أبنائهم، وترك الأمر لإدارات المدارس. وهنا نقع في إشكاليّات نوع المدرسة، وتوجّهها، ومنهجها المُعتمد، وقدراتها، وغير ذلك ممّا يبني شخصيّة المتعلّمين، وربّما يتحكّم في مستقبلهم وسلوكهم اللاحق.
- أمّا الثانية، فتكون في انفصال المدرسة عن محيطها، واختيارها منفردة ما يصل إلى أيديها من توجّهات ومناهج ومقاربات قد لا تكون بالضرورة مرتبطة بالمحيط الاجتماعيّ، ما ينمّي شعور الاغتراب في نفوس المتعلّمين، والذين يطّلعون على عالم مختلف عن بيئاتهم المتنوّعة. أضف إلى ما يشكّل ذلك من هدر لطاقات وتجارب اجتماعيّة يمكن للأهل أن ينقلوها إلى مجموع المتعلّمين، وذلك بورشات عمل ومحاضرات وأنشطة، تربط المتعلّمين بحيواتهم الحقيقيّة لا المتخيّلة، ولا سيّما مع واقع عيش المتعلّمين حيوات افتراضيّة في هواتفهم.

لم يكن الموضوع بسيطًا، وغزارة المشاركة فيه تدلّ على ذلك. لكن، ومع هذه الغزارة، لا نستطيع أن نقول إنّنا حللنا الإشكاليّة؛ من هنا نكتفي بالقول إنّنا نقرع الأبواب وبقوّة، وهذا دأب منهجيّات الدائم.

في مواضيع الملفّ، نقرأ عن: أهمّيّة شراكة أولياء الأمور في تعلّم أبنائهم وتعليمهم، لجمانة خروف حزبون؛ والآثار الإيجابيّة لعلاقة الأهل الوطيدة بالمدرسة في المتعلّمين، لنورا مرعي؛ وأشكال العلاقة بين الأهل والمدرسة وتأثيراتها، لمحمّد الزعبي؛ ودور الأهل في إعادة التوازن إلى سياسات المدرسة التجاريّة، لسحر درويش؛ واختلاف أشكال علاقة الأهل والمدرسة بين مدارس الأرياف والمدن، لمحمّد جمال صالح محمّد؛ وأثر هذه العلاقة في تحسين أوضاع الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، لياسمين حسن؛ وموضوع حسّاس يتناول توعية الأهل في مفهوم اللغة الأولى ومعلّميها، لسابين عريسي؛ ودور الأهل في إعادة تعريف الدور التربويّ للمدرسة، لمحمّد المستاري؛ وعرض للتجربة اليابانيّة في علاقة الأهل والمدرسة، لربيع زعيميّة؛ وتفصيل أدوار جمعيّة أولياء التلاميذ في تعزيز العمليّة التعليميّة، لشيرين سوداح؛ وتفصيل أشكال العلاقة بين الأهل والمدرسة، لمنتهى البلويّ؛ وعرض لقوانين "مجالس الآباء" في مصر وأدوارها، لهاني عيّاد؛ وبحث في الاستراتيجيّات التعاونيّة بين المدرسة والأهل، لماهر منصور.

أمّا المقالات العامّة فقد انقسمت إلى قسمين. الأوّل تأمّلات التربويّات والتربويّين المعتادة، حيث نقرأ: "إشرافنا التربويّ وثقافة الاستيراد" لفهد الهاني؛ و"المهارات الحياتيّة: جسر نحو مستقبل مشرق" لبثينة مرعي؛ و"التغذية الراجعة البنائيّة: صوتُ المتعلّم في تطوير تعلّمه" لشذا حمدان؛ و"تأمّلات معلّمة: الدراما منهجًا لتعليم العربيّة" لآلاء حميدة؛ إضافة إلى أصداء الدردشة التي تناولت موضوع دور الإدارة المدرسيّة في تطوير التعليم. أمّا القسم الثاني، فهو أربعة أوراق مقدّمة من تربويّي فلسطين، شاركوها في الجلسة التي نظّمتها منهجيّات في "المنتدى السنويّ لفلسطين- 2025"، والتي نظّمها المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة. قدّم الأوراق كلّ من: أسماء مصطفى، أحمد عاشور، ريام كفري – أبو لبن، رفعت الصبّاح ويارا عوّاد. من غير أن ننسى المحاورة الملهمة مع الدكتورة مها شعيب، وأبواب المجلّة الثابتة.

تكبر منهجيّات عددًا إثر عدد، وهذا يعني مسؤوليّة أكبر تجاه التربويّات والتربويّين العرب، ويعني أيضًا تعاظم مسؤوليّتهم بدورهم؛ فإذا كان اتّفاقنا أنّ التربية والتعليم هما الركن الأخطر في تطوير العالم العربيّ، فإنّنا نقوم بدورنا، وننتظر شركاءنا لحمل هذا العبء معنا.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
شراكة المدرسة مع الأهل: أشكال وممارسات وأهداف

8 أولياء الأمور الشركاء الأهمّ للمدرسة في عمليّة تربية الأبناء وتعلّمهم
جمانة خروفة حزبون

12 إشراك الأهل في العمليّة التعليميّة نعمة لا بدّ منها!
د. نورا مرعي

18 المدرسة والأهل... سلطة المجتمع مفيدة أيضًا
محمّد تيسير الزعبي

22 دور الأهل في إعادة التوازن بين الطابعَين التجاريّ والتربويّ للمدرسة
سحر معين درويش

28 المدرسة والمجتمع: اهتمامات مجالس الأهل بين المدينة والأرياف
د. محمّد جمال محمّد

34 الشراكة الأسريّة والمدرسيّة: كيف تُحدث فرقًا جوهريًّا في حياة ذوي الاحتياجات الخاصّة؟
ياسمين أحمد حسن

40 كسر قيود التسلسلات الهرميّة اللغويّة: كيف يمكننا تغيير تصوّرات الأهل حول النزعة الأصليّة للمتحدّثين؟
سابين العريسي

44 شراكة المدرسة وأولياء الأمور: نموذج تشاركيّ لإعادة تعريف الدور التربويّ
محمّد المستاري

48 المدرسة والأسرة في اليابان: نموذج ملهم للشراكة الناجحة
د. ربيع زعيمية

52 شراكة المدرسة مع الأهل: جمعيّة أولياء التلاميذ نموذجًا
شيرين سوداح

56 أسس الشـــراكة مع الأهالـي والمجـــتمع لتحسين تعلّم الطلّاب ونموّهم العاطفيّ والاجتماعيّ
منتهى راشد البلوي

60 "مجالس الآباء" في مصر: صوت الأسرة المؤثّر في قلب المدرسة (مدارس التعليم العامّ نموذجًا)
أ.د هاني جرجس عياد

64 فريق واحد: استراتيجيّات تعاونيّة بين المدرسة والبيت لتعزيز تطوير الطلّاب
ماهر منصور

مقالات عامّة

72 إشرافنا التربويّ وثقافة الاستيراد
د. فهد أولاد الهاني

76 المهارات الحياتيّة: جسر نحو مستقبل مشرق
بثينة المرعي

80 التغذية الراجعة البنائيّة: صوت المتعلّم في تطوير تعلّمه
د. شذى حمدان

84 تأمّلات معلّمة الدراما منهج لتعلّم اللغة العربيّة
آلاء رياض حميدة

90 عندما تصنع الإدارة الفرق: دور السياسات المدرسيّة في تكامل العمليّة التعليميّة
منهجيّات

التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر:
إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود

96 مقدّمة: إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود
سامية بشارة

98 معلّمو غزّة المبادرون، شموع وسط الظلام
أسماء مصطفى

104 مفهوم التحرّر يبحث عن ثوب جديد في سياق غزّة
أحمد عاشور

110 دور مؤسّسات المجتمع المدنيّ في الاستجابة للإبادة التعليميّة في غزّة
د. ريام كفري- أبو لبن

116 استجابة التعليم في قطاع غزّة أثناء العدوان الحاليّ: بين السياسات والخدمات المحلّيّة والدوليّة في ظلّ التحدّيات الراهنة
رفعت الصبّاح ويارا عوّاد

أبواب المجلّة

124 مقال مترجم
4 طرائق لدعم الشراكات مع الأهل

126 مفهوم تربويّ
الحوكمة التربويّة

128 تقرير حول التعليم
التركيز على التعليم لسنة 2024: معالجة الأمور العاجلة، وتشكيل مستقبل تعلّم الطلّاب

130 بروفايل
منظّمة لايف للتعليم والحماية الاجتماعيّة

132 كتب تربويّة
عبور التخصّصات والخِطابات: منهجيّات وتطبيقات في التعليم التكامليّ

134 اقتباس تربويّ
التعليم استثمار لا استهلاك: بناء شراكة فعّالة بين المجتمع والمدرسة

136 محاورة
د. مها شعيب

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

أوليـــاء الأمـــور الشـــركاء الأهـــمّ للمدرســة فــي عمليّــة تربيــة الأبنــاء وتعلّمهـــم

جمانة خروفة حزبون

يُنظر إلى أولياء الأمور بوصفهم شركاء محوريّين في تربية أبنائهم وتعلّمهم، إذ إنّ غياب هذه الشراكة بين البيت والمدرسة يضعف فعّاليّة هذه العمليّة، ويقلّص تحقيق الأهداف النمائيّة والتعلّميّة المرجوّة. تزداد أهمّيّة هذه الشراكة في المراحل التعليميّة الأساسيّة الأولى، والتي يعتمد فيها الطفل على كلا الطرفين بوصفهما سندًا فعليًّا لنموّه وتعلّمه. ومع التقدّم في المراحل التعليميّة، تظلّ هذه الشراكة ضروريّة، لكنّ أدوارها تصبح أكثر إرشاديّة وتيسيريّة، فكلّما استطاع المربّي ووليّ الأمر تبنّي دور الزميل للطالب، زادت قدرته على ترك أثر إيجابيّ وفعّال في تربيته وتعلّمه.

يُعدّ السياق التربويّ الفلسطينيّ في أمسّ الحاجة إلى النهوض بهذه الشراكة مع أولياء الأمور، فقد أسفرت التحدّيات الكبيرة التي واجهها القطاع التعليميّ على مدار عقود عن إضعاف هذه العلاقة، وأدّت إلى هشاشتها إلى حدّ بات يؤثّر سلبًا في العمليّة التربويّة والتعلّميّة بجميع مراحلها، ويعيق سيرها في الاتّجاه الصحيح. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا المقال لطرح أفكار تسهم في بناء شراكة فعّالة بين المدرسة والأهل، بما يتلاءم مع حاجات الواقع التربويّ الفلسطينيّ وتحدّياته، ويفضي إلى مخرجات تصبّ في مصلحة تربية الطالب وتعلّمه، فتدعمه في بناء شخصيّته باتّزان، وتعزّز قدرته على التكيّف.

أبعاد الشراكة الناجحة بين البيت والمدرسة

- بناء فهم مشترك للطفل بين الأهل والمدرسة، ينبع من فهم واعٍ ومتعمّق لخصائصه النمائيّة المختلفة (الجسميّة، والحسّ - حركيّة، والانفعاليّة، والاجتماعيّة وغيرها) في كلّ مرحلة عمريّة، إلى جانب فهم آليّات تعلّمه التي تتناسب معها. كما يشمل بناء فهم للطفل بوصفه فردًا متميّزًا بسماته النمائيّة واحتياجاته الخاصّة، فضلًا عن التحدّيات النمائيّة التربويّة التي يواجهها، ما تترتّب عنه القدرة على تحديد أهدافه النمائيّة والأكاديميّة، والعمل المشترك في فريق لتحقيقها.
- تطوير ملفّ نموّ الطالب وتطوّره بالشراكة مع أولياء الأمور منذ لحظة دخوله المدرسة، ليكون مرجعًا يرافقه عبر مختلف المراحل التعليميّة حتّى تخرّجه. يتضمّن هذا الملفّ وصفًا شاملًا للمتعلّم من مختلف جوانبه النمائيّة، كما أُشير سابقًا، إلى جانب وضعه الصحّيّ (أيّ حساسيّة أو أمراض يعانيها مثلًا)، وميوله واهتماماته، وجوانب تميّزه ومواهبه، والتحدّيات الشخصيّة والأكاديميّة التي يواجهها. كما يشمل الملفّ إنجازاته المدرسيّة وتحصيله التربويّ والأكاديميّ، إلى جانب التقييمات النمائيّة والأكاديميّة المستمرّة والتحصيليّة، إضافة إلى ملاحظات مهمّة تؤخذ بعين الاعتبار للعمل عليها، بما يضمن تحقيق نموّ فعّال وتعلّم مستدام للطالب، وفق إمكانيّاته وتحدّياته، في مختلف الصفوف الدراسيّة.
- عقد لقاءات دوريّة مع أولياء الأمور، تتولّاها إدارة المدرسة أو الهيئة الإشرافيّة والمربّون، لكلّ مرحلة تعليميّة أو صفّ دراسيّ (مثل مرحلة الحضانة، ومرحلة ما قبل المدرسة - الروضة، والصفّ الأوّل الأساسيّ... إلخ). تبدأ هذه اللقاءات قبل انطلاق العام الدراسيّ، وتهدف إلى بناء فهم مشترك وواضح لآليّة العمل خلال العام الدراسيّ المحدّد، من حيث طبيعة المنهاج ومتطلّباته، والفلسفة التربويّة والتعلّميّة - التعليميّة للمدرسة، والرؤية التربويّة والأكاديميّة المعتمدة للعمل مع الطلبة، بما يتناسب مع الخصائص النمائيّة للمتعلّم في كلّ مرحلة أو صفّ دراسيّ. كما تتناول هذه اللقاءات المنهاج المقرّر بمختلف مجالاته (مثل اللغة والعلوم والرياضيّات... إلخ)، مع عرض خطّته المنهجيّة بأبعادها المهمّة، وتحديد الجوانب التي قد تشكّل تحدّيًا للطالب أو المربّي في كلّ مرحلة أو صفّ دراسيّ. إضافة إلى ذلك، يتمّ توضيح الدور المطلوب من أولياء الأمور، بوصفهم شركاء فعليّين في العمليّة التربويّة والتعلّميّة - التعليميّة.

ويشمل هذا البُعد عقد ورشات عمل دوريّة لأولياء الأمور، تتّسم بالطابع التطبيقيّ والتفاعليّ، بمشاركة الكادر التعليميّ والمشرفين، إلى جانب مختصّين في مجالات متنوّعة، وذلك وفقًا لاحتياجات الطلبة والمدرسة والمجتمع المحلّيّ.

- استقبال أولياء الأمور في زيارات للمدرسة والصفوف من وقت إلى آخر، وفق برنامج مخطّط له، فيكون لهم دور تفاعليّ وتشاركيّ في الأنشطة والفعّاليّات الصفّيّة، سواء المنهجيّة أو غير المنهجيّة. تتيح هذه الزيارات الفرصة لهم للاطّلاع عن كثب على طبيعة عمليّة التعلّم داخل الصفّ، بما يشمل: الأساليب المتّبعة، وطبيعة المنهاج وتنوّعه، وآليّات التفاعل التي تراعي تنوّع الطلبة في الجوانب الأكاديميّة والتربويّة والسلوكيّة، مع مراعاة مبدأ الفروقات الفرديّة. بهذه المشاركة، يتبنّى أولياء الأمور دورًا تفاعليًّا نشطًا في تربية أبنائهم وتعلّمهم، ما يعزّز احترامهم لهذا الدور، ويدفعهم إلى توفير بيئة داعمة لأطفالهم لممارسته، سواء في المدرسة أو في المنزل.
- بناء برنامج متابعة لنموّ الطفل وتعلّمه، يشمل مشاركة المربّين، والمرشدين، والاختصاصيّين الاجتماعيّين والتربويّين، وأولياء الأمور، بإشراف إدارة المدرسة ومتابعتها. يتضمّن هذا البرنامج آليّات لتقييم نموّ الطفل وتعلّمه بشكل مستمرّ ومرحليّ، ليغطّي مختلف جوانب النموّ والتعلّم (النمائيّ، والتربويّ، والسلوكيّ، والأكاديميّ)، بتوظيف أدوات تقييم مضبوطة، جرى تطويرها بتعاون مشترك بين اختصاصيّين وتربويّين ومربّين. ومن بين هذه الأدوات: المشاهدة/ الملاحظة، واستبانات التقييم المتنوّعة، وقوائم الشطب، وغيرها. تساعد مخرجات هذا البرنامج كلًّا من المدرسة وأولياء الأمور في تحديد جوانب القوّة والتميّز لدى كلّ طالب، والعمل على تنميتها، وفتح مزيد من الفرص لتعزيزها. كما يتيح البرنامج تحديد التحدّيات الأكاديميّة والنفسيّة والسلوكيّة التي قد يواجهها الطالب، ووضع الخطط العلاجيّة المناسبة، إلى جانب تحديد آليّات تنفيذها بشكل متكامل بين المدرسة والبيت.
- بناء ثقافة تربويّة مجتمعيّة تقوم على القيم والفلسفة التربويّة النمائيّة الحديثة، والتي من أبرز أمثلتها: محوريّة المتعلّم في العمليّة التعلّميّة - التعليميّة، والتعلّم من خلال الممارسة والبحث واستكشاف المعرفة ذاتيًّا، والقدرة على نقل هذا التعلّم من سياق إلى آخر، وتوظيفه في الحياة اليوميّة والعمليّة، وتفريد التعليم بما يتلاءم مع مبدأ الفروقات الفرديّة، إلى جانب توظيف طرق التعلّم التي تراعي هذا المبدأ، مثل التعلّم في مجموعات التعاون، والتعلّم بتوظيف الدراما ولعب الأدوار وغيرهما، مع انسجام ذلك كلّه مع خصوصيّة كلّ مرحلة عمريّة، من حيث طبيعة خصائصها النمائيّة وآليّات التعلّم المناسبة لها، وما يلائمها من أساليب واستراتيجيّات تعلّميّة وتعليميّة. يؤدّي كلّ ما سبق إلى النهوض بالعمليّة التربويّة التعلّميّة بحيث يصبح المتعلّم مركزها، ويؤدّي المربّي دور المساند والميسّر لهذا التعلّم، فيما يكون دور أولياء الأمور ومؤسّسات المجتمع المحلّيّ مكمّلًا لدور المربّي في المدرسة. ومن هذا المنطلق، يبدأ العمل على بناء هذه الثقافة وتطويرها على المستوى التطبيقيّ، وليس فقط على المستوى النظريّ، كما هو الواقع الحاليّ في السياق التربويّ الفلسطينيّ، وذلك من خلال عمل منظّم وممنهج مع أولياء الأمور الذين يشكّلون النواة الأولى لمجتمع أكبر، يشمل جميع المؤسّسات التربويّة والاجتماعيّة المعنيّة بتربية الأطفال والشباب وتعلّمهم. وبهذا، يصبح أولياء الأمور العنصر المحرّك الأوّل لتطوير هذه الثقافة التربويّة الحديثة، المتماشية مع متطلّبات العصر، والمبنيّة على قناعة راسخة بمخرجات تعلّم واضحة وفعّالة وملموسة، على مستوى المدرسة والمجتمع.
- للمدرسة دور محوريّ في تنمية وعي أولياء الأمور والمجتمع بالقضايا التربويّة الملحّة التي تشكّل تحدّيات للنظام التربويّ والاجتماعيّ، ومن أبرزها التطوّر التكنولوجيّ المتسارع، وعلاقته بنموّ الفرد وتعلّمه. يتطلّب الأمر فهم الكيفيّة التي نواكب بها هذا التطوّر، واختيار المناسب والمنسجم منه مع الطبيعة النمائيّة والتعليميّة للطالب في كلّ مرحلة عمريّة، مع الحذر من الأبعاد التي قد تعيق نموّه وتعلّمه السليم. ومن القضايا المهمّة أيضًا الصعوبات النمائيّة والتعلّميّة واسعة الانتشار، والتي يساء فهمها والتعامل معها، نتيجة نقص الوعي العلميّ بطبيعتها وتشخيصها ومعالجتها. ومن أمثلتها: اضطراب التوحّد، واضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه، والتأخّر الدراسيّ، وبطء التعلّم، والاضطرابات اللغويّة وغيرها، ما يستدعي زيادة الوعي حول طبيعتها ومؤشّرات وجودها، وفهم آليّات التعامل معها، ودور المدرسة والبيت في مواجهتها. يبدأ العمل على رفع الوعي بهذه القضايا عن طريق تدريب الكادر التعليميّ والإداريّ في المدارس الفلسطينيّة، ثمّ الانتقال إلى توعية الأهل، وذلك على المستويين النظريّ والتطبيقيّ، بورشات العمل، واللقاءات، والتدريبات، والزيارات الميدانيّة إلى مؤسّسات متخصّصة، يقودها مختصّون تربويّون، وسيكولوجيّون، وفيزيولوجيّون، وفق احتياجات كلّ مدرسة. كما ينبغي توفير فرص للتطبيق الفعليّ للمحتوى التربويّ المكتسب، بتوظيف استراتيجيّات تشخيصيّة وعلاجيّة بإشراف المختصّين، واتّخاذ الإجراءات

المناسبة بناء على الواقع المعاش لهذه الحالات في المدرسة والبيت.

مخرجات الشراكة الإيجابيّة مع أولياء الأمور

- فعّاليّة عمليّة التعلّم والتعليم: بناء الشراكة مع أولياء الأمور، وفق برنامج متكامل للعمل مع الأهل على مستوى المدرسة، بمختلف مراحلها التعليميّة، بما يسهم في النهوض بعمليّة التعلّم والتعليم، بحيث تتمكّن من تحقيق أهدافها بفعّاليّة عالية. وتتمثّل المحصّلة النهائيّة في ضمان نموّ الطالب وتعلّمه بنجاح، عن طريق توظيف أقصى ما تسمح به إمكانيّاته، مع مراعاة مبدأ الفروقات الفرديّة بين الطلبة.
- راحة نفسيّة وأمان معنويّ لمختلف الأطراف: تسهم الشراكة الإيجابيّة المضبوطة مع الأهل في توفير الشعور بالارتياح والأمان لجميع أطراف العمليّة التربويّة التعلّميّة، بما يشمل الطلبة وأولياء الأمور والمربّين. فبهذه الشراكة يتعزّز الفهم المتبادل للطفل، وقبوله بصفته إنسانًا له مميّزاته وتحدّياته وإخفاقاته، مع العمل على مساندته في عمليّة نموّه وتعلّمه، بوصفه فردًا متميّزًا قادرًا على تحقيق إنجاز فاعل في تعلّمه. وينعكس ذلك إيجابيًّا على الطالب، إذ يصبح أكثر وعيًا بذاته وإمكانيّاته، ومتعلّمًا نشطًا، وفردًا يحترم ذاته، ويسعى بدافع داخليّ لتطوير شخصيّته في مختلف أبعادها، معتمدًا على نفسه، ومتحمّلًا مسؤوليّاته على امتداد هذه العمليّة.
- التدخّل المبكّر في الحالات الخاصّة: تسهم الشراكة الفعّالة والمستمرّة مع أولياء الأمور في تحديد أيّ تحدّيات، أو صعوبات نمائيّة أو أكاديميّة أو سلوكيّة، قد تظهر لدى الطالب، ما يتيح فهمها والتعامل معها بشكل مشترك، وفق الأسس العلميّة والتربويّة الصحيحة، وبروح من القبول والتفهّم. يؤدّي هذا النهج إلى خفض معدّلات الفشل الأكاديميّ، والتسرّب المدرسيّ، والاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة لدى الطلبة، فضلًا عن تعزيز فرص النجاح لكلّ حالة وفق درجتها، ومداها، وإمكانيّات تطوّرها.
- مواجهة المغالطات التربويّة والنمائيّة: بالعمل مع الأهل، نسهم بوصفنا مدرسة ومؤسّسة تربويّة محوريّة في المجتمع، في زيادة الوعي بآليّات تعلّم الطلبة المتناسبة مع أعمارهم وخصائصهم النمائيّة، إلى جانب توضيح الكيفيّة الصحيحة لتوظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة وأدواتها، ومن أبرزها برامج الذكاء الاصطناعيّ، بحيث تكون مساندة لتعلّم الطالب النشط الفعّال، لا بديلًا عنه؛ فلا يتحوّل الطالب إلى مجرّد متلقٍّ سلبيّ للمعرفة، أو أداة مبرمجة خاملة. يسهم هذا النهج في ترسيخ دور المتعلّم النشط الذي يسعى لاستكشاف المعرفة ذاتيًّا بالبحث والتحرّي والتجريب، بما يعزّز تنمية معرفته ومهاراته، وقدراته العقليّة واللغويّة والاجتماعيّة بشكل فعّال.
- النهوض التربويّ والمجتمعيّ: يسهم الاندماج الفعليّ لأولياء الأمور في عمليّة تعلّم أبنائهم في رفع مستوى العمليّة التعلّميّة - التعليميّة، وتعزيز النظام التربويّ التعليميّ في المجتمع بأسره، ما ينعكس إيجابًا على نهضة مختلف قطاعاته. فالاستثمار الصحيح في النظام التربويّ في أيّ مجتمع، استثمار في الإنسان نفسه، ويؤدّي إلى التطوّر في مختلف المجالات، سواء الاقتصاديّة أو الاجتماعيّة أو الأخلاقيّة وغيرها. إضافة إلى ذلك، كلّما كان الأهل شركاء فاعلين في عمليّة تعلّم أبنائهم، زادت قدرة المجتمع على مواجهة الأزمات والطوارئ العالميّة والمحلّيّة، كما تبيّن في جائحة كورونا الأخيرة، إذ أدّى الأهل في العمليّة التعليميّة دورًا محوريًّا في التكيّف والنجاح خلال الأزمة.

***

سعى هذا المقال لإلقاء الضوء على الأبعاد المحوريّة لشراكة أولياء الأمور الإيجابيّة مع المدرسة، خصوصًا في السياق التربويّ التعليميّ الفلسطينيّ، وما يترتّب عن ذلك من مخرجات شموليّة وتكامليّة تنعكس على المجتمع بأكمله.

لنعمل معًا على إعادة التأمّل في برنامج الشراكة مع الأهل في مدارسنا، وتحديد مواطن القوّة فيه لتعزيزها، والمجالات التي تحتاج إلى تطوير، لمواجهتها بأساليب تتناسب معها ومع احتياجاتنا. يتطلّب ذلك من المدرسة بناء برنامج متكامل ومنظّم للعمل مع الأهل، فيتمّ تخصيص كادر مناسب للتخطيط، والتنسيق، والتنفيذ، إلى جانب توفير ميزانيّة ماليّة وبيئة ماديّة وبشريّة منسجمة مع متطلّبات العمل فيه.

فالإنسان أغلى ما نملك، والاستثمار في النهوض بشخصيّته في مختلف أبعادها، وبتربيته وتعلّمه، يمثّل غاية بالغة الأهمّيّة في أيّ مجتمع يسعى لمستقبل أفضل وأكثر ازدهارًا.

جمانة خروفة حزبون
مستشارة وباحثة تربويّة متخصّصة في الطفولة المبكرة
فلسطين

ملفّ العدد

إشـراك الأهـل فـي العمليّـة التعليميّـة نعمـة لا بـدّ منها!

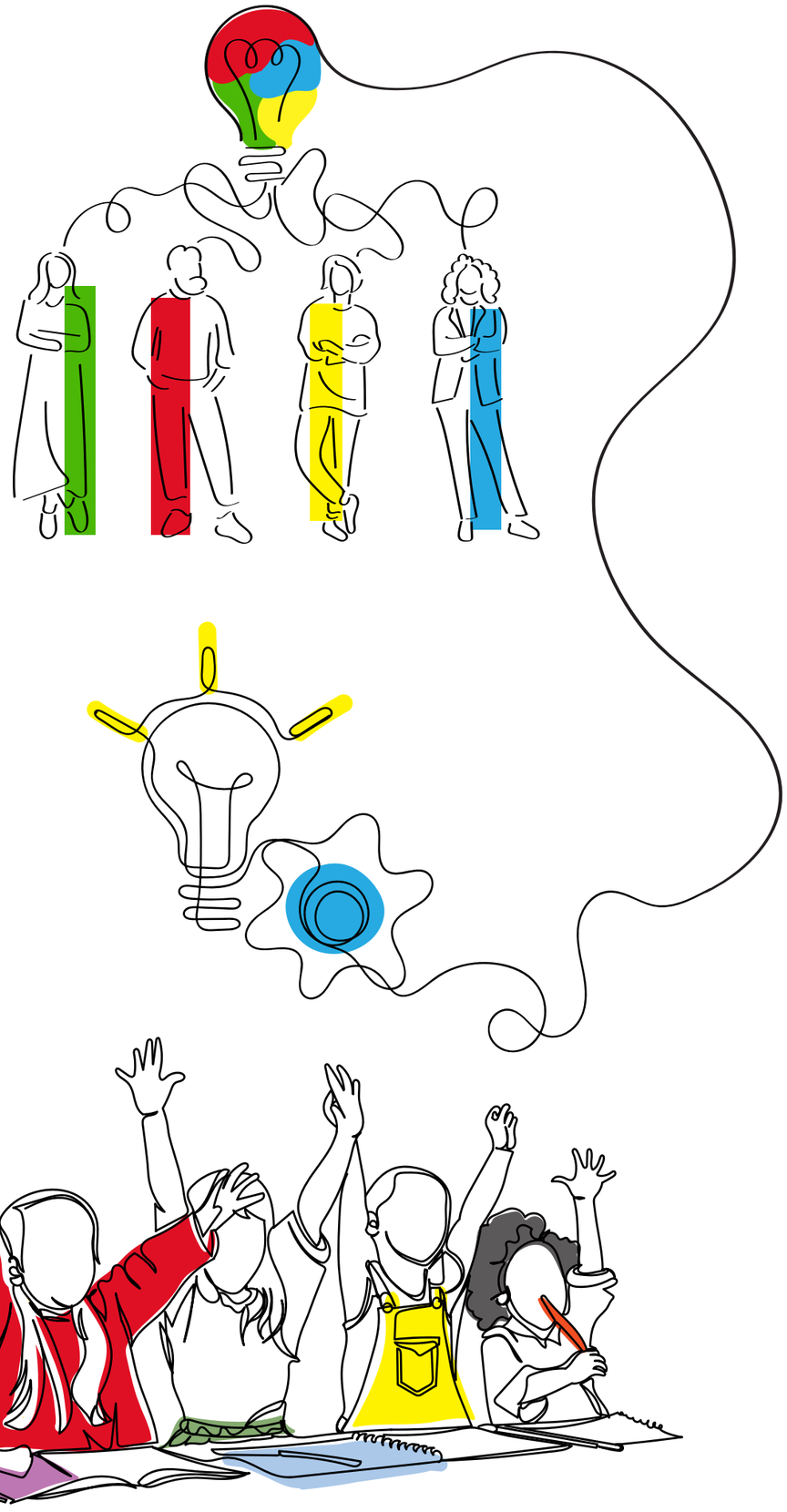
د. نورا مرعي

يشغل موضوع نجاح الأبناء وتفوّقهم، حيّزًا كبيرًا من اهتمام أولياء الأمور الذين يسعون لتسجيل أبنائهم في المدارس الخاصّة، إيمانًا منهم بأنّها تعزّز مستواهم الأكاديميّ وتقدّمهم التربويّ، وصولًا إلى تحقيق النجاح في الامتحانات الرسميّة. يبرز هنا سؤال جوهريّ: هل يشكّل النجاح في الامتحانات الرسميّة أو الدوليّة المؤشّر الوحيد على نجاح المؤسّسة التربويّة؟ وهل يستدعي تحقيق هذا النجاح مشاركة الأهل في عمل المؤسّسة التربويّة وأدائها؟

يستوجب تقويم نسب النجاح في الامتحانات الرسميّة دراسات معمّقة ودقيقة، لا سيّما في ظلّ ارتفاع هذه النسب خلال السنوات الأربع الماضية في لبنان مثلًا، نتيجة لاختزال المقرّرات الدراسيّة، وتعديل منهجيّة طرح الأسئلة. يُقارب التربويّون هذه الأزمة بنيويًّا، إذ بات التعليم يتكيّف مع شروط الامتحانات، ما يدفع نحو تنميط الأسئلة داخل الصفوف، الأمر الذي يسهم في تسهيل نجاح المتعلّمين بتبسيط بعض الأسئلة، ومراعاة الوقت المحدّد للامتحان. ومع ذلك، تبرز الحاجة الملحّة إلى وضع خطّة تربويّة شاملة، تستجيب للواقع التربويّ العامّ، وتعمل على تطويره.

كثُر الحديث عن خطورة نتائج الامتحانات، بعدما تحوّلت إلى مجرّد بنك أسئلة يحفظ التلاميذ إجاباتها عن ظهر قلب، ويفرغونها على ورقة الإجابة من دون استيعاب حقيقيّ. تكمن خطورة هذه المسألة في نتيجتَين حتميّتَين: "إمّا أنّ الاستحقاق بات بلا جدوى، ما يثير التساؤل حول ضرورة الإبقاء عليه، أو أنّ الدولة أثبتت فشلها، ما يفسح المجال أمام المطالبات بخصخصة الامتحانات لصالح القطاع الخاص" (الحاج، الأخبار، 2018).

يدفعنا هذا إلى التأكيد على أنّ الامتحانات الرسميّة لا يمكن أن تكون المعيار الحقيقيّ لنجاح المؤسّسة التعليميّة، فالمكان الفعليّ للتقييم هو سوق العمل، حيث يظهر مدى كفاءة



الطالب بعد تخرّجه، والذي ينعكس في أدائه ومهاراته المتنوّعة التي اكتسبها داخل المؤسّسة التعليميّة، لا سيّما المهارات الاجتماعيّة، والتفكير النقديّ، والإدارة الذاتيّة، والتواصل، وهي مهارات جوهريّة يحتاج إليها الفرد في حياته العمليّة بعد تخرّجه من المدرسة، ثمّ من الجامعة. فالتميّز في المؤسّسات التعليميّة يكمن في إعداد متعلّم يمتلك القدرة على التواصل مع الآخرين، والتعاون لتحقيق الأهداف، وحلّ المشكلات بأسلوب إبداعيّ، بعيدًا عن النمطيّة. كما يتطلّب تنمية التفكير خارج الصندوق، بما يمكّنه من تحقيق التميّز في مجاله المستقبليّ. فأيّ قيمة للّغة العربيّة إن حصل الطالب على علامة مرتفعة في الامتحان، من غير أن يكتسب المنطق التحليليّ، أو المقاربات البحثيّة اللازمة لبناء عقل نقديّ تحليليّ؟!

يستغرب بعض التربويّين إغفال قياس مدى تحقّق الأهداف التعليميّة - التعلّمية، نتيجة للأسئلة النمطيّة للامتحانات، والتي لا تحتمل سوى إجابة واحدة: إذ نادرًا ما يُطلب من المتعلّم إبداء رأي، أو اقتراح حلّ يُحفّز تفكيره المنطقيّ. وهذا ما يدفع المؤسّسات التعليميّة إلى التجديد والتغيير، ويعزّز نجاح المؤسّسات التي تعتمد الطرائق التعليميّة الحديثة.

انطلاقًا من هذه الفكرة، يُلحظ أنّ بعض الأهالي باتوا مقتنعين بأنّ المؤسّسة التعليميّة القادرة على تطوير أساليبها، لتتوافق مع معطيات العصر وتحدّيات القرن، هي التي تستحقّ أن يُسجّل أبناؤهم فيها. فالامتحانات الرسميّة ليست معيارًا أساسيًّا للنجاح، إذ لطالما نجح الطلّاب بفضل اعتباطيّة الأسئلة وسهولة الإجابة عنها، وتقليص المنهج، من دون الانتباه إلى أنّ سوق العمل يتطلّب مهارات ومعارف مختلفة تمامًا.

أهمّيّة مشاركة الأهل في المؤسّسة التربويّة

يؤدّي الأهل دورًا جوهريًّا في بناء علاقة تكامليّة وتبادليّة مع المدرسة، إذ يضعون الأسس الأولى لحياة أبنائهم ونجاحهم، فيما تتولّى المدرسة تنشئتهم بما يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم. ويتطلّب هذا الأمر وضع سياسة تربويّة واضحة، تضمن انسجام ما يُمارس في المنزل مع ما تقدّمه المدرسة، لا سيّما في الجوانب التي تؤثّر في تكوين شخصيّة الطالب، وتعزيز مستوى أدائه الأكاديميّ، وتبادل المشورة حول القضايا التربويّة، لما لذلك من انعكاس مباشر على تحصيله العلميّ ومسيرته التعليميّة.

في هذا السياق، يؤكّد حسن بلّة، مدير مدرسة في أمّ القيوين، على أهمّيّة العلاقة بين الأسرة والمدرسة، موضّحًا: "لا يمكن تجاهل العلاقة بين الأسرة والمدرسة، لما لها من أثر في التحصيل الدراسيّ أوّلًا، والنموّ العقليّ والنفسيّ والفسيولوجيّ لدى المتعلّم ثانيًا. لذا يجب أن تكون هناك ركائز أساسيّة في تلك العلاقة، أهمّها استمراريّة الطالب في مدرسته من أجل الارتفاع بالمستوى التحصيليّ، والدافعيّة نحو الدراسة، وبناء القيم والميول الخاصّة لديه، إضافة إلى بناء شخصيّته على أساس تعميق روح المسؤوليّة، وطرح الثقة في سلوكيّاته اليوميّة" (المعرفة، 2011).

تتجلّى أهمّيّة مشاركة الأهل في العمليّة التعليميّة في تأثيرهم الكبير في نجاح أبنائهم، إذ كشفت دراسة أُجريت سنة 2002 أنّ "الأطفال الذين يشارك أهاليهم في عمليّة التعليم يكونون أكثر نشاطًا وإنجازًا، بغضّ النظر عن الحالة الاقتصاديّة والاجتماعيّة، أو العرق، أو الخلفيّة التعليميّة للعائلة" (قاسم، 2023). لذلك، يصبح التعاون بين الأهل والمؤسّسة التعليميّة ضرورة أساسيّة، لوضع خطط فعّالة تسهّل التواصل بين الطرفين، وتتيح مراقبة الأداء التربويّ عن كثب. فالأهل اليوم لم يعودوا بعيدين عن أولادهم كما في السابق، بل أصبحوا أكثر حرصًا على مرافقتهم، ومعرفة ما يجري معهم داخل المدرسة، إيمانًا منهم بدورهم المحوريّ في العمليّة التعليميّة. فالتحدّيات المعاصرة، بما تحمله من تحوّلات اجتماعيّة وتطوّرات تكنولوجيّة متسارعة، تدفعهم إلى مراقبة أبنائهم أكاديميًّا وسلوكيًّا، إدراكًا منهم بأنّ

المؤسّسة التعليميّة لم تعُد مسؤولة عن التعليم فقط، بل لها دور هائل في تكوين شخصيّة الطالب وتوجيهه سلوكيًّا.

وفي ظلّ هذا التطوّر السريع الذي يشهده العالم، والذي أصبحت فيه التكنولوجيا جزءًا لا يتجزّأ من حياتنا اليوميّة، يجد الأهل صعوبة في السيطرة على المستجدّات، وإقناع أبنائهم بتجنّب مخاطرها. لذا، فإنّ من يسعى لتحقيق مصلحة أبنائه، لا بدّ أن يدعم العلاقة التكامليّة بين الأسرة والمدرسة، على أسس متينة قوامها الثقة والتعاون المشترك.

يميل المتعلّم الصغير إلى حبّ المدرسة، عندما يلحظ وجود تعاون مستمرّ بين أسرته ومدرسته؛ إذ يشعر بالأمان كونه ليس وحيدًا في رحلته التعليميّة، ما يعزّز ثقته بنفسه، ويزيد من دافعيّته إلى التعلّم. فحين يدرك أنّ أهله يهتمّون بما يدرسه، يبذل مزيدًا من الجهد، وينخرط بشكل أكبر في الأنشطة المدرسيّة. كما أنّ التواصل المستمرّ بين الأهل والمعلّمين يسهم في خلق بيئة تعليميّة داعمة ومحفّزة، ما ينعكس إيجابيًّا على تجربته المدرسيّة.

يؤدّي التعاون بين الأهل والمدرسة إلى:

- تحقيق الطفل نتائج أفضل في الامتحانات.
- تعزيز التزام الطفل بالدوام المدرسيّ، وإنجاز الواجبات بفاعليّة أكبر.
- تطويره المهارات والسلوكيّات الاجتماعيّة، ما يساعده في التكيّف مع زملائه في المدرسة.
- زيادة ثقته بنفسه وقدرته على مواجهة التحدّيات.
- ارتفاع فرص تخرّجه بمستوى أكاديميّ متميّز، وتأهّله للالتحاق بالجامعة (قاسم، 2023).

شراكة الأهل في تعلّم أبنائهم

إذا كان الأهل يتطلّعون إلى أن تقدّم المؤسّسة التعليميّة أفضل ما لديها في مجال التعليم وتنمية المهارات، فإنّ دورهم ينبغي أن يكون فاعلًا ومتكاملًا. على سبيل المثال، تمكنهم مشاركة أبنائهم قراءةَ القصص والمقالات المتنوّعة، وقضاء لحظات قيّمة معهم في القراءة والكتابة. ويمكن تعزيز هذا الدور داخل المدرسة بتنظيم يوم توعويّ، يركّز على مبادرة القراءة والكتابة، بدعم مباشر من الأهل. في هذا اليوم، يمكن لبعض الطلّاب أن يجسّدوا دور الحكواتي، فيقدّموا قراءات قصصيّة من الماضي أمام ذويهم الداعمين لهم في رحلتهم مع القراءة، بالتعاون مع المدرسة. كما تمكن للأهل المشاركة في اليوم العالميّ للّغة العربيّة الذي تنظّمه المدارس، فيحثّون أبناءهم على التحدّث بالفصحى طوال اليوم، ويسهمون في تفعيل البرامج المدرسيّة بطرق مبتكرة، مثل تصميم مجسّمات تعبّر عن أهميّة اللغة، أو إعداد لوحات فنّيّة متميّزة، أو المشاركة في مسابقات نوعيّة يخوضونها مع أولادهم، تحقيقًا لأهداف المؤسّسة التعليميّة في ترسيخ أهمّيّة اكتساب اللغة الأمّ.

وفي السياق ذاته، يمكن للأهل أيضًا المشاركة في معرض العلوم الذي تنظّمه المؤسّسة التعليميّة سنويًّا، حيث يجسّد المتعلّمون ما اكتسبوه داخل الصفوف الدراسيّة بمجسّمات علميّة، يعدّونها بمشاركة أهاليهم، ويحضرونها إلى المدرسة. فإذا أخذنا مادّة الكيمياء مثالًا، يمكن تعزيز تعلّمها بطرق فعّالة، تتيح إشراك الأهل في عمليّة اكتسابها، مثل تنظيم ورش عمل أو أيّام مفتوحة في المدرسة، أو حضور الأنشطة العمليّة والمشاركة في التجارب الكيميائيّة مع أبنائهم، أو إرسال مشاريع وأنشطة بسيطة يمكن تنفيذها في المنزل، مثل إجراء تجارب كيميائيّة آمنة، أو مناقشة التطبيقات الكيميائيّة في الحياة اليوميّة. إضافة إلى ذلك، يمكن تشجيع الأبناء على المشاركة في المسابقات العلميّة والمعارض، وأن يسهم الأهل في دعمهم، وتوفير الموارد اللازمة لإنجاز مشاريعهم.

بهذه الأساليب، يمكن تعزيز التواصل الفعّال بين الأهل والمدرسة، ما يساعد المتعلّم في تحقيق النجاح والتطوّر في مسيرته التعليميّة.

التفاعل مع سياسات المدرسة

ينبغي الانتباه إلى أنّ المؤسّسة التربويّة الناجحة تسعى لتعزيز التفاعل مع الأهل، ومشاركتهم الفاعلة في مختلف القضايا، لا سيّما صياغة رؤية المدرسة، ووضع أهدافها، وتنظيم ورش عمل تسهم في عمليّة التطوير. فهذه الخطوات تشكّل ركيزة أساسيّة لتعزيز التعاون بين الأهل والمدرسة، وضمان تحقيق الأهداف بما يعكس احتياجات المجتمع وتطلّعاته. ولكن كيف يمكن تحقيق ذلك بفاعليّة؟ ببساطة، تعمل المؤسّسات التربويّة التي تُعنى بالنجاح على جميع المستويات، على تنظيم جلسات حواريّة تدعو فيها الأهل إلى مناقشة رؤية المؤسّسة وأهدافها، بما يتيح تحسين هذه الرؤية لتكون أكثر توافقًا مع الواقع. كما تُعدّ هذه الجلسات فرصة ثمينة للاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم، ما يزيد من فرص نجاح المؤسّسة، لا سيّما عندما يطرح أولياء الأمور أفكارًا تسهم في تيسير العمل التربويّ، وتحقيق الأهداف المنشودة.

إضافة إلى ذلك، تعتمد المؤسّسة على استطلاعات الرأي وتوزيع الاستبيانات، لاستقصاء وجهات نظر أولياء الأمور بشأن أهدافها وأولويّاتها، ثمّ تحليل الردود واعتمادها أساسًا في تحديد الاحتياجات والتوجّهات المستقبليّة. فتنوّع الأفكار يفتح آفاقًا جديدة أمام الهيئة الإداريّة نحو تقديم تعليم متميّز، حتّى لو تطلّب الأمر تشكيل لجان مشتركة، تضمّ ممثّلين عن الأهل والمعلّمين والإدارة، للمشاركة في وضع السياسات وتحديد الرؤية.

في هذا السياق، تؤكّد معظم الدراسات التربويّة والاجتماعيّة على ضرورة إشراك الأهل في العمليّة التعليميّة، لما لذلك من انعكاسات إيجابيّة على التحصيل الدراسيّ، وتطوير المهارات الفكريّة، وتعزيز الدافعيّة نحو التعلّم، فضلًا عن دوره في الحدّ من المشكلات السلوكيّة والأخلاقيّة لدى الأبناء. وقد باتت هذه الشراكة عاملًا ضروريًّا في بناء المنظومة التربويّة والحياة الاجتماعيّة (حطيط، 2023).

بعد كل ذلك، يمكن الحديث عن بيئة تفاعليّة تحفّز الابتكار، وتعزّز التعاون، وتسهم في حلّ المشكلات والتواصل الفعّال. وهو ما يتحقّق بتقديم تقارير دوريّة حول مدى تقدّم المؤسّسة التعليميّة، مثل انضمامها إلى منظّمات عالميّة تطويريّة، تسهم في تحديث المناهج الدراسيّة بما يتماشى مع التطوّر العالميّ. إضافة إلى إبقاء الأهل على اطّلاع بالمستجدّات، ما يعزّز شعورهم بأنّهم جزء أساسيّ من العمليّة التعليميّة - التعلّميّة، فهم شركاء فاعلون في عمليّة التطوير، وليسوا مجرّد تابعين، ما يسهّل مسيرة أيّ مؤسّسة ناجحة نحو التقدّم التربويّ.

دور الأهل الوسيط

يسهم إشراك الأهل في تعزيز الثقة بين المتعلّمين والمؤسّسة التعليميّة. كما إنّ لإشراك المتعلّمين أنفسهم دورًا محوريًّا في تقوية العلاقة بين المؤسّسة والأهل، خصوصًا عندما يكون هذا الإشراك فعّالًا ومدروسًا. فالمتعلّمون يشكّلون جسرًا حيويًّا بين الطرفين، إذ يسهمون في تحقيق رؤية المؤسّسة وأهدافها، ويعدّون مصدرًا أساسيًّا للمعلومات حول تجربتهم التعليميّة، ما يساعد الأهل في فهم احتياجات أبنائهم، ونقل صورة واضحة وصادقة عن المؤسّسة.

بالإضافة إلى ذلك، يمنح إشراك المتعلّمين في الجلسات الحواريّة مع الأهل والمجتمع المدرسيّ، فرصة للتعبير عن آرائهم واحتياجاتهم، ويفتح المجال أمامهم لتقديم اقتراحات تسهم في تحسين العمليّة التعليميّة. وبتفاعلهم السريع مع كلّ جديد، يسهم الحوار الإيجابيّ معهم في إيصال ملاحظاتهم وتجاربهم إلى المؤسّسة، ما يدفعها إلى تطوير منهجها، وتعزيز رؤيتها لتحقيق النجاح.

يعكس التعاون في الأنشطة المشتركة مع المتعلّمين، مثل المشاريع المجتمعيّة، أو تقديم العروض التي توضّح إنجازاتهم ضمن المؤسّسة، نجاح رؤية المؤسّسة وتطوير مهارات المتعلّمين القياديّة في الوقت ذاته، لا سيّما في ظلّ توفّر مجالس الطلّاب أو الأنشطة التوعويّة.

***

ختامًا، يؤدّي التفاعل الإيجابيّ مع الأهل، وإشراكهم في مشاريع أو أنشطة داخل المؤسّسة التعليميّة، إلى تعزيز العلاقة معهم، بإظهار تقدير المؤسّسة لدورهم في دعم تجربة أبنائهم التعليميّة. كما أنّ إشراك المتعلّمين في هذه العلاقة يمكّنهم من تحمّل مسؤوليّات أكبر، وتطوير مهاراتهم في التواصل والتعاون والعمل الجماعيّ. إضافة إلى ذلك، يساعد هذا في جعل رؤية المؤسّسة أكثر ارتباطًا بتجارب المتعلّمين واحتياجاتهم الواقعيّة، ما يسهم في تحقيق أهداف المؤسّسة بشكل متكامل، ونجاحها في الوصول إلى مبتغاها. فالهدف الأسمى هو تكوين شخصيّة قياديّة وناجحة في الوقت ذاته لدى المتعلّمين.

د. نورا مرعي
مشرفة تربويّة وأستاذة جامعيّة
لبنان

المراجع

- الحاجّ، فاتن. (2018). غشّ وتفلّت وتساهل: الامتحانات الرسميّة بـ "نجاح كبير". *الأخبار*.
- هيئة المعرفة والتنمية البشريّة في دبي. (2011). تكامل العلاقة بين البيت والمدرسة عامل رئيسيّ لاستقرار الطلبة.
- قاسم، كليشان. (2018). مشاركة الأهل تزيد من نجاح الطفل في المدرسة. *طبيبي*.
- حطيط، مرسال. أهمّيّة إشراك الأهل في المدرسة في النظام التربويّ. *منهجيّات*.

ملفّ العدد

المدرسة والأهل... سلطة المجتمع مفيدة أيضًا

محمّد تيسير الزعبي

نشأتُ في الريف الأردنيّ، وهو مثل باقي الأرياف في البلدان الأخرى، يرتبط سكّانه بروابط اجتماعيّة أقوى من تلك الموجودة في المدينة، فالتواصل بينهم أعلى بحُكم الجوار والقُربى والنسب والمُصاهرة، أو مصالح العمل المتشابهة. وفي الريف -غالبًا- يوجد مركز يلتقي فيه الناس، أو أهل الحلّ والعقد، مثل الدواوين، أو القاعة العامّة، أو حتّى أمام الدكّان، يناقشون فيه أمور حياتهم والقضايا الشخصيّة، أو ما يحتاجون إليه من خدمات يطلبونها من المسؤولين في مراكز المدن.

غالبًا ما تكون المدرسة محور النقاشات عند الحديث عن الخدمات الرسميّة التي يحتاج إليها سكّان القرية، إذ ينظرون إليها باعتبارها الطريق المضمون للوصول إلى المكانة الاجتماعيّة والاقتصاديّة. فهي المساحة التي يظهر فيها نبوغ الأبناء، وحيث يتفاخر الأهالي في ما بينهم حول من يُهيّئ أبناءه لنيل شهادة علميّة ووظيفة رسميّة في المدينة أو العاصمة، ليصبح الرجل بينهم والد الأستاذ، أو الطبيب، أو المهندس، أو المحامي. لهذا السبب، يُولون المدرسة اهتمامًا كبيرًا، يتابعون شؤونها، ويحرصون على معرفة المديرين والمعلّمين وزيارتهم بانتظام، لا سيّما وأنّ مدارس المناطق النائية غالبًا ما تعاني شحّ الموارد، وتُصنّف ضمن المدارس الأقلّ حظًّا مقارنة بنظيراتها في مراكز المدن.

تطرح منهجيّات هذا الملفّ لتُخرج علاقة المدرسة مع محيطها الاجتماعيّ من التقزيم الذي وقعت فيه، أو الذي أوقعناها فيه عندما حصرنا دورها بإخبار الأهل بمستوى أبنائهم التدريسيّ أو السلوكيّ، وعقد لقاءات دوريّة، غالبًا لا تخرج عن هذَين الأمرَين، لتوجّهنا إلى ضرورة إعادة تشكيل هذه العلاقة لتصبح أكثر تفاعليّة، تتأثّر فيها المدرسة بالاتّجاهات المجتمعيّة وتؤثّر فيها، ونتجاوز في ارتباطنا مع المدرسة مسألة الدعم الماليّ المحدود، إلى أفق مدرسيّ يعزّز جودة التعليم، ويخلق البيئة المتكاملة التي ينمو فيها الطلبة أكاديميًّا ومهاريًّا وسلوكيًّا.

استغراب مشروع

عرف العرب النظام الوقفيّ مبكّرًا، فالمدارس النظاميّة التي تنسب إلى الوزير نظام الملك؛ وزير السلطان السلجوقيّ أرسلان في سنة 455، كانت منتشرة، ومنها ما استمرّ بالعمل لأربعة قرون من الزمان، وكانت تمدّ أجهزة الدولة بالموظّفين المدرّبين في مجالات القضاء والحسبة والأدب والفقه. إلّا أنّ الكثير منها تراجع في العصر الحاليّ. وربّما يجب التفكير بآليّات فعّالة لإعادة النظام الوقفيّ، إذ نجد في الغرب كثيرًا من دور التعليم التي تقوم على الوقفيّات التعليميّة التي يُخصّصها الأثرياء من أموالهم، حتّى تطوّرت تلك الدور وأصبحت معاهد وجامعات، تعتمد على أموال المتبرّعين بالدرجة الأولى كي تدوم وتستمرّ. فعلى سبيل المثال، تمتلك جامعة هارفارد الأمريكيّة أكبر حجم أوقاف عالميًّا، يصل إلى نحو 36.5 مليار دولار، وتحوّلت إلى جامعة تعتمد على الأوقاف في عام 1870، حتّى فاق عدد أوقافها 11 ألف وقف حاليًّا، لتتفوّق بذلك على موازنات بعض الدول العربيّة المعلنة في عام 2015، مثل تونس (15.96 مليار دولار)، والأردنّ (11.42 مليار دولار)، والسودان (10.13 مليار دولار)، وسوريا (9.1 مليار دولار).

أُورد هذا المثال في سياق لفت الانتباه إلى فكرة مهمّة، قد تبدو غريبة، فالمدارس الغنيّة هي التي تنال التبرّعات والوقفيّات، بينما تكاد المدارس النائية تكون محرومة منها بالكامل.

إذا تأمّلنا في بعض المجتمعات، نجد وقفيّات كاملة مخصّصة للمدارس، ونجد أغنياء تلك المجتمعات يُخصّصون مبالغ ماليّة بشكل ثابت للمدارس في مناطقهم، مع أنّها قد لا تكون بحاجة فعليّة إلى ذلك الدعم المادّيّ. إلّا أنّ الأمر في المناطق النائية مختلف، فالمدارس فيها هي الأكثر حاجة إلى الموارد التعليميّة التي تجعل بيئة التعلّم فيها آمنة داعمة؛ لذلك، فإنّ هذه دعوة إلى أصحاب الوقفيّات بضرورة تخصيص دعم للمدارس المحرومة منه، والتي هي في أمسّ الحاجة إليه، ومحاولة بناء جسور من الشراكة والتوأمة بين مدارس الأرياف والمدن، تكون فيه مصلحة الطالب الدافع والمُنطلق للمحافظة على ديمومة هذا التواصل.

استثمار في المستقبل

لا ينبغي حصر العلاقة مع المدرسة في الإطار المادّيّ أو التبرّعات العينيّة، إذ إنّ أغلب سكّان المناطق النائية قد لا يملكون القدرة على تلبية احتياجاتها. بل إنّ توجيه الرعاية المجتمعيّة للمدرسة في هذا الاتّجاه قد يؤدّي إلى نفور الأهالي وشعورهم بالضيق، حيث يفسّرونه على أنّه تخلٍّ من الجهات الرسميّة عن مسؤوليّاتها.

تُجسّد هبّة أبناء قريتي سنة 2019 هذا الأمر بوضوح، حين أطلقوا حملة تبرّع لتركيب ألواح بيضاء للاستغناء عن الطباشير، فنجحت المبادرة في تلبية احتياجات مدارس القرية جميعها. غير أنّ محاولة تجديد الحملة لاحقًا، بالدعوة إلى تركيب أنظمة صوتيّة للإذاعة المدرسيّة، لم تلقَ الإقبال ذاته، ما أدّى إلى إلغائها. شعر الناس حينها أنّهم يتحمّلون عبئًا ليس من مسؤوليّتهم، وأنّ توفير هذه الاحتياجات ينبغي أن يكون من واجب الجهات الرسميّة لا المجتمع.

في المقابل، لو فُتحت أبواب المدرسة للمجتمع بعد انتهاء الدوام الرسميّ، لكان ذلك دافعًا إلى تعزيز اهتمام الأهالي بها ودعمهم لها. وهذه فكرة يجب أن تنال اهتمام المسؤولين، خصوصًا في المناطق النائية التي تفتقر إلى المرافق العامّة للترفيه وممارسة الهوايات. ففي هذه الحالة، تصبح المدرسة مكانًا حيويًّا يلبّي احتياجات المجتمع، ويجد في المقابل دعمًا مجتمعيًّا حقيقيًّا يفعّله ويقوّيه. لذلك لا بدّ من فتح قنوات دعم أخرى.

مثل هذه الأمور تؤكّد أنّ المدرسة استثمار للمستقبل، وأنّ دعم المدرسة يمكن أن يتحقّق في جوانب أخرى غير الدعم الماليّ. لذا، من الضروريّ تكوين رأي مجتمعيّ، يقوده المؤثّرون في المناطق النائية بالتعاون مع قادة المدارس، يتمحور حول الاهتمام المشترك بمصلحة الطلبة.

فعندما يتّفق المجتمع ومدير المدرسة على ترسيخ ثقافة الاهتمام بالمدرسة ومرافقها، وتعزيز احترام المعلّم وتقديره، يصبح ذلك خطوة أولى نحو بناء علاقة صحّيّة ومستدامة بين الطرفين. ففي المناطق الريفيّة النائية، نجد شخصيّات إصلاحيّة تحلّ الخلافات بين الناس وتتصدّر المجالس، والذين يمكنهم، بالتعاون مع مدير المدرسة، توظيف مكانتهم المجتمعيّة في توجيه تفكير الأهالي نحو نظرة أكثر إيجابيّة تجاه المدرسة وكوادرها.

مجالس التطوير التربويّ

يحرص قادة المدارس على إبقاء قنوات التواصل مفتوحة بين الأهل والمعلّمين، ويرغبون في الوقت ذاته بتنمية مهارات المعلّمين بطرق مختلفة، إحداها الاستفادة من خبرات أبناء المجتمع المحيط بالمدرسة، من الخبراء والمختصّين الذين تقاعدوا بعد سنوات طويلة من الخدمة العمليّة. من هنا جاءت فكرة إنشاء مجالس التطوير التربويّ.

راكم أعضاء هذه المجالس خبرات عميقة، يمكن توظيفها في النهوض بأداء المدارس في المناطق النائية، فإذا وجدت هذه الفئة الترحيب الكافي والتعاون المطلوب من قيادة المدرسة وكوادرها، يمكن لها أن تمهّد الطريق نحو المساعدات المادّيّة والعينيّة، عن طريق استثمار علاقاتها في المدن، وفتح قنوات التواصل مع المسؤولين، بهدف جلب الدعم اللازم لتحقيق الخطط والأهداف المتّفق عليها بين المتقاعدين الخبراء وكوادر المدرسة.

العلاقة بين المتقاعدين والعاملين ليست عشوائيّة أو خاضعة لرغبات أحد الطرفين، فيأتي ويغيب متى شاء، بل هي منظومة محدّدة الأدوار والمسؤوليّات. في الأردنّ، على سبيل المثال، نظّمت التعليمات الرسميّة هذا الأمر بوضع آليّات واضحة، تمكّن المدارس من الاستفادة من خبرات المتقاعدين، في اجتماعات توثّق نتائجها، وما يتمخّض عنها من قرارات.

تُناط بهذه المجالس مهمّات متعدّدة، مثل عقد دورات توعويّة وإرشاديّة للطلبة، وتطوير مهارات المعلّمين في مجالات الحياة، وأساليب التدريس، والتقويم. وفي بعض الحالات، تُنظّم دورات متخصّصة حول استخدام الأدوات في المشاغل والمختبرات، إلى جانب إقامة ندوات ومحاضرات وأمسيات تثقيفيّة تخدم المجتمع المحيط بالمدرسة.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أهمّيّة هذه المجالس، حتّى وإن لم تهتمّ بها الجهات الرسميّة، فهي مسؤوليّة مجتمعيّة تجاه المدرسة، يسهم فيها خبراء على دراية بالسياق المجتمعيّ المحلّيّ. ويمكن للوجهاء والمؤثّرين وأصحاب المكانة المجتمعيّة، بالتعاون مع قادة المدارس، وضع إجراءات تنفيذيّة تضمن استفادة المدرسة من خبرات المتقاعدين من أهل الريف، والذين يشكّلون إضافة هامّة، ويوفّرون دعمًا معنويًّا لدور المدرسة ورسالتها.

ما يميّز هذا المجلس أنّ الدافع المحرّك وراءه، رغبةُ الأعضاء الذاتيّة في خدمة المدرسة، فيحملون على عاتقهم مسؤوليّة دعم قدراتها لقيادة التغيير، وتخريج طلبة يمتلكون مهارات شخصيّة عالية، وتحقيق شراكة فعليّة مؤثّرة مع المجتمع، تقوم على الندوات والورشات التدريبيّة، أو الأمسيات الأدبيّة، أو مشاركة المدرسة في مناسبات المجتمع المحلّيّ والتفاعل معها، وتنظيم المدرسة لفعّاليّات لا منهجيّة بعد الدوام المدرسيّ. سيؤدّي هذا التفاعل إلى توازن مجتمعيّ قوامه القيم الإنسانيّة، وعماده الروح التطوّعيّة، ويمكن لهذه الشراكة أن تتطوّر، لتصبح وسيلة للتحسين والتطوير والمراقبة والمساءلة.

تواصل وتعارف

أزعم أنّ كثيرًا من الآباء لا يعرفون أسماء معلّمي أبنائهم، وقد تكون الأمّ أكثر اهتمامًا بهذا الجانب، وغالبًا ما تتولّى التواصل مع المدرسة للاستفسار عن أبنائها. لا أريد إصدار حكم أو تعميم، لكن هذا ما لمسته طوال تجربتي معلّمًا. إلّا أنّ الأمر يختلف في الريف، إذ يزور الآباء المدارس بوتيرة أعلى، وغالبًا ما يكون ذلك برفقة الأمّهات، ونادرًا ما تذهب الأمّ وحدها.

تفرض البيئة الريفيّة المحدودة، إلى جانب قلّة الموارد الماليّة للأسر، وغياب المراكز الخصوصيّة التي تدعم الطلبة بعد المدرسة، ضرورة أن يتعرّف الأهل إلى المعلّمين والمعلّمات. لكنّنا نريد لهذا التعارف أن يتطوّر إلى أدوار أكثر تأثيرًا في تحسين تجربة تعلّم الطلبة. تخيّلوا لو أنّ الأب والأمّ يستخدمان المفردات نفسها التي يستعملها المعلّم، ولو أنّ البيت والمجتمع كانا على دراية كافية بما يدور داخل أسوار المدرسة!

لا ينبغي أن يُفهم هذا السياق على أنّه تهديد للطلبة، أو تخويف لهم من عواقب السلوكيّات غير المنتجة، بل هو تنسيق للجهود، ورعاية إضافيّة، ودعم متنوّع؛ إذ إنّ الغاية التي يسعى الأهل لتحقيقها لأبنائهم هي ذاتها التي تسعى المدرسة لها، فلا خلاف بينهما. وسيأخذ التعارف بين الطرفين منحًى نوعيًّا، حين يشترك الأهل والمعلّمون في فعّاليّات اجتماعيّة مشتركة، مثل مواسم الزراعة والأعياد والأفراح، إذ يمكن لهذه اللقاءات أن توجد لغة مشتركة ترسّخ العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

سيكون الأمر أكثر فاعليّة إذا نُسّق بين المعلّمين الذين يدرّسون الصفّ نفسه وأولياء أمور الطلبة، ستصبح النقاشات أكثر ثراءً. بالإضافة إلى أنّ هذا التنسيق سيوفّر دعمًا خاصًّا للطلبة الأيتام، أو الذين يعانون مشكلات أسريّة، ما يجعلهم يشعرون أنّ جميع الآباء في الصفّ هم آباؤهم أيضًا، وسيشملهم الاهتمام والرعاية، ما يقلّل من شعورهم باليتم، ويعزّز التكافل بين أفراد المجتمع والمدرسة.

أمن وحماية

يؤدّي الفقر والبطالة في البيئات الريفيّة إلى مشكلات اجتماعيّة، والتي لا بدّ أن يكون للمدرسة دور في مواجهتها، لكنّها لن تستطيع وحدها معالجة تلك المشكلات، فهي تحتاج إلى تكاتف شعبيّ، وتضامن يرتقي إلى درجة أخذ زمام المبادرة بتقديم الدعم العينيّ والمعنويّ. فيشعر الطالب أنّ مغادرة أسوار المدرسة والعطلة لا تعنيان توقّف التعلّم أو غياب المساءلة، بل يوجد مجتمع واعٍ خارج سور المدرسة، يدعم جهدها ويتابع تنشئة الطالب. وفي الجهة المقابلة، فإنّ دعم المجتمع للمدرسة في البيئات الريفيّة يعني إلغاء الفوارق مع مدارس المدن، وتحسين البيئة التعليميّة فيها، واستثمار الموارد المتاحة في جعل الطلبة ينفّذون الأنشطة والمهمّات. وقد يكون الدعم المعنويّ للمجتمع دافعًا إلى جعل الطلبة يبتكرون ويتطوّرون، وحافزًا للمعلّمين والمعلّمات كي يضاعفوا الجهود، فتصبح قلّة الموارد الدافع الذي يحرّك المعلّمين والطلبة للاختراع وإعادة التدوير، لا سيّما إذا حصلوا على دعم مجتمعهم المحلّيّ.

هذه الحاجات لا تعني بأيّ حال من الأحوال تحميل الأهالي ما يفوق قدرتهم، فربّما يكون القليل ذا تأثير كبير عندما يُضاف إلى قليل غيره. إنّه نوع من التضامن والتكاتف الذي يحقّق نتيجة فعّالة، عندما يلتقي دعم المجتمع مع جهود المدرسة.

***

يُعدّ الدعم المجتمعيّ للمدرسة، سواء في المناطق النائية الأقلّ حظًّا، أو حتّى في مراكز المدن، استثمارًا حقيقيًّا في مستقبل الطلبة، بغضّ النظر عن نوعه أو حجمه، فهو يسهم في توفير بيئة تعلّم أكثر شمولًا، تواكب متطلّبات العصر، وتضع الطالب في إطار مساءلة إيجابيّة متنوّعة. كما يعزّز دور المدرسة لتكون مصدرًا للأمن المجتمعيّ، وعاملًا لاستقراره، ونموذجًا يُحتذى للبيئات المجاورة.

محمّد تيسير الزعبي
خبير مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومصمّم برامج تدريبيّة - الأردنّ

المراجع

- شمس الدين، أحمد. الوقف التعليميّ: سبق عربيّ وتفوّق غربيّ. (14 فبراير، 2025) . *الشرق الأوسط*.
- وزارة التربيّة والتعليم الأردنيّة. برنامج تطوير المدرسة ومديريّة التربية والتعليم.

دور الأهل في إعادة التوازن بين الطابعَين التجاريّ والتربويّ للمدرسة

سحر معين درويش

للمدرسة دور أساسيّ في تنشئة الأجيال الجديدة، من الناحيتَين التعليميّة والتربويّة. ومع تطوّر المجتمعات، وفي ظلّ التحوّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة، واجهت المؤسّسات التعليميّة تحدّيات متزايدة، نتيجة ظهور الطابع التجاريّ في العمليّة التعليميّة. إذ أصبحت المدارس في كثير من الأحيان تميل نحو التربّح التجاريّ، على حساب الدور التربويّ. أثّر هذا التحوّل بشكل كبير في جودة التعليم، وفي القيم التي تزرعها المدارس في الأجيال الصاعدة. في هذا السياق، يبرز دور الأهل بوصفهم شركاء في العمليّة التعليميّة، ليس لضمان التعليم الجيّد لأبنائهم وحسب، بل أيضًا للتأثير في السياسات المدرسيّة التي تعزّز القيم التربويّة. تهدف هذا المقالة إلى استكشاف مفهوم الطابع التجاريّ والتربويّ للمدرسة، وتسليط الضوء على أهمّيّة تدخّل الأهل، وطرق تحقيق هذا التوازن.

تعريف المدرسة الخاصّة التجاريّة

المدرسة الخاصّة التجاريّة مؤسّسة تعليميّة يديرها القطاع الخاصّ، غايتها تحقيق الربح الماليّ بتقديم خدمات تعليميّة. تتميّز هذه المدارس برسوم دراسيّة محدّدة، يلتزم بها أولياء الأمور مقابل الخدمات التعليميّة التي تقدّمها إلى أبنائهم. تختلف هذه المدارس من حيث المناهج المقدّمة، وجودة التعليم، والتوجّه الإداريّ، بناءً على سياسة المالكين. وفقًا لـ (Jones, 2020)، تعتبر هذه المدارس نموذجًا تعليميًّا يوفّر خيارات إضافيّة لأولياء الأمور، مقارنة بالمدارس الحكوميّة، مع تركيزها على السوق وتحقيق الإيرادات.

هل كلّ المدارس الخاصّة تجاريّة؟

ليست المدارس الخاصّة جميعها ذات طابع تجاريّ. فهناك مدارس خاصّة غير ربحيّة، تهدف إلى تقديم تعليم مميّز، من دون التركيز على الأرباح. تعتمد هذه المدارس غالبًا على التبرّعات والمنح، إلى جانب الرسوم الدراسيّة. من ناحية أخرى، تركّز المدارس الخاصّة التجاريّة على الربحيّة، ما قد يؤثّر أحيانًا في جودة التعليم، في حال عدم وجود توازن واضح. تشير دراسة (Smith & Brown, 2021) إلى أنّ حوالي 60% من المدارس الخاصّة في بعض الدول تسعى إلى تحقيق الربحيّة، بينما تدير البقيّة منظّمات غير ربحيّة.

لماذا يلجأ الناس إلى المدارس الخاصّة؟

يلجأ العديد من أولياء الأمور إلى المدارس الخاصّة التجاريّة لعدّة أسباب، منها:

1. **جودة التعليم:** تقدّم هذه المدارس بيئة تعليميّة متميّزة، من حيث المرافق والمناهج.
2. **المرونة في المناهج:** توفّر المناهج الدوليّة أو التخصّصيّة التي قد لا تكون متاحة في المدارس الحكوميّة.
3. **تقليل كثافة الفصول:** يفضّلها البعض بسبب العدد الأقلّ من الطلّاب في الفصل الواحد، ما يتيح تعليمًا أكثر تركيزًا.
4. **خدمات إضافيّة:** تشمل الأنشطة اللامنهجيّة، وتعليم اللغات الأجنبيّة، والمرافق الرياضيّة والترفيهيّة.

وفقًا لتقرير صادر عن منظّمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة (OECD, 2022)، تشير الإحصائيّات إلى أنّ 30% من الأسر تفضّل المدارس الخاصّة بسبب خدماتها الإضافيّة.

دور السلطات التربويّة في مثل هذه المدارس، والتوازن بين الربحيّة والتعليميّة

تمارس السلطات التربويّة دورًا هامًّا في تنظيم عمل المدارس الخاصّة التجاريّة، لضمان تقديمها خدمات تعليميّة تتوافق مع المعايير الوطنيّة. تشمل أدوار السلطات:

1. **وضع معايير الجودة:** لضمان أنّ التعليم المقدّم يتماشى مع أهداف التعليم الوطنيّة.
2. **الإشراف والرقابة:** من خلال التفتيش الدوريّ، لضمان الالتزام بالمعايير.
3. **التوازن بين الربحيّة والتعليميّة:** تشدّد السلطات على ضرورة أن تكون الربحيّة في خدمة التعليم، وليس على حسابه. وفقًا لـ (Johnson, 2019)، فإنّ السياسات الحكوميّة الفعّالة تسهم في تحقيق هذا التوازن، بآليّات رقابيّة صارمة.

دور الأهل في التوازن بين الربحيّة والتعليميّة في المدارس الخاصّة

في ظلّ التوسّع الكبير في قطاع المدارس الخاصّة التجاريّة، أصبحت العلاقة بين الربحيّة والجودة التعليميّة قضيّة محوريّة، تؤثّر في مستقبل الطلّاب والمجتمع. يرتبط هذا التحدّي بمنحيَين رئيسَين يعكسان جوهر المشكلة:

1. حقّ الطلبة جميعًا في الحصول على تعليم جيّد

قد يؤدّي التركيز المفرط على الجانب الربحيّ في المدارس التجاريّة، إلى استبعاد شريحة واسعة من الطلّاب غير القادرين على تحمّل تكاليف التعليم المرتفعة، ما يهدّد مبدأ تكافؤ الفرص. التعليم الجيّد ليس سلعة تُباع لمن يستطيع شراءها، بل حقّ أساسيّ يجب أن يتمتّع به جميع الأطفال من دون تمييز (Anderson, 2023). هنا يكمن دور الأهل في الضغط على المدارس، لضمان أن تستخدم الرسوم الدراسيّة في تحسين جودة التعليم لجميع الطلّاب، وليس فقط لخدمة فئة معيّنة. كما يجب أن يكون للأهل دور في المطالبة بسياسات عادلة، تتيح منحًا أو تخفيضات للطلّاب ذوي الدخل المحدود، ما يسهم في جعل التعليم متاحًا للجميع.

2. غرس مفهوم المسؤوليّة المجتمعيّة لدى الطلبة

يكمن التحدّي الآخر في أنّ الطابع التجاريّ لبعض المدارس قد يغرس لدى الطلّاب مفاهيم فرديّة، تركّز على الإنجاز الشخصيّ فقط، مع إهمال المسؤوليّة المجتمعيّة. المدارس ليست مكانًا للتعلّم الأكاديميّ فحسب، بل بيئة لتكوين شخصيّات الطلّاب بوصفهم أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم. لا بدّ أن يكون للأهل دور في مراقبة ما يُزرع في عقول أبنائهم، وأن يطالبوا المدارس بتقديم برامج تعليميّة وأنشطة تعزّز قيم التعاون والتعاطف

والمسؤوليّة تجاه الآخرين. تشير الدراسات إلى أنّ الطلّاب الذين يتعلّمون في بيئة تركّز على القيم المجتمعيّة، يطوّرون مهارات قياديّة ورؤية واسعة، تسهم في تحسين المجتمع (Miller & Rogers, 2022).

مسؤوليّة الأهل

من هنا، يقع على عاتق الأهل دور مزدوج: يتمثّل الأول في ضمان أن تظلّ المدرسة وسيلة لتحقيق تعليم جيّد متاح لجميع الطلّاب؛ ويتمثّل الثاني في التأكّد من أنّ القيم التي تروّج لها المدرسة، تعزّز فكرة أنّ الطالب جزء من مجتمع أكبر عليه الإسهام في بنائه، وليس فردًا معزولًا يسعى لتحقيق مصالحه الشخصيّة فقط.

للأهل دور أساسيّ في الحدّ من الطابع التجاريّ للمدارس الخاصّة، وضمان توازن المصالح بين الربحيّة والجودة التعليميّة. يبرز هذا الدور في عدّة محاور، تشمل المساءلة والمراقبة، والمطالبة بالشفافيّة، والمشاركة في صنع القرار. وعلى الرغم من التحدّيات التي قد يواجهها الأهل لتحقيق هذا التوازن، إلّا أنّ بعض الأمثلة العمليّة التي يمكنهم تبنّيها في سبيل ذلك تسهم في تذليل بعض هذه التحدّيات:

1. **المساءلة والمراقبة:** يعتبر الأهل الجهة الأولى التي لها الحقّ في مساءلة المدارس الخاصّة عن جودة التعليم الذي تقدّمه، وذلك بِـ:
   - متابعة الأداء التعليميّ: يمكن للأهل مراقبة مستوى التعليم بتقييمهم نتائج الطلّاب، وجودة المناهج الدراسيّة، وكفاءة المعلّمين (Brown, 2021).
   - التأكّد من استثمار الرسوم الدراسيّة في التعليم: يُنصح الأهل بالتحقّق من أنّ الرسوم الدراسيّة تُستخدم لتحسين البنية التحتيّة التعليميّة، وتوفير بيئة محفّزة (Anderson, 2023).
   - التفاعل مع تقارير الأداء المدرسيّ: يجب على الأهل تحليل تقارير الأداء التعليميّ والماليّ للمدرسة، والمشاركة في الاجتماعات لمناقشة التحدّيات (Miller & Rogers, 2022).
2. **المطالبة بالشفافيّة:** يتطلّب تحقيق التوازن بين الربحيّة والجوانب التعليميّة وضوحًا في كيفيّة استخدام الموارد الماليّة، فعلى الأهل:
   - الاطّلاع على التقارير الماليّة: يجب أن تكون المدارس مطالبة بالكشف عن كيفيّة توزيع ميزانيّاتها، مثل نسبة الإنفاق على التعليم مقابل الأرباح (Singh, 2021).
   - الاستفسار عن السياسات الماليّة: يمكن للأهل طلب شرح واضح لأسس تحديد الرسوم الدراسيّة، والزيادات المحتملة (Anderson, 2023).
   - تعزيز مفهوم المسؤوليّة الماليّة: المطالبة بآليّات رقابة تضمن أنّ أيّ أرباح تتحقّق، يُعاد استثمارها في تحسين جودة التعليم.
3. **المشاركة في صنع القرار:** يمكن للأهل أن يشاركوا بشكل مباشر في القرارات التي تؤثّر في بيئة المدرسة بالخطوات الآتية:
   - الانضمام إلى المجالس المدرسيّة: في بعض المدارس، يُسمح للأهل بالانضمام إلى مجالس استشاريّة، أو لجان إداريّة، لتمثيل أولياء الأمور والتأثير في السياسات (Brown, 2021).
   - اقتراح مبادرات مجتمعيّة: يمكن للأهل اقتراح برامج تعليميّة، أو أنشطة تعزّز من القيم الاجتماعيّة، والمسؤوليّة المجتمعيّة لدى الطلّاب (Miller & Rogers, 2022).
   - المشاركة الفاعلة في الاجتماعات: حضور الاجتماعات الدوريّة بين الأهل والإدارة يعزّز الحوار المفتوح، ويزيد من فرص التأثير في القرارات المدرسيّة (Brown, 2021).

تشير الدراسات (Anderson, 2023) إلى أنّ انخراط الأهل بشكل فعّال، يسهم في تحسين جودة التعليم، ويجبر المدارس على تقديم خدمات تعليميّة تتناسب مع الرسوم الدراسيّة.

أمثلة واقتراحات يمكن للأهل تبنّيها

1. إنشاء جمعيّات أو اتّحادات أولياء الأمور:

التنفيذ: تشكيل جمعيّات رسميّة لأولياء الأمور، تتيح لهم التعاون في ما بينهم للتأثير في قرارات المدرسة.

الفائدة: يوفّر هذا الاتّحاد قوّة جماعيّة، تمكّن الأهل من مناقشة قضايا مثل الرسوم الدراسيّة، والمناهج، وجودة المعلّمين، بطريقة أكثر تأثيرًا.

2. تنظيم ورش عمل وفعّاليّات مجتمعيّة:

التنفيذ: تنظيم أنشطة داخل المدرسة، مثل أيّام تطوعيّة، أو فعّاليّات مجتمعيّة، تعزّز الشعور بالانتماء والمسؤوليّة لدى الطلاب.

الفائدة: تُظهر هذه المبادرات للإدارة أنّ الأهل ملتزمون ببناء بيئة تعليميّة شاملة وتعاونيّة.

3. الضغط من أجل شفافيّة ماليّة واضحة:

التنفيذ: مطالبة المدارس بتقديم تقارير مفصّلة عن إنفاق الرسوم الدراسيّة، وتخصيص الميزانيّات.

الفائدة: يزيد ذلك من الثقة بين الأهل وإدارة المدرسة، ويقلّل من استغلال الرسوم الدراسيّة لأغراض تجاريّة بحتة.

4. اقتراح شراكات تعليميّة:

التنفيذ: اقتراح استضافة خبراء أو أكاديميّين، للإسهام في تقديم محتوى تعليميّ نوعيّ بأسعار معقولة.

الفائدة: يعزّز هذا الاقتراح الجودة التعليميّة، من دون الحاجة إلى زيادة الرسوم الدراسيّة.

5. الرقابة على التكاليف الإضافيّة:

التنفيذ: متابعة الرسوم المرتبطة بأنشطة غير أساسيّة، مثل الرحلات الميدانيّة، أو الأنشطة الترفيهيّة.

الفائدة: يساعد ذلك في تخفيف الأعباء الماليّة على الأهل، مع ضمان توجيه الموارد نحو التعليم الأساسيّ.

التحدّيات التي تواجه الأهل في هذا الدور

1. نقص الدعم القانونيّ:

التحدّي: قد لا تُتيح بعض المدارس، أو القوانين المحلّيّة، لأولياء الأمور حقّ المشاركة الفعّالة في صنع القرار.

الحلّ: العمل على تشكيل مجموعات ضغط قانونيّة، لإشراك الأهل في وضع السياسات المدرسيّة.

2. الاختلافات بين الأهل:

التحدّي: قد يكون هناك تباين في وجهات النظر بين أولياء الأمور حول القضايا التعليميّة أو الرسوم.

الحلّ: تشكيل لجان تمثيليّة منتخبة تمثّل جميع وجهات النظر، لضمان الشفافيّة والديمقراطيّة في اتّخاذ القرارات.

3. ضعف استجابة إدارة المدرسة:

التحدّي: قد لا تُبدي بعض الإدارات استجابة كافية لمطالب الأهل.

الحلّ: استخدام وسائل إعلام محلّيّة، أو اجتماعات مع جهات حكوميّة أو تربويّة، لتسليط الضوء على المشكلات.

4. الافتقار إلى الخبرة التقنيّة:

التحدّي: قد يواجه بعض الأهل صعوبة في فهم القضايا الماليّة أو التربويّة المعقّدة.

الحلّ: تنظيم ورش تدريبيّة للأهل، لتعزيز مهاراتهم في تحليل التقارير الماليّة والسياسات التعليميّة.

خطوات إضافيّة للتعامل مع التحدّيات

1. التعاون مع الجهات الحكوميّة: يمكن للأهل التواصل مع وزارات التعليم المحلّيّة، أو الجهات المعنيّة للحصول على دعم قانونيّ، وضمان مشاركتهم في صنع القرار.

2. التنسيق مع المنظّمات غير الحكوميّة: الاستفادة من دعم المؤسّسات غير الربحيّة المعنيّة بالتعليم، لمتابعة القضايا المرتبطة بجودة التعليم في المدارس الخاصّة.

3. تعزيز الحوار المفتوح مع الإدارة: تنظيم لقاءات دوريّة مفتوحة بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة، ما يسهم في بناء الثقة وتخفيف النزاعات.

4. زيادة وعي المجتمع: من خلال وسائل الإعلام أو الندوات، يمكن تسليط الضوء على أهمّيّة دور الأهل في تحقيق التوازن بين الربحيّة والجوانب التعليميّة.

يمثّل الأهل شريكًا أساسيًّا في ضبط العلاقة بين الربحيّة والجودة التعليميّة في المدارس الخاصّة. بالمساءلة والمراقبة، والمطالبة بالشفافيّة، والمشاركة الفعّالة في صنع القرار، يمكنهم ضمان حصول الطلّاب على تعليم جيّد ومتوازن. وعلى رغم التحدّيات التي تواجههم، فإنّ التعاون المجتمعيّ والتواصل الفعّال مع الجهات المعنيّة، يمثّلان خطوات أساسيّة لتحقيق هذا الهدف. بتبنّي هذه الاستراتيجيّات، ومع الاستعداد لمواجهة التحدّيات،

يمكن للأهل التأثير بشكل إيجابيّ في المدارس الخاصّة، وضمان توفير تعليم عالي الجودة لأبنائهم، مع العلم أنّ تحقيق هذا الهدف يتطلّب التزامًا مشتركًا، من الأهل وإدارة المدرسة والمجتمع بأكمله.

***

يتطلّب تحقيق التوازن بين الطابع التجاريّ والتربويّ للمدرسة، تعاونًا وثيقًا بين الأهل والمدارس والحكومات. يتجاوز دور الأهل في هذا السياق كونه دورًا ثانويًّا، ليصبح عنصرًا رئيسًا في رسم سياسات المدرسة؛ فبدعم القيم التربويّة، والمطالبة بالشفافيّة، وتفعيل الشراكة، يمكن للأهل أن يسهموا في إعادة تشكيل البيئة المدرسيّة، لتكون مكانًا للنموّ المعرفيّ والتربويّ.

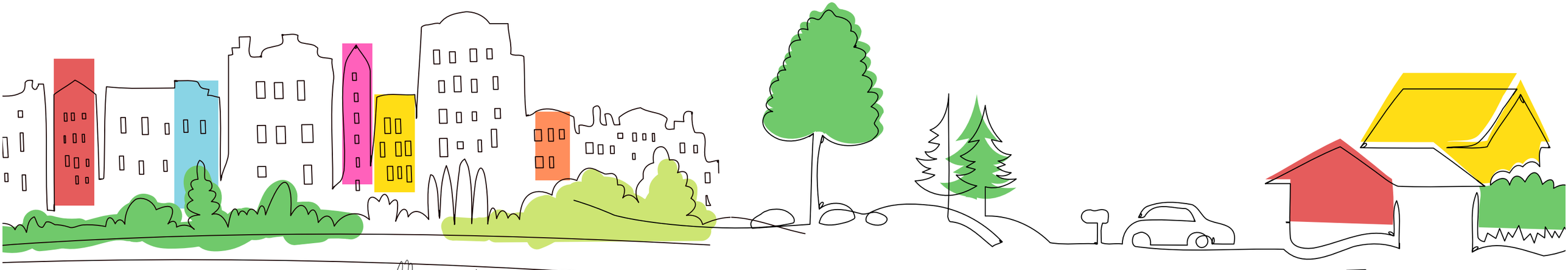
سحر معين درويش
باحثة في المجال التربويّ والنفسيّ
فلسطين

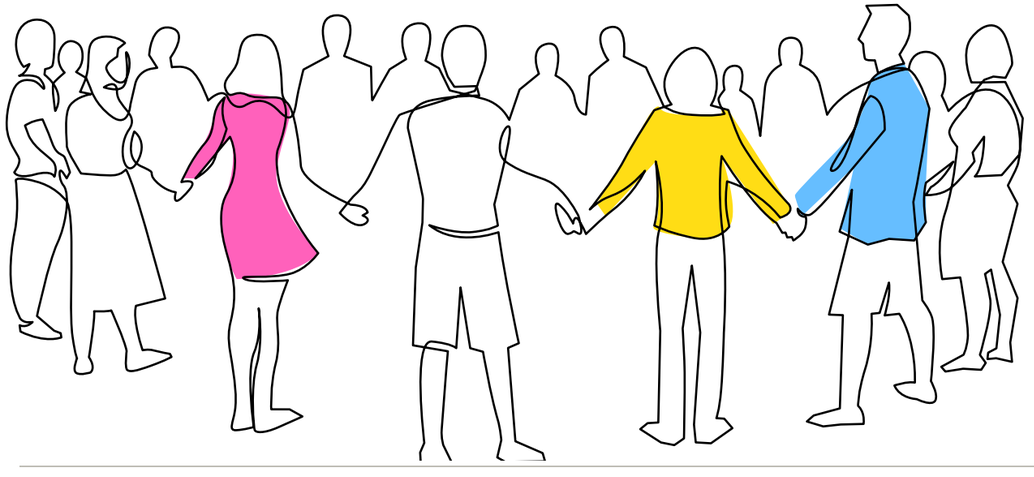
المراجع

- Anderson, L. (2023). Parent involvement in private schools: Impacts on educational outcomes. *Journal of Family and Education Studies, 12*(1), 45–60.
- Brown, P. (2021). Collaborative governance in Australian private schools: A parental perspective. *Australian Journal of Education, 65*(1), 25–40.
- Jones, P. (2020). *Private schools and market dynamics.* Cambridge University Press.
- Johnson, R. (2019). Balancing profit and education: A regulatory framework. *Journal of Educational Policy, 45*(3), 287–305.
- Miller, D., & Rogers, T. (2022). International approaches to reducing commercialization in private schools. *Comparative Education Review, 66*(4), 381–398.
- Ministry of Education. (2021). *Annual report on school governance and parental involvement.* Government Press.
- OECD. (2022). *The role of private schools in global education.* OECD Publishing.
- Singh, A. (2021). Parental advocacy in Indian private schools. *Journal of Educational Policy,* 49(2), 112–125.
- Smith, J. (2020). Parents as stakeholders: Their role in British private schools. *Educational Review, 72*(3), 145–159.
- Smith, J., & Brown, A. (2021). Profit and education: The role of commercial private schools. *Educational Review, 73*(2), 125–140.

المدرسة والمجتمع: اهتمامات مجالس الأهل بين المدينة والأرياف

د. محمّد جمال محمّد





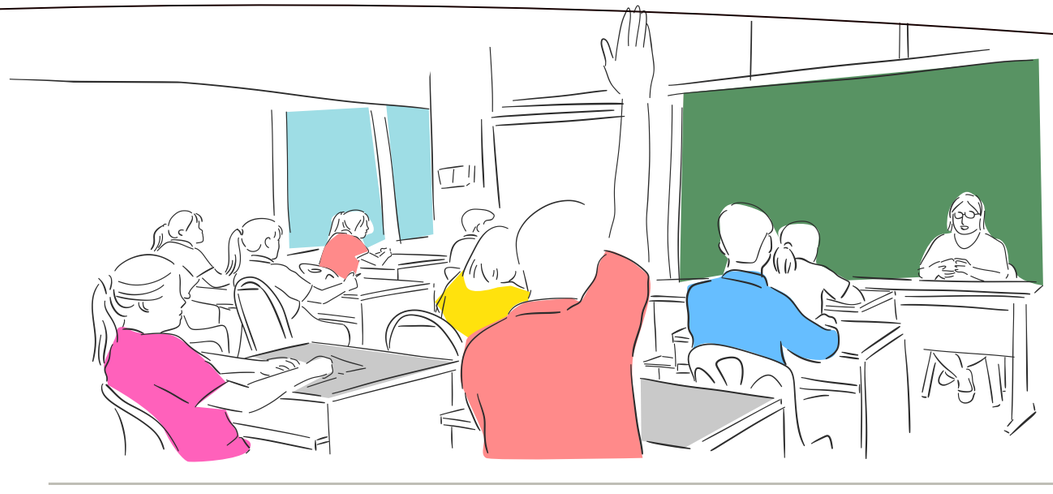
تعدّ المدرسة حجر الزاوية في بناء المجتمعات وتطوّرها. فهي ليست مجرّد مؤسّسة تعليميّة، بل مركز إشعاع ثقافيّ واجتماعيّ، يؤثّر ويتأثّر بمحيطه. العلاقة بين المدرسة والمجتمع تفاعليّة ديناميكيّة، إذ يتبادلان التأثير والتأثّر، ويتعاونان في سبيل تحقيق أهداف مشتركة، أبرزها تنشئة جيل واعٍ ومثقّف، ومؤهّل لمواجهة تحدّيات المستقبل.

في هذا المقال، سنتناول هذه العلاقة من منظور شامل، يراعي أبعادها المختلفة، ويستكشف التحدّيات والفرص التي تواجهها في سياقات مختلفة، سواء في الأرياف أو المدن. كما سنقدّم تصوّرًا مقترحًا لتعزيز هذه العلاقة، وتحويلها إلى شراكة استراتيجيّة مُستدامة، تعود بالنفع على جميع الأطراف.

المحور الأوّل: الأبعاد المتعدّدة للعلاقة بين المدرسة والمجتمع

تتجاوز العلاقة بين المدرسة والمجتمع مجرّد التواصل الروتينيّ، أو تبادل الزيارات العابرة. إنّها علاقة متعدّدة الأبعاد، تشمل جوانب تعليميّة وثقافيّة واجتماعيّة واقتصاديّة، يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

- البعد التعليميّ: يتجسّد هذا البعد في مشاركة المجتمع في دعم العمليّة التعليميّة داخل المدرسة، سواء بتوفير الموارد التعليميّة، أو تقديم الخبرات المهنيّة، أو المشاركة في الأنشطة الصفّيّة واللاصفّيّة.
- البعد الثقافيّ: يعكس هذا البعد دور المدرسة في الحفاظ



على التراث الثقافيّ للمجتمع، وتعزيز قيمه وعاداته وتقاليده، بالإضافة إلى انفتاح المدرسة على الثقافات الأخرى، وتشجيع التنوّع والتسامح.

- البعد الاجتماعيّ: يركّز هذا البعد على دور المدرسة في معالجة المشكلات الاجتماعيّة التي تواجه المجتمع، مثل الفقر والجريمة والتطرّف، عن طريق تقديم البرامج التوعويّة والإرشاديّة، وتعزيز المسؤوليّة الاجتماعيّة لدى الطلاب.
- البعد الاقتصاديّ: يبرز هذا البعد أهمّيّة المدرسة في إعداد الطلّاب لسوق العمل، وتزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة لتحقيق النجاح المهنيّ، بالإضافة إلى دور المدرسة في دعم التنمية الاقتصاديّة للمجتمع، بتوفير الكفاءات البشريّة المؤهّلة.

المحور الثاني: أطراف العلاقة وتأثيرها المتبادل

تتكوّن منظومة العلاقة بين المدرسة والمجتمع من عدّة أطراف، لكلّ منها دور ومسؤوليّة في تعزيز العلاقة وتطويرها. يمكن تحديد هذه الأطراف على النحو الآتي:

- الأهل/ المحيط المدنيّ/ المجتمع: يمثّل هذا الطرف القاعدة الأساس التي تنطلق منها المدرسة، فهو يوفّر لها الدعم المادّيّ والمعنويّ، ويشارك في صنع القرارات المتعلّقة بالتعليم، ويسهم في تحقيق أهداف المدرسة.
- المدرسة (قيادة وتوجّهات وسياسات داخليّة): تمثّل المدرسة المؤسّسة التعليميّة التي تتولّى مسؤوليّة تربية الطلّاب وتعليمهم، وتزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة لمواجهة تحدّيات المستقبل. تؤدّي القيادة المدرسيّة دورًا حاسمًا في توجيه سياسات المدرسة، وتعزيز العلاقة مع المجتمع، وتوفير بيئة تعليميّة محفّزة.
- المعلّمون والإداريّون: يمثّل هؤلاء الأفراد الركيزة الأساسيّة في العمليّة التعليميّة، فهم يتولّون مسؤوليّة تنفيذ المناهج الدراسيّة، وتوجيه الطلّاب، وتقديم الدعم اللازم لهم، بالإضافة إلى التواصل مع الأهل والمجتمع، والمشاركة في الأنشطة المدرسيّة المختلفة.

أمّا عن التأثير المتبادل لمنظومة العلاقة بين المدرسة والمجتمع، فيمكن إيضاحه على النحو الآتي:

- تأثير المجتمع في المدرسة:

- الدعم المادّيّ والمعنويّ: يوفّر المجتمع للمدرسة الموارد الماليّة والتجهيزات اللازمة، بالإضافة إلى الدعم المعنويّ بالمشاركة في الأنشطة المدرسيّة، وتقديم المشورة والتوجيه.
- المشاركة في صنع القرار: يشارك المجتمع في صنع القرارات المتعلّقة بالتعليم، عن طريق مجالس الآباء والمعلّمين، واللجان الاستشاريّة، ما يضمن توافق سياسات المدرسة مع احتياجات المجتمع وتطلّعاته.
- توفير الخبرات المهنيّة: يقدّم أفراد المجتمع خبراتهم المهنيّة للمدرسة، بإلقاء المحاضرات، وتقديم الدورات التدريبيّة، والمشاركة في الأنشطة المهنيّة، ما يسهم في إثراء العمليّة التعليميّة، وتوسيع آفاق الطلّاب.

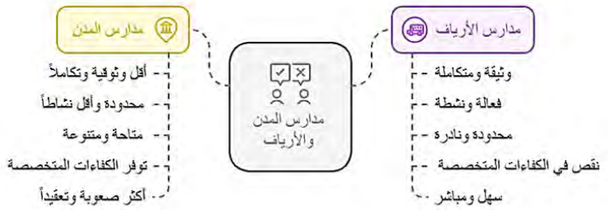
- تأثير المدرسة في المجتمع:

- نشر المعرفة والثقافة: تسهم المدرسة في نشر المعرفة والثقافة في المجتمع، عن طريق تقديم البرامج التعليميّة والثقافيّة، وتنظيم الفعّاليّات والمناسبات المختلفة، ما يسهم في رفع مستوى الوعي والثقافة لدى أفراد المجتمع.
- تعزيز القيم والأخلاق: تعمل المدرسة على تعزيز القيم والأخلاق الحميدة لدى الطلّاب، مثل الصدق والأمانة والإخلاص والتسامح، ما يسهم في بناء مجتمع متماسك وقويّ.
- تنمية المهارات والكفاءات: تقوم المدرسة بتنمية مهارات الطلّاب وكفاءاتهم، وتأهيلهم لسوق العمل، ما يسهم في تحقيق التنمية الاقتصاديّة للمجتمع، ورفع مستوى المعيشة لأفراده.
- معالجة المشكلات الاجتماعيّة: تسهم المدرسة في معالجة المشكلات الاجتماعيّة التي تواجه المجتمع، عن طريق تقديم البرامج التوعويّة والإرشاديّة، وتعزيز المسؤوليّة الاجتماعيّة لدى الطلّاب، ما يسهم في بناء مجتمع آمن ومستقرّ.

المحور الثالث: العلاقة بين المدرسة ومحيطها في الأرياف والمدن: مقارنة وتحليل

تختلف طبيعة العلاقة بين المدرسة ومحيطها بين الأرياف والمدن، وذلك بسبب الاختلافات في الخصائص الديموغرافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة لكلّ منهما. ويتّضح الاختلاف من خلال الآتي:

مقارنة بين مدارس المدن والأرياف



- مدارس الأرياف (محدودة العدد):

- العلاقة الوثيقة: تتميّز العلاقة بين المدرسة والمجتمع في الأرياف بالوثوقيّة والتكامل، إذ تعتبر المدرسة جزءًا لا يتجزّأ من المجتمع المحلّيّ، وتؤدّي دورًا محوريًّا في حياة الأفراد والأسر.
- المشاركة الفعّالة: يشارك أفراد المجتمع في الأنشطة المدرسيّة المختلفة، سواء بالتطوّع، أو بتقديم الدعم المادّيّ والمعنويّ، أو بالمشاركة في صنع القرارات المتعلّقة بالتعليم.
- التحدّيات: يحدث أن تواجه مدارس الأرياف بعض التحدّيات، مثل محدوديّة الموارد، ونقص الكفاءات المتخصّصة، وصعوبة الوصول إلى الخدمات التعليميّة المتطوّرة.

- مدارس المدن (الطلّاب ليسوا بالضرورة من الجوار المباشر):

- العلاقة الأقلّ وثوقيّة: تكون العلاقة بين المدرسة والمجتمع في المدن أحيانًا، أقلّ وثوقيّة وتكاملًا، وذلك بسبب اتّساع نطاق المجتمع، وتنوّع اهتمامات الأفراد، وصعوبة التواصل والتنسيق.
- المشاركة المحدودة: تكون مشاركة أفراد المجتمع في الأنشطة المدرسيّة محدودة أحيانًا، وذلك بسبب ضيق الوقت، أو عدم الاهتمام، أو عدم الثقة بالمدرسة.
- الفرص: تتوفّر لمدارس المدن فرص أكبر للاستفادة من الموارد المتاحة، والوصول إلى الكفاءات المتخصّصة، وتقديم الخدمات التعليميّة المتطوّرة.

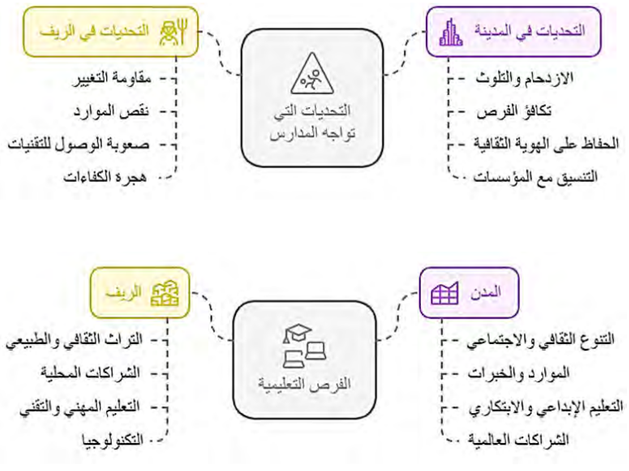
المحور الرابع: دور المدرسة في تعزيز الانفتاح على المحيط - سياسات وتوجّهات داخليّة

بشكل عامّ، تؤدّي المدرسة دورًا حيويًّا في تعزيز الانفتاح على المجتمع الخارجيّ، في كلّ من الريف والمدينة. ومع ذلك، تختلف طبيعة هذا الدور والاستراتيجيّات المستخدمة، باختلاف السياقات المحلّيّة والتحدّيات والفرص المتاحة في مدارس المدن عنها في مدارس الأرياف، إذ تركّز المدرسة في الريف على تعويض نقص الموارد، وتوفير فرص للطلّاب للتعرّف إلى العالم الخارجيّ، بينما تركّز المدرسة في المدينة على توسيع آفاق الطلّاب، وإعدادهم للمشاركة في المجتمع العالميّ.

مدارس الأرياف والمدن: فرص وتحدّيات

تناولنا في المحور السابق أهمّيّة انفتاح المدرسة على المجتمع الخارجيّ؛ فمن الضروريّ بالنسبة إلى مدارس الأرياف تعويض نقص الموارد، وتوفير فرص للطلّاب للتعرّف إلى العالم الخارجيّ، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتعزيز التنمية المحلّيّة. أمّا بالنسبة إلى مدارس المدن، فإنّه من المهمّ توسيع آفاق الطلّاب، وتعريفهم بالتنوّع الثقافيّ والاجتماعيّ، وإعدادهم للمشاركة في المجتمع العالميّ، وتعزيز الابتكار والإبداع.

تقودنا هذه الفروق بين مدارس الأرياف والمدن، من حيث الأشكال والأدوار، إلى إدراك التحدّيات والفرص، والاستراتيجيّات التي ينبغي اتّباعها، والتي تتمثّل في الآتي:

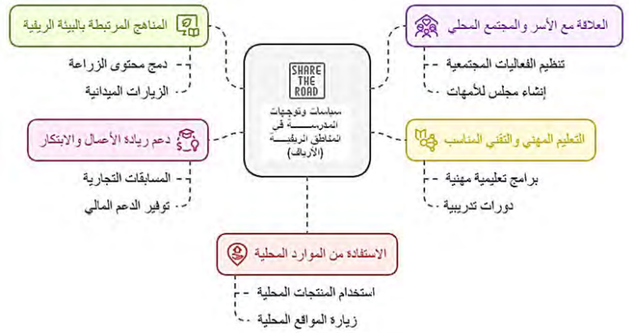


يتطلّب الانفتاح على المحيط وتفعيل العلاقة مع المجتمع، تبنّي المدرسة سياسات وتوجّهات داخليّة داعمة ومحفّزة، تشمل ما يأتي:

- المحور الأوّل: سياسات المدرسة وتوجّهاتها في المناطق الريفيّة (الأرياف)

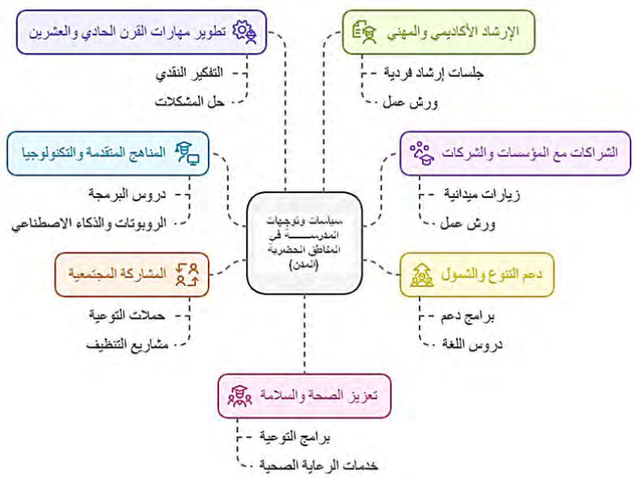
تهدف هذه السياسات إلى تفعيل دور المدرسة، باعتبارها محرّكًا للتنمية المجتمعيّة في المناطق الريفيّة، وتعزيز

ارتباطها بالهويّة المحلّيّة، وتذليل التحدّيات التي تواجهها هذه المناطق. وتتمثّل هذه السياسات في: التركيز على المناهج المرتبطة بالبيئة الريفيّة، وتعزيز العلاقة مع الأسر والمجتمع المحلّيّ، وتوفير التعليم المهنيّ والتقنيّ المناسب، ودعم ريادة الأعمال والابتكار، والاستفادة من الموارد المحلّيّة.



- المحور الثاني: سياسات المدرسة وتوجّهاتها في المناطق الحضريّة (المدن)

تهدف هذه السياسات إلى تعزيز دور المدرسة، باعتبارها مركزًا للابتكار والتميّز في المناطق الحضريّة، وتلبية احتياجات الطلّاب المتنوّعة في هذه البيئات الديناميكيّة. وتتمثّل هذه السياسات في: التركيز على المناهج المتقدّمة والتكنولوجيا، وتعزيز الشراكات مع المؤسّسات والشركات، ودعم التنوّع والشمول، وتشجيع المشاركة المجتمعيّة، وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوفير الإرشاد الأكاديميّ والمهنيّ، وتعزيز الصحّة والسلامة، والاستفادة من التنوّع الثقافيّ.



المحور الخامس: مقترح توصيات لتعزيز العلاقة بين المدرسة ومحيطها في مدارس الريف

لتحويل العلاقة بين المدرسة والمجتمع إلى شراكة استراتيجيّة مُستدامة، لا بدّ من تبنّي تصوّر شامل ومتكامل، يراعي الأبعاد المختلفة للعلاقة، ويستند إلى أسس علميّة وعمليّة. في الآتي تصوّر مقترح لتعزيز هذه العلاقة:

- لتعزيز العلاقة بين المدرسة في المدينة ومحيطها:

- بناء شراكات قويّة مع الشركات والمؤسّسات المتواجدة في المنطقة المحيطة بالمدرسة، لتوفير فرص التدريب العمليّ للطلّاب، وتنظيم فعّاليّات تعريفيّة بالمهن، وتطوير المناهج الدراسيّة بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.
- إنشاء علاقات تعاون مع الجامعات ومراكز البحوث المتخصّصة، لتوفير فرص للطلّاب للمشاركة في مشاريع بحثيّة، والاستفادة من خبرات الأساتذة والباحثين، والوصول إلى مصادر المعلومات والمختبرات المتقدّمة.
- فتح مرافق المدرسة (مثل المكتبة، والملاعب، والقاعات) ليتمكّن أفراد المجتمع من استخدامها في الأوقات التي لا تكون مخصّصة فيها للطلّاب.
- تقديم برامج تعليميّة للكبار في مرافق المدرسة بعد ساعات الدوام الرسميّ، مثل دروس محو الأمّيّة، ودورات اللغة العربيّة، وورش عمل حول مهارات حياتيّة مختلفة.
- تنظيم فعّاليّات مجتمعيّة مفتوحة للجمهور في المدرسة، مثل المعارض الفنّيّة، والعروض المسرحيّة، والحفلات الموسيقيّة، والندوات والمحاضرات حول مواضيع تهمّ المجتمع المحلّيّ.
- دمج دراسة التحدّيات التي تواجه المدن، مثل الفقر، والتلوّث، والازدحام، والجريمة، في المناهج الدراسيّة، وتشجيع الطلّاب على البحث عن حلول مبتكرة لهذه المشكلات.
- تكليف الطلّاب بتنفيذ مشاريع تطبيقيّة تعالج قضايا حضريّة حقيقيّة، مثل تطوير حلول لمشاكل النقل، أو تصميم مساحات خضراء جديدة، أو إنشاء حملات توعية حول قضايا صحّيّة.
- استخدام التكنولوجيا لتعزيز فهم الطلّاب للتحدّيات الحضريّة، وتطوير حلول مبتكرة لها.
- إشراك أولياء الأمور في صنع القرار المتعلّق بالسياسات والبرامج المدرسيّة، عن طريق تشكيل مجالس أولياء الأمور، أو تنظيم اجتماعات دوريّة لمناقشة القضايا التي تهمّهم.

- لتعزيز العلاقة بين المدرسة في الريف ومحيطها:

- دمج المعرفة المحلّيّة والتقاليد الريفيّة في المناهج الدراسيّة، مثل الزراعة المُستدامة، والحرف اليدويّة التقليديّة، وإدارة الموارد الطبيعيّة.
- تقديم برامج تعليميّة مهنيّة وتقنيّة، تلبّي احتياجات سوق العمل المحلّيّ في القطاعات الريفيّة، مثل الزراعة، والحرف اليدويّة، والسياحة البيئيّة.
- استخدام مرافق المدرسة (مثل المكتبة، والإنترنت، والقاعات) لتوفير الخدمات الأساسيّة للمجتمع المحلّيّ، مثل الوصول إلى المعلومات، والتدريب على استخدام الحاسوب، وعقد الاجتماعات والفعّاليّات.
- بناء علاقات قويّة مع المنظّمات المحلّيّة العاملة في مجالات التنمية الريفيّة، مثل الجمعيّات التعاونيّة، والمنظّمات غير الحكوميّة، والمجالس القرويّة.
- استخدام التكنولوجيا في التدريس لجعل الدروس أكثر تفاعليّة وجاذبيّة، وتوفير فرص للتعلّم عن بُعد للطلّاب الذين يعيشون في مناطق نائية.
- دعوة أفراد المجتمع المحلّيّ للمشاركة في الأنشطة المدرسيّة، مثل تقديم العروض التقديميّة حول مهنهم، والمساعدة في تنظيم الفعّاليّات المدرسيّة، وتقديم الدعم للطلّاب المحتاجين.

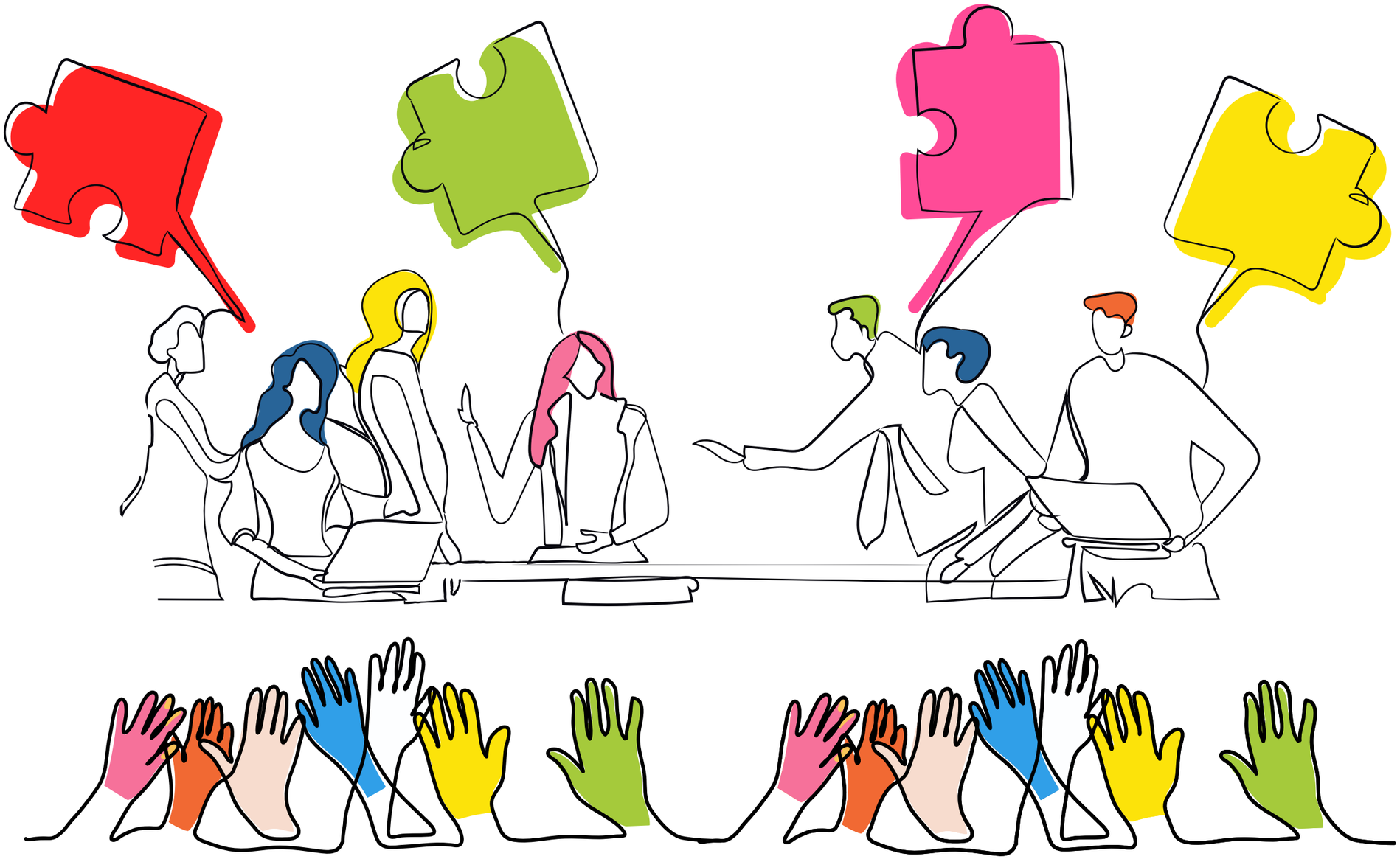
***

العلاقة بين المدرسة والمجتمع ليست مجرّد خيار أو ترف، بل ضرورة حتميّة لضمان تحقيق أهداف التعليم، وبناء مجتمعات قويّة ومزدهرة. من خلال تبنّي تصوّر شامل ومتكامل لتعزيز هذه العلاقة، وتفعيل دور جميع الأطراف المعنيّة، يمكننا تحويلها إلى شراكة استراتيجيّة مُستدامة، تعود بالنفع على جميع الأطراف، وتسهم في بناء مستقبل أفضل لأجيالنا القادمة. لذا، نوصي ببناء شراكة مُستدامة بينهما، بإدراج العلاقة بين المدرسة والمجتمع ضمن أولويّات السياسات التعليميّة، وتشجيع المدارس على بناء شراكات مع المؤسّسات والمنظّمات المحلّيّة، وتطوير مناهج تدريب المعلّمين، لتشمل مهارات التواصل والعمل المجتمعيّ.

د. محمّد جمال محمّد
عضو هيئة تدريس في كلّيّة التربية بجامعة أسوان، وباحث أكاديميّ وتربويّ
مصر

الشـــراكة الأســـريّة والمدرســـيّة: كيـــف تُحـــدث فرقًـــا جوهريًّـــا فـــي حيـــاة ذوي الاحتياجـــات الخاصّـــة؟

ياسمين أحمد حسن



يُعدّ التعليم حقًّا أساسيًّا لكلّ فرد في المجتمع، ويكتسب هذا الحقّ أهمّيّة خاصّة عندما يتعلّق الأمر بالطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة. فقد أولت الدولة المصريّة اهتمامًا كبيرًا بحقوق هذه الفئة، فاتّخذت خطوات ملموسة لضمان حصولهم على تعليم شامل وعادل، يراعي احتياجاتهم، ويسهم في تحقيق اندماجهم في المجتمع. ومن هذا المنطلق، تبنّت الحكومة المصريّة سياسات وبرامج، تهدف إلى توفير خدمات تعليميّة متكافئة، تضمن عدم التمييز بينهم وبين أقرانهم، فجاء القانون رقم (10) لسنة (2018) لتعزيز حقوقهم في التعليم، والعمل، والخدمات الصحّيّة. وقد أطلقت الدولة مبادرات عدّة لتوفير البيئة التعليميّة الدامجة، مثل إنشاء الفصول المدمجة، وتقديم وسائل تعليميّة مخصّصة لذوي الاحتياجات الخاصّة، إلى جانب تدريب الكوادر التعليميّة على التعامل مع احتياجات هذه الفئة.

كما شجّعت الدولة على إقامة شراكات بين أولياء الأمور والمدارس، لضمان تكامل الجهود المبذولة لدعم هؤلاء الطلّاب، وتعزيز دور الأسرة في العمليّة التعليميّة. ولكنّ السؤال الذي نطرحه هنا: كيف يمكن لهذه الشراكة أن تحدث فرقًا حقيقيًّا في حياة هؤلاء الطلّاب، وتجعل من الغد أملًا لهم؟ ولكي نجيب عن هذا السؤال، نستعرض معًا ما يلي:

من هم أصحاب الاحتياجات الخاصّة؟

يعدّ الاهتمام بأصحاب الفئات الخاصّة أحد مظاهر التقدّم والإنسانيّة في المجتمعات، فهم أفراد يملكون قدرات واحتياجات مختلفة، تتطلّب رعاية خاصّة لتنمية قدراتهم. وتمكن الإشارة إلى مصطلح "الفئات الخاصّة" على أنّه: مجموعة من الأفراد الذين يختلفون عن أقرانهم في القدرات، أو الاحتياجات، سواء كانوا يعانون إعاقات جسديّة أو حسّيّة أو عقليّة أو اجتماعيّة (أبو النصر، 2004). تشمل هذه الفئات الأشخاص ذوي الإعاقات بأنواعها المختلفة، والذين يحتاجون إلى برامج خاصّة لدعم إمكاناتهم وتحقيق تميّزهم. وصُنِّف ذوي الاحتياجات الخاصّة وفقًا لتقرير منظّمة الصحّة العالميّة (2011)، بناء على نوع الإعاقة، أو الحاجة الخاصّة، والتي تضمّ الإعاقات البصريّة والسمعيّة والحركيّة والذهنيّة، بالإضافة إلى اضطرابات طيف التوحّد، وصعوبات التعلّم، والاضطرابات السلوكيّة والانفعاليّة.

أهمّيّة الشراكة التربويّة لتحقيق حياة أفضل

يشكّل التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة ركيزة جوهريّة، لتقديم تعليم شامل يلبّي احتياجات الطلّاب ذوي الإعاقة، ويسهم في تحسين حياتهم الأكاديميّة والاجتماعيّة. فعن طريق بناء هذه الشراكة، يمكن:

- تعزيز ثقة الطلّاب بأنفسهم في بيئة داعمة، تشجّعهم على تطوير إمكانيّاتهم.
- تلبية الاحتياجات الفرديّة لكلّ طالب بطريقة متكاملة.
- خلق وعي مشترك بين الأسرة والمدرسة بشأن حقوق الطلّاب ذوي الإعاقة، ودور التعليم في تحسين جودة حياتهم.

التحدّيات التي تواجه الشراكة بين الأسرة والمدرسة

تعتبر الشراكة بين الأسرة والمدرسة من الأمور الهامّة لتحقيق بيئة تعليميّة داعمة، تضمن نموّ الطالب ذي الإعاقة، وتطوير قدراته. ومع ذلك، فإنّ هذه الشراكة تواجه عددًا من التحدّيات التي تعوق تحقيق أهدافها المرجوّة، لا سيّما في ظلّ تعقيدات الحياة المعاصرة. ويمكن تصنيف هذه التحدّيات في محاور أساسيّة:

1. التحدّيات الصحّيّة

- افتقار بعض المدارس إلى التجهيزات اللازمة لاستقبال الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، مثل المنحدرات والكراسي المتحرّكة.
- عدم توفّر العدد الكافي أحيانًا، من المعلّمين المدّربين على التعامل مع الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة.
- ضعف جودة بعض الخدمات الصحّيّة والرعاية الطبّيّة داخل المدارس، والتي تلبّي احتياجات الطلّاب الخاصّة.

2. التحدّيات الاجتماعيّة

- افتقار بعض الأسر إلى المعلومات اللازمة بشأن دورها في دعم العمليّة التعليميّة لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصّة.
- نظرة بعض المجتمعات السلبيّة إلى الإعاقة، والتي تضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة.
- غياب آليّات التواصل أحيانًا، والتي تعزّز التعاون والتواصل الدوريّ مع أولياء الأمور.

3. التحدّيات الاقتصاديّة

- ضعف قدرة بعض الأسر على تغطية تكاليف التعليم والرعاية الصحّيّة لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصّة.
- نقص المخصّصات الماليّة الموجّهة لتحسين البيئة التعليميّة لهذه الفئة.

4. التحدّيات النفسيّة

- شعور بعض أولياء الأمور بالعجز والقلق حيال قدرة أبنائهم على النجاح في البيئة المدرسيّة.
- عدم توفّر خدمات نفسيّة كافية في بعض المدارس، لمساعدة الطلّاب أصحاب الإعاقة وأسرهم.

بعض الحلول المقترحة لتحسين الشراكة بين أسرة الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة والمدرسة

لتعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وتحسين حياة الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، يتطلّب الأمر تكاملًا بين أدوار واضعي السياسات التعليميّة، والأسرة، والمدرسة. نتناوله تفصيلًا كما يأتي:

دور واضعي السياسات التعليميّة في توفير الشراكة التربويّة المناسبة بين المدرسة وأسر أصحاب الفئات الخاصّة

تمثّل الشراكة بين الأسرة والمدرسة حجر الزاوية في دعم العمليّة التعليميّة، وتحقيق النجاح الأكاديميّ والاجتماعيّ للطلّاب، لا سيّما ذوي الاحتياجات الخاصّة الذين تتطلّب ظروفهم بيئة متكاملة، قائمة على التفاهم والتعاون بين مختلف الأطراف. يبرز هنا دور واضعي السياسات عاملًا رئيسًا في تهيئة الأرضيّة المناسبة لتعزيز هذه الشراكة، بما يضمن تقديم الدعم اللازم، وفتح آفاق مستقبليّة أفضل للطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، وذلك عن طريق:

1. وضع الإطار التشريعيّ والتنظيميّ الذي يضمن حقوق الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في التعليم الشامل، ويضع ضوابط واضحة لتفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة، وإلزام المؤسّسات التعليميّة بتوفير خطط فرديّة لتعليم الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة بمشاركة الأسرة.
2. تعزيز البرامج التوعويّة والتدريبيّة، وتقديم الدعم الكافي للبرامج التدريبيّة الخاصّة بالمعلّمين وأولياء الأمور، لتعزيز فهم احتياجات الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، وطرق التعامل معهم.
3. توفير الموارد الماليّة والبشريّة، وتخصيص ميزانيّات كافية لتقديم الدعم اللازم للمدارس وأسر الطلاب، وتوفير الخبراء والمختصّين في مجالات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة.
4. إنشاء منصّات تواصل فعّالة، تسهّل تبادل المعلومات والخبرات بين الأسرة والمدرسة، وتعزّز الشفافيّة والمساءلة، ما يضمن اطّلاع الأسر على تقدّم أبنائهم، وتحديد أيّ تحدّيات قد تواجههم.
5. تشجيع الشراكات المجتمعيّة، والتعاون مع منظّمات المجتمع المدنيّ والقطاع الخاصّ، لتقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ والتعليميّ للطلّاب وأسرهم، وإدماج الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في الأنشطة المجتمعيّة.

دور المدرسة في بناء شراكة فعّالة مع أولياء الأمور

تعدّ المدرسة إحدى دعائم العمليّة التربويّة، إذ تتجاوز دورها التقليديّ في التعليم، لتصبح شريكًا حقيقيًّا في بناء مستقبل الطلّاب ذوي الإعاقات. ومع تزايد التحدّيات التي تواجه الأسر في تربية أبنائها، أصبح التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور ضرورة لتحقيق بيئة تعليميّة متكاملة، تسهم في نموّ الطالب على المستويَين الأكاديميّ والشخصيّ. لذا، يجب على المدرسة القيام بما يأتي:

1. اتّباع الاستراتيجيّات الآتية لتعزيز التواصل مع طلّاب الفئات الخاصّة:
   - استخدام تقنيّات القراءة الناطقة، والموادّ الدراسيّة بطريقة برايل لذوي الإعاقة البصريّة.
   - دعم مهارات التواصل لذوي الإعاقة السمعيّة، مثل لغة الإشارة، والتطبيقات التكنولوجيّة الداعمة، مع توعية أولياء الأمور بأهمّيّة استخدامها.
   - تنظيم لقاءات دوريّة مع أولياء الأمور، لتقديم إرشادات تساعدهم في دعم أبنائهم ذوي صعوبات التعلّم، أكاديميًّا ونفسيًّا.
   - تنفيذ خطط تعديل سلوك تشاركيّة بين المدرسة والأسرة للطلّاب ذوي الاضطرابات الحركيّة والانفعاليّة.
   - تغيير طبيعة البيئة التعليميّة الماديّة وتهيئتها لتتناسب مع المعاقين حركيًّا، بالتعاون مع الأسرة.
   - توفير جداول مصوّرة أو مكتوبة، توضّح للوالدين أنشطة الطفل اليوميّة، وكيفيّة تعزيزها لمهارات طلّاب طيف التوحّد.
   - تنظيم جلسات توجيهيّة للآباء لتدريبهم على تعزيز المهارات الأساسيّة، مثل النظافة الشخصيّة، والتواصل الاجتماعيّ لطلّاب الاضطرابات العقليّة والذهنيّة.

2. اتّخاذ التدابير الآتية من أجل توفير بيئة تعليميّة دامجة للفئات الخاصّة من الطلّاب:

- تكييف البيئة التعليميّة لذوي الإعاقة البصريّة: يشمل توفير الموادّ الدراسيّة بطريقة برايل أو بصيغ سمعيّة، وتهيئة البيئة المادّيّة بوضع علامات مميّزة على الأرضيّات لتيسير التنقّل، بالإضافة إلى دعم أولياء الأمور بتدريبهم على استخدام التكنولوجيا المساعدة، لمتابعة تعليم أبنائهم بفعّاليّة.
- تقديم خدمات لطلّاب الإعاقة السمعيّة: يشمل ذلك تعزيز التواصل بلغة الإشارة، عن طريق تدريب المعلّمين والطلّاب على أساسيّاتها، وتوفير أجهزة سمعيّة، مثل أجهزة تكبير الصوت داخل الفصول، بالإضافة إلى إقامة شراكة مع أولياء الأمور، بتنفيذ ورش عمل تساعدهم في تحسين تواصلهم مع أبنائهم.
- دعم الطلّاب ذوي صعوبات التعلّم: يتضمّن ذلك تصميم خطط تعليميّة فرديّة (IEPs)، تراعي نقاط القوّة والتحدّيات لدى كلّ طالب، واستخدام أدوات تعليميّة متنوّعة ووسائل بصريّة تسهّل الفهم، فضلًا عن توجيه الأسرة، وتقديم استشارات حول أساليب الدعم، مثل تخصيص أوقات مراجعة يوميّة بأسلوب مرن.
- توفير خدمات لطلّاب الاضطرابات السلوكيّة والانفعاليّة: يتمّ ذلك بإعداد خطط تعديل السلوك التي تركّز على تعزيز السلوك الإيجابيّ، وتوفير غرف هادئة تساعد الطلّاب في استعادة الهدوء عند الشعور بالضغط، بالإضافة إلى التواصل المباشر مع الأسرة، وإشراكها في متابعة تنفيذ خطط تعديل السلوك، لضمان استمراريّتها بين المدرسة والأسرة.
- تهيئة البيئة لطلّاب الإعاقة الحركيّة: يشمل ذلك تهيئة المباني المدرسيّة، وضمان وجود منحدرات ومصاعد مناسبة داخل الفصول الدراسيّة، وتوفير تكنولوجيا مساعدة، مثل أجهزة التعلّم التي تسهّل الكتابة، بالإضافة إلى إشراك الأسرة، بتقديم استشارات حول تحسين البيئة المنزليّة لدعم استقلاليّة الطالب.
- خدمات موجّهة لطلّاب طيف التوحّد: تتضمّن استخدام الجداول المرئيّة المصوّرة، وتقديم جلسات علاجيّة متكاملة، تشمل أنشطة لتنمية مهارات التواصل، إلى جانب تعزيز شراكة الأسرة، بتدريب الوالدين على تطبيق استراتيجيّات تحسين التفاعل السلوكيّ والاجتماعيّ.
- دعم طلّاب الاضطرابات العقليّة والذهنيّة: يشمل ذلك إعداد خطط دعم فرديّة، وتقديم مهامّ تعليميّة مبسّطة تتناسب مع قدرات الطالب، وتعزيز التعلّم العمليّ بالتركيز على تعليم المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة، مع التواصل المستمرّ مع الأسرة، ووضع خطط واضحة لمتابعة التقدّم وتحقيق الأهداف المشتركة.

3. توفير الدعم الكافي

- توفير المدرسة للدعم الماليّ، وذلك بتقديم إعفاءات ماليّة جزئيّة أو كليّة من الرسوم الدراسيّة، أو منح تعليميّة للطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، ما يخفّف العبء الماليّ عن الأسر. إضافة إلى تخصيص قدر كافٍ من الميزانيّة لتحسين البنية التحتيّة للمدرسة، بما يضمن تهيئتها لتلبية احتياجات الطلّاب ذوي الإعاقات المختلفة.
- إنشاء مراكز لتقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ داخل المدارس، بحيث تقدّم استشارات للأسر والطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، إلى جانب توفير مجموعات دعم لأولياء الأمور لتبادل الخبرات، وتنظيم حملات توعية مجتمعيّة، تهدف إلى تغيير النظرة السلبيّة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصّة.

دور الأسرة في تعزيز الشراكة التربويّة مع المدرسة

تعدّ الأسرة اللبنة الأولى في بناء شخصيّة الطفل وتوجيه مساره التعليميّ والتربويّ، فهي ليست مجرّد مصدر للحبّ والرعاية، بل تشكّل أيضًا الأساس الذي ينعكس على أدائه في المدرسة وحياته الاجتماعيّة. ومع تزايد التحدّيات التربويّة في عصرنا الحاليّ، يزداد دور الأسرة أهمّيّة في تعزيز الشراكة مع المدرسة، لضمان توفير بيئة تعليميّة متكاملة تدعم تطوّر الأبناء. وبناء على ذلك، تؤدّي الأسرة دورًا محوريًّا في نجاح العمليّة التربويّة، ويتضمّن هذا الدور ما يأتي:

- تواصل الأسرة المستمرّ مع المدرسة، وحرصها على حضور الاجتماعات والتفاعل مع المعلّمين، لتقديم ملاحظات بشأن تطوّر مسار الطالب.
- تعاون الأسرة في دعم الأنشطة والبرامج التعليميّة التي تضعها المدرسة، بما يتناسب مع احتياجات الطالب.
- تقديم الأسرة للدعم النفسيّ الكافي للطالب، وتعزيز ثقته بنفسه، وتحفيزه على المشاركة الفاعلة في الأنشطة المدرسيّة.
- رفع مستوى وعي الأسرة وتثقيفها بشأن حقوق الطفل ذي الاحتياجات الخاصّة، وسبل دعم تطوّره الأكاديميّ والاجتماعيّ.

***

تمثّل الشراكة بين أولياء الأمور والمدرسة نقطة انطلاق نحو تحسين جودة حياة الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، إذ يسهم التعاون الفعّال في تلبية احتياجاتهم التربويّة والاجتماعيّة، وتعزيز استقلاليّتهم ورفاههم. بالتزام كلّ من الأسرة والمدرسة بدورهما، يصبح التعليم وسيلة لتمكين هؤلاء الطلّاب من بناء مستقبل أكثر إشراقًا، وتجاوز التحدّيات التي يواجهونها، ليكونوا جزءًا فاعلًا ومؤثّرًا في المجتمع.

ياسمين أحمد حسن
مستشارة تعليميّة، ومدرّبة التخطيط الاستراتيجيّ وإدارة الأزمات
مصر

المراجع

- أبو النصر، مدحت. (2004). *رعاية أصحاب القدرات الخاصّة*. مجموعة النيل العربيّة.
- الجريدة الرسميّة. (2018). قرار رئيس مجلس الوزراء رقم 2733 لسنة 2018 بشأن القانون رقم (10) لسنة 2018، بإصدار اللائحة التنفيذيّة لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، *قطاع الشؤون الاجتماعيّة والثقافيّة: الضمان الاجتماعيّ، 51*(51)، 371-574.
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. WHO publisher.

كسر قيود التسلسلات الهرميّة اللغويّة: كيف يمكننا تغيير تصوّرات الأهل حول النزعة الأصليّة للمتحدّثين؟

سابين العريسي

بينما كنت أفكّر في كتابة هذه الورقة، كان لاقتباس من ربيع علم الدين صدى عميق في ذهني:

"قرأت شكسبير عندما كان عمري 14 عامًا، لأنّه ما تعلّمناه في المدارس، وأعتقد أنّ هنا تكمن المشكلة: آثار الاستعمار الباقية. لم يكن يسمح لنا التحدّث باللغة العربيّة أثناء الاستراحات في المدارس في لبنان – كان علينا التحدّث إمّا بالفرنسيّة أو الإنجليزيّة، لأنّك إن كنت تتحدّث لغة أجنبيّة، يا إلهي، أنت بالتأكيد متعلّم" (الجاردیان، 2015).

في مجال التعليم الدوليّ سريع التطوّر والديناميكيّ، هنالك سؤال مؤثّر يطرح نفسه، ويدعونا إلى التشكيك في خياراتنا وقراراتنا التربويّة: هل نقوم، وبغير قصد، ببناء بيئة تعليميّة لا يكون فيها المعلّمون الذين يتحدّثون اللغة الإنجليزيّة الأصليّة معلّمين فحسب، بل يتمتّعون أيضًا بمكانة شبه أسطوريّة، ما يديم سرد التفرّد اللغويّ؟

من اللغة إلى الحالة: كيف تشكّل تصوّرات أولياء الأمر الخيارات التعليميّة

لطالما كانت الأفضليّة الممنوحة للمعلّمين الناطقين باللغة الإنجليزيّة باعتبارها لغتهم الأمّ، تشكّل تحيّزًا صامتًا، لكن متجذّرًا بعمق، إذ غالبًا ما تدعم المدارس وأولياء الأمر وحتّى الطلاب، من دون وعي، فكرة أنّ الطلاقة اللغويّة منذ الولادة، تعني تدريسًا أكثر كفاءة، وتواصلًا أكثر فعّاليّة، ونتائج تعليميّة متفوّقة.

انتقد هولیداي (2006) هذا التحيّز، إذ صاغ مصطلح "مبدأ المتحدّثين الأصليّين"، أو "Native-Speakerism"، لوصف الأيديولوجيا التي تدعم المتحدّثين الأصليّين، باعتبارهم المعلّمين المثاليّين للّغة الإنجليزيّة، ما يؤدّي إلى تهميش المعلّمين متعدّدي اللغات، وحماية هياكل السلطة القديمة المتهالكة في التعليم. لا يهمّش هذا المنظور المعلّمين المؤهّلين من غير المتحدّثين الأصليّين باللغة فحسب، بل يديم أيضًا التسلسل الهرميّ اللغويّ الذي يمكن أن يعوق إثراء تجارب تعلّم اللغة. بالإضافة إلى ذلك، جادل موسو ولووردا (2008) بأنّ المتحدّثين الأصليّين وغير الأصليّين هم ببساطة بنى مجتمعيّة، طُوِّرت بسبب تعميم بعض الاختلافات المتصوّرة من حيث الكفاءة والخبرة اللغويّة. كما تابع الكاتبان النقاش بخصوص التمييز الذي يعانيه المتحدّثون غير الأصليّين، وذكرا أنّ الصور النمطيّة المتعلّقة باللهجة والعرق، تؤدّي دورًا حاسمًا في التمييز ضدّ المتحدّثين غير الأصليّين بها (Moussu & Llurda, 2008). ومع ذلك، هل هذا الافتراض صحيح؟ أم أنّنا نعزّز عن غير قصد التسلسل الهرميّ اللغويّ الذي يهمّش المعلّمين المؤهّلين من خلفيّات لغويّة متنوّعة؟

في أجزاء كثيرة من العالم، ولا سيّما في المنطقة العربيّة، ليست اللغة الإنجليزيّة لغة عالميّة تفتح الأبواب وتتيح الفرص وحسب، ولكنّها أيضًا رمز للحراك الاجتماعيّ والاقتصاديّ. وبالتالي، غالبًا ما يسعى الأهل لتسجيل أبنائهم في المدارس التي توظّف معلّمين ناطقين باللغة الإنجليزيّة، معتقدين أنّ هذا يضمن تلقائيًّا إتقان أطفالهم اللغةَ.

تتجاهل هذه العقليّة بشكل رئيس حقيقة جوهريّة؛ فالتعليم اللغويّ الفعّال لا يعتمد فقط على لغة المعلّم الأمّ، بل على مهاراته التربويّة، ووعيه الثقافيّ، وقدرته على تعزيز تجارب التعلّم الهادفة. معلّم اللغة المثاليّ ليس بالضرورة الشخص الذي يمتلك اللهجة "المثاليّة"، بل هو الشخص الذي يمكّن الطلّاب من التفكير النقديّ، والانخراط في خطاب هادف، وتطوير الكفاءة العالميّة. لذلك، فإنّه من المهمّ التعرّف إلى كيفيّة تأثّر الأنظمة التعليميّة بالإمبرياليّة. أكّد كاناغاراجا (1999) وفيليبسون (1992)، أنّ تفضيل المتحدّثين الأصليّين باللغة الإنجليزيّة يمكن أن يديم التسلسل الهرميّ، ويعزّز تجاهل التنوّع الغنيّ في القدرات والكفاءات في مناطق مثل العالم العربيّ.

تمتدّ هذه القضيّة إلى ما هو أبعد من ممارسات التوظيف، إذ تسهم أيضًا في تشكيل نظرة الطلّاب ذاتهم إلى تعلّم اللغة. عندما يتعلّم الأطفال على أيدي معلّمين يجسّدون هويّة لغويّة واحدة مهيمنة، فقد يتولّد لديهم انطباع بأنّ تعدّد اللغة لديهم أقلّ قيمة، ما يعزّز الشكّ اللغويّ بالذات، بدلًا من تنمية الثقة (Garcia, 2023).

الإمبرياليّة اللغويّة: التسلسل الهرميّ الخفيّ في المدارس

تجادل نظريّة الإمبرياليّة اللغويّة، كما صاغها فيليبسون (1992) وكاناغاراجا (1999)، بأنّ إعطاء الأولويّة للمتحدّثين الأصليّين باللغة الإنجليزيّة، يديم تسلسلًا هرميًّا متجذّرًا، يقلّل من قيمة المعلّمين متعدّدي اللغات، والمؤهّلين تأهيلًا عاليًا.

تأثير الإمبرياليّة اللغويّة في المشهد التعليميّ العربيّ عميق ومؤثّر؛ فتفضيل المتحدّثين الأصليّين باللغة الإنجليزيّة لا يديم التسلسل الهرميّ اللغويّ فحسب، بل يهمّش أيضًا التراث اللغويّ المتنوّع، والمتأصّل، والفريد من نوعه في المنطقة (Hargreaves, Buchanan, & Quick, 2024). كما تتجلّى هذه الظاهرة في إعطاء الأولويّة للمتحدّثين الأصليّين باللغة الإنجليزيّة، وتفضيلهم على المعلّمين من خلفيّات لغويّة متنوّعة، ما يسهم عن غير قصد في الحفاظ على الهيمنة اللغويّة والثقافيّة في الفصل الدراسيّ. فبحسب كاناغاراجا (1999)، يقيّد هذا التحيّز الخطاب التربويّ، ويقلّل من أهمّيّة التنوّع اللغويّ في خلق تجربة تعليميّة شاملة. وبالتالي، غالبًا ما يساوي الآباء بين أصالة اللغة والحصريّة اللغويّة، ما يستبعد عن غير قصد وجهات نظر التدريس المتنوّعة، ويعزّز التحيّزات الثقافيّة.

نحو نهج شموليّ

استنادًا إلى رؤية باولو فريري وأعماله المؤثّرة، تحت عنوان "علم أصول التدريس للمضطهدين"، أو "Pedagogy of the Oppressed"، فإنّ نظريّته تدعو إلى تعليم يتجاوز حصره بالاكتساب اللغويّ، ويواجه البنى القمعيّة. وبما أنّ اللغة متشابكة مع الهويّة والتراث الثقافيّ في العالم العربيّ، فإنّ تركيز فريري على التعليم الحواريّ والوعي النقديّ، له صدى قويّ ووثيق الصلة بالحاجة إلى مواجهة الإمبرياليّة اللغويّة في المنطقة (Freire, 1970).

بالإضافة إلى ذلك، على المؤسّسات التعليميّة أن تهيّئ بيئة لا تكتفي بتعزيز الكفاءة اللغويّة فحسب، بل تغذّي أيضًا عقليّة دوليّة ضروريّة لتطوير المهارات والكفاءة، لفهم التحدّيات الكبيرة ومعالجتها، بالإضافة إلى تعزيز العقلانيّة والحكمة في التعبير عن وجهات نظر متنوّعة، وذلك بتعزيز تعدّديّة الآراء والأصوات، والاحتفاء بها (Reimers, 2006). وعلى هذا النحو، فإنّه من المهمّ تسليط الضوء على أنظمة تعليميّة أكثر فعّاليّة ودوليّة، تعتزّ بالهويّات الثقافيّة، وتقدّر التنوّع اللغوي وتعزّزه، وتزوّد المتعلّمين بالمهارات اللازمة للتحليل، والتحقيق، والتنقّل، واكتساب فهم عميق لمحيطهم.

لتحدّي هذا التصوّر المتجذّر بعمق، على المدارس إعادة التفكير في شراكتها مع أولياء الأمور، إذ لم تعد الحصص التقليديّة، والكتيّبات المدرسيّة التي تشيد بـ "المتحدّثين الأصليّين"، نقطة كافية للترويج لبرامج المدرسة. وعوضًا عن ذلك، على المدارس إشراك أولياء الأمور في محادثات نقديّة حول المؤشّرات الحقيقيّة لتعليم اللغة عالي الجودة.

تغيير تصوّرات أولياء الأمر

وهكذا، يظهر السؤال الرئيس: كيف يمكن للمدارس الدوليّة أن تغيّر تصوّرات الأهل المتأصّلة بعمق حول المتحدّثين الأصليّين، لتعزيز نهج أكثر شمولًا وفعّاليّة، وذي صلة عالميًّا، لتعليم اللغة؟ لكسر قيود التسلسلات الهرميّة اللغويّة بشكل حقيقيّ، على المدارس الدوليّة العمل بشكل فاعل، لتحويل توقّعات الوالدين من الامتياز اللغويّ إلى المساواة اللغويّة؛ فيرَون اللغة أداة للمشاركة العالميّة، بدلًا من هويّة ثابتة وموروثة (Jenkins, 2007). إذ، ومع تطوّر التعليم الدوليّ، يصبح من المهمّ تجاوز أسطورة المتحدّثين الأصليّين التي عفا عنها الزمن، وتبنّي نموذج شامل يقدّر الأصوات المتنوّعة، ووجهات النظر العالميّة، والتميّز التربويّ.

أيّ نهج اجتماعيّ عادل للتعليم يجب أن يرفض مفهوم تفوّق المتحدّثين الأصليّين، ويعطي الأولويّة للإنصاف بدلًا من ذلك، بالاعتراف بقيمة المعلّمين متعدّدي اللغات. ووفقًا لنظريّة نانسي فريزر (2009) عن التكافؤ التشاركيّ، فالاستبعاد من المشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعيّة أو المهنيّة، القائم على سوء الاعتراف وسوء توزيع الفرص، يؤدّي إلى تعزيز الهياكل القمعيّة. كما تعكس المعاملة التفضيليّة للمتحدّثين الأصليّين أنماطًا أوسع من الاستبعاد، تمنع المعلّمين من خلفيّات لغويّة غير مهيمنة، من الحصول على القدر نفسه من التقدير في سياق تعليم اللغة. وقد يتطلّب تغيير تصوّرات الوالدين جهدًا منهجيًّا، وشفافيّة، وحوارًا هادفًا، يأتي بتثقيف أولياء الأمور، وتعريضهم إلى نماذج لغويّة متنوّعة، وتضمين سياسات التوظيف الشموليّة. بهذا يمكن للمدارس تحويل تعليم اللغة إلى أداة للتمكين، بدلًا من الإقصاء (Thompson & Asanov, 2024).

بناءً على كلّ ما سبق، يمكن تنفيذ استراتيجيّات شاملة، قادرة على تحدّي التحيّزات المتجذّرة وتعزيز الشموليّة:

- على المدارس تنظيم ورش عمل تفاعليّة، وجلسات تعلّم تجريبيّة، وحلقات نقاش تسلّط الضوء على الأبحاث التي تثبت أنّ فعّاليّة التدريس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمهارات التربويّة والكفاءة الثقافيّة، أكثر من ارتباطها بحالة اللغة الأمّ. ويمكن تطبيق ذلك بتقديم الأدلّة القائمة على البحث، ومساعدة الآباء في تقدير نقاط القوّة التي يمكن أن يقدّمها المعلّمون غير الناطقين الأصليّين في الفصل الدراسيّ.
- يمكن خلق فرص للأهل والطلبة للتفاعل مع المعلّمين من خلفيّات لغويّة متنوّعة، ما قد يساعد في تفكيك أسطورة المتحدّث الأصليّ. ويمكن للفعّاليّات المدرسيّة، مثل المعارض الثقافيّة، وأندية اللغات، والأيّام المفتوحة في الفصول الدراسيّة، أن تُظهر فعّاليّة المعلّمين غير الناطقين الأصليّين. تشكّل هذه التجارب تحدّيًا صريحًا للافتراضات القائلة إنّ المتحدّثين الأصليّين فقط هم من يمكنهم تقديم تعلّم لغويّ أصيل، وتسلّط الضوء على فوائد وجهات النظر اللغويّة المتنوّعة.
- على المدارس تقييم معايير التوظيف الخاصّة بها بشكل نقديّ، للقضاء على التحيّزات لصالح المتحدّثين الأصليّين، فتجعل إعلانات الوظائف تركّز على مؤهّلات المرشّحين المهنيّة والعلميّة، وخبراتهم وكفاءاتهم الثقافيّة، بدلًا من لغتهم الأمّ. إذ تشير الأبحاث إلى أنّ إعلانات الوظائف غالبًا ما تتضمّن لغة تمييزيّة، مثل طلب الكفاءة "الأصليّة" أو "شبه الأصليّة"، والتي يمكن أن تثبّط عزيمة المتقدّمين المؤهّلين غير الأصليّين (Thompson & Asanov, 2024). بمراجعة هذه الممارسات، يمكن للمدرسة بناء طاقم تدريس أكثر تنوّعًا وكفاءة.
- تسهيل جلسات حوار منظّمة وغير رسميّة، يناقش فيها الأهل مخاوفهم، وتصوّراتهم، وتوقّعاتهم الثقافيّة حول تعلّم اللغة بصراحة. يتماشى هذا النهج مع نظريّة فريزر (2009) للتكافؤ التشاركيّ، ما يضمن سماع جميع الأصوات، وتقديرها واحترامها.
- تقديم بيانات من التقييمات الداخليّة للمدارس ومن الأبحاث الخارجيّة، لإثبات الادّعاءات بأنّ تعلّم اللغة الفعّال يعتمد على الأساليب التربويّة وخبرة المعلّم، أكثر من اعتماده على حالة اللغة الأمّ (Buchanan, Hargreaves, & Quick, 2024).

***

يعزّز الافتراض بأنّ المتحدّثين الأصليّين معلّمون متفوّقون بطبيعتهم، التسلسلات الهرميّة اللغويّة ويقوّض الإنصاف، ويحدّ من تعرّض الطلبة إلى النماذج اللغويّة المتنوّعة (Thompson & Asanov, 2024). لذا، على المدارس أن تتحدّى هذه التحيّزات بشكل فاعل ومنهجيّ، لضمان توافق التعليم والتعلّم مع حقائق عالم مترابط ومتعدّد اللغات. فعندما يصرّ الأهل على المتحدّثين الأصليّين، فإنّهم يحدّون عن غير قصد من تعرّض أطفالهم إلى التنوّع اللغويّ الذي سيتعرّضون إليه في تفاعلات العالم الحقيقيّ (Hargreaves, Buchanan, & Quick, 2024).

ساباين العريسي
منسّقة برنامج السنوات الابتدائيّة (PYP Coordinator)
لبنان/ قطر

المراجع

- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching.* Oxford University Press.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world.* Columbia University Press.
- Garcia, P. (2023). ***Parents' attitudes towards native and non-native speakers as potential teachers of their children*** (master's thesis). University of Lleida.
- Hargreaves, E., Buchanan, D., & Quick, L. (2024). **Social justice as parity of participation: Fraser's theory**. *In E. Hargreaves, D. Buchanan, & L. Quick (Eds.), Children's Life-Histories in Primary Schools* (pp. 2538-). Palgrave Macmillan.
- Holliday, A. (2006). **Native-speakerism**. *ELT Journal, 60*(4), 385387-.
- Jenkins, J. (2007). ***English as a Lingua Franca: Attitude and Identity.*** Oxford University Press.
- Moussu, L. & Llurda, E. (2008). **Non-native English-speaking English language teachers: History and research**. *Language Teaching, 41*(3), 315348-.
- Phillipson, R. (1992). ***Linguistic imperialism***. Oxford University Press.

ملفّ العدد

شراكة المدرسة وأولياء الأمور: نموذج تشاركيّ لإعادة تعريف الدور التربويّ

محمّد المستاري

في خضمّ التحوّلات المتسارعة التي يشهدها عالمنا اليوم، تواجه المؤسّسات التعليميّة تحدّيات غير مسبوقة، تدفعها إلى إعادة النظر في أدوارها ووظائفها. فلم تعد المدرسة ذلك الفضاء المنعزل الذي يقتصر دوره على تلقين المعارف، وحشو الأذهان بالمعلومات، بل أصبحت مطالبةً أكثر من أيّ وقت مضى بتأدية دورها التربويّ بشكل شموليّ، يراعي متغيّرات العصر، ويلامس احتياجات المجتمع. وهنا يبرز التساؤل الأهمّ: كيف يمكن للمدرسة أن تعزّز من دورها التربويّ في ظلّ هذه المتغيّرات؟ وهل يمكنها أن تحقّق ذلك بمفردها، أم أنّ الأمر يتطلّب إعادة تعريف العلاقة مع الشريك الأساسيّ في العمليّة التعليميّة، ألا وهو أولياء أمور المتعلّمين؟

إعادة صياغة العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور: نحو شراكة حقيقيّة

تتطلّب الإجابة عن هذه التساؤلات إعادة صياغة العلاقة التقليديّة بين المدرسة وأولياء أمور المتعلّمين، والارتقاء بها من مجرّد متابعة سطحيّة، قوامها متابعة التحصيل الدراسيّ، أو المشاركة في أنشطة محدودة، إلى شراكة حقيقيّة ترتكز إلى الثقة المتبادلة والتعاون المثمر. إذ أثبتت العديد من الدراسات أنّ الشراكة الفاعلة بين المدرسة وأولياء الأمور، تحسّن من نتائج المتعلّمين الأكاديميّة والسلوكيّة (Epstein, 2011). فالمدرسة، مهما بلغت إمكاناتها، لن تحقّق النجاح المنشود في رسالتها التربويّة، من دون مساندة أولياء الأمور ودعمهم المستمرّ. ولن يتأتّى ذلك إلّا بخلق نموذج تشاركيّ، يعيد تعريف أدوار كلّ من المدرسة وأولياء الأمور، ويحوّل العلاقة بينهما من التلقّي السلبيّ إلى المشاركة الإيجابيّة الفاعلة.

التحدّيات أمام الشراكة الفاعلة

ولكن، ما السبيل لتفعيل هذا النموذج التشاركيّ؟ وهل يكفي مجرّد إنشاء مجالس أولياء الأمور، أو عقد اجتماعات دوريّة، من دون إحداث تغيير جذريّ في فلسفة الشراكة ذاتها؟ وهل يملك جميع أولياء الأمور الرغبة والقدرة على الانخراط في هذه الشراكة؟

هنا تحديدًا تكمن إحدى أهمّ العقبات، فبعض أولياء الأمور لا يواكبون تعلّم أبنائهم، ولا يدركون أهمّيّة دورهم في دعم العمليّة التعليميّة، فنجد أنّ زيارتهم إلى المدرسة تنحصر في تلك المناسبات الاضطراريّة، مثل مجالس التأديب التي تُعقد عند ارتكاب أبنائهم أخطاء جسيمة. يعكس هذا السلوك خللًا واضحًا في فهم دور أولياء الأمور، إذ يقتصر على ردّ الفعل السلبيّ على تصرّفات الأبناء، من دون أيّ محاولة استباقيّة لتوجيههم، أو دعمهم أكاديميًّا وسلوكيًّا. يؤكّد هذا على أنّ مجرّد الدعوة إلى المشاركة، من دون وجود برامج توعويّة تعرّف أولياء الأمور بأهمّيّة دورهم، وتزوّدهم بالأدوات اللازمة للمشاركة الفاعلة، لن تحقّق النتائج المرجوّة.

الأسس اللازمة لنجاح الشراكة

يرتكز نجاح أيّ نموذج للشراكة بين المدرسة وأولياء أمور المتعلّمين، إلى إيمان الطرفَين العميق بأهمّيّة التعاون وتضافر الجهود (الشوابكة، 2022). ولا يمكن أن يقتصر هذا التعاون على تبادل المعلومات أو مناقشة الجوانب الأكاديميّة فحسب، بل يجب أن يمتدّ ليشمل المشاركة الفاعلة في صياغة الرؤية التربويّة للمؤسّسة التعليميّة. فبدلًا من أن يكون أولياء الأمور مجرّد متلقّين للقرارات، يمكن إشراكهم في عمليّة التخطيط التربويّ بآليّات فعّالة، تضمن سماع صوتهم، وأخذ مقترحاتهم بعين الاعتبار.

لا شكّ أنّ نجاح هذه الشراكة يتطلّب أيضًا توفير الموارد اللازمة والدعم الكافي للمدارس. وهنا تبرز أهمّيّة زيادة الإنفاق على التعليم (الشوابكة، 2022). فبتخصيص ميزانيّات أكبر للقطاع التعليميّ، يمكن تحسين البنية التحتيّة للمدارس، وتوفير التجهيزات والموادّ التعليميّة الحديثة، وتقديم برامج تدريبيّة عالية المستوى للمعلّمين، ودعم الأنشطة اللامنهجيّة التي تعزّز مشاركة أولياء الأمور. فالاستثمار في التعليم استثمار في مستقبل الأجيال، ويتطلّب تضافر جهود جميع الأطراف، بما في ذلك الحكومات والمجتمع المدنيّ، لضمان توفير بيئة تعليميّة محفّزة، تحقّق أهداف الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور.

نحو نموذج تشاركيّ إبداعيّ: المشاريع المشتركة

هنا تتجلّى أهمّيّة الابتكار والإبداع في تصميم أشكال جديدة للشراكة، تتجاوز الأطر التقليديّة، وتحفّز أولياء الأمور على المشاركة بفاعليّة. فقد أكّدت العديد من التجارب نجاح المشاريع المشتركة بين المدرسة وأولياء الأمور، في تعزيز التواصل وتحسين نتائج المتعلّمين (Sanders, 2019). فماذا لو تبنّت المدرسة نموذجًا تشاركيًّا إبداعيًّا، يقوم على مبدأ المشاريع المشتركة بين المدرسة وأولياء الأمور والمتعلّمين، والتي تلامس احتياجات المجتمع المحلّيّ، وتسهم في تنميته؟

أفكار عمليّة لتعزيز الشراكة

لتفعيل هذه الشراكة على أرض الواقع، يمكن اعتماد مجموعة من المبادرات العمليّة التي تشجّع أولياء الأمور على المشاركة بفاعليّة، وتعزّز التعاون بينهم وبين المدرسة، لتحقيق مصلحة المتعلّم في المقام الأوّل. من بين هذه المبادرات:

- تفعيل برامج المراقبة الأكاديميّة المنزليّة باستخدام التكنولوجيا.

تعدّ برامج المراقبة الأكاديميّة المنزليّة أداة فعّالة، لتعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، إذ تتيح لأولياء الأمور متابعة تقدّم أبنائهم بشكل مستمرّ (Sheldon & Jung, 2018). يمكن تحقيق ذلك باعتماد منصّات إلكترونيّة تربط المدرسة بأولياء الأمور، مثل إرسال تقارير دوريّة تبرز أداء المتعلّمين أكاديميًّا وسلوكيًّا، وتقدّم اقتراحات عمليّة لتطوير التعلّم في المنزل. استخدام مثل هذه الأدوات لا يعزّز فقط متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، بل يساعدهم أيضًا في فهم نقاط القوّة والضعف لديهم، ويمكّنهم من تقديم الدعم اللازم في الوقت المناسب، لا سيّما للكشف المبكّر عن أيّ مشكلات سلوكيّة أو تربويّة.

- تنظيم أيّام خاصّة بالتفاعل مع أولياء الأمور.

تسهم الأيام المفتوحة في بناء علاقات متينة بين المدرسة وأولياء الأمور، وذلك بإشراكهم في العمليّة التعليميّة (Epstein, 2011)، يمكن تنظيم أنشطة مثل "يوم تبادل الأدوار"، يسمح فيه لأولياء الأمور بتجربة التدريس، بينما يقدّم المتعلّمون ملاحظاتهم البنّاءة. يعزّز هذا النوع من الأنشطة فهم أولياء الأمور لطبيعة عمل المعلّمين، ويشجّعهم على تقدير جهودهم، كما يمنح المتعلّمين فرصة أكبر للتعبير عن آرائهم واقتراحاتهم لتحسين العمليّة التعليميّة. يسهم مثل هذه الفعّاليّات في بناء جسور التواصل، وتعزيز الثقة بين المدرسة وأولياء الأمور، ما يؤدّي إلى شراكة حقيقيّة، تخدم مصلحة المتعلّم في المقام الأوّل.

- تنظيم مشاريع بيئيّة وثقافيّة.

يمكن تنظيم مشاريع بيئيّة وثقافيّة يشارك فيها جميع الأطراف (المدرسة والمتعلّمون وأولياء الأمور)، مثل إنشاء حديقة عضويّة داخل المدرسة، أو تنظيم حملات توعية بيئيّة تستهدف المجتمع المحلّيّ. كما يمكن إطلاق مشاريع ثقافيّة تعزّز الهويّة الثقافيّة للمتعلّمين، مثل إنشاء مكتبة مجتمعيّة، يديرها أولياء الأمور والمتعلّمون معًا، أو تنظيم أمسيات ثقافيّة وفنّيّة تبرز مواهب المتعلّمين وإبداعاتهم، من دون تجاهل أهمّيّة المشاريع التطوّعيّة التي تنمّي روح العطاء لدى المتعلّمين، وتعزّز لديهم قيم التكافل الاجتماعيّ، مثل زيارة دور المسنّين، أو دعم الأسر المحتاجة.

- تنظيم حملات مجتمعيّة خارج أسوار المدرسة.

يمكن للمدرسة، بالتعاون مع أولياء الأمور، تنظيم حملات مجتمعيّة تعود بالنفع على الحيّ أو الجوار. على سبيل المثال، يمكن إطلاق حملات للتشجير وتنظيف البيئة في الشوارع والأماكن العامّة، يشارك فيها المتعلّمون لخدمة المجتمع، تحت إشراف المعلّمين وأولياء الأمور. هذه الأنشطة تعزّز انتماء المتعلّمين إلى مجتمعهم المحلّيّ، وترسّخ قيم التعاون والمسؤوليّة لديهم، كما تظهر دور المدرسة في تنمية المحيط.

- الزيارات المنزليّة.

لا ينبغي أن تقتصر الزيارات المنزليّة على الحالات الطارئة أو السلبيّة، بل يمكن اعتمادها وسيلة تواصل دوريّة مع أولياء الأمور، في بيئة مريحة لهم. تستهدف هذه الزيارات بشكل خاصّ أولياء الأمور الذين لا يستطيعون الحضور إلى المدرسة بانتظام، أو الذين يعاني أبناؤهم صعوبات أكاديميّة أو سلوكيّة، أو يتغيّبون كثيرًا عن الفصول الدراسيّة، بهدف بناء جسور الثقة مع الأسرة، وتحقيق فهم أعمق لظروف المتعلّم، وتقديم المشورة التربويّة للأهل، ومناقشة سبل دعم تعلّمه وتحسين تحصيله الدراسيّ. تعزّز هذه المبادرة التعاون بين المدرسة والأسرة، وتوفّر فرصة للكشف المبكّر عن أيّ تحدّيات من شأنها أن تؤثّر في مسيرة المتعلّم التعليميّة.

تحدّيات تطبيق النموذج التشاركيّ

لا شكّ أنّ تطبيق هذا النموذج التشاركيّ سيواجه بعض التحدّيات التي قد تعيق تحقيق أهدافه المرجوّة. ولعلّ من أبرز هذه التحدّيات، ثقافة المجتمع السائدة التي قد لا تشجّع على مشاركة أولياء الأمور بشكل فعّال، إذ ينظر البعض إلى العمليّة التعليميّة على أنّها مسؤوليّة المدرسة وحدها، من دون إدراك أهمّيّة الدور المحوريّ للأسرة في دعمها. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ غياب التشريعات المُلزمة التي تحدّد بوضوح أدوار كلّ طرف ومسؤوليّاته في العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، يعدّ عائقًا رئيسًا؛ فعدم وجود إطار قانوني ينظّم هذه العلاقة، قد يؤدّي إلى ضعف الالتزام وسوء الفهم حول آليّات التعاون. ومن الجدير بالذكر أنّ هذه التحدّيات قد تختلف باختلاف السياقات الثقافيّة والاجتماعيّة، ما يستدعي دراسات معمّقة لفهم أبعادها بشكل أفضل.

التغلّب على التحدّيات: نحو شراكة مستدامة

للتغلّب على هذه التحدّيات، لا بدّ من التركيز على نشر الوعي بأهمّيّة الشراكة المستدامة بين المدرسة وأولياء الأمور، وذلك بإطلاق برامج توعويّة وورش عمل، تبرز فوائد هذا التعاون في تحسين التحصيل الدراسيّ، وتعزيز تطوّر المتعلّمين. كما يعدّ وضع تشريعات واضحة ومُلزمة، تنظّم العلاقة بين الطرفين، خطوة أساسيّة لضمان نجاح هذا النموذج التشاركيّ، وتحقيق انسجام أكبر بين المدرسة والأسرة، بما يخدم مصلحة المتعلّمين.

دور التكنولوجيا في تعزيز الشراكة

في ظلّ التطوّر التكنولوجيّ المتسارع، بات من الضروريّ استثمار الأدوات الرقميّة لتعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور. فمنصّات التواصل التعليميّ يمكن أن تشكّل جسرًا حيويًّا للتواصل المستمرّ، وتتيح لأولياء الأمور متابعة تقدّم أبنائهم، والمشاركة في الأنشطة المدرسيّة بشكل فعّال (Epstein, 2011). لكن، هل ستنجح هذه الأدوات في خلق شراكة حقيقيّة، مع الإبقاء على فلسفة العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور كما هي، من دون تغيير جذريّ؟

***

في الختام، بناء شراكة حقيقيّة وفاعلة بين المدرسة وأولياء الأمور ليس مجرّد ترف أو خيار ثانويّ، بل ضرورة حتميّة لضمان نجاح العمليّة التربويّة، وتحقيق التنمية المستدامة. وإذا ما أردنا الارتقاء بمستوى التعليم في مجتمعاتنا، فلا بدّ من تبنّي نموذج تشاركيّ إبداعيّ، يعيد صياغة العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، ويحوّل المدرسة إلى منارة للعلم والمعرفة، وحاضنة للإبداع والابتكار، وشريك فاعل في بناء مستقبل مشرق للأجيال القادمة.

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

المراجع

- الشوابكة، تغريد. (2022). *الإدارة المدرسيّة ودورها في الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلّيّ*. عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. (2nd ed.). Routledge.
- Sanders, M. G. (2019). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*. Corwin Press.
- Sheldon, S. B., & Jung, S. B. (2018). *The family engagement partnership: Student outcome linked indicators*. Johns Hopkins University, School of Education, Center on School, Family, and Community Partnerships.

ملفّ العدد

المدرسة والأسرة في اليابان: نموذج ملهم للشراكة الناجحة

د. ربيع زعيمية

اليابان، ذلك البلد الرائد في أقصى الشرق، كثيرًا ما يغفل عنه بقيّة العالم لانشغالهم بقسمه الغربيّ، ولا نتذكّره إلّا عند وقوع الكوارث. فمنذ ما يقارب 14 سنة، وتحديدًا عند وقوع الزلزال المدمّر والتسونامي العاتي سنة 2011، تحوّلت اليابان إلى محور اهتمام العالم. ففي خضمّ هذه الكارثة، لقّننا الشعب الياباني دروسًا عظيمة في الشجاعة والتضحية، عندما رأينا المهندسين العاملين في المفاعلات النوويّة، يعرّضون حياتهم إلى الخطر لمنع وقوع كارثة أكبر. كما شاهدنا الأمل والإرادة تتجلّى في عيون شعب أنهكته الكوارث، ومع ذلك ينهض من تحت الأنقاض مثل طائر العنقاء الأسطوريّ، ليبهر العالم في كلّ مرّة بإرادته الصلبة. وأمام هذا النموذج الإنسانيّ الفريد، تولّدت لدى الكثيرين رغبة جامحة في فهم كيف يُبنى هذا الإنسان منذ طفولته، ليكون بهذه الكفاءة العالية، وكيف يُربّى ويُعلّم ليكون بهذه القوّة والصبر والانضباط. وحين نبحث عن الإجابة، نجد أنّ النظام التعليميّ الياباني تجربة استثنائيّة بكلّ المقاييس، بل يمكن القول بثقة: إنّ نجاح التعليم في اليابان، هو الأساس الذي تقوم عليه كلّ النجاحات الأخرى، وليس العكس، إذ إنّ التفوّق في عالم الأفكار يسبق التفوّق في عالم الأشياء.

التحوّلات الاجتماعيّة في اليابان: من إرث الماضي إلى استشراف المستقبل

شهدت المجتمعات الشرقيّة تحوّلات اجتماعيّة كبرى خلال القرن الأخير، كانت مصحوبة بتحدّيات غير مسبوقة، استلزمت إصلاحات جوهريّة وعميقة في مختلف المجالات، وصيغت باعتماد برامج تربويّة وثقافيّة وإعلاميّة وتنمويّة، ذات رؤى استشرافيّة للمستقبل.

وفي اليابان تحديدًا، ظلّ الفرد مقيّدًا بإرث التقاليد لفترات طويلة، إذ شكّلت التبعيّة وضبابيّة الرؤية جزءًا من المشهد العامّ. لكنّ نقطة التحوّل الكبرى جاءت بعد وفاة الإمبراطور هيروهيتو الذي حكم اليابان لأكثر من ستّين عامًا، وشهدت البلاد في عهده مراحل عسكرة، وحروب، وهزائم، ثمّ نهوض وازدهار اقتصاديّ. ومع نهاية الحرب الباردة، تلاشت العديد من المسلّمات التي سادت طوال العقود الأربعة الماضية، وبالتزامن مع سقوط جدار برلين، وتفكّك الاتّحاد السوفييتيّ، وتلاشي جاذبيّة الفكر الاشتراكيّ والشيوعيّ، وجدت اليابان نفسها أمام واقع جديد، يفرض عليها اتّخاذ قراراتها بعيدًا عن تبعيّة الماضي، واحتضان عقول أبنائها وقلوبهم.

في خضمّ هذا التسارع والتعقيد، استطاعت اليابان أن تحقّق نهضتها، ليس بالتكنولوجيا المتقدّمة والروبوتات الذكيّة فحسب، بل بإصلاحات تربويّة شاملة، انبثقت من فكرها الإبداعيّ المتجذّر في تاريخها العريق، والمستند إلى رؤى استباقيّة للمستقبل. فالندّيّة الحقيقيّة للغرب لم تكن فقط في التفوّق عليه في سرعة السيّارات أو دقّة الحواسيب، بل في بناء نظام تعليميّ يدعمه المجتمع بسخاء، ليضع الإبداع، والابتكار، والتفكير النقديّ ضمن أولويّاته، ويتطلّع بطموح إلى مستقبل واعد.

الشغف بالتعليم في اليابان: رحلة مشتركة بين الأسرة والمدرسة نحو النجاح

لفهم سرّ الشغف الياباني بالتعليم، لا بدّ من التعمّق في هذا الحماس الفريد الذي يميّز الطلّاب وأولياء الأمور والمعلّمين على حدّ سواء. فالتعلّم في اليابان ليس مجرّد التزام أكاديميّ، بل هو جزء لا يتجزّأ من الهويّة الثقافيّة، إذ يُنظر إليه وسيلة للارتقاء الاجتماعيّ وضمان مستقبل مشرق.

في هذا السياق، تؤدّي الأسرة اليابانيّة دورًا محوريًّا في إطار النسيج المجتمعيّ الضامّ، فلا يقتصر دورها على الدعم العاطفيّ والماديّ فقط، بل يمتدّ إلى التوجيه والمرافقة الأكاديميّة المستمرّة، ما يعزّز مفهوم "شراكة التعلّم".

فالتوقّعات العالية التي يضعها الأهل لأبنائهم لا تظلّ مجرّد آمال وأحلام، بل تتحوّل إلى ممارسات يوميّة ملموسة، مثل المتابعة الحثيثة للدروس، والمشاركة الفاعلة في الاجتماعات المدرسيّة، وتوفير بيئة منزليّة محفّزة وداعمة. ومن أبرز مظاهر هذا الالتزام، انتشار مدارس "الجوكو" (Juku) الخاصّة المسائيّة التي تعكس رغبة الأسر في تطوير قدرات أبنائها إلى أقصى حدّ، خارج إطار المدرسة التقليديّة (Dawson, 2014).

وقد أثبتت الدراسات أنّ هذه العلاقة الوثيقة بين الأسرة والمدرسة، لا تعزّز الأداء الأكاديميّ فحسب، بل تغذّي أيضًا دافعيّة الطلّاب نحو التعلّم والإنجاز. ويشير تاكيوتشي

(Takeuchi, 2019) إلى أنّ مشاركة الوالدين الفعّالة في العمليّة التعليميّة، تؤدّي إلى تحفيز التلاميذ وتحسين نتائجهم الدراسيّة. وفي النهاية، فإنّ هذا النهج التكامليّ، القائم على الشراكة والثقة بين الأسرة والمدرسة، ليس مجرّد وسيلة لتجاوز العقبات، بل هو مفتاح أساسيّ لتمكين الأجيال القادمة من تحقيق النجاح والتألّق.

المعلّم في اليابان: تقدير مجتمعيّ ودعم أسريّ متكامل

يحظى المعلّم في اليابان بمكانة مرموقة، فهو المهندس الذي يشيّد عقول الأجيال، ويبني مستقبل الأمّة. هذه المكانة ليست مجرّد تقدير رمزيّ، بل هي جزء من ثقافة مجتمعيّة راسخة، تتجلّى في الاحترام العميق والدعم الذي يحظى به المعلّمون يوميًّا. وتُختزل هذه الفلسفة في المقولة اليابانيّة الشهيرة: "بعد الوالدين، يأتي المعلّم"، تعبيرًا عن دوره المحوريّ في تشكيل الأفراد والمجتمع (Shimahara, 2002).

لا يقتصر هذا التقدير على مستوى الخطاب والتنظير، بل يترجم عمليًّا وتطبيقيًّا بالشراكة الفعّالة بين الأسرة والمدرسة. إذ تسهم الأسر بشكل جوهريّ في تعزيز بيئة تعليميّة متكاملة، بمتابعة أداء التلاميذ منزليًّا، والتواصل المستمرّ مع المعلّمين، ما يعزّز فلسفة المسؤوليّة المشتركة في التربية (Lewis, 2011). كما تشكّل الاجتماعات الدوريّة بين أولياء الأمور والمعلّمين ركيزة أساسيّة في هذا النظام، فيسعى الأهل لتنسيق مستمرّ مع المدرسة، لضمان تحقيق أفضل النتائج الأكاديميّة والسلوكيّة لأطفالهم (Takeuchi, 2019).

إلى جانب الدعم الأكاديميّ، تغرس الأسر اليابانيّة في أطفالها ثقافة احترام المعلّمين والتفاعل الإيجابيّ معهم، ما ينعكس إيجابيًّا على أداء التلاميذ الدراسيّ، ويعزّز دافعيّة المعلّمين الوظيفيّة، ويمتدّ أثره إلى الارتقاء بجودة التعليم داخل الفصول الدراسيّة (Cave, 2016). وفي هذا السياق، يرى جون ديوي (Dewey, 1938) أنّ التعليم الفعّال يتطلّب انسجامًا بين المعلّم والطالب والبيئة الأسريّة، وهو ما يجسّده النظام التربويّ الياباني بشكل مثاليّ، إذ يتكامل احترام المعلّم مع دعم الأسرة، لضمان مستقبل مشرق للأجيال القادمة.

الشراكة بين الأسرة والمدرسة في مواجهة العبء الدراسيّ المكثّف

تتميّز المدرسة اليابانيّة بصرامتها وكثافة برنامجها الدراسيّ، فتعتبر السنة الدراسيّة في اليابان واحدة من أطول السنوات الدراسيّة في العالم، إذ يلتزم الطلّاب بالحضور من الساعة الثامنة صباحًا وحتّى الرابعة مساء، بينما يواصل المعلّمون عملهم حتّى السادسة أو السابعة مساء، ما يعكس الجدّيّة والانضباط اللذَين يتميّز بهما النظام التعليميّ الياباني (Shimahara, 2002).

ولا تقتصر هذه الكثافة الدراسيّة على فترة الدوام المدرسيّ، بل تمتدّ إلى العطل التي تكون محدودة وقصيرة، مقارنة بالأنظمة التعليميّة الأخرى، إذ لا تتجاوز عطلة الربيع وعطلة بداية السنة الميلاديّة عشرة أيّام لكلّ منهما، بينما تتراوح العطلة الصيفيّة بين أربعين يومًا وشهر ونصف الشهر فقط، ومع ذلك يُطلب من الطلّاب الحضور في بعض أيّام العطلة، للمشاركة في برامج تعليميّة محدّدة، بالإضافة إلى إنجاز واجبات ومشروعات بحثيّة تتطلّب جهدًا كبيرًا (Takeuchi, 2019). كما يشارك التلاميذ في أنشطة رياضيّة مدرسيّة متنوّعة، ما يُبقيهم في أجواء تعليميّة حتّى أثناء فترات الراحة.

وفي ظلّ هذا العبء الدراسيّ الكبير، تؤدّي الأسر اليابانيّة دورًا حيويًّا في تقديم الدعم الضروريّ لأبنائها، نفسيًّا وأكاديميًّا. ويحرص الآباء على توفير بيئة منزليّة داعمة، تساعد الأطفال في الإنجاز واستغلال الوقت بطريقة فعّالة، وتحفّزهم على مواصلة الاجتهاد والطموح. في السياق نفسه، تعتمد اليابان على ممارسات تعليميّة أخرى، مثل "شيوكاي" (Shu-kai)، والتي تعني الاجتماعات التربويّة بين المعلّمين وأولياء الأمور، يُناقش فيها تطوّر التلاميذ المدرسيّ، وتُقدّم التغذية الراجعة المستمرّة. يعزّز هذا النوع من التواصل المنتظم التعاون بين المدرسة والأسرة، ما يسمح للوالدين بالمشاركة الفعّالة في المسار التعليميّ لأبنائهم، وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديميّ ومهاراتهم الشخصيّة.

هذه العلاقة التعاونيّة تغذّي الشغف لدى التلاميذ، وتعزّز من دافعيّتهم إلى التكيّف مع مختلف الضغوط الدراسيّة، وتساعدهم في تحقيق مستويات جيّدة من التحصيل الأكاديميّ، ما يعكس فلسفة النظام التعليميّ الياباني الذي يركّز على الانضباط والمثابرة، باعتبارهما قيمتين أساسيّتين في بناء الأجيال القادمة.

المعتقدات والممارسات الثقافيّة التربويّة الداعمة للنجاح المدرسيّ

يتميّز النظام التربويّ الياباني بتكامل مثاليّ بين الأسرة والمدرسة، فلا يُنظر إلى التعليم على أنّه مسؤوليّة حصريّة للمدرسة وحدها، بل يعتبر التزامًا مجتمعيًّا موسّعًا. يتجلّى هذا التوجّه في مجموعة من الممارسات المجتمعيّة التربويّة التي تشكّل دعمًا معنويًّا مهمًّا لنجاح الطلبة وتفوّقهم الدراسيّ، إذ تُزرع فيهم مبكّرًا وعميقًا قيم الانضباط، والمثابرة، والتحسين المستمرّ.

ويعتبر نهج التحسين المستمرّ في التربية والتعليم، المستمدّ من فلسفة الكايزن (Kaizen)، أحد الأسس الفلسفيّة التي تعكس جوهر النظام التعليميّ الياباني، وهو مبدأ يركّز على التطوير التدريجيّ، سواء على مستوى التلميذ، أو المعلّم، أو المؤسّسة التربويّة.

ويركّز اليابانيّون على مبدأ "الجدّ والاجتهاد أهمّ من الموهبة والذكاء الفطريّين للطفل"، وعلى عكس ما هو معروف في كثير من الدول، فالطلّاب اليابانيّون يؤمنون بتوجيهات مدرّسيهم ووالديهم وإرشاداتهم، والتي تنصبّ في توصيفات مختلفة للنجاح وللتفوّق، فيتمّ التأكيد على أنّ النجاح والتفوّق يمكن أن يتحقّقا بالاجتهاد والكدّ، وليس بالذكاء فقط. تعكس هذه الفكرة فلسفة يابانيّة تُعرف باسم "نموذج العقليّة النامية"، والتي تتلاقى مع مبدأ "غانبارو" الذي يركّز على أهمّيّة المثابرة والاجتهاد لتحقيق النجاح، بغضّ النظر عن مستوى الذكاء الفطريّ؛ إذ يُشجّع الطلّاب على عدم الاستسلام أمام التحدّيات والإخفاقات الدراسيّة، واعتبارها فرصة للتعلّم وزيادة الخبرة، وكلّ هذا بالطبع يدعم مباشر ومستمرّ من عائلاتهم ومدرّسيهم، لتحقيق أقصى إمكاناتهم (Holloway, 2000).

في سياق "القيم التربويّة والمجتمعيّة"، أو "المعتقدات الثقافيّة في التعليم" التي تشكّل الإطار الفكريّ المرجعيّ للسلوك التعليميّ في اليابان، تبرز المبادئ التالية:

1. غانبارو (Ganbaru): مبدأ المثابرة والعمل الجادّ، إذ يُشجّع الأفراد على الاستمرار في بذل الجهد، وتجاهل العوائق والتحدّيات.
2. نموذج العقليّة النامية (Growth Mindset): مفهوم يتماشى مع الرؤية اليابانيّة بأنّ الذكاء والقدرات يمكن تطويرها والارتقاء بها بالمثابرة والاجتهاد.
3. "دوريكو" (Doryoku): وتعني "الاجتهاد والمثابرة"، قيمة أساسيّة تُغرس في الأطفال مبكّرًا، إذ يُنظر إلى النجاح على أنّه نتاج العمل المستمرّ الدؤوب، وليس موهبة فطريّة.
4. "شيكو ريكي" (Shiko Reki): وتعني "قوّة التفكير"، إذ يتمّ التركيز على تطوير مهارات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات، بدلًا من الاعتماد على الذكاء الفطريّ فقط.
5. "تايوكو" (Taiyoku): وتعني "قوّة التحمّل"، وتشير إلى القدرة على التحمّل والصبر أثناء التعلّم والتدريب المستمرّين.
6. كينبين (Kenbin): وتعني "التواضع والمثابرة"، إذ يُنظر إلى النجاح على أنّه ثمرة جهد مستمرّ، وليس نتيجة موهبة فرديّة.

***

تمامًا كما تعلّمنا فلسفة "كينتسوجي" (Kintsugi) وفلسفة "الوابي-سابي" (Wabi-Sabi) أن نقدّر الجمال في البساطة والنقص، وأن نرى أنّ العيوب جزء من الجمال الطبيعيّ للأشياء، وأنّ الكسور والتصدّعات ليست عيوبًا، بل يمكن أن تتحوّل إلى مصدر جمال وقوّة، فإنّ التحدّيات والإخفاقات والصعوبات الدراسيّة التي يواجهها التلاميذ في رحلتهم التعليميّة ليست عائقًا، بل فرصة للنموّ والتطوّر والتعلّم. هنا تأتي أهمّيّة الشراكة المتينة والداعمة بين الأسرة والمدرسة، فهي الرابط الذهبيّ الذي يساعد في ترميم الصعوبات والكسور، وتحويل العقبات إلى نقاط قوّة. عندما يتعاون الأهل والمعلّمون في دعم الطلّاب، يصبح الفشل مجرّد خطوة نحو النجاح، وتتحوّل الأخطاء إلى دروس وتجارب وخبرات قيّمة، ما يسمح للطلّاب ليس فقط بتخطّي العقبات، بل بالازدهار والإثمار وتحقيق إمكانيّاتهم الكاملة.

وكما يجعل "الكينتسوجي" القطعة المكسورة أكثر جمالًا بعد إصلاحها، فإنّ هذه الشراكة تجعل الأطفال أكثر جَلدًا وصمودًا، وتدعم قدرتهم على التحمّل (Resilience)، وتدعمهم للتطلّع إلى المستقبل بعزيمة وإصرار.

د. ربيع زعيمية
أستاذ محاضر في كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علّم النفس وعلوم التربيّة، جامعة سيدي بلعباس
الجزائر

المراجع

- Cave, P. (2016). *Education in Japan: Learning to change, changing to learn.* Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.
- Holloway, S. (2000). *Contemporary Japanese education: An ethnography of schooling in Japan.* Cambridge University Press.
- Lewis, C. (2011). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education.* Cambridge University Press.
- Shimahara, N. (2002). *Teaching in Japan: A cultural perspective.* Routledge.
- Takeuchi, H. (2019). Parental involvement in education and student achievement in Japan: A longitudinal analysis. *Educational Studies in Japan.*

شراكة المدرسة مع الأهل: جمعيّـة أولياء التلاميذ نموذجًا

شيرين سوداح

للمدرسة دور محوريّ في تهيئة أجيال المستقبل، إذ تسهم في بناء شخصيّة التلميذ تربويًّا وبيداغوجيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، فهي ليست مجرّد كراسٍ وطاولات ومعلّم يشرح الدرس، ولا مجرّد سبّورة تحمل حروفًا وأشكالًا وجدرانًا ملوّنة ومزيّنة بالملصقات، فيما يقضي التلميذ وقته منتظرًا أن يدقّ الجرس؛ بل هي بيت الطفل الثاني، وفيها يقضي جزءًا كبيرًا من طفولته، يُكوّن صداقاته، ويتعلّم أوّل مبادئ الحياة الاجتماعيّة، وأوّل مفاهيم المنافسة، وأولى وسائل الدفاع عن النفس أمام مختلف المواقف، مثل التنمّر على سبيل المثال.

هذه الجوانب التربويّة والاجتماعيّة، ينتج عنها العديد من الأحداث والمواقف التي تجعل التواصل بين الأهل والمدرسة ضرورة حتميّة. هنا يحصل التداخل، ويُفتح باب النقاش حول كيفيّة التعاون الأفضل لتجاوز هذه المشكلة أو تلك، ولحلّ هذا الخلاف أو ذاك، وتتحقّق إمكانيّة التكامل بين مختلف الأطراف، للوصول إلى نتيجة تصبّ في مصلحة التلميذ.

لا غنى عن تكامل المثلّث التربويّ الذي يضمّ المدرسة والتلميذ والأهل، من أجل تحقيق ما هو في مصلحة التلميذ أوّلًا وأخيرًا. وفي هذا الإطار، كان من الضروريّ تنظيم تدخّل الأهالي، بما يسمح بالتواصل والتنسيق مع المدرسة بأفضل طريقة ممكنة، لإيصال اهتمامات الأهالي وانشغالاتهم، والعمل على بلوغ التطلّعات التي يتمنّونها طوال رحلة تمدرس أبنائهم. وهنا يأتي دور جمعيّة أولياء التلاميذ.

جمعيّة أولياء التلاميذ

تتكوّن الجمعيّة من أولياء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم بصفّة منتظمة في المدرسة، وهي هيئة رسميّة يتمّ تأسيسها وفقًا لقانون الجمعيّات، وتعتبر شريكًا مهمًّا للمدرسة ضمن مسيرة التعليم، دورها الأساسيّ تمثيل الأهالي، والعمل همزة وصل فعّالة بين أولياء التلاميذ والقائمين على المدرسة، من أجل توفير أفضل الظروف لتمدرس التلاميذ.

ليس خفيًّا أنّ دور جمعيّة أولياء التلاميذ يزداد أهمّيّة، عندما يتعلّق الأمر بالمدارس الحكوميّة مقارنة بالمدارس الخاصّة، إذ يتطلّب السير الحسن لظروف تمدرس التلاميذ داخل المدرسة الحكوميّة دعمًا من الأهالي، من أجل تحسين الأداء المدرسيّ، ورفع المستوى التعليميّ للمدرسة، لا سيّما حين يتطلّب الأمر توفير الموارد المادّيّة اللازمة لتحسين بيئة التعلّم، إلى جانب التعاون مع القائمين على المدرسة في العديد من المجالات التربويّة، والتي يمكن أن تتّسع دائرتها وفقًا لقدرة الأهالي على المساهمة والمبادرة، حسب إمكانيّاتهم وقدراتهم وخبراتهم العمليّة والحياتيّة، على مستوى النشاطات الصفّيّة أو اللاصفّيّة.
إنّ مساهمة جمعيّة أولياء التلاميذ في تنشيط الحياة المدرسيّة، تمنح التلاميذ وجهًا مختلفًا لمدرستهم، فيه ملمح من عناية أهاليهم، واهتمامهم بمختلف تفاصيلهم. فالأهل هم الأقدر على لفت الانتباه إلى المواضيع التي تحتاج إلى اهتمام خاصّ، والأقدر على تقديم الاقتراحات وفقًا لقدرات أبنائهم وطرق استيعابهم، والأفضل مكانًا لتقديم يد العون لتعزيز أداء المدرسة التربويّ.

وفي هذا السياق، يمكن لجمعيّة أولياء التلاميذ المشاركة في عدّة نشاطات داخل المدرسة وخارجها، ذات منفعة قصيرة أو طويلة المدى، تنعكس على أداء التلاميذ، وعلى التجربة التعليميّة التي توفّرها المؤسّسة التربويّة، نذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر:

- تفعيل دور مكتبة المدرسة، وتوفير الكتب والأدوات المناسبة لمختلف المستويات التعليميّة.
- دعم تأسيس نوادٍ للقراءة داخل المدرسة، وإسهام الأهالي في تنشيطها.
- دعم تأسيس نادٍ رياضيّ مدرسيّ، ودعم المواهب الرياضيّة للتلاميذ المشاركين في الدورات الرياضيّة.
- إبراز المهارات الفنّيّة والأدبيّة والإبداعيّة لدى التلاميذ، ودعمها.
- تنظيم مسابقات ثقافيّة، وتقديم الهدايا والجوائز للمشاركين والفائزين.
- تقديم الإعانة والدعم المادّيّ والمعنويّ للتلاميذ المحتاجين.
- الإسهام في تنظيم رحلات مدرسيّة للترفيه عن الطلّاب، والتخفيف من ضغوط الامتحانات عليهم.
- إيجاد حلول توافقيّة للخلافات بين الطاقم التربويّ والأهالي.
- تنشيط حملات لغرس الأشجار، وأنشطة للعناية بالبيئة داخل المدرسة.
- الإسهام في الحملات التطوّعيّة التي تخدم المدرسة.
- تنظيم لقاءات دوريّة بين أعضاء الجمعيّة والمعلّمين.
- زرع ثقافة العمل التطوّعيّ بين أولياء التلاميذ، وتشجيعهم على المشاركة الفعّالة.

التحدّيات التي تواجه جمعيّة أولياء التلاميذ

يسهم انخراط الأهالي في الجمعيّة في إضفاء تمثيل أقوى لها، باعتبارها شريكًا اجتماعيًّا فعّالًا، وذلك بالتعاون وبتقديم أفضل أداء ممكن في تنفيذ المهام، من أجل نجاح أبنائهم في مشوارهم الدراسيّ. ومع ذلك، تكمن أكبر عقبة تواجه جمعيّة أولياء التلاميذ في عزوف الأهالي عن الانخراط فيها، لأسباب ترجع أساسًا إلى ضغوط العمل والحياة اليوميّة، أو عدم حماسهم للفكرة من الأساس، أو الجهل بدور أولياء التلاميذ المحوريّ في تحقيق أهداف الجمعيّة التي تصبّ في مصلحة التلاميذ. يحدّ هذا العزوف من قدرة الجمعيّة على العمل، إذ تضطرّ في الكثير من الأحيان إلى الاعتماد على جهود العدد المتوفّر من الأعضاء المنخرطين في حلّ جميع الانشغالات، ومتابعة مختلف الجوانب التنظيميّة مع إدارة المدرسة والإدارات المختلفة، ومع الأهالي أنفسهم.

تمثّل العقبة الثانية التي تواجه جمعيّة أولياء التلاميذ، عدم تعاون الطاقم التربويّ مع أعضاء الجمعيّة، واعتبار اقتراحاتها تدخّلًا في آليّة تسيير المؤسّسة، والتحسّس من الملاحظات التي تقدّمها، والنظر إلى القضايا المطروحة باعتبارها عبئًا إضافيًّا، لا قدرة للمدرسة على تحمّله.

"مدرستي الحبيبة"

يسهم الانفتاح على أفكار متجدّدة، وتجاوز الأفكار النمطيّة حول دور المدرسة، والتي تقتصر على إتمام المنهاج الدراسيّ، وتقييم كفاءة المعلّمين، ومتابعة أداء التلاميذ، في جعل دور المدرسة تجربة ممتعة للتلاميذ والأهالي. كما أنّ التعاون البنّاء الذي يقدّمه الأهالي، يعزّز لدى التلميذ إحساسًا بالانتماء، ويسهم في تشكيل صورة "مدرستي الحبيبة" في وجدانه.

تسمح هذه المساعي للتلميذ بتجاوز أسوار المدرسة، والتحليق بعيدًا في فكره وخياله نحو أفكار جديدة، لم يكن متاحًا التطرّق إليها ضمن المنهاج الدراسيّ. كما تساعده في معرفة ميوله الشخصيّة، وتنمية مواهبه وصقل مهاراته، فضلًا عن بناء أولى لبنات شخصيّته، ليصبح فردًا واثقًا من نفسه ومن خياراته.

وفي هذا السياق، يمكن أن يقوم عدد من أولياء التلاميذ، كلّ وفق مجال دراسته، وعمله، وخبرته في الحياة، بتقديم مبادرات في خدمة تلاميذ المدرسة، نذكر منها على سبيل المثال:

- تقديم أحد الأولياء حصّة تعريفيّة قصيرة حول المهنة التي يمارسها، والإجابة عن أسئلة التلاميذ، سواء كان طبيبًا، أو محاميًّا، أو صحفيًّا، أو أستاذًا، أو مهندسًا، أو فنّانًا، أو شرطيًّا... إلخ.
- تنظيم رحلات مدرسيّة بيداغوجيّة لفوج من التلاميذ إلى مكان عمل أحد أولياء التلاميذ، بالتنسيق بين إدارة المدرسة وإدارة العمل، مثل مقرّ البلديّة، أو مكتب البريد، أو مقرّ الحماية المدنيّة، أو مصنع للموادّ الغذائيّة، أو مزرعة، أو حديقة بيداغوجيّة...
- تنظيم رحلات مدرسيّة بيداغوجيّة لفوج من التلاميذ إلى السينما، أو المسرح، أو معرض فنّيّ، أو معرض منتوجات تقليديّة، أو مركز الأرصاد الجويّة، أو مركز للطاقات المتجدّدة...

- تنشيط دورات إرشاد تربويّ برعاية الأولياء ذوي الاختصاصات المناسبة، لا سيّما التربويّة، لفائدة المعلّمين وأولياء التلاميذ، وللمساعدة في حلّ المشاكل التربويّة، مثل التنمّر والعنف بين الأطفال.

دور المؤسّسة التربويّة

الإدارة الحكيمة للمدرسة إدارة قادرة على استيعاب الدور المنوط بجمعيّة أولياء التلاميذ، والاستفادة منها، واعتبارها شريكًا اجتماعيًّا مهمًّا، يتوجّب التعاون معه من أجل مصلحة التلاميذ، ومصلحة المؤسّسة التربويّة. كما أنّ تنسيق المساعي بين الأهالي والطاقم التربويّ، والتعاون والشراكة بينهم، يتيح العديد من الفرص أمام تطوير المسار التعليميّ للتلاميذ، والإسهام في بناء مستقبل أفضل لهم، إذ يسهم تكاتف الجهود بين الأسرة التعليميّة وجمعيّة أولياء التلاميذ بشكل فعّال، في بناء شخصيّة التلميذ من مختلف الجوانب النفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة.

تؤدّي جمعيّة أولياء التلاميذ دورًا أساسيًّا في تنشيط الحياة المدرسيّة، فهي تسهم في رفع المستوى الدراسيّ للتلاميذ، وفي حلّ المشاكل التي تواجههم على امتداد مشوارهم التعليميّ. كما تعمل على توفير وسائل الدعم الضروريّة لتحسين بيئة التعلّم، علاوة على مهمّتها الرئيسة، وهي مدّ جسور التواصل بين الأهالي والطاقم التربويّ للمدرسة.

***

ختامًا، هذه دعوة لجميع أولياء التلاميذ إلى الانخراط في جمعيّات أولياء التلاميذ في مدارس أبنائهم، وتخصيص جزء ولو يسير من وقتهم وجهدهم، حسب استطاعتهم؛ فمشاركتهم تسهم في تحسين تجربة التلاميذ التعليميّة، وتمنحهم شعورًا بالفخر والإنجاز وهم يرون ثمرة جهودهم تنعكس إيجابيًّا على أبنائهم وزملائهم في المدرسة.

شيرين سوداح
كاتبة ومهتمّة بالشأن التربويّ، وعضو جمعيّة أولياء التلاميذ
الجزائر/ فلسطين

أسس الشـــراكة مع الأهالـي والمجـــتمع لتحسين تعلّـــم الـــطلّاب ونموّهـــم العـــاطفـــيّ والاجتماعـيّ

منتهى راشد البلوي

تعدّ الشراكة بين المدرسة والأهالي علاقة تعاونيّة وتكامليّة، تهدف إلى تحسين تعلّم الطلّاب، وصقل شخصيّاتهم. يشكّل التواصل الفعّال والمستمرّ بين أولياء الأمور والمدرسة ركيزة أساسيّة لهذه الشراكة، فهو يسهم في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها في إعداد جيل واعٍ، قادر على الإسهام في تنمية مجتمعه والارتقاء به. ولا يمكن للمدرسة، بما تضمّه من كادر إداريّ وتعليميّ، أن تحقّق هذا الهدف من دون مشاركة فاعلة ومستمرّة للأهالي.

يمثّل تطوير الشراكة بين المدرسة والأهل ضرورة ملحّة، لما له من أثر مباشر في تحسين الأداء الأكاديميّ والسلوكيّ للطلّاب. فقد أظهرت دراسة أجرتها جامعة UNNITAR International University في ماليزيا، أنّ الطلّاب الذين يحظون بمشاركة نشطة من أهاليهم في الحياة المدرسيّة، يحقّقون تطوّرًا أكاديميًّا أكبر، كما يزداد طموحهم التعليميّ. تبيّن أيضًا أنّ هناك علاقة طرديّة بين مدى انخراط الأهالي في متابعة تعلّم أبنائهم، ومستوى التزام الطلّاب بالحضور المدرسيّ، وأداء الواجبات، والمشاركة في الأنشطة المختلفة.

في هذا السياق، طوّرت جويس إبستين نموذجًا شهيرًا عُرف باسم نموذج إبستين (Epstein) للشراكة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، والذي يقوم على ستّة محاور رئيسة، تساعد المدارس في تعزيز علاقتها مع الأسر، بما ينعكس على تحسين المستوى الأكاديميّ للطلّاب.

وتؤكّد دراسات عدّة على أهمّيّة مشاركة الأهالي في العمليّة التعليميّة لأبنائهم، إذ وجدت دراسة أجراها (Yang et al, 2023)، أنّ الأطفال الذين يشارك أهاليهم في تعليمهم، يصبحون أكثر نشاطًا وإنجازًا، بغضّ النظر عن وضع العائلة الاجتماعيّ، أو الاقتصاديّ، أو المستوى التعليميّ للوالدين.

لذا، تسعى وزارة التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة لرفع نسبة مشاركة الأهالي في حياة أبنائهم المدرسيّة إلى 80%، بحلول سنة 2030. وقد طوّرت الوزارة نموذجًا مستوحى من نموذج إبستين، لتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع، والذي يقوم على ستّة ركائز رئيسة، هي: التواصل، والأسرة، والتطوّع، والتعلّم في البيت، وصنع القرار، والمجتمع المحلّيّ.

التواصل

يُعدّ التواصل ركيزة أساسيّة في بناء علاقة متينة بين المدرسة والأهالي، ويتطلّب توفّر مجموعة من الشروط لضمان فعّاليّته، منها:

- تنوّع وسائل الاتّصال: من الضروريّ استخدام قنوات اتّصال متعدّدة، مثل البريد الإلكترونيّ، والنشرات الإخباريّة، والرسائل النصّيّة، ومواقع التواصل الاجتماعيّ، مثل إنستغرام، وواتساب، ومنصّات التعليم، لتوضيح سياسات المدرسة، والتوقّعات من الأهالي، وحقوق الطلّاب وواجباتهم ومستواهم الأكاديميّ.
- عقد اجتماعات دوريّة بين إدارة المدرسة والأهالي، أو بين المعلّمين والمعلّمات والأهالي.
- التواصل المتبادل بين الطرفين:
  - من المدرسة إلى الأهالي، بإرسال خطابات تتضمّن تعليمات وإرشادات واضحة.
  - من الأهالي إلى المدرسة أو المعلّمين، بتقديم تغذية راجعة حول تعلّم الأبناء، والإبلاغ عن المشكلات أو تقديم الشكاوى، وملء الاستمارات الخاصّة بالوضع الصحّيّ والاجتماعيّ التي تساعد المدرسة في توفير بيئة تعليميّة داعمة.
- انتظام التواصل واستمراريّته، باستخدام نشرات إخباريّة دوريّة، ومنصّات التواصل الاجتماعيّ، وتقارير الأداء الأكاديميّ والسلوكيّ، لضمان اطّلاع الأهالي على حياة أبنائهم المدرسيّة بشكل دائم.

المساندة في تعلّم الأبناء

يتوجّب على المدارس توضيح التوقّعات الأكاديميّة لكلّ مادّة دراسيّة منذ بداية العام الدراسيّ، وإرسال تقارير شهريّة تبرز مستوى الطالب الأكاديميّ والسلوكيّ. كما ينبغي على الأهالي تزويد المدرسة بالمعلومات الكافية عن أبنائهم، لتمكين المعلّمين من تقديم التعليم المناسب وفق احتياجات كلّ طالب. إلى جانب ذلك، يُعدّ حضور الأهالي للأنشطة والاجتماعات الخاصّة بأبنائهم، عاملًا أساسيًّا في دعم تقدّمهم وتطوّرهم، وتعزيز نموّهم العاطفيّ والاجتماعيّ. فمشاركة الأهل في حياة أبنائهم التعليميّة والأنشطة المختلفة، تعزّز ثقتهم بأنفسهم، وتنعكس إيجابيًّا على مستواهم الأكاديميّ.

كما يسهم توفير بيئة منزليّة منظّمة، تتّبع قواعد مكرّرة واضحة، بشكل كبير في تحسين تعلّم الأبناء، ومساعدتهم في اكتساب مهارات حياتيّة مهمّة، مثل التنظيم وإدارة الوقت بفعّاليّة.

مساندة التعلّم مدى الحياة

تؤدّي المدارس دورًا محوريًّا في تثقيف الأهالي وتوعيتهم حول أساليب التعامل مع الأبناء في مختلف المراحل العمريّة، وذلك بتنظيم دورات وورش عمل تناقش كيفيّة التعامل مع الأطفال والمراهقين، بالإضافة إلى تقديم جلسات تدريبيّة متخصّصة في مجالات ذات صلة بحياة الأبناء. كما تسهم المدارس في إرشاد الأهالي إلى أفضل الممارسات، لمواجهة التحدّيات الأكاديميّة أو الاجتماعيّة التي قد يواجهها أبناؤهم في مسيرتهم التعليميّة، وذلك بتوجيههم إلى مراكز الاستشارات المتخصّصة، أو مساعدتهم في تنمية مهارات أبنائهم الإدراكيّة، والحركيّة، والفنّيّة.

التطوّع

يسهم تطوّع الأهالي (الآباء والأمّهات) في الأنشطة والبرامج المدرسيّة، وفقًا لميولهم وتخصّصاتهم، بشكل كبير في إثراء البرامج اللامنهجيّة للمدرسة. يتطلّب هذا الأمر من المدرسة جهودًا في التنظيم، وإدارة المجموعات، وتنظيم المتطوّعين، لضمان الوصول إلى النتائج المرجوّة.

هناك نماذج متنوّعة للجنة التطوّع في المدارس، والتي لها مهامّ وأهداف متعدّدة. على سبيل المثال، لجنة الأهل (الأمّهات) والمعلّمات (PTA) التي تسهم بشكل فعّال في دعم المعلّمات لتنفيذ الأنشطة التي تعزّز الأهداف الأكاديميّة، مثل مسابقات التهجئة، ومهرجانات القراءة والرياضيّات والعلوم. وفي الوقت نفسه، يمكن لهذه اللجنة مساعدة إدارة المدرسة في تنظيم مهرجانات ترفيهيّة واحتفالات خاصّة، مثل: يوم المعلّم، واليوم الوطنيّ، أو احتفالات نهاية العام الدراسيّ.

لجنة الأمّهات السفيرات نموذج آخر للتطوّع المدرسيّ، وهي تعمل حلقة وصل فعّالة بين إدارة المدرسة والأمّهات الأخريات، لتحسين تجربة تعلّم الطلّاب. يسهم انخراط الأهالي في مختلف جوانب الحياة المدرسيّة، في تقديم نموذج مثاليّ للأبناء، يعزّز فهمهم لما ينبغي أن يكونوا عليه في المستقبل.

التأييد وصنع القرار

تُشرك المدارس ممثّلين من الأهالي في وضع سياساتها المتعلّقة بالطلّاب وتعليمهم، ما يسهم في كسب تأييدهم لتلك السياسات. كما يمكن للأهالي الإسهام في اتّخاذ قرارات المدرسة، بالاستجابة للاستبانات التي تقدّمها، والتي تستخدم في وضع خطط التطوير. تُشعِر هذه المشاركة الأهالي بأنّ لهم دورًا مؤثّرًا في تعلّم أبنائهم، ما يعزّز لديهم شعورًا بالولاء والانتماء للمدرسة.

التآزر مع مؤسّسات المجتمع

تنشئ المدارس علاقات متنوّعة مع مؤسّسات المجتمع، سواء كانت تآزريّة أو تكامليّة، بهدف دعم أهداف المدرسة التربويّة والتعليميّة. على سبيل المثال:

- العلاقة التكامليّة بين المدرسة والمجتمع: يمكن تنظيم رحلات طلّابيّة إلى المتاحف، والمكتبات العامّة، وحدائق الحيوان، وعيادات الأسنان والعيون، لتعزيز المهارات الاجتماعيّة والأكاديميّة للطلّاب.
- العلاقات التآزريّة: تتمثّل في مساعدة المؤسّسات المجتمعيّة للمدرسة، بتوفير تجهيزات أو إمكانات تدريبيّة للهيئة الإداريّة والتعليميّة، ما يعزّز قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها التعليميّة.

يتطلّب بناء الشراكة مع الأهالي جهدًا كبيرًا من جميع أعضاء المجتمع المدرسيّ، ويحتاج إلى الكثير من الوقت والتفاني والحبّ. من التحدّيات التي قد تواجه المدرسة في بناء هذه الشراكة، قلّة وعي بعض الأهالي بأهمّيّة دورهم في تعليم أبنائهم، إذ يظنّ البعض أنّ هذا من مسؤوليّة المدرسة فقط. لذلك، يجب على المدارس توعية الأهالي بدورهم الأساسيّ في تربية أبنائهم وتعليمهم.

في المقابل، يسبّب غياب التواصل بين البيت والمدرسة، أو انعدامه، ابتعاد الأهل عن حياة أبنائهم المدرسيّة. لذا، يجب على المدرسة تحسين قنوات التواصل بين البيت والمدرسة وتنويعها، لضمان مشاركة الأهل في عمليّة التعليم.

إضافة إلى ذلك، قد يجد الأهالي صعوبة في متابعة أبنائهم، أو حضور الأنشطة المدرسيّة بسبب ظروف عملهم. لذا، على المدرسة مراعاة هذه الظروف، وتوفير فرص متعدّدة وفي أوقات مختلفة، تمكّن الأهالي من الحضور والمشاركة في تعليم أبنائهم. كما يمكن للمدارس وضع نظام يشجّع الأهالي على المشاركة المنتظمة في الحياة المدرسيّة، بالإعلان عن نسب الحضور للأنشطة المختلفة، وتشجيع التطوّع بإصدار شهادات شكر، والإعلان عنها عبر وسائل التواصل المتاحة.

يشكّل الأهالي جزءًا أساسيًّا من المجتمع، إذ يعمل الآباء والأمّهات في مختلف المجالات، وضمن مؤسّسات متعدّدة يمكنها دعم المدرسة في تنفيذ برامجها. كما يمكنهم توفير فرص للطلّاب والطالبات لخوض تجارب مشابهة في سوق العمل، ما يعزّز استقلاليّتهم، ويسهم في نموّهم العاطفيّ والاجتماعيّ.

***

العلاقة بين الأهالي والمجتمع علاقة تكامليّة، يكمل كلّ طرف فيها الآخر من أجل تحقيق أهداف التربية والتعليم. لضمان استدامة الشراكة مع الآباء والأمّهات، يجب على المدارس وضع الضوابط والسياسات المناسبة التي تضمن استمراريّة هذه الشراكة، مع تحديد الأدوار بوضوح، وتوضيح التوقّعات من جميع أعضاء الأسرة المدرسيّة، بما يسهم في خلق بيئة تعليميّة مثمرة وبنّاءة.

منتهى راشد البلوي
مديرة سابقة للمرحلة الابتدائيّة ورياض الأطفال في مدارس الظهران الأهليّة
المملكة العربيّة السعوديّة

المراجع

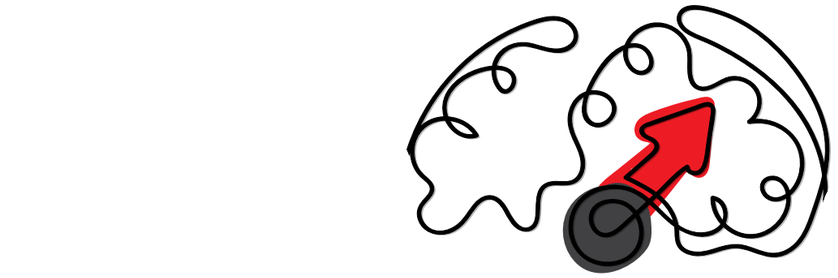
- Shimi, R. A., Azmi, N. B. M., Ganesh, L. D. A., Subramaniam, D. A., Vignasveran, Y., Moganaselvan, P. S. A., & Rajamogan, V. A. (2024). The impact of parental involvement in student's academic performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 14*(1), 2063–2070.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership, 61*(8), 12–18.

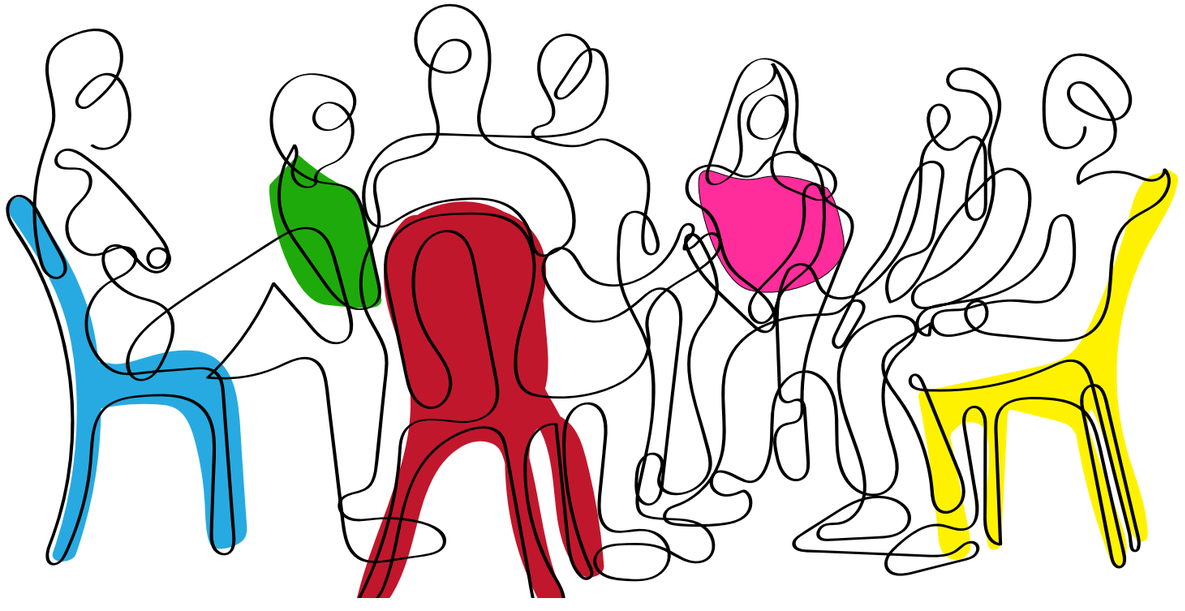
ملفّ العدد

"مجالس الآباء" في مصر: صوت الأسرة المؤثّر في قلب المدرسة

(مـدارس التعليم العامّ نموذجًا)

د. هاني جرجس عيّاد





تُعدّ "مجالس الآباء" في مصر أحد الأطر الهامّة التي تهدف إلى تعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة، والتي تسهم بشكل مباشر في تحسين جودة التعليم، وتوفير بيئة مدرسيّة صحّيّة. تمثّل هذه المجالس صوت الأسرة داخل المؤسّسة التعليميّة، إذ تتيح للأهالي فرصة المشاركة الفعّالة في عمليّة اتّخاذ القرارات التربويّة والتعليميّة التي تؤثّر في أبنائهم. بهذا التعاون، تمكن معالجة العديد من القضايا التعليميّة والاجتماعيّة التي تواجه الطلّاب، وتوفير دعم أكبر للأنشطة المدرسيّة والمشاركة المجتمعيّة.

على الرغم من أهمّيّة هذا الدور، تواجه "مجالس الآباء" في مصر بعض التحدّيات، مثل ضعف المشاركة الفعّالة لبعض أولياء الأمور، وغياب الوعي الكافي حول أهمّيّة هذه المجالس. ومع ذلك، تظلّ "مجالس الآباء" أداة ضروريّة لضمان تفاعل مستمرّ بين المدرسة والأسرة، ما يعزّز من فاعليّة العمليّة التعليميّة، ويتيح المجال لمشاركة المجتمع في تحسين البيئة المدرسيّة. إنّ تمكين هذه المجالس وتفعيل دورها بشكل أكبر، سيكون له أثر إيجابيّ في تطوير النظام التعليميّ في مصر، وتحقيق تعليم أفضل للجميع.

مفهوم "مجالس الآباء" وأهمّيّتها في النظام التعليميّ المصريّ

تُعرف "مجالس الآباء" بأنّها هيئات تمثّل حلقة الوصل بين أولياء الأمور والمدرسة، وتهدف إلى تعزيز التعاون والتفاعل بين الطرفين، من أجل تحسين البيئة التعليميّة، وتطوير مستوى الطلّاب أكاديميًّا وسلوكيًّا. تتكوّن هذه المجالس من مجموعة من أولياء الأمور والمعلّمين وإدارة المدرسة، وتعمل على مناقشة القضايا التعليميّة المختلفة، واقتراح الحلول المناسبة لتعزيز جودة التعليم، وتوفير بيئة دراسيّة داعمة تلبّي احتياجات الطلّاب. كما تسهم في دعم الأنشطة المدرسيّة، والمبادرات التربويّة التي تساعد في تنمية مهارات الطلّاب، وتعزيز انتمائهم للمدرسة والمجتمع (عبد الرحمن، 2001).

تعتبر "مجالس الآباء" في النظام التعليميّ المصريّ أداة فعّالة لتحقيق شراكة حقيقيّة بين الأسرة والمدرسة، ما يساعد في تحسين الأداء التعليميّ والتربويّ داخل المؤسّسات التعليميّة. بالعضويّة في هذه المجالس، يمكن للأهالي التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بشأن المناهج والأنشطة والخدمات التعليميّة، ما يعزّز قدرتهم على التأثير في جودة التعليم الذي يتلقّاه أبناؤهم. كما تؤدّي المجالس دورًا محوريًّا في معالجة بعض المشكلات التي قد تواجه الطلّاب، مثل ضعف التحصيل الدراسيّ، أو المشكلات السلوكيّة، وذلك بالتعاون مع المعلّمين والإدارات المدرسيّة، لإيجاد حلول مناسبة.

يتجاوز دور "مجالس الآباء" مجرّد متابعة الأمور الأكاديميّة؛ فهي تسهم في بناء جسور الثقة والتواصل بين الأسرة والمدرسة. تعزيز هذا التعاون يساعد أولياء الأمور في فهم دورهم بشكل أفضل، عندما يتعلّق الأمر بالمسار التعليميّ لأبنائهم. فالمشاركة الفعّالة للأهل لا تقتصر فقط على حضور الاجتماعات، بل تمتدّ إلى دعم المبادرات التعليميّة، والإسهام في توفير بيئة دراسيّة محفّزة، والمشاركة في حلّ المشكلات التي تواجه المدرسة والطلّاب. كما أنّ هذه المجالس تسهم في نشر الوعي بأهمّيّة القيم التربويّة والانضباط المدرسيّ، ما ينعكس إيجابيًّا على سلوك الطلّاب وأدائهم الأكاديميّ.

دور "مجالس الآباء" في تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة

تُعدّ الشراكة بين الأسرة والمدرسة أحد العوامل الأساسيّة في تحسين جودة التعليم، وضمان بيئة تعليميّة داعمة للطلّاب. وتؤدّي "مجالس الآباء" دورًا رئيسًا في تحقيق هذه الشراكة، بتوفير قناة رسميّة للتواصل بين أولياء الأمور والإدارة المدرسيّة. تمكّن الاجتماعات الدوريّة والمناقشات البنّاءة الأهلَ من متابعة تطوّر أبنائهم التعليميّ والسلوكيّ، والإسهام في وضع استراتيجيّات لدعمهم أكاديميًّا ونفسيًّا. كما يتيح هذا التعاون للمدرسة فرصة فهم احتياجات الطلّاب بشكل أعمق، والعمل على تحسين طرق التدريس والأنشطة التربويّة، بما يتماشى مع توقّعات الأسر والمجتمع (عبد المولى، 2020).

يعزّز التعاون المستمرّ بين المدرسة والأسرة، عن طريق "مجالس الآباء"، من شعور أولياء الأمور بالمسؤوليّة تجاه المؤسّسة التعليميّة، ما يجعلهم أكثر حرصًا على تقديم الدعم اللّازم للطلّاب والمعلّمين على حدّ سواء. فمشاركة الأهل في تنظيم الفعّاليّات والأنشطة المدرسيّة، مثل الأيام المفتوحة والندوات التثقيفيّة، تساعد في تعزيز الروابط بين جميع الأطراف المعنيّة بالتعليم، وتخلق جوًّا من التفاهم والتعاون المشترك. كما يمكن لهذه المجالس أن تؤدّي دور الوسيط، لحلّ أيّ مشكلات قد تنشأ بين الأسرة والمدرسة، ما يسهم في تقليل النزاعات، وضمان بيئة تعليميّة مستقرّة.

تسهم "مجالس الآباء" أيضًا في تحسين سلوك الطلّاب داخل المدرسة، إذ يدرك الأبناء أنّ أولياء أمورهم على تواصل مستمرّ مع الإدارة والمعلّمين، ما يعزّز لديهم الشعور بالمسؤوليّة والانضباط. كما أنّ مشاركة الأسرة في وضع سياسات المدرسة المتعلّقة بالسلوكيّات والقيم التربويّة، يساعد في تحقيق تكامل بين ما يتعلّمه الطالب في المنزل، وما يمارسه داخل المدرسة. هذا التكامل يعزّز من قدرة الطلّاب على التكيّف مع بيئتهم التعليميّة بشكل أكثر إيجابيّة، ويزيد من اندماجهم في الأنشطة المدرسيّة المختلفة.

كيف تسهم "مجالس الآباء" في تحسين التعليم في المدارس المصريّة؟

تسهم "مجالس الآباء" في تحسين التعليم بطرق متعدّدة وفعّالة، أبرزها:

أ- تعزيز التواصل بين الأسرة والمدرسة: تتيح "مجالس الآباء" فرصة فعّالة للتواصل المباشر بين أولياء الأمور والإدارة المدرسيّة، ما يسمح بمناقشة القضايا التي تؤثّر في الطلّاب بشكل أكثر شفافيّة ووضوحًا. تساعد الاجتماعات الدوريّة في متابعة أداء الطلّاب أكاديميًّا وسلوكيًّا، ما يمكّن الأهل من تقديم الدعم المناسب لأبنائهم في المنزل، سواء بتوفير بيئة دراسيّة مناسبة، أو تشجيعهم على تحسين مستواهم. بواسطة هذه المجالس، يمكن لأولياء الأمور تقديم اقتراحات وملاحظات بنّاءة حول المناهج الدراسيّة وطرق التدريس، ما يساعد المدرسة في تطوير استراتيجيّات تعليميّة تتناسب مع احتياجات الطلّاب. تسهم المجالس أيضًا في إيصال احتياجات الطلّاب وتوقّعاتهم إلى الإدارة المدرسيّة، ما يتيح للمدرسة تعديل أساليب التعليم والأنشطة بما يلائم واقعهم، ويسهم في تحسين مستوى تحصيلهم الدراسيّ.

ب- دعم الأنشطة المدرسيّة والمبادرات التربويّة: تؤدّي "مجالس الآباء" دورًا مهمًّا في دعم الأنشطة اللامنهجيّة، مثل الفعّاليّات الثقافيّة والرياضيّة والمسابقات العلميّة، ما يساعد في تنمية مهارات الطلّاب، وتوسيع مداركهم خارج إطار الموادّ الدراسيّة التقليديّة. تسهم هذه الأنشطة في خلق بيئة مدرسيّة مشجّعة، إذ يشعر الطلّاب بالحماس والانتماء إلى المدرسة، ما يعزّز من دافعيّتهم إلى التعلّم، ويقلّل من معدّلات الغياب والتسرّب. يمكن للمجالس أن تدعم المدارس بتوفير موارد إضافيّة، مثل الكتب، والأجهزة التعليميّة، والمستلزمات الدراسيّة، إمّا بمبادرات تطوّعيّة من أولياء الأمور، أو عن طريق بناء شراكات مع مؤسّسات المجتمع المدنيّ.

ج- معالجة المشكلات التعليميّة وتعزيز التحصيل الدراسيّ: تواجه بعض المدارس تحدّيات، مثل ضعف التحصيل الدراسيّ لدى بعض الطلّاب، أو ارتفاع معدّلات التسرّب. وهنا يأتي دور "مجالس الآباء" في التعاون مع المعلّمين والإدارة، لإيجاد حلول عمليّة لهذه المشكلات. يمكن للمجالس الإسهام في تقديم برامج دعم أكاديميّ، مثل حصص التقوية المجّانيّة، أو الدورات الإرشاديّة التي تساعد الطلّاب في تحسين أدائهم. إضافة إلى الجانب الأكاديميّ، تؤدّي المجالس دورًا في تقديم الدعم النفسيّ للطلّاب، بالإسهام في برامج التوجيه والإرشاد، ما يساعد في التعامل مع الضغوط الدراسيّة والمشكلات السلوكيّة. تعمل المجالس على توعية الأسر بأهمّيّة متابعة أبنائهم دراسيًّا، عن طريق تنظيم ورش عمل، أو لقاءات تثقيفيّة، تهدف إلى تحسين دور الأسرة في دعم العمليّة التعليميّة.

الهيكل التنظيميّ لِـ "مجالس الآباء" في مصر

يتكوّن الهيكل التنظيميّ لِـ "مجالس الآباء" في مصر من عدّة مستويات، تبدأ من التشكيل، وصولًا إلى التنفيذ. في البداية، يتمّ تشكيل المجالس على مستوى كلّ مدرسة، بموجب قرار من وزارة التربية والتعليم، ويتكوّن المجلس من مجموعة من أولياء الأمور، ينتخبهم باقي أولياء الأمور في المدرسة. عادة ما يُشترط أن يكون ممثّلو الأهل من مختلف الفئات العمريّة ومستويات التحصيل العلميّ، بهدف تمثيل جميع شرائح المجتمع المدرسيّ.

بعد التشكيل، يتمّ تحديد الهيكل الإداريّ للمجلس، والذي يشمل انتخاب رئيس ونائب رئيس وأمين سرّ، بالإضافة إلى تشكيل لجان متخصّصة، مثل لجنة الأنشطة، ولجنة شؤون الطلّاب، ولجنة التوعية والمشاركة المجتمعيّة. تعمل هذه اللجان على وضع خطط عمل محدّدة، تتوافق مع احتياجات المدرسة وأهدافها التعليميّة، ويشرف المجلس على تنفيذ هذه الخطط، بالتعاون مع إدارة المدرسة والمعلّمين (وزارة التربية والتعليم، 2014).

التحدّيات التي تواجه "مجالس الآباء" في مصر، وسبل التغلّب عليها

تواجه "مجالس الآباء" في مدارس التعليم العامّ في مصر عدّة تحدّيات، تؤثّر في دورها الفاعل في العمليّة التعليميّة. وفي الآتي أبرز هذه التحدّيات:

أ- قلّة المشاركة الفعّالة من أولياء الأمور: من أبرز التحدّيات التي تواجه "مجالس الآباء"، ضعف المشاركة الفعّالة من أولياء الأمور في الاجتماعات والأنشطة المدرسيّة. ويرجع ذلك إلى العديد من العوامل، مثل انشغال الأهل بأعمالهم اليوميّة، أو عدم الوعي الكافي بأهمّيّة دورهم في العمليّة التعليميّة، أو افتقار بعضهم إلى الثقة في النظام التعليميّ، أو اعتقادهم بعدم جدوى التدخّل في شؤون المدرسة. وللتغلّب على هذه المشكلة، من الضروريّ تعزيز الوعي لدى أولياء الأمور حول أهمّيّة دورهم، عن طريق حملات توعويّة وورش عمل، تهدف إلى تبصيرهم بمسؤوليّاتهم. كما يمكن تنظيم الاجتماعات في أوقات مرنة، مثل المساء أو العطلات الرسميّة، لتسهيل المشاركة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام وسائل التواصل الاجتماعيّ والتكنولوجيا لتسهيل التواصل عن بُعد، وتشجيع الأهل على المشاركة.

ب- التمويل المحدود للمشروعات والأنشطة المدرسيّة: يعدّ التمويل المحدود أحد التحدّيات الأساسيّة التي تواجه "مجالس الآباء" في تنفيذ الأنشطة المدرسيّة، وتحقيق أهدافها. يفتقر العديد من المجالس إلى الدعم الماليّ الكافي لتنظيم الفعّاليّات المدرسيّة، أو توفير المعدّات التعليميّة اللازمة. لمواجهة هذا التحدّي، يمكن للمجالس البحث عن شراكات مع مؤسّسات المجتمع المدنيّ، أو القطاع الخاصّ لتوفير الدعم الماليّ. كما يمكن تنظيم حملات تبرّع أو جمع تبرّعات لدعم الأنشطة المدرسيّة، ما يسهم في تلبية احتياجات المدارس. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تحديد أولويّات واضحة، وتنفيذ المشاريع التي تؤثّر بشكل مباشر في الطلّاب ضمن الميزانيّة المتاحة.

ج- نقص التدريب والتأهيل لأعضاء المجالس: أحد التحدّيات التي "مجالس الآباء"، نقص تدريب أعضائها وتأهيلهم في مجالات الإدارة المدرسيّة، والتفاعل مع المشكلات التعليميّة. قد يؤدّي هذا النقص إلى ضعف في اتّخاذ القرارات المناسبة. وللتغلّب على هذا التحدّي، يجب تنظيم برامج تدريبيّة وورش عمل لأعضاء "مجالس الآباء"، لتحسين مهاراتهم في القيادة والإدارة وحلّ المشكلات. كما يمكن توفير مستشارين تربويّين، للمساعدة في توجيه المجالس في كيفيّة التعامل مع التحدّيات اليوميّة في العمليّة التعليميّة. ويمكن أيضًا بناء قواعد بيانات للمجالس، تحتوي على أفضل الممارسات، وأفكار حلول للمشكلات المشتركة بين المدارس.

د- ازدياد التدخّل الإداريّ: تتعرّض بعض المجالس لضغوط وتدخّلات من الإدارات التعليميّة والمعلّمين، ما يؤثّر في استقلاليّتها. لحلّ هذه المشكلة، يجب تعزيز استقلاليّة المجالس بلوائح واضحة، وتدريب المسؤولين على احترام هذه الاستقلاليّة، وتوفير آليّة للتظلّمات، بالإضافة إلى تشجيع التواصل الفعّال، وتشكيل لجنة متابعة لضمان عدم التدخّل.

التطلّعات المستقبليّة لِـ "مجالس الآباء" في مصر

تتمثّل التطلّعات المستقبليّة لِـ "مجالس الآباء" في تعزيز دورها في تحسين العمليّة التعليميّة، وذلك بتوسيع صلاحيّاتها، لتشمل المشاركة في وضع السياسات التعليميّة، والإسهام في اتّخاذ قرارات المدرسة. يُتوقّع دمج التكنولوجيا في عمل المجالس، ما يسهّل على أولياء الأمور المشاركة عن بُعد، وتبادل المعلومات حول تقدّم أبنائهم. كما يمكن تطوير شراكات مع المؤسّسات المجتمعيّة، لتوفير موارد إضافيّة للمدارس، وتحقيق دور أكبر للمجالس في تعزيز القيم التربويّة، والحدّ من السلوكيّات السلبيّة.

من التطلّعات المستقبليّة أيضًا تطوير برامج تدريبيّة لأعضاء المجالس، لتعزيز مهاراتهم في القيادة والتواصل واتّخاذ القرارات. كما يُتوقّع تعزيز تفاعل المجالس مع المجتمع المحلّيّ، وتنظيم فعّاليّات تدعم المدرسة وتطويرها. علاوة على ذلك، يمكن للمجالس أن تؤدّي دورًا في متابعة تطبيق القرارات المدرسيّة، وتحسين الأداء التربويّ بشكل دوريّ.

***

تُعدّ "مجالس الآباء" في مصر عنصرًا أساسيًّا في تعزيز العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ما يسهم في تحسين البيئة التعليميّة. بدورها الاستشاريّ والرقابيّ، تتيح المجالس للأسر المشاركة في اتّخاذ القرارات التربويّة، ما يعزّز من نجاح الطلّاب. إذا حصلت المجالس على الدعم الكافي، وفُعِّل دورها بشكل صحيح، يمكن أن تكون جسرًا قويًّا لتعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة. لتحقيق هذا، من الضروريّ تطوير آليّات التنسيق، وتدريب الأعضاء، وتوفير الإمكانيّات اللازمة. كما تجب زيادة الوعي المجتمعيّ بأهمّيّة دور المجالس في تحسين التعليم، وتعزيز ثقافة التعاون بين المعلّمين والأسر، لتحقيق نتائج أفضل.

أ.د هاني جرجس عياد
أستاذ علم الاجتماع - كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة – الجامعة الإسلاميّة في مينيسوتا
الولايات المتحدّة الأمريكيّة/ مصر

المراجع

- عبد الرحمن، عبد الله. (2001). *علم اجتماع المدرسة*. الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.
- عبد المولى، مروة. (2020). دور مجالس الآباء والمعلّمين في تعزيز المناخ المدرسيّ ببعض المدارس الابتدائيّة بإدارة أسوان التعليميّة. *مجلّة كليّة التربية*. (1). جامعة المنوفيّة.
- وزارة التربية والتعليم. (2014). *قرار وزاري رقم 603 بتاريخ 4102/8/3، بشأن إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلّمين.*

فريــق واحــد: اســتراتيجيّات تعاونيّــة بيــن المدرســة والبيــت لتعزيــز تطويــر الــطلّاب

ماهر منصور

يتأثّر المسار التعليميّ للطفل بشكل عميق بالتفاعل بين البيئتين الأسريّة والمدرسيّة، إذ يمثّل كلّ من الوالدين والمدارس عوامل أساسيّة في تشكيل الكفاءة الأكاديميّة للطلّاب، والعوامل المرتبطة بالرفاه الاجتماعيّ والعاطفيّ. وتعتمد فعّاليّة هذه الشراكة على مجموعة من العوامل التي تشمل التواصل المنهجيّ، وتوافق القيم، والمشاركة النشطة للوالدين، والتطبيق الفاعل للسياسات المؤسّسيّة، وتعزيز الأطر المعرفيّة التكيّفيّة، مثل عقليّة النموّ.

التواصل بين المنزل والمدرسة: إطار ثنائيّ الاتّجاه

يعتبر التواصل الفعّال بين أولياء الأمر والمؤسّسات التعليميّة، أمرًا بالغ الأهمّيّة في تعزيز نجاح الطلبة، إذ تشير الأبحاث إلى أنّ التفاعلات المنتظمة والشفّافة تعزّز من مشاركة الوالدين، وتؤدّي إلى تحسين نتائج الطلّاب (Epstein, 2011).

عوامل تعزيز التواصل الفعّال

- المشاركة الاستباقيّة للمعلومات: يُنصح أن يقوم الوالدان بإبلاغ المعلّمين بأيّ تطوّرات مؤثّرة في حياة الطفل، بما في ذلك القضايا الصحّيّة أو التغيّرات الأسريّة، لتمكين الدعم المخصّص داخل البيئة المدرسيّة. كما يساعد هذا التواصل الاستباقيّ المعلّمين في الاستعداد لأيّ تغيّرات متوقّعة في سلوكيّات الطالب أو أدائه الأكاديميّ، ويتيح لهم المجال لأخذ خطوات استباقيّة، من شأنها التقليل من أيّ أثر سلبيّ لهذه التغيّرات.
- التواصل المباشر مع المعلّمين: لضمان الفهم الدقيق وحلّ المشكلات بطريقة بنّاءة. من شأن هذه الممارسة أن تخلق شراكة فعّالة وثقة متبادلة بين المنزل والمدرّس، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابيّ على أداء الطالب ورفاهه.
- المشاركة البنّاءة في الاجتماعات المدرسيّة: حضور الاجتماعات المدرسيّة بعقليّة تعاونيّة، يسهم في تعزيز الفهم المتبادل والتخطيط لتطوير الطالب.

معيقات التواصل الفعّال

- الاعتماد المفرط على سرد الطفل للأحداث: يمكن أن يؤدّي الاعتماد الكلّيّ على رواية الطفل من دون التحقّق من المعلومات، إلى سوء الفهم، وبالتالي إلى ردود فعل سلبيّة من أولياء الأمر تجاه المدرسة. وهذا قد يؤدّي بدوره إلى زعزعة ثقة أولياء الأمر والطفل بالمدرسة، واختلال الشراكة اللازمة بين المدرسة والمنزل.
- الردود الدفاعيّة أو العدوانيّة: يؤدّي هذا النوع من الاستجابات إلى عرقلة الحوار المفتوح، وتقويض محاولات الوصول إلى حلول تعاونيّة للمشكلات.
- تجاهل الاتّصالات المدرسيّة: قد يؤدّي عدم متابعة الرسائل الرسميّة إلى سوء التنسيق، وضياع فرص المشاركة الفعّالة.

توافق القيم بين الأسرة والمدرسة

يعدّ التوافق بين قيم الأسرة وقيم المؤسّسة التعليميّة، عاملًا رئيسًا في توفير بيئة متكاملة لنموّ الطفل، إذ إنّ تضارب القيم بين المنزل والمدرسة يمكن أن يؤدّي إلى ارتباك الطفل، والإخلال بنضجه الأخلاقيّ والسلوكيّ.

استراتيجيّات تساعد في التحقّق من توافق القيم

- تقييم دقيق لقيم المدرسة قبل التسجيل: على أولياء الأمر دراسة رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها بعناية، لضمان ملاءمتها للمعتقدات والقيم العائليّة.
- مراعاة الاعتبارات الثقافيّة والدينيّة: وهي ما يمكن دعمه بالتواصل المفتوح مع المدرسة حول الممارسات الثقافيّة والدينيّة المهمّة للعائلة، لضمان تقديم المدرسة للدعم اللازم.
- الالتزام بالسياسات المدرسيّة وتعزيزها في المنزل: ما يساعد في خلق بيئة تعليميّة متّسقة، وتعزيز علاقة الطفل بالمدرسة، وشعوره بالانتماء إليها، والتزامه بالاتّفاقيّات والعقود المجتمعيّة الخاصّة بها.

مشاركة الوالدين في الحياة المدرسيّة

تساعد مشاركة أولياء الأمر في الحياة المدرسيّة في تعزيز العلاقة بين الطالب والمدرسة، وبين الطالب ومنظوره تجاه التعليم والمؤسّسة التعليميّة بشكل عامّ. وعلى الرغم من أهمّيّة مشاركة الوالدين في حضور الفعّاليّات المدرسيّة، إلا أنّ هذه المشاركة يجب أن تمتدّ وتتّسع، لتشمل متابعة العمليّة التعليميّة لأبنائهم، وتعزيز البيئة التعليميّة داخل المنزل، والمشاركة بشكل فاعل في البيئة المدرسيّة بالطرق المختلفة.

أشكال المشاركة الفعّالة

- التطوّع في الأنشطة المدرسيّة، والانضمام إلى اللجان المختلفة.
- متابعة تعلّم الطفل عن طريق النقاشات المنزليّة، والمساعدة في عمليّة التعلّم المنزليّ بشكل يثير فضول الطفل تجاه التعلّم، ويعزّز استقلاليّته وتقبّله للخطأ بهدف التعلّم.
- دعم الأنشطة اللاصفّيّة، مثل حضور الفعّاليّات الرياضيّة والفنّيّة والمعارض.

معيقات مشاركة الوالدين

- الاعتقاد بأنّ التعليم والتعلّم مسؤوليّة حصريّة على المدرسة.
- التواصل مع المدرسة فقط عند وجود مشكلة، بدلًا من الحفاظ على علاقة مستمرّة.
- انتقاد المدرسة أو المعلّمين أمام الأطفال، ما يقلّل من احترامهم للمؤسّسة التعليميّة.

التزام الوالدين بتطبيق سياسات المدرسة

تعدّ بيئة المدرسة المنظّمة والمستقرّة عاملًا مهمًّا في تحقيق التعلّم الفعّال. ولهذا السبب، يعزّز التزام الوالدين بتطبيق قواعد المدرسة وأنظمتها واتّفاقيّاتها، من انضباط الطلّاب، واستيعابهم لأهمّيّة احترام النظام.

كيفيّة تعزيز التزام الطلّاب بالأنظمة المدرسيّة

- الالتزام بأوقات الحضور والانصراف: يؤثّر تأخير الطفل المتكرّر في اندماجه الأكاديميّ والاجتماعيّ، ويؤدّي إلى وصول رسالة غير صحيحة للطفل حول احترام الوقت، والإدارة الذاتيّة، واحترام قوانين المدرسة واتّفاقيّاتها. كما أنّ تكرار هذا يؤدّي إلى شعور الطفل بانعزاله عن محيطه ومجتمعه المدرسيّ.
- التأكّد من الالتزام بالزيّ المدرسيّ: يعزّز هذا احترام الهويّة المدرسيّة، والانتماء إلى البيئة التعليميّة. كما يعزّز أهمّيّة اتّباع القوانين بما يخدم المجتمع والمحيط.
- متابعة سلوك الطالب داخل المدرسة وخارجها: والتعاون مع المعلّمين في تعديل أيّ سلوك غير مناسب. فمن الضروريّ أن يشعر الطفل أنّ المدرسة امتداد لحياته الاجتماعيّة والعائليّة، وأنّ هناك تواصلًا دائمًا وشراكة، يعمل فيها الطرفان بشكل تكامليّ لصقل شخصيّته ومهاراته، وتطوير سلوكيّاته وقدرته على اتّخاذ القرارات الصائبة، والتعلّم من القرارات غير المدروسة والأخطاء الطبيعيّة.
- التأكيد على احترام القوانين المدرسيّة: فلا يشعر الطفل بتناقض بين ما تتوقّعه منه المدرسة، وما يُسمَح له به في المنزل.
- تجنّب الرسائل المتناقضة والحلول الجاهزة: إذ يخلق هذا ارتباكًا لدى الطالب، وقد يؤدّي إلى تزايد مشاكله داخل المجتمع المدرسيّ. فمن الأمثلة التي اعتدنا على سماعها من الطلبة: "بابا قال لي أن أضرب من يضربني، وأسبّ من يسبّني". تصدر مثل هذه التوجيهات عن الأهل نتيجة شعورهم أنّ ابنهم يتعرّض إلى العنف أو الاضطهاد من زملائه، استنادًا إلى رواياته، من دون اللجوء إلى المدرسة للتحقّق من الحقيقة، والكشف عن التفاصيل الدقيقة لما حدث. يؤدّي هذا النوع من الرسائل إلى تراجع ثقة الطفل بالمدرسة وأنظمتها، وبقدرتها على حلّ مشاكله، وتعزّز لديه مفهوم الضحيّة. كما أنّها تحدّ قدرته على إيجاد حلول بنفسه، إذ حصل من أهله على حلّ جاهز وحاسم، وهو أن يعامل الآخرين كما يعاملونه.

توحيد الموقف والجهود بين الأسرة والمدرسة

مثلما يجب أن يُظهر الوالدان اتّفاقًا أمام أبنائهم في ما يخصّ القرارات العائليّة، يجب أيضًا أن تكون العلاقة بين المدرسة والوالدين مبنيّة على الاحترام والتعاون والتوافق أمام الطلبة، حتّى وإن كانت هناك خلافات أو اختلاف في وجهات النظر.

كيف يمكن تحقيق ذلك؟

- دعم قرارات المدرسة في المنزل، وعدم تقويض سلطة المعلّمين أمام الطفل.
- مناقشة أيّ اختلافات في الرأي مع إدارة المدرسة بشكل مباشر، بدلًا من التعبير عنها أمام الأطفال.
- العمل على التوصّل إلى حلول مشتركة، عند وجود تحدّيات تعليميّة أو سلوكيّة.
- الحرص على الاستماع إلى وجهة نظر الطرف الآخر، بعقليّة منفتحة وتقبّل.

إدراك الوالدين أنّ رواية الطفل للأحداث تعكس منظورًا شخصيًّا

أحد الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الوالدان، الاعتقاد بأنّ رواية الطفل للأحداث هي الحقيقة المطلقة، بينما قد يكون فهم الطفل للموقف جزئيًّا أو عاطفيًّا، ما يؤدّي في كثير من الأحيان إلى ردّة فعل قويّة وسلبيّة وغير مبرّرة من أولياء الأمر، من دون التأكّد من حقيقة الموقف. وهو ما يضع أولياء الأمر والمدرسة أحيانًا في موقف خصومة، عوضًا عن الشراكة والتعاون.

المنهج الصحيح للتعامل مع هذه المواقف

- الاستماع إلى الطفل والتأكيد على مشاعره، مع عدم اتّخاذ قرارات استنادًا إلى روايته فقط.
- تشجيع الطفل على طلب المساعدة من المدرسة عند الحاجة، بدلًا من الاعتماد على تفسيره الخاصّ للأحداث.
- التواصل مع المعلّمين للحصول على رؤية أوسع حول أيّ موقف مقلق.
- تجنّب ردود الفعل المبالغ بها تجاه رواية الطفل، وتلقّيها بهدوء، والانتقال إلى السؤال عن بعض التفاصيل والمشاعر، قبل التأكيد للطفل على أنّهما (والديه) سيتابعان الموضوع مع المدرسة لمعرفة تفاصيل ما حصل، والوصول إلى حلّ.

دور الوالدين في تنمية ذكاء الطفل العاطفيّ والاجتماعيّ

التحصيل الأكاديميّ ليس الجانب الوحيد الذي يؤدّي إلى نجاح الطفل، إذ تؤدّي مهارات الذكاء العاطفيّ والاجتماعيّ دورًا رئيسًا في تحقيق هذا النجاح. ويعتبر دور أولياء الأمر، باعتبارهم قدوة ومعلّمًا ومرشدًا، الأكثر أهمّيّة في تطوير هذه المهارات.

طرق دعم النموّ العاطفيّ والاجتماعيّ

- إجراء محادثات عميقة مع الطفل حول أفكاره ومخاوفه وطموحاته.
- إشراكه في الأنشطة الاجتماعيّة، مثل الأندية والرياضات الجماعيّة.
- تعليمه كيفيّة التعامل مع مشاعره، وحلّ النزاعات، وتقبّل الفشل جزءًا من التعلّم.
- النمذجة عن طريق القرارات، وردّة الفعل العاطفيّة، والخيارات الاجتماعيّة التي يتّخذها الأهل حول الطفل، مع ضرورة النقاش بخصوصها، وتعزيزها بشكل فاعل.

تعزيز عقليّة النموّ لدى الأطفال

تشير الدراسات إلى أنّ تعزيز عقليّة النموّ يساعد الطلّاب في التعامل مع التحدّيات بمرونة، ويحفّزهم على التعلّم المستمرّ (Dweck, 2006). على أولياء الأمر والمدرسة هنا، العمل ضمن شراكة وثيقة لتحقيق التطوّر المطلوب في ما يتعلّق بعقليّة النموّ لدى الأطفال، عن طريق النمذجة والنقاش وتعزيز هذا المفهوم وتعزيز فكرة "الخطأ من أجل التعلّم".

كيف يمكن للوالدين تعزيز عقليّة النموّ؟

- تشجيع الجهد وليس النتائج فقط: وذلك عن طريق مدح الجهد المبذول، بدلًا من التركيز على الذكاء الفطريّ والمنتج النهائيّ.
- تعليم الطفل أنّ الفشل جزء طبيعيّ من التعلّم، وأنّه فرصة للنموّ، وليس نهاية الطريق.
- تحفيز حبّ الاستطلاع والتفكير النقديّ: عن طريق الأسئلة المفتوحة والمناقشات.

دور المدرسة في تعزيز هذه الجوانب

لا شكّ أنّ للمدرسة الدور الأكبر في تطبيق الجوانب المذكورة وتعزيزها؛ فهي تتحمّل المسؤوليّة الأكاديميّة والتربويّة في متابعة كلّ جديد يخدم مصلحة الطفل ورفاهيّته. لذا، ينبغي على المدارس أن تعمل بوضوح وفعّاليّة، وفق نهج مدروس، لتعزيز الشراكة مع أولياء الأمور، وخلق بيئة داعمة ومتعاونة تضمن النموّ المتكامل للطفل، وذلك عن طريق:

- تعزيز وسائل التواصل مع أولياء الأمور واستراتيجيّاته: والحرص على تدريب المدرّسين بشكل متكرّر، حول كيفيّة التواصل الفعّال والسريع والإيجابيّ.
- تشجيع مشاركة أولياء الأمر في الحياة المدرسيّة: وذلك عن طريق التواصل المبكّر، وإعطاء المُهل، وتنظيم أنشطة جذّابة لأولياء الأمر، وتعزيز دورهم.
- تطبيق السياسات بإنصاف وانسجام: وترك خطوط التواصل مفتوحة لمعرفة ما يشعر به أولياء الأمر، وتوضيح أيّ سوء تفاهم، أو التأمّل في الأخطاء والتطوير بناء عليها.
- تشجيع ثقافة الحوار بين أولياء الأمر وإدارة المدرسة: فيكون هذا الحوار بنّاءً وإيجابيًّا وقائمًا على التأمّل المشترك، مع المحافظة على عقليّة الشراكة، والاحترام في التعاطي مع المشاكل.

- تنظيم تدريبات وورش عمل وتأمين مصادر مختلفة لتطوير مهارات أولياء الأمر: باستخدام موارد المدرسة، أو الموارد المجتمعيّة المختلفة.
- وضوح السياسات والإجراءات لجميع أعضاء المجتمع المدرسيّ.

***

يتطلّب تطوير تعلّم الطفل شراكة بين المدرسة والأسرة، وذلك بالتعاون، وبتعزيز بيئة تعليميّة صحّيّة ومستقرّة. فكما يلزم نجاح الأسرة تعاونًا وشراكة تكامليّة بين أعضائها، فلا بدّ من وجود علاقة متشابهة بين المنزل والمدرسة، لتحقيق أكبر منفعة للطالب، وذلك بالالتزام بالتواصل الفعّال، والحرص على توافق القيم، ومشاركة الوالدين، وتطبيق القواعد، وتعزيز عقليّة النموّ، وغيرها من العوامل التي تمكّننا من أن نؤسّس لنجاح الطلّاب على المدى الطويل.

ماهر منصور
تربويّ معتمد في البكالوريا الدوليّة (IB) ومشرف شؤون الطلبة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
فلسطين/ قطر

المراجع

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- وزارة التعليم والتعليم العالي في قطر. (2023). *الميثاق الأخلاقيّ للمدارس الخاصّة ورياض الأطفال في دولة قطر*.
- الكيلاني، ز. (2018). *دور الأسرة في دعم التحصيل الدراسيّ*. دار الفكر العربيّ.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

إشرافنا التربويّ وثقافة الاستيراد

د. فهد أولاد الهاني

لا شكّ أنّ الإنسان هو الرأسمال الحقيقيّ لكلّ تنمية بشريّة هادفة، ذلك أنّه الأساس الذي يبنى عليه تقدّم الأمم أو تخلّفها، فلا خير في أمّة لا تقدّر الفرد، فهو الوسيلة والغاية في الآن نفسه: الوسيلة لتقدّم المجتمعات وبنائها، والغاية لأنّ كلّ مجتمع يروم بناء فرد صالح، متشبّع بالقيم المتّفق عليها اجتماعيًّا. ولمّا كان الأمر كذلك، أجمع أهل العلم على أهمّيّة المدرسة، ومكانتها في تربية النشء وإعداده إعدادًا متكاملًا، فيسعى ذلك الإعداد المخطّط له سلفًا، لتكوين مواطن صالح يخدم محيطه أوّلًا، وعالمه ثانيًا. وهكذا اهتمّت المدارس التربويّة، والمذاهب الفلسفيّة التي صدر عنها كثير من العلوم (علوم التربية، وعلم ديداكتيك الموادّ، وعلم النفس النمائيّ...) بشخصيّة الطفل المتعلّم، وكانت غاية هذه العلوم - بالنسبة إلى العقل التربويّ الغربيّ - الإجابة عن ثلاثة أسئلة: من هو الطفل؟ كيف ندرّسه؟ ماذا ندرّسه؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، اهتمّ المختصّون في مجال التربية بدراسة الفعل التعليميّ، ووضع فرضيّات خلصوا باستخدامها إلى تأسيس علم الديداكتيك، باعتباره علمًا يهتمّ بكيفيّة تدريس الموادّ المعرفيّة، والطريقة الأنسب لتدريس كلّ مادّة منها؛ ومن ثمّ كان الحديث عن ديداكتيك مادّة التاريخ، وديداكتيك مادّة اللغة العربيّة، وغيرهما؛ وعلى هذا الأساس أصبح لكلّ مادّة من الموادّ ما يسمّى عند أهل التربية بالديداكتيك الخاصّة. لم يقف الأمر بالمختصّين الغربيّين عند هذا الحدّ، بل أثروا بحوثهم بكثير من الطرائق البيداغوجيّة التي عقدوا العزم على جعلها وسائل مجدية في تمرير المعرفة إلى المتعلّم، ومن ثمّ جعله ذاتًا قادرة على استثمار مهاراته لحلّ المشكلة التي تواجهه، باعتبارها عمليّة يستخدم فيها الفرد معرفته المكتسبة من أجل تحقيق المطلوب في موقف غير مألوف لديه (شحاتة، وآخرون. 2003)، ولم تكن بحوثهم صادرة من فراغ أو وليدة اللحظة، بل هي بحوث أرست معالمها من نظريّات فلسفيّة ولغويّة ونفسيّة. بالإضافة إلى هذا كلّه، تناولت البحوث تلك النظريّات وفق مقاربة تتناسب والمحيط السوسيو-ثقافيّ للمتعلّم، إيمانًا منهم بأنّ المدرسة وسيلة لتحقيق فلسفة اجتماعيّة وثقافيّة وسياسيّة، محدّدة مسبقًا بغايات المجتمع السياسيّ ومؤسّساته (المير، وآخرون. 1996). فالمتعلّم- عندهم - ظاهرة اجتماعيّة وثقافيّة معقّدة، يصعب فكّ رموزها من دون مدارسة علميّة تستجلي بنياته النفسيّة والفكريّة، وتقف عند مؤهّلاته العلميّة؛ وهو فوق هذا وذاك إنسان، وإنسانيّته تقتضي أن يراعى في تعليمه ما للإنسان من حقّ في الحرّيّة والكرامة واحترام الغير، لأنّ سلامة المجتمع تتحدّد أساسًا بسلامة أفراده (أرماندو. 2005). وهذه الأمور أقطاب توجيهيّة ينطلق منها التعليم الغربيّ، ليرسّخ ثقافة الديمقراطيّة في ميدان التعليم، قبل أن يرسّخها في المجتمع، لأنّ مجتمعاتهم لا تستمدّ هذه الثقافة من الشعارات الفارغة، والتصوّرات العاجزة عن الأجرأة والتطبيق، بل تستمدّها من المدرسة. فلكي يكون المواطن متشبّعًا بقيم الديمقراطيّة، لابدّ أن تُدمج هذه القيم في برنامجه التعليميّ، ويبقى للمدرسة الدور الأساس في زرع هذه الثقافة.

تلاؤم النظريّة والبيئة الثقافيّة - الاجتماعيّة

إنّ تقدّم المدرسة الغربيّة - في كندا وفرنسا مثلًا - على مثيلاتها العربيّة، جاء نتيجة مجهودات جبّارة تكلّف بها - بالإضافة إلى الإرادة الإصلاحيّة الصادقة للدولة - كلّ من علماء التربية وعلماء النفس والمختصّين في مجال التدريس. وتوّجت مجهوداتهم بمدارس نظريّة متعدّدة الاتّجاهات، لكنّها تسعى في معظمها لتطوير العمليّة التعليميّة داخل الفصل، والرقيّ بفعل التعلّم إلى حالة من التمدرس العلميّ الممنهج الذي

يصدر عن نظريّات تربويّة حديثة، وطرائق بيداغوجيّة روعي في صياغتها واقع المتعلّم الغربيّ، وقدراته الإدراكيّة، ومحيطاه الثقافيّ والاقتصاديّ؛ وهو الأمر الذي أدّى إلى مناقشة علميّة بين كثير من العلماء والدارسين، فكان أن نتج عن هذه المناقشة إنتاج فكريّ تربويّ، جسّدته كثير من المؤلّفات التي تناولت فعل التعلّم بالدرس والتحليل، وبرز على الساحة التربويّة علماء كبار من أمثال: كزافييه روجيرس، وجان بياجي، وهاربارت، وفيليب بيرنو، وآخرون.

وعلى الضفّة الأخرى، يبدو جليًّا أنّ الواقع في حقل التربية العربيّ على خلاف ما هو عليه الحال في المدارس الغربيّة؛ فهو واقع يعيش تخبّطًا في المنهج، وضبابيّة في التخطيط والاستشراف، وعجزًا عن تنزيل الرؤى الإصلاحيّة بشكل ناجح، وذلك لأسباب ذاتيّة وأخرى موضوعيّة. ويبقى من أهمّ هذه الأسباب أنّ طرق التدريس في مدارسنا، غالبًا ما تستمدّ مرجعيّتها النظريّة من واقع غربيّ متقدّم ليس بيننا وبينه نقط التقاء، فلا مجال للمقارنة بين الفصل الفرنسيّ والفصل المغربيّ مثلًا، أو بين المجتمع الألمانيّ ومجتمعنا، أو بين الأسرة العربيّة والأسرة الأمريكيّة المختلفة في شتّى المجالات. وعلى الرغم من هذا كلّه، تجد فلسفتنا في الإشراف التربويّ - ولا سيّما على مستوى التخطيط المركزيّ - تُسقط نظريّات ورؤى جاهزة ومستوردة، على واقع مدرسيّ عربيّ يتخبّط في أزماته المتنوّعة، وبالتالي تصبح هذه الرؤى وتلك النظريّات ضعيفة الجذع عديمة النفع، لا تمّت جذورها بصلة لتربة المدرسة العربيّة وإشكالاتها العميقة.

الانفصام عن الواقع

إنّ هذه المفارقة التربويّة التي يعيشها نظامنا التعليميّ العربيّ، بسبب ثقافة الاستيراد، أدّت بالمدرسة العربيّة - باستثناء بعض التجارب العربيّة الرائدة - إلى منزلق خطير، إذ أصبحت مدارسنا تعيش حالة من الانفصام في الشخصيّة، والتي يمكن لأيّ مهتمّ أن يرصد أعراضها بالنظر إلى ما يُطالب به المدرّس العربيّ داخل الفصل. فهذا الأخير مطالب بتمرير المعرفة وفق نظريّات تربويّة وبيداغوجيّات تدريس، نشأت وترعرعت في تربة المدارس الغربيّة. بل هو مدعوّ كذلك إلى تفعيل هذه النظريّات في مدرسة عربيّة، نعرف جيّدًا إمكاناتها وإكراهاتها، كما نعرف أحوال تلاميذها الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وما هم عليه من ضعف في مواصفات التخرّج.

ولعلّ هذه المفارقة التربويّة التي تفرض على المدرّسين في بلادنا، بتوجيه من الوزارة وتأطير من فلسفة إشرافنا التربويّ، هي ما تجعل مدارسنا العربيّة تعيش حالة اكتئاب نفسيّ، ناجم عن معالجة أدوائها بأدوية غيرها، كما تُفقد المدرّسين الثقة بالنفس، لأنّهم يدركون أنّ مشاكلنا لا يمكن حلّها بمقاربات دخيلة عليها؛ ففي المغرب مثلًا، كان يجدر بمن بلور برنامج المخطّط الاستعجاليّ الذي راهن على جعل المتعلّم في قلب منظومة التربية والتكوين (وزارة التربية الوطنيّة، 2008)، أن يناقش مع المشرفين التربويّين الذين يشاركون في صياغة السياسات التربويّة العامّة للوزارة، ويتمتّعون بقوّة اقتراحيّة وازنة، مخاطر الاستغراب الثقافيّ في علوم التربية والتدريس. فكلّ النظريّات التي تروج في ميدان التربية في عالمنا العربيّ، استُورِدَت من الغرب، وكأنّ هؤلاء المشرفين ربّما لا يتحمّسون، أو لعلّهم يجدون إكراهات موضوعيّة، تحول بينهم وبين الأخذ بآليّات المنهج العلميّ الذي يقتضي دراسة الحالة، أي واقع المدرسة العربيّة اعتمادًا على الملاحظة والوصف والتحليل، بهدف الوصول إلى تصوّرات تؤدّي إلى بناء نظريّات تربويّة ذات هويّة وطنيّة.

إنّنا لا ندين هنا انفتاح إشرافنا التربويّ على النظريّات التربويّة الغربيّة، وعلى علوم التربية الحديثة بمختلف أنواعها، فهذا أمر له من الوجوب ما هو مفروغ من الخوض فيه بالحديث، ولكنّنا ندين التقليد الأعمى الذي يلبس التلميذ العربيّ جلباب التلميذ الغربيّ، فيأتي اللباس على غير قياس وبصيرة. صحيح أنّ جهاز الإشراف التربويّ يحظى بمنزلة أكاديميّة وخبرة تربويّة لا يستهان بهما، ما يؤهّله من تقديم مقاربة تعاونيّة واعية تهدف إلى تطوير مهارات الأداء الصفّيّ للمعلّمين، وتجويد استراتيجيّاتهم في تمرير المعرفة وبنائها مع المتعلّمين، بهدف الرفع من مردوديّة العمليّة التربويّة ككلّ، لكنّ الأصحّ من هذا كذلك أنّ فلسفة هذا الإشراف تعيش حالة من الاغتراب التربويّ، في مختلف المهمّات المسندة إليها تنظيرًا وتطبيقًا، ويمكننا الوقوف على مظاهر ذلك في الأمثلة الآتية:

- يتشرّب إشرافنا التربويّ الفلسفة التربويّة الغربيّة ويقتات من علومها ونظريّاتها، لذا تجد معظم أطره – سواء تلك التي تشتغل ضمن فرق تربويّة مركزيّة، وتعمل على تقديم الاقتراحات المتعلّقة بتحديد الاختيارات التربويّة والتوجّهات العامّة في الوطن العربيّ، أو تلك التي تحمل على عاتقها مهمّة تنزيل سياسة الوزارة وأجرأتها على أرض الواقع – متأثّرة بشكل أو بآخر بالفكر التربويّ الغربيّ، ويظهر هذا واضحًا في ما تروّج إليه في الندوات واللقاءات التربويّة، من مقاربات تربويّة غربيّة الهوى؛ مثل التدريس بالكفايات، وبيداغوجيا الإدماج، وتقنيّة التدريس وفق المستوى المناسب؛ ناهيك عن مختلف نظريّات التعلّم الحديثة، بدءًا من النظريّة السلوكيّة، ومرورًا بالنظريّة المعرفيّة، وانتهاء بالنظريّة البِنائيّة. وهنا يبقى السؤال الدائم حول مدى صلاحيّة هذه المقاربات وتلك النظريّات لواقع المتعلّم في المدرسة العربيّة، خصوصًا إذا علمنا أنّ تراثنا العربيّ لا يخلو من آراء حول أساليب التعليم؛ فصاحب المقدّمة تحدّث عن بيان وجه الصواب في تعليم المتعلّم، والذي يتحقّق بدعم ملكته بوسائل التكرار ومسايرة وتيرة تعلّمه، وتقريب الفكرة منه بأمثلة حسّيّة، وتلقينه العلوم وفق قاعدة التدرّج (ابن خلدون، 1981).
- إنّ إلقاء نظرة بسيطة على إسهامات إشرافنا التربويّ في مجالات البحث العلميّ وما يعتمده من مراجع، يؤكّد انبهار أصحابه بما أنتجه العقل التربويّ الغربيّ من علوم ونظريّات تربويّة، ونتيجة لذلك تنحصر بحوثهم - أحيانًا - في دوائر من الاقتباس والترجمة والتكرار، من دون أن يكون لها حظّ من إعمال للعقل في المقروء الغربيّ، أو تكييفه أو تحديثه؛ وكلّ بحث تربويّ لا تتأصّل أوراقه العلميّة من تربته الوطنيّة، لا يمكنه إطلاقًا أن يضع يده على مكمن الداء في منظومتنا التربويّة العربيّة.

بعض خطوات تأصيل الإشراف التربويّ

إيمانًا منّا بما لجهاز الإشراف التربويّ من كفاءة معرفيّة بيداغوجيّة، فإنّنا نأمل من أطره - سواء تلك التي تشتغل في دوائر التخطيط ورسم السياسات، أو تلك التي تقع على عاتقها مهمّات الأجرأة والمتابعة والتنزيل- أن تكون:

- باحثة في تراثنا العربيّ عمّا قد يتناثر فيه من آراء تربويّة، يمكن بلورتها في طرح نظريّ تربويّ متكامل.
- مسهمة بإنتاجات تربويّة تنطلق من واقع مدارسنا العربيّة.
- متجنّبة إسقاط النظريّات التربويّة الغربيّة بشكل متعسّف على واقعنا التربويّ العربيّ.
- متواصلة مع المدرّس تواصلًا أفقيًّا غير عموديّ، كون المدرّس هو من الركائز الأساس لكلّ عمل يروم النهوض بالنظام التربويّ (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021).
- منصتة لما يسطّره المدرّسون من اقتراحات في مجالسهم التعليميّة، ومؤطّرة لندوات تربويّة تثير نقاشًا بنّاءً وأسئلة عميقة، حول كيفيّة تطوير العمليّة التربويّة في بلادنا، لتنتهي هذا الندوات إلى إنتاج بحوث تربويّة هادفة.

***

ينبغي للإشراف التربويّ الذي يسعى لتطوير الممارسة الصفّيّة في مدارسنا العربيّة، أن يعمل في فرق بحث متعدّدة التخصّصات، على دراسة الصفّ المدرسيّ بما فيه من عوائق ومفارقات، وما يتخلّله من إكراهات ذاتيّة وموضوعيّة، وما تعانيه الجماعة المتعلّمة من تمثّلات معرفيّة تجانب الصواب، وفوارق نفسيّة وذهنيّة متفاوتة، وذلك حتّى يتسنّى له أن يفرز حلولًا علاجيّة تنطلق من واقع المدرسة العربيّة، ومن صميم إشكالاتها المزمنة. ولا يمكن لدراسته تلك أن تكون ناجعة إذا أصرّ فيها على النظر إلى واقعنا التعليميّ بنظّارة فرنسيّة أو كنديّة، لأنّ ذلك سيفضي إلى أشكال كثيرة من التغريب الثقافيّ في ميداننا التربويّ (السورطي، 2009).

د. فهد أولاد الهاني
أستاذ التعليم الثانويّ التأهيليّ، وزارة التربية الوطنيّة
المغرب

المراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن. (1981). *المقدّمة*، (ص 533-534). بيروت، لبنان: دار القلم.
- أرماندو، أنتونيلو. (2005). *التربية والتحليل النفسيّ، التحليل النفسيّ الفرويديّ أنموذجًا*. (ترجمة: غريب، عبد الكريم)، (ص 6). منشورات عالم التربية.
- السورطي، يزيد. (2009). السلطويّة في التربية العربيّة، (ص197). مجلّة *عالم المعرفة*.
- شحاتة، حسن، وآخرون. (2003). معجم *المصطلحات التربويّة والنفسيّة* (ص 171). مصر: الدار المصريّة اللبنانيّة.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، تقرير موضوعاتيّ. (2021). *مهنة الأستاذ(ة) في المغرب بمعيار المقارنة الدوليّة*، (ص 95). المملكة المغربيّة.
- المير، خالد، وآخرون. (1996). *الطرائق البيداغوجيّة، سلسلة التكوين التربويّ* (04)، (ص 93). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- وزارة التربية الوطنيّة والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ (2008). *من أجل نفس جديد للإصلاح: تقديم البرنامج الاستعجاليّ 2009-2012*، (ص 3). المملكة المغربيّة.

مقال

المهارات الحياتيّة: جسر نحو مستقبل مشرق

بثينة المرعي

في عالمنا المعاصر المتسارع، أصبحت التربية أشبه برحلة مليئة بالتحدّيات المتجدّدة التي تفوق ما واجهه أولياء الأمور في أيّ وقت مضى. فاليوم لم تعد التربية تقتصر على توفير احتياجات الأطفال الأساسيّة، أو توجيههم سلوكيًّا فحسب، بل أصبحت مسؤوليّة معقّدة، تتطلّب توازنًا دقيقًا بين تلبية احتياجات الأسرة، والعمل، والحياة الشخصيّة. ووفقًا لتقرير الجمعيّة الأمريكيّة لعلم النفس لسنة 2021، تشير الدراسات إلى أنّ أولياء الأمور يرزحون تحت وطأة التوتّر والقلق المتزايدَين، نتيجة محاولاتهم المستمرّة للتوفيق بين حياتهم المهنيّة، وأدوارهم كأوصياء على أطفالهم. هذا العبء المتراكم ينشأ من شعورهم بعدم القدرة على تخصيص الوقت الكافي لأنفسهم، ما يضعهم في دائرة ضغوط نفسيّة، تؤثّر سلبًا في صحّتهم الجسديّة والعاطفيّة.

يكمن حلّ هذه المشكلة في تعليم الأطفال المهارات الحياتيّة؛ فتعلّم الأطفال كيف يكونون مستقلّين في إدارة شؤونهم، يخفّف العبء على الآباء والأمّهات، ويمنحهم مساحة للاهتمام بأنفسهم، واستعادة التوازن في حياتهم. إلى جانب هذا، تكتسب المهارات الحياتيّة أهمّيّة كبيرة بالنسبة إلى الأطفال، لأنّها ليست مجرّد

أدوات لتسيير حياتهم اليوميّة، بل هي الأساس الذي يساعدهم على تطوير شخصيّاتهم، وتعزيز قدراتهم على اتّخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، والتعامل مع التحدّيات بثقة. تعلّم المهاراتُ الحياتيّة الأطفال الاستقلاليّة والمسؤوليّة والتواصل الفعّال، وهي قيم تظلّ معهم مدى الحياة، وتساعدهم في بناء مستقبل مشرق لأنفسهم ولمن حولهم.

في هذا المقال، سنستعرض أهمّ المهارات الحياتيّة التي يجب غرسها في نفوس الأطفال، لتكون بمثابة أدوات تعينهم في حياتهم، وتخفّف عن والديهم الأعباء المتزايدة.

المهارات الحياتيّة: بوّابة العبور من المعرفة إلى الإبداع في الحياة اليوميّة

تعتبر المهارات الحياتيّة جسرًا يربط بين الحاضر والمستقبل، وبين النظريّة والتطبيق، وبين الفكرة والابتكار. من خلال هذه المهارات، نصبح قادرين على اتّخاذ قرارات سليمة، وحلّ المشكلات بطرق إبداعيّة، والتواصل بفعّاليّة، والعمل مع الآخرين بشكل مُنسجم. وفقًا للجمعيّة الأمريكيّة لعلم النفس، تُعرّف المهارات الحياتيّة بأنّها مجموعة من الأعمال والآداب والسلوكيّات التي تساعد الأفراد على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليوميّة.

تتنوّع قائمة المهارات بتنوّع البيئة وتعقيدها، وتختلف من باحث إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر. فنجد بعض الدراسات تركّز على الجانب الصحّيّ، مثل المحافظة على نظافة الجسم والمكان بمهارات التدبير المنزليّ، وتركّز أخرى على الجانب الاجتماعيّ العلائقيّ، مثل مهارات إدارة المال والعمل الجماعيّ، في حين تركّز دراسات أخرى على الجانب الذهنيّ، مثل مهارات التفكير المنطقيّ، وحلّ المشكلات التي تبرز في مهارة الخياطة مثلًا.

انطلاقًا من تجربتي الشخصيّة في تعليم الصفوف الابتدائيّة، وبفضل التنسيق المستمرّ مع مدير مدرستي وتوجيهه الداعم، أتيحت لي فرصة تطوير مجموعة من الأنشطة المتنوّعة التي تعزّز المهارات الحياتيّة، وتنفيذها مع الطلّاب. كانت تلك الأنشطة شاملةً عدّةَ مجالات من المهارات الحياتيّة، ما أضفى تأثيرًا إيجابيًّا ملموسًا في تجربة التعليم والتعلّم داخل الفصل.

مهارة التدبير المنزليّ والطبخ

في إطار تدريسي مادّة اللغة الفرنسيّة للصفّ الثالث الابتدائيّ وفق المنهج التونسيّ، وبهدف تنمية الوعي بالتغذية السليمة، والعناية بالجسم، وتعزيز العمل الجماعيّ، نظّمت نشاطًا شارك فيه التلاميذ مع أمّهاتهم، لتعلّم طريقة تحضير "الكريب". قام التلاميذ بصنع "الكريب" بأنفسهم، بمساعدة أمّهاتهم وإرشادهنّ: أحضروا جميع المستلزمات، وشاركوا في تزيين "الكريب" داخل الفصل. اعتمدت في هذا النشاط على استراتيجيّة "أمّي كوني معي دائمًا"، والتي طُبّقت للمرّة الأولى في مدرستي، فكانت السبب في حضور الأمّهات إلى الفصل، ما عزّز العلاقة بين وليّ الأمر والمربّي. هذا التفاعل ساعد الأطفال في تعلّم تحمّل المسؤوليّة، وتطوير مهارات الاعتماد على النفس. وكانت أهدافي واضحة، وهي:

تنمية الاستقلاليّة: عندما يتعلّم الأطفال المهارات الحياتيّة، يتمكّنون من القيام بالمهام اليوميّة بأنفسهم، مثل ترتيب أغراضهم، وإعداد الوجبات البسيطة، والتخطيط ليومهم، وبذلك يُرفع الكثير من العبء عن كاهل الأمّ.

تعزيز الثقة بالنفس: اكتساب هذه المهارات يزيد من ثقة الأطفال في قدرتهم على مواجهة تحدّيات الحياة اليوميّة. كما أنّ تحسين مهارات التعاون، وتوثيق الروابط بين الأسرة والمدرسة في إطار تربويّ، يدعم التعاون والتواصل المستمرّ.

يمكن اعتماد مهارة الطبخ في مجالات أخرى، على سبيل المثال:

الرياضيّات:

يمكن استخدام مهارة الطبخ لتعليم مفاهيم القياس، مثل تحديد الكميّات، واستخدام الكسور (نصف كوب، ربع ملعقة...)، وحساب الوقت اللازم لطهو الوجبات.

العلوم:
يمكن استغلال عمليّة الطهو لتفسير التغيّرات الكيميائيّة والفيزيائيّة التي تحدث عند مزج المكوّنات أو تسخينها، ما يسهم في فهم التلاميذ مفاهيم التغيّرات في الحالة، والتفاعلات، والتغذية الصحّيّة.

التربية المدنيّة:
يمكن ربط الطبخ بالعمل الجماعيّ والتعاون بين التلاميذ، إذ يتعلّم الأطفال كيفيّة توزيع المهامّ، والعمل فريقيًّا ضمن مسابقة أطيب طبق مثلًا. كما يمكن تعزيز القيم، مثل النظافة والاهتمام بالصحّة العامّة.

التربية على القيم الإنسانيّة
يمكن ربط الطبخ بمفاهيم مثل احترام الطعام، وشكر النعم، وتعليم التلاميذ التواضع والمسؤوليّة تجاه مواردهم الغذائيّة، وعدم إهدار الطعام، لا سيّما عند الذهاب إلى المطاعم والفنادق للاستجمام. فيمكن هنا تنفيذ مسرحيّات، وتجسيد دور الطبّاخ ودور الحرّيف، من باب التوعية البنّاءة.

مهارة الصيانة المنزليّة

أجرينا ورشة عمل حول الصيانة الخفيفة للأطفال في الصفّ السادس، بهدف تعليمهم مهارات صيانة بسيطة، تمكّنهم من مساعدة والديهم في المنزل، وتعزّز قدرتهم على حلّ المشكلات. خلال الورشة، دُرِّب الأطفال على تغيير المصباح الكهربائيّ بأمان، واستبدال كيس المكنسة الكهربائيّة، وتركيب رفّ صغير باستخدام الأدوات اليدويّة المناسبة.

أحد تلاميذي كان يفضّل اللعب على المشاركة في أعمال المنزل. لكن، بعد الورشة، شعر بفخر كبير عندما نجح في تغيير المصباح الكهربائيّ في غرفته بيديه، تحت إشراف والديه الدائم. لاحقًا قال لي بابتسامة واثقة: "الآن أشعر أنّني أستطيع إصلاح أيّ شيء!"، في إشارة إلى تطوّر قدرته على الاعتماد على نفسه، مع حفاظه على دعم والديه ورعايتهما.

لاحظت بتواصلي المستمرّ مع والديه، أنّه أصبح يتطوّع باستمرار لمساعدة أمّه وأبيه في أعمال الصيانة المنزليّة البسيطة، وصار يخبرني بذلك بنفسه. درّسته في الصفّ السادس من المرحلة الابتدائيّة، وهو اليوم في الصفّ التاسع من المرحلة الإعداديّة، وما يزال يتواصل معي باستمرار، ويخبرني بكلّ مستجدّاته الدراسيّة والعائليّة.

لا تعزّز هذه المهارات استقلاليّة الأطفال فحسب، بل تسهم أيضًا في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على تحمّل المسؤوليّة. كما يعزّز هذا السلوك من حسّ التعاون لديهم، ويقوّي الروابط الأسريّة، ما ينعكس إيجابيًّا على صحّتهم النفسيّة وتفاعلهم الاجتماعيّ.

وحتّى في مجال التربية والتعليم، فالعمليّة التعليميّة لا تقتصر على حصّة التدريس، بل تمتدّ العلاقة بين المربّي والتلميذ إلى ما هو أبعد من جدران الفصل الدراسيّ. لهذا السبب، يجب أن يكون التواصل بينهما دائمًا ومستمرًّا.

مهارة إدارة المال وعلاقتها بالرياضيّات

نظّمت نشاطًا تعليميًّا مبتكرًا لتعليم التلاميذ أساسيّات إدارة المال؛ إذ وزّعتهم في مجموعات صغيرة، وأعطيت كلًّا منهم مصروفًا افتراضيًّا ليوم كامل. كان عليهم استخدام هذا المصروف لشراء مستلزمات مدرسيّة، وألعاب صغيرة، من "متجر المدرسة" الذي أُعدّ خصّيصًا لهذا الغرض. تعلّم التلاميذ من هذه التجربة التمييز بين الاحتياجات الأساسيّة مثل الكتب والأقلام، والرغبات مثل الألعاب والحلوى، ما أسهم في تعزيز مهاراتهم في التخطيط واتّخاذ القرارات الماليّة.

في إطار عملي عضوًا في الهيئة الإداريّة ولجنة الإشراف في الجمعيّة التونسيّة لتكنولوجيا التربية الحديثة، كنت مسؤولة عن توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتنظيم المبادرات الافتراضيّة، ومن بينها مبادرة "رمضان بنكهة بلدي العربيّ". شجّعت تلاميذي على المشاركة في هذه المبادرة، ما ألهم إحدى تلميذاتي للبحث عن طرق مبتكرة للمشاركة، واقترحت أن تقوم مع أصدقائها بادّخار المال لدعم المحتاجين في شهر رمضان.

بالفعل، شارك التلاميذ باسم المدرسة، وفازوا بالجائزة الأولى على مستوى الجهة، ما رسّخ في نفوسهم قيم الادّخار، واستخدام المال بحكمة لتحقيق أهداف نبيلة. كان لهذه التجربة أثر كبير في تعزيز قدرتهم على اتّخاذ قرارات ماليّة ذكيّة، وربط مهارة إدارة المال بالرياضيّات، كما غرست فيهم أهمّيّة التخطيط لتحقيق أهدافهم المستقبليّة، ودعم المبادرات الأخلاقيّة الهادفة.

مهارة الخياطة

ليست الخياطة مجرّد مهارة حياتيّة مهمّة، بل هي أداة مبتكرة، يمكن توظيفها لتعزيز مفاهيم تعليميّة أخرى. فباستخدام هذا النهج، يمكن تعليم الأطفال في الصفوف الابتدائيّة كيفية رسم أنواع مختلفة من الخطوط، مثل الخطّ المستقيم، والمنحني، والمتعرّج، ما يسهم في تطوير مهاراتهم اليدويّة، وتعزيز التنسيق بين العين واليد.

على سبيل المثال، قمت بتصميم نشاط عمليّ، لتعليم التلاميذ خياطة خطوط بسيطة على قطع قماشيّة صغيرة، باستخدام إبر بلاستيكيّة وخيوط ملوّنة. بدلًا من الاكتفاء برسم الخطوط على الورق، أتاح النشاط للتلاميذ فرصة لتجربة الخطوط عمليًّا بخياطتها، ما أسهم في ترسيخ فهمهم لها بشكل أعمق.

أظهرت إحدى تلميذاتي التي كانت تواجه صعوبة في رسم الخطوط المستقيمة أثناء دروس الكتابة، تحسّنًا ملحوظًا بعد المشاركة في النشاط. قالت بفخر: "الخياطة ساعدتني على تحسين خطّي، الآن أستطيع رسم الخطوط المستقيمة بشكل أفضل". لم تكن هذه التجربة أداة لتطوير المهارات اليدويّة وحسب، بل وسيلة لتعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم، وتحفيزهم على التعلّم بأساليب ممتعة ومبتكرة.

***

بعد استعراض مختلف الجوانب المتعلّقة بأهمّيّة تعليم المهارات الحياتيّة للأطفال، يتّضح أنّ هذه المهارات ليست مجرّد أدوات للحياة اليوميّة، بل ركائز أساسيّة يُبنى عليها مستقبل الأطفال. باكتساب هذه المهارات، يتمكّن الأطفال من الاعتماد على أنفسهم، ومواجهة التحدّيات بثقة وكفاءة، ما يسهم في تعزيز تطوّرهم الشخصيّ والاجتماعيّ.

ومع ذلك، يبقى السؤال قائمًا: كيف نضمن استمراريّة تعليم هذه المهارات وتطويرها، بما يتماشى مع وتيرة التغيّر السريعة التي يشهدها العالم؟ يكمن الحلّ في اعتماد التربية والتعليم على الابتكار والتكيّف، مع التركيز على دمج المهارات الحياتيّة في المناهج الدراسيّة بشكل عمليّ وفعّال. ينبغي أن تُدمج هذه المهارات في مختلف الموادّ، مثل الرياضيّات، والعلوم، والفنون، مع توجيه الأطفال نحو فهم قيمتها في حياتهم اليوميّة، ما يضمن استمراريّة تأثيرها الإيجابيّ في تطوّرهم.

إلى جانب ذلك، يتطلّب الأمر استثمارًا في تدريب المعلّمين، وتزويدهم بالأدوات الحديثة لتقديم هذه المهارات بطرق مبتكرة وتفاعليّة. يمكن تحقيق ذلك باعتماد أساليب مثل المشاريع الجماعيّة، والتعلّم القائم على حلّ المشكلات، ما يخلق بيئة تعليميّة تحفّز التفكير النقديّ، وتطوّر مهارات حلّ المشكلات. بهذه الطريقة، يمكننا ضمان إعداد جيل قادر على التكيّف مع المتغيّرات، وصقل مهاراته بشكل مستمرّ، لبناء مستقبل أفضل.

بثينة المرعي
أستاذة مرحلة ابتدائيّة
تونس/ قطر

مقال

التغذية الراجعة البنائيّة: صوت المتعلّم في تطوير تعلّمه

د. شذى حمدان

تُعدّ التغذية الراجعة حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة، إذ تؤدّي دورًا حاسمًا في تشكيل تجارب التعلّم وتعزيز الأداء الأكاديميّ للمتعلّم. يقول عالم النفس التعليميّ جون هاتي (2022): "التغذية الراجعة واحدة من أقوى التأثيرات في التعلّم والإنجاز". توفّر التغذية الراجعة للمتعلّمين فرصة فريدة للتفكير في أدائهم، وتحديد نقاط القوّة، ومعالجة نقاط الضعف، ما يسمح بتعديل مسارات التعلّم الخاصّة بهم لتحقيق تحسين مستمرّ.

تعريف التغذية الراجعة وأهمّيّتها

التغذية الراجعة، ببساطة، هي المعلومات المقدّمة من قبل معلّم، بخصوص جوانب الأداء أو الفهم لدى المتعلّم، والتي توفّر له تصوّرًا واضحًا حول مدى تقدّمه نحو الأهداف التعليميّة المحدّدة. يؤكّد بولوس وماهوني (2008) على أهمّيّة التغذية الراجعة بقولهما: "يجب تقديم التغذية الراجعة لك بحيث تستطيع فعلًا إجراء تغيير... إذا لم تتمكّن من إجراء تغيير استنادًا إلى ما يُقدّم إليك، فإنّه بلا جدوى". في هذا المقال، سأسلّط الضوء على تجربتي الشخصيّة في توظيف التغذية الراجعة، بطرق تعزّز أداء المتعلّمين، وتمكّنهم من رسم مسارات تعلّم أكثر فاعليّة وإنتاجيّة.

أشكال التغذية الراجعة وتأثيرها

تأخذ التغذية الراجعة أشكالًا متعدّدة، تتراوح بين الفوريّة والمؤجّلة، واللفظيّة والمكتوبة، والداخليّة والخارجيّة. كلّ شكل له دوره وأهمّيّته في العمليّة التعليميّة، واختيار النوع المناسب يعتمد على السياق التعليميّ والأهداف المرجوّة.

التغذية الراجعة الفوريّة مقابل المؤجّلة:

- الفوريّة: تُقدّم مباشرة بعد أداء المهمّة أو أثناءها، ما يسمح للمتعلّم بإجراء تعديلات فوريّة. على سبيل المثال، خلال العروض التقديميّة، قد يُعطي المعلّم تعليقات فوريّة على أسلوب المتعلّم في العرض، ومدى وضوح الأفكار المقدّمة، ما يساعده في تحسين أدائه في الحال.
- المؤجّلة: تُقدّم بعد فترة من إكمال المهمّة، ما يعطي المتعلّم فرصة للتفكير الذاتيّ والتحليل. وتُقدّم التغذية الراجعة بعد مراجعة شاملة، فتوفّر تحليلًا أعمق للعمل، وتساعد المتعلّم في تحسين مهاراته على المدى الطويل.

التغذية الراجعة اللفظيّة مقابل المكتوبة:

- اللفظيّة: تتمّ شفويًّا، وغالبًا ما تكون فوريّة وديناميكيّة، وتستخدم في النقاشات الصفّيّة، أو أثناء الأنشطة التفاعليّة. يقدّم المعلّم بها إرشادات سريعة ومباشرة، تساعد المتعلّم في تصحيح الأخطاء أو تعديل الأفكار.
- المكتوبة: تفيد في تقديم تفاصيل دقيقة ومراجع مستقبليّة للمتعلّم. على سبيل المثال، تعليقات مكتوبة على مهمّة كتابيّة، تتيح للمتعلّم الرجوع إلى ملاحظات المعلّم بشكل متكرّر، ما يعزّز فهمه واستيعابه للمادّة بشكل أفضل.

التغذية الراجعة الداخليّة مقابل الخارجيّة:

- الداخليّة: يقوم الطلّاب بتقييم أدائهم بأنفسهم، ما يشجّع على الوعي الذاتيّ، ومهارات التقييم النقديّ. يمكن أن يكون هذا بتمارين تقييم ذاتيّ، إذ يقارن المتعلّمون أداءهم بمعايير محدّدة مسبقًا.
- الخارجيّة: يقدّمها المعلّمون أو الأقران، وتعتبر حاسمة لتوفير منظور موضوعيّ حول الأداء. على سبيل المثال،

يمكن لمراجعات الأقران في مشروع جماعيّ، أن توفّر للمتعلّم رؤى قيّمة حول كيفيّة تحسين التعاون في الفريق.

كلّ نوع من أنواع التغذية الراجعة يؤدّي دورًا فريدًا في تحسين تجربة التعلّم، وينبغي أن يستخدم بشكل استراتيجيّ، لتعزيز الفهم والأداء الأكاديميّين. بالتطبيق الدقيق لهذه الأشكال المختلفة، يمكن للمعلّمين تحقيق توازن بين توفير التوجيه الفوريّ، وتشجيع التفكير العميق، ما يسهم في بناء قدرات التعلّم الذاتيّ لدى الطلّاب وتعزيز استقلاليّتهم.

عناصر التغذية الراجعة الفعّالة

يجب أن تتّسم التغذية الراجعة الفعّالة بالوضوح والتحديد، وأن تكون موجّهة نحو الحلول، ومقدّمة في وقت مناسب. يضمن الوضوح أن يفهم المتلقّي بدقّة المناطق التي تحتاج إلى التحسين دون غموض، بينما يساعد التحديد في تركيز جهود التحسين على جوانب معيّنة، بدلًا من التشتّت بين مواضيع عدّة. يشدّد عالم النفس الأمريكيّ بنجامين بلوم، على أنّ "التغذية الراجعة الفعّالة تعطي للمتعلّم معلومات يمكنه استخدامها فورًا لتحسين أدائه" (Guskey, 2005). هذه الجوانب تجعل التغذية الراجعة أداة لا غنى عنها لأيّ تعليم فعّال.

أرى أنّ التغذية الراجعة يجب أن تكون بنائيّة وتفاعليّة، يتشارك فيها كلّ من المعلّم والمتعلّم. هذا النوع من التغذية الراجعة يهدف ليس فقط للإشارة إلى الأخطاء، بل إلى تعزيز مهارات التفكير الذاتيّ والتقييم المستقلّ لدى الطلّاب.

في تجربتي، استخدمت هذه الرؤية عندما أشركت طلّابي في عمليّة بناء المعيار الذي ستقيّم وفقه أعمالهم، وسمحت لهم بتقييمها بأنفسهم قبل تقديمها. بهذه الممارسة، تعلّموا كيفيّة تحليل أعمالهم وتقييمها بنقديّة، ما أتاح لهم فرصة الاستفادة القصوى من التغذية الراجعة التي قدّمتها إليهم لاحقًا.

عرض تجربة عمليّة

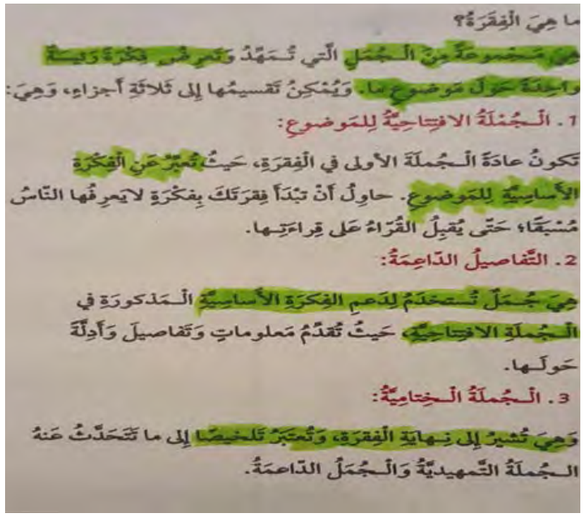
يمكن توضيح الجزء الأساسيّ من تجربتي مع التغذية الراجعة البنائيّة، عن طريق مشروع الكتابة الإبداعيّة الذي نفّذته مع طلّاب الصفّ الخامس. في هذا المشروع، قمت بتطبيق نموذج التغذية الراجعة البنائيّة وفق الخطوات الآتية:

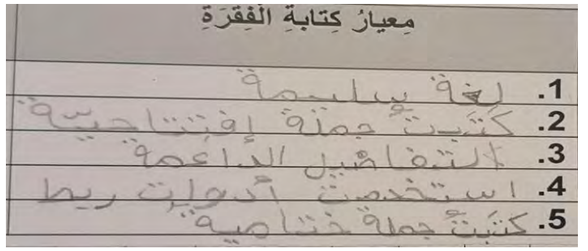
1. بناء المعايير: تطبيق نموذج التغذية الراجعة البنائيّة لتعزيز مهارات الكتابة والتفكير النقديّ لدى المتعلّمين:

لتحقيق التطوّر المرجوّ في مهارات الكتابة والتفكير النقديّ، اعتمدت نموذج التغذية الراجعة البنائيّة استراتيجيّةً رئيسة في توجيه المتعلّمين.

في البداية، أجاب المتعلّمون في جلسة من العصف الذهنيّ عن سؤال: ما الذي يجعل الكتابة فعّالة؟ معتمدين على

نموذج عناصر الفقرة. قادهم هذا النقاش إلى بناء معاييرهم الخاصّة، والتي تتضمّن معايير الكتابة الفعّالة، من سلامة اللغة، ووضوح الأفكار وتسلسلها... إلخ. كانت هذه المعايير بمثابة البوصلة التي توجّه جهودهم نحو تقديم منتج على درجة عالية من الدقّة، كما عزّزت قدرتهم على التفكير بأدائهم تفكيرًا ناقدًا.





2. بناء قائمة شطب تفصيليّة:

بنى المتعلّمون قائمة شطب تفصيليّة، تضمّنت الأفكار الرئيسة التي يودّ كلّ متعلّم منهم أن يدرجها في كتابته.

3. المراجعة الدوريّة للمسوّدات الأوّليّة: تعزيز معايير الكتابة وتنمية التفكير النقديّ:

لتحقيق تحسين شامل في الكتابة والتفكير النقديّ، قام المتعلّمون بمراجعة دوريّة لكتاباتهم، معتمدين على المعيار وقائمة الشطب التفصيليّة التي صمّموها بأنفسهم، ما أتاح لهم فرصة لتقييم مسوّداتهم، وتحديد نقاط القوّة والضعف في نصوصهم باستقلاليّة. لم تكن هذه العمليّة مجرّد مراجعة شكليّة؛ بل كانت تمرينًا عميقًا على التقييم الذاتيّ، إذ أصبح المتعلّمون أكثر وعيًا بأدائهم، وأكثر قدرة على إعادة صياغة أفكارهم. إنّ تكرار عمليّة المراجعة باستخدام المعيار وقائمة الشطب، جعل المتعلّمين قادرين على إضافة تحسينات في كلّ مراجعة، الأمر الذي انعكس بشكل إيجابيّ على جودة الكتابة. كما أكسبهم مهارة المراجعة الذاتيّة، والمقدرة على نقد أعمالهم ذاتيًّا وتطويرها. ممارسة هذا النشاط بشكل دوريّ، ستجعل من المراجعة الذاتيّة والتأمّل المستمرّ جزءًا من المنظومة الفكريّة للمتعلّم.

4. التغذية الراجعة من المعلّم، وطلب التعديلات المستندة إلى الملاحظات:

قدّمت للمتعلّمين تغذية راجعة دوريّة ومفصّلة بعد كلّ مراجعة لمسوّداتهم، وكانت موجّهة ومحدّدة، وركّزت على كيفيّة تحسين المتعلّمين لمسوّداتهم، إذ استندت إلى المعايير المحدّدة مسبقًا، والتي وضعها المتعلّمون في بداية العمليّة. تضمّنت التغذية الراجعة إشادة واضحة بنقاط القوّة في العمل المقدّم، بهدف تشجيع المتعلّم، إلى جانب ملاحظات دقيقة ومحدّدة حول الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. وبدلًا من الاكتفاء بالإشارة إلى الأخطاء، ركّزت الملاحظات على تقديم حلول واقتراحات عمليّة، تساعدهم في تطوير أدائهم بشكل مستقلّ. تقدّم هذه الخطوة منظورًا خارجيًّا، يساعد الطلاب في تنقيح أعمالهم أكثر، وتمثّل جسرًا بين القدرات الحاليّة للطالب، ومستوى المهارة المرغوب، وتجعل من الكتابة عمليّة تعلّم مستمرّة.

5. تقديم النسخ النهائيّة للحصول على جولة أخيرة من التغذية الراجعة:

وفّر هذا للمتعلّمين إغلاقًا لدورة التعلّم وشعورًا بالإنجاز. ساعدت هذه التقييمات النهائيّة الطلّاب في رؤية النتائج الملموسة لجهودهم، وإدراك تحسّنهم، والاحتفاء بإنجازهم.

6. التأمّل في نقاط القوّة والضعف:

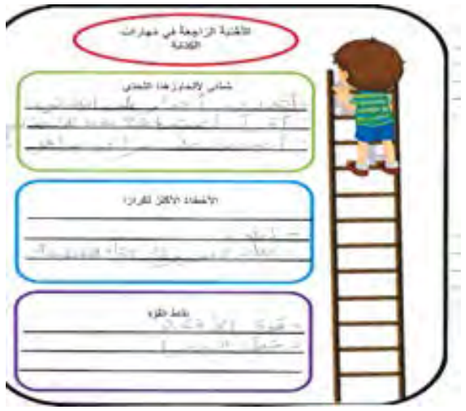
تمثّلت الخطوة الختاميّة في عمليّة التعلّم، في التأمّل العميق في نقاط القوّة والضعف التي مرّ فيها المتعلّمون

أثناء رحلتهم التعليميّة. تعدّ هذه الممارسة حاسمة في عمليّة التعلّم، إذ يقوم المتعلّمون بتقييم نموّهم، وتقدير إنجازاتهم، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من التحسين، وهو أمر أساسيّ للتعلّم مدى الحياة.

بدأ التأمّل بتوجيه المتعلّمين إلى مراجعة جميع الخطوات التي مرّوا فيها، من تحديد المعايير إلى كتابة المسوّدات، وتلقّي التغذية الراجعة، والتعديلات التي أجروها، وصولًا إلى النسخة النهائيّة. وطلبت منهم الإجابة عن أسئلة مفتوحة، مثل:

- ما أكبر نقاط القوّة التي أظهرتها في عملي؟
- ما الجوانب التي واجهت فيها تحدّيات؟
- ما خطّتي لأتجاوز التحدّيات؟

أعطى هذا النموذج للمتعلّمين فرصة لتحسين أدائهم بشكل



مستمرّ، وفهمًا أعمق لعمليّة الكتابة الإبداعيّة، ما أثرى تجربتهم التعليميّة. ويمكننا القول إنّ لتطبيق هذه النماذج من التغذية الراجعة فوائد تتجاوز تحسين مهارات الكتابة، لتشمل جوانب أخرى أكثر عمقًا، أبرزها:

- تنمية مهارات التقييم الذاتيّ: أصبح المتعلّمون أكثر قدرة على تحديد نقاط القوّة والضعف في أعمالهم بموضوعيّة، وأصبحوا قادرين على تصميم معايير تقود إنجازاتهم.
- إعداد المتعلّمين للتعلّم مدى الحياة: ساعد النموذج في غرس عادة المراجعة المستمرّة والتحسين الذاتيّ.
- فهم أهمّيّة التغذية الراجعة: بدأ المتعلّمون رحلتهم مع التغذية الراجعة بممارستها ذاتيًّا، إذ قاموا بتحليل أعمالهم بشكل مستقلّ، وتقييمها وفقًا للمعايير التي حدّدوها بأنفسهم مسبقًا. ثمّ انتقلوا إلى تلقّي التغذية الراجعة الخارجيّة من المعلّم، والتي قدّمت إليهم منظورًا جديدًا ومختلفًا حول أعمالهم، ما ساعدهم في تحسين فهمهم وتوسيع رؤيتهم. مع تكرار التجربة، أصبح المتعلّمون أكثر قدرة على التعامل مع التغذية الراجعة الخارجيّة بمرونة وانفتاح، وتعلّموا كيفيّة استيعاب الملاحظات، وتحليلها بموضوعيّة، والاستجابة لها بطريقة بنّاءة تركّز على تحسين أدائهم.

***

في ختام هذا المقال، يمكننا القول إنّ التغذية الراجعة تشكّل ركيزة أساسيّة في العمليّة التعليميّة، فهي ليست مجرّد وسيلة لتقديم المعلومات حول الأداء، بل أداة تعليميّة تحفيزيّة، تسهم بشكل كبير في التطوّر المستمرّ للمتعلّمين. وكما قال العالم التربويّ الأمريكيّ بنجامين بلوم: "التغذية الراجعة هي الجسر الذي يربط بين ما يُعرف وما يجب أن يُعرف" (Persaud, 2018). هذه الآليّة تمكّن المتعلّمين من فهم مستوياتهم الحاليّة، والطرق التي يمكنهم اعتمادها للارتقاء بها إلى المستويات المرجوّة.

أمّا بالنسبة إلى المعلّمين، فتقديم التغذية الراجعة يتطلّب فهمًا عميقًا لاحتياجات المتعلّمين، ما يسهم في بناء علاقة تعليميّة أكثر فعّاليّة ومرونة. لذلك، ينبغي على المعلّمين السعي لتطوير مهاراتهم في هذا المجال، واستخدام التغذية الراجعة بطريقة تضمن تحقيق الأهداف التعليميّة، وتلبّي التوقّعات التربويّة.

د. شذى حمدان
معلّمة في برنامج السنوات الابتدائيّة
الأردن

المراجع

- M.E Learning Resources. (2022). *رؤية جون هاتي عن التعليم المرئيّ وأهمّيّة التغذية الراجعة* [John Hattie's vision on visible learning and the importance of feedback] [Video]. YouTube.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(2), 143–154.
- Guskey, Thomas. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. *ResearchGate.*
- Persaud, Christine. (2018). *"Bloom's Taxonomy | the Ultimate Guide to Bloom's".* Top Hat.

مقال

تأمّلات معلّمة
الدراما منهج لتعلّم اللغة العربيّة

آلاء رياض حميدة

"المعلّم الملهم ليس من يحمل شهادة، بل من يشارك الناس بما تبلور ونضج بداخله، وما يجسّده في أسلوب حياته" (السكاكيني، 1982).

خير ما أستهلّ به كتابتي، مقتطفٌ من أقوال السكاكينيّ، والتي شكّلت جذور فكره في التعامل مع العمليّة التعليميّة التعلّميّة بعناصرها الأساسيّة: المعلّم والطالب والمنهج الدراسيّ والبيئة التعليميّة. ذلك مع التركيز على الهدف والوسيلة التي تصوغ كلّ ذلك، في سبيل بيئة تعلّميّة نوعيّة تزخر بالإبداع والاستقلال والاحترام والتقدير والكرامة لكلّ من الطالب والمعلّم. فالطالب كائن اجتماعيّ، لا بدّ من إعداده لدوره الكامل في الحياة، مع مراعاة أبعاده الفكريّة والنفسيّة والسلوكيّة والإبداعيّة، على امتداد رحلته التعليميّة.

عندما التحقت ببرنامج اللغة العربيّة في جامعة بيرزيت، كنت أطمح إلى التحرّر من حدود جملة "مادّة اللغة العربيّة"، باعتبارها مجرّد مادّة دراسيّة محصورة في أنماط تقليديّة من الإعراب والنسخ والحفظ، وغيرها من الإملاءات المجرّدة.

لا يمكن أن يقتصر التعليم الحقيقيّ والناجح على المساحيق التي تفرضها قيود السلطة التربويّة، والتي تعمل بدورها على تقييد إبداع الطلّاب، وبالتالي تكبيل قدرة المجتمعات على النهوض. فالمدرسة التقليديّة، الخاضعة لأنظمة وقوانين تُفرض من الأعلى، لا تخرّج سوى عناصر رأسماليّة تخدم المصنع، بينما تقمع الفكر الإبداعيّ، وتعتمد على الامتحان والتقييم معيارًا وحيدًا للنجاح، لتنتهي بمنح الطالب "كرتونة الشهادة" بعد استيفائه للمتطلّبات الشكليّة، من دون أن تقوده إلى جوهر التعليم المتمثّل في الإبداع والمغامرة والنقد.

لذلك، لا بدّ من تزويد الطلّاب بأدوات النقد وتدريبهم عليها، وإفساح المجال أمامهم لإبداء آرائهم، وتنمية حسّ المشاركة في تشكيل عمليّة التعلّم وصياغة المعنى، ليكونوا فاعلين لا مفعولًا بهم.

حذّر خليل السكاكينيّ من التعليم الرسميّ الذي يتميّز بالانضباط الدقيق للأهداف والمناهج والجداول الزمنيّة، واعتبره إذلالًا واحتذاءً بحذاء الغير. ورأى في اللغة العربيّة لغة الكرامة في فكره وعمله. فهي الأساس الذي يقوم عليه دور المعلّم في المجتمعات العربيّة؛ إذ لا تكمن قيمته في عدد الشهادات أو نوعها، بل في مدى مشاركته ما يتعلّمه وما ينضج بداخله مع مجتمعه وطلّابه. فجوهر فكر السكاكينيّ يركّز على الطريق بدلًا من المحتوى، وعلى عمليّات التفكير، ودور الطالب في التعلّم، ونموّه في مختلف الجوانب، مع احترامه، وتوسيع مداركه، وتقوية عقله، وضمان سعادته بعيدًا عن رهبة الامتحانات، وبثّ الدافع الذي يعزّز همّته، ويقوده إلى أن يكون طالبًا حرًّا وقويًّا وأخلاقيًّا ومنسجمًا داخليًّا (فاشه، 2018).

معلّمة أبحث عن دور، لا عن وظيفة

"إنّ ما يصنع جودة التعليم هو تبيان الكيف لا النوع".
"ماذا تقصد عندما تقول: هذا مدرّس ممتاز؟"

"بالنسبة إليّ، المدرّس الممتاز هو ذلك الشخص الذي يعرف الفرق بين العلاقة بالأشياء والعلاقة بالناس"(هيثكوث، 2016).

طالما تحدّثت عن حلمي في البحث عن دور وكينونة وانتماء وعطاء وحبّ وأمل. لم أكن أبحث عن "وظيفة "، بل عن "دور"، أبحث "عمّا أريد أن أكون". ربّما كان حلمي في يوم من الأيّام أن أكون سفيرة لدولة فلسطين، إلى أن قرّرت مع بداية مسيرتي الجامعيّة أن أكون سفيرة للغة العربيّة. فكيف أكون سفيرة للغتي إن لم أتقنها، وأعشقها، وأغوص في دررها، وأنهل من معارفها؟ كيف أعلّمها طلّابي، وكيف أمارسها وأقدّمها إليهم؟ هل كما قُدّمت إلينا عندما كنّا طلّابًا: أعرب... احفظ الأبيات... اكتب ما تحفظ...؟

تعلّم بلا حدود

يقف الطالب أحيانًا أمام المعلّم متذمّرًا من أنّ المسألة الواردة في الامتحان لم تُطرح بالطريقة نفسها في الصفّ، أو عندما يعبّر عن نفوره من مادّة اللغة العربيّة، أو الرياضيّات، أو الجغرافيا، نتيجة نمط التعليم السائد الذي يختزل دوره في تلقّي المعلومات، وأداء الواجبات من دون تفاعل حقيقيّ.

وحين تصبح ظاهرة الاعتماد المطلق على المعلّم في الشرح أمرًا شائعًا، وكأنّ الطالب مجرّد وعاء يُملأ بالمعلومات، نجده مستسلمًا لما تقدّمه المادّة الدراسيّة، فاقدًا الشغف، يدرس من أجل الاختبار فقط، من دون أن يمتلك القدرة على قراءة النصوص وتحليلها ونقدها، أو التفاعل مع جماليّاتها. وعندما يتحوّل الحكم على الطالب إلى عمليّة محصورة في اختبارات وتقييمات ظالمة، لا تراعي الفروق الفرديّة، ولا تمنحه دورًا فاعلًا في الصفّ والبيت والمجتمع... هنا، يجب أن نقف ونفكّر مليًّا، حتّى لا نتحوّل إلى مجرّد امتداد للنظام التعليميّ السائد.

الدراما منهجًا

وصفت دوروثي هيثكوت التعليم بأنّه عمليّة إبداعيّة تتميّز بخمس ظواهر أساسيّة: الدافعيّة؛ والشعور بالرضا عند

ممارسته؛ والتغذية الراجعة التي تواكب تنفيذه؛ ووجود مؤشّرات للتواصل أثناءه؛ بالإضافة إلى الطقوس الخاصّة بالشروع فيه.

فجوهر العمليّة التعليميّة هو التركيز على الطريق بدلًا من المحتوى، وذلك عن طريق تدريب المعلّمين على خلق وضع تعلّميّ، وتطوير خبراتهم، ومنح الطلّاب فرصة لمكافحة المشكلات ثمّ الوصول إلى حلّ، وتحقيق الانخراط الإيجابيّ لديهم (هيثكوث، 2016).

من هنا برزت الحاجة إلى تعلّم الدراما، باعتبارها وسيلة ونهجًا يساعدان في بناء فهم أعمق حول عمليّتيّ التعليم والتعلّم، وتحقيق التعليم التكامليّ الذي يتيح لنا استكشاف مكنونات الأشياء عن طريق تأطيرها. حيث تسهم الدراما في خلق حالة من "الأمان" لدى الطالب، ما يشجّعه على الاستكشاف، والمشاركة، والمراقبة، والتجريب، إلى جانب تطوير مهاراته، والتعبير عمّا في داخله، والاستمتاع بالتعلّم. وبهذا يتشكّل لديه وعي متنامٍ، وتنمو لديه مهارات التفكير العليا والتخيّل، إذ تساعده الدراما في خلق عالم من الخيال يمكّنه من التجريب، والمشاركة، والتفاعل بحريّة وإبداع.

تُعدّ الدراما وسيلة قويّة لتعزيز التعاون والتواصل، إذ تمتلك القدرة على تغيير طرق التفاعل والتعبير بين الأفراد. كما أنّها جزء أصيل من الثقافة، تمنح المتعلّمين أداة لفهم ذواتهم، والتواصل مع محيطهم، وشحذ قدرتهم على الفهم، وتعزيز مهارات التعبير، وتنمية المعرفة الفكريّة والعاطفيّة (بويل، 2009).

ليست الدراما مجرّد استراتيجيّة تدريسيّة بالمفهوم التقليديّ، بل استجابة إبداعيّة تسهم في ابتكار النصوص والعروض ضمن عمليّة تكوينيّة مستمرّة، تستكشف الأوضاع والموادّ من زوايا متعدّدة. يتحقّق ذلك من خلال تجربة المشاركين طرائق هذا الشكل الفنّيّ واستراتيجيّاته وأعرافه، وتجسيدها داخل عالم مُتخيّل، ما يسمح لهم بنقل الخبرة من الخيال إلى الواقع. وتكمن أهمّيّة هذه التجربة في إمكانيّة تنفيذ التجارب الدراميّة في مشروعات جديدة.

الدراما... من التجربة والتطبيق إلى المشروع

"المشوار يبدأ بخطوة"، ومشوارنا في التخطيط للدراما يبدأ بأفكار تتنقّل في أذهاننا، ونكتبها بشكل عشوائيّ على الورق، على هيئة ملاحظة، أو عبارة، أو اقتباس، أو هدف تعلّم. بعد ذلك، نبحث في أجزاء المنهاج لنرى ما يمكن استكشافه في كلّ منطقة، ونتساءل ما إذا كان هذا سيلبّي احتياجات الطلّاب، ويحقّق الأهداف المرجوّة. ثمّ ننتقل إلى مرحلة أكثر تحديدًا، وهي مرحلة وضع المخطّط الإجرائيّ الذي يمكن تطبيقه في الصفّ. يشمل هذا المخطّط الأنشطة والخطوات والاستراتيجيّات والمهامّ التي ستُنفّذ مع الطلّاب، مع مراعاة توزيع الوقت على الأنشطة. يتعيّن أن تتوافق هذه الأنشطة والاستراتيجيّات مع الموضوع المطروح والأهداف التي نسعى لتحقيقها. كما يتعيّن ترتيبها وفقًا لما يقتضيه السياق واحتياجات الدرس، فيدعم ذلك بناء الأدوار واستكشاف الموضوعات باستخدام الخيال، بهدف صنع معنى، سواء على شكل فهم، أو شعور، أو فكرة، تمهيدًا لاستكشاف المفاهيم والقضايا ضمن سياق اجتماعيّ وثقافيّ، ما يسهم في بناء تصوّرات، واتّخاذ مواقف وتقييمها. كما تساعد هذه الطريقة في التنبّؤ بالمشكلات المحتملة، وتوفير حلول لها إذا ظهرت. وغالبًا يبقى السؤال: كيف أبدأ؟ هل أبدأ بنشاط تفاعليّ؟ أم بعرض فيلم؟ أم بصورة؟ أم ربّما باقتباس محفّز؟ كيف سأنتقل إلى النشاط التالي وصولًا إلى لحظة التأزّم أو الذروة التي ستقود إلى اللحظة الدراميّة؟ وكيف سنختتم الدراما؟ هل باستخدام استراتيجيّة معيّنة؟ أو بالتأمّل داخل الدور أم خارجه؟ من الطبيعيّ أن نواجه كلّ هذه التساؤلات أثناء التخطيط المكتبيّ والإجرائيّ.

ساحة الحناطير: من قصّة في المنهاج الفلسطينيّ، إلى تجربة دراميّة مثيرة

ما هو مصير الإرث الثقافيّ والتاريخيّ والوطنيّ، في ظلّ وجود فجوة بين الأجيال؟

في هذه المنطقة التي نستكشفها من أجل صنع معنى ما، ذاتيّ واجتماعيّ وثقافيّ، قمنا ببناء هذه التجربة العميقة استنادًا إلى

قصّة "ساحة الحناطير" للكاتب أنور أبو مغلي، وهي جزء من منهاج الصفّ العاشر. في هذه الدراما، عملت مع الطالبات في سياق متخيّل حول قصّة جدّ يعيش في المهجر، وكان يعرف ساحة الحناطير قبل اللجوء، فهو يحتفظ بتراث هذه الساحة وذكرياتها في غرفته، مثل صور تذكاريّة، ومفتاح، وأدوات، ودفتر مذكّرات. أمّا في الغرفة المجاورة لغرفته، تسكن الحفيدة التي لا تكترث لهذا الموضوع، فلديها مساحتها الخاصّة، وأشياؤها التي تنتمي إلى جيلها، فهي تعتزّ بصور لها ولصديقاتها وللمشاهير.

من هذا السياق المتخيّل، استكشفنا الفجوة بين الأجيال، ومصير الإرث الثقافيّ والوطنيّ في ظلّ هذه الفجوة. لم نكتف باستكشافها فحسب، بل تعرّفنا أيضًا إلى إرث غنيّ وتاريخ عميق، يحكي حكاية شعب وهويّة وانتماء، واعتزاز بالتراث والماضي يسكن داخلنا. هذا الإرث حاضر في قلوبنا وعقولنا، مهما ارتحلنا أو ابتعدنا، فإنّه يظلّ حاضرًا. بهذه التجربة، نقضت الطالبات مقولة الاحتلال: "الكبار يموتون والصغار ينسون"، وكرّرن مقولة "من لا ماضي له لا حاضر له".

كلّ هذه المعرفة والمشاعر ظهرت وتكوّنت باستخدام استراتيجيّات الدراما وأعرافها، وخلق مستويات من التوتّر.

حقّقت هذه التجربة أهدافًا أخرى، مثل تعلّم اللغة العربيّة في سياق حيّ، بتنمية مهارات القراءة والكتابة والتعبير الوظيفيّ والإبداعيّ والمحادثة والمسرح. استُخدمت استراتيجيّات الدراما وأعرافها لتطوير هذه المهارات، مثل كتابة الرسائل، والبيانات، والتقارير، والأوصاف، وتعزّزت المهارات التعبيريّة الشفويّة والكتابيّة لدى الطالبات، باستخدام استراتيجيّات مثل السرد، والرواية، والأحاديث المسموعة، وغيرها من الأساليب التي تخدم هذا الغرض.

اختتمت هذه الدراما بموت الجدّ ورحيله، تاركًا إرثه وذكرياته. ماذا ستفعل الحفيدة بتلك الذكريات؟

هذا ما اكتشفته الطالبات في اللحظة الدراميّة، عندما دخلت الحفيدة إلى غرفة الجدّ، وأخذت أغراضه وذكرياته ووضعتها في كيس، لتُخلق بذلك لحظة توتّر:
ماذا ستفعل الفتاة بهذه الأغراض؟

في لحظة توتّر دراميّ، تخيّلت الطالبات ردّ فعل الأب حين دخل غرفة والده ولم يجد الأغراض. ثمّ قامت المعلمة بدور الحفيدة التي ناداها الأب ليفهم ما حدث. بعد ذلك، تقمّصت الطالبات دور الأب (جماعيًّا)، إذ استعرضن الموقف بحوار الفتاة مع والدها. شرحت الفتاة الأسباب التي دفعتها إلى إزالة الأغراض، مثل رغبتها في توسيع غرفتها الضيّقة، وشعورها بعدم الجدوى من وجود هذه الأغراض بعد وفاة الجدّ. بهذه الأدوار، أكّدت الطالبات أنّ هذه الأغراض تمثّل إرثًا ثقافيًّا ووطنيًّا، وأنّ من لا ماضي له، لا حاضر له ولا مستقبل. اقترحت بعض الطالبات وضع هذه الأغراض في زاوية خاصّة، أو متحف للحفاظ عليها.

ثمّ تأمّلت الطالبات تصوراتهنّ لاحقًا بكتابة رسالة وجدت بين أغراض الجدّ في الكيس. كانت الرسالة مكتوبة من الجدّ لحفيدته، وأظهرت فيها مجموعة من الطالبات انتماءهنّ واعتزازهنّ بالماضي، وأهمّيّة الحفاظ على هذا الإرث، وبناء مساحة خاصّة بهنّ مع الالتفات إلى الماضي، واستخلاص ما فيه من عبر ودروس وعراقة وإنجازات، تمهيدًا لبناء ساحة تضمّ الماضي والحاضر، لتحقيق مستقبل أفضل. فكتبت إحدى الطالبات مقتطفات لكتّاب عبّروا عن رؤيتها. نقلت:

من شعر أحمد مطر:
"نموت كي يحيى الوطن!
يحيا لمن؟
من بعدنا يبقى التراب والعفن.
نحن الوطن!"

"سألت ما هو الوطن؟ وكنت أسأل نفسي ذلك السؤال قبل لحظة. أجل، ما هو الوطن؟ أهو هذان المقعدان اللذان ظلّا في هذه الغرفة عشرين سنة؟ الطاولة، ريش الطاووس، صورة القدس على الجدار، شجرة البلّوط، الشرفة، ما هو الوطن؟"
و"أتعرفين ما هو الوطن يا صفيّة؟ الوطن هو ألّا يحدث ذلك كلّه". لغسّان كنفاني

"على هذه الأرض ما يستحقّ الحياة". لمحمود درويش

تعلّمت الطالبات الكثير عن الذكريات، والإرث، والوطن وحبّه، والانتماء، والمواجهة، والدفاع عن الممتلكات، تمهيدًا لبناء مساحة تجمع بين هذا الإرث والحداثة. فعن طريق الفعل، تقود الدراما إلى الانخراط والبحث في قصّة خياليّة، وسياق يخلق تعلّمًا تفاعليًّا وتكامليًّا، يسهم في بناء مشروع تعليميّ تعلّميّ يحدّده المعلّم والطالب معًا، بالمشاركة والفهم والتفاعل والإبداع.

آلاء رياض حميدة
معلّمة لغة عربيّة للمرحلة الثانويّة في مدرسة بنات برقا الثانويّة
فلسطين

المراجع

- هيثكوث، دوروثي. (2016). *مختارات في الدراما والتعلّم*. (ترجمة: بشارة، عيسى، وعيسى، منى، وسلامة، رامي). رام الله، مؤسّسة عبد المحسن القطّان.
- بويل، باميلا، وهيب، إس. (2009). *تخطيط الدراما التكوينيّة* (ترجمة: بشارة، عيسى). (الطبعة الأولى). رام الله: مؤسّسة عبد المحسن القطّان.
- فاشه، منير. (2018). حول رؤية السكاكينيّ في التعليم وتأسيسه المدرسة الدستوريّة. *مجلّة 28*.
- السكاكينيّ، خليل. (1982). *كذا أنا يا دنيا*. (الطبعة الثانية). بيروت: الاتّحاد العامّ للكتّاب والصحفيّين الفلسطينيّين.

عندما تصنع الإدارة الفرق: دور السياسات المدرسيّة في تكامل العمليّة التعليميّة

أصداء الدردشة قراءات في سؤال من أسئلة قسم الدردشة في منهجيّات، تختار فيها هيئة التحرير سؤالًا من نسخة من نسخ الدردشة في المجلّة، بناءً على ارتباط السؤال بملفّ العدد، أو بأهمّيّة الموضوع أو راهنيّته المستجدّة، حيث تُدرَس إجابات مجموعة من المعلّمين، ويُجمع بينها باستنتاجات أو خلاصات منها. في كلّ عدد من منهجيّات صدى جديد من أصوات معلّمينا ومعلّماتنا.

في عالم التعليم، لا يمكن فصل جودة العمليّة التعليميّة عن السياسات التي تتبنّاها المدرسة وإدارتها. فالمدرسة ليست مجرّد مساحة يجتمع فيها الطلّاب والمعلّمون؛ بل هي بيئة متكاملة تحكمها قواعد تنظيميّة، ورؤية تربويّة، وهيكل إداريّ يسهم في تحديد ملامح التجربة التعليميّة للطلبة والمعلّمين على حدّ سواء. ومع ازدياد التحدّيات التي تواجه الأنظمة التعليميّة، بدءًا من تنوّع احتياجات الطلّاب، ومرورًا بتطوّر أساليب التدريس، ووصولًا إلى الضغوط المجتمعيّة والاقتصاديّة، يصبح من الضروريّ التساؤل: هل تستطيع سياسات الإدارة المدرسيّة أن تقدّم بيئة مرنة، ومحفّزة، ومتوازنة، تعزّز من تكامل العمليّة التعليميّة، أم أنّ بعض هذه السياسات قد يشكّل عائقًا أمام تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة؟

إنّ تكامل العمليّة التعليميّة لا يعني مجرّد إيصال المحتوى الأكاديميّ إلى الطلّاب، بل يشمل العديد من العوامل الأخرى. فإدارة المدرسة القادرة على التكيّف مع المتغيّرات وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، تؤدّي دورًا محوريًّا في تعزيز اندماج جميع العناصر التعليميّة في منظومة واحدة، تعمل بتناغم لتحقيق أفضل النتائج. لكن في المقابل، قد تكون هناك سياسات تقليديّة أو غير مرنة، تؤثّر سلبًا في المناخ التعليميّ؛ ما يخلق فجوة بين ما يُراد تحقيقه نظريًّا، وما يحدث فعليًّا داخل المدارس.

في هذا المقال، نحاول الإجابة عن السؤال الهامّ: "ما دور سياسات المدرسة وإدارتها في خلق الجوّ الملائم لتكامل العمليّة التعليميّة؟" بتحليل إجابات مجموعة من المعلّمين وخبراء التعليم الذين طُرح عليهم هذا السؤال في إحدى نسخ الدردشة لعام 2023. بناءً على آرائهم وتجاربهم العمليّة، يتناول المقال تأثير الإدارة المدرسيّة في تحقيق التكامل التعليميّ، والعوامل التي تعزّز هذه العمليّة.

التخطيط والتنظيم التعليميّان

تقوم السياسات المدرسيّة والإدارة بتهيئة البيئة المناسبة لتكامل العمليّة التعليميّة؛ فتضع الأطر التنظيميّة التي تضمن الالتزام برؤية واضحة وأهداف تربويّة محدّدة، واعتماد سياسات تحفيزيّة، وهو رأي تتبنّاه **تمارا حدّاد**. بينما تشير **مرسال حطيط** إلى دور الإدارة في توفير بيئة داعمة للمعلّمين، بإتاحة فرص التطوير المهنيّ، وضمان بيئة تعليميّة مرنة تواكب المستجدّات التربويّة. وتؤكّد **رويدا فوّاز** على الأثر الإيجابيّ لتحفيز المعلّمين، فتقول: "يؤثّر التحفيز في دافعيّة المعلّمين، وزيادة إنتاجيّتهم وإبداعهم. وعلى الإدارة العمل على توفير الدعم المادّيّ بكلّ السبل المتوفّرة، وتضمين سياساتها خططًا ومنهجيّات واضحة وفعّالة تكمّل دور المعلّمين، وتبلور رؤيتهم التعليميّة".

وتقول **رينيه مزاهرة**: "يجب أن تعمل إدارة المدرسة على إرساء العلاقات بين أعضاء التنظيم وتنظيمها، ولا ننسى أهمّيّة وجود نظام جيّد للاتّصال، سواء كان هذا الاتّصال خاصًّا بالعلاقات الداخليّة للمدرسة، أو بينها وبين المجتمع المحلّيّ، وبينها وبين المؤسّسات التعليميّة الأخرى العامّة والخاصّة". وتتّفق معها **روزان علو**، و**شريهان بكرون** و**دليلة بونحوش** في هذا الرأي؛ إذ تقول بونحوش: " الإدارة التي تتعامل مع الطاقم التعليميّ التربويّ بقدر من الليونة والتفهّم، وتُشعر المعلّم أنّ دوره محوريّ، فتشجّعه، وتدفعه إلى الإبداع، وتثمّن مجهوداته، كما تلفت انتباهه عند التقصير، هي إدارة يمكنها أن تقود مدرسة ناجحة".

توفير البيئة الفيزيقيّة والنفسيّة للطلّاب

تخلق سياسات المدرسة وإدارتها المناخ الملائم لتكامل العمليّة التعليميّة، وذلك بتوفير بيئة فيزيقيّة ونفسيّة مناسبة للطلّاب. فالمدرسة التي تهتمّ بتجهيز الفصول الدراسيّة بالإضاءة والتهوية الجيّدة، وتوفير مرافق تعليميّة متكاملة، مثل المكتبات والمختبرات والملاعب، تسهم في تعزيز التفكير الإبداعيّ للطلّاب، وتشجيعهم على الاستكشاف والابتكار.

تقول **ياسمين العويسي** عن أثر البيئة التعليميّة المناسبة: "يظهر جليًّا على تقدّم أداء الطلبة، ورفع تحصيلهم الأكاديميّ، وزيادة نشاطاتهم وإبداعاتهم الفكريّة في مجالات مختلفة؛ فبيئة الطالب الفيزيقيّة داخل المدرسة تحفّز الطالب على التفكّر، وتشجّعه على عالم أخضر نظيف". إلى جانب ذلك، تؤثّر البيئة النفسيّة المريحة بشكل مباشر في تحصيلهم الأكاديميّ، وزيادة دافعيّتهم إلى التعلّم. وتشير **باسمة عبد الصمد** إلى تأثير شعور الطالب بالأمان والراحة في بيئته المدرسيّة، في جعله أكثر استعدادًا للمشاركة الفعّالة في الأنشطة التعليميّة.

كما لا بدّ للإدارة من فهم الخلفيّات الثقافيّة للطلّاب، واحتضان التنوّع داخل المدرسة، فتقول **سوسن الخوري**: "من الضروريّ أن تكون الإدارة ملمّة بالبيئة التي يأتي منها الطالب، ففي المدارس الدوليّة تتعدّد الثقافات". تسهم الإدارة الواعية لهذا التنوّع في تعزيز شعور الطلّاب بالانتماء؛ ما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الأكاديميّ، وتفاعلهم داخل المجتمع المدرسيّ.

التشاركيّة في صنع القرارات

لا بدّ أن تعتمد سياسات المدرسة وإدارتها نهجًا تشاركيًّا يشمل جميع أفراد المجتمع المدرسيّ. تؤكّد **روزين رزق** على ضرورة إشراك المعلّمين، والأهل، والطلّاب في صياغة السياسات وتحديثها؛ الأمر الذي يعزّز الشعور بالانتماء والمسؤوليّة المشتركة، ويخلق بيئة تعليميّة إيجابيّة ومتعاونة.

تقول **دينا حسنين** عن هذا التشارك: "المعلّم الذي يشعر بالتقدير، وبأنّ صوته ورأيه مسموعان من قبل الإدارة، سيعكس ذلك في طريقة تعامله مع طلّابه داخل البيئة الصفّيّة. ولا ننسى الأهل والطلبة، والذين إذا وجدوا دعمًا وتعاونًا من قبل الإدارة، ووضوحًا في سياستها، سيصبحون أكثر تعاونًا وانتماءً إلى المجتمع المدرسيّ".

ويقول **مصطفى شريف**: "تكامل العمليّة التعليميّة يحتاج إلى تعاون جماعيّ بين إدارة المدرسة والأسرة معًا. وفي رأيي، إشراك الإدارة المدرسيّة الأسرةَ يساعد في خلق جوّ وبيئة تعليميّة جيّدة"، وتنعكس هذه الشراكة إيجابيًّا على كلّ المشاركين فيها، سواء كانوا داخل المدرسة أو خارجها. فعندما يدرك الفرد أنّ له دورًا في وضع هذه السياسات، يزداد التزامه بتطبيقها؛ ما يسهم في تحقيق الأهداف التعليميّة بسلاسة وفعّاليّة. بهذا الشكل، تصبح المدرسة مساحة ديناميكيّة تتفاعل فيها الآراء والتجارب؛ الأمر الذي يدعم جودة التعليم، ويضمن استدامة تطوّره.

تعكس إجابات المعلّمين والتربويّين تعدّد الزوايا التي تُسهم فيها سياسات المدرسة وإدارتها في تحقيق التكامل التعليميّ.

يرى بعضهم أنّ نجاح العمليّة التعليميّة يعتمد على وضوح الرؤية والتخطيط الفعّال؛ إذ تضمن السياسات المدروسة تحفيز المعلّمين، وتعزيز التواصل داخل المدرسة ومع المجتمع المحيط بها. بينما يشير آخرون إلى أنّ العوامل المادّيّة والنفسيّة تؤدّي الدور الأساسيّ، مؤكّدين على أنّ بيئة التعلّم الجيّدة، سواء من حيث المرافق أو المناخ النفسيّ الداعم، تعزّز من تحصيل الطلّاب وانخراطهم في التعليم. أمّا التشاركيّة، فتظهر باعتبارها عنصرًا أساسيًّا يُشعر جميع أفراد المجتمع المدرسيّ بالمسؤوليّة؛ ما يجعل تطبيق السياسات أكثر سلاسة وتأثيرًا.

ومن جانبنا، نرى أنّ التكامل الحقيقيّ يعتمد على بناء نظام إداريّ ديناميكيّ، قائم على البيانات والتقييم المستمرّ؛ إذ لا يقتصر دور الإدارة على وضع سياسات ثابتة وتنفيذها بشكل آليّ، بل يتجاوزه إلى مراقبة تأثير هذه السياسات وتحليل نتائجها، ثمّ إجراء التعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف التعليميّة المرجوّة. فالتكامل الحقيقيّ للعمليّة التعليميّة لا يتحقّق بوجود خطط مجرّدة، أو قرارات إداريّة فوقيّة، لكن عبر نموذج تفاعليّ، يجعل البيانات والمخرجات التعليميّة أساسًا للتخطيط وصنع القرار، ما يعزّز استجابة السياسات المدرسيّة للتحدّيات والاحتياجات الفعليّة داخل البيئة التعليميّة.

تحليل أثر السياسات التربويّة على الأداء التعليميّ

لا يكفي أن تقوم المدرسة بوضع خطط التطوير المهنيّ للمعلّمين، أو تبنّي أساليب حديثة في الإدارة؛ لكن لا بدّ أن يكون هناك نظام تقييم مستمرّ، يقيس مدى تأثير هذه السياسات في الأداء التدريسيّ ومستوى تحصيل الطلّاب. كما يجب أن تُجري الإدارة اختبارات تقييميّة منتظمة، وتقارن نتائج الطلّاب قبل وبعد تطبيق سياسات معيّنة، ويمكنها جمع آراء المعلّمين والطلّاب حول فاعليّة البرامج المقدّمة، باستخدام استبانات دوريّة ومجموعات نقاشيّة تحليليّة. بهذه الطريقة، تصبح الإدارة قادرة على ضبط استراتيجيّاتها بما يتناسب مع واقع المدرسة واحتياجات طلّابها.

دور البيانات في تعزيز المشاركة الفعّالة

ينبغي أن يعتمد إشراك المعلّمين، والطلّاب، وأولياء الأمور في اتّخاذ القرارات داخل المدرسة على معطيات واضحة، تعكس واقع المدرسة واحتياجاتها الفعليّة. فعلى الإدارة ألّا تكتفي فقط بعقد اجتماعات مع المعلّمين؛ بل أن تقدّم حلولًا قائمة على تحليل الأسباب الحقيقيّة لتدنّي نتائج الطلّاب، مثل الحاجة إلى وسائل تعليميّة أكثر تفاعليّة، أو تطوير برامج دعم نفسيّ للطلّاب الذين يعانون مشكلات في المشاركة الصفّيّة. بناء قاعدة بيانات تشمل تقارير الأداء الأكاديميّ، ونتائج التقييمات المستمرّة، وآراء الطلّاب وأولياء الأمور، يمكن للإدارة أنّ تتّخذ قرارات أكثر دقّة وفاعليّة، تعكس احتياجات الجميع، وتضمن تنفيذ سياسات تعليميّة مؤثّرة ومستدامة.

التكيّف مع المستجدّات وإدارة التحدّيات المستقبليّة

أحد أبرز التحدّيات التي تواجه المدارس، القدرة على التكيّف مع المتغيّرات السريعة في المجال التربويّ والتكنولوجيّ، وهنا يأتي دور النظام الإداريّ الديناميكيّ الذي يعتمد على التقييم المستمرّ، وليس على التمسّك بسياسات تقليديّة جامدة. فمع تزايد اعتماد التقنيّات الحديثة في التعليم، يجب على الإدارة ألّا تكتفي بمجرّد إدخال التكنولوجيا إلى الصفوف؛ ولكن عليها قياس مدى تأثيرها في التحصيل الدراسيّ، والتأكّد من أنّ المعلّمين يمتلكون المهارات اللازمة لاستخدامها بفعّاليّة. كما أنّ مواجهة تحدّيات، مثل تفاوت المستويات الأكاديميّة بين الطلّاب، أو ضعف الدافعيّة نحو التعلّم، تستدعي أنّ تكون الإدارة مرنة في تعديل خططها، فتطبّق نماذج تعليميّة مختلفة وفقًا لاحتياجات الطلّاب، بدلًا من فرض نموذج تعليميّ موحّد لا يناسب الجميع.

مدرسة متطوّرة وتكامل تعليميّ مستدام

إنّ المدرسة التي تجعل من البيانات والتقييم المستمرّ بوصلتها، بدلًا من الإدارة التقليديّة التي تُملي القرارات من القمّة إلى القاعدة، مدرسة تنبض بالحياة، وتسير بخطى واثقة نحو التكامل التعليميّ الحقيقيّ. فبدلًا من الاكتفاء بتوفير بيئة دراسيّة جيّدة، أو تطبيق سياسات تحفيزيّة من دون قياس فعّاليّتها، تضع هذه المدرسة كلّ قرار إداريّ تحت مجهر التحليل، لترصد أثره في الأداء التعليميّ، وتعدّل مساره إن لزم الأمر. إنّها منظومة ديناميكيّة لا تركن إلى الجمود؛ بل تتجدّد باستمرار؛ ما يجعلها قادرة على التكيّف مع المستجدّات، ومواجهة التحدّيات بمرونة، وخلق بيئة تعليميّة متكاملة، تتفاعل فيها جميع عناصر العمليّة التعليميّة بتناغم وانسجام.

منهجيّات

التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر:
إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود

منهجيات
نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

مقدّمة

التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر: إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود

سامية بشارة

مقدّمة جلسة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2025، والذي نظّمه المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة. كانت الجلسة بعنوان "التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر: إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود"، من تنظيم مجلّة منهجيّات، في الدوحة 26 كانون الثاني/ يناير، 2025.

في سياق تاريخيّ ممتدّ، عانى الشعب الفلسطينيّ أحداثًا مأساويّةً ألقت بظلالها على حاضره ومستقبله؛ يذكر التاريخ منها نكبة عام 1948، والتي كرّست أزمةً كبرى خلّفت آثارًا داميةً على أرض فلسطين التاريخيّة، وفي الذاكرة الجمعيّة للفلسطينيّين. فهجّر الفلسطينيّون ودمُّرت القرى واحتُلّت المدن وارتُكبت المجازر. وقد سعى الفلسطينيّون على مدار العقود اللاحقة لتوثيق هذه النكبة، لحفظ ذاكرتهم الجمعيّة التاريخيّة، عن انكسار المكان وجرح التاريخ واللجوء المرير.

وفي السابع من تشرين الأوّل/ أكتوبر 2023، شنّت إسرائيل حربًا على الشعب الفلسطينيّ في قطاع غزّة. لم يكن من الصعب الاستنتاج، نتيجة الضربات القاسية والقويّة التي شنّها الاحتلال الإسرائيليّ، أنّنا أمام حرب ستشكّل دمارًا جديدًا في المكان والزمان الفلسطينيّين. وقد كان ذلك. دمّر الاحتلال الإسرائيليّ معالم الحياة جميعها في قطاع غزّة، في حرب بثّت مباشرةً أمام العالم الذي تحرّك قولًا، بخجل مثقل بالخطاب الإنسانيّ الملزِم، ولم يتحرّك فعلًا بالثقل اللازم لوقف مقتلة استشهد فيها إلى الآن

أكثر من 50 ألف فلسطينيّ، ودمّرت فيها القطاعات الصحّيّة والتعليميّة والثقافيّة. وفي الوقت الذي تسعى فيه بعض المحاولات البحثيّة الراهنة للمقارنة بين حدثَي النكبة والإبادة، لا نرى فيهما إلّا امتدادًا لمسعًى استيطانيّ استعماريّ واضح ومباشر في فلسطين.

إبادة تعليميّة

في نيسان/ أبريل 2024، أصدر خبراء أمميّون بيانًا حذّروا فيه من الإبادة التعليميّة (Educide)، والتي تشير، بحسب التعريف الوارد في البيان، إلى "المحو المنهجيّ للتعليم من خلال اعتقال أو احتجاز أو قتل المعلّمين والطلّاب والموظّفين، وتدمير البنية التحتيّة التعليميّة". هذه الشروط تحقّقت جميعها في غزّة، إذ استشهد أكثر من 31 ألف طالب من مدارس قطاع غزّة والضفّة الغربيّة وجامعاتهما، وأصيب أكثر من 21 ألفًا منذ بدء حرب الإبادة، واستشهد أكثر من 800 من كوادر مدارس غزّة والضفّة، وأصيب 3865 آخرون. كما تعرّضت 490 مدرسةً وجامعةً إلى قصف وتخريب، أدّيا إلى تدمير 123 منها بشكل كامل.

وفي عالم موازٍ اسمه غزّة، كان الأمل ينمو على أيدي الغزّيّين وسط قصف وموت وأشلاء ودمار؛ فانطلقت مبادرات تعليميّة عديدة، فرديًّا ومؤسّساتيًّا، عكست معاني أصيلةً لدى المجتمع الفلسطينيّ بشكل عامّ، والغزّيّ تحديدًا، وبنت نهجًا بسياق الفعل، يقوم على تقديم دعم عاطفيّ اجتماعيّ في المرحلة الأولى، ومن ثمّ تعزيز المهارات القرائيّة في مرحلة ثانية.

وبإلهام من المعلّمات والمعلّمين الغزّيّين، ومبادراتهم التي تسعى لتكوين معنىً للحياة في ظلّ ما يمرّر إليهم من رسائل الموت، بنينا في منهجيّات قاعدةً تشبيكيّةً بين عدد من المؤسّسات التعليميّة والمعلّمات والمعلّمين في فلسطين، وأطلقنا لقاءات تحاوريّةً وتجاوريّةً يُناقش فيها الواقع التربويّ في غزّة، وما يحدث من تدخّلات ومبادرات. ولتعزيز هذا التفاعل، استحدثنا قسمًا خاصًّا في موقع منهجيّات تحت عنوان "مدوّنة غزّة"، تُنشر فيه نصوص مجموعة من المعلّمات والمعلّمين الممارسين لعمليّة التعليم، لتسليط الضوء على مبادراتهم وتجاربهم على الأرض.

ومن هنا، انطلقت فكرة الجلسة التي نظّمتها منهجيّات في المنتدى السنويّ لفلسطين، بالشراكة مع المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، بعنوان "التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر: إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود"، يوم الأحد الموافق 26 كانون الثاني.

تناولت الجلسة تجربة التعليم في غزّة، في مراحلها المُختلفة، منذ السابع من أكتوبر 2023، تاريخ بدء تعرُّض قطاع غزّة إلى حرب إبادة جماعيّة. واستعرضت التأثير الكارثيّ لحرب الإبادة في العمليّة التعليميّة، ضمن أربعة محاور:

- **المحور الأوّل: دور المعلّم واختلاف هذا الدور في الحرب، واستجابة المعلّم المختلفة خلال الحرب لمتطلّبات المتعلّم**
يعرض المحور التحدّيات غير المسبوقة التي واجهها المعلّمون في غزّة، وكيف تغيّر دورهم من معلّمين إلى دور تكامليّ بالمعنى الواقعيّ للكلمة؛ حين أدّى المعلّم دور العائلة والمرشد الاجتماعيّ والنفسيّ، إلى جانب دوره معلّمًا للقرائيّة والمهارات الأساسيّة ضمن مبادرات محلّيّة بسيطة فرديّة تحت الصواريخ، وكيف استطاع التكيّف مع الظروف المستحيلة لتلبية احتياجات الطلّاب الأوّليّة.
- **المحور الثاني: دور المجتمع المحلّيّ في التعليم، ودعمه**
يرصد المحور الثاني تطوّر دور المجتمع وتفاعله مصدرًا أساسيًّا للدعم النفسيّ والاجتماعيّ، مع ازدياد قسوة العدوان، بما قدّمه هذا الدعم من احتواء للنازحين، وللنسيج الذي أسهم في دعم جمعيّ. ويعرض تعدّد أشكال هذا الدعم بأشكال التعليم الشعبيّ التي ظهرت نتيجة الحاجة إلى الاستمرار، ودور الأهل في احتضان المبادرات التعلّميّة وإصرارهم على مشاركة أبنائهم فيها.
- **المحور الثالث: دور مؤسّسات المجتمع المدنيّ في الاستجابة**
يتناول هذا المحور الجهود المبذولة من قبل منظّمات المجتمع المدنيّ ومؤسّساته المحلّيّة في غزّة، وكيف قامت بتوفير حلول بديلة، وتقديم برامج ومناهج مؤقّتة عبر مجموعة مشاريع وعلاقات نسجتها مع المبادرات الفرديّة التي انتشرت في مواضع اللجوء.
- **المحور الرابع: عن دور الوزارة وصانعي السياسات والمنظّمات الدوليّة في التعليم منذ السابع من أكتوبر**
يسلّط المحور الضوء على استجابة صانعي السياسات التربويّة، من وزارة التربية والتعليم إلى المنظّمات الدوليّة الكبرى في غزّة خلال الحرب، وإسهاماتها المختلفة. ويعرض الآثار الإيجابيّة لهذا الدور، لا سيّما في ظلّ الظروف الصعبة. كما يقدّم تساؤلات حول الإمكانيّات التي لم تستغلّ، وبعض القرارات التي كان يمكن أن تقدّم خدمةً أفضل من وجهة نظر التربويّين الغزّيّين.

سامية بشارة
المديرة التنفيذيّة لمؤسّسة ترشيد
فلسطين/ قطر

معلّمو غزّة المبادرون، شموع وسط الظلام

أسماء مصطفى

ورقة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2025، والذي نظّمه المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان "التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر: إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود". الدوحة 26 كانون الثاني/ يناير، 2025.

شموع غزّة الأولى

في حرب الإبادة الجماعيّة التي يشهدها قطاع غزّة، تبدّلت حياة المعلّم؛ ترك بيته وكلّ ما يملك خلفه باحثًا عن النجاة، نازحًا ومهجّرًا قسرًا، حاله حال بقيّة عائلات الشعب الفلسطينيّ.

وسط الظلام الدامس، بادر ثلاثة معلّمين في الشهرين الأوّلين من الحرب، إلى إشعال نور ثلاث شموع. كان المعلّم محمّد العنّابي، والمعلّمة أسماء مصطفى، والمعلّم محمّد الخضري، يقيمون جلساتهم التعليميّة، وينفّذون الأنشطة التعليميّة مع من حولهم من الأطفال، متمرّدين بذلك على الظلم والطغيان، ومؤمنين بقوله صلى اللّٰه عليه وسلم: "إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع أن يغرسها فليفعل".

أذكر أنّني في الرابع من تشرين الثاني/ نوفمبر 2023، كنت أتوسّط الأطفال في جلستي التعليميّة الأولى، داخل مكتبة

إحدى مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيّين (الأونروا)، بعد أن أصبحَت مكانًا أقيم فيه مع عائلتي، إثر نزوحنا الثالث في أقلّ من شهر. انطلقت في هذه المبادرة إلى جانب زميلَيّ، الأستاذ محمّد العنّابي والأستاذ محمّد الخضري، فكنّا نقيم جلسات تعليميّة للأطفال في مراكز الإيواء التابعة لوكالة الغوث. وثّقنا هذه الجلسات بروح الأمل والتفاؤل، ونشرناها على مواقع التواصل الاجتماعيّ، حاملين مطلبنا العادل بممارسة المهنة التي نحبّ وننتمي إليها بشغف. رفعنا صوتنا عاليًا للمطالبة بحقوق الأطفال، مؤكّدين على ضرورة منحهم حقّهم في التعليم مثل بقيّة أطفال العالم.

قمت بتوثيق جلستي التعليميّة الأولى بخجل عميق أمام دماء الشهداء وصرخات الثكالى، واكتفيت بصورة واحدة، نشرتها على صفحاتي الشخصيّة على مواقع التواصل الاجتماعيّ. وفي اليوم التالي وجدت نفسي أستضيف ثلاث وكالات أنباء محلّيّة ودوليّة، باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، إذ نشرت هذه الوكالات الخبر مصوّرًا عبر قنواتها الرسميّة. بقيت لأكثر من عام أتحدّث عن الإبادة عبر وسائل الإعلام الدوليّة والمحلّيّة، كتابةً وصوتًا وصورة، بأمل وشغف بالغين، وما زلت أرفع صوتي عاليًا، مطالبةً من يستطيع من زملائي بالنهوض والعمل مع مجموعات الأطفال من حولهم، والاستثمار في أوقاتنا وأوقاتهم، في محاولة دعمهم نفسيًّا ومعنويًّا، ولو بأبسط الإمكانيّات المتاحة. استطعنا من خلال وسائل الإعلام أن ننقل الرسالة ونؤدّي الأمانة، في اللحظات الأكثر حرجًا وصعوبة في تاريخ الإبادة الجماعيّة والنكبة الفلسطينيّة على الإطلاق. استطعنا استنهاض الهمم واستنفار العزائم البنّاءة لدى زملاء المهنة. كنت أبكي فرحًا عندما يتواصلون معي، مستفسرين عن بداية الطريق، وعن الأدوات التي يمكن أن يستخدموها، أو عن المكتبات التي يمكنهم شراء ما يلزم الأطفال منها. كنت أجيبهم قائلة: "اجمعوا الأطفال في دائرة، واحكوا لهم حكايات هادفة، والعبوا معهم بعض الألعاب البسيطة التي تخفّف عنهم وطأة هذا الوقت العصيب. استمعوا إليهم، واخلقوا مجتمعًا متعاونًا من حولكم، فهذا أضعف الإيمان، إلى حين أن ننجو أو نستشهد واحدًا تلو الآخر".

بدأنا ثلاثة معلّمين مبادرين، ثمّ أصبحنا عشرة، ومع مرور الوقت صار العشرة عشرين، ثمّ مئة، ثمّ مئتين، ثمّ ألفًا، ثمّ آلافًا. آلاف الشموع المضاءة أنارت طريق العلم، لتقول إنّنا شعب حرّ، يؤمن بحقّه في التعليم والتعلّم حتّى الرمق الأخير. آلاف الأصوات ارتفعت مطالبةً بحقّ الطفل الفلسطينيّ في العودة إلى مقاعد الدراسة.

انتقلت العدوى الإيجابيّة إلى مخيّمات النزوح، فبات المعلم رمزًا للنضال، يقف شامخًا بين خيام النازحين، محاطًا بالأطفال، متماسكًا أو محاولًا التماسك، مؤمنًا برسالته السامية. ودّع المعلّم الفلسطينيّ زمن السبّورة والطبشورة، ليعيش زمن الشموخ والثبات على الفكرة والمبدأ، يخوض تجربة تعليميّة غير مسبوقة في العالم بأسره، عُرفت بـ "التعليم الشعبيّ – التعليم بلا مدارس"، والتي وثّقتها وكالات الأنباء من مختلف أنحاء العالم وبمختلف اللغات، لتروي قصص المعلّمين الملهمين في قطاع غزّة.

نجح هؤلاء المعلّمون في إعادة الأمل والحياة إلى من حولهم، في جلسات تعليميّة بسيطة تُعقد يوميًّا لمن نجا من الأطفال. تراهم يمارسون المهنة بشغف على رمال الصحراء في أقصى جنوب رفح، على الحدود بين غزّة ومصر الشقيقة، تارةً، وداخل الخيمة أو أمامها عندما لا تتوفّر الأماكن تارةً أخرى، وعلى أنقاض المنازل المدمّرة، أو في الأراضي الزراعيّة، أو داخل خيام النازحين، وحتّى في البيوت التي ما تزال قائمة.

بل واستطاع العديد من المعلّمين المبادرين إنشاء خيام تعليميّة خاصّة، خُطّت أسماؤها بحروف من دماء القلب، مثل "خيمة الأمل التعليميّة"، و"مدرسة البيت الدافئ". كتبوا قصصًا بطوليّة، تُروى وتُسجّل في تاريخ النضال الفلسطينيّ المتجذّر. على إثر ذلك، وخلال وقت قصير، استجابت لصوت المعلّم الفلسطينيّ جميع مؤسّسات التعليم المجتمعيّ والمؤسّسات الدوليّة، المعنيّة بالتعليم والإغاثة وحقوق الطفل، على رأسها اليونيسيف، ومؤسّسة عبد المحسن القطّان، ومؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ، ومؤسّسة معًا، ومركز إبداع المعلّم،

ومؤسّسة الثقافة والفكر الحرّ، والنيزك، وغيرها الكثير. بدأت هذه المؤسّسات بالتحرّك بشكل فاعل في هذا المضمار، فقدّمت الدعم للمعلّم المبادر، وأسهمت في إشراك عدد أكبر من المعلّمين في تقديم الخدمة التعليميّة، دعمًا للأطفال في مواجهة الظروف الصعبة.

المحتوى التعليميّ زمن الإبادة

يُحدّد موعد الجلسة التعليميّة بالاتّفاق بين المعلّم وطلّابه، مع مرونة تامّة تراعي الظروف المعيشيّة للأطفال. فغالبًا ما يشارك الأطفال عائلاتهم في تأمين احتياجات أسرهم النازحة الأساسيّة، سواء في مراكز الإيواء أو مخيّمات النزوح. تبدأ الجلسة دائمًا بتفقّد المعلّم أصدقاءَه الصغار، فنحن لا نزال نعيش تحت نيران الإبادة الجماعيّة حتّى هذه اللحظة.

ليس الحضور عاديًّا في ظلّ هذه الظروف؛ فعندما يأتي الطالب محمّد متأخّرًا، سيعني لي هذا أنّه "حيٌّ يُرزق". هذا التأخير يصبح شاهدًا على الحياة وسط الموت، ودليلًا على استمرار الأمل على رغم المآسي.

يلي تفقّد المعلّم طلّابه فقرة التفريغ الانفعاليّ، وهي نشاط يوميّ أساسيّ، نظرًا إلى تعرّض الأطفال المستمرّ للمؤثّرات النفسيّة الصادمة، فوقت الصدمة مستمرّ باستمرار الحرب.
ينتقل المعلّم بعد ذلك إلى منح الأطفال مساحة كافية للتحدّث عن تجاربهم الشخصيّة، وما يجول في خواطرهم، وهو أمر من شأنه أن يسهم في تفريغ الطاقة السلبيّة في دواخلهم. يشرك المعلّم الأطفال في الحوار، معزّزًا المهارات اللغويّة ومهارات الاتّصال والتواصل لديهم.

ينتقل المعلّم إلى تقديم درسه بطريقة غير تقليديّة، تتنوّع بين استخدام الدراما، أو توظيف أسلوب "عباءة الخبير"، ما يعزّز لدى المتعلّمين مهارات التفكير النقديّ، ويكسبهم القدرة على حلّ المشكلات. يمكن أن يأتي الدرس على شكل حكاية أو قصّة ذات مغزى عميق، أو قصّة مسلّية تدخل البهجة والسرور إلى قلوب الأطفال. كما يمكن أن يُقدّم على شكل لعبة تربويّة يتعلّم منها الطفل ما لا تقدّمه المدارس النظاميّة في إطارها التقليديّ. تشمل هذه الأنشطة تعليم المهارات الأساسيّة، مثل القراءة والكتابة والحساب في مستواه التأسيسيّ، ومهارات كتابة الحروف والكلمات وقراءتها باللغة الإنجليزيّة. كما قد يطلب المعلّم من المتعلّمين الصغار أن يحفظوا سورة من القرآن كلّ أسبوع، ويقوم بتسميعها لهم في يوم محدّد، يُتّفق عليه مسبقًا مع المتعلّمين وذويهم.

أهمّ ما يكتسبه الطفل في هذه الجلسات يمكن تلخيصه في "المهارات الحياتيّة الأساسيّة التي يحتاج إليها". يتعلّم الطفل بالمناقشة والحوار، وبصفته متعلّمًا في هذه الحياة، أن يجد حلولًا للمشكلات اليوميّة التي يواجهها في ظلّ ظروفه الصعبة، بالتعاون مع رفاقه في الخيمة التعليميّة، أو جيرانه في مخيّم نزوحه الجديد، أو مركز الإيواء. في مدرسة الحياة، يكتسب القدرة على تكوين صداقات جديدة، والتعايش مع الظروف، ومدّ يد العون للآخرين عندما يستطيع. كما يتعلّم من واقع التجارب والخبرات التي عاشها قسرًا، أن يكون فردًا مبادرًا في مجتمعه، محبًّا للخير، متسامحًا، مقبلًا على الحياة، وقادرًا على صنع التغيير المنشود.

أدوار المعلّم زمن الإبادة

أدّى المعلم الغزّيّ، في ظلّ الأزمة الإنسانيّة المتفاقمة، أدوارًا متعدّدة، مرابطًا على كلّ ثغور الوطن. وقد أثقل ذلك كاهله، وزاد من حجم مسؤوليّته تجاه أبناء مجتمعه، من أطفال وكبار وشيوخ، لا سيّما في ظلّ غياب دور النظام التعليم الرسميّ الفلسطينيّ.
أصبح المعلّم بين ليلة وضحاها مسعفًا تعليميًّا أوّليًّا، مستجيبًا للظروف القاهرة التي فرضت عليه أن يجتهد لإنقاذ الموقف. نراه مسعفًا لعقل الطفل وقلبه وروحه، منقذًا له في حالة غير مسبوقة وظرف استثنائيّ. يجتهد في انتقاء القصص الهادفة ليرويها باحتراف أمام الأطفال، مبتكرًا أساليب تربويّة غير مسبوقة لحلّ المشكلات بتأديته دور الحكواتيّ. كما يقوم

بدور المعلّم المرشد النفسيّ للطفل ومن حوله في محيط النزوح، ودور الواعظ الناصح الأمين لتلاميذه، بتوعيتهم بما يدور حولهم. بات المعلّم الأمل الأخير في الحفاظ على الموروث الثقافيّ والهويّة الوطنيّة، بما يقوم به مع الأطفال من أنشطة تعليميّة. كما بات مصلحًا اجتماعيًّا، مهتمًّا بقضايا المجتمع الجديد، مشاركًا وجهاء مجتمعه في مخيّمات النزوح ومراكز الإيواء، لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم. وإلى جانب ذلك كلّه، يعمل المعلّم على احتواء الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة، ودمجهم في المجتمع الجديد. وتجدر الإشارة إلى أنّ العديد من المعلّمين تلقّوا تدريبات في "لغة الإشارة"، من أجل تيسير التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعيّة.

وأضيف إلى دور المعلّم أيضًا انخراطه في جلسات تثقيفيّة لذوي الأطفال بين حين وآخر، حيث يصبح "اختصاصيًّا نفسيًّا واجتماعيًّا"، مساهمًا بذلك في الاستجابة الطارئة لبرامج الدعم النفسيّ لفئات المجتمع المختلفة، من نساء وأطفال وشيوخ.

أصبح المعلّم المبادر المنخرط في أنشطة التعليم الشعبيّ المختلفة مدرّبًا، ناقلًا تجربته للمقبلين على التجربة من زملاء المهنة. يوثّق عمله بالصوت والصورة والحرف والكلمة، مخاطبًا المنابر التربويّة في الداخل والخارج، ومتحدّثًا عن تجربته في ورش العمل والمؤتمرات الكبرى التي يُدعى إليها من بلدان متنوّعة.

يضاف إلى رصيد المعلّم الغزّيّ المبادر مهمّة "التأريخ"، فبات كاتبًا للتاريخ بوصفه لما حدث، ويحدث معه ومع من حوله. يروي حكايات المعلّمين والأطفال الشهداء والجرحى والمفقودين والناجين، ليصبح بذلك مترجمًا وكاتبًا وراويًا لرواية الإبادة الجماعيّة والإبادة المعرفيّة على حدّ سواء.

بات المعلّم سفيرًا لقومه عبر وكالات الأنباء المرئيّة والمسموعة والمكتوبة، موثّقًا أحداث الإبادة المعرفيّة، ومعزّزًا الرواية الفلسطينيّة، ومساهمًا في حشد الدعم الشعبيّ العالميّ للقضيّة الفلسطينيّة، في ظلّ ما يحدث في غزّة منذ السابع من تشرين الأوّل/ أكتوبر إلى الآن.

التحدّيات التي تواجه المعلّمين المبادرين زمن الإبادة

يواجه المعلّمون المبادرون المنفّذون للأنشطة التعليميّة في قطاع غزّة تحدّيات كبيرة، تحول دون استكمال تنفيذ الأنشطة التعليميّة أحيانًا، بل وتُحدث شللًا في تنفيذها في أحيان أخرى. على رأس هذه التحدّيات مشكلة عدم الشعور بالأمان، والذي لن يتحقّق إلّا بوقف الحرب على غزّة، حيث تُقام الجلسات التعليميّة تحت أزيز الطيران الحربيّ، وأصوات الانفجارات التي تحيط بنا من كلّ مكان، وفي ظلّ استهداف الاحتلال المستمرّ لمراكز الإيواء ومخيّمات النزوح بشكل شبه يوميّ، إضافة إلى مشكلة النزوح المتكرّر للعائلات، إذ يجبرون على مغادرة أماكنهم، والانتقال فورًا إلى أماكن أخرى، ما يعوق استكمال الأنشطة التي بدؤوها، ويعطّل العمل الذي استغرق وقتًا وجهدًا كبيرَين.

علاوة على ذلك، يواجه أهل قطاع غزّة تفاقمًا في الوضع الصحّيّ، إذ تزداد الأمراض والأوبئة الفتّاكة والأمراض الجلديّة، بفعل انتشار الفيروسات، والافتقار إلى مقوّمات الحياة الصحّيّة، بالإضافة إلى شحّ موادّ التنظيف الأساسيّة في الأسواق، ما يسبّب شللًا في القدرة على استكمال الأنشطة التعليميّة في بعض الأماكن، تحسّبًا لخطر انتشار الأوبئة. يُضاف إلى ذلك كلّه غياب دور النظام التعليميّ الفلسطينيّ الرسميّ لمدّة عام كامل. يزداد الأمر صعوبة على المعلّمين الذين يعملون داخل الخيام، وبأقلّ الإمكانيّات، إذ يعجز المعلّم المبادر عن توفير ما يلزمه للقيام بعمله الخيريّ، من قرطاسيّة، وكتب ومطبوعات تعليميّة، ووسائل تعليميّة أساسيّة، يصعب جدًّا الحصول عليها، وإذا وجدت، فإنّ أسعارها تتجاوز خمسة أضعاف قيمتها الحقيقيّة. ما يزيد الأمر تعقيدًا ما أعلنت عنه وزارة التربية والتعليم من التوجّه نحو نمط التعليم الإلكترونيّ في غزّة، للالتحاق بالفصول الافتراضيّة التي كانت الوزارة قد أنشأتها في رام الله. ففي ظلّ انعدام قدرة الأسر الفلسطينيّة على توفير أجهزة ذكيّة لأبنائها، وصعوبة الحصول على إنترنت سريع، تواجه هذه الأسر تحدّيات كبيرة، مثل عدم قدرتها على دفع تكاليف شحن الهواتف في نقاط الشحن بالطاقة الشمسيّة المدفوعة الأجر، وتكاليف الإنترنت المدفوعة، والاضطرار إلى الانتقال إلى أماكن بعيدة عن المخيّمات، مثل "مقاهي الإنترنت"، ما يعرّض حياتهم وحياة أطفالهم إلى الخطر. تزيد هذه التحدّيات من صعوبة الوضع على العائلات، فضلًا عن عجزهم عن تأمين قرطاسيّة تعليميّة لأبنائهم في زمن الإبادة والمجاعة، بعد أن أصبح تأمين أبسط احتياجات الحياة، مثل الطعام والماء، أمرًا في غاية الصعوبة.

***

وعلى رغم ذلك كلّه، تمكّنّا، نحن المعلّمون المبادرون، من أن نكون صوت الحرف والقلم النابض، المطالب أمام العالم أجمع بحقّ الطفل الفلسطينيّ في العودة إلى مقاعد الدراسة. أرسلنا رسالتنا السامية حول ضرورة الالتفاف حولنا، نحن المعلّمون المبادرون الذين رفعنا شعار "سنبقى المعلّمين الرساليّين ما دمنا على قيد الحياة". نعم للتعليم ولو في مراكز الإيواء، وسط خيامنا في مخيّمات النزوح. نعم للتعليم ولو أغلقت كلّ المدارس أبوابها، سنكون نحن المدارس. نعم للتعليم ولو أُحرقت كلّ الكتب لإشعال نار الطهو، سنكون نحن الكتب. نعم للتعليم ولو على رمال الصحراء، ولو في المنفى، ولو فوق الركام والأنقاض، في الشوارع وعلى الأرصفة، سنكون نحن المنهاج والنهج ونحن الطريق والطريقة، سنكون نحن الأمل رغم الألم، آملين من المولى عزّ وجلّ فرجًا وعودة قريبة إلى دارنا وديارنا ومدارسنا.

أسماء رمضان مصطفى
معلّمة لغة إنجليزيّة
فلسطين

مفهوم التحرّر يبحث عن ثوب جديد في سياق غزّة

أحمد عاشور

ورقة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2025، والذي نظّمه المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان "التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر: إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود". الدوحة 26 كانون الثاني/ يناير، 2025.

على مدار الأشهر الأولى من العدوان الذي تحوّل تدريجيًّا إلى إبادة جماعيّة، وصُنِّف أحد أقسى الحروب في العصر الحديث، إذ تجاوز حجم الدمار الذي خلّفه ما شهدته الحرب العالميّة الثانية، أصبحت غزّة، المدينة الساحليّة الجميلة، أكثر دمارًا من درسدن الألمانيّة التي عُدّت الأكثر تدميرًا في تلك الحرب. خلقت هذه الحرب تحوّلات عميقة، تضمّنت أشكالًا متعدّدة من الإبادة تجاوزت العنصر البشريّ، خصوصًا الأطفال وكبار السنّ، إلى تدمير شواهد التاريخ التي تعود إلى أكثر من ثلاثة آلاف عام. كما أحدثت تغييرات ديموغرافيّة، نتيجة تدمير المدينة وبنيتها التحتيّة.

جاء تدمير التعليم في قلب العدوان، فلم تبقَ مدرسة واحدة على حالها. بين مدارس دُمّرت بالكامل، وأخرى تحوّلت إلى مأوى للنازحين، أصبحت مدرسة مُعدّة لتعليم 500 طفل مأوًى للآلاف، والطفل الذي كان بالكاد يستطيع أن يقضي 6 ساعات في المدرسة، بات يعيش فيها بالكامل، ويقف في طوابير جديدة بدلًا من طابور الصباح: طوابير لم تعلّمه الحريّة، بل أمعنت في تعليمه نقيضها. وطوال هذه الأشهر، كان البقاء على قيد الحياة أولويّة الأهالي، في ظلّ عدوان يتعمّد قتلهم، وقتل أسباب الحياة المادّيّة والمعنويّة ومقوّماتها.

عندما بدأت مشاهد النزوح والهجرة التي رافقت مخيّلة الفلسطينيّ بالعودة من جديد، برز دور المجتمع المحلّيّ بشكل واضح. كانت بنية المجتمع الأصيلة لا تزال قائمة، وامتدّت بجناحيها لتحمي الفلسطينيّ في غزّة من الفناء. قدّم هذا المجتمع كلّ ما يملك، مدركًا أنّه الجدار الأخير أمام الانهيار. ومع كلّ مبادرة لتقديم العون، كانت الأسئلة تتزايد من دون أن يجد لها إجابات. فما الذي يدفع أمّة ما إلى الانتحار فلسفيًّا، كما تتساءل عبثيّة ألبير كامو؟ وما الذي يجعل أيّ ثقافة، مهما بلغ غناها وتنوّعها، تصنع أصنامًا خاصّة بها، كما تشير حنّة آرندت؟ وما الذي يجعل الهويّات قاتلة، كما يطرح أمين معلوف؟

تكمن الإجابة في اللحظة التي يتوقّف فيها العقل عن التساؤل، ويبدأ الخوف في بناء الجدران. إنّها الإجابة نفسها التي تجعل التعليم بلا جدوى، عندما يستند إلى معارف مستوردة من الخارج، منفصلة عن السياق المحلّيّ، ولا تعترف بالمتعلّم ومعرفته الفريدة جزءًا أساسيًّا من العمليّة التعليميّة، وعندما يصبح التعليم بلا تفاعل حقيقيّ، وتُقدّم الأفكار والرؤى جاهزة ومغلّفة، فيتحوّل المتعلّم إلى متلقٍّ في مرتبة أدنى، وتصبح الإجابات الجاهزة هي الطريق الوحيد، ما يجعل الوعي بالواقع بعيد المنال، يخلق إنسانًا ومجتمعًا عاجزَين، قانعين، وغير حُرّين.

فما التغيير الذي أحدثته الإبادة في سياق غزّة على المجتمع؟ وكيف وضعت الحرب النظام التقليديّ للتعليم عند مفترق طرق، بات معه المتعلّم في غزّة مضطرًّا إلى الحياد عنه؟

سيزيف الغزّيّ

هل أدّت الحروب المتكرّرة إلى سيطرة عقدة سيزيف؟ تقول الأسطورة إنّ الآلهة حكمت عليه بحمل صخرة عظيمة إلى قمّة جبل شاهق، وعند بلوغه القمّة، تتدحرج الصخرة مجدّدًا إلى الأسفل، ليعود في كلّ مرة إلى حملها من جديد. هل هناك سيزيف غزّيّ جديد أغضب الآلهة أيضًا؟

هذا هو الشعور الذي سيطر على الغزّيّين، وعلى التربويّين منهم، من معلّمين وفاعلين ومكتبيّين، إذ وجدوا أنفسهم أمام معاناة لا تنتهي، وكأنّ كلّ بناء ينجزونه عليهم أن يعيدوا بناءه في كلّ مرّة، ولكن من نقطة أدنى على جبلٍ لا ينتهي من الهموم. تعبّر أسطورة سيزيف عن عبثيّة الحياة التي يعيشها الإنسان، حيث لا شيء أقسى من العمل بلا جدوى، ولا أشدّ وطأة من اضطرار الغزّيّين إلى البدء من جديد، مرّة تلو الأخرى، من دون أمل في الوصول إلى النهاية.

جاءت استجابة المجتمع، على رغم كلّ الأسئلة التي ظلّت بلا إجابات، والإيمان الذي تخلخل في كلّ ما هو مألوف، لتعبّر عن شعور الغزّيّ بضرورة البحث عن طرق جديدة، للتحرّر والانعتاق من قيود الماضي، ومعتقدات باتت محلّ شكّ وريبة. كانت هذه الاستجابة نتاجًا لأسئلة كبرى تكوّنت لأنّ شيئًا ما قد تهدّم، ولأنّ الطريق نحو أن نصبح شعبًا حقيقيًّا يسلكه الغزّيّ من أصعب مساراته.

عندما تحوّل الأطفال إلى هياكل عظميّة بفعل الجوع، وتجمّدت الدماء في أطراف الرضّع بفعل البرد؛ وعندما هاجمت الكلاب المسعورة الجدّات اللاتي كُنّ مصدر الأمان، والخيط الذي يربطنا بماضينا وعودتنا، وصرن عاجزات هاربات من المصير نفسه؛ وعندما أصابت رصاصة طائرة مسيّرة الأمّ في رأسها، وتحدّثت الطائرة نفسها بصوت آليّ، تطلب من ابنتها وباقي أفراد العائلة أن يمضوا من دون أن يلتفتوا أو يحاولوا إنقاذها؛ في تلك اللحظات، تكون الأسئلة صعبة حتمًا، ولا مجال لمنطقة راحة أو شعور بالأمان. كما لا إجابة عن أيّ سؤال، وأنت تبيت ولا تعرف إن كان سقف البيت أو الخيمة سيصمد فوق رأسك ورأس من تحبّ، أم أنّه سينهار في أيّ لحظة.

معاني الإبادة

تقسو حرب الإبادة المستمرّة على غزّة، بتاريخها وحاضرها، في ظلّ وضع يمكن وصفه بالكارثيّ منذ الأيّام الأولى والشهر الأوّل. نعجز عن إيجاد وصف لغويّ قادر على رسم صورة الواقع المؤلم. يقضي أهالي غزّة شتاءهم الثاني في خيام لا تحميهم، ولا تحمي أطفالهم من المطر أو القذائف التي تنهمر فوق رؤوسهم، من دون توقّف، منذ خمسة عشر شهرًا، في بثّ مباشر أمام الكاميرات.

تُنسف المدينة، وتُمسح بتاريخها وحاضرها، ببنيانها وتركيبتها. تُهدم البيوت فوق رؤوس من تبقّى من ساكنيها، تُرمى القذائف فوق رؤوس أطفال صغيرة، كان من المفترض أن تعيش الربيع، وتنمو في ظلّ عائلاتها. يعجز الآباء عن حماية أطفالهم، ويتملّكهم العجز، وتسيطر عليهم الوحشة التي خلّفتها الحرب وغلبها اليأس، يختنق الصوت في الصدور. يؤثر الكثيرون الصمت، ويختارون الموت البطيء بفعل القهر والحزن. يجرّب البعض الكتابة، موجّهين النصوص والرسائل إلى أنفسهم، لإيمانهم بأنّ أحدًا لن يقرأ مأساتهم. تُكتب كلّ يوم نصوص كثيرة، يختار أصحابها أن يخاطب كلّ منهم نفسه على الأقل. ينتشر الشعور بالخذلان بين الخيام، يمتلئ الصمت الناتج عن إناء فارغ ليس فيه إلّا الحزن، يعيش فيه الآباء والأمّهات وحدهم، ويبات أطفالهم جوعى. يتنافس البعض على توفير لقمة العيش، فتنتج عن ذلك ظواهر اجتماعيّة لم تكن موجودة في الماضي، لكنّه الإحباط الشديد الذي يولّد الفوضى. يبدأ النسيج الاجتماعيّ بالتفكّك، وتبدأ الأبواب والأذرع التي كانت مفتوحة بالتهالك والتعب، فلم تعد تقوى على ممارسة دورها في احتضان الآخرين. لم تعد ذراعا الإنسان قادرة حتّى على احتضانه نفسه، ولم تعد تكفيه لدرء الحزن والبرد عن قلوب أطفاله الذين سرقهم البرد والوحشة.

تنظر على امتداد الأفق، فتشاهد اللون الأبيض على مدّ البصر. يختلط أبيض الأكفان بأبيض الخيام المهترئة، وتُسمع أصوات الابتهال والشكوى التي لا تصل، تحجبها الطائرات عن السماء. تصطاد الطائرات السكينة، وتحرق نيران الموت الخيام. تركض الأمّهات بحثًا عن أطفالهنّ بين النيران، ينقذن من استطعن، ويفشلن في إنقاذ البقيّة الذين يموتون حرقًا في قماش الخيام التي تأكلها النيران.

تتحرّك الأيادي من دون أن تبصر، تبحث عن الأحبّة وقد أصابها العمى، وفقأت نيران القصف واليأس عيونها. يعيش مليونا إنسان في مساحة لا تتجاوز العشرة بالمئة من مساحة غزّة، بلا بنية تحتيّة. تتولّد فيروسات شلل الأطفال في المياه العادمة التي لا مجال لتصريفها، بينما يدّعي العدوّ أنّها منطقة إنسانيّة. لا مكان ليهرب إليه الأطفال من الأمراض وسوء التغذية الشديد. تستبدل الطفولة أحلامها وخيالاتها بمعارف جديدة تغلب عليها القسوة. يُستبدل المطبخ الدافئ والطعام الذي تحضّره الأمّ في بيتها، بأجواء البرد في التكيّة، حيث يتسابق الأطفال حاملين أواني غير صالحة، بعيون ملوّنة ومفتوحة، يحاولون أن يعودوا إلى عائلاتهم ببعض الطعام إن استطاعوا، بعد وقوف طويل في طابور يهين طفولتهم وإنسانيّتهم. يحدث ذلك بعد الوقوف ساعات في طابور المياه الصالحة للشرب في أيّام الشتاء الباردة، من غير ملابس تحميهم، وبأحذية مهترئة بالكاد تعينهم على المشي.

يشاهد الآباء أطفالهم يكبرون بلا معنى واضح لحياتهم، بعيدًا عن حقيبة المدرسة، وغرفة الألعاب التي تركوها في بيتهم الذي قضمته الجرافات، ورأوا صورته على التلفاز في نشرة أخبار، أو في مقطع بثّه الجنود محتفلين بتفجيره، إهداء لعيد ميلاد طفل آخر، يشاهد والده يقضي على حياة أطفال آخرين. يتواصل العبث، واللا معنى، واللا جدوى من دون نهاية واضحة.

تغلق المعابر والمنافذ حتّى أمام احتماليّة الهروب من الموت. يخلق آخرون من طفولة ضائعة أسطورة طفولة منعدمة الخيارات. يموت الكبار في التزاحم على طابور الخبز، لأنّ الاحتلال يمنع حتّى الدقيق من الدخول. يصطفّ أطفال آخرون في سوق المدينة الذي يشبه لعبة الموت، تدور فيه الأيّام بلا معنى. يقف الأطفال في السوق ليبيعوا المعلّبات، وبعض الفواكه المجفّفة التي وصلت في صناديق مساعدات منتهية الصلاحيّة، رمت بها الطائرات، وقتلت بعضًا من أصدقائهم.

يبيع الأطفال ويتعلّمون القسوة بدلًا من المحبّة. يتعلّمون الحساب ببقايا عملات حديديّة أصبحت غير صالحة للتداول، في ظلّ استهلاكها وعدم السماح بدخول أيّ نقد أو تداول طبيعيّ. تضطرّهم الحياة إلى التعامل مع قيم مختلفة، ناتجة عن تعقيدات التضخّم والعمولات التي يحصل عليها التجّار وقطّاع الطرق. لا تكفيهم هذه العملات التي يعودون بها لشراء الحلوى وبعض المعلّبات.

يتعلّم الأطفال أنواع الطائرات التي يرونها في السماء، ويعرفون الصفة والموصوف والتمييز والمبتدأ والخبر، من أمثلة تقتلهم بدلًا من أن تعلّمهم الخيال.

الجذر والأصل في مواجهة الإبادة

في بداية العدوان، استند المجتمع الفلسطينيّ في غزّة إلى تركيبة أصيلة، في ظلّ انهيار جميع المنظومات الرسميّة، وتدمير الاحتلال للمرافق والمباني والهيئات. ومع انقطاع أيّ دعم حقيقيّ من خارج غزّة، سوى بعض المساعدات التي تهين كرامة الإنسان، والتي يتحكّم بها الاحتلال بشكل كامل، في ظلّ إغلاق المعابر التجاريّة، وتدمير الأراضي الزراعيّة والسيطرة عليها، وانعدام أيّ قدرة للإنتاج الذي يكفي حاجة الناس، ومغادرة الغزّيّين منازلهم بفعل أوامر الإخلاء، والتدمير الوحشيّ لبيوتهم وممتلكاتهم والبنية التحتيّة، وانعدام أيّ وسيلة للمواصلات، وخروج سكّان الشمال والجنوب عبر حواجز التفتيش والاعتقال والمهانة باتّجاه مناطق الوسط، لم يكن ممكنًا البقاء والحياة كلّ هذه المدّة، من دون أن يستند الفلسطينيّ المتعب على أخيه وجاره. فتحت الناس بيوتها، وتقاسمت كلّ ما تملك مع من تعرفه ومن لا تعرفه من النازحين. ظهرت مبادرات مجتمعيّة مبنيّة على قيم متأصّلة في المجتمع، حمته من الانهيار الكامل.

كان التعاضد المجتمعيّ الأصيل نقطة ضوء وحيدة في ظلّ عتمة الحرب، بينما كانت أخبار العنف، وأشلاء الأطفال الممزّقة التي تنقلها وسائل الإعلام، لا تحوّل هذا الشعور بالتعاطف إلى قوّة دافعة ومؤثّرة لوقف الموت. ومع ذلك، لم يتوقّف المجتمع عن تقديم كلّ ما يملك. لم يعد أيّ شخص يعيش في منزله بشكل طبيعيّ، إمّا لأنّ منزله قُصف وجُرّف في غزّة والشمال ورفح، أو لأنّه يشارك منزله مع العشرات في مناطق الوسط، ما يمنع أيّ حياة طبيعيّة للجميع.

لم تكن البيوت المفتوحة، ومشاركة الممتلكات، وتقاسم الطعام، وأحضان المواساة هي المشهد الوحيد؛ فقد برزت المبادرات المجتمعيّة على يد مبادرين حقيقيّين، أضفوا على مفهوم المبادرات والمجتمعيّة بعدًا جديدًا، منحها شيئًا من القداسة. فقد جاءت هذه المبادرات، بفكرتها ورغبتها الصادقة في المساهمة، متحدّية كلّ ما سبق من مآسٍ، لتشكّل تجربة تعليميّة مجتمعيّة وشعبيّة حقيقيّة، تتجاوز عباءة التعليم الرسميّ وغير الرسميّ، لتصل إلى الأطفال الأكثر معاناة وتأثّرًا بحرب الإبادة.

لم تكن المناهج التقليديّة شرطًا ضروريًّا للبدء، إذ لم يعد يسمح الوقت باللحاق بخطط الوزارات، كما أنّ المدارس لم تعد قائمة بوظيفتها المعتادة؛ فهي إمّا تحوّلت إلى مأوى للأطفال وعائلاتهم، أو تعرّضت للهدم والتدمير. في ظلّ هذه الظروف، تغيّر دور المدرسة ليصبح مختلفًا تمامًا؛ فلم تعد هناك جدران تفصل الأطفال عن عالمهم الخارجيّ، ولا صفوف مثل غرف السجون، ولا تعليم "بنكيّ" يتعامل معهم باعتبارهم أرقامًا، أو بيضًا يُنتج في فقّاسات الدجاج، كما وصفها كلّ من باولو فريري ومنير فاشة في أمثلة تصف العمليّة التعليميّة السابقة.

قدّمت المبادرات والتعليم في خيمة بيضاء مثلّثة الشكل، فرصة ليكون التعليم تحرّريًّا وانعتاقيًّا، فتخلّت المدرسة عن طابور الصباح، وتحيّة العلم، والنمط التقليديّ لدور المعلّم. أصبح المعلّم شريكًا للطفل، وابنًا للبيئة ذاتها التي خلّفتها الإبادة. كان عنوان الدرس الأوّل هو الرفض؛ رفض الخيمة مصيرًا يتكرّر، وكان هذا الفعل في حدّ ذاته ممارسة حقيقيّة للحرّيّة، واستمراره تجسيدًا عمليًّا للأمل. تحرّر التعبير، وتحرّرت الأسئلة من القيود، بينما غابت جميع الإجابات، المطلقة منها والبسيطة.

سيُسجّل في تاريخ الإبادة حين يُكتب، وفي تجربة التعليم في غزّة حين تُروى، أنّ المبادرين المجتمعيّين كانوا أوّل من بحث عن الأمل ووجدوه، ومعه انطلقت العمليّة التعليميّة من جديد في قطاع غزّة. انطلقت المبادرة من الشباب، ولحقت بهم المؤسّسات والوزارات ومنظّمات الأمم المتّحدة. ما كان يُعتبر مستحيلًا أصبح واقعًا بفعلهم. كانت التقاطة الأمل على يد الشباب لحظة تأسيس لزمن جديد، ومرحلة تعيد مع الوقت صياغة المفاهيم وتشكيلها، بناءً على أنّ الفرضيّات التي قامت عليها النظريّات السابقة ودوافع المفكّرين المعروفين، لم تعد كافية لتفسير الواقع اليوم، وأنّ فهم الحقيقة الحاليّة يتطلّب نهجًا مختلفًا. لم تكن هذه المبادرة سوى نتيجة طبيعيّة لمجتمع فلسطينيّ أصيل، حمى نفسه بنفسه من الفناء، ومدّ يده لنفسه، وتفوّق على أقصى التصوّرات والآمال، مسخّرًا العمل المجتمعيّ لتعزيز الترابط والنسيج المجتمعيّ الفلسطينيّ. ولولا تكوين المجتمع الأصيل المستند إلى قيم أصيلة، لأفنته الإبادة.

من الخطأ الحكم على ما يحدث الآن في ما يتعلّق بالتعليم، أو محاولة تضنيفه، لكن يبدو واضحًا أنّ مفهوم التحرّر بات يبحث عن ثوب جديد يناسب سياق غزّة. من الضروريّ إعادة التفكير في التعليم من منظور جديد يبقيه مجتمعيًّا. فكما احتضن المجتمع المبادرات، وانتشرت المساحات التعليميّة من دون إطار واضح أو تصنيف، وكما تشارك الطفل والمعلّم والأهالي في العمليّة التعليميّة من منطلق الحاجة إلى النهوض، في ظلّ واقع فرضه اليأس، وكما أنّ أحد أهم تعريفات التنوير هو الخوض في العتمة قبل الوصول إلى النور، فقد مرّت هذه المبادرات بمخاضها الخاصّ، بدءًا من واقع فقدت فيه كلّ الإمكانات، إلى واقع تحرّكه الرغبة التي تُعرّف بأنّها جوهر الفلسفة، بخلاف المعرفة الجاهزة التي تجعل الإنسان في حالة سكينة عاجزة. دفعت هذه الرغبة نحو الفعل وإعادة تعريف الأولويّات، فتجلّى ذلك في سعي الناس إلى التعليم، واعتبروها ضالّتهم التي تحميهم من المجهول الذي خلّفته الحرب.

جاءت المبادرة باتّجاه التعليم باعتباره أوّل مظهر للبناء وسط الخراب، وكأنّ استعادته ستمكّن الأهالي من حماية أطفالهم، والبحث عن إجابات لامتلاك المستقبل. ويبقى الأمل أن تؤدّي هذه التشاركيّة التي فرضها الظرف، إلى استدامة العمليّة التعليميّة برؤيتها المجتمعيّة ونهجها الجديد.

أحمد عاشور
مدير منظّمة إنسانيّة دوليّة، وباحث في السياسات الثقافيّة والتعليم
فلسطين

مقال

دور مؤسّسات المجتمع المدنيّ في الاستجابة للإبادة التعليميّة في غزّة

د. ريام كفري - أبو لبن

ورقة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2025، والذي نظّمه المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان "التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر: إبادة تعليميّة ومعجزة الصمود". الدوحة 26 كانون الثاني/ يناير، 2025.

يتجذّر المجتمع المدنيّ الفلسطينيّ في تاريخ طويل من التعاون والعمل التطوّعيّ، إذ يتجلّى ذلك في مفهوم محلّيّ يُعرف بـ"العَونة"، والذي يعكس تكاتف الأفراد لمساندة بعضهم البعض في شتّى جوانب الحياة. شكّل هذا المبدأ، في سياق سياسيّ واجتماعيّ معقّد، الأساس الذي قامت عليه العديد من المنظّمات والجمعيّات الأهليّة الفلسطينيّة.

برز دور مؤسّسات المجتمع المدنيّ عبر المراحل التاريخيّة المختلفة، منذ النكبة وحتّى اليوم، إذ وفّرت خدمات أساسيّة لم تكن متاحة للشعب الفلسطينيّ، مثل الإغاثة الصحّيّة والغذائيّة، والحماية الحقوقيّة من ممارسات الاحتلال القمعيّة، مثل الاعتقال الإداريّ، والمحاكم العسكريّة غير القانونيّة. كما شملت جهودها دعم الزراعة وحماية المزارعين، وتعزيز الثقافة والفنون، وتشجيع المشاريع الصغيرة، وتمكين المرأة وضمان حقوقها، إلى جانب توفير خدمات تعليميّة غير رسميّة.

انطلقت هذه المؤسّسات من نوًى شعبيّة ومبادرات قاعديّة في القرى والمخيّمات والمدن، لتتطوّر لاحقًا إلى مؤسّسات منظّمة تخضع لقوانين محلّيّة، تحصل على تمويلها من جهات متنوّعة.

مع تفاقم التحدّيات في ظلّ الوضع السياسيّ المتقلّب، واستمرار الاحتلال في ممارساته القمعيّة، تعاظم دور مؤسّسات المجتمع المدنيّ في الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة، لتصبح في مواجهة تحدّيات استثنائيّة في مجالات متعدّدة. لم تقتصر جهود هذه المؤسّسات على توفير موادّ الإغاثة فحسب، مثل الغذاء والمأوى، بل بادرت إلى إطلاق مبادرات أكثر استدامة، مثل المشاريع الزراعيّة، والخدمات الطبّيّة الأوّليّة والثانويّة، ودعم المرأة اقتصاديًّا عبر المشاريع الصغيرة، وبرامج تطوير القدرات، بالإضافة إلى إنشاء المراكز التعليميّة غير الرسميّة، وبرامج الدعم النفسيّ والاجتماعيّ الموجّهة إلى الأطفال في سنّ المدرسة، واليافعين، وطلّاب الجامعات.

تنوّعت تخصّصات هذه المؤسّسات لتشمل التعليم المساند، وبرامج النشاطات اللامنهجيّة والرياضيّة والترفيهيّة، والعمل التطوّعيّ والكشفيّ، ما جعلها جزءًا أساسيًّا من منظومة الاستجابة الشاملة للمجتمع المدنيّ، لدورها المحوريّ في بناء قدرات الأجيال، وإعدادهم لمواجهة التحدّيات المستقبليّة.

يستعرض هذا المقال تطوّر دور المجتمع المدنيّ الفلسطينيّ، في ظلّ الإبادة الجماعيّة والتعليميّة المستمرّة في غزّة، مع الإشارة إلى أنّ الإبادة المعرفيّة ليست جديدة، بل قائمة منذ بدء الاحتلال الإسرائيليّ. يركّز المقال على تقسيم مراحل الاستجابة للحرب في غزّة، وفقًا لإطار الاستجابة النفسيّة للصدمة والكوارث، بدءًا بمرحلة الصدمة، مرورًا بمرحلة ردّة الفعل أو الأزمة، ومرحلة التكيّف المبكّرة، ومرحلة ما بعد الصدمة، وصولًا إلى مرحلة التعافي. ومع ذلك، يوضّح المقال أنّ ما يجري في غزّة لا يتجاوز مرحلة التكيّف المبكّر، نظرًا إلى استمرار حرب الإبادة، ما يقتضي تقسيم مرحلة التكيّف إلى مرحلتين: التكيّف المبكّر والتكيّف المزمن.

يتناول المقال أيضًا كيفيّة الانتقال من مرحلة الصدمة على مستوى المؤسّسات، وطرح أسئلة مثل "ماذا يمكن أن نفعل؟ وهل لنا دور فعليّ؟"، إلى مرحلة الأزمة التي تركّز على توفير المساعدات الطارئة، مثل الغذاء والدواء والدعم النفسيّ، ثمّ إلى مرحلة التحرّك نحو مرحلة التكيّف المبكّر، إذ تُنظّم الجهود الفرديّة لتوفير بعض التعليم. ومع استمرار الأزمة، يتمّ الانتقال إلى مرحلة التكيّف المزمن، والتي تهدف إلى إنقاذ الأطفال من فاقد تعليميّ يتّسع، ليشمل اليوم عامًا دراسيًّا ونصف العام.

مرحلة الصدمة

لم تدُم هذه المرحلة عدّة أسابيع، أو حتّى عدّة أيام، فقد شهدنا مع بداية الحرب والدمار غير المسبوق صدمة جماعيّة، طالت كلّ مكوّنات المجتمع، وأصبح السؤال الملحّ لدى لعديد من المؤسّسات التي كانت تقدّم خدمات متطوّرة، أو خدمات "رفاهيّة" لم تعد على سلّم الأولويّات، ولم تعد متاحة في الحرب: ما دورنا؟ ماذا يمكن أن نفعل؟ شهدت ردّات الفعل تفاوتًا كبيرًا، إذ حاولت بعض المؤسّسات أن تحافظ على هويّتها بما تقدّمه اليوم، بينما تعاملت مؤسّسات مع الوضع الراهن باعتباره فترة استثنائيّة، تحتاج إلى ردّات فعل استثنائيّة، وإن كانت خارجة عن اختصاصها، مثل توفير الغذاء، والدواء، والرزم الشخصيّة. كما تباينت سرعة استجابة المؤسّسات، وهو أمر متوقّع في ظلّ هذه الظروف الإبادية الاستثنائيّة، فشعرت بعض المؤسّسات أنّ ما يمكن أن تقدّمه لا يحتاج إليه الناس حاليًّا، مثل خدمة التعليم؛ فمع استهداف البنية التحتيّة والمدارس، توقّف التعليم الرسميّ بالكامل. ومع الحصار والنزوح، وانقطاع الموادّ الغذائيّة، واستهداف الأطفال بشكل غير مسبوق، أصبح من غير المتخيّل أن نتحدّث عن التعليم بينما يُباد أطفالنا. ولكنّ هذه المرحلة لم تدم طويلًا، وانتقل المجتمع بأكمله إلى مرحلة الاستجابة الطارئة.

مرحلة الاستجابة الطارئة (مرحلة ردّة الفعل/ الأزمة)

مع اشتداد شراسة حرب الإبادة، وتصاعدها إلى عنف غير مسبوق ضدّ الشعب الفلسطينيّ في قطاع غزّة، وفي ظلّ تدمير البنية التحتيّة، واستهداف المدارس والمربّعات السكنيّة، شهد قطاع غزّة نزوحًا داخليًّا واسعًا وسريعًا، سارعت على إثره مؤسّسات المجتمع المدنيّ إلى إطلاق استجابات عاجلة، لتوفير أساسيّات الحياة، من غذاء ودواء وملجأ، مع التركيز على الفئات الأكثر هشاشة، وفي مقدّمتها الأطفال والنساء. وأشارت تقارير صادرة عن مكتب الأمم المتّحدة لتنسيق الشؤون الإنسانيّة (OCHA)، إلى تضرّر آلاف المساكن، وانهيار العديد من المدارس، أو تحوّلها إلى مراكز إيواء، ما فرض تحدّيًا إضافيًّا أمام الجهات المدنيّة، المُطالَبة بتوفير مساحات آمنة، ودعم نفسيّ واجتماعيّ عاجل (OCHA, 2024).

تمثّل أحد أبرز نماذج هذه الاستجابة الطارئة في الجهود التي قادتها مؤسّسة الإغاثة الطبّيّة الفلسطينيّة. فمع تزايد الإصابات وارتفاع أعداد الجرحى، نشطت فرق طبّيّة متنقّلة تابعة للمؤسّسة في الأحياء والمخيّمات الأكثر تضرّرًا، لتقديم الإسعافات الأوّليّة والعلاجات الأساسيّة، لا سيّما في المواقع التي بات الوصول إليها بالغ الصعوبة جرّاء استمرار القصف. ووفقًا لتقرير نشرته المؤسّسة في أواخر سنة 2023 (PMRS, 2023)، تجاوز عدد المرضى الذين تلقّوا خدمات إسعافيّة في المراكز المؤقّتة التي أقامتها المؤسّسة، خمسة آلاف شخص خلال الأسابيع الأولى من الحرب. ولم تتوقّف جهود الإغاثة عند توفير الرعاية الطبّيّة؛ إذ شملت أيضًا توزيع طرود غذائيّة، ومستلزمات النظافة الصحّيّة للعائلات التي نزحت من منازلها. وأفادت المؤسّسة أنّ هذه الخطوة كانت ضروريّة للحدّ من خطر تفشّي الأمراض المعدية، في ظلّ الظروف الصحّيّة السيّئة، الناجمة عن الاكتظاظ ونقص المرافق المناسبة.

بالتوازي مع ذلك، كان لمؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ دور مهمّ في تقديم الاستجابة السريعة للاحتياجات النفسيّة والتعليميّة للأطفال. وبحسب تقرير نشرته المؤسّسة في منتصف سنة 2024، بادرت فرقها الميدانيّة إلى زيارة أماكن الإيواء المؤقّتة، والمدارس التي تحوّلت إلى ملاجئ جماعيّة، وعملوا على تنظيم أنشطة تفريغ نفسيّ، تعتمد أساليب الرسم، واللعب الجماعيّ، والقراءة التفاعليّة، بالتعاون مع عدد من الاختصاصيّين النفسيّين والمتطوّعين الشباب. وبرغم الصعوبات الميدانيّة، نجحت تامر في توفير حقائب تعليميّة، تضمّ كتبًا مبسّطة ووسائل ترفيهيّة للأطفال في أكثر من سبعة عشر موقعًا، مستهدفة نحو ألفَي طفل انقطعوا عن الدراسة. وأشارت المؤسّسة إلى أنّ هدف هذه المبادرات الطارئة كان تقليل الإحساس بالضياع وعدم الاستقرار، ومنح الأطفال مساحة للتعبير عن مخاوفهم وقلقهم (Tamer, 2023).

في المحصّلة، شكّلت هذه النماذج وغيرها عصب الاستجابة الأوّليّة لمؤسّسات المجتمع المدنيّ في غزّة خلال الحرب، إذ جمعت بين توفير الاحتياجات الأساسيّة، سواء الطبّيّة أو الغذائيّة، وبين العمل على الصعيد النفسيّ والاجتماعيّ، ليشعر السكّان المنكوبون بأنّ ثمّة من يساندهم في مواجهة الواقع اليوميّ المتقلّب. وعلى الرغم من محدوديّة الموارد والإمكانيّات، في ظلّ الحصار وازدياد أعداد النازحين، برهنت هذه المؤسّسات على قدرتها على التحرّك المنسّق والسريع، ممهّدة بذلك الطريق للانتقال إلى مرحلة تالية من الاستجابة، تركّز على إعادة تأهيل العمليّة التعليميّة، وتقديم برامج دعم مستدام على المدى البعيد.

مرحلة التكيّف المبكّر

ما إن مرّت صدمة الأيّام الأولى من الحرب، وتيقّنا، شعبًا

ومؤسّسات، أنّنا نتعرّض إلى حرب إبادة طويلة المدى، حتّى أدركت مؤسّسات المجتمع المدنيّ حقيقة أكثر عمقًا: المعركة لا تقتصر على تدمير البنية التحتيّة والخدمات الصحّيّة فحسب، بل تطال أيضًا التعليم الفلسطينيّ، بما يمثّله من ركيزة أساسيّة في الصمود وحفظ الهويّة. وقد أشار عدد من الباحثين إلى أنّ "الإبادة المعرفيّة" التي تستهدف التعليم الفلسطينيّ بجميع مكوّناته، من مؤسّسات وطلبة ومعلّمين وعاملين، ليست وليدة اللحظة، وإنّما امتداد لمنهجيّة قديمة تعود إلى نشوء دولة الاحتلال. فقد أدرجت إسرائيل الهجمة على التعليم في سلّم أولويّاتها منذ بدايات المشروع الاستعماريّ، لذا استمرّت في إغلاق المدارس والجامعات مرارًا (Yaqoubi, 2021).

وعلى ضوء ذلك، برزت في غزّة جملة من المبادرات المجتمعيّة والتعليميّة التي يمكن تصنيفها ضمن إطار "التعليم الشعبيّ"، والتي يسعى النشطاء والمعلّمون بتكريسها لنزع السيطرة المعرفيّة من قبضة الاحتلال، وإعادة هيكلة التعليم بما يعكس احتياجات الناس ورؤيتهم.

مع الانتقال إلى مرحلة التكيّف الأولى، بدأ المجتمع المدنيّ بتنظيم مبادرات تعليميّة عفويّة ودعمها، استندت إلى نموذج التعليم الشعبيّ الذي استُلهمت جذوره من الانتفاضة الأولى (1987)؛ فظهرت مبادرات تطوّعيّة قادها معلّمون وناشطون داخل خيام النزوح، حيث شكّلت هذه المساحات ملاذًا آمنًا للأطفال، يُعيد إليهم بعض مظاهر الحياة الطبيعيّة التي افتقدوها وسط أجواء الحرب والنزوح. تضمّنت الأنشطة الغناء، واللعب، وسرد القصص الشعبيّة، إلى جانب الرسم، والتلوين، والدبكة، والمسرح الشعبيّ. لم تكن هذه الفعّاليّات مجرّد وسائل للترفيه، بل أدوات فعّالة لمساعدة الأطفال على تجاوز مشاعر الخوف، واستعادة طفولتهم المفقودة.

مثّلت هذه المساحات بالنسبة إلى المعلّمين المبادرين فرصة لاستعادة توازنهم النفسيّ، وتجديد علاقتهم المهنيّة بالتدريس، إذ أتاحت لهم إمكانيّة ممارسة التعليم في أجواء أكثر تفاعلًا، على رغم شحّ الموارد اللوجستيّة المتاحة. ومع الوقت، بدأت ملامح التعليم الشعبيّ تتبلور في غزّة، مستندة إلى أنشطة تشاركيّة مبتكرة، تنوّعت بين اللعب، وقراءة القصص التي تعيد الأطفال إلى عوالم الطفولة، بالإضافة إلى تقديم دروس في الرياضيّات واللغة، تركّز على المهارات الأساسيّة الضروريّة.

في الوقت نفسه، واجه القائمون على هذه المبادرات تحدّيات كبيرة، تمثّلت في التدمير المتكرّر للمساحات المأهولة، وأزمة الكهرباء، والحرارة الشديدة. وعلى الرغم من ذلك كلّه، واصلوا تقديم الدعم المعرفيّ والوجدانيّ للأطفال، ساعين إلى ترسيخ أساس تعليميّ بديل، يحفظ شعلة التعلّم متّقدة في أصعب الظروف (Wahbeh، 2024).

ومع إصرار الشعب الفلسطينيّ في غزّة على التعلّم، وجدت مؤسّسات المجتمع المدنيّ نفسها أمام رغبة شعبيّة قويّة، ترأّسها أولياء الأمور، لتحقيق هذا الهدف. استجابت المؤسّسات لهذه المطالب، وكرّست جهدها ومواردها لدعم المبادرات الفرديّة، بتقديم مساعدات ماديّة وعينيّة، شملت توفير القرطاسيّة التي أصبحت شبه معدومة في القطاع، وتأمين أماكن مخصّصة للتعليم، مثل إنشاء خيام، أو تخصيص غرف داخل مراكز الإيواء. كما بذلت جهودًا لتنظيم هذه الخدمات، لضمان وصولها إلى أكبر عدد ممكن من الأطفال.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المبادرات الفرديّة، وما رافقها من دعم مؤسّسيّ، لم تكن قائمة على منهجيّة مدروسة مسبقًا، بل جاءت استجابة فوريّة وطبيعيّة للأزمة الإنسانيّة الكارثيّة التي فرضتها الحرب على أرض الواقع.

شهدت التدخّلات التعليميّة تنوّعًا في مختلف أنحاء القطاع، فركّزت بعض المؤسّسات على تقديم أنشطة معرفيّة مبنيّة على المعرفة السابقة، بينما طوّرت مؤسّسات أخرى محتوى خاصًّا يلبّي الاحتياجات الأساسيّة، من مهارات أكاديميّة وأنشطة ترفيهيّة، في حين اعتمد العديد من المعلّمين على الكتب المدرسيّة في تحضير لقاءاتهم التعليميّة.

يمكن القول إنّ هذه التدخّلات تميّزت بمرونتها، وقدرتها على التكيّف مع الظروف المتغيّرة، ومع ذلك، فإنّ ما يجمع بينها جميعًا هو طابعها المؤقّت، وإيمان القائمين عليها بأنّ العودة إلى المدارس والحياة الطبيعيّة أمر لا غنى عنه. فهذه المبادرات، سواء المؤسّسيّة أو الفرديّة، لم تكن مبنيّة على رؤية ممنهجة لتعويض الفاقد التعليميّ، بل جاءت بمثابة تكيّف طبيعيّ مع صدمة الواقع الذي فرضته الحرب.

مرحلة التكيّف المزمن

مع استمرار حرب الإبادة، ودخولها شهرها الرابع عشر، لم يعد بالإمكان الحديث عن أنشطة مؤقّتة تشغل الأطفال، وتساعدهم في التفريغ النفسيّ، إذ أصبح الواقع المخيف يواجهنا جميعًا، وبدأ العام الدراسيّ الثاني، واتّسعت الفجوة التعليميّة بشكل لا يمكن علاجه في ظلّ الظروف الراهنة.

لم تعد الحرب في غزّة مجرّد حدث عابر تمكن مواجهته بخطط مؤقّتة؛ فمع إكمالها العام الأوّل، بات واضحًا أنّنا أمام وضع مزمن للغاية، يفرض على الأهالي التنقّل الدائم بين مناطق تتعرّض إلى القصف بشكل يوميّ، وفي ظروف معيشيّة شبه مستحيلة، تتراوح بين البرد القارص في الشتاء، والحرارة العالية في الصيف، الأمر الذي يجعل من مفهوم "الاستدامة" التعليميّة تحدّيًا حقيقيًّا. ففي حين تتطلّب أيّ خطط تعليميّة بعيدة المدى حدًّا أدنى من الاستقرار، لا يجد السكّان في غزّة ملاذًا آمنًا في الحرب، ما يدفع بمؤسّسات المجتمع المدنيّ إلى ابتكار مقاربات جديدة، للتعامل مع واقع "التكيّف المزمن" في ظلّ الإبادة المستمرّة.

خلافًا لدول أخرى، يلجأ سكّانها إلى مناطق أكثر أمانًا أو دول مجاورة خلال الحروب (مثل العراق وسوريا، حيث نزح اللاجئون إلى الأردنّ ولبنان وتركيّا)، يواجه النازحون في غزّة حصارًا مُطبقًا وإغلاقًا للمعابر، فلا توجد "مناطق خضراء" فعليًّا، يمكن أن تُقام فيها هياكل تعليميّة مؤقّتة، أو مرافق لخدمات الرعاية النفسيّة والاجتماعيّة تُقدّم على مدى زمنيّ معقول. ووفق تقارير أمميّة صدرت في أواخر سنة 2024، تتزايد أعداد النازحين يوميًّا، بلا بارقة أمل بالأمان في الأفق، ما يجعل محاولات إنشاء مدارس أو برامج دعم متكاملة، تصطدم بغياب البيئة الحاضنة التي تتيح استقرار الطالب أو المعلّم، ولو نسبيًّا.

ومع اتّساع الفجوة التي تفصل الأطفال عن حقّهم الأساسيّ في التعليم، تتفاقم التحدّيات في المرحلتَين الابتدائيّة والإعداديّة التي تُكتسَب فيها المهارات التأسيسيّة، إذ يفقد الكثير من الطلاب قدرتهم على التركيز جرّاء النزوح المتكرّر وقلّة الأمان. ووفقًا للقاءات ميدانيّة أجرتها مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ (Wahbeh، 2024)، يتسبّب غياب الاستقرار الأمنيّ في ظهور حالات التشتّت المعرفيّ والقلق الحادّ، إذ لا يمكن للطلّاب وضع تصوّر مستقبليّ حول انتظام دوامهم الدراسيّ، أو حتّى بقائهم في المكان نفسه لفترة كافية. وتشدّد مؤسّسات محلّيّة، مثل جمعيّة الثقافة والفكر الحرّ (CFTA، 2024)، على الأثر الكبير للقلق في تعطيل قدرة الأطفال على مواصلة الدراسة، ما يتطلّب تدخّلات نفسيّة واجتماعيّة أكثر تنظيمًا.

وعلى رغم الإجماع على صعوبة تحقيق استدامة حقيقيّة في هذه الظروف، ما تزال مؤسّسات المجتمع المدنيّ تواصل عملها، مثل مؤسّسة النيزك، ومؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ، ومنتدى شارك الشبابيّ، وغيرها من المبادرات الفرديّة والمؤسّسات الصغيرة. يمكن إطلاق مصطلح التكيّف المزمن على أنشطة هذه المؤسّسات، إذ تحاول خلق برامج تعليميّة شبه دائمة، وترسيخها ما أمكن في الأماكن التي يمكن وصفها بأنّها آمنة نسبيًّا، وفي الغالب يعني ذلك أنّ القصف المتكرّر يحدث حولها، ولكن لا يصيبها. تعمل هذه المؤسّسات على تثبيت الخيام التعليميّة، لتأمين مكان ثابت ويوميّ يتيح للأسر النازحة تعليم أبنائها، مع تنظيم دروس تأسيسيّة، وجلسات دعم نفسيّ. على رغم الجهود المبذولة، تواجه المؤسّسات تحدّيات كبيرة على أرض الواقع، يأتي في مقدّمتها تأمين الخيام. وحتّى عند توفيرها من خلال التعاون مع جهات أمميّة، مثل النيزك واليونيسف، تبرز عقبات أخرى تتعلّق بالحفاظ عليها وحمايتها، بالإضافة إلى نقلها وإقامتها في مواقع النزوح. إلى جانب ذلك، يشكّل توفير الطعام للأطفال أثناء الأنشطة التعليميّة تحدّيًا جوهريًّا، لا سيّما في شمال القطاع، حيث تعاني المناطق مجاعةً شاملة وحصارًا خانقًا، يزيد من صعوبة تلبية الاحتياجات الأساسيّة.

تتنوّع الموادّ التعليميّة المستخدمة. ولكن، مع إطلاق وزارة التربية والتعليم للرزم التعليميّة المختصرة، بادرت المؤسّسات إلى تبنّي هذه الرزم وإثرائها. وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة الأطفال الذين فقدوا عامهم الدراسيّ، أو اضطرّوا إلى التنقّل المتكرّر، في متابعة الدروس الأساسيّة بسرعة، كلّما أتيحت لهم فرصة استقرار مؤقّتة.

يطرح هذا الواقع سؤالًا جادًّا حول ما إذا كان السعي إلى الاستدامة التعليميّة منطقيًّا في ظلّ حرب إباديّة. يرى بعض المراقبين أنّه لا مجال للحديث عن خطط بعيدة المدى، ما دامت المقوّمات الأساسيّة للبقاء (الكهرباء، المياه، الأمان...) شبه معدومة. لكنّ آخرين يجادلون بأنّ هذه المبادرات، حتّى لو بدت هشّة أو متقطّعة، فإنّها تُبقي على جذوة التعلّم مشتعلة، وتحافظ على قدر من المهارات الأساسيّة لدى جيل يواجه ظروفًا استثنائيّة. وبالنظر إلى تجارب سابقة في التاريخ الفلسطينيّ، يشير هؤلاء إلى أنّ نماذج التعليم الشعبيّ أرست من قبل أسس بُنى تعليميّة مقاومة ومبتكرة، تحوّلت لاحقًا إلى قواعد ثابتة في بنية المجتمع التعليميّ.

بعد عام كامل على الحرب، يبدو من غير الواقعيّ الحديث عن استدامة راسخة بمعناها التنمويّ التقليديّ. ومع ذلك، فقد أفرزت المحاولات المتواصلة لتثبيت خيام تعليميّة، وإعداد مناهج مختصرة، وحزم دعم نفسيّ، تجارب ميدانيّة يمكن أن تتطوّر عند أوّل انفراج مستقبليّ. فهذه المبادرات قادرة على حماية ولو جزء من الذاكرة المعرفيّة لدى الأطفال، وتأسيس حالة مرنة من التعلّم، قد تصبح مستقبلًا نواة لنهضة تعليميّة

أشمل، إذا ما توقّف العدوان. ويظلّ الأمل قائمًا في أنّ "التعليم المصرّ على الحياة" سيُشكّل خطّ دفاع معرفيًّا، يعوق الإبادة الثقافيّة التي يسعى الاحتلال لفرضها.

ما بعد الحرب... التعافي

ربّما يصعب تصوّر ما سيحدث بعد انتهاء الحرب، أو حتّى تخيّل نهايتها في ظلّ استمرارها العنيف، ولكنّ الأكيد أنّنا أمام مفترق طرق في منظومة التعليم الفلسطينيّة. لا ينبغي أن تكون خطّتنا المستقبليّة العودة إلى التعليم كما كان، بل علينا التخطيط من اليوم لإعادة إحياء التعليم، وبناء المنظومة على أسس التعلّم الشعبيّ والتحرّريّ الذي سيحرّرنا من القيود المفروضة علينا، ويسهم في إعادة بناء النسيج المجتمعيّ، وتعافي الناجين من الإبادة ليتمكّنوا من الاستمرار، وخلق جيل مفكّر، ومتسائل، ومبتكر، قادر على بناء وطنه، في ظلّ ظروف محلّيّة وإقليميّة وعالميّة لا تعمل في الغالب لصالحه. وإذا كانت الحرب قد أثبتت شيئًا، فهو أنّ الفلسطينيّين هم من سيبنون فلسطين.

يشير تراكم المبادرات وتجارب المجتمع المدنيّ على مدى عام من الحرب، إلى أنّ دور هذه المؤسّسات يتجاوز الاستجابة الطارئة، ويقدّم نموذجًا جديدًا في التعليم. فقد أصبحت مساحات التعليم غير الرسميّ ذات دور أساسيّ في تعلّم الطلبة، وقد يؤدّي ذلك إلى خلق نموذج مرن وجديد في النظام التعليميّ، يتبنّى رؤية تعليميّة قادرة على استيعاب تحدّيات الواقع، مع الحفاظ على الهويّة الفلسطينيّة، وصقل مهارات الأطفال، وتمكينهم من مواجهة مستقبل مليء بالعقبات.

في هذا السياق، تبرز أهمّيّة التجربة الفلسطينيّة وأصالتها من جهة، والحاجة الملحّة إلى وضع خطط استراتيجيّة، ترتكز على معلومات وبيانات دقيقة ومُحدّثة من الميدان من جهة أخرى. كما تبرز ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا لتأمين استمرار التعليم على رغم الحصار. وفي سياق آخر، يصبح الانفتاح على التجارب الدوليّة المماثلة في الحروب عبر التاريخ أمرًا حيويًّا، بدءًا من الحرب العالميّة الثانية، وصولًا إلى الإبادة الجماعيّة في رواندا والبوسنة. ومع ذلك، يظلّ التمويل أحد أبرز التحدّيات التي تواجه المجتمع المدنيّ حاليًّا، سواء على الصعيد المحلّيّ أو الدوليّ. وهنا يُطرح التساؤل: كيف يمكن فرض الهويّة والرواية الفلسطينيّة على المموّل الأجنبيّ، في ظلّ حاجتنا إلى برنامج تعليميّ يعزّز الهويّة الفلسطينيّة، ويحمي الرواية التاريخيّة، لا سيّما تلك المرتبطة بالإبادة، ويسهم في مواجهة الإبادة المعرفيّة بجميع أشكالها؟

***

على الرغم من شحّ الموارد وحالة عدم الاستقرار، يبقى الرهان على الشباب الفلسطينيّين، الذين يقودون الاستجابة الحاليّة في الحرب، وعمليّة التعليم في المجتمع المدنيّ. أثبت هؤلاء الشباب قدرتهم على تجنيد الدعم المادّيّ والمعنويّ خلال العام الماضي، مستندين إلى إرث غنيّ من تجارب مؤسّسات المجتمع المدنيّ، ما يوفّر أساسًا يمكن البناء عليه مستقبلًا، لتعزيز التعليم والحفاظ على الهويّة الفلسطينيّة.

د. ريام كفري- أبو لبن
مستشارة تربويّة
فلسطين

المراجع

- الزريعي، منار. (2024). دور مؤسّسات المجتمع المحلّيّ في دعم التعليم أثناء الحرب: تجربة جمعيّة الثقافة والفكر الحرّ في غزّة. *منهجيّات*.
- وهبة، نادر. (2024). مبادرات التعليم الشعبيّ في غزّة: تجارب المعلّمين وتحدّياتهم. *مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة*.
- اليعقوبي، يحيى. (2021). *التعليم الشعبيّ: هكذا أفشل الفلسطينيّون محاولات تجهيل جيل الانتفاضة*.
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). (2024). *Humanitarian update #225*.
- Palestinian Medical Relief Society. (2023). *Serving the most vulnerable.*
- The Tamer Institute for Community Education. (2023). *Tamer Institute Annual Report*.

استجابة التعليم في قطاع غزّة أثناء العدوان الحاليّ: بين السياسات والخدمات المحلّيّة والدوليّة في ظلّ التحدّيات الراهنة

رفعت الصبّاح
يارا عوّاد

ورقة قُدّمت في المنتدى السنويّ لفلسطين- 2025، والذي نظّمه المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات ومؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة، في جلسة نظّمتها مجلّة منهجيّات، بعنوان "التعليم في غزّة منذ السابع من أكتوبر: الإبادة التعليميّة ومعجزة الصمود"، الدوحة، 26 كانون الثاني/ يناير، 2025.

يُعدّ التعليم أحد أُسس تحقيق التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعيّة، وهو حقّ أساسيّ كفلته القوانين الدوليّة والعالميّة والمحلّيّة. فبحسب المادّة 26 من الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان، فإنّ "لكلّ إنسان الحقّ في التعليم" (الأمم المتّحدة، 1948). وقد كفلت اتّفاقيّة حقوق الطفل حقّ الطفل في التعليم، وأكّدت ضرورة اتّخاذ الدول التدابير اللازمة لتشجيع الانتظام في الحضور إلى المدارس (الأمم المتّحدة، 1989). ومع ذلك، نرى أنّ التعليم ظلّ مهمّشًا في الاتّفاقيّات الخاصّة بالحروب، ولم يحظَ بالاهتمام الكافي، مثل اتّفاقيّة جنيف

الرابعة، والتي من المفترض أن تضمن حقّ التعليم للأطفال في الحروب والنزاعات، لا سيّما في ظلّ الاحتلال العسكريّ الفعليّ، كما هو الحال في فلسطين على وجه العموم، وقطاع غزّة على وجه الخصوص.

في السياق الفلسطينيّ، وقُبيل العدوان الحاليّ على قطاع غزّة، بلغ عدد الطلبة المُسجّلين في المدارس للعام الدراسيّ 2021/2022 حوالي 1,358,410 طالبًا وطالبة، منهم 597,722 طالبًا وطالبة في قطاع غزّة، موزّعين تقريبًا بشكل متساوٍ بين الذكور والإناث (عوض، 2022). ومع ذلك، كان التعليم في فلسطين، وتحديدًا في قطاع غزّة، وما يزال يواجه تحدّيات عدّة ناجمة عن الاحتلال الإسرائيليّ، والظروف الاقتصاديّة والسياسيّة الصعبة. وفي ظلّ العدوان الجاري على قطاع غزّة، قُدّر عدد النازحين داخليًّا بما يقارب 1.9 مليون شخص، بينهم 60000 طالب، مع استخدام 60% من المدارس ملاجئَ، ما أثّر في العمليّة التعليميّة في قطاع غزّة (ACAPS, 2024). ومنذ 7 تشرين الأوّل/ أكتوبر من سنة 2023، وبحسب وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة، حُرم حوالي 700 ألف طالب وطالبة من التعليم المدرسيّ وفي رياض الأطفال، وقُتل منهم حوالي 13500 طالب، وأصيب أكثر من 22000. ولم تنتهِ انتهاكات الاحتلال عند هذا الحدّ، بل طالت الكوادر التعليميّة، فاستشهد ما يقارب 500 معلّم ومعلّمة، وأصيب 2569 آخرون.

ومن جهة أخرى، تسبّبت الهجمات المتصاعدة في تدمير العديد من المنشآت التعليميّة وتعطيلها، إذ تعرّضت 362 مدرسة لأضرار جسيمة نتيجة القصف، بينما دُمّر ما يزيد عن 77 مدرسة بشكل كامل (مصلح، 2024). تشير هذه المعطيات إلى الفجوة الكبيرة بين الوضع التعليميّ في قطاع غزّة قبل العدوان المستمرّ وأثناءه، إذ كان التعليم يعاني أصلًا أزمات متواصلة، جرّاء الحصار والقيود المفروضة على الموارد، وفاقم العدوان الحاليّ من تعقيد هذه التحدّيات وتفاقمها، جرّاء تصاعد الانتهاكات بشكل غير مسبوق. ومن البديهيّ أن تنعكس هذه الآثار على جودة التعليم واستمراريّته، وتخلق فجوة تعليميّة بين الأجيال، تستدعي تدخّلات عميقة ومستدامة، تتشارك فيها الهياكل والأُطر المحلّيّة (الحكوميّة والأهليّة والخاصّة) والدوليّة والأمميّة، وأطياف المجتمع الفلسطينيّ ومكوّناته كافّة.

خلقت انتهاكات الاحتلال المتتالية والمستمرّة، وممارساته التعسّفيّة التي لا تنتهي، احتياجات تعليميّة ملحّة في قطاع غزّة، وهي ليست احتياجات مرحليّة، بقدر ما هي احتياجات متكرّرة بتكرار عدوان الاحتلال وتدميره للقطاع التعليميّ، أي إنّها احتياجات مرتبطة بوجود الاحتلال بحدّ ذاته، حتّى في أوقات وقف إطلاق النار. ففي دراسة أعدّتها سوسن العاروري حول واقع التعليم المدرسيّ في قطاع غزّة، ومجالات الدعم اللازمة أثناء الحرب وبعدها لاستعادة التعليم من وجهة نظر مديري التربية والتعليم في الضفّة الغربيّة، توصّلت إلى أبرز الاحتياجات التعليميّة والإنسانيّة الطارئة التي يحتاج إليها الأطفال في قطاع غزّة. جاء توفير أماكن مؤقّتة لتقوم مقام المدرسة، على رأس سلّم احتياجات الأطفال، إضافة إلى النشاطات والبرامج الخاصّة بالدعم والإرشاد النفسيّ - الاجتماعيّ للطلبة والمعلّمين والأهالي، والتلبية العاجلة لاحتياجات ذوي الإعاقة، تحديدًا في مجال الدمج. علاوة على ذلك، هناك حاجة ملحّة إلى إغاثة نفسيّة عاجلة، وتوفير مراكز للتعليم المتنقّل، وإنشاء مدارس افتراضيّة ومنصّة إلكترونيّة تخدم الطلبة في غزّة، إلى جانب بناء استراتيجيّات تعليميّة - تعلّميّة ترمي إلى معالجة مشكلة الانقطاع عن التعليم، تتضمنّ أساليب التدريس، وتكييف المناهج الدراسيّة بما يركّز على المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والحساب، تحديدًا للمراحل الأساسيّة الدنيا (العاروري، 2024).

على الصعيد المحلّيّ، أحدث الانقسام، ووجود حكومتَين في الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة، خللًا في تنسيق أعمال التعليم في قطاع غزّة وتنظيمها. وطوال أشهر الإبادة، ونتيجة لانهيار وزارة التربية والتعليم العالي في القطاع، تعطّلت المنظومة التعليميّة بالكامل؛ فتحمّلت الوزارة في الضفّة الغربيّة مسؤوليّة المنظومة التعليميّة في كلّ من الضفّة والقطاع، ما شكّل عبئًا على قدراتها ومواردها المعلوماتيّة والبشريّة والماديّة. وتمثّلت استجابتها في تقديم تدخّلات متعدّدة لدعم الطلبة خلال العدوان الحاليّ،

مثل توفير التعليم الافتراضيّ لحواليّ 290 ألف طالب، وتطوير رزم تعليميّة لجميع المباحث، بالإضافة إلى تدخّلات نفسيّة - اجتماعيّة، مثل: تعيين مرشدين تربويّين، وتوفير دعم نفسيّ في مراكز الإيواء، وتجهيز منصّات تعليميّة مثل "وايز سكول"، وتحميل المناهج الفلسطينيّة عليها. ومع ذلك، تواجه الوزارة تحدّيات كبيرة، مثل صعوبة إيصال الرزم التعليميّة الورقيّة، وعدم توفّر الإنترنت لدى جميع الطلبة، وتدمير البنية التحتيّة، إضافة إلى تأثير العدوان النفسيّ في الطلبة، ما يتطلّب تدخّلات نفسيّة واجتماعيّة إضافيّة. وفي سبيل إنجاح ذلك، تسعى الوزارة لتعزيز التنسيق مع مؤسّسات المجتمع المدنيّ لتوحيد الجهود، خصوصًا في تنسيق المبادرات التعليميّة والنفسيّة، لضمان تناغم التدخّلات.

تأثّرت استجابة وزارة التربية والتعليم العالي بما أفرزته الحرب من تداعيات، ولم نشهد استجابة فعليّة إلّا مع انطلاق المدارس الافتراضيّة مطلع أيلول 2024. مع أنّه كان بالإمكان أن تباشر الوزارة التدخّل منذ البداية للتخفيف من حدّة الأزمة التعليميّة، وبالتالي تقليص الفاقد التعليميّ، ولا سيّما أنّ مؤسّسات المجتمع المدنيّ كانت حاضرة في الميدان، وأظهرت مرونة وسرعة في التعامل مع حالة الطوارئ. يُخيّل إلينا أنّ الوزارة اختارت التأنّي في التدخّل، نتيجة الغموض الذي اكتنف المشهد في بداية العدوان، إذ ساد الاعتقاد بأنّ الأزمة ستكون قصيرة الأمد، ولن تتجاوز الشهرين، وهذا الافتراض أدّى إلى تلكّؤ الوزارة في اتّخاذ خطوات حاسمة، ما ترك فجوة ملأتها مؤسّسات المجتمع المدنيّ لسدّ الاحتياجات الملحّة.

جاء تدخّل الوزارة الفعليّ بعد حملة قادها طلبة غزّة، الذين ضغطوا بشكل كبير للمطالبة بوضع خطّة للتعامل مع امتحانات الثانويّة العامّة. في الواقع، كان الطلبة القوّة الدافعة للوزارة إلى التفكير بجدّيّة في خطواتها. ومع هذا، لا يمكن إغفال النجاح الذي حقّقته الوزارة ومؤسّسات المجتمع المدنيّ لاحقًا؛ فقد أدّت الأخيرة، مثل مركز إبداع المعلّم، دورًا بارزًا في التدخّل الميدانيّ الطارئ في مجال التعليم، إلى جانب جمع البيانات والمعلومات الميدانيّة التي استفادت منها الوزارة لاحقًا بشكل أساسيّ. ومع ذلك، فإنّ التدخّلات اللاحقة، والمدارس الافتراضيّة، والرزم التعليميّة، جاءت لتتعامل مع واقع صعب، ولم تكن التدخّلات بالسرعة المطلوبة. بناءً على ذلك، تتّضح ضرورة أن تكون الوزارة متأهّبة بخطط طارئة مرنة وسريعة؛ وذلك لتتمكّن من الاستجابة الفوريّة للأزمات المستمرّة.

انتقالًا إلى استجابة المنظّمات الدوليّة والأمميّة للكارثة التي طالت قطاع التعليم في قطاع غزّة، فقد كانت، وما تزال، نشطة، تحديدًا في برامج الدعم النفسيّ - الاجتماعيّ، وتوفير الطعام، والدعم المادّيّ، وتوفير الموادّ والأدوات اللازمة للمبادرات (وهبة، 2024). فالأونروا التزمت بتقديم خدمات التعليم والحماية، وخدمات الدعم النفسيّ والاجتماعيّ، وخدمات الصحّة النفسيّة. وهدفت إلى مساعدة 625 ألف طفل وشابّ من قطاع غزّة للعودة إلى التعليم، والحصول على حماية أفضل، تحديدًا النازحين منهم داخل ملاجئها. وعمدت الأونروا أيضًا إلى تطوير خطّة للتعليم في حالات الطوارئ، بالتنسيق مع مجموعة التعليم وشركاء آخرين، إلى جانب توفير موادّ تعليم ذاتيّ مطبوعة، ومستلزمات تعليميّة، وموادّ ترفيهيّة، وعملت على تعزيز الدعم النفسيّ والاجتماعيّ، والتعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ، بتنفيذ أنشطة متخصّصة للأطفال ومقدّمي الرعاية، كما عملت على إنشاء مساحات تعليميّة مؤقّتة آمنة، وشرعت في تعزيز التنسيق لتقديم خدمات التعليم والحماية في جميع أنحاء القطاع، هذا إضافة إلى جهودها في المناصرة والدعوة إلى الحقّ في التعليم (الأونروا، 2024).

في المقابل، عمل الاحتلال الإسرائيليّ على منع عمل العديد من المؤسّسات والمنظّمات الدوليّة والأمميّة وإيقافه، ويظهر هذا جليًّا في حملة التحريض والتشويه التي شنّها ضدّ الأونروا، إضافة إلى الاعتداءات والاستهداف المباشر لمقرّاتها وللعاملين فيها. هذا عدا عن استهداف منظّمات أخرى، مثل منظّمة المطبخ المركزيّ العالميّ، وقتل عدد من العاملين فيه. يهدف الاحتلال بهذه السياسات إلى تشديد الحصار على الشعب الفلسطينيّ في قطاع غزّة، بإعاقة عمل المؤسّسات الإنسانيّة فيه. وعلى صعيد آخر، مُنعت مؤسّسة الرؤية العالميّة من تقديم خدماتها

داخل قطاع غزّة، بينما لم نجد خطابًا أو بيانًا صريحًا منها تجاه ما يحصل، يعلن عن موقفها ضدّ العدوان الإسرائيليّ وانتهاكاته الفاشيّة المستمرّة تجاه الشعب الفلسطينيّ، وقد يُعزى ذلك إلى الموقف الرسميّ للحكومة البريطانيّة تجاه ما يحصل في قطاع غزّة.

في هذا الصدد، نجد تقاعسًا واضحًا للمؤسّسات الحقوقيّة والإنسانيّة والدوليّة، المعنيّة بمجالات التعليم وغيرها من الحقوق المرتبطة بالأطفال والتعلّم، ما يعكس توافق سياسات الدول التي تزعم دعمها للإنسان والحرّيّة، مع سياسات المنظّمات العاملة ضمن إطار توجّهاتها. على سبيل المثال، لم نجد على الموقع الإلكترونيّ الرسميّ لمنظّمات دوليّة غير حكوميّة أيّ بيان واضح وصريح، يعكس موقفًا أمميًّا حقيقيًّا إزاء ما يجري من إبادة في قطاع غزّة. ويمكن عزو ذلك إلى انسجام مواقفها مع سياسات الدول الداعمة والمهيمنة على هذه المنظّمات، الأمر الذي يعكس موقفًا سياسيًّا منحازًا تجاه ما يحدث في فلسطين، إضافة إلى مخاوف مرتبطة بتمويل هذه المنظّمات، وإمكانيّة توقّفه. من جهة أخرى، تعرّضت العديد من المنظّمات والمؤسّسات الدوليّة إلى التهديد، نتيجة مواقف صريحة أدلت بها تجاه العدوان، وتجريمها لأفعال الاحتلال الإسرائيليّ. خير مثال على ذلك، ما تعرّضت إليه الحملة العالميّة للتعليم من تهديد بعض أعضائها بالانسحاب، في حال نشرها بيان إدانة.

وعند النظر إلى موقع التعليم ضمن اهتمامات المجتمع الدوليّ، نلاحظ بوضوح ضعف الاهتمام بانقطاعه وتوقّفه جرّاء العدوان، وما ترتّب عنه من دمار. وفي هذا السياق، تتمحور سياسات الجهات المعنيّة بقطاع التعليم حول التدخّل بعد وقوع الكارثة، ما يعكس غيابًا تامًّا للنهج الوقائيّ.

نتيجة انتهاكات الاحتلال، وتقاعس المنظّمات الدوليّة والأمميّة، إلى جانب العوامل الداخليّة والمحلّيّة، تأثّرت سرعة الاستجابة لأزمة قطاع التعليم في غزّة بشكل كبير، إذ جاءت الاستجابة بوتيرة منخفضة، ما انعكس سلبًا على الطلبة. ويشكّل ذلك تحدّيًا كبيرًا أمام المنظّمات الجادّة والفاعلة في المجال التعليميّ، في ظلّ الفجوة المتزايدة بين الاحتياجات التعليميّة والاستجابة الفعليّة. هذا الوضع يدقّ ناقوس الخطر مع تفاقم الأزمة الإنسانيّة في القطاع، ما يستدعي ضغطًا دوليًّا وأمميًّا فعّالًا لردم الفجوة في منظومة التعليم، وتعويض الفاقد التعليميّ، والاستجابة العاجلة لما يتعرّض إليه هذا القطاع من تدمير.

ومن الأمثلة على ذلك، الدعوى القضائيّة التي رفعتها جنوب إفريقيا ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ، والتي انضمّت إليها العديد من الدول والمنظّمات الدوليّة، في حين امتنعت أخرى عن اتّخاذ موقف داعم أو مؤازر، ما يعكس تفاوت الاستجابات على المستوى السياسيّ. ورغم ذلك، لا يزال هناك تقصير واضح من المؤسّسات والمنظّمات الدوليّة والأمميّة المعنيّة بالتعليم، سواء في صياغة تقارير تدين ما يجري، أو في توجيه اتّهامات واضحة بشأن الإبادة التي تستهدف قطاع التعليم في غزّة، وتداعياتها الكارثيّة على الأطفال في فلسطين.

***

على الرغم من أنّ الاحتياجات التعليميّة تبدو فرديّة في ظاهرها، إلّا أنّ دعم المبادرات المجتمعيّة القائمة يعدّ ضرورة حتميّة، إذ يسهم في ضمان استمراريّة التعليم على نطاق واسع. لا تقتصر أهمّيّة هذه المبادرات، المصنّفة ضمن التعليم غير الرسميّ، على توفير فرص التعلم، بل تمتدّ إلى تعزيز صمود المعلّمين القائمين عليها، ما يجعلها خطوة جادّة وعمليّة في تقليص الفجوة التعليميّة، وتعويض الفاقد التعليميّ (العاروري، 2024). وقد أجمعت الدراسات والتقارير التي تناولت واقع التعليم في غزّة خلال العدوان الحاليّ، على أنّ استئناف العمليّة التعليميّة والنهوض بها، بل وحتّى تقليص الفاقد التعليميّ، لا يمكن تحقيقه من دون وقف فوريّ ودائم للحرب، إلى جانب تضافر الجهود الرسميّة وغير الرسميّة، المحلّيّة والدوليّة، لوضع استراتيجيّات للاستجابة الإنسانيّة والتعليميّة الطارئة وتنفيذها، وتأمين الاحتياجات المباشرة لضمان تكامل وتنسيق الجهود المبذولة. تستدعي هذه الاحتياجات تدخّلًا عاجلًا من مختلف الهياكل المحلّيّة والدوليّة والأمميّة؛ ليس فقط على المستوى الخدماتيّ، بل أيضًا على المستوى السياساتيّ. يوجب ذلك على الحكومة الفلسطينيّة إعداد خطط تعليميّة طارئة، تركّز على تعويض الفاقد التعليميّ، وتوفير الدعم النفسيّ للأطفال والمعلّمين، مع تبنّي استراتيجيّات تعليميّة وطنيّة غير تقليديّة، تشكّل إطارًا قانونيًّا ينظّم العمل في القطاع التعليميّ في ظلّ الأزمات والطوارئ. كما يستدعي دعم التعليم الشعبيّ المحلّيّ، ومنحه شرعيّة ضمن خطط وزارة التربية والتعليم، إلى جانب توفير الكتب الدراسيّة، وتشجيع التعلّم الذاتيّ، وتهيئة البنية التحتيّة لدعم التعليم الإلكترونيّ. أمّا على الصعيد الدوليّ، فعلى المؤسّسات والمنظّمات الأمميّة إعادة موضعة نفسها في قطاع غزّة، خصوصًا على مستوى السياسات والمواقف تجاه ما يحدث، واتّخاذ مواقف أكثر صلابة في مواجهة انتهاكات الاحتلال الإسرائيليّ، والانحياز الواضح لنصرة الشعب الفلسطينيّ، لا سيّما في ما يتعلّق بالقطاع التعليميّ. كما تتعيّن زيادة التمويل الموجّه للتعليم بما يتناسب مع الاحتياجات المتزايدة، وإطلاق برامج دعم نفسيّ وتعليميّ مستدامة، مع تعزيز التنسيق بين الجهات المحلّيّة والدوليّة، لضمان عدالة توزيع الموارد، بما يسهم في إعادة بناء منظومة التعليم، وضمان حقّ الأطفال الفلسطينيّين في التعلّم رغم التحدّيات الجسيمة التي يفرضها العدوان.

رفعت الصبّاح
رئيس الحملة العالميّة للتعليم، والمنسّق الإقليميّ للحملة العربيّة للتعليم للجميع (ACEA)
فلسطين

يارا عوّاد
باحثة ومنسّقة مشاريع في جمعيّة مركز إبداع المعلّم
فلسطين

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال | مترجم

4 طرائق لدعم الشراكات مع الأهل

تشارك خبيرة التعليم الخاصّ استراتيجيّات لبناء علاقات قويّة ودائمة مع أهالي الطلّاب، يمكن لكل معلّم استخدامها

بقلم أنجيلا ماكجواير

10 أيلول/ سبتمبر 2024

تتطوّر الطرائق التي تعمل بها الوكالات التعليميّة الأمريكيّة والأفراد بتفاعلهم مع الأهل باستمرار، سواء من حيث المفهوم أو الممارسة. بشكل متزايد، تتحوّل تلك العلاقات إلى نموذج شراكة، إذ يتعاون الأهل والمهنيّون طوال مسار تعليم الطفل.

لطالما كان متوقّعًا أن تتولّى القيادة التعليميّة في الوكالات الحكوميّة والمناطق والمدارس والفصول الدراسيّة، مهمّة تنسيق مشاركة الأهل في التعليم، ما دفع المعلّمين والإداريّين على جميع المستويات، إلى التساؤل حول كيفيّة تحقيق ذلك.

في سنة 2011، عملت كاتبة رئيسيّة في "ويست إيد"، وهي وكالة بحث وتطوير وخدمات، لمساعدة وزارة التعليم في كاليفورنيا في النشر الأوّليّ لكتاب "إطار مشاركة الأهل: أداة للمناطق المدرسيّة في كاليفورنيا". كان مجتمع التعليم العامّ ينتقل من "مشاركة الأهل"، والتي بدت في ذلك الوقت وكأنّها تصف التواصل أحاديّ الاتّجاه (من طرف المعلّمين مع الأهل)، وتعزّزه بشكل أساسيّ، والتطوّع الداعم (تطوّع الآباء في الفصول الدراسيّة والمدارس)، إلى مصطلحات وممارسات تهدف إلى توسيع التفاعلات، لتشمل تبادل المعلومات المتعمّد، والتفاعل الهادف، والمشاركة الهادفة، أتذكرون كتاب "ما وراء بيع الكعك: الدليل الأساسيّ لشراكات الأهل والمدارس"؟

بالنسبة إلينا، نحن المرتبطون بالتعليم الخاصّ، لم يكن هذا النهج جديدًا. لذا، بإمكاننا الإجابة عن سؤال: "كيف نفعل ذلك؟" ففي نهاية المطاف، يتطلّب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) مشاركة الوالدين في كلّ مستوى من مستويات العمليّة التعليميّة، بدءًا من موافقتهم، ومشاركتهم في وضع خطّة خاصّة لتعليم طفلهم، وصولًا إلى تمثيلهم في المجموعات الاستشاريّة على المستويّين المحلّي والمناطقي، والتي تقدّم المشورة للجهات المعنيّة بشأن المسائل الماليّة والسياسات وتحسين النظام التعليميّ. يتطلّب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة أيضًا، إنشاء مراكز لأولياء الأمور، ويموّلها، بحيث تديرها منظّمات الأهل التي يتكوّن أغلبيّة أعضاء مجلس إدارتها من أهل أطفال من ذوي الإعاقة، وذلك لتوفير التدريب والمعلومات للأسر، والمساعدة في إيجاد الحلول للمشاكل.

تعدّ المشاكل المعقّدة للشراكات بين الأهل والمهنيّين في التعليم، أمرًا بالغ الأهمّيّة. باعتباري والدة لشخص من ذوي الإعاقة، واختصاصيّة في التعليم الخاصّ، أوصي بأربعة إجراءات لدعم الآباء والمهنيّين للعمل معًا بشكل فعّال.

ما يمكن للمعلّمين والأهل القيام به

1. الإعداد المتعمّد للشراكة: أوّلًا، اعلم أنّه لم يتمّ إعداد أيّ شخص عن قصد أو بشكل كافٍ لمثل هذا النوع من الشراكات. فعلى رغم أنّ برامج إعداد المعلّمين ومقدّمي الخدمات والإداريّين، قد توفّر معلومات حول متطلّبات المشاركة والموارد، بموجب مبادرات مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وقانون نجاح كلّ طالب (ESSA)، إلّا إنّها نادرًا ما تقدّم برامج إعداد مسبق توفّر تدريبًا عمليًّا أو خبرة في التعاون بين الأسرة والمختصّين. وبالمثل، فإنّ معظم الأسر لا تمتلك بالضرورة المعرفة والمهارات المطلوبة للمشاركة الفاعلة في أنشطة أطفالهم التعليميّة، ولا يبادرون لذلك، ما لم يكونوا أنفسهم معلّمين، أو مختصّين في التعليم.

يمكن للشركاء الجدد، سواء الآباء أو المعلّمين، الوصول إلى هذه الموارد المفيدة للحصول على الأدوات والإلهام:

- يوفّر دليل "القيادة من خلال عقد الاجتماعات" إطارًا لقادة الولايات والمقاطعات والمدارس، للتفاعل مع الجهات المعنيّة على نطاق واسع. كما يوفّر وحدات وأدوات تدريبيّة لتنفيذ أنشطة المشاركة. هذا المورد متاح على مكتبة الموارد لموقع المركز الوطنيّ للتحسين النظاميّ (ISCN). (أدخل كلمة "القيادة" في شريط البحث عن الكلمات الرئيسة).
- يقدّم موقع Serving on Groups دليلًا إرشاديًّا ووحدات تدريبيّة للآباء والأمّهات الذين يرغبون في المشاركة.

2. تبنّي مفهوم الكفاءة المتبادلة: وهذا يعني في الأساس أنّ المعرفة والخبرة التي يتمتّع بها الأهل مقدّرة ومعترف بها. فبينما يمتلك المتخصّصون خبرة متعمّقة في المجالات الأكاديميّة، وإتقانًا للأنظمة والعمليّات التعليميّة، فإنّ الأسر تقدّم خبرة فريدة تتعلّق بالطفل والمجتمع، إلى جانب فهمها المباشر لتأثير هذه الأنظمة والعمليّات على أرض الواقع.

يتّضح مفهوم الكفاءة المتبادلة بشكل جيّد في الموردين أدناه، واللذَين طوّرتهما مكتبة الموارد لموقع المركز الوطنيّ للتحسين النظاميّ، وكلاهما يعترف بحكمة كلّ من الأهل والمهنيّين وقيمهم، عند تقييم الأبحاث وغيرها من الأدلّة المتعلّقة بالقرارات المهمّة.

يقدّم الدليل الإرشاديّ "ثلاث دوائر لاتّخاذ القرار القائم على الأدلّة في مرحلة الطفولة المبكّرة"، معلومات باستخدام المصطلحات الأكثر شيوعًا لدى الأهل والمهنيّين لمرحلة ما قبل الروضة، والمرحلة الابتدائيّة المبكّرة.

ويقدّم دليل "ثلاث دوائر لاتّخاذ القرار القائم على الأدلّة لدعم الطلّاب ذوي الإعاقة"، معلومات باستخدام المصطلحات الأكثر شيوعًا لدى الأهل والمهنيّين العاملين مع الطلّاب، من رياض الأطفال وحتّى الصفّ الثاني عشر. يمكن الحصول على هذه المعلومات من مكتبة الموارد لموقع المركز الوطنيّ للتحسين النظاميّ.

3. افتراض حسن النيّة: بناءً على هذا المفهوم المقتبس من فيكتور بيرنشتاين، المرشد المهنيّ الذي يحظى بالاحترام من الآباء، أحثّ الشركاء المحتملين على إدراك ما يلي:

- يريد كلّ من الأهل والمهنيّين ما يعتقدون أنّه الأفضل للأطفال.
- يمكن لكلّ من الأهل والمهنيّين أن يروا ما يصلح وما لا يصلح، عادةً بمفردهم، ولكن غالبًا مع الدعم.
- إذا سنحت لهم الفرصة لرؤية الأمر على حقيقته (أيّ إدراكه والتيقّن منه)، سيختار كلّ من الأهل والمهنيّين ما هو أفضل.

4. الانتقال الواعي للشراكة والمسؤوليّة إلى الجيل التالي: سيمتدّ تأثير الأهل لسنوات قادمة، لأنّ أطفالنا مهمّون بالنسبة إلينا. على الرغم من أنّ مشاركة الأهل في التعليم تميل إلى التراجع خلال سنوات المدرسة المتوسّطة والثانويّة، إلّا أنّ الشراكة بين الأسرة والمعلّمين في هذه المرحلة قد تكون نقطة انطلاق، تمكّن الشباب من التنقّل في سنواتهم التعليميّة اللاحقة بشكل أكثر استقلاليّة.

عندما يلاحظ الشباب أنّ أفراد الأسرة، والمعلّمين، والإداريّين، منخرطون في شراكات قائمة على الاحترام والدعم من أجلهم، فإنّهم يبدؤون في تعلّم مهارات التواصل والتعاون لبناء الثقة، وتعزيز التفاهم، والعمل معًا لتحديد التحدّيات ومعالجتها. يمكن لهذه المجموعات أن تتصرّف بوعي بالطرائق الآتية:

- يمكن للمهنيّين في مجال التعليم التعرّف إلى دور الأهل واحترامه، وإلى التحدّيات التي تواجههم، ومساندتهم أثناء نقلهم المسؤوليّة تجاه ابنهم إلى المعلّمين.
- يمكن للأهل دعم التفاهم المتبادل، وعمليّة اتّخاذ القرارات المشتركة بين المعلّمين والطلّاب، وسدّ الفجوات المعلوماتيّة التي توجد بشكل طبيعيّ بينهم. في هذه الحال، يتعرّف المعلّمون إلى الطلّاب الذين يكبرون، وتزيد مشاركة الشباب في الأنظمة والمتطلّبات الجديدة.
- يمكن للأهل والمعلّمين معًا دعم الشباب في التعرّف إلى استقلاليّتهم الناشئة، بالبقاء متفاعلين، والحفاظ على التواصل، والعمل مرشدين محايدين، ولكن داعمين.

تمثّل تربية الأطفال وتعليمهم تحدّيًا صعبًا ومجزيًا، يواجه فيهما الأهل والمهنيّون العقبات معًا، لكن يكون إسهامهم كبيرًا. التعاون والشراكة أمران ضروريّان طوال الطريق، إذ يزدهر الأطفال عندما يتمكّن البالغون في حياتهم من العمل معًا بصدق.

Originally published (September 10, 2024) on Edutopia.org. [4 Ways to Support Partnerships with Families] was translated with the permission of Edutopia. While this translation has been prepared with the consent of Edutopia, it has not been approved by Edutopia and may therefore differ from the authentic text. In case of doubt the authentic text should be consulted and will prevail in the event of conflict.

الحوكمـــة التربويّـــة

Educational Governance

تُعرّف الحوكمة التربويّة بأنّها الإطار الذي تُدار به النظم التعليميّة، بما يشمل العمليّات والهياكل التي تُنظّم اتّخاذ القرارات والسياسات المتعلّقة بالتعليم. وتشمل الحوكمة توزيع المسؤوليّات بين الجهات المختلفة، سواء الحكوميّة أو غير الحكوميّة، مثل الوزارات، والإدارات المحليّة، والمؤسّسات التعليميّة، والمجتمع المدنيّ، والقطاع الخاصّ. وتهدف إلى تحقيق الكفاءة، والشفافيّة، والمساءلة، وضمان جودة التعليم، والعدالة في الوصول إلى فرص التعلّم، مع مراعاة السياقات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة التي تؤثّر في النظام التعليميّ (Magalhes & Amaral, 2023).

نشأ مفهوم الحوكمة التربويّة (Educational Governance) متأثّرًا بالعوامل المجتمعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة. ففي البداية، ارتبطت الحوكمة التربويّة بالمؤسّسات الدينيّة التي تولّت تنظيم التعليم، بهدف تحقيق غايات أخلاقيّة وروحيّة. ومع عصر التنوير وصعود الدولة القوميّة، تطوّرت الحوكمة التربويّة لتصبح أكثر علمانيّة، متماشية مع أهداف القوميّة والتقدّم المجتمعيّ. ومع مرور الوقت، ازدادت هياكل الحوكمة تعقيدًا، إذ اعتمدت البيروقراطيّات المركزيّة لتوحيد المناهج، وضمان العدالة في الوصول إلى التعليم.

في أواخر القرن العشرين، أثّرت العولمة والسياسات النيوليبراليّة في الحوكمة التربويّة؛ الأمر الذي أدّى إلى التحوّل نحو اللامركزيّة، والمساءلة، والتوجّهات القائمة على السوق. وفي يومنا هذا، أصبحت الحوكمة التربويّة منظومة متعدّدة الأطراف، تضمّ الحكومات، والقطاع الخاصّ، والمنظّمات الدوليّة والمجتمعات المحليّة؛ لتعكس تفاعلًا ديناميكيًّا بين التقاليد والسياسات المبتكرة والتحدّيات العالميّة في مجال التعليم (Manna & McGuinn, 2013).

تُعدّ الحوكمة التربويّة أداة حيويّة لضمان تحقيق أهداف التعليم التنمويّة والاجتماعيّة. ومع تنوّع التحدّيات التي تواجه النظم التعليميّة عالميًّا ومحليًّا، بات من الضروريّ تبنّي أساليب حوكمة مرنة وديناميكيّة، قادرة على الاستجابة لاحتياجات جميع الأطراف الفاعلة في العمليّة التعليميّة. ومن بين هذه الأساليب يظهر النهج التشاركيّ باعتباره أحد الخيارات الهامّة، والذي يهدف إلى تعزيز الشفافيّة، وتوسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار.

تتعدّد الأنماط التي يمكن بواسطتها تطبيق النهج التشاركيّ في الحوكمة التربويّة؛ إذ يتمّ إشراك مختلف الأطراف الفاعلة لضمان صياغة سياسات تعليميّة تستجيب لاحتياجات المجتمع. ومن بين هذه الأنماط، تأتي مشاركة المعلّمين واحدة من الركائز الأساسيّة؛ إذ يُنظر إليهم باعتبارهم الأكثر دراية بتحدّيات الميدان التعليميّ. ومشاركتهم في عمليّة صنع القرار في تصميم مناهج، تتناسب مع الواقع العمليّ وتحسين جودة التدريس.

يُعدّ إشراك الطلّاب وأولياء الأمور أيضًا مكوّنًا أساسيًّا في تعزيز التشاركيّة، إذ يتيح رؤية تكامليّة حول احتياجات المتعلّمين وتوقّعاتهم. فعندما تُتاح الفرصة للطلّاب للتعبير عن آرائهم، يتعزّز لديهم الشعور بالمسؤوليّة تجاه العمليّة التعليميّة، بينما يسهم إشراك أولياء الأمور في تحقيق تكامل بين البيئة المدرسيّة والمنزليّة، بالإضافة إلى الدور المحوريّ الذي تؤدّيه كلّ من المنظّمات المجتمعيّة والقطاع الخاصّ في دعم الحوكمة التشاركيّة. يسهم هذا التعاون في توفير موارد إضافيّة، وتطوير برامج تعليميّة مبتكرة تُعالج التحدّيات التي يواجهها النظام التعليميّ. وبفضل هذا التعاون، يصبح بالإمكان ربط التعليم باحتياجات سوق العمل، وتعزيز فاعليّته واستدامته (Amos et al, 2022).

المراجع

- Manna, M. & McGuinn, P. (2013). *Education Governance for the Twenty-First Century: Overcoming the Structural Barriers to School Reform.* Brookings Institution Press.
- Amos, K., Masarovic, F., Rohstock, A. & Wiseman, A. (2022). *Perspectives on Educational Governance.* Waxmann Verlag GmbH.
- Magalhes, A. & Amaral, A. (2023). *Handbook on Higher Education Management and Governance.* Edward Elgar Publishing.

التركيز على التعليم لسنة 2024:
معالجة الأمور العاجلة، وتشكيل مستقبل تعلّم الطلّاب

صدر تقرير "التركيز على التعليم لعام 4202: معالجة الأمور العاجلة، وتشكيل مستقبل تعلّم الطلّاب" عن مؤسّسة باور سكول PowerSchool في تمّوز/ يوليو سنة 2024. يرصد التقرير مجموعة من التحدّيات التي يواجهها المعلّمون، ويؤكّد أهميّة إعادة تشكيل تجربة التعلّم للطلّاب من خلال أنظمة تعليم شخصيّة، ودمج التكنولوجيا، واعتماد نماذج عمل حديثة تدعم ديناميكيّات الفصول الدراسيّة المتنوّعة. كما يشير إلى ضرورة تعزيز الشراكات بين المعلّمين والقادة والأهل؛ إذ تُعدّ هذه الشراكات عنصرًا أساسيًّا لتحفيز الطلّاب، وخلق بيئات تعليميّة فعّالة.

يحدّد التقرير بعض القضايا الملحّة التي تواجهها بعض النظم التعليميّة، والتي تفاقمت بشكل كبير نتيجة جائحة COVID-19، ويُبرز مجموعة من التحدّيات الرئيسة التي يجب على قادة التعليم معالجتها:

- **غياب الطلّاب المتكرّر:** يُعدّ انخفاض معدّلات الحضور الطلّابيّ منذ الجائحة، أحد أبرز القضايا التي تواجهها المدارس؛ حيث تواجه العديد من المناطق التعليميّة صعوبة في تحسين هذه المعدّلات.
- **المشكلات السلوكيّة:** تعاني المدارس استمرار التحدّيات السلوكيّة التي تؤثّر في بيئة التعلّم وتعيق التقدّم التعليميّ، ما يتطلّب تطبيق استراتيجيّات فعّالة للتعامل مع هذه السلوكيّات.
- **تهديدات الأمن السيبرانيّ:** أدّى الاعتماد المتزايد على التعليم الرقميّ إلى تصاعد المخاوف بشأن الأمن السيبرانيّ؛ حيث تواجه المدارس هجمات محتملة تتطلّب تعزيز حماية بيانات الطلّاب.
- **نقص الكوادر التعليميّة:** تعاني العديد من المناطق التعليميّة شُحَّ الموظّفين، ما يعرقل جودة التعليم. ويُعدّ حلّ هذه المشكلة أمرًا ضروريًّا لتحقيق الاستقرار في العمليّات التعليميّة ودعم الطلّاب.
- **العدالة في التعليم:** سلّطت الجائحة الضوء على أهمّيّة معالجة الفجوات التعليميّة، وضمان توفير الدعم اللازم لجميع الطلّاب بغضّ النظر عن خلفيّاتهم.

ويشير التقرير إلى ضرورة إنشاء شراكات قويّة بين المدارس والأهل للتغلّب على هذه التحدّيات؛ إذ يؤدّي هذا التعاون دورًا في تحسين معدّلات الحضور وتلبية احتياجات الطلّاب. ومن خلال تنفيذ استراتيجيّات متنوّعة للمشاركة، يمكن تحفيز الأهل على دعم العمليّة التعليميّة لأبنائهم بفعّاليّة، وتشمل النقاط الرئيسة الآتية:

تعزيز التعاون بعد الجائحة

أفاد 53% من المعلّمين بأنّ الشراكة بين المنزل والمدرسة شهدت تحسّنًا ملحوظًا بعد جائحة COVID-19، وقد أسهم هذا التحسّن بشكل ملحوظ في تعزيز تفاعل الطلّاب، ورفع نسب حضورهم.

أهمّيّة التواصل الفعّال

يُعدّ التواصل المنتظم والواضح بين المدارس والأهل، ركيزة أساسيّة لمعالجة مشكلات الحضور الطلّابيّ التي تفاقمت بعد الجائحة؛ إذ يساعد هذا التواصل على دمج الأهل بشكل أفضل في العمليّة التعليميّة وخلق بيئة داعمة للأطفال.

استراتيجيّات تعزيز مشاركة الأهل

تبنّت العديد من المدارس مبادرات لتعزيز مشاركة الأهل، ما حسّن نتائج الطلّاب. ومن أبرز هذه المبادرات:

- أنظمة الحوافز: تصميم برامج مكافآت تشجّع الطلّاب وأسرهم على تحسين التزامهم وحضورهم.
- التعاون المشترك: تعزيز وعي الأهل حول دورهم في دعم أبنائهم نفسيًّا وأكاديميًّا، خصوصًا أولياء أمور الطلّاب الذين يواجهون تحدّيات دراسيّة أو نفسيّة.

الاستفادة من التكنولوجيا

يوصي التقرير بالاعتماد على التكنولوجيا لتسهيل التواصل مع الأهل وتحسين التفاعل، وتساعد الأدوات الرقميّة على تيسير تبادل المعلومات بين الطرفين؛ ما يجعل التواصل أكثر سهولة وفعّاليّة. كما أشار عدد كبير من الأهل إلى حاجتهم إلى منصّة موحّدة شاملة تسهّل متابعة التفاصيل المتعلّقة بتعليم أبنائهم.

تحديّات الشراكة الفعّالة

أشار التقرير إلى وجود بعض التحدّيات التي قد تقف عائقًا أمام تحقيق شراكة فعّالة بين المدارس والأهل، وأبرزها انشغال الأهل بالمهامّ اليوميّة، وضيق وقتهم؛ الأمر الذي يحدّ من قدرتهم على المشاركة في العمليّة التعليميّة بشكل فعّال. بالإضافة إلى ذلك، تُعدّ الفجوات اللغويّة تحدّيًا آخر، إذ يؤدّي عدم التواصل بلغة الأهل المفضّلة إلى تقليل مستوى التفاعل والفهم المتبادل. كما إنّ غياب قنوات تواصل موحّدة، واعتماد وسائل اتّصال متفرّقة وغير متّسقة، يخلقان حالة من الإرباك، ما يعيق تحقيق تواصل سلس ومثمر بين الطرفين.

توصيات لتحسين الشراكة

يُوصي التقرير بإعطاء الأولويّة للاستماع إلى آراء الأهل حول أساليب التواصل التي تناسبهم، مع ضمان تقديم المعلومات بطريقة بسيطة وسهلة الوصول. كما يعدّ تشجيع الأهالي على المشاركة في النقاشات المتعلّقة بتعليم أبنائهم، وحثّهم على حضور الفعّاليّات المدرسيّة، خطوة أساسيّة لتعزيز التعاون وبناء علاقة متينة تدعم العمليّة التعليميّة.

PowerSchool

منظّمة لايف للتعليم والحماية الاجتماعيّة

LESPO

تأسّست منظّمة لايف للتعليم والحماية الاجتماعيّة سنة 2021، وهي منظّمة غير حكوميّة مسجّلة في مفوّضيّة العون الإنسانيّ (HAC)، وتهدف إلى توفير فرص تعليميّة للأطفال في المناطق الريفيّة. تنطلق رؤية المنظّمة من إيمانها بحقّ التعليم لكلّ طفل، مع التركيز على حمايته، والتصدّي للعنف القائم على النوع الاجتماعيّ.

يواجه السودان تحدّيات جسيمة تعيق التعليم بسبب النزاعات المستمرّة؛ إذ يتعرّض الأطفال إلى النزوح، وتتضرّر البنية التحتيّة التعليميّة. استجابةً لذلك، تنفّذ المنظّمة مبادرات على مدار العام لتخفيف آثار النزاعات، بتوفير الموارد التعليميّة، ودعم المعلّمين ببرامج تدريبيّة لتحسين جودة التعليم؛ ما يسهم في بناء بيئة تعليميّة أكثر استقرارًا وإنصافًا. ويعود ذلك إلى دعم منظّمة اليونيسيف؛ ما يضمن استمراريّة هذه الجهود وعدم انقطاعها، سواء في أوقات الأزمات، أو الفترات المستقرّة نسبيًّا.

مبادرة العودة إلى المدارس

في ظلّ التحدّيات التي فرضتها الحرب على العمليّة التعليميّة في السودان، أطلقت منظّمة اليونيسف، بالتعاون مع قطاع التعليم في ولاية النيل الأبيض، مبادرة العودة إلى المدارس التي تهدف إلى إعادة فتح المدارس جزئيًّا في محلّيّتيّ كوستي وربك. تأتي هذه المبادرة استجابة مباشرة لمعاناة الأطفال الذين أُجبروا على ترك مقاعد الدراسة بسبب النزاع؛ إذ تسعى لاستيعابهم مجدّدًا داخل البيئة التعليميّة، وتقديم دروس تقوية تضمن استمرار ارتباطهم بالعمليّة التعليميّة، وعدم انقطاعهم عنها.

وفّرت اليونيسف دعمًا أساسيًّا لضمان نجاح المبادرة، بتوفيرها المعينات المدرسيّة والموادّ المكتبيّة اللازمة، فيما أدّى المعلّمون من القطاع الحكوميّ دورًا محوريًّا، بتطوّعهم في تنفيذ أنشطة التعليم والدعم الأكاديميّ.

تولّت منظّمة لايف للتعليم والحماية الاجتماعيّة مسؤوليّة تنفيذ المبادرة على أرض الواقع؛ فركّزت جهودها على استيعاب حوالي 5000 طفل نازح من الخرطوم، والذين انتقلوا إلى العيش في المجتمعات المضيفة في تلك المناطق. لم يقتصر دور المنظّمة على الجوانب الأكاديميّة فحسب، بل شمل أيضًا تدريب 130 ميسّرًا على مهارات إدارة الصفوف، والتعامل مع الأطفال المتأثّرين بالحروب، إلى جانب تقديم الدعم الاجتماعيّ والعاطفيّ لهم في 20 مركزًا تعليميًّا، بهدف تهيئة بيئة تعليميّة داعمة، تساعدهم في تجاوز آثار الأزمات النفسيّة والاجتماعيّة التي فرضتها الظروف القاسية.

حملات تعليم اللاجئين والرُّحّل

في إطار السعي لضمان وصول التعليم إلى الفئات الأكثر تهميشًا، تنظّم منظّمة لايف للتعليم والحماية الاجتماعيّة حملات دوريّة، تحت عنوان "الحملة القوميّة لتسجيل الأطفال خارج المدارس"، والتي تستهدف المناطق التي تضمّ أعدادًا كبيرة من الرُّحّل واللاجئين، لا سيّما في محلّيّات تندلتي، والسلام، والجبلين. تهدف هذه الحملة إلى تسجيل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وإلحاقهم بالتعليم الرسميّ، مع توفير بيئة تعليميّة مناسبة لهم رغم الظروف الصعبة التي يعيشونها. وتنتهج المنظّمة أساليب متعدّدة لضمان استمراريّة التعليم في هذه المجتمعات؛ إذ توفّر مدارس مؤقّتة للرُّحّل، بإنشاء فصول دراسيّة في خيام مجهّزة، إلى جانب تقديم تدريب خاصّ للميسّرين في معسكرات اللاجئين، لتمكينهم من تقديم تعليم فعّال يتناسب مع احتياجات الأطفال. ولا تقتصر جهود المنظّمة على توفير الكوادر التعليميّة فحسب؛ بل تشمل أيضًا الدعم التعليميّ الماديّ، بتوفير أكثر من 4500 زيّ مدرسيّ و8000 كتاب دراسيّ، بالإضافة إلى 2000 حقيبة مدرسيّة تحتوي على الأدوات الأساسيّة، لضمان اندماج الأطفال في العمليّة التعليميّة من دون عوائق.

إدراكًا للعوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة التي تؤدّي إلى تسرّب الأطفال من التعليم، تعمل المنظّمة على تنظيم ندوات توعويّة تستهدف أولياء الأمور، بهدف تسليط الضوء على أهمّيّة التعليم وخطورة تسرّب الأطفال المبكّر، خصوصًا في ظلّ توجّه الكثيرين منهم إلى سوق العمل في سنّ صغيرة. كما تولي المنظّمة اهتمامًا خاصًّا بتعليم الفتيات، فتعقد ندوات تتناول أهمّيّة التحاقهنّ بالمدرسة، وتسلّط الضوء على المخاطر المترتّبة عن الزواج المبكّر، الذي يُعدّ أحد العوامل الرئيسة التي تُعيق استكمال تعليم الفتيات في هذه المجتمعات.

أمّا بالنسبة إلى الطلاب الذين يستعدّون لخوض امتحانات الشهادة، فتقدّم إليهم المنظّمة دعمًا مباشرًا، إذ تعمل على تيسير وصولهم إلى مراكز الامتحانات في مدينة كوستي، وتضمن لهم بيئة مناسبة لخوض الاختبارات، بعيدًا عن التحدّيات التي تواجههم في مناطقهم الأصليّة. تُنفَّذ هذه الجهود بالتعاون مع منظّمات تعليميّة أخرى؛ ما يضمن توفير الدعم الكامل للطلّاب حتّى انتهاء فترة الامتحانات.

مشروع تسجيل الأطفال خارج المدارس وإلحاقهم بمراكز التعليم البديل

في إطار جهودها المستمرّة لمكافحة الفاقد التعليميّ في السودان، أطلقت منظّمة لايف للتعليم والحماية الاجتماعيّة مشروع تسجيل الأطفال خارج المدارس وإلحاقهم بمراكز التعليم البديل في محلّيّة تندلتي، بالتعاون مع منظّمة اليونيسيف ووزارة التربية والتعليم في ولاية النيل الأبيض. يهدف هذا المشروع إلى توفير فرصة تعليميّة للأطفال الذين لم يتمكّنوا من الالتحاق بالمدارس من قبل، أو الذين تسرّبوا منها؛ إذ يستهدف إلحاق 3000 طفل، تتراوح أعمارهم بين 7 و14 عامًا، في 30 مركزًا تعليميًّا موزّعة في أنحاء محلّيّة تندلتي. يعتمد المشروع على المنهج الدامج الذي يتيح للأطفال دراسة محتوى عامَين دراسيَّين في سنة واحدة؛ ما يسرّع من عمليّة تعويض الفاقد التعليميّ، ويساعدهم في اللحاق بأقرانهم في المدارس الرسميّة. وبعد إكمالهم فترة الدراسة في مراكز التعليم البديل، يُوجَّهون إلى المدارس وفقًا لأعمارهم ومستوياتهم التعليميّة؛ الأمر الذي يضمن إدماجهم التدريجيّ في النظام التعليميّ الرسميّ.

وإدراكًا لأهمّيّة تأهيل الكوادر التعليميّة لضمان نجاح هذه التجربة، يتضمّن المشروع برامج تدريبيّة مكثّفة للميسّرين، تشمل مناهج التعليم البديل، واللغة الإنجليزيّة، والمهارات الحياتيّة، وأساليب الدعم النفسيّ والاجتماعيّ. يساعد هذا التدريب في إعداد المعلّمين والميسّرين للتعامل مع احتياجات الأطفال المتضرّرين، وتوفير بيئة تعليميّة داعمة ومحفّزة لهم. إلى جانب ذلك، يحرص المشروع على توفير جميع المستلزمات الدراسيّة والمكتبيّة التي يحتاج إليها الطلّاب والمعلّمون؛ ما يخلق بيئة تعلّم مناسبة تضمن استمراريّة العمليّة التعليميّة بكفاءة. ويمثّل هذا المشروع خطوة هامّة نحو تحقيق التعليم الشامل والمستدام في السودان، ودعم حقّ الأطفال في التعليم، وتعزيز فرصهم في بناء مستقبل أكثر استقرارًا.

عبور التخصّصات والخِطابات: منهجيّات وتطبيقات في التعليم التكامليّ

أطلقت إصدارات ترشيد التربويّة، 2024، كِتاب "عبور مسارات التفكير النقديّ: منهجيّات العقل والوعي الاجتماعيّ"، وهو الجزء الأوّل من كتاب "عبور التخصّصات والخِطابات: منهجيّات وتطبيقات في التعليم التكامليّ"، من تأليف: د. وائل كشك، ستتبعه ثلاثة أجزاء تُنشر مُتمّمةً المشروع.

ثمّة أربعة أُسس راسخة مؤسّسة لمشروع كتاب "عبور التخصّصات والخِطابات: منهجيّات وتطبيقات في التعليم التكامليّ"؛ أوّلها وأهمّها أنّ فهم أيّ موضوع أو تخصّص فهمًا عميقًا، يتطلّب النظر في تشابكه مع مجالات وتخصّصات أخرى. فالمشكلات والتحدّيات الواقعيّة لا تقتصر على مجال واحد، ومن ثمّ فإنّ تحليلها وحلّها يتطلّبان تكاملًا بين التخصّصات المختلفة؛ إذ لم تعُد التخصّصات المستقلّة التقليديّة في النظام التربويّ كافية لإعداد الأجيال القادمة لتحدّيات القرن الحادي والعشرين. يضاف إلى ذلك أنّه تمكن الاستفادة من معارف كثيرة ضائعة في حال اجتياز الحدود بين التخصّصات المختلفة.

هذا الكتاب بأجزائه الأربعة، يمثّل رحلة فريدة في أعماق التجربة الإنسانيّة والمعرفيّة، رحلة تتجاوز حدود التعليم التقليديّ، لتلامس جوهر الإنسانيّة، وتستكشف إمكانات التعلّم التكامليّ في سياقاتها. تفتح هذه التجربة نوافذ واسعة على آفاق جديدة في التعليم، وترسم مسارًا لا يخضع لقوالب جامدة أو مسارات محدّدة سلفًا.

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

يتكامل هذا المشروع بأجزائه الأربعة، ليقدّم منهجيّة تعليميّة شاملة تعزّز التفكير النقديّ، والتحليل البصريّ أو التاريخيّ، أو السرديّ.

ومن خلال الربط بين هذه الأجزاء، يقدّم رؤية متكاملة تتيح للطلّاب والمعلّمين تطبيق المعارف والمهارات بطرائق متعدّدة ومتنوّعة، ما يثري العمليّة التعليميّة، ويجعلها أكثر فاعليّة وتفاعلًا مع تحدّيات العصر الحديث.

الجزء الأوّل: عبور مسارات التفكير النقديّ: منهجيّات العقل والوعي الاجتماعيّ

يضمّ الجزء الأوّل فصلًا تأسيسيًّا تمهيديًّا، يهدف إلى تقديم إطار شامل يمهّد لفهم محتويات الكتاب وأجزائه الأربعة على نحو أعمق، ووضع أساس مفاهيميّ للنقاشات والمفاهيم التي سيجري تناولها بطريقة تفصيليّة في الأجزاء اللاحقة. ويستند هذا الفصل إلى مجموعة من الأعمدة المفاهيميّة التي تشكّل ركائز الكتاب الأساسيّة، ومن شأن ذلك أن يُكسب القارئ نظرة شاملة ومنهجيّة في نظرته إلى المواضيع المتنوّعة التي يعالجها هذا الكتاب.

يُستكشَف، في هذا الجزء، عالم التفكير الناقد، والذي هو مهارة أساسيّة تزداد أهمّيّتها في عصر المعلوماتيّة الذي نعيشه. ويتيح هذا النوع من التفكير تحليل المعلومات بطريقة دقيقة ومنطقيّة، فيساعد ذلك الأفراد على اتّخاذ قرارات حكيمة، وفهم العالم من حولهم على نحو أعمق. وفي ضوء التغيّرات السريعة وتدفّق المعلومات الهائل في عصرنا الحديث، يصبح التفكير الناقد أداةً لا غنًى عنها للتفريق بين الحقيقة والزيف، وللتمكّن من تقييم المصادر والبيانات تقييمًا موضوعيًّا.

يقدّم هذا الجزء مزيجًا متوازنًا من النظريّات الأساسيّة والتطبيقات العمليّة، عبر ثلاثة أقسام تهدف إلى تعزيز فهم التفكير الناقد، وفهم قدرته على إحداث إزاحة حقيقيّة في منهجيّة التفكير. ويستعرض في كلّ قسم مفاهيم وأطرًا نظريّة متعلّقة بهذا التفكير، تكون مرتبطة بأمثلة تطبيقيّة وتمارين عمليّة حتّى تساعد القرّاء على تطوير مهاراتهم النقديّة. وتتنوّع المواضيع من استكشاف أُسس نظريّة للتفكير الناقد، إلى تطبيقاته في التخصّصات الأكاديميّة المختلفة، إلى كيفيّة مواجهة الخرافات و"العلوم الزائفة"، وصولًا إلى التعامل مع اضطراب المعلومات في عصر الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعيّ. ويشتمل هذا الجزء من الكتاب على الأقسام الآتية:

القسم الأوّل: التفكير الناقد، أُسسه وتطبيقاته

يهدف هذا القسم إلى تأسيس قاعدة معرفيّة صلبة، من شأنها أن تساعد القرّاء على تعرُّف أساسيّات التفكير النقديّ، وأهمّيّته في تحليل المعلومات وتقييمها بفاعليّة.

في الفصل الأوّل من هذا القسم، يتعمّق الكتاب في الأسس النظريّة التي تشكّل هذه الممارسة الفكريّة العميقة والضروريّة، ويبدأ بتعريف هذا التفكير بطرائق متنوّعة، موضّحًا كيف أنّ النظريّات تتقاطع وتتكامل لتشكيل فهم شامل لمهارات التفكير، مركّزًا، بشكل خاصّ، على العناصر الأساسيّة والعمليّات الواقعة في نطاق التفكير الناقد.

وفي إثر ذلك، يتناول الكتاب في الفصل الثاني من القسم، تطبيقات التفكير الناقد في مجالات مدرسيّة تخصّصيّة متنوّعة، ويستكشف إمكانات هذا المنهج الفكريّ العميق في تعزيز التعلّم وتوسيع الآفاق في مختلف التخصّصات. يشتمل القسم على عشرات الأنشطة التي يتجلّى فيها دمج التفكير الناقد في المناهج الدراسيّة، وسيُبرَز الجانب التكامليّ بين التخصّصات، ما يساعد الطلّاب والمعلّمين وغيرهم، في تطوير مهاراتهم النقديّة والتطبيقيّة في سياقات تعليميّة وعمليّة متنوّعة.

القسم الثاني: تفنيد الخرافات وتفكيك العلوم الزائفة

يقدّم الكتاب في هذا القسم فصلًا يشكّل مدخلًا مفاهيميًّا للتفكير الخرافيّ واللاعقلانيّ، ويسلّط الضوء على الخطّ الواهي بين العلوم الحقيقيّة والعلوم الزائفة. كما يقدّم فصلًا آخر من تمارين وتحرّيات، تهدف إلى تعزيز قدرات الطلّاب على نقد التفكير الخرافيّ والتصدّي للعلوم الزائفة، والتي تسعى لتشويه الحقيقة وتضليل العقول. ويستعرض إمكانات للتفكير الناقد في أن يكون أداة قويّة مواجِهة للخرافات والتزييف وصناعة الوهم.

القسم الثالث: الكشف عن اضطراب المعلومات والمحتوى الزائف

تُعرض في هذا القسم، في فصلين وعلى نحو مفصّل، أنواع اضطراب المعلومات الثلاثة: المعلومات المضلِّلة، والمعلومات الخطأ، والمعلومات المضرّة، إضافة إلى الإشاعة والبروباغندا، بوصفهما من أبرز الأدوات التي تستخدم في نشر المعلومات نشرًا مضطربًا. كما تُعرض في القسم أمثلة وأنشطة ومشاريع، تستدعي مهارات التفكير الناقد في مواجهة اضطراب المعلومات بمختلف أنواعها.

ويُطمح، من خلال هذه الأقسام الثلاث، إلى أن يكون هذا الجزء من الكتاب مرجعًا عمليًّا ونظريًّا تمكن الاستفادة منه في السياق المدرسيّ، وفي حياة الطلّاب والأفراد اليوميّة والمهنيّة أيضًا. إذ سعى المؤلّف، عبر هذه الأقسام، لتزويد القرّاء بالمعرفة والأدوات اللازمة ابتغاءً لتطوير مهارات التفكير الناقد، خصوصًا وأنّ هذا الجزء من الكتاب يقدّم دعمًا شاملًا، عمليًّا ونظريًّا، يمكن الاعتماد عليه في تحقيق هذه الأهداف.

التعليم استثمار لا استهلاك: بناء شراكة فعّالة بين المجتمع والمدرسة

تعمل المدارس على مدار الساعة كمحاور للتعلّم مدى الحياة، والذي يساعد في تعليم وتقدّم كلّ فرد في المجتمع المحلّيّ تمثّل المدارس استثمارًا اجتماعيًّا ضخمًا، ويتعجّب الناس منذ عدّة عقود، كيف يمكن السماح لهذه الموارد القيّمة أن تعجّ بالنشاط طوال النهار، وأن تُظلِم طيلة الليل. وقد وجد الكثيرون الإجابة في "المدارس المضيئة" (Lighted Schools)، وهو مصطلح يستخدم للدلالة على مدارس تُستخدم ليلًا ونهارًا مراكز للتعلّم والترفيه. ففي القرن الحادي والعشرين، يجب أن تصبح المدارس مراكز رقميّة أيضًا (Digital Hubs)، مفتوحة إلكترونيًّا على مدار الساعة، 7 أيّام في الأسبوع، 365 يومًا في السنة، وهو ما سيؤدّي إلى تحقيق التفاهم والدعم عبر الأجيال.

بل يقترح البعض أنّه مع الزيادة في أعداد السكّان وطول أعمارهم، يجب أن تفكّر المدارس في تقديم خدمات رعاية لكبار السنّ خلال النهار، وأن تشكّل نقاط تجمّع للمسنّين في المجتمع المحلّيّ. ومن الأمثلة على ذلك ما تفخر به منطقة ليك وورث التعليميّة في هيوستون في ولاية تكساس الأمريكيّة، بأنّها تفتح أبوابها منذ السادسة صباحًا وحتّى العاشرة ليلًا، وتقدّم برامج في رعاية الأطفال والكمبيوتر للكبار، وبرنامجًا مشتركًا تعاونيًّا مع جامعة تكساس، يعطي اعتمادًا وشهادات في القيادة للمدرّسين الذين قضوا خمس سنوات على الأقلّ في النظام التعليميّ.

تقول نانسي ستوفر: "عندما يتردّد الناس بانتظام على المدارس، تصبح أمور الأمن والنظافة وتحديث المعدّات قضايا تهمّ المجتمع المحلّيّ بأسره".

وتضيف مونيكا برادشر: "من النتائج الجانبيّة لهذا الاتّجاه، تزايد دعم المجتمع المحلّيّ للمدارس، وزيادة الإفادة من المباني والتجهيزات المدرسيّة في ما يحتاجه الناس فعلًا، مثل: التعلّم طوال الحياة، وتغيير المهنة عدّة مرّات".

قادة المؤسّسات الاقتصاديّة والمجتمع المحلّيّ يدعمون الاستثمار في التعليم

التعليم ليس استهلاكًا، إنّه استثمار، وعلى قادة المؤسّسات الاقتصاديّة والمجتمع المحلّيّ أن يفهموا هذا المبدأ الأساسيّ ويدعموه.

في القرن الحادي والعشرين، يجب على المسؤولين عن التعليم مساعدة المجتمعات المحلّيّة التي يعملون فيها، على النظر إلى المدارس ونظم التعليم على أنّها نقاط الالتقاء في المجتمع، وعليهم أن يمدّوا أيديهم إلى قادة المؤسّسات الاقتصاديّة والمجتمع المحلّيّ، والالتقاء بهم في أغلب الأحيان في أماكن عملهم، وعليهم أيضًا أن يتأكّدوا من أنّ هؤلاء القادة وعامّة المواطنين يساهمون بشكل حقيقيّ في أعمال المدارس.

يمكن أيضًا ربط قادة المؤسّسات الاقتصاديّة والمجتمع المحلّيّ بالتعليم، وتزويدهم بأخباره عن طريق النشرات المطبوعة والإلكترونيّة، والاهتمام بمعرفة آرائهم حول القضايا التي تؤثّر في المجتمع المحلّيّ على نحو فرديّ، أو بمشاركتهم في الجماعات الاستشاريّة.

عندما يجد قادة المؤسّسات الاقتصاديّة والمجتمع المحلّيّ الفرص لإبلاغ المربّين مباشرة بحاجاتهم من العاملين والمواطنين الأكفّاء، في عصر العولمة والمعرفة والمعلومات، يجد المربّون فرصة مماثلة لإبلاغهم عن الدعم الذي يحتاجون إليه لتحقيق ذلك. تؤكّد ساندرا ولش، نائبة الرئيس السابقة لشؤون التعليم في مؤسّسة (PBS)، على ضرورة تعاون قادة المؤسّسات الاقتصاديّة مع المربّين، لضمان تطبيق أفكار ومبادئ مجلس الواحد والعشرين في المدارس ونظم التعليم، بما ينعكس على مختلف جوانب المجتمع.

المدرّسون والآباء يعملون معًا لرفع مستويات أداء التلاميذ

يريد الآباء أن يكون أداء أبنائهم مرتفع المستوى، ونظرًا لأنّ وقتهم ضيّق غالبًا، فإنّ الخبرة الجماعيّة للآباء تستطيع مساعدة المدرّسين في إثراء ما يحدث في الفصل الدراسيّ، وربطه بالحياة الواقعيّة. تكتسب المدارس عادةً مغزى وقيمة أكبر لدى التلاميذ الذين يعرفون أنّ آباءهم يقدّرون التعليم، إلى الدرجة التي تجعلهم يساهمون فيه.

وكما يقول أرنولد فيجي، رئيس جمعيّة "الدفاع العامّ عن الأطفال"، والعضو القديم في "الرابطة القوميّة للآباء والمدرّسين": "سوف تكون المدارس أكثر نجاحًا في إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، إذا كان الآباء وغيرهم من المعنيّين جزءًا من العمليّة التعليميّة".

ترتبط المدارس بصلات مع مؤسّسات الرعاية الصحّيّة والإسكان والخدمات الاجتماعيّة وغيرها من مؤسّسات المجتمع المحلّيّ مع التطوّر المستمرّ الذي يطرأ على المؤسّسات الاقتصاديّة وغيرها، جعلت هذه المؤسّسات مساعدة عملائها وصداقتهم من مبادئها الأساسيّة، وتتوقّع الجماهير الآن الشيء نفسه من المؤسّسات العامّة.

يطالب الآباء وغيرهم من المواطنين – وبحقّ – بتحسين معاملة المؤسّسات العامّة لهم، نظرًا لانشغالهم وضيق أوقاتهم. ولهذا تسعى بعض المدارس ونظم التعليم إلى التعاون مع المؤسّسات الاجتماعيّة التي تقدّم خدمات للمجتمع المحلّيّ، مثل الصحّة والإسكان والرعاية الاجتماعيّة والعائليّة، بفتح مكاتب لها داخل المدارس المحلّيّة، لتكون أكثر قربًا من المستفيدين.

يقول كلاوس دريسن، المراقب السابق لمنطقة ليك وورث التعليميّة المستقلّة في هيوستن، تكساس: "توفّر هذه الطريقة وقفة واحدة للتسوّق، أو الحصول على الخدمات الاجتماعيّة التي يحتاج إليها الناس في مكان واحد".

بينما يتحفّظ دونالد فيدلر، مراقب منطقة المدارس الأكاديميّة رقم 20 في كولورادو سبرنجز في كولورادو، على هذا الأمر قائلًا: "يجب أن تُقدّم خدمات هذه المؤسّسات عن طريق مؤسّسات اجتماعيّة أخرى، وليس عن طريق المدارس".

وفي القرن الجديد، سيكون الكثير من هذه الخدمات مرتبطًا ومتّصلًا عن طريق موقع على الشبكة الإلكترونيّة التي تغطّي المجتمع المحلّيّ بأكمله، والتي سيكون مركزها في الغالب المدرسة المحلّيّة.

يفهم الآباء مسؤوليّاتهم بوضوح

القول إنّ المدرسة بحاجة إلى دعم شيء، وأن يجتمع المسؤولون والمدرّسون مع الآباء للاتّفاق على نوعيّة الدعم المطلوب شيء آخر. فمن الواضح أنّ على الآباء تحمّل مسؤوليّة رعاية أطفالهم، وتوفير الطعام والملبس والمأوى المناسب لهم، والاهتمام بصحّتهم البدنيّة والعقليّة. في القرن الحادي والعشرين، على المدارس والآباء أن يناقشوا مسؤوليّة كلّ فريق – الفرديّة والمشتركة – عن تربية كلّ طفل، ويتّفقوا عليها. يقول جون أوروك: "على كلّ الفرقاء أن يفهموا مسؤوليّاتهم، إذا أردنا النجاح حقًّا في تربية الأطفال".

ويثرو، ف.، لونج، هـ.، وماركس، ج. (2007).. *إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين* (ترجمة: نوفل، محمّد؛ تقديم: عمّار، حامد). الدار المصريّة اللبنانيّة. (ص 134-130).

محاورة مع
د. مها شعيب

- حاصلة على درجة الدكتوراه في التربية من جامعة كامبريدج.
- مديرة مركز الدراسات اللبنانيّة في لبنان وبريطانيا.
- تشغل كرسيّ الأكاديميّة البريطانيّة للتعليم في الأزمات، في جامعة كامبريدج ومركز الدراسات اللبنانيّة.
- باحثة في علم الاجتماع والسياسة التربويّين (Sociology and Politics of Education). وتركّز أبحاثها حول اللامساواة والعدالة في التعليم، خصوصًا الشرائح المهمّشة من المجتمع، اقتصاديًّا وجغرافيًّا، وبسبب اللجوء.
- عضوة مؤسّسة في الهيئة اللبنانيّة للتاريخ.
- أسهمت في تأسيس عدّة تجمّعات للأكاديميّين والمعلّمين والحقوقيّين والجمعيّات الأهليّة تهتمّ بقضايا الفئات المهمّشة، مثل الأشخاص ذوي الإعاقة واللاجئين.
- لها عدّة مؤلّفات أكاديميّة في مجال التربية والتعليم.
- حائزة على عدّة منح بحثيّة من مجالس بحثيّة مرموقة، مثل: سبنسر (Spencer)، والمجلس الاقتصاديّ والاجتماعيّ في المملكة المتّحدة (Economic and Social Research Council)، والأكاديميّة البريطانيّة (The British Academy)، وغيرها.

- نبدأ عادة بتعريفك نفسك بطريقتك، ونضيف إلى ذلك تعريف مركز الدراسات اللبنانيّة.

أعتبر نفسي باحثة وأكاديميّة وعالمة اجتماع قريبة من الناس، ساعيةً دائمًا لجسر الهوّة بينهم وبين الأكاديميا. أرى أنّ دور الأكاديميّين أن يكونوا جزءًا من النسيج المجتمعيّ، وعلى تماسّ مباشر مع الناس وإحساسهم، وقادرين على التعبير بلغة مشتركة مفهومة، بدلًا من الانعزال وراء خطابات نخبويّة مغتربة عن المجتمع، تعتمد لغة مركّبة تجعلهم يخاطبون أنفسهم أكثر ممّا يخاطبون الآخرين. ربّما علينا أن نعيد التفكير بمصطلح "الشعبويّة" الذي يستخدم الآن بصيغة سلبيّة، بينما هو برأيي يعكس الاقتراب من الشعب/ الناس، ومخاطبة همومهم بلغتهم. كما أنّني أتّفق مع شانتال مووف، على أنّ الشعبويّة اليساريّة تمثّل استراتيجيّة هامّة للحدّ من هيمنة النيوليبراليّة، وتحقيق ديمقراطيّة راديكاليّة عادلة.

هذا الموقف في الحقيقة، شكّل أساس عملي البحثيّ؛ فأنا أستقي المشكلات البحثيّة من هموم الناس وتحدّياتهم في الواقع المُعاش، وأناقش المشاكل التي يتعرّضون إليها في يومهم، لإيجاد حلول عمليّة لها. ومن هنا يتعزّز الدور المهمّ لمركز الدراسات اللبنانيّة، والذي أراه جوهريًّا لارتباطه بالمعلّمين والمعلّمات والطلبة والأهل. وهذه نقطتي الأساسيّة المستقاة من علم الاجتماع العامّ، والتي ترتبط ارتباطًا عضويًّا بالمجتمع، فتحاوره وتتناول همومه ومشكلاته، وتسعى بالشراكة معه لإيجاد حلول مختلفة وفعّالة.

أرى نفسي تربويّة ضمن علم اجتماع التربية/ السياسة، إذ لا أرى التربية مجرّد بيداغوجيا، بل مجالًا متشابكًا بوضوح مع السياسة وعلم الاجتماع، ما يستدعي أنسنته وجعله جزءًا من الواقع المجتمعيّ. وفي هذا السياق، كان تأسيس مركز الدراسات اللبنانيّة على يد رجال أعمال لبنانيّين في المهجر، بعد الاجتياح

الإسرائيليّ للبنان سنة 1982، للحفاظ على ما تبقّى من لبنان في ظلّ الاجتياح عن طريق العلوم الاجتماعيّة. أمّا الهدف الآخر، والذي أعتقد أنّنا نشترك فيه مع منهجيّات، فهو تعزيز إمكانيّات الباحثين والباحثات والتربويّين والتربويّات المحلّيّين، وتعزيز المعرفة المحلّيّة وإنتاجها.

في فترة معيّنة، اتّجه العمل في مركز الدراسات نحو الجانب البحثيّ الأكاديميّ الصرف، وكان مقرّه آنذاك في جامعة أكسفورد. ومن هنا، قرّرت أنّه من الضروريّ نقل المركز إلى لبنان، لنكون أقرب إلى الناس والمجتمع الذي نكتب عنه ونتحاور معه، ولاحتضان مبادرات المجتمع، على غرار الهيئة اللبنانيّة للتاريخ. كما نركّز دائمًا على الفئات المهمّشة؛ بما في ذلك ذوو الإعاقة واللّاجئون.

- ما الذي دفعك إلى التخصّص في سياسة التعليم والمساواة في التعليم؟

عندما كنت في الثالثة عشرة من عمري، تعرّضت إلى حادث أدّى بي إلى أن أستخدم كرسيًّا متحرّكًا. وبسبب الكرسي المتحرّك رفضت مدرستي استمراري فيها، ولم أجد مدرسة أخرى تقبلني، فاستكملت تعليمي من البيت. كان أثر هذا الرفض قاسيًّا عليّ، إذ شعرت أنّ المدرسة لم توفّر لي الدعم اللازم لتنمية قدراتي الكامنة والتعبير عنها. استكملتُ دراستي عن بُعد في الجامعة اللبنانيّة، ثمّ في بريطانيا، وتخصّصت في مجال التعليم، لأكون صوتًا للكثير من الطلّاب الذين يتعرّضون إلى الظلم، إذ كنت واحدة من ملايين الطلبة الذين أقصاهم نظام التعليم بسبب أوضاعهم الجسديّة، أو الاجتماعيّة، أو الاقتصاديّة، أو نتيجة سياسات نُظم التعليم نفسها.

هذا في الحقيقة جوهر ما دفعني إلى التخصّص في سياسة التعليم والمساواة في التعليم، إلى جانب التأكيد على ضرورة تحرّر الأكاديميا من النيوليبراليّة والكولونياليّة والنخبويّة، بالتفكير المعمّق في سياسات التعليم، انطلاقًا من احتياجات المجتمع الفعليّة، وليس استنادًا إلى أسئلة الأكاديميا الغربيّة الضيّقة. فعلى سبيل المثال، تشكّل لغة تعليم العلوم في لبنان عاملًا حاسمًا في تحديد قدرات الأطفال، وتوجّههم نحو التخصّصات العلميّة، وهي أولوية قد لا تكون ذات أهمّيّة كبيرة في بعض المجتمعات الغربيّة.

- على الأكاديميا أن تكون في خدمة الناس، وأن تتجاوز الفجوة اللغويّة التي تفصلها عنهم، كيف يمكن تحقيق ذلك؟

علينا، نحن الأكاديميّين، تقع المسؤوليّة الأكبر. فأنا مع استخدام لغة شعبيّة قريبة من الناس، أو تقريب المفاهيم إليهم، فمن دون ذلك يفقد العمل معناه.

من الملاحظ في المؤسّسات التعليميّة الجامعيّة، ولا سيّما في القطاع الخاصّ، تهميش علم اجتماع التربية، وعلم اجتماع التربية السياسيّ، مقابل الاهتمام الكبير بتعليم العلوم والرياضيّات أو اللغات الأجنبيّة. وهو ما يعكس مقاربة أسياسيّة تحصر التعليم في الموادّ الأكاديميّة، ما يؤدّي إلى تجريد عمليّة التعلّم في الصفّ الدراسيّ من أيّ أسئلة سياسيّة أو اجتماعيّة مرتبطة بالواقع، فيغيب السؤال الجوهريّ: لماذا نعلّم؟

أضف إلى ذلك النظرة الدونيّة التي تتعامل بها المؤسّسات الأكاديميّة البحثيّة مع المعلّمين والمعلّمات، مقابل تفضيل حملة شهادة الدكتوراه، وهي نظرة نخبويّة يجب تغييرها. المطلوب بناء مساحات حواريّة تشاركيّة، لا تقتصر على حملة درجة الدكتوراه فقط، بل تضمّ جميع فئات مجتمع التعلّم، بحيث تتعمّق في قضايا واقع الطلّاب والتعليم المحلّيّة، ينشغل فيها الجميع في حوار إيجابيّ مشترك وفاعل.

- اليوم، مع تصاعد الأزمات، وازدياد أعداد الأطفال اللاجئين وذوي الإعاقة، ما أبرز التحدّيات التي تواجه هذه الفئات في نُظُم التعليم؟ وكيف يمكن تحسين فرص وصولهم إلى التعليم واستدامته؟

منذ نشوء الدول بمفهومها الحديث، تعكس أنظمة التعليم رؤية الطبقة الوسطى بالأساس للمستقبل الذي تطمح إلى تحقيقه. وُجد هذا النظام أساسًا لضبط إنتاج الطبقة ذاتها، والتحكّم بما يتعلّمه أبناؤها، وتحديد نوع المحتوى الذي يُقدّم إليهم ضمن هذا السياق. ومن هنا، وباعتبار أنّ هذه الصيرورة في جوهرها سياسيّة/ اقتصاديّة، وتنطوي على شكل من أشكال القمع السلطويّ، فإنّ من واجبنا أن نقاوم هذا القهر المفروض على الطبقات الأدنى، والعمل على تحقيق الحرّيّة والعدالة الاجتماعيّة، عن طريق مقاربة تقاطعيّة (Intersectional Approach) تضمن تحقيق العدالة الاجتماعيّة لمختلف فئات المجتمع، وتمنع هيمنة فئة على حساب أخرى. كما علينا أن نكون واعين جدًّا للتدخّلات السياسيّة أو السلطويّة في المناهج التعليميّة.

في مثال هامّ، أجرينا تحليلًا لمناهج التعليم في لبنان من ناحية الشكل فقط، فوجدنا أنّ الصورة المرئيّة التي تقدّمها هذه المناهج للمرأة المحجّبة تعكس أيديولوجيا سياسيّة قمعيّة، فهي دائمًا امرأة كبيرة في السنّ، وضعيفة، ولاجئة فقيرة، في مقابل تصوير المرأة القويّة على أنّها دائمًا الشقراء وغير المحجّبة. هذا النموذج ليس سوى رسالة ضمن رسائل عديدة، تعكس نظرة استشراقيّة تُفرض لصالح مجتمع ما على حساب مجتمع آخر، ما يؤدّي إلى فرض خيارات بعينها على الأطفال داخل مجتمعات معيّنة، مثل خيارات اللغة، والتي تصبح بدورها أداة للقهر وتقييد حرّيّة الأطفال.

في الحقيقة، ومع تزايد الأزمات، ووفقًا للإحصائيّات، ستُحرم نسبة أكبر من الأطفال من التعليم، خصوصًا في لبنان. لا أعتقد أنّ هناك وعيًا حقيقيًّا بحجم هذه الأزمة، وأثرها في الفئات الأكثر هشاشة. في ظلّ التحدّيات المختلفة التي يواجهها الأطفال، مثل ذوي الإعاقة واللاجئين، إضافة إلى الممارسات القمعيّة التي تثبّط معنوياتهم، فمن الطبيعيّ أن نلحظ ازدياد معدّلات تسرّبهم من المدارس. نحن أمام مشكلة كبيرة تؤثّر في هؤلاء الطلّاب، ويجب علينا التحرّك من أجلهم.

أمّا في ما يتعلّق بمفهوم التعليم في حالات الطوارئ، فهذا المصطلح تسلّل إلينا من منظّمات العمل الإنسانيّ الغربيّة، والتي تروّج لفكرة "إنقاذ" اللاجئين أو فقراء العالم، من دون التطرّق إلى دورها في إنتاج هذه الحروب أو الكوارث. واليوم، نشهد كيف تسوّق المنظّمات الدوليّة لهذا المفهوم، على رغم أنّه طارئ على العالم العربيّ الذي تشكّل "الطوارئ" واقعًا مستمرًّا فيه. أمّا استخدام مصطلح "تعليم الطوارئ" باستمرار، من دون مساءلة التناقض الجوهريّ بين التعليم والإغاثة، فهو أمر بالغ الخطورة، إذ تتمحور فكرة الإغاثة الإنسانيّة حول إنقاذ الحياة في اللحظة الراهنة، بعيدًا عن الاهتمام الفعليّ بالغد أو بالتخطيط للمستقبل، بينما يرتكز التعليم على الحاضر والمستقبل معًا. لذلك، علينا التمعّن جيّدًا في هذه الأجندة قبل تبنّيها.

لمزيد من التوضيح، تشير الإحصاءات إلى أنّ اللاجئ يقضي ما معدّله 27 سنة في اللجوء، ما يستدعي وضع خطط متوسّطة المدى على الأقلّ، لا سيّما في قطاع التعليم، وهو ما تفتقر إليه غالبيّة برامج التعليم في حالات الطوارئ، فهي تركّز على التعليم الأساسيّ، في ظلّ ضعف الإمكانيّات الاقتصاديّة للاستثمار في التعليم المتوسّط والثانويّ والجامعيّ، ما يقلّص فرص الأطفال في الوصول إلى حقّهم في التعليم.

وهنا، لا بدّ من التطرّق إلى البعد السياسيّ الذي يتمّ تجنّبه في مصطلحات التعليم في حالات الطوارئ، فيُتعامَل مع الأزمات المناخيّة والسياسيّة على قدم المساواة. وهذا خطأ منهجيّ، وربّما متعمّد، من الجهات المموّلة ومنظّمات العمل الإغاثيّ؛ لأنّ أزمات النزوح الناجمة عن أسباب سياسيّة أكثر تعقيدًا

للتعامل معها، مقارنة بالنزوح الناتج عن الكوارث الطبيعيّة. علينا في العالم العربيّ أن نكون واعين لهذه "الصيحات التربويّة" الجديدة، وألّا نتبنّاها اعتباطيًّا، من دون التفكير في أثرها في مستقبل تعليم الطلبة، كما حدث لمئات الآلاف، إن لم يكن لأكثر من مليون، من الأطفال السوريّين الذين اختبروا اللجوء، وعانوا عواقب هذه السياسات التي حرمت الكثير منهم من فرص التعليم.

في هذا السياق، أنظر إلى تعامل لبنان مع أزمة اللاجئين السوريّين بأسى. فعندما طُرحت مسألة التعليم باللغة العربيّة، قوبل الاقتراح بالرفض لأنّه يمسّ بسيادة لبنان! في حين أنّ الواقع يكشف أنّ العديد من الطلبة اللبنانيّين أنفسهم يعانون الاغتراب، بسبب التعليم باللغات الأجنبيّة التي يفرضها النظام، بحجّة إعدادهم للمنافسة في سوق العمل الخارجيّ. ما يجب أن نسعى له هو نقيض ذلك تمامًا: تأمين تعليم عادل ومتساوٍ، بعيدًا عن سياسات لغويّة تمييزيّة تحرم فئات من حقّها في التعلّم. من هنا، علينا أن نؤكّد مجدّدًا على أنّ الفئات المهمّشة تحتاج إلى دعم حقيقيّ ومستمرّ، لتحقيق العدالة وضمان فرص تعلّم آمنة للجميع.

أمّا بالنسبة إلى الطلبة ذوي الإعاقة، فالمشكلة الأكبر تكمن في النظرة السائدة إلى مفهومَيّ "السليم" و"المعوّق"، إذ تهيمن قيم التمييز والتنمّر ضدّ هذه الفئات (Ableism) في مجتمعنا. وعلى رغم الجهود الحثيثة لمكافحة أشكال أخرى من التمييز، مثل الجندر واللون، لا يزال التمييز القائم على الجسد والقدرات الذهنيّة مستمرًّا، بل مغيّبًا عن كثير من النقاشات. حتّى أجندات اليساريّين والثوريّين، الذين ثاروا على الظلم الاجتماعيّ، وانتقدوا الفوقيّة الطبقيّة والعنصريّة والجندريّة، لم تولِ اهتمامًا كافيًا للفوقيّة الجسديّة والذهنيّة، وكأنّها شكل غير مرئيّ من اللامساواة، يستمرّ بلا مساءلة. أشير هنا إلى نقطة مهمّة، وهي أنّ معظم الباحثين في مجال الإعاقة ليسوا من ذوي الإعاقة أنفسهم، ما يعكس التهميش الواضح الذي تعانيه هذه الفئة. ومن ناحية أخرى، لا يكفي التعامل مع قضاياها من منظور بيداغوجيّ فقط؛ بل علينا أن نفكّر ضمن أطر أخلاقيّة وقيميّة، ومقاومة القمع والتهميش الذي تتعرّض إليه. في دراسة أجريناها حول الأبحاث المتعلّقة بالإعاقة في العالم العربيّ، وجدنا أنّها تركّز غالبًا على الصعوبات التعلّميّة أو الصحّيّة أو النفسيّة، بينما تغيب عنها المقاربات الاجتماعيّة والسياسيّة، وهي الجوانب المسؤولة عن الإقصاء الذي تعانيه هذه الفئة. وهذا يؤكّد أنّ التهميش ليس مجرّد واقع اجتماعيّ، بل يمتدّ مستوى البحث الأكاديميّ ذاته. من الضروريّ ألّا نحصر معالجة الإقصاء والتمييز الذي يمارس على الأشخاص ذوي الإعاقة ضمن إطارَيّ المساواة في فرص التعليم والصحّة فقط، بل يتطلّب الأمر مواجهة الفوقيّة والتمييز اللذين تفرضهما فئة من المجتمع، بتعريفها الضيّق لمفهوم "الأصحّاء". عندها فقط، يمكننا تجاوز التفوّق القائم على القدرات الجسديّة والذهنيّة.

وهنا، أتحدّث بوضوح عن ضرورة إحداث ثورة فكريّة، تبدأ بإصلاح جذريّ للمنظومة التربويّة والمناهج، ثمّ تمتدّ إلى تطوير البنية التحتيّة للمؤسّسات التربويّة وأساليب التدريس والبيداغوجيا، لتكون أكثر شموليّة وإنصافًا.

- ما النقد الأساس للسياسات التربويّة والمناهج الدراسيّة في العالم العربيّ بشكلٍ عامّ؟

أودّ أن أبدأ بنقطة أساسيّة تعمل عليها منهجيّات، وهي التركيز على إعادة بناء الثقة بين المعلّمين والمجتمع، خصوصًا وأنّنا منذ زمن طويل، نحمّل المعلّمين وحدهم عبء المشكلات التي يواجهها النظام التعليميّ. استعادة هذه الثقة تحتاج إلى وقت، لكنّها تبدأ من إطار تعليميّ وتربويّ يسهم في خلق بيئة آمنة للتعلّم. كما تتطلّب في الأساس التزامًا واضحًا بتحقيق العدالة الاجتماعيّة على مستوى الوزارة، تمهيدًا لمعالجة الثغرات القائمة، مثل سياسات تعليم اللغة العربيّة، والتي تؤدّي إلى أشكال مختلفة من القهر والإقصاء.

أمّا في ما يتعلّق بالسياسات التعليميّة، فأنا أؤيّد اللامركزيّة والشراكات المستمرّة في هذا المجال، إضافة إلى تخفيف من التقييم التجميعيّ في مراحل التعليم. ولا شكّ في ضرورة ضمان حقوق المعلّمين، لا سيّما الحقوق الاقتصاديّة والوظيفيّة، مع التركيز على حقوق المرأة، كونها الفئة الأكثر حضورًا في قطاع التعليم، والتي برغم ذلك تفتقد العديد من الحقوق، لا سيّما إجازات الأمومة. اللامركزيّة، في هذا السياق، تسهم في بناء مدرسة مجتمعيّة محلّيّة تعزّز التعلّم، بدلًا من تقويضه بمناهج دراسيّة جامدة لا تتغيّر. كما أنّ دور نقابات التعليم يجب ألّا يقتصر على المطالب الحقوقيّة للمعلّمين فحسب، بل ينبغي أن يمتدّ إلى التأثير في سياسات التعليم وضمان حقوق المتعلّمين.

- هل علينا التفكير بإشراك الأهل/ المجتمع من أجل تطوير هذا الأفق؟ خصوصًا في سياق يعزل المدرسة عن محيطها؟

التغيير الحقيقيّ في هذا السياق يستلزم عمليّة طويلة مستمرّة، ولا يمكن إحداثه من دون تغيير الثقافة المدرسيّة والغايات من التعليم. إذًا، علينا بناء ثقافة جديدة حول المدرسة ودورها، ودور الأهالي والطلّاب، والمجالس المختلفة. كما علينا البدء بتعزيز لغة التشارك والثقة بين الأهالي والمعلّمين في خطوات عمليّة. التعليم عمليّة محوريّة ومهمّة جدًّا، وله مهمّة فكريّة وسياسيّة واجتماعيّة، وأبعاد في التشارك والتحاور. ولتحقيق ذلك، يقع الدور الأساس على كاهل المجتمع، مُجدّدًا عبر الثقة والتشارك والأدوار الواضحة للجميع، بما يحقّق الشراكة الحقيقيّة التي تخدم الطالب وتعلّمه. من الضروريّ البدء من الآن بتعزيز لغة التشارك لدى المعلّمين والمعلّمات والأهالي، ومن المهمّ جدًّا أنّ منهجيّات قد أفردت هذا العدد من أجل هذا الموضوع، فالخطوات تراكميّة، وتحتاج إلى وقت وجهد.

- كيف يمكننا تحقيق تغيير في قطاع التعليم من دون وجود تغيير اقتصاديّ حقيقيّ؟ وهل يمكن للحرّيّة السياسيّة للمعلّم أن تتحقّق في سياق دولة اليوم؟

في الحقيقة، يحتاج هذا الأمر إلى شراكة بين القطاعين الخاصّ والعامّ، إضافة إلى النظر في دور الجامعة، ودور المعلّمين وبرامج إعدادهم. اليوم حُيّد دور المدرسة السياسيّ، خصوصًا مع أنظمة داخليّة تعود إلى السبعينيّات في لبنان على سبيل المثال. وباتت مهمّة المدارس اليوم منح الشهادات للانخراط في سوق العمل. أمّا بالنسبة إلى الأطفال اللاجئين، فهي تؤدّي مهمّات محو الأمّيّة. ووفق دراسة أعددناها حول علاقة التعليم بسوق العمل في لبنان مثلًا، وجدنا أنّها تتأثّر بالوضع الاقتصاديّ والاجتماعيّ للأهل، والذي يشكّل العامل الأبرز الذي يحكم فرصة حصول الطفل على تعليم جيّد أو عمل أفضل. أمّا لدى الفئات المهمّشة، فتتّسع الفجوة بين فرصة العمل التي يستحقّها الفرد، وبين تلك التي يحصل عليها، وهي مشكلة اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة معقّدة. فمع تزايد الفجوة بين التعليم وتدنّي فرص العمل، يزدهر عالميًّا مفهوم "ريادة الأعمال"، والذي أراه في جوهره محاولة لتحميل الشباب مسؤوليّة خلق فرص عمل بأنفسهم.

من هُنا، قد نصل إلى مرحلة يصبح فيها من الضروريّ إعادة إنتاج نظام فكريّ واجتماعيّ وسياسيّ جديد، لا أعلم شكله بعد، لكن ما هو مؤكّد أنّها مرحلة تستدعي طرح أسئلة جوهريّة

حول التعليم، وأدواته الحديثة، ودوره الفكريّ والاجتماعيّ والسياسيّ. هذا الدور، القائم على القيم الفلسفيّة، يجب أن يكون محور التركيز. أسأل نفسي دائمًا: هل نقترب من هذا الدور؟ وإجابتي تبقى سلبيّة، طالما أنّنا ما زلنا عالقين في دوائر الامتحانات الرسميّة، ومستوى الطلّاب، والتقييم، وهي أزمات مختلفة.

- ما الدور المنوط بالمعلّمين في مبادرات لمحاسبة المنظومات الحاكمة ومساءلتها، بهدف تحسين التعليم؟ وكيف نضمن حمايتهم؟

للأسف، هناك تواطؤ من المعلّمين ونقاباتهم وكلّيّات التربية مع المنظومة النيوليبراليّة، ما جعل التعليم مهنة معزولة عن الواقع، بدلًا من أن يكون عمليّة اجتماعيّة وسياسيّة متجذّرة فيه. المشكلة أنّ المعلّمين داخل النقابات يركّزون على المطالب المعيشيّة فقط، وهو أمر مهمّ بلا شكّ، لكنّهم يتجنّبون الحديث في السياسة، رغم أنّ هذه الحقوق نفسها مرتبطة بالسياق السياسيّ. هناك حاجة ملحّة لإعادة تشكيل دور النقابات، بحيث تستعيد دورها السياسيّ والاجتماعيّ كما كان في السبعينيّات، ما قد يساعد في تحويل مهنة التعليم من عمل تقنيّ محدود إلى هويّة سياسيّة واجتماعيّة ومهنيّة فاعلة.

وصل المعلّم اليوم إلى هذه المرحلة نتيجة مسار طويل ومتداخل، شمل تضييق حريّته وهويّته، ومسار إعداده معلّمًا، بالإضافة إلى العلاقة الاقتصاديّة التي فرضتها المدارس الخاصّة، والانتهاكات المستمرّة لحقوق المعلّمين، وخصوصًا المرأة. يضاف إلى ذلك الاصطفاف السياسيّ، وغياب الثقة بالقطاع العامّ. كلّ هذه العوامل أسهمت في تفكيك قيمة المعلّم، إلى جانب فقر مساحات الحراك الاجتماعيّ، والإحباط الناتج عن الظروف العالميّة والهيمنة.

- كيف تنعكس توجّهات العالم في سياق التخصّص والتقنيّة والبُعد عن الهويّة، في التعليم المدرسيّ؟ وكيف يُمكننا مجتمعًا وأهلًا ومعلّمين مقاومة ذلك؟

برأي يكمن الحلّ في خلق مساحات للحوار، لا سيّما في سياق أصبحت فيه الشهادات جزءًا من صيرورة تجاريّة قائمة على تبادل المنفعة. من هنا، فالمساحات التفكيريّة النقديّة، كما هو الحال في منهجيّات، تمثّل المستقبل؛ إذ تتيح للمعلّمين والأكاديميّين فرصة للتأمّل في سلوكهم ومساراتهم، ومن ثمّ إعادة توجيهها بشكل إيجابيّ. وهذا يكتسب أهمّيّة خاصّة في ظلّ تراجع التخصّصات الاجتماعيّة والفلسفيّة داخل الجامعات، لحساب تخصّصات تقنيّة أكثر وضوحًا، وهو واقع يستدعي ممارسة ضغط حقيقيّ على الجامعات من أجل تغييره.

- نحن بحاجة إلى تغيير اجتماعيّ ينعكس في المنظومة التربويّة، وفي الوقت نفسه بحاجة إلى تغيير في المنظومة التربويّة من أجل تغيير اجتماعيّ، من أين نبدأ؟

بوضوح، لا بدّ من البدء بتغيير جذريّ في مناهج إعداد المعلّمين في الجامعات، إلى جانب إحداث ثورة في التجمّعات التربويّة. يأتي ذلك في سياق انحسرت فيه أدوار المؤسّسات التربويّة إلى مجرّد تقديم خدمات من خلال مشاريع، من دون رؤية تغيير شاملة. نحن بحاجة إلى مناهج تعاونيّة، وإلى خلق مساحات حواريّة نقديّة مستمرّة تسهم في تجديد الحراكات التربويّة وتحفيز التغيير. على سبيل المثال، شكّلت تجربة الهيئة اللبنانيّة للتاريخ نموذجًا ملهمًا، إذ أعادت الروح إلى معلّمي المادّة، ومنحتهم مساحة للنقاش والتفاعل، فلم يعودوا مجرّد متلقّين ينتظرون الحلول من الخارج، بل أصبحوا فاعلين في سياقهم التعليميّ والمجتمعيّ.

عندما أتحدّث عن مساحات، لا أقصد أن تكون محصورة بين التربويّين فقط، بل يجب أن تشمل إشراك الأهالي والمؤسّسات في حوار شامل، يهدف إلى جسر الهوّة بين الاستراتيجيّات والواقع. وجزء أساسيّ من هذه المساحات يتمثّل في خلق قنوات حوار بين المجتمع والمستويات الرسميّة، مثل وزارة التربية، لتقريب وجهات النظر وتعزيز العمل المشترك، من أجل تحقيق تغيير حقيقي ومستدام.

- تنطلق منهجيّات من شعار "نحو تعليم معاصر"، هل تتوافقين مع الشعار؟ وهل ترين منهجيّات تعمل وفقه؟

الحقيقة أنّ مهمّة منهجيّات ورسالتها في غاية الأهمّيّة، وهو ما يتجسّد في الجهود التي تبذلونها، وفي الأثر الذي سيظهر بطبيعة الحال على المدى الطويل. الفكرة أنّ منهجيّات تسهم في تغيير ثقافة المعلّم، وتدعوه إلى التأمّل في ممارساته والتفكير النقديّ حولها، ومن ثمّ تحويل هذه الأفكار إلى إنتاج كتابيّ يغني الحقل التربويّ.

في هذا السياق، أدعوكم إلى التفكير في إصدار عدد يتناول موضوع النقابات المهنيّة، بهدف إعادة تخيّل الجماعات المهنيّة في قطاع التعليم تحديدًا. قد يكون الخوض في هذه القضايا حافزًا يدفع المعلّمين إلى التفكير ضمن إطار جماعيّ تشاركيّ، يسهم في بناء وعي مهنيّ جديد.

ندوات منهجيّات الإلكترونيّة

منهجيات

www.manhajiyat.com