تعقيبك

اليوم الأول: نقاش وحوار

د.سليمان الربضي:

أعتقد أن لدينا مشكلة أساسية في إطار تعاملنا مع الموروث الثقافي أو الفكري أو الحضاري، وأرى أن من الضروري استخدام أدوات جديدة في التعامل معها، ضمن نطاق نظامنا التربوي، وبخاصّة أن هناك نقاشاً كثيراً في هذه الأيام حول إعادة النظر في الموروث والثقافة السائدة. لكن المشكلة تكمن في الفجوة التي تقع بين إثارتها في مؤتمرات وورش عمل وتحويلها إلى حراكٍ وديناميكية في إطار العملية التعليمية نفسها.

في الوقت الذي ندّعي فيه أنّ لدينا ثقافة سائدة تعاني من إشكالية ... نواجه سؤالاً يتلخص في كيفية التعامل مع الثقافة السائدة والموروث، وكيفية إحداث التغيير.

المشكلة الرئيسة تكمن في سلبيتنا وعدم التعامل مع هذه المسألة وتحويلها إلى حراك وديناميكية في التعامل معها.

أعتقد أن هناك حاجة أساسية إلى إعادة النظر في تأهيل إدارات المدارس والمعلّمين في إطار رؤية نقدية من أجل التعامل مع الحضارة والثقافة والموروث، من أجل التعامل مع هذه المسألة. لأننا لا نستطيع التعامل معها دون وجود أساس يتجاوز طريقة تعاملنا مع الحضارة والثقافة والموروث والمعرفة.

هذه هي القضية المحورية. وبالتالي، فإن النهج الشمولي التكاملي المقترح هو رؤية نقدية يمكن سحبه على تعاملنا مع الموروث ومفهوم التربية وكيفية تدريس مواد التاريخ، والتربية الوطنية والمدنية.

د.جاكلين صفير:

النهج الشمولي التكاملي يعني أن المعلّم والمتعلّم في حوار متواصل. من هنا ننطلق من فهمنا لواقعنا.

لا أمتلك الحق، وأرفض أن أتحمل مسؤولية تحديد الوجهة التي نسير نحوها، لأنني سأكون بديلاً للنظام الذي أرفضه. إذن كيف نصل إلى النهج الذي يتيح لنا جميعاً المساهمة في رسم هويتنا الثقافية والفكرية المعاصرة؟

أعتقد أن هناك حاجة أساسية إلى إعادة النظر في تأهيل إدارات المدارس والمعلّمين في إطار رؤية نقدية من أجل التعامل مع الحضارة والثقافة والموروث، من أجل التعامل مع هذه المسألة. لأننا لا نستطيع التعامل معها دون وجود أساس يتجاوز طريقة تعاملنا مع الحضارة والثقافة والموروث والمعرفة.

أنا لا أمتلك ذلك، ولا يحق لي امتلاكه. هذا هو أساس الالتزام نحو اكتشافنا الجمعي. فهذا المنبر هو أحد أهم المنابر للتحاور والتشارك لننتج لغةً وفكراً جديداً أصيلاً ... لا يعني قديماً أو جديداً، بل أصيلاً نابعاً من روحنا، من كياننا، من واقع اليوم ... فلا يوم من دون الأمس، ولا غد من دون اليوم، فنحن في مسار وفي تحوّل متواصلين. لا نحتاج إلى أن نعود إلى الماضي كي نكون أصيلين، لكن لا بد أن ننطلق منه حتى نكون كذلك. فمفهوم الأصالة والتحديث ليسا في واقع صراع، بل هما وجهان لعملة واحدة. وهما يكمنان في عقل كلّ إنسان مفكّر ووجدانه... ومن هنا، فالمثقف والمتعلّم يتطابقان فقط في حالة تواجد هذين الركنين في نفس الإنسان ... والذي يصنع المسيرة التربوية هو نحن، مجتمعين، أطفالاً وكباراً.

في عملي مع الأطفال أسمع نقداً تربوياً لم أسمعه في الجامعة. فلنصغِ لأطفالنا ولنتعلّم منهم. كلما رفضنا أن نرى الطفل مورداً ومصدراً للمعرفة، فإننا نفقد الأمل في المستقبل. لا يسعني أن أتناول مختلف القضايا المطروحة .... وآمل أن أستطيع كتابة مقالة تتناول مختلف هذه الجوانب المطروحة، وأن أفيد مما يرد في النقاش في هذين اليومين.

الجلسة الثانية: عرض لمبادرات تجريبية في التعليم وإنتاج المعرفة

د.إلياس ضبيط:

سؤالي هو: هل يوجد أيّ دليل علميّ بأن هذه التجربة ساعدت في تعميق المفاهيم التي يجب على الطالب أن يتعلمها، ولنأخذ مثلاً مفهوم الكسل، هل لدى الأخت دعاء الدجاني أيّ دليل علميّ بعد هذه التجربة، بالطبع غير آراء الطلبة والمعلّمات والمديرات، حول آثار هذه التجربة الجيدة التي أشجع شخصياً على الإكثار من إجراء تجارب مماثلة في مدارس أخرى. بالنسبة لما طرحته الأخت مها قرعان التي تحدثت في الذكاء العاطفي، وهذه فكرة وتجربة غير مكتملة. آمل منكم أن تحاولوا إثبات ما تدعون إليه ... وبالتالي منحنا إمكانيّة استخدام هذا النمط من الذكاء العاطفي وتنميته ودراسة علاقته بتعميق المفاهيم المدرسية، لأن على الطالب أن يعرف كميّة محدّدة

من المفاهيم العلمية عند التحاقه بالجامعة.

عبد الرحيم كتانة: على الرغم من التطور الهائل الذي حدث في نظامنا التعليمي، لكننا نجد، دون استخدام أسلوب إحصائي مقاس، تدنّي مستوى التحصيل، وأقصدُ به ... التحصيل في المفهوم المحدّد ... وليس الثقافة العامّة بين الطلاب. قد يكون هذا التدني نتيجة نهج في استمرار استجلاب واستخدام قوالب تربوية جاهزة مصممّة في الخارج نلبسها لنظامنا مع أنّها صمّمت في بيئة مثالية تربوية مستقرة بعيدة كثيراً عن وضعنا.

صلاح الصوباني:
ملاحظاتي تتركز حول التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

والتعليم وتشجيع التفكير التي هي أشياء مهمّة في حياة الشعوب. أودّ لفت انتباهكم لقضايا أخرى مهمّة يمسّها موضوع التفكير الناقد، وهي: التربية التي هي انعكاس للثقافة، تلك الثقافة التي نتعلمها، والتي ولدت معنا، وهي ثقافة ماضوية النزعة، ومعاييرها سلفية، وهي متجذرة فينا، ومن الصعب أن نفكر فيها تفكيراً ناقداً، كما أنّ هذه الثقافة موضوع توافق قسري مع المعايير السلفية، وأي خوض في هذه المعايير هو مجرد تزييف، تلك المعايير مطلقةُ الصحة غير قابلة للنقد أو النقاش، وهي ثقافة موروثة مبتوت في أمرها، أوجدت تربية وليدة .... التي أوجدت لنا بدورها أطفالاً ذوي بُعد واحد. سؤالي يتلخص في: ما هو السقف الذي يتحرك فيه المعلّم في هذا المجال؟ وهل يمكن أو يُسمح بمناقشة أو إثارة اهتمام الأطفال حول معايير ثابتة مقدسة؟

إحدى المشاركات:
لدي نقطتان: نلاحظ في مدارسنا عدم اهتمام أو اكتراث في تعليم مهارات التعلّم أو التفكير لدى الطلبة. فهدف المعلّم أن يعطي أو يشرح حصةً عن طريق التلقين دون مراعاة تنمية مهارات التعلّم أو التفكير لدى الطالب. تقول الأخت ليانا أنّ أنماط التعلم لدينا هي أنماطٌ محدودة، ولا توجد أنماطٌ متعدّدة تفسح المجال أمام الطلبة للتفكير ... أو إعطائهم التعليم بشكل متنوّع يحفزّهم على التفكير.

في عملي مع الأطفال أسمع نقداً تربوياً لم أسمعه في الجامعة. فلنصغِ لأطفالنا ولنتعلّم منهم. كلما رفضنا أن نرى الطفل مورداً ومصدراً للمعرفة، فإننا نفقد الأمل في المستقبل

خلال دراستنا تعلّمنا أنماط تعليم ... وطبّقناها في مدارسنا أثناء عمليات التطبيق التي نقوم بها والدورات التدريبية التي نشارك فيها. وقد لاقت الأنماط المذكورة نجاحاً باهراً، حيث استطعنا أن نغيّر المعهود والتقليدي

من أنماط التعليم ... كتغيير طريقة ونظام جلوس الطلبة في الصفوف ... كما تبادلنا المعلومات معهم، ما أثرى معرفتنا ومعرفتهم.

حازم أبو جزر:
نحن، في وزارة التربية والتعليم، لنا تجربتنا في تعليم التفكير من خلال

يجب أن يكون المعلم راديكالياً، حتى لو أحاط به أناسٌ محبطون أو ظروف تدريس محبطة، يجب أن يستغل المعلّم الحيّز المتاح له، وأن يحثّ الطلاب على أن يغيّروا ويفكّروا، فالطلاب هم ساحة التغيير والاستثمار في الجيل القادم.

مشروع تخطيط التفكير الذهني، ومن خلال تدريس العلوم والرياضيات. يقوم هذا المشروع على خمسة مرتكزات أساسية:

- التحضير الحسّي الملموس، أي وضع الطالب في مشكلة معيّنة في سياق معين.
- إدخال الطالب في صراع ذهني داخلي لحلّ تلك المشكلة.
- تشكيل الطلاب وتوزيعهم في مجموعات لإعادة البناء وتشكيل المفاهيم.
- التأكيد على التأمل والمعرفة.
- نقل المعرفة إلى مواقف حياتية، وتحديداً من خلال عملية التفكير وعملية النقد.

ركزّت أساليب التدريس التي استخدمناها في تدريب المعلمين على مهارات التفكير وتعليم التفكير لطلبتهم. فسقوط الدافعية، والتدريب على المناهج، تتطلب أن يكون فيها، على الأقل، فاعليّة واحدة تنمّي مهارات التفكير لدى الطالب والمعلّم على حدٍّ سواء.

تناول كثير من الدورات التدريبية التي عقدناها للمعلمين،

أساليب تدريس متنوعة تهتم بتعليم التفكير للطلاب. لكن ينبغي ألا نتوقع أن يحدث الكثير ... وبسرعة. أي أننا لا نتوقّع انقلاباً بمقدار ١٨٠ درجة في عملية التعليم. فعملية التعليم تحتاج إلى فترة طويلة جداً وجهود كبيرة. لا أعتقد أن كلّ المعلمين مستعدون لتغيير أساليبهم القديمة. يجب أن تتضافر الجهود لإحداث تغيير في عملية التعليم. وإذا ما واجهنا معيقات في عملية تعليم التفكير، فلا يجب أن نتخلى عن منهجنا في عملية إحداث تغيير في التربية والتعليم، لأنه من الضروري جداً أن نعالج المشكلات، وأن نتقدم نحو تغيير التفكير وتعليمه.

بيان شبيب:
يصعب على المدرّس، وخاصة إن كان خريجاً جديداً، متحمّساً، ويتبنى أفكاراً مختلفة غير تقليدية، ومهما كانت مساحة الليبرالية والحرية في المدرسة التي يعمل فيها، أن يطبّق هذه الأفكار بسهولة وأن تلقى القبول والتشجيع من أطراف مختلفة. بل إنني أتوقّع

العكس من ذلك تماماً ... سيجد عند محاولته تغيير نمط التدريس والخروج عن السياق المتبّع أو استخدم وسائل مختلفة، من يثبّطه ويحبطه، سواء من أولياء الأمور، أو من وزارة التربية والتعليم العالي.

وهنا يكمن خطر الحدّ من إبداع المعلم والطالب، وبالتالي إنتاج نسخ مكرّرة من الأطفال الذين سيصبحون مستقبلاً أطباء ومهندسين. يجب أن يكون المعلم راديكالياً، حتى لو أحاط به أناسٌ محبطون أو ظروف تدريس محبطة، يجب أن يستغل المعلّم الحيّز المتاح له، وأن يحثّ الطلاب على أن يغيّروا ويفكّروا، فالطلاب هم ساحة التغيير والاستثمار في الجيل القادم.

أشير كذلك إلى أن هناك علاقة بين العاطفة والتعلّم. فإذا أحبّ الطالبُ المعلّمَ أجاد في دروسه التي يدرّسها له، أما إن كرهَه، فإن ذلك ينعكس، وبالضرورة، سلباً على أدائه. أنا أعتقد بوجوب وجود توازن عاطفيٍّ بين المعلّم والطالب. لكن السؤال يبقى كيف نخلق هذا التوازن؟

نادر وهبة:

من خلال تعاملنا مع المؤسسات الفلسطينية تمّت مراجعة عيّنة عشوائية من الأبحاث في ثلاث أو أربع جامعات، وتمّت دراسة هذه الأبحاث وتصنيفها بناءً على ما ذكرت في الورقة التي قدّمتها.

الأبحاث الكمية مهمّة جداً، وعلى المؤسسات المعنيّة الاهتمام بها، كما أشير إلى أنّ البحث الإجرائي مميّز لأنّه يشارك المعلّم ... ويركّز على المعلّم، فالباحث هو المعلّم الذي يبحث في مشكلته وطريقة إيجاد حلٍّ لها.

يُصدر مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي نشرة "رؤى تربوية"، وفي النشرة نظرياتٌ وتطبيقاتٌ وأفكارٌ وإعادة بناء بعض الوحدات التي تفيد في جوانب مختلفة ... ويمكن الحصول على النشرة المشار إليها من المركز مباشرةً، كما نزوّد وزارة التربية والتعليم العالي ووكالة الغوث بنسخٍ منها لتوزيعها على المعلّمين والمهتمين.

دعاء الدجاني:

أردّ على د. إلياس ضبيط حول كيف يمكن فحص الأثر، فأجيب، بأنّ التجربة التي قمنا بها محدودة، ولا يمكن فحص الأثر بأسلوب إحصائيٍّ، لأن التجربة ما زالت في بداياتها. أما بخصوص سقف التفكير فأنا أرى أنه لا حدود لسقف التفكير، بل يجب على الطالب أن يملك عقلاً متسائلاً (Questioning Mind). أُدرك أن التغيير صعب ... لكن لا يجوز الانتظار حتى يقول لنا "شخص ما" إننا نسير في الطريق الصحيح ... وعلينا أن نستمر فيه. وإذا شعر المعلم بأنّ أسلوبه قد ترك في الطلاب أثراً إيجابياً، فعليه الاستمرار في التغيير.

ليانا جابر:

بخصوص سؤال عبد الرحيم كتانة حول القوالب الجاهزة المستجلبة. هناك أشياء وقوالب كثيرة جاهزة ... وأودّ التذكير بأننا نتحدث في مؤتمرنا هذا عن سياق إنساني ثقافي اجتماعي ... فعندما أتحدث عن أنماط التعلم، فإنني أتحدث عن أنماطٍ جاهزة مثل نموذج "دون ودون" الذي يطبّق في الولايات المتحدة، والتي تختلف عنّا في كثير من النواحي ... لا أعتقد أنّه يمكن استقدام أنماط جاهزة من هناك أو من أيّ مكانٍ آخر وتطبيقها لدينا كما هي دون تعديلٍ أو تمحيص.

ليست وظيفتنا كمعلمّين أن نملأ وعاءً فارغاً ... بل يفترض أن تكون طبيعة المعرفة العلمية وهدف تدريسنا لها هو تغيير المفاهيم الخاطئة الموجودة، وفي الحالتين يمكن أن يكون هذا النشاط تعليماً وليس رعاية.

كما أعتقد أن المدارس التي تمّ تطبيق التجربة فيها في الخارج كانت مدارس نموذجية. أما المدارس التي تم التطبيق فيها عندنا فهي مدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، ووكالة الغوث وعادةً ما يحوي الصف المدرسي فيها ٤٠ طالباً أو ما يزيد على ذلك ... ولا يوجد فيها تجهيزاتٌ كثيرة. كما أنّ مراعاة كلّ أنماط التعلّم في حصة واحدة صعب جداً ... وقد أثبتت التجربة صحّة ذلك.

نحن نتحدث عن دورة التعلّم (Learning Cycle) ... حيث يمكن للمعلّم أن ينوّع في أسلوبه إلى أقصى حدٍّ ممكن ... فبإمكانه استعمال شفافيات، وكرتون، وأسلوب تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل ... وقد استعملنا هذه الوسيلة وطبقناها في مدارس غير نموذجية تحوي ٤٠ طالباً في الصف الواحد.

نحن ننوّع أقصى ما نستطيع ... والطالب يستطيع أن يجد نفسه في أحد الأنماط ... كذلك، وخارج هذا التطبيق، فإننا نرغب، وهذا يتقاطع مع التفكير، في أن يصبح لدى الطالب مراقبة ذاتية لتعلّمه، وأن يصبح واعياً لنمط تعلّمه، حتى عندما يريد الطالب أن يدرس فعليه أن يستخدم النمط الذي يركّز على نقاط مراكز القوة لديه، كذلك عليه أن يتكيف مع أنماط تعلّمٍ أخرى.

مها قرعان:

أجيب عن سؤال د. إلياس ضبيط حول علاقة الذكاء العاطفي بتعلّم مفاهيم محددة. في الحقيقة لم نقم بفحص ذلك عملياً. الذكاء العاطفي مثلاً منه نقل العاطفة. هناك أسلوبٌ لتعليم الذكاء العاطفي. فإذا كان لديك عاطفة إيجابية في درس معين ... يمكن أن تتخيل نفسك في درس آخر في الموقف ذاته، بحيث تنقل العاطفة وتساعدك على التعلّم. إثارة عواطف معيّنة عندما ندرس ... مثلاً كيف نثير الدهشة والاهتمام ... وإذا ما حصل ذلك نتوقع أن ينجذب اهتمام المتعلم للموضوع المعني ... وبالتالي نفترض أن يصبح تعلّمه أفضل. عندما وضعت جوين دوتي (Gwen Doty) عناصر الذكاء العاطفي، وضعت عنصراً مهمّاً جداً؛ هو إعطاء عنصر شخصيّ للتعلّم نسمّيه التعلّم ذو المعنى ... وعندما يكون هذا العنصر موجوداً، فإننا نفترض أن يرتفع مستوى تعلّم الطالب وتحصيله. بخصوص التسمية: تعليم الذكاء أو تطوير الذكاء .... فليس لديّ مشكلة أن يكون اسمه رعاية أو تطوير. من وجهة نظري التعليم لا يبدأ من الصفر، والمتعلّم، من وجهة نظري، لا يبدأ من الصفر في أي معلومة ... وهذه النظرة صحيحة للمعرفة العلمية وطبيعة المتعلّم الذي يوجد لديه دائماً معلومات سابقة ... ليست وظيفتنا كمعلمّين أن نملأ وعاءً فارغاً ... بل يفترض أن تكون طبيعة المعرفة العلمية وهدف تدريسنا لها هو تغيير المفاهيم الخاطئة الموجودة، وفي الحالتين يمكن أن يكون هذا النشاط تعليماً وليس رعاية. أما بخصوص سؤال الأخت بيان شبيب، فإني اعتقد أنّ العواطف لا تنقسم إلى حبٍّ وكراهية فقط، بل هناك اهتمام ودهشة ... أي أن هناك عواطف كثيرة يمكن أن يوجدها الإنسان.