التعليم المدرسي والبحث التربوي وما بينهما: محطات تأملية في رحلة تطور مهنية

ليانا جابر

" لا شيء أفضل من العودة إلى مكان ما زال باقياً على حاله، لتجد الطريقة التي تغيرت بها . . . " ..... نيلسون مانديلا

"في السنوات الأخيرة، وفي لحظات تأملية صافية، شعرت أني وجهان لعملة واحدة، في ميدان تربوي واحد، كنت أنا الباحثة والمبحوثة، شعور أشعرني بوفرة من الحظ وبنوع من التحدي وببعض من التناقض . . . " .

أعود بذاكرتي إلى الوراء فأرى رحلة تطوري كمعلمة، رحلة طويلة حيوية، يتخللها الكثير من المحطات والمفترقات.

نقطة انطلاق ... خيبةٌ وأمل

أذكر بوضوح تجربتي الأولى في التعليم، كانت حصة رياضيات للصف التاسع، في موضوع المسافة بين نقطتين في وحدة الهندسة التحليلية، لم يكن قد مضى على تخرجي آنذاك أكثر من ثلاثة أشهر . . . في البداية استجمعت في مخيلتي كل ما كنت قد استذكرته من تكنيكات الذين علموني، ونصائح المعلمين والمعلمات في محيطي العائلي وعلى رأسهم أمي. وحتى أظهر بمظهر المعلم المتمكن، انصب اهتمامي في عرض الدرس على كل ما هو مجرد ومعقد ورياضي، وقد تضخم في نفسي الشعور بالإبداع والإنجاز، وبكل سذاجة اعتقدها حصة ممتازة، واستشعرت بمستقبل مهني باهر، وفجأة تحطمت كل تفاخراتي أمام احمرار عينين اغرورقتا بالدموع، ما لبثت حتى سألت معبرةً عن ضيق كبير، ثم تحولت تلك الدموع -وبخاصةً أن صاحبتها كانت من الطالبات المتفوقات- إلى شرارة أشعلت فتيل الاحتجاج بطرق شتى عند الطالبات الأخريات من دموع إلى إيماءات توحي بالاستياء، إلى تذمر علني صريح، ثم تطور الأمر إلى احتجاج صف بأكمله. من الواضح أن ما استذكرته من تكنيكات المعلمين ونصائح أمي لم تكن كافية لتسعفني تلك اللحظة. كانت حصة قمة في التجريد، رموز ومعادلات وتعميمات جافة وصماء، دون أي مراعاة لمرحلة الطالبات العمرية، ما زلت أذكر شعوري الممتزج بين الخيبة والصدمة والرعب، خيبة الأمل لأن توقعاتي كانت أعلى بكثير مما حدث، وإيماني بقدراتي كان كبيراً، وصدمة من استياء الطالبات في الوقت الذي كنت أعتقد فيه أن قوة الحصة وفعاليتها تكمن في قوة الرموز وهيمنة المعادلات، والرعب من فكرة عدم القدرة على الاستمرار.

كنت أعتقد أن التعليم يجب أن يكون للنخبة، ولذلك فإن الامتحانات يجب أن تكون معقدة حتى تفرز هذه النخبة، لم تكن كلمة ميول أو اتجاهات تطرق باب أفكاري، كما لم يطرقه الكثير الكثير مما هو الآن أساسي عندي.

بدايات تربوية

يجبرنا النظام أن نتزود بشهادة تربوية، دبلوم تربية، شهادة تعليم، أياً كان اسمها. في بداية التحاقي ببرنامج دبلوم التربية، كان لدي شعور بشيء من الترفع عن السياق التربوي، فبعد سنوات أربع من التجريد الرياضي والزخم المعرفي العلمي، تصبح النظريات التربوية أشبه بجمل الإنشاء والتجليات الفلسفية، التي لم تكن ترق لي. بدأت رحلتي في المجال التربوي بشيء من الاستهتار والنظرة الفوقية، ضمن هيمنة فكرة رقي العلوم عن الآداب.

رويداً رويداً، بدأت أندمج، وبدأت تتبلور لدي فكرة أن التعليم فن، لا بد أن يصقل بأدوات تربوية. بدأت بنيتي التربوية تتشكل شيئاً فشيئاً على أساس حدسي، تعززه الخبرات العملية والنظريات التربوية تارةً، وتدحضه تارةً أخرى.

استمرت مسيرتي التعليمية في المدارس والتعلمية في الجامعة، دبلوم التربية، ثم ماجستير التربية، وأنا أشعر أنني أنضج مهنياً شيئاً فشيئاً،

وكلما اعتقدت أنني وصلت أعلى السلم، تراءت لي خطوة أخرى أعلى حتى بدا لي الطريق بلا نهاية، الأمر الذي أعطاني زخماً للاستمرار.

في مسيرتي التربوية، ومن على مقاعد الورش والدورات المدرسية وداخل المحاضرات التربوية، كنت أقف عند عبارات مثل "هذا كلام كتب" . . . "أنت لا تعرف شيئاً عن الواقع في مدارسنا، تعال جرب وبتشوف إنه اللي بتحكيه ما بينفع عندنا" . . . "هادا الحكي بس بينفع عند الأجانب" . . . . "يا عم عندنا 40 طالب، ولا يمكن يزبط اللي بتحكي عنه" . . . "المدير ما بيعطينا مجال نعمل هيك" . . . بصراحة كانت وما زالت عبارات من هذا النوع تثير في داخلي مزيجاً من الكآبة والإحباط، كنت أعتقد أنني لا بد أن أصل إلى هذه النظرة يوماً ما بعد أن تزيد سنوات خبرتي، وأن حماسي سوف يفتر رويداً رويداً، وأن هذه حالة مرحلية حتمية يجب أن أصل إليها في حقبة ما ضمن مسيرة عملي.

أثبتت لي الأيام أن ذلك ليس بالضرورة أن يكون صحيحاً، إذ ليس من الضروري أن يتناسب الحماس والرغبة في التجديد عكسياً مع عدد سنوات الخبرة، بل هو ميل فطري أن تكون عندك نزعة من التفاؤل أو التشاؤم إزاء المعطيات التربوية، شأنها شأن سائر مناحي الحياة.

نقطة انعطاف

لا أريد أن أتعمق هنا في ثمرات هذا العمل على الصعيد الشخصي أو المعرفي، أريد أن ألقي الضوء على كيفية تفاعل هذه الخبرة المهنية داخل المدرسة مع عملي كمعلمة، من خلال استعراض وجيز لمحطات عدة.

المحطة الأولى: التأمل

جميعنا معلمون وغير معلمين في حوار داخلي دائم مع ذواتنا، إنه التأمل في مجريات حياتنا وفي مواقفنا اليومية، الذي يجعلنا نعيد التفكير في الأمور، ويزيد من وعينا بها من خلال تقييمها واتخاذ قرارات مدروسة وواعية متعلقة بها.

بدأت عملي في مركز القطان ضمن حلقة بحث إجرائي، الذي ينظر إلى التأمل كركيزة أساسية، ولذا بادرنا إلى التعمق في هذه العملية المستمرة وأهميتها وأنواعها، وكيفية تشجيعها عند المعلمين من خلال كتابة اليوميات، ومشاهدة الحصص المصورة، ومن خلال تعبئة نماذج للتأمل. من خلال هذه الخبرة أصبحت كمعلمة أعير صوتي الداخلي اهتماماً أكبر، وأعطي مساحة أكبر لهذا النشاط الذهني الذاتي، محاولة أن تكون هذه المساحة نقية، وفيها نوع من الصفاء والبعد عن التشوش.

المحطة الثانية: بين النظرية والتطبيق

أذكر مرة قبل سنوات عندما كنت أشارك في دورة للحاسوب، قالت لي إحدى الزميلات المشاركات في الدورة (وهي معلمة حاسوب): "أفضل طريقة في تعلم شيء أن تعلمه"، ومع تحفظي إزاء أني لست المعلمة هنا، وأن المعلمين المشاركين ليسوا المتعلمين (فالعلاقة هنا تفاعلية وليست باتجاه واحد)، فإني تعلمت الكثير من خلال البحوث التطبيقية التي انخرطت بها، فالحوار وتبادل الآراء وتجريب الممارسات والنقاش في مخرجاتها، عملية تعلمية أصيلة بكل المعني، قد تفوق قراءة عشرات الكتب في الموضوع ذاته، لأنها خبرة صادقة تنبض بالحياة، ومن صميم الواقع.

كان للبحث التعاوني التشاركي الذي تبنيناه ضمن حلقة البحوث الإجرائية، الذي ينظر لكل من الباحث والمعلم المشارك على أنهما شريكان متكافئان في البحث المبني على مبدأ البناء الجماعي للأفكار وتبادلها وإثرائها، كبير الأثر في خلق بيئة تعاونية، تقوم على فكرة أو موضوع تربوي ما يتم تناوله من الأطراف كافة، وإثرائه بوجهات نظر مختلفة، وتبادل الآراء المتعلقة فيه، ثم مزج النظرية بالتطبيق، وتجريب ما تم التوصل إليه، ومن ثم التأمل في هذه الممارسة والتعديل عليها. كانت الفكرة تولد صغيرة وتكبر شيئاً فشيئاً، حتى تصبح مشروعاً قابلاً للتطبيق، ثم يطبق هذا المشروع فتتجسد الفكرة في خبرة حقيقية موثقة. كل واحدة منها تترك لدى كل واحد من المشاركين خبرة غنية وتبني معتقدات جديدة لتحدث اضطراباً في منظومة معتقداته السابقة، التي تسعى للاتزان، ولكن حول نقطة جديدة.

لقد أحدثت كل من الخبرات التربوية التي خضتها ضمن مجموعات بحثية مختلفة خللاً (إيجابياً) في منظومة معتقداتي، وكانت تتطور وتتغير في كل مرة باحثة عن نقطة توازن جديدة، وفي كل نقطة جديدة كانت لي إزاحة جديدة تحمل في طياتها تطوراً جديداً، ولي في ذلك وقفات عدة:

الوقفة الأولى: التعامل مع الفروق الفردية

كيف نتعامل مع الفروق الفردية عند طلابنا؟

في بداية عملي في مركز القطان، وجدت نفسي أمام هذا السؤال البحثي؟ كنت أعتقد أنني ملزمة بإعطاء إجابة وافية وشافية لهذا السؤال، ومن ثم إعطاء وصفة جاهزة للتعامل مع هذه الفروق، وبعد تفكير عميق ومراجعات عديدة للأدب التربوي، ابتدأت العمل مع مجموعة البحث الإجرائي من معلمات متدربات (ما قبل الخدمة) وحاولنا تطبيق طرائق تعليمية/ تعلمية متنوعة تهدف بالمجمل إلى التعامل مع الطلاب على اختلافهم . . . كانت التجربة بتخبطاتها ومواطن قوتها وضعفها، تجربة تعلمية غنية، بما أضافته لي من خبرة في أساليب البحث الإجرائي الذي كان له كبير الأثر عليَّ كمعلمة في لفت انتباهي في عملية التأمل كما أسلفت، ومن ناحية أخرى فإن تخطيطنا الجماعي لدروس وحصص بأساليب تعلمية/ تعليمية متنوعة (من تعلم اكتشافي، وتعاوني وتعليم مباشر، . . .) وتطبيق هذه الحصص وتصويرها والتأمل فيها زاد بشكل كبير في درايتي في أساليب التعلم المختلفة وتكنيكاتها، وإيجابياتها وسلبياتها ومدى ملاءمتها لموضوع دون آخر ولطلاب دون آخرين.

الوقفة الثانية: أنماط التعلم

كانت تجربتي الثانية في مجال البحث الإجرائي في موضوع أنماط التعلم، التي يمكن أن نعتبرها امتداداً لموضوع التعامل مع الفروق الفردية. تطلب مني العمل قراءات كثيرة عن الموضوع والتعمق في الأدب التربوي والتعرف على نماذج مختلفة لأنماط التعلم، وطرق تشخيص أنماط

التعلم، والإستراتيجيات التعليمية/ التعلمية التي يوصى باستخدامها لنمط تعلم دون آخر. وبعد هذه المعرفة النظرية وخوض تجربة تطبيقية بكل خصوصيتها وعثراتها ونجاحاتها وإخفاقاتها، كانت الدروس المتعلمة كثيرة، وبإيجاز شديد فإن الطالب الذي نعتبره "فاشلاً" ليس بالضرورة أن يكون فاشلاً، بل قد تكون المشكلة في الملاءمة بين نمط التعليم والتعلم.

الوقفة الثالثة: الذكاء العاطفي

لم تكن تجربتي في موضوع الذكاء العاطفي، أقل ثراءً من سابقاتها، بل أضافت لي بعداً جديداً في التعامل الاجتماعي والعلاقات الشخصية، وفنون التعامل مع الآخرين، وإدارة الانفعالات، وتوظيف كل ذلك في السياق المدرسي وداخل غرفة الصف، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن تجربتنا البحثية في كيفية توظيف المنهاج المدرسي في تنمية الذكاء العاطفي، وما تخلل هذه التجربة من تخطيط وتطبيق وتأمل في الحصص المصورة، كل ذلك أدى إلى قطع الشك باليقين إلى إمكانية الاستفادة من المنهاج المدرسي في رفع مستوى الذكاء العاطفي عند الطالب. كمعلمة، أصبحت أحاول أن أضبط انفعالاتي ما أمكن، وأن أغير من أنماط سلوكياتي غير المرغوبة، كما حاولت أن أساعد الطلاب على ذلك. حديثاً بدأت اهتماماتي تتركز على كيف نكون أكثر تفاؤلاً؟ إن لموضوع الذكاء العاطفي الكثير من الانعكاسات الشخصية الذاتية علي كمعلمة وكباحثة وكإنسانة وكأم تتعامل مع أطفالها . . . أعتقد أن الطريق ما زالت أمامي طويلة في هذا المجال، ولكن بدايتها واضحة على الأقل.

المحطة الثالثة: نحو سياق ثقافي اجتماعي

بعد سنوات عدة من عملنا في المركز كفريق، نشأت فكرة العمل التربوي ضمن سياق ثقافي اجتماعي، وقد استدعى ذلك من كل منا التفكير في كيفية العمل ضمن هذه الرؤية. في البداية، لم أشعر بحماس شديد للفكرة، وذلك من منطلق أنه قد يبدو من المصطنع تطويع كل ما نفعله لهذا الغرض، ولا أنكر أن الفكرة تفاعلت داخلي لفترة قبل أن أصل إلى درجة قناعة كافية بها من جهة، وإلى الوصول إلى طريقة عملية لتوظيفها بما يتناسب مع ميولي ومجالات اهتماماتي من جهة أخرى.

كان لهذا التوجه أثر واضح على ممارساتي كمعلمة رياضيات، وقد انعكس ذلك على طبيعة الأنشطة التي كنت بصدد إعدادها، إذ أصبحت أتحين كل فرصة تعزز الانسجام المعرفي الرياضي ضمن النسيج الاجتماعي الثقافي، فعلى سبيل المثال أصبحت أكثر وعياً لضرورة أن تكون أنشطة الإحصاء في سياقات ثقافية أصيلة، وأن يطلب من الطالب أنشطة أصيلة ومشاريع تتطلب أن يلجأ الطالب إلى الخبراء والحياة اليومية.

تترجمت خبرتي في هذا المحور ضمن موضوع ثقافة الرياضيات، فبعد محاولات عديدة لأنسنة الرياضيات ودمجها في حياة الطالب ما أمكن، تكون لدي نوع من الإطار النظري والعملي في هذا السياق. إن خوض تجربة تطبيقية في هذا المضمار، أفادني بصورة كبيرة في تلمس تفاعل هذا التوجه مع العناصر التربوية على أرض الواقع، والكشف عن مواطن الضعف والقوة.

المحطة الرابعة: نحو تكاملية المعارف

إن كوني معلمة رياضيات أعلّم الطلاب –ضمن منهاج محدد– مجموعة من المعارف الرياضية والمهارات والمفاهيم الرياضية والنظريات المتنوعة، أتواجه دائماً مع سؤال يتكرر من قبل الطلاب على اختلاف المراحل الدراسية، ما فائدة ما نتعلمه؟ لماذا نتعلمه؟ . . . لطالما أزعجني هذا السؤال، وأشعرني بنوع من العجز والقصور.

تبنى المركز من خلال عمله في مسارات عدة توجه التكاملية المعرفية وتواصلها، وعدم النظر للمواضيع كجزر معرفية منفصلة، وقد يأتي ذلك امتداداً لدمج المدرسة ضمن السياق الثقافي الاجتماعي في حلقة أوسع، لتشمل الدمج بين مناطق معرفية وحياتية متنوعة.

تترجم العمل في هذا المنحى بصور شتى، منها العملي من خلال البحوث التطبيقية، والفكري من خلال الكتابات في رؤى تربوية وما تمخض عنها من ملف كامل في هذا المجال، ومعتقداتي من خلال مجموعة من القناعات التي ترسخت عند الباحثين.

لم تكن هذه الخبرات بكل ما حملته من زخم معرفي وعملي ومعتقداتي، لتمر مرور الكرام دون أن تترك بصماتها الواضحة على ممارساتي في الوجه الآخر، وجه التعليم. كان الأثر واضحاً في طبيعة الأنشطة التي أحاول استخدامها داخل غرفة الصف، إذا أصبح أكبر همي البحث عن التقاطعات بين الرياضيات والتخوم المعرفية الأخرى، ومحاولة ربط الرياضيات مع الحياة من جهة، ومع العلوم الأخرى من جهة ثانية. كما لم يقتصر تأثير هذه الخبرة على نظرتي للمواضيع التدريسية، وإنما تعدى ذلك ليوسع نظرتي إلى التكامل في الأدوار، فأصبحت أرى نفسي تلك المعلمة والإنسانة والصديقة والزميلة والباحثة والأم، وأرى ضرورة الوصل في هذه الأدوار، فالتغيير لا يتم في إطار دون آخر، وإنما هي عملية متداخلة يصعب فصل مدخلاتها.

المحطة الخامسة: وراء كل فعل معنى ودلالة

طالب يجلس في الصف، ينظر خارج النافذة، يضع يده على خده، يتلاعب القلم بين أنامله، ركبتاه تتباعدان ثم تتلاقيان ضمن حركة شبه بندولية . . . سريعاً ما تتزلزل هذه المنظومة الوضعية لتتخذ وضعية أكثر اصطناعاً. تُجلّس القعدة، وتعاد الأنظار أماماً وتتصنم الحركات، وتحشد الإيحاءات بالتركيز والانسجام وهز الرأس إيماءً بالفهم والإصغاء استجابةً لرمقة من المعلم أو زجرة.

قد يبدو هذا الموقف مألوفاً لدى الجميع، ولكن قلة من يذهب إلى ما وراء هذا الشرود ومسبباته، علينا أن نخترق المشاهد الروتينية إلى ما وراءها، وأن لا نأخذ الأشياء كمجموعة من المسلمات، بل نستنبط الرسالات التي يحاول الموقف أن يبلغنا إياها بدلاً من تجاهلها والتظاهر بعدم وجودها.

ضمن العمل مع الفريق، أثير موضوع السيميائية، وتداعيات هذا الموضوع في السياق التربوي، إن الفكرة على بساطتها بالغة الأهمية، تجعلنا لا نمر

مرور الكرام على ما نراه روتينياً ومألوفاً. لقد استوقفني هذا الموضوع أمام الكثير من المواقف المتكررة التي تبدو اعتيادية، ولكن بعد الآن، فالتأويل والتفسير والدلالة كلها أمور أصبحت بالحسبان. لا أستطيع أن أقول إنها حالة من تغيير المعتقدات أو هزها، بل هي حالة من الدعوة للتأمل فيما قد ندعوه عادياً مألوفاً، إلى نظرة أكثر عمقاً وأبعد مدى.

المحطة السادسة: بين قدسية المناهج ونقدها

أذكر في دراستي في جامعة بيرزيت في أحد الأبحاث التي قرأتها، والتي تقارن بين المعلم المبتدئ والخبير من حيثيات عدة، منها كيفية تناول المنهاج، أن المعلم المبتدئ يتبع المنهاج حرفياً، في حين أن المعلم الخبير أكثر قدرة على التصرف بالمنهاج بتغيير الترتيب أو الإضافة هنا والحذف من هناك. إذن، يفترض بالمعلم أن يطور عبر سنوات خبرته قدرته على التعامل مع المنهاج، وأن يحد من سلطة المنهاج عليه وشعوره بالقدسية اتجاهه.

أستطيع أن أقول إن عملي في مركز القطان، وفي هذا المحور تحديداً، قد سرّع عندي عجلة التطور فيما يتعلق بالقدرة على التعامل مع المنهاج، فأصبحت الرؤية النقدية أعمق، والقدرة على التلاعب بالأنشطة ضمن الهدف التعليمي أكثر مرونة، وإدراج الكثير من المناحي التربوية التي عملت عليها ضمن البحوث التطبيقية والنظرية ضمن المناهج. بإيجاز لم يعد المنهاج بالنسبة لي هو السيد، وإنما المعلم هو سيد فيما يدرجه من إجراءات تعليمية يراها مناسبة في زمان ما وفي مرحلة معينة.

لقد أثرت في الخبرة النقدية للمناهج بصورة شخصية، إذ أصبحت رؤيتي النقدية للأمور التربوية والحياتية على شكل أوسع، وأكثر عمقاً، مع عدم التسليم بالمعطيات كأمر واقع، فالأمور تحتاج منا إلى مزيد من التمعن والتقييم وليس مجرد الإذعان والتقبل.

المحطة السابعة: محطات تربوية أخرى

قد لا تشمل المحطات السابقة كل شيء (لست هنا بمجال الحصر، فالأمور متداخلة لا يمكن أن نشملها من خلال محاور عدة)، هناك مواقف ومواضيع أخرى عملت بها أو عمل بها الآخرون ساهمت بشكل أو بآخر، بصورة واعية أو بأخرى على تطوري مهنياً، وإحداث إزاحة في منظومة معتقداتي، ومن بعض العناوين التي أدرجت في منظومتي: التفكير الناقد، حل المشكلات، السرد والدراما والقصة في التعليم، التقييم الأصيل، وغيرها الكثير.

المحطة الثامنة: أنظمة تربوية أخرى

خلال رحلة عملي في مركز القطان سنحت لي الفرص بضع مرات للاطلاع عن كثب على بعض الأنظمة والتجارب التربوية الأخرى، كالأردن ولبنان والمغرب، وغير ذلك من البلدان العربية والأجنبية، وذلك من خلال بعض المؤتمرات العالمية التي تستقطب تربويين من بقاع مختلفة من العالم. لقد لفت نظري أن هناك بعض الهموم والمشاكل المشتركة عند معظم المعلمين على اختلاف النظام أو الدولة التي يأتون منها، ولكن بالمقابل لكل نظام خصوصيته. وهنا تجلت في ذهني فكرة العام والخاص، وخرجت بالكثير من التضمينات التربوية، كفكرة أن المشاكل موجودة في كل مكان، لستَ الوحيد في مدرستك، أو في قريتك، أو في بلدك الذي تعاني، بل هناك هموم ومشاكل مشتركة. وبالمقابل، فإن هناك بعض النماذج الناجحة قد تشعل داخلك فتيلة الأمل ورغبة في التحدي والإصرار على النجاح. إن التفاعل مع الآخرين، والتعرض لتجارب تربوية عالمية، لا بد من أن يفيداك في أن تلتقط فكرة من هنا أو أخرى من هناك.

في ظل تلك التفاعلية بين التجارب، والتقارب والتباعد في الآراء، كنت أرى ضرورة الحفاظ على الهوية والثقافة لنظامنا التربوي، والحذر من استنساخ صور مشوهة عن أنظمة أخرى، لا تحتفظ بعراقة النظام الأصلي ولا ترتقي إلى جودة النظام المقلد.

انطباعات شخصية

بعد المرور على المحطات السابقة، التي أدت إلى إحداث نوع من التغيير عندي كمعلمة، أود أن أضيف بعض القضايا التي وجدتها ذات علاقة بمسيرتي التطورية كمعلمة.

هيبة الفكرة وحِرَفِيَّة التطبيق

في البداية كانت المسميات التربوية وعناوين الأبحاث المقترحة تسبب لي بعض الذعر، وكنت أستشعر بعض الهيبة عند الشروع بعمل ما، ولكن مع مرور الوقت تكونت عندي ألفة بالنسيج التربوي، أصبحت أرى تلك الخطوط الواصلة بين العقد، وتلك الممرات الخفية التي توصلنا من منطقة تربوية إلى أخرى، فالكل متشابك ومترابط إلى درجة تجعل الفصل بينها أشبه بعملية بتر تفقد العملية برمتها معناها وهدفها. وأياً كانت الفكرة ذات هيبة وهالة، فالأمر في النهاية مرهون بجودة التطبيق وحرفيته، والقدرة على الربط بالواقع، والمهنية في ترجمة النظرية إلى تطبيق.

تفاعلات

ربما تكون المحطات السابقة هي الأبرز أو الأقرب إلى ذاكرتي، ولكنها ليست الوحيدة، فهناك أمور خفية قد تكون قدر ترسبت في عقلي الباطني، وتترجمت إلى ممارسات أخرى قد تكون لا شعورية. إن منظومة المعتقدات هي شيء بالغ التعقيد، والأمور لا تتم في هذا السياق بشكل خطي أو سببي أو باتجاه واحد، إنما التفاعلات بين جميع العناصر والمدخلات هي التي تنشئ منظومة في حراك دائم، قد تختلف في وتيرتها من شخص إلى آخر، وبين مرحلة وأخرى في حياة الشخص نفسه.

تناقضات

لم يخلُ الأمر من بعض الشعور بالتناقض في بعض الأحيان، إذ كيف سأكون الداعية إلى إحداث تغيير ما قد أعجز عنه أنا شخصياً، أو التقدم بطرح أفكار لغيري من المعلمين، وفي أعماقي شك يساورني في إمكانية تطبيقها، كان هذا الصراع يستبد في داخلي أحياناً، كنت أشعر أني في

صميم التجربة وخارجها في وقت واحد وبمعان مختلفة، كنت أخرج نفسي من هذا الشعور بالازدواجية المتناقضة بتبرير داخلي، أن التغيير لا يحدث سريعاً، وأن ما ينجح في بيئة ليس بالضرورة أن ينجح في أخرى.

من خلال عملي في مجال تطوير المعلم، وكل ما رافق ذلك من معارف نظرية وعملية تسربت إلي من الكتب والأبحاث والحوار والتفاعل مع المعلمين في الورش والبحوث التطبيقية، تطورت لدي القدرة على تشخيص المواقف والمعطيات التربوية، وإعطائها المصطلح المناسب، ومعرفة ما وراء ممارسة ما أو ظاهرة ما. أعتقد أن تلك الإضافة لم تكن لتتوفر عندي ما لم أكن معلمة باحثة، فالكثير من المعلمين قد يمروا على المواقف دون وعي تام لماهيتها وتداعياتها، أو على الأقل مسمياتها. لقد أعطتني هذه الوضعية نوعاً من الشعور بالقوة والإحاطة، وقدرة على معالجة الأمور على نحو أفضل وأعمق وأنسب، ولكنها في الوقت نفسه تسببت لي في بعض الأحيان، بنوع من الشعور بالعجز؛ كوني معلمة، ولست صاحبة قرار في بعض الأمور التي تقع خارج صلاحياتي الوظيفية.

بعد التأمل في تأملاتي، وفي محاولة مني لاستجماع كل ما قذفت به أمواج تأملاتي من داخل ذاتي الواعية، أود أن أمر على النقاط التالية:

- لا بد من وجود حلقة ما بين النظرية التربوية والواقع التربوي، قد تكون هذه الحلقة مفقودة في بعض الأحيان، على المعلم أن يحاول أن يجدها، مع الأخذ بعين الاعتبار أن ما يصلح في سياق ما ليس بالضرورة أن يحصل في سياق آخر، وأنه لا توجد وصفة جاهزة –حلول سحرية– توضع تحت تصرف المعلم، كل شيء يخضع للتجريب، ولا شيء يفوق الخبرة الذاتية وإن كانت متواضعة.
- "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" (الرعد، 11) . . . إن التغيير يأتي من الداخل، ويجب أن تكون مؤمناً بأهمية التغيير، وعاقد العزم على القيام به. يجب أن نكون واقعيين في تطلعاتنا نحو التغيير، فالتغيير لا يحدث بشكل جذري وبين ليلة وضحاها، قد توجد حلول سريعة هنا وهناك، ولكن إذا ما أردنا تغييراً جوهرياً عميقاً، علينا أن نكون صبورين، متأنيين، وقنوعين، ومثابرين.
- إن ما يحصل داخل غرفة الصف شيء يستحق الدراسة، وهنا يبرز دور الفعل التأملي في الساحة التربوية، فلنذهب إلى ما وراء الظاهرة، لنتأمل، لنحلل، لنفسر.
- ليست سنوات الخبرة هي العامل الرئيس في كفاءة المعلم، وإنما هي مزيج من الرغبة في التجدد، والمثابرة والتحدي وحب التطور، والحد الأدنى المطلوب من المعرفة في المحتوى، والفن في التعليم والتعامل.
- قد نقوم بالأشياء ولكننا لا نعرف مسمياتها. إن المسميات والمصطلحات التربوية الكبيرة، قد تكون في الواقع أموراً نمارسها دون أن نعرف أنها هي التي يشار إليها في القاموس التربوي. علينا أن نثق بأنفسنا كمعلمين، فنحن لدينا المعرفة والخبرة، ولكن معرفة موقع هذه الخبرة على الخريطة التربوية يساعدنا على معرفة أين نحن من هذه المسيرة، وإلى أين نحن ذاهبون، ما الذي عندنا وما الذي ينقصنا؟ وهنا يأتي دور المعلم في تمكين الأساس المعرفي عنده من خلال القراءات والتفاعل مع الغير.
- في التعرض لخبرات الآخرين الناجحة منها والفاشلة، كبير الأثر في تكوين المعتقدات، وهز القناعات، وتحسين الممارسة، وانفتاح الآراء، وتجددها، ولا شيء يضاهي الحوار حول الخبرة المشاهدة، وتبادل الآراء والسماع للآخر.
- النظام، قلة الموارد، عدد الطلاب، ضغط المنهاج، وغيرها من المحددات والمعوقات. . . ، يقابلها الإيمان بالفكرة، المتابعة والمثابرة والتصميم، صراع أزلي لا يحسمه إلا المعلم ومنظومة معتقداته، ونظرته إلى نفسه كمعلم ودوره في ميدان التعليم.
- كما هو في الحياة، العطاء صفة إنسانية قد تتوفر في الشخص وقد لا تكون، وقد تتفاوت من شخص إلى آخر، وكذلك هو في التعليم، التعليم بحاجة لكثير من العطاء، عطاء غير مشروط، عطاء نابع من الحب، ومكرس لتحقيق رسالة عند المعلم.
- التعليم هو فن . . . قد يمضي المعلم دهراً يعلم، ولكن ما لم يحظَ بفن التعليم، قد يذهب دهره هباءً منثوراً.
- ماذا لو لم تكن معلماً باحثاً؟ ليس بالضرورة أن تكون موظفاً في مركز للبحث والتطوير التربوي لكي تكون خبيراً ومتجدداً، وإنما هي ذهنيتك كمعلم، ورغبتك في التغيير والتجديد هي التي تحسم الأمور، عليك أن تكون مؤمناً بالتغيير، ومتقبلاً لما هو جديد، ومستعداً لأخذ المجازفة في تطبيق "التجديدات التربوية"، وأن تكون متأملاً، وإيجابياً، ومذللاً للعقبات التي ستعترض طريقك لا محالة . . . .

ها أنا أكتب السطور الأخيرة في هذا السياق التأملي، يتملكني شعور بالامتنان لهذه الورقة التي لم أكن أعرف إلى أين ستأخذني، فإذ بها تجعلني أسير في ممرات مسيرتي المهنية واستكشف التفاعلات بيني أنا الباحثة والمبحوثة.

ليانا جابر – مركز القطّان

من المؤتمر التربوي الثاني.