رؤى تربوية

فصلية ثقافية تربوية تصدر عن
مركز القطان للبحث والتطوير التربوي
مؤسسة عبد المحسن القطان
رام الله – فلسطين

رئيس التحرير:
وسيم الكردي

مدير التحرير:
مالك الريماوي

سكرتير التحرير:
عبد الرحمن أبو شمَّالة

هيئة التحرير:
نادر وهبة كفاح الفنّي
عبد الكريم حسين سمر درويش قرش
بيسان بطراوي

المحرر المسؤول:
د. فؤاد المغربي (2001-2010)

المجلة فضاء للحرية والاختلاف، والأفكار الواردة فيها تعبّر عن آراء أصحابها، وعن قناعتنا بالحوار المتعدد أفقاً لبداية.

جميع المقالات الواردة في هذا العدد كتبت خصيصاً لـ "رؤى تربوية"، ما لم يرد غير ذلك.

صورة الغلاف: لوحة للفنان التونسي رؤوف الكراي، من قصة «الديك الذي ذهب إلى عرس عمه»، إصدار مركز القطان للبحث والتطوير التربوي 2015.

الصور المستقلة الواردة في ثنايا العدد ليس لها علاقة مباشرة بالنصوص ما لم يرد غير ذلك، وقد تم التقاطها خلال فعاليات نفذها مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

صور نشاطات مركز القطان للبحث والتطوير التربوي بعدسة: خالد فني ويوسف كراجة.

للاستفسار والمراسلة:
رام الله – مركز القطان للبحث
والتطوير التربوي
ص. ب 2276
هاتف: 2/2963281 2 972+
فاكس: 2963283 2 972+
rua@qattanfoundation.org

تصميم وطباعة:
مؤسسة الناشر

في هذا العدد..

دائماً .. التغيير ممكن! ..... وسيم الكردي 2

تقرير اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية في فلسطين 2015 ..... إعداد: اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية 4

فلسطين من وقت لآخر: ملاحظات حول التاريخ الشَفوي ..... د. فؤاد مغربي 21

تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين ..... إلين آشبي 33

التربية العاطفية في مذكرات إدوارد سعيد ..... د. عبد المالك أشهبون 99

الرياضيات واللغة والتواصل ..... جهاد الشويخ 104

كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟
بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة ..... فليب بيرنو 115

تدريس المعارف أم تنمية الكفايات: واقع المدرسة بين أُنموذجين ..... فليب بيرنو 127

تقييم الكفايات ..... فليب بيرنو 137

الإلزام بالكفايات والبحث عن فاعلين
في مجال التقييم (حول تقييم عمل المدرسين) ..... فليب بيرنو 142

عباءة الخبير: ثلاثون عاماً في عملية التطوير 1974 – 2004 ..... دوروثي هيثكوت 150

الكتابة حضور في خريطة اليتم ..... مالك الريماوي 158

يدٌ تهزّ السرير وأخرى تُمسك بالقلم ..... علا بدوي 163

تلك أنا ..... رجاء سرور 170

ذكريات برائحة الورد ..... سحر محمد الجبارين 173

شفافية الدمع وكثافة الرؤيا ..... محمد عوض 175

أنا وأمّي ..... محمد غازي مرعي 178

هذا هو أنا ..... ثائر صلاح 180

ليلة عيد ميلادي ..... شفاء قرجة 183

بين الإرادة والمصير ..... سمر مرتجى 185

همسات معلمة: البحث عن التقدير الضائع ..... سوزان سليم كحيل 188

نهاية حلم شجاع ..... عبير المدهون 191

حكايتي والتعليم: قصة تبدو عادية .. ولكن! ..... كوثر النيرب 194

رحلتي نحو التعليم: من كره إلى حب! ..... رشا مروان علي 196

... وما زلت أبحث عن شيء ما! ..... عمر أحمد خليفة 200

التعليم بين الماضي والحاضر ..... باسم الحاج سعدي 203

ما حفَّزني على أن أكون معلمة ..... رحمة بني عودة 205

قراءة في كتاب منهجيّات البحث في تعليم الدراما ..... أمين دراوشة 208

قراءة في كتاب الدراما والقصة الشعبيّة لسنوات الطفولة المبكرة ..... أمين دراوشة 216

إضاءة على فعاليات مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ..... إعداد: عبد الكريم حسين 224

مفتتح العدد

دائماً .. التغيير ممكن!

وسيم الكردي

(1)

لثلاثة أشهر لم يتمكن المعلمون من تلقي معظم رواتبهم، حيث يحتجز الإسرائيليون أموال الضرائب الفلسطينية التي يذهب معظمها لرواتب الموظفين، هكذا تفعل الحكومات الإسرائيلية منذ عقدين، حين تقرر أنه ينبغي الضغط علينا أكثر فأكثر، أو حين تبتغي منا تنازلاً إضافياً ما أو انصياعاً جديداً، أو لرغبتها في تذكيرنا بأنَّنا واقعون تحت سلطتها، أو لمنعنا من أن نخطو في حياتنا خطوات أكثر من «اللازم» حيث ينبغي إبطاء ذلك ... الخ، وفي كل مرة نقع في الفخ نفسه، ونقع في الحبائل نفسها، ولا نتعلم الدرس من مرة ولا اثنتين ولا ثلاث ولا عشر. وهنا لا أدري أي تعليم سينمو حيث لا يمكن للمعلم أن يعيش بكرامة، أو أن يجتني قوت يومه له ولعياله. والمسألة هنا ليست مسألة راتب فقط، فأنا على يقين أن الناس يمكنها أن تضحي ليس براتبها فحسب، بل بأكثر كثيراً من ذلك، حين تحس بأن ما تفعله هو تضحية سيجتني منها الشعب في يوم ما، وأن صمودها له معنى عميق. أما أن نتحول إلى شعب من المتسولين، ونغدو لاهثين وراء لقمة عيشنا وحسب، ونصبح بلا مشروع وطني إنساني حضاري يتطلب قيادة تدرك كيف تتعامل مع كل هذا الخراب الذي يحيط بنا، وهذا الخراب الذي بات يعشش فينا أكثر فأكثر، وبخاصة في العقدين الأخيرين ... فهذا قطعاً أمر مريع، ولا بد من مواجهته.

(2)

لم نتمكن، كفلسطينيين، من التقاط لحظة تاريخية بين أيدينا حين كان بإمكاننا أن نعيد النظر في كثير من مناحي حياتنا؛ إدارة صمودنا ونضالنا بحنكة ودراية، إدارة حياتنا اليومية. كان يمكننا أن نحدث ثورة في الصحة والإدارة والتعليم والسياحة والآثار، صحيح أن الاحتلال سيعرقل كل ذلك، ولكن الشعوب إن أرادت فإنها ستجد طرائقها في المقاومة والاستمرار وحفظ روحها، والنفخ في جذوتها لتبقى مشتعلة، وإن كانت نائسة في بعض الأحيان.

(3)

كان يمكننا أن نحدث تغييراً جوهرياً في التعليم؛ في المناهج (التي قزمت، ولم يشأ أن يعترف أحد بذلك، أما اليوم فالكثيرون يلوحون برايات الإصلاح) في التكون المهني للمعلمين (حيث أننا لم نتمكن من إحداث تغيير جوهري في التكون المهني للمعلمين؛ سواء من قبل المؤسسات الأكاديمية أو عبر برامج التدريب الحكومية، ومعظم برامج التدريب المبنية على أجندات أجنبية).

(4)

ومع ذلك، فطالما أن هناك شعباً لا يموت ولا ينتهي، فليس هناك «فوات أوان»، إن خطوة نحو التغيير هي دائماً ممكنة، صحيح أنها تتطلب الكثير من العوامل كي تتضافر من أجل خطوها، ولكنها في الأحوال جميعها ممكنة، وإذا توفرت إرادة للتغير، فإن كل شيء ممكن، إن فقدان الوصلة أو اهتزاز الثقة أو الارتهان للواقع لن يجلب لنا سوى

من فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

مزيد من التقهقر. ولذلك، فإننا أمام تحديات وجودية، وليس مجرد تحديات عابرة أو طارئة، ولن يأتي لنا خلاص من الفضاء.

(5)

لقد قدمت لجنة مشكلة من قبل رئيس مجلس الوزراء تقريراً للمجلس الوزاري حول واقع التعليم في فلسطين، واقتراحات عديدة في كل المجالات، ويقوم التقرير أساساً على أنه ينبغي أن نفيد من المنجز الذي حققه التعليم في بلادنا، وأن هناك ضرورة إلى إحداث تغيير جوهري في معظم مناحيه. إذن، لدينا تقرير أمام مجلس الوزراء (وهو أمامكم أيضاً؛ فهو منشور في هذا العدد من «**رؤى تربوية**» وهذا التقرير يحتاج إلى خطوات عملية ومنهج فعل حقيقي من أجل المباشرة في التغيير؛ التغيير المتزامن في كثير من المجالات، والتغيير الجذري في مجالات محددة، والتغيير التدريجي في مجالات، والتغيير بناء على الأولوية في مجالات أخرى. ولكن في جميع الأحوال، فإن المسألة ليست مسألة إجرائية أو إدارية بحتة، إنها في جوهرها مسألة تتصل بالرؤيا والمفاهيم والقيم، وهذا يتطلب قيادة التغيير في الرؤية والمنظور من خلال الممارسة الفعلية؛ الممارسة التي تعمّق الرؤى، والرؤى التي تطور الممارسة؛ إنهما عمليتان متداخلتان ينبغي تضافرهما معاً.

(6)

لست متأكداً من أن مجلس الوزراء سيفعل كل ما ينبغي في هذا الاتجاه، وهنا لا أتكلم عن النوايا الحسنة، بل عن الأفعال الحسنة، كما أن هناك مقاومة للتغيير ستظهر من الكثيرين؛ سواء في المؤسسة الرسمية أو السياق المجتمعي، ولذلك فإن نشرنا للتقرير، وهو بالمناسبة ليس تقريراً حالماً، وليس تقريراً مُرضياً بدرجة كافية لكثيرين، فأنا، مثلاً، لا أعتقد أن التقرير ينسجم تماماً مع تطلعاتي للتغيير في المجال التربوي، ولكنه في الحقيقة أهم من ذلك، لأنه يمثل تسوية بين قطاعات مختلفة من المجتمع، ورؤى متعددة كانت متضاربة في كثير من الأحيان، إنه تقرير يشكل خلاصة لعمل جماعي لمجموعة من الناس المختلفين والمؤتلفين ما بين رؤى وأخرى.

(7)

ولأن هذا التقرير لا يمكن أن يكون مكتملاً بذاته، فإن محكه الجوهري يقوم على الفعل، ما الذي سنفعله اليوم؟ وما الذي سنفعله غداً؟ وهذا الفعل لا ينبغي أن يكون مقتصراً على «جهات مسؤولة»، بل على المجتمع برمته، وإلا وقعنا فيما وقعنا فيه قبل عشرين عاماً، وكأننا نحرث البحر. إن دوركم، كمعلمين وتربويين وأهال ومؤسسات، جوهري في هذه الرحلة المبتغاة، ودون ذلك فإن تغييراً حقيقياً لن يحدث، ولن يكون للتعليم دور في انتشال المجتمع فيما هو فيه، ولن يكون ممكناً الانتقال إلى المستقبل بخطى طموحة.

(8)

ولا أود هنا في هذه الافتتاحية أن أمر على التقرير أو أهم ما ورد فيه أو أقدم خلاصة له، بل إنني أدعوكم إلى الذهاب إليه مباشرة وقراءته ومحاورته، فهناك الكثير مما يمكن أن يقال فيه، والنظر في دوركم الممكن في هذه العملية التي ينبغي أن يكون لنا جميعاً فيها دور مهما صغر أو عظم، فبالتأكيد سيكون له أثره على المدى المنظور، وكذلك على المدى البعيد.

من أحد مساقات المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي 2014.

تقرير اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية في فلسطين 2015

إعداد: اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية في فلسطين

ملخص التقرير

يعتبر التعليم المحرك الأساسي للتنمية، ويقاس تقدم الأمم والدول بمدى اهتمامها بالتعليم، وتقوم الدول بمراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة ودورية بهدف إعداد مواطنيها ومجتمعها للمنافسة على مستوى العالم لمواجهة التحديات، كالتعامل مع ثورة المعلومات والاتصالات، وتنامي المعرفة بشكل مطّرد، وما يحمله المستقبل من تغيرات في المجالات الاقتصادية والتنموية. لذا، فإن قدرة النظام التربوي على مواكبة التغيرات، والتصدي للتحولات المستمرة، تتجلى في قدرته على بناء الإنسان وتأهيله بشكل شامل، بما يضمن حصوله على المعارف الحديثة المطلوبة والمستجدة، وإتقانه للمهارات الحياتية والتقنية الفنية، واكتسابه الاتّجاهات والقيم الإنسانية مع الحفاظ على هويته الوطنية وتراثه وثقافته العربية الإسلامية.

إن الظروف السياسية المتغيرة، واستمرار الاحتلال الإسرائيلي، واستحقاقات إقامة الدولة الفلسطينية والاستقلال الوطني، جميعها تؤثر على معظم مناحي الحياة في فلسطين، وتفرض على الفلسطينيين استحداث نظام تربوي (فلسطيني) مرن، يستجيب بشكل مستمر للتغيرات الدائمة، ويؤهل الأفراد لغد أفضل، وذلك على اعتبار أن الإنسان هو أساس العملية التنموية والرأسمال الاجتماعي ومحورهما. لذا، فإن التربية والتعليم، وفي الإطار الأوسع المعارف، هي المجال الأهم لتطوير مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في فلسطين. ولتحقيق ذلك، ولمواجهة التغيرات المستمرة، والمساهمة في بناء الدولة الفلسطينية، واستكمال مشروع التحرر الوطني، كان لا بد من مراجعة النظام التعليمي في فلسطين وتقييمه من حيث محتوى المناهج، وطرق التدريس، والتقويم، والمتابعة، والبيئة التعليمية من حيث مدى قدرتها على تعزيز التعلم النشط، والتفكير الناقد الحر، وحل المشكلات، ومراعاة الفروق الفردية، آخذين بعين الاعتبار التطور التكنولوجي وعلاقته بطرائق التدريس واهتمامات المتعلم. فالاستثمار في التعليم، هو ركيزة أساسية على طريق نيل الحقوق الوطنية والسياسية، وخطوة استراتيجية لتطوير فلسطين، ليس ثقافياً فحسب، وإنما أيضاً اقتصادياً واجتماعياً، والمنافسة على مستوى المنطقة.

أولت السلطة الوطنية منذ تسلمها صلاحية قطاع التعليم اهتماماً خاصاً به، وحققت العديد من الإنجازات على صعيد منع انهيار النظام التعليمي، وضمان استمرار المجريات اليومية للتعليم على الرغم من الظروف السياسية وممارسات الاحتلال، واقتصرت الجهود على المتابعات والإجراءات العادية للتخفيف من أثر العدوان الإسرائيلي المستمر على العملية التعليمية، التي لم ترتقِ إلى مستوى التطوير والتحديث الحقيقي لكينونة النظام التعليمي مقارنة بالوصف التاريخي للشعب الفلسطيني بأنه من أكثر الشعوب تعلماً. والآن، ومع وجود حكومة تولي التعليم اهتماماً خاصاً، آن الأوان للبدء بالتغيرات الجذرية بكل متطلباتها واستحقاقاتها المادية والبشرية.

وبعد مراجعة شاملة للمحاور المختلفة في قطاع التعليم، تبين «أن التعليم بوضعه الحالي لا يلبي معايير الجودة المتعارف عليها، وبحاجة ماسة إلى إصلاح شامل لجميع قطاعاته». فالمناهج الحالية مثقلة بالمعلومات، والمواد الدراسية تعتمد الحفظ والتلقين والتعلم عن ظهر قلب، وتركز على المعارف ومهارات التفكير الدنيا، وتهمل التطبيق ومهارات الحياة والتفكير العليا، فهي لا تعزز الإبداع والتحليل الناقد وحل المشكلات، ولا تتطرق إلى التعليم

الريادي. كما أن البيئة المدرسية لا تشجع البحث والاستقصاء، ولا تلبي احتياجات المتعلمين المختلفة تبعاً لتطور نمائهم، وتعدد ذكاءاتهم، واختلاف قدراتهم وبيئاتهم. إن استراتيجيات التعلم المتبعة في معظم المدارس الفلسطينية، تتمركز حول المعلم أو الكتاب المدرسي، مهملةً المتعلمين بشكل قصدي أو غير قصدي، فمشاركة المتعلمين في الصف محدودة لا تتعدى الاستجابة السلبية لأسئلة المعلم، فالنظام التعليمي لا يوازن من حيث الأهمية بين المتعلم والمعلم والمدرسة والمنهاج. إن أي نظام تعليمي نموذجي يجب أن يخلق حالة التوازن الشاملة بين المتعلم والمعلم والمدرسة والمنهاج.

كما يفتقر النظام التعليمي الحالي إلى التواصل الحقيقي بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي في القضايا التربوية، فالمجتمع الفلسطيني، بجميع شرائحه، لا يزال يراقب ما يحدث على صعيد تعليم أطفاله دون تدخل في التخطيط والمراقبة والمتابعة له. كما أن هنالك غياباً لمرجعية قانونية للتعليم، ما يساهم في إمكانية تعدد التفسيرات والمرجعيات الفردية لأي قرارات تؤخذ. فالقرارات تؤخذ بشكل فردي، وعلى أعلى المستويات، وذلك ناتج عن مركزية الإدارة التربوية، ما يؤثر على واقع الميدان التربوي، وبخاصة صلاحية المعلمين في اختيار ما يناسب احتياجات طلبتهم، وصلاحيات مديري المدارس، إضافة إلى الصلاحيات المحدودة الممنوحة لمديري التربية والتعليم في مناطقهم. ومن ناحية أخرى، فإن تعدد الجهات المركزية في وزارة التربية والتعليم العالي التي تتعامل مع الميدان دون تنسيق وتكامل في العمل فيما بينها، يعتبر من أكثر العوامل سلبية على إنجاز العمل في الميدان بجودة عالية.

إن أساليب التقويم المتبعة في المدارس الفلسطينية هي أساليب تقليدية، تعتمد، في الغالب، الامتحان الورقي أساساً لقياس ما تم حفظه من الكتب المدرسية، وذلك لن يساهم في تحسين جودة التعليم، ولا في تكوين مواطن فلسطيني قادر على التساؤل وحل المشكلات والمساهمة في بناء مجتمع، فالمدارس تعمل لأجل تهيئة طالب قادر على النجاح بامتحان الثانوية العامة (التوجيهي)، من خلال استذكار مجموعة من المعلومات والامتحان بها. فنظام التوجيهي الحالي هو أحد أسباب الجمود المستمر في النظام التربوي. وبسبب طبيعة الامتحان المعتمدة على الحفظ والاسترجاع، نجد نسبة الملتحقين بالفروع الأكاديمية وبخاصة فرع العلوم الإنسانية (الأدبي) تصل إلى 76%، أما الفرعان العلمي والمهني، فإنهما يعانيان من شح الإقبال عليهما، ولذلك انعكاسات خطيرة على نظام التعليم العالي، وتفشي البطالة بين أوساط الشباب.

أما واقع المعلمين الفلسطينيين، فعلى الرغم من التزايد المطّرد في الطلب على مهنة التعليم (ارتفاع نسبة البطالة وعدم توفر مشغلين في القطاعات الأخرى) فإن المعلمين يعانون من أوضاع وظيفية ومهنية سيئة، ليس أقلها انخفاض متوسط راتب المعلم، وتراجع مكانته الاجتماعية، وقلة دافعيته للعمل، وصعوبة الظروف الوظيفية في المدرسة. فكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الصلاحيات المعطاة للمعلم، وتشدد نظام الإشراف والرقابة عليه، وتعدد الجهات التي تلقي بالمهام على كاهله، وكثرة برامج التدريب التي يشارك بها بطريقة عشوائية، ومن جهات متعددة، دون وجود استراتيجية ومنهجية واضحة تنظم عملية التعاطي مع التدريبات الداخلية والخارجية، كل ذلك يزيد من إحباط المعلمين، ويقلل من إنجازاتهم في الميدان.

وللنهوض بالتعليم، لا بد من العمل من خلال رؤية تربوية فلسطينية متنورة، تركز على الإنسان الفلسطيني كفرد، من خلال تعزيز منظومة القيم والأخلاق وإعادة بنائها، واكتساب المعرفة وإنتاجها بتوظيف أحدث التقنيات التكنولوجية للوصول إلى التحرر والتنمية، وتحقيق أهداف المجتمع الفلسطيني المتنور الحديث. ومن أهم أولويات النموذج الإصلاحي هو تحسين أوضاع المعلمين الوظيفية، وتطوير الإدارة اللامركزية في التعليم، وإشراك المجتمع في العملية التعليمية لمتابعة ومراقبة بناء الإنسان الفلسطيني المشارك القادر على التساؤل والحوار والتعلم في بيئة آمنة وحوارية تراعي قدراته وإمكانياته وبطريقة تعلم تناسبه.

ومن ناحية أخرى، على نظام التعليم العام، بشقيه الأكاديمي والمهني، رفد مؤسسات التعليم العالي بطلبة يمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين، ويستطيعون البحث والتقدم في مسارات أكاديمية ومهنية تلبي احتياجات سوق العمل، وأن يوجه الطلبة حسب ميولهم وقدراتهم، في تحديد دقيق للمهارات المتوقعة المطلوبة لزيادة منافسة الخريجين على الوظائف، وامتلاك المهارات المطلوبة والمعرفة.

اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية

تشكلت اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية في فلسطين بمبادرة مشكورة من دولة رئيس الوزراء الدكتور رامي الحمد الله، وبرئاسة معالي وزير التربية والتعليم لمراجعة حيثيات النظام التعليمي الحالي، وتطوير منهجية واضحة للإصلاح التربوي تواكب التطور العالمي، وذلك في كل مستويات التعليم العام والعالي (التعليم المهني والتقني والمفتوح)، مع التركيز على نقاط القوة في النظام التعليمي وتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف لوضع آليات للتغلب عليها والحد منها، وتطوير نموذج للنهوض بالتعليم في فلسطين.

نبذة عن تشكيل اللجنة وآليات العمل بها

شكّل دولة رئيس الوزراء اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية بقرار صادر عن مجلس الوزراء بتاريخ 2013/10/24 والحامل رقم (16/02/ر.و./ر.ج) باسم اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية في فلسطين، بعضوية عدد من الشخصيات المهنية والاعتبارية والممثلة لقطاعات تعليمية مختلفة (انظر ملحق رقم 1)، وبناءً على توجيهات دولة رئيس الوزراء بالاجتماع الأول للجنة، اتفق على اعتبار التعليم استثماراً وطنياً وأساساً ومحركاً للعملية التنموية، وذا أولوية كبرى للحكومة الفلسطينية السادسة عشرة، كأداة للتطوير والبناء والتقدم. وقد بدأ عمل اللجنة بتاريخ 2013/12/9، ويغطي عمل اللجنة كلاً من التعليم العام، والتعليم العالي (الجامعي، والتقني، والتقليدي، والمفتوح).

كلفت اللجنة بتطوير نموذج نوعي للنهوض بالتعليم في فلسطين باعتباره محركاً أساسياً لعملية التنمية الشاملة للمجتمع الفلسطيني، من خلال وضع إطار وسياسات ضمن السياق القيمي الأخلاقي الخاص والعام، وذلك بعد إجراء مراجعة شاملة ومعمقة للمسيرة التعليمية في فلسطين.

عقدت اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية العشرات من الاجتماعات منذ تشكيلها لتحقيق ذلك. وتم مراجعة وتحليل كل ما هو متوفر من دراسات وتقارير في وزارة التربية والتعليم العالي، وخطتها الاستراتيجية للأعوام 2014-2019، ودراسة الوضع الحالي في الوزارة، من خلال مقابلات ولقاءات مكثفة بين أعضاء اللجنة والمختصين من مسؤولي وزارة التربية والتعليم العالي وموظفيها وفنييها، ومجموعة مختارة من مديري التربية ومديري المدارس والمعلمين، حيث كانت هذه اللقاءات مثمرة ومفيدة، أدت إلى مراجعة شاملة في مجال التعليم العام، كما تم عمل مراجعة نقدية لنماذج دولية متميزة في التعليم مثل **سنغافورة، وماليزيا، وفنلندا، واليابان**، واستخلاص الدروس والعبر منها.

التحديات التي تواجه النظام التعليمي في فلسطين

1. **الاحتلال الإسرائيلي والواقع السياسي** المتغير تبعاً للمستجدات المتواصلة، وانعكاس ذلك على استراتيجيات السلطة الوطنية الفلسطينية، والأحزاب السياسية الفلسطينية، والمجتمع الفلسطيني بشكل عام. فعلى مستوى التخطيط، فإن الخطط التي يتم إعدادها لا يتم تنفيذها في كثير من الأحيان، لأن تمويلها مرتبط بالواقع السياسي، كما أن العدوان الإسرائيلي المستمر ساهم في إضعاف العملية التعليمية وإصابتها بشكل مباشر في كثير من المواقع، ومن أهمها قطاع غزة ومدينة القدس.
2. **المشروع الوطني الفلسطيني** وضرورة التحرر وتجسيد الهوية وتضارب الأجندات الوطنية والعربية والدولية، وانعكاس ذلك على المواطن الفلسطيني، فلم يعد واضحاً ما هو دور المؤسسة التعليمية الوطني؛ فهل هو لتجسيد الهوية الوطنية وللمساهمة في بناء الإنسان القادر على الصمود والمقاومة لتحرير وطنه، أم هو لبناء مواطن صالح في دولة مدنية سالمة ومسالمة، أم تهيئة مواطن يؤمن بالسلام والعولمة والديمقراطية التي يتعلمها عبر مشاريع خارجية داخل المدرسة؟
3. **قانون التعليم**: غياب قانون حديث للتعليم الفلسطيني، حيث أن القانون المعد سابقاً عرض بقراءة أولى وثانية في المجلس التشريعي، ولكن ظروف الانقسام حالت دون إقراره بالقراءة الثالثة، وذلك يؤدي إلى إدارة نظام تعليمي كامل دون وجود قانون واضح ينظم العمل.
4. **هيكلية وزارة التربية والتعليم العالي**: هناك حاجة لإعادة تشكيل هيكلية وزارة التربية والتعليم العالي الحالية، حيث هناك العشرات من الإدارات العامة والمديريات في تداخل واضح في المهام والمسؤوليات، ما يربك العمل ويعيقه ويؤدي إلى منافسات وتضارب في القرارات والتعليمات للميدان. كما أن هنالك أثراً لاستمرار فصل ودمج وزارتي التعليم العام والتعليم العالي مع توالي الحكومات.
5. **الموازنات الحكومية المرصودة للتعليم**، حيث أن هناك تدنياً في حصة التعليم من موازنة الحكومة، كما أن قلة حصة الجامعات، وبخاصة موازنة البحث العلمي، من الموازنة الحكومية ينعكس سلباً على واقع البحث العلمي وأهميته في فلسطين.
6. **تراجع أوضاع المعلمين الوظيفية** وتدني مستوى المعيشة لهم وللعاملين في قطاع التعليم، ما أثر سلباً على مكانة المعلمين الاجتماعية، وبالتالي مكانتهم داخل مدارسهم وبين الطلبة.
7. **ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** وما رافق ذلك من انفتاح على العالم الخارجي، وظاهرة العولمة، وبُعد نظام التعليم الحالي عن التطور التكنولوجي، حيث أن الكثير من المواد التعليمية قد أصبحت قديمة نسبياً، وأن العديد من الطلبة على اطلاع بالمستجدات التكنولوجية، ولا يزال الكثير من معلميهم غير ملمين بأساسيات استخدام التكنولوجيا في التعلم وفي متطلبات الحياة لهذا العصر، ما انعكس سلباً على إيمان الطلبة بأهمية المدرسة واحترامهم لمعلميهم.
8. **تدخل الجهات الخارجية من خلال التمويل**: تعدد الجهات الممولة للتعليم وانعكاس أجنداتها على أولويات التطوير، حيث أن التكلفة التطويرية لوزارة التربية والتعليم تعتمد بمعظمها على المشاريع الدولية، وليست مرتبطة

بأولويات التعليم في فلسطين، وفي كثير من الأحيان هي تجارب يتم تطبيقها وتنتهي بانتهاء التمويل، ما يؤثر سلباً على مسيرة التنمية المستدامة للقطاع التربوي.

9. **التنوع في خصوصية المواقع الفلسطينية المختلفة تبعاً للأوضاع السياسية**؛ مثل خصوصية القدس والمناطق المحيطة بجدار العزل العنصري، وقطاع غزة، ومناطق «ج»، والأغوار، وغيرها. فكل حالة منها تحتاج إلى خطة للتعليم مختلفة، وبأولويات مختلفة تبعاً لاحتياجات المنطقة وسكانها، فوجود خطة تطويرية واحدة للتعليم دون بدائل، أو خطة طوارئ معدة مسبقاً، يعيق تحسين التعليم.
10. **مركزية الإدارة**: جميع القرارات التعليمية تؤخذ على مستوى وزارة التربية والتعليم، وفي الغالب لا يوجد تفويض للصلاحيات لمديريات التربية أو لمديري المدارس في الجانبين الإداري والمالي.
11. **ضعف مخرجات التعليم العالي**، بما يتضمنه ذلك من تكرار البرامج الأكاديمية المطروحة في مؤسسات التعليم العالي، واستمرار التراجع في نوعية المخرجات التعليمية المرتبطة بالمتعلمين على مستوى التعليم العام والعالي، وتزايد أعداد الخريجين من الكليات الإنسانية، وتزايد معدلات البطالة بين الخريجين، وجدوى وجودة برامج التعلم المفتوح، وضعف البحث العلمي في فلسطين ومحدودية النشر العالمي الفلسطيني.

واقع التعليم العام في فلسطين وتوصيات لتطويره

استلم الفلسطينيون مسؤولية الإشراف وإدارة العملية التعليمية بعد العام 1994، وتم إنشاء وزارة التربية والتعليم لاحقاً لاتفاق أوسلو. وقد تم تحقيق العديد من الإنجازات، وتمت إدارة التغيرات في العملية التعليمية المرتبطة بالواقع السياسي في الانتفاضات المتتالية، ما منع التدهور في النظام التعليمي ككل، وكانت الجهود تتركز على معالجة حالة الضعف في البنية التحتية (الخطة الاستراتيجية، 2014)، ومواجهة التزايد السريع في الطلب على التعليم، من خلال بناء المئات من المدارس وتجهيزها، مع العلم بأن حوالي 40% من السكان هم في فئة عمر التعليم.

تتحمل الوزارة مسؤولية إدارة المدارس الحكومية بما تحتوي ما نسبته 67.08% من مجموع الطلبة، وتشرف على المدارس التي يديرها القطاع الخاص بما نسبته 8.85% من الطلبة، وتشرف وكالة الغوث الدولية على ما نسبته 24.07% من مجموع الطلبة الكلي. وقد بلغ عدد المدارس الكلي في فلسطين 2753 مدرسة، موزعة على 23 مديرية تربية، منها 7 في قطاع غزة، وبلغ عدد الطلبة الكلي 1.136.739 طالباً وطالبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

تبين من نتائج العديد من الدراسات والأبحاث المنشورة والمعدة من قبل العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي، والباحثين، والأكاديميين في الجامعات الفلسطينية، والمؤسسات التربوية، والخبراء الدوليين، أن التعليم في فلسطين شهد تطوراً ملحوظاً في السنوات الماضية على المستوى الكمي (تقرير التعليم للجميع، 2014). أما على مستوى نوعية التعليم، فالعديد من المؤشرات تؤكد على التراجع المستمر في ذلك، وأن هنالك حاجة ماسة إلى إصلاح التعليم في فلسطين وتحقيق الجودة المنشودة التي تعتبر الهدف الأسمى الذي نسعى له جميعاً. وفيما يلي أبرز التحديات والتوصيات تبعا للمحاور:

أولاً. رياض الأطفال

تشرف وزارة التربية والتعليم العالي على هذا القطاع من حيث الترخيص والمناهج، ولكنها ليست مسؤولة عن رياض الأطفال بشكل مباشر، وقد بلغت معدلات الالتحاق الإجمالية في رياض الأطفال 43.3%، وهذه نسبة متدنية مقارنة مع أهمية هذه المرحلة العمرية للطفل، وضرورة التحاقه بمؤسسة تربوية تساهم في تطوره النفسي والاجتماعي والعقلي ومهاراته العملية والحسية والحركية.

التحديات:

1. رفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال.
2. تحسين أداء العاملين والعاملات في رياض الأطفال.
3. توفير الميزانيات لدعم قطاع الطفولة المبكرة.
4. ترابط المناهج المقدمة مع فلسفة التعليم في فلسطين.

التوصيات:

1. تشجيع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المحلي على الاستثمار في قطاع رياض الأطفال.
2. صياغة التشريعات والقوانين الداعمة لضمان الأمن والأمان للطفل، والتأكيد على التربية الشاملة.
3. تقويم تجربة مشروع الصف التمهيدي لدراسة إمكانية تعميم التجربة (مالياً، وإدارياً، ونوعياً) حيث أن تعميم التجربة قد يشكل عبئاً جديداً على الحكومة لا داع له.

ثانياً. التعليم العام

2-1 قدرة النظام التعليمي على المواءمة ما بين الطلب والعرض

إن التزايد المستمر في أعداد الطلبة يتبعه تزايد ملائم في أعداد الشعب والمدارس والمعلمين من خلال بناء مدارس جديدة، أو إضافة غرف صفية، وتعيين معلمين وموظفين في المدارس سنوياً،

حيث بلغت نسبة الزيادة السنوية في عدد الطلبة في المدارس الفلسطينية 0.9%، رافقها تزايد في عدد الشعب بنسبة 1.7%، وتزايد 2.7% في عدد العاملين بالمدارس. هذه المواءمة ساهمت في تحسين بعض المؤشرات النوعية في التعليم، فبلغت نسبة الطلبة لكل شعبة 29.7 طالباً، والمساحة المخصصة لكل طالب التي تقل عن 1.2%، وصلت إلى 25.9% من مجموع الغرف الصفية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013).

التحديات:

1. خصوصية القدس وقطاع غزة والأغوار والمناطق حول الجدار والإجراءات التعسفية للاحتلال الإسرائيلي، فيما يتعلق بإنشاء المدارس الجديدة في تلك المناطق.
2. يتم التبرع بالأراضي من قبل المجتمع المحلي أو البلديات، ولا يتم شراؤها حسب حاجة المناطق والجذب السكاني، ما يؤثر سلباً على توزيع المدارس جغرافياً حسب الكثافة السكانية والاحتياجات.
3. مواءمة المدارس القائمة للمعايير الدولية للأبنية المدرسية، حيث أن أكثر من 50% من المدارس بحاجة إلى استبدال.
4. مواءمة المدارس القائمة والمستأجرة لاحتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
5. غياب السياسات المتعلقة بجنس المدرسة (ذكور، إناث، مختلطة) وآلية توزيع ذلك.
6. نسبة التحاق الطلبة بالفروع العلمي والأدبي والمهني، فإن ما نسبته 76% يلتحق بالفرع الأدبي مقارنة بـ 21% بالفرع العلمي، و3% بالفرع المهني، وهذا ينعكس سلباً على توزيع الطلبة في مؤسسات التعليم العالي من حيث التخصص واحتياجات سوق العمل، ويزيد من البطالة، كما يزيد الفجوة بين التخصصات الإنسانية والعلمية والحاجة من المهنيين والتقنيين المهرة.

التوصيات:

1. مراعاة الخصوصية المناطقية عند البناء المدرسي ووضع أولويات لذلك.
2. وضع خطة لاستبدال المدارس القديمة غير المطابقة للمواصفات الدولية.
3. تقليل نسبة الملتحقين بالفرع الأدبي لصالح الفرع العلمي والمهني من خلال تغيير سياسات القبول، ووضع مجال للاختيار في المواد الدراسية في الصف العاشر.
4. استئجار أو شراء أبنية في القدس الشرقية، ومواءمتها لتصبح مناسبة تربوياً ما أمكن.
5. توظيف المدارس لخدمة المجتمع.

2-2: الفجوة بين الجنسين في التعليم

انتهجت الوزارة سياسة توفير فرص الالتحاق للجنسين بالتساوي، مع إعطاء وزن أكثر لتعليم الإناث، وهذا ما يميز النظام التعليمي الحالي، فقد حققت الإناث نسب التحاق فاقت الذكور في المستويات المختلفة، وقد وصلت معدلات الالتحاق إلى 100% عند عمر 7 سنوات، ولكنها انخفضت إلى 69% عند عمر 17 سنة، ولكن هنالك تفاوتاً واضحاً في الأعمار 12-17 بين الجنسين لصالح الإناث، نتيجة لتزايد نسب تسرب الذكور من المدارس الثانوية، حيث بلغت نسبة التسرب (3.59% للكل، و4.21% للذكور). أما التعليم المسائي، فإن نسبة الشعب التي تداوم مسائياً وصلت إلى 0.1% من مجموع عدد الشعب في الضفة (27 شعبة)، وفي غزة فقد بلغت 37.8%.

التحديات:

1. تسرب الذكور من المدارس الثانوية.
2. مستويات المدارس الحكومية غير المنتظمة.
3. التعليم المسائي في غزة ونظام الفترات.
4. عزوف الذكور عن مهنة التعليم، وبخاصة في تخصصات معينة كاللغة العربية والعلوم والرياضيات، مع أن الظاهرة هي عالمية، ولكن الخصوصية الثقافية تحتم تشجيع الذكور على الالتحاق بمهنة التعليم.
5. تدني مستوى مشاركة الإناث في سوق العمل على الرغم من التحاقهم بالتعليم العام والعالي بنسب تفوق نسب الذكور.

التوصيات:

1. إيجاد نظام لتحفيز الذكور للالتحاق بمهنة التعليم، وبخاصة في تخصصات معينة كاللغة العربية، والفيزياء، والرياضيات.
2. إعادة توزيع المدارس للمستويات الثلاثة المقترحة، وهي: مرحلة التأسيس (صفوف 1-4)، مرحلة التمكين (صفوف 5-9)، مرحلة الانطلاق (صفوف 10-12)، مع ضرورة إبقاء نماذج لمدارس شاملة.

3-2 المعلمون، ويشمل ذلك الكادر العامل في وزارة التربية والتعليم العالي ومديريات التربية

يعتبر المعلم الجيد هو أساس التعليم النوعي في المعايير العالمية للتعليم، وتبعاً لمقولة إن أي نظام تربوي لن يرتقي لمستوى أعلى من مستوى المعلمين فيه، وبالتالي فالمعلمون في فلسطين هم رأس المال الحقيقي الذي يعتمد عليه في عمليتي الإصلاح والتنمية. ويعاني هذا

القطاع من مجموعة من التحديات التي تعتبر المؤثر الأول على نوعية التعليم، وتحد من تطور هذا القطاع المهم، ومن أهم هذه **التحديات**:

1. أوضاع المعلمين الوظيفية المحدودة، ومن أهم المؤشرات على ذلك تراجع دافعية المعلمين نحو مهنة التعليم، وزيادة عدد الراغبين في ترك مهنة التعليم في حالة توفر فرص عمل أخرى، وتزايد معدلات الاحتراق الوظيفي (الشعور بالإجهاد والإحباط وعدم الرضا والرغبة في العمل)، وتأثير ذلك على أداء المعلمين، تزايد أعداد العاملين من المعلمين في مهن أخرى بعد الدوام المدرسي، وبخاصة من الذكور لتأمين متطلبات الحياة الأساسية.
2. تأهيل جميع المعلمين تربوياً، حيث أن ما يقارب 70% من المعلمين بحاجة إلى تأهيل تربوي؛ بمعنى أن ليس لديهم مؤهل تربوي.
3. استقطاب أفضل الخريجين لمهنة التعليم.
4. تأنيث التعليم (أعضاء الهيئة التعليمية من الإناث) وعزوف الذكور عن التعليم.
5. تزايد معدلات العنف المدرسي بين الطلبة، وبين الطلبة والمعلمين.
6. نظام الإشراف التربوي الحالي بمنظومته المعمول بها حالياً.
7. تضارب برامج التدريب للمعلمين وتداخلها، وغياب أثر الكثير منها على أداء المعلمين وتبعيتها لجهات متعددة داخل الوزارة.
8. مهنة التعليم، بحيث لا يستطيع أي خريج أن يمارس مهنة التعليم دون حصوله على رخصة مزاولة المهنة.
9. ازدحام جدول أعمال المعلمين بالمهام الإدارية والأعمال الورقية التي غالباً لا يتابعها أحد، إضافة إلى تزاحم المشاريع التطويرية من المؤسسات الدولية والمحلية.
10. الرؤية المجتمعية لمهنة التعليم والنظرة الدونية لها ومعاناة المعلمين تبعاً لذلك.

التوصيات:

1. رفع عام لرواتب المعلمين، وفتح الدرجات وتسكينها وفق الرتب المطروحة في الاستراتيجية لتأهيل المعلمين.
2. تطوير ما يسمى بسلة المحفزات أو الميزات (مثل تأمين صحي جيد، إعفاء أبناء المعلمين من الأقساط الجامعية، جمعيات إسكان للمعلمين، ربط العلاوات السنوية بأداء المعلمين، تنفيذ نظام الرتب الوظيفية).
3. فتح الفرصة أمام المعلمين لأخذ سنة مدفوعة الراتب للتطوير المهني، و/أو العمل في مؤسسات تربوية متميزة خارج فلسطين.
4. تنفيذ قانون مهننة التعليم، والتأكيد على ضرورة حصول المعلم على رخصة مزاولة المهنة.
5. تطوير برنامج منح لاستقطاب أفضل الخريجين لمهنة التعليم، ورفع نسبة القبول لكلية التربية في الجامعات الفلسطينية لتكون 80% فأعلى.
6. تخفيف نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية، وذلك ليتسنى له القيام بمهام التخطيط والتطوير.
7. توفير الوقت للمعلم للقيام بالأعمال الكتابية والإدارية المناطة به، وذلك من خلال اعتبار يوم العمل من الساعة السابعة والنصف حتى الثالثة.
8. محو الأمية الحاسوبية لجميع المعلمين.
9. منح المعلمين ومديري المدارس مساحة من الحرية في المدارس لتنفيذ مبادرات تعليمية إبداعية.
10. تحديث نظام الإشراف التربوي، واتباع الممارسات التدريبية الجيدة التي تقوم على أساس تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين على مستوى المدارس وليس الوزارة.
11. ضرورة تعيين المعلمين لمدة سنتين تحت التجريب، وبعقود قبل تثبيتهم بالوظيفة الحكومية، ويتم خلال السنتين متابعة تدريبهم وتقييمهم بشكل دوري.
12. عدم تعيين أي معلم جديد للمرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 قبل أن يعمل كمساعد معلم لمدة سنتين.

4-2 الكتب الدراسية والمحتوى التعليمي (المنهاج الدراسي)

تمت المباشرة بإعداد المنهاج الفلسطيني الأول مع إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية. ومع نهاية العام الدراسي 2006، كان هنالك منهاج فلسطيني متكامل لكل الصفوف لأول مرة، واعتبر ذلك إنجازاً متميزاً في حينه من قبل العديدين. وقد تساءل الكثير من الباحثين والتربويين عن إمكانية أن يساهم هذا المنهاج بنقل المجتمع من التلقين إلى التعلم والاكتشاف، ومن مركزية المعلم إلى فردية المتعلم. وقد رافق عملية تطبيق المناهج، إعداد العديد من الدراسات لتقييمها، وبخاصة بعد العام 2008، ووصف المنهاج بأنه الجديد القديم (فاشه). وعلى الرغم من وجود أسس فلسفية للخطة الوطنية للمنهاج الفلسطيني التي حددت بالأسس الفكرية والوطنية والاجتماعية والمعرفية والنفسية، فإن العديد من الباحثين، ومنهم قزاز (2000)، اعتبروا أن هنالك غياباً واضحاً للإطار المرجعي الذي بنيت عليه المناهج، وعلاقة ذلك بالمجتمع الفلسطيني وخصائصه المستقبلية، كما أن تعميم المناهج قبل تجريبها، أدى

إلى مشكلة حقيقية كان يمكن تجنبها (عفانة، 2004). وقد واجه معدو المناهج العديد من الصعوبات، كان من أهمها عدم التنسيق بينهم بشكل شامل، وغياب إطار العمل الفلسفي الموجه الملزم. وفي تقرير مولكين (2013) لدعم تطوير المناهج، وصف المنهاج بأنه مثقل بالمعلومات، ويركز على التذكر، وأنه طويل نسبياً. أما دراسة قبج (2008)، فقد وصف فيها المناهج بأنها صماء، تتكلم لكنها لا تجيد الإصغاء، وعاجزة عن مجاراة الحوار. وفي استطلاع للرأي قام به مركز الشرق الأدنى للاستشارات العام 2010، تبين أن 27% من المستطلعين يرون المنهاج الفلسطيني منهاجاً شاملاً متكاملاً، وأن 49% منهم يعتقد أنه بحاجة إلى تعديل، والباقي يعتقدون أن فيه نقصاً كبيراً (وزارة التربية والتعليم، 2013). وفي دراسة لوزارة التربية والتعليم (2012)، تبين أن مكونات المهارات الحياتية غير مكتملة وعشوائية وغير منتظمة في الكتب المدرسية، كما وجدت الدراسة أن درجة مواءمة البيئة التعلمية لمهارات الحياة، كانت منخفضة ودون المستوى المطلوب. يقول ريحان (2005)، إن التعليم في الوقت الحاضر يركز على المعلم كمصدر للمعلومات، ويعامل المتعلم كشيء جامد وليس ككائن حي له إرادة. وتكاد تنحصر مهمة التعليم في نقل المعلومات، ووسيلتها في التلقين، وغايتها في إنجاح المتعلم في اجترار المعلومات التي تلقنها (ص25). وأوصت بيتغرو (2013) بضرورة الحاجة الماسة إلى إصلاح في المناهج، مع التركيز على المهارات العليا، والتفكير الناقد، وحل المشكلات. وادّعت أنه إذا لم يحصل إصلاح في المناهج، فإن نوعية التعليم ستبقى مهددة.

التحديات في المحتوى التعليمي:

1. كثرة المباحث الدراسية، وبخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا.
2. تعدد المفاهيم المطروحة والمواضيع الدراسية دون التركيز على الإتقان لأيٍّ منها، كل حسب قدرته.
3. الفجوة ما بين المنهاج المقصود والمنهاج المنفذ وإهمال المنهاج الخفي.
4. التعلم متمركز حول الكتاب المدرسي والتحفيظ والتلقين الموجه نحو الامتحانات.
5. غياب السياق الحياتي في المحتوى التعليمي، والتركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين.
6. غياب التوظيف الأمثل للتكنولوجيا في التعلم بشكل هادف، واقتصارها على تكرار ما ورد في الكتاب المدرسي.
7. التركيز على الإطار النظري، وغياب الجزء العملي التجريبي التطبيقي.
8. التداخل والتكرار بين المباحث وغياب التكامل بينها.
9. غياب عملية التحديث للمحتوى التعليمي في بعض المواد، حيث لم يتم تطويرها منذ تم تأليف الكتب المدرسية قبل (7-13 سنة).
10. غياب التركيز على مهارات فنية مهنية حياتية في كل صف؛ مثل النجارة، والحدادة، والتطريز، والكهرباء، والأمن، والسلامة المهنية، والزراعة، والموسيقى، والفنون.
11. عدم مراعاة لمستويات الطلبة المختلفة وذكاءاتهم المتعددة.
12. غياب رؤية واضحة للمناهج.

التوصيات:

1. إعداد منهاج فلسطيني حديث يعزز مهارات التفكير الإبداعي، والتحليل، والنقد، والمبادرة، وحل المشكلات، والاستقصاء، والبحث العلمي، والانفتاح على الثقافات العالمية، والثقافة العلمية والتكنولوجية، والتربية الوطنية.
2. تطوير خطوط عريضة للمناهج الجديدة منبثقة من الرؤية الجديدة للتعليم.
3. التركيز على الكفايات التي يتوقع أن يكتسبها المتعلمون مع نهاية المرحلة الأساسية الدنيا، وليس على المباحث المنفصلة.
4. توظيف أشمل للتكنولوجيا في التعليم والتعلم في جميع المراحل، والربط التكنولوجي بين المحتوى وطرق التدريس.
5. يكون التركيز بالدرجة الأولى على إتقان القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة في المرحلة الأساسية الدنيا.
6. اتّباع نظام اليوم الدراسي المفتوح، وليس نظام الحصص للمرحلة الأساسية الدنيا من 1-4، ثم الانتقال لنظام الحصص في المرحلة التالية.
7. ربط التعلم بحياة المتعلمين، والتركيز على الأنشطة الترفيهية الهادفة التي يتخللها العمل والتطبيق.
8. التنوع حسب الحاجة ما بين توفير كتاب للمتعلم، أو كراسة متعلم للأنشطة اليومية، وبين دليل تفصيلي للمعلم وكتاب خاص له، وليست هنالك حاجة لإرسال جميع الكتب للبيت مع المتعلمين.
9. تنويع أنظمة التقويم التكويني والختامي، بحيث يمنع عقد امتحانات للمتعلمين مدرسية أو وزارية سنوية، وإنما يتم القياس من خلال التنوع في طرق التقويم العادي والبديل، ويتم توضيحها في دليل المعلم.
10. يتم اختيار معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بشكل دقيق، وتبعاً لمعايير احتياجات المرحلة، ويتم تدريبهم على برنامج

شامل يركز على الجوانب النفسية للمتعلمين، ومراحل نموهم، واستراتيجيات التعلم النشط.

11. يتم التكامل بين المعرفة والمهارات والاتجاهات، والتكامل بين المعرفة والتطبيق العملي، والتكامل الرأسي بين المراحل من 1-4 تبعاً للكفايات المتوقعة.
12. وضع الخطوط العريضة للمناهج ومناقشتها مع لجان التأليف قبل البدء بالتأليف.
13. يتم إعداد دليل معلم موحد يتضمن المهارات الحياتية التي تشمل مفاهيم كلٍّ من: التربية الوطنية والمدنية، والتربية الرياضية والفنية، المطلوبة لكل صف من المرحلة 1-4، بحيث يتم دمج مفاهيم التربية الوطنية والمدنية مع المباحث المختلفة.
14. يتم إعداد دليل لمعلم التربية الدينية، مع الاحتفاظ بنصيب التعلم الأسبوعي منها للصفوف من 1-4.
15. يتم إعداد كتاب للمتعلمين وكراسة تعلم لكل من مواد الرياضيات، واللغة العربية، والعلوم، واللغة الإنجليزية، للصفوف من 1-4.
16. توفير تدريب لكل معلّم وفق احتياجاته، وبما ينسجم مع المنهاج الجديد، بغرض رفع كفايات المعلّمين وتعزيز خبراتهم ورفدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة والأساليب التربوية المتطورة الفاعلة، ومعالجة جوانب ضعفهم، وتبصيرهم بالمشكلات التّعليميّة وطرائق حلها.

2-5 نظام التقويم المدرسي

يعتمد نظام التقويم في المدارس الفلسطينية على اعتبار الامتحان الكتابي هو الأداة الأمثل لقياس مدى تعلم الطلبة. وترتكز مبادئ التعلم، بشكل عام، على التعلم من أجل الامتحان، على اعتبار أن امتحان شهادة الثانوية العامة (التوجيهي) هو الامتحان الأهم الذي يقرر مصير الطلبة في إكمال مسيرتهم التعلمية والمهنية. يوجد ثلاثة امتحانات موحدة رسمية يتعرض لها الطلبة في المدارس، وهي: الامتحانات الموحدة، الامتحانات الدولية، امتحان الثانوية العامة إضافة إلى سلسلة من الاختبارات المدرسية اليومية والشهرية والفصلية.

التحديات:

1. **امتحان الثانوية العامة (التوجيهي):**

وهو حلقة الوصل ما بين مرحلة التعليم المدرسي والجامعي، على اعتبار أن نتائجه هي المعيار الوحيد للقبول في جامعاتنا المحلية الفلسطينية والمنطقة العربية، ويخضع هذا الامتحان إلى مجموعه من المعايير والأسس الفنية في إعداده وتنفيذه، ولكن هنالك مشكلة حقيقية في جوهر هذا الامتحان ومدى قدرته على قياس معارف الطلبة ومهاراتهم العليا، وليس فقط استذكار المعارف المذكورة في الكتب المدرسية واسترجاعها بشكل مطلق. كما أن الامتحان بصورته الحالية يشكل مصدر قلق وتوتر، ليس للممتحن فحسب، وإنما للأسرة والمجتمع بشكل كامل. إن التناقص المستمر في التحاق الطلبة بالفرع العلمي ليصل إلى 23.3% العام 2013، كما أن ارتفاع نسبة الحاصلين على معدلات ما بين 50-65% في هذ الامتحان، يشكل عبئاً على تطوير المجتمع الفلسطيني وتنميته. إن معدلات النجاح والرسوب خلال السنوات العشر الماضية اتخذت منحىً واحداً يمكن التنبؤ به للسنوات القادمة، فقد تراوحت نسبة النجاح بالفرع العلمي ما بين 75-85%، و50-65% بالعلوم الإنسانية التي يشكل الملتحقون بها النسبة الأعلى من الطلبة (75%).

2. **الاختبارات الوطنية والموحدة:**

تنفذ الوزارة الاختبارات الوطنية الموحدة مرة كل عامين بدءاً من العام 2008، على عينات وطنية ممثلة من الصفين الرابع والعاشر لمباحث اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم. وتعتبر الاختبارات الموحدة أداة لتشخيص واقع المدارس، ولوضع خطط علاجية لاحقة لكل مدرسة على حدة تبعاً لنتائجها في هذه الامتحانات، إلا أن الغاية المرجوة منها لم تتحقق، وتحولت إلى عبء إضافي على كاهل كل من المعلم والطلبة وأولياء الأمور، وأصبح الامتحان الموحد يعقد بشكل دوري دون أن تتم متابعة نتائجه ومعالجة مواطن الضعف المكتشفة به، والاستفادة من هذه كتغذية راجعة عند إعداد الخطط الاستراتيجية. وتشير نتائج الامتحانات الموحدة إلى تدنى معدلات تحصيل الطلبة في اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم.

3. **الامتحانات الدولية:**

يتم عقد عدد من الامتحانات الدولية، ومن أشهرها (TIMSS)، وهي تعنى بدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم، وتعقد كل أربع سنوات للصفين الرابع والثامن. وقد شاركت فلسطين في هذه الدراسة في الأعوام 2003 و2007 و2011، واعتبرت مؤشرات التقويم الوطني للعام 2007 مؤشرات سنة الأساس. واعتمدت الدراسة مقياساً معيارياً للعلامات بمتوسط حسابي مقداره 500، وانحراف معياري مقداره 100، حيث حصل طلبة فلسطين في الرياضيات على متوسط تحصيل 404 نقطة على سلم علامات متوسطه الحسابي 500، وانحرافه المعياري 100،

وفي العلوم على 420 نقطة على المقياس ذاته. وقد ارتفع متوسط تحصيل طلبة فلسطين في اختبار (TIMSS) في الرياضيات والعلوم في 2011، مقارنة بـ2007، إذ ارتفع في الرياضيات بمعدل 37 نقطة في العام 2011، مقارنة بمتوسط التحصيل في العام 2007، وهو تقدّم ملموس يعتبر الأكبر من بين الدول المشاركة في الدراسة، وارتفع في العلوم بمقدار 16 نقطة مقارنة بالعام 2007، لكنه لا يزال أقل مما كان عليه في دراسة 2003. ويتضح من النتائج أن فلسطين لا تزال في مراتب الدول الأقل تحصيلاً على الرغم من الجهود المبذولة لتدريب الطلبة على مثل هذا النوع من الاختبارات. ولم تصل فلسطين في الرياضيات والعلوم إلى المستوى المقبول في التحصيل في نتائج امتحانات التيمس الدولية، وكان هنالك تدهور في مجال قياس المهارات العليا.

4. الامتحانات اليومية والشهرية والفصلية المدرسية:
وهي ما يعده المعلمون من اختبارات لقياس مستوى تحصيل الطلبة ورصد العلامات لهم بشكل دوري، وهي تعتمد بشكل مباشر على الاختبارات المكتوبة، وتقيس ما تم حفظه من مواد وردت في الكتاب المدرسي دون تركيز على مهارات التحليل والتفكير. ولا يتم اتّباع استراتيجيات أخرى للقياس والتقويم مثل المشاريع، والإلقاء، والملاحظة، والعروض التقديمية.

التوصيات:

1. تغيير جذري في أساليب التقويم والتنوع في أدوات القياس غير الاختبارات الورقية، من خلال توظيف استراتيجيّات التقويم البديل.
2. تدريب المعلمين على طرائق التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء كالمحاكاة، والمناظرة، والتّقويم بالملاحظة التلقائية والمنظمة، والتّقويم التّأملي، ومراجعة الذات، والتّقويم بالتّواصل ...).
3. إلغاء امتحان الثانوية العامة الحالي، ووضع نظام يعتمد نظام الوحدات التعليمية الذي يسمح للطلبة باختيار التخصصات التي يريدونها بما يتلاءم مع رغباتهم المستقبلية في التعليم العالي وسوق العمل.
4. عقد الامتحانات الموحدة مرة كل أربع سنوات، ومتابعة النتائج، وربط مدى تقدم المدرسة بحصولها على ميزانية تطويرية، بحيث تكون هذه الامتحانات تشخيصية لواقع المدرسة وليس لقياس أداء الطلبة، وبناء عليها يتم تقييم مدى استمرار مدير المدرسة ومعلميها بالعمل أو لا.
5. توظيف التكنولوجيا لعقد امتحانات معيارية محوسبة لأغراض التطوير المدرسي.
6. تطوير نظام القبول في الجامعات الفلسطينية، بحيث لا يعتمد فقط على نتائج الثانوية العامة، وإنما هو أحد المؤشرات.

2-6 توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم

تعتبر التكنولوجيا الحديثة من أهم محركات العصر، ويزدحم النظام التعليمي بالعديد من المشاريع الهادفة التي توظف التكنولوجيا في التعليم، والتي تنفذ بشكل منفصل عن بعضها البعض، ولا تعود إلى سياسة واضحة وهدف عام تخدمه.

التحديات:

1. غياب بنية قانونية تشرع توظيف التكنولوجيا في التعلم.
2. ضعف البنية التحتية في المدارس الفلسطينية.
3. كثرة المشاريع التي تستهدف التكنولوجيا في التعليم، وغياب التنسيق فيما بينها.
4. الأمية الحاسوبية عند نسبة من المعلمين ومديري المدارس.
5. ضعف جاهزية البيئة التربوية للتوظيف الأمثل للتكنولوجيا في التعليم.
6. تعدد المرجعيات الإدارية في وزارة التربية والتعليم التي تشرف على مشاريع التكنولوجيا.
7. تعدد المنصات الإلكترونية والبوابات التي أعدتها الوزارة تبعاً لدوائرها المختلفة، ما يؤدي إلى إرباك العمل والمستخدمين.

التوصيات:

1. تضمين مرجعية قانونية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم في قانون التربية المستقبلي.
2. توحيد المرجعية الإدارية لتوظيف التكنولوجيا في التعلم والتعليم، ووضعها تحت إدارة شاملة، وبالتنسيق مع ذوي العلاقة.
3. تطوير وتنفيذ برنامج تدريبي شامل للمعلمين على التعلم الإلكتروني.
4. تجهيز المدارس بالمستلزمات التقنية اللازمة.
5. توحيد الجهود في منصات التواصل الإلكتروني بين الطلبة وأهاليهم من جهة، والمدرسة من الجهة الأخرى، تحت إطار موقع إلكتروني رسمي واحد ومعتمد.

2-7 تطور نظم المعلومات في الوزارة

بدأ الاهتمام بتوفير قواعد بيانات تربوية منذ نشأة الوزارة لتساهم في وضع الخطط التربوية وبناء السياسات على معلومات دقيقة ومؤشرات إحصائية يمكن استخراجها حاسوبياً بطرق مختلفة. ومن أهم قواعد

البيانات، نظم إدارة المعلومات الجغرافية، وقاعدة بيانات المسح الإحصائي الشامل للمدارس، ونظم إدارة المعلومات المالية وإدارة الموارد البشرية، والعديد من قواعد البيانات الخاصة بكل إدارة عامة. ولكن يمكن التساؤل عن إمكانية ربط جميع قواعد البيانات معاً ليتم عمل الدراسات المختلفة من خلال ربط المتغيرات ببعضها البعض. فتواجد هذه القواعد المختلفة، قد يشتت العمل، ولا يؤدي إلى التكامل في تبادل البيانات لعمل الدراسات التطويرية، فكل جهة مسؤولة فقط عن بياناتها، ولا يمكن ربط البيانات ببعضها للحصول على صورة شاملة للواقع والاحتياجات للمساعدة في التخطيط الشامل للقطاع.

التحديات:

1. ربط الأنظمة المعلوماتية المختلفة من خلال شبكة إلكترونية واحدة.
2. قواعد بيانات متعددة لكل إدارة عامة منفصلة عن القواعد الأخرى.

التوصيات:

1. العمل على ربط قواعد البيانات المختلفة معاً على مستوى المركز والمديريات والمدارس من خلال شبكة داخلية واحدة، بحيث يستطيع أي موظف أن يدخل إلى البيانات أينما وجد. وهذا يحتاج ليس إلى خبرة فنية فحسب، وإنما أيضاً إلى إيمان وإرادة وقرار في مركز الوزارة.
2. إيجاد بريد إلكتروني خاص بكل موظف في الجهاز التعليمي ككل.

2-8 النظام الإداري والمالي

تتمثل إدارة النظام التعليمي في فلسطين بمركزيته على الرغم من التجارب العديدة التي أثبتت نجاحها فيما يتعلق بتفويض الصلاحيات والإدارة الذاتية ضمن مشاريع عدة، أو نتيجة لحالة الطوارئ أحياناً. وبالتالي، فجميع القرارات تؤخذ في مركز الوزارة، ويتم نقلها للتنفيذ عبر المديريات للمدارس، وهذا النظام لا يخلق انتماء، والتزاماً، أو إبداعاً أو مبادرة عند العاملين في الميدان. كما أن القرارات والسياسات، في الغالب، تؤخذ بشكل شفوي، ولا يتم توثيقها، وهنالك غياب لآليات المتابعة والمحاسبة.

التحديات:

1. التركيز في الإدارة على المدخلات والعمليات، وليس هنالك تركيز على المخرجات.
2. المهام والمسؤوليات متداخلة بين الإدارات العامة في وزارة التربية والتعليم العالي.
3. استمرار عمليتي الفصل والدمج بين وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي.
4. مركزية الإدارة التربوية.
5. التداخل في عمل العديد من الدوائر، دون وضوح آليات التنسيق بينها (يوجد العديد من الأمثلة على ذلك؛ مثل الإدارة العامة للإشراف والتدريب والتعليم العام، والمركز الوطني للتدريب، ومركز الحاسوب، ودائرة التقنيات، ومشروع التعلم الإلكتروني، وغيرها الكثير من الحالات).
6. آليات المتابعة ضعيفة وغير واضحة وشكلية إن وجدت.
7. مشاركة المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني شكلية، ولم ترتقِ إلى مستوى المشاركة.
8. الموازنة التطويرية معظمها من تمويل خارجي.
9. الحاجة الدائمة لوضع خطط طوارئ (خطط بديلة) سريعة تضمن استمرار العملية التعليمية في حالة العدوان، وبخاصة في قطاع غزة.

التوصيات:

1. إعادة تشكيل هيكلية الوزارة، بحيث يتم دمج الإدارات العامة معاً حسب التخصص، وتقليل عددها إلى الحد الأدنى.
2. إعداد وصف وظيفي للوكلاء المساعدين والمديرين العامين ومديري التربية، وذلك لتفعيل عملهم ولتقليل التضارب بينهم.
3. اعتماد أسلوب اللامركزية في التعليم، وتفويض الصلاحيات، بشكل عملي، لمديريات التربية والمدارس، وذلك يتطلب تدريباً، وثقة، ونظام مساءلة، وموازنات.
4. تطوير نظام المحاسبة على جميع المستويات المرتبط بمخرجات العملية التعليمية.
5. بناء شراكات حقيقية مع المجتمع المحلي، وليس فقط استشارات، وذلك لتحميل المجتمع المحلي ومؤسساته مسؤولياتهم نحو التعليم.
6. إعطاء الحرية للمدارس لوضع خططها التطويرية بمساعدة المجتمع المحلي، وليس تنفيذ خطط جاهزة من الوزارة، مع الالتزام بتحقيق الغايات الاستراتيجية للتعليم في فلسطين.
7. قياس أثر المشاريع التطويرية الممولة، وترشيدها وتوجيهها بما يخدم الأهداف العامة.

ثالثاً. التعليم المهني والتقني

يلتحق الطلبة الراغبون بعد الصف العاشر بالفروع المهنية وهي الصناعي، والفندقي، والزراعي، والتجاري، والاقتصاد المنزلي. إن منظومة التعليم والتدريب المهني في فلسطين مشتتة من حيث

أنواع المؤسسات وأهدافها، وجهات الإشراف، والمسؤولية، والإطار التاريخي الذي تشكلت فيه، حيث يوجد 230 مؤسسة في الضفة الغربية وقطاع غزة توفر برامج تدريب قصيرة وطويلة الأمد. وتضم هذه المؤسسات مدارس ثانوية مهنية، ومراكز تدريب مهني. إضافة إلى ذلك، هناك 23 كلية مجتمع تقدم برامج تعليم مختلفة لخريجي الثانوية العامة. وتشرف على هذه المؤسسات جهات متعددة تضم وزارة التربية والتعليم، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ووكالة الغوث، وجمعيات خيرية ودينية، ومنظمات غير حكومية، ومؤسسات دولية وتنموية، ومؤسسات القطاع الخاص. في الإطار الرسمي، يوجد نوعان من المؤسسات هما: المدارس الثانوية المهنية، وكليات فلسطين التقنية وكليات المجتمع. وفي الإطار شبه الرسمي، توجد مراكز للتدريب تابعة لوزارة العمل الفلسطينية، وأخرى تابعة لوكالة الغوث، وبعض الجمعيات الخيرية والخاصة والعديد من المؤسسات الأهلية.

الواقع الحالي للتعليم المهني والتقني: تردي واقع التعليم المهني والتقني كماً ونوعاً

التحديات:

1. تشتت إدارة نظام التعليم والتدريب المهني والتقني بين عدد من الوزارات.
2. هدر الكثير من الوقت والجهد والمال، وغياب مساهمة القطاع الخاص، وممثلي العمال، والمجتمع المدني في إدارة القطاع.
3. الجودة المتدنية لبرامج التعليم والتدريب المهني والتقني، وعدم الانسجام مع حاجة السوق، وارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين.
4. تضارب سياسات الجهات الممولة وتعارضها، وانتقائيتها.
5. تدني نسبة الإقبال على التعليم والتدريب المهني والتقني.
6. تدني القيمة المجتمعية للتعليم المهني والتقني.
7. محدودية التخصصات المهنية والتقنية المرتبطة باحتياجات سوق العمل.
8. ضعف البنية التحتية القائمة حالياً (مناهج، كوادر، تجهيزات، أنظمة، أبنية ... الخ).

التوصيات:

1. دمج التعليم المهني مع التعليم العام؛ بمعنى أن يتم التركيز على مهارات مهنية فنية للطلبة في كل الصفوف بشكل تطبيقي وداخل المدارس المهنية وورش التدريب المهني، بحيث نضمن تخرج جميع الطلبة من المدارس بكفايات مهنية محددة.
2. إلغاء قرار مجلس الوزراء المجمّد سابقاً، والمتعلق بإنشاء الهيئة العامة للتعليم والتدريب التقني والمهني.
3. الدمج بين التعليم والتدريب المهني والتقني والتعليم العام تحت إشراف وزارة التربية والتعليم العالي، وتكليف لجنة بوضع آليات للدمج.
4. إعادة النظر بتركيبة وتشكيلة المجلس الأعلى للتعليم والتدريب المهني، لتتولى متابعة شؤون التعليم والتدريب المهني والتقني بتكليف رسمي من دولة رئيس الوزراء، ولتضم بين أعضائها وزير التربية والتعليم، ووزير العمل، ووزير الشؤون الاجتماعية، وممثلين عن وكالة الغوث ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص، وممثلي نقابات العمال العاملين في هذا المجال، وذلك لإعادة دراسة الخطة الاستراتيجية ووضع آليات لتنفيذها، كل من مكانه وفي إطار مسؤولياته، دون تحميل الدولة أعباء جديدة.
5. مراجعة تفصيلية لمجموعة القوانين والتشريعات والإجراءات المتعلقة بقطاع التعليم والتدريب المهني والتقني، واتّخاذ قرارات ملزمة على الأطراف المنفذة بناء على نتائج عملية المراجعة.
6. اتّخاذ إجراءات فورية بالتشاور والتشبيك مع الجهات المانحة والمؤسسات الشريكة والفاعلة لتغيير الصورة النمطية السائدة حول التعليم والتدريب التقني والمهني، بما يضمن تحقيق الهدف الاستراتيجي باستيعاب 40% من الشباب في هذا القطاع.
7. رفع مكانة التعليم المهني والتقني، ورفع القيمة الاجتماعية والاقتصادية للخريج من هذا النوع من التعليم، من خلال حملات وبرامج توعوية، وإصدار تشريعات قانونية، وتوفير علاوات خاصة للعاملين بالتعليم المهني والتقني.
8. تطوير التخصصات المهنية والتقنية المرتبطة باحتياجات سوق العمل من خلال استحداث برامج تقنية وتطوير البرامج القائمة وتجميد بعض البرامج.
9. التركيز على التعليم الزراعي وتطويره في المدارس.

رابعاً. التعليم العالي

نشأت مؤسسات التعليم العالي في فلسطين منذ السبعينيات، وتزايدت ليصل عددها إلى 49 مؤسسة تعليم عالٍ ما بين جامعة حكومية، وعامة، وخاصة. وتكمن رسالة التعليم العالي في خدمة المجتمع للمساهمة في الارتقاء به، من خلال تطوير الإنسان ليصبح مورداً بشرياً مفكراً قادراً على بناء الوطن، ولديه من المعارف والمهارات والاتجاهات ما يمكنه ليكون فرداً مبدعاً متنوراً في المجالات المختلفة ما بين تربوية واقتصادية وتقنية واجتماعية. تنطلق فلسفة التعليم

العالي من فلسفة التعليم العام لتكون مكملة لأهدافه، محققة لرؤية المجتمع، من خلال توفير الكفاءات البشرية المؤهلة.

الوضع الراهن:

1. يوجد قانون للتعليم العالي (رقم 11 للعام 1998م).
2. مدخلات التعليم العالي الفلسطيني تتوزع كالتالي: حوالي 74% أدبي، 20% علمي، 6% مهني.
3. هناك بطالة عالية في أوساط الخريجين تصل حوالي 34% حسب الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.
4. ارتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم المفتوح (أكثر من 30%).
5. عجز الحكومة عن تقديم كامل الدعم المخصص للجامعات العامة (أقل من 2% من موازنة التعليم).
6. تفاقم الأزمة المالية، وعدم مقدرة الجامعات العامة على الوفاء بالتزاماتها من المصاريف التشغيلية.
7. ارتفاع نسبة أعضاء الطلبة إلى هيئة التدريس (تصل 35 : 1)، ونسب حملة الماجستير إلى حملة الدكتوراه في أعضاء الهيئات التدريسية (60%)، وقلة نسبة حملة رتبة أستاذ أو أستاذ مشارك.
8. ضعف التعاون في المجالات البحثية، وقلة البرامج المشتركة بين الجامعات.
9. يوجد 58 برنامج دبلوم متوسط تخضع للامتحان الشامل، معظمها أكاديمي مهني وغير تقني.
10. وجود قيمة اجتماعية منخفضة للتعليم المهني لدى الأهالي والطلبة، وضعف الإقبال على الالتحاق.

1) الوضع الإداري والتشريعي وممارسات الحكم الرشيد

التحديات:

- ضعف الالتزام بمبادئ الحكم الرشيد في مؤسسات التعليم العالي والإدارات الجامعية.
- عدم مواكبة الهيكليات والتشريعات لاحتياجات التعليم العالي ومتطلباته.

التوصيات:

- إعادة النظر في تركيبة مجلس التعليم العالي ومهامه وصلاحياته، واعتماده مرجعاً سياساتياً للتعليم العالي في فلسطين.
- تعزيز دور الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة، ومجلس البحث العلمي، وصندوق الإقراض.
- وضع مقاييس ومعايير لتوجيه المنح والمساعدات لمؤسسات التعليم العالي، بما في ذلك ذات الصلة بالأداء والنوعية، والتوجه تدريجياً نحو المنح التطويرية.
- تطوير الإدارات الجامعية واعتماد مبادئ اللامركزية والمساءلة والكفاءة والتنافس.
- تعديل قانون التعليم العالي رقم 11 للعام 1998م، بما في ذلك ما يسهم في تمويل التعليم العالي والبحث العلمي.
- مراجعة أنظمة الجامعات وتشريعاتها، والعمل على توحيد بنود فيها لأغراض مثل التقاعد، والترقيات.

2) مواءمة التعليم العالي لرسالته المجتمعية ولاحتياجات التنمية ومشكلة البطالة لدى الخريجين

التحديات:

- اختلال مدخلات التعليم العالي، وميلها الواضح نحو العلوم الإنسانية.
- زيادة الإقبال على التخصصات الإنسانية والتربوية في مؤسسات التعليم العالي.
- ارتفاع نسبة الملتحقين ببرامج التعليم المفتوح، ومحدودية اندماجهم في سوق العمل.
- عدم مواءمة المهارات والكفايات التي يجب أن يتمتع بها الخريج للاحتياجات التنموية بشكل كافٍ.

التوصيات:

- إعادة النظر في قاعدة الجسم الطلابي في مؤسسات التعليم العالي من خلال:
  - زيادة التحويل للفروع العلمية والمهنية منذ مرحلة ما قبل الثانوية العامة لقلب المدخلات.
  - زيادة نسبة الالتحاق في بعض التخصصات العلمية والطبية والحاسوبية والتطبيقية والمهنية.
  - التواصل والتنسيق مع قطاع الأعمال حول إمكانية توظيف الخريجين، وتحسين استعداد الطلبة للعمل، ولعمل مشاريع تطويرية مشتركة.
- وضع أطر للكفايات التي يجب أن يتمتع بها الخريج، وتحديث الخطط الدراسية وفقها، من خلال:
  - مراجعة عملية التقويم لتركز على المخرجات والنتائج على مستوى البرنامج والاستفادة منها في تحديد مخرجات عملية التعليم وعملية تحديث وتعديل المناهج والمقررات الدراسية وتطوير التعليم العالي.
  - التأكيد على تضمين الخطط للتطبيق العملي في مؤسسات المجتمع، أو الصناعة، أو الزراعة.

- تحديد دقيق لمؤهلات كل مهنة وربطها مع الشهادة والدرجة العلمية للخروج بإطار مؤهلات وطني.
- إعادة النظر في برامج التعليم المفتوح من خلال:
  - إعادة الاعتبار للفلسفة الحقيقية ولمضمون التعليم المفتوح.
  - وضع سياسات للتعليم المفتوح، ومراجعة البرامج المقدمة، وإعادة النظر في أعداد الملتحقين به.
  - مراجعة جودة مخرجات التعلم المفتوح.
- الحد من فتح تخصصات في مجالات محددة، من خلال:
  - التأكيد على عدم اعتماد برامج مكررة ودون دراسة محكمة لحاجة سوق.
  - التوقف عن منح اعتماد برامج جديدة في العلوم التربوية.

3) الارتقاء بالبحث العلمي:

التحديات:

- ضعف الاهتمام بالبحث العلمي.
- عدم تحقيق رسالة مؤسسات التعليم العالي في مجال البحث العلمي.
- محدودية نصيب البحث العلمي من الموازنات الحكومية والجامعية.
- ضعف ارتباط البحث العلمي بالتنمية واحتياجات المجتمع.

التوصيات:

- تنويع الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي وتطويرها، من خلال:
  - زيادة الدعم الحكومي للبحث العلمي في الجامعات الفلسطينية من المخصصات السنوية.
  - مشاركة القطاع الخاص في البحث العلمي، وإسهامه في صندوق وطني يُنشأ لدعم البحث العلمي.
- إنشاء مراكز تميز في البحث العلمي تابعة للجامعات الفلسطينية، والنهوض بالدراسات العليا، من خلال:
  - تحويل بعض المراكز البحثية التابعة للجامعات إلى مراكز تميز.
  - تطوير برامج الماجستير.
  - توفير بيئة بحث علمي ناضجة لفتح برامج دكتوراه.
- تشجيع أعضاء الهيئات التدريسية على الاهتمام بالبحث العلمي، من خلال وضع أنظمة حوافز وتخفيض العبء التدريسي وتطوير التعليمات المشجعة لمن يقوم بالبحث العلمي.
- العمل على زيادة ارتباط البحث العلمي بالتنمية واحتياجات المجتمع، من خلال شراكات مع القطاعين العام والخاص.
- ربط الجامعات ومراكز البحث الفلسطينية بالشبكات العالمية، وتشجيع الأبحاث المشتركة من خلال:
  - إنشاء قاعدة بيانات عن مراكز البحث العلمي والناتج البحثي السنوي وشكله وأماكن نشره.
  - الاشتراك في شبكات البحث العلمي الدولية، بما فيها الأورومتوسطية.
  - الربط بين قواعد المعلومات البحثية بين مكتبات مؤسسات التعليم العالي كافة.

4) تمويل التعليم العالي

التحديات:

- محدودية وعدم كفاية الموارد المالية المخصصة للتعليم العالي؛ سواء لتمويل النفقات التشغيلية للتعليم العالي، أو لتلبية الاحتياجات المادية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي.

التوصيات:

- تنويع مصادر التمويل من خلال:
  - تشجيع عمل وقفيات لصالح التعليم العالي.
  - تطوير وسائل التمويل الذاتي من النشاطات البحثية والخدمات المجتمعية والمرافق الاستثمارية والإنتاجية، والاستشارات، وحاضنات التكنولوجيا والأعمال.
- وضع آليات لمواءمة الرسوم مع كلفة التعليم العالي، مع ضمان توفير الدعم لغير المقتدرين والمتفوقين.
- زيادة الدعم المالي الحكومي للتعليم العالي والالتزام به، مع تطوير آلية توزيع الدعم المالي الحكومي، مستندة إلى الأداء، وإلى التكلفة المعيارية.
- العمل لتحقيق الشفافية المالية والفعالية الاقتصادية لمؤسسات التعليم العالي.

5) ضمان الجودة والنوعية

التحديات:

- عدم تحقيق معايير الجودة في التعليم العالي على الوجه المطلوب.
- عدم كفاية وعدم وصول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس إلى ما هو متطلع إليه.
- استخدام غير كاف لأساليب التدريس الملائمة والحديثة.

التوصيات:

- توفير البنية التحتية الكافية والمناسبة لعملية التعليم والتعلم

من خلال:

- توفير مرافق فيزيائية ملائمة.
- تحسين مستوى حوسبة مؤسسات التعليم العالي.
- توفير البيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية الداعمة (رعاية الطلبة، تعزيز الثقة بين الطلبة والجامعة، دعم النشاطات اللامنهجية بأنواعها وتنظيم عمل مجالس الطلبة).

- توفير العدد اللازم من أعضاء هيئة التدريس، وتكثيف التنمية المهنية لتقليص العمل الإضافي والجزئي من خلال:
  - العمل على استقطاب الكفاءات المهاجرة.
  - إيجاد برامج تشاركية مع جامعات عالمية لتبادل الخبرات التدريسية.
  - تدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس حول أساليب التدريس الحديثة.
  - وضع تعليمات تتعلق بتقليص عمل غير المتفرغين والعمل الإضافي.
  - تشجيع الابتعاث والتدريب.
- وضع معايير لضمان استمرارية الجودة وتطوير أنظمة للتقويم والتصنيف الترتيبي حسب الأداء من خلال:
  - إعداد مجموعة معايير تتعلق بنسبة الطلبة للمدرسين، ونسبة الكتب للطلبة، ونسبة الماجستير للدكتوراه، ونسبة أجهزة الحاسوب للطلبة، ونسبة غير المتفرغين للمتفرغين، والعبء التدريسي.
  - تطوير نظام التقويم الذاتي.
  - نشر نتائج تقييم ومراجعات البرامج في مؤسسات التعليم العالي.
- تطوير أساليب التدريس ليصبح الطالب الأساس في التعلم واستخدام الوسائل الحديثة من خلال:
  - تطبيق مفهوم مركزية الطالب في عملية التعليم/التعلم.
  - تكثيف استخدام التكنولوجيا والحاسوب والاتصالات في التعليم والتعلم.
  - إحداث قفزة نوعية في مجال التعلم الإلكتروني، بما في ذلك الاستخدام، والسياسات، والقوانين، والاعتماد.

6) الارتقاء بالتعليم التقني

التحديات:

- قلة نسبة الإقبال على الالتحاق به.
- تدني القيمة المجتمعية للتعليم التقني.
- محدودية التخصصات المهنية والتقنية المرتبطة باحتياجات سوق العمل.

التوصيات:

- رفع مكانة التعليم المهني والتقني، وتعزيز القيمة الاجتماعية والاقتصادية للخريج من هذا النوع من التعليم، من خلال:
  - حملات وبرامج توعية على مستوى الطلبة والأهالي والمعلمين.
  - إصدار تشريعات تقيد ترخيص مهن ذات صلة بالبناء والصناعة وخدمات الصيانة بالحصول على مؤهل تقني.
  - إعطاء علاوات تخصص لمن يعملون من خريجي هذا النوع من التعلم في القطاع الحكومي.
  - تحفيز الطلبة على الالتحاق من خلال إعفاءات نسبية للرسوم والأقساط.
- زيادة التنسيق مع الجهات المشغلة والمسؤولة عن القطاع من خلال:
  - متابعة تدريب وتوظيف الخريجين من خلال اتفاقيات مع القطاعات الاقتصادية المختلفة.
  - تبادل الخبرات مع القطاع الإنتاجي في التدريس والتدريب.
  - رفع مستوى التنسيق بين أصحاب الشأن من تعليم عالٍ، وتعليم عام، ووزارة العمل، ووزارة الشؤون الاجتماعية، ووكالة الغوث، والغرف التجارية.
- تطوير التخصصات المهنية والتقنية المرتبطة باحتياجات سوق العمل، من خلال:
  - استحداث برامج تقنية ذات أولوية.
  - تطوير البرامج القائمة.
  - تطوير المناهج وتضمينها التعليم الريادي والإبداعي.
  - التجميد التدريجي لبعض البرامج غير التقنية.

خامساً. المرجعية القانونية للتعليم

يعاني نظام التعليم في فلسطين من غياب المرجعية القانونية، حيث أن قانون التربية والتعليم لم يقره حتى الآن المجلس التشريعي، ولا يزال العمل وفق القانونين الأردني والمصري. كما أن قانون التعليم العالي هو القانون الأردني الصادر العام 1998، ولا يتلاءم مع المستجدات في قضايا التعليم والتكنولوجيا والبحث العلمي.

التوصيات:

1. تشكيل لجنة قانونية مختصة لدراسة قانون التربية والتعليم غير المقر بالقراءة الثالثة والنهائية، الذي تم عرضه على المجلس التشريعي العام 2005، وذلك لتحديثه وتطويره.
2. إحالة القانون لفخامة الرئيس لاعتماده حتى يلتئم المجلس التشريعي.

النموذج التطويري المقترح لإصلاح التعليم

يقوم نموذج تطوير التعليم العام والعالي على ثلاثة محاور، هي:

أولاً. فلسفة التعليم: الرؤية، وعمق المعرفة، ومهارات الحياة

بعد مراجعة شاملة لواقع التعليم العام والعالي، وتحليل جميع الوثائق المرتبطة به، والاطلاع على التجارب الدولية، تم تطوير الرؤية الحالية للتعليم لتعكس احتياجات الشعب الفلسطيني في ظل المتغيرات السياسية والتكنولوجية المتسارعة في العالم أجمع:

الرؤية المقترحة	مجتمع فلسطيني يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية.
الرسالة	بناء نظام تعليمي يساهم في ترسيخ القيم والأخلاق الوطنية والإنسانية، ويشكل حاضنة للتفكير النقدي، ويطور أسس البحث والتوق للمعرفة، وينمي الكفايات الضرورية لبناء مواطنين فاعلين، ولتوظيف مخرجات النظام التعليمي للاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة، ولإنشاء فرص اقتصادية واعدة تلبي احتياجات وأهداف المجتمع الفلسطيني المتنور الحديث، من خلال تمكين المعلمين المتميزين القادرين على إحداث فرق إيجابي في العملية التعليمية.
مبادئ النموذج الرئيسة	المتعلم هو محور العملية التعليمية، المعلم المتميز هو العامل الفارق لتحسين نوعية التعليم، قطاع التعليم هو على سلم أولويات الحكومة.
قيم التغيير	الانتماء للوطن، الأخلاق، التفكير والبحث، الاتصال والتواصل وتقبل الآخرين، التساؤل، الامتياز بالأداء.

ثانياً. المحور التربوي: المنهاج وتدريب المعلمين ونوعية التعليم وتحصيل الطلبة واستراتيجيات التقويم

توفير بيئة تعليمية آمنة محفزة جاذبة لجميع الطلبة بلا استثناء في المدارس والجامعات تحكمها منظومة القيم والأخلاق.	تطوير المناهج (الكتاب المقرر، الموارد، قدرات المعلم، والبيئة التعليمية) لتصبح مرتبطة بالحياة والتطبيق العملي. • تعلم الكثير من تدريس القليل. • التركيز على كيفية التعلم وليس على ما يتم تعلمه فقط. • أن يترك المنهاج أسئلة عديدة مفتوحة النهاية بلا إجابة واحدة للمساعدة في الاستكشاف والتساؤل.	تحسين أوضاع المعلمين الوظيفية والاجتماعية من خلال الأنظمة والقوانين وابتكار سلة المحفزات وتطوير أنظمة وأساليب التنمية المهنية.	الشراكة المجتمعية

اعتبار المعلم ركيزة الإصلاح والتطوير

نموذج النهوض بدور المعلم واعتباره ركيزة أساسية للإصلاح والتطوير التربوي	مدخل إلى	تحسين جودة التعليم وتوفير التعليم الملائم للجميع	من أجل الوصول إلى	متعلم مفكر مشارك مبادر منتم متمسك مسؤول متنور	وبالتالي الوصول إلى	مجتمع متقدم متعلم مواكب متحرر منتمٍ	ودولة مستقلة حرة معاصرة متقدمة

وذلك من خلال:

1. تحسين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (كليات التربية في الجامعات) من خلال اعتبارها من أهم الكليات في الجامعات، وبالتالي توفير الدعم اللازم لها، وتزويدها بالكوادر البشرية المؤهلة، ورفع معدلات القبول بها، وتوفير منح للطلبة المتفوقين لتشجيع الالتحاق بهذه الكلية، وزيادة وزن التربية العملية وتطوير آليات متابعتها.
2. تطوير نظام حوافز للمعلمين مرتبط بأدائهم وتحصيل طلبتهم، من خلال التقويم الذاتي ولجان المباحث المحلية. توفير سلة محفزات للمعلمين مثل: منح دراسية لأبنائهم، إسكانات، سنوات تفرغ علمي، جوائز سنوية ، منح دراسية، فرص لبعثات لزيارات علمية .. وغير ذلك.
3. تطوير نظام مساءلة، بحيث يتم تعيين المعلمين تحت التجربة لمدة سنتين قبل تثبيتهم، ومن ثم تتم متابعة أدائهم، ويمكن إعفاؤهم من مهامهم في حال ثبوت عدم جدواهم في هذه المهنة. تمييز المعلمين حسب كفاءتهم (يتم تطوير مجموعة من المؤشرات لقياس مدى التميز في أداء المعلمين، من أهمها رضا الطلبة، ومستوى تحصيلهم).
4. تطوير السياسات الداعمة للمعلم وتغيير دور المشرف التربوي والمدير وإعطاء صلاحيات أكثر للمدير والمعلم.
5. توحيد برامج التدريب وربطها بنظام الثواب والعقاب.

ثالثاً. المحور التنظيمي: الإداري والمالي والهيكلي

1. اعتبار المدرسة مدرسة مدارة ذاتياً، ويتم تشكيل مجلس المدرسة من قبل المجتمع المحلي، وتعطى المدرسة صلاحيات مالية وإدارية وفنية.
2. التأكد من توفر كل مستلزمات المدرسة من مختبر حاسوب، وغرفة وسائل، وساحات وملاعب، ومكتبة مجهزة.
3. تطبيق نظام حوافز مالي خاص بالمعلمين والعاملين في المدارس التابعة للنموذج مرتبط بالأداء.
4. إعطاء المعلمين حرية في القرارات المتعلقة بتعلم طلبتهم.

آلية التطبيق:

1. اختيار 50 مدرسة شاملة من 1-12 لتجريب النظام، موزعة على مديريات التربية المختلفة حسب مكان المدرسة، وجنسها، ونوع بنائها، وتوفر الموارد المادية فيها.
2. يتم تعيين موظفين جدد بظروف مهنية أفضل بعد تدريبهم مع اختيار مدير/ة المدرسة وتدريبه/ا.
3. يتم تعيين أفضل الخريجين من كليات التربية والعلوم والآداب، وتدريبهم بشكل مكثف مع متابعتهم وإرشادهم بشكل دوري.
4. يتم تشكيل مجلس محلي تربوي مكون من أعضاء من المجتمع المحلي وتربويين وممثل لوزارة التربية للإشراف على المدرسة تربوياً ودعمها.
5. يتم تطوير نظام مالي خاص بهذه المدارس.
6. يتم تعيين 3 مشرفين تربويين داعمين للمدارس (وسط، شمال، جنوب).
7. يتم تحديد الخطوط العريضة للمعلمين فيما يتعلق بالمناهج، ويستطيع المعلمون الرجوع إلى المراجع التي يرونها مناسبة، إضافة إلى الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف المرجوة.
8. يتم توظيف استراتيجيات التعلم النشط في المدارس وأساليب التقويم البديل.
9. اعتماد التكنولوجيا أداة أساسية للتعلم، وتوفير كل مستلزمات ذلك.
10. تشكيل فريق تربوي داعم لهذه المدارس لضمان تنفيذ النموذج.
11. تعيين مديري المدارس من المتميزين ممن لديهم كفاءة عالية وشخصية قيادية.
21. التركيز على التعلم المرتبط بالسياق المجتمعي، وتكون إدارة هذه المدارس بالأهداف.
13. تتم متابعة المدارس بشكل دوري، والوقوف على أهم التحديات ورصد الدروس والعبر.
14. التعامل مع الطلبة على أنهم شركاء حقيقيون في العملية التعليمية ومراعاة احتياجاتهم واختلافاتهم في طرق التعلم، ومواهبهم المختلفة، ومساندتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية.
15. توفير جو ديمقراطي للمعلم والمتعلم داخل المدرسة.
16. اعتبار الكتاب المدرسي أحد المراجع للمعلم والمتعلم.

إجراءات ضرورية يجب اتّخاذها بشكل مباشر:

1. تجميد أي خطوات جوهرية تتعارض مع الرؤية الجديدة.
2. تبني النموذج التطويري للتعليم والبدء بتنفيذه.
3. نقاش التقرير وإقرار توصياته بمجلس الوزراء، واعتماده بموجب مرسوم رسمي.
4. تشكيل لجنة قانونية تختص بقانون التعليم لإجراء التعديلات اللازمة على المسودة الحالية.
5. ملء الشواغر العليا في الوزارة، حيث يوجد سبع إدارات عامة شاغرة، وتوزيع مراكز العمل والصلاحيات، وتعيين مجموعة من الكوادر الشابة (مديرون عامون) القادرة على إدارة

عملية التغيير والتطوير خلال الأعوام الاثني عشر القادمة.

6. تشكيل لجنة فنية عليا مكونة من مديرين عامين أساسيين، وأعضاء من اللجنة العليا في مجلس الوزراء، لمتابعة العمل اليومي، وإقرار المشاريع المنفذة التي تحقق الرؤية.
7. مراجعة المشاريع الممولة الحالية ومدى توافقها مع الرؤية الحالية للتعليم.

ملحق 1: أسماء أعضاء اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية

وزير التربية والتعليم العالي: أ. د. خولة الشخشير حالياً، وبدأ العمل مع أ. د. علي زيدان أبو زهري	رئيس اللجنة
د. سائدة عفونة	نائب رئيس اللجنة
د. صبري صيدم	عضواً
أ. د. سمير أبو عيشة	عضواً
د. ممدوح العكر	عضواً
د. مي المغثة	عضواً
د. غسان عبد الله	عضواً
م. عارف الحسيني	عضواً
أ. وحيد جبران	عضواً
أ. أحمد حنون	عضواً
أ. وسيم الكردي	عضواً
أ. عبد القادر الحسيني	عضواً
أ. جانيت ميخائيل	عضواً
أ. منير قليبو	عضواً
أ. علي خليل حمد	عضواً

وقد كلف أ. محمد عياد (مستشار الأمانة العامة لرئاسة الوزراء) بمهام سكرتير اللجنة.

ملحق 2: تنويه

هذه الوثيقة هي خلاصة عمل متواصل دام أكثر من عام، واتّبع المنهج التحليلي الحواري النقدي، وهو نتيجة جهد مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية والتعليم ومن الحريصين على تطوير نظام شامل مرن يلبي احتياجات مستقبلية للفلسطينيين.

ملحق 3: شكر وتقدير

تتقدم اللجنة العليا لمراجعة المسيرة التعليمية بالشكر والتقدير لدولة رئيس الوزراء أ. د. رامي الحمد الله، لمبادرته لتشكيل اللجنة حرصاً على العملية التعليمية، وللحكومة السادسة عشرة لوضعها التعليم في مقدمة أولويات الحكومة، ولدورها في تحسين مخرجات العملية التعليمية. كما تتقدم اللجنة بالشكر والتقدير للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي، مسؤولين، وموظفين إداريين وتقنيين وفنيين، لما قدموه من بيانات ومعلومات ساهمت في إعداد هذا التقرير، ولمشاركتهم الفاعلة في العديد من اجتماعات اللجنة، كما لا يسعنا إلا أن نشكر الخبراء الذين تمت الاستعانة بهم في مراحل العمل على إعداد التقرير لما قدموه من نصح ومشورة في قضايا تربوية مختلفة.

كما نتقدم بالشكر والتقدير لمديري المدارس والمعلمين، لتحملهم الرسالة المقدسة المنوطة بهم، وعملهم المتفاني في الميدان التربوي.

لهم جميعاً منا كل التقدير والاحترام ومعاً وسوياً لتحرير الوطن وبنائه

فلسطين من وقت إلى آخر: ملاحظات حول التاريخ الشّفوي

د. فؤاد مغربي

مؤخّراً، علّق أحد الزّملاء الأجانب ممّن لا يمكن التّشكيك بالتزامهم تجاه القضيّة الفلسطينية متسائلاً «لماذا يستحوذ على الفلسطينيين هاجس العام 1948؟ ألا يمكنهم المُضيّ قدماً والانشغال أكثر بمستقبلهم؟». كثيراً ما يسمع المرء مثل هذه التعليقات، وهي في بعض الحالات، كما في حالة زميلي هذا، تتسّم بصدق النيّة حتى وإن جانبها الصواب إلى حدّ بعيد. وهو ما لا ينطبق على أولئك الذين لا يرجون في الواقع أيّ خير للفلسطينيين، وإنْ زعم بعضهم أنّه يؤيّد السلام. يذكّرني هذا الأمر بالخلاف الجوهريّ ذي الدّلالة الذي برز فجأة خلال أحد اللقاءات الحواريّة بين الفلسطينيّين والإسرائيليّين في مطلع الثمانينيات. ففي ذلك الوقت، اقترح أحدهم إصدار وثيقة مشتركة تحدّد نقاط توافق جوهرية كأساس لمقترح اتفاق سلام جديد. وقد أحرز هذا المشروع تقدماً جيداً لكنّه انهار فجأة حينَ أصرّ النّشطاء الإسرائيليون ببساطة –ومعظمهم ليبراليون صهاينة صادقون ربّما في رغبتهم في السلام– على وضع مسألة ما حصل في العام 1948 جانباً والمضيّ قدماً، محاججين بأنّ الإقامة في التاريخ سوف تورّطنا في جدالات وجدالات مضادّة، وتحرفنا عن المهمّة الأكثر جوهريّة وإلحاحاً في عمليّة صنع السلام. أمّا الفلسطينيّون، فقد أصرّوا، من جانبهم، على أنّ التاريخ مسألة بالغة الأهميّة، وعليه فإنّه ينبغي البدء، على الأقلّ، بالعام 1948، إن لم يكن بما قبل ذلك، من أجل التحقّق من قضيتيّ المسؤولية والذنب قبل المضيّ إلى ما هو أبعد.

وللمفارقة، فإنّ أولئك الليبراليين الصهاينة، مثلهم مثل أبناء جلدتهم الأكثر محافظة، يكرّسون جهداً وموارد هائلة من أجل التذكير بالهولوكوست، وهم منشغلون، إن لم نقل مهووسون، بالتاريخ اليهودي. إنّ ضحايا الاعتداءات الجماعية مثل المعتقلين اليابانيين–الأمريكان، والأفروأمريكان المستعبدين، والأرمن، وسكان أمريكا الأصليّين، من بين آخرين، ينخرطون في طقوس الذاكرة الخاصّة بهم، ويسعون إلى توثيق تاريخهم. وباستثناء الفلسطينيّين، فإن «هذه الجماعات المتضرّرة قد حظيت كلّها بتفهّم الغرب واحترامه. يقال، على نحو ما، إنّ تجريد إسرائيل للفلسطينيين من ملكياتهم، وتجريدهم من إنسانيّتهم لا يدانيان لعنة الهولوكوست، ولهذا فإنّ إسرائيل تُعفى من المعايير الأخلاقيّة التي تُطبّق على الآخرين. ويتُوقع من الفلسطينيين، بناء على ذلك، أن يتجرّعوا مصيرهم المرّ وأن يمضوا إلى الأمام».

على أنّ للتاريخ، مع هذا، قدراً بالغاً من الأهميّة. ولكن أيّ نوع من التّاريخ؟ بالتأكيد، إنّه ليس التاريخ الذي كتبه المنتصرون، ولا هو، بالقدر نفسه من التأكيد، التاريخ الذي كتبته نخبة معيّنة لخدمة مصالحها الذاتيّة. إنّني أتحدّث عن الذاكرة التاريخيّة، ذاكرة البشر العاديّين في نضالهم اليوميّ من أجل البقاء، وهو ما يسميه البعض التاريخ من القاع. إنّ لِفهم ما حدث في نكبة العام 1948 أهميّةً بالغةً لا تقلّ عن أهميّة فهم ما أدى إلى وقوع الهولوكوست، وذلك للأسباب الأساسيّة ذاتها. فلا يمكن للمرء ببساطة أن يخصّ مجموعة بعينها بالحقّ في امتلاك ذاكرة تاريخية، في الوقت الذي ينكر هذا الحقّ على الآخرين. وينبغي لعبارة «لا يمكن تكرار ما حدث» (Never Again)، أن تحكم الدافع العميق الذي يقود الدراسات التاريخية حول الهولوكوست، وأن تُطبّق بالقدر ذاته على ما جرى في العام 1948.

لقد بُني المنطق الأساس للاستعمار الصهيوني في فلسطين، دائماً –متماثلاً في ذلك إلى حدّ بعيد مع المشاريع الاستعماريّة الأخرى– على ضرورة محو تاريخ السكان الأصليّين، واستبدال سرديتّه التاريخيّة به، بحيث يصبح من يتذكّر وما يتذكّره مقترنين بعلاقة

السلطة بين المستعمر وساكن البلاد الأصليّ. يستخدم المنتصرون سلطتهم لكتابة نسختهم الخاصة من التاريخ، وينتجون أساطيرهم الخاصة بهم في ما يتعلق، مثلاً، بالكيفيّة التي هجر بها اللاجئون الفلسطينيّون بيوتَهم، والسبب وراء ذلك. وهذا يشمل، أيضاً، إعادة تسمية القرى والشوارع وغيرها من المواقع أو حتّى الادّعاء بأن مطبخ السكان الأصليّين ومأكولاتهم تخصّ الآن المستوطنين الجدد: وهكذا يتحدث عدد غير قليل من الطّهاة في العالم بصورة عاديّة عن الحمّص والفلافل "الإسرائيليّين"؛ بل إنّه يُمكن للمرء أن يعثر على "كسكس" إسرائيلي في كوستكو. قبل بضع سنوات، اصطحبني أحد زملائي من جامعة بيرزيت ليُريني أرضه وبيت عائلته القديم قرب رام الله. كانت العائلة تمتلك معصرة زيتون تخدم القرية وقرى أخرى مجاورة لها، وأخبرني أنه كانت هنالك معصرة زيتون قديمة أخرى بالقرب من القرية تخدم بقيّة المنطقة. وذات يوم -كما قال- جاء الجيش الإسرائيلي، وفرض حظر التجوال، ثمّ قام بتفكيك معصرة الزيتون القديمة وأعاد تركيبها قرب مستوطنة يهوديّة أقيمت على أرض عربية مصادرة. وعمليّاً، يبدو الأمر اليوم، وبخاصّة في نظر السيّاح السّذج، وكأنّ معصرة الزيتون هذه كانت هنالك منذ قرون، كجزء طبيعيّ من البيئة المحيطة.

تبرز هذه الحادثة أهميّة الذاكرة المُجسّدة. كما أنّها تدلّل على سهولة التلاعب بالذاكرة. ولكن ما هو مدى فاعلية هذا التلاعب؟ أتذكّر هنا قصّة رواها لي زميلي إبراهيم أبو لغد في مناسبات مختلفة. وقد قامت ابنته ليلى أبو لغد، الأستاذة في جامعة كولومبيا (2001) بتوثيق هذه القصة. حين قرّر أبو لغد العودة في العام 1993، ليشغل موقع نائب الرئيس في جامعة بيرزيت، توجّه لزيارة مدينة يافا، مسقط رأسه، التي أجبر على مغادرتها في العام 1948، حين كان في التاسعة عشرة من العمر. باستثناء الحيّ العربي الصغير الذي جرى إفقاره، كانت يافا قد تحوّلت إلى مدينة يهوديّة، تحمل شوارعها أسماء عبريّة. استوقفَ أحد الأطفال العرب في الشارع وسأله أين يقع شارع الملك فيصل، ذلك هو اسم الشارع الذي كان يعيش فيه، قاده الفتى مباشرة إلى هناك، على الرغم من أنّ الشارع بات يحمل الآن اسماً عبريّاً، قائلاً إنّ جميع العرب في الحيّ ما زالوا يعودون إليه باسمه الأصلي، بعد خمسة وأربعين عاماً من سقوط يافا وتحويلها إلى مدينة يهوديّة. وقد سُرّ أبو لغد لمعرفته بأنّ الآباء الفلسطينيين ما زالوا يعلّمون أولادهم تاريخ المكان.

إنّ التاريخ، وبخاصّة التاريخ الشفوي، يعيد بعث صاحب الأرض الأصليّ، ويحيي ثقافته وتجاربه. فهو يضع الوقائع في نصابها، ويكشف ما جرى طمسه عن عمد، متخلصّاً من التحيّز المتأصّل الناجم عن التفاوت الصارخ في علاقات السلطة التي قادت إلى تدمير موطنه واقتلاعه منه. يؤسس التاريخ الشفوي، إذن، لعلاقة جديدة، ولكن هذه المرّة على مستوى الأخلاق والحقوق. ويغدو، حين يعاد بعثه وإحياؤه، ترياقاً فعّالاً ضد الإلغاء والإقصاء، وعنصراً ضرورياً في عمليّة التّحرر. كان يمكن للمشروع الصهيونيّ أن ينجح لو أنّه قاد سياساته القذرة في الظلّ، لأنّه كان في وسعه، في هذه الحالة، أن يغيّب الساكن الأصليّ ليصبح غير مرئيّ. ولكن، ما إن يصبح الساكن الأصليّ مرئيّاً، حتّى تبدأ المعادلة بالتغيّر. إنّ التاريخ الشفويّ الفلسطينيّ يجعل الفلسطيني مرئيّاً، وبالتالي ندّاً شرعياً، وكونه أصبح لاجئاً، أو أنّه أخفق في استرداد حقوقه المغتصبة، لا ينتقص -بأي صورة من الصور- من هذه الحقوق. إنّ التوثيق التاريخيّ يكشف اليوم بوضوح أنّ للفلسطينيّ حقوقاً أساسيّة، وأنّه لا يمكن تجاهله بعد الآن.

يمتلئ التاريخ الإنسانيّ بالأمثلة على شعوب جرى محوها وتلاشت قضاياها بكلّ بساطة. ولكن في ما يخصّ حالتنا هذه، الفلسطينية، فقد رفض الفلسطينيّون التلاشي. إنّ وجودهم المستمر على الأرض، وليس ما أنجزوه أو فشلوا في تحصيله سياسيّاً، هو ما يضع العقبة الكبرى في طريق المشروع الاستيطاني الذي يهدف أساساً إلى محوهم محواً كاملاً. ينبغي علينا أن نلاحظ سمة أخرى مهمّة: ففي كلّ الأحوال، خيراً كان ذلك أم شرّاً، بات الفلسطيني يمثل مشكلة لليهود، وبخاصّة الصهاينة منهم. كان يمكن للقصّة أن تنتهي على نحو مغاير لو أنّ الفلسطينيّين كانوا في مواجهة شعب آخر. ولكن لأسباب عدّة، فإنّ اليهود يحتلون مكاناً خاصّاً في المخيّلة الغربية. وهذا بالتالي يعني أنّ للفلسطينيين أيضاً وضعيّةً خاصّةً، وإن كان ذلك على نحو سلبي، من حيث أنّهم شخصيّة رئيسيّة في القصّة اليهوديّة. ثمّة اهتمام متزايد ينصبّ على القضيّة. فتغطية أخبار إسرائيل في الإعلام الأمريكي، لا تختلف عن تغطية أخبار حيّ بروكلين. إنّ إلقاء نظرة عادية على صحيفة **نيويورك تايمز** اليومية، مثلاً، يكشف لنا سريعاً أنّ إسرائيل تُرى بوصفها مشكلة محليّة أكثر من كونها مجرّد بلد أجنبيّ صغير وناءٍ.

لطالما عرّف الليبراليون الأمريكيون أنفسهم من خلال تعاطفهم مع القضايا اليهوديّة. ولا يحتاج المرء إلى الحفر عميقاً في سيكولوجية الليبراليين الأمريكيين أو المحافظين لكي يعثر على صلة ما بإسرائيل، وبالتاريخ أو بالثقافة اليهوديّين، بصورة أو بأخرى. لقد سمحت التغطية المُجتزأة والمحرّفة والمتحيّزة في الغالب، ولوقت طويل، لليبراليين الأمريكان بأن يتعايشوا بارتياح مع التناقض الجليّ بين قيم التحرّر والديمقراطية التي يدافعون

عنها بحمية، وبين الممارسات الإسرائيليّة الفظّة واللاإنسانيّة تجاه الفلسطينيّين. والآن، بعد أن بات من غير الممكن احتمال هذا التناقض ولا إخفاؤه، وبعد أن حوّل السياسيون الإسرائيليون من الجناح اليمينيّ المتطرف إسرائيل إلى معقل للفصل العنصري، فإنّ بعض الليبراليين الأمريكيين (Blumenthal, 2013) قد بدأ يتغيّر.

أمّا المحافظون الأمريكيّون، فإنّهم لا يعانون من أيِّ تناقضات، وبالتالي، لا يساورهم مثل هذا القلق. وعلى العكس من ذلك، فإنّهم يمتلكون روايتهم الخاصّة للتاريخ. لقد كان المسيحيّون الرسوليّون صهاينةً حتى قبل ظهور الصهيونية بالصيغة التي حملت بصمة هرتسل في نهاية القرن التاسع عشر. تُقدّم روث كارك (Ruth Kark) (1983) تقريراً مفصّلاً حول عمل الألفيّين الأمريكيّين والبريطانيّين في فلسطين. وتشير إلى أنّ ألكساندر كيث (Alexander Keith) هو من دعا، قبل الصهاينة الأوروبيين بوقت طويل، إلى منح "أرض بلا شعب لشعب بلا أرضٍ". كما أنّها تقتبس عن الرئيس جون آدامز (John Adams) (1994) قوله "أتمنّى حقاً أن يعود لليهود مرة ثانية دولة مستقلّة في يهودا". مع أنّه كان متأكداً، في فكره الخاصّ، من أنّهم سيتحولون بالتدريج إلى طائفة التوحيديين (Unitarians). وفي نهاية المطاف، فإنّ هذا تحديداً ما يجعل قوى الضغط المناصرة لإسرائيل بهذه القوّة، أكثر ممّا يفعل المال أو الإمكانيات السياسيّة.

وعلى الرّغم من هلوسات جون آدمز هذه، فإنّ الفلسطينيّين كانوا هنالك أصلاً، وقد رفضوا المغادرة. عادة ما يصف التيار الغالب بين المؤرّخين إصرار الفلسطينيّين على البقاء بالإشارة إلى أنّه في العام 1948، كان لدى المجتمع الفلسطينيّ نخبة متعلّمة نجحت في الإبقاء على النّضال حيّاً. وهذا صحيح إلى حدّ ما. كان هنالك مراكز حضريّة كبيرة لديها صحافة حيّة، وأحزاب سياسيّة، ودور سينما، وتجارة، وبعض الصناعات والمعامل، إضافة إلى زراعة منتعشة. وقد سيطر المستوطنون اليهود الجدد على اقتصاد فاعل:

من إحدى المقابلات مع المسنات لتوثيق التاريخ الشفوي، وذلك ضمن مسار مشروع التاريخ 2012 .

استولى أطباء الأسنان اليهود على العيادات المُجهزّة التي تعود للعرب، وكذلك فعل الأطباء العامّون وغيرهم. نُهبت ممتلكات النخبة ذات النفوذ والتعليم العالي، وصودرت مكتباتها العامرة. فلا صحّة، تاريخياً، للأسطورة التي اختلقها الاستعماريون الغزاة، زاعمين أنّهم جعلوا الصحراء تزهر، وأنّ هذه الأرض كانت أرضاً بلا شعب.

غير أنّ الحقيقة التي يتم تجاهلها هي أنّ أفراد هذه النخبة الفلسطينيّة نفسها قد أخفقوا في صنع القيادة الضرورية للحيلولة دون امتداد كارثة العام 1948 واتساعها؛ بل كانوا في كثير من الأحيان، أوّل من لاذ بالفرار. وهذه ثيمة تتكرّر باستمرار في التاريخ الشفويّ. ومن الثيمات الأخرى المتواترة أيضاً مسؤوليّة الحكّام العرب، وعلى وجه الخصوص، الملك عبد الله، ملك الأردن الذي اغتيل فيما بعد على يد أحد أولئك اللّاجئين. وقد وُثقت هاتان التّهمتان توثيقاً موسّعاً، حيث يبرز إخفاق القيادة الفلسطينية جليّاً في التفاصيل المؤلمة للعديد من المذكّرات. ولعلّ أهمها مذكّرات رشيد الحاج إبراهيم التي نشرتها مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة بمقدّمة مطوّلة للأستاذ وليد الخالدي (2010) بعنوان "الدّفاع عن حيفا وقضيّة فلسطين". في ما يتعلّق بالمسألة الثانية، أتذكّر أنّني سمعت والدي وكثيرين غيره يتحدّثون عمّا بدا لهم، اعتماداً على ملاحظاتهم وعلى ما سمعوه، مؤامرة بين الملك عبد الله والصّهاينة لتقاسم فلسطين فيما بينهم. وأتذكّر أنني كنت عادة ما أرفض هذه المزاعم بوصفها تفتقر للبرهان، ولكونها، ربّما، مجرد تعبيرات عن الغضب والإحباط. إلّا أنّه بعد ذلك بأعوام، توفرّت بالفعل أدلّة كافية، اعتماداً على أبحاث في الأرشيف الصّهيوني. وقد أنجز هذا العمل الرائد في هذا المجال علي يد سليمان بشير (2001)، وهو مؤرّخ فلسطينيّ شابّ من جامعة بيرزيت، قام بنشر دراسة مهمّة قامت على بحث أرشيفيّ حول العلاقة بين الملك عبد الله والقيادة الصّهيونيّة، بما تتضمّنه من لقاءات سرّية بين الطرفين ودفع مبالغ منتظمة من المال استمرّت حتّى العام 1947. لم تنجح تلك الدراسة القصيرة، المنشورة بالعربية، على الرّغم من أهميّتها، في الحصول على ما تستحق من اهتمام. بعدها بأعوام، اعتمد المؤرخ آفي شلايم (Avi Shlaim) (1988)، من أكسفورد، وهو باحث إسرائيلي، على وثائق رُفعت عنها السّرية ليثبت أن الملك عبد الله قد تعاون مع القيادة الصهيونيّة فقط؛ بل تلقيه الأموال أيضاً مقابل ما قدّمه من خدمات. وقد أكّد مؤرخون إسرائيليون آخرون من أنصار المراجعة التاريخية هذه الاستنتاجات التي تستند إلى البحث الأرشيفيّ، بحيث أنّ الاتصال بين الطرفين بات حقيقة معترفاً بها على وجه العموم.

يغيب الناس العاديّون في المدن والقرى عن الروايات التاريخيّة الفلسطينية، فالتشديد المفرط على دور النخب يؤديّ إلى التقليل من دور الفلاحين الفلسطينيين الذين أصبحوا منذ العام 1948، مسيّسين إلى حدّ كبير، وبالتالي، واعين تماماً للتهديد الوجوديّ الذي تتعرض له حياتهم على يد الاستعمار الاستيطاني الصّهيوني. بتجذّرهم عميقاً في أرض أجدادهم وتشبثهم القويّ بها، لم يكن لهؤلاء الناس العاديّين أن يسلّموا لمصيرهم. وهذه الحقائق تتناقض تناقضاً حادّاً مع تصريحات القادة الصهاينة الذين يحيلون إلى هؤلاء الناس بوصفهم بدوًا مترحلّين، يمكن بسهولة إعادة توطينهم في أيّ مكان من العالم العربيّ الفسيح.

إنني لا أسعى هنا، بأي حال من الأحوال، إلى رسم صورة بطوليّة أو مثالية للفلسطينيين العاديّين، كما أنّ هذا ليس، بالتأكيد، ضرباً من النوستالجيا. تخبرنا شهادات التاريخ الشفويّ بالشيء الكثير حول الكيفيّة التي ينظر بها هؤلاء الفلسطينيون العاديون إلى شرط وجودهم، وعمّن كان مسؤولاً عن اقتلاعهم من قراهم ومدنهم، وفي ظلّ أي ظروف أجبروا على مغادرة منازلهم. وفي كلّ الأحوال، فإنّ السّرد الذي يتمخّض عن هذه الشهادات ليس بالسرد المُتحفّظ ولا البطولي، ولا هو متفاخر بالنّصر أو متبجّح؛ بل إنّه يتباين تبايناً حادّاً مع البلاغة الرصينة للطبقة السياسية التي تدّعي العمل نيابة عنهم. نعثر على أحد الأمثلة الصارخة على ذلك في مذكّرات رشيد الحاج إبراهيم، المناضل الحيفاوي الذي سبق ذكره، حيث يروي الكاتب بأسلوب واقعيّ، بعيداً عن الزّخرفة أو المبالغة، الأحداث التي قادت في نهاية المطاف إلى سقوط مدينته ومسقط رأسه، محدّداً بوضوح على من تقع مسؤوليّة ما حدث، ومبيّناً ما فعله الفلسطينيون العاديّون في محاولتهم الدفاعَ عن منازلهم وأراضيهم.

إنّ السّرد الذي يصدر عن المقابلات الفردية في التاريخ الشفوي يكون في العادة واضحاً وواقعيّاً وبسيطاً، يذهب إلى الهدف مباشرة. وهو لا يتضمن مبالغات، ويبدو، عمليّاً، مثل شهادة يدلي بها المرء أمام المحكمة. إنّنا عادة ما نجد نزعة انتصاريّة ومبالغات في سرديّات الخطاب حين يتوجّه الشخص إلى حشد من الناس وهو يشعر بضرورة تحفيزهم، أو دعوتهم إلى الفعل وتحريضهم عليه. ولكنّ في المقابلات الفرديّة، كما يُظهر لنا عمل روز ماري صايغ (Rosemary Sayigh)، تكون الاستجابة أكثر واقعيّة، وبخاصّة إذا كان الشخص مرتبطاً بعلاقة مباشرة مع الحدث. وفي الحقيقة، فإن ردّ الفعل الأوّل لهؤلاء الأفراد يتمثّل، في أغلب الحالات، وعلى نحو نمطيّ، بالصمت، وكأنهم يحاولون العثور على الكلمات التي تصف الوضع وصفاً صحيحاً. ويحتاج الأفراد في مثل

هذه المقابلات إلى التحفيز بلطف على يد مُحاورٍ ماهر.

لماذا من المهمّ أن نبدأ من نكبة العام 1948؟ ليس لأنّ الفلسطينيين مصابون بالشّلل العاطفي ويعانون مما أطلق عليه بعض الأطباء النفسيين الأمريكان بكلّ سهولة "الاضطراب النفسيّ النرجسيّ"، ولا لأنّهم مسكونون بها، رغبة منهم في الترويج لصورتهم كضحيّة. مثل هذه التفسيرات النفسيّة السهلة اختزاليّةٌ في أفضل الأحوال، إلا أنها تعكس ميلاً أساسيّاً لدى محلّلي النزاعات الأمريكيين والإسرائيليّين وحتّى لدى السياسيين إلى تفسير الصراع بأدوات علم النفس، كي يتمكنوا من إدارته أو احتوائه بدلاً من السعي إلى حلّه. أتذكّر هنا مقولة هنري كيسنجر في مؤتمر باريس للسلام الذي عُقد لإنهاء حرب فيتنام، حيث تمنّى، في نهاية المطاف، أن يزيح هانوي من الصفحات الأولى لجريدة **نيويورك تايمز** إلى الصفحات الخلفية، وبعبارة أخرى، فقد تمنّى النزول بصراع فيتنام من مشكلة إقليمية وعالمية إلى مجرد مشكلة محليّة، حيث يصبح بالإمكان التعامل معه واحتواؤه. كما أتذكّر أيضاً المقولة الشهيرة لسفير أميركا لدى الأمم المتحدة، حين صرخ بغضب: إنّ ما يحتاجه الإسرائيليّون والعرب هو مجموعة من الأطّباء النّفسيّين. وأستحضرُ أيضاً مئات السّاعات التي أهدرتها مجموعات حوار رعاها أطباء نفس بارزون ومنّظرون حول الصراع، وقد شارك في بعضها كاتب هذه السطور. وغنيّ عن القول، أنّ هذه الممارسات في مجال «النفس وتقنيات السياسة» نادراً ما حقّقت الأهداف المرجوة منها، بل غالباً ما تنتهي إلى عكس ما رمت إليه. وكما يشهد عدد من المحلّلين وبعض المشاركين، فإنّها لم تقدّم لنا أيّ تقارب من شأنه إيجاد أرضيّة مشتركة للتعايش (Rabinowitz, 2001).

لقد استند الغزو الصهيوني لفلسطين دوما إلى نظرة ترى أنّ طبيعة السكّان الأصليّين البشرية أقرب إلى طبيعة الفئران. وهي تقوم، مثلما هو الحال في اشتراط بافلوف (Pavlovian situation) الكلاسيكيّ، على ممارسة على العنف [ضدّ الفلسطينيين] بهدف تحجيم تطلعّاتهم، ومن ثمّ صياغتها. فإذا لم يكن مستوى العنف فاعلاً، يجري استخدام جرعة أقوى منه. وهكذا، عبر التاريخ المعاصر، ارتبط العنف ضدّ الفلسطينيّين، على الدوام، ارتباطاً وثيقاً بضرورة نفسيّة تهدف إلى إجبار الفلسطينيّين على أن يقبلوا الواقع الذي تفرضه إسرائيل، وعلى أن يخلصوا إلى نتيجة مفادها أنّ لا جدوى من المقاومة. وتكشف مراجعة عامّة للأدبيات الإسرائيلية حول كيفية التعامل مع الفلسطينيين أنّ هذا الأمر لا يزال مفتاح العمل الأساس عند صنّاع القرار. يشير الأستاذ يورام بيري (Yoram Peri) وهو خبير مرموق في العلاقات المدنيّة العسكريّة، إلى حدوث تحوّل دراماتيكي في السلطة، ضمن النظام السياسي الإسرائيلي، يعزّز على نحو أكبر هذا التوجّه الموجود أصلاً. وتشير الأدلة إلى أنه في الوضع التي يبدو فيها النظام السياسي مشلولاً، فإنّ الجنرالات، بتعريفهم الضيّق وقصير النظر للأمن، في كثير من الأحيان، هم من يمسك بزمام الأمور في ما يخصّ صنع سياسات الدفاع والخارجيّة.

لا شكّ في أنّ نكبة العام 1948 كانت حدثاً هائلاً مثّل رضّة للشعب الفلسطيني. ولكنّ هذا لا يعني أن ننظر إليها من منظور نفسيّ فقط. فما حدث في العام 1948 مهمّ؛ لأنّ الماضي والحاضر قد امتزجا فيه معاً، في دراما وجوديّة متّصلة. إنّ دولة إسرائيل التي أُنشئت كنتيجة لفعل تطهير عرقي كبير، ظلّت تعيد إنتاج نفسها بالطريقة ذاتها، بصرف النظر عن الحكومة التي تتولّى السلطة. ولم تنتج هذه الآلية وقائع على الأرض فحسب، لكنّها أثّرت كذلك في وعي الناس الذين عانوا تداعياتها. ولذا؛ فإنها صاغت الذاكرة بطريقة واحدة. وهكذا لم تعد الذاكرة مجرد مستودع للمعلومات؛ بل باتت، بدلاً من ذلك -وكما يبين أليساندرو بورتللي (Alessandro Portelli, 1998)- عمليّة متواصلة من صياغة المعنى وإعادة بنائه. إنّ الذاكرة في المخيّلة الفلسطينية هي، في الصميم، تجربة اجتماعيّة مشتركة، جرى تنشيطها وإعادة تنظيمها باستمرار حتّى باتت عنصراً أساسيّاً في تعريف الهويّة.

وهنا تكمن أهميّة التاريخ الشفوي الفلسطينيّ الذي يبيّن كيف يحاول البشر العاديون منح معنى لمعضلتهم، رافضين في الوقت ذاته أن يكونوا كابياءات خنزيريّة[1] في المختبر العملاق للاحتلال العسكري والتطهير العرقي. وتلاحظ لين أبرامز (Lynn Abrams, 2010) ما يلي: "لا يُنظر إلى الذّاكرة الفرديّة إذن، كظاهرة نفسيّة واضحة ومباشرة، وإنّما كتجربة اجتماعيّة مشتركة" (ص 97). فهي تُخلق ويعاد خلقها ضمن العائلة والمجتمع والأمّة.

إنّ استمرار الذاكرة الفلسطينيّة والتعلق الشديد بالهوية الوطنيّة يعود في جزء كبير منه إلى طبيعة المنفى الفلسطينيّ وأشكاله: عائلات غادرت قراها وانتقلت لتستقر مع عائلات أخرى في المنطقة ذاتها، ما عمل على إدامة العلاقات الأسريّة والقرويّة إلى حدّ كبير. أتذكر جيّداً زيارةً إلى عمان العام 1974 بعد غياب دام ما يقرب من ثماني سنوات، وهي تكشف بوضوح عن هذه الحقيقة المهمة: متسلّحاً بجواز السفر الأمريكي، قرّرت أن أزور بيروت، وعمّان والضّفة الغربية. في عمّان، ذهبت لزيارة خالي العزيز ولكنني لم أكن أتذكر تماماً كيف أصل إليه. قالت أميّ إن الأمر سيكون سهلاً وأشارت عليّ أن استقل سيارة أجرة من وسط مدينة عمان، من تلك التي تنقل الركّاب إلى جبل التاج، وهو أحد التلال

التي تقوم عليها المدينة. وقالت لي "أُطلب من السائق أن يوصلك إلى حيث يسكن الناس الذين قدِموا من عين كارم. ثمّ اسأل أي شخص وسيدلّك على البيت"، وهذا ما فعلته. وحين نزلت من سيّارة الأجرة، رأيت بعض الأولاد يلعبون في الشارع فسألتهم. قادوني إلى بقّالة صغيرة في الشارع وقالوا لي إنّ صاحبها سيكون قادراً على الإجابة عن أسئلتي. وتبيّن أنّه تربطني بصاحب البقّالة صلة قرابة غير مباشرة، وقد عرفني بوصفي ابن عايشة جبرين. بعث معي أحد الأولاد من الشارع ليدلّني على المكان الذي يعيشون فيه، وفي الطريق رأيت سيدتين ترتديان الثوب التقليدي لنساء عين كارم. ألقتا التحيّة عليّ ثمّ سألتني إحداهما إن كنت ابن عائشة جبرين (مستخدمة لقبي في الصّغر)، وحين قلت نعم احتضنتني بقوة وعرّفتني على نفسها. وقد تبيّن أنها تلك البنت التي تزوجت أحد أخوالي، لكنهما افترقا. وتذكّرتُ أنها كانت أحد الأقارب الأثيرين لديّ، وقد انفصلت عن زوجها، الذي هو خالي.

بعدها بسنوات، وحين توفيّت والدتي، رافقنا أنا وأخي جثمانها إلى عمّان، حيث بتنا ليلةً قبل عبور الجسر لندفنها في القدس، وفقاً لرغبتها. كانت سيارة الإسعاف التي نقلت الجثمان من المطار تنتمي لجمعيّة عين كارم. وفي اليوم التالي نُقل الجثمان في سيارة الإسعاف نفسها إلى الجسر قبل دخولنا الضفّة الغربية، ومن ثمّ توجّهنا إلى المقبرة في القدس. لقد أنشأت العديد من القرى مؤسساتٍ مماثلةً تخدم أغراضاً متعدّدة: مساعدة الطّلاب المحتاجين بتقديم منح دراسيّة لهم للالتحاق بالجامعة، ومساعدة الأسر المحتاجة، والمساهمة في تكاليف الدّفن، وهلمّ جرّا. وقد تكرّر هذا النمط ذاته في الضفة الغربية وقطاع غزّة. إضافة إلى ذلك، نظّمت النساء الفلسطينيات في مخيّمات اللاجئين ورش عمل لإعادة إنتاج الثوب التقليدي (الثوب الفلسطيني الملوّن)، حيث لكلّ منطقة تصميمها الخاصّ، كما أنّ النساء في القرى كن يشاركن في تجهيز ثوب الزفاف للعروس الجديدة. ويمكن للمرء أن يميّز جيداً الثوب التقليديّ لكل مدينة أو قرية.

ولعلّ هذا ما يفسّر عدم تفكك المجتمع الفلسطيني في مواجهة الهجمات الشرسة التي تشنّها إسرائيل على مر السنين، والتي تهدف أساساً إلى تدمير البنية التحتيّة الاجتماعيّة للفلسطينيين، وطمس ذاكرتهم، والقضاء على إرادتهم في المقاومة. ولعلّه يفسّر أيضاً ما الذي يجعل موظفي الخدمة المدنيّة البسطاء والمعلّمين قادرين على البقاء والاستمرار ورعاية عدد كبير من العائلات على الرّغم من فشل السلطة الفلسطينيّة في دفع رواتبهم لشهور متتالية. لقد نظّم الفلسطينيون ذاكرتهم بصورة واعية وبطرق ملموسة وماديّة من أجل الحفاظ على صلتهم بالمكان والأرض.

من إحدى المقابلات مع المسنات لتوثيق التاريخ الشفوي، وذلك ضمن مسار مشروع التاريخ 2012 .

كما حاولوا الحفاظ على مختلف أشكال التضامن الاجتماعي وتحديثها، تلك التي تميّز عادة حسّهم المجتمعي. لقد فعلوا ذلك بأساليب متعدّدة، وهذا يرجع في الغالب إلى أنّ الذاكرة عندهم ليست "إدراكا" أوّ "حنيناً انفعالياً" فقط. فالطابع الماديّ للذاكرة بات وسيلةً للحفاظ على حيويّة الجماعة وسلامتها وعلى روابطها التاريخية أيضاً.

لقد حافظت معظم أسر اللاجئين الفلسطينيين بعناية على مجموعة من الآثار التي أصبحت علامات عظيمة الدلالة في الذاكرة. وتشمل الآتي: مفتاح المنزل، نسخة من شهادة الميلاد في نموذج صادر عن حكومة فلسطين، باللغات الرسمية الثلاث في عهد الانتداب البريطاني (الإنجليزيّة والعربية والعبرية). وفي بعض الأحيان، نسخة من جواز سفر صادر عن حكومة فلسطين. في حالة والدي، ثمة كشف حساب مصرفيّ من بنك باركليز (Barclays Bank) في القدس، يظهر أنّ لديه مبلغاً صغيراً من المال في حساب توفير، ونسخة من سند ملكية الأرض والبيت، فضلاً عن إيصالات عن مبيعات الأراضي والأملاك وكذلك سندات ملكية الأرض، وصورة للعائلة والبيت. غالباً ما تفرد هذه الحزمة من وقت إلى آخر ليعرفها الأطفال الصغار أو الأبناء الكبار أو الأقارب الآخرين، بل والزوّار أيضاً. أتذكّر أنني دعيت في العام 1978، مع عدد من العرب-الأميركيّين للقاء الرئيس كارتر في البيت الأبيض. فصّورت نسخاً من سندات ملكية أرضنا ووضعتها في مغلف، مع رسالة أخبرته فيها أنّني على يقين من أنّه، بوصفه شخصاً ينحدر من الجنوب الأميركي، سيقدّر الأهميّة التي نوليها لأرضنا ولإرثنا.

في بعض الحالات، تكون السجلّات أكثر توّسعاً بحيث تورد مزيداً من الأدلة على أهميّة الذاكرة. لقد أطلعني زميل كان والده يحتفظ بسجلّات دقيقة على الآتي: ملاحظات شخصيّة حول ولادة كلّ طفل تتضمن تاريخها ومكانها واسم القابلة، وتدوين لزيارات الأطباء، والنفقات اليومية مفصلّة ومصنّفة (بدل إيجار، مصروفات بيتيّة، مواد بقالة ... وهكذا)، والنفقات المدرسية لكلّ طفل. إنّ آثاراً كهذه تمثلّ كنزاً حقيقيّاً للباحثين المهتمين بالتاريخ الاجتماعي للشعب الفلسطيني. وما زال العديد من السجلّات موجوداً بانتظار الحفر والتنقيب فيها لاستخلاص معلومات ثمينة، وأرشفتها بالصورة المناسبة. احتفظ زميل آخر، كان والده مديراً لمدرسة خاصّة مهمّة في بيت لحم بكامل الأوراق الخاصّة التي تعود لوالده. وأنا متأكّد أنّ كثيرين غيره قد احتفظوا بأوراقهم ومكتباتهم الخاصّة. وينبغي للمشروع المقترح لإنشاء متحف الذاكرة الفلسطيني أن يتقدّم نحو إيجاد آليّات لاستعادة هذه الوثائق وأرشفتها وجعلها متاحة للباحثين والمؤرخين.

لقد تملّك المجتمعَ المدني الفلسطيني، طوال سنوات، إحساس ملحّ بالحاجة إلى تسجيل شهادات الناس قبل موتهم. لا يمكن المبالغة في أهمية هذه الظاهرة، لكنّها تمثّل مقياساً للدرجة التي بلغها عدم رضا الناس عن التدوين الرسمي للتاريخ الفلسطيني. فلنلقِ نظرة على كتاب التاريخ الفلسطيني الذي وضعته السلطة الفلسطينية لطلبة الصف الحادي عشر. سيقوم الطلبة بمذاكرته من أجل الامتحان السخيف الذي يجبرون على تأديته، لكنهم لن يتعلّموا إلا القليل من تاريخهم. وفي الواقع، إنّهم لن يكونوا أكيدين أيّ فلسطين يفترض بهم أن يعرفوا؛ الضفة الغربية وغزّة أم ماذا؟ ولذا، فإنّ من شأن الإحساس الملحّ بضرورة تسجيل الأشياء أن يملأ الفراغ، أو أن يكون مدعاة لوضع الحقائق في نصابها قبل أن تنتهي الرواية الرسمية من تحريفها خدمةً لغاياتها السياسية الضيقة.

ثمة سبب آخر يبُرز النشاط المحموم في أوساط المجتمع المدني من أجل تسجيل الشهادات، ألا وهو أنه كان لدينا، خلال مدة طويلة، تاريخ لفلسطين وليس للفلسطينيّين. فقد اختُزل هؤلاء إلى أرقام ومقولات مجرّدة. وعندما يتحدث البعض عن اللاجئين، فإننا لا نعرف شيئاً حول الكيفية التي تحوّلوا بها إلى لاجئين، وما الذي اختبروه خلال تلك العملية، وكيف تدبروا أمرهم لكي يبقوا على قيد الحياة. أمّا حين نتحدّث عن الاحتلال، فقليلاً ما يتطرق الحديث إلى الحياة اليومية – حواجز التفتيش المذّلة، والتعذيب، واعتقال الأطفال والنساء، وهدم البيوت التي يُزعم أنّها بنيت بطريقة غير قانونية. عبر ملء الفراغ، يقوم التاريخ الشفوي الفلسطيني بتفعيل ما تسمّيه تارا مارتن (Tara Martin) (Abrams, 97) «الذاكرة السفلية». تمنح هذه العملية صوتاً لأولئك الذين هُمّشت تجاربهم، وتجعل هذه التجارب مرئية وربّما ملموسة أيضاً. لقد بتنا نعرف، اليوم، أسماء بعض النساء الناشطات وحكاياتهن، ممّن قمن بدور رياديّ في النضال الفلسطيني من أجل الحرية وتقرير المصير، خلال سنوات الانتداب البريطاني، ولاحقاً خلال فترة الاحتلال الإسرائيليّ.

لا ذكر لهؤلاء النساء في كتب التاريخ التقليدية. أمّا اليوم، وبعد أن تم اكتشافهن، فإنّه لن يعود في وسع أي كتاب تاريخ أن يتجاهلن. ولكن ليس على النساء أن يؤدين دوراً رياديّاً كناشطات لكي يكنّ جديرات بأن يشملهن التاريخ الفلسطيني، فقد قاتلن وناضلن للحفاظ على شمل العائلات وعِشن ليروين الحكاية.

إنّ شهادات التاريخ الشفوي هي بحكم التعريف، خيراً كان ذلك أم سوءاً، شهادات أولئك الأفراد. لقد شهد البعض أحداثاً مباشرة، بينما سمع الآخرون بها، ونحن نعرف مع ذلك، أنّ الذاكرة الفردية

تتشكّل، دائماً تقريباً، ضمن الوعي الجمعيّ أو وعي الجماعة. وكما يخبرنا موريس هالبواخ (Maurice Halbwachs, 1950)، "قد تبدو الذاكرة شخصيّة؛ لكنها تتأثّر دوماً بالذاكرة المشتركة (العائلة، المجتمع، أو حتّى على المستوى الوطنيّ)". وفي حالتي، أستعيد بوضوح حكاياتٍ قصّتها عليّ كلّ من والدتي وجدتي حول الحياة في القرية، وحول العائلات المختلفة التي كان من بينهم عائلات نزيهة، وأخرى ليست كذلك. وعلى الرّغم من أنني لم ألتقِ بها مطلقاً، فإنّني شعرت بأنني أعرف الكثير عنهم. وأذكر أيضاً أنّه في الأيام الأولى كان بوسع العائلة بأكملها أن تذهب من بيت لحم إلى أعلى جبل في قرية بيت جالا المجاورة حيث يتنزهون وينظرون بحزن إلى أراضيهم، من بعيد. وأتذكر أنني رأيت عائلات أخرى تقوم بالشيء ذاته. وإلى جانب ذلك، أتذكّر أن بعض أعمامي كانوا يتسلّلون إلى القرية من أجل استرداد بعض أشيائهم الثمينة التي خلّفوها وراءهم. ولكن سرعان ما توقّفت هذه الممارسة؛ لأن الإسرائيليّين بدأوا بإطلاق النار على الناس الذين كانوا يتسلّلون ليستعيدوا بعض ممتلكاتهم. يتحدّث بيني موريس (Benny Morris) عن هذه الفترة بشيء من التفصيل في كتابه **حروب إسرائيل الحدوديّة** (1997).

تمثّل ماديّة الذاكرة التي تتجلّى بوضوح في حالة الفلسطينيين عاملاً مصحّحاً مُهمّاً لمفهوم هالبواخ (Halbwachs) الذي يميل إلى منح الأفضليّة للذاكرة المشتركة، إذ من الواضح أنّه لو أُبقي على الذاكرة على المستويين الإدراكي والوجداني فقط، لفَقَد الفلسطينيون تمسّكهم بالمكان منذ أمَدٍ بعيد.

لقد كانت والدتي، لسنوات طوال، هي المصدر الأساس للمعلومات حول الأصدقاء والأقارب المنتشرين في جميع أنحاء العالم. وبينما هي تعيش في سيغنال ماونت- تينيسي (Signal Mt. Tennessee)، داومت على إجراء المحادثات الهاتفيّة مع جميع الناس في لوس أنجلوس، ونيوجيرسي، وتورونتو، والكويت، والضفّة الغربية، وعمّان، وكانت غالباً ما تُمتعنا بقصص عن أناس عدّة. وقد نجحت بصورة افتراضيّة في إعادة إنتاج المحيط الذي عرفته في قريتها وحيّها، وأسهمت في الوقت ذاته في زيادة ثروة شبكة اتصالات AT&T. وحين تُوفيّت في العام 1981، شعرت أنّني قد فقدت صلة أساسيّة بجزء من حياتي تشابك فيه على نحو ما الماضي والحاضر تشابكاً ممتعاً في كثير من الأحيان. وعلى الرّغم من أنها كانت أُميّة، فقد كانت تستمع إلى مختلف نشرات الأخبار، فظلّت على اطّلاع بما يحدث في الشرق الأوسط، وطوّرت آراء قويّة حول البلدان والزّعماء: كانت تكره *البريطاني* حتى آخر يوم في حياتها، وكانت تنتقد الحكومة الأمريكيّة ولا تتحدث بإيجابية إلّا عن الرئيس جيمي كارتر، كما كرهت الزعماء العرب جميعهم باستثناء عبد الناصر وعرفات. وكانت توبّخني، في بعض الأحيان، إن تحدّثت بصورة نقديّة عن عرفات. أحبّت فيدل كاسترو ونلسون مانديلا وهو شي منه، وكانت سعيدة عندما توحّدت فيتنام أخيراً وتخلّصت من الأمريكان. وقد سمعتها، ذات يوم، توبّخ أحد معارفها العرب على الهاتف لأنه أعرب عن حزنه «لسقوط فيتنام». فعاتبته قائلة: «فَلْتبكِ على ما حدث في فلسطين، ولتفرح للفيتناميين لأنهم استطاعوا أن يحرّروا بلادهم».

تمثّل شهادات التاريخ الشفوي، إلى حد كبير، تأمّلاتٍ حول الماضي مستوحاة من ظروف الحاضر. حين يخبرنا الناس العاديون أنّ الظروف المادية لم تتغيّر كثيراً، فهذا يعني أنّ النكبة كفّت عن كونها حدثاً تاريخيّاً فريداً، وقع بسبب تضافرٍ خاصّ لعددٍ من العوامل التاريخيّة. تلاحظ شيرنا بيرغر غلوك (Sherna Berger Gluck, 2008) في عرضها الرّائع للأعمال التي تناولت التاريخ الشفويّ الفلسطينيّ "وجود صلة غير قابلة للانفصام بين الماضي والحاضر" كثيمة متكرّرة. وتستشهد بمقال لينا الجيوسي الذيّ "يوضح بجدارة كيف أنّ الماضي كامن في الحاضر، وأنّ الحاضر استمرار للماضي". كما أنّها تقتبس حاييم بريشيث (Haim Bresheeth) الذي أظهر تداخل الماضي والحاضر والمستقبل في تحليلاته لتمثيلات النكبة في السينما.

وعلى مدى العقد الماضي، برزت ظاهرة تدعو إلى الإعجاب داخل المجتمع المدنيّ الفلسطيني، فقد أنتج الفنانون والسينمائيون الفلسطينيون من الشباب أعمالاً عالية الجودة فازت بجوائز دوليّة. وقد حازت العروض الفنية المتجولّة على الاهتمام في أوروبا وأمريكا، وحظيت بتقارير إيجابية في وسائل الإعلام الأكثر أهميّة، وبالمثل، لاقت الأفلام التي أنجزها السينمائيون الفلسطينيون استحساناً واسعاً أيضاً. يحدث هذا كلّه في وقت تبدو فيه الظروف السياسية على الأرض عالقة في مساراتها القديمة والخطاب السياسي عاجزاً عن أن يعكس الواقع الذي يحكم حياة الناس.

توظّف السينما الفلسطينيّة الأدوات والمواد ذاتها التي تغذّي وتحرّك التاريخ الشفوي. فيستخدم إيليا سليمان في فيلمه "الزمن الباقي" (2010)، مذكّرات والده ورسائل أمّه إلى العائلة والأصدقاء لصنع فيلم يعكس التجربة الفلسطينية منذ العام 1948 حتى الوقت الحاضر. هنا، يعثر المرء على صيغة بصرية من التاريخ الشفوي، حيث تجبر مجموعة من الوجهاء من الناصرة على توقيع وثيقة استسلام مكتوبة بالعبريّة، وهي لغة لا يفهمونها، أو نشاهد مجموعة من أطفال المدارس العربية يلوّحون

بالأعلام الإسرائيليّة ويغنّون أغانيَ عبريّة، فيما يُوجّه تحذير إلى أحد الأطفال لأنّه جرؤَ على وصف الأمريكان بالمستعمرين.

لقد أنتج صنّاع الفيلم الفلسطيني أمثال سليمان وآن ماري جاسر وهاني أبو أسعد وميشيل خليفي ورشيد مشهرواي وغيرهم أفلاماً متميّزة تتناول نكبة العام 1948، والاحتلال المستمرّ ونظام الفصل العنصري الناشئ، وقضايا الهويّة والبقاء على قيد الحياة. وهم يفعلون ذلك بذكاء من خلال إنتاجهم أعمالاً على قدر من الجودة يمكن لأناس في أماكن بعيدة أن يجدوا أنفسهم فيها. إنّهم قادرون على ذلك، لأنّ فلسطين باتت نوعاً من استعارة جديدة، في العالم كله، للتوق الكوني إلى العدالة والحريّة. إنّ مقولة نيلسون مانديلا "حريّتنا ناقصة من دون حرّية الفلسطينيين" تمثّل اليوم شعوراً عالميّاً معترفاً به. ويسجّل لمبدعين من الطراز العالميّ مثل إيليا سليمان، ومحمود درويش، ومنى حاطوم، الذين شاءت الأقدار أن يكونوا فلسطينيين، أنّهم حقّقوا إنجازاً رائعاً تمثّل في الارتقاء بهذا الصراع المحليّ إلى المستوى العالميّ.

ليس التاريخ الشفوي الفلسطينيّ، حاله حال التاريخ الشفويّ في أماكن أخرى، ليس بالتاريخ الساكن. فقد رصدت روز ماري صايغ (Rosemary Sayigh, 2012) تحولّات مهمّة في طريقة الإدراك بين ما سمّته جيل النكبة،، وجيل الثورة ، ثمّ جيل أوسلو.

وقد انصبّ تركيزها على نحو أساسيّ على قضايا الهويّة، ولاحظت أنّ مرور الوقت قد أخفق في تحجيم الهويّة الفلسطينية أو إضعافها، بل إنّه، وعلى النقيض من ذلك، قد عمل على تقويتها.

ومع ذلك، فإنّنا نلحظ غياب الذاكرة السير-ذاتيّة، والاستعاضة عنها بالذاكرة التاريخيّة. وبشكل واضح، فإنّ الأولى أغنى وأكثر راهنيّة من الثانية. وتحذّر روزماري صايغ (2012) أيضاً من أنّه بمرور السنين، وفي غياب دولة أو سلطة سياسيّة توجّه وترشد، سيأخذ مستوى المعرفة التاريخيّة بين الفلسطينيين في التراجع.

إنّ مسحاً سريعاً لكتب التاريخ التي يستخدمها الطلاب الفلسطينيون لتعلّم تاريخهم سيكشف عن هفوات وثغرات فادحة وصادمة. ولعلّ هذا ما يفسّر الفقر الشديد في المعرفة التاريخيّة بين الشباب الفلسطيني. وأنا أتحدّث هنا عن الكتب التي تضعها السلطة الفلسطينيّة منذ العام 1994، حين تولّى الفلسطينيون مسؤوليّة النظام التعليمي. لقد وضعوا في ذلك الوقت مناهجهم الموحّدة الخاصة بهم، واحتفوا بتلك المناسبة بوصفها لحظة مصيريّة، حيث طُبّقت المناهج في المدارس الحكوميّة، وكذلك في مدارس وكالة الغوث في كلّ من الضّفة الغربية وقطاع غزّة. أمّا في الفترة التي سبقت ذلك، فقد كان المنهاج الأردني يستخدم في الضفة الغربية، والمصريّ في قطاع غزّة.

من إحدى المقابلات مع المسنات لتوثيق التاريخ الشفوي، وذلك ضمن مسار مشروع التاريخ 2012 .

أنتجت السلطة الفلسطينيّة نظاماً تعليمياً شديد المركزيّة يزخر بجيش من المشرفين والمفتشين يراقبون ما يحدث في الفصول الدراسية. وهكذا فإنّ معلّمي التاريخ ملزمون بالتقيّد بالمنهاج المُقرّر، وثمّة مساحة ضيقة لإدخال مواد إضافيّة أو للخروج عن نصّ الكتاب المدرسي. علاوة على ذلك، فهم عرضة للتخويف والتهديد، فيتجنبّون، لذلك، استحضار ما قد يُعدّ مواضيع حسّاسة أو مثيرة للجدل. وخلاصة القول، إنّه باتباع نظام "التعليم البنكي"، يحفظ الطلاب عن ظهر قلب نصوصاً رديئة، ويجيبون عن أسئلة في امتحانات تعتمد على التذكّر، فينهون المرحلة الثانوية دون معرفة الكثير عن تاريخهم وعن أسباب ما وقع لهم من أحداث.

وما يثير السخرية، هو أنّ المعلّمين كانوا أكثر حريّة خلال أعوام الاحتلال الإسرائيلي، على الرّغم من الرقابة الإسرائيلية والتحكّم السياسي. فقد كانوا يثيرون كلّ القضايا، ويعملون على المحافظة على تقليد قوميّ حيّ كان قد بدأ سابقاً في أعوام الانتداب البريطاني. وفي الواقع، فإنّ معلمي المدارس كتبوا أغلب كتب التاريخ الفلسطيني المهمّة في فترة الانتداب البريطاني.

إنه لمن الأهميّة بمكان أن يسأل معلّمو التاريخ الفلسطيني هذا السؤال: أي فلسطين ندرّس؟ وكيف؟ حاول المنهاج الفلسطيني الأول الذي اقترحه إبراهيم أبو لغد وزملاؤه في العام 1997، ثمّ سرعان ما أهملته السلطة الفلسطينية، أن يعالج هذه المسألة المهمّة. وقد قال علي الجرباوي (2001)، وهو عضو في الفريق وأستاذ في جامعة بيرزيت:

"ما هي فلسطين التي نعلّمها؟ هل هي فلسطين التاريخيّة بكامل جغرافيتها أم فلسطين التي هي نتاج الاتفاقات الموقّعة مع إسرائيل؟ هل إسرائيل هي مجرّد جار أم دولة أُقيمت على تدمير معظم فلسطين؟ قد يكون هذا هو السؤال الأصعب، لكن ينبغي ألّا تكون إجابته بتلك الصعوبة. يجب أن يكون المنهاج الجديد منجزاً فلسطينيّاً. وأن يعترف بوقائع الأمور دون تزوير الحقائق التاريخية وانعكاساتها على الأبعاد المختلفة في سياق تدريس العلوم الاجتماعيّة" (ص 454).

وقد خرجت اللجنة باقتراح مقاربة نقدية تشدّد على كيفية تعلّم الطلاب بدلاً من التركيز على تقديم سرديّات تقتضي حفظها غيباً وإعادة طرحها. (المغربي، 2004، مزاوي 2011).

إنّ تدريب معلمي التّاريخ وتشجيعهم على استخدام التاريخ الشفويّ في دروسهم، أمر جوهريّ تماماً من أجل تحقيق هذه المقاربة النقديّة. وتكتسي القدرَ ذاته من الأهميّة الحاجةُ إلى تشجيع المعلّمين على إنتاج موادّ بديلة وإمكانيّة توظيفها داخل غرفة الصف. يمكن وضع هذه المواد على موقع على الشبكة العنكبوتية وجعلها متاحة للمعلّمين في أيّ مكان. وهذا الأمر له أهميّته، ليس فقط من أجل سدّ الثغرات في المعرفة التاريخية، بل لأنّ لتدريس التاريخ الشفويّ قيمةً تربويّةً عظيمة، إذ من شأنه تعزيز التفكير النقدي والتحليل فضلاً عن مهارات الاتصال. كما أنه يشجّع على التفاعل الاجتماعي، ويساهم في إعادة إدماج المتقاعدين مرّة أخرى في المجتمع بطرق تمكّنهم من تقاسم معارفهم مع الآخرين، وهذا يخلق فرصاً جديدة للتعلّم والتبادل. إنّ هذه الممارسات تستخدم اليوم على نطاق واسع وبنجاح في جميع أنحاء العالم.

تاريخيّاً، كان مجتمع الطلاب الفلسطينيّين نشطاً إلى حدّ كبير على الصعيد السياسيّ. فمثلاً، كان الاتحاد العام لطلبة فلسطين الحاضنة لتطوّر منظمة التحرير الفلسطينية في أوائل الستينيات. وقد نظّم الطلاب إضرابات خلال سنوات الانتداب البريطاني للاحتجاج على السياسات المختلفة التي كان لها تأثير بالغ السوء على حياتهم. والشيء نفسه حدث خلال السنوات التي كانت فيها الضفة الغربية واقعة تحت حكم الأردن، ولاحقاً عندما وقعت تحت الاحتلال الإسرائيلي. فقد شهدت الانتفاضة الفلسطينية الأولى مستوى مرتفعاً من النشاط الطّلابيّ، غير أنّ هذا النشاط بدأ يتراجع في السنوات التي أعقبت اتفاقات أوسلو وصعود السلطة الفلسطينية. إذ أخذت هذه الأخيرة بتأسيس سيطرتها ورقابتها ليس فقط في المدارس، ولكن في الإعلام أيضاً. ثمّ بدأت السلطة الفلسطينية "تنظر إلى الأمور بوصفها دولة"، بتعبير جيمس سي سكوت (James C. Scott, 1998) الملائم، وهو أيضاً عنوان كتابه المهّم. ونتج عن ذلك إبعاد هذه الشريحة المهمّة من السكان الفلسطينيين عن السياسة. بوسعنا أن نتناقش حول ما إذا كانت هذه سياسة متعمدة أم نتيجة منطقيّة لتلك التطورات، لكنّ النتيجة النهائيّة، التي لا يمكن إنكارها، أفضت إلى انحدار على الصعيدين الاجتماعي والسياسي.

لا يمكن وصف حقبة ما بعد أوسلو إلا بكونها نكبة كبرى أخرى للشعب الفلسطينيّ، من بين نكبات عديدة. فقد أدّت تداعياتها المشؤومة إلى تشظٍّ كبير للشعب الفلسطيني، وظهور انقسامات عميقة في صفوفه. كان هنالك فشل عامّ على المستوى السياسي، زادت وتيرته بعد الانتفاضة الثانية الكارثيّة (2000) التي سرعان ما جرى تسليحها فأعطت إسرائيل الفرصة الذهبيّة لسحقها عبر الإسراف في القتل. والمفارقة هي أنّ هذا الفشل السياسي لم يؤدِّ إلى الاستسلام للإملاءات المفروضة من قبل إسرائيل والولايات المتحدة. وعلى نقيض أداء الطبقة السياسيّة الفلسطينية المثير

للشفقة، فإنّ المجتمع الفلسطيني بقي حيّاً ومعافى. إنّنا لنرى تطورات جديدة مهمة ستمكّن الفلسطينيين مع الوقت من تجاوز هذه الأزمة. وهذا يشمل، من بين أمور أخرى، نموّ حركة BDS (المقاطعة، سحب الاستثمارات، والعقوبات) التي حقّقت نتائج مذهلة على المستوى الدولي، وبخاصة حين اتجهت إسرائيل أكثر فأكثر نحو اليمين، وتجلّت كدولة فصل عنصري يتزايد التشكيك في شرعيّتها. ومن بين الملاحظات الأخرى المهمّة تفجر رائع لمواهب ثقافية في مجالات الفنّ والأدب والسينما والموسيقى، حظيت بمصداقية دوليّة، ونشرت صوتاً فلسطينياً جديداً وصل إلى جماهير متزايدة في جميع أنحاء العالم.

إنّ الفلسطينيّين في هذه المرحلة الحرجة من تاريخهم، مطالبون بأن يعيدوا تحديد الكيفية التي يواجهون بها الاستعمار الصهيوني الذي تحوّل إلى نظام فصل عنصري حقيقي. وهذا يعني أنّ النماذج القديمة التي سادت في الفكر والتحليل الفلسطينيّين على مدى عقود قد تجاوزها الزّمن. وتقتضي هذه المهمة الحيويّة إعادة ربط الناس بتاريخهم بصورة جديدة ومبتكرة، وبالتالي، صياغة إجماع جديد يعيد صياغة مشروع وطني للمقاومة والتحرّر. لقد فعلت شعوب أصليّة أخرى، مثل مواطني أمريكا الأصليين، هذا الأمر بنجاح. ويمكن لمشاريع التاريخ الشفوي جيّدة التنفيذ، أن تُستخدم أداةً رئيسية في عملية الإحياء التاريخيّة هذه. وفضلاً عمّا حدث في العام 1948، فإننا بحاجة لأن نعرف أكثر حول التجارب التاريخية المختلفة التي مرّ بها الفلسطينيون في رحلة المنافي: حكاية أولئك الذين قاتلوا في الأردن العام 1960، وانتهى الأمر بذبحهم العام 1970، حكاية من قاتلوا في لبنان، قصّة أولئك اللاجئين الذين قضوا سنوات في السجون الإسرائيليّة، وأولئك الذين قضوا سنوات في السجون العربية، قصّة اللاجئين في مخيّم نهر البارد في لبنان الذي عانى نكبة أخرى، أو أولئك اللاجئين في مخيم اليرموك بسوريا الذين عانوا نكبتهم الخاصّة أيضاً، قصّة من طردوا من العراق وقضوا سنوات في الصحراء، وقصة أولئك الذين عانوا سنوات من الاحتلال الإسرائيلي في الضفة الغربيّة وقطاع غزة، وبعبارة أخرى، فإننا ملزمون بتسجيل قصة "الصمود" والبقاء لشعب وقع عليه ظلم عظيم في العام 1948 وما زال ضحيّة هذا الظلم حتى اليوم.

- أتقدّم بالشكر الخاص لأبي ريلي (Abby Riley) على جمعها ببليوغرافيا مشروحة ومفيدة حول التاريخ الشفويّ الفلسطيني، وللأستاذ أندريه مزواي (Andre Mazawi) من جامعة كولومبيا البريطانية لتعليقاته المفيدة على نسخة سابقة من هذه الورقة.

ترجمة: وليد السويركي

الهوامش

1 المقصود في هذا السياق فئران تجارب. أما الكابياء الخنزيرية (guinea pig)، فهي على عكس تسميتها ليست خنزيراً ولا غينية أيضاً، بل هي قارض موطنه الأصلي أمريكا الجنوبية، وسمي جنس الكابياء بخنزير غينيا فقط لأن له صوتاً يقارب صوت الخنازير البرية في غينيا. ويعرف أيضاً بهذه الأسماء: أرنب الجبل، الوبر، الكافي، أرنب رومي، أرنب هندي. ويستخدم خنزير غينيا في المختبرات لإجراء التجارب عليه، وبخاصة في مجال المساحيق والأدوية الجلدية، لأن تكوين بشرته مطابق لتكوين بشرة الإنسان (http://ar.wikipedia.org).

المراجع

قامت مساعدتي في البحث آبي ريلي (Abby Riley) بإكمال المسودة الأولية لببليوغرافيا مشروحة لمواد متوفّرة باللغة الإنجليزية حول التاريخ الشفوي الفلسطيني. لغرض هذه المقالة، قمت باستشارة الجهات التالية:

www.palestineremembered.com; www.nakbainhebrew.org; Rosemay Sayigh, Voices: Palestinian Women Narrate Displacement in www.almashriq.hiof.no/Palestine/300301//voices; Zochrot (www.nakbainhebrew.org); al-Jana: The Harvest (Beirut: Arab Resource Center for Popular Arts, 2002; Lynd, Straughton, Bahour, Sam and Lynd, Alice, *Homeland: Oral Histories of Palestine and Palestinians* (New York: Interlink Pub. Group, 1998; Rosemay Sayigh, "Palestinian Refugee Identity/ies: Generation, Region, Class," in Palestinian Refugees: Different Generations but One Identity (Birzeit University: Ibrahim Abu-Lughod Institute for International Relations, 2012; pps 1328-; Faiha Abdul Hadi, "Hanan Ghosheh: A Faithful Guardian of our Collective Memory," *Al-Ayyam*, 114/15/; Oral History Center, Islamic University of Gaza (Nakba-Archive.org)

- Abrams, Lynn, *Oral History Theory* (London: Routledge, 2010).
- Abu-Lughod, Ibrahim, *First Palestinian Curriculum Plan for General Education* (Ramallah: Center for Curriculum Development, 1997).
- Abu-Lughod, Lila, "My Father's Return to Palestine," *Jerusalem Quarterly*, Winter 2001, 11 - 12.
- Bashear, Suliman, *Judhur al-Wisaya al-Urduniyah* (Beirut: Sharikat Quds, 2001).
- Blumenthal, Max, *Goliath: Life and Loathing in Greater Israel* (New York: Nation Bks, 2013)

- Gluck, Sherna, "Oral History and al-Nakba," *Oral History Review* 55(1) 2008, 68 - 80.
- Halbwachs, Maurice, *On Collective Memory* (Chicago: University of Chicago Press, 1992).
- Jarbawi, Ali, Dalil al Muallim (A Reference Guide for Teachers), (Jerusalem: UNRWA Department of Education, 2001).
- Kark, Ruth, "Millenarianism and Agricultural Settlement in the Holy Land in the Nineteenth Century," *Journal of Historical Geography*, 1983, 47 - 62.
- Kark, Ruth, *American Consuls in the Holy Land* (Detroit: Wayne State University Press, 1994), p.23.
- Khalidi, Walid, *Struggle for Haifa and the Palestine Problem* (Beirut: Institute of Palestine Studies, 2010, in Arabic).
- Mannheim, Karl, "The Problem of Generations," in *Essays on the Sociology of Knowledge* (London: Routledge, Kegan Paul, 1952).
- Mazawi, Andre, "Which Palestine Should we Teach? Signatures, Palimpsests, and Struggles over Textbooks," *Studies in Philosophy of Education,* 2011, 169 - 183.
- Morris, Benny, *Israel's Border Wars* (Oxford University Press, 1997).
- Moughrabi, Fouad, "Educating for Citizenship in the New Palestine," in Banks, James, ed., *Diversity and Citizenship Education* (San Francisco: Josey-Bass, 2004), 407 - 432.
- Peri, Yoram, *Generals in the Cabinet Room* (Washington D.C.: U.S. Institute of Peace Press Books, 2006).
- Portelli, Alessandro, "What Makes Oral History Different," in Perks, Robert and Thomson, Alistair, *The Oral History Reader* (London: Routledge 1998)
- Sa'di, Ahmed and Abu-Lughod, Lila, *Nakba: Palestine 1948* (New York: Columbia University Press, 2007).
- Schuman, Howard and Scott, Jacqueline, "Generations and Collective Memories," *American Sociological Review* 54(3) 1989, 359 - 381.
- Scott, James C., *Seeing like a State* (New Haven: Yale University Press, 1998).
- Shlaim, Avi, *Collusion Across the Jordan* (New York: Columbia University Press, 1998).

من إحدى المقابلات مع المسنات لتوثيق التاريخ الشفوي، وذلك ضمن مسار مشروع التاريخ 2012 .

تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين*

إلين آشبي[1]
مساعد باحث: رشا مصلح

ملخص

أُنجز هذا البحث في فلسطين خلال الفترة ما بين تشرين الأول 2011 وتشرين الثاني 2013. وينقسم البحث إلى قسمين: الأول دراسة حالة مع بُعد البحث الإجرائي في بيئتين تعليميتين؛ الأولى في الضفة الغربية، والثانية في القدس الشرقية.

أما القسم الآخر، فمبني على مقابلات وزيارات ونقاشات وورشات، وذلك للبحث في التصورات والممارسات المتعلقة بالدمج الشامل للأطفال ذوي التوحد في فلسطين، فضلاً عن مراجعة الأدبيات المتعلقة بهذه القضايا.

يقدم البحث عرضاً لوجهات النظر العالمية التي تتعلق بممارسات العمل مع الأطفال ذوي التوحد، حيث تشكل هذه الآراء الإطار الذي يرتكز عليه هذا البحث.

وأظهرت نتائج البحث أن هناك اهتماماً متزايداً بالتوحد في فلسطين، على أنه غير واضح كمفهوم. كما أظهرت النتائج انعدام وجود فرص للمهنيين وأولياء الأمور للتعلم عن طريق العمل مع الأطفال ذوي التوحد، وأن العديد من الأطفال ذوي التوحد لا يملكون فرصاً للتعليم.

لم تتوفر أي إحصاءات حول نسبة انتشار التوحد والخدمات المتوفرة إزاءه، وكان من الصعب الوصول إلى نظام تشخيصي معتمد في الضفة.

أظهر البحث وجود توجه نحو الدمج الشامل للأشخاص ذوي التوحد، على أن هناك خلطاً في مفهوم «الدمج الشامل». كما أظهرت النتائج أنه بالرغم من العقبات الكثيرة التي يواجهها أولياء الأمور والمهنيون في فلسطين، فإن هناك قوة دافعة باتجاه التغيير تنبع من الإيمان بقيمة التعليم ومناصرة حقوق الإنسان.

عرض البحث أمثلة لممارسات ناجحة في العمل مع الأطفال ذوي التوحد وبعض المبادرات البارزة التي تم تنفيذها، وتوفر فرصاً للتطوير المستمر في مجال دمج الأطفال ذوي التوحد، كما عرض بعض التوصيات.

1. المقدمة

أشعر بالفخر لإتاحة الفرصة لي لاستكشاف مجالين أُوليهما اهتمامي: التوحد وفلسطين، على أن بحث القضية في هذا الإطار المكاني المعقد نسبياً، إذ تشكل الحساسية والقبول جزءاً جوهرياً من المهمة، ويتطلب شقّا البحث جهوداً تنموية، لكنهما معرضان لسوء الفهم، كما أنهما مبنيان جوهرياً على أُسس حقوق الإنسان.

يجيب البحث عن أسئلة، منها: هل التوحد قضية تهم الناس في فلسطين؟ وهل يُطلب من الفلسطينيين اعتبار الناس المختلفين قليلاً عن المعتاد مشكلة؟ ولماذا نحتاج لتغيير شيء ما؟ وهل من يعد هذا البحث متأثر بأفكار غربية عن الإعاقة أو التعددية لا تعتبر جزءاً أساسياً من الثقافة الفلسطينية؟ غير أن الباحثة تستأنس بقول جرينكر (Grinker): "إن التوحد غير موجود خارج الثقافة. إن الثقافة ذاتها هي التي تنظر إلى شيء معين كأنه عادي أو خطأ، وتطلق الأسماء عليه، وتقرر ما ستفعل بشأنه" (Grinker, 2009).

ويسعى البحث للإجابة عن أسئلة، منها: هل يرغب الفلسطينيون في النظر إلى التوحد وتسميته وفعل شيء حياله؟ ألا يملك الفلسطينيون قضايا أهم لبحثها، كالتحرر من الظلم والقمع والحرمان من المصادر القيّمة والمحدودة؟

وقد تطلَّب البحث جرأة أكبر؛ ذلك أن ثقافة الباحثة غير ثقافة المكان موضوع الدراسة. على أن الباحثة تأمل أن يقدم عملها فائدة عملية، ويساهم في تطوير مفاهيم الدمج ومخاطبة احتياجات الأطفال ذوي التوحد في فلسطين. وبهذا، اتفقت الباحثة مع لوين (Lewin) في قوله: "إن البحث الذي لا يُنتج شيئاً سوى الكتب هو بحث غير كاف" (Lewin, 1946).

شكر وتقدير

أشكر جميع الأفراد والمنظمات الذين شاركوا في بحثي، خاصة مركز القطان للبحث والتطوير التربوي (QCERD) في رام الله، حيث قدم الدعم لهذا البحث. كما أخص الباحثة رشا مصلح من مركز القطان لمساعدتي في البحث والترجمة، فأنا مدينة لها على ولائها ودعمها لي في كل جوانب البحث.

سيقدَّم بحثي لجامعة (بيرمنغهام) كأطروحة دكتوراه، ولهذا فأنا مدينة بالعرفان لمشرفتي د. كارن غولدبيرغ، مديرة مركز التوحد للتعليم والبحث (ACER)؛ وذلك على تشجيعها وتوجيهها واهتمامها الحقيقي في هذا البحث. كما أشكر سلمى الخالدي من مؤسسة أرض الإنسان- إيطاليا لملاحظاتها الواعية ورؤيتها ودعمها، وأشكر أيضاً زوجي ديفيد ديفيس على دعمه المتواصل وحكمته وإيمانه ببحثي.

ملاحظة: لم ترد أسماء بعض الأفراد في نص التقرير لأسباب تتعلق بالخصوصية، إلا أنني ممتنة للأشخاص التالية أسماؤهم لمساهماتهم القيمة في البحث: وسيم كردي والدكتور نادر وهبة والطاقم الرائع في مركز القطان، ورنا مستكلم وفريدة خياط وجميع أفراد مجموعة التركيز وأولياء الأمور في مدرسة الفرندز برام الله، وبسمة أبو عيشة وإيمان غوشة ووسيم علي وأميرة ياسين وأفراد مجموعة التركيز وأولياء الأمور وطاقم الروضة في مركز الأميرة بسمة، وشفا شيخة وخليل علاونة ونايريمان شراونة وريما الكيلاني، مستشاري التعليم الجامع وطاقم وزارة التربية والتعليم، وكذلك إياد لدادوة وسمير ترمان وعبد المحسن عابدة من جمعية أصدقاء أطفال التوحد، والدكتور سامي باشا من الجامعة الأهلية، والدكتور زاهر نزال والدكتورة صابرينا روسو والبروفيسور أنور دودين وسمر مسمار من جامعة النجاح الوطنية، وسلمى الخالدي وكافة زملائها في مؤسسة أرض الإنسان السويسرية في القدس الشرقية، وغادة ناصر وربيحة جودة من مركز جبل النجمة في سردا، وجورج رنتيسي من مركز النهضة للنساء، وعبلة من مدرسة فيصل الحسيني، وخليل جردات ومحمد جعفر من جمعية القدس لرعاية أطفال التوحد(JACCO) ، وطاقم مركز طولكرم للتأهيل، والمعلمين في (the Qattan Early Years Diploma)، وجميع الأشخاص الآخرين الذين التقيتُهم ولم يُتَح لي ذكرهم.

1. توطئة[3]

ثمة بعض الطلبة يكره أنواعاً معينة من الألعاب مثل خالد، لكننا حاولنا إيجاد ألعاب مختلفة تناسب الطفل بمساعدة أولياء الأمور. في حالة خالد، أخبرَنا والدا الطفل أن لدى ابنهما هواية رمي الكرات الصغيرة في الهواء. عرض خالد هذه الهواية في فقرة خلال اليوم المفتوح، وكان العرض رائعاً ومذهلاً، وكان خالد طالباً ذا شعبية خلال فعاليات اليوم. وأخيراً، شعر الوالدان بالارتياح. استمتع الطلاب الآخرون بمشاهدة خالد، وحاولوا رمي الطابات مثله. وكان الجميع يشاهدون خالد، ما جعله يشعر بأنه صبي ذو شعبية في المدرسة. وكان ذلك جيداً بالنسبة له، حيث رفع من احترامه لذاته، تقول معلمة.

كان هذا مثالاً من إحدى المدارس المشاركة في البحث عن الممارسات الجيدة من أجل تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في فلسطين ومخاطبتهم. إن هذا المثال يتضمن معرفة الطفل، والعمل مع الأهل، والبناء على اهتمامات الطفل ونقاط قوته، وبناء علاقات اجتماعية مع أقرانه، وتعزيز ثقته بنفسه واحترامه لذاته، والتصرف بإبداع ومرونة.

تؤمن الباحثة بأن التركيز على نقاط القوة الموجودة لدى المعلمين والعاملين في هذا المجال مهم بقدر أهمية التركيز على نقاط القوة لدى الطفل من ذوي التوحد، وكافة الأطفال.

كما يشير البحث إلى قصص وأمثلة أخرى على الممارسات الجيدة في فلسطين.

2. الأطفال في طيف التوحد، التعليم والدمج (مراجعة الأدبيات)

يتضمن هذا المبحث ثلاثة أجزاء تناقش ما جاء في الأدبيات المتعلقة بالتوحد وتعليم الأطفال ذوي التوحد: أولاً: تتحدث الباحثة عن مفهوم التوحد، وكيفية تغيُّر النظرة تجاهه مع مرور الوقت. ثانياً: تبحث الآثار المترتبة على عملية التعليم. ثالثاً: تحدد الباحثة بعض القضايا الرئيسية التي تطرق إليها البحث.

2.1 التوحد

خلال السنوات الستين الماضية، منذ قيام كلٍّ من ليو كانر (1943) وهانز أسبيرجر (1944) بوصف التوحد بشكل مستقل

وفي مختلف القارات، عرفنا كثيراً عن التوحد، ومن خلال الأبحاث المستمرة، غير أنه لا يزال هناك الكثير مما يمكن تعلمه عن طبيعة التوحد والعلاقة بينه وبين التعلم.

يُنظر بشكل عام إلى التوحد بوصفه اضطراباً نمائياً عصبياً طويل المدى، يؤدي إلى صعوبة أساسية في التفكير المرن وفي فهم الآخرين والمواقف الاجتماعية. هذا الاختلاف العصبي قد يؤدي إلى مجموعة من الصعوبات الاجتماعية والسلوكية، مثل: الاهتمامات المحددة، والتفكير الحرفي، والفشل في تطوير علاقات مناسبة عمرياً مع الأقران (منظمة الصحة الدولية، 1992).

تعتبر وينغ (1996)، وهي أُم لطفلة لديها اضطراب التوحد، أول من أدخل مصطلح «طيف التوحد»، وقد سمح هذا المصطلح بتوسيع نطاق تعريف الاضطراب الذي يتضمن مجموعة واسعة من القدرات والاختلافات والفئات الفرعية، بما في ذلك اضطراب التوحد الكلاسيكي ومتلازمة أسبيرجر والاضطراب النمائي المتداخل- غير المحدد.

وتمتلك هذه الفئات مجموعة من السمات المشتركة أطلقت عليها وينغ «مثلث الصعوبات»، وهي: التفاعل الاجتماعي والتواصل الاجتماعي والخيال الاجتماعي. وقام جوردان (1999) لاحقاً بتطوير مصطلح مثلث الصعوبات ليقوم بوصف المجالات الثلاثة بِـ:

- التفاعل الاجتماعي المتبادل والاستيعاب العاطفي.
- التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- المرونة في التفكير والسلوك والخيال الاجتماعي.

بالإضافة إلى المجالات الثلاثة الأساسية آنفة الذكر، يتم الحديث حالياً على نطاق واسع عن وجود اختلافات حسية متكررة في الطريقة التي يتفاعل بها الشخص من ذوي التوحد مع بيئته، وقد تم إدراج هذه السمات في أحدث طبعة معدلة للدليل التشخيصي الإحصائي (DSM-V. الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013) الذي يُستخدم على نطاق واسع في الولايات المتحدة.

وتشمل تلك الاختلافات الإدراكية الحسية التي تصاحب الأشخاص ذوي التوحد: فرط الإثارة، ونقص الإثارة، والإدراك المشوه وغير المتكامل، والإدراك المتأخر، والحساسية الزائدة، التي قد تكون مسؤولة عن الصعوبات العديدة التي يواجهونها في العالم غير التوحدي (Bogdashina, 2004)، مع انعكاسات مهمة للمعلمين والمتخصصين (يمكن إيجاد أمثلة على الطرق التي تؤثر بها الاختلافات الحسية على الأطفال في الملف الحسي- الملحق الثاني).

إن الاختلافات في مجالات التفاعل الاجتماعي والتواصل، التي تم إدراجها في أحدث طبعة معدلة للدليل التشخيصي الإحصائي (DSM-V) لتصبح "التواصل الاجتماعي"، قد تسبب صعوبات شديدة وواسعة النطاق في القدرة على فهم الآخرين، وفقدان فرص التعلم الاجتماعي المتوفرة للأطفال ذوي النمو الاعتيادي، على أن هناك "قصوراً أساسه بيولوجي في فهم الإشارات الاجتماعية والانفعالية" (Jordan,2002)، كما أن الصعوبات الناجمة عن ذلك تؤثر على التعلم والتطور الانفعالي والاجتماعي. وبالنتيجة، فإن عدم فهم هذه السمات قد يؤدي إلى اعتبار الطفل صعباً، وغير مؤدب، وغير قادر على التعلم.

جانب من مساق التوحد الذي نظمه مركز القطان للبحث والتطوير التربوي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

تحدث الإعاقة الذهنية عند نحو نصف الأشخاص ذوي التوحد (NICE,2013). إضافةً إلى ذلك، توجد فجوة بين القدرات الذهنية والقدرات التكيفية عند الأشخاص ذوي التوحد (التي تعني المهارات الحياتية اليومية، مثل مهارة ارتداء الملابس)، التي تزيد من الصعوبات في وظائف الحياة اليومية (Charman, et al., 2011).

وتعتبر اضطرابات اللغة شائعة، إذ إن التوحد هو الاضطراب الوحيد الذي تأخذ فيه اللغة والتواصل منحنى تطورياً منفصلاً (Jordan, 2002)، ففي الوقت الذي يبدو فيه الطفل مالك مهارات لغوية جيدة، قد يجد صعوباتٍ كبيرة في التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

كما يعتبر كل من التناسق الضعيف والفركشة وطريقة المشي غير الاعتيادية من صفات التوحد أحياناً (NICE, 2013).

وُجد أن العديد من صفات التوحد التي قد تخلق صعوبات تقل مع تطور الطفل (ibid)، إلا أن التوحد يتصف بوجود تنوع كبير في القدرات، إذ إنه من الممكن أن يملك بعض الأشخاص ذوي التوحد قدرات ممتازة في استيعاب المعلومات ومعالجتها، حيث يصبح بإمكان هؤلاء كبالغين النجاح عند العمل في بيئات ملائمة لهم (Mottron, 2011).

ثمة فئة قليلة من الأشخاص ذوي التوحد تملك حقاً مهارات غير اعتيادية، ويتم التعريف عنهم أحياناً بمصطلح "الأشخاص ذوي التوحد الموهوبين (Savants)"، فعلى سبيل المثال: يرسم ستيفان ويلتشاير بطريقة مثيرة للدهشة لوحات عن مشهد حضري بأدق التفاصيل يستمدها من ذاكرته بعد مشاهدةٍ واحدة فقط للمشهد (Whiltsire, 2013)، وأتقن دانيا تاميت (2007) اللغة الأيسلاندية في غضون أسبوع واحد، ويملك قدرة نادرة في الأرقام تُمكّنه من ذكر أرقام الباي من الذاكرة، إذ يستطيع الوصول إلى المنزلة العشرية 22،214. لكن هاتين القصتين وما شابهَهُما تظهر في الأخبار، ما يدل على أنها غير شائعة.

وقد اتخذت التنقيحات المتواصلة للطريقة التي يعرف ويوصف بها التوحد بعين الاعتبار الرؤى ونتائج البحوث الجديدة، إضافةً إلى الحساسيات الجديدة تجاه مكان الأشخاص ذوي التوحد في المجتمع، خلال المساهمات الكبيرة التي قدمها الأشخاص الذين هم أنفسهم في طيف التوحد (Grandin، 1995; Wiiliams، 1999; Nazeer، 2010; Mukopadhayay، 2011; Sainsbury، 2000; Milton، 2013).

وقد ساعدنا هؤلاء الأشخاص على أن نكون على وعي متزايد بوجود العديد من نقاط القوة، إضافة إلى صعوبات تصاحب التوحد. ومن خلال الاعتراف بنقاط القوة هذه، إضافة إلى الاهتمامات القوية التي يملكها الطفل من ذوي التوحد أحياناً، قد يمنحنا ذلك طريقة أفضل أكثر إيجابية للعمل مع الأطفال في طيف التوحد (Happe، 2001).

هذه الدعوة لاتباع نهج أكثر إيجابية لا تنفي إمكانية وجود صعوبات كبيرة تؤثر في تعلم الطفل من ذوي التوحد وسلوكه.

يبين الجدول (1) إمكانية تأثير الصفات السلوكية للتوحد– كما هو وارد في التصنيف العالمي للمرض (ICD-10) (منظمة الصحة العالمية 1992) – على التعلم والسلوك في المدرسة أو في رياض الأطفال. إن الطريقة التي نفكر بها في هذه الاختلافات والصعوبات، إضافةً إلى معرفتنا ومهاراتنا، تؤثر في الطريقة التي نستجيب بها.

الصفات السلوكية للتوحد	
«الصفات السلوكية للتوحد» تم أخذها من (ICD-10) (منظمة الصحة العالمية، 1992)	تأثير محتمل على التعلم والسلوك في المدرسة أو في رياض الأطفال.
«صعوبات نوعية في التفاعل الاجتماعي»	• صعوبة في تشكيل علاقات وصداقات متبادلة مع الأقران. • صعوبة في التقاط الإشارات الاجتماعية، وخاصة في الأنشطة الجماعية. • استجابات عاطفية غير متوقعة.
«صعوبات نوعية في التواصل الاجتماعي»	• صعوبة في فهم اللغة المنطوقة/ التعليمات الشفهية. • عدم الاستجابة عند التحدث (مع الطفل). • لعب فردي أو موازٍ بدل اللعب مع مجموعة.
«مخزون محدود من الاهتمامات والسلوكيات والأنشطة»	• صعوبة في أوقات الانتقال وتغيرات الروتين والأحداث غير المتوقعة. • صعوبة في المحافظة على الانتباه من دون دعم خارجي. • صعوبة في فهم "جوهر" الأحداث.
«فرط أو نقصان في التفاعل مع المدخلات الحسية، أو اهتمام غير اعتيادي في الجوانب الحسية من البيئة»	• إغلاق العينين أو الأذنين. • إزالة الذات من المحيط عن طريق ترك الناس أو الغرفة. • يحتاج شخصاً/ شيئاً واحداً في الوقت ذاته.

جدول رقم 1: (Adapted from Charman، et al.، 2011. p.10)

هناك العديد من الطرق التي يمكن بها أن نفكر في الإعاقة أو الاختلافات، فالنموذج الطبي أو نموذج العجز- الإعاقة، الذي قد يكون النموذج السائد في فلسطين، يعزو أي صعوبات إلى الطفل نفسه، ويفكر بكيفية "علاج" الطفل وشفائه (Rieser and Mason، 1990).

خلافاً لذلك، فإن النموذج الاجتماعي يؤمن بأن المشاكل تنشأ من البيئة المحيطة، وأن الإعاقة تنتج من فشلنا في توفير بيئة ملائمة وقادرة على تمكين هؤلاء الأطفال. وعلى نحو متزايد، فإن الأشخاص ذوي التوحد يتحدثون علناً ضد النموذج الطبي الذي ينظر إليهم بوصفهم أشخاصاً ناقصين وبحاجة للإصلاح (O'Neill، 1999).

يقارن جاكسون- وهو شاب من ذوي التوحد- محاولة إيجاد علاج للاضطراب بمحاولة هتلر خلق "العرق الآري" (Jackson، 2002). كما تُعبّر ساينسبري (Sainsbury، 2000) عن أسفها قائلةً: "إنّ ردة فعل المعلمين هي محاولة جعل الأطفال من ذوي التوحد مثل الأطفال العاديين على حساب تعليم هؤلاء الأطفال" (Stanton، 2013. p.34)، وهي تتحدث باسم حركة التعددية العصبية التي يعلو صوتها على نحو متزايد، وتعارض بشدة النموذج الطبي الذي يجرّم التوحد، وتنادي بالنظر إلى التوحد كاختلاف إنساني طبيعي، بدلاً من النظر إليه كمرض، ومحاولة فهم الأشخاص ذوي التوحد بدلاً من محاولة "علاجهم".

إن التقبل الاجتماعي للتعددية يختلف من ثقافة إلى أُخرى (Grinker، 2009; Feinstein، 2010; Dyches، T.et al.، 2004). فمفهوم "التعددية" في اللغة الإنجليزية يرتبط بدلالات إيجابية، في حين أن المجتمع الكوري، على سبيل المثال، ينظر إلى التشابه كقيمة عالية ويدين الاختلاف (Grinker، 2009).

ويذهب موترون (Mottron، 2011) إلى أن السمة المميزة للمجتمع المستنير هي دمج الأشخاص ذوي الاختلافات، وقدرته على البناء على نقاط القوة لدى الأشخاص ذوي التوحد؛ بتمكينهم من تقديم مساهمات قيمة للغاية للمجتمع، خاصة في مجال البحث العلمي، على سبيل المثال.

يتواصل النقاش عمّا إذا كان من الأفضل استخدام مصطلح "حالة طيف التوحد" أو "اضطراب طيف التوحد" (Jordan، 2007; Jones، G. et al.، 2008). ويهدف هذا النقاش إلى الوصول إلى حالة من التوازن بين الحاجة لتقبل الاختلاف، من جهة، ومن جهة أُخرى الاعتراف بالحاجة إلى تحديد الأشخاص الذين قد يحتاجون إلى الدعم الإضافي، الذي قد يتم توفيره لهم على نحوٍ أفضل في حال كان لديهم "تسمية" أو وصف.

وتعتبر ساينسبري (0Sainsbury، 200) أن "الحصول على التسمية الصحيحة أخيراً هو أفضل شيء حدث في حياتي" (ص 31). كما تعتبر أن الخجل من الاعتراف بوجود التوحد عند شخص يعزز فكرة أن الإعاقة شيء معيب (ibid). ويشيع الآن في الأدبيات استخدام مصطلح "التوحد" أو "طيف التوحد" من دون ربط الكلمة بمصطلحات أخرى مثل: "اضطراب" أو "حالة" (Jones، G، et al. 2008)، وقد نحت الباحثة هذا النحو باستخدام مصطلح "التوحد" وحسب.

وإذا بحثنا في أسباب "التوحد"، وجدنا أن مجلس البحوث الطبية يوضح ذلك بـ:

أقرت البحوث على مدى نصف القرن الماضي أن التوحد هو اضطراب عصبي نمائي. كما تم التخلي عن الاقتراحات القديمة القائلة بأن اضطراب طيف التوحد قد ينجم من تربية الأهل غير الاعتيادية، حيث تم إثبات وجود أدلة واضحة على الأساس البيولوجي والمكون الجيني للتوحد (...) في حين لا تزال الأدلة غير واضحة عما إذا تتفاعل العوامل البيئية مع القابلية الجينية (MRC، 2001. P21).

بدأت أبحاث علم الأعصاب التي تدرس الاختلافات الموجودة في دماغ الأشخاص ذوي التوحد بتقديم رؤى أوضح حول الأسباب الكامنة وراء التوحد، وحددت هذه الأبحاث عددا من السمات غير الاعتيادية في أماكن مختلفة من الدماغ (Baron-Cohen، 2008). فعلى سبيل المثال، تشير أبحاث "أعصاب المرآة" (Mirror Nuerons) إلى الآتي: "يعمل نظام المرآة على بناء جسر بين أدمغة شخصين، ويبين لنا أن أدمغتنا هي ذات طبيعة اجتماعية عميقة" (Keysers، 2011. P62)، على أن الأبحاث في هذا المجال- كما يشير (Keysers، المرجع نفسه)- تقدم طريقة ممكنة لفهم الانفصال الاجتماعي عند الأشخاص ذوي التوحد.

ويساعدنا هوبسون (Hobson، 2002) على فهم كيفية كون العلاقة بين عقول الناس أداة قوية للتعلم عند معظم الأطفال، وفي الحالات التي تغيب فيها هذه العلاقة- كما في حالة التوحد- تتأثر طريقة تعلم الطفل عن عالمه بشدّة.

إن طرق التدخل وما يطلق عليه "العلاجات" للتوحد متوفرة تجارياً بأعداد كبيرة، ومن الممكن أن تسحب أولياء الأمور إلى

طرق مكلفة مالياً بطريقة عمياء، فيما توجد مؤسسة خيرية هي "بحث التوحد" (www_researchautism_net)، تهدف إلى توفير قائمة بطرق التدخل المعروفة، وتقيم كل واحدة على حدة على أساس الصحة، حيث يتراوح التقييم من «أدلة إيجابية قوية جداً» إلى «أدلة سلبية قوية جداً». ولسوء الحظ، فإن هناك عدداً كبيراً من طرق التدخل غير المدعومة بأدلة، ومنها ما يشكل خطراً شديداً، إذ ينتقد فتزباترك (Fitzpatrick، 2009)- وهو طبيب أسرة يتمتع بسنوات كثيرة من الخبرة، وعنده ابن يعاني من التوحد- بشكلٍ لاذع العديد من النماذج الطبية التي تفتقر إلى الدقة العلمية، والمتوفرة دائماً لأولياء الأمور المحتاجين إلى حلول.

ليس التوحد ظاهرة جديدة، حيث يعتقد أن التوحد عرف على مر التاريخ (Frith، 2003)، ويشار إلى أن شخصاً واحداً من بين كل مئة شخص يتأثر بالتوحد في المملكة المتحدة (Baird et al.، 2006)، إلا أنه أكثر شيوعاً بين الذكور من الإناث، فقد يتأثر أربعة ذكور بالتوحد مقابل أُنثى واحدة. ومن المرجح أن يكون لدى الشخص ذي التوحد أقرباء ذوو توحد.

ويُتداول النقاش حول الزيادة الواضحة في أعداد الأشخاص الذين يتم تشخيصهم بالتوحد، وتُثار الأسئلة بشأن وجود "وباء التوحد"، غير أن جرينكر (Grinker، 2009) يرفض فكرة وجود "وباء التوحد" من ناحية التزايد الحقيقي في عدد الحالات، قائلاً: إن هناك عدداً من العوامل وراء تزايد الحالات التي يتم تشخيصها، وهي: التشخيص الأفضل والمبكر والأدق، ومفهوم التوحد الواسع الذي يسمح لتشخيص المزيد من الحالات الواقعة على طرف الطيف، والاعتراف بأن العديد من الأشخاص الذين تم تشخيصهم بحالات أُخرى لديهم توحد أيضاً، والطرق المتقدمة في جمع البيانات عن الأوبئة. ومع ذلك، فإنه لا يمكن استبعاد إمكانية التزايد الحقيقي في حالات التوحد (NICE، 2013).

وبشأن فرضية انتشار التوحد بطريقة متساوية في جميع المجتمعات، ليس هناك أدلة حاسمة على ذلك، إلا أن التساؤل مرتبط بالبحث. ووجدت دبابنه (Dababnah، 2013) عدداً قليلاً من الدراسات المتصلة بنسبة انتشار التوحد في الشرق الأوسط، ولم تجد أي دراسة في الضفة الغربية، إذ قامت بدراسة تجارب أهل الأطفال ذوي التوحد.

يعتقد البعض أن التوحد لا يعرف الحدود الجغرافية أو الثقافية أو العرقية (Feinstein، 2010)، بالرغم من أن الأمور لم تكن دائماً على هذه الحال، وأن نظريات التوحد المبكرة اعتقدت أن التوحد مرتبط بالثقافة. فعلى سبيل المثال، نظر سانوا (Sanua، 1984. cited in Feinstein 2010) إلى التوحد باعتباره "مرض الحضارة الغربية" الذي "يظهر في الدول المتقدمة تكنولوجياً، التي تتكون عائلاتها من العائلة النووية". ومع ذلك، دعا ديلي (Daley، 2002) مؤخراً إلى المزيد من الأبحاث في الثقافات المختلفة حول حالات مثل التوحد، إذ شعر أنه من الأنسب- في ظل غياب البيانات- النظر إلى التوحد كظاهرة عالمية تحدث في جميع الثقافات.

وفي دراسة وبائية أعدها فومبون (Fombonne، et al.، 2001. cited in Dyches 2004)، لم يكن هناك أي دليل على وجود علاقة بين الاضطرابات النمائية المتداخلة، بما في ذلك التوحد وبين اختلاف العرق. إلا أن حسان (Hassan، 2012) وجد نسبة أعلى لانتشار التوحد بين الأطفال الصوماليين والأفارقة السود والكاريبيين السود في حي واحد في الولايات المتحدة. وعلى الرغم من ذلك، يتبنى بن ساسون (Ben-Sasson، 2012) في دراسته، التي أجراها في إسرائيل، الفرضية التي خلصت إلى أن معدلات انتشار التوحد ثابتة عبر الثقافات، متفقاً بذلك مع ديلي (2002).

وقد نظر كل من: بن ساسون (المصدر السابق) ومن قبله ماستون (Matson، 2011) إلى الطرق التي قد تؤثر بها المفاهيم الثقافية المتعلقة بالسلوكيات النمطية والتطور النمائي الطبيعي في التشخيص والآثار المترتبة على ذلك: إن بعض السلوكيات التي قد تعتبر علامات لاضطراب طيف التوحد في دولة أو ثقافة ما قد لا تعتبر سلوكيات غير اعتيادية في دولة أو ثقافة أخرى. إن التوحد قد يظهر بطرق مختلفة في دول مختلفة حقاً (Matson، 2011).

ليست هناك استنتاجات نهائية يمكن استخلاصها حول معدلات انتشار التوحد في جميع أنحاء العالم. ومع ذلك، فإن الأدلة الموجودة لا تدعم فرضية اختلاف معدلات انتشار التوحد حسب المنطقة الجغرافية، ولا تشير إلى وجود تأثير قوي للعوامل العرقية/الثقافية أو الاجتماعية الاقتصادية (Elsabbagh et al.، 2012)، ويبدو أن هذا مجال بحاجة إلى مزيد من البحث.

في أجزاء كثيرة من العالم يتم، عادةً، تشخيص التوحد من فريق متعدد التخصصات، ويُبنى التشخيص على الملاحظات والمقابلات، فيما يُشخَّص بعض أشكال التوحد عندما يكون الطفل في عمر سنتين، ولكن غالباً يتم التشخيص في وقت لاحق من العمر.

وسعياً لتشخيص الأطفال ذوي التوحد في عمر مبكر، وجدت دراسة جديدة إمكانية تشخيص الأطفال في عمر تسعة شهور،

عن طريق استخدام تكنولوجيا تتبع حركة العين للتعرف على نمط البصر/النظر. وأحياناً، يتم تشخيص أشخاص بالغين بالتوحد بعد سنوات عدة من التحديات والشعور بالاختلاف وعدم القدرة على التكيف اجتماعياً. وقد يُنظَر إلى التشخيص كخطوة مفيدة لتوجيه المعلمين في الاتجاه الصحيح عند التفكير في احتياجات الطفل التعلمية، لكنه لا يعتبر مؤشراً للاحتياجات التعلُّمية، حيث لا يتشابه أي طفلين ذَوَيْ توحد في احتياجاتهما. وبالتالي، ينبغي أن يُبنى التعليم على أساس الاحتياجات لا على أساس التشخيص (DFES، 2002; NIASA، 2003).

ولكن، بغياب أداة تشخيص معتمدة – كما هي الحال في فلسطين – لا تزال هناك فرص للمعلمين والعاملين في هذا المجال، الذين يملكون الوعي عن التوحد والرغبة في محاولة فهم الطفل، لاستخدام طرق من شأنها أن تساعد الطفل الذي يملك صعوبات في التواصل، مع العلم أن العمل مع طفل من دون تشخيص باعتباره طفلاً عنده توحد لن يضر (Jordan، 2002).

2.2 التعليم والتوحد

يملك الأشخاص ذوو التوحد أنفسهم كثيراً، ما قد يكون مفيداً للتعرف على طرق التعلُّم المناسبة لهم، وقد يُحدث المعلمون الحريصون فرقاً كبيراً في حياة الطلبة الذين قد لا يستطيعون النجاح أو التكيف مع البيئة المدرسية (Sainsbury، 2000; Wiiliams، 1999; Nazeer، 2010; Grandin، 1995).

وبالتالي، فإنه من المهم الاستماع لأصوات الأشخاص ذوي التوحد (Milton &Bracher، 2013).

ولأن الأطفال ذوي التوحد يملكون – في كثير من الأحيان – اهتمامات قوية في مواضيع معينة يمكن أن تأخذ كامل تركيزهم، قد ينتهي الأمر بشعور المعلمين الذين يرغبون في فرض السيطرة بالإحباط الناتج من رغبة الطالب في التعلم باستقلالية/ التعلم الذاتي (Sainsbury، 2000).

تيتو موخوبدهياي (Tito Mukhopadhyay) شاب عنده توحد، ويملك طريقة تواصل غير لفظية، إذ هو كاتب موهوب ومؤلف لأكثر من ثلاثة كتب، وقد كانت والدته هي من مكّنه من تطوير مهاراته في التواصل. ويكتب تيتو بطريقة قوية عن أهمية التعليم، ويشعر بالأسى للوقت الذي مضى في طفولته في محاولة لإيجاد "طرق علاج" للتوحد (Mukhopadhyay، 2011).

يمكن القول إن "التعليم لا يزال أهم أسلوب للتدخل للأشخاص في طيف التوحد" (Baron-Cohen، 2008. p.109)، ولكن التعليم مسألة غير واضحة إذا أردنا تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في البيئة التعليمية، إذ قد يواجه هؤلاء الأطفال الرفض والعزلة في حال كانت الطريقة التعليمية خاطئة (Jackson، 2002; O'Neil، 1999)، على أنهم يتعرضون لخطر أكبر هو الإقصاء من المدرسة (Batten، et al.، 2006).

الباحثة إلين آشبي تقدم مداخلتها خلال مساق التوحد – آذار 2012.

ويعتبر التدخل المبكر في حياة الأطفال ذوي التوحد غاية في الأهمية لمضاعفة فرص التطور التعليمي والاجتماعي والعاطفي لهؤلاء الأطفال (Guldberg، 2010; Parsons، et al.، 2009)، وبالتالي يعتبر حصول الأشخاص العاملين مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة على المعرفة والمهارات مسألة مهمة جداً (Jones، G. et al. 2008). وقد وجد أن التشخيص والتدخل يكونان على أفضل حال عندما يتمان في إطار نهج تعاوني؛ بإشراك أولياء الأمور إضافةً إلى المهنيين والمختصين (NIASA، 2003).

2.3 الحاجة إلى التقبل

يحتاج العاملون في مجال التوحد، بل جميع الأشخاص الذين يتعاملون مع الطفل ذي التوحد، إلى أن يكونوا مطلعين على حالة هذا الطفل الذي يقومون بتوفير الدعم له (Jordan & Powell، 1995). في كثير من الأحيان، يتعارض النهج المتبع للعمل بنجاح مع الأطفال ذوي التوحد من حيث المبدأ، كأن يكون الأطفال ذوو التوحد في العادة متعلمين غير اجتماعيين، بينما يقوم المعلمون بعملية التعليم بطريقة اجتماعية (Powell، 2000)، وهنا لا توجد أهمية للثناء، كنوع من التعزيز، بالنسبة للطفل ذي التوحد، لا بل قد يعمل على تشتيته (Jordan، 2002).

ويقدم لنا بيترز وجوردان (Peeters and Jordan، 2010) ‹Amor NON vincit omnia› كتحذير؛ لتنبيهنا بضرورة أن نكون على استعداد لتكييف نمطنا الطبيعي في التواصل والتفاعل الاجتماعيَّين عند العمل مع الأطفال ذوي التوحد.

فضلاً عن الحاجة لفهم طبيعة التوحد، فمن المهم أيضاً فهم الطفل ذاته، ونقاط قوته والصعوبات التي يواجهها واهتماماته والطريقة التي يؤثر فيها التوحد على حياته (Jordan، 2002). وقد تمت الإشارة مسبقاً إلى أن التشخيص لا يعتبر مؤشراً للاحتياجات بالضرورة. وإضافةً إلى ذلك، فقد يكون من الطبيعي ألا يملك الطفل ذو التوحد ملفاً تطورياً نمائياً متساوياً.

فيمكن أن يملك الطفل ذو التوحد قدرة عالية في مجال ما، وقدرة متدنية جداً في مجال آخر، فعلى سبيل المثال، حصلت ساينسبوري (Sainsbury، 2000) على الدكتوراه في السياسة والفلسفة من جامعة أوكسفورد، في حين لم تتقن مهارة عبور الشارع أو التسوق إلا في مراحل متأخرة من مرحلة المراهقة.

فمن أجل معرفة أفضل الطرق لتقديم الدعم للطفل ذي التوحد في مجال التعليم، ضروري أن نفهم ملف الطفل الشخصي، إضافةً إلى فهم طبيعة التوحد (Prizant & Whetherby، 2006; Jordan & Powell، 1995).

يحتمل أن تتسبب الصعوبات في التعامل مع سلوكيات الأطفال ذوي التوحد بظهور مشاكل في رياض الأطفال أو المدرسة. فـ "من الأفضل النظر إلى السلوك الصعب كشكل من أشكال التواصل" (Jones et al.، 2008، p.16)، إذ يمكن أن يظهر نتيجة الارتباك الاجتماعي، أو القلق أو الصعوبات في التواصل، أو الصعوبات الحسية، أو الجمود.

كما من المفيد النظر إلى السلوك في محاولة لفهم وظيفته، بدلاً من أن ننظر إليه كسلوك وقح أو صعب (Prizant & Whetherby، 2006)، وذلك لتقديم الدعم للطفل لتطوير إستراتيجيات تكيف أفضل وثبات عاطفي أقوى. ومن هنا، فإن فهم الأسباب الكامنة وراء السلوك هو نقطة بدء إيجابية تساعدنا في التطبيق الفعال لطرق التدخل (Cumine، et al.، 2010).

ويُضاف إلى ما تقدم التدريب، وهو أمر مهم جداً لإعطاء المعلمين والعاملين في المجال وأولياء الأمور الفهم والمعرفة والمهارات التي يحتاجونها حتى يتمكنوا من تبني الممارسات الفعالة (Guldberg et al.، 2011). وخلال التخطيط لفرص التدريب، من المفيد أخذ الفرص المتاحة ونموذج التدريب الملائم للمشاركين المستهدفين بعين الاعتبار (Charman et al.، 2011، Jones، G. et al.، 2008).

إن القضايا المالية وفعالية التكلفة للبرامج التدريب والرعاية هي قضايا مهمة بلا شك، حيث توجد موارد محدودة، ومع ذلك، فإنه يمكن استخدام عدد من الأساليب لا تكلف أعباء مالية كبيرة، حيث إن هناك العديد من الأساليب التي قد تكون مفيدة للأطفال ذوي التوحد يمكن أن تكون بنفس القيمة للأطفال ذوي النمو العصبي الاعتيادي (Peeters & Jordan، 2010).

يعتبر جوردان (2002) أن "تعليم الأطفال ذوي التوحد يمنحنا فرصة حاسمة لإعادة تقييم أساليبنا في تعليم جميع الأطفال، وإعادة التأكيد على القيم والأهداف التي يؤمن معظمنا بأنها جوهر عملية التعليم" (p.42).

وفي النتيجة، يمكن القول إن الممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد قد تكون لها فوائد أوسع لجميع الأطفال، فـ "فهم وايجاد الطريقة السليمة في العمل مع الأطفال في طيف التوحد قد يكونان الطريقة نفسها للعمل مع جميع الأطفال" (Jordan، 2005. p.14).

4.2 الأساليب التربوية وطرق التدخل

لا يوجد أسلوب أو طريقة تدخل واحدة مناسبة فقط (National Research Council، 2001; Jordan، 2002;

Prizant&Whetherby، 2006)، فقد تكون طريقة ما مناسبة لطفل ما ولكنها غير مناسبة لطفل آخر، على أن هناك إجماعاً الآن على كون النهج الانتقائي هو الأفضل، حيث من المفيد أن يكون لدى المعلمين المعرفة والمهارات كمجموعة من الأساليب المبنية على الأدلة (Parsons، et al.، 2009).

إن أساليب العمل مع الأطفال ذوي التوحد– على كثرتها – تختلف في أهدافها وفي القيم المبينة عليها، وفي هذا القسم، تعرض الباحثة بعض الأساليب التي تم تطويرها للعمل مع الأطفال ذوي التوحد، حيث اختارت بدايةً بعض الأساليب التي أشار إليها المشاركون في الدراسة.

أحد الأساليب التعليمية التقليدية في مجال التوحد هو (TEACCH) [تدريب وتعليم الأطفال ذوي التوحد وصعوبات التواصل] (Mesibov، et al.، 2004). ويستخدم هذا الأسلوب نظاماً بصرياً عالي المستوى للمنهاج والبيئة. وقدم هذا الأسلوب مساهمات مهمة في الممارسات المتعلقة في مجال التوحد، ولكن عندما يستخدم كنظام منفصل، ربما لا يمكنّه جموده من مخاطبة الحاجات التعليمية الواسعة لدى الطفل، لا بل قد يعزز الاتكالية بدلاً من الاستقلالية.

ومع ذلك، فقد قدم هذا الأسلوب مساهمة مهمة للأساليب الأكثر انتقائية التي تهدف إلى تقديم التعليم بدلاً من التدريب (المرجع نفسه)، بحيث يمكن أن يكون نقطة بداية جيدة للعمل.

نظام آخر هو التواصل وتبادل الصور (PECS) (Bondy & Frost، 1994)، وهو نظام موصى به يستخدم على نطاق واسع، وغالباً ما يتم استخدامه لدعم الأطفال ذوي القدرات اللغوية والتواصلية المحدودة، بمن في ذلك الأطفال ذوو التوحد.

وقد أشارت الدراسات الحديثة المتعلقة باستخدام هذا النظام– الذي ذُكر في مجلة الممارسات الفضلى في الرعاية التعليمية للأطفال في طيف التوحد– إلى الحاجة لإجراء المزيد من الأبحاث حول فاعلية هذا النظام، حين يتم استخدامه مع مجموعات مختلفة من الأطفال، ومدى قدرته على مساعدة الأطفال في تطوير مهارات النطق.

ثمة أسلوب آخر هو التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) (Lovaas، 1987)، وهو واسع النطاق، ويعتمد على النهج السلوكي لتعليم المهارات، بالرغم من تطوره خلال السنوات التي تلت تصميمه لأول مرة. إن المبدأ الأساسي الذي يعتمد عليه هذا الأسلوب ينص على أن السلوك يتأثر بنتائج أو عواقب السلوك، ويمكن أن يكون هذا دليلاً مفيداً للعاملين في مجال التوحد. ومع ذلك، يتساءل البعض عن جمود المناهج السلوكية التقليدية مثل أسلوب (ABA)، حيث يرون أن "الإفراط في الاعتماد على الممارسات التعليمية الموصى بها يعزز عدم المرونة الاجتماعية والذهنية" (Prizant & Whetherby، 2006. p.12).

وخلافاً للمناهج السلوكية، ثمة أساليب غير ممنهجة تستخدم دوافع الطفل كأساس للبناء عليها؛ مثل أسلوب التواصل المكثّف (Nind، 2000)، حيث يقوم المختص باتباع قيادة الطفل في محاولة لمساعدة الطفل "فهم جوهر التفاعل الاجتماعي" (P.45). ويمكن النظر إلى هذه الأساليب: السلوكية والميسرة، كمثلين يقعان على طرفي طيف واسع يحتوي على عدد لا يحصى من المناهج الممكن استخدامها. ويقع نموذج (SCERTS) (Prizant & Whetherby، 2006) في وسط الطيف، ويقدم إطار عمل مبنياً على أساس اختيار طرق التدخل الملائمة استناداً إلى التقييم الشامل لمستوى الطفل التطوري.

وتعتبر السنوات المبكرة لتطور اللعب لدى الطفل الاعتيادي مصدراً غنياً لفرص التعلم، فمن المهم تعليم الطفل ذي التوحد اللعب كمهارة لا تتطور بطريقة عفوية (Jordan & Libby، 1997; Sherratt & Peter، 2002).

تبين الدراسات الحالية أن القضايا التطورية الأساسية الواجب التركيز عليها في تعليم الأطفال ذوي التوحد في عمرٍ مبكرٍ هي: التواصل واللغة، والفهم الاجتماعي، والانتباه، والتفاعل، واللعب مع الأقران (Guldberg، 2010; Guldberg، et al.، 2001). وبحسب دراسة حديثة (Kossyvaki، 2013)، فإن باستطاعة المعلمين مساعدة الأطفال في تحسين تواصلهم العفوي عن طريق تكييف أسلوب التفاعل الخاص بهم بطريقة واعية بسبل مختلفة، مثل التقليل من المفردات اللغوية التي تستخدمها المعلمة، وتوفير فرص للتواصل أو بالاستجابة لمحاولات الأطفال في التواصل. وأظهرت الدراسة أيضاً استدامة النتائج على مضي الوقت.

كان ما تقدم ذكره أمثلةٌ على أساليب لطرق تدخل غير مكلفة، لكنها فعالة.

وقد أُثبتت فاعلية استخدام "القصص الاجتماعية" (Gray، 1994a) و"المحادثات الهزلية" (Gray، 1994b). وكلاهما أسلوبان لمساعدة الأطفال على فهم وتنظيم سلوكهم وعواطفهم، وحل المشاكل في المواقف الاجتماعية الصعبة (Scattone، et al.، 2002; Pierson & Glaeser، 2007)، على أن الأسلوبين يتصفان بالمرونة عند التطبيق في البيئة المدرسية اليومية من دون تكلفة.

وتبين أن الدراما كذلك أسلوب فعال للعمل مع الأطفال ذوي التوحد (Sherratt، 2002; O'Sullivan، 2010)، فبدلاً من استخدام برنامج "تدريب المهارات الاجتماعية" لتطبيع سلوك الطفل، يمكن أن تكون الدراما وسيلة قوية لتطوير الفهم والوعي الاجتماعي.

يواجه الأطفال ذوو التوحد صعوبة في التعلم عن طريق الأقران ومع الأقران، إلا أن هذا النوع من التعلم ممكن وضروري، وذلك لدعم تطور الطفل في هذا المجال (Grey، et al.، 2007)، حيث تؤكد الأدلة إمكانية تدريب الأقران بنجاح ليقوموا بتقديم هذا النوع من الدعم (Whitaker، 2004)، خلال فترة قصيرة (Owen-DeSchryver، et al.، 2008).

أشارت الأدلة إلى عدد قليل من الأساليب، وما يزال هناك مزيد من البحث في هذا المجال الذي يحتاج على نطاق واسع إلى مزيد من الدراسة والتطبيق (Guldberg، et al.، 2011; Charman، er al.، 2001).

عند تبني أسلوب ما، تُنظر احتياجات ونقاط القوة لدى الطفل، بالإضافة لرغبة أولياء الأمور وما يناسب مهارات المختص أو المعلم أيضاً (Guldberg، et al.، 2011)، كما أن الأساليب التي يتم اختيارها قد تعكس القيم الجوهرية لدى الشخص الذي يطبقها، مثلما تمت الإشارة إليه في نموذج (SCERTS) (Prizant & Whetherby، 2006).

2.5 توفير بيئة قادرة على التمكين

تُعطى البيئة اهتماماً متزايداً عند التفكير باحتياجات الأطفال ذوي التوحد، وهذا يتفق مع النظر إلى التوحد باعتباره إعاقة اجتماعية، حيث تصبح مسؤوليتنا كأشخاص ذوي نمو عصبي اعتيادي توفير بيئة مفيدة (Jones et al.، 2008)، بدلاً من النظر إلى الطفل على أنه مخطئ بسبب عدم قدرته على التأقلم مع الموقف الذي وضعناه فيه.

ويجب على المتعامل مع الطفل ذي التوحد ألا يغفل الاختلافات الحسية التي يشعر بها واحتمالية شعوره بالحساسية الزائدة ومستويات عالية من القلق والتوتر (Bogdashina، 2004). وتقدم المواد التدريبية التي تم تطويرها مؤخراً من قبل مركز التوحد من أجل التعليم والبحث (ACER، 2013) إرشادات مفيدة للطرق العديدة التي يمكن أن تقوم المدرسة بها لتعديل البيئة للأطفال ذوي التوحد وتنظيمها.

كما من الضروري ألا يقتصر تفكيرنا على البيئة المادية فقط، وإنما علينا التفكير في جميع جوانب عملنا مع الطفل، بما في ذلك تكييف لغتنا وطريقتنا في التواصل والتفاعل (Guldberg، 2010)،

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

فعلى سبيل المثال: تقليل كلام المعلمة، واستخدام الدعم البصري، والإشارة للطفل للفت انتباهه للاستماع، والسماح لمزيد من الوقت ليقوم الطفل بالتفكير بما قيل، وتحضير الطفل مسبقاً لأية تغيرات، بالإضافة للعديد من التغييرات البسيطة التي من شأنها مساعدة الطفل ذي التوحد في التأقلم في المدرسة ورياض الأطفال.

2.6 الدمج الشامل

إن الدمج التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة هو طموح العديد من الموقعين- ومن بينهم فلسطين- على اتفاق سلمانكا (UNESCO، 1994)، وهو بيان عالمي اعتبر الدمج التعليمي الشامل خطوة باتجاه الدمج الاجتماعي، والعدل لهؤلاء الذين يتم تهميشهم ووصمهم في مجتمعاتنا.

ومع الجدل حول المفهوم، يميز جوردان (2008) بوضوح بين الدمج الشامل (Inclusion) الذي يتطلب المرونة ومهارات جيدة في التعليم والتكيف وتقبل التعددية، من ناحية، ومفهوم الدمج (integration) من ناحية أخرى، الذي يضع الطفل في بيئة محددة من دون مخاطبة احتياجاته.

ويرى جوردان أن "الدمج القصري من دون التقبل أو تكييف النظام" قد يؤدي إلى "التراجع لشكل من أشكال الفصل" (Jordan، 2008. p.3).

وقد تم تعريف الدمج المدرسي بناء على الدابير اللازمة في المملكة المتحدة (Jones، G. et al.، 2008) على أنه دمج وتعليم الطالب في المدرسة (سواء أكانت مدرسة نظامية أم خاصة)، حيث تستطيع المدرسة إدراك وتقييم احتياجات الطالب الخاصة، وعلى استعداد أن تكون مرنة في طرق تعليم المنهاج وتكييف النظام والبيئة المادية التي يُتوقع من الطالب الوجود فيها. ويتم الاهتمام بطريقة خاصة بالعلاقات التي يتمكن الطالب من تطويرها مع الطلبة الآخرين (طلبة ذوي توحد أو بلا توحد)، داخل المدرسة وخارجها، والفوائد المحتملة للطلبة الآخرين وطاقم المدرسة (p.20).

وذهب باحثون إلى أن ثمة فائدة يحصل عليها الطلبة الآخرون وطاقم المدرسة (Jordan، 2008) بعملية الدمج، حيث تبين أن "المدارس التي تقدم خدمات جيدة للطلبة ذوي التحديات وصعوبات التعلم هي مدارس ذات تعليم جيد أو أفضل لجميع الطلبة" (OfSTED، 2006).

يدرك التعريف السابق أيضاً الحاجة لأنواع مختلفة من التدابير في المملكة المتحدة، حيث يتم تعليم 70% من الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية (Charman، et al.، 2011)، على أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي التوحد تم دمجهم في النظام التعليمي، ولكن ليس في المدارس النظامية.

هناك حاجة لمجموعة من التدابير (Jordan، 2008)، ولا يوجد نوع واحد قادر على مخاطبة احتياجات الجميع (Parsons et al.، 2009; Hesmondhalgh، 2006)، وباتخاذ المملكة المتحدة مثالاً، قد تشتمل مجموعة التدابير على:

1. الصف النظامي من دون دعم.
2. الدعم الفردي داخل الصف النظامي.
3. قواعد أو "وحدات" مصادر متخصصة بالتوحد، أو باضطرابات التواصل الموجودة في المدارس النظامية.
4. مدارس خاصة بالأطفال ذوي التوحد بشكل خاص.
5. مدارس خاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة.
6. مدارس داخلية للأطفال ذوي الاحتياجات التي لا يمكن تلبيتها في مراكز الرعاية اليومية.
7. مدارس مستقلة ممولة من السلطات المحلية، أو في بعض الحالات تمول بشكل خاص من أولياء الأمور.
8. الدراسة في البيت.

2.7 العمل بالشراكة

ينظر غالباً إلى أولياء الأمور كـ«خبراء» بعد أن كان يُلقى اللوم على أمهات الأطفال ذوي التوحد ويطلق عليهن اسم «الأمهات الثلاجات» (Bettleheim، 1967)، فأولياء الأمور هم الأفضل في معرفة أبنائهم، وبالتالي فهم شركاء قيّمون يستطيعون العمل بشراكة مع المهنيين لتلبية احتياجات الطفل ذي التوحد (Charman، et al.، 2011; Prizant & Whetherby، 2006; Hesmondhalgh، 2006). ومن المهم أن تعمل الجهات معاً من أجل دعم الطفل ذي التوحد (Parsons، et al.، 2009; Charman، et al.، 2011)، شريطة أن يكون لدى طاقم المدرسة فهم مشترك لأجود الممارسات، وأن تتم مشاركة المهارات بين التخصصات المهنية (Jones، G. et al.، 2008).

وهناك حاجة للتوعية حول التعددية في التركيب العصبي لدى الأشخاص في المجتمع المدرسي أجمع أيضاً، بمن في ذلك الأقران وطاقم المدرسة، وفي المجتمع الأوسع أيضاً (Charman، et al.، 2011). كما أن ثمة حاجة مهمة للاستماع إلى صوت الطفل وآرائه (Parsons، et al.، 2009) (Charman et al.، 2011)، وحاجة لإيجاد طريقة فعالة للقيام بذلك (Jones،

2008)، حيث يمكن أن يلعب هذا دوراً أساسياً في إنجاح دمج الأطفال ذوي التوحد (Hesmondhalgh، 2006).

2.8 قضايا أساسية متعلقة بالتوحد والتعليم مأخوذة من مراجعة الأدبيات

تلخص الباحثة بعض القضايا التي تناولها آنفاً بالآتي:

- التوحد حالة عصبية طويلة الأمد، تؤثر في الطريقة التي يتواصل بها الشخص ويتفاعل مع الناس والعالم من حوله.
- التوحد طيف واسع، يحتوي على مجموعة واسعة من القدرات، حيث لا يوجد شخصان متشابهان في هذا الطيف.
- بإمكان الأطفال ذوي التوحد التقدم والتطور، إلا أن التعليم يلعب دوراً مهماً في ذلك.
- بإمكاننا خلق بيئات تمكن الأطفال ذوي التوحد من التطور والازدهار.
- إن النموذج الطبي للإعاقة غير مفيد، إذ يؤدي بنا إلى النظر للشخص ذي التوحد كشخص ناقص.
- التشخيص الدقيق مفيد، لكنه لا يخبرنا بما يحتاجه الطفل.
- علينا أن نفهم نقاط القوة واهتمامات الطفل ذي التوحد والصعوبات التي يواجهها كذلك.
- يحتاج المعلمون والعاملون في المجال للتدريب؛ ليكونوا قادرين على فهم طبيعة التوحد، والطريقة التي يؤثر بها على التعلم والتكيف في البيئة المدرسية.
- هناك العديد من الاستراتيجيات المفيدة، إلا أنه من الأفضل تبني النهج الانتقائي، استناداً إلى ملف الطفل الشخصي.
- يستطيع الأطفال ذوو التوحد الاستفادة من وجودهم مع الأقران ذوي النمو الاعتيادي.
- الدمج الشامل هو قضية حقوق إنسان، وهناك أشكال مختلفة من الرعاية التي بإمكانها جعل ذلك ممكناً.
- التشخيص والتدخل المبكر قضية حاسمة.
- السلوك الصعب هو شكل من أشكال التواصل، وفي غالب الأحيان هو استجابة لوضع غير مريح. وفهم ذلك يساعدنا على العمل مع الطفل لتطوير الثبات العاطفي واستراتيجيات التكيف.
- أولياء الأمور هم "الخبراء" الحقيقيون، وعلينا العمل معهم.
- العديد من الأساليب المفيدة للأطفال ذوي التوحد هي مفيدة أيضاً للأطفال الآخرين، وتتعلق بممارسات التعليم الجيدة.
- بإمكان الأشخاص ذوي التوحد تقديم مساهمات قيمة للمجتمع.

3. التعليم والأطفال ذوو الاحتياجات الإضافية والتوحد في فلسطين.. مراجعة الأدبيات

تراجع الباحثة هنا الأدبيات المتعلقة بالتعليم والأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية والتوحد في فلسطين. وعلى قلة الإشارات إلى التوحد في الأدبيات، إلا أن العديد منها كان ذا صلة بدراستي.

3.1 التعليم

لا بد من الاطلاع على الخلفية الاجتماعية- التاريخية عند التفكير بوضع التعليم، والخدمات المتوفرة للاحتياجات الخاصة في فلسطين (Gumpel & Awartani، 2003). يعد الفلسطينيون أكثر الشعوب تعليما في العالم العربي (Pappe، 2006 p150)، وبالرغم من الأوضاع السياسية والإنسانية الصعبة، فإن ثمة إنجازات مهمة تهدف لتوفير التعليم للأطفال؛ فخلال 64 عاماً من التهجير، و45 عاماً من الاحتلال، بقي الفلسطينيون مؤمنين بأهمية التعليم (Nicolai، 2007).

وسعياً للاستقلال السياسي والاستقرار الاجتماعي، ينظر الفلسطينيون إلى التعليم الجيد كجزء مهم في بناء أمة قوية (Gumpel & Awartani، 2003; PCBS 2011)؛ وقد تم تحقيق الكثير، وابتكار نظام تعليمي ضمن جغرافيا ممزقة في الأراضي الفلسطينية المحتلة بشكل ملحوظ (Nicolai، 2007)، غير أن فلسطين حالة استثنائية في كونها واحدة من الأماكن القليلة في العالم التي يتم فيها إنشاء وزارة التعليم بدءاً من الصفر (UNESCO، 2002).

تتبنى السلطة الفلسطينية (PA) سياسة التعليم الإلزامي من الصف الأول الابتدائي إلى الصف العاشر، والتعليم الاختياري الثانوي للصفين الحادي عشر والثاني عشر، ما يدل على القيمة التي يعطيها المجتمع الفلسطيني للتعليم. ففي الضفة الغربية يزيد الالتحاق بالتعليم الثانوي على نسبة 90% مقارنة بنسبة 70% في الشرق الأوسط وأفريقيا ككل (PASSIA، 2011).

لكن بارود (Baroud، 2010) صاحب وجهة نظر مختلفة، فهو يرى أن الاعتراف بالأثر المدمر للاحتلال على التعليم في فلسطين لا يعفي السلطة الفلسطينية من نصيبهم من اللوم بسبب الأثر السلبي للمشاحنات السياسية بين الفصائل المتنافسة داخل

فلسطين نفسها.

تذكر معظم الأدبيات المتعلقة في التعليم في فلسطين أن الغرف الصفية ما تزال تقليدية والتعليم تلقينياً، على الرغم من المقترحات التي تشير إلى الحاجة إلى تعليم فعال يتمركز بشكل أكبر حول الطفل.

فقد وجد أحد التقارير عن الدمج الشامل في فلسطين (NAD، 2010) أن طرق التدريس في المدارس الفلسطينية تقليدية بشكل كبير وتلقينية في الأسلوب، كما أن المنهج الدراسي طويل وغير قابل للتكييف حسب الحاجات الفردية، بالإضافة إلى افتقار المعلمين لتدريب شامل في أغلب الأوقات.

ورغم المقترحات الهادفة إلى ترك أساليب التدريس التقليدية، فإن الرمحي وديفيس (Al Ramahi and Davis، 2002) لم يجدا أدلة على أن المعلمين يخاطبون حاجات الطلاب بطريقة فاعلة، أو تبنيهم طرق تدريس تتمحور حول الطفل.

كما لاحظ خالدي ووهبة (Khalidi and Wahbeh، 2002) انعدام ثقة المعلمين ومهاراتهم وإبداعهم في ظل أوجه التقصير في النظام، ورأوا ضرورة إعادة صياغة دور المعلمين ومشاركتهم بفاعلية في توليد الأفكار والمعرفة التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين نوعية التعليم.

يعتبر التعليم في فلسطين وسيلة لبناء الأمة (Gumpel & Awartani، 2003)، ولكن إحدى العقبات التي يسببها النظام التعليمي التلقيني الصارم- إذ يكون المتعلمون فيه مهمشين- هي فشل النظام في تحضير الأطفال لأدوار تحتاج إلى الإبداع والمرونة. وقد لاحظ جينتوفت (Jentoft، 2009) هذه الحالة من خلال دراسة بحثية إجرائية أجراها في غزة، وشملت معالجين مهنيين تضمن تدريبهم في أقسى الظروف التعلم عن التوحد. كما وجدت الدراسة أن سلبية التعليم المدرسي، الذي حصل عليه المشاركون، أنه لم يهيئهم للدور المهني الذي يتطلب التأمل والإبداع والمرونة في وجه التحديات.

وعلى الرغم من انتشار الأساليب التقليدية التي تتمحور حول المعلّم، وجد وهبة (2011) دلالات إيجابية على استقلالية المعلمين، مؤكداً أهمية تشجيع هذا الجانب وتطويره، ولكن مهارات المعلمين التدريسية في المواضيع التي يعلمونها أقل من معرفتهم الجيدة بما يدرّسون، فالسيطرة المركزية تضعف المعلمين، وتقلل من إمكانية إثراء الأفكار والتنمية المهنية التي تنبع من إعطاء المعلمين الفرصة لمشاركة أفكارهم المتعلقة بممارسات العمل، وبالتالي بناء مجموعة من الممارسات لتبادل الخبرات في مجال التدريس (المرجع نفسه).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج راندال وبلير فان دايك (Blair Randall and Van-Dyke) (2002) اللذين وجدا في دراستهما حول تصورات القيادات التعليمية في فلسطين أن المشكلة الأساسية هي عدم وجود فلسفة واضحة ومشتركة للتعليم، وهذا، حسب قولهما، نتيجة غياب الحوار والتعاون بين مختصي التعليم.

3.2 الأطفال ذوو الاحتياجات الإضافية؛ تعليمهم ومكانتهم في المجتمع الفلسطيني

لا تكشف مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتعليم والإعاقة والاحتياجات الخاصة والتوحد في فلسطين عن كثير مما يتعلق بالتوحد. وتجري الباحثة هنا مراجعة سريعة للمفردات التي نستخدمها عند الحديث عن الإعاقة؛ لكونها مسألة غير واضحة، فالمصطلحات التي نستخدمها تعكس وتشكل سلوكنا، لذا من الضروري أن نختار كلماتنا بدقّة.

تتغير التوجهات والكلمات المستخدمة من وقت إلى آخر، فمثلاً بعض الكلمات التي كانت مستخدمة في بريطانيا كـ «متخلف» و«معاق» و«شبه طبيعي» تعد مهينة وغير مقبولة الآن، ذلك أن استخدامنا للغة في حالة تغير دائم.

ويدور الآن جدل حول استخدام كلمة «خاصة» في تعبير «احتياجات خاصة»، فبدلاً من اعتبار كلمة «خاصة» كلمة إيجابية لوصف ذوي الاحتياجات الإضافية، وجد استطلاع عبر الإنترنت (مدونة أوتش، 2003) أن كلمة «خاصة» تعد خامس أكثر كلمة جارحة لوصف الإعاقة. ولأن المصطلحات في هذا المجال قد تكون مربكة، تقترح الباحثة عدم الخوض فيها والتشتت عن نقطة التركيز الأساسية في هذا التقرير، بالرغم من أهميتها التي تمت الإشارة إليها من قبل. وقبل المضي، نذكر أن هذه المسألة أضافت تعقيدات إلى الأبحاث في الثقافات واللغات المختلفة، كما في هذا البحث، ذلك أن البحث عن تكافؤ لغوي بين المصطلحات في اللغات صعب.

يحفظ القانون الفلسطيني حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية في الحصول على تعليم مناسب (السلطة الفلسطينية 1999)، ولكن العديد من الأطفال ذوي الإعاقات في فلسطين يفوتهم التعليم (Farrell، 2007)؛ فقد وجدت دراسة استقصائية إحصائية حديثة (الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء ووزارة الشؤون الاجتماعية،2011) أن أكثر من ثلث ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 عاماً فأكثر لم يلتحقوا بالمدرسة أبداً (ص13)، وأما الذين التحقوا، فقد تسرب منهم ما

نسبته 22،2% بسبب إعاقتهم.

على أن فرص العمل لذوي الإعاقة قليلة جداً، حيث تشكل نسبة العاطلين عن العمل البالغين منهم 87،3% (المصدر نفسه).

تتباين توصيات التقارير المتعلقة بالتوجهات الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة في فلسطين، فبينما يرى الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء ووزارة الشؤون الاجتماعية (2011) أن الوصمة الاجتماعية تؤثر سلباً على حياة ذوي الإعاقة في الضفة الغربية، وجد تقرير متعلق بعمل برنامج التأهيل المجتمعي (Harami، 2010) أن التأهيل المجتمعي كان له أثر بالغ على وضع ذوي الإعاقة في فلسطين منذ بدايته، حيث وفر لهم رعاية صحية أفضل، وقلل من الوصمة الاجتماعية المتعلقة بهم، وساعد على دمجهم اجتماعياً.

ونلاحظ، أيضاً، أن التوجهات الاجتماعية تتباين بحسب طبيعة الإعاقة، فقد يكون التأثير الإيجابي الوحيد للانتفاضة هو النظر إلى ذوي الاعاقة الجسدية/الحركية باعتبارهم أبطالاً (Karlsson، 2004). ويتفق هذا مع نتيجة بحث أوبدال (Opdal، 2001) التي بينت أن الأولوية في المجتمعات العربية تُعطى بشكل عام للإعاقة الحركية، هذا مع وجود عدد من التوجهات الاجتماعية السلبية المتعلقة بالأطفال ذوي التوحد وعائلاتهم، كما ذكر دبابنه وباريش (Dababnah and Parish، 2013).

ولدى مقارنة التوجهات في فلسطين وفي إسرائيل، وجد ليفشيتز (Lifshitz، 2004) أن إسرائيل تُظهر نسبة أعلى من الاستعداد لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات، رغم تغير التوجهات في فلسطين. كما تمت الإشارة إلى كون المجتمع الفلسطيني مجتمعاً جمعياً، ويُعنى أكثر بالمصلحة العامة، وبتكوين مجتمع قوي، على عكس المجتمع الإسرائيلي المبني على الفردية (المصدر نفسه).

يوضح ليفشيتز كيف يعتمد المجتمع الفلسطيني التقليدي بشكل أساسي على الحمولة، التي تعتبر الإعاقة مصدر عار للعائلة، على أن المعلمين التقليديين في فلسطين يميلون إلى الاعتقاد بأن الأطفال ذوي الاحتياجات يعرقلون عملية التعليم التي تعود بالنفع على المجتمع ككل.

إلا أن لدى أوبدال (Opdal et al، 2001) وجهة نظر مختلفة نتيجة لمسح أظهر دعماً في نطاق مهنة التعليم لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN)، حيث وجدت دراسة أوبدال أن 60% من المعلمين أشاروا إلى ضرورة إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بارتياد المدارس النظامية، ونبه 90% من المعلمين إلى ضرورة إحداث تغيير في المدارس العامة لتلبية حاجات الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات.

يرى جَمبل (Gumpel، 2003) أن مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة هو مجال ناشئ في فلسطين، بعدما وجد أنه تم إنجاز الكثير في فترة قصيرة وتحت ظروف سيئة، فقد أُنشئ قسم ذوي الاحتياجات الخاصة في وزارة التعليم الفلسطينية في العام 1995، وفي العام 1999 وقعت فلسطين على مبادرة اليونسكو "التعليم للجميع"، وفي عام 2006 أكد تقرير حول التعليم في الضفة الغربية وغزة (البنك الدولي، 2006) أن تلبية احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يجب أن تكون ضمن الأهداف الرئيسية في خطة تطوير التعليم في السنوات الخمس القادمة، وفي العام 2008 وعدت وزارة التربية والتعليم بأن يتلقى جميع الأطفال التعليم- ومن ضمنهم ذوو الاحتياجات- بحلول العام 2014 (وزارة التربية، 2008).

ثمة نية واضحة لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة، ولكن القدرة على فعل ذلك غير متوفرة، فقد توصل أوبدال (2001) إلى وجود موقف إيجابي «مذهل» تجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك نقصاً في التركيز على الاحتياجات التعليمية الخاصة في تدريب المعلمين الأولي، ونقصاً في الفرص اللاحقة لتعزيز معرفتهم ومهاراتهم.

كما وجد تقرير استشاري يتعلق بالتعليم الجامع في فلسطين (Farrell، 2007) علامات مشجعة تدل على تحسن نوعية التعليم الجامع، ولكن التعليم يعاني من نقص في الموارد، كما أن العديد من المعلمين لا يملكون المعرفة الجيدة حول معنى الدمج الشامل.

قدم فاريل تعريفاً للدمج الشامل الذي يركز على إزالة العقبات على مستوى النظام التعليمي، وعلى مستوى الصف أيضاً؛ لتلبية الحاجات الفردية لجميع الطلاب، وذلك على الرغم من إدراكه مثالية هذا النموذج الذي لم يتم تحقيقه بشكل كامل في أي مكان في العالم. إن فهمه الخاص لاحتياجات الأطفال ذوي التوحد (Jordan، 2011) لا ينتقص من فائدة توصياته لتعزيز التقدم نحو الدمج الشامل في فلسطين.

3.3 التوحد في فلسطين

يظهر أن هناك وعياً متنامياً حول التوحد في فلسطين رغم قلة ما كُتب عنه في السياق الفلسطيني. أدرجت أول دراسة فلسطينية وطنية متخصصة عن الإعاقة (PCBS، 2011) "اضطراب

طيف التوحد" ضمن فئة "صعوبات التعلم"، وقبل هذا، في العام 2011 لم تتطرق دراسة إحصاءات الطفل (PCBS، 2011) إلى التوحد على الإطلاق، في حين أن الاستطلاع الذي جرى بعد مسح الإعاقة في العام التالي (PCBS، 2012) يشير إلى "اضطراب طيف التوحد"، ويدرجه ضمن تعريف "صعوبات التعلم".

تلك إشارة واضحة إلى الاهتمام المتزايد في قضية التوحد، رغم أن تصنيفه كصعوبة أو عجز في التعلم إشكاليّ، وربما يعكس الحاجة إلى فهم أفضل لهذه الحالة المعقدة، فقد يكون من الأفضل لبعض الأطفال ذوي التوحد استخدام "الفرق في التعلم" بدلاً من "صعوبة/ عجز التعلم".

ومع ذلك، فإن نحو نصف الأطفال ذوي التوحد لديهم حاجات تعليمية بالإضافة إلى كونهم ذوي توحد. فكما نوقش سابقاً، فإن التوحد هو طيف واسع. كما تشمل فئات الإعاقة المستخدمة من قبل الجهاز المركزي للإحصاء (PCBS) "صعوبات في التواصل"، وبما يكون التواصل الاجتماعي قضية رئيسية في التوحد، ما يضاعف من مشكلة كيفية تصنيفه.

أجريت مؤخراً دراسة عن تجارب أولياء أمور الأطفال ذوي التوحد في الضفة الغربية (Dababnah and Parish، 2013)، تسلط الضوء على الحاجة لمزيد من الوعي حول هذه الحالة في المجتمع الفلسطيني والحاجة لتوفير المزيد من الدعم لأولياء الأمور. ويظهر التقرير ميلاً لإلقاء اللوم على أم الطفل بسبب إعاقته واعتبار حالته بمثابة "عقاب من الرب".

وفيما يتعلق بالخدمات، بحثت دراسة جديدة أعدها طلاب الطب للدراسات العليا في جامعة النجاح (Zayed and Banifadel، 2012) الخدمات المتوفرة المتعلقة بالتوحد في الضفة الغربية، وكانت النتيجة أنه رغم وجود نماذج منعزلة من الممارسة المفيدة، فإن الصورة الكلية أظهرت وجود نقص كبير في التدريب لتلبية حاجات هؤلاء الأطفال على أن الخدمات تتوافر بشكل أساسي في المناطق الوسطى والجنوبية.

3.4 بعض القضايا الرئيسية في الأدبيات المتعلقة بفلسطين، والاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة والدمج الشامل والتوحد

ومما تقدّم، يتبين أن هناك حاجة لعدة أمور خلال التعامل مع التوحد، منها:

- المزيد من التفهم والوعي في المجتمع الفلسطيني.
- التدريب حول التوحد للمعلمين والعاملين في المجال.
- دعم أولياء الأمور.
- فهم أفضل للدمج الشامل.

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

- تحسين الممارسات التعليمية في المدارس الفلسطينية.
- تفكير المعلمين بممارساتهم حتى يصبحوا باحثين في تخصصهم.
- تعاون المعلمين والمتخصصين الآخرين وتبادلهم المعرفة والمهارات.
- نقاش حول فلسفة التعليم الذي سيقود إلى فهم أوضح حول هدف التعليم.

كانت هناك بعض الفجوات البارزة في أدبيات البحث، حيث لم تتوفر الكثير من الأدلة المتعلقة بالممارسة التعليمية والخدمات المتوفرة للتوحد في فلسطين. وبالرغم من تركيز زايد وبني فضل (Zayed and Banifadel، 2012) على الخدمات المتوفرة للتوحد في الضفة الغربية، إن قضية الممارسة الجيدة للتوحد في مجال التعليم هي خارج نطاق دراستهم.

أما الأدبيات المتعلقة بالدمج الشامل في فلسطين، فقد اقتصرت على أربع دراسات متوفرة باللغة الإنجليزية (Farrell، 2007; Karlsson 2004; Lifshitz، 2004; Opdal، 2001)، التي تقدم فضاء أرحب للنقاش حول معنى الدمج الشامل وتعريفه وممارسته. القضية الأخرى، التي لم تتم معالجتها بعمق في الأدبيات المتوفرة، هي الإعاقة والاختلاف وكيفية فهمها في فلسطين.

استجلت الباحثة عدداً من هذه القضايا، محاولاً فهمها من منظور فلسطيني، ففي القسم التالي شرح لكيفية تصميم البحث للنظر في قضايا الممارسات والخدمات المتعلقة بالتوحد والدمج الشامل في فلسطين.

4. تصميم البحث

إن سؤال البحث المركزي: ما هي الفرص التي يمكن العثور عليها لتطوير ممارسات وخدمات تعليمية جامعة للأطفال ذوي التوحد في فلسطين؟ مع الإشارة بشكل خاص إلى الممارسات التي يتم تطويرها في مدرستين. لقد تطور اختيار سؤال البحث خلال العمل والنقاش مع المعلمين الفلسطينيين حول الحاجة لطرق أفضل من أجل تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في فلسطين. وفي هذا البحث، كانت رغبة في فهم تصورات وتأملات المهنيين وأولياء الأمور في فلسطين، حتى تكون قادرةً على تقديم نتائج مفيدة داخل السياق الفلسطيني.

إن تبني الباحثة النهج الوصفي- باستخدام الأفكار من التحليل الوصفي للظواهر (Smith، JA and Osborn، M، 2008)- دفعها إلى محاولة فهم واستيعاب عالم المشاركين وخلفياتهم، وطرح الأسئلة الجدية عليهم. وقد تبنت الباحثة نهج الأسلوب المختلط، الذي يجمع بين النهجين الكمي والكيفي في الأبحاث مستكملة البحث بالاستجابة للمعطيات الناشئة، متبعةً منهجيتين:

- البحث المبني على السياق.
- دراسة حالة مع بعد البحث الإجرائي.

يعطي الرسم البياني رقم 1 لمحة عامة عن تصميم البحث.

الرسم البياني رقم (1)[5]

حصلت الباحثة على الموافقة الأخلاقية للدراسة من لجنة أخلاقيات الأبحاث في جامعة بيرنيغهام.

استغرق إجراء البحث ثلاث سنوات، اشتملت على خمس رحلات ميدانية إلى فلسطين، وقد استغرقت الرحلة الواحدة أسبوعين كما هو مبين في الجدول رقم 2.

الرحلات الميدانية إلى فلسطين		
1	تشرين الأول 2011	أسبوعان
2	آذار/ نيسان 2012	أسبوعان
3	تشرين الأول/ تشرين الثاني 2012	أسبوعان
4	نيسان 2013	أسبوعان
5	تشرين الثاني 2013	أسبوعان

الجدول رقم 2

4.1 البحث المبني على السياق .. لمحة عامة

تعدد الباحثة في هذا القسم زياراتها لعدد من المراكز والمؤسسات في الضفة الغربية وفي القدس الشرقية. ويبين الجدول رقم 3 المشاركين والمواقع المشاركة في هذا الجانب من الدراسة، على أن الباحثة ممتنة لتوفير المعلومات لها، مدركةً أن هناك العديد من المؤسسات الأخرى والأشخاص الآخرين لم يكن من الممكن إدراج أسمائهم في هذه الدراسة.

البحث المبني على السياق: المشاركون والمواقع		
المركز	**المشاركون**	**الموقع**
مراكز الرعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة		
جمعية النهضة النسائية	المدير	رام الله
جمعية أصدقاء الأطفال ذوي التوحد	المدير، طاقم الإدارة، العاملون في المجال	سردا ورام الله
جبل النجمة	المدير، طاقم الإدارة، العاملون في المجال	سردا
مركز طولكرم للتأهيل	العاملون في المجال وفريق التوعية الزائر	طولكرم
جمعية القدس لرعاية أطفال التوحد (JACCO)	المدير/ العاملون في المجال	القدس
المعلمون، أولياء الأمور، العاملون في المجال، طاقم الجامعة، طاقم الوزارة		
مركز القطان	طلاب الدبلوم في السنوات الأولى (المعلمون)	رام الله
مؤسسة أرض الإنسان- مشروع التعليم الجامع	المدير، فريق المعلمين	القدس
وزارة التربية والتعليم	مديرة الاحتياجات الخاصة وفريقها، مرشدو التعليم الجامع	رام الله
كلية فلسطين الأهلية الجامعية	مدير مركز التربية الخاصة	بيت لحم
جامعة النجاح	المدير وفريق الإدارة والعاملون في المجال- معهد الطفل في جامعة النجاح	نابلس
مدرسة الفرندز	رئيس التعليم المساند، نائب الرئيس، الطاقم، أولياء الأمور	رام الله
مركز الأميرة بسمة	فريق الإدارة في قسم التوحد	القدس
مدرسة فيصل الحسيني	رئيس غرفة المصادر رئيس قسم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية في وزارة التربية والتعليم	رام الله

الجدول رقم 3

اشتملت أساليب جمع المعلومات على المقابلات شبه المنظمة (19)، واستبانة واحدة، وملاحظات ونقاشات مسجلة من الملاحظات الميدانية وورشات عمل المجموعات البؤرية.

4.2 دراسة الحالة مع بُعد البحث الإجرائي.. لمحة عامة

تم العمل مع المشاركين في بيئتين تعليميتين في فلسطين، حيث قدموا مساهمات قيّمة لهذا البحث، والبيئتان التعليميتان هما:

- مدرسة الفرندز للبنات – رام الله.
- مركز الأميرة بسمة – القدس الشرقية.

يتمحور البحث الإجرائي حول المساعدة في تطوير الممارسات إزاء القضية موضوع البحث (Thomas، 2011، McNiff et al.، 1996، Somekh، 2006)، وهنا يكمن البعد الإضافي الذي يعطيه البحث الإجرائي لدراسة الحالة التي قمت بها.

وقد تم اختيار البيئتين نظراً لاحتوائهما على طلبة في طيف التوحد، ولرغبتهما في المشاركة في البحث. في البداية، شاركت مدرسة الفرندز في الدراسة، أما مشاركة مركز الأميرة بسمة فقد شاركت في نهايتها، وفي البيئتين كلتيهما اشتملت مجموعة المشاركين على مجموعة كبيرة من المعلمين والعاملين في المجال.

وتختلف البيئتان عن بعضهما اختلافاً كبيراً، ولكن تمّ في البيئتين كلتيهما البناء على الممارسات الجيدة القائمة من أجل المواصلة في تطويرها؛ عن طريق حلقة من التخطيط والتطبيق والمراجعة. وقد ساهم أولياء الأمور والمعلمون والعاملون في المجال في البيئتين بطريق المقابلات.

الباحثة إلين آشبي تتحدث خلال مساق التوحد – آذار 2012 .

4.3 جمع البيانات وتحليلها

نظرة عامة للبيانات	
بيانات- البحث المبني على السياق	**بيانات- دراسة الحالة/ البحث الإجرائي**
مقابلات شبه منظمة (60-90 دقيقة/ مسجلة)	**مقابلات شبه منظمة (60-90 دقيقة/ مسجلة)**
• أولياء الأمور (6) • المعلمون (5) • العاملون في المجال (2) • مقدمو الخدمات (3) • طاقم وزارة التربية والتعليم (2) • طاقم الجامعة (1)	• أولياء أمور (6) • معلمون وعاملون في المجال (7) **الاستبانات** (الأولية والمؤقتة والنهائية) **محضر الاجتماعات** (اجتماعات وجهاً لوجه واجتماعات على سكايب) **قصص (المعلمون والعاملون في المجال يكتبون عن ممارساتهم)** **ملاحظات شبه منظمة حول الممارسات الصفية المتعلقة بالتوحد** **المواد المطورة من أجل دعم الممارسات (مخزنة على الويكي(Wiki)** **ملاحظات من الميدان تتعلق بآرائي ونقاشاتي غير الرسمية** **بيانات ورشة العمل**
ورشة عمل وزارة التربية والتعليم (يومان) • الاستبانات • نقاشات المجموعة البؤرية (3)	
ملاحظات من الميدان • نقاشات غير رسمية • ملاحظات	

جدول رقم 4

تم تبويب المعلومات في ثلاث مجموعات واسعة للبيانات، ومن ثم تصنيف البيانات لتحديد الأدلة الداعمة والمتناقضة داخل مجموعات البيانات وبينها. وتشتمل مجموعات البيانات الثلاث على:

مجموعة البيانات
مجموعة البيانات الأولى: المقابلات المسجلة (19) تم تحديد المواضيع الرئيسية خلال عملية وصفية من القراءة المتأنية وإعادة القراءة، والمواضيع الرئيسية هي: **أ. الاحتياجات الخاصة/ الإضافية والإعاقات في فلسطين.** **ب. تشخيص التوحد في فلسطين.** **ت. الخدمات المتوفرة المتعلقة بالتوحد في فلسطين.** **ث. الاتجاهات والآراء الاجتماعية (المتعلقة بالتوحد والاحتياجات الخاصة والإعاقات).** **ج. الدمج.** **ح. العقبات أمام عملية تطوير الخدمات المتوفرة للأطفال ذوي التوحد.** **خ. الفرص والتطلعات المتعلقة بالخدمات المتوفرة للأطفال ذوي التوحد.** وقد زودت المقابلات مع أولياء الأمور (6) بموضوعين إضافيين: **د. طفلي والتأثير على العائلة.** **ذ. تأثير الاحتلال.**
مجموعة البيانات الثانية: ورشة العمل مع وزارة التربية والتعليم • **الاستبانة** تم تحليل الاستبانات بطريقة كمية؛ لاستخراج معلومات حول معرفة وآراء المشاركين المتعلقة باحتياجات الأطفال ذوي التوحد. تمّ عرض النتائج عن طريق رسومات بيانية وتم تحديد القضايا الرئيسية. • **نقاشات المجموعة البؤرية** تم تحليل النقاشات بتقسيمها لموضوعات؛ لتحديد آراء المشاركين المتعلقة بالعقبات ونقاط القوة والاحتياجات.
مجموعة البيانات الثالثة: دراسة حالة/ البحث الإجرائي • مقابلات. • استبانات. • تسجيل الاجتماعات والنقاشات. • ملاحظات شبه منظمة. • قصص. • الويكي (The Wiki).[7] تمت كتابة مدونة سردية وصفية لتحليل بيانات دراسة الحالة.

جدول رقم 5

لم أُدرج التفاصيل الكاملة عن تحليل البيانات هنا، وسأُضمنها في رسالة الدكتوراه.

5. البحث المبني على السياق.. نتائج البحث

«التوحد هو (مجال جديد) في فلسطين، وهو مجال غير مفهوم على نطاق واسع من قبل المختصين أو قبل المجتمع ككل»
مسؤول وزاري (M1)

في هذا القسم، تناقش الباحثة النتائج القيّمة التي نتجت عن "البحث المبني على السياق"، استناداً إلى نتائج تسع عشرة مقابلة شبه منظمة مع المعلمين والعاملين في المجال وأولياء الأمور. ويستند هذا القسم أيضاً إلى البيانات المأخوذة من ملاحظات النقاشات والزيارات والمشاهدات التي تمت خلال الدراسة، وإضافةً إلى

ذلك، كانت ورشة العمل مع وزارة التربية والتعليم التي عقدت على مدى يومين مصدراً آخر جيداً للبيانات.

وأصبح لدينا سبعة موضوعات عقب البحث المبني على السياق، هي:

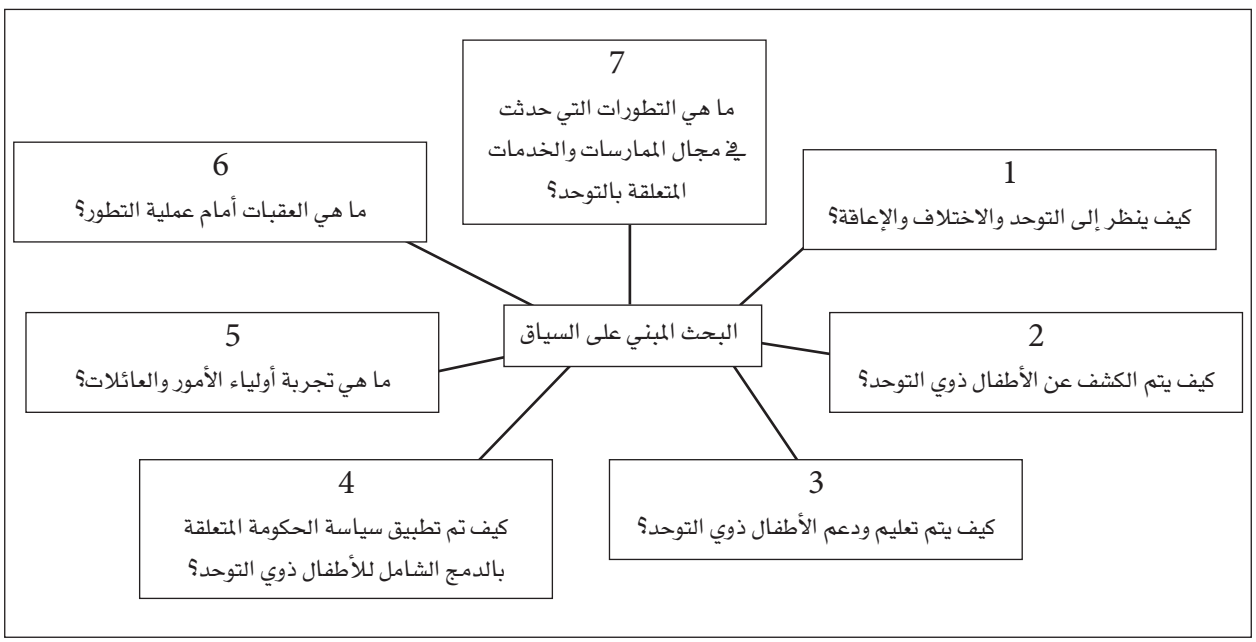
1. الاتجاهات المتعلقة بالتوحد والإعاقة والاختلاف.
2. تشخيص التوحد.
3. الممارسات والخدمات المتوفرة للأطفال ذوي التوحد.
4. الدمج الشامل.
5. خبرات أولياء الأمور والعائلات.
6. العقبات أمام عملية التطور.
7. التطورات التي حدثت في الممارسات والخدمات المتعلقة بالتوحد.

وقد يكون موضوع العقبات أمام عملية التطور هو أهم ما نتج عن البحث المبني على السياق، غير أن الباحثة عزفت عن التركيز على "العقبات" كمحور رئيسي؛ بسبب رغبتها في أن تبنى هذه الدراسة على التطلعات والممارسات الإيجابية، بدلاً من التركيز على العقبات والحواجز الحقيقية التي يواجهها الفلسطينيون وتعيق عملية التقدم.

إن موضوع "العقبات أمام عملية التقدم" جوهري؛ إذ يمكن النظر إليه كأحد المواضيع الفرعية الكامنة أو كخلفية للمواضيع الأخرى، حيث يمكن تشبيهه بجدار الفصل العنصري، الذي يعزل الأراضي المحتلة ويفصلها، مكوناً المشهد الخلفي للحياة اليومية، كونه غير بعيد عن الأنظار.

غير أن الباحثة تركز على البناء والتطلع إلى المستقبل بدلاً من التركيز على العقبات.

ينظر هذا القسم في البيانات الناتجة عن المواضيع السبعة كلاً على حدة، إذ تم تحويل المواضيع إلى أسئلة (الرسم البياني رقم 2).



الرسم البياني رقم (2)

كيف ينظر إلى التوحد والاختلاف والإعاقة؟

«يظن الناس أن التوحد يعني الإعاقة العقلية»
ولي أمر (FN 25.3.12)

يكشف التدقيق في البيانات عن صورة مختلطة، وتغير التوجهات المتعلقة بالأطفال الذين ينظر إليهم على أنهم مختلفون عن النمط العادي. غير أن التصور السائد يدل على وجود اتجاهات اجتماعية سلبية واسعة النطاق، تتعلق بالتوحد والاحتياجات الخاصة والإعاقة، كما هو مبين في الجدول رقم 6.

الاتجاهات المتعلقة بالتوحد والاحتياجات الخاصة والإعاقة.. تعليقات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم	
M2	عندما وقعنا اتفاقية افتتاح 36 غرفة مصادر، أنا كنت في أستوكهولم وقتها. قال لي الوزير «ماذا تفعلين يا شفا، سيقول الناس على الهاتف والتلفاز والراديو إننا افتتحنا غرفا من أجل الأغبياء والمتخلفين عقلياً».
T2	يوجد بعض الأسر التي تبقي أبناءها في غرفة بالمنزل، بحث لا يظهرون للآخرين.
T1	ما زلنا لا نملك آراء إيجابية، ينظر الناس في مجتمعنا إلى القضية من منظور شفقة (...) شفقة كما تعرفين، وينظرون إليها من ناحية دينية خيرية (...) أهالي مساكين.
T1	إن وصمة العار الاجتماعية المتعلقة بالتوحد بشكل عام ليست إيجابية، ومن الصعب جداً على الأهل والناس فهم ما يعنيه، حيث يربطون الموضوع بمشكلة عقلية، وفي بعض الأحيان يخافون حتى التكلم عنه.
SP1	يبقى الأطفال معزولين في البيت في بعض الأحيان.
SP1	في الحفلات مثل الأعياد، عندما تخرج العائلة للزيارة، يُحتجز الطفل (ذو التوحد) في غرفة، ولا يدعون أحداً يعرف عنه، وقد يضربونه حتى لا يقوم بإصدار أي صوت. وهناك مشكلة في حال وجود أبناء آخرين لدى هذه العائلة، حيث يعزف الآخرون عن الزواج منهم لأن هذه العائلة لديها إعاقة، وفي حال حصل الزواج فسيكون لديك ابن مثله (لديه توحد).
SP1	تسأل الأم لماذا رزقنا بهذا الطفل؟ ماذا فعلنا لكي نرزق بهذا الطفل؟ لا يريدون أن يعرف الجيران أن لديهم هذا الطفل. يقومون بإخفاء هذا الطفل. يبحثون عن مؤسسات لإرسال الطفل إليها ليعيش فيها.
SP1	وُجد طفل في بيتونيا عمره 23 عاماً، وقد تم ربطه في مكان مع الغنم. لدينا العديد من القصص المشابهة في قرى قرب الخليل وشمال نابلس (..)، قصص كثيرة. يعاني الأطفال ذوو التوحد من مشكلة حقيقية في فلسطين.
SP1	يعتقد الناس أن صرف المال على هؤلاء الأطفال لا يجدي نفعاً.
SP2	انتقل ابن عمي إلى الولايات المتحدة؛ لأن والده لا يرغب أن يقول الناس من حوله إن ابنه لديه توحد.
SP2	بعض الأهالي لديهم مشكلة؛ حيث يفضلون الاختفاء، ويرفضون قبول أن طفلهم لديه توحد.
U1	(لدى الأهالي اتجاهات سلبية)؛ لأنهم ضحية التربية الخاطئة في الماضي.
T1	عندما لا يستطيع (الطفل ذو التوحد) الكتابة أو الرسم تصبح (الأم) متوترة جداً، وتقوم حتى بتهديده بضربه بالحذاء.
T5	نطور عملنا، حالياً، من أجل التعامل مع هؤلاء الأطفال (الأطفال ذوي «المشاكل العقلية») لأنهم، عادةً، يخرجون من المدرسة ويصبحون المجرمين في الشوارع لاحقاً في الحياة، فهذا جزء مهم جداً من عملنا.

جدول رقم (6)

إن الكلمات التي يستخدمها الناس لوصف التوحد تدل على الطريقة التي ينظر بها إلى القضية، ويشير تحليل إجابات مرشدي التعليم الجامع للاستبانة إلى أنهم ينظرون إلى التوحد من منطلق العجز (MoE Q).

فقد كان هناك شخص واحد فقط من أصل أربعين، ذكر أن هناك قدرات ونقاط قوة ترتبط بالتوحد، فليس غريباً أن ينظر العديد إلى التوحد كَـ "اضطراب"، كما يشار إليه عادةً بـ "اضطراب طيف التوحد"، ولكن المفردات الأخرى مثل "مرض عقلي"، و"الخلل"، و"المرض"، والحاجة لـ "العلاج"، و"التأهيل" الدواء" تدفع دفعا إلى الاستنتاج أن النموذج الطبي (كما أشير إليه في القسم الثاني من البحث) هو النموذج السائد عند النظر إلى التوحد.

أظهرت البيانات المستخلصة من المقابلات أن هناك فهماً محدوداً للتوحد، وقد أثار عدد من الأشخاص الذين قوبلوا موضوع محدودية فهم "اتساع طيف التوحد" مثل:

"في الضفة الغربية، في حال وُجد شخص ذو توحد وأداؤه عال، لا ينظر إليه أحد كشخص ذي توحد" (PR1).

"نحن لا نعرف عن التوحد الموهوب أيضاً" (SP1).

فيما تحدث آخرون عن الاتجاهات المتغيرة، والتقبل الأكبر للاختلاف والإعاقة والاحتياجات التعليمية الخاصة، وإثارة قضية فيها تفاؤل:

"يبدو أن هناك ازدياداً في تقبل الإعاقة والاحتياجات التعليمية الخاصة، على الرغم من أن هذا ليس هو الحال في كل المجتمع. الاتجاهات في حالة تغير". (M1)

"يتم تقبل الطفل ذي الإعاقة أكثر وأكثر في المدارس والمجتمع والبيت. لم تعد الإعاقة شيئاً معيباً الآن". (T5)

"أصبح هناك وعي في وسائل الإعلام حول التوحد في الوقت الحاضر. يتم الحديث عنه أكثر. أصبح أكثر شيوعاً. ولا يتم النظر إليه كذنب الوالدين. هناك وعي عام في وسائل الإعلام العربية أيضاً. في الوقت الحاضر وبوجود الأقمار الصناعية، يمكن للناس مشاهدة جميع المحطات، فزاد ذلك من اهتمام الناس". (T1)

"في البداية، كان من الصعب إقناع الأهل أن بإمكان أبنائهم ذوي التحديات التعلم في المدارس الحكومية. اعتقد الأهل أن الطلاب الآخرين سيسخرون من أبنائهم. فقد كان أهالي الأطفال ذوي التحديات البصرية يرغبون في تعليم أبنائهم في مدارس خاصة، ولكن الأمور تتغير. يوجد العديد من قصص النجاح". (M2)

"يختلف الحاضر عن الماضي بشكل كبير. يتم الآن قبولهم (ذوي الاحتياجات الإضافية) طبعاً. ربما لا يتم قبول الجميع، ولكن يتم قبول الأغلبية بسبب زيادة الوعي حول الاحتياجات الخاصة. قبل الزواج، كان عليهم القيام بفحوصات دم لمعرفة إذا كان باستطاعتهم الزواج أم لا". (T2)

بيد أن شخصين أبديا صورة إيجابية لتعامل الأطفال الآخرين في مدرستهما مع الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية والمختلفة، حيث كان من المثير للاهتمام أن ذلك شيء يتم تشجيعه بنشاط من قبل وزارة التربية والتعليم، كما هو مشار إليه في الاقتباس الثاني:

"إن (الأقران في المدرسة) يحبون (الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)، ويقومون بمساعدتهم ويصبح بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في حالة أفضل من الأطفال الاعتياديين". (T4)

"إن توجهات الأطفال أفضل بكثير من توجهات البالغين. هناك تقبل أفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الأطفال. في كل مدرسة لدينا لجنة من الأصدقاء (أصدقاء الأشخاص ذوي الاحتياجات) يقومون بمساعدة زملائهم". (M2)

وبشأن حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات وصعوبات التعلم والتوحد، قال عدد من الذين قوبلوا:

"تعلمنا كشعب فلسطيني المطالبة والدفاع عن حقوقنا، ونقوم الآن بالمطالبة بحقوق الأطفال الأشخاص ذوي الاحتياجات". (M2)

"إن الناس في الوقت الحاضر أكثر إدراكاً أن هؤلاء هم أشخاص، هم بشر. ينبغي أن تكون لديهم فرص متساوية ويقومون الآن بالمطالبة بحقوقهم والدفاع عنها. يوجد العديد من المؤسسات والمؤسسات الأجنبية التي تدعم هؤلاء الأشخاص الذين يدعمون الأشخاص ذوي الاحتياجات أو صعوبات التعلم". (T3)

"وجود شخص يعمل من أجل حقوق الإنسان في مركز للأشخاص ذوي الإعاقة هو شيء مميز. لقد كتبت عدداً من المقالات على الإنترنت بخصوص الأطفال هنا، وعن حقهم في التعليم، وعن مشكلة التوحد في فلسطين". (SP1)

"ينبغي أن يحصل كل طالب على حقوقه، ومنها المساواة الاجتماعية". (T4)

والتفت شخص من بين الذين قوبلوا إلى وجود تقبل أكبر للإعاقة الجسدية، مقارنةً بالإعاقات أو الاختلافات الأخرى:

"في المجتمع الفلسطيني لا توجد أي مشكلة تجاه الإعاقة الجسدية لأن المجتمع الفلسطيني مر بانتفاضتين خلفتا العديد من الإصابات في العمود الفقري.. إلخ، فبالتالي يتم التعامل مع الشخص وكأنه بطل (إذا كان لديك إعاقة جسدية يتم التفكير بك كأنك بطل)".

"وقد ارتبط ذلك إيجابياً مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. تتم مساعدتهم بشكل أكبر من الأشخاص ذوي التحديات الذهنية أو ذوي التوحد. يتم حالياً النظر في تكييف البيئة من أجلهم: الشوارع والبنايات. يتم الآن تقبلهم أكثر من الوقت الماضي. ولكن بالنسبة للتحديات الذهنية والتوحد، لا يوجد وعي كاف حتى الوقت الحاضر، خاصةً حول التوحد. يقوم بعض الناس التعامل معهم كأشخاص ذوي إعاقة عقلية. عندما تذهب الأم إلى المطعم بصحبة ابنها ذوي التوحد، يتم النظر إليها وكأنها لم تعرف كيف تربي ابنها". (PR1)

وقد التفت إلى القضية ذاتها كارلسون (Karlsson، 2004)، معتبراً أن الانتفاضتين كلتيهما أحدثتا أثراً إيجابياً في الاتجاهات المتعلقة بالإعاقة الجسدية في فلسطين، ويذهب أوبدال (2001) أبعد من ذلك، موضحاً أن الأولوية تعطي لذوي التحديات الحركية أكثر من غيرها من التحديات في المجتمعات العربية عامةً.

وبشأن تباين الاتجاهات الاجتماعية باختلاف المناطق جغرافياً، قال عدد من الذين قوبلوا:

"قد تكون (الاتجاهات المتعلقة بالتوحد) في منطقة رام الله أفضل، ولكن هناك مشكلة في القرى في منطقة الشمال والجنوب". (SP1)

"في القرى ينظر إلى هذه القضايا كأنها عار، فيقومون بإخفاء الطفل وعزله وإقصائه، أما رام الله فهي مثقفة ومتعلمة ومتقبلة أكثر بكثير". (P3)

وتظهر الاختلافات المتعلقة بالمناطق أيضاً في النتائج التالية المتعلقة بالتشخيص والكشف (القسم 5.2)، والخدمات من أجل الأطفال ذوي التوحد (5.3).

5.2 كيف يتم الكشف عن الأطفال ذوي التوحد؟

«يعد التشخيص السليم مشكلة في كل المجالات، ولكنه يعد إشكالية أكبر في مجال التوحد»
معالج مهني (PR1)

في أي نقاش حول التوحد في فلسطين، سواء مع أولياء الأمور أو المهنيين، غالباً ما يتم التطرق لقضية التشخيص، وقد تكلم العديد من الأشخاص الذين قوبلوا عن عدم وجود تشخيص معتمد في فلسطين:

"لا توجد أي فرصة لوجود تشخيص سليم في فلسطين". (M1)

"لم أحصل حتى الآن (لم أحصل أبداً) على أي تشخيص رسمي في الضفة الغربية من مصدر معتمد. أقول ذلك بثقة كاملة". (T1)

"لا يمكن العثور على متخصصين في بلادنا. المتخصصون غير مؤهلين. لا يعرفون كيفية تحديد الاحتياجات ونقاط القوة لدى الطفل". (SP3)

غير أن أحدهم تحدث عن حادثة أليمة لعائلته عندما حاولت الحصول على تشخيص لطفل صغير:

"دخل الطفل إلى غرفة الفحص مدة خمس عشرة دقيقة، ثم خرجت المختصة بظرف، وأشارت إلى أن التشخيص في داخله. فتحت الظرف وقرأت: (يعاني أخوكِ من التخلف العقلي وعليه الالتحاق في برنامجنا)". (U1)

وفي السياق ذاته، ذكرت أم أخرى أن الطبيب أخبرها عن ابنها «لا يمكن أن يكون ذا توحد فهو يشاهد التلفاز» (FN 11\12).

أما بخصوص وقت تشخيص التوحد، فقال آخرون إنه يتم في وقت متأخر:

"غالباً ما يتم التشخيص (في حال تم) عندما يكون الطفل في سن السادسة أو السابعة وهذا وقت متأخر". (SP1)

"في فلسطين، نكتشف أن الطفل في طيف التوحد عند دخوله المدرسة، وليس قبل ذلك". (T4)

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

لكنّ أحداً نبّه إلى عدم وجود فئة للتوحد في تقارير نسبة الإعاقات في الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، وعندما سألهم: «لماذا لا توجد فئة للتوحد؟»، أجابوه- وهم على صواب: «بسبب عدم وجود التشخيص». (U1)

كان هناك تفاوت ملحوظ في الخبرات بين أولياء الأمور الذين يعيشون في الضفة الغربية وأولئك الذين يعيشون في القدس الشرقية.

ويبدو أنه كان بمقدور أولياء الأمور الذين يعيشون في القدس الشرقية الحصول على تشخيص لأبنائهم، إذ تبين أن اثنين من الأهالي من أصل ثلاثة حصلوا على تشخيص من أطباء في المدينة، أما الثالث فقد حصل على التشخيص من طبيب فرنسي في بيت لحم.

وبحسب أحد الأشخاص، فإن سكان الضفة الغربية يعانون أكثر؛ لأن عليهم دفع المال أكثر للحصول على تشخيص، في حين أن التشخص مجاني في القدس الشرقية (132/FN 11).

وقد أبدى أهالي الضفة الغربية شعورهم بالإحباط عند زيارتهم الأطباء والمختصين الذين لا يكون بإمكانهم منح الأهل نصيحة واضحة عن أبنائهم، فقد قال أحد الأهالي من الضفة الغربية:

"لدينا العديد من الأسئلة من دون أجوبة. للأسف لم يساعدنا الأطباء. لم يذكروا كلمة توحد أبداً". (P2)

كما أفصح عدد من الأهالي عن عدم رضاهم عن عدد المرات التي يتم فيها إعطاء الأدوية للأطفال ذوي التوحد، أو ذوي السلوكيات التي قد ترتبط بالتوحد:

"لم تعرف العائلات ما عليها فعله، فكانت تذهب إلى طبيب الأعصاب المتخصص للأطفال، ويقوم الطبيب بإعطاء معظم العائلات دواء الريتالين". (PR1)

"يقوم الأطباء بإعطاء الطفل أدوية مثل الريتالين لتهدئته وجعله غير نشيط. أظن أن هذه مشكلة. يقومون بإعطائهم الأدوية لجعلهم ينامون أو ليسكتوا، ولا توجد أي طرق تدخل من أجل التوحد". (SP1)

"إن إعطاء الكثير من الأدوية هو عقبة أمام تشخيصنا السلوكي للطفل. إن هذه عقبة كبيرة بالنسبة لنا". (U1)

ومع ذلك، فإن ضغط أولياء الأمور يمكن أن يكون عاملاً يؤدي إلى الإفراط في كمية الدواء التي يصفها الطبيب للطفل، حيث أفاد أحد الأشخاص أن الطبيب قال له:

"في بعض الأحيان لا أرغب بوصف الدواء ولكن الأهالي يصرون. ويقولون: إذ لم تقم بإعطائنا الدواء فأنت طبيب غبي. هم يرغبون في أن يروا أبناءهم أكثر هدوءاً ونوماً، ولكن لا يعتبر هذا حلاً". (U1)

وربما تكون الضبابية حول طبيعة الصعوبات الحقيقية التي يواجهها الطفل عاملاً يؤدي إلى التدخل غير الملائم:

"غالباً ما يكون هناك الكثير من الخلط؛ فقد يتم تشخيص الأطفال باضطراب نقص الانتباه والحركة الزائدة (ADHD)، ويتم إعطاؤهم الريتالين بدلاً من إدراك وجود مشكلة في التواصل والتفاعل الاجتماعي". (T1)

وقد شكّلت هذه الضبابية حول التوحد خلفية للعديد من المقابلات والنقاشات:

"هناك الكثير من الخلط بين الإعاقة العقلية والتوحد". (M2)

"لا يتم تشخيص الأطفال ذوي التوحد بشكل ملائم، وقد يُظن أن لديهم إعاقة عقلية أو صعوبات سلوكية". (M1)

ولهذا اعتبر أحد الأشخاص أن أولياء الأمور أحيانا يقومون بـ"التسوق" لشراء تشخيص:

"يوجد سوق في فلسطين. يقوم (الأهل) بدفع مبلغ 1500 شيكل وما يعادل 300£. يحصلون على ورقة مكتوب فيها (يعاني ابنكم من التوحد). المشكلة هي أن الأشخاص الذين يفحصون الطفل لا يكتبون تقريرا. وقد يتم فحص الطفل من قبل 30 شخصا. يقوم (الأهل) بالدوران كأنها عملية تسوق". (U1)

وأدرك البعض حقيقة أنه من دون تشخيص قد لا يتم توفير الخدمات للطفل ذي التوحد:

"علينا أولاً أن نكشف عن الأشخاص ذوي التوحد عن طريق تشخيص معتمد في فلسطين أو إسرائيل أو دولة أخرى، والخطوة التالية هي أن نسأل: كيف نستطيع مساعدة هؤلاء الأشخاص؟ وما هي أفضل الخدمات التي علينا توفيرها لهم؟". (M1)

وخلال ورشة العمل التي عقدت مع مرشدي التعليم الجامع وطاقم الوزارة، أعرب 44% من المشاركين عن شعورهم بالإحباط لعدم وجود تشخيص في فلسطين، بينما شعرت إحدى المجموعات أنه بالرغم من «الشعور بعدم القدرة على فعل أي شيء من دون

التشخيص السليم إلا أننا نستطيع المحاولة والعمل مع هؤلاء الأطفال».

كما أن عدداً من الأشخاص الذين قوبلوا والمشاركين من الوزارة أبدوا ثقةً بأفكارهم المتعلقة بكيفية التشخيص السليم، مدركين الحاجة إلى «أسلوب الفريق ولكننا نفتقر لهذا الفريق هنا» (SP1)، إضافةً إلى الحاجة للسماح «لستة شهور من ملاحظة الطفل في مجتمعه»، قبل التشخيص (U1).

من جهتهم، اقترح المسؤولون في جمعية أصدقاء التوحد (FACS) على وزارة الشؤون الاجتماعية إنشاء مركز للتشخيص متعدد التخصصات في الضفة الغربية، إلا أنهم لم يتلقوا إجابة حتى الآن. (FN4.13)

تحدث أحد الأشخاص عن تطوير أداة الكشف عن التوحد، وهي أداة (BAT) لتشخيص اضطرابات طيف التوحد السلوكية، التي بُنيت على أساس البحث الدقيق والاستشارات، حيث قدمت أداة تشخيص التوحد في الأراضي الفلسطينية لأول مرة.

"نحن موجودون على قطعة أرض صغيرة في فلسطين، ولكننا ما زلنا نظن أننا قادرون على المساهمة. إنها مساهمتنا على مستوى عالمي". (U1)

استناداً للطبعة العاشرة للتصنيف العالمي للأمراض (ICD10)، تأخذ أداة التشخيص (BAT) بعين الاعتبار الاختلافات الثقافية التي تؤثر فيه، كما تسمح الأداة للأهل باستخدامها، وفق الاختلافات الثقافية بالطريقة التي تم تطويرها بها.

5.3 كيف يتم تعليم الأطفال ذوي التوحد ودعمهم؟

«أشعر أن (وزارة التربية والتعليم) مترددة بعض الشيء أو خائفة. لا أظن أنهم يؤمنون حقاً بأن باستطاعة الطفل في طيف التوحد أن يكون جزءاً من المدرسة»
معلمة (T1)

إحدى ركائز البحث هي أن التوحد مجال جديد في فلسطين وغير مُطور، فقد أكد المعلمون والعاملون في المجال ومسؤولو الوزارة أن فلسطين غير جاهزة بعد لمخاطبة احتياجات الأطفال ذوي التوحد (الجدول رقم 7).

الدعم غير المتطور للأطفال ذوي التوحد.. تعليقات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم	
M2	نحن غير جاهزين للعمل مع الأطفال في طيف التوحد. أنا أعتقد أننا بحاجة لذلك.
M2	نحن ندرك أن (مرشدي التعليم الجامع) لديهم معرفة قليلة في هذا المجال، وما يعرفونه هو من قراءتهم الخاصة.
M1	إن (مرشدي التعليم الجامع) لديهم فهم محدود لطيف التوحد، ولطرق التدخل التي يمكن أن تدعم هؤلاء الأطفال في المدارس.
M1	إن الناس الذين يعرفون عن التوحد قليلون في فلسطين.
T3	أعتقد أننا بحاجة للتدريب.
T5	هناك الكثير من الناس الذين يحاولون العمل مع الأطفال ذوي التوحد، ولكن لسوء الحظ لا نعرف إذا ما كانوا يقومون بالعمل الصحيح أو الخاطئ.
T1	حتى أكثر المعلمات دعماً (قد يقولون) في بعض الأحيان: «يا إلهي إنه مدلع».
T1	أشعر أن (وزارة التربية والتعليم) مترددون بعض الشيء، ومتخوفون. لا أعتقد أنهم يؤمنون حقاً أن الأطفال في طيف التوحد يستطيعون أن يكونوا جزءاً من المدرسة.
T4	ليست لدي خلفية جيدة عن التوحد. لا أعرف كيف أُنظم لهؤلاء الأطفال، أو كيف أعرف أو أشك في أن هذا الطفل لديه توحد. الطاقم هنا لا يعرف أيضاً، فهو بحاجة إلى التدريب وورشات العمل.
SP1	لدينا مشكلة كبيرة في فلسطين؛ لأننا لا نفهم جيداً ما هو التوحد، وعادةً لا نفرق بين الأشخاص ذوي التوحد والأشخاص ذوي الإعاقات العقلية.
SP2	الناس غير مؤهلين.
T1	إحدى العقبات الرئيسية التي واجهتها هي عدم وجود شخص بإمكاني استشارته، أو المناقشة معه، أو مشاركته تجربتي في المدرسة.

جدول رقم (7)

في المملكة المتحدة، يتم تعليم 70% من الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية، ولكن من غير الممكن أن نعرف عدد الأطفال ذوي التوحد، في حال وجد، الذين يتعلمون في المدارس الحكومية في فلسطين، ولأي درجة يتم تلبية احتياجاتهم.

وقال أحد الأشخاص الذين قوبلوا إنه «متأكد بنسبة 100% من أن أطفالاً ذوي توحد موجودون في المدارس الحكومية. وفي بعض الأحيان، لا يعرف المعلمون أو حتى ما يطلق عليهم المتخصصون أن هؤلاء الأطفال في طيف التوحد» (T1).

أما المشاركون من الوزارة فقد حددوا ثمانية أطفال يظنون أنهم في طيف التوحد؛ بحيث يتم دمج اثنين منهم بنجاح في المدارس النظامية، واثنين منهم في مراكز خاصة، وفيما اثنان منهم لا يتم تقديم الخدمات لهم، واثنان التحقا بالمدرسة مسبقاً، ولكنهم غير موجودين الآن، على أن الأسباب غير واضحة.

ربما يكون تأثير إعطاء المعلمين كيفية العمل مع الأطفال ذوي التوحد مفيداً جداً، وأيدت هذا الاعتقاد إحدى معلمات القدس الشرقية التي حضرت سابقاً ورشة حول التوحد كانت بالتعاون مع (QCERD) في العام 2010. وشرحت المعلمة "قصة نجاح" في عملها مع طفل ذي توحد في الصف الرابع، وعزت النجاح لاستخدام الاستراتيجيات التي تعلمتها من الورشة.

وقال أحد أعضاء طاقم الوزارة إن "غالبية الأطفال في طيف التوحد موجودون في المراكز الخاصة" (M2). ويتم تقديم الخدمات لهم مع غيرهم من مجموعة الأطفال ذوي الاحتياجات الأخرى.

وقال آخر إن مراكز الاحتياجات الخاصة قد تكون مترددة لقبول بعض الأطفال ذوي السلوكيات الصعبة؛ وبالتالي لا يحصل جميع الأطفال على إمكانية القبول في المراكز:

"لا نستطيع توفير الخدمات لجميع الأطفال الراغبين بالتسجيل هنا. فإذا تقدمت أم لطفل ذي توحد في عمر 3 أو 4 سنوات، ولا يملك مهارات التواصل أو يكون هذا الطفل ذا نشاط زائد وطلبت المساعدة مني، فإن هذه مشكلة. لا تستقبله المراكز". (SP1)

تمكنت الباحثة من زيارة ستة مراكز خلال فترة البحث، كما هو مبين في الجدول رقم 8. وقد تم شمل مركز الأميرة بسمة هنا كونه مركزاً متخصصاً، وهو أحد المراكز الموجودة في البيئتين التي تمت فيهما دراسة الحالة.

المراكز التي تمت زيارتها	
جمعية النهضة النسائية	رام الله
جمعية أصدقاء الأطفال ذوي التوحد	رام الله وسردا
جبل النجمة	سردا
مركز طولكرم للتأهيل	طولكرم
جمعية القدس لرعاية أطفال التوحد (JACCO)	القدس
مركز الأميرة بسمة	القدس

جدول رقم (8)

في المراكز الستة التي زرتها، كان هناك أطفال تم تشخيصهم بالتوحد، على أن مركز الأميرة بسمة - بوجود طاقم متدرب ومنهج قائم على التخصصات المتعددة - يوفر خدمات جيدة في السنوات المبكرة، مبنية على مجموعة من الاستراتيجيات، بما في ذلك (PECS) و(TEACCH) (كما تم وصفها في صفحة 12) و(DIR) (تطوري، فروق فردية، مبنية على العلاقات).

وفي المراكز الأخرى التي لا تملك الفرص المشابهة، تحدث الطاقم عن فرص محدودة لتطوير التقبل والخبرة في مجال العمل مع الأطفال ذوي التوحد. ويدعم هذا نتائج المقابلات وورشات عمل الوزارة، إضافةً إلى المجموعة الواسعة من الدراسات التي قام بها زايد وبني فضل (2012).

من ناحية أُخرى، وجد البحث نقاط قوة ملحوظة في المراكز الستة جميعها: كان لدى الجميع اتجاهات إيجابية لرعاية الأطفال، والرغبة في بناء علاقات جيدة داخل البيئة الداعمة، وتستخدم خمسة مراكز الخطط التعليمية الفردية.

شرح مدير أحد المراكز كيف يقومون بدمج أطفال المركز- إذا أمكن- في المدارس النظامية، وقد تم دمج ثلاثة أطفال على هذا النحو، إلا أن اثنين من المراكز يعملان على تطوير الخدمات من أجل الشباب، ودعم انتقالهم إلى مرحلة الرشد.

وبشأن عمل المراكز مع أولياء الأمور ومشاركتهم للأساليب، قال مدير أحد مراكز أربعة تعمل على ذلك: «نعتبر هنا أن العمل مع أولياء الأمور هو في غاية الأهمية، حيث يقضي الطفل وقتا أكثر في البيت. نقوم بتدريب أولياء الأمور» (SP3).

أما المركز الخامس، فقد قال إن «أولياء الأمور غير مهتمين أبداً بكيفية مساعدة الأطفال، لكنهم يريدون أن يبقوا الطفل بعيداً لبضعة ساعات كل يوم». (FN4\13)

يُناقش البحث الأساليب الفعّالة المستخدمة في مركز الأميرة بسمة بشكل كامل في قسم دراسة الحالة. والملاحظ أن المراكز الخمسة

الأخرى التي زرتها تملك معرفة محدودة في مجال الاستراتيجيات الخاصة بالتوحد؛ ويرجع ذلك إلى انعدام وجود فرص التدريب والافتقار إلى الموارد المستدامة، وليس لعدم وجود الطموح لتوفير خدمات جيدة للأطفال الذين يقومون برعايتهم.

تباينت الاستراتيجيات في المراكز تبايناً تاماً، فبينما احتوت استراتيجية أحد المراكز على أساليب منظمة، واستخدم (PECS) (SP3) "نشاطات تحفز التركيز واستخدم الشمعة في الظلام والأحاجي واللعب الحسي (الرمل والرغوة.. إلخ) والموسيقى واللعب بالخارج" (FN4\13)، فيما استخدم مركز آخر أسلوب الدمج الشامل لدعم الأطفال وتمكينهم من الالتحاق بالمدارس النظامية.

واستفاد مركز آخر من "العديد من الجلسات الفردية، مركّزاً على النشاطات الحسية وتعليم مهارات الاستقلالية وطرق الاسترخاء" (FN6\11\12)، في حين كان في مركز آخر "معلمون يفتقرون للتدريب والراتب الجيد (...) يحاولون التأقلم بقدر المستطاع في بيئة صعبة جداً، ويحاولون العمل مع مجموعة متنوعة من الأطفال في أعمار مختلفة (سن 3 حتى 12) في غرفة صغيرة لا تحتوي على المعدات أبداً" (FN. 24\4\13).

اتفقت المراكز الستة في الرغبة في تطوير المعرفة والمهارات المتعلقة بالتوحد، حيث تمت متابعة هذه الرغبة عندما سنحت الفرص. وكان لدى أحد المراكز طموح كبير في ما يأملون تحقيقه من أجل الأطفال والعائلات التي يقومون بتوفير الخدمات لها، ولكنهم بيّنوا عدم وجود دعم من الدوائر الحكومية لما يقومون به من عمل (FN 4\13) بالرغم من أن عملهم لاقى استحساناً.

إن الافتقار للتمويل والموارد هو أحد الإحباطات المشتركة بين المراكز الستة، فقد أدى الافتقار إلى الموارد بالعاملين في أحدها إلى شراء الألعاب للأطفال من أموالهم الخاصة (FN 4\13). وقد أُشير، أكثر من مرة، إلى عدم استدامة التمويل من الجهات المانحة. تساءل أحد الأشخاص: "كيف يعتمدون على التبرعات، وفي حال حدوث أزمة في مكان آخر من العالم، تُحول التبرعات إلى تلك المنطقة" (FN. 11\12). وقال آخر: «تعاني فلسطين من ظاهرة المدة القصيرة للتمويل؛ بسبب تمويل الجهات المانحة» (U1).

بالرغم من التزام المراكز حيال رعاية الأطفال الموجودين فيها، فإنّ أحداً انتقد مؤسسات أخرى مختلفة تقدم خدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة سيئة جداً، خاصةً تلك المؤسسات الخيرية أو الدينية:

"إن موضوع الإعاقة والتوحد هو موضوع جدي. وهو ليس (لإظهار) أنك شخص جيد أو أنك تقدم خدمات خيرية للناس. هذا غير كاف. انسَ ذلك. اذهب للصلاة وحدك. فهم يقومون حقاً بضرر الأطفال". (U1)

وفي بعض الحالات، أدى ضعف فهم التوحد إلى معاملة الأطفال بطريقة غير ملائمة، أو حتى بطريقة مسيئة:

"يتم التعامل مع الأطفال وكأنهم أطفال غير مطيعين، أعني الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه، والحركة الزائدة (ADHD)، أو ذوي التحديات الذهنية، أو ذوي التأخر في النمو أو النطق أو اللغة". (T1)

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

"أو يتم ربطه؛ لأنه كثير الحركة، ويدمر كل شيء في البيت، وكأنه كلب، نعم". (PR1)

"أخبر الطبيب (ولية الأمر) بأن عليها إزالة الرحم لابنتها ذات التوحد، البالغة من العمر 14 عاماً، وأنها ستشعر بتحسن. اتصلت بالطبيب، وسألته إذا كان بالإمكان الحديث عن الموضوع، فقال: حاولي أن تفهمي أنها لن تتزوج أبداً، وقد تواجه العنف الجنسي، وأنا أشعر بالقلق بأنها قد تصبح حاملاً". (U1)

مرة أُخرى، كما هي الحال في قضية التشخيص والتصورات حول التوحد، يبدو أن هناك اختلافاً بين الضفة الغربية والقدس الشرقية في الخدمات المتوفرة من أجل الأطفال ذوي التوحد، وعن ذلك قال أحد الأشخاص:

"للأسف، لا يوجد مكان ملائم للتوحد في الضفة الغربية. ولكن يوجد لدى العرب الذين يعيشون في القدس الشرقية العديد من الخيارات في القدس لأنهم يحملون الهوية الإسرائيلية". (DR1)

أصبح هناك انطباع قوي عن رغبة الأشخاص الذين قوبلوا في التفكير بطرق للمضي، وقد لوحظ تحول في الآراء، على أن القسم السابع من البحث يناقش كثيراً من التطورات.

"يوجد حالياً اهتمام كبير في موضوع التوحد في فلسطين" (T1)، وقال آخر: «علينا جميعاً تطوير هذا المجال معاً. الجميع مسؤولون» (U1)، و«علينا البدء من مكان ما، علينا فعل شيء ما» (U1).

5.4 كيف طُبقت سياسة الحكومة المتعلقة بالدمج الشامل للأطفال ذوي التوحد؟

«لا تفكري (يا للخسارة، هذه السنة سيكون نادر في صفي!) أنت ستكونين محظوظة لوجوده في صفك»

ولية أمر طفل ذي توحد

أما عن الدمج الشامل، فقد تحدث الناس في المجالات المختلفة بحماس؛ استناداً إلى الإيمان بالدمج الاجتماعي الشامل والمساواة وحقوق الإنسان:

"إن الأطفال ذوي التوحد هم أيضاً أطفال، وينبغي دمجهم، وإلا فإن (اتفاقية حقوق الطفل 1989) كأنها فقط للأطفال الاعتياديين (...) حقوق الإنسان هي للجميع". (SP1)

"أؤمن بأن كل طالب يجب أن يكون لديه حقوق. ينبغي أن يتعلم في المجتمع. أؤمن في المساواة الاجتماعية". (T4)

"نعمل من أجل دمج الأطفال ذوي التوحد مع الأطفال الاعتياديين في داخل الصف". (SP2)

"ينبغي أن يكونوا (الأطفال ذوي التوحد) اجتماعيين، ولديهم أصدقاء. ينبغي أن يتم دمجهم في المجتمع". (SP1)

"أنا لا أؤمن بالدمج التعليمي فقط. ينبغي أن يكون الأطفال في المدرسة من أجل الدمج الاجتماعي، من أجل نموهم الشامل. وهذا لا يمكن توفيره في المدارس الخاصة". (T1)

"يتقبلهم الأطفال الآخرون؛ لأنهم يتربون معاً ببساطة". (T3)

"نؤمن بالفرص المتساوية للأطفال، وألا تكون بمثابة (امتيازات) يحصل عليها الذين بإمكانهم دفع ثمنها، في حين لا يحصل عليها الفقراء. نؤمن بالفرص المتساوية لجميع الأطفال في كل مكان ومن دون أي تمييز – على أساس العرق أو الدين وما إلى ذلك". (PR1)

أما أولياء الأمور فكان إحساسهم بأهمية الدمج الشامل، أي حول وجود أبنائهم في بيئة دمجية شاملة.

مشاعر الأهل حول الدمج الشامل	
P3	لا أُريد وضعه في مركز، حيث كل الأطفال حوله مثله. عندما يكون مع أطفال عاديين سيتصرف مثلهم، وستكون تصرفاته أكثر استقراراً.
P1	كان ذلك أهم حدث في حياتي، أن يذهب يوسف إلى هذه المدرسة، وأشكر (اسم أحد أفراد الطاقم)، لهذا (...) إن هذه المدرسة ممتازة له.
P2	لا تفكري « يا للخسارة هذه السنة سيكون نادر في صفي!»، أنت ستكونين محظوظة لوجوده في صفك.
PR1	الأهالي يحبون فكرة أن طفلهم سيكون مع أطفال آخرين، ذوي نمو اعتيادي. لهذا وضعوا أبناءهم هنا، لأن لديهم الفرصة في أن يكونوا مع أطفال عاديين.

جدول رقم (9)

المسؤولون في الوزارة أبدوا درجة من الرضا حول ما تم تحقيقه بخصوص الدمج الشامل في المدارس، ولكنهم أدركوا أنه ما زال هناك المزيد من العمل الذي يتعين القيام به، وشعروا بأن عملهم تعرقل بسبب غياب الوضوح في هذا الموضوع:

"في تقييم عمل وزارة التربية والتعليم في العام 1999، تمت الإشارة إلى نجاح الوزارة في تغيير الاتجاهات المتعلقة بالإعاقة ودمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والحركية، ولكننا ما زلنا نعاني من مشكلة دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو الإعاقة الذهنية". (M2)

"جميع المدارس واعية حالياً لسياسة التعليم الجامع. في كل مدرسة، هناك معلمة أو معلمتان وفقاً لحجم المدرسة، تم تخفيف حجم مسؤولياتهما حتى يمكن التنسيق ودعم المعلمين". (M2)

"لقد تم إعلام المدارس عن قضية الدمج الشامل، ولكن في الحقيقة، لا يوجد دعم كاف لجعل ذلك ممكناً". (M1)

ويتفق مع ذلك آخرون من خارج الوزارة، قائلين إنه ما زال هناك المزيد من العمل الذي يتعين القيام به حول الدمج الشامل:

"لقد تم البدء بتطبيق برنامج الدمج في المدارس الحكومية، ولكن لا يزال هناك المزيد من العمل" (T3)، و«لدينا مشكلة كبيرة في فلسطين. معظم الأطفال ذوي الاحتياجات ليست لديهم فرص تعليمية حتى يكونوا جزءاً من المدرسة». (T1).

وفي ذلك، قال أحد الأشخاص إن «أفكار المعلمين وأولياء الأمور الرئيسية تشير إلى الحاجة لمزيد من المراكز والمدارس الخاصة» (T1)، وقد أيده المدراء في جمعية أصدقاء التوحد، معربين عن دعمهم للخدمات المنفصلة، قائلين إن فلسطين غير جاهزة للدمج الشامل بعد (FN 4.13).

أظهر البحث عدم وجود فهم مشترك حول معنى الدمج الشامل، وقد عرض البحث تعريف الدمج المدرسي (from Jones، G. et al.، 2008)، الذي يشير إلى إدراك وتقييم احتياجات الطالب والمرونة في أساليب التعليم، وتكييف البيئة وتطوير العلاقات.

ووافق بعض الذين قوبلوا لغرض البحث بآرائهم حول الدمج، فقال أحدهم: «يعني الدمج بالنسبة لي الطريقة التي تقوم فيها بالتعليم» (T1). وقال آخر: «علينا إيجاد ظروف ملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل القيام بدمجهم في الصف» (M1). وقال آخر في سياق الدمج: «ينبغي أن يتعلم كل الطالب عن الموضوع الذي يحبه» (M4).

لكن، بالنسبة لأحد المعلمين، فإن عدم مرونة التعليم في فلسطين عقبة ضخمة يجب التغلب عليها. "يتصف نظامنا التعليمي بالجمود الكبير، وهذا بذاته هو عقبة كبيرة أمام الدمج الشامل». (T1)

واستخدم آخر مفهومي "الدمج" و"الدمج الشامل" بطريقة متبادلة، قائلاً: «في حال أردنا دمج الأطفال، فإن علينا تدريب معلمي غرفة المصادر والمعلمين الذين يعملون فردياً مع الأطفال ذوي الاحتياجات في داخل الصف على الأقل وليس جميع الطاقم، وأظن أنه في حال قمنا بدمج الأطفال ذوي التوحد، فإنهم يحتاجون لمعلمي غرف المصادر أيضاً» (T5).

إن هذا التصور حول الدمج الشامل بكونه يتمحور حول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي غرفة المصادر، بدلاً من التركيز على جميع الأطفال وجميع المعلمين، يشير إلى الحاجة لوضوح أكثر بشأن مسألة الدمج الشامل.

وتساءل أحد الذين قوبلوا، وقد أحبط، حيال عدم فهم الدمج الشامل، والطريقة التي تُستخدم فيها غرفة المصادر:

"إنه أمر غريب ومضحك؛ يتحدثون عن الدمج الشامل، ولكنهم في الوقت نفسه يطبقون النظام التقليدي للدمج، حيث يذهب الأطفال ذوو الاحتياجات التعليمية إلى غرفة المصادر (...) ويقومون أساساً بتعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب وبعض المهارات، وهذا لا يعتبر بيئة دمجية جامعة بالضبط ولا يتم العمل بشراكة مع معلمة الصف، حيث يفضل معلمو الصف إرسال الطلاب الذين يثيرون لهم المتاعب أو الذين هم من ذوي التحصيل المتدني إلى غرفة المصادر". (T1)

واعتبر أحدهم أنه «لا يوجد وضوح حول سياسة الدمج الكامل» (M1)، وأيد طاقم مؤسسة أرض الإنسان في مشروع التعليم الجامع في القدس الشرقية هذا الرأي بقوة، إذ يسعى الفريق لتطوير تعليم جامع للأطفال الذين يعيشون في القدس الشرقية.

وإضافة إلى أن هناك معاناة من مستويات عالية من الحرمان الاجتماعي، والتحديات اليومية الهائلة الناجمة عن الاحتلال الإسرائيلي، «فإن التحدي الكبير يكمن في التعريف بفلسفة وقيم الدمج الشامل» (FN 8.11.12). ويرى طاقم المؤسسة أن جزءاً كبيراً من التحدي هو بلورة فهم لـ"الدمج الشامل"، الذي يختلف اختلافاً واضحاً عن فهم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية له.

وعلى الرغم من الدعم المعلن لفكرة الدمج الشامل، فإن هذه النتائج حول الدمج الشامل تعكس صورة التشوش وعدم الاتفاق حول المفهوم

الحقيقي للدمج الشامل. وهذا يدعم نتائج دراسة (Farrell، 2007) التي ذهبت إلى أن الدمج الشامل لا يُفهم بوضوح، وما ذهب إليه (Blair et al، 2002) من أن فلسطين تفتقر إلى الفلسفة المشتركة بين المعلمين.

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

5.5 ما هي تجربة أولياء الأمور والعائلات؟

أُجريت مقابلات شبه منظمة مع ستة من أولياء الأمور الذين كانوا جزءاً من النقاشات غير الرسمية. يتم التركيز على حياة الطفل الفردية بالصورة المصغرة، وأهمية وضرورة مشاركة عائلته في عملية التفكير في أنواع الخدمات التي نستطيع توفيرها للأطفال في طيف التوحد.

ومن خلال فهم الصورة المصغرة، قد نصبح في موقع أفضل للتفكير بالصورة المصغرة للخدمات التعليمية وتخصيص الموارد. ومن الجدير ذكره أن أبناء جميع أولياء الأمور في هذه الاستبانة ملتحقون بمراكز معينة، ما يجعلهم مختلفين عن العديد من أولياء أمور الأطفال ذوي التوحد في فلسطين.

يختلف ملف سمات الأطفال ذوي التوحد كثيراً بين طفل وآخر، فكان لازماً الاستماع من أولياء الأمور عن كل طفل بطريقة فردية، ومن مجرد الحديث مع هذه العينة من أولياء الأمور، كان واضحاً أن الأطفال الستة مختلفون بعضهم عن بعض، بالرغم من النقاط المتشابهة التي تعود إلى التوحد.

وهذا يشدد على ضرورة الاستماع لما يقوله أولياء الأمور، إذ إنهم "الخبراء" الحقيقيون في غالبية الوقت، والقادرون على توفير صورة كاملة عن الطفل، تصف الصعوبات والتحديات التي يواجهها، وتصف نقاط القوة والاهتمامات وما يحبون وما لا يحبون، ويمكن أن تمهد الطريق لكيفية العمل معهم.

لم يقتصر أولياء الأمور على وصف أبنائهم من ناحية الصعوبات والتحديات، ويقدم الجدول رقم 10 أمثلة على ما قالوه عن أطفالهم، وقد صنفت تعليقاتهم في ثلاث فئات: نقاط القوة، والصعوبات، وما يحبون/ لا يحبون.

ما قاله الأهالي عن أطفالهم ذوي التوحد.. بعض الأمثلة

Parent	نقاط القوة	Parent	الصعوبات	Parent	يحب/ لا يحب
P1	نقاط قوة بصرية جيدة	P1	يكره التغيرات في البيئة المحيطة	P1	يحب الحاسوب
P1	الرسم	P1	لا يفهم معنى اللعبة	P1	لا يحب دمى الدببة حقاً
P5	العديد من نقاط القوة	P2	لا يحب المفاجآت	P2	تحب أن تلف/ تُدير كل شيء
P3	لعبة تركيب القطع المعقدة	P2	لا يستوعب المخاطر	P2	يحب التكنولوجيا
P3	يستجيب جيداً للنظام	P5	لا يتكلم	P5	يحب المدرسة
P2	ذاكرة ممتازة	P3	لا يفهم التفسيرات	P3	يحب اللغة الإنجليزية
P6	يدرك مشاعر الآخرين	P6	يجلس في الزاوية وحده	P3	لقد بدأ يلعب لعباً رمزياً
P2	يستيقظ من النوم مبتسماً	P6	يشعر بالانزعاج عندما نقص أظافره	P3	الدوران كان رائعاً بالنسبة له
P6	أكثر انضباطاً من أخيه	P2	مشاكل في النوم		

جدول رقم (10)

كان أولياء الأمور المشاركون ملاحظين جيدين لأبنائهم، ومكنتهم معرفتهم بأطفالهم من تحديد الأساليب التي تساعدهم على التطور والتقدم. إن معرفة الطفل ذي التوحد عامل أساسي في الممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد، ومن المثير للاهتمام مقارنة الأدلة الناتجة عن المقابلات مع البيانات الناتجة من ورشة العمل التي اقترحتها وزارة التربية والتعليم، وكما تم ذكره، فإن العديد من المهنيين ينظرون إلى التوحد من باب الصعوبات والتحديات فقط. ولا نغفل أن تعليقات أولياء الأمور حول أفضل الطرق للعمل مع أطفالهم قد تكون مفيدة (بعض ملاحظاتهم موجودة في الجدول رقم 11).

الطرق الناجحة للتعامل مع طفلي.. تعليقات الأهل	
P1	«أقوم باكتشاف ما يحبه. أعلم خالد ما أريد تعليمه ولكن بطريقته: بجمل واضحة، بالغناء، بطريقته، وليس بالطريقة العادية».
P2	«يجب أن أتكلم معه بكلمات بسيطة».
P2	«أفضل استراتيجية هي تفسير الأشياء له. أشرح له ماذا نفعل ولماذا نفعل. أفسر له ما نفعل».
P3	«علي أن أجعل (الشيء) مثيرا. ساعده ذلك؛ عن طريق جعل الشيء مثيرا، استطعت أن أجذب تركيزه تجاهي».
P3	«لا يدرك دائماً أن عليه الاستماع للمعلمة. علينا أن نذكر اسمه كإشارة له».

جدول رقم (11)

أربعة من أولياء الأمور تحدثوا عن التأثير السلبي لوجود طفل ذي توحد في العائلة، ففي حالة واحدة قالت إحدى الأمهات (P1) إن صديقتها، وهي أيضاً أم لطفل ذي توحد، انتقلت إلى النرويج بحثاً عن خدمات أفضل لطفلها، فيما تحدثت أم أخرى عن التكلفة المالية قائلةً: «أحتاج لكثير من الوقت والجهد والمال لمساعدة ابني» (P2).

وعبّرت إحدى الأمهات عن تقلص حريتها بسبب قلة تقبُّل العائلة والجيران، و«بسبب هذا أفضل البقاء في البيت طوال الوقت» (P5). وبالنسبة لإحدى الأمهات (P3)، فإن أهمية إيجاد نظام دمجي شامل لابنها يدفعها- على الرغم من أنها تعيش في القدس- إلى القيام بالرحلة المتعبة عبر حاجز قلنديا أربع مرات يومياً، ليتمكن ابنها من الالتحاق بمدرسة الفرندز.

أما مشكلة الدراسة، فهو عدم حصول الباحثة على الفرصة للتحدث مع أولياء أمور لأطفال ذوي توحد لا يحصلون على الخدمات، لأن ذلك كان من شأنه إعطاؤنا صورة أوسع. وإضافةً إلى ذلك، كان من المفيد، لو قُدّر للباحثة، الحديث مباشرةً مع أهالي أطفال ذوي "توحد شديد".

ومع ذلك، فقد أظهر حوارٌ مع أب لطفل ذي توحد، يقوم حالياً بدراسة الأثر النفسي لوجود طفل ذي توحد على أولياء الأمور في فلسطين، صورة قاسية من اليأس والكآبة (FN، 8.11.12).

كشف أولياء الأمور، خلال البحث، مشاعر سلبية وإيجابية متعلقة بالتوحد، فقد قالت إحدى الأمهات إنها تشعر بالاكتئاب و«لم أرغب في أن تكون ابنتي ذات توحد، فحاولت تعليمها أن تبدو طبيعية». وأضافت أنها خائفة: «قد أخسر ابنتي» (P4).

وتحدثت أُم أُخرى عن الاكتئاب، قائلةً إنها تخاف على مستقبل ابنها: «أنا حزينة لأنني سوف أموت، وسيبقى ابني وحيداً في حياته» (P1). وذكر أب أنه عندما تلقى التشخيص «كنا في حالة صدمة» (P6)، فيما تحدث ولي أمر آخر عن «الأزمة» حيث «كنت في حالة من النكران، وكنت أبكي طوال الوقت لأن أحلامي تحطمت» (P2).

ولكن، في كل الحالات، تحدث أولياء الأمور عن المسيرة التي قطعوها للوصول إلى قبول أبنائهم ومحبتهم، ونمو المزيد من المشاعر الإيجابية نحوهم. «ابني عظيم. ابني هدية»، قالت إحداهن (P3). وقالت أُخرى: «أنا محظوظة لوجوده. فقد غيّر حياتنا، غيّرني للأفضل» (P2). وقالت أُم ثالثة: «لدي أمل في المستقبل، إن شاء الله» (P5).

تم اختيار ثلاثة من أولياء الأمور للحديث عن التأثير السلبي للاحتلال على حياتهم، كإنجاب طفل خلال فترة الانتفاضة الثانية في تجربة مقلقة وغير آمنة (P1، P2)، وفي إحدى الحالتين (P2)، مرت الأُم بتجربة صعبة في محاولة عبور الحاجز للوصول إلى المستشفى في القدس، حيث تمت الولادة.

إحدى الأمهات، التي تسكن في الضفة الغربية وملتحقة بمركز الأميرة بسمة، قادرة على فعل ذلك بسبب الترتيبات الخاصة فقط، التي يوفرها مركز الأميرة بسمة لأهالي الضفة للوجود حيث يسمح لهم بالإقامة مع الطفل لمدة ثلاثة أسابيع، متبعة بزيارات من حين إلى آخر.

تحد القيود المفروضة على تنقُّل الفلسطينيين الذين يسكنون في الضفة الغربية من قدرتهم على الوصول إلى الخدمات في الخارج بطريقة جدية. وتعليقاً على الفرق بين الخدمات المتوفرة

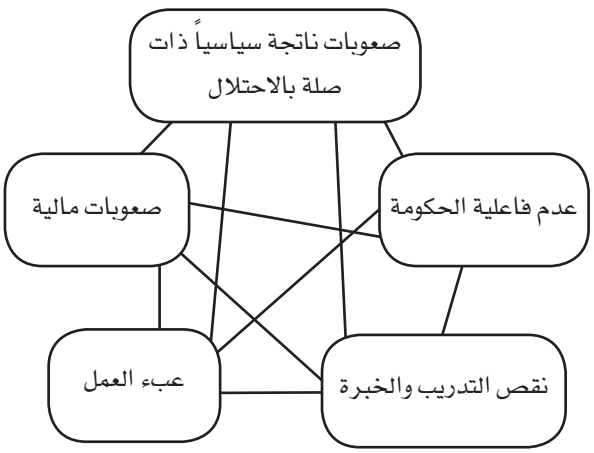
للفلسطينيين وتلك المتوفرة للإسرائيليين، قالت أُم إنها بالبحث عن مركز (لا تقصد مركز الأميرة بسمة) من أجل ابنها في القدس الشرقية وجدت أن المركز «سيئ جداً، ولا يشبه المراكز المتوفرة للإسرائيليين. إن الخدمات المتوفرة للعرب فقيرة جداً. طبعاً، هذا هو الاحتلال».

5.6 ما هي العقبات أمام عملية التطور؟

«إن النظام بأكمله هو العقبة»

رئيسة التعليم المساند

صُنّفت إجابات المقابلات المتعلقة بالعقبات أمام توفير الخدمات للأطفال ذوي التوحد في خمسة مجالات واسعة تبدو متداخلة، نستطيع القول إن كل عقبة تنتج عن العقبات الأخرى، والعقبة التي تربطهم جميعاً هي الصعوبات المتعلقة بالاحتلال (يبين الرسم البياني رقم 3 كيفية ارتباط العقبات. وكما قال أحد الأشخاص «إن النظام بأكمله هو العقبة») (T1).



الرسم البياني رقم (3): العلاقات المتبادلة بين العقبات

ويعلق البحث على المجالات كلاً على حدة:

أولاً: يقع عدد من الإجابات-أكثر من عدد الإجابات في المجموعات الأربع الأخرى- في هذه المجموعة الأولى، التي أطلق عليها **الصعوبات الناتجة سياسياً وذات صلة بالاحتلال**. فقد ردد أربعة أشخاص مصطلح «التجزئة» الذي يتكلم عنه نيكولاي (Nicolai، 2007)، متحدثين عن أفكار تتعلق بالقيود المحطمة الناتجة عن العيش تحت الاحتلال. ووفقاً لأحدهم، فإنه في الأيام الأولى لمحاولة إنشاء خدمات للاحتياجات الخاصة حدثت «الانتفاضة، وأدى ذلك إلى صعوبة الوصول والتنقل بين المدارس» (M2).

في الوقت الحاضر، تقيد الحواجز حركة الفلسطينيين بين المناطق في داخل الضفة الغربية، خاصة بين الضفة الغربية والقدس الشرقية، حيث الخدمات فيها أفضل.

ويحرص مركز الأميرة بسمة على دعم الفلسطينيين في الضفة الغربية، ومن أجل «سد الفجوة بين ما نقوم به وما يحصل في الضفة الغربية، لأنهم غير محظوظين» (T5)، ولكن:

"نحن نعيش في بلد توجد فيه المشاكل في كل دقيقة، ولا تقتصر المشاكل على التوحد أو الفقر. إن الاحتلال عقبة كبيرة. لو لم توجد الحواجز بين القدس والضفة الغربية، لكان من السهل أن يأتي الناس هنا، ولكان من السهل علينا نقل الأطفال (..) لا يستطيعون المجيء هنا بسبب الحاجز". (PR1)

ويعرف الفلسطينيون جيداً كيف تتحكم إسرائيل بحركة أربعة ملايين فلسطيني يعيشون تحت سيطرتها في الضفة الغربية وغزة والقدس الشرقية؛ عن طريق نظام قائم على التصاريح.

فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الفلسطينيون الذين يعيشون في الضفة الغربية التنقل إلى القدس الشرقية، "هذا غير سهل؛ بسبب بطاقة هوية الضفة الغربية الخاصة بهم. وإلا فعليهم التظاهر بوجود تقرير طبي ليكون بإمكانهم المجيء هنا" (PR1)، على أنّ عزل الناس في غزة هو أشد، "كان بإمكاننا استقبال أطفال من غزة في المركز، ولكن لا نستطيع ذلك الآن" (T5).

وفي السياق ذاته، تهدر الحواجز كثيراً من وقت الفلسطينيين وطاقتهم، "تخلق الحواجز المشاكل، حيث إننا نقضي ساعات على الحاجز حالياً" (T2). وإضافة إلى الإحباط الذي تخلقه، تحدث شخص بعاطفية عن التأثير السلبي على المجتمع والأطفال:

"هناك العديد من الأسباب الكامنة وراء عنف الأطفال. إنها الحياة التي يعيشونها والأشياء التي يرونها. تتعلق هذه الأسباب بالوضع السياسي، وأعني أنه مجرد المرور من الحاجز يتبين لهم العنف، ولا يقتصر العنف على الضرب فقط، وإنما العنف اللفظي والكلامي". (T3)

إن غياب القدرة على تقرير المصير للفلسطينيين هو عقبة أمام تطوير خدمات مدرسية للأطفال ذوي التوحد، وعقبة أمام تطوير منهاج فلسطيني:

"في حال أردنا استقبال أطفال ذوي توحد، فإن علينا أخذ السماح من وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية. لم يسمحوا لنا بعد، والحصول على تصريح ليس سهلاً". (T4)

في العام 2005، دعا المجتمع المدني الفلسطيني إلى حملة المقاطعة، وسحب الاستثمار، وفرض العقوبات على إسرائيل "حتى تنصاع للقانون الدولي والإعلان العالمي لحقوق الإنسان" (حملة التضامن الفلسطينية، 2013). وقد أشار أحد الأشخاص الرائدين في العمل بمجال التوحد إلى وجود فوائد للتعاون مع أطباء وأكاديميين إسرائيليين يعملون على تطوير الخدمات في مجال التوحد، وقد شكل ذلك معضلة:

"يقلق الناس هنا من قضية التعاون والتطبيع مع إسرائيل في حال كان العمل ضد الفلسطينيين، ولكن هذه قضية طبية (...)، أنا لا أهتم. إنها قضية طبية، وأنا أستطيع المساهمة". (U1)

فعلاً تلك معضلة أخلاقية، وقد انتقد الآخرون الذين تحدثت معهم (ملاحظات الميدان في نيسان 2013) بشدة التعاون مع إسرائيل، مؤكدين أن الرأي السابق يتعارض مع مبادئ المقاطعة الأكاديمية والثقافية التي يؤمنون بها بشكل كامل.

ثانياً: يُنظر إلى **الصعوبات المالية** كعقبة أساسية. كان لا بد من التخلي عن خطة الوزارة في تخفيض عبء العمل «للمعلمين المستهدفين»؛ لتمكينهم من تقديم دور داعم للاحتياجات الخاصة بسبب «القيود المالية» (M2)، ولم يتمكنوا من تطوير هذه الخدمة بسبب «انعدام الموارد» (T1).

وبالنسبة للخدمات في المراكز خارج النظام المدرسي، فقد كان هناك نقص في التمويل عموماً:

"المشكلة هي أننا نريد تسجيل هذا التحالف (للتوحد). نحتاج إلى مكان للفاكس والهاتف، ولكن لا نملك القدرة على ذلك. نبحث عن التمويل. لا يوجد تمويل، فبالتالي فإن التحالف غير فعّال. لم يكن باستطاعتنا المضي قدماً". (SP1)

"للأسف لا يوجد تمويل، لدينا مشاكل مالية". (SP3)

"بدأ بعض الأهالي بافتتاح مراكز لأطفالهم في الضفة الغربية، ولكنهم لا يملكون التمويل. إنهم يحتاجون إلى معلمة للعمل فردياً مع الأطفال. إنها مشكلة؛ لأن ذلك مكلف، ومعظم الأطفال ذوي التوحد أو الإعاقة العقلية هم من عائلات فقيرة". (SP1)

"لا تملك جميع المراكز المال". (PR1)

"لدينا مشكلة البطالة، نسبة البطالة عالية جداً. لا يوجد عاملون اجتماعيون لدعم أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات. ربما يقومون بمنحهم رزمة من الطعام، ولكن لا يعني ذلك أنهم يحصلون على حقوقهم في الحياة كبشر". (SP1)

جانب آخر يؤدي إلى عدم استقرار التمويل هو أن وزارة التربية والتعليم تتكلف بدفع رواتب بعض المعلمين في بعض المراكز (M1; SP1)، ولكن العديد من المراكز التي توفر الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بمن في ذلك الأطفال ذوو التوحد، تعتمد على تمويل الجهات المانحة غير الحكومية (NGOs). وهذا يؤدي إلى عدم استقرار التمويل، حيث قد تقرر الجهات المانحة تحويل التمويل إلى مناطق أخرى، إن لزم:

"في السنة الحالية، قامت المؤسسة السويدية في فلسطين بإغلاق مراكز الأطفال ذوي الاحتياجات في منطقة رام الله، وهذا لأنها قررت تحويل الدعم من التمويل إلى المناصرة". (SP1)

"في بعض الأحيان، هناك مشاريع تستمر لفترة معينة من الزمن، وعند انتهاء المشروع يعود الوضع مثل ما كان سابقاً". (SP1)

ويحد نقص الموارد، أيضاً، من فرص الفلسطينيين في المشاركة بأنشطة المجتمع الدولي، وحضور المؤتمرات المتعلقة بالتوحد: «إن المال هو المشكلة. في حال رغبت في حضور مؤتمر أو ورشة عمل، فإنه ليس لديك المال لدفع التكاليف. نحن لا نشبه البحرين، على سبيل المثال، حيث تكون زوجات الملك أعضاء في الشبكة (الشبكة

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

العربية للتوحد)» (SP1).

ثالثاً: وهو عامل يتعلق بقضية الصعوبات المالية، وهو **عبء العمل**، الذي يُنظر إليه أيضاً كعقبة تؤدي إلى عدم القدرة على تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد. وينظر إلى هذا العامل كمشكلة على جميع الأصعدة:

"يشعر المعلمون بأنهم غير قادرين على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة؛ لأنهم، بالإضافة إلى نقص التدريب، يتحملون عبء 27 حصة أسبوعياً، ويشعرون أن ليس لديهم الوقت لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أو التوحد». (M1)

"إن المعلمين المستهدفين الذين تم اختيارهم لدعم الاحتياجات الخاصة في المدارس مسؤولون عن التنسيق بين المدرسة ومرشدي التعليم الجامع، ولكنهم لا يملكون الوقت الكافي للقيام بذلك. يستطيعون مساعدتنا فقط في جمع المعلومات حول الاحتياجات المحددة". (M2)

"يوجد ثلاثون مرشداً للتعليم الجامع لأكثر من 1200 مدرسة في فلسطين في 16 مديرية، ومشرفان للتربية الخاصة، فقط، يعملان على دعم المدارس، من أجل دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، غير أن لديهم عبئاً كبيراً من العمل، ويحاول كل منهم تلبية الاحتياجات في جميع مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة". (M1)

"إن العمل، وحيداً، من دون فريق شيء صعب للغاية. يوجد الكثير من القضايا التي يجب الإشراف عليها: غرف المصادر، التعليم الجامع، المراكز، التدريب. عبء العمل يشكل عقبة". (M2).

رابعاً: نقص التدريب والخبرة عقبة أمام التطور على جميع المستويات في النظام التعليمي في فلسطين، ويتم النظر إليه كإشكالية حيث «لا يشتمل التدريب الأساسي للمعلمين على موضوع الاحتياجات التعليمية الخاصة أو التوحد بالتأكيد» (M1)، وحيث يفتقر مرشدو التعليم الجامع إلى «التدريب الشامل حول الاحتياجات التعليمية الخاصة» (M1).

وأشار الأشخاص الذين قوبلوا إلى «نقص في التخصص» (M2)، حيث يشكل "عدم وجود معلمين متخصصين" (SP3) عقبات. وإن السبب وراء نقص الخبرة المتخصصة يكمن في «عدم وجود جامعات في فلسطين توفر المساقات حول التوحد أو الاحتياجات الخاصة». (M1)[7]

وقبل ذلك، تمت الإشارة إلى أن "هناك حاجة للبعثات الدراسية للدراسة خارج فلسطين، حيث لا تعطى هذه البعثات للأشخاص المهتمين بالتطور المهني في هذا المجال" (MoE fg2).

وأوضحت إحدى المشاركات وجود مشكلة أكبر، هي عدم تحضير المعلمين لدورهم المهني: "يتخرج المعلمون من المؤسسات التعليمية التي لا توفر التدريب على الإطلاق، ليس فقط في مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة، وإنما في التعليم عامةً في بعض الأحيان" (T1).

وأضافت: «هناك مشكلة أخرى كبيرة على رأس المشاكل، وهي المناهج التعليمية الموجودة لدينا، إنها تقليدية جداً، وفي حال أردتُ دمج الطالب ذي التوحد أحتاج للكثير من المرونة. أحتاج إلى الصف الذي يسمح بأساليب تعليم متعددة» (T1).

على أن قضية النقص في التدريب والخبرة تطال كل المجالات المرتبطة بصحة الأطفال، كما تم نقاشه سابقاً حول التشخيص والكشف.

خامساً وأخيراً: عدم فاعلية الحكومة عقبة أمام التطور في هذا المجال. «أُحمّل سلطتنا الجزء الأكبر من المسؤولية. لا تضع التعليم على رأس أولوياتها. لديهم أجندة أخرى» (U1). وقال أحد الأشخاص مضيفاً «لدينا مجلس التربية الخاصة والأشخاص ذوي الإعاقات (في وزارة الشؤون الاجتماعية) ولكن لا يفعل هذا المجلس الكثير» (U1).

وكان البحث بين «عدم وجود سياسات واضحة» (M2)، وأن «السياسات غير واضحة وغير كافية» (MoE fg2)؛ وفيما يتعلق بحقوق ذوي الإعاقة فإن «لدينا القوانين ولكن لا نقوم باستخدامها» (SP1).

يبدو أن هناك اعتقاداً بعدم وجود فهم واضح لأي دائرة حكومية مسؤولة عن هذه القضايا، مثل قضية التوحد. «المشكلة تكمن برغبة الجميع في أن تكون قضية الإعاقة تحت مظلته، ولكن تطوير هذا الجانب هو مسؤولية الجميع. الجميع مسؤولون» (U1). في حين أبدى شخص «عدم الرغبة في تحمل مسؤولية هؤلاء الأطفال. ينبغي أن تعمل الوزارات معاً» (MoE fg2). لم يكن مفيداً «عدم شمل التوحد كفئة في مكتب الإحصاء» (MoE fg2).

بالإضافة إلى ما تقدم، شعر البعض بأن نجاحاتهم غير مدركة، فقد «تمت رؤية التحديات، ولكن كان من الصعب رؤية النجاحات» (M2)، وعندما تمت رؤية النجاحات، لم تتم مكافأتها عن طريق دعم الحكومة "لدينا معرض خيري كل عام. ونقوم بإحضار شخص مهم لرؤية عملنا: وزير التربية والتعليم أو وزير الشؤون الاجتماعية. إنهم فخورون بعملنا ولكن لا يفعلون شيئاً" (SP1).

5.7 ما هي التطورات التي حدثت في مجال الممارسات والخدمات المتوفرة في مجال بالتوحد؟

«نحن موجودون هنا على قطعة أرض صغيرة من في فلسطين،
ولكن ما زلنا نعتبر أنفسنا قادرين على المساهمة بشيء»
الجامعة (U1)

ينظر هذا القسم إلى الإنجازات التي حدثت في فلسطين حتى الآن (الجدول رقم 12)، وقد كان أكثر الموضوعات إثارةً في البحث التفكير بطرق إبداعية إزاء مثل هذه القضايا حولنا.

	التطورات التي حدثت على صعيد الممارسات والخدمات المتوفرة في مجال التوحد
	تم عقد أول مؤتمر يتعلق بالتوحد في فلسطين شهر نيسان 2012، ليتزامن مع يوم التوحد العالمي، حيث تم تنظيمه من قبل مركز التربية الخاصة في كلية فلسطين الأهلية الجامعية في بيت لحم. وقد حضر المؤتمر مجموعة كبيرة من الباحثين والعاملين في مجال التوحد وأولياء الأمور وصانعي القرار، حيث نتج عن المؤتمر مجموعة من التوصيات الطموحة.
	افتتحت جامعة النجاح في نابلس معهد الطفل (NCI) في شهر أيلول 2013. وسيتخصص المعهد في مجال الحالات النمائية لدى الأطفال، بما في ذلك التوحد، ويعتبر المعهد الأول من نوعه في توفير هذا التخصص في فلسطين. ويهدف المعهد لتوفير مزيج من خدمات التشخيص والتعامل مع الأطفال وتدريب العاملين في مجال الصحة والتربية، إضافةً إلى مبادرات إجراء البحوث. سيتم إنشاء روضة لعشرين طفلاً ذوي توحد، يتم تقسيمهم إلى 4 مجموعات، حيث تحتوي كل مجموعة على 5 أطفال.
	لقد عبرت وزارة التربية والتعليم عن نيتها والتزامها لتطوير مجال التربية والتعليم للأطفال ذوي التوحد. (M1، M2 and MoE fg3، U1)
	تم إنشاء 36 غرفة مصادر؛ من أجل دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية. (هناك اختلافات حول طريقة استخدام هذه الغرف. (T1)
	قدم كارلسون (Karlsson،2004) توصية بأن يتم توفير تدريب في التعليم العالي في كل مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة لمرشدي التعليم الجامع. ويتم حالياً تدريب عشرين منهم. (M2)
	قدمت كلية فلسطين الجامعية الأهلية في بيت لحم دبلوما في الاحتياجات التعليمية الخاصة، حيث يتضمن الدبلوم عنصرا قويا في التعليم عن التوحد.
	نجح مركز الأميرة بسمة بافتتاح مركز متخصص لرعاية الأطفال ذوي التوحد في السنوات المبكرة، والذي يمكن أن يكون نموذجا لمزيد من التطورات من هذا النوع. تم تأمين التمويل الآن بعد الحصول على الترخيص.
	تقوم مدرسة الفرندز في رام الله بدمج الطلاب ذوي التوحد في البيئة التعليمية العادية بنجاح، وهي على استعداد لمشاركة هذه الخبرة التي اكتسبتها مع المدارس الأخرى الراغبة بتطبيق هذا النموذج.
	يتم العمل حالياً على حملات التوعية حول الممارسات في مجال التوحد في الضفة الغربية، بقيادة مختصين مُدربين من مركز الأميرة بسمة. ويوفر هذا نموذجاً جيداً لكيفية مشاركة الخبرات.
	قامت مؤسسة أرض الإنسان ببناء مشروع التعليم الجامع في القدس الشرقية على أساس فهم فلسفة وممارسات الدمج (التعليم الجامع)، وهذا بدوره يوفر مجموعة من الخبرات والمهارات.
	هناك مراكز رعاية في الضفة الغربية كفؤة وملتزمة للغاية، وعلى استعداد لاستقبال فرص للتطور.
	تعلو أصوات أولياء الأمور التي تطالب بخدمات حكومية أفضل من أجل أطفالهم ذوي الاحتياجات الإضافية.
	تم تطوير أداة باشا السلوكية للتوحد في كلية فلسطين الجامعية الأهلية كأداة فحص للكشف عن وتحديد الأطفال ذوي التوحد. تم تطوير هذه الأداة لتكون مناسبة ثقافيا في فلسطين.

جدول رقم 12

6. دراسة حالة/ بحث إجرائي: نتائج البحث

شملت دراسة الحالة هذه/ بحثي الإجرائي العمل مع طاقم موظفين في بيئتين تعليميتين في فلسطين؛ من أجل تطوير الممارسات، واكتساب بصيرة ثاقبة للمعنى المقصود من البحث.

وجاءت معايير اختيار البيئتين على النحو الآتي:

- أن يكون طفل واحد على الأقل في البيئة التعليمية قد اعتبر ضمن طيف التوحد.
- أن يرغب الطاقم في المشاركة في البحث.
- أن تكون واحدة من المدارس على الأقل حكومية.
- أن يكون الوصول جغرافياً للمدارس سهلاً ضمن نطاق الضفة الغربية/ القدس الشرقية (ليس في غزة).

وكانت البيئتان التعليميتان اللتان تم اختيارهما هما:

- مدرسة الفرندز للبنات (الآن مدرسة مختلطة)، في رام الله.
- مركز الأميرة بسمة، في القدس الشرقية.

ورغم دعم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لهذا المقترح وترحيبها بالبحث، إلا أن الباحثة لم تجد مدرسة حكومية ترغب في المشاركة.

تشكر الباحثة البيئتين لتعاونهما؛ على أن كلتيهما مختلفتان، ولدى كل منهما مساحات مختلفة لتطوير خبرة بإمكان الأخرى التعلم منها.

شارك مركز الأميرة بسمة في نوفمبر 2012، أي بعد ثمانية عشر شهراً من مشاركة مدرسة الفرندز، والتي شاركت في البحث منذ البداية؛ ولهذا كانت مشاركة المركز أقل بكثير.

يعتمد هذا الفصل على كثير من البيانات، ويقدم الجدول رقم 13 نظرة عامة عليها:

بيانات دراسة الحالة
استبانات أولية لجميع الطاقم (تم جمعها وتحليلها)
مقابلات مع الطاقم (تم تفريغها وتحليلها)[8]
مقابلات مع أولياء الأمور (تم تفريغها وتحليلها)
ملاحظات صفية (مسجلة تدوينا)
محاضر الاجتماعات
مراسلات البريد الإلكتروني مع المعلمين والعاملين في المجال وأولياء الأمور
تقييمات الأنشطة (المكتوبة والملاحظات الميدانية)
أفكار حول الملاحظات الميدانية
الويكي (Wiki)
مواد تم تطويرها استجابةً للحاجات
مواد ورشات العمل تم تطويرها استجابةً للحاجات
قصص المشاركين
الاستبانة المؤقتة للمجموعة البؤرية
الاستبانة النهائية للمجموعة البؤرية

تختلف البيئتان التعليميتان عن بعضهما؛ من حيث الموقع والخلفية الاجتماعية لطلبة كل منهما وبدايتهما التاريخية والمناهج الدراسية والانتساب. لكن البيئتين تشتركان في رغبتهما في تلبية احتياجات طلبتهما ذوي التوحد، وتطوير مقدرتهم على دمجهم الشامل مع أقرانهم من الطلبة.

6.1 مدرسة الفرندز – رام الله

في مدرسة الفرندز، أول بيئة تعليمية للدراسة، تتبدى أساليب التعليم والتعلم بعمق في نظام المدرسة، فبرنامج البكالوريا العالمية (IB) يعمل بشكل كامل في المرحلة الثانوية والإعدادية، حيث تعمل المدرسة في الوقت الحالي باتجاه تطبيق برنامج السنوات الابتدائية (PYP).

"الفرندز" هي المدرسة الوحيدة التي تقدم برنامج الـ (IB) في فلسطين، وهي بهذا تقدم نهجاً تعليمياً مختلفاً بجوهره، يستند إلى النهج البحثي التشاركي المتمحور حول الطالب. إضافة إلى ذلك، تبنت المدرسة في العام 2012 نهج الفهم بواسطة التصميمات (UBD) لعملية التعليم والتعلم، التي تقوم بالتركيز على كيفية تعلم الطلبة بالطريقة الفضلى، وتسعى نحو تعزيز الفهم والاستيعاب بدلاً من التلقين.

وفي النتيجة، يختلف هذا النهج تماماً عن النهج التقليدي المتمحور حول المعلم، الذي يُتبع عادة في المدارس الفلسطينية (Wahbeh, 2011).

تم إنشاء قسم التعليم المساند في العام 1995، خلال فترة استعادة الاستقرار والأمل بعد الانتفاضة الأولى. كانت السلطة الفلسطينية حديثة العهد حين أنشأت وزارة التربية والتعليم. ولم تقم المدارس في ذلك الحين بتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة، إذ كان يتم إبقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المنزل أو في مؤسسات خاصة، وفي حالات قليلة كان يعتنى بهم من قِبل برنامج التأهيل المجتمعي (CBR).

مدرسة الفرندز هي المدرسة الخاصة الوحيدة التي تحتوي على قسم التعليم المساند، وقد تطور القسم على مدار السنوات منذ بداياته، ويضم الآن سبعة معلمين مساندين، وثلاثة معلمين مساعدين بدوام جزئي. يملك القسم غرفة مصادر مخصصة بشكل رئيسي لتطوير الوسائل المتعددة الحواس، بما يلائم الحصص الصفية وبما يوائم المناهج.

ثمة نحو 35 طالباً وطالبة من ذوي مجموعة واسعة من الاحتياجات الإضافية في المدرسة (للبنين والبنات)، وهذا يمثل ما نسبته 4.5% من مجموع الطلبة في المدرسة.

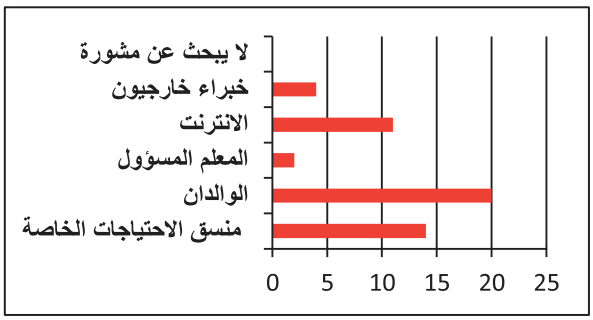
وخلال فترة البحث، كان في المدرسة أربعة طلبة ذكور، تم تشخيصهم بأنهم ذوو توحد، وكان لدى المدرسة تجربة نجاح سابقة مع طفلين في طيف التوحد، أحدهما يباشر دراسته في الوقت الراهن في برنامج البكالوريوس في أكاديمية الفنون.

6.1.1 استبانة أولية للطاقم

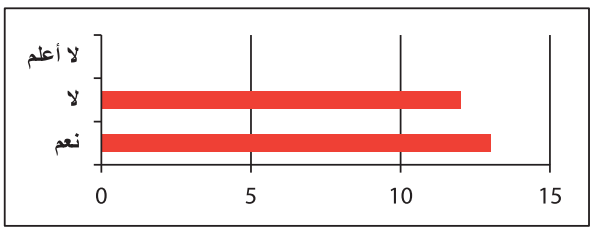
أكمل طاقم مدرسة الفرندز في أكتوبر 2011 استبانة لهذا الدراسة، من أجل البحث في التوجهات والمعرفة والخبرة المتعلقة بالاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN)، والدمج الشامل والتوحد. أكمل سبعة وعشرون من نحو خمسة وخمسين شخصاً، أي ما يقارب النصف، الاستبانة، لذا فإن نتائج البحث تعطينا صورة غير مكتملة.

وتظهر نتائج هذه الاستبانة كما يلي:

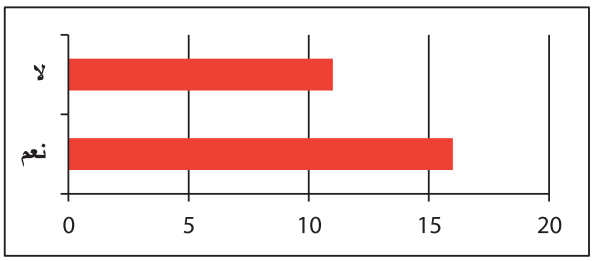
س1: أين يمكنك الحصول على المشورة؛ لفهم احتياجات الطالب ذي الاحتياجات التعليمية الخاصة في صفك؟



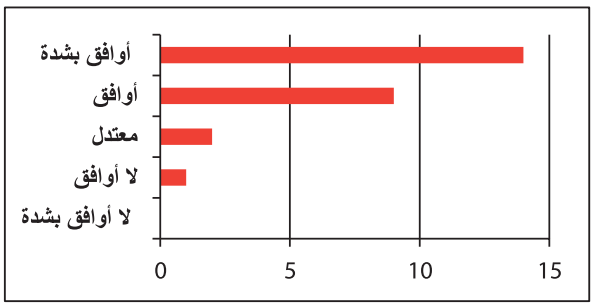
س2: هل يقع أحد من الطلبة الذين تعمل معهم في طيف التوحد؟



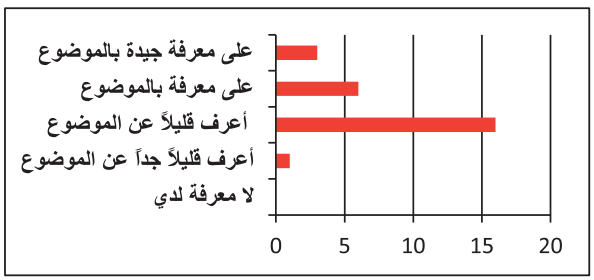
س3: هل كانت لديك الفرصة للتعلم عن التوحد؟



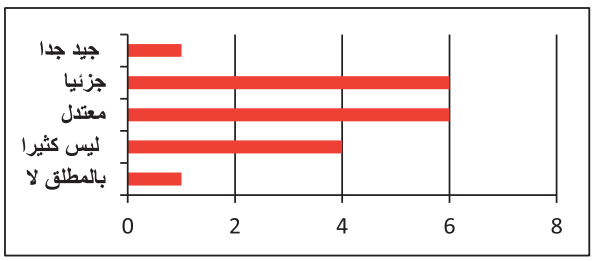
س4: ينبغي دمج وتعليم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع زملائهم ذوي النمو التطوري الاعتيادي.



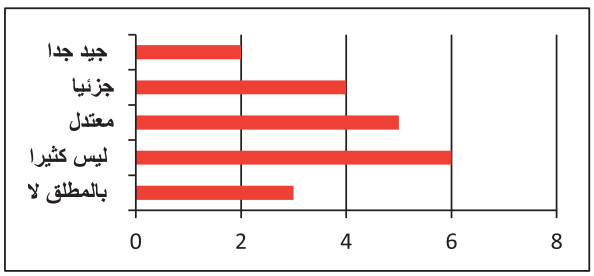
س5: من خلال فهمي لطيف التوحد، أشعر أنني:



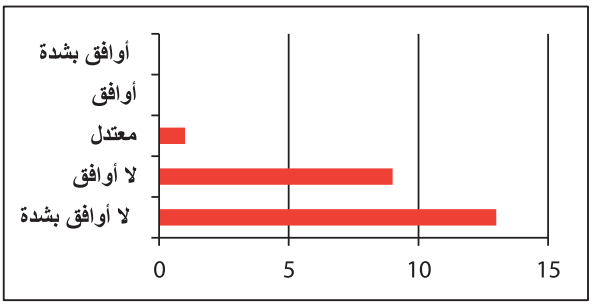
س6: إلى أية درجة أعدّك تدريبك لتلبية احتياجات الطالب الاعتيادي الذي تعمل معه؟



س7: لأية درجة قد أعدّك تدريبك للعمل مع الطلبة في طيف التوحد؟



س8: أود الحصول على فرصة لتطوير مهاراتي ومعرفتي للعمل مع الطلبة في طيف التوحد.



نتائج الاستبانة الأولية:

- تم اعتبار أولياء الأمور المصدر الرئيسي للمعلومات، ومن ثم منسق برنامج الاحتياجات التعليمية الخاصة والإنترنت، فيما لم يتم اعتبار الخبراء الخارجيين مصدراً رئيسياً للمعلومات.
- يملك أكثر من نصف الأشخاص الذين أجابوا عن أسئلة الاستبانة الخبرة في التعامل مع الطلبة ذوي التوحد.
- تلقت نسبة عالية بلغت 59,3% تدريباً يتعلق بالتوحد، سواء أكان خلال التدريب الأساسي للمعلمين أم خلال العمل، فيما بلغت نسبة الذين لم يحصلوا على فرصة للتعلم عن التوحد 40,7%.
- يتضح وجود رأي قوي باتجاه الدمج الشامل للطلبة ذوي التوحد.
- شعر معظم الطاقم بأنه يمتلك، على الأقل، معرفة بسيطة بالتوحد.

يتضح وجود دعم قوي باتجاه امتلاك فرصة لتطوير مهارة ومعرفة للعمل مع الطلبة في طيف التوحد.

6.1.2: إعداد المجموعة البؤرية والعمل معها

في شهر تشرين الأول من العام 2011، نظمت الباحثة ورشة عمل لجميع معلمي طاقم المدرسة؛ من أجل تعريفهم بالبحث وتحديد أولئك الذين يرغبون في المشاركة، والتحدث عن التوحد ومفاهيم الممارسات الجيدة. وبعد ذلك، شارك أربعة وعشرون معلماً في المجموعة البؤرية، وعبأوا نموذج الموافقة على المشاركة لتأكيد فهمهم جوهر البحث وحقهم في الانسحاب منه. وكان قد طُلب منهم، أيضاً، تزويد الباحثة ببعض المعلومات عن خبراتهم، ومعرفتهم، وتطلعاتهم حول موضوع البحث.

وعُقدت خلال إعداد البحث اجتماعات ونقاشات عدة مع أعضاء المجموعة البؤرية، وكانت أحياناً تُجرى بشكل فردي، وأحياناً على شكل مجموعات صغيرة، وأحياناً أخرى بمشاركة كامل المجموعة.

وكانت تعقد الاجتماعات وجهاً لوجه، وعندما عادت الباحثة إلى المملكة المتحدة عُقدت الاجتماعات عبر السكايب (Skype). وتم تنظيم ورشتي عمل أُخريين، وقد استهدفتا جميع طاقم المجموعة البؤرية لمدرسة الفرندز، وذلك من أجل التفكير في بعض القضايا التي تمت إثارتها في المجموعات الأصغر.

اتصفت ورش العمل بالتفاعلية، واشتملت على دراسة حالات صُممت لتعزيز وتعميم القضايا التي تم الاطلاع عليها، وإضافة إلى ذلك، نُظمت ورشة عمل أُخرى مع المشاركين من مركز الأميرة بسمة.

منذ بداية البحث، كان الطلبة الأربعة في طيف التوحد مركز النقاش وتطور مسار العمل، وقد ركزت الباحثة على القضايا ذات المنفعة الفعلية للمعلمين، فيما يخص هذه المجموعة من الطلبة في جوٍّ متغيرٍ ومتصاعد. تغير الطلبة الأربعة وتطوروا مع مرور الوقت، وتغير المعلمون والعاملون معهم من سنة إلى أخرى، وتعلم أولياء الأمور مهارات جديدة، وواجهوا تحديات جديدة، واكتسبوا الخبرات.

إن هذا الأسلوب المتمحور حول الطفل، الذي تم اتباعه في المجموعة البؤرية، كان ذا أهمية عملية فورية، إضافة إلى أنه سمح لدراسة القضايا المهمة: ما يلائم هذه المدرسة في فلسطين وما لا يلائمها.

6.1.3: ملاحظات أولية

ساعد ارتياح المعلمين لحضور الباحثة الحصص -التي كان فيها الطلبة ذوو التوحد- على بناء أساس جيد للعمل معاً، فقد أتاحت ملاحظات الباحثة عن الطلبة الأربعة في غرفة الصف- باستخدام ورقة الملاحظة- الاطلاع على سمات البيئة الصفية، والأسلوب التربوي في التعليم وطبيعة الأنشطة التعليمية. وساعدت رشا مصلح في ذلك؛ عن طريق استخدام نموذج (ملاحظة تواصل الطالب)، استناداً لعملية التقييم (SCERTS) (Prizant، 2006).

نوقشت بعض الملاحظات في الصف، وقد ساعد ذلك على تكوين نقاشات مفيدة مع المعلمين فيما بعد، فيما قدم تحليل الملاحظات أنماطاً ذات أهمية لهذا البحث، بما يتعلق بالبيئة الصفية، والأسلوب التربوي التعليمي، وأسلوب المعلم في التفاعل مع الطلبة، وبما يتعلق أيضاً بمدى ملاءمة البيئة مع التوحد.

بشكل رئيسي، كانت الصفوف التي شاهدتها الباحثة صفوفاً هادفة، تضم طلبة ذوي قدرات متنوعة، يشاركون بوعي في عملية التعليم. وتم تجميع الطلبة حول طاولات مستديرة في الصف، بدلاً من جلوسهم بالطريقة الأكثر تقليدية، وهي الجلوس في صفوف (طوابير).

في نصف الصفوف التي لاحظتها الباحثة، عمل الطلبة بشكل فردي، فقد قامت المعلمة النشيطة بمساعدتهم عن طريق المرور بين المجموعات، وفي النصف الآخر من الصفوف كانت هناك أنشطة، كالأسئلة والإجابة بمشاركة جميع الصف، والمزيد من الأسلوب التلقيني في التعليم.

في جميع الصفوف، كانت معلمة التعليم المساند هي التي تدور بين المجموعات، وفي حالة واحدة كانت تعمل مع طالب واحد بشكل فردي. لم تقف الباحثة عند مصدر معلوماتي تقني في الغرف الصفية، وبدت ثلاث غرف صفية ضيقة ومكتظة، على أن المعلمين تعاملوا بود وتشجيع مع طلابهم.

وفي الصفوف الثلاثة، كان صوت المعلمة في التفاعل مع طلبتها عالياً، حيث كانت تصرخ لتحصل على انتباه الطلبة، وفي حالة واحدة كان الطالب في طيف التوحد يضع أصابعه في أُذنيه عند تكلم المعلمة (FN 10\11).

دفعت الملاحظات الباحثة إلى التفكير بطرق يمكن من خلالها جعل الصفوف التي لوحظت "ملائمة للتوحد".

ملخص من الملاحظات الميدانية معطاة في الجدول 14 أدناه.

ملاحظات من الميدان (Fn 10/11)
العوامل الملائمة للتوحد التي لاحظتها الباحثة
• علاقات قوية مع الطلبة في طيف التوحد، سواء بين الطاقم والطلبة أو بين الطلبة وأقرانهم. • يتمتع المعلمون بالصبر، ويوفرون جواً إيجابياً يُشعر الطلبة بالارتياح. • استخدام بعض الدعم البصري الفردي (لم يكن ظاهراً دائماً). • النشاطات ممنهجة (منظمة) في معظم الحالات. • يتم تقديم الدعم الفردي للمساعدة على الفهم والمشاركة في التعلم. • يتم الدمج الشامل للطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع زملائهم. • ثمة بعض الأدلة على وجود أساليب مرنة لتمايز النشاطات التعليمية؛ من أجل دعم الطلبة في طيف التوحد، مثل: استخدام مشغل الأقراص المدمج وسماعات الأذن للسماح للطالب بتتبع النسخة السماعية لدرسه. • الطاقم يعرف الطالب والأساليب الملائمة له.
قضايا يجب أخذها بعين الاعتبار:
• يشكل ضجيج الصف وصراخ المعلمة من أجل الحصول على الانتباه صعوبة للطلبة ذوي الحساسية المفرطة للضجيج. • لا يتم دائماً لفت انتباه الطلبة في طيف التوحد للاستماع إلى المعلمة، عندما تتكلم مع جميع الطلبة في الصف. • قد يحتاج الطلبة في طيف التوحد إلى تعليمات فردية. • بالإمكان استخدام الجداول الزمنية البصرية، التي يمكن أن تكون مفيدة، بشكل أوسع. • قد يُحتاج إلى أساليب تعليمية أكثر مرونة. • يمكن أن يشتت ضوء النيون الطلبة في طيف التوحد بشكل كبير. • يحتاج الطلبة الذين يعالَجون المعلومات اللفظية ببطء ووقتاً أكثر للتفكير. • تقليل استخدام اللغة المنطوقة قد يساعد الطلبة ذوي الصعوبات اللغوية.

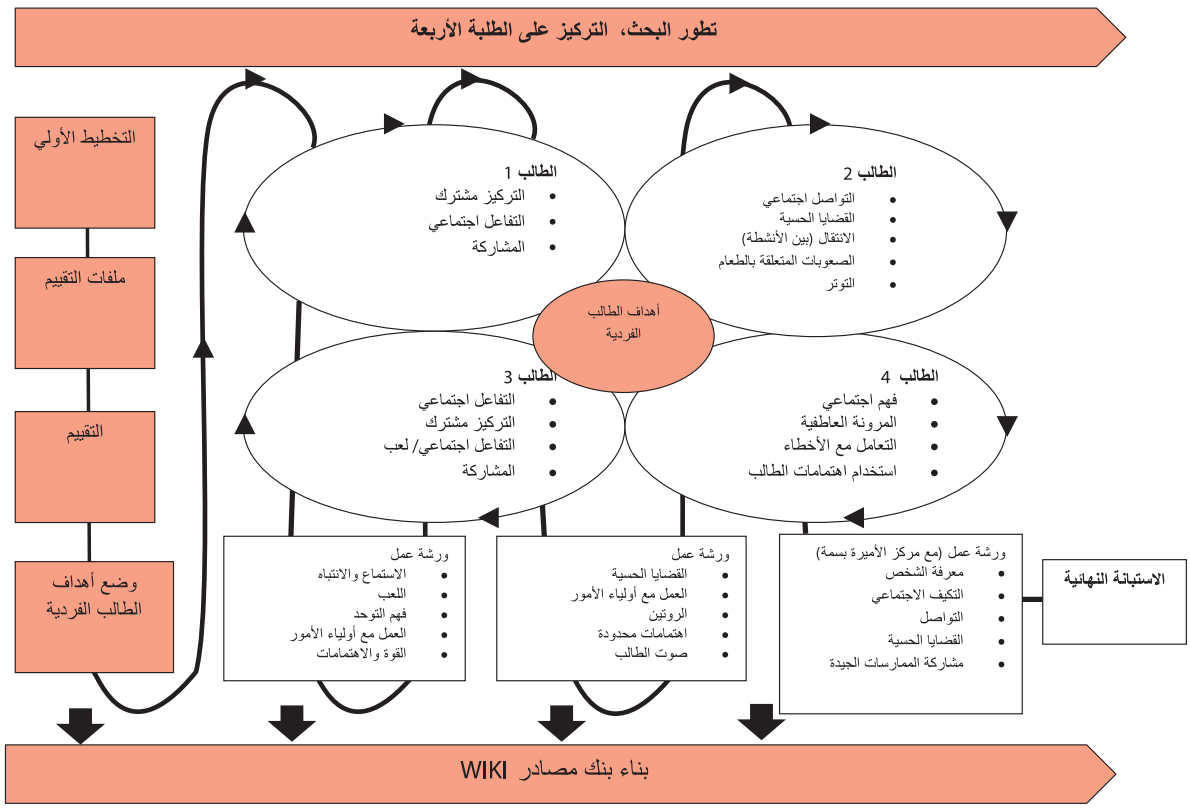
جدول رقم 14

6.1.4: كيف أصبح الطلبة مركز البحث؟

أعطت الملاحظات الباحثة نظرة عامة عن الطلبة الأربعة، الذين كانوا جوهر النقاش مع المعلمين في المجموعة البؤرية، وكنقطة انطلاق من أجل التفكير بكيفية تطوير الممارسات. احتوى سجل المشاهدات على ملاحظات عن السلوكيات التي تمت مشاهدتها، التي بالإمكان أن تُستخدم فيما بعد كنقاط قوة (وكصعوبات أيضاً)، وبناءً على هذا، عقدت الباحثة النقاشات المتمركزة عن الطلبة مع المعلمين الذين يعرفون طلابهم جيداً، لتجد أن المعلمين يأخذون نقاط القوة واهتمامات الطالب بعين الاعتبار، ولا يركزون، فقط، على مشاكل الطالب أو عجزه.

قادت الطبيعة الطارئة لتصميم البحث، وواقع العمل في ظروف ديناميكية ومعقدة (كما هو موضح أدناه)، إلى حلقة مستمرة من التطبيق والتغذية الراجعة المثيرة للاهتمام، حيث نتج عن ذلك سلسلة من الاستجابات للاحتياجات والتساؤلات المطروحة من قبل المجموعة إزاء الطلبة الأربعة موضوع النقاش.

يعطي الرسم البياني التالي تفسيراً بصرياً لكيفية تطور دراسة الحالة/ البحث الميداني، كما يوضح الشكل، فقد كان الطلبة الأربعة موزعين على أربع نقاط بؤرية للقضايا التي كانت مركز للبحث.



6.1.5: ملاحظات الأساتذة وتقييم الطلبة في طيف التوحد

أجمع معلمو المجموعة البؤرية- كهدف أولي- على أن ملاحظاتهم وتقييماتهم للطلبة في طيف التوحد ستكون لهما فائدة، وطبقوا نشاطاً عملياً، من شأنه أن يلقي الضوء على أهمية الملاحظات والفهم، ورفع الوعي بالعديد من سمات التوحد، وتحديد أهمية إبراز نقاط القوة والاهتمامات، والصعوبات كذلك.

لهذا، صممت الباحثة ملف تقييم استناداً إلى نموذج (SCERTS) (Prizant، 2006)؛ لكي يجربوه. (مرفق 1).

استخدم ملف التقييم لملاحظة الطلبة في طيف التوحد، وتقييم نقاط القوة والصعوبات لديهم، وتحديد القضايا الرئيسية التي يجب التركيز عليها، وإضافة إلى ذلك، كانت هناك لائحة حسيّة تمت ترجمتها من مواد برنامج تطوير الدمج الشامل، استناداً إلى لائحة الملف الحسي من (Bogdashina، 2003) (مرفق 2).

تشير الأدلة من التقييم إلى أن المعلمين اعتبروا الملف مفيداً (جدولي 15 و16)، على أنهم اقترحوا طرقاً لتحسينه.

تعليقات المعلمين على ملف التقييم
«يساعد الملف في فهم الطالب كشخص بشكل أفضل، وفهم كيفية تفاعله مع الآخرين. ويساعد أيضاً على فهم كيفية التعامل مع الطالب لمساعدته على الاندماج في المجتمع».
«نفهم الطلبة الآن بشكل أفضل».
«كان النشاط شاملاً ومفيداً».
«قد يزود المعلمين الجدد بمعلومات مفيدة».
«قد يساعد في التعامل مع أولياء الأمور، حيث يبدو الطاقم أكثر مهنية، ويبني ذلك ثقة أولياء الأمور بنا».
«ساعدنا على التفكير أكثر بتطور الطالب الاجتماعي».
«كمعلمين، بدأنا بملاحظة أشياء جديدة».
«نعرف (أسماء الطلبة) الآن بشكل أفضل».
«كان مفيداً؛ فقد ساعدنا على فهم الاختلافات بين الطلبة عموماً، والطلبة في طيف التوحد، بشكل خاص».

جدول رقم 15

تعليقات المعلمين على الملف الحسيّ
«يساعد على فهم الغموض في شخصية الطالب».
«تطور فهمنا لاحتياجات الطالب الحسيّة».
«جعلنا ندرك الاختلافات بينهم جميعاً».
«يصعب على المعلمين أن يقوموا بتعبئة الملف الحسيّ وحدهم، وربما من الأفضل إعطاؤه لأولياء الأمور».

جدول رقم 16

وجد المعلمون أن "الحصول على وجهة نظر الطالب أمر صعب". وأثارت الباحثة قضية الحصول على آراء الطالب، مناقشةً الطرق المحتملة للقيام بذلك. إن الاستماع إلى صوت الطالب فكرة رائعة، كما يمكن أن تكون متماشية مع الأفكار الحالية بشأن الممارسات الجيدة.

تشكَّل لدى الباحثة انطباع بأن هذه الطريقة جديدة بالنسبة لهم، حيث يمكن أن تواجه معارضة المعلمين.

وقد حددت كل مجموعة قضيتين للعمل عليهما مع الطلبة الذين تتم ملاحظتهم:

- مجموعة 1: التفاعل الاجتماعي، الانتباه المشترك.
- مجموعة 2: التواصل الاجتماعي، عملية الكتابة.
- مجموعة 3: الانتباه المشترك، العلاقات الاجتماعية.
- مجموعة 4: التطور الاجتماعي، المرونة العاطفية.

خلال فترة البحث، عُقدت الاجتماعات عبر "السكايب" أو وجهاً لوجه مع أعضاء المجموعة البؤرية والمجموعات الصغيرة في 13 جلسة لنقاش احتياجات الطلبة الأربعة. تم إعداد محاضر اجتماعات لهذه اللقاءات، ونوقشت استراتيجيات وأساليب للعمل مع الطلبة الأربعة في طيف التوحد، وفي معظم الحالات كان هذا مزوَّداً ببنك مصادر إضافية أُقيم على الويكي (WIKI)، فقد كان المعلمون سباقين في تطوير وتكييف الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة مع الطلبة.

6.1.6 الويكي (WIKI)

تم تطوير الويكي (الشكل 5) كمساحة اجتماعية على الإنترنت للمشاركين، ما مكّن الباحثة من تزويد الوسائل استجابةً للطلبات والنقاشات، وفي العديد من الحالات قامت رشا مصلح بترجمة هذه الوسائل وعرضها باللغتين العربية والإنجليزية. وقد ساعد ذلك، أيضاً، في إتاحة الفرصة للأعضاء لعرض المعلومات، بالرغم من أن هذه الفرصة لم تُتبَنّ، حيث عرض 25 من أصل 42 شخصاً ممن دعوا للانضمام لويكي المعلومات (يشتمل هذا العدد على أشخاص من كلتا البيئتين التعليميتين)

تم استخدام ويكي من عدد قليل من الأشخاص، ويُحتمل أن ويكي كان سيغدو أكثر إفادة لو كان أكثر سهولة للمستخدم، ولو كانت المعلومات كلها باللغة العربية. استخدمت الباحثة ورشا مصلح الويكي بشكل منتظم من بين كل المستخدمين، جاعلتين نسبة الاستيعاب تصل إلى 35%، ومع ذلك، فإنه يحتوي على سجل

قيم من مجالات الاهتمام في مدرسة الفرندز للبنات، التي تم استكشافها خلال فترة البحث.

وشملت المجالات:

- ملاحظة الطلبة في طيف التوحد وتقييمهم.
- القضايا الحسيّة (بالعربية).
- الاستماع والانتباه (بالعربية).
- أمثلة على الجداول البصرية.
- تحفيزات بصرية على الاستماع.
- التنظيم العاطفي والتعامل مع الأخطاء.
- الصعوبات المتعلقة بالطعام.
- استراتيجيات لتشجيع التفاعل الاجتماعي.
- اللعب.
- القصص الاجتماعية من أجل تحفيز الفهم الاجتماعي (مثال واحد بالعربية).
- مثال على قصة اجتماعية.
- الدمج الشامل.
- الانتقال (بين الأنشطة).
- مهارات الكتابة والخط.
- الوعي بالأقران.
- التوحد والطريقة التي بإمكانك المساعدة من خلالها (بالعربية).
- التوحد: استراتيجيات للطلبة الصغار (بالعربية).
- الحصول على وجهة نظر الطلبة.
- جواز سفر الطالب (لدعم الانتقال "بين الأنشطة" والوعي الذاتي).
- حوارات فكاهية.

ويضم ويكي إضافة إلى ذلك:

- محاضر اجتماعات (بالعربية).
- منشورات حالية (برنامج تطوير الدمج الشامل للتوحد).
- مواقع إلكترونية.
- ثلاث وثائق بالعربية (من جمعية التوحد اللبنانية).

الشكل 5: مقطع من الويكي

6.1.7: قصص من مدرسة الفرندز

شارك أعضاء المجموعة البؤرية بقصص عن ممارساتهم المتعلقة بالطلبة في طيف التوحد، وتوضح هذه القصص (جدول رقم 17) الوعي المتنامي، وتقدم دليلاً على الأساليب التي تم استخدامها بنجاح في هذه المدرسة الفلسطينية؛ لدعم الطلبة في طيف التوحد في بيئة دمجية شاملة.

وضعت الباحثة العناوين والكلمات بين الأقواس، وتم تغيير الأسماء. توضح القصص، عادةً، الممارسات التي يمكن أن تكون مفيدة لأي طالب، ويمكن أن تكون ذات أهمية للطلبة في طيف التوحد؛ لكي يكونوا قادرين على التكيف مع بيئة المدرسة، وقد تمت كتابة تعليق قصير بعد كل قصة؛ لأخذ جوانب الممارسة الحسنة بعين الاعتبار.

قصص من مدرسة الفرندز

تشجيع الصداقة والتفاعل الاجتماعي

"[نرغب] في إيجاد هواية مشتركة بين الطالب في طيف التوحد وزملائه في الصف؛ لمساعدتهم على أن يكونوا أصدقاء، ولبناء علاقة ثقة فيما بينهم. يحب يوسف الألعاب المجسمة التركيبية؛ لهذا طلبنا من نائب مدير المدرسة السماح بأن يُحضِر الوالدان تلك الألعاب إلى المدرسة، بما أن ذلك ليس مسموحاً. هناك طالب في الصف يحب يوسف، لكنه في بعض الأحيان يشعر بالملل جراء عدم مقدرته على مشاركة صديقه جميع اهتماماته. [لقد أخبرني أنه] يحب الألعاب المجسمة التركيبية أيضاً، مثله مثل يوسف. لهذا احتفظنا بالألعاب في المدرسة، وحينما يجد الطالب زميله يوسف في مزاج سيئ، أو أنه خارج المجموعة جراء عدم مقدرته على متابعة الألعاب التي يلعبها الآخرون، سيلاقي فسحةً لمشاركة يوسف اللعب معه بالألعاب المجسمة التركيبية".

- أساليب تعليمية مرنة/ تكييف التعليم.
- بناء العلاقات مع الأقران.
- البناء على اهتمامات الطالب.
- السماح بوقت هادئ ومنعزل عند الحاجة.

استخدام اهتمامات الطالب

"[لقد وجدنا فائدة في] استخدام اهتمامات الطالب في العملية الأكاديمية [تحفيزاً لهم في عملهم المدرسي]. فعلى سبيل المثال، علي طالب يحب مختلف البلدان ويحب الترحال؛ لذا استخدمنا هذا في عمل تمارين عن مواضيع مختلفة باستخدام أماكن مختلفة، خصوصاً الأثرية منها. وبالتعاون مع معلمته، قررنا عمل تمرين عن البلدان الأخرى. كان ذلك مثيراً لاهتمام بقية الطلبة. لقد قدم علي عملاً رائعاً في قراءة القصص وإجابة الأسئلة.

وقمنا أيضاً بكتابة القصص له عن عطلة عائلته في باريس. قمت بالتحدث مع والدته وقامت بإعطائنا بعض الصور عن العطلة، مثل صورة عن برج إيفل، وقمنا بكتابة القصص له. وقمنا بربط القصص بمشاعره حتى يتعلم عن المشاعر".

- استخدام اهتمامات الطالب.
- الشراكة بين الزملاء (الطاقم) ومع الوالدين.
- المرونة.
- التعليم عن المشاعر.

نمذجة الأدوار

"اعتاد خالد البكاء كل مرة يخطئ فيها. قمنا بالاتفاق مع معلمته أنها سوف تتعمد اقتراف الأخطاء في بعض الأحيان، ومن ثم تقول: اقترفت خطأ، لكن الأمر على ما يرام، باستطاعتنا إيجاد طرق أخرى. كانت محاولة جيدة، لكنني ما زلت أعتقد أنه يقلق ولا يحب اقتراف الأخطاء. لم تُحدث المحاولة فرقاً كبيراً بالنسبة لخالد، لكنها قد تساعد الطلبة الآخرين في الصف أو غيرهم من الطلبة في طيف التوحد في [التعامل مع اقتراف الأخطاء]، ولكن بالنسبة لخالد فهو ما يزال يحب المثالية. خالد يتحسن قليلاً. حاولنا أيضاً قراءة القصص الاجتماعية [حول هذه القضية]، لكنها لم تثر اهتمامه كثيراً. بينما علي، طالب آخر في المدرسة، [يستجيب بشكل جيد للقصص الاجتماعية] ويتحمس لها كثيراً. يريد قراءتها وأخذها معه إلى البيت لقراءتها مع والديه وأصدقائه. لم تلفت تلك القصص انتباه خالد".

- **التقبل عندما لا تنجح أساليب معينة للعمل مع الطفل، فقد تكون هناك حاجة لإعادة المحاولة مرة ثانية (لا توجد وصفات جاهزة للنجاح).**
- **معرفة الطالب وفهمه.**
- **استخدام الأساليب البصرية، مثل القصص الاجتماعية من أجل تطوير الفهم الاجتماعي.**
- **المرونة.**

استخدام الوسائل البصرية الداعمة

"نستخدم الوسائل البصرية الداعمة دائماً مع عمر ويوسف. نستخدمها بكثرة. لدى يوسف صور لكل صفوفه على جدوله الزمني. في حال وجود أي تغيير على الحصة فإننا نستخدم كذلك الوسائل البصرية الداعمة [لكي يعرف ما الذي يحدث]. نستخدم خطوات بصرية [جداول] ، وقمنا بإعطاء الجداول لأمه أيضا؛ من أجل تغيير الملابس والأكل واستخدام المراحيض والحمام. ثمة وسائل بصرية داعمة في كل مكان في الغرف الصفية، تم تحضيرها من قبل المعلمين ودائرة التعليم المساند.

[كانت هناك في العادة] مشكلة مع عمر. يجتمع الطلبة مرة في الأسبوع في اللقاء الصباحي، ولدى عمر صعوبات في ذلك، ما يجعله يرفض الذهاب إلى اللقاء. قمت بإعداد جدول بصري له عن اللقاء. أخذ الأمر بعض الوقت ليتكيف، لكنه كان مفيداً جداً".

- **استخدام الجداول البصرية لتحفيز الفهم والطمأنينة عند الطلبة في طيف التوحد.**
- **مشاركة الاستراتيجيات مع الأهل.**
- **المرونة والأساليب فردانية.**

حوارات فكاهية

"[استخدمنا هذه الاستراتيجية مع] علي عندما اعتاد على ضرب أحد زملائه أو أخذ أشيائهم منهم. أحضرت ورقة (A4) ورسمت الشخص الذي يضربه علي [رسمة تمثيلية]. سيقول علي ما فعله وما قاله، وسيرسمه أيضاً، وسيقول لماذا ضربه، وماذا كان شعوره، وفي النهاية سيخبرني بشعوره عن فعلته التي قام بها. اعتدنا الحديث عن شعوره وشعور الآخرين أيضاً. بدا الأمر كمساعدة ناجحة ذلك اليوم، لكنه قد لا يستمر على الوتيرة نفسها في أي يوم آخر".

- **استخدام الأساليب البصرية مثل الحوارات الفكاهية؛ لتحفيز الفهم الاجتماعي، وتقييم نجاح الأساليب.**
- **تحفيز الوعي الذاتي والتعليم عن الشعور بالذات والآخرين.**

تشجيع المشاركة

"عليك أن تجد طريقة مختلفة للتعامل مع كل طالب. الطالب عمر، الذي يحب الأرجوحة رفض إعطاء طالب آخر فرصة اللعب بها. قمنا بتعليمه أن عليه السماح للآخرين باللعب على الأرجوحة. استخدمت المؤقت، وتحدثت معه، لأشرح لبقية الطلبة الذين كانوا ينتظرون. قلت: لديك دقيقتان، الطالب الآخر ينتظر دوره. في البداية رفض وبدأ يبكي. ساعدته لينظر إلى صديقه الآخر، وإلى سعادته في تمضية دوره على الأرجوحة. أخيراً، فهم أن الآخرين يريدون اللعب بالأرجوحة مثله تماماً. ومع نهاية السنة، استطعنا إخباره بقدوم دور طالب آخر للعب بالأرجوحة دونما استخدام المؤقت. أحبه الطلبة كثيراً، وقد لمس هو ذلك الشعور. اعتادوا القول: لا يوجد مشكلة، اتركوه يتأرجح، لكن، اعتدت القول لهم: لكم الحق في اللعب، وعلى عمر أن يتعلم أن الآخرين يريدون اللعب بالأرجوحة أيضاً. عندنا طلبة محبوبون".

• تحفيز الوعي باحتياجات الآخرين.
• تشجيع الطالب في طيف التوحد أن يكون أقل جموداً في تفكيره وتصرفه.
• استخدام الأساليب البصرية (مثال: المؤقت).
• مساعدة الأقران في فهم كيفية دعم الطالب في طيف التوحد.
دعم الانتقالات (بين الأنشطة)
"وفي نهاية كل سنة، أطلب من [الشخص الذي يقوم بعمل الجداول الزمنية] وضع الطلبة في طيف التوحد مع المعلمين الذين يفهمونهم جيداً، وهم أكثر تقبلاً لهم. فعلت هذا مع يوسف، وقمت بتعريفه أيضاً على الطلاب الآخرين الذين سيكونون معه في العام المقبل. فعلنا هذا مع علي وخالد في العام قبل الماضي، وكان مفيداً للغاية".
• توفير المزيد من الدعم في الانتقالات (بين الأنشطة)؛ حيث إنها قد تشكل تحدياً للطلبة في طيف التوحد.
• التكيف مع البيئة.
البناء على قدرات الطالب
"كان لدينا مشروع حول الزوايا والأشكال الهندسية. كان لدى عمر [مهارات جيدة جداً لاستخدام الحاسوب، لذا فإنه قام بجمع البيانات [وعرضها] باستخدام برنامج الباوربوينت، ثم عرضها أمام زملاء صفه. شرح الدرس وابتسم، ثم أنهى الشرح باستخدام كلمة "النهاية". صفق زملاؤه، قال "النهاية" مرة أخرى ليحظى بجولة أخرى من التصفيق [جولة إطراء]. وضع بعد ذلك كتفه على كتفي وابتسم. عندما انتهينا من الحصة خرج ليلعب. كانت هذه طريقة رائعة لتعزيز ثقته بذاته والاتصال مع الطلبة الآخرين باستخدام قوته".
• البناء على قوة الطالب واهتماماته.
• إيجاد فرص لتعزيز الثقة بالنفس.
• تحفيز التفاعل بين الطلبة والطالب في طيف التوحد.
إيجاد ما يصلح للطالب الفرد
"عندما [يخطئ عمر في كتابته] يكتب كلمة أو جملة خطأ، وأحاول مسحها، يتوتر ويرفض إكمال الكتابة، وأحياناً يبكي. ومن ثم أحاول مساعدته، عن طريق استخدام كلمات محببة [لطيفة] وأحتضنه. [عندما فكرت في الأمر]، أدركت أن ما أقوم به [مقاطعة عمله لتصويب خطئه] يؤذيه، لذا جربت طريقة أخرى، وهي ألا أمسح الكلمات أو الجمل إلا بعد فترة من الزمن، وعندما يكون فيها مزاجه جيداً".
• فهم الطالب الفرد.
• المرونة/ تكيف ما تقوم بعمله بما يناسب احتياجات الطالب.

الجدول رقم 17

6.1.8: النقاش

أظهر المشاركون في المجموعة البؤرية الحماس والرغبة في التعلم، واهتماماً صريحاً وتقبلاً للأفكار الجديدة، واهتماماً حقيقياً بالطلبة. ومع ذلك، فقد كانت أمامنا العديد من التحديات، وكان ذلك وقت التغيرات الكبرى في المدرسة مع الكثير من المطالب الملقاة على كاهل المعلمين.

خلال فترة البحث، كان هناك ثلاثة معلمين رئيسيين مختلفين بأجنداتهم الجديدة. كان الطاقم مرهقاً وغير مستقر؛ بفعل التغيرات الكبرى التي طرأت على ممارسات عملهم، وكانت مدة زيارات الباحثة إلى فلسطين أسبوعين كل ستة شهور، فكانت استمرارية العمل معاً محدودة، كما كانت هناك صعوبات تقنية جمّة في استخدام "السكايب"، حيث كانت شبكة الإنترنت ضعيفة.

وقد حدّت بعض التحديات من استمرارية العمل؛ بسبب تغير الطاقم العامل مع الطلبة في طيف التوحد من سنة إلى أخرى، ما أدى إلى تغير أعضاء المجموعة البؤرية. إضافةً إلى ذلك، غادرت مديرة وحدة التعليم المساند لتشغل منصباً آخر، وبالرغم من أنها استمرت في دعمها المتفاني للبحث، كما فعلت حقاً بديلتها، فإن ذلك شكّل فجوة في استمرارية العمل.

وعلى الرغم من هذه التحديات، كان هناك نجاح ملحوظ بالعمل مع الطلبة في طيف التوحد، كما هو موضح من القصص (الجدول رقم 17). ولعله من المفيد طرح هذا التساؤل: ما الذي مكّن المدرسة من تحقيق ذلك المستوى من النجاح؟

في مدرسة الفرندز للبنات تركيز قوي على بناء علاقات إيجابية بين الطاقم والطلبة، من جهة، وبين الطلبة وأقرانهم في طيف التوحد، من جهة أخرى. في ظل هذه البيئة الداعمة، يتعلم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع أقرانهم، ولديهم دعم إضافي إن احتاجوه. يتم استخدام الاستراتيجيات البصرية لدعم فهم الطلبة في طيف التوحد، ولكثير من غيرهم من الطلبة، كما أن هناك توجهاً نحو أساليب تعليم مرنة، ومتمركزة حول الطالب، بعيداً عن نهج التلقين التقليدي.

يتم الدمج الشامل للطلبة في طيف التوحد مع أقرانهم، ويتبنى المعلمون نموذج الدمج الشامل باستخدام أساليب تعليم مرنة، وتبني أساليب تدريس تناسب الاحتياجات الفردية، كما تبنى المعلمون قيم الملاحظة والتقييم في التخطيط للطريقة الفضلى لدعم الطالب، وأخذ أهمية نقاط القوة واهتمامات الطالب بعين الاعتبار، بدلاً من التركيز على الصعوبات فقط.

إن النموذج الطبي للإعاقة- حيث يُنظر إلى الطالب في طيف التوحد كشخص يعاني من خلل ويحتاج إلى إصلاح- نموذج مرفوض علناً في مدارس الفرندز، بإشراف مديرة التعليم المساند. وبدلاً من ذلك، يُنظَر إلى الطالب في طيف التوحد كشخص يمتلك اختلافات فريدة ومهمة، نحن بحاجة لفهمها لنتمكن من التعامل معها.

ثمة روح قوية للعمل مع أولياء الأمور من أجل دعم الطالب، وقد تبنى المعلمون نهجاً انتقائياً لتلبية احتياجات الطلبة في طيف التوحد، وبالفعل، فإن معظم الطاقم الذين شاركوا في المجموعة البؤرية (75%) تمنوا الحصول على فرصة ليتعلموا أكثر عن الممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد.

6.2 مركز الأميرة بسمة/ القدس الشرقية

بدأ مركز الأميرة بسمة كمركز طبي خيري للأطفال ذوي الإعاقات في العام 1965، ويخدم المركز الأسر في الضفة الغربية وقطاع غزة، إضافةً إلى القدس الشرقية. وفي العام 1987، وسّع المركز دوره ليشمل التعليم، فضلاً عن الطب، وذلك بافتتاحه مدرسةً للأطفال الذين كانوا يأتون إلى المركز الطبي من أجل التأهيل.

وفي فترة لاحقة، تطورت المدرسة لتصبح مدرسة مجتمع محلي، لتعليم بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع أقرانهم ذوي التطور الاعتيادي، على أن بعضهم كان في صفوف منفصلة. وحالياً، ثمة 150 طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة من أصل 830 طالباً يشكلون مجتمع المدرسة، أي نحو16 % من العدد الإجمالي.

وداخل المدرسة، يلمس المراقب روح المساواة الاجتماعية، إذ تكافح المدرسة من أجل المرونة في المنهج الدراسي للسماح للطلبة بتطوير مجالات اهتمامهم الخاصة، وتطويرهم كذوات أحرار في التفكير (T4).

في أيلول/ سبتمبر 2011، افتُتح مركز صغير بتمويل من الاتحاد الأوروبي للطلبة الصغار في طيف التوحد؛ استجابةً للحاجة إلى هذه الخدمات، والمركز هو الأول من نوعه في فلسطين، ويفخر موظفوه بهذه المبادرة.

ويعتبر المركز، الموجود في الطابق الأرضي قرب المركز الطبي، بمثابة مرفق تعليمي وعلاجي، ويضم حالياً أحد عشر طفلاً في سن الطفولة المبكرة، وقد خضع المعلمان والمعالجون الأربعة المرافقون للوحدة لتدريب مكثف في السنة التي سبقت افتتاح المركز. وبحصولهم على ترخيص من الوزارة الإسرائيلية، أصبح التمويل الآن أكثر أماناً، فالمركز لن يعتمد بعد ذلك على تمويل المانحين؛ لأن الوزارة، بدورها، ستموله.

قدمت مدرسة سوا في الناصرة تدريباً قيماً، وقام طاقم (سوا) بمراقبة تطبيق الوحدة شهرياً. وكان الطاقم الأساسي قام بزيارة إلى السويد لتلقي تدريب، حيث تعلموا عن التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)، ونظام التواصل عن طريق تبادل الصور (PECS).

ومع ذلك، وجدوا أن التحليل السلوكي التطبيقي لم يكن مناسباً لهم، إذ رأوه صارماً ويشبه إلى حد بعيد "تعليم رجل آلي"، فهو غير ملائم لتطوير التواصل (PR1).

يفضّل الطاقم استخدام سلسلة من الأساليب، من ضمنها: علاج وتعليم الأطفال ذوي التوحد وذوي الإعاقات المرتبطة بالتواصل المعروف بالإنجليزية بـ(TEACCH) والتواصل البديل، و(AAC) (الاختلاف التطوري الفردي المتمركز حول العلاقات) (DIR)، ولدى الطاقم، كذلك، غرفة مجهزة (كبيئة حسيّة) تم شراء أدواتها خلال زيارة إلى لندن. ويلتزم الطاقم بالعمل مع أولياء الأمور، بتعليمهم استراتيجيات تساعدهم على أن يكونوا قادرين على دعم تطور أبنائهم.

إضافة إلى إنشاء وحدة التوحد، مكّن تمويل الاتحاد الأوروبي أفراد الطاقم من البدء في برنامج توعية في الضفة الغربية. وكانوا حددوا أربعة مجتمعات محلية للعمل معها وهي: نابلس، ورام الله وأريحا والخليل. كان الطاقم يعمل في هذه المدن الأربع مع المراكز القائمة، التي كانت تضم الأطفال في طيف التوحد، ويتم حتى الآن الاعتناء بهم جنباً إلى جنب مع الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى.

ساعد طاقم مركز الأميرة بسمة تلك المراكز على توفير خدمات متخصصة، وقد قدموا لهم خبراتهم ومعرفتهم. بُني هذا العمل المهم على الالتزام طويل الأمد للمركز؛ من أجل دعم وتمكين آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة في الضفة الغربية، غير أن تمويل المانحين قد انتهى.

القصة الآتية توضح الفرق الجوهري الذي يحدثه مركز الأميرة بسمة للطالب ذي التوحد، والقصة عن فتاة اسمها سمر (الاسم ليس حقيقياً).

قصة من مركز الأميرة بسمة

كان والدا سمر على معرفة دائمة بأن ابنتهم مختلفة شيئاً ما. وهي في سن الطفولة، كانت سمر سريعة الغضب، خصوصاً، في وقت النوم. ولغاية سن تسعة شهور، كان نمو سمر طبيعياً، وحينها لاحظت الأم أن سمر لا تجلس وليس لديها اتصال مع الآخرين بعينيها، ولا تريد الانخراط في النشاطات مع الآخرين ولا حتى اللعب بالألعاب أو مع الأطفال الآخرين. وبدلاً من ذلك، كانت سمر تشاهد التلفاز طوال الوقت، وتصفق بيديها باستمرار.

في سن ثمانية عشرة شهراً تكلمت سمر بضع كلمات فقط، وكانت اعتادت على المشي على أطراف أصابعها، ولم تكن تتفاعل مع الناس، وكانت تعتمد على أختها في الحصول على أشيائها، وكانت تتواصل مع الناس عن طريق البكاء والصراخ.

حضرت سمر إلى مركز الأميرة بسمة عندما كانت في سن الثالثة من عمرها، وتم تشخيصها بالتوحد. احتاجت المساعدة في كل نشاطات الحياة اليومية، مثل: الأكل والذهاب إلى الحمام والنظافة الشخصية، كما أن لديها مشاكل في المهارات الحركية الدقيقة.

التحقت سمر بصف في طيف التوحد، حيث تلقت العلاج المهني والنطق والعلاج النفسي والعلاج بالماء، ودخلت جلسات الغرفة الحسيّة باستخدام طريقة (DIR)، وقمنا بتطبيق برنامج التواصل التبادلي التعزيزي ونهج التكامل الحسيّ.

وبعد سنة واحدة من العلاج، ومع الدور النشط لوالديها، تم دمج سمر جزئياً في رياض الأطفال لمدرسة الأميرة بسمة الدمجية الشاملة. تعرف سمر، الآن، مفاهيم المشاركة وانتظار الدور. تستخدم الحمام وحدها، ولديها نظافة شخصية ممتازة، وتتحدث مستخدمةً جملاً كاملة، وعلى الرغم من أنها تنقص بعض الكلمات، فإن بإمكانها التعبير عن نفسها بطريقة مفهومة.

ومع العلاج المستمر، يتوقع بعد سنة واحدة أن تكون سمر قد أدمجت بشكل كلي في المدرسة الدمجية الشاملة، تتكيف مع التوحد، وتستمتع بطفولتها.

كانت البيئتان التعليميتان لحالة الدراسة هذه (مدرسة الفرندز للبنات ومركز الأميرة بسمة) مختلفتين في وجوه عدة، وقصة النجاح هذه من مركز الأميرة بسمة توضح ذلك. وقبل المضيّ بالحديث عن إشراك مركز الأميرة بسمة في البحث، لا بد من تبيان الفرق بين البيئتين والقيمة والمعاني المتضمنة لهذا الأمر في البحث.

في موضوع التوحد، هناك نقطة التقاء بين عالمي التعليم والطب، كما أننا نجد منفعة متبادلة يمكننا تلمّسها من التعاون بين البيئتين. وبالإمكان اعتبار القصة أعلاه عن فتاة شهدت تطورها قضية تستحق الاهتمام.

ومع ذلك، فإن كلمة "علاج"، المستخدمة أكثر من مرة في القصة أعلاه، لا يستخدمها المعلمون لوصف عملهم، ويمكن القول إن العلاج يدور حول شفاء أو تنحية خطأ ما؛ بينما يدور التعليم، بالنسبة للمعلم، حول السعي وراء المعرفة والمهارات والفهم.

هل يتم شفاء أم تعليم الفتاة سمر في القصة؟ هناك فرق في الموقف يمس جوهر التفكير باحتياجات الطلبة في طيف التوحد: هل هم بحاجة للإصلاح أم للتعليم؟ هذه القضية تمت مناقشتها أعلاه (الأقسام 2.1 و2.1)، وهذه المسألة، في ظن الباحثة، تستحق التوضيح أكثر من قبل المهنيين في فلسطين بوصفهم يعملون على تطوير عملهم في حقل التوحد.

لدى الأساتذة والمعالجين معرفة ومهارة لمشاركتها حول احتياجات الطلبة في طيف التوحد. قد تبدو الأسماء المختصرة، وطرق العلاج المذكورة في لائحة في قصة سمر، كأنها مجال غريب للمعلمين، إلا أن هناك أرضية مشتركة، فعلى سبيل المثال، تم ذكر التواصل التفاعلي في قصة سمر، وبإمكان هذا الأسلوب أن يكون حقلاً متخصصاً جداً، لكنه يضم، أيضاً، الأساليب البصرية المستخدمة في مدرسة الفرندز للبنات (قسم 6.1.7).

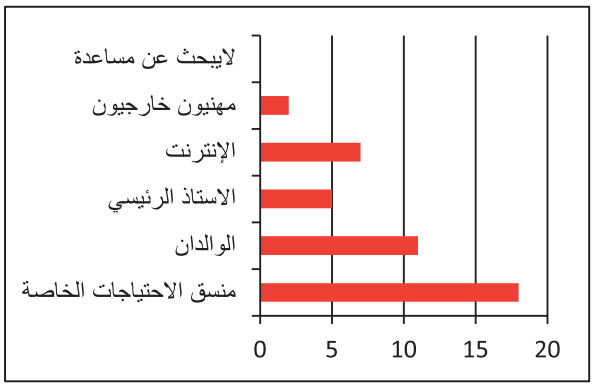
يشبه أسلوب الاختلاف التطوري الفردي المتمركز حول العلاقات (DIR) نسبياً الأسلوب الشمولي الفردي لتطوير الطالب المستخدم في مدرسة الفرندز للبنات، على أن ثمة حاجة لوجود تداخل بين العلاج والتعليم.

ومن التطورات المثيرة للاهتمام رغبة المركز الآن في تطوير ممارسات تعليمية جامعة، ليتمكن الأطفال في طيف التوحد من الانتقال إلى الروضة ومن ثم إلى المدرسة.

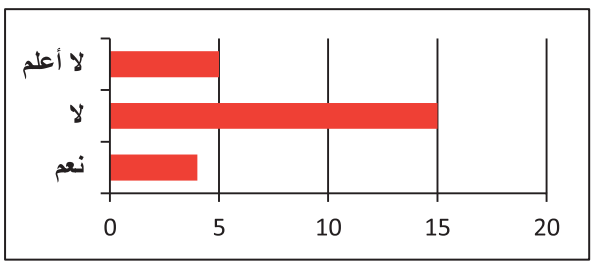
1.2.6 الاستبانة الأولية للطاقم

أكمل الطاقم استبانة أولية، وكان ضمن الطاقم المجيب عن الاستبانة خمسة معالجين يعملون في وحدة التوحد، وقد ظهرت النتائج كما يلي:

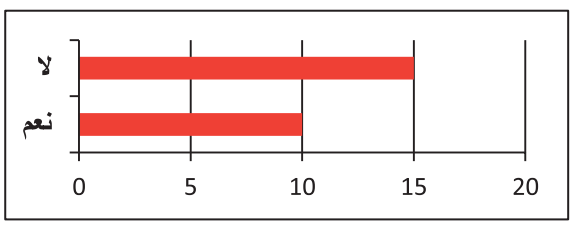
س1: أين يمكنك أن تذهب للحصول على المشورة لفهم احتياجات الطالب من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في صفك؟



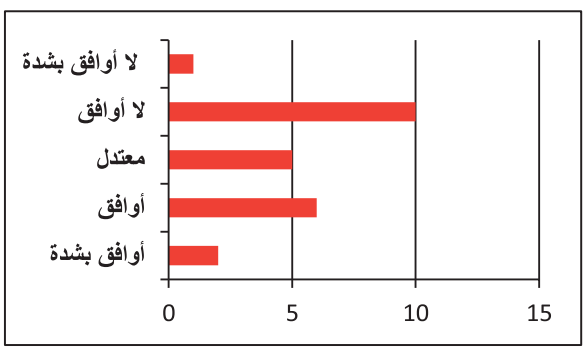
س2: هل يقع أحد من الطلبة الذين تعمل معهم ضمن اضطراب طيف التوحد (بما في ذلك متلازمة أسبرجر)؟



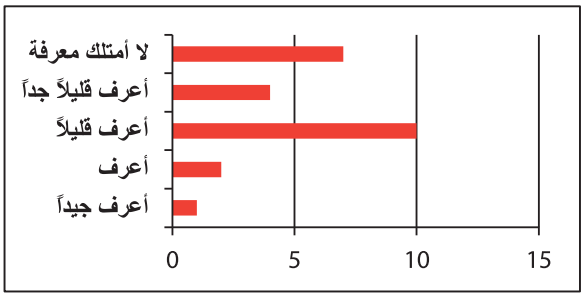
س3: هل كنت حصلت على فرصة للتعلم عن التوحد؟



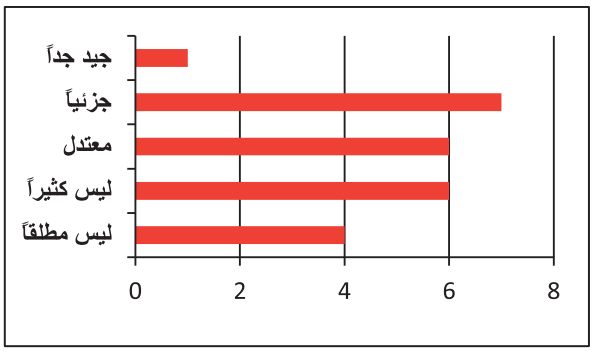
س4: ينبغي دمج وتعليم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع زملائهم ذوي النمو التطوري الاعتيادي؟



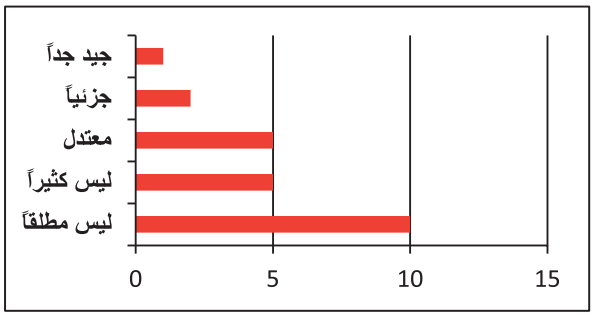
س5: من خلال فهمي طيف التوحد، أشعر أنني:



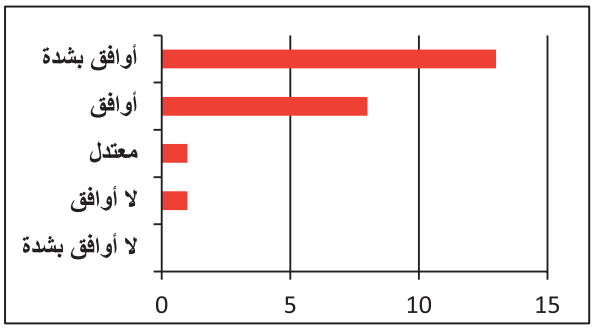
س6: لأية درجة قد أعدّك تدريبك لتلبية احتياجات الطالب الاعتيادي الذي تعمل معه؟



س7: لأية درجة قد أعدّك تدريبك للعمل مع الطلبة في طيف التوحد؟



س8: أود الحصول على فرصة لتطوير مهاراتي ومعرفتي للعمل مع الطلبة في طيف التوحد.



جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي - شباط 2012.

نتائج الاستبانة الأولية:

- يعتبر أولياء الأمور مصدراً رئيسياً للمعلومات.
- لدى 15% من المجيبين عن الاستبانة خبرة في العمل مع الطلبة ذوي التوحد.
- تلقى 39% من المجيبين بعض التدريب بما يتعلق بالتوحد، سواء أكان تدريباً مبتدئاً أم تدريباً أثناء العمل، ولم يحظَ 61% بفرصة للتعلم عن التوحد.
- نصف المشاركين تقريباً لم يوافقوا مع فكرة الدمج الشامل للطلبة ذوي التوحد.
- العديد من أعضاء الطاقم 45% قالوا إنهم لا يمتلكون أو يمتلكون معرفة قليلة عن التوحد، فيما شعر 12,5% من المجيبين أنهم يمتلكون المعرفة.
- ثمة دعم قوي لصالح امتلاك فرصة لتطوير المعرفة بالعمل مع الطلبة في طيف التوحد.

كانت هناك فروق واضحة بين الإجابات من البيئتين كلتيهما، على أنه يجب الإشارة إلى أن الإجابة عن هذه الاستبانات تمت في بداية الدراسة، ومن الممكن الحصول على إجابات مختلفة في حال طرحت الأسئلة في الوقت الحالي.

بالمقارنة المختصرة بين نتائج الاستبانة في البيئتين، يظهر أن لدى نسبة أكبر من معلمي مدرسة الفرندز للبنات خبرة في العمل مع الطلبة في طيف التوحد 48،7%، فيما كانت نسبتهم في مركز الأميرة بسمة 15%.

وأشار عدد أقل من المعلمين في مدرسة الفرندز بنسبة 40،7% إلى عدم حصولهم على التدريب المتعلق بالتوحد، في حين كانت النسبة 61% في مركز الأميرة بسمة. وبما يتفق مع هذه الأرقام، أجاب عدد كبير من معلمي مدرسة الفرندز للبنات بشكل إيجابي عن سؤال "يجب تعليم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع أقرانهم ذوي النمو الاعتيادي: 85% في (الفرندز) للبنات اختاروا إجابة "أوافق بشدة" أو "أوافق"، فيما تشير النسبة إلى 33% فقط في مركز الأميرة بسمة.

ومع ذلك، تتشابه الإجابات بين البيئتين على السؤال: "أود الحصول على فرصة لتطوير مهاراتي ومعرفتي للعمل مع الطلبة في طيف التوحد"؛ إذ إن 91،3% في مركز الأميرة بسمة و95،6% في مدرسة الفرندز للبنات اختاروا الإجابة "أوافق بشدة" أو "أوافق".

لقد انحرفت المقارنة بين البيئتين التعليميتين، بفعل أن 5 من المجيبين عن الاستبانة في مركز الأميرة بسمة كانوا من المعالجين، في حين كان المجيبون عن الاستبانة في مدرسة الفرندز للبنات كلهم من المعلمين، على أنه كان من المنطقي جداً إشراك المعالجين في الإجابة عن الاستبانة بالرغم من أنهم ليسوا معلمين، إذ إنهم من أفراد الطاقم الذي يدير وحدة التوحد، وهنا تجب الإشارة أيضاً إلى أنهم نظروا إلى دورهم التعليمي، إضافةً إلى دورهم العلاجي (PR1).

وكانت نتائج المعالجين باستمرار أعلى من نتائج المعلمين، فيما يخص التجربة والتدريب والمعرفة في مجال التوحد، كما كانت أعلى في دعمهم فكرة دمج الطلبة ذوي التوحد مع أقرانهم ذوي النمو الاعتيادي.

2.2.6 العمل مع طاقم مركز الأميرة بسمة

بدأت مشاركة مركز الأميرة بسمة في البحث في شهر تشرين الثاني 2012، وذلك بعد مرور عام على بدء العمل مع مدرسة الفرندز للبنات. وفي ورشة عمل تحضيرية قدمت د.كارين جيلبيرغ، المشرفة على البحث، مواد تدريبية كانت قد ساعدت في تطوير صندوق التوحد التعليمي، وقد تلقت هذه المواد في المملكة المتحدة "تغذية راجعة إيجابية للغاية من قبل المشاركين" (AET، 2013)، مع "نتائج تتخطى الأهداف التي تم وضعها من قبل قسم التعليم" (المرجع نفسه)، لذا كان مثيراً حقاً أن تراهم يقطعون هذه المسافات بين الثقافات ليصلوا إلى مركز فلسطيني في القدس، فقد حضر خمسة وخمسون من أعضاء الطاقم، فضلاً عن اثنين من الأعضاء الرئيسيين لطاقم مدرسة الفرندز للبنات، وكان هذا أمراً مهماً للبدء بالممارسة اللوجستية الصعبة لعملنا معاً.

قدمت المعلمتان، من مدرسة الفرندز، تقارير مباشرة عن خبرتهما المتعلقة بالمشاركة في البحث، وتمت دعوة المشاركين إلى الانضمام في اجتماع متابعة المجموعة البؤرية، حيث حضر 14 شخصاً في يوم الإجازة.

ضمت المجموعة البؤرية في مركز الأميرة بسمة معلمين ومعالجين، وكان الاجتماع الأول عبارة عن نقاش تمهيدي، وبمثابة عصف ذهني لما سيتم عمله لاحقاً، على أنه ظهرت أفكار أكثر من الاجتماع على "سكايب"، من ضمنها:

- ورشة عمل مشتركة مع مدرسة الفرندز للبنات.
- ورشة عمل ذات نشاط فعلي، حول الدمج الشامل لطاقم الروضة؛ لتحضيرهم لاستقبال الأطفال ذوي التوحد.
- مرافقة ألين لبسمة وإيمان في جلسة توعوية في الضفة

الغربية، لمشاهدة عملهن في مركز في طولكرم.
- مصادر عديدة طلبها الطاقم.

حدد أعضاء المجموعة البؤرية الحاجة لتطوير ممارسات تعليمية جامعة ضمن روضة مركز الأميرة بسمة؛ لكي يتمكن الأطفال في وحدة التوحد من الحصول على فرصة التطور والاندماج في البيئة النظامية، وبالتالي تم تنظيم ورشة عمل في شهر نيسان 2013 لدراسة الأساليب التي تدعم الدمج الشامل والانتقال من وحدة التوحد إلى الروضة.

كانت الورشة تلك عملية وتشاركية، وقد استمرت أربع ساعات ونصف الساعة، وقد أثبتت فائدتها في العمل مع الطاقم الرئيسي من وحدة التوحد في التخطيط وإدارة الورشة، لكي نتمكن من ربط المضمون باحتياجات المشاركين. وجد 92% من المشاركين أن الورشة كانت "مفيدة جداً" أو "مفيدة"، بالرغم من أن شخصاً واحداً لم يكن متأكداً.

إن التفكير في ما تقدم به الطاقم بالطلب بشأن المصادر والمواد كان مفيداً ومثيراً للاهتمام، وفيما يأتي لائحة بالمصادر التي أرسلتها الباحثة أو أعطتها للطاقم في مركز الأميرة بسمة، استجابةً للمطالب المحددة:

- برنامج تطوير الدمج الشامل- السنوات المبكرة.
- لائحة الصعوبات ونقاط القوة والاهتمامات عند الطلبة ذوي التوحد.
- دليل مكتوب للدمج الشامل للطلبة ذوي التوحد في المدارس النظامية.
- فيديو/ صور لتوضيح الممارسات الجيدة في تحضير البيئة.
- شرائح عرض على برنامج الباوربوينت لوعي بالأقران (استخدمت في الورشة).
- التواصل- الاستراتيجيات الأساسية.
- أمثلة على الوسائل البصرية الداعمة.
- الاختلافات في الاستيعاب- فيديو استخدم خلال الورشة.
- جوازات سفر الطلبة (مترجمة للعربية).
- مثال على كتيب الانتقالات (بين الأنشطة والمراحل).
- استراتيجيات للعمل مع الأطفال الصغار (بالعربية).
- الملف الحسيّ باللغة العربية.
- التوحد والطرق التي بإمكانك من خلالها المساعدة (بالعربية) (NAS).
- معلومات حول الحوارات الفكاهية.
- دليل للمعلمين (صندوق التوحد التعليمي).
- ما الذي يجعل منك ممارساً فعالاً (Peeters and Jordan, 2010).
- أسلوب البالغين لتشجيع التواصل (Based on the work of Kossyvaki , 2011).
- مجموعة أدوات المعلم الأولية من أجل الدمج الشامل للأطفال ذوي الصعوبات في التواصل الاجتماعي (اضطراب طيف التوحد ومتلازمة أسبرجر) (Wiltshire County Council , 2006).
- شرائح العرض من ورشة العمل لطاقم الروضة.

3.2.6 النقاش

من المفيد تحديد العوامل التي مكنت الموظفين للعمل بنجاح مع الأطفال في طيف التوحد، كما يتضح من قصة نجاح أعلاه (جدول رقم 18)؛ ففي مركز الأميرة بسمة انتفعت وحدة التوحد بوجود الطاقم المتدرب لديها، كما تقدم خدمات مدروسة جيداً في السنوات المبكرة للأطفال، في بيئة متخصصة للأطفال ذوي التوحد في سن ما قبل المدرسة.

كما تستخدم أساليب متعددة التخصصات، إضافةً إلى روح قوية للعمل مع أولياء الأمور لدعم الطفل. ويعتبر التدخل المبكر في غاية الأهمية لتوفير أساس سليم؛ لتمكين الأطفال ذوي التوحد من الاستفادة من التعليم. وتعتبر وحدة التوحد مثالاً رائداً للممارسة الجيدة في فلسطين، فقد ساعد التدريب الذي تلقاه الطاقم استعداداً لافتتاح وحدة التوحد في الناصرة والسويد على تطوير المهارات والفهم للتفكير في احتياجات الطفل ذي التوحد.

وقد تبنى الطاقم أسلوباً انتقائياً لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال، بحيث يأخذ الطاقم بعين الاعتبار أهمية نقاط القوة، واهتمامات الطفل بدلاً من التركيز فقط على الصعوبات، ويقيمون الاحتياجات الفردية للطفل. ويملك الطاقم استعداداً للتعلم والتطوير، كما يشهد على ذلك الاهتمام المتزايد في تطوير أساليب التعليم الجامع للأطفال في وحدة التوحد؛ لتمكينهم من التقدم والالتحاق بالروضة (ملاحظات الميدان 13/4).

3.6 ضم مدرسة الفرندز للبنات ومركز الأميرة بسمة معاً

تشير الأدبيات إلى وجود حاجة في فلسطين للمعلمين لامتلاك فرص تبادل الأفكار حول ممارسات العمل، حيث يعزز ذلك من تمكّن المعلم، ويشجع التنمية المهنية المهمة (Wahbeh، 2011). وقد تم أخذ عدد من الخطوات لمحاولة عمل ذلك خلال هذه الدراسة:

جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

أولاً: حضر ورشة العمل جميع الموظفين في مركز الأميرة بسمة، إضافة إلى اثنين من معلمي مدرسة الفرندز.

ثانياً: تم التخطيط لتبادل الزيارات بين البيئتين؛ لمعرفة المزيد عن الممارسات التعليمية في سياقات مختلفة، على أنه ليس من السهل للمعلمين المشغولين القيام بزيارات، وفي فلسطين ثمة تعقيدات إضافية تتمثل في الحواجز والقيود المفروضة على السفر. وبالرغم من تلك القيود، حصل ستة معلمين من مدرسة الفرندز على تصاريح لدخول القدس الشرقية وزيارة مركز الأميرة بسمة.

ثالثاً: حضر طاقم من البيئتين ورشة عمل مدتها 5 ساعات، استضافتها مؤسسة القطان في رام الله؛ حيث كانت هناك فرص للموظفين لتبادل أمثلة على الممارسات التي يقومون بتطويرها.

أجاب 65٪ من الأشخاص المشاركين بورشة العمل المشتركة على الاستبانة النهائية (ستتم إضافة إحصائيات مدارس الفرندز لاحقاً)، فيما أجاب الجميع بأن الورشة كانت "مفيدة جداً" أو "مفيدة".

كان من المهم ملاحظة أنه على الرغم من العديد من الأمثلة الجيدة للممارسات الجيدة في كلٍّ من البيئتين، "كانت هناك مقاومة لفكرة عرض وتبادل الأفكار حول طرق عمل المعلمين مع الأطفال ذوي التوحد. أعزو هذا إلى انعدام الثقة، وإلى أن هذه الطريقة من التعاون والشراكة في العمل ليست ممارسة شائعة في فلسطين". (FN 4.13).

4.6 ملخص بالنتائج من دراسة الحالة/ البحث الميداني

- كان في كلتا البيئتين طاقم (معلمون وعاملون في المجال) ممن لديهم الفهم الجيد للتوحد، وبعض الوعي بالأساليب التعليمية الفعالة.
- تمنى غالبية الطاقم في كلتا البيئتين أن يتعلم أكثر عن ممارسات التوحد، وكانوا متفتحين للأفكار الجديدة.
- هناك نقص في الفرص المتاحة للمعلمين والعاملين في المجال للتعلم عن التوحد وممارسات التوحد.
- هناك نقص في المصادر والمعلومات المتوفرة باللغة العربية، فضلاً عن كونها محددة ثقافياً (ملاحظات ميدانية 12/11).
- هناك نقص في المختصين في المدارس من أجل المشورة والتوجيه في تلبية احتياجات الطلبة ذوي التوحد (T1).
- في كلتا البيئتين أمثلة قائمة على الممارسة الجيدة يمكن البناء عليها.
- البيئتان مختلفتان جداً، ولكل منهما خبرة تستطيع المساهمة بها.

- ثمة روح قوية للعمل مع أولياء الأمور في كل من البيئتين من أجل دعم الطفل.
- لقد تبنت البيئتان قيمة المشاهدة والتقييم في التخطيط للطريقة الفضلى في دعم الطفل.
- تعتبر كل من البيئتين أهمية نقاط القوة والاهتمامات لدى الطفل بدلاً من التركيز على الصعوبات فقط.
- قدم تجميع المشاركين من البيئتين من خلفيات مختلفة- تعليمية وطبية- نموذجاً مفيداً ومثيراً للاهتمام في التعاون بين المهنيين من مختلف التخصصات.
- تبنى الطاقم في كلتا البيئتين أسلوباً انتقائياً لتلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد.
- في كلتا البيئتين، رغب الطاقم في الحصول على مهارات ومعرفة أكثر في هذا الحقل، حيث أظهرت الاستبانة النهائية أن ما نسبته 85% من المجيبين في البيئتين يرغبون في الحصول على فرصة للتعلم أكثر عن دعم الأطفال ذوي التوحد.
- إن الدمج الشامل للأطفال ذوي التوحد قضية مهمة للبيئتين كلتيهما، بالرغم من تطور ذلك بشكل مختلف في كل بيئة. وقد تبنت مدرسة الفرندز للبنات، مسبقاً، نموذج الدمج الشامل، استناداً للأساليب المرنة وتكييف الأساليب التعليمية لتتناسب مع احتياجات الفرد، على أن مركز الأميرة بسمة يتبنى نموذجاً مختلفاً من الدمج، حيث يمكن وصفه بأنه نموذج الدمج (Integration)، إذ تُعتبر المعلمة المساعدة مسؤولةً عن تعليم الطفل، بدلاً من المعلمة الرئيسية (مقابلة T5).

ومع ذلك، فإن هناك الآن اهتماماً متزايداً في تبني أسلوب الدمج الشامل لتمكين الأطفال في وحدة التوحد للتقدم والانضمام برياض الأطفال (ملاحظات ميدانية 13/4). ويعمل الطاقم هنا على تطوير ممارساته لدعم الدمج الشامل للأطفال الصغار جداً.

يعمل الطاقم في وحدة التوحد وروضة مركز الأميرة بسمة على تطوير نموذج للدمج الشامل، حيث يتمحور حول تلبية الاحتياجات الفردية للأطفال جنباً إلى جنب مع الأطفال ذوي النمو الاعتيادي، ويقوم الطاقم بالتخطيط بعناية لدمج هؤلاء الأطفال في الروضة النظامية، وقد أصبح مفهوم الدمج الشامل للأطفال في طيف التوحد جوهر تفكير طاقم مركز الأميرة بسمة، خلال مدة إنجاز هذا البحث (PR1)، وتقدم التطورات هنا نموذجاً جديداً للتفكير في الدمج الشامل.

- أعربت كلتا البيئتين عن الاستعداد لتقديم الدعم للمدارس والمراكز الأخرى الراغبة في تطوير العمل مع التوحد، حيث رأى 70% من المشاركين في البيئتين أنه بإمكانهم تقديم الدعم للمدارس والمراكز الأخرى التي تريد أن تتعلم كيفية العمل مع الأطفال ذوي التوحد.

5.6 إمكانية تطبيق النتائج على فلسطين ككل

من الضروري توخي الحذر في أي محاولة لتعميم الخاص، إذ إن البيئتين ليستا مدارس حكومية، وبالتالي فإن الباحثة ستتطرق إلى الأساليب المستخدمة في البيئتين، التي مكنت الطاقم من العمل بنجاح مع الأطفال ذوي التوحد، ومن ثم تقدم تصوراً فيما إذا كانت هذه الظروف ممكنة التطبيق والتعميم.

ويحدد الجدول رقم 17 العوامل التي مكنت البيئتين في دراسة الحالة هذه من دمج الأطفال ذوي التوحد بنجاح. يأخذ العمود الأيمن بعين الاعتبار الأدلة من البحث من معرفة مدى انتشار هذه الظروف في فلسطين ككل.

العوامل التي تساهم في تحقيق نتائج ناجحة مع الطلبة في طيف التوحد	هل يمكن تلبية هذه الشروط في المدارس الحكومية في فلسطين؟
المعلمون المساندون هناك معلمون/ عاملون مساندون يعملون بالشراكة مع معلمي الصف لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.	في الوقت الحاضر لا يوجد معلمون مساندون في المدارس الحكومية (Farrell، 2007).
الأساليب التعليمية المتمحورة حول الطالب التقدم باتجاه الالتزام بمرونة الأساليب التعليمية المتمحورة حول الطالب مع برنامج البكالوريا العالمية ومبادرات (LBD) في مدرسة الفرندز للبنات	أساليب تعليمية صارمة، متمحورة حول المعلم. (Wahbeh، 2011; Interview T1; NAD، 2010) معظم الأساليب التعليمية غير ملائمة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Karlsson، 2004).

تلبية الاحتياجات الفردية (الاحتياجات التعليمية الخاصة) تأخذ كلتا البيئتين الاحتياجات الفردية للطلبة بعين الاعتبار، وتقوم باستخدام ملفات الطلبة في التخطيط.	لا يلبي المعلمون احتياجات الطلبة الفردية (Al-Ramahi and Davis، 2002). حصص متكونة من أنشطة السؤال والإجابة السريعة/ لا وقت للتفكير/ يقرأ الأطفال بصوت مرتفع ويتم تشجيعهم على "الصراخ" (Karlsson، 2004). (ملاحظة: يملك الطلبة في طيف التوحد عادةً حساسيات حسية، وبطئاً في معالجة اللغة).
استراتيجيات خاصة بالتوحد يستخدم الطاقم مجموعة انتقائية من الأساليب الخاصة لدعم الطلبة في طيف التوحد.	نقص الخبرة في المراكز (Zayed et al، 2012) لكن توجد بعض المهارات والمعرفة: جمعية أصدقاء أطفال التوحد يستخدمون أسلوب (TEACCH) وأسلوب (MoE) (PECS fg2). لا يملك المعلمون في المدارس الحكومية المهارات (M1; M2).
التدريب بدأ التدريب والتوعية حول التوحد من كلٍّ من: مديرة وحدة المساندة وخليفتها في مدرسة الفرندز، فضلاً عن التطور الذي حدث خلال هذا البحث في مدرسة الفرندز للبنات، خضع الطاقم لتدريب مطول قبل أن يتم افتتاح وحدة التوحد	هنالك نقص في التدريب بما يتعلق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Opdal، 2001). لم يحظَ المعلمون بفرصة التعلم عن تعليم الطلبة في طيف التوحد (Interviews M1، M2، T1)
الاتجاهات المتعلقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية هناك رغبة لمعرفة المزيد عن دعم الأطفال في طيف التوحد في المدارس (الأدلة من الاستبانات).	«يبدو أن الأساتذة في فلسطين أصبحوا أكثر نضجاً واستعداداً لاكتساب معلومات عن الإعاقات» (Lifshitz 2004 p. 185). 90% من المعلمين يرغبون بالتغيير؛ من أجل تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
الدمج الشامل يوجد في مدرسة الفرندز فهم وتطبيق لسياسة الدمج الشامل. يعمل مركز الأميرة بسمة على تطوير الدمج الشامل لتمكين الأطفال في وحدة التوحد من التقدم والالتحاق بالروضة.	تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسة الدمج الشامل، حيث قامت بضمها إلى مبادرة التعليم للجميع. يتم الدمج الشامل للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة اجتماعياً (Karlsson، 2004)، هناك نقص في فهم الإدماج (Farrell، 2007)؛ في دراسة Opdal's (2001) قال ما يقارب 60% من المعلمين بضرورة التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمدارس النظامية، بينما وجدت دراسة (Lifshitz، 2004) أن الإسرائيليين يطبقون الدمج الشامل بطريقة أفضل مما يقوم به المعلمون الفلسطينيون.
القيادة يوجد في كلتا البيئتين قيادة على معرفة بالأمور وقادرة على التوجيه.	لدى منسق برنامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عبء عمل إضافي، ونقص في التدريب، والأهداف غير معروفة دائماً. يفتقر مشرفو التعليم الجامع للتدريب في مجال التوحد (هذا البحث).

الوالدان يدافع أولياء الأمور عن حقوق أطفالهم للاستفادة من تعليمهم.	يطالب أولياء الأمور بشكل متزايد بتعليم جيد لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الإضافية (Interview M2) . ومع ذلك، يتردد الوالدان في التأكيد على حقوق أبنائهم (Dababnah، 2013).
العمل مع الوالدين كلتا البيئتين على اتصال قريب بالوالدين، وتعتبران أن ذلك مهمٌ جداً في عملهما.	معظم المراكز تعمل مع أولياء الأمور وتؤمن بأهميته (Zayed et al، 2012) لا معلومات لدي عن هذا فيما يتعلق بالمدارس في فلسطين.
تبادل المعلومات بين الزملاء في بيئات مختلفة في مركز الأميرة بسمة روح قوية للعمل مع ودعم المراكز في الضفة الغربية، وتبادل المعارف والمهارات والعمل بالتعاون. وقد أعربت مدرسة الفرندز للبنات عن استعدادها لتبادل الخبرات المتنامية.	مركزية التحكم في المدارس الفلسطينية تحد من فرص المعلمين لتبادل الأفكار داخل مجتمعات الممارسة التعليمية (Wahbeh، 2011). نقص برامج التوعية في الضفة الغربية (Zayed et al، 2012).
العمل المتعدد التخصصات في مركز الأميرة بسمة يعمل الفريق معاً من أجل دعم الأطفال.	قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير مركزين للوسائل المتعددة التخصصات لدعم الأطفال في المدارس.
التدخل المبكر في مركز الأميرة بسمة بإمكان الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، و\ الذين بلغوا من العمر 3 سنوات أن يلتحقوا بوحدة التوحد.	لا توجد معلومات.
الإيمان بأهمية التعليم	يوجد التزام قوي بأهمية التعليم (Nicolai، 2007; Gumpel، 2003)

جدول رقم 19

جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

أما فيما يتعلق بممارسات التوحد، فمن الواضح أن هناك اختلافاً بين ما توصلت إليه الباحثة والنتائج المستخلصة من الأدبيات المتعلقة بفلسطين، وإن لم تكن نموذجية؛ فإن الممارسات الجيدة موجودة، كما تم ذكره في الجداول 12 و 19، ولكن لا يتضح هذا في تلك الأدبيات البحثية.

يشير التناقض بين نتائج البحث والأدبيات إلى أن التوحد موضوع اهتمام حان وقت دراسته في فلسطين، فقد تزايد الوعي بالتوحد بسرعة في السنوات القليلة الماضية. وقد يفسر ذلك عدم وجود إشارات إلى ممارسات التوحد الإيجابية في الأدبيات، بينما يشير البحث إلى أدلة، وإن كانت محدودة، تتعلق بالتطورات والممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد، لكن العديد من هذه المبادرات كانت حديثة جداً.

وكما قال أحد الأشخاص الذين قوبلوا: "هناك وعي جديد الآن بخصوص التوحد في وسائل الإعلام. ويتم الحديث عنه في الوقت الراهن" (T1). يبدو أن هناك اهتماماً في هذا الموضوع في فلسطين لم يكن موجوداً من قبل. ويظهر من خلال الدراسة وجود إرادة وإمكانية لتطوير الممارسات الجيدة في فلسطين للأطفال ذوي التوحد، فضلاً عن الحاجة الملحة للقيام بذلك.

إن التطورات التي مكّنت من دمج الطلبة ذوي التوحد بنجاح في مدرسة الفرندز للبنات ومركز الأميرة بسمة نتجت عن مبادرات الأفراد الذين يؤمنون بالحاجة إلى تبني أساليب الدمج الشامل (مدرسة الفرندز)، أو الحاجة إلى توفير الخدمات للأطفال الصغار ذوي التوحد (مركز الأميرة بسمة).

إن الأفراد الذين نفذوا هذه المبادرات، فضلاً عن امتلاكهم المعرفة والمهارات والفهم، كانوا أيضا قادرين على الحصول على الدعم والموارد والظروف التي مكنتهم من إحداث التغيير.

ربما توجد اختلافات كبيرة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. ومن الضروري الإشارة إلى أن النجاحات المتحققة في بيئتي حالة الدراسة هذه لم تكن تعتمد على التمويل الحكومي. وكانت بيئتا دراسة الحالة هذه – فضلاً عن وجود الإرادة لديهما لفتح الأبواب أمام الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة – قد امتلكتا أيضاً الموارد المتاحة لتمكينهم من القيام بذلك. والتغيير الناجح يعتمد على عدة أمور: الشعور بالحاجة، ووجود الإرادة والتفاهم والمعرفة والمهارات، والدعم اللازم.

لقد أظهر البحث أن هناك ميولاً نحو ممارسات أفضل متعلقة بالتوحد في فلسطين، وهناك إمكانية للمضي قدماً بشكل إيجابي لدمج الأطفال ذوي التوحد.

7. الاستنتاجات والتوصيات

1.7 مقدمة

خلال إعداد البحث، التقت الباحثة مشاركة للحديث عن طالب ذي توحد، وقد وصلت مع دفتر وقلم، مستعدةً لكي تسمع ما يجب القيام به، لكن ما كان أشبه بالجلوس لحل لغز، كان لدى الاثنتين بعض القطع، وربما كانتا بحاجة للبحث معاً عن القطع الباقية.

ستتجنب الباحثة، في توصياتها، أسلوب "كتاب الطبخ" (Wahbeh، 2011)، فهي لن تقدم وصفة لتحديد طريقة خبز كعكة الدمج الشامل الناجح للتوحد في فلسطين، وبدلاً من ذلك، تأمل الباحثة أن تقدم بعض قطع اللغز.

تشير استنتاجات الباحثة إلى الفرص والمجالات التي تعتقد أنها بحاجة إلى أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل الهيئات ذات الصلة في فلسطين، على أنه ربما تتمكن من معالجة بعض المسائل في المدى القصير، والبعض الآخر في المدى الطويل، وما نحتاجه هو الحوار والتعاون.

تدرك الباحثة التحديات الكثيرة التي يواجهها صناع القرار في فلسطين، واضعةً أمامهم استنتاجات وتوصيات لأخذها بعين الاعتبار، من عشرين بنداً، وتم ترقيمها من 7.2.1 إلى 7.7.1 في النص أدناه.

2.7 المعرفة، الفهم والمهارات

يبين البحث أن هناك حاجة لفهم أفضل للتوحد في المجتمع الفلسطيني؛ بين المعلمين والممارسين وأولياء الأمور وجميع الذين يتعاملون مع الأطفال ذوي التوحد، حيث إن هناك مخزوناً عالمياً للمعرفة والبحث يمكن الاعتماد عليه، فضلاً عن التقدم الملحوظ الذي أحرز بالفعل في هذا المجال في فلسطين (الجدول 12 أعلاه).

ومع ذلك، فإن المسألة ليست مجرد تدريب، فبعض المعلمين المساندين أو الممارسين بحاجة لبلورة فهم أفضل بمختلف المستويات؛ ليكونوا قادرين على الاعتناء بالأطفال ذوي التوحد، وفقاً للدور الذي يلعبه كل شخص. وهناك مجال لعدد من المبادرات الرامية إلى تقدم المعرفة والفهم والمهارات، وتقدم الباحثة هنا بعض التوصيات:

7.2.1 هناك أهمية لوجود متخصصين بمجال التوحد في فلسطين؛ ليقودوا عملية التطور، ويمكن المساعدة على تحقيق ذلك عن طريق المنح الدراسية للمعلمين والممارسين الفلسطينيين؛ لتمكينهم من الاستفادة من الخبرات الدولية، والحصول على مؤهلات بمستوى عالٍ في مجال التوحد.

7.2.2 هناك أهمية لوجود مواد تدريب ملائمة ثقافياً، وستكون ترجمة وتبني مواد صندوق التوحد التعليمي (AET) بما يتلاءم مع الاحتياجات في فلسطين نقطة الانطلاق. وقد تلقت هذه المواد في المملكة المتحدة "تغذية راجعة إيجابية من المشاركين"، وتم تطويرها بالشراكة الناجحة بين العاملين في المجال والأشخاص ذوي التوحد وأولياء الأمور في أنحاء المملكة المتحدة.

وتم بناء هذه المواد على الموارد التي تم تطويرها في العديد من المواقع المختلفة بعد التجربة والاختبار، ويمكن استخدام نموذج العمل هذا من أجل التنمية في فلسطين أيضاً، بالشراكة بين الجهات من جميع أنحاء البلاد من أجل تطوير المواد والاستراتيجيات التي من شأنها أن تنجح في فلسطين.

جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

جرت في فلسطين فترة تجريبية تمهيدية لهذه المواد في شهر نيسان 2013، عندما استخدمت د.كارين جيلدبيرغ، التي قادت مشروعهم التنموي في المملكة المتحدة، المواد في ورشتي عمل: الأولى مع طاقم مركز الأميرة بسمة، والثانية مع المعلمين في دورة دبلوم الطفولة المبكرة في مركز القطان في رام الله.

إن الجهود الفلسطينية المستندة إلى الشراكة لتطوير مجموعة مشابهة من المواد يمكنها أن تشمل أولياء الأمور والمعلمين والمدارس ورياض الأطفال والوزارات والجامعات ومراكز الخدمات والعاملين في المجال.

7.2.3 في المرحلة التي تعقب تطوير المواد، ستكون هناك حاجة إلى فريق تدريب حول التوحد، وفي حال تم تأمين التمويل اللازم، يمكن أن يتم تدريب فريق من المدربين لتمكينهم من اكتساب المعرفة الداعمة واستخدام المواد والوسائل، حتى يتمكنوا من الحصول على المزيد من التدريب.

وقد تقدمت جمعية أصدقاء الأطفال ذوي التوحد باقتراح لمركز التوحد للتعليم والبحوث (ACER) في جامعة برمنغهام، لإقامة نقطة تواصل في الضفة الغربية؛ من أجل توفير التدريب للمهنيين (FN 4.13)، وهذا محتمل من خلال تأمين منحة ممولة من الخارج لتحقيق مثل هذا التعاون.

7.2.4 برنامج تدريب إقليمي ممنهج، يقدم تدريباً على ثلاثة مستويات تشمل:

المستوى 1: الأساسي (رفع مستوى التوعية عند الجميع).

المستوى 2: المتوسط (يقدم لأولئك الذين لديهم اتصال منتظم مع الأطفال في طيف التوحد).

المستوى 3: المتقدم (يقدَّم لأولئك الذين يحتاجون أو يرغبون في معرفة المزيد: مرشدي التعليم الجامع، ومعلمي التعليم المساند، ومعلمي غرفة المصادر. بإمكان هذا المستوى أن يوفر أيضاً المزيد من المدربين).

7.2.5 بإمكان هذا النموذج التدريبي أن يشتمل على تطوير إطار من المهارات المرتبطة بالمؤهلات. وبالإمكان نمذجة هذا التدريب حسب معايير صندوق التوحد التعليمي وأُطر المنافسة، وتكييفها لتتناسب مع السياق المحلي. (للتنزيل مجاناً في الرابط أدناه):

http://www.aettraininghubs.org.uk/competency-framework/

7.2.6 تبين أن الجامعات الفلسطينية تقدم فرصة ضئيلة جداً للمعلمين لمعرفة المزيد عن التوحد أو ممارسات التعليم الجامع في تدريب المعلمين الأساسي، ويمكن التركيز على هذه المسألة لإعطاء المعلمين المستقبليين المعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق التعليم الجامع في المدارس. ويعتبر دبلوم تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الجامعة الأهلية تطوراً ذا قيمة، وهناك إمكانية لتطوير دبلوم متخصص بالتوحد.

7.2.7 قدم فاريل (Farrell) توصيات لتدريب مرشدي التعليم الجامع ضمن برنامج تدريبي متقدم حول تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وفي اعتقاد الباحثة أن هذا يحدث في الوقت الراهن، وسيكون مفيداً إذا كان بالإمكان إدخال التوحد ضمن هذا البرنامج (Farrell، 2007).

7.2.8 يحتاج أولياء الأمور الوصول إلى المعرفة والمهارات، وقد اقترحت جمعية أصدقاء ذوي التوحد (FACS) الشراكة لتطوير ملف من المواد لأولياء الأمور (FN 4.13). بالإمكان ترجمة مواد الوالدين وتكييفها لتلائم فلسطين. (تم تطوير البرنامج على يد جمعية التوحد الاسكتلندية للاستخدام في اسكتلندا وباقي المملكة المتحدة، وينبغي إشراك أولياء الأمور أنفسهم في هذا التطور).

7.2.9 يمكن ترجمة المزيد من المواد المختارة بعناية إلى اللغة العربية، بحيث يعطى أولياء الأمور والمهنيون القدرة على الوصول إلى المعلومات المكتوبة، وقد سبق نقاش ذلك من قبل مركز القطان.

7.2.10 تطوير منتدى الشبكة الفلسطينية ذات الصلة بالتوحد، ومن شأن ذلك أن يسمح لأولياء الأمور والمهنيين بتبادل المعلومات ومجالات الاهتمام.

7.2.11 تحدث المشاركون عن رغبتهم في السفر إلى الخارج، من أجل تعلم الممارسات الجيدة من بلدان أخرى(MoE fg3; PBC final questionnaire) . في (FACS) تم اقتراح فكرة الحاجة إلى تبادل زيارات للممارسين والمعلمين بين فلسطين والمملكة المتحدة (FN 4.13)، وتوفر هذه الأفكار فرصة جيدة للتعلم من التطورات الدولية فيما يخص التوحد.

3.7 إعادة فهم "الدمج الشامل"

يتم نسج موضوع الدمج الشامل خلال هذا التقرير، وقد اتفقت نتائج البحث مع تلك التي توصل إليها كل من أوبدال (2001)، وفاريل (2007)، والتي ترى أن الدمج الشامل يحظى بدعم في فلسطين، إلا أنه غير مفهوم على نطاق واسع.

يمكن وصف مفهوم الدمج الشامل بالتعليم الجيد (Jordan، 2005). إن الدمج الشامل، كما تمت مناقشته، يتعلق بالمرونة لفهم وتلبية احتياجات الطلبة، ولا يتعلق بوضع الطالب في بيئة من دون تلبية احتياجاته، وأنه ليس مجرد تدريب لعدد محدود من معلمي التعليم المساند، كي يتمكنوا من الاعتناء ببعض الطلبة.

إن تطوير غرف المصادر في المدارس أمر مفيد، إلا أن تلك الغرف قد تصبح طريقة للفصل والإقصاء (FN 4.13)، وقد تتفق الباحثة مع (Jordan، 2005) و(Wittemeyer، 2011) بأن الدمج الشامل قد يتطلب أشكالاً مختلفة من الخدمات، ويمكن اعتبار غرف المصادر جزءاً ضرورياً من الدمج الشامل، ولكن مسؤولية الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية، في نظام دمجي شامل حقاً، تقع على عاتق الجميع لا على معلم غرفة المصادر وحسب.

يقدم مشروع التعليم الجامع في القدس الشرقية وجهة نظر حول الدمج الشامل (FN 4.13)، متحدياً الطريقة التي يتم من خلالها النظر إلى غرف المصادر واستخداماتها.

تجدر الإشارة أيضاً إلى وجهة نظر جمعية أصدقاء التوحد، الذين لا يرون أية احتمالات لدمج الأطفال والشباب، إلا أنهم بدلاً من ذلك، يمتلكون اقتراحاً طموحاً لبناء "قرية" التوحد، بحيث تكون مشابهة لقرية أنشئت في غزة من قبل جمعية الهلال الأحمر (FN 4.11). لا تملك جمعية أصدقاء التوحد أي تمويل للقيام بهذا المشروع، ولكن يعتبر هذا الاقتراح لخدمات منفصلة أمراً مفهوماً، في بيئة يتم فيها استبعاد الأطفال ذوي التوحد من التعليم المقدم للأطفال الآخرين.

هناك فرصة للتفكير في قضية الدمج الشامل على نطاق أوسع، ويرتبط ذلك بالنقاشات التي تجري حول التعليم في فلسطين. ففي الوقت الذي يطرح تساؤل حول مدى فاعلية أساليب التدريس التقليدية والجامدة (Wahbeh، 2011; Al-Ramahi & Davies، 2002) قد يكون من المناسب النظر إلى الممارسات الجيدة في مجال دمج الأطفال ذوي التوحد في المدارس.

ويمكن رؤية الممارسات الجيدة في تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد، كنموذج للتفكير في احتياجات جميع الأطفال، لما له من آثار على نطاق أوسع، ويستند هذا النموذج إلى الملاحظة وفهم احتياجات الطفل واهتماماته، والبناء على نقاط القوة لديه، وذلك باستخدام أساليب مرنة، وتكييف المناهج وطرق التدريس من أجل تلبية احتياجات الأفراد.

إن الأساليب التعليمية الجيدة المتعلقة بالتوحد هي، عملياً، أساليب التعليم الجيد. يقوم مركز القطان بتطوير أساليب تدريس دمجية في عمله مع المعلمين، ويتم تصور الدمج بوصفه أحد جوانب التعلم التكاملي (FN 4.13)، فهم يعتقدون أن الأساليب الدمجية الشاملة والمتمايزة ينبغي أن تكون جزءاً من جميع البرامج المختلفة، وهذا أسلوب مبتكر لفلسطين.

إن دمج الأطفال ذوي التوحد يتطلب النظر إلى التوحد باعتباره اختلافاً مشروعاً، أما إذا كنا ننظر إليه باعتباره مجموعة من

القدرات العاجزة التي يجب إعادة إصلاحها، فإن أسلوبنا سيكون مختلفاً تماماً عن الأسلوب الذي يمكن أن نتبناه إذا نظرنا إلى التوحد كاختلاف مشروع.

تشير نتائج البحث إلى أن النموذج الطبي للتوحد هو الغالب في فلسطين، ويعتبر الأطفال في طيف التوحد محتاجين إلى "إعادة التأهيل" أو "العلاج". يلاقي النموذج الطبي معارضة العديد من الأشخاص ذوي التوحد، وفي الغرب معارضة الذين ينادون بضرورة وجود التقبل الاجتماعي للتعددية.

وقد ناقش البحث الفرق بين النموذج الطبي والاجتماعي للإعاقة، حيث تعتبر الفروقات بينهما أساسية للطريقة التي يتم اختيارها لتلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في مجتمعاتنا، ويجب اختيار اللغة المستخدمة بعناية كبيرة (المصطلحات)؛ لأنها تعمل على تشكيل سلوكنا إزاءهم.

1.3.7 إن العمل لبلورة فهم مشترك للدمج من خلال عملية الحوار والنقاش بين المعلمين والممارسين وأولياء الأمور وصناع القرار، مبادرة مفيدة قد تؤدي إلى التحرك نحو ممارسات دمجية شاملة.

2.3.7 يقدم إدخال مفهوم الدمج الشامل- كموضوع في جميع برامج المعلمين على النحو الذي اقترحه مركز القطان- نموذجاً يمكن تكراره من الآخرين المشاركين في تدريب المعلمين.

3.3.7 يجب أن تتحرى النقاشات في مجال التوحد والدمج الشامل الدقّة من حيث اللغة والمفاهيم التي يتم استخدامها.

4.7 بناء القدرات من أجل الخدمات المتعلقة بالتوحد

وجدت الباحثة أن الفلسطينيين يقدرون التعليم، ويناصرون حقوق الطفل، كما يشهد على ذلك التبني الكامل لاتفاقية حقوق الطفل من السلطة الوطنية الفلسطينية (الجهاز المركزي للإحصاء، 2011)، على أن نتائج الدراسة تشير إلى أولوية تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين.

إذا كانت معدلات انتشار التوحد هي نفسها في فلسطين كما هي عليه في المملكة المتحدة (Baird، G. et al، 2006)، فإنه من المحتمل وجود أكثر من 18،000 طفل ذي توحد في فلسطين، استناداً إلى إحصاءات تم الحصول عليها من ("وفا"، 2013). فضلاً عن حقوق الإنسان لهؤلاء الأطفال، كما هو منصوص عليها في اتفاقية حقوق الطفل، فإن هناك فرصة لأن يكون لدى هؤلاء الأطفال مخزون مهم من الإمكانيات، حيث تمكنهم مهاراتهم الفريدة وقدراتهم من أن يكونوا أعضاء ذوي قيمة في المجتمع، قادرين على المساهمة.

وجدت الأبحاث الحديثة بأن تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد تندرج أساساً ضمن عمل المراكز الخاصة في المجتمعات المحلية،

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

على أن هذه المراكز تعاني من صعوبات مالية. إن نظام التعليم الشامل يتحمل مسؤولية دمج جميع الأطفال، لهذا فقد تكون هناك حاجة إلى مجموعة متنوعة من الخدمات، كما تم نقاشه أعلاه (القسم 2.6).

7.4.1 إن الإشراف على المراكز ودعمها من السلطة الفلسطينية قد يدفعان الأطفال في هذه المراكز خطوةً أقرب إلى دمجهم، وقد يمهدان الطريق لمزيد من السلاسة في تقديم الخدمات بين المراكز والمدارس.

ومن المعروف أن واحداً أو اثنين من الأطفال ذوي التوحد يدرسون في المدارس الحكومية، وقد يكون هناك آخرون أيضاً يتأقلمون أو يكافحون من أجل التأقلم في المدارس، ولكي يتم إدماج المزيد من الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية يجب أن يكون هناك المزيد من التدريب.

إلا أنه يجب الانتباه للآثار المتعلقة بالموارد المترتبة على دمج الأطفال ذوي التوحد، الذين قد يحتاجون إلى التكيف مع البيئة المادية لتمكينهم من الوصول إلى المدرسة. فعلى سبيل المثال، قد يحتاج الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الحسية إلى مكان هادئ ، وربما في أوقات الاستراحة، لتجنب فرط الحساسية، وتعتبر الجداول البصرية الواضحة مفيدة للتأكد من أن الأطفال ذوي التوحد يفهمون ما يحدث وما الذي يتعين عليهم القيام به.

ووجدت الدراسة أن البيئتين المشاركتين في دراسة الحالة تقدمان نموذجاً للممارسات الجيدة في مجال العمل مع الأطفال ذوي التوحد، ومؤشرات النجاح التي تم تحديدها في البيئتين في الجدول 18 (أعلاه)، إضافة إلى التفكير حول ما إذا كان بالإمكان تطبيق هذه العوامل في المدارس الحكومية.

وهذا يعطي نقطة انطلاق للتفكير في الاحتياجات، وإضافةً إلى ذلك، يمكن استخدام المعايير الوطنية لـ (AET) (للتنزيل مجاناً من الرابط أدناه)، وذلك من أجل إثارة النقاش حول الخدمات، وبناء الممارسات الجيدة، وتحديد وإزالة العقبات المحتملة أمام تعليم الطلبة ذوي التوحد.

http://www.aettraininghubs.org.uk/wp-AET-National-/06/content/uploads/2012 Autism-Standards_distributed.pdf

2.4.7 قد تكون الخطوة الأولى نحو بناء القدرات هي التعريف بمشروع قيادي صغير في إحدى المدارس، وبناءً على ما سبق تعلمه وتحقيقه في مكان آخر، أعرب المشاركون في المجموعتين البؤريتين عن استعدادهم لدعم مدارس أخرى ترغب في دمج الطلبة ذوي التوحد، على أن هذا يعطي مصدراً قيماً نبني عليه، وسيتم نقاش المعرفة والمهارات بين الزملاء في القسم التالي.

3.4.7 إن عبء العمل المفروض على مرشدي التعليم الجامع كبير جداً (M1)، وقد قدم فاريل توصيات مفيدة إلى حد كبير، لزيادة أعداد مرشدي التعليم الجامع، وتطوير خبراتهم لتمكينهم من تقديم الدعم الهادف للدمج الشامل. (Farrell، 2007)

تتفق الباحثة مع ذلك، وسيكون- إضافة إلى ذلك- من المفيد إنشاء فريق متخصص في التوحد يتكون من مستشاري التعليم الجامع؛ وذلك لدعم دمج الأطفال ذوي التوحد.

4.4.7 تم تحديد وجود المعلمين المساندين في هذا البحث كأحد العوامل التي تساهم في تحقيق نتائج ناجحة في كلتا البيئتين، وهذا يتفق مع دعوة فاريل (2007)، لدعم تعيين المعلمين في المدارس الحكومية من أجل دعم الدمج الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية.

تشير الأبحاث إلى أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي التوحد (Parsons، 2009;Guldberg،2010، وآخرون)؛ وانطلاقاً من هذه المعرفة تم تأسيس وحدة التوحد في مركز الأميرة بسمة، حيث تكشف لنا هذه التوصية عن نقطة البدء بالعمل.

تعتبر استدامة المبادرات قضية مهمة في فلسطين، وقد أدى التمويل المحدود زمنياً من الجهات المانحة، في بعض الأحيان، إلى إحباط المشاريع قصيرة المدى، إلا أننا نحتاج إلى تجنب هذا الأمر.

5.7 التعاون والشراكة

لدى العديد من المجموعات والأفراد في فلسطين اهتمام وخبرة في مجال التوحد، ومع ذلك، فقد أظهرت الأدلة من البحث محدودية التعاون بين المجموعات والأفراد في هذا المجال. تتفق هذه النتيجة مع وهبة (2011) الذي وجد أن المعلمين غالباً ما يعملون في عزلة، وأوصى "بالمزيد من فرص التواصل بين المدارس والمجتمع المحلي" (P.48).

وهنا، تضيف الباحثة أن هناك حاجة للتعاون في العديد من الجوانب بين المهنيين في جميع التخصصات، وبين المهنيين وأولياء الأمور، وبين الدوائر الحكومية، حيث يمكن لمجتمعات الممارسة أن تقدم وسائل التمكين والتغيير، إلا أنه كان من المؤسف توقف عمل الائتلاف الفلسطيني للتوحد بسبب نقص التمويل (SP1).

1.5.7 هناك مجال للبدء من جديد أو تنشيط مجموعة من الآباء

والأمهات والمهنيين، الذين لديهم التزام مشترك للعمل مع التوحد في فلسطين لقيادة التنمية في هذا المجال، ويمكن خلق هذا الدافع من عدد من المصادر المحتملة مثل الحكومة وأولياء الأمور والمعلمين والممارسين والهيئات غير حكومية والهيئات الأكاديمية.

من الضروري عدم إغفال "الخبراء" الحقيقيين، على أن أولياء الأمور عالمياً بمثابة القوة الدافعة للتغيير فيما يتعلق بالعمل مع التوحد (فاينشتاين، 2010)، وقد أظهر البحث لنا أهمية دعم وإشراك أولياء أمور أطفال ذوي التوحد. وعالمياً، يمتلك الأشخاص ذوو التوحد صوتاً قوياً ومهماً، بشكل متزايد داخل الجماعات التي تسعى لتلبية احتياجاتهم.

لم يجد البحث أفراداً فلسطينيين في طيف التوحد ليكونوا دعاة للممارسة الجيدة، ولكن تلك الطاقة لهذا العمل تلوح في المستقبل بالتأكيد.

6.7 الكشف والتشخيص

كشف البحث عن وجود إحباط كبير في ما يتعلق بقلة توفر التشخيص السليم في فلسطين، وعلى الرغم من وجوب استناد الخدمات إلى احتياجات الأطفال ذوي التوحد بدلاً من التشخيص، فإن الكشف المبكر عن التوحد من شأنه أن يوفر صورة مفيدة لأولياء الأمور والمهنيين، وقد اقترحت جمعية أصدقاء التوحد مركزاً للتشخيص متعدد التخصصات من أجل التوحد.

1.6.7 التشخيص مسألة مهمة لا بد من التركيز عليها، كما أن التوحد مرتبط بأكثر من تخصص، ويتطلب ذلك التعاون على المستوى الحكومي لوضع خطة عمل لمعالجة مسألة التشخيص وحسمها.

7.7 الفلسطينيون كمبدعي معرفة

وجدت الباحثة أرضاً خصبة لبناء الأفكار والممارسات الجيدة، وقد قدمت القصص من بيئتين تعليميتين في البحث أدلةً قوية على الممارسات الجيدة فيما يتعلق بالتوحد في فلسطين. يعطي الجدول 12 (أعلاه) بعض الأمثلة على المبادرات الفلسطينية المهمة، والتطورات التي حدثت في مجال التوحد، وتتمحور الأمثلة حول بناء المعرفة الإنسانية والتفاهم، على أن هناك مبادرات أخرى كانت خارج نطاق هذا البحث.

وتتفق الباحثة مع ما يذهب إليه مركز القطان للبحث والتطوير التربوي من أنه "ينبغي على الشعب الفلسطيني أن يصبح منتِجاً للمعرفة بدلاً من مجرد كونه مستهلكاً لها" (QCERD، 2012).

1.7.7 سيكون التطور المنطقي في البحث لصالح شراكة المشاركين وغيرهم، للانضمام إلى المشروع من أجل تطوير المواد الملائمة ثقافياً، ووضع استراتيجية للتنمية في فلسطين. ثمة فرصة ليكون البحث جزءاً من مشروع تمت إثارته من قبل مركز التوحد للتعليم والبحوث لوضع نهج دولي لممارسة جيدة في مجال التوحد.

أخيراً، جاء على لسان أحد الذين قوبلوا: "نحن هنا على قطعة صغيرة من الأرض في فلسطين، ولكن ما زلنا نرى أنفسنا قادرين على المساهمة بشيء ما.. على المستوى الدولي" (U1).

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

ملحق 1

ملف التقييم

الطالب:_____ **السنة:**_____ **التاريخ:**_____

تتم الإجابة عن هذا الملف بناء على ملاحظة الطالب في عدة سياقات، بالإضافة إلى معلومات من أولياء الأمور والطاقم الذين هم على معرفة جيدة بالطالب.

	التفاعل الاجتماعي	صعوبة بالغة	صعوبة إلى حد ما	لا يوجد صعوبة
1	يشارك الآخرين بالنشاط.			
2	يشارك الطلبة الآخرين اهتمامهم.			
3	فهم العواطف ومشاركتها.			
4	تطوير الصداقات.			
5	إظهار التعاطف.			
6	يفهم وجهات نظر الآخرين.			
7	توقع وفهم سلوك الآخرين.			
8	فهم القوانين الاجتماعية.			
9	التصرف بطريقة ملائمة في المواقف المختلفة.			
10	انتظار الأدوار.			
11	إظهار الوعي بالمكانة.			
تعليقات:				

	التواصل الاجتماعي			
1	استخدام اللغة وظائف مختلفة.			
2	المشاركة في المحادثة بشكل ملائم.			
3	الوعي لاحتياجات المستمع.			
4	استخدام تعابير الوجه وتواصل العين.			
5	استخدام لغة الجسد بشكل متعارف عليه.			
6	فهم التعليمات الشفوية والمعلومات المعطاة بشكل فردي.			
7	فهم التعليمات الشفوية والمعلومات المعطاة للصف.			
8	فهم استخدام الآخرين لتعابير الوجه ولغة الجسد.			
9	فهم اللغة المجردة وغير الحرفية.			
10	فهم المعنى الضمني.			
تعليقات				

	مرونة التفكير			
1	تقبل التغييرات على الروتين.			
2	تقبل التغييرات على البيئة.			
3	نقل المهارات لمواقف جديدة.			
4	تحويل الانتباه من مهمة لأخرى.			
5	المشاركة في اللعب الخيالي.			
6	الاختيار وأخذ القرارات.			
7	التخطيط والتنظيم.			
8	حل المشاكل.			
9	اهتمامات محدودة أو هاجسية أو قوية.	نعم		إذا نعم، أعط أمثلة:
		لا		

تعليقات:

اختلافات حسية (استخدم لائحة الحسية كقاعدة تستند إليها تعليقاتك)

تعليقات:

تنظيم العواطف

ما هي النشاطات الأكثر متعة أو إثارة لاهتمام للطالب؟	
ما هي النشاطات المملة أو التي تخلق استياء للطالب؟	
هل يستخدم الطالب أية استراتيجية للتهدئة (الاهتزاز مثلاً)؟	
هل يستجيب الطالب للدعم المقدم من الآخرين؟ إذا نعم، كيف؟	
كيف تعلم أن الطالب مرتبك أو مستاء؟ ما هي العلامات؟	

مساهمة الطالب:

الدعم

ما هي الاستراتيجيات المفيدة التي قمت بإيجادها؟ (من أجل الحصول على انتباه الطفل، أو دعم التواصل، أو التعامل مع المشكلات السلوكية).	

أكتب نقاط قوة الطالب الرئيسية
أكتب الصعوبات/ التحديات
أي معلومات أخرى مهمة عن الطالب
هؤلاء المشاركون في عمل هذا التقييم (الوالدان والمعلمون وأساتذة الدعم.. إلخ)

توقيع:_____ **التاريخ:**_____

هذا ملف التقييم الذي وضعته إلين أشبي مع بعض الأفكار التي تمت الاستفادة منها من نموذج (SCERTS، 2006).

جانب من اليوم الدراسي حول «تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

ملحق 2

قائمة السمات الحسية للطلبة (للإتمام من الطاقم)

(تم تحضيرها استناداً إلى الملف الحسي من بوغداشينا، 2003)

ضع إشارة (صح) على ما ينطبق، وخذ بعين الاعتبار أي من الطاقم التعليمي بحاجة لهذه لمعرفة هذه البنود.

إن أمكن، أكمل هذه القائمة بالنقاش مع الوالدين أو من يرعون الطالب والطالب نفسه.

الرقم	البند	نعم	لا	لا أعلم	الإجراء المطلوب
1	يقاوم التغييرات على الروتين المألوف.				
2	لا يتعرف على الأشخاص المألوفين عند لبسهم ملابس غير مألوفة.				
3	لا يحب الإضاءة المشعة.				
4	يكره ضوء النيون.				
5	يخاف من وميض الضوء.				
6	يغمض عينيه (مرات بيديه) في الضوء الشديد.				
7	متعلق بالضوء.				
8	مفتون بالأجسام المشعة والألوان الخافتة.				
9	يلمس جدران الغرف.				
10	يستمتع بأنماط معينة (القرميدية، المخططة مثلاً).				
11	يفقد صوابه بسهولة.				
12	يخشى المرتفعات والمنحدرات والسلالم الدوارة.				
13	لديه صعوبة التشبث بالجدران؟				
14	يندهش عندما يقترب منه الآخرون.				
15	يشتم، يلحس، يلصق الأشياء والأشخاص.				
16	يبدو أنه لا يرى ألواناً معينة.				
17	يستخدم الرؤية المحيطية عند قيامه بمهمة ما.				
18	يجدها أسهل عليه أن يستمع دون النظر إلى الشخص.				
19	يتذكر الأماكن والمسالك بشكل جيد لدرجة كبيرة.				
20	بإمكانه حفظ كميات كبيرة من المعلومات في مواضيع معينة.				
21	يجد الأماكن المكتظة صعبة.				
22	يفضل الجلوس في مؤخرة المجموعة أو مقدمة المجموعة.				
23	يسكر أذنيه عند سماعه أصواتاً معينة.				
24	بإمكانه سماع أصوات لا يسمعها الآخرون.				
25	يستاء عند سماعه أصواتاً معينة.				
26	يضرب بعنف الأشياء والأبواب.				
27	ينجذب للأصوات والضوضاء.				
28	لا يحب المصافحة أو يعانق				
29	يحب المعانقة إن اخترت ذلك.				

30	يسمع فقط الكلمات الأولى من الجمل.				
31	يكرر بالضبط ما قاله الآخرون.				
32	ذاكرته السمعية جيدة جداً، يحفظ الأغاني والقوافي.				
33	يكره ملمس بعض الأقمشة والمواد.				
34	يبدو أنه لا يعرف الألم أو الحرارة.				
35	يكره بعض الأطعمة والمشروبات.				
36	يسعى إلى الشعور بالضغط الجسدي بالزحف تحت الأشياء الثقيلة.				
37	يعانق بشدة.				
38	يتمتع بالإحساس في بعض المواد.				
39	يكره بعض الروائح اليومية.				
40	يأكل المواد غير الصالحة للأكل.				
41	يحب أن يقدم له الطعام بطريقة معينة.				
42	يكره الطعام الممضوغ أو القاسي (الذي يقرش).				
43	ذو حركات خرقاء ويصطدم بالناس والأشياء.				
44	يجد التحرك بالعضلات الدقيقة صعباً.				
45	يجد صعوبة في الركض والتسلق.				
46	يصعب عليه ركوب الدراجة الهوائية.				
47	لا يعرف مكان الجسم في الفضاء المحيط.				
48	لديه توازن ضعيف.				
49	يخاف من الأنشطة الحركية اليومية من قبيل التأرجح والتزحلق.				
50	لديه توازن جيد للغاية.				

الهوامش:

* هذا مشروع بحثي حول احتياجات الطلبة ذوي التوحد في مرحلة التعليم الرسمي(Education and inclusion for children with autism in Palestine)، بالتعاون ما بين مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ومركز التوحد للتعليم والبحث في بريطانيا(ACER) . وقد أجرته الباحثة إلين آشبي أثناء زيارتها لفلسطين خلال الفترة ما بين تشرين الأول 2011 وتشرين الثاني 2013، وستقدمه الباحثة كأطروحة دكتوراه لجامعة (بيرمنغهام). وقد قام مركز القطان للبحث والتطوير التربوي بتوفير الدعم والتواصل مع المدارس والمناطق وتنظيم المساقات واللقاءات والورش والأيام الدراسية لمناقشة الدراسة مع الجهات ذات الاهتمام في هذا المجال، وذلك على مدار السنتين. وقد ساعدت بشكل مباشر في البحث والترجمة والزيارات الميدانية للمدارس الباحثة رشا مصلح. ينقسم البحث إلى قسمين: الأول دراسة حالة مع بُعد البحث الإجرائي في بيئتين تعليميتين؛ الأولى في الضفة الغربية، والثانية في القدس الشرقية. ويقدم البحث عرضاً لوجهات النظر العالمية التي تتعلق بممارسات العمل مع الأطفال ذوي التوحد، حيث تشكل هذه الآراء الإطار الذي يرتكز عليه هذا البحث. وسيقوم مركز القطان للبحث والتطوير التربوي لاحقاً بنشر البحث باللغتين العربية والإنجليزية على شكل كتيب.

1 إلين آشبي (Elaine Ashbee) باحثة دكتوراه (سنة ثالثة) في جامعة بيرمنغهام Birmingham في بريطانيا. تختص اهتماماتها البحثية بمواضيع التوحد والأطفال وإدماجهم في التعليم. عضو في العديد من المنظمات والمؤسسات المعنية بالتوحد مثل مركز أبحاث التوحد (Research Autism)، ويست ميدلاندز للتوحد (Autism West Midlands)، والجمعية الوطنية للتوحد (National Autistic Society).

2 تم تغيير أسماء الأطفال للحفاظ على السرية.

3 الحب لا يقهر كل شيء (ليس الحب وحده كافياً).

4 التواصل الاجتماعي، المرونة العاطفية ودعم المعاملات.

5 مراجعة الأبحاث ترتبط بـ: 1) قضايا الترجمة. 2) التجمعات الممارسة ليست جزءاً من التقرير، إلا أنها ستكون جزءاً من رسالة الدكتوراه.

6 الويكي (wiki) هي تطبيق ويب مجاني يسمح للأشخاص بإضافة أو تغيير المحتوى بالتعاون مع الآخرين.

7 تم تطوير شهادة دبلوم متخصصة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة بيت لحم الأهلية، وهي الأولى من نوعها في الضفة الغربية.

8 لقد تم استخدام البيانات المستخرجة من المقابلات لتغذية البحث السياقي.

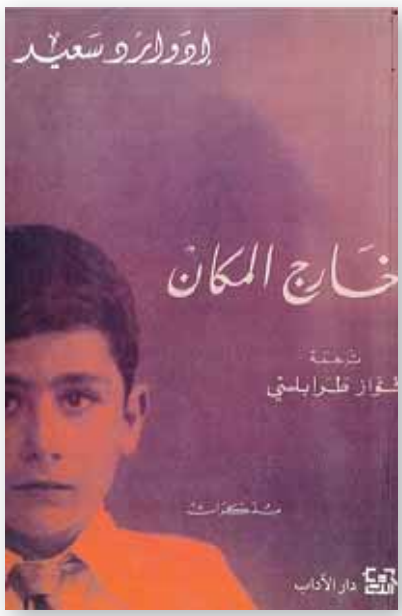
التربية العاطفية في مذكرات إدوارد سعيد

د. عبد المالك أشهبون

عندما نطأ عتبة موضوع التربية العاطفية في الثقافة الغربية، يتبادر إلى الأذهان مباشرة اسم جوستاف فلوبير (Gustave Flaubert)، من خلال مؤلفه الشهير: **التربية العاطفية** (*L'Educationsentimentale*)، مروراً بالسلسلة الشهيرة رواية الوردة (Roman de la rose) التي دشنها الكاتب المرموق كيوم دولوريس (Guillaume de lorris)، وصولاً إلى كتابات كل من مارسيل بروست، وأندري بروتون، وبوريس فيان، وجيمس جويس ... فأغلب هذه الأعمال الأدبية كانت تحكي، أو تجعلنا نعتقد أنها تدور بالأساس حول موضوع «التربيات العاطفية»، بمعنى آخر: التربية بواسطة العاطفة. فالقصة في نظير هذه المواضيع تتلخص عادة في لقاء رجل وامرأة، يتحابان ثم يتخاصمان وأخيراً يفترقان ....

غير أن ما يبرر انتشار رواية التربية العاطفية على نطاق واسع، هو أنها كانت تشكل -في فترات زمنية محددة من التاريخ البشري- قوة رمزية فرضها نموذج تصور العلاقة بين الرجل والمرأة، وذلك من أجل تمرير طرائق وأساليب لنموذج التربية العاطفية المأمولة ....

والمتتبع للشأن الثقافي العربي برمته، سيلاحظ فتوراً كبيراً في إيلاء هذا الموضوع ما يستحقه من العناية والتركيز، ربما لأسباب لها صلة بطبيعة الموضوع الذي يصنف في مجال الطابوهات، التي ما زالت تحط بكلكلها الثقيل على عاتق الثقافة العربية برمتها ... فأن يحكي الكاتب عن تربيته العاطفية، يقتضي منه ذلك الفعل الجريء لحظات من التردد والارتباك والحيرة، ترتعد فيها الأصابع وهي تخط الجمل الأولى في رحلة استكشاف حقيقة الذات، التي يراد لها أن تتعرى أمام الآخر. ربما كان الالتباس سبب هذا الفشل، وبخاصة حين يحاول المرء فتح «دفتر العمر»، واستعادة كل من



غلاف كتاب **خارج المكان** تظهر فية صور فوتوغرافية لإدوارد سعيد وهو طفل.

تركوا ذكريات فيه، أو خلّفوا جراحاً لا تكون قد التأمت بعد مع مرور الأيام.

ولقد بات من المألوف أن الكلام في موضوعات الجنس والدين والسياسة، لا يزال في بلداننا العربية محظوراً بهذه النسبة أو تلك. فإذا كانت هذه الإكراهات تطول بعض الكتابات التي يصرح أصحابها -علناً- بأنها تندرج في نطاق الخيال (روايات، قصص، مسرحات ...)، فما بالك إذا جاء الكلام في صيغة اعترافات، أو يوميات، أو مذكرات!؟

فالسيرة الذاتية التي تعلي من شأو البوح غير منتشرة على نطاق واسع، بسبب عدم توفر شجاعة المواجهة في وطننا العربي؛ إذ إن معظم الكتاب يحجمون في الكشف عن حياتهم السرية لما في ذلك من صدمة للأقارب والقراء معاً، لذا نرى أن هذا النوع من الكتابات في عالمنا العربي لم يبلغه إلا عدد نادر من الأدباء العرب،

وأول رواده: محمد شكري في روايته الشهيرة: **الخبز الحافي**، وهي الرواية التي ظلت ممنوعة ردحاً من الزمن في معظم الأقطار العربية، لما فيها من كشف صادم للحياة السرية للأديب ... .

من هنا، تحفظ الكثير من الباحثين تجاه السير الذاتية التي كتبها عدد من كبار الأدباء العرب (السيرة الذاتية من المنظور التقليدي)، لأنها في نظرهم ليست سيراً ذاتية، بالمقارنة مع ما تتسم به السير الذاتية في الأدب الغربي، من جرأة وجسارة وعمق في البوح، حتى غدت لهذا النوع من الكتابات جمالية من نوع خاص، تتعلق بطبيعة هذه الآثار التي يخطها الكاتب، وهو بصدد حكي جوانب الذات الحميمة، إلى درجة يمكن القول معها: إن محكي الذاكرة ما هو إلا محكي ذاكرة الأحاسيس والعواطف بامتياز ... .

1. أقصى درجات البوح في كتاب «خارج المكان»

القارئ المتفحص لكتاب **خارج المكان** لإدوارد سعيد، سيلفيه -لا محالة- نصاً غنائياً، جميل الصنعة، ويبلغ أحياناً درجات من الصراحة، حيث يكشف فيه إدوارد سعيد دقائق ماضيه الشخصي، ويستعرض الأفراد الذين كوَّنوا شخصيته ووسموها بميسمهم الخاص، ومكَّنوه، بالتالي، من أن ينجح في مسار حياته المهنية والشخصية، ليصبح -بعد ذلك- واحداً من أبرز مثقفي عصرنا الحاضر. فقد كان جوابه الثابت على مشقات مرضه المتزايدة هو الإكثار من الاستذكارات، ومحاولات إحياء نتف من حياةٍ عاشها، أو استحضار شخصيات غابت عن بصره لكنه يستدعيها هذه المرة عبر بوابة ذاكرته الموشومة ... .

أما عنصر الجِدَّة في هذه المذكرات، فيكمن في درجة البوح التي يصلها الكاتب، على الخصوص في أمور تتعلق بتربيته العاطفية، ومغامراته السرية، وعلاقاته الغرامية ... ذلك أن جرعة البوح1 قوية في هذا الكتاب، وهذا ما دفع بصديق لإدوارد أن صرح له: «إن بعض ما ورد في كتابي لا يُسِرّ به إلا لطبيبه النفساني. وأنا طبعاً مدرك أن الكتابة الصريحة عن الذات نادرة في تراثنا. وإني آمل أن يسهم هذا الكتاب في تنمية هذا التقليد».[2]

من هنا وجب التنبيه -حسب إدوارد سعيد- مسبقاً وقبل كل شيء، إلى أنه «لا يزال العديد من الأشخاص الوارد وصفهم هنا على قيد الحياة، ولعلهم سوف يخالفونني تشخيصي لهم وللآخرين، بل قد يستاؤون منه (...). وأرجو أن يكون واضحاً أيضاً، أني، بصفتي راوي هذه السيرة، وواحداً من شخصياتها، لم أُعفِ نفسي قصداً من السخرية ولا من الروايات المحرجة».[3]

فهل سيشذ هذا الكتاب عن النمط السائد في الكتابات الذاتية بجعل الذات أكثر قدرة على الخروج إلى العالم الخارجي ببهاء عريها؟ وهل سيفتح الكاتب أمامنا تلك الدهاليز المقفلة المعتمة التي عادة ما تكون موضوع تكتم شديد؟

2. التربية العاطفية من المنظور التقليدي

يمكن القول إن هذه الأعمال الاستعادية التي تُروى بضمير المتكلم، والتي تقدم على أنها سير ذاتية أو تدور في فلكها، هي روايات في التربية العاطفية أو الاجتماعية، بدرجات تتفاوت بتفاوت درجات البوح والاعتراف من كاتب لآخر. وهنا نجد شخصية إدوارد سعيد

مستلة من كتاب **خارج المكان** ويصفها إدوارد سعيد كما يلي «صور عائلية لآل سعيد وآل منصور، أبناء خؤولة أبي من الدرجة الثانية. التُقطت قبل تفرقنا جميعاً امام منزل آل منصور، حوالي 1946- 1947».

الكهل والمنهك بألم المرض الخبيث، يحكي عن الاضطرابات النفسية والعاطفية التي عاشها، متصوراً أنه بهذا المحكي يستطيع أن يبلغنا ماهية هذه الاختلالات العاطفية، وطبيعتها، وبالتالي كيفية التغلب عليها من خلال طريقة تعامله معها، ومعها يخبرنا كيف أصبح ما هو عليه الآن بعد رحلة العمر الطويلة ... .

لا بد من التأكيد، في هذا المضمار، على الارتباط الوثيق بين اللحظة الحاسمة في تاريخ تطور شخصية إدوارد سعيد المراهق على المستويات النفسية والجسمية والذهنية كافة، وبين لحظات القلق التي تلازمه، والناتجة أساساً عن الحرمان الذي يعانيه في مجال التربية العاطفية، على الخصوص إذا كانت هذه ناتجة عن طبيعة التربية التي يتأطر في خضمها: تقليدية المظهر والمخبر معاً ... .

فقد تعوّد الإنسان العربي أن يعيش فرديته مخاتلة لا مجاهرة («وإذا ابتليتم فاستتروا»). يمارسها سرقة لا انتزاعاً، ويظل يعيش ممارستها كخطيئة لا كحق طبيعي. ومرد ذلك التربية السلطوية الزجرية التي يتلقاها الفرد في محيط مسيج بالممنوعات والمحرمات، وهي تربية لا تنمي الاستعداد للمجابهة والمواجهة بقدر ما تشجع على المراوغة والتحايل والكذب. لأن فرداً ينشأ داخل هذا الحصار المشدد، «سيتعلم منذ الصغر التفنن في طرق المراوغة والمخاتلة ومحاولات بلوغ إرضاء الرغبات سراً، في الوقت الذي يسعى فيه إلى الظهور بمظهر النموذج المنضبط لقواعد السلوك المرضية التي توفر عليه العقاب وتجلب له المكافأة.[4]

هناك مجموعة من العوائق التي تعوق هذا المسار العاطفي السليم في حياة إدوارد سعيد: هناك الأسرة التي تمارس ضغطاً كبيراً على الفتى، والتربية الدينية، والخطابات الاجتماعية التي تريده أن يظل عفيفاً وراهباً أكبر مدة ممكنة ... كل ذلك يؤكد قوة الانتظار الطويل للمراهق من أجل تحقق رغباته العاطفية المؤجلة إلى أجل غير مسمى.

وهذا ما يعترف به إدوارد، إذ يصرح أن المسألة الأساسية في حياته وقتذاك كانت هي الجنس، أو بالأحرى «الحظر الذي ألقاه أهلي على تدخلهم في حياتي، وتعطيلهم لمفاعيله حين لم يكن بمقدورهم طرده منها. تصورْ أني حين غادرت الولايات المتحدة العام 1951، وأنا في الخامسة عشرة من العمر، كنت ما أزال متبتلاً كلياً ومعاشرتي الفتيات معدومة. حتى إن أفلاماً مثل «قطاع الطرق» «ومبارة تحت الشمس» وحتى «فابيولا» المسرحية ذات الأزياء التاريخية التي تمثل فيها ميشيل مورغان، وقد رغبت رغبة شديدة في مشاهدتها، كانت محظورة عليَّ بحجة أنها «غير مناسبة للأطفال».[5]

مستلة من كتاب **خارج المكان** ويصفها إدوارد سعيد كما يلي «أسفل: زفاف أليف موسى، شقيق والدتي البكر في حيفا، 1946، جدتي لأمي، منيرة تعتمر العمامة وتقف مباشرة أمام ابنها العريس».

وإذا عدنا إلى عامل الأسرة، سنجده يلعب دوراً أساسياً في تمكين إدوارد سعيد من تربية عاطفية تقليدية، من خلال علاقته الوطيدة بأمه من جهة، وعلاقته المتوترة بأبيه من جهة ثانية ... .

3. بعض عناصر التربية العاطفية التقليدية من منظور الأم

إن المتفحص لمذكرات إدوارد سعيد سيجد أن شخصية الأم كان لها دور مؤثر بهذا الشكل أو ذاك في سيرة حياته ... لقد كانت هي الرفيقة الأقرب إليه خلال ربع قرن من حياته. ولا يخفي إدوارد سعيد تأثره بالعديد من وجهات نظرها وعاداتها ... من قلق يشل إرادتها إزاء تعدد احتمالات التصرف، وعدم استقرار عميق الجذور، يضارعه مخزون لا ينضب من الحيوية الذهنية والجسدية، واهتمام عميق بالموسيقى واللغة وبجماليات المظهر والأسلوب في الشكل، وربما ميل متضخم إلى الحياة الاجتماعية بتياراتها، وما تحمله من طاقة على السعادة والحزن، ونزوع لا يرتوي إلى تنمية الوحدة بما هي شكل من أشكال الحرية والعذاب في آن معاً.

غير أن اللافت للنظر أن حديث الأم مع ابنها بخصوص قضايا التربية العاطفية، عادة ما يتسم بالنفور كلما ورد موضوع الجنس أو العلاقات الجنسية في حديثهما. فقد كان حديثها عن إيفا -عشيقة ابنها- يتلازم عندها بغضب غير مفهوم. من هنا كان إدوارد -في مثل هذه الحالات الحرجة- يحاول تجاهل شعور ملح بأنه يعنيها بمعنى ما، حتى وإن تظاهرت بأنها غير معنية بعلاقة ابنها بإيفا عشيقته ... أما مصدر هذا الغضب، فيجد له أكثر من سبب في طبيعة علاقتها بابنها؛ فحبها له يعني أنها تعتبر أي ارتباط عاطفي آخر انتقاصاً من سيطرتها عليه، وإبدالاً لا تطيقه بأي حال من الأحوال.

إنها نموذج الأم التقليدية جداً في تصورها لطبيعة العلاقة بين الرجل والمرأة، بحيث تعتقد أن آخر مطاف تنتهي إليه كل علاقة غرامية وجوباً هو الزواج، على الرغم من اشمئزازها من الجنس، وتصورها أن الزواج نشاط هامد وغير مبهج أساساً، يُفترض به أن يدوم إلى الأبد؟

ومن جهة أخرى، فقد كان إدوارد سعيد على غير اقتناع بفحوى هذا التصور، حيث يغدو الزواج هو أفق كل تربية جنسية (حسب تعبير غوته)، رافضاً، بطريقة طفولية، الاعتراف بأن الزواج هو المآل المنطقي لعلاقته بإيفا التي دامت أكثر من سنتين.

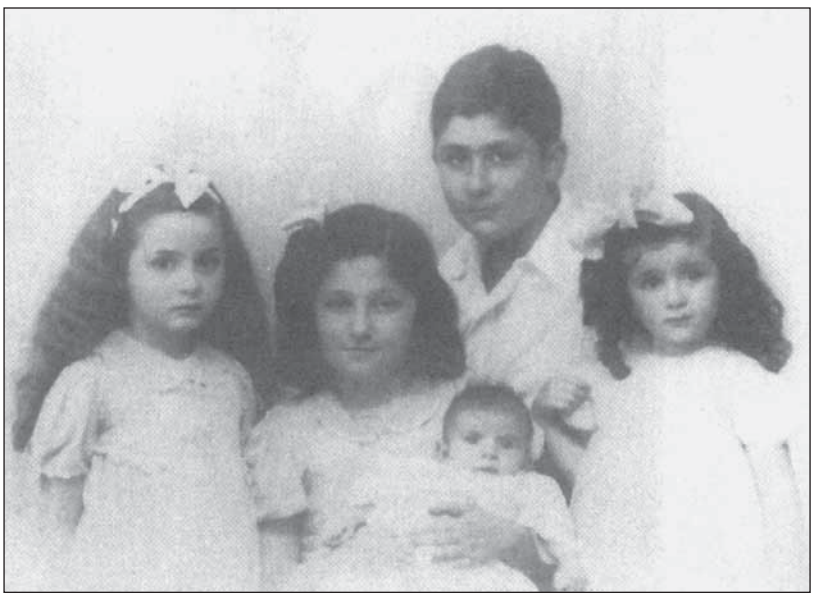
ولقد ظل إدوارد سعيد محافظاً على إيقاع علاقته بإيفا طوال سنتي (1957 - 1958) قبل الذهاب إلى هارفارد لمتابعة دراساته العليا. كما ظلت علاقاتهما الجسدية متقدة ولكنها غير متحققة؛ «لأن كلينا يفكر أننا إذا اجتزنا ذلك الخط الأحمر صرنا زوجاً وزوجة بالمعنى الكامل للكلمة ... خلالها صارت إيفا محاوري الجديد، وحلت محل أمي في ذلك الدور، التي سبق أن لاحظت تحول اهتمامي بها وقربي منها إلى تلك المرأة الأخرى».[6]

غير أن ما وجب تسجيله بهذا الصدد، هو رفض الأم للعلاقة الغرامية، لأنها كانت شديدة الغضب والنفور من هذا الأمر. أما حينما طلبت منها إيفا إقناع سعيد بضرورة الزواج من ابنها، فنجدها تبدي رفضها بطريقة غير مباشرة، بدعوى أن ابنها لا يستطيع تحمل مسؤولية الزواج، وأنه شخص لا يعتمد عليه ... وبهذا الرفض غير المبرر، تستعيد أم سعيد ابنها للمرة الثانية، وتنتزعه من حضن إيفا، بعدما ظنت أنه انفصل عنها، وإلى غير رجعة. غير أن الجديد هذه المرة، أن أمه جعلته ينظر إلى علاقته بإيفا نظرة جديدة، ولكنها سلبية.

وعليه، فلا هو مؤهل لتحمل مسؤولية مؤسسة الزواج كما تقتضيه العادات والتقاليد، ولا هو قادر على إقناع إيفا بالحفاظ على العلاقة كما كانت (علاقة غرامية فقط) ... وهنا تجلت مظاهر التردد والارتباك في تصور إدوار سعيد لمفهوم العلاقة الجنسية، حيث شكل تصوره هذا انقلاباً على الأعراف والتقاليد والعادات ... لتؤول تلك العلاقة المتقدة بفعل تعدد وجهات النظر المختلفة والمتضاربة (الأم/إيفا/سعيد) إلى قصة حب جميلة في «دفتر العمر» تحكي ذكريات حب مقطوع لم تكتمل أطوار فصوله، ولم ينته نهاية سعيدة كما في أحلام الفتيان والفتيات.

يعيدنا هذا الحديث إلى المقولة الذهبية الشهيرة: «ليس هناك حب سعيد» ... وذلك ما عبر عنه في سياق آخر الشاعر الفرنسي لويس أراغون في مرحلة عصيبة كانت تمر بها علاقته بإلزا (Elsa) بداية 1943، وذلك لسبب واحد هو أن مفاهيم الرجل والمرأة حول هذا الموضوع، هي أكثر تباعداً وتعارضاً في جوهر تصور هذه العلاقات ... .

فبعد سنوات أرته أمه قصاصة خبرية في الأهرام تعلن خطبة إيفا إلى ابن عمها، الأمر الذي حرك في سعيد رغبة في تعويض هذا الحدث العاطفي المؤلم في حياته، ليقوم بمغامرة زواج فاشلة في



مستلة من كتاب **خارج المكان** ويصفها إدوارد سعيد كما يلي «صورة عائلية حوالي 1946- 1947. من اليسار جين، روزي، أنا في الحادية عشرة، جويس، الطفلة غرايس».

ذاك الأسبوع (كرد فعل)، ولكن حقيقة زواجه الأول كان قصيراً وبائساً، «وهو ما عمّق من شعوري المُحبِط بأني لا أستحق إيفا، التي لم ألتقها مجدداً خلال السنوات الأربعين التي تلت».[7]

ويبدو أن للأب وجهة نظر أخرى في طبيعة تأهيل إدوار سعيد، كيما يصبح في مستوى تحمل المسؤولية، بعيداً عن أحضان والدته التي يرتبط بها ارتباطاً شديداً. فقد قرر الأب، وبكلفة باهظة، إرسال أربعة من أبنائه للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية (اكتفت شقيقاته بالكلية فقط).

مستلة من كتاب **خارج المكان** ويصفها إدوارد سعيد كما يلي «صورة عائلية لمناسبة عيد زواج والدي الخامس والعشرين. في الصف الأمامي: جويس، هيلدا، وديع، غرايس. الصف الخلفي: أنا وروزي وجين».

فكلما أمعن سعيد في التفكير في ذلك، ازداد اقتناعاً بأنه كان يعتقد أنْ لا أمل له في أن يصير رجلاً إلا إذا صرَم علاقته بالعائلة، ثم إن بحثه عن الحرية، وعن تلك الذات المتوارية خلف «إدوارد»، ما كان ليبدأ أصلاً لولا ذلك الصَّرْم؛ لذا عليه أن يرى إليه بما هو حدث سعيد، على الرغم مما أورثه من وحدة وتعاسة لفترات طويلة جداً.

إن الدرس البليغ الذي يتوجب على المتلقي أن يكون مدركاً لفحواه في هذه المذكرات: أنه من الخطأ الحديث عن كيفية تعلمنا كيف نحب ونتلذذ، ونكون سعداء، لأننا لا نتعرف على هذه الحقيقة إلا في وقت متأخر، أي في نهاية كل علاقة عاطفية ... وهذا ما يؤكده صاحب **مجنون إلزا** (لويس أرغون): "إن زمن التعرف على كيفية أن يعيش الإنسان الحياة، لا تأتي إلا في لحظات متأخرة».

في النهاية، نجد أنفسنا أمام بورتريه كاتب كبير، يعترف بجرأة نادرة أنه مهووس بالحب دون أن يستطيع أبداً إشباع هذه الرغبة المتقدة في دواخله. أما إيراد تلك العلاقات الحميمة في هذه المذكرات، فليس الهدف منها جذب القارئ وأسره، على الخصوص أن كل ممنوع مرغوب فيه، ولكن تناول هذه المسائل ذات البعد الجنسي في هذه المذكرات، يتجاوز الرؤية الشبقية البسيطة، ليتم طرحها في سياق سوسيوثقافي، يجعل منها إشكالات ذات بعد خطير في تكوين الأفراد والجماعات في وطننا العربي. وهنا يقودنا مفهوم التربية العاطفية صعداً إلى «رواية التعلم» (*Livre d'apprentissage*)، وهو استراتيجية كل كتابة في هذا المجال بالضبط. فمن منظورنا الخاص، إن الهدف من نقل خبرة عاطفية ما ثلاثي الأبعاد: الوصول إلى معرفة علمية، وإيروسية وثقافية بخصوص هذا الموضوع الشديد الحساسية في ثقافتنا العربية.

كاتب من المغرب

الهوامش:

1 لا بد من التنبيه إلى أننا نفضل مصطلح «البوح» أكثر من مصطلح «الاعتراف»، فالاعتراف -كما هو متداول- يعود إلى المرجعية القانونية الجنائية أحياناً، والمرجعية المسيحية أحياناً أخرى، وفي الحالتين يصدر المفهوم عن خطأ مرتكب يقتضي الاعتراف، في حين لا يصدر البوح عن مثل تينك المرجعيتين.

2 إدوارد سعيد: **خارج المكان (مذكرات)**، ترجمة: فواز طرابلسي، دار الآداب، بيروت، ط:1، 2000، ص 12.

3 المرجع نفسه، ص 23.

4 عبد السلام مصباح. «عن السيرة الذاتية في الكتابة العربية»، **مجلة الكرمل**، العدد 61، خريف 1999، ص 113.

5 إدوارد سعيد. **خارج المكان**، مرجع سابق، ص 100.

6 المرجع نفسه، ص 313.

7 المرجع نفسه، ص 315.

الرياضيات واللغة والتواصل[1]

جهاد الشويخ

ملخص:

النظرة النمطية السائدة حول الرياضيات هي أنها مجردة وشكلية ورمزية، وبخاصة في الكتابة، حيث يختفي دور الإنسان. ومن أبرز أمثلة هذا التوجه هي الكتابة بصيغة المبني للمجهول، وسيطرة الجمل الاسمية، وإخفاء الفعل بحيث لا يظهر من يقوم بعملية الجمع، وكأن الرياضيات توجد بشكل مستقل عن الخبرات الإنسانية. لم تتقبل العديد من الدراسات فكرة انسلاخ الرياضيات عن الواقع البشري، حيث ركزت على الواقع الاجتماعي والثقافي لتعلم وتعليم الرياضيات، والنظر إليها كفعل اجتماعي يمكن تفسيره من خلال ربطها باللغة. ومع التطورات التي حدثت في مجال اللسانيات الاجتماعية (sociolinguistics) بشكل خاص، والنظر إلى اللغة كنظام سيميائي لبناء المعاني، برزت السيميائية الاجتماعية التي تناولت أنظمة سيميائية أخرى للتمثيل والتواصل كالصور والإيماءات.

أتناول هنا العلاقة بين اللغة وتعلم وتعليم الرياضيات، ودور الأولى في تحليل الخطاب الرياضي، والكشف عن صورة الرياضيات المقدَّمة في مناهج الرياضيات المدرسية الفلسطينية، من خلال تتبع مفهوم رياضي إحصائي في صفوف مختلفة. ثم أختم بتبعات تربوية لتحليل كهذا.

توطئة:

النظرة النمطية السائدة حول الرياضيات هي أنها مجردة وشكلية ورمزية (Morgan, 1996). ولعل أبرز مظاهر هذه النظرة هي الكتابة في الرياضيات، التي يجب إخفاء دور الإنسان في الفعل الرياضي فيها. ولقد عبّر عن هذه الفكرة ديفيز وهيرش في كتابهما **الخبرة الرياضية** (Davis & Hersh, 1981)، عندما قدما وصفاً للكتابة السائدة في الرياضيات التي يجب أن يتبعها الرياضي المثالي:

> يجب أن تتبع كتابته [أي الرياضي المثالي] عرفاً غير قابل للكسر: إخفاء أي علامة أن المؤلف أو القارئ المقصود هو إنسان (p. 36).

ومن أبرز أمثلة هذا التوجه هي الكتابة بصيغة المبني للمجهول، وسيطرة الجمل الاسمية، وإخفاء الفعل (Halliday, 1975). مثلاً، تحويل الفعل **يجمع** إلى **مجموع** في «مجموع زوايا المثلث 180°»، بحيث لا يظهر من يقوم بعملية الجمع، وكأن الرياضيات توجد بشكل مستقل عن الخبرات الإنسانية (Morgan, 1996). قد يكون من نتائج هذا التوجه –إخفاء الفعل الإنساني في الرياضيات– تلك النظرة النمطية حول الرياضيات، بين الناس بشكل عام، وطلبة المدارس بشكل خاص، بأنها صعبة ومجردة، ولا علاقة لها بالواقع الإنساني.

هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي لم تتقبل فكرة انسلاخ الرياضيات عن الواقع البشري، وتحدّت التوجه المذكور، وركزت على الواقع الاجتماعي والثقافي والسياسي لتعلم وتعليم الرياضيات (مثلاً: Fasheh, 1997; Lerman, 1990). وأكثر من ذلك، من خلال النظر إلى الرياضيات على أنها فعل اجتماعي، حاول الباحثون/ات تقديم تفسيرات لهذا الفعل من خلال ربط الرياضيات باللغة (Pimm, 1987). ومع التطورات التي حدثت في مجال اللغويات الاجتماعية (sociolinguistics) بشكل خاص، والنظر إلى اللغة كنظام سيميائي لبناء المعاني (Halliday, 1978)، برزت السيميائية الاجتماعية التي تناولت أنظمة سيميائية أخرى للتمثيل والتواصل مثل الصور (Kress & Van Leeuwen, 2006)، والإيماءات (Radford, 2009).

أتناول في ورقتي العلاقة بين اللغة وتعلم وتعليم الرياضيات، ودور الأولى في الخطاب الرياضي. وأوجز وضع البحث "العربي" في هذا الموضوع. كما أعرض بعض الأمثلة من مناهج الرياضيات المدرسية الفلسطينية، مع تحليل لها حسب إطار نظري لغوي لتحليل النص الرياضي.

1. علاقة اللغة بالرياضيات

تطور البحث حول علاقة اللغة بالرياضيات كثيراً منذ الثلث الأخير من القرن الماضي. فقد انتقلت النظرة من الرياضيات كلغة إلى فكرة «السجل الرياضي» (Halliday, 1975)، إلى النظرة إلى الرياضيات كخطاب (Morgan, 1996; Pimm, 1987; Sfard, 2008)، بما فيها التطورات اللاحقة بأن هذا الخطاب هو متعدد صيغ التواصل (الصور والإيماءات والرموز إلى جانب اللغة). وقبل أن أتناول باختصار كلاً من هذه النظرات، لا بد من الإشارة إلى أن هذه النظرات تتفق على أن الفعل الرياضي هو فعل اجتماعي، وهو كأي فعل اجتماعي آخر يلعب التواصل (communication) فيه، وبالتالي اللغة كصيغة تواصل، دوراً جوهرياً.

الرياضيات كلغة:

قد لا تزال النظرة السائدة هي أن للرياضيات لغة خاصة: اللغة الرياضية التي تشمل الرموز والأرقام ومفردات رياضية خاصة (Morgan, 2000, 2009). ويتعدى الأمر ذلك، فالنظرة العامة السائدة بين الباحثين؛ سواء في الرياضيات أو في تعلم وتعليم الرياضيات، أن اللغة المكتوبة أو المحكية "نسخة ناقصة وغير دقيقة وغامضة من النظم الرمزية الرياضية" (Morgan, Ferrari, & Duval, Høines, 2005, p. 789). وحسب هذه النظرة، فإن تعلم الرياضيات هو اكتساب هذه اللغة، والقدرة على قراءتها والتحدث بها، وأن عدم تمكن الطلبة من ذلك سبَّبَ عدم قدرتهم على فهم الرياضيات و/أو اعتبارها موضوعاً صعباً. في مراجعتهم المفصلة لعلاقة اللغة بالرياضيات، تناول أوستن وهاوسن (Austin & Howson, 1979) فكرة التنقل بين الرمزية الرياضية واللغة "الطبيعية" كأحد مصادر صعوبة تعلم الرياضيات بين الطلبة، وذكروا مثال 6+2=8، و8-2=6. ففي المثال الأول، تعني إشارة المساواة "تجعل"، بينما في المثال الثاني تعني "تبقى". وقد تناول هاليداي العلاقة بين اللغة الطبيعية والمفردات الرياضية الخاصة عندما تحدث عن "السجل" الرياضي.

السجل الرياضي (mathematics register):

ما يهم في علاقة اللغة بالرياضيات، بالنسبة لهاليداي، هو استخدام اللغة الطبيعية في الرياضيات والتعبير عنها لأغراض رياضية. فالسجل الرياضي ليس فقط الكلمات والبنى/التراكيب، بل «المعاني، بحيث تشمل أنواع المعنى وصيغ الجدل». ويذكر بعض الأمثلة في كيفية دخول كلمات إلى اللغة الإنجليزية (أو إعادة استخدام كلمات فيها) مثل: المجموعة set، النقطة، الضرب multiply، مثلث قائم الزاوية right-angled triangle أو الجبر، أو تراكيب لغوية جديدة مثل "مجموع المتسلسلة حتى (ن) من الحدود" <the sum of the series to n terms>.

حاول ديفيد بمْ (Pimm, 1987) استخدام فكرة السجل الرياضي في أبحاثه في تعلم وتعليم الرياضيات، واهتم بعلاقة اللغة بالرياضيات، حيث ركز على فكرة المجاز أو الاستعارة (metaphor)، وأنه ربما تكمن الصعوبة التي يجدها الناس في تعلم الرياضيات في كثرة استخدام المجاز فيها. ويميز بمْ بين نوعين من المجاز: مجازات من خارج الرياضيات (مثال: الشكل هو صورة)، ومجازات بنيوية رياضية (مثال: المثلثات الكروية).

أيضاً اهتم باحثون آخرون في علاقة اللغة بالرياضيات بتناول مفاهيم مثل الاشتراك البوليسيمي، أو تعدد المعنى[2] (Polysemy)؛ مثل فورستر وبايك (Forrester & Pike, 1997)، والكناية (metonymy) مثل بريسميغ (Presmeg, 1998)، وعلاقة هذه المفاهيم بتعلم الطلبة للرياضيات أو بتعليمها.

كذلك تشكل قضية غموض (ambiguity) بعض الكلمات مصدراً آخر للصعوبة في تعلم وتعليم الرياضيات المدرسية. انظر مثلاً: الفرق (difference)، التفاضل، التكامل، العدد النسبي (Durkin & Shire, 1991). ويذكر بمْ (Pimm, 1987, p. 8) مثالاً على كيفية فهم طالب لكلمة "الفرق" عندما سأل: ما الفرق بين 24 و9؟ أجاب: الأول يتكون من رقمين، والثاني يتكون من رقم واحد. في إحدى المقابلات حول الفهم الهندسي (الشويخ، 2005) مع طالب في الصف السادس، سألته: كيف تميز المعين؟ أجاب أن الشكل "يعين" المربع، والمستطيل [بمعنى يساعد]. وأتذكر أول دخولي لجامعة بيرزيت (في رام الله) في مساق التفاضل والتكامل كيف أنني لم أفهم معنى كلمة اقتران (function) مدة عام كامل قبل أن أكتشف أنها هي نفسها كلمة "الدالة" المستخدمة في قطاع غزة.

وقد تناول بارويل (Barwell, 2005) قضية الغموض (ambiguity) وعلاقتها بتعلم وتعليم الرياضيات. فتعلم الرياضيات حسب بارويل ليس فقط معرفة المفردات الرياضية، بل المشاركة في الخطاب الرياضي، حيث توفر قضية غموض بعض الكلمات فرصة لتوضيح تفكير الطلبة الرياضي.

الخطاب الرياضي

بدأ الحديث حول الرياضيات كخطاب رياضي بعد تزايد الحديث حول الرياضيات كممارسة اجتماعية، التي تركز على التواصل الاجتماعي والتمثيل في هذا الخطاب، وبخاصة في الثمانينيات. وقد تمظهر هذا الاهتمام في وضع التواصل والتمثيل (Representation) ضمن معايير تعليم وتعلم الرياضيات التي وضعها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأميركية (National Council of Teachers of Mathematics، 2000) – واحدة من أشهر المؤسسات في العالم لتعليم الرياضيات وتعلمها.

وبرزت فكرة الرياضيات كخطاب في أعمال الكثير من الباحثين، وضمن نظرات مختلفة؛ مثل البنائية الاجتماعية، والاجتماعية الثقافية، والسيميائية الاجتماعية (لمزيد من التفاصيل، انظر: Schleppegrell 2007)، حيث ركزت هذه النظرات على التواصل والتمثيل في هذا الخطاب. تناولت سفارد (Sfard، 2008)، مثلاً، هذا الخطاب من زاوية اجتماعية وذهنية لتقترح توجه تواصل-ذهني (commognitive)، تفصّل فيه خصائص الخطاب الرياضي، مركزة فيه على فكرة اللغة كأساس للتواصل. وقد استخدمت مورغان (Morgan، 1996) النحو الوظيفي النظامي Systemic Functional Linguistics لهاليداي (Halliday، 1985) في تحليل الخطاب الرياضي، وهذا ما سأقوم باستخدامه كإطار نظري لمحاولتي هذه في النظر إلى بعض كتب الرياضيات المدرسية الفلسطينية.[3]

لكن قبل تقديم هذا الإطار النظري، أود التعليق بسرعة على وضع البحث التربوي حول علاقة اللغة العربية بتعلم وتعليم الرياضيات.

نظرة سريعة على البحث التربوي «العربي» (المكتوب بالعربية):

تبدو علاقة اللغة بتعلم وتعليم الرياضيات فكرة غير مطروقة في البحث التربوي باللغة العربية، وإن اقتصرت المحاولات ذات العلاقة على نظرة «ضيقة» لهذه العلاقة، وبخاصة في حل المسائل الكلامية ومفاهيم الطلبة البديلة أو المفاهيم الخاطئة المسبقة (misconceptions) كما جاءت في كلاسيكيات البحث في تعلم وتعليم الرياضيات (Erlwanger، 1973)، كسبب في الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلم الرياضيات. وتتركز النظرة هنا إلى الرياضيات على أنها معزولة عن العلوم أو المواضيع الأخرى أو المجتمع، باستثناء كيفية استخدام الحساب في الحياة العملية. ولعل أغلبنا يتذكر أول ما يمكن أن يقوله معلمو ومعلمات الرياضيات عندما يسألهم الطلبة لماذا تعلموننا رياضيات في

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014 .

المدارس: لإجراء العمليات الحسابية عند الذهاب لشراء حاجيات.

ويبدو أن الفصل بين اللغة والرياضيات أمر لا يقتصر على البحث كنشاط أكاديمي فحسب، بل يمتد ليشمل النظرة "الشعبية" السائدة. ففي محاولة للبحث في جوجل بالعربية عن اللغة العربية والرياضيات، حصلت على أكثر من مليون نتيجة تشمل "علاقة اللغة بالرياضيات"، أو "تمارين في اللغة والرياضيات"، ... الخ. وعند تحديد البحث بوضع اللغة العربية والرياضيات بين إشارات التنصيص، حصلت أيضاً على أكثر من ربع مليون نتيجة لا تختلف عن الأولى في فصلها بين العربية والرياضيات. ومن النتائج اللطيفة هي النكات التي يضعها بعض المتصفّحين للحديث عن علاقة الرياضيات باللغة، والتي تبرز الفصل بينهما وعدم وجود مثل تلك العلاقة.[4]

إحدى النتائج التي حصلت عليها هو مقالة بعنوان «لغة الرياضيات ولغة السياسة» (ديوب، 2012)، والتي تتمظهر فيها النظرة السائدة للرياضيات كلغة مجردة بعيدة عن المجتمع و«المصالح». فيما يلي بعض ما استخدمه الكاتب في وصف الرياضيات:

> «مما لا شك فيه هو أن لغة الرياضيات هي لغة العقل المحايد، أي العقل الحر المبدع (...).
>
> لغة الرياضيات هي لغة الحق المجرد (...)
>
> لا تستقيم لغة الرياضيات مع لغة المصالح».

على الرغم من النظرة الضيقة لعلاقة اللغة بالرياضيات (دور اللغة في سهولة أو صعوبة تعلم الرياضيات) وفصل الرياضيات عن المجتمع، فإن هناك بعض المحاولات الرائدة أو الأولية في بحث هذه العلاقة، وبخاصة للباحثة محبات أبو عميرة في دراستها بعنوان «لا للجنسوية في كتب الرياضيات» (أبو عميرة، 1996)، التي قامت بتحليل صورة ودور كل من المرأة والرجل في الكتب المدرسية للصفوف الخمسة الأولى في مصر؛ سواء داخل النصوص أم في عدد المؤلفين لهذه الكتب. وقد وجدت الباحثة تحيزاً عالياً للرجل الذي يظهر بتسلم الأدوار القيادية (مدير، عالم، باحث، خبير، ... الخ) على حساب المرأة التي تظهر على أنها ربة بيت أو تابعة للرجل؛ سواء في اللغة المستخدمة أو في الصور الموضوعة في الكتب المدرسية.

أيضاً حاولت جابر وكشك (2007) استكشاف هذه العلاقة، حيث تراوح موقفهما بين اعتبار الرياضيات لغة خاصة «كالإنجليزية، والعربية، واليابانية» (ص 13)، واعتبار الرياضيات «كنظام من العلامات» (ص 14)، و«وسيطاً سيميائياً وأداة تواصل تمكن الطلبة من بناء المعاني» (ص 21). ويبقى الإطار العام لهذه المحاولة –كما يظهر من عنوانها– تقديم أنشطة وتمارين للمعلمين والمعلمات بهدف «إثراء الثقافة الرياضية عند الطالب والمعلم، وجعل الرياضيات ذات معنى» (ص 7).

وعلى الرغم من هذه المبادرات، فإنها لم تتناول كيفية استخدام اللغة كنظام تواصلي يمكن تحليله وفحص بنيته في التعبير عن الرياضيات. سأحاول فيما تبقى تقديم إطار نظري للعلاقة بين اللغة والرياضيات، ثم ذكر مثال تطبيقي من منهاج الرياضيات المدرسية الفلسطينية، وأنهي المقالة بعرض بعض التبعات التربوية.

2. إطار مورغان اللغوي لتحليل النص الرياضي

اعتماداً على علم اللغة الوظيفي النظامي (Systemic Functional Linguistics) لهاليداي (Halliday، 1985)، قدمت مورغان (Morgan، 1996) إطاراً لغوياً لتحليل النصوص الرياضية مبنياً على فكرة أن أي نص (فعل اجتماعي) يحقق ثلاث وظائف أساسية هي: الوظيفة الفكرية (ideational)، الوظيفة التبادلية (interpersonal)، الوظيفة النصية (textual). وأتطرق فيما يلي لكل منها في مجال النص الرياضي.

2.1 الوظيفة الفكرية – تمثيل الرياضيات:

حسب هاليداي، نستخدم اللغة للتعبير عن أفكارنا حول خبراتنا في

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

العالم الذي نعيش فيه، وعن طرق تمثيلنا وتفسيراتنا لهذه الخبرات. أحد تمثيلات هذه الوظيفة في الرياضيات هو صورة الرياضيات (والنشاط الرياضي) المقدَّمة في النص، الذي نقوم به أثناء استخدامنا للغة: هل هي مستقلة عن الإنسان أم أن الإنسان يقوم ببنائها؟ وعليه يكون السؤال المركزي هنا ماهية/طبيعة الرياضيات المقدَّمة في النص، أو بكلمات أخرى ما الذي يُظهر أو يبين أن هذا النص يتحدث عن الرياضيات، وهذا يشمل القضايا التالية:

أ. ما الأحداث أو الأنشطة أو الكائنات (objects) التي يمكن اعتبارها رياضية؟

ب. كيف تتوجد الرياضيات (خلق/إنشاء أم اكتشاف)؟

ج. ما دور الإنسان في الرياضيات؟

للتعرف على صورة الرياضيات المقدمة في النص، تستخدم مورغان أولاً نظام التعدي (transitivity)، أي التعرف على أنواع العمليات (processes) والمشاركين/الفاعلين في هذه العمليات. ولقد عرف هاليداي ست عمليات (أو صيغ تعدي) لغوية: مادية، ذهنية، علائقية، سلوكية، وجودية، لفظية – الثلاث الأولى منها أكثر شيوعاً. هذه العمليات تعبر عن ماهية النشاط الرياضي المقدم في النص. مثلاً استخدام عمليات مادية في النص قد يعني أن الرياضيات تتوجد من خلال الفعل كما في: "أجد باستخدام المنقلة قياس كل من: ∠ س ص ع، ∠ع ص م" (وزارة التربية والتعليم العالي، مركز المناهج، 2004، الصف الرابع الأساسي- الجزء الأول، ص 107).[5]

الجانب الثاني الذي تقوم مورغان باستخدامه للتعرف على صورة الرياضيات المقدمة في النص، هو ماهية الكائنات الرياضية (mathematical objects) المشارِكة في النص، ودورها في العمليات الرياضية. مثلاً، يمكن تعريف مفهوم الاقتران بأنه علاقة بين كميتين، كما يمكن إجراء بعض العمليات الرياضية عليه كالتحويلات. ويتم التعبير عن هذه الإجراءات نحوياً عن طريق استخدام (nominalisation) "النقل إلى الإسمية" – تغيير الفعل إلى اسم مثل دوران أو تحويل الأفعال (actions) إلى كائنات/أشياء (objects) كما يذكر هاليداي ومارتن (Halliday & Martin، 1993) كما في المثال التالي (كما ورد في الشويخ Alshwaikh، 2011):

إذا **جمعنا** الزوايا في أي مثلث نحصل على 180°

أو

يدور هذا الشكل نصف دورة

إلى:

مجموع زوايا المثلث 180°

أو

الدوران دورة كاملة

إحدى نتائج النقل إلى الإسمية إخفاء الفاعل، الأمر الذي (يـ) ساعد على رؤية الرياضيات بمعزل عن الفعل الإنساني البشري،

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

وهذا ما وجدته أيضاً دراسة بيرتون ومورغان، وديفيس وهيرش (Burton & Morgan، 2000; Davis & Hersh، 1981) حول كتابة الرياضيين، حيث يقول ديفيس وهيرش:

يجب أن تتبع كتابته [أي الرياضي المثالي] عرفاً غير قابل للكسر: إخفاء أي علامة أن المؤلف أو القارئ المقصود هو إنسان (p. 36).

2.2 الوظيفة التبادلية (أو العلائقية أو الاجتماعية) (Interpersonal) – أدوار كل من المؤلف والقارئ والعلاقة بينهما: تعبر هذه الوظيفة عن العلاقة الاجتماعية والشخصية بين مؤلف النص والآخرين – القرّاء. ويتم التعبير عن هذه العلاقة عبر ثلاثة مؤشرات:

أ. استخدام الضمائر: مثلاً ضمائر المتكلم (أنا، نحن) يدل على انخراط المؤلف في الفعل كما في هذين المثالين من الصف العاشر، الجزء الثاني (ص 10، و21):

لاحظ أننا أثبتنا صحة المتطابقات في الأمثلة السابقة إعلاه وذلك بالبدء بأحد الطرفين والحصول على الطرف الآخر، ويمكن استخدام طرق أخرى لإثبات المتطابقات بأن نأخذ كل طرف على حدة ونبين أنهما يساويان كمية واحدة.

بينما قد يفسر استخدام ضمائر المخاطب كدلالة على علاقة قريبة مع القارئ (ج 1، ص 12 و17):

أوجد قيمة كلٍ من النهايات التالية (إن وجدت):

أما إخفاء الفاعل فقد يدل على علاقة «رسمية» مع المؤلف (ج 2، ص 8 و37):

قطرا متوازي الأضلاع ينصف كل منهما الآخر

ب. استخدام مصطلحات أو مفردات أو تعبيرات رياضية متخصصة تُظهر أن الكاتب ينتمي إلى جماعة الرياضيات، مثلاً: *افترض أن س هي ...، دعنا نفترض أن س هي ...*) التي تظهر أن الكاتب ينتمي إلى جماعة الرياضيين.

ج. جهة الاستخدام (Modality) للتعبير عن درجة اليقين أو درجة تأكد القائل من قوله من خلال استخدام الأفعال المساعدة المنقوصة (must، will، could)، أو الحال (*بالتأكيد*) أو الصفة (*أنا متأكد*) في اللغة الإنجليزية، وأفعال الرجحان في اللغة العربية (Al-Tamini، 2012) مثل *ظن* أو زعم، أو **الفعل المؤكد وغير المؤكد مثل** *«سنسمي القطعة المستقيمة العمودية ... المحور المرافق»* (ج2، ص 12، و79).

2.3 الوظيفة النصية (Textual) – خلق/بناء نص رياضي

تتناول مورغان هنا الطرق التي يتم فيها بناء نص متماسك وذي معنى كي توضح نوع النص كنص رياضي. وهنا تكمن الحاجة إلى النظر إلى الخصائص الداخلية للنص، والخارجية أيضاً. حيث يتم فحص هذه الوظيفة أيضاً من خلال ثلاثة معايير: تطور ثيمة النص أو مغزاه، طرق عرض التعليل/السبب، البنية الكلية للنص.

أ. تطور ثيمة النص أو مغزاه: ما هي أنواع الثيمات المستخدمة: حجة استنباطية (deductive) (إذن، لذا، باستخدام النظرية، لـ، ... الخ). أو ثيمة زمنية (مثل: أولاً، ثانياً، إذن، ... الخ).

ب. طرق عرض التعليل/السبب: يمكن التعبير عن التعليل بأكثر من طريقة مثل أدوات الربط (بسبب، إذن)، الأسماء، (السبب هو)، أفعال (س تسبب ص) أو أحرف الجر (بسبب أن أو لـ)

ج. البنية الكلية للنص: يمكن التعبير عن تماسك النص من خلال أقسام النص أو الفقرات والترابط بينها، أو تصميمه (layout)، ... الخ.

يلخص الجدول 1 هذا الإطار النظري.

الجدول 1: إطار مورغان اللغوي لتحليل النص الرياضي

الوظيفة	دلائل للتحليل
الوظيفة الفكرية (Ideational) تمثيل الرياضيات	• أنواع العمليات (Processes) • المشاركين/الفاعلين في هذه العمليات • عرض أو إخفاء الفاعل مثل استخدام (Nominalisation)
الوظيفة التبادلية (Interpersonal) أدوار المؤلف والقاري والعلاقة بينهما	• استخدام الضمائر • استخدام مصطلحات/مفردات رياضية متخصصة • جهة الاستخدام (Modality)
الوظيفة النصية (Textual) بناء نص رياضي	• تطور ثيمة النص أو مغزاه • طرق عرض التعليل/السبب • البنية الكلية للنص

وبسبب محدودية الفراغ المتاح هنا، سأتناول مثالاً أوضّح فيه الوظيفتين الفكرية والتبادلية من صفين مختلفين من كتب الرياضيات المدرسية الفلسطينية.

3. مثال تطبيقي من المنهاج الفلسطيني

ينقسم النظام التربوي في فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة) إلى مرحلتين تعليميتين: الأساسية (الصفوف العشر الأولى) والثانوية (عامان دراسيان: 11، و12). وتنقسم المرحلة الأولى إلى قسمين: المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الأربعة الأولى) والمرحلة الأساسية العليا (الصفوف 5 حتى 10). قمت باختيار ثلاثة صفوف للنظر إلى كتب الرياضيات فيها، وهي الصفوف الرابع والعاشر الأساسية والصف الثاني عشر. يكمن السبب الرئيسي في هذا الاختيار في أن كل صف يمثل نهاية مرحلة: فالرابع هو نهاية المرحلة الأساسية الدنيا، والعاشر هو نهاية المرحلة الأساسية بشكل عام، أما الثاني عشر، فإضافة إلى أنه نهاية المرحلة الثانوية، فهو أيضاً نهاية التعليم المدرسي العام في فلسطين.

إضافة إلى اختيار الصف المدرسي، ارتأيت التركيز على مفهوم رياضي محدد، الأمر الذي يمكنني من النظر إلى كيفية التسلسل اللغوي لهذا المفهوم في الصفوف الثلاثة المذكورة. ربما تناول أكثر من مفهوم رياضي في أكثر من موضوع، يعطي صورة أشمل وأعم لاستخدام اللغة في الرياضيات المدرسية، لكن قيود الكتابة لهذه الورقة لا تتيح الفرصة لتناول مفاهيم عدة بتوسع، هذا إضافة إلى أن التركيز على مفهوم واحد سيظهر التطور في استخدام اللغة لذلك المفهوم. وقد اخترت مفهوم الاحتمال لأنه موضوع يتكرر في كل صفوف التعليم المدرسي الفلسطيني.

لعل النظر إلى مفهوم الاحتمال وكيفية تسلسله في الكتب المدرسية (من الصف الرابع حتى الصف 12 – طبعات 2004 حتى 2006) يعطي "انطباعاً" عاماً وسريعاً عن كيفية استخدام اللغة في الرياضيات، وكيفية تطور تقديم مفهوم الاحتمال في الكتب المدرسية. تظهر الاقتباسات المختلفة 1، 2، 3 (الشكل 1) من صفوف الرابع (ج 2، طبعة 2004)، والعاشر (ج 2، طبعة 2005)، والثاني عشر (ج 2، طبعة 2006)، بالترتيب، بعضاً من هذا التطور. تتشابه الاقتباسات في أنها تتناول تعريفات لمفاهيم أساسية في الاحتمالات، ولكنها أيضاً مختلفة. فبينما يتناول الاقتباس الأول مفهوم التجربة الاحتمالية، يتناول الاقتباس الثاني مفهوم الاحتمال، والاقتباس الثالث يتناول مفهوم الاحتمال المشروط. وعلى الرغم من اختلاف المحتوى الرياضي لكل اقتباس، فإنه يمكن القول إن هناك ملاحظتين عامتين حول ذلك:

- اختفاء الفعل أو العمليات المادية وسيطرة العمليات العلائقية التي تظهر الرياضيات على أنها نظام علاقات بين كائنات رياضية لا دور للإنسان فيها.
- سيطرة الرموز على النص الرياضي: إن تتبع مفهوم الاحتمال يظهر أشخاصاً يقومون بالفعل الرياضي (الصفان الرابع والخامس)، وغالباً ما يكون الفاعل معلوماً (طالب بالغالب)، ثم يبدأ الفعل المبني للمجهول في الظهور في الصف السادس، وتدريجياً تسيطر الرموز.

الاقتباس رقم 1: (صف 4، ج 2، ص 126)

التجربةُ الاحتمالية هي: تجربةٌ تتغير نتائجُها بين مرةٍ وأخرى، ويمكن معرفة جميع النتائج الممكنة لها قبل إجراء التجربة، ولكن لا يمكنني تحديد تلك النتيجة إلا بعد إجراء التجربة.

الاقتباس رقم 2: (صف 10، ج 2، ص 75)

٤ - ٧ مفهوم الاحتمال

إذا كان Ω فضاء عيني يعطي نفس فرصة الوقوع لكل عنصر من عناصره، فإن

احتمال الحادث ح = عدد عناصر ح / عدد عناصر Ω ، ويكتب ل (ح) = ع (ح) / ع (Ω)

الاقتباس رقم 3: (ص 12، ج 2، ص 90)

تعريف: (الاحتمال المشروط)

إذا كان ح١ ، ح٢ حادثين في فراغ عيني Ω بحيث ل(ح٢) ≠ ٠ ، فإن احتمال وقوع ح١ بشرط وقوع ح٢ ، ويرمز له بالرمز ل(ح١ / ح٢)، يعرف هكذا:

ل(ح١ / ح٢) = ل(ح١ ∩ ح٢) / ل(ح٢) ، ل(ح٢) ≠ ٠

الشكل 1: ثلاثة اقتباسات من ثلاثة صفوف مدرسية مختلفة

أحاول الآن تطبيق نموذج مورغان اللغوي (مركزاً فقط على الوظيفتين الفكرية والتبادلية) على الاقتباسين الأول والثالث أعلاه، إذ "يتشابه" الاقتباسان 2 و3 في العديد من الخصائص "اللغوية" ذات العلاقة، على الرغم من استخدام الأخير للرموز، وإن كنت سأعلق أحياناً على الاقتباس الثاني.[6]

3.1 الوظيفة الفكرية

العمليات والمشاركون: العملية التي تظهر في الاقتباس 1 عملية مادية (تكرار كلمة تجربة ثلاث مرات في التعريف) – هذا قد يعني أن الرياضيات تنوجد من خلال الفعل الإنساني. كما يظهر الزمان (temporality) (Morgan، 2001) في وصف حدوث العملية من خلال استخدام "مرة وأخرى" و"قبل" و"بعد"، الأمر الذي يؤكد على الفعل البشري في إنتاج الرياضيات. لا تظهر هذه الزمانية في الاقتباسين الثاني والثالث. كذلك لا يُظهر الاقتباس الأول طبيعة المشاركين، إذ أن جميع النص هو تعريف للتجربة الاحتمالية على الرغم من أن "لا يمكنني تحديد" تُظهر الدور الإنساني كـ"عارف" يراقب التجربة في العملية الرياضية.

أما الاقتباسان 2، و3، فتطغى فيهما العملية العلائقية، حيث تظهر الرياضيات كأنها علاقة بين كائنات رياضية مستقلة (احتمال الحادث، أعداد عناصر الحادث والفضاء العيني في الاقتباس 2، والاحتمال المشروط في الاقتباس 3)، إضافة إلى استخدام الفعل المبني للمجهول "يُكتب" الذي يخفي الفاعل، الأمر الذي يظهر الرياضيات على أنها مستقلة عن النشاط الإنساني.

3.1 الوظيفة التبادلية

- استخدام الضمائر: يستخدم الاقتباس 1 ضمير المتكلم

في «يمكنني» التي تدل على انخراط الطالب/ة في الفعل الرياضي،[7] في حين يختفي الفاعل في الاقتباسين 2 و3، الأمر الذي قد يدل على علاقة «رسمية» مع المؤلف.

- استخدام مصطلحات/مفردات رياضية متخصصة: في الوقت الذي لا يستخدم فيه الاقتباس رقم 1 أي مصطلحات أو رموز رياضية متخصصة (الأمر الذي قد يعني أن المؤلف لا ينتمي إلى جماعة متخصصة في الرياضيات)، يستخدم الاقتباس 2 مصطلحات ورموزاً رياضية متخصصة. وتتحدث مورغان (Morgan، 2001) عن النمط السائد حول الرياضيات في أوساط العاملين في الرياضيات (باحثون أو معلمون ومعلمات أو حتى باحثون في تعلم وتعليم الرياضيات) في أن الكتابة حول الرياضيات يجب أن تكون رمزية ومبنية للمجهول، ولا تظهر فيها أي خصائص زمنية. لذا يمكن القول إن الاقتباس رقم 2 يتعامل مع القارئ (الطالب) كعضو محتمل في جماعة من يعملون في الرياضيات، ويتم تدريبه لدخول الخطاب المتخصص.
- جهة الاستخدام (modality): تظهر درجة عدم اليقين في الاقتباس 1 مقابل درجة يقين "مطلقة" في الاقتباس 2 على الرغم من أن موضوع الدرس هو الاحتمال.

ربما لا يمكنني التعميم من خلال الأمثلة المحدودة المقدمة هنا. لكن يمكنني القول إن صورة الرياضيات في الكتب المدرسية الفلسطينية، فيما يتعلق على الأقل بمفهوم الاحتمال، تميل أكثر إلى أن هذه الرياضيات موجودة بشكل مستقل عن البشر والفعل الإنساني. الأمر المثير أن هذه الصورة تتعزز أكثر كلما تقدم الطالب في المدرسة. أو بكلمات أخرى، تزداد درجة تجريد الرياضيات كلما كان الصف المدرسي أعلى (لاحظ/ي مثلاً الاقتباس رقم 3 في تعريف الاحتمال المشروط. ويبدو أن الأمر لا يقتصر هنا على اللغة المستخدمة، بل إلى الصور المرسومة على أغلفة الكتب المدرسية. إذ تظهر رسومات أطفال وطلبة على أغلفة الصفوف الدنيا، وتبدأ بالتلاشي تدريجياً كلما تقدمت درجة الصف المدرسي حتى تختفي تماماً في الصفوف العليا والثانوية. لكن هذا (التحليل البصري للكتب المدرسية) هو أمر آخر يحتاج إلى بحث وعمق أكثر ولا مجال له هنا.

4. تبعات تربوية

هناك حاجة ملحة للنظر إلى اللغة في الرياضيات وعلاقتها بالنظرة السائدة للرياضيات والبحث التربوي المتعلق بتعلم وتعليم الرياضيات والممارسة التربوية داخل الصف المدرسي، أو في كتابة كتب الرياضيات المدرسية.

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

النظرة السائدة إلى الرياضيات: قد تساعد النظرة إلى الرياضيات –على أنها فعل اجتماعي يستخدم اللغة– على تحدي النظرة السائدة أن للرياضيات لغتها الخاصة، وتحتاج إلى أناس خاصين لفهمها وتعلمها وتعليمها.

البحث: لا علم لدي عما كتب باللغة العربية عن أبحاث مماثلة (باستثناء ما ذكر في مراجعة الأدبيات)، لكني أستطيع القول من تجربة خاصة في كتابة هذه الورقة، أن هناك حاجة إلى الكثير من العمل في هذا المجال. وربما الأكثر إثارة هي النظر إلى اللغة العربية من زاوية علاقتها بالرياضيات، وكيفية استخدامها «الوظيفي» أو السيميائي في التعبير عن المفاهيم والأفكار والبراهين الرياضية.

تعلم وتعليم الرياضيات:
صحيح أن هذه الورقة تناقش تحليل الكتابة الرياضية وأهميتها في تعلم وتعليم الرياضيات، لكن من الضروري عدم اعتبار ذلك تجاوزاً لأهمية الكتابة في تعلم وتعليم الرياضيات، الأمر الذي حث عليه المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM، 2000). للأسف، لا يزال هذان الأمران غائبين عن ساحة العمل والبحث التربوي "العربي".

إضافة إلى ذلك، توفر هذه الورقة إطاراً نظرياً للمعلمين والطلبة لتفسير الكتابة الرياضية. لكن هذا لا يعني بالضرورة تعليم الطلبة بناءً على هذا الإطار، بل ربما يشكل مساعداً –وبخاصة للمعلمين والمعلمات– في كيفية تقييم الطلبة وحثهم على الكتابة الرياضية وتقييم أدائهم.

أيضاً، يوفر هذا الإطار مرجعاً نظرياً ووجهة نظر اجتماعية في كتب الرياضيات في المنهاج الرياضي المدرسي والمعاني التي قد يشكلها الطلبة – بقصد أو دون قصد.

وأخيراً، أود التشديد على أن هذه هي محاولة أولى لي للكتابة في موضوع علاقة الكتابة والرياضيات باللغة العربية، وهي رحلة، على الرغم من صعوبتها، تعلمت منها الكثير.

دائرة المناهج والتعليم، كلية التربية، جامعة بيرزيت
(jalshwaikh@birzeit.edu)

الهوامش:

1 قدمت نسخة أولية عن هذه الورقة في مؤتمر «اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية بين الواقع والطموح»، جامعة بيزيت، تشرين الثاني 2012.

2 ترجمات عدة: الاشتراك البوليسيمي أو *تعدد المعنى* أو الوجوه، انظر مثلاً:
http://www.angelfire.com/tx4/lisan/fiqhlughah/polysemy.htm

3 تجاوز البحث في تعلم وتعليم الرياضيات اعتماد اللغة كأساس للخطاب الرياضي إلى النظر إلى الأخير على أنه خطاب متعدد الصيغ (O'Halloran, 2005)، تستخدم فيه صيغ تواصل وتمثيل متعددة كالصورة (Alshwaikh, 2011)، والإيماءات (Morgan & Alshwaikh. 2012; Radford. Bardini. & Sabena. 2007).

4 انظر مثلاً: http://www.uoh4u.com/vb/showthread.php?p=193566

5 فيما يتعلق بجميع الأمثلة المأخوذة من كتب الرياضيات المدرسية، أكتفي لاحقاً بالإشارة إلى رقم الصف والجزء والصفحة فقط.

6 تمت استشارة مورغان في هذا الجزء، وقدمت ملاحظاتها مشكورة (مورغان، اتصال شخصي عبر الإيميل في تشرين الأول 2012).

7 هناك ميل عام في الكتب المدرسية الفلسطينية نحو الكتابة باستخدام ضمير المتكلم من الصفوف الأول حتى العاشر. وفي الصفين الأخيرين تسيطر ضمائر المخاطب في الأنشطة أو الأسئلة، وتختفي الضمائر عند التعريفات.

المراجع

أ) المراجع باللغة العربية:

أبو عميرة، محبات. (1996). **الرياضيات التربوية: دراسات وبحوث**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

جابر، ليانا؛ وكشك، وائل. (2007). **ثقافة الرياضيات: نحو رياضيات ذات معنى**. رام الله، فلسطين: مركز القطان للبحث التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان.

الخماش، سالم. (ب. ت.). «اللغة العربية 101– النحو (الجزء الثاني). متوفر على: www.angelfire.com/tx4/lisan/grammar2.htm، تم استرجاعه بتاريخ 2012/10.

الشويخ، جهاد. (2005). «أنماط التفكير لدى الطلبة الفلسطينيين». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

ديوب، محمد ماجد. (2012). «لغة الرياضيات ولغة السياسة». متوفر على: www.thevoiceofreason.de/article/380، تم استرجاعه بتاريخ 2012/10.

مسعد، زياد. (ب. ت.). «أفعال المقاربة والرجاء والشروع». متوفر على: www.drmosad.com/index33.htm، تم استرجاعه بتاريخ 2012/10.

وزارة التربية والتعليم العالي/مركز المناهج. (2004-6). الرياضيات (المدرسية للصفوف المختلفة). رام الله، فلسطين: المؤلف.

ب) المراجع الأجنبية:

Alshwaikh, J. (2011). *Geometrical diagrams as representation and communication: A functional analytic framework.* Institute of Education, University of London, London.

Al-Tamimi, K. G. N. (2012). Probability meaning of some English and Arabic verbs in some religious texts. *Journal of College of Education, 2*(6), 75 - 95. Available at: http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=46886

Austin, J. L., & Howson, A. G. (1979). Language and mathematical education. *Educational Studies in Mathematics, 10*(2), 161 - 197.

Barwell, R. (2005). Ambiguity in the mathematics classroom. *Language and Education, 19*(2), 117 - 125.

Burton, L., & Morgan, C. (2000). Mathematicians writing. *Journal for Research in Mathematics Education, 31*(4), 429 - 453.

Davis, P. J., & Hersh, R. (1981). *The mathematical experience*. London: Penguin Books.

Durkin, K., & Shire, B. (1991). Lexical ambiguity in mathematical contexts. In K. Durkin & B. Shire (Eds.), *Language in mathematical education: Research and practice* (pp. 71 - 84). Buckingham: Open University Press.

Erlwanger, S. H. (1973). Benny's conception of rules and answers in IPI mathematics. *Journal of Children's Mathematical Behavior, 1*(2), 7 - 26.

Fasheh, M. (1997). Is math in the classroom neutral-or dead? A view from Palestine. *For the Learning of Mathematics, 7*(2), 24 - 27.

Forrester, M. A., & Pike, C. (1997). *Polysemous estimation words in the mathematics classroom: Comprehension and task performance.* Paper presented at the Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, Nottingham & Oxford.

Halliday, M. A. K. (1975). Some aspects of sociolinguistics (UNESCO, Trans.). In *Interactions between Linguistics and Mathematical Education: Final report of the symposium sponsored by UNESCO ,CEDO and ICMI, Nairobi, Kenya September 1 - 11, 1974. UNESCO Report No. ED-74/CONF-808* (pp. 64 - 73). Paris: UNESCO.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M .A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual images* (2nd ed.). London: Routledge.

Lerman, S. (1990). Alternative perspectives of the nature of mathematics and their influence on the teaching of mathematics. *British Educational Research Journal, 16*(1), 53 - 61.

Morgan, C. (1996). *Writing mathematically: The discourse of investigation*. London: Falmer Press.

Morgan, C. (2000). Language in use in mathematics classrooms: Developing approaches to a research domain (Book review). *Educational Studies in Mathematics, 21*, 93 - 99.

Morgan, C. (2001). Mathematics and human activity: Representation in mathematical writing. In C. Morgan & K. Jones (Eds.), *Research in Mathematics Education Volume 3: Papers of the British Society for Research into Learning Mathematics* (pp. 169 - 182). London: British Society for Research into Learning Mathematics.

Morgan, C. (2009). *Understanding practices in mathematics education: structure and text.* Paper presented at the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Thessaloniki, Greece.

Morgan, C., & Alshwaikh, J. (2012). Communicating experience of 3D space: Mathematical and everyday discourse. *Mathematical Thinking and Learning, 14*(3), 199 - 225.

Morgan, C., Ferrari, P. L., Duval, R., & Høines, M. J. (2005). Language and mathematics ,*CERME 4* (Vol. Working Group 8, pp. 789 - 798). Sant Feliu de Guíxols, Spain.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

O'Halloran, K. L. (2005). *Mathematical discourse: Language ,symbolism and visual images*. London: Continuum.

Pimm, D. (1987). *Speaking Mathematically: Communication in mathematics classrooms*. London: Routledge.

Presmeg, N. C. (1998). Metaphoric and metonymic signification in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior, 17*(1), 25 - 32.

Radford, L. (2009). Why do gestures matter? Sensuous cognition and the palpability of mathematical meanings. *Educational Studies in Mathematics, 70*, 111 - 126.

Radford, L., Bardini, C., & Sabena, C. (2007). Perceiving the general: The multisemiotic dimension of students› algebraic activity. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*(5), 507 - 530.

Schleppegrell, M. J. (2007). Language in mathematics teaching and learning: A research review. Unpublished report prepared for the Spencer Foundation. University of Michigan.

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Different webpages (Arabic & English):

http://www.doroob.com/?p=15293

www.mohamedrabeea.com/books/book1_557.doc

http://www.thevoiceofreason.de/article/380 http//:www.uoh4u.com/vb/showthread.php?p193566=

http//:ejabat.google.com/ejabat/thread?tid2884=bf2b3fc61cb5

http//:www.ahlalhdeeth.com/vb/archive/index.php/t.41574-html

كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟

بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة*

فليب بيرنو

إننا نوجد على عتبة القرن الواحد والعشرين. وقد تشبه سنواته الأولى ما نعرفه اليوم، لكن كيف سيؤول الأمر فيما بعد؟ فتوقعات علماء المستقبليات تعرضت للسخرية، كما أن العديد من العوامل لم تحظ بالاهتمام، ومنها:

- إيقاع التحولات التكنولوجية وتأثيرها على الشغل والحياة اليومية وأنماط التفكير.
- بقاء أو استفحال اللامساواة وعلاقات الهيمنة داخل الأمم وفيما بينها.
- تأثير الأمراض الجديدة (السيدا مثلاً) والكوارث البيئية (مثل غلاف الأوزون والتصحر والأمطار الحمضية) على حياة الناس وبيئتهم.
- استمرار الاستعمار بأشكال أكثر مكراً واستفحال التخلف واللاتماثل المتزايد على مستوى علاقة الشمال بالجنوب.
- انبثاق أقطاب جديدة للنمو بآسيا وأميركا الجنوبية.
- الإحياء المتواصل للنزعات الأصولية والقومية وبالتالي للحروب الأهلية والدولية.
- العولمة وتزايد التبعية المتبادلة وتطور الشبكات.

وقد افتقرت مجهودات التوقع إلى الخيال السوسيولوجي والتكنولوجي، واتسمت بإيمانها الساذج بالتقدم على الخصوص. ففي نهاية القرن العشرين، لم يعد الباحثون يجازفون بالتنبؤ بالمستقبل بسهولة، وتركوا هذه الممارسة المحفوفة بالمخاطر للعرافات وغيرهن من السحرة.

ومع ذلك، يتعين علينا، لرسم ملامح مدرسي المستقبل بمدرسة الجودة، بسط بعض الأفكار حول تطور المجتمعات (كاستيل، 1998، 1999) وتأثيره على الأنظمة التربوية. فالمدرسون ليسوا حرفيين يشتغلون لحسابهم، بل يخدمون تنظيمات وسياسات تربوية، تستجيب لتطورات ومشاريع المجتمع. بالتالي، لا يمكننا التفكير في مهنة وكفايات المدرسين إلا بالاعتماد على فرضيات حول تطور الأنظمة الاجتماعية.

وأريد الوقوف هنا على محورين أساسيين، وهما:

- **رهانات الجمعنة** التي تدفع المدرسة إلى تفعيل تنمية الاستقلالية والمواطنة، بواسطة المنهاج الضمني وإجراءات التكوين الخاصة، وأيضاً المتعلقة بمجموع المواد الدراسية.
- **رهانات التكوين** التي تقتضي التركيز على تنمية الكفايات دون تجاهل المعارف، بل العمل على تعبئتها ونقلها بشكل أفضل.

وهذان المنظوران ليسا متناقضين، بل هما مترابطان. فالاستقلالية والمواطنة تتطلبان كفايات ومعارف مجتمعة. وفي المقابل، يفترض بناء الكفايات والمعارف شكلاً من حرية التفكير وانخراطاً في العمل الجماعي.

في ضوء هذين الرهانين الكبيرين سأسعى إلى ما يلي:

- وصف التطورات المحتملة لمجتمعاتنا، بالرغم من المشاكل التي تواجهها حالياً وستعترضها مستقبلاً.
- القيام بعد ذلك، بوصف تأثيرات هذه التحولات على مهام المدرسة وما ينتظر من المدرسين هنا والآن.

1) رهانات الجمعنة: التهيؤ لمواجهة تناقضات الحياة الجماعية:

لا يعمل كل من المدرسين والمدرسة على تكوين العقول فقط، بل

أيضاً الهويات المرتبطة بالانتماءات والثقافات والمعتقدات والقيم الجماعية. وقد أعطت عقلنة العالم في ستينيات القرن الماضي، الانطباع بأن المدرسة ستقتصر على التعليم فقط، أما التربية، فهي مهمة من مهام الأسرة أو هيئات أخرى. وساهم تنامي العنف بالحواضر وتفكك الروابط الاجتماعية وتعدد الصراعات «المحدودة» بين الأمم أو الصراعات العرقية، في إبراز هشاشة الديمقراطيات والإفراط في الفردانية وغياب التضامن بين القارات. وكل من يرفض هذا الوضع الذي يعيشه كوكبنا، يطالب المدرسة والمدرسين بالانخراط الصريح في مشروع مجتمعي وتبني قيم قوية، تكون ضامنة لقيام مجتمع عادل وديمقراطي في مستوى منتظرات القرن الواحد والعشرين.

1-1 **رهانات الجمعنة:** هناك شيء معروف لدى الجميع، وهو أن التاريخ يعمل فقط على تحويل التناقضات القائمة بالمجتمعات المعقدة. وسأعمل على إحصاء بعضها دون أن أدعي الإحاطة بكل المشكلات المعاصرة، فنحن نعيش ونواجه تناقضات كبرى بين:

- المواطنة الكونية والهوية المحلية.
- العولمة الاقتصادية والانغلاق السياسي.
- التكنولوجيا والنزعة الإنسية.
- العقلانية والتعصب.
- الفردانية والثقافة الجماهيرية.
- الديمقراطية والكليانية.

ولا يمكننا تجاوز هذه التناقضات بالاعتماد فقط على الفكر الوضعي والإيمان بالتقدم والعقل. وسنقوم الآن بالحديث عنها بإيجاز، لتفادي بعض أشكال سوء الفهم غير المقبولة.

المواطنة الكونية والهوية المحلية:

إننا ننتمي إلى الكوكب الأرضي، لكن، وعلى عكس الآمال الساذجة، تتنامى الخصوصيات وتتفاقم العنصرية وتتولد الحروب الدينية من جديد. لذلك، يتعين على الشباب تطوير **مواطنة مزدوجة** تتمثل في تعلم كيفية التفكير والعمل كمواطنين كونيين، مع الشعور بالانتماء إلى جماعات محدودة، والوعي بالتبعية المتبادلة والمتعددة الأوجه، بين ما هو محلي وما هو شمولي.

العولمة الاقتصادية والانغلاق السياسي:

لا يتقيد الاقتصاد بالحدود، لأن جزءاً من القرارات التي تغير حياة الناس، يتخذ بعيداً عنهم وخارج كل مراقبة سياسية. وهو ما يزكي الميل نحو الانغلاق والعودة إلى الحدود المرسومة وإلى شكل من الاكتفاء الذاتي. ومعلوم أن حركات الانفصال أو الاستقلال السياسي تهم كل القارات، في الوقت الذي تتهاوى فيه الحواجز

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

الحدودية. وإذا لم تقدم التربية **مفاتيح** لفهم العولمة والتحكم فيها جماعيّاً، فإنها ستترك المجال مفتوحاً أمام تلاعبات الأقوياء والخوف من الآخرين.

الحريات واللامساواة:

تعتبر البلدان المتقدمة والديمقراطية من أكثر البلدان التي حظي فيها الناس بحقوقهم. وهنا انتصرت الفردانية وتفككت التضامنات وساهمت آليات السوق في تعميق اللامساواة وفي انبثاق المجتمعات المتناقضة، سواء كانت غنية بشكل عام أو فقيرة. وازدادت الفروق واللاتماثل في العلاقات بين الشمال والجنوب. وتدفعنا تجارب العقود الأخيرة إلى الشك في وجود تحديدات تلقائية، فالمسيطرون يراقبون اللعبة الاقتصادية، ويقتضي التحكم في الفوارق اختيارات ثقافية وسياسية وإتيقية، لا يمكن أن تتبناها المدرسة كبديل عن الفاعلين، رغم مساهمتها في جعلها ممكنة عبر التوعية أولاً بالواقع وبحجم وبآليات استمرار الفوارق، وبعد ذلك، عبر الدعوة إلى التفكير في الإنصاف وفي الخير العمومي على مستوى المجتمعات والعالم بأسره.

التكنولوجيا والنزعة الإنسية:

لقد غيرت تكنولوجيا المعلومات الجديدة ببطء، لكن بلا ريب، طرق عيشنا واشتغالنا وتفكيرنا، إلى درجة تحويلنا إلى مستفيدين دائمين من المساعدة، بل وإلى تابعين منقادين للأنظمة المعلوماتية التي بلورها البعض. وتثير الوسائل والشبكات المعلوماتية والوسائط المتعددة والواقع الافتراضي والهندسة الوراثية، أو أنها ستثير عاجلاً أو آجلاً، ثورات تحن إلى الماضي باسم النزعة الإنسانية، مع ميل نحو العودة إلى الحس السليم والتقاليد. وبإمكان الدور الذي تقوم به التربية المدرسية أن يساهم في تفادي التأرجح بين التقليد والرفض، ليس فقط عبر الاستئناس بالتكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، بل أيضًا عبر توفير الوسائل لتحليل الرهانات.

العقلانية والتعصب:

يمكّن التطور الهائل للعلم والتقنيات، إلى حدود ستينيات القرن الماضي، من ترسيخ الاعتقاد بعقلنة الثقافة، حيث بدا وكأن الأهداف والبرامج ومشاريع التنمية والتخطيط والتقييم، تنظم الحياة الجماعية آخذةً الحاجيات والإكراهات والإمكانيات بعين الاعتبار. والحال أن هذا العالم «العقلاني» أفرز الأصوليات والمذابح والتطهيرات العرقية والإرهاب والعنف بكل أنواعه، أكثر من أي وقت مضى، وجعل المخدرات الخفيفة والقوية مجالاً للتجارة المزدهرة واللامشروعة؛ وشجع تطور الشعائر السرية ونمو الطوائف ومختلف أشكال العودة إلى اللاعقلانية.

طبعاً لا يمكن للتربية المدرسية نفي الأبعاد الروحية والميتافيزيقية للوجود، ولا تجاهل الواقعة الدينية باسم عقلانية مادية متطرفة أو علمانية مناضلة. ولربما اقتضى العقل الاعتراف بحاجة الإنسان لما هو متعالٍ، دون السقوط في المعتقدات الظلامية والمتعصبة.

الفردانية والثقافة الجماهيرية:

لم يسبق في التاريخ أن حظي الفرد وحياته وسلامته البدنية والذهنية وصحته وتربيته واستقلاليته و«مشروعه الشخصي» بنفس القدر من الاهتمام. والحال أن ارتقاء الفردانية تزامن مع تنميط غير مسبوق للمنتوجات الصناعية وأيضاً للمحاصيل «الطبيعية» المقترحة من طرف القطاع الزراعي والغذائي. فمن الآن وصاعداً، أصبحت الرغبات والأذواق (المتعلقة بالغذاء واللباس، إلخ) وأنماط الحياة على المستوى الكوني، محددة من قبل الوسائط والإشهار. وتعتبر إقامة المطاعم ذات الوجبات السريعة وتطور الإشهار التلفزي، من بين العلامات الأولى لانفتاح بلد ما على اقتصاد السوق، وهو ما يعبر عنه بصيغة «إنني أستحق ذلك»، المتداولة في كل اللغات. فما الذي يمكن للمدرسة القيام به؟ باستطاعتها على الأقل، تقديم معرفة بآليات الدعاية والإشهار وتطوير الروح النقدية لمواجهة الوسائط.

الديمقراطية والكليانية:

تظل الصيغة الديمقراطية هشة بشكل كبير، لأن كل بلد يبقى مهدداً بالسقوط مرة أخرى في الهمجية التي تمنح السلطة للبوليس السياسي وللجلادين، وتخلق، من جديد، المخيمات والمعازل والغيتوهات والعنف ضد الأقليات أو المثقفين، وتمس بحقوق الإنسان وبوضعية المهاجرين أو المساواة بين الجنسين. فالفاشية أو الأشكال الأخرى للكليانية ما زالت قائمة في العالم، كما أن الحركات النازية الجديدة أصبحت مزدهرة، ولا يوجد أي بلد في مأمن من العودة إلى أكثر اللحظات قتامة في التاريخ، مثلما تشهد على ذلك الأحداث الأخيرة في يوغوسلافيا سابقاً. هكذا، يمكن لثقافة تاريخية أساسية أن تساهم في تفادي سماع التعليق التالي للمراهقين الذين يشترون الصليب المعقوف، رمز النازية، قائلين: «لا نعرف من هو هتلر».

1 – 2 مدرسة تعمل من أجل تنمية الاستقلالية والمواطنة:

ما الذي يمكن للأنظمة التربوية وللمدرسين القيام به أمام كل هذه المعطيات؟ طبعاً لا تشكل المقترحات المقدمة أعلاه برنامجاً محدداً، ويفترض كل مقترح ضمنها إرادة سياسية للقضاء على المخاطر التي تهددنا. والحال، أن النظام التربوي لا يوجد خارج

جانب من مراقبة الأطفال لظاهرة عبور كوكب الزهرة – أيار 2012.

المجتمع، فهو يشارك في تفعيل تناقضاته وتحولاته. كما تقترن فعاليته بالفعالية السياسية والاقتصادية التي تشكل جزءاً منها. ومعلوم أن المدرسة في الأنظمة الكليانية، كانت أداة للدعاية لفائدة الدولة، لذلك، لا يمكن أن نأمل في إمكانية دمقرطتها للمجتمع. ومعلوم أيضاً أن الاقتران بين السلطة والمدرسة في المجتمع التعددي، أقل حدة، لأن النظام التربوي لا ينتمي إلى الأحزاب الحاكمة، بل يفترض أنه يخدم المصلحة العامة والمجتمع المدني بجميع مكوناته. وعلى العموم، تتموقع المدرسة بجانب النزعة الإنسانية والفكر الوضعي وتحدد رسالتها، إن لم نقل وسائلها، في التهيؤ لمستقبل أفضل، بشرط أن تتحمل هذه المسؤولية وتعتبرها أساسية وتعرف كيف تدبرها.

وإذا كان علينا أن نختار، كما كتب ميريووغيرو (1997)، بين المدرسة والحرب الأهلية، فإنه من اللازم أن يكون اختيارنا واضحاً، وأن ترتبط النتائج بالأولويات. ولا يكفي الحديث عن المواطنة والحق في الاختلاف، بل يجب أيضاً تغيير المنهاج الشكلي واستعمال الزمن وتحمل مسؤولية الحرمان من بعض الأمور، لأن تطوير التسامح والاستقلالية والتضامن، يتطلب مدة زمنية لا على حساب المعرفة، ولكن على حساب النزعة الموسوعية. فلا يمكننا الاستمرار في التشكي من أزمة التربية، دون تغيير للبرامج وللرتابة المدرسية. فما هو نوع التعليم الذي تحتاجه المدرسة الهادفة إلى تنمية الاستقلالية والمواطنة؟ سأقول إنها ستفضل نموذجاً للمدرس، كشخص موثوق به وكوسيط بين الثقافات وكمنشط لفريق تربوي وضامن للقانون ومنظم لعالم ديمقراطي صغير وناقل للثقافة وكمثقف.

المدرس كشخص موثوق به:

لا يحتاج التلاميذ إلى مرشد روحي ولا إلى واعظ ديني، فهم يبنون شخصيتهم من خلال لقائهم بأشخاص موثوق بهم، لا يكتفون بإعطاء الدروس، بل يبدون كأناس متعددي الاهتمامات وكفاعلين اجتماعيين تتجسد من خلالهم المصالح والأهواء والشكوك والثغرات والتناقضات والعيوب والمزايا والالتزامات، وأيضاً كفاعلين يواجهون مثل باقي الناس، مسار الحياة واحتمالات الشرط الإنساني. ونستحضر هنا رسوم بيل واترسون والحوار بين الطفل كالفان وأمه خلال العطلة الصيفية، ومما جاء فيه:

- قالت أم كالفان لولدها: «لقد التقيت بمعلمتك أثناء التسوق، وهي تسلم عليك».
- فتساءل كالفان باندهاش: "التقيت بمعلمتي؟ وهي تتسوق؟".

- ردت الأم: "هل يعتبر ذلك غريباً؟ فهي مطالبة بشراء طعامها".
- فعلق كالفان بانزعاج: "يا للعجب! كنت أعتقد أن المعلمين ينامون داخل التوابيت خلال فصل الصيف".

وقد عاش تلاميذ عديدون تجربة مماثلة؛ فبالنسبة إليهم، يعتبر الأستاذ ذلك الشخص الذي يلج القسم ويفرض الصمت، ثم يشرع في التفسير ويطرح الأسئلة ويصحح التمارين ويذهب إلى حال سبيله، دون أن يتجاوز الحوار معه إطار الدرس.

المدرس كوسيط بين الثقافات:

يلتقي بالمدرسة تلاميذ مختلفون جدّاً، فهم يحملون معهم قيمهم وأحكامهم المسبقة وينقلون العنصرية والتمييز بين الجنسين والقومية والتعصب الديني أو السياسي. وهذه المعطيات موجودة وسط زملائهم الأكبر سنّاً ولدى الكبار. ويجب على المدرس أن يكرس الحوار والاحترام المتبادل عمليّاً وليس عن طريق الخطب الجميلة، على أمل أن يصبح التعايش السلمي وفهم الآخرين خلال المسار المدرسي الطويل، مستدمجيْن تدريجيّاً ومستثمريْن في مجالات أخرى من الحياة.

المدرس كمنشط لجماعة تربوية:

لا تعتبر جماعة القسم التي تشتغل مدة سنة دراسية أو أكثر، مجرد مجموعة من الأفراد. ويظل المدرس هو الوحيد القادر على أن يجعل منها جماعة تربوية فعلية، تواجه المشكلات بشكل متضامن، بما في ذلك مشكلات التعلم. ويمكن أن يبدأ الأمر ببساطة، إذ يكفي مثلاً أن يسمح المدرسون للمتعلمين بطلب مساعدة الجماعة، عندما يشكون في أمر ما أو يواجهون حاجزاً معيناً. بالمقابل، سيتم تشجيع كل متعلم على مساعدة الآخرين عندما يطلب منه ذلك ويشعر بأن عمله نافع. هكذا، ننتقل من فكرة أن كل واحد مسؤول عن نفسه، إلى التعاون وإلى الكفاءة الجماعية. وبإمكان هذه التجربة المتكررة على مدى الفترة الدراسية، أن تؤدي إلى القطيعة مع المنافسة السلبية المتمثلة في إخفاء المعلومات والأفكار عن الآخرين.

المدرس كضامن للقانون:

لا يمكن لأحد بناء شخصيته بدون مرتكزات. وغالباً ما يكون المدرس هو الوحيد الذي يقدمها. لذلك، فإن بإمكانه، ومن واجبه، تجسيد القانون ومبدأ اللاعنف واحترام الآراء، ولو كانت صادرة عن الأقلية، وعدم التدخل في استقلالية أي واحد والالتزام بالقرارات المتخذة وضرورة تحديد القواعد والإجراءات المتفق عليها بكل شفافية. ويمكن للمدرسة أن تشتغل كفضاء محمي، بفضل هذه السلطة. كما يتعين أن يعيش التلاميذ تجربة الجماعة التي تسمح فيها القواعد الواضحة والمطبقة بالتعايش الممكن.

المدرس كمنظم لحياة ديمقراطية:

لا توجد في نظام المعرفة مساواة بين المدرسين والتلاميذ. لكن هذه العلاقة غير المتكافئة لا تبرر الهيمنة ولا الإذلال ولا الاحتقار ولا الممارسة الاعتباطية للسلطة. ويتمثل دور المدرس في ترسيخ التعلم بالتفاوض حول ما يمكن التفاوض بشأنه، دون أن يمس ذلك بحقوقه ورسالته. فلا يمكن للمدرسة أن تشتغل كمدينة سياسية قائمة بذاتها، لأنها لا تضع قوانينها بنفسها ولا تحدد مواردها الخاصة، بل إن غاياتها نفسها تحدد من خارجها. ومع ذلك، باستطاعتها تنمية «ثقافة مواطنة» عبر التدبير الشفاف والديمقراطي لهامش استقلاليتها.

المدرس كناقل للثقافة:

لا تكتسب الهوية قيمتها إلا من خلال تسجيلها داخل التاريخ والثقافة. وليست المدرسة معهداً أو مكاناً للنقل الثقافي بشكل حصري، بل هي مطالبة بتنظيم الحوار بين إرث الماضي ومشكلات الزمن الحاضر. كما لا يمكن للمدرس أن يعرف ويقرأ ويهتم بكل شيء. وبدل المعرفة الشمولية، ينتظر منه الشغف القابل للتبليغ، ببعض جوانب التاريخ والعلوم والفنون والحرف والرياضات وطرق العيش التي تشكل ثقافة مجتمعه. وبوصفه ناقلاً للثقافة (زخارتسوك، 1998)، فإنه يرسخ علاقة خاصة بالثقافة، بحيث لا يكون مستهلكاً ولا مبدعاً حقيقيّاً، بل وسيطاً ومحفزاً وهاوياً يقظاً وراغباً في اقتسام اكتشافاته.

المدرس كمثقف:

لا توجد مواطنة بدون فكر مستقل ونقدي. وإذا لم يعتبر المدرس نفسه مثقفاً، فكيف سيثمن العلاقة المستقلة والنقدية بالمعرفة وبالقيم والمعايير والثقافة والواقع؟ ولا يتطلب هذا الأمر التزاماً سياسيّاً محدداً، بل انخراطاً في العالم يتم مثلاً داخل الحياة الجمعوية والحركة النسائية أو البيئية وداخل الحي، أو عبر تدبير الجماعات المحلية وكذلك داخل قطاع التربية والثقافة. طبعاً فإن هذه الأشكال المتنوعة للالتزام لم تعد ميزة مشتركة بين المدرسين. ولم يعد هؤلاء أعيان القرية، كما أن التزامهم لا يقابل باعتراف رمزي من الجماعة بالضرورة، بل يقترن بالأحرى برضى عن النفس وبارتياح داخل المهنة. يمكننا أيضاً أن نستحضر بخصوص مدرس المستقبل فئات الكفايات العشر التي سبق أن عرضناها في

موضع آخر (بيرنو، 1999 أ) وهي: 1) تنظيم وتفعيل وضعيات التعلم، 2) تدبير تقدم التعلمات، 3) تصور وتطوير إجراءات التمييز، 4) جعل التلاميذ معنيين بتعلماتهم وبعملهم، 5) الاشتغال داخل فرق، 6) المشاركة في تدبير المدرسة، 7) إخبار الآباء ودفعهم للمشاركة، 8) استخدام التكنولوجيات الجديدة، 9) مواجهة الواجبات والمآزق الإتيقية للمهنة، 10) تدبير الذات لتكوينها المستمر.

وأريد الوقوف هنا على بعض الجوانب الأساسية دون القيام بجرد منظم لها، فالمدرسة التي تدعي تهييء التلاميذ لمواجهة تعقد العالم بفضل كفاياتهم، ستكون مطالبة بتفضيل صورة المدرس كمنظم لبيداغوجيا بنائية وكضامن لمعنى المعارف ومبتكر لوضعيات التعلم ومدبر للتنافر ومنظم لعمليات ومسارات التكوين.

المدرس كمنظم لبيداغوجيا بنائية:

إن التلميذ هو الذي يتعلم ولا يقوم المدرس سوى بمساعدته على ذلك. وتتجلى أهمية هذه المساعدة في اعتبار اكتساب المعارف كبناء ذهني معقد وليس كتخزين في الذاكرة. وهذه الأفكار مقترنة بالبيداغوجيات الجديدة، وهي تترجم حاليّاً إلى خطوات بنائية محددة (جونايبروفاندر بوخت، 1999؛ فياس، 1999).

المدرس كضامن لمعنى المعارف:

أستحضر مرة أخرى أحد رسومات بيل واترسون حول ما يدور بالقسم:

- قالت المعلمة: «سأتابع الدرس إذا لم تكن لديكم أية أسئلة».
- فرفع الطفل كالفن يده قائلاً: "لدي سؤال".
- ردت المعلمة: "نعم يا كالفن، إنني منصتة".
- فسأل كالفن بنبرة جادة: "ما الفائدة من الوجود الإنساني؟".
- أجابت المعلمة: "أريد سؤالاً مرتبطاً بموضوع الدرس".
- فعقب كالفن مندهشاً: "أوه"، وتمتم بصوت منخفض وهو مغتاظ: "بصراحة، كنت أنتظر جواباً مقنعاً بدل أن أهدر طاقتي في هذه الأشياء التافهة".

وما دام المدرسون يرفضون الأسئلة التي تعتبر خارجة عن الموضوع في نظرهم، فإن التلاميذ المتوفرين على وسائل بناء المعنى، هم وحدهم الذين سينخرطون في المهام المدرسية (بيرنو، 1994، أ).

المدرس كمبتكر لوضعيات التعلم

إذا كان التعليم يهدف إلى التعلم، فإن المهمة الأولى للمدرس هي تنظيم وتفعيل الوضعيات والأنشطة التعلمية، لا أقل ولا أكثر. بذلك، يصبح مبتكراً ثم مدبراً لوضعيات التكوين، ويلعب قائد الفرقة أكثر من كونه ناقلاً للمعارف. بالتالي، فهو يتقن عمله بالاشتغال على الوضعيات– المشكلات والبحوث ودراسة الحالات والمشاريع والمشكلات المفتوحة، ما يتطلب تكويناً ديداكتيكيّاً عالياً يسمح بفهم منطق تفكير التلاميذ واستراتيجيتهم وأخطائهم وتقديم الحلول الضرورية لها.

المدرس كمدبر للتنافر

لم يعد هناك مجال للحديث عن التناغم داخل القسم بالنسبة للأنظمة التربوية ولو على مستوى الثانويات. وإذا ما تخلينا عن إقصاء التلاميذ منذ أول صعوبة يواجهونها وعن إلحاقهم بمسالك أقل صرامة، فإننا سنكون مطالبين بالاشتغال مع أقسام مؤلفة من تلاميذ مختلفين في مستواهم ومشاريعهم الشخصية وعلاقتهم بالمعرفة وانخراطهم في عملية التعلم. هكذا، سيصبح عمل المدرسين أصعب، بفعل هذه الأسباب المرتبطة بالدمقرطة التدريجية للدراسة، خصوصاً أنهم رغبوا دوماً في إلقاء محاضرات على تلاميذ منتبهين ومتعاونين ولديهم رغبة في التعلم. بالتالي، فإن معالجة الاختلافات من أجل تحقيق المساواة على نطاق المكتسبات، أصبحت من صميم مهنة المدرس. ويجب أن تمتزج البيداغوجيا الفارقية تماماً مع البيداغوجيا عموماً، دون أن يكون هناك تنازل عن الأهداف الأساسية للتكوين (بيرنو، 1997).

المدرس كمنظم لعمليات ومسارات التكوين:

إن مدرس اليوم مطالب ببناء استراتيجيات أساسية ومقبولة بدل التركيز على «السلطة الديداكتيكية»، وعليه بالخصوص تنظيم هذه الاستراتيجيات باستمرار، لكي يحيط بواقع وبمستوى وبردود أفعال التلاميذ وبشروط العمل وبالزمن المتبقي. وهنا تبرز أهمية التحكم في مجموعة من مفاهيم وأدوات التقييم والتنظيم. ويتم هذا العمل التنظيمي داخل أنشطة خلال السنة الدراسية، كما يهم أيضاً التقدم في التحصيل. وقد تم في مختلف الأنظمة التربوية، تعويض الدرجات السنوية بالأسلاك المتعددة خلال السنة، ما سمح بتنوع الإيقاعات والمسارات والتحملات، مع بقاء الهدف عينه. لذلك، ينبغي أن يتعلم المدرسون قيادة مسارات التكوين المتعددة خلال السنة.

2) رهانات التكوين: التهييء لمواجهة تعقد العالم:

لا تكفي القيم المتينة في عالم متحرك ومعقد، لأنه من اللازم

علينا أن نفهم قبل أن نعمل. ولا ينبغي أن يؤدي إلحاحنا على تثمين الجمعنة من جديد إلى التخلي عن رهانات المعرفة. فما يهم بالأحرى هو ربط هذه الأخيرة أكثر بالممارسات الاجتماعية والحرص على تعبئتها داخل ألف وضعية من وضعيات الوجود، بدءاً بأكثرها ميتافيزيقية إلى أكثرها عينية في الحياة والشغل وغيره.

2-1 رهانات المعرفة:

تتأسس أغلب الكفايات على المعارف، سواء كانت عالمة أو معارف الخبراء والمهنيين والممارسين أو معارف ناتجة عن التجربة ومرموزة بالكاد. لكن المعارف ليست في حد ذاتها سوى شروط ضرورية للكفاية. ويجب أن يكون المرء قادراً على تعبئتها في الوقت المناسب لحل المشكلات أو لاتخاذ قرارات وجيهة (لوبوطرف، 1994). ونحن نوسع هنا الإشكالية القديمة لنقل المعارف، عبر التأكيد على إدماجها وتنظيمها واستعمالها في وضعية معقدة (بيرنو، 1998، أ).

وتتخذ كل الأنظمة التربوية نفس المنحى. فهي لا تهمل المعارف المدرسية، بل تريد منها أن تكون إجرائية أكثر في الحياة اليومية (العائلية والجمعوية، إلخ)، وفي المدينة كما في الشغل. وعلى عكس حكم مسبق مشهور، فإن بإمكان الكفاية أن تمارس داخل النظامين الميتافيزيقي والعملي، لأن المشكلة ليست مبتذلة من تلقاء نفسها. فالكفايات هي وسائل التحكم الرمزي والعملي في وضعيات الحياة. بالتالي، فهي لا تتعارض بتاتاً مع تطور الاستقلالية والمواطنة، بل تشكل بالعكس أساسهما. فتعلم الاستقلالية والتعاون يسمح للذات باعتبار نفسها فاعلة ومؤلفة وبالانخراط في مشاريع تتطلب كفايات عديدة وتحفز على تنميتها.

2-2 مدرس ينمي الكفايات:

إن بناء الكفايات بالمدرسة يغير مهنة التلميذ، وبالخصوص مهنة المدرس، لأنه يشجع على اعتبار المعارف كموارد للتعبئة والاشتغال على المشكلات بشكل منتظم وخلق أو استعمال وسائل تعليمية أخرى والتفاوض مع التلاميذ حول المشاريع واعتماد تصميم مرن وتوجيهي والارتجال وإقامة وشرح تعاقد ديداكتيكي جديد وممارسة تقييم تكويني في وضعية الشغل وتفادي عزلة المواد الدراسية ما أمكن (بيرنو، 1998 أ).

3- جودة العمل وتكوين المدرسين:

لا يكفي الإعلان عن منتظرات جديدة ومتسمة بدقة أكبر، بل يجب أن تعمل سياسات وبنيات التربية على خلق شروطها. فالكفايات الجديدة المنتظرة من المدرسين تقتضي تلاؤماً قويّاً بين التكوينين الأساسي والمستمر، وبشكل عام تطوراً لمهنة التعليم في اتجاه:

طفلان يعكسان توجهين في التعليم يدور الجدال حولهما: التكنولوجيا والطبيعة.

- مهننة أكبر مع وجود متكافئ للاستقلالية والمسؤولية.
- تأكيد على الممارسة التأملية بدل اتباع النماذج الديداكتيكية المغلقة.
- تعاون مهني يصبح بمثابة قاعدة، بدل أن يكون اختياراً من طرف الأقلية.
- حضور وانخراط داخل المؤسسة كفريق تربوي وكفاعل جماعي.

ويفترض كل ذلك طبعاً مؤسسات ذات استقلالية أكبر، تحدد مشاريعها بنفسها مع تقديم الحساب في الأخير.

3-1 مؤشرات الجودة وتحليل العمل

من السهل تحديد معايير الجودة، فالمهم هو فهم ما يتنافى مع احترامها المستمر والتام. فمن جهة، يبدو الأمر مبتذلاً، لأن العائق ينحصر في الإمكانيات المالية. ذلك أن العمل يتسم بالنقصان نظراً لعدم توفر الزمن والوسائل الكافية، ولأنه يتطلب تكلفة باهظة. لكن سيكون من المؤسف التوقف عند هذا الحد، لأن غياب الجودة يرتبط بتنظيم الشغل، وأيضاً بعلاقة الذات بمهمتها. وفي جميع الأحوال، هناك فئتان من الأسئلة تفرضان نفسيهما علينا، وهما:

- ما مصدر مؤشرات الجودة ومن الذي يقترحها وباسم أي منطق وأي فاعلين؟ وعلى الأرجح، فإن ضوابط ومعايير الجودة لا تأتي اعتباطيّاً، فهي تنبثق عن دائرة العقل، أي عن الدائرة التي تفكر في العمل. فمن أين تستمد نماذجها، وهل تأخذ بعين الاعتبار حاجيات ومتطلبات مستعمليها؟ هل تدرك وتقبل وتقدر الفارق بين ما هو نموذجي والعمل الواقعي؟
- ثم، ما هي الأسباب التي تضعف وتضر في القيام بعمل جيد، وكيف يتجلى تأثير شروط الشغل والإكراهات واللعب العلائقي وآليات الحماية والأيديولوجيات الدفاعية؟ (ديجور، 1993). وينبغي بكل تأكيد الاشتغال من أجل الجودة، لكن بطريقة بنائية ونقدية وأقل معيارية ما أمكن. فالجودة لا تختزل في معايير ذات صلة بشروط وطرق العمل والإنتاجات أو الخدمات. ذلك أن التكنولوجيات تتطور والمستخدمين يتجددون وتصور الجودة والتوافق بينها وبين المردودية يتحول. وما يهم على المدى المتوسط، هو قدرة كل وحدة وكل مؤسسة على خلق وتبني معايير معقولة للجودة وإبرازها والرجوع إليها "بشكل ذكي" أثناء العمل، ليس من الزاوية الحصرية للمراقبة، بل من زاوية انخراط الفاعلين ووعيهم بمصلحتهم. لذلك، تعتبر قدرات تحليل وتنظيم العمل حاسمة. وهي تتم بالخصوص عبر:
  - ممارسة تأملية والتوفر على قدرة وجرأة اتخاذ المسافة والابتعاد عن الرتابة، وأيضاً القدرة على مساءلة الذات.
  - توجه نحو المهننة، ما دامت الاستقلالية المعترف بها تقتضي، في المقابل، تحمل المسؤولية ولزوم تقديم الحساب.
  - تمرن وانخراط داخل مختلف أشكال التعاون المهني والعمل الجماعي والمراقبة والتدريب.
  - ثقافة التقييم والتنظيم التي يصبح فيها التفكير في العمل مكوناً عاديّاً من مكونات الممارسة المهنية، بحيث لا ينحصر في الاهتمام بوضعية الأزمة.
  - معارف أساسية في مجال علم العمل الآلي وعلم النفس الاجتماعي للشغل وللتنظيمات.
  - تصور للتغيير كعنصر مبتذل وإيجابي في نفس الوقت، داخل الحياة المهنية.

وإذا تعذر توفر هذه العناصر، فإن الرغبة المعلنة والملحة في الجودة لن تمنع الافتقار إلى الوضوح ولا إهمال المتغيرات القابلة للتبدل (من قبيل «ما باليد حيلة») ولا التقدير المبالغ فيه للمخاطر والتخوفات إذا ما تصرفنا بشكل مغاير، بحيث قد نفقد كل تحكم في العملية، وربما وظيفتنا. وباختصار، تتطلب الجودة، بغض النظر عن الشعارات وعن التحسيس بها، إحاطة بتنظيم الشغل والتكوين وتنمية الكفايات وقدرة متزايدة على التفكير جماعيّاً في الشغل.

3-2 معايير التكوين على الجودة:

لا توجد مدرسة الجودة بدون مدرسين أكفاء. والحال أنه يتعين لتكوين مثل هؤلاء المدرسين توفير تكوينات مهنية أساسية ومستمرة ذات جودة، وبالتالي، التوفر على مكونين مؤهلين. فما هي مواصفات التكوين الأساسي الجيد؟ لقد بينت في موضع آخر (بيرنو، 1998 ب) أن جودة التكوين المهني تتحدد أولاً في تصوره الذي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المقتضيات التالية:

- نقل ديداكتيكي مؤسس على تحليل الممارسات وتحويلها.
- مرجعية الكفايات الأساسية.
- خطة تكوينية منتظمة حول الكفايات.
- تعلم عن طريق المشكلات.

- تمفصل حقيقي بين النظرية والتطبيق.
- تنظيم تناسبي ومميز.
- تقييم تكويني.
- زمن وعدة لإدماج المكتسبات.
- تشارك متفاوض حوله مع المهنيين.

بالنسبة للتكوين المستمر، تختلف المقتضيات بعض الشيء. وأقترح في هذا الإطار، معايير الجودة التالية:

- ينطلق التكوين من حاجيات ومتطلبات المكونين، على اعتبار أن عروض التكوين تتم من أجل تعزيز الطلب وليس بغرض تقنينه.
- التكوين يعيد بناء الحاجيات ويتفاوض بشأنها مع المعنيين، انطلاقاً من الفكرة التي مفادها أن حاجة ما قد تحجب أخرى وأنها لا تتأسس دوماً على تحليل صارم للمشكلات.
- يثمن النظام التكوينات المشتركة بين المدرسين الذين يشتغلون بنفس المؤسسة، دون أن يشكل هذا الأمر قاعدة.
- يذهب المكونون إلى المؤسسة للقيام بمهمتهم، وأحياناً ما يواكبون عملية التغيير، عبر المساهمة في مواجهة العوائق. وقد يتحول بعض المكونين إلى مستشارين– متدخلين ويتركون مجال التكوين لمهنيين آخرين.
- تتميز عقود التكوين بكونها متطورة وقابلة للتقييم وللتفاوض من جديد بحسب الحاجيات.
- يندرج التكوين المستمر ضمن التيارات المتجددة ويدعم الإصلاحات، دون أن يكون بوقاً للدعاية بالنسبة للوزارة المعنية.
- تستعمل وكالات التكوين المستمر أصنافاً من المكونين، سواء تعلق الأمر بأساتذة يشركون الآخرين في خبرتهم الخاصة المبنية ميدانيّاً، أو بمكونين مهنيين متحكمين في أسس تكوين الراشدين.
- يخضع المكونون أنفسهم لتكوين (ذاتي) مستمر، سواء في مجال تخصصهم أو في مختلف سجلات تكوين الراشدين (تدبير المشاريع، عقود، عدة، إلخ).
- يهم التكوين المستمر مقاربات المواد والديداكتيكات والمقاربات الممتدة (تقييم، تدبير القسم، علاقات بالأسر، تمايز مثلاً) والمقاربات التكنولوجية. ويأخذ بعين الاعتبار جميع أوجه المهنة وتطورها المأمول أو المحتمل.
- يعتمد التكوين المستمر على أكثر من مؤسسة، بحيث تقترح كل واحدة مضامين وطرقاً مختلفة للاشتغال.
- يقيم المكونون في إطار التكوين المستمر، تبادلات متواصلة مع البحث التربوي، عبر الانخراط في عملية البحث.
- تقرر التوجيهات الشاملة للتكوين المستمر، بالتشارك بين المدرسين وجمعياتهم من جهة، ورؤساء المؤسسات والسلطات المدرسية من جهة أخرى.

وإذا كانت معايير جودة تكنولوجيا معينة تقترن أساساً بالفعالية والفاعلية، فإن الأمر يختلف عندما يتعلق الأمر بالتكوين، ذلك أن معايير الجودة المقترحة في التكوين الأساسي والمستمر، لا تنفصل عن نموذج التكوين الذي يثمن المسعى السريري وتحليل الممارسات وعدة التناوب والوضع التأملي والمهننة والتعاون.

3– 3 مسألة تكوين المدرسين:

أين ينبغي إجراء تكوين بهذا الشكل؟ يعتبر هذا السؤال راهناً في العديد من الدول التي يبرز فيها التنافس بين الجامعات والمدارس العليا المتخصصة في التربية. ففي كل مكان تقريباً، هناك تأكيد على أن زمن مدارس المعلمين الكلاسيكية قد ولى، وكذلك الزمن الذي كان فيه مدرس الثانوي يتلقى «تكويناً» منهجيّاً سريعاً خلال فترة عمله، مباشرة بعد تكوينه المعرفي. وهناك مؤسستان باستطاعتهما تعويض المدارس المذكورة، وهو ما يلاحظ في عدة بلدان. ويتعلق الأمر بالكليات الجامعية وبالمؤسسات المنتمية إلى التعليم العالي (أو إلى القطاع الثالث) والمستقلة عن الجامعات. في هذا الإطار، ستحصل المقارنة بين المسالك التي يتقارب مستواها ومدتها الزمنية. لهذا، فإن الإقرار بأن خلق مؤسسات عليا تربوية هو مجرد استمرار لمدارس المعلمين بصيغة أخرى، أو هو تكريس لتكوين أكاديمي محدود لمدرسي الثانوي، يؤدي إلى نقاش زائف؛ لأن هذا الحكم مبتذل ويعني الإبقاء على تكوينات زمن ولى تحدد مواصفات للمدرس، لا علاقة لها بالمهننة ولا بالممارسة التأملية. وهنا، نفهم تردد الأنظمة التربوية خلال فترة الأزمة المالية وضرورة المرور بفترات انتقالية. فمن اللازم أن تركز المقارنة الأساسية لا على المستوى، بل على طبيعة المقررات وجودة التكوين الفكري والمهني. غير أن الموقف الليبرالي الجديد سيبادر إلى القول: علينا أن نخلق السوق، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون، أو لنسمح بتعايش المسالك التي تجلب الطلبة على اختلافهم، وتوجه اهتمامهم إلى علاقة النظرية بالتطبيق.

هكذا يعمل النظام التربوي والمهنة والمؤسسات على صياغة المنتظرات، ويقوم الطلبة بالاختيار. غير أن هذه الطريقة السليمة في التفكير، لا تعير مع ذلك اهتمامها لقصور المؤسسات وللعوائق التي تحول دون قيام منافسة حقيقية. فالملاحظ أن المناطق الحضرية الكبرى هي التي تستطيع فتح مسالك متعددة. وفيما

عدا ذلك، فإن التاريخ والميراث المؤسساتي هما اللذان يحددان طبيعة المؤسسة المهيمنة محليّاً على تكوين المدرسين.

من جانب آخر، فإن النموذج التنافسي يبالغ في تقدير فعالية آليات التنظيم. ففي التكوينات الممولة من طرف الميزانية العمومية، بشكل مباشر أو غير مباشر، تكون آليات السوق مخففة جدّاً والاختيارات **سياسية** بشكل كبير، وهي ترتبط بالتوازنات القائمة بين الاتجاهات، وبالرغبة في مداراة الأقليات والحفاظ على مناصب الشغل وإضفاء الاستقرار على الميزانيات أو عدم خلق نزاعات لا جدوى منها. ويعتبر منطق الفعالية واحداً من بين أشكال منطقية عديدة قائمة. لذلك، يتعين التفكير على المدى الطويل والعمل على إقامة قواعد للمقارنة، تأخذ المستقبل المحتمل بعين الاعتبار.

لنتحدث أولاً عن التكوين الأساسي. فبإمكان مؤسسة مختصة، مبتكرة على وجه السرعة، أن تستهدف تكويناً مهنيّاً، وهي حرة في بناء برنامج خاص بها دون أن تعير اهتماماً للتقاليد وللقواعد العامة المعمول بها. وعلى العكس من ذلك، يجب على الجامعة أن تحدد التكوينات المهنية وفق المعايير الأكاديمية. لنأخذ مثالين بهذا الخصوص وهما: عملية الانتقاء لولوج مؤسسة التكوين ومراقبة عمل الملتحقين بها. فمؤسسة التكوين العليا تحدد معاييرها الخاصة لقبول المترشحين وتمفصلها وفق توقعات النجاح خلال التكوين وحتى أثناء الممارسة المهنية. بالمقابل، تكون الجامعة مطالبة باحترام قواعد عامة والاستجابة لمتطلبات الإنصاف الشكلي التي تجعل الاختبار المعرفي أكثر شرعية من الانتقاء باعتماد المقابلة أو بالرجوع إلى ملف المترشح. أما بخصوص مراقبة عمل الملتحقين بالمؤسسة، وتحديداً مراقبة الحضور والمشاركة، فإن الجامعة «تواجه عدة مشاكل» لتفعيلها، في حين تحدد المدارس المهنية قواعد اللعبة دون مشاكل. لكن، تظل الجامعة هي مكان البحث، بينما تقل البحوث في المؤسسات العليا التي يجب عليها إيجاد شركاء لها بهذا الخصوص. لذلك، تنتقل مكتسبات البحث بشكل بطيء وغير مؤكد إلى المدارس العليا، اللهم إذا ما سمح للمدارس المهنية بتدبير البحث الأساسي وتأطير الأطروحات، وقدمت لها الوسائل لتفعيل ذلك. وهنا يتم اللعب بالكلمات عبر الصيغة المتداولة التالية: «إن المؤسسة كذا تشبه الكلية».

وهناك معيار آخر لا يستهان به، وهو كون الجامعة تحظى باستقلالية أكبر، رغم نسبية هذه الاستقلالية من الناحيتين المالية والقانونية، خصوصاً في القطاع العمومي. لذلك، تجد الوزارة المعنية صعوبة أكبر في مراقبة توجهات ومضامين ومستوى تكوين المدرسين. ولا يعتبر هذا الأمر سلبيّاً، لأن الاستقلالية المذكورة تضمن تكويناً نقديّاً أقرب إلى الوضعية التأملية وإلى المهننة. كما تضمن

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

الجامعة الاستمرارية على مدى عقود. فمن الممكن إغلاق معهد بسبب الأزمة المالية أو الصراع الداخلي أو المواجهة مع الوزارة، لكن الكليات لا تغلق أبوابها رغم الأزمات المالية التي تعاني منها. ومن الممكن أن يدعم هذا المنظور على المدى الطويل، شكلاً من المحافظة، لأن المؤسسة المهيكلة لفترة معينة يمكن أن تثير المشاكل بشكل أعم وأقل احترازية من المؤسسة التي يؤدي إصلاحها إلى إعادة النظر في الممارسات السابقة. وبالنسبة للمكونين، يمكننا افتراض أن الجامعة ستستقطب بسهولة، باحثين ذوي مستوى عالٍ، في حين ستستقطب المؤسسة البيداغوجية العليا خبراء منظرين، قادرين على تأطير تكوين مهني حقيقي. أما الطلبة الذين يتابعون دروسهم بالجامعة، فهم أميل إلى المواد النظرية الصارمة، لكن توجههم المهني يتسم بالضعف. ويتجلى ذلك بالخصوص لدى مدرسي الثانوي الذين تسمح هويتهم الأكاديمية والمعرفية بحجب مصيرهم الحتمي تقريباً في أن يصبحوا مدرسين. وكما نرى، يظل التردد قائماً في التكوين الأساسي بين الدراسة بالجامعة والتكوين بالمدرسة العليا المتخصصة. فليس هناك جواب شامل على هذه المسألة، لأن كل شيء يتعلق بالمؤسسات وميراثها وقدرتها على التخيل والابتكار.

وبالنسبة للتكوين المستمر، تظل المآزق أقل حدة، لأن بإمكان مؤسسات أخرى للتكوين أن تساهم في تنويع العروض والطرق. ورغم هذا التعقيد، فإنني أراهن، على الأقل في مجال التكوين الأساسي، على **المسالك الجامعية** المندرجة داخل الكليات أو وحدات التدريس والبحث الكلاسيكية، وذلك لسببين رئيسيين وراسخين سبقت الإشارة إليهما، ويتعلق الأمر بالرابطة الطبيعية القائمة بين التكوين والبحث في إطار الجامعة، وتبعية التكوين النسبية للإدارة المدرسية (بيرنو، 1993).

لكنني أضيف شرطاً آخر مع ذلك، وهو أن المؤسسة الجامعية لا تتخلى عن معايير الصرامة العلمية ولا عن أولئك الذين يبدون الاستعداد لتكوين مهني جيد. وهو ما يعني بكل وضوح أن صيغة التدريس بالجامعة مطالبة بالتحرك، كي تسمح بانبثاق مسارات تكوينية حقيقية، تساهم في بناء الكفايات إلى جانب توفير المعارف النظرية والمنهجية.

ويتجاوز هذا التحول مستوى التدريب، لينفتح على إجراءات التناوب (ألطي، 1994 ؛ باكاي وآخرون، 1998؛ بيرنو، 1994 ب، 1996 ب، 1998 ج) وعلى العلاقات البيداغوجية المختلفة وعلى تجاوز الدروس والأعمال التطبيقية القائم بأغلب الكليات. والملاحظ أن كليات الطب ومدارس المهندسين والمعاهد التجارية، رسمت سكتها المتمثلة في التحليل السريري وتحليل الممارسات وفي المختبر ودراسة الحالات وخطوات المشروع واصطناع الوضعيات. لذلك، يجب على التكوين الجامعي للمدرسين أن يبتكر صيغاً مماثلة لكن أصيلة ومتلائمة مع الشروط الإنسانية والخاصة بمهنة التدريس. ولتحقيق ذلك، يتعين أن يتموقع تكوين المدرسين داخل علوم التربية وبعض المسالك المتخصصة. وإذا ظل تكوين المدرسين مجرد «خدمة لفائدة الجماعة» أو مجرد مصدر للتمويل، فإنه سيعتبر «شرّاً لا بد منه» يكرس غياب البحث الأساسي. بالتالي، سيصبح تابعاً للجامعات (من الناحية الأكاديمية وليس المالية)، وسيتوفر على مكونين غير بارزين في الدوائر الجامعية، بالإضافة إلى بعض المناضلين في الميدان.

ولا يمكن إنجاز التحولات المذكورة إلا إذا عمل المهنيون والسلطات المدرسية على صياغة مطالب متينة وتم الوثوق في الجامعات وفي قدرتها على التطور وعلى التوفيق المثمر بين مهامها التقليدية ومهام التكوين المهني. ويقتضي كل ذلك، أجهزة تفاوض دائمة وحيوية، لتوقيع عقود الشراكة وتفعيل آليات التقييم المرحلية والتنظيمية.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

الهوامش

* استلت هذه المادة من:

Philippe Perrenoud, Savoir enseigner au 21 ème siècle? Quelques orientations d'uneécole de qualité, séminaire international "Desenvolvimento-ProfissionalProfessores e Garantia de QualidadenaEducaçao", Brasilia , 29 – 30 septembre, 1999.www. Unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE

وقد ترجمت بشكل خاص لمجلة رؤى تربوية.

المراجع

Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

Barbier, J.-M. (1996) (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Castells, M. (1998) *L'ère de l'information*, tome I, *La société en réseaux*, Paris, Fayard,

Castells, M. (1999) *L'ère de l'information*, tome II, *Le pouvoir de l'identité*, Paris, Fayard,

Castells, M. (1999) *L'ère de l'information*, tome III, *Fin de millénaire*, Paris, Fayard,

Dejours, Ch. (1993) *Travail: usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard Éditions.

GatherThurler, M. (1998) Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école, in Pelletier, G. (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation,* Montréal, Éditions de l'AFIDES, pp.8399-.

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants,* Bruxelles, De Boeck.

Meirieu, Ph. et Guiraud, M. (1997) *L'école ou la guerre civile,* Paris, Plon.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1998) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 2e éd.

Perrenoud, Ph. (1993) Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?, in Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 111132-.

Perrenoud, Ph. (1994 a) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd. 1996 (trad. en portugais *Ofício de aluno e sentido do trabalhoescolar*, Porto, Porto Editora, 1995).

Perrenoud, Ph. (1994 b) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994 c) *Práticaspedagógicas, profissãodocente e formação:perspectivassociológicas*, Lisboa, D. Quixote.

Perrenoud, Ph. (1996 a) *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF (2e éd. 1999).

Perrenoud, Ph. (1996 b) Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois, in Lapierre, G. (dir.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'A.R.C.U.F.E.F, pp. 75100-.

Perrenoud, Ph. (1998 a) *Construire des compétences dès l'école,* Paris, ESF, 2e éd. (trad. en portugais:*Construir as competênciasdesde a escola,* Porto Alegre, ArtmedEditora, 1999).

Perrenoud, Ph. (1998 b) La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes, *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 11, n° 3, mai, vol.11, n° 4, pp. 1622-.

Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action,* Paris, ESF (trad. en portugais:*PedagogiaDiferenciada,* Porto Alegre, ArtmedEditora, 1999).

Perrenoud, Ph. (1998 c) De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 153199-.

Perrenoud, Ph. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage,* Paris, ESF (trad. en portugais:*Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, ArtmedEditora, 1999).

Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

Saint-Arnaud, Y. (1992) *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Schön, D. (1983) *The ReflectivePractitioner,* New York, Basic Books (trad. française:*Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).

Schön, D. (1987) *Educating the ReflectivePractitioner,* San Francisco, Jossey-Bass.

Schön, D. (1991) *Cases in reflective practice,* New York, TeachersCollegePress.

Vellas, E. (1999) *Une gestion du travail scolaire orientée par une conception "auto-socio-constructiviste" de l'apprentissage*, in Barbosa, M. (dir) *Olhare sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Universidae do Minho, Centro de EstudosemEducação e Psicologia, pp. 143184-

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Zakhartchouk, M. (1998) *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

تدريس المعارف أم تنمِية الكفايات: واقع المدرسة بين أنموذجين*

فليب بيرنو

1- علاقة المعارف بالكفايات

يرتبط موضوع العلاقات بين المعارف والكفايات بكل تأكيد، بالسيكولوجيا المعرفية والديداكتيكا. لكنه أيضاً مشكل سوسيولوجي، لأن المعارف هي تمثلات اجتماعية، ولأن تعبئتها وكذلك التكوين على الكفايات وتقييمها، هي رهانات حيوية بالنسبة للتنظيمات والمجتمعات الإنسانية، كما تلعب هذه المفاهيم دوراً أساسيّاً في استراتيجيات التمايز والترتيب وعمليات الانتقاء والتوجيه في الحياة المدرسية والمهنية، وبشكل عام، في كل مجالات الممارسة الاجتماعية (بورديو، 1979؛ بيرنو، 1984؛ ستروبانتس، 1994؛ تريبو، 1993؛ روبي وتانجي، 1994). فالعلاقات بين المعارف والكفايات تشغل بال الفاعلين الاجتماعيين، وبالتالي فهي تهم السوسيولوجيين.

وفضلاً عن ذلك، فهي تندرج في صميم عدة إشكاليات نظرية. ويعتبر مفهوم الخطاطة الذهنية (بياجي، 1973؛ بيرنو، 1976) أو «المعرفة العملية» (فرنيو، 1990)، أساسيّاً للتفكير في الفعل الإنساني دون مفهمته بوصفه تطبيقاً أو اختياراً داخل سجل محدد من الأنشطة الممكنة. ويسمح التطبع كـ«نحو توليدي» للممارسات، بالارتجال المنتظم داخل وهم التلقائية. كما أن التنوع اللامتناهي للصيغ وللسياقات، يخفي الثبات القوي لبنيات الفعل (بورديو، 1972، 1980). إنها كفاية بالمعنى الذي استخدمه شومسكي لوصف قدرة متكلم على إنتاج مجموعة افتراضية ولامحدودة من الملفوظات المنتمية للغته، دون أن ينهل من «احتياطي» معين.

الكفاية هي بمعنى ما، آلية إنتاج أفعال وكلمات تحرر الفرد من امتلاك لائحة محددة سلفاً. كذلك، يوجد مفهوم الكفاية في صلب سوسيولوجيا التربية عندما يطرح السؤال التالي مثلاً: ما هي مكونات النجاح المدرسي؟ ويبين التحليل أن الفعل البيداغوجي الذي يدعي تنمية المعارف العامة والكفايات القابلة للنقل، ينحصر عموماً في الاشتغال على المعارف والتقانات المحددة بسياق معين وفي تقييمها (بيرنو، 1984). ولا يتطلب الإنجاز النموذجي لسلوكات مهنة التلميذ، كفايات ذات مستوى عالٍ، بل القدرة على إتقان ما مورس من قبل داخل وضعية القييم (بيرنو، 1994).

وسأقتصر هنا على خطاب عام منبثق من صميم سوسيولوجيا المنهاج، يهم العلاقات بين المعارف والكفايات بالمدرسة. وكنت قد تصورت هذا الموضوع في البداية، من خلال التعارض بين المعارف والإتقانات، بغرض التأكيد على أن المدرسة تظل موسومة بتقدير المعارف على حساب الإتقانات المحتقرة نوعاً ما. لكن بعد تفكير، بدا لي هذا التعارض تبسيطيّاً جدّاً. صحيح أن المؤسسة الثانوية تسعى في مسالكها «النبيلة» بالخصوص، إلى تقدير المعارف والتماهي معها إلى درجة عدم إيلاء الإتقانات أي اهتمام ومنحها وضعاً تابعاً ومتدنياً، بالرغم من كون هذه الإتقانات تلعب في الواقع دوراً كبيراً في العمل المدرسي اليومي. ومع ذلك، فإن هذه الأطروحة تشكو من بعض الثغرات. فالإتقانات تحظى بالتقدير بالروض كما في التعليم المهني. فكيف يمكن تصور الأمور بشكل مغاير؟ كيف يمكننا ادعاء تدريس معارف تخصصية لأطفال تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات؟ كيف نتشبث بالمعارف عندما يكون الراشدون الشباب بصدد البحث عن شغل؟

ستكتسي المعارف أهميتها داخل المواد والمسالك «الأكاديمية»، في إطار هذه الإلزامات. أما الإتقانات، فتجد مكانها داخل مسالك التعليم الثانوي المنفتحة على الحياة العملية وداخل مواد مثل

الفنون التشكيلية والرياضة البدنية أو اللغات الأجنبية، وهي مجالات ينطلق فيها النقل الديداكتيكي من الممارسات الاجتماعية وليس من المعارف العالمية.

من جانب آخر، يظل التعارض بين المعارف والإتقانات خادعاً، ما دمنا لا نميز بين الإتقانات المتدنية التي يمكن تسميتها بـ«المهارات»، والإتقانات العليا التي يمكن تسميتها بـ«الكفايات». فالأولى تعبئ معارف محدودة فقط، من طبيعة إجرائية في الغالب، وهي تحدد كيفية العمل، على أساس التجربة وليس على أساس نظري تفسيري. كما أنها تسمح بتوجيه الفعل أو باستباق الصعوبات التي يتعين تخطيها. لكن وجاهتها تظل منحصرة داخل فئة محدودة من المشكلات. وهذا الصنف من الإتقانات حاضر في البرامج الدراسية، وإن بقليل من الوضوح، حيث يعتبر أمراً بديهيّاً ومألوفاً.

زيادة على ذلك، لا تخضع مثل هذه الإتقانات لسنن دقيق، وتتسم بعمومية أكبر من عمومية المعارف التي تخضع لها وتساهم في تشغيلها لغايات التقييم. لذلك، يكون تقييمها ضعيفاً باعتبارها كذلك، وتدرس دون صرامة ودون مجهود ديداكتيكي خاص، بفعل العادة وبالاعتماد على الاقتباس والمحاكاة. وعلى العكس من ذلك، ترتكز الكفايات على معارف ممتدة وصريحة وتكتسب وجاهتها داخل فئة واسعة من المشكلات، لأنها تدرج إمكانيات التجريد والتعميم والنقل. فالأمر يتعلق بإتقان، بالمعنى الواسع للكلمة، ما دامت هناك إحالة على التداولية، أي على دائرة القرار والفعل. وتسمح الكفاية بمواجهة وضعية متفردة ومعقدة و«ابتكار» وبناء جواب ملائم، دون النهل من سجل أجوبة مبرمجة.

طبعاً يظل التمييز بين الإتقان من مستوى أدنى والإتقان من مستوى أعلى (أي الكفايات) اختزاليّاً بعض الشيء. ومع ذلك، يبدو وجيهاً بالنسبة لتحليل العلاقة بين المعارف والكفايات، خصوصاً بالمدرسة. فبينما يشكل الإتقان الأول جزءاً من التقليد المدرسي، وتحديداً داخل التمارين وصيغ التقييم، يعتبر التأكيد على الكفايات أمراً حديثاً جدّاً.

2- هل نتجه نحو دمقرطة اكتساب الكفايات؟

ينبغي علينا أن نفهم اليوم، لماذا تواجه الأنظمة التربوية مشكلة «مباشرة العمل» في الوقت الذي تثمن فيه التكوين على الكفايات؟ ولماذا تظل منخرطة في عملية نقل المعارف المنفصلة عن التطبيقات التي تمنحها المعنى والفعالية، بما في ذلك خارج الإطار

الباحث كفاح الفني يعمل مع أطفال يطا جنوب الخليل على إحياء الدمى من خلال «المتينة» 2011.

التربوي الحصري؟ ومما لا شك فيه أن دعوة مونتيني لتكوين عقول ناضجة، وكل الانتقادات الموجهة إلى النزعة الموسوعية، أكدت منذ قرون أهمية تنمية الذكاء والملكات الذهنية ذات المستوى العالي. غير أن هذا الخطاب ظل منحصراً منذ مدة طويلة في دائرة الورثة، أعضاء نخبة المستقبل الذين سيستأنفون إدارة الاقتصاد والثقافة والسياسة. ومنذ بضعة عقود، امتدت الإحالة على الكفايات إلى المدرسة الابتدائية وإلى مجموع أسلاك الثانوي. وبهذا المعنى، يمكننا الحديث عن دمقرطة اكتساب الكفايات. فهذه العملية التي بقيت منذ مدة امتيازاً حصريّاً للطبقات المهيمنة، أصبحت اليوم ضرورية بالنسبة لكل واحد، خصوصاً بفعل التعقد المتنامي للتنظيمات وللمجتمعات وإرادة السماح لكل فرد بالمشاركة، ليس فقط في شؤون البلد، بل أيضاً في شؤون المقاولات والجمعيات. ففي فرنسا، وكما بين روبي وتانجي (1994)، سمح تقرير المعهد الفرنسي (بورديو وغرو، 1989) وتوصيات المجلس الوطني للبرامج، بفتح المجال أمام الأفكار التي طورتها الحركات البيداغوجية وهيئات البحث التربوي خلال العقود السابقة. وتضمنت هذه الأفكار عمليات تجديد المنهاج التي تمت من سبعينيات إلى ثمانينيات القرن العشرين، في مجال اللغة الأم (انطلاقاً من خطة روشيت)، وفي الرياضيات أو العلوم.

ومن بين الأسباب التي ساهمت في تطور هذه التمثلات، يمكننا تحديد محركين على الأقل. فمن جهة، هناك ذيوع مفهوم الكفايات في عالم الشغل وفي البحث التربوي. ومن جهة أخرى، هناك نقد أنماط امتلاك المعارف المدرسية وإبراز تعبئتها الضعيفة، وأيضاً نقلها الضعيف خارج الوضعيات التعليمية– التعلمية.

3- بناء كفايات ذات مستوى عالٍ

عندما يصل الطلبة إلى الجامعة، لا تعوزهم المعارف بل الكفايات ذات المستوى العالي، من قبيل القراءة بسرعة وتدوين المعلومات بغرض استخدامها وإيصالها، إبراز الأفكار الأساسية للنص وكذلك بنيته، بناء خريطة مفهومية، البحث عن مرجعيات وتثبيتها، صياغة ملاحظات أو فرضيات أو خلاصة أو جذاذة أو ملخص لغرض محدد، وتنظيم العمل، والتعاون، وتدبير الوثيقة، وتسيير النقاش، وبناء عرض فعال، أو بكل بساطة، التعلم والتعرف على الأخطاء الذاتية وعلى الشكوك والحركات الآلية وعلى حدود القدرة وعدم الفهم، من أجل معالجتها.

وقد يعتقد المرء أن إيجاد الحلول لكل ذلك، عبر اقتراح تعليم منهجي مرتكز على الاشتغال الذهني. لكن المعارف الإجرائية أو المنهجية تظل مجرد معارف، رغم ادعائها وصف المسار الذي ينبغي اتباعه، من أجل بناء عرض أو تهييء امتحان مثلاً. ويمكنها أن تكون غير مفيدة إذا كان الفرد غير قادر على تعبئتها داخل وضعيات محددة، وبالتالي امتلاكها وإدماجها داخل سلوكه الاعتيادي. فما الفائدة من القدرة على إنجاز خطاب حول أفضل السبل للتصرف، إذا كنا لا نستطيع تطبيق ذلك بشكل منتظم وتلقائي خارج وضعية التمرن المدرسي، أي أمام مشكلات حقيقية تستدعي اتخاذ قرارات فعلية؟ ذلك أن هذا **التحكم العملي** يقتضي بناء ودعماً مكثفين، من خلال حل مشكلات معقدة، ملموسة ومتنوعة، وعبر خطاطات ذهنية موجهة للفعل، تربط وتدمج وتكيف المعارف داخل وضعيات متفردة، مع تنظيم للخطاطات المذكورة حسب ما تقتضيه التجربة. وتتبع الأعمال التطبيقية والمهام الأخرى داخل المختبر، هذا المسار، لكنها تتطور أولاً، وقبل كل شيء، في المجالات التقنية. لنوضح كلامنا أكثر: فالنظام التربوي الحالي يسعى اليوم، وفي المقام الأول، إلى تنمية كفايات ذات مستوى عالٍ، مثل الاستخبار والتواصل والاستباق والابتكار والتكيف والتفاوض واتخاذ القرار والنقل والتخيل والتعاون والارتجال وقبول الاختلافات والتعلم والتكون وتحليل الحاجيات وتصور وتدبير المشاريع وإنجاز العقود والتقييم والمجازفة ومواجهة الوضعيات المعقدة والصراع والشك وجرد وتوزيع الموارد وبلورة الاستراتيجيات وخلق المؤسسات.

فالأمر، كما يظهر، يتجاوز مجرد معرفة القراءة والكتابة والحساب. والحال، أن هذه الإتقانات من مستوى عالٍ، تحضر بشكل مفارق في بداية التعليم الأولي، حيث يتم الاشتغال على الكفايات الممتدة وعلى التطور الشامل للذكاء وللشخص. فيما بعد، وتحديداً عند سن الثامنة تقريباً، يتقلص الحيز المخصص لهذه الإتقانات ويضعف الاشتغال المنهجي عليها ويتم تقييمها بطريقة غير مباشرة، في ظل المعارف. فهناك، إذاً، عجز على مستوى الكفايات ذات المستوى العالي، داخل التعلمات المدرسية. وقد دفع هذا التحليل بخبراء المنظمات الدولية والباحثين في التربية والحركات النقدية أو التجديدية، إلى الدفاع عن إعادة توجيه البرامج نحو التكوين على الكفايات.

4- امتلاك نشيط للمعارف

لم تتوقف المدرسة عن تقييم الكفايات المقترنة بمهنة التلميذ، وبالتالي عن تقديرها ضمنيّاً. ففي اختبار المعارف ذاتها، يتم تقييم القدرة على كشف المنتظرات والتعليمات والقيام بمجازفات محسوبة (مثل الإجابة المتسرعة) وتقدير المجهود المبذول واختيار الأسئلة «المربحة» والغش والبحث عن المساعدة الخارجية والتفاوض حول السؤال وتقدير الجواب. ولا تتوفر هذه الكفايات التي تلعب دوراً كبيراً في النجاح، على أي اسم ولا على أي وضع، باستثناء

وضعها داخل ثقافة التلاميذ. وهو ما يقف عائقاً أمام إدراك عدم فاعلية هذه الممارسات في نقل المعارف. وبالفعل، لن تكون لهذه الأخيرة أية قيمة بدون الكفايات والخطاطات الذهنية للإدراك والتفكير واتخاذ القرار، التي تعبئها داخل وضعية ملموسة.

وتعتقد المدرسة أنها تعالج معارف خالصة، منزوعة من سياقاتها ومختزلة في صيغتها الاستدلالية وممارستها الشكلية. وفي الواقع، فإن هذه المعارف مرتبطة بسياقاتها بشكل وثيق، وإن كنا لا ندرك ذلك بسبب غياب تحليل السياق المدرسي للتكوين وغياب العروض والتمارين والتقييم. ونحن ندهش دوماً عندما يبدو أن التلاميذ الموجودين عرضاً داخل سياقات جديدة، «لا يفهمون شيئاً». فهم قد تعلموا ضمن سياق معين ودمجوا هذا الأخير بالمعرفة، نظراً لغياب تمارين مكثفة حول عملية الإدراج داخل السياقات أو نزع هذه الأخيرة وحول النقل والدعم وغيابه. فإذا كانت الثقافة هي حسب الصيغة المشهورة : «**ما يبقى بعد أن نكون قد نسينا كل شيء**»، فذلك راجع إلى كون الكائن المثقف يتوفر على وسائل إيجاد وإعادة بناء وتعميم وضبط المعارف داخل وضعيات محددة. ولما كان هدف المدرسة هو السماح لكل واحد ببلوغ هذا الشكل من الثقافة، فإن المعارف لن يكون لها معنى إلا إذا أدمجت داخل ممارسات ثقافية وفكرية واجتماعية متنوعة. وهو ما يستدعي حصراً قويّاً للبرامج، لأننا لا نستطيع معالجة معارف بهذه الكثرة، إلا بطريقة شكلية ومنزوعة من سياقها. ويعتبر إدماجها داخل بيداغوجيا المعنى والمشروع، اقتصاراً على ما هو أساسي. فهناك، إذاً، حركة تمنح أهمية أكبر للعلاقة بالمعارف واستعمالها داخل وضعيات معقدة مع قبول اختزالها والتحكم فيها شكليّاً.

5- من الوعود إلى الواقع

يؤدي تحليل الممارسات البيداغوجية إلى الإقرار بأن هذه التوجيهات الحاضرة في العديد من النصوص، لم تترجم بعد إلى الواقع. ويمكننا طبعاً تفسير هذا التباعد بمقاومة كل تغيير. فمن الممكن ألا يتفق جزء من الأساتذة، خصوصاً بالتعليم الثانوي، مع توجيهات النصوص الرسمية، ويتجاهلونها بالتالي أو يحاربونها بصمت. ويبدو لي مع ذلك، أن من المهم البحث عن تفسيرات أخرى تتعلق بالصعوبة الفعلية في تحديد أهداف التعليم بعبارات الكفايات، والأكثر من ذلك، بعبارات الكفايات المعقدة وقدرات التفكير والفعل التي تربط المعارف بالكفايات. فالأولوية الممنوحة للمضامين ليست مسألة أيديولوجية بالضرورة. ولربما كانت هذه إجابة متلائمة مع وضعيات التعليم. وأقترح بهذا الخصوص خمس فرضيات:

5-1 نحن نعرف قصة الرجل الثمل الذي يبحث عن مفاتيحه تحت المصباح، ليس لأنه ضيعها هناك، بل لوجود الإنارة في عين المكان. ومن الممكن أن تستمر المدرسة في التفكير في التعلمات بعبارات المعارف، لأنها تتحكم فيها بشكل أفضل.

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

2-5 يبدو «تبليغ» مضمون محدد المعالم بشكل استدلالي كافياً، في حين يتطلب بناء الكفايات القيام بدورة تفسيرية ومعقدة في الغالب واعتماد عدة تكوينية ووضعيات تعلمية. ويجب التمييز هنا بين النقل والتخطيط والتعاقد والتقييم والتفاوض الديداكتيكي. فالتكوين على الكفايات يقتضي طبعاً تحديداً لهذه الأخيرة. أما تبليغ المعارف، فهو يستدعيها فقط. ويتعلق الأمر هنا برهان المهنة، وبالتالي بطبيعة تكوين المدرسين.

3-5 نعتقد أن بإمكاننا تقييم التحكم في المعارف عبر الأسئلة أو الاختبارات الكتابية الكلاسيكية التي تتطلب الاشتغال في زمن محدد. في حين يتعين علينا، للحكم على كفاءة شخص ما، ملاحظة كيف يواجه المهام المعقدة.

4-5 يوجد دوماً مثقف نخبوي (الناطق الرسمي باسم القبيلة) ينتقد ثقافيّاً براحة ضمير وبجهل تام لواقع الأقسام، محاولات التحرر من بيداغوجيات المعرفة بغرض وضع عدة لبناء الكفايات. وقد كثرت بهذا الخصوص المقالات الهجائية حول بيداغوجيا الجهل وانحطاط المستوى و«الرواية البيداغوجية» وتشويه المعارف وتفقير الثقافة وإفساد اللغة.

5-5 يمكن للبحث التربوي أن يدعم الوضع المهيمن للمعارف داخل المخيال البيداغوجي. فانتشار ديداكتيكات المواد انطلق من المعارف العالمة ونقلها، بالرغم من محاولة بعض الباحثين توسيع النموذج ليشمل عملية النقل انطلاقاً من الممارسات الاجتماعية أو المعارف المهنية أو المشتركة، وليس انطلاقاً من المعارف العالمة. وعلينا الآن فحص كل فرضية على حدة.

1-5 المعارف كواقع مألوف جدّاً وممتع

لا أحد ينكر أنه من اللازم توفر ممارسة ذهنية وتطبيقية أيضاً لامتلاك المعارف المعقدة. وسيراهن أكثر الباحثين جرأة وأكثر البنائيين، على الطرق النشيطة وعلى بيداغوجيا المشروع لتعبئة الأذهان وتحفيز التعلمات. ويتم ذلك عبر التطبيق، لكنه لا يضمن أي وضع متميز للكفايات كأهداف للتكوين. ويساير تكوين المدرسين بفرنسا على الأقل هذه التراتبية ويعززها. وهو ما تشهد عليه بنية مؤسسة تكوين المعلمين. فولوجها يتطلب التوفر على مستوى الإجازة (أي البكالوريا زائد 3 سنوات على الأقل)، ويتم خلال السنة الأولى التهييء لمباراة من طبيعة أكاديمية، تشكل جانباً ملائماً للملف المهني. تلي ذلك سنة من التكوين على المهنة نفسها، حيث يعتبر فيها التكوين على الكفايات أساسيّاً، مع الحاجة والميل إلى التقريب بين المعارف الإجرائية والتطبيق (تدريبات برفقة المكونين أو تدريبات يتم فيها تحمل مسؤولية القسم). ولا تختلف الترسيمة بشكل كبير داخل الأنظمة الأخرى. فالمعارف تأخذ حصة الأسد ويتدخل التكوين العملي بشكل ضعيف ومحتشم، كما أن الطابع

الجامعي لهذه التكوينات يعزز هذا التوجه. وحتى عندما يحصل الاهتمام بالكفايات، تبرز محاولات تحويلها إلى معارف إجرائية ومعارف متعلقة بالفعل والممارسة (بيرنو، 1994). والنتيجة هي أن المدرسين بفرنسا يتكونون بمستوى البكالوريا إضافة إلى خمس سنوات، وهو ما يمثل 15 إلى 16 سنة من التعامل اليومي مع المعارف المدرسية. وهذه المعارف ملائمة للطلبة، لأن نجاحهم فيها مرتبط بمقرر دراسي يمنحها قيمة مركزية. زيادة على ذلك، فإن هوية أساتذة التعليم الثانوي مقترنة بالمادة، أي أنها متجذرة داخل حقل معرفي محدد. أما تكوين المدرسين بالابتدائي، فهو مركب بشكل أكبر، لكن الطابع الجامعي لتكوينهم يضاعف الاهتمام بالمعارف العالمة.

ويبدو أن العديد من المدرسين لا يشعرون خلال انتهاء مدة تكوينهم وأثناء مزاولة عملهم بمجموع الإتقانات الذهنية أو الكفايات التطبيقية التي تتطلبها معالجة المعارف. فإتقاناتهم، مثل القراءة والكتابة والاستدلال والمقارنة وتدوين الملاحظات والتخطيط والارتجال والتفاوض، إلخ. تدمج ويتم «تطبيعها» إلى درجة نسيان أنها نتاج جمعنة طويلة الأمد لـ«حركات» العمل الذهني. زيادةً على ذلك، فإن جزءاً من المدرسين، خصوصاً بالثانوي والعالي، ما زال يعتقد أن التحكم في المعارف أساسي وكافٍ للتدريس. وهؤلاء المدرسون لا يقدرون كفاياتهم الخاصة، على عكس الباحثين الذين يعلمون أن إنتاج معارف جديدة يفترض التحكم في الأدوات والمناهج. وعندما يتم الاعتراف بالكفايات الذهنية أو التربوية، فإنها غالباً ما تعزى إلى الشخص (أي إلى موهبته وقريحته)، أو إلى تجربته (باعتبار الإتقان راسباً من رواسب التعلم عموماً). لذلك، لن تكون هناك حاجة إلى تكوين حقيقي.

وأخيراً، يسمح مدخل المعارف بتقسيم واضح للعمل يتطابق مع تقطيع المواد. بالمقابل، تعبر أكثرية الكفايات ذات المستوى العالي حدود المواد. ألا نتعلم الاستدلال والتواصل والعلوم كما في التاريخ أو الفنون التشكيلية؟ فإذا كان بناء الكفايات يهم كل المواد، فإن علينا التخاطب خارج الحدود، حيث يطالب كل واحد بالخروج رغماً عنه من عزلته الهائلة.

5-2 نقل ديداكتيكي أسهل بالنسبة للمعارف وأصعب بالنسبة للكفايات

تنبسط المعارف المدرسية مثل النص (شيفلار، 1985) بالرغم من عدم انتظام كل من أصلها التاريخي وسيرورة بنائها داخل ذهن المتعلمين. ولربما كانت استعارة النص ستكون مقبولة كعنصر تقريبي، لو تعلق الأمر بتبليغ المعارف وبالتدريس بالمعنى التقليدي للدرس الإلقائي وبالتالي بتقسيم «المادة» إلى «حصص زمنية» موزعة على مدى سنة دراسية. ويخضع نص المعرفة لتقطيع خطي، حيث يسمح بالتقدم تدريجيّاً على مستوى الحصص والفصول والصفحات. هكذا، تصبح المعرفة «النصية» مبرمجة بشكل دقيق نسبيّاً خلال السنة الدراسية، ويصبح إنهاء المقرر مرادفاً لطي آخر صفحة من كتاب المعرفة عند نهاية السنة. وغالباً ما يعني ذلك الإحاطة بكتاب مدرسي أو بمطبوع.

من جانبها، فإن الكفايات لا تبرز بوصفها كليات مستعصية على التحليل أو باعتبار تحليلها لا يولد في الواقع سلسلة للمراحل التي يمكن قطعها الواحدة تلو الأخرى. صحيح أن بإمكاننا عند بداية تعلم القراءة أو الموسيقى، التعلم حرفاً حرفاً وصوتاً صوتاً ونغمة نغمة. ونحن نعلم أننا بهذا الشكل نتحكم في سنن يخضع تشغيله لنظام محدد.

وعلى الرغم من إمكانية ترتيب وتقدير الصعوبات، فإن الأمر يتعلق بمواجهة دائمة للتعقيد على مستويات تدريجية من الإلزام. فالمدرس لا يتدبر تجديد المضامين، بل انتقال مستويات التحكم، وهو أمر سهل ويسمح بمقاومة التصميم المستقل للتعلمات الفعلية. هكذا، يتم التكوين على الكفايات عبر إقرار وضعيات تعلمية وتنظيمها بحسب المكتسبات.

أما المعارف، فتتوفر على ورقة رابحة أخرى باعتبارها واصفة لذاتها. وبالفعل، فهي توجد كتمثلات اجتماعية وكخطابات منتظمة حول الواقع أو حول عمليات ذات أساس نظري. لذلك، يظل بسطها كنصوص لغايات ديداكتيكية، شبيهاً بعملية «معالجة النصوص». فإنجاز كتاب مدرسي أو درس، معناه تبسيط وتلخيص وصياغة معرفة نظرية قائمة سلفاً كصيغة استدلالية وعالمة، بغرض جعلها في متناول المتعلمين المبتدئين. وعلى العكس من ذلك، ليست الكفايات مماثلة للخطابات، بالرغم من إمكانية وصفها بالكلمات. فهي توجد كمعطيات عملية أو بالأحرى «داخل» الممارسات التي لم تفسر بوضوح، لأنها غير معروفة بشكل جيد، أو لا تحظى بالأهمية التي تستحقها.

5-3 تساعد المعارف على إنجاز تقييم أقل كلفة وخطورة

يمكننا الاقتصار عند تقييم المعارف، على طرح الأسئلة أو المطالبة بإنجاز نصوص أو تعليقات عليها تعبر عن التحكم الاستدلالي في المعارف مثل: تحدثوا عن فترة ما قبل العهد البدائي، أو عن قانون أوم (وحدة المقاومة الكهربائية)، أو عن الرومانسية، أو عن اقتصاد جنوب شرق آسيا، أو عن الاختبارات غير الثابتية، أو عن ثورة أكتوبر، أو عن انقسام الخلية، إلخ. وتسمح كل هذه

الأسئلة بإنجاز تقييم موضوعي ظاهريّاً وقابل للتكميم، بحيث تشكل الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة تتويجاً له. وسيكون وهم الموضوعية كاملاً إذا تمت معالجة الأجوبة بمصحح آلي أو بالحاسوب، وإذا دعمت الأسئلة المختارة «ببنك للموضوعات المترابطة». بذلك، ينتقل تقييم المعارف من «ذهن خالص إلى آخر» بواسطة النصوص وأنظمة الحواسيب. بالتالي، يبدو أن حظوظ الانفعال والظلم والاعتباطية ستكون ضعيفة. ومن المؤكد أن هذا الشكل من التقييم يفترض القيام بمجهود كبير، لكن من المتوقع ألا يستدعي انخراطاً قويّاً من طرف المصحح، لأنه خاضع جزئيّاً للآلية.

بالمقابل، من الممكن تقييم الكفايات المعقدة عبر مهام استنباطية، لأن من المؤكد أن بعض المشكلات تنزع من سياقها وتخضع لعملية استنباط تسمح بحلها على الورقة أو على الشاشة. وهذا صحيح، خصوصاً مع وجود لغوريتمات عامة وقبول بعض المشكلات لحلول مطلقة، كما هو الشأن عموماً في الرياضيات وفي المواد الخاضعة لترييض قوي مثل الفيزياء أو بعض فروع علم الاقتصاد. لكن، لا يمكن تقييم الكفايات في أغلب المجالات الأخرى، إلا إذا وضعنا الطلبة، ليس أمام مشكلات صورية، بل أمام وضعيات– مشكلات معقدة لا تقبل بالحلول المطلقة المعروفة مسبقاً من طرف المكون في بداية التعلم. ويتطلب ترتيب مثل هذه الوضعيات مدة زمنية ومكاناً وابتكاراً. وإذا كان باستطاعتنا تنويع أسئلة المعرفة والمشكلات الصورية إلى ما لا نهاية، فإن الوضعية– المشكلة تقتضي وضوحاً وواقعية وتخيلاً، لا علاقة لها بإنجاز اختبار استنباطي. فلا مجال هنا للاشتغال فقط على الآثار، بل يجب توفر جزء من الملاحظة المباشرة (أو المرجأة نظراً لتصويرها بآلة الفيديو)، من أجل تقييم الكفايات المعقدة. وغالباً ما تتطلب الملاحظة انخراط الملاحظ في الفعل. لذلك، يظل التقييم عرضة لشبهة التحيز والذاتية ويبدو إنسانيّاً أكثر، أي اعتباطيّاً وهشّاً ومجالاً للتعارض أكثر.

4-5 مشروعية اجتماعية أكبر للمعارف

للمعارف ناطقون مفوضون باسمها. فالمعرفة الرياضية تحدد بواسطة جماعة العلماء الرياضيين بالجامعة، التي تتكلف بقول الصائب والخاطئ، المؤكد والمفترض، «الصحيح رياضيّاً» والمبتدع. للنظام، إذاً، مُحاور قوي وشرعي، يتشكل من جماعة الضغط التي تنتظر أن يستشيرها الآخرون بخصوص امتحانات البكالوريا والبرامج والكتب (المدرسية). وتوجد المدرسة تحت رقابة مشددة من حقل المعارف، حيث يتم اكتشاف كل عجز أو تحريف للمعرفة والإعلان عن ذلك مباشرة. فلا يمكن حذف مفهوم أو فصل من المقرر، دون إثارة التساؤلات والاستفهامات والاحتجاجات. فكل مبرهنة وكل فترة زمنية وموضوع ومادة فرعية ومدرسة فكرية، تتضمن حماتها والمدافعين عنها داخل المدرسة وخارجها.

غير أن هذه المقتضيات غير واردة في مجال الكفايات، فباستثناء الحقل المهني والرياضي أو الفني، لا يسمح لأي كان بالحديث باسم الممارسة الاجتماعية والكفايات المتضمنة فيها. طبعاً، سيعتبر المناطقة والفلاسفة والرياضيون أنفسهم أكفاء في مجال البرهنة، كما سيعتبر اللسانيون أو السيكولوجيون أكفاء في التواصل. لكننا نرى أن «الخبراء» هم بشكل عام حاملون لمعرفة «حول» اللغة والتواصل، وليسوا ذوي خبرة مجربين في ميدان التبادل. ذلك أن الممارسات الاجتماعية المنتشرة والمتنوعة تدرك بشكل ضعيف ولا يدرك ذوو الخبرة أنهم حاملون للكفايات بالضرورة، بل لا يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن توظيفها بالمدرسة. وينتج عن كل هذا، مراقبة اجتماعية غير متكافئة لمضامين البرامج والتعليم. فبينما تقوم مجموعات الضغط الممثلة للمعارف العالمة بفحص النصوص والامتحانات، لا يخضع تدريس وتقييم الكفايات لأية مراقبة شبيهة، باستثناء مجال التكوين المهني أو بعض القطاعات الحساسة. وحتى في حالة وجود هيئة من ذوي الخبرة، فإنه من اللازم بلوغ المستوى الذي وصل إليه الطب للاعتراف لهذه الهيئة بسلطة مساوية لسلطة مؤسسة ضامنة للمعرفة العالمة. ويعرف أساتذة الموسيقى والفنون التشكيلية والتربية البدنية أن حلفاءهم خارج المدرسة، لا يحظون باعتراف يماثل الاعتراف بهيئة الفيزيائيين والبيولوجيين أو المؤرخين مثلاً. وغالباً ما يتم إفقار الكفايات المدرسية، في ظل لامبالاة عامة وإفسادها وإعادة تحديدها أو نقلها إلى مسلك آخر أو مستوى دراسي مغاير. فالمعارف تعتبر نبيلة ومحايدة ومحترمة. وليست مهمة المدرسة إضفاء الشرعية عليها، ما دامت الجامعة وما دام العلماء يتكفلون بذلك. كما أنها ليست مطالبة بربطها بالحياة والاهتمام صراحة باستعمالها، لأن المعارف تدعي تبرير نفسها بنفسها.

وعلى العكس من ذلك، تحيل الكفايات على ممارسات ذات صلة بالعلاقات الاجتماعية، أي تتضمن مشاكل عديدة. لنأخذ مثال المحاججة: فقد يكون هناك ميل لتعقيم هذه الكفاية وإخضاعها لوصف تقني، يجعلنا ننسى لفترة ارتباطها بالحرية والسلطة. لكن هذه الحقيقة لا بد أن تظهر على السطح من جديد. ففي هذا المجال، لا توجد ممارسات محايدة بل إتقانات مهيمنة أو رافضة، متلاعبة أو محترمة لقواعد التبادل الفكري. فباهتمامنا بهذه الكفاية خلال فترة التمدرس وتخصيص مدة ووسائل كافية لتنميتها، نكون عرضة لشبهة اتخاذ موقف أيديولوجي. فهذا الحقل ملغوم بالنسبة للتخيل والفكر النقدي والقدرة على اتخاذ

القرار أو الاستباق. ذلك أن مثل هذه الكفايات لا تحيل على اللغة ولا على المنطق، بل على التفاوض والعلاقات الاجتماعية.

5-5 وزن المعارف المدعم من طرف الديداكتيكات

ليست الأهداف المقصودة في تعليم اللغة «الأم» ملكاً للمعارف العالمة حول اللغة بالأساس، بل هي بمثابة تحكم في اللغة داخل وضعية تواصلية، وهو ما ينطبق أيضاً على المعارف اللسانية التي اكتسبت أهمية كبيرة داخل تجديد تعليم الفرنسية (كلغة أم بالنسبة للفرنسيين) وعبر التركيز على النحو بشكل خاص. وكان من اللازم قيام فئة من المدرسين والباحثين بمجهود كبير، لجعل الممارسة اللسانية وإنتاج النصوص في مركز العدة الديداكتيكية. وكان الثمن الباهظ لذلك هو القيام بتنظير مكثف لعمليات التعبير والإنتاج. وفي مجال الفنون التشكيلية والموسيقى والتربية البدنية والأعمال اليدوية (وهو تعبير مبتذل، في طريقه نحو التلاشي)، يتم البحث عما يمكن أن يشبه المعارف العالمة حتى لا تبدو ديداكتيك هذه المواد فقيرة، وهو ما ينطبق أيضاً على التكوينات المهنية. وقد صاغ فيريت (1975) مفهوم النقل الديداكتيكي بخصوص المعارف، كما اقتصر شيفلار (1985، 1992) الذي استثمر هذا المفهوم في ديداكتيك الرياضيات، على المعارف العالمة، وهو ما دفع ديداكتيك المواد المتجددة في مرحلة أولى (1985– 1995)، إلى منح المعارف، ومن بينها المعارف العالمة، وضعاً متميزاً.

صحيح أن مارتينان (1986) اقترح مباشرة مفهوم الممارسة الاجتماعية المرجعية، لكن هذا المفهوم لم يصبح ضرورياً إلا داخل مجال اللغات والفنون والتربية البدنية أو التكوين المهني (دوري ومارتينان، 1994). ورغم الشرعية التي اكتسبها توسيع إشكالية النقل لتشمل المعارف «غير العالمة»، وكذلك الممارسات الاجتماعية، فإن المسألة ستتعقد أكثر. هكذا، سيتم الانتقال من ديداكتيكا ذات توجه إبستيمولوجي، تهتم بالتحولات المتتالية لموضوعات المعرفة لغايات تعليمية، إلى ديداكتيكا ذات توجه أنثروبولوجي تهتم بالطريقة التي تتحول من جرائها بعض الكتابات أو الممارسات، بل وبعض أنماط الحياة والمواقف، إلى غايات تعليمية، وتخضع بالتالي إلى النقل. وقد أكد فرنيو أن بإمكان ديداكتيكا الرياضيات الاهتمام بشغف المعرفة، لكنه اعترف بأن هذا الموضوع لا يحظى بالأولوية في البحوث الجارية. ولأن العقبة الأنثروبولوجية والتاريخية التي أشار إليها شيفلار قائمة فعلاً، ما دفعه إلى اعتبار الرياضيات ممارسة عملية، فإننا نشك في اتباع كل المكونين لهذا الرأي، من منطلق أن انبثاق الديداكتيك الحديثة بالنسبة لهؤلاء، يمثل عودة إلى المعارف وتحرراً من الموضة «السيكولوجية» المتمركزة حول العلاقة البيداغوجية أو دينامية الجماعات. فالاهتمام بالنقل الديداكتيكي للمعارف العالمة يسمح بامتلاك جزء من قيمتها الاجتماعية. كما أن التفكير في النقل انطلاقاً من الممارسات الاجتماعية والمواقف وأنماط الحياة، يستدعي اكتشاف كل التعقيد النظري وكل الرهانات الأيديولوجية التي يسمح الاهتمام بالمعارف بالتخلص منها. وبإمكان المعرفة في إطار المثلث الديداكتيكي، أن تشكل موضوعاً انتقاليّاً قابلاً للمماثلة، رغم عدم اعتباره كفاعل ضمن العلاقة الثلاثية، بل مجرد مرجع مشترك بالنسبة للمدرس والمتعلم، وكسجل تبنى بداخله العلاقة والتعاقد الديداكتيكيان. وطبعاً فإن هذه البساطة الجميلة تتفكك عندما تتسع الديداكتيكا

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

لتشمل مجموع أهداف التكوين.

من جانب آخر، نجد أنفسنا أمام مشكلات نظرية متسمة بتعقيد مغاير. وكما بين روغالسكيوسامورساي (1994)، فإن إعادة تشكيل الكفايات ذات المستوى العالي من أجل تدريسها، تفترض وجود نظرية في الفعل وفي الكفايات، أي تكويناً سيكو-سوسيولوجيّاً. ففي الوقت الذي يعتبر فيه أي عالم خبيراً في النقل الديداكتيكي لمعرفته الخاصة، على الأقل فيما يتعلق بصرامة ووجاهة العمليات الإبستيمولوجية، فإن الخبراء من مستوى عالٍ لا يعرفون ما يفعلونه وكيف يفعلونه إلا بشكل جزئي. فالمطلوب، إذاً، هو تفسير طرق التفكير والفعل التي تبرز بفعالية لدى الخبراء، دون تحليلها ولا حتى تشفيرها كليّاً. بالتالي، يتعين اللجوء إلى تقنيات الملاحظة التي بلورها السيكولوجيون وسوسيولوجيو الشغل وإلى أدوات علم العمل الذهني وإلى المقابلة التفسيرية (فينغولد، 1993؛ فيرميرش، 1994). وهنا يمكن أن يحصل قلب لعلاقات القوى التي تشكلت حول ديداكتيكات المواد، وهي العلاقات القائمة عبر التحالفات بين حاملي المعارف العاملة والديداكتيكيين المتخصصين في المواد المدرسية المقابلة لها.

خاتمة

ما الداعي إلى محاولة فهم التباعد الحاصل بين النوايا المعلنة والممارسات؟ إن رهان هذه المسألة سيكون مزدوجاً فضلاً عن أهميتها السيكو-سوسيولوجية. فمن جهة، لن تيسر هذه الوضعية الاكتساب المنهجي للكفايات ذات المستوى العالي. ومن جهة أخرى، فهي تمنع الامتلاك الحقيقي للمعارف. وتبرز هنا بعض الوصفات البسيطة والمعروفة، لتجاوز الوضعية الحالية. ألم يعمل أكثر البيداغوجيين يقظة منذ قرن على ابتكارها من جديد داخل اللغة والزمان؟ لهذا سيكون من المفيد بشكل خاص:

- إعطاء الأولوية للتكوين على الكفايات، عبر الربط بين المعارف والخطاطات الذهنية، وبالتالي إعادة توجيه تكوين المدرسين على مستوى المضامين والنموذج الضمني الذي ينقله هذا التكوين (أو المنهاج الخفي).
- التقليص من قوة التقطيعات المكانية والزمانية والمتعلقة بالمواد والبنيات، ما يمكن من الاشتغال على الكفايات وتقييمها داخل وضعيات واقعية، أي معقدة ومتنوعة.
- تحويل وجهة إجراءات وعدة التقييم، لكي لا تعطى "الأولوية" دائماً لتقييم المعارف.
- متابعة الاشتغال العميق على التمثلات الاجتماعية للمعارف وعلى الكفايات والعلاقات القائمة بينها.

طبعاً، لن يتحقق ذلك بين عشية وضحاها، لأن التوضيح النظري لهذه المسائل غير كافٍ. وبإمكان العلوم الإنسانية إعادة بناء مفاهيم المعرفة والإتقان والكفايات وإبراز الروابط القائمة بينها واقتراح تمايزات أخرى وإدراج مفاهيم أكثر تماسكاً، فهذا من حقها ومن صميم مهامها. لكن، يبقى أن المعرفة والإتقان والكفاية، هي أولاً وقبل كل شيء مفاهيم **الحس المشترك**، بحيث إن كل واحد يستخدمها بطريقته الخاصة المتساهلة أحياناً والانتهازية أحياناً أخرى وإن كانت معنية في جميع الأحوال وذلك لخدمة قضية أو حجة أو مصالح معينة. فلا أحد يميز بين البيداغوجيا والديداكتيكا وبين التربية والتعليم وبين العمل واللعب بشكل بريء، من أجل التمييز بينها فقط، لأن هناك دوماً سبباً تكتيكيّاً وراء ذلك. فهذه الأزواج الشهيرة تسمح بالفصل أو الجمع، بإقامة التراتبية أو المساواة، باقتراح نظام للعالم والأفكار المعبرة عنه. وينطبق نفس الأمر على أزواج من قبيل المعرفة والإتقان، والمعارف والكفايات.

وبالرغم مما قد يثيره الحس المشترك من إحراج أو نقد لدى المختصين، فإنه يوجه سلوكات الفاعلين أو بالأحرى التنويعات المنتظمة حول نواة دلالية حددها هذا الحس المشترك نفسه. ومما لا شك فيه، فإن كل واحد منا سيقر من موقعه، بأن هذه التقابلات مبسطة، وبكون أغلب الكفايات الإنسانية ذات المستوى العالي، تعبئ المعارف، لكنها لا تختزل في هذه العملية. طبعاً ستعمل المفاهيم العالمة، المحددة بشكل أفضل والمبنية بوضوح والمتمايزة والمنتظمة داخل حقول مفهومية والمدعمة بالنظريات، على التأثير تدريجيّاً في الحس المشترك واختراقه.

والملاحظ أن التقابل بين المعارف والكفايات، المنبثق من الحس المشترك والذي شكل موضوعاً أساسيّاً في النقاش حول المدرسة، قد أثر على الجدل القائم بين الفاعلين الاجتماعيين حول تحديد غايات التعليم وتصور البرامج والنقل والتعاقد الديداكتيكيين ومادة وتنظيم العمل المدرسي ومعايير وأشكال التميز وممارسات التقييم والانتقاء.

ومن الممكن أن يكون المختصون في السيكولوجيا المعرفية على حق في مساءلتهم للتقابل القائم بين المعارف والكفايات. لكن مسايرتهم في الوقت الحالي تعني فتح الطريق أمام نزعة توحيدية مهدئة. فهناك نقاش وتناقض حقيقيان، ورغم كون التقابل بين الكفايات والمعارف تبسيطيّاً، إلا أنه يقف حاجزاً أمام الدفاع عن الوضع القائم بحجة أن الكل يوجد بداخل الكل.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

الهوامش

* اقتطف هذا النص من المؤلف الجماعي: Savoir et savoir-faire, Paris, Nathan, 1995, pp. 73 - 88. وقد ترجم بشكل خاص لمجلة رؤى تربوية.

المراجع

Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (dir.) (1994) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La PenséesauvageÉditions.

Bourdieu, P. (1972) *Esquissed'unethéorie de la pratique*, Genève, Droz.

Bourdieu, P. (1979) *La distinction,* Paris, Éd.de Minuit.

Bourdieu, P. (1980) *Le senspratique*, Paris, Éd.de Minuit.

Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique.Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La PenséeSauvage.

Develay, M. (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

Develay, M. (1995) (éd) *Savoirsscolairesetdidactiques des disciplines,* Paris, ESF.

Durey, A. etMartinand, J.-L. (1994) Unanalyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activitésscolaires, in Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (dir.) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La PenséesauvageÉditions, pp. 73104-.

Faingold, N. (1993) *Décentrationetprise de conscience. Étude de dispositifsd'analyse des situations pédagogiquesdans la formation des instituteurs*, Nanterre, Université Paris X, thèse.

Martinand, J.-L. (1986) *Connaîtreet transformer la matière*, Berne, Lang.

Meirieu, Ph. (1990) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.

Meirieu, Ph. (1993) *L'envers du tableau,* Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1976) De quelquesapportspiagétiens à unesociologie de la pratique, *Revue européenne des sciences sociales*, n39-38 , pp. 45l-470.

Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellencescolaire : du curriculum aux pratiquesd›évaluation*, Genève, Droz (2ᵉéd. augmentée 1995).

Perrenoud, Ph. (1994 a) *Métier d'élèveetsens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1994 b) *La formation des enseignants entre théorieetpratique*, Paris, L'Harmattan.

Piaget, J. (1973) *Biologieetconnaissance*, Paris, Gallimard, Coll. Idées.

Rogalski, J. et Samurçay, R. (1994) Modélisation d'un " savoir de référence " et transposition didactiquedans la formation de professionnels de haut niveau, in Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (dir.) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La PenséesauvageÉditions, pp. 3571-.

Ropé, F. et Tanguy, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dansl'écoleetl'entreprise,* Paris, L'Harmattan.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner,* New York, Basic Books (trad. française :*Le praticienréflexif. A la recherche du savoir cachédansl'agirprofessionnel*, Montréal, Les ÉditionsLogiques, 1994).

Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner,* San Francisco, Jossey-Bass.

Schön, D. (1991) *Cases in reflective practice,* New York, Teachers College Press.

St-Arnaud, Y. (1992)*Connaîtreparl'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Stroobants, M. (1993) *Savoir-faire etcompétences au travail. Unesociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Tardif, M. (1993 c) Éléments pour unethéorie de la pratiqueéducative : Actions et savoirs en éducation, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) *Le savoir des enseignants. Quesavent-ils ?*, Montréal, ÉditionsLogiques, pp. 2347-.

Trépos, J.-Y.(1992) *Sociologie de la compétenceprofessionnelle,* Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n° 23, pp. 133170-.

Vermersch, P. (1994) *L'entretiend'explicitation*, Paris, ESF.

Verret, M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

تقييم الكفايات[1]

فليب بيرنو

نتساءل جميعاً اليوم عن كيفية تقييم الكفايات. وقد طرح هذا السؤال منذ مدة في إطار التكوين المهني، بوصفه مجالاً لتطوير الكفايات باستمرار. ومما لا شك فيه أن التقعيد الاستنباطي لـ«مرجعيات الكفايات»، كما يطبق في المدارس العليا المتخصصة، يستدعي توضيح إجراءات التقييم. ولا يفاجئنا هذا المطلب عندما يصدر من عالم التمدرس عموماً، لأن تقييم المنهاج خصص في بلدان عديدة، حيزاً مهمّاً إن لم نقل مهيمناً للكفايات، سواء كانت ممتدة أو نوعية. وهنا أيضاً سيندهش المرء، ففي التربية على المواطنة والفنون التشكيلية وإنتاج النصوص وفي اللغات وحتى في العلوم والرياضيات، استهدفت المدرسة على الدوام، تطوير الكفايات والمعارف. وتفرض علينا التجليات المنهاجية الموجهة بشكل واضح وقوي نحو تنمية الكفايات، الحديث بصراحة وبالحجة عن كيفية التفكير في تقييم بلوغ أهداف التكوين. لكن، علينا ألا ندعي أن المشكلة غير مسبوقة وأننا لا نتوفر على وسائل حلها. لهذا، سأعرض هنا أطروحة استفزازية بعض الشيء ومفادها أنه إذا كانت المدرسة على بينة من تقييم المعارف المستعملة خارج سياق الاكتساب، فإنها لن تجد صعوبة في تقييم الكفايات. وهذه هي الصيغة المزدوجة للمشكلة.

1- هل المدرسة على دراية بتقييم المعارف؟

اعتادت المدرسة على إثارة «أسئلة معرفية» وعلى اقتراح «أسئلة ذات اختيارات متعددة» من قبيل: ما هي عاصمة ألبانيا؟ ضع علامة على الجواب الصحيح: بلغراد، أو بوخارست، أو صوفيا، أو تيرانا. وتذكرنا هذه الصيغة بالعبارة الشهيرة: «من يريد أن يربح الملايين؟»، مع فارق أساسي هو أن الأمر لا يتعلق باللعب وأن المستقبل المدرسي متوقف على مثل هذه التقييمات. ومن المؤكد أنه ينبغي التوفر على معلومات للإجابة على الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة أو على أي «اختبار معرفي». لكن المسألة الأساسية هي معرفة ما إذا كانت المعلومات المطلوبة متوفرة في سياقات أخرى، خصوصاً عندما يتعلق الأمر باستخدامها لحل مشكلة أو اتخاذ قرار معين. وبالفعل، ما الفائدة من معارف لا تصلح إلا في فترة الامتحان؟ فالمدرسة لا تهيئ لاجتياز الامتحانات، لأن وظيفة هذه الأخيرة تتمثل في التحقق من أن المدرسة تهيئ للحياة أو للانفتاح على برنامج دراسي جديد.

وعندما يتم الاهتمام بالمعارف القابلة للنقل أو للتعبئة داخل نشاط جديد، فإن تقييم المعارف يواجه نفس «المأزق» الذي يواجهه تقييم الكفايات. فهل يستحسن إنجاز تقييم نمطي ومساواتي وصارم شكليّاً، لمكتسبات تتحدد أهميتها داخل المحيط المدرسي؟ أم يتعين المجازفة بجعل التلاميذ يواجهون وضعيات معقدة يصعب تنميطها، لكنها «تشغل» المعارف؟ والمقصود بها وضعيات ما تتطلب عرضاً معرفيّاً من طرف التلاميذ، بل استخدام المعارف كأدوات للاستدلال ولتوجيه فكرهم وعملهم أو لاستيعاب درايات جديدة. ولما كانت المعارف لا تكتسب قيمتها إلا إذا ما كان المرء قادراً على استخدامها بوعي وفي اللحظة المناسبة، لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتوجيه العمل أو تلقي تعلمات جديدة، فإننا سنجد أنفسنا هنا قريبين جدّاً من إشكالية الكفايات.

طبعاً هناك اختلاف يجب توضيحه. فنحن عندما ننطلق من المعرفة، فإننا نبحث عن وضعيات تمكن من تعبئتها ونتعرف بشكل عام على العديد منها، بحيث إن كل واحدة تستدعي معارف مغايرة لتلك التي نهتم بها. أما عندما ننطلق من الكفاية، فإننا نركز مباشرة على فئة من الوضعيات ونهتم بمجموع الموارد المعرفية (من قدرات ومعارف) الضرورية لمواجهتها. وفي الحالتين

معاً، لا ينفصل التقييم عن مواجهة الوضعيات التي لا علاقة لها بالاختبارات الكلاسيكية القائمة على «استرجاع» المعارف. ويمكننا أن نستخلص أنه كلما اهتم النظام المدرسي والمدرسون بتقييم المعارف المعبأة والخاضعة لسياق معين، كانوا مستعدين لتقييم الكفايات. ذلك أن العائق الرئيسي ليس تقنيّاً بل هو عائق إبستيمولوجي. ويتمثل في التخلي عن النموذج المدرسي للمعرفة بوصفه مجموعة من الصناديق التي رتبت بداخلها أجوبة جاهزة على «أسئلة الدرس». ورغم تنوع مضامين هذه الأسئلة، فإنها ترتكز جميعها على نفس الاعتقاد، وهو كالآتي: لتقييم ما يعرفه التلميذ يكفي أن نسأله ونطلب منه مثلاً «من ابتكر المطبعة؟»، أو «من أين ينبع النيل؟»، أو «ما المقصود بالكائنات الأحادية الخلية؟»، أو «كيف نحسب مساحة شبه المنحرف؟»، أو «ما هي درجة الحرارة التي يصبح فيها الزئبق صلباً؟»، أو «ما هو التيار الأدبي الذي ينتمي إليه أندري بروطون؟»، أو «كيف تتوالد الزواحف؟»، أو «ما هو عمر الكون؟». وتتجلى أهمية هذه الأسئلة في إمكانية طرحها كتابيّاً على كل التلاميذ وتصحيحها بسرعة وحساب الأخطاء أو النقاط ورسم «منحنى غوس» المزعوم وإعطاء النقطة النهائية قبل المرور إلى الفصل الموالي من البرنامج. لكن ابتكار وضعيات تكون فيها هذه المعارف وظيفية سيكون باهظ الثمن، حتى لو كانت الاختبارات استنباطية. فالمطلوب هو ابتكار قصة مقبولة وتصور مهمة تقتضي استدلالاً تكون المعارف المقومة في إطاره مجرد عناصر بحيث إن حضورها يكون من أجل الاستثمار وليس من أجل الإعادة المكشوفة. فالمدرسة ليست مكاناً نموذجيّاً لخلق وضعيات حقيقية للاستدلال والفعل. ذلك أن حدود المحاولات الاستنباطية سرعان ما تظهر، وسيكون من الأفضل خلق مهام أقل تجريداً داخل محيط حقيقي، كما يحصل في التعلم بواسطة المشكلات.

لكن، يصعب القيام داخل القسم بعزل التلاميذ بعضهم عن بعض عندما نطلب منهم القيام بنشاط معين. فتحفيز القسم على مواجهة نفس الوضعية المعقدة، معناه دعوة التلاميذ إلى التعاون فيما بينهم، وهو ما يمنع من تقييمهم فرداً فرداً. طبعاً، يمكن اقتراح نفس الوضعية على كل واحد بالتتالي داخل فضاء محروس، مثلما نبعث التلاميذ الواحد تلو الآخر إلى عيادة المدرسة. غير أن هذا الإجراء سيستغرق وقتاً طويلاً حتى لو تضاعف عدد المعلمين. وسيفقد معناه في اللحظة التي سيدرك التلاميذ ما يُنتظر منهم، حيث سيتهيأون لذلك مسبقاً. كما أن تنويع الوضعيات سيأخذ وقتاً أطول من أجل تصورها، وسيثير شعوراً بالظلم لدى البعض، ما دام التلاميذ لم يواجهوا نفس المهمة. بالتالي، تعتبر المدرسة بأن من الأجدى التخلي عن ربط المعرفة بسياقاتها، حتى لو أدى ذلك إلى عدم معرفة ما يتم تقييمه، لأن المهم هو القدرة على التقييم بطريقة مدعمة ومنمطة. وبطبيعة الحال، فإن التقييم الصريح لا يقبل هذا المخرج. فهناك سببان يبرران أولوية معالجة مشكلة «التقييم الموضع». أحدهما حديث جدّاً، ويتمثل في اعتماد حضور الكفايات داخل البرامج، لأن المدرسة لا يمكنها أن تولي الأهمية لما لا تستطيع تقييمه بشكل جيد. أما السبب الثاني، فهو أقدم زمنيّاً ويرتبط بالنقاشات حول عملية النقل، أي بعملية تجديد إشكالية تقييم المعارف والاهتمام باستخدامها في سياقات محددة (ليندا علال، 2000). وفي الحالتين معاً، يتعلق الأمر بتنمية ما دعاه ويجينس (1989) التقييم الحقيقي. وسأركز هنا على معاييره الثمانية الأولى، وهي كالتالي:

- يتضمن التقييم مهمات مرتبطة بسياقات محددة.
- يهتم التقييم بمشكلات معقدة.
- يجب أن يساعد التقييم الطلبة على تنمية كفاياتهم أكثر فأكثر.
- يقتضي التقييم استعمالاً وظيفيّاً لمعارف المواد.
- لا يخضع تقييم الكفايات لأي تحديد زمني اعتباطي.
- يتم التعرف على المهمة ومتطلباتها قبل وضعية التقييم.
- يتطلب التقييم شكلاً من أشكال التعاون بين الأقران.
- يأخذ التصحيح بعين الاعتبار الاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية المستخدمة من طرف الطلبة.

من أحد مساقات الدراما في التعليم مع المدرب لوك آبووت.

بقي علينا السعي إلى إيجاد وسائل إنجاز تقييم حقيقي داخل مكان وزمان القسم الدراسي. وسأحاول معالجة هذه المسألة من زاويتين هما: الخبرة والمشروعية.

2- تصور الوضعيات وملاحظة التلاميذ أثناء اشتغالهم

إن المدرس الذي يعتمد الدروس والتمارين في عمله، يبتكر وضعيات تعلمية، وإن كانت تهم فئة من التلاميذ فقط. لكنه يقوم بذلك مثلما كان يفعل السيد جوردان بالنسبة للنثر (وهو بطل مسرحية موليير الشهيرة «البرجوازي النبيل»)، أي دون التفكير فيما يقوم به ودونما حاجة إلى مفهوم «وضعية التعلم» لتنظيم أنشطة القسم. وبالنسبة لمثل هذا المدرس، يبدو تقييم المعارف أو الكفايات من خلال الوضعيات، بمثابة عمل إضافي لا علاقة له بنمط التدريس المألوف لديه. فتقييم المعارف القابلة للنقل أو الكفايات، يقتضي أولاً خبرة ديداكتيكية، بمعنى إرادة ومعرفة التفكير في العمل بتعابير الإبداع وتدبير وضعيات التعلم. طبعاً لن يقصي هذا الأمر الدروس ولا التمارين التقليدية التي ستغدو مولدة لوضعيات من نوع معين وذات خصائص معروفة لكنها محدودة.

وتتجلى مهمة الخبرة في ضبط هذه الوضعيات ومعرفة الاشتغال اعتماداً على المشكلات المفتوحة والوضعيات– المشكلات والمشاريع والأبحاث والتحقيقات والملاحظات والتجارب والاستعمالات وعمليات الاصطناع. كما تتوفر هذه الخبرة الموسعة على ميزتين أساسيتين بخصوص التقييم، وهما:

- ارتباطها بالتفكير المألوف في مهنة التدريس والمرتكز على تعابير الوضعيات والأنشطة القادرة على إحداث التعلمات.
- يشكل جزء من وضعيات التعلم في إطارها، وضعيات تقييمية. ولا يعفي هذا الأمر من خلق وضعيات يكون هدفها الرئيسي هو التقييم، على الرغم من كونها نتاجاً للتعلم. فكل وضعية عمل، بالمعنى الواسع للنشاط الموجه نحو تحقيق هدف محدد، تبرز وجهاً مزدوجاً. فهي تسمح بمواجهة العوائق وتحفز على التعلمات، وهي تبرز في نفس الوقت حالة معارف وكفايات الفاعل الذي يواجه الواقع. وتتطور هذه الحالة تدريجيّاً أثناء الاشتغال، كما أن بإمكان الملاحظ اليقظ متابعة التقدم البارز داخل الوضعية نفسها. ويمكننا أن نتصور بشكل نموذجي تقييماً

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

تتوالى عناصره بالتدريج داخل فعل التعلم، كما هو الشأن بالنسبة لتوالي الصور خلال مشهد سينمائي. وبصيغة أخرى، يسمح توالي وضعيات محددة وموجهة للتلاميذ، بتنمية كفاياتهم ومعارفهم والتعرف على مكتسباتهم في زمن معين. وينطبق هذا الأمر على التقييم التكويني، كما ينطبق أيضاً على التقييم الإشهادي. فعند نهاية التدريب أو المقابلة، لا يحتاج المدرب إلى اختبار إضافي لتقييم ما أنجزه وأتقنه لاعبوه، إذ يكفيه ملاحظة تصرفهم على أرضية الملعب. ومع ذلك، نستطيع تصور وضعيات خاصة مصممة للتقييم عندما لا تسمح شروط الملاحظة في وضعية اشتغال عادية بإصدار حكم مؤكد، نظراً لغياب الزمن الكافي أو القرب أو الرؤية أو الثقة. فبخلاف الرياضة الجماعية، يظل الاشتغال الذهني غير مرئي في الغالب، ولا تكفي ملاحظة الوقائع والحركات لإعادة تشكيله. لهذا، يحتاج المقوم إلى ملاحظة التلميذ عن قرب، خلال فترة زمنية محددة وفي مراحل حاسمة. ويجب عليه أيضاً النفاذ إلى تفكيره واستجوابه (وليس مجرد سؤاله بالمعنى المدرسي للسؤال) وتقديم فرضيات من أجل الاستدلال على السلوكات القابلة للملاحظة التي تجسد طرقه المحتملة في التفكير. طبعاً، لن يؤدي ذلك إلى صياغة الامتحان من جديد، بظروفه وتهويله وقلقه وضغوطاته الشبيهة بجلسة استماع للشهود وباختبار حاسم وباستنطاق داخل "محكمة" المعرفة والكفايات. ورغم كون الوضعية موجهة صراحة نحو هدف تقييمي، إلا أنه من اللازم أن تظل بمثابة لحظة من لحظات العمل، بتوتراتها القريبة من تلك التي نحياها في الشروط العادية لمثل هذا العمل.

وتتمثل الخبرة المطلوبة من الملاحظ المقوم، في ابتكار وضعيات ملائمة، بل وفي الملاحظة الدقيقة لما ستبرزه هذه الأخيرة. لهذا، تعتبر الممارسة المكثفة للتقييم التكويني وتحليل الأخطاء والحوار الميتا– معرفي، أوراقاً رابحة بكل تأكيد. ولربما كان من الضروري القيام بخطوة إضافية، وهي أن يصبح المرء «ملاحظاً مهنيّاً للتلاميذ أثناء اشتغالهم». ونحن نأمل في أن يكون هذا هو التعريف الحقيقي للمدرس الذي ينطبق إلى حد ما على مدرس الابتدائي. وفيما وراء ذلك، كلما فكر المدرس واشتغل كمكون وقائد فرقة ومرافق، طور خبرته كملاحظ. ولا علاقة لذلك بخبرة المكلف بمواضيع الامتحانات أو مصحح الأشغال الكتابية ومن يحصي النقاط والأخطاء أو من يضع سلالم التصحيح.

3- الثقة في المقوم

تتعرض إجراءات التقييم الدراسي للتشويش بفعل الشك. فالآباء والتلاميذ يعتبرون أن من حقهم التعرف على الأدلة التي تبين أن النقاط الممنوحة من طرف المدرس منصفة. ونحن نعرف أولئك التلاميذ والآباء الذين «يقشرون» موضوعات الاختبار والتصحيحات ويعملون على مقارنتها مع غيرها ويحتجون على نقطة واحدة منزوعة «بغير حق». لذلك، فإن المدرسين المدركين لهذا الوضع يسعون إلى حماية أنفسهم أكثر فأكثر، مقترحين اختبارات وتصحيحات صارمة يتجنبون فيها كل اعتباطية. والمأمول على هذا المستوى، هو أن تلغى ذاتية المدرس وأن يشتغل هذا الأخير مثل آلة تقييمية، دون أحكام مسبقة أو تمييز بين الأفراد ودون أخطاء أو سهو أو تعب أو ملل. والمفارقة، هي أن هذا الاستيهام يدعم بالأعمال الدوسيمولوجية (المتعلقة بالامتحانات والمباريات) التي تبرز نوعاً من الاعتباط النسبي بخصوص التنقيط. هكذا، يجد أولئك الذين يبتغون الحفاظ على عملية التنقيط، أنفسهم ملزمين بجعلها مستقلة عن حكم المدرس. ويساهم هذا الاتجاه في تثمين السؤال المتضمن لاختيارات متعددة والمعالج بواسطة الحاسوب، بوصفه نموذجاً للموضوعية.

ويمكننا الاعتراض على هذا الاتجاه بطريقة أخرى في معالجة المسألة. فمن اللازم القطع مع هذا الارتياب الذي يجعل التقييم أمراً سخيفاً، لأن مهمة التقييم معقدة ولا يمكنها أن تخضع لإجراءات آلية، اللهم إذا تم الاقتصار على معارف أولية، كما هو الشأن في المسابقات التلفزية. ولكي يحظى المدرس المقوم بالثقة، يجب الالتزام بشرطين أساسيين. يتعلق أولهما بإتيقا وخبرة المقوم. فمن الممكن اليوم التشكك في هذه أو تلك، بسبب غياب التكوين على هذا المستوى. لكن الأمر لا يخص عدم أهلية الأفراد، بل وضعية المهنة التي لا يمكن محاسبة الفرد عليها. أما الشرط الثاني، فهو من مستوى آخر. فما دامت المدرسة إلزامية ومهووسة بالانتقاء، فإن التقييم سيظل بمثابة تهديد وليس عبارة عن لعب تعاوني مثلاً، عندما يتحكم الفحص الطبي في المصير المهني للشخص، خصوصاً في المهن التي تتطلب بعض الاستعدادات البدنية، فإننا لن ننتظر من الشخص المفحوص، الإدلاء بما يتناقض مع مصلحته. وما يعتبر استثنائيّاً في المجال الطبي هو ما يشكل القاعدة إلى حد الآن، في بعض الأقسام. ومن الممكن أن يقوي هذا الاهتمام بالإنجازات وبالنتائج الفردية، الشعور بالتهديد المذكور.

ولما كان التقييم مرتبطاً بهذا التهويل وكان التلاميذ يشعرون وكأن مصيرهم المستقبلي مقترن بكل اختبار، فإنه من الطبيعي أن يطور هؤلاء التلاميذ، بدعم فعال من آبائهم، استراتيجيات نفعية ودفاعية بل وعدوانية. وهنا تبرز ضرورة اتباع المنطق التكويني خلال فترة التمدرس الإلزامي وفيما بعد أيضاً، إن أمكن. فإذا شعر التلاميذ وأسرهم بالخصوص، بأن التقييم لا يقصي أو يفضح، بل يسمح بتعلم أفضل، فإن ارتيابهم تجاه حكم المدرس سيخف. ومن الطبيعي أن تتبع السياسة والبنيات المدرسية نفس الاتجاه، وإن كان ذلك لا يكفي، نظراً لوجود العديد من الأساتذة الأكثر انتقائية من النظام الذي يشغلهم.

يثق المتهم في محاميه والمريض في طبيبه وصاحب السيارة في الميكانيكي المتخصص في إصلاح السيارات، لأن هؤلاء جميعهم يعطون الانطباع بالعمل من أجل خدمة زبائنهم. طبعاً، فإن هذه الثقة ليست مطلقة، لأن من الممكن اتهام مهني ما بالمبالغة في إبراز الأضرار أو الزيادة في أتعابه. لكن الحياة ستكون مستحيلة إذا انعدمت الثقة في الخبراء. ويجب الإكثار من الخبرات المضادة، كما يمكن للمرء أن يصبح خبيراً للتداول في بعض الأمور التي يحتمل أن تكون الآراء متناقضة حولها. فالثقة تتضمن بعض المخاطر، إلا أن الاعتماد على شخص عارف يتوفر على تكوين وعلى إتيقا، هو عبارة عن مكسب هائل. ومعلوم أن العديد من المدرسين يحظون بهذه الثقة بفعل مزاياهم الشخصية وليس بفعل مراتبهم. وعندما يؤدي التقييم إلى «بعض العواقب»، ينظر إلى المقوم كقاضٍ صارم وكمدعٍ عام وليس كمدافع عن مصالح التلميذ. بالتالي، يتم فحص اختباراته بنوع من عدم الثقة، بذريعة الدفاع عن حقوق هذا التلميذ.

هكذا، فإن ما يشوش على تقييم المعارف – دون أن يقف حاجزاً أمام هذه العملية – يدمر كل تقييم ذكي للكفايات. فإذا تم اعتبار هذا التقييم من خلال مراقبة مستمرة للتلاميذ أثناء اشتغالهم، فإن هذا الاعتبار لا بد أن يتم عبر حكم مركب للمدرس– المكون

ورئيس الفريق الملاحظ. وفي هذه الحالة، يجب ألا نحاسب هذا الأخير على النقاط التي منحها أو على سلم التنقيط الذي أنجزه. ولا يعفيه ذلك من تبرير حكمه وتأسيسه على حجج، مثلما يفسر الطبيب تشخيصه للمريض. وينبغي أيضاً توقع عمليات مراجعة في حالة وجود اختلافات قوية بين المدرس والتلاميذ أو آبائهم. لكن، ينبغي مع ذلك أن تسود الثقة بين هؤلاء جميعاً عندما يعزز الخبير في التقييم حكمه بتفسيرات وبحجج عند الضرورة.

خاتمة:

يلزم في كل مجال من مجالات المعارف والكفايات، القيام بعمل نوعي يتم فيه تحليل الأهداف ومفهمة الوضعيات، وأيضاً تحديد منهجية الملاحظة والمقابلة. وكما سيلاحظ القارئ، فإن قولي لم يعالج هذه الأمور التقنية، وأتمنى أن أكون قد بلغت الأمور الثلاثة الآتية:

1. ليس تقييم الكفايات مشكلاً جديداً، فهو يستدعي ربط مسألة تقييم المعارف بالمهنة وإدراك التقارب الكبير بين هذه الإشكاليات.
2. يتطلب التقدم تكويناً وخبرة دقيقين للمدرسين المقومين، وهو ما يرتبط بالتكوين في مجال الاشتغال على الوضعيات.
3. ينبغي، في آخر المطاف، الثقة في حكم الخبير، وبالتالي التخلص من منطق الارتياب الذي ينخر جسد التقييم المدرسي.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

الهوامش

1 اقتطف هذا النص من: PhilipePerrenoud, L'éducateur, nspécial "La note en pleineévaluation", Mars 2004. وقد ترجم بشكل خاص لمجلة رؤى تربوية.

المراجع

Allal, L. (2000). Acquisition etévaluation des compétence en situation scolaire. In Dolz, J. etOllagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 77 - 95.
Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétencesdèsl'école.*Paris : ESF (3e éd. 2000).
Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves.De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* Bruxelles : De Boeck.
Perrenoud, Ph. (2000). D'unemétaphorel'autre :transférerou mobiliser sesconnaissances ? In Dolz, J. etOllagnier, E. (dir.)*L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles: De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45 - 60.
Perrenoud, Ph. (2000) L›écolesaisie par les compétences. In Bosman, C., Gerard, F.-M. etRoegiers, X. (dir.)*Quelavenir pour les compétences ?*Bruxelles : De Boeck, pp. 21 - 41.
Perrenoud, Ph. (2001). Les troisfonctions de l'évaluationdansunescolaritéorganisée en cycles. *Éducateur*, n° 2, 9 février, pp. 19 - 25.
Perrenoud, Ph. (2001). Exigencesexcessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, n° 7, mars, pp. 3 - 6.
Perrenoud, Ph. (2002) *Les cycles d'apprentissage. Uneautreorganisation du travail pour combattrel'échecscolaire.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
Maulini, O. (2003). L'école de la mesure.Rangs, notes et classementsdansl'histoire de l'enseignement. *Educateur*, numérospécial «Un siècle d'enseignement en Suisse Romande» (2), mars, pp. 33 - 37.
Roegiers, X. (2000) *Unepédagogie de l'intégration.Compétencesetintégration des acquisdansl'enseignement.* Bruxelles: De Boeck.
Tardif, J. (1996). Le transfert de compétencesanalysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. etMariani, Y. (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation intitiale et continue.* Lyon: CRDP, pp. 31 - 46.
Wiggins, G. (1989). À true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703 - 714.
Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* San Francisco : Jossey-Bass.

الإلزام بالكفايات والبحث عن فاعلين في مجال التقييم

(حول تقييم عمل المدرسين)

فليب بيرنو

يعتبر هذا البحث مكملاً لنصين سابقين حول التكوين المستمر في الكفايات (بيرنو، 1996- أ-) وحول الإلزام بالكفايات (بيرنو، 1996 – ب-). فالمطلوب هو الانتقال من الفكرة العامة إلى تطبيقها، لأن الإلزام غير المتحكم فيه ليس إلزاماً. وإذا كانت الكفايات غير قابلة للتقييم أو أن تقييمها تم بسبب خطأ مهني جسيم يستدعي البحث، فإن المؤسسة المدرسية سيكون محكوماً عليها إما بعدم تقييم عمل المدرسين بانتظام، وإما بالاختيار بين آفتين (الطاعون أو الكوليرا). وبصيغة أخرى، بين إلزام الإعلان عن النتائج غير القابل للتطبيق وإلزام الإجراءات التي تعرقل مسار مهننة التعليم.

ويواجه تقييم الكفايات صعوبات مفهومية وتقنية، وإن كانت لا تشكل عقبات رئيسية أمامه. ولن تدرس هذه الصعوبات بجدية ويتم تجاوزها إلا عندما يحصل الاتفاق حول الطرف المؤهل لتقييم كفايات المدرسين. والحال، أن الأنظمة التربوية لا تقدم أي جواب واضح على هذه المسألة الشائكة. فهي تتأرجح اليوم بين الأمل المستحيل تقريباً، في أن تحل المشكلة من تلقاء ذاتها، وتردد الفاعلين في لعب دور يعتبر صعباً وعسيراً ومتضمناً للمخاطر.

1- حلم التخلص من المشكلة

هناك أملان مستحيلان يلازمان تقييم المدرسين، وهما:

- الأمل في أن يساهم الإشهاد الأساسي في الإعفاء من تقييم صارم للكفايات خلال المسار المهني.
- الأمل في أن يتمكن المدرسون ويرغبوا في القيام بعملية تقييم ذاتي أو العمل على تقييم بعضهم بعضاً بكل شفافية.

وتتسم هذه الأفكار بنبرة تفاؤلية بخصوص اشتغال التنظيمات والبشر دون أن تكون مجانبة للصواب. لنبحث عن أسباب ذلك، حتى لو أدى بنا الأمر إلى خدش بعض الصور المألوفة.

1-1 حدود الإشهاد الأساسي

توظف الأنظمة التربوية، قدر الإمكان، المدرسين المتوفرين على تكوين أساسي متوج بشهادة. فهؤلاء المدرسون يأملون في اكتساب الكفايات المطلوبة بمجرد اجتيازهم لحاجز مزدوج يتمثل في الحصول على دبلوم وعلى شغل. غير أن هذين الحاجزين يصبحان واحداً في بعض الأنظمة الأخرى، لأن الدبلوم يضمن التشغيل. وحتى عند وجود سوق حقيقية للعمل، فإن الكفايات لا تشكل بالضرورة معياراً مهيمناً في عملية الانتقاء. وفي جميع الأحوال، يسعى كل نظام إلى أن يكون الإشهاد على التكوين الأساسي ضامناً للكفاءة. لكن هذا الأمل المقنع إلى حد ما، يصطدم مع ذلك بآليتين عامتين وهما:

- ثغرات الإشهاد عند نهاية التكوين الأساسي.
- تطور الأشخاص وشروط عمل المدرس.

النفاذ من عيون الشبكة

لا يوجد إجراء للتقييم الإشهادي خالٍ من الثغرات. فلكي تمنح أغلب مؤسسات التكوين الشهادة، فإنها تجمع بين الاختبارات المعرفية الكلاسيكية والزيارات القصيرة التي يقوم بها المكون أو المفتش وتقرير «المعلم المطبق». وبهذا الشكل، لن يتجرأ أحد على القول إن الشروط التقنية لتقييم صارم ومنصف للكفايات قد استوفيت. ومع ذلك، فإن العائق الرئيسي أمام الإشهاد «الحقيقي» ليس من طبيعة تقنية. فهو يرجع إلى واقعة بسيطة مفادها أن سلطة التقييم لا تمارس بسهولة في المجتمع الحالي، لأنها تجبر

المقوم على قول أشياء مزعجة لبعض الأفراد الخاضعين للتقييم. فبينما تسمح العلاقة البيداغوجية المبنية بالمدرسة مع الأطفال والمراهقين، بأن يصدر المدرسون أحكاماً قاسية جدّاً وأحياناً بكل صراحة، لا يتسم التقييم بالجرأة في جزء من عالم الكبار، خصوصاً في إطار الوظيفة العمومية. ويبدأ ذلك مع التكوين الأساسي الذي يتداخل مع عالم الشغل، إما لأن الأمر يتعلق بتكوين في إطار الشغل، وإما لكون التدريبات تؤدي إلى اندماج جزئي داخل المؤسسات.

ويرتكز الإقصاء المحتمل عند بداية برنامج التكوين الأساسي، على معايير أكاديمية كلاسيكية أو على مواقف معينة. لكن، كيف يمكننا تقييم الكفايات في الوقت الذي يكون فيه الطالب قد شرع بالكاد في بنائها؟ وهنا تبدو الحاجة إلى التروي. فبعد مرور سنتين، أي بعد تقدم الطالب في تحصيل البرنامج، لن يكون التقييم سهلاً، لأن مستقبل الشخص الذي استثمر جزءاً من عمره في التكوين المهني أصبح في الميزان، ولأن هذا الشخص اكتسب هوية مدرس المستقبل واندمج داخل بعض المؤسسات وشغل حيزاً داخل العدة التكوينية على حساب مرشحين آخرين، وعمل على تعبئة موارد ستضيع إذا توقف التكوين. ولإيقاف هذا المسار، يتعين التوفر على جرأة كبيرة، فضلاً عن النوايا الحسنة. وقد يتحلى المكونون بهذه الجرأة عند وجود إشارات سلبية مهمة، مثلاً عندما يقطع نظام الإشهاد الطريق أمام الطلبة في نهاية مسار التكوين، باعتبارهم غير قادرين على مزاولة مهنة التدريس. لكن، ينبغي أن يكون عددهم قليلاً، وإلا تعرض نظام التكوين نفسه لتهمة القصور. أما الطلبة الذين يتوفرون على شيء من الكفاءة، فيحتفظ بهم مدة فصل أو فصلين دراسيين، مع الأمل في أن يكتسبوا مستوى مقبولاً ويتم إشهادهم، وأن تساهم التجربة والتكوين المستمر في سد الثغرات التي يشكون منها.

ويبدو دور المعلمين المطبقين (الذين كانوا يسمون من قبل المكونين الميدانيين) والمكونين الآخرين المعنيين بالإشهاد النهائي، غير مريح، بحيث يجدون أنفسهم في مأزق حقيقي. ولمنع أو تأخير توفر شخص ما على مهنة كان يحلم بها منذ الطفولة، يجب التركيز على الأهم، وهو عدم السماح لشخص غير كفء بولوج المهنة، لأن الخسائر ستكون كبيرة. والحال، أنه إذا كان من السهل نسبيّاً، اتخاذ موقف صارم من الجوانب الشخصية أو العلائقية المتضمنة للمخاطرة، فإنه سيكون من الأسهل التقليل من شأن عدم الكفاءة البيداغوجية والديداكتيكية واعتبار التعاطف الكبير مع الأطفال والرغبة المؤثرة في ممارسة مهنة التدريس «تعويضاً» عن ذلك. وإذا ما رجعنا إلى الذاكرة الجمعية للنظام التربوي، فسنلاحظ وجود «تسويات» بسبب حاجيات المتعلمين وتزايد عددهم، تسند بمقتضاها مهام التدريس لأشخاص ذوي تكوين ضعيف أو سريع. فلماذا سنخضع المرء لمعيار صارم طبق بمرونة في مرحلة سابقة؟

وأمام الخبرة المبررة لهؤلاء وأولئك، تبرز نتيجة مزدوجة. فمن جهة، هناك دعوة للسماح بتقدم الأفراد لكونهم ما زالوا في مرحلة التكوين، ولكون مسارهم سيتوقف حتماً عند التأكد من عدم كفاءتهم. ومن جهة أخرى، هناك دعوة بألا يسمح لهم بالتقدم في مسار التكوين عند وجود نقص واضح في مستواهم، أما عند حصول العكس، فلن يوجد مبرر لإقصائهم ما داموا قد أدمجوا مهنيّاً. وغالباً ما يسقط المكونون ضحية الأفكار التي يدافعون عنها. فباسم بيداغوجيا النجاح، يمنحون الشهادات لأشخاص غير مستوعبين لهذه البيداغوجيا. ويتمثل الحل الراقي هنا، في ممارسة تقييم تكويني وبناء الكفايات الناقصة. وللأسف، لا تسمح برامج التكوين، إلا نادراً، بتقديم حلول مرنة ومتمايزة بهذا الشكل.

وسيكون من المغري تبني رد فعل جريء والتأكيد على أن تكويناً «بهذا المستوى»، لن يمنح الشهادة إلا للمدرسين ذوي الكفاءة فعلاً. ومع ذلك، سنسقط في الفكر المتوهم إذا اعتمدنا مثل هذه التخيلات. وعلينا أن نتذكر أن سلطة التقييم لا تمارس في المسار المهني بشكل أسهل بالمقارنة مع ممارستها في مرحلة التكوين الأساسي، لأن نفس المأزق، ولربما أكثر المآزق خطورة، يواجه أولئك الذين يريدون تقييم كفاءات المهنيين الممارسين. ففي المراحل الأولى لمزاولة المهنة، تكون إجراءات التقييم الأكثر صرامة، هي الأكثر إيلاماً للمعنيين للأسف، ذلك أن الانخراط داخل وضعية مؤقتة أو الرسوخ فيها، رهينان بالإشهاد على اكتساب كفايات معينة بعد سنة أو عدة سنوات من الممارسة.

وتستمر الحياة

وعلى افتراض أن التقييم الإشهادي عند نهاية التكوين الأساسي تميز بالصرامة ومكن من تهييء مبتدئين أكفاء لسوق الشغل، فإن المشكلة لن تحل إلا جزئيّاً، لأن الكفايات لا تظل جامدة خلال الحياة المهنية، بل تنمو أو تتراجع، تتسع أو تضيق (هوبرمان، 1989 –ب-). وهنا تبرز عمليتان متناقضتان نلخصهما كما يلي:

- تمنح التجربة شيئاً من الطمأنينة وتضاعف من سرعة وثقة الحركات المهنية وتوسع قاعدة الوضعيات التي تمت مواجهتها وتسمح بمراكمة المعارف المنبثقة عن الممارسة، ومن هذا المنظور، تدعم التجربة الكفايات وتغنيها.

- تسمح التجربة بتكريس الرتابة وتعفي تدريجيّاً من التفكير ومن التساؤل، ما دامت الأمور "تسير" بشكل عادي على ما يبدو، كما تكون مرفقة بتقليص الكفايات بفعل الاطمئنان الناتج عن العادة.

وإذا ما لم يحدث تغيير على مستوى المدرسة وبرامجها ووظيفتها أو جمهورها، فإننا سنعاين تصادماً بين هذين المنظورين، بحيث تميل كفة أحدهما على كفة الآخر، وفق الطاقة المبذولة والعلاقة بالمهنة والنزوع إلى طرح السؤال الوجودي التالي: «هل سأموت واقفاً بجانب السبورة السوداء وبيدي طبشورة بيضاء؟» (هوبرمان، 1989 –أ-).

ويخلط تطور المدرسة الأوراق ويجبر كل واحد على البدء من جديد، لأن التغير يشمل كلاً من التلاميذ والأسر والثقافة والمجتمع. لنتخيل مدرساً حصل على الشهادة سنة 1976 كتتويج لتكوينه الأساسي. فهو قضى عقدين من حياته في العمل، وأصبح عمره يفوق الأربعين. فهو، إذاً، راكم سنوات عديدة في العمل. فكيف يمكن الاطمئنان إلى شهادته القديمة؟ ذلك أن أموراً كثيرة حصلت منذ فترة إشهاده، سواء داخل النظام التربوي أو داخل حياته الشخصية والمهنية، بحيث لا يمكن أن نتصور بقاءه أسير صورة كفايات مر عليها أكثر من 20 سنة. فقد يتخذ التطور هذه الوجهة أو تلك. مثلاً، يمكن لمدرسين أكفاء عند بداية مسارهم المهني أن ينحدروا باتجاه ممارسة عقيمة، صدامية، غير مبتكرة وغير فعالة، في حين يتمكن مبتدئون، بفضل مجهوداتهم ومواجهتهم للصعاب، من أن يصبحوا خبيرين، وهو ما ينطبق أيضاً على المدرسين الذين انخرطوا في المهنة بفعل الصدفة ودون أي تكوين أساسي حقيقي وأصبحوا من أكثر الأساتذة كفاءة بالنسبة لجيلهم.

لهذا، ليس الإشهاد عند بداية مزاولة المهنة أمراً موثوقاً به تماماً، ولا تنتج عنه بالضرورة تبعات خطيرة، ما دامت المكتسبات الأساسية مجرد محدد من محددات الكفايات المكتسبة بعد عشر أو عشرين سنة. فهناك ميل دائم إلى إعطاء أهمية قصوى للتكوين الأساسي. والحال، أنه لا يشكل داخل نظام تربوي ومجتمع في تحول، سوى نقطة انطلاق مسار طويل، ستلعب فيه عوامل أخرى دوراً مؤثراً على تمثلات المهنة وهوية المدرس ومعارفه المهنية وكفاياته.

1-2- حدود التقييم الذاتي والتقييم المشترك

من بين الكفايات المنتظرة من المهني الحقيقي، توجد القدرة على التقييم الذاتي وعلى التكون في المجالات التي يشعر بعدم تمكنه منها وعلى تقييم نظرائه وتبليغهم رسالة بناءة تدعوهم إلى إتقان عملهم أو التفكير فيه بكل بساطة. ورغم الفائدة المقترنة بهذه الأنماط التنظيمية، فإنه يصعب تعميمها.

تنظيم ذاتي غير مؤكد

ستكون الكفاية المهنية ضامنة لذاتها في أحسن العوالم، ولن يحتاج المرء بالتالي إلى إدراج تقييم الكفايات. لكننا وللأسف، لا نعيش

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

في أحسن العوالم. ومما لا شك فيه أن بإمكان نظام خارجي لتقييم الكفايات أن يبدو غير ضروري بالنسبة لمجموعة من المهنيين، ما داموا غير قادرين على التنظيم الذاتي والتقييم الذاتي والتكوين الذاتي أيضاً. فهذه القاعدة ليست مشتركة، ويجب علينا ألا نؤكد بسرعة أن المدرس «الحقيقي» يمارس التقييم والتكوين الذاتيين ولا يحتاج إلى نظام خارجي للتقييم. ومن الممكن الاستفادة هنا بشيء من علم النفس الاجتماعي. فقد تعلمنا جميعاً منذ الطفولة أن ندعي كفاءة تتجاوز قدراتنا، لكي نحظى بالحب والتهنئة والمكافأة، أو بكل بساطة لكي نحظى ببعض الحرية ولا يزعجنا أحد. وتدعم المدرسة هذا المنهاج الخفي، كما أن عالم المهنة لا يعلمنا شيئاً آخر غير ذلك. فكل واحد سيشعر بالرضى لكونه كفؤاً. لكن المشكلة لا تكمن هنا. وكما أكد فليب ميريو، فإن جميع الأشخاص يرغبون في المعرفة، لكن لا أحد يكون مستعدّاً للتعلم. فبناء المعارف يتطلب المزيد من الوقت والطاقة ومواجهة الذات، ويستدعي الصبر والانضباط، وهما أمران في غير متناول الجميع. لذلك، فإن تنمية كفاياتنا قد تكون مفيدة على المدى الطويل، لكنها تحرمنا على المدى القصير من أوقات الفراغ ومن الأنشطة الممتعة. فهل ينبغي علينا أن نتعلم الألمانية بحماس أم نشاهد التلفاز؟ هل المطلوب هو إنجاز تمارين في الرياضيات أم لقاء الأصدقاء؟ فمن منا لم يتردد عندما كان طفلاً أو مراهقاً واختار الحل الأسهل؟ وهل يختلف الكبار عن ذلك؟

ومن الممكن أن تساهم آليات داخلية عديدة في إضفاء نوع من التوازن على ميلنا نحو الكسل مثل:

- وجود أنا أعلى قوي.
- توفر شعور كبير بالزهو يدفعنا إلى تجاوز ذاتنا، بحيث نكون في المستوى المطلوب ومن بين المتفوقين.
- حصول رغبة في التعلم وفي ضبط التعقيد.

ولحسن الحظ، فإن هذه المحركات ليست نادرة، وهي تدفع العديد من المهنيين إلى رعاية وتطوير كفاياتهم. لكن قد تتسم النتائج بالانتقائية ولا تضمن مستوى الكفاءة المنتظر من طرف المؤسسة. فالضمير الأخلاقي والزهو أو شغف التعلم، لا تتلاءم بالضرورة مع يقظة الفكر. ومن الممكن أن يقضي المدرس أياماً كاملة في إتقان الجغرافيا أو النحو، لأن ذلك يهمه أو لأنه يسعى لتجاوز كل الثغرات، ناسياً أن هذه الأخيرة هي من طبيعة ديداكتيكية وعلائقية. وإذا لم تكن إرادة أو رغبة التعلم موجهتان من طرف إدراك دقيق لما نستطيع القيام به ولما يجب علينا إتقانه، فإنهما لم تكونا كافيتين.

من جانب آخر، تعتبر هذه المحركات بالنسبة للعديد من المهنيين غير ذات فعالية أو أنها تتعطل سريعاً. ففي الحياة تأتي لحظات يضعف فيها الشعور بالواجب أو الرغبة في الاكتشاف، وتنقص الطاقة الحيوية. وهنا يبادر المرء إلى إلقاء اللوم على الآخرين. ففي كل المهن، هناك بكل تأكيد أشخاص وقحون و«مستهزئون» ونصابون، وهناك أيضاً أشخاص يعانون من مشاكل في حياتهم الخاصة أو من مشاكل صحية أو مادية أو عائلية، ومنهم من فقد كل رغبة في الحياة أو في التعلم لأسباب أخرى، وبالتالي، فإن مثل هؤلاء ينطوون على أنفسهم ويفقدون الرغبة في بذل أي مجهود داخل عملهم. ونحن نعرف قدرتنا اللامتناهية في بناء الأوهام حول شخصنا وفي البحث عن المبررات وعدم إدراك الثغرات التي يتعرف عليها الملاحظ المجرب لأول وهلة. لذلك، لا يوجد تنظيم ذاتي آلي، لأننا ماهرون في «تكييف» الواقع لكي يكون مقبولاً. بالتالي، يوجد في كل الحرف مهنيون أكفاء وواعون بذلك، ومهنيون يحتقرون أنفسهم أو يقدرونها أكثر من اللازم، وآخرون يدركون حدودهم لكنهم لا يتوفرون على القدرة ولا على الغرور ولا على الجرأة لتعبئة إمكانياتهم.

تقييم متبادل وحذر

هل يمكننا الاعتماد على الآخرين لتدعيم قدراتنا على التقييم الذاتي؟ إن الأمر ممكن، لكن إلى حدود معينة وفي ظل بعض الشروط التي نعرضها كما يلي:

- يوجد بين البشر تواطؤ كبير بخصوص تدعيم بعضهم بعضاً عندما يتعلق الأمر «بتميز» بعض الأشخاص. فللانسحاب من مجموعة متحدة، يكفي التلميح إلى تميز أحد الأعضاء عن الآخرين، بحيث يصدر المرء أحكاماً من قبيل «إنه مغرور» ويقدم النصائح أو يتخذ موقفاً سلبيّاً من كل شيء. وليس من السهل الإعلان عن الشكوك أو التعبير عن الإمكانيات المحدودة. هكذا، فإن الاعتراف صراحة وسط المدرسين بأننا لا نتقن ممارسة التقييم التكويني أو تمييز طريقة عملنا عن الآخرين، يمكن أن يثير الرفض العدواني أو الاستنكار المتجسد في عبارات من قبيل: «**تكلم عن نفسك؛ إن هذا الأمر لا يهمنا؛ إذا أردت الاعتراف بعدم كفاءتك، فتلك مشكلتك**».
- يمكن للتعاقد التعاوني داخل فريق تربوي أن يسمح بالتقييم المتبادل، لكن «كل واحد يتصرف بحذر» ويتريث قبل أن يصدر حكمه. فهو يعلم بالتجربة أن الزميل الذي يطلب منه التعبير «بصراحة» عن رأيه حول طريقته في العمل، ينتظر حكماً إيجابيّاً وليس تقييماً نقديّاً بالضرورة.

ذلك أن الجروح النرجسية يمكنها أن تدمر العلاقة. ومن المعلوم أن من بين أسباب استمرارية الفريق التربوي، تعلم أعضائه الحذر عند إصدار الأحكام تجاه بعضهم بعضاً.

ومن الممكن أن تتغير الوضعية تدريجيّاً بفعل ثلاثة عوامل وهي:

- انبثاق ثقافة مهنية للتقييم تسمح بالإنصات إلى التعليقات النقدية، دون حدوث «شرخ» في العلاقة، وذلك عبر الفصل التدريجي بين الشخص وأفعاله. فربابنة الطائرات والرياضيون والموسيقيون، عملوا على دمج نقد نظرائهم في سيرورة العمل، مع أن ذلك يؤثر فيهم أحياناً. فلماذا يستثنى المدرسون من ذلك؟
- تحديد تعاقدات للتعاون المهني، يبرز قواعد اللعبة وشكلاً من التبادل على مستوى النقد ويضمن الحق في تقديم المبررات ومطالبة الآخر بالتخفيف من حكمه أو مراجعته. فما يبعث على الخوف، ليس النقد، بل ما ينجم عنه من استبعاد وإقصاء وقلق أو صراع، وهي عوامل تؤثر سلباً على العلاقة، دون أن تساهم في تغيير التمثلات أو الممارسات، ما دام النقد لم ينتظم وفق تعاقد صريح.
- الانتقال من تكوين مدعم للتقييم الذاتي إلى رؤية متبادلة، وبشكل عام إلى ممارسة تأملية، فردية وجماعية. بذلك يتحقق التطور هنا وهناك. ورغم توقعنا للتقدم على مستوى هذه الاتجاهات الثلاثة، فإن ذلك لن يعفي من تحمل المسؤولية المؤسساتية لتقييم الكفايات.

2- من المسؤول عن تقييم الكفايات؟

لا تعني المسؤولية المؤسساتية بالضرورة «مراقبة تراتبية». فالأمر يتعلق بالأحرى، بالتأكيد على عدم كفاية التقييم الذاتي والتقييم المتبادل التلقائيين، رغم أهميتهما، لتنظيم اكتساب الكفايات، وهو ما يستوجب «انخراط المؤسسة» في العملية. وعادة ما تتم مماثلة المؤسسة بـ «السلطة التنظيمية» للمدرسة. ومع ذلك، كلما ازدادت مهننة التدريس، أصبحت مسؤولية تقييم الكفايات نتاجاً لتعاون قائم بين الإدارة المدرسية وممثلي المهنة. وفي جميع الأحوال، ينبغي الفصل بين **مبدأ** التقييم المؤسساتي للكفايات و«**صيغه**». ذلك أن توزيع مهام وسلطات التقييم على فاعلين معينين، يعتبر اختياراً حاسماً ويتطلب قراراً مترويّاً.

لكن قبل كل شيء، نريد طرح المسلمة التالية: لا ينبغي أن يتدخل التقييم المؤسساتي إلا في حالة تعويض قصور التقييم الذاتي أو التقييم المتبادل. وإذا كانت عمليات التنظيم التلقائي قائمة، فيجب أن تنحصر مهمة المؤسسة وهيئة التدريس في دعمها، لأن دور التقييم الخارجي يكون أساسيّاً فقط عندما تكون هذه العمليات غائبة أو مترددة. فمن المطالب بالتدخل في التقييم، إذاً؟ هنا ستتنافس ثلاثة نماذج معروفة وهي:

- هيئة المفتشين الذين يحتلون مركزاً قائماً على التراتبية.
- المرشدون التربويون الذين لا يتوفرون على سلطات حقيقية.

من ورشة صناعة الأفلام مع المخرجة ليلى عباس ضمن مسار السينما في التعليم 2014.

- الزملاء في المهنة، المجربون والمفوضون لهذه الغاية.

طبعاً، فإن كل نموذج يتضمن نقاط القوة والضعف.

2-1 التقييم بواسطة هيئة التفتيش

يتضمن هذا النموذج الكلاسيكي عيوباً ومزايا. فهو يبدو واضحاً من الناحية النظرية، إذ بمقتضاه يتوفر كل من المفتشات والمفتشين على وضع سلطوي، يمنحهم الحق في ولوج الأقسام وملاحظة وتقييم ما يتابعونه والتعبير عن رأيهم في ذلك وإعطاء التوجيهات الصارمة للممارس بتدقيق أو تحديث ممارسته، وإن اقتضى الحال خضوع هذا الأخير للتكوين. لكن وضوح هذا الدور يؤدي إلى نتيجة مفارقة: فالمدرسون الخاضعون للملاحظة والتقييم، لن يتبنوا مبدأ الشفافية في عملهم، بل سيسعون بالأحرى إلى إعطاء انطباع جيد عما يقومون به. وينحصر رهان التفتيش في الأنظمة القائمة على التنقيط، في أن يكون المدرس «لا بأس به» لكي يحظى بنقطة محترمة. أما في الأنظمة الأخرى، فيتجلى هذا الرهان في عدم إثارة الانتباه إلى ما يقوم به. وهنا نجد أنفسنا أمام لعبة القط والفأر الكلاسيكية التي ينتفي منها عنصر التعاون.

ومن الممكن أن يتجاوز المفتش المظاهر، إذا ما توفر على الزمن الكافي وعلى شيء من الصبر، لأن من الصعب الإيهام بجدية ما يقوم به، خلال ساعات محدودة من المراقبة. وفي العديد من الأنظمة التربوية، يضطر المفتشون، بفعل المهام العديدة وكثرة المدرسين الذين يتحملون مسؤولية مراقبتهم، إلى القيام بزيارات خاطفة ومتباعدة يكتشفون فيها بالكاد (أو يؤكدون) بعض جوانب الخلل الرئيسية. ورغم تحليلاتهم الدقيقة، فإن الوقت لا يسمح لهم بالتأكد منها وبإشراك المعنيين بها.

وقد ساهمت عوامل حديثة في جعل هذا الشكل من التقييم أقل فاعلية. وهي تتمثل في:

- كون العديد من المدرسين لا يقدرون زملاءهم الذين أصبحوا مفتشين، حق التقدير، معتبرين أن هدف هؤلاء هو الترقي في المناصب والتهرب من القسم، فهم ليسوا مهنيين متميزين ومؤهلين للحكم عليهم، لأن هذا الحكم ينطلق من التجربة والخبرة. وأحياناً نسمع التعليق التالي: «لم يكن (هذا المفتش) بارعاً في قسمه. ولهذا، ليس من حقه اليوم أن يصدر حكمه على قدراتي».
- كما أصبح من الصعب تجسيد السلطة والحكم باطمئنان على زميل في المهنة، خصوصاً عندما يشعر المرء أنه لا يتوفر على شرعية كافية وعلى تكوين أفضل، أو عندما لا يكون فارق السن كبيراً ولا يريد المفتش الخوض في الصراعات.
- ثم، إن المعايير لم تعد واضحة، كما أن قضايا الساعة، مثل التعاون والتقييم التكويني والتمايز وإقرار القانون، خلقت منتظرات غير مألوفة. فما الذي يمكن انتظاره من مدرس متوسط في مجال البيداغوجيا الفارقية؟ لا أحد يعلم في الحقيقة.

إن هذه الوقائع تستدعي العديد من الاحتياطات. ومن المؤكد أن هناك مفتشات ومفتشين محترمين، يثقون في أنفسهم وفي تصورهم للمهنة ويتسمون بالجرأة في تقييم كفايات المدرسين والإشارة إلى مواطن الخلل ولعب الدور الصعب والحرج، المتمثل في النقد الصارم للمدرس ودعوته إلى استكمال تكوينه. وإذا انتشرت هذه الممارسات على نطاق واسع، فإن مشكلة التكوين الإلزامي على الكفايات ومراقبته، سيتم حلها وستصبح معروفة لدى الجميع.

وينطبق نفس التحليل على رؤساء المؤسسات الذين ينتدبون لتفتيش وتقييم الموظفين العاملين بمؤسستهم. وقد أكد ميشال مازران، وهو مدير بثانوية فرنسية كلف بتقييم الأساتذة العاملين معه، على ذلك قائلا: «تأتي فترات في حياة رؤساء المؤسسة، تنتاب فيها الشكوك أكثرهم اقتناعاً بقيمة مهمتهم، وهي مرحلة تنقيط الموظفين بالمؤسسة. فكل واحد يبرز مهارته لوضع صيغ فارغة من المعنى، مع العلم بأن المعنى المشفر الذي يوجد في متناول العارفين بهذه اللغة الغامضة، التي تبدو اللغة الخشبية واضحة بالمقارنة معها، يختفي أحياناً بين طيات جملة قابلة لكل التأويلات على ما يبدو. هكذا، أصبح من الطبيعي أن تعني صيغة «يبعث على الارتياح»، أن مستوى الشخص المتحدث عنه أقل من المتوسط، لكنه أفضل من مستوى الشخص الذي «يبعث على الارتياح عموماً»، لأن وراء هذه الملاحظة البسيطة ظاهريّاً، يكمن التشهير بالتهاون التام. ومن جهتي، فقد كنت دائماً أنبه المدرسين العاملين بمؤسستي إلى أنني لا أكتب ما لا أفكر فيه، وما لا يحمل أي معنى، وفعلاً أدركوا أن ما أفكر فيه هو ما أكتبه. هكذا أصبحنا في كل سنة، نلعب ما عرضته سيليمين في مسرحية موليير الشهيرة: «كاره البشر»، حيث اعتبر أن «قذارة الذات المنفرة تصبح بمثابة جمال مهمل، بعد أن حولتها النظرة العاشقة». فالشخص غير المؤهل الذي لا ترغب في أن تعهد إليه طفلك، يصبح «مدرساً مجدّاً» بفضل ربة النشر الإداري. ويصبح «الإرهابي» الذي يعتبر البيداغوجيا وسيلة للحفاظ على النظام وليست انفتاحاً على الثقافة، «مهتمّاً بتقدم تلامذته»، هذا في الوقت الذي يضطر فيه مدرسون عديدون، نرغب في شكرهم والثناء عليهم بكل صدق على العمل المتميز الذي قاموا به، إلى الاكتفاء

بسطرين هما أقرب إلى عبارة النعي في جريدة محلية، منهما إلى التعبير عن التقدير والامتنان» (مازران، 1995: ص 2).

وسيؤكد مازران في ضوء ذلك، على ضرورة أن تترك الطقوس البالية للتفتيش مكانها لحوار مثمر بعد كل زيارة، بحيث يسمح بإبراز الفارق بين الكفايات المكتسبة وغيرها من الكفايات التي لم تكتسب بعد (نفسه: ص 3). لكن، ألا يفسر وجود هذه الطقوس بالرغبة في تغييب صعوبة التقييم التكويني المندرج داخل علاقة السلطة؟

2-2 التقييم بواسطة هيئة المرشدين التربويين

كيف يمكن التدخل في درس معلم لم يطالب بذلك؟ هذا هو مأزق المرشد التربوي الذي لا يتوفر على سلطة تراتبية، كما هو معترف به في كيبك الكندية أو في مقاطعة الفود السويسرية. ورغم أن المؤسسة تمنحه الحق وتنتدبه لزيارة الأقسام، إلا أنه يتردد في استخدام هذا الامتياز إذا أحس بأنه غير مرحب به. لهذا، نفهم لماذا يميل مع مر السنين إلى الاشتغال أولاً على وقبل كل شيء مع أولئك الذين يستدعونه ويعملون على إشراكه في مشاريعهم التجديدية، ويبتعد أكثر فأكثر عن أولئك الذين لا يرغبون سوى في شيء واحد، وهو أن يتم تجاهلهم.

وهنا أيضاً، يمكن للمرشد التربوي المجد والجريء بشكل خاص، أن يغامر ويقتحم الأقسام الدراسية. وإذا ما كان كفؤاً ولم يتعامل معه المدرس بحذر، فإن دائرة المدرسين الذين سيتحاورون معه ستتسع أكثر. طبعاً، قد لا يكون لهذه الوظيفة نفس التأثير على جميع المدرسين رغم حاجتهم إليها. لذلك، فهي غالباً ما تتجه صوب مهام تفيد التنمية والتنشيط التربويين، على مستوى المؤسسة أو النظام التربوي ككل، وتتخلى عن مهمة زيارة القسم والتحاور الفردي مع المدرس حول ما يتعلق بممارسته. وتبدو الأنظمة التربوية غير واقعية عند بلورتها لدفاتر التحملات، بحيث لا تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات الكبيرة التي تعترض كل استعمال للامتيازات التي يمنحها الدور المهني، كيفما كان نوعه. وبالفعل، فإن المعاملات بين الفاعلين، الضامنة لتعايشهم السلمي، تقتضي وبطريقة غير رسمية، عدم استغلال الوضع الامتيازي بشكل يفوق ما تسمح به النصوص.

2-3 التقييم بواسطة زملاء في المهنة، مجربين ومفوضين لهذه الغاية

يتعين على زميل من مدرسة أخرى، القيام بالزيارة. ولا يقوم هذا الزميل بذلك من تلقاء نفسه، بل عبر تفويض يقبل به. وهذا التفويض ممنوح من طرف المؤسسة، لكن مبدأه يخضع للتشاور مع الهيئات المهنية. هناك، إذاً، جانبان في هذه العملية، وهما: برانية المقوم والتساوي في الوضعية الإدارية. فهل ستسود الثقة بين طرفي العلاقة؟ والجواب هو أن كل شيء سيتعلق بالرهانات القائمة. فإذا كان التقييم تكوينيّاً، فإن بإمكاننا تصور قبول جزء من المدرسين زيارة زميل لهم وملاحظاته «النقدية والبناءة»، شريطة أن تظل هذه الملاحظات منحصرة في دائرتهم. أما إذا أدى التقييم إلى نتائج يتم تبليغها إلى دوائر أخرى داخل التنظيم التربوي وتتضمن بالخصوص مجموعة من الأوامر، فإنه من المستبعد أن يكون وضع الزميل كافياً لقبول ما لا يقبل من المفتش أو المرشد التربوي.

ورغم أن المشاكل تظل هي نفسها إلى حد ما، فإن هذا النموذج لم يدرس بما فيه الكفاية، وهو يستحق الاهتمام، حتى لو كانت نتائجه محدودة التأثير. ومعلوم أن العدوانية المعلنة تجاه المقوم، ترجع إلى وضعه الإداري. ومن هذا المنظور، سيكون الزميل في المهنة أقل تهديداً من المقوم الأعلى مرتبة أو من الاختصاصي الذي لا يدرس بالقسم. لكن، يجب ألا يحجب عنا هذا الأمر ما هو أساسي. فلا أحد يرغب في أن يكون عرضة للملاحظة والتقييم، خصوصاً إذا

من فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

أحس أن ذلك في غير صالحه، سواء في مجالات محسوسة (مثل التنقيط والترسيم والترقية والدخل) أو على مستوى رمزي. ولا يجد الفاعل غضاضة في اعتبار من يملك سلطة تقييمه خصماً، بل عدوّاً. وقد يصل به الأمر إلى إزعاجه والمس بشخصه، إذا لم يحقق ما هو منتظر منه. فالثقة التي يحظى بها زميل متسامح قبليّاً، يمكن أن تعوض بسلوك دفاعي في اللحظة التي يلعب فيها دور المقوم. أما عندما تسوء الأمور، فإن المدرس يعبر صراحة عن أسفه لكونه تعامل مع «شخص ضعيف معرفيّاً». وبالفعل، فإن المدرس الذي يتعرض لنقد شديد من طرف من هو أعلى مرتبة منه، يحافظ على اعتباره الذاتي بنزع الكفاءة عن مقومه. لكن يصعب أن يحصل مثل هذا الدفاع عن النفس أمام حكم زميل يحظى بتقدير الهيئة.

3- هل نوجد في مأزق، إذاً؟

هل يتعلق الأمر بمهمة مستحيلة؟ من الممكن، وهناك احتمال وارد في ألا يوجد أي جواب مرضٍ على مشكلة مراقبة الكفايات في الحالة الراهنة للعقليات ولعلاقات القوى، على الأقل في إطار الوظيفة العمومية. فنحن نجد أنفسنا في وضعية انتقالية، تطالب فيها هيئة التدريس باستقلالية لا تتحمل مسؤوليتها في الواقع، ولا

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

تعتبر فيها السلطة شرعية بما فيه الكفاية لتجسد المعيار وتقوم بتدخل فعال، كما أن المهنة تعتبر متقدمة أكثر من اللازم «لكي تنزع الشرعية» عن كل شكل من أشكال المراقبة الخارجية، وغير كافية لكي يتناوب المهنيون على مهمة التقييم. ولا يمنع هذا التشاؤم بخصوص البحث عن حل مقنع، من العمل في سبيل تقدم الوضع. فكل الصيغ التي عرضناها تنجز جزءاً من المهمة، رغم محدوديتها. وبدل البحث عن نظام وحيد، من الأفضل خلق تعايش بين عدة صيغ وشبكات للتقييم الخارجي.

وباستطاعتنا طرح المشكلة بعبارات أخرى. فإلى حد الآن، وضعت مراقبة الكفايات ضمنيّاً، في إطار لقاء – وأحياناً مواجهة – بين من يقوّم ومن يخضع للتقييم، بحيث يكون الرهان المؤسساتي شكلاً من الإشهاد على كفاءة الغير. وعليه، ألا يمكننا أن نتصور قيام حوار تكويني؟ سيكون هذا الحوار ممكناً وسيقوم بين **الأشخاص** وفق تعاقد مستوحى من المراقبة، وبين **الخبراء والمؤسسات** وفق صيغة قريبة من تدقيق الحسابات. وسيفترض هذا الأمر تطوراً لأنماط تدبير النظام التربوي – وهو التدبير الذي شرع في تنفيذه، لكنه لا يزال هشّاً – وانبثاقاً للأدوار وللتعاقدات الجديدة.

هل سترسم هذه الإجراءات طريقاً نحو المستقبل، من منظور الإلزام بالكفايات ومراقبتها؟ أم ستكون بمثابة صيغة جديدة «لتعقيد الأمور»؟ لمعرفة ذلك، يجب التقدم أكثر في وصف العدد والإجراءات التي تتناوب فيما بينها. وتلك قضية أخرى.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي
عضو اتحاد كتاب المغرب

المراجع

Huberman (1989) Survold'uneétude de la carrière des enseignants.Vais-je mourirdebout au tableau noir unecraie à la main ?, *Journal de l'enseignementsecondaire*, n° 6, avril, pp. 5 - 8.

Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants. Évolutionetbiland'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux&Niestlé.

Mazeran, M. (1995) Gestion et évaluation des personnelsenseignants, *La Revue des Échanges* (AFIDES), Vol. 12, n° 1, pp. 2 - 13.

Perrenoud, Ph. (1996 a) Formation continue etdéveloppement de compétencesprofessionnelles, *L'Éducateur*, n° 9, pp. 28 - 33.

Perrenoud, Ph. (1996 b) L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et unestérile obligation de procédure, *L'Éducateur*, n° 10, pp. 24 - 30.

Perrenoud, Ph. (1996 c)*Enseigner :agirdansl'urgence, déciderdansl'incertitude. Savoirsetcompétencesdans un métier complexe,* Paris, ESF.

عباءة الخبير: *ثلاثون عاماً في عملية التطوير (2004 – 1974)

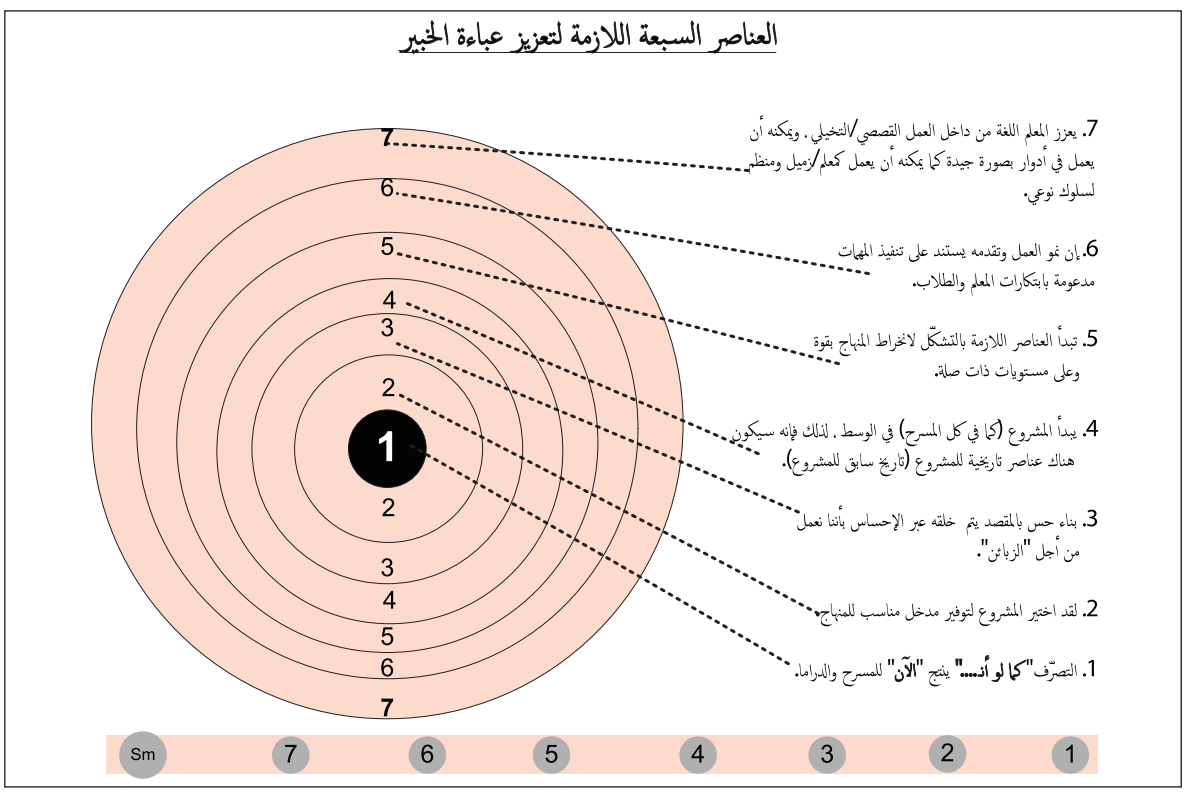
دوروثي هيثكوت

عباءة الخبير: بناء إجراءات وتطبيق النهج والممكنات لتطوير معايير وتقدم

عند التفكير بهذا الشكل لتعليم المنهاج، قد يكون من المجدي لو احتفظ المعلم بصورة نظام متدفق – كنهر، تغذيه روافد، ومصب تتوصل فيه جميع الجوانب المختلفة للعمل المُنجَز إلى استنتاج فهم واسع ومترابط للكثير من خيوط الاستقصاء والمهارة. وسوف يعتمد طول وسرعة تدفق وعمق كل «رافد» على الحاجات الخاصة للمنهاج الدراسي المطلوبة من المشروع الخاص بعباءة الخبير الذي يختاره المعلم.

وثمة سبعة جوانب تدعم المشروع. وهي مترابطة ويتدفق بعضها صوب بعض طوال الصيرورة التعليمية برمتها.

ولعل الصورة التقليدية لعمل المنهاج أقرب إلى طريق سريعة أو روابط سكة حديد، حيث يتبع أحد «الحلول» حلاً آخر بشكل طولي/خطي. وهذا الشكل للتقدم غالباً ما يجذب المعلمين، لأنه يبدو أكثر قابلية للسيطرة وأكثر انتظاماً، كما تتطلب الجوانب المختلفة أن يتم التعريف بها، لكن الشكل الخطي لا يحقق فهماً شاملاً للمنهاج الدراسي والمهارات.



جانب من مساق حول عباءة الخبير مع المدرب لوك آبووت 2014.

الدائرة الأولى

على المعلم أن يبني عناصر التصرف «كما لو أننا خبراء» في العمل. وهذا يغير التفكير والتعلم حول الأشياء، إلى التفكير من داخل، ومن خلال القلق والاهتمام بالأشياء. ويقتضي ذلك اتخاذ قرارات حول أمور تبرز عندما يبدأ المشروع بإشراك مناطق المنهاج للدراسة. وهذا من شأنه أن يقدّم زمن المسرح «الآني-الفوري». «نحن نفعل». فجميع الطلاب يعملون من خلال وجهة نظر واحدة. ويعملون ضمن إطار أشخاص يديرون أو ينظّمون شكلاً من أشكال المؤسسة. وهذا يشكّل حدودٍ وطاقة الدراسات التي يتمنى المعلم أن يتكفل بها بالتعاون مع الطلاب.

ولعل العمل «كما لو» أننا ننظّم ونطور عمل مؤسسة، يستثير عنصر الدراما الأول. فنحن «نتبنى» وجهة نظر، عادة ما لا تكون واضحة في عمل الطلاب. هذا يصبح عقداً للعمل بصفتنا «فاعلين الآن»، بحيث نتحمل جميع المسؤوليات لاتخاذ القرارات. وهو يكشف شرعية التجربة والخطأ، والتعلم من الفشل. وهذه الأمور تتيح فرصة للتصحيح الذاتي والمراجعة النقدية للمشاركين بينما يتطور العمل.

ويشارك المعلم كقائد حازم يحافظ على العمل من خلال «نحن جميعنا نقوم بعملنا من ضمن مسؤوليات المشروع». ويعترف جميع الطلاب والمعلمين بأن المشروع مبتكر لكل واحد حفاظاً على المشروع المتخيل. وما يحدث بالفعل هو أن المشروع يبدأ لكي يكون حقيقيّاً ومستداماً بشكل طبيعي عبر جميع أوجه التطوير التي يتطلبها. ويستمتع الأطفال بتحمّل المسؤولية، لأن عنصر اللعب متأصل في العمل كلّه. إنه هذا الذي يحرر الطلاب من الخوف من العقاب الذي عادة ما يلازم عمل المدرسة. فالمسؤولية لخدمة حاجات زبائنهم تفترض احترام المعايير، والشعور بأن عملهم مهم للآخرين ولأنفسهم أيضاً.

الدائرة الثانية

اختيار المشروع لتوفير ضوابط ملزمة وإمكانية وصول إلى المنهاج الدراسي المختار.

ثمة ثمانية أنواع من المشاريع يجتذب كل منها نوعاً مختلفاً من الزبائن، وبالتالي تُبنى عليها مطالب مختلفة من التفكير، واللغة ومهارات بحث المعلم والطلاب. وبشكل خاص، تتنوع المواقف ووجهات النظر، وليس الحاجة للمعايير والمسؤولية. والأنواع الثمانية هي:

- مشروعات تقديم خدمات– بنك، مكتبة، مستشفى، محطة إطفاء، مكتب بريد، إلخ.
- مشروعات تصنيع– مصانع، معمل ألبان، مخبز، دار

أزياء، حديقة أعشاب، سيارات، إلخ.

- مشروعات خيرية– أوكسفام، الصليب الأحمر، غرينبيس (جماعة السلام الأخضر)، صندوق الائتمان الوطني، التراث الإنجليزي، إلخ.
- ظروف رعاية– تكية، دار للأيتام، بنك الجينات أو الدم، محمية طبيعية، حديقة حيوانات، ملاذ للحيوانات، بيت آمن، مكتبة، مكتب مجلس، إلخ.
- أوضاع تنظيمية– مراكز شرطة، مكاتب الضريبة والهجرة، سجون، محاكم، قوات مسلحة، سلطات إسكان، جمارك ومكوس، سلطات ميناء، إلخ.
- مشروعات صيانة– سباكون، كهربائيون، نجارون، مسؤولو أرشيف، حجارون، إلخ.
- مؤسسات فنية– مسرح، استوديوهات تصوير، صانعو أفلام، معرض فني، مؤسسات باليه ورقص، متاحف، ورش عمل حرفية، مهندسون معماريون، عمل تجاري، إلخ.
- مشروعات تدريب– أية برامج تعلم مرتبطة بمساع إنسانية. وسوف يضع الطلاب خطة التدريب ولا يؤدون عملهم كطلاب يأتون للتعلم.

وكل واحد من هذه المشاريع سوف يقترب من الحاجة لمهارات المنهاج الدراسي والمعرفة بها ويحررها بشكل متفاوت من حيث الترتيب والتركيز. فيختار المعلم المشروع الذي يسعى لتحقيق أهداف التعليم في معظم الأحيان. وجميع هذه المشاريع لها مطالب بخصوص التحدّث باللغة، والقراءة، والكتابة بعدة أشكال وأساليب. كذلك سوف تتطلب جميعها مهارات في الحساب والرياضيات والكمبيوتر بعدة طرق، وتقتضي تعاوناً اجتماعيّاً وتطوير ثقافة المشروع في تحقيق هدفه.

وعند اختيار المشروع، سوف يفكر المعلم بأهداف التعلم قصيرة وبعيدة المدى، والحاجات الراهنة لتلاميذ الصف وهم يباشرون تطوير مشروعاتهم، ومجموعة الاستراتيجيات المتنوعة التي تُستخدَم لخدمة التعلم بالشكل الأمثل.

ويكشف كل مشروع عن الصحة الاجتماعية لطلاب الصف. حيث يطلب بعضهم المشاركة في ظروف يستطيعون أن يتعلموا فيها ليساعد بعضهم بعضاً. ويساعدهم أحياناً التعامل في البداية مع أشياء على التعاون بعضهم مع بعض– تجميع شيء ما، أو صنع ملصقات، أو شارات تُخطّط معاً وتُستخدَم. وعادةً ما يكون المعلم في وضع لكي يحكم من أين يستطيع الطلاب أن يبدأوا، وأية مواقف تهيمن خلال أنواع أخرى للعمل.

وكل مشروع يخلق زبائن متخيَّلين مبتكَرين. إنه عنصر الزبون الذي يبدأ عملية نضج– المواقف، والمسؤولية عن خدمة حاجات زبائنهم، والرغبة في عمل أفضل ما يمكنهم من أجل زبائنهم. وهذا يجعلهم منهمكين أكثر في البحث والمهارات الضرورية للمشروع الذي يصبح صادقاً، مع أن المعلم والطلاب يدركون جميعهم أنهم هم المبتكرون والمحافظون على «الميدان» المتطور الذي يشجعه المشروع.

الدائرة الثالثة

يحتاج المعلم إلى إطلاق المشروع كما لو أن له تاريخاً بالفعل، وفي هذه المرحلة، تكون ثمة عناصر جديدة يتم تطويرها. ربما زبون جديد، أو تغير موقع بناء أو ترتيبات جديدة في الداخل. والنموذج المفيد هنا هو ذاك الخاص بالمسرح: الكتاب المسرحيون يتناولون أفعال ومعضلات الناس في المسرحية عند مرحلة ذات أهمية. هذا يقود بعد ذلك الفعل إلى الأمام. ففي «هاملت»، على سبيل المثال، يكون والده ميتاً بالفعل في ظل ظروف مريبة، لذلك، يجب أن تتواصل الأحداث من مسؤوليات وشكوك هاملت حول وفاة والده وزواج أمه مرة أخرى من كلوديوس. وبالتالي، يتقاسم المسرح وعمل «عباءة الخبير» هذا الهدف المشترك المتعلق بالفعل، في الأوقات الراهنة الفورية، الذي يكون تحقيقه مهمّاً. وهناك فرق جوهري واحد، حيث يبدأ الكاتب المسرحي من شعور أو قاعدة سيكولوجية، في حين تبدأ «عباءة الخبير» بتنظيم ومهام. وبالتالي، فإن الموهبة في التمثيل ليست عاملاً أبداً. فالشعور والمشاركة العاطفية ينموان من خلال الاهتمام بالزبائن والالتزام تجاههم والإيمان بالمشروع. ولعل هذا ما يفتح بوابة الدراسة، والبحث، والتمكّن من المهارات، وقيمة المسؤولية. وبناءً على ذلك، يبرز التقارب الطبيعي إزاء التمثيل المنظّم ذاتيّاً، ويستطيع الطلاب أن يدخلوا المشروع بمستويات فردية من المهارات، والمعلومات، والصحة الاجتماعية.

ليس هناك تمثيل خارج التسلسل الهرمي للأدوار و«الأجزاء» كما في المسرحية. فالمشروع يطلب أن يتحرك الجميع من المسؤوليات نفسها للشروع بالمهام الضرورية. وقد تبدو هذه في البداية مسألة عديمة الأهمية أو سطحية. فعلى سبيل المثال، إن العمل مع خيول شاير العظيمة في شريط الفيديو يبدأ مع جميع الطلاب وهم ينظفون في الصباح القش القذر ويُعدّون فراشاً جديداً. من هنا ينشأ بشكل طبيعي فحص لقدميّ الحصان العامل والقياس الضروري للارتفاع المرتبط بحجم حدوة الحصان والأنظمة المناسبة. ومن هذا المدخل الصغير، تصبح إسطبلات مصنع الشراب الفيكتوري في موقع التبئير. لقد كان التفكير التمهيدي نذيراً ضروريّاً – ما يتعلق بتسمية الخيول العاملة «الضخمة»، ودراسة رسوم توضيحية لخيول عاملة كبيرة ربما تعتبر هذه الأيام غير مألوفة للأطفال.

ولعل «وضع أسماء» هو ما أوجد منطقة الإسطبل، حيث أصبح المشهد الداخلي والخارجي واضحاً، أي أن الإسطبلات ليست سوى مظهر لمصنع شراب كبير.

وخلال هذه المرحلة المبكرة، يقوم المعلم بنمذجة سلوك ومواقف، إضافة إلى لغة منتقاة وإيماءة جسدية. فاللغة دائماً ما تكون آنية، وفورية، وذات صلة بالزملاء، والمهمة الموجّهة. وهذا من شأنه أن يحافظ على أفعال ومعتقدات الأطفال وهم «مجتمعون» في حياة الإسطبل.

وإلى جانب مظاهر السلوك في الحفاظ على المعتقد، هناك الطريقة التي يُحوّل بها الصف أو منطقة العمل عن طريق «الإشارة» – تلك العناصر التي تضفي أهمية على عمل المشروع وتحدده. فليست ثمة ضرورة لتغيير المكان كلّيّاً– غالباً ما يدعم حيز الصف بالفعل المهام اللازمة المطلوبة من المشروع أكثر من منطقة كبيرة ربما تفتقد إلى الطاولات والمقاعد العادية أو الكراسي التي يمكن إعادة ترتيبها لتلائم مهام «الخبير». وسوف يستخدم حيز العمل المبتكَر جميع أدوات المنهاج العادية – أقلام، أقلام تلوين، ورق، مواد بحث، سجلات كمبيوتر، وإعلانات، بحيث تكون جميع مناطق العرض مستخدَمة بالكامل. والأطفال، مثلما يبدأون التصرف بمسؤولية، وينجزون مهام مشروعهم، يخلقون صوراً ذهنية شخصية كيف ستكون البيئات المحيطة، لذلك، يستخدمون هذه الصورة الداخلية في التفاوض حول حيز متوفر ويلائمون الأثاث المتوفر وفق احتياجاتهم في أية لحظة.

وسوف تكون «الإشارة» التي تدعم المهام مخططة بسهولة، بحيث يستطيع جميع المشاركين أن يدركوا أين توجد الأشياء. «ضع رسائل هنا» أو «يجب أن تُنظَّف الأدوات قبل استبدالها». وسوف ينظّم نوع المشروع أية مواقع عامة مهمة ويتعاون المعلم والطلاب في إقرار المحتوى، والأسلوب، وموضعة الأشياء.

الدائرة الرابعة

بناء المشروع من خلال مهام

إن المجال العام لمؤسسة عاملة شبيه بكل الجسيمات المحفوظة داخل «كرة زجاجية لعاصفة ثلجية». وكل قطعة صغيرة تمثل سمة المشروع الذي ينصب عليه التبئير، بينما يتطور العمل تحقيقاً للتعلم وعمل المنهاج. وكلما تحركت كرة الثلج لتفعيل القطع الثلجية الصغيرة، فإنها تتساقط لتخلق مشهداً طبيعيّاً فريداً يُستَكشَف عندئذٍ من أجل التعلم. وكل هزّة للكرة هي بمثابة حدث يؤثر على كافة المشاركين يستطيع المعلم أن يعرض له في أوقات ذات صلة بتقدم العمل والاهتمام. ولدى بدء المشروع بعد ذلك،

جانب من مساق حول عباءة الخبير مع المدرب لوك آبووت 2014.

يتم اختيار أحد الخيوط التي تستطيع أن تثير سلسلة الأحداث الأخرى جميعها وتشكّل مفتاحاً مركزيّاً للكشف عن جميع المشاهد الطبيعية المتوفرة من أجل «عباءة الخبير» الخاصة. وفي ابتكار مشروع مصنع الشراب الذي سيقود إلى الكارثة والمظاهر التالية لحياة القرية وتاريخها، اختيرت خيول شاير، لأن المهمة الرئيسية كانت تتمثل في اختيار أسماء لجميع العمالقة اللطفاء الأقوياء. وعندما اختيرت الأسماء، كُتبت بخط كبير وبأفضل الحروف، بحيث يستطيع الطلاب معالجتها في البداية. وهذه الأسماء عندما توضع حول طلاب الصف، تحدد المكان الذي عاش فيه كل حصان عند عدم التعامل مع العربات أو عند الاستراحة في حقول مصنع الشراب. هذه الأماكن أصبحت أماكن لتحمل الكثير من المسؤوليات الثابتة: إفراغ القش وتعبئته، التفتيش على حوافر الخيل وحدواتها للعمل الشاق فوق حصى الصوان، ومواقع تزويد القش والألجمة وعدة الخيل لكي يُجهَّز بها كل حصان، وتنظيف الآنية النحاسية «الوقائية» التي تُلبَس خلال العمل، ومواقع أعشاش الطيور على طنوف الإسطبلات – طيور السنونو، وطيور السمامة وطيور السنونو بيضاء البطن. وبالتالي، فإن نموذج النهر يخلق عناصر الحجم في التعامل مع الحصان. ولعنصر الحجم هذا يعود الفضل في حمل عدة جوانب في عقول طاقم الإسطبل الذي يخلق حسّاً رائعاً بالمسؤولية لدى الطلاب وهم يطوّرون اهتماماً ومعايير.

ويقرر المعلم كيف تستطيع «رعاية الخيول» أن توفر مدخلاً نحو التخصصات المرغوبة في معظم الأحيان. فالتخصصات البيطرية تتطلب تشريحاً، ورسماً تقنيّاً، ودراسات فنية، ونصوصاً أدبية، وأوصافاً دقيقة لمظاهر المرض أو العلاج، وكتابة تقارير، وإصدار تعليمات لمن يوفرون الرعاية للخيول ولسائقي عربات الخيول، ومفردات تقنية لأجزاء الحصان، وتغذية، وممارسة وتدريباً، ونقل الحُمولات والانضباط الجيد، علاوةً على «ارتداء زي» في مناسبات خاصة مثل مواكب العرض، والتسجيلات المختلفة لكل حصان سوف تُعد بشكل خاص من جانب كل مهتم. وهذا يقتضي تصميم أنظمة وطباعة تصاميم بشكل عملي.

وفي حال وقوع كارثة، سيكون رافد آخر للحجم/»التدفّق»، هو جميع تلك الجوانب المرتبطة بالحزن والمسؤولية عموماً: نُصُب تذكارية، طقوس احتفالية، أنظمة ذكرى، حفظ سجلات، كتابة تقارير صحافية، ذكريات شخص يعتني بحصان، خرافات تُروى وتُروى ثانية مع الوقت، مناطق دفن، تصميم شواهد قبور ولوحات، استقصاءات واستمارات شركة تأمين، كتاب عن الكارثة يُكتَب لاحقاً. ويعرض المعلم لتلك الجوانب لتناسب التعلم وتطور المهارات. وتنمو جميع المهام من داخل حياة المشروع الذي يتطور من السياق المدفوع من الاهتمام بالمجتمع ومروّضي الخيول. ويوفر السياق وجهة نظر: نحن مسؤولون لأننا نوافق على التصرف «كما لو» أن هذه الخيول جزء من حيواتنا، بدلاً من القيام بتمارين في الكتابة لإرضاء المعلم.

وقد ننتج، أيضاً، مواد لجعل الآخرين قادرين على معرفة كيف كانت الحياة في ذلك الوقت: إلقاء محاضرات عن خدمة إطفاء النيران العام 1960، وتصميم مصانع الشراب في ذلك الوقت، وأجرة العامل وظروفه. وطوال عمل عباءة الخبير، يؤدي الطلاب عملهم بنشاط بطرق أيقونية، ورمزية، وتعبيرية. إنه ليس عملاً مكتبيّاً ولا مجرد عمل بالقلم والورقة. حيث تتشكّل المجموعة المنوّعة لأن الزبون، ونوع الجمهور، والهدف من العمل يخلقون تحولات متواصلة في العرض، والبحث، ونوع المناسبة التي تحتاج المادة. وتعتمد المجموعة على قدرة المعلم على استكشاف «مشاهد الثلج الطبيعية» لكل مشروع عباءة خبير، وسوف تتضمن مسرحاً، وإنتاجاً، وكتابة سيناريو، ومظاهرات زبائن إن لزم الأمر.

جانب من مساق حول عباءة الخبير مع المدرب لوك آبووت 2014.

الدائرة الخامسة

جميع أنظمة عباءة الخبير تتطلب حدوداً للزمان والمكان.

سوف تصبح العناصر الإلزامية منتظَمة وربما لا تُستجوَب. وهذه مسؤولية المعلم عند التخطيط. حيث تخلق العناصر الإلزامية ضوابط ضمن العمل وتنتج مواد، وليس سلطة المعلم للتدخل في سلوك أولئك الذين يديرون المشروع. وتصبح حدود العمل منتظَمة عند مرحلة الطلب الأولي من الزبون، كما تخلق الدعوة نشاط منهاج ممكناً يُطلب من جانب المعلم. ولعل الدعوة من طرف زبون خارجي، التي ربما يبتدعها المعلم ويدركها الصف، يجب أن تُقدم بشكل حقيقي وتماسُك داخلي. فجميع جوانب الدعوة الأولية يجب أن «تبقى سليمة» ويدعم كل جزء جميع الجوانب الأخرى. وعندما تُعرض كلها بشكل متماسك، تبدو الدعوة «قابلة للتصديق»، ويستطيع الطلاب أن يتفقوا عندئذ بأننا «سوف نعمل» كما لو «أننا ندير بالفعل هذا المشروع بالنيابة عن زبائننا الذين قدّموا الطلب».

ويمكن أن تكون التحضيرات الإلزامية ونوعها بسيطة ومعقدة حسبما يرى المعلم ذلك ضرورياً وضمن الوقت والمصادر المتوفرة. ومع الخبرة، سوف يجد المعلمون على نحو أقل أنهم يحتاجون إلى توفير مواد معدة سلفاً. فمكنسة بسيطة يُمسَك بها بطريقة عامل مسؤول تستطيع أن تبدأ مشروع إسطبل يمكن تصديقه، شريطة أن يحدد المعلم بعناية الدور، واستخدام الحديث، والمفردات، ولغة الجسد، لإطلاع العمال على «ما يجري هنا» ومن هم زبائننا. ولعل لوحة رئيسية لرسم مفاتيح سيارة طاقم الموظفين تكشف عن مهمة مشوّقة لكل فرد، وتوفر وضعاً واختيار سيارات! فلوحة داخلية/خارجية أو حارس بوابة (المعلم)، سوف يبنيان إيماناً بالأمن وحقوقاً للوصول. كما أن شارة اسم ذات دلالة فردية من شأنها أن توفر فرصة وسلطة أفراد طاقم كي «يعملوا هنا». من جهة أخرى، إذا رغب المعلم بجمع عناصر إلزامية أكثر تحدياً من البداية، فسوف يتطلب ذلك تحضيرات أكثر تفصيلاً تخدم أغراضاً محددة ومعقدة. وإذا احتاج الإسطبل إلى إعادة بناء للزبون، عندئذ، سوف تكون ثمة خطط معمارية وتعليمات دقيقة مطلوبة. ويمكن تسجيل القيود المالية والزمنية. وقد تُعرض هناك عناصر مثل مبنى مسجَّل أو حماية نصب تذكاري ضمن المبنى، وحتى أسلوب معماري معين يكون مطلوباً. وهذه سوف يتم اختيارها بدقة لخدمة ما يعتزم المعلم تحقيقه من مشروع عباءة الخبير.

وبغض النظر عن كيفية الشروع به، سوف يبدأ المشروع مسؤولياته ومجموعة المهام البسيطة والأكثر تعقيداً، وسوف يشجع على الدوام الدراما القوية والعناصر التعبيرية. وهذه سوف تبرز بشكل طبيعي، لأن كل شخص مشارك في «سلوك كما لو أننا» نعمل ضمن حدود يشترطها زبون.

الدائرة السادسة– قسم أ

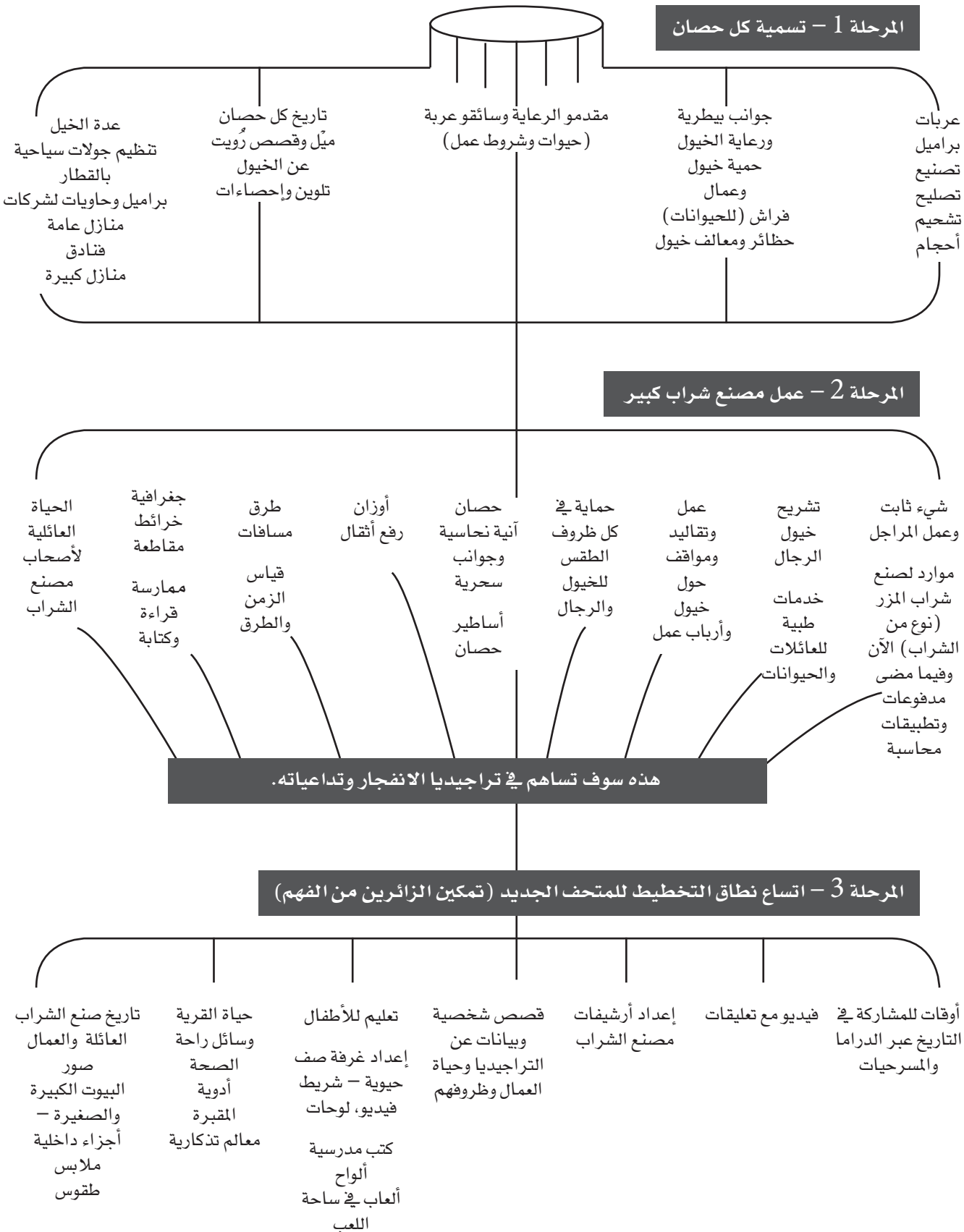
تطوير العمل وتعميقه سواء لفترة وجيزة أم لوقت طويل

يختار المعلم باستمرار من المنهاج الدراسي إمكانيات للمشروع الذي وقع عليه الاختيار. ويدفع اهتمام الطلاب الدراسة إلى الأمام ويحافظ المعلم على التحديات، والتغذية الراجعة، ويساعد في الإبقاء على نظام تسجيل للعمل كله. ويتولّد عمل ضروري مكتوب بمختلف الأبعاد والأساليب. وهناك، لا بد من وجود ضغط زبون متواصل للتوضيح، في اللغة، والعروض الملائمة، وأشكال الاتصال المنطوقة. ويقع على عاتق المعلم استنباط أنواع المهام الفعالة التي تمكّن الطلاب من الاستكشاف والتعلّم بطرق متزايدة تبعث على التحدي. هذه المهام ستكون كثيرة ومتنوّعة، بعضها يستخدم مجموعات صغيرة، بينما تحتاج مهام أخرى إلى جميع الطلاب لكي يخططوا ويتعاونوا كفريق كبير. وثمة مجموعة ألوان ممتازة للاختيار يمكن تصميمها بحسب قدرة الطلاب ومستويات مهارتهم. ويزداد المدى والحيوية طالما يتحمل الطلاب أكثر فأكثر مزيداً من المسؤولية لاتخاذ القرارات ويصبحون منهمكين بالدقة، والتصميم، والعرض بأشكال كثيرة. وعلاوة على ذلك، يشعرون بأنهم مهتمون بمشروعهم وزبائنهم.

إنهم الزبائن المتخيَّلون (والمعلم سيمثّلهم باستمرار بطرق متعددة) ووجود مطالبهم وتأثيرها التي تخلق الحاجة الملحة لتحقيقها. وكل واحد من روافد المدخلات يمتزج ويندمج مع جميع التيارات الأخرى المساهمة في المشروع.

وفي الإسطبلات وانفجار مرجل مصنع الشراب، تكون هناك على الأقل ثلاثة عناصر رئيسية: قيادة الحصان، ومكان مصنع الشراب وتأثيره على المجتمع من خلال طبقات المجتمع، ومتطلبات الزبائن للتعليم عبر متحف يفهم حيوات الناس لأجيال ينبغي أن تعرف شيئاً ما عن التأثيرات القوية والمأساوية لجميع المخاطر الملحوظة والمتكررة لثورتنا الصناعية. وسوف يختار المعلم المهام من هذه العناصر الثلاثة التي تقوم على أساس حاجة الطالب لكي يعرف، والاستعداد للعمل بالمهارات الضرورية، ومجالات المنهاج التي ستُدرَس.

وباستخدام نموذج النهر، فإن «الينبوع» الأول الذي نوقش في شريط الفيديو هو تسمية كل حصان يظهر بعد ذلك كمسؤولية شخصية لكل عامل إسطبل في هذه المرحلة. وهذا الينبوع يحرر مزيداً من روافد الدراسة.


المرحلة 1 – تسمية كل حصان
عربات براميل تصنيع تصليح تشحيم أحجام
جوانب بيطرية ورعاية الخيول حمية خيول وعمال فراش (للحيوانات) حظائر ومعالف خيول
مقدمو الرعاية وسائقو عربة (حيوات وشروط عمل)
تاريخ كل حصان ميْل وقصص رُويت عن الخيول تلوين وإحصاءات
عدة الخيل تنظيم جولات سياحية بالقطار براميل وحاويات لشركات منازل عامة فنادق منازل كبيرة
المرحلة 2 – عمل مصنع شراب كبير
شيء ثابت وعمل المراجل
موارد لصنع شراب المزر (نوع من الشراب) الآن وفيما مضى مدفوعات وتطبيقات محاسبة
تشريح خيول الرجال
خدمات طبية للعائلات والحيوانات
عمل وتقاليد ومواقف حول خيول وأرباب عمل
حماية في كل ظروف الطقس للخيول والرجال
حصان آنية نحاسية وجوانب سحرية
أساطير حصان
أوزان رفع أثقال
طرق مسافات
قياس الزمن والطرق
جغرافية خرائط مقاطعة
ممارسة قراءة وكتابة
الحياة العائلية لأصحاب مصنع الشراب
هذه سوف تساهم في تراجيديا الانفجار وتداعياته.
المرحلة 3 – اتساع نطاق التخطيط للمتحف الجديد (تمكين الزائرين من الفهم)
أوقات للمشاركة في التاريخ عبر الدراما والمسرحيات
فيديو مع تعليقات
إعداد أرشيفات مصنع الشراب
قصص شخصية وبيانات عن التراجيديا وحياة العمال وظروفهم
تعليم للأطفال
إعداد غرفة صف حيوية – شريط فيديو، لوحات
كتب مدرسية
ألواح
ألعاب في ساحة اللعب
حياة القرية وسائل راحة الصحة أدوية المقبرة معالم تذكارية
تاريخ صنع الشراب العائلة والعمال صور البيوت الكبيرة والصغيرة – أجزاء داخلية ملابس طقوس

وبناء على ذلك، نستطيع أن نكتشف المجموعة الواسعة من المهام المفتوحة للمعلم لدى تطوير التعلم، والمهارات التي يمكن العمل عليها في أي نظام عقلاني من الأشكال الثلاثة. على سبيل المثال، قد يسعى تاريخ العائلة المالكة لمصنع الشراب لمساعدة بعض المعلمين بالنظر إلى خبرتهم، في حين يدرس منطقة جغرافية (بما في ذلك ابتكار منظر طبيعي ومقياس رسم خارطة). وقد يبدأ مشروع "عباءة الخبير" في أي مرحلة في ثقافة مجتمع، لكن ليس تشريع الكارثة ذاته. ولامتلاك أي عمق للخبرة، يجب أن يبدأ هذا من مسؤولية جميع الطلاب نحو المجتمع وحياتهم.

الدائرة السادسة – قسم ب

مجموعة مهام وعروض متنوعة يطلبها مبتكرو المتحف

مهام بحث: اكتشاف موارد، تدوين ملاحظات، فحص نصوص وصور.

فرز وتنظيم: تقسيمات فِرق، تحديد مسؤوليات، ترتيبات للزوار، حفظ سجلات.

اختبار مهام وتجربة وخطأ: الإعلان مسبقاً عن تخطيط وتجربة أفكار مختلفة – بناء أحكام على مجموعة أنظمة اتصال واختبارها.

توضيح أفكار ومهام بعضهم لبعض، للزبون، لزوار المتحف – اختيار أصوات ملائمة ومعانٍ، بما في ذلك الفن، والصوت، والفيديو، والتصوير الفوتوغرافي، ومحاضرات، ومرشدون.

«عرض» مهام: التفكير في أهداف لعرض حقائق، لإثارة اهتمام، وإساءة استخدام الفضول، وطرح قضايا وأسئلة وتنظيم معارض.

أشكال لتفسير الحقائق من أجل خلق فهم: مواد مكتوبة، تصميم نشرات، صور «في حالة جيدة»، رسوم بيانية، تفسيرات درامية، ألغاز، ألعاب للزوار، جدار من المنسوجات، لوحات تشير إلى تاريخ العائلة، أو شريط فيديو، أو معرض فني لصور تعرض للحياة وظروف العمل، التاريخ الحقيقي لمصنع الشراب، شجرة العائلة من الفقراء والأثرياء في بيانات صحيفة اجتماعية وقت وقوع الكارثة، منجزات، قصص مراسلات شخصية يتم تذكرها ونقلها للآخرين، فناء كنيسة ومعالم أثرية، وثائق محامين، خلق وثائق قديمة – للتدرب على المهن، شهادات وفاة، ميلاد، وزواج، رسومات معمارية ومواصفات عربات ومبانٍ وأدوات واستخدامات واستمارات.

ترجمة: عيسى بشارة

الهوامش

* نظام للتعلم من خلال الخيال النشط ومنهجية الاستقصاء. دوروثي هيثكوت كانون الأول 2004.

جانب من مساق حول عباءة الخبير مع المدرب لوك آبووت 2014.

الكتابة حضور في خريطة اليتم

مالك الريماوي

«التعلّم من دون تفكير جهد ضائع، والتفكير من دون تعلّم أمر خطير».
كونفوشيوس

قصص المعلمين كتابة، والكتابة بالنسبة للزمن، هي مثل النار التي تعيد للحطب، روح الغابة واخضرارها. الكتابة فن من فنون العبور، العبور إلى الإبداع، أو العبور إلى ما وراء الظاهر، الظاهر هو جريان الزمن، الزمن في الساعة، زمن الساعة مجرد تكتكة، الكتابة هي التقاط لساعة أخرى، ساعة تكتكتها نبضٌ، هي ساعة القلب وزمنه، «إنها تمضي من خلفك بسرعة لا تكاد تدركها إلا حين تتوقف في أفنيتك البعيدة».[1] الكتابة هي فن السير على إيقاع ساعة القلب، لحظة من فن الضبط، إعادة ضبط العالم وساعاته لإيقاع جديد، إيقاعٌ دقاته نبض حيوي، نبض الهابط إلى عالمه الداخلي (عالم البدروم) كما تقول المعلمة علا بدوي، هناك نعبر خلف الظاهر وراء المرئي «أراني أسير في تلك الأفنية بذهول من هبط إلى البدروم باحثاً عن أشياء معينة، ففاجأه تراكم الأغراض، وفاجأته الأغراض نفسها».[2]

الأمر هنا لا يتعلق بالرؤيا فقط، الأمر كلُّه يتعلق باختراق كثافة المرئي، فالرؤيا بلا حدس هي نوع محدود من العماء. لكن الرؤيا في الكتابة هي فك لشيفرة المحجوب وتجاوز لحدود الظاهر، الأغراض مفاجأة، وتراكمها مفاجأة أخرى، تلاحم الأغراض، وذوبان معناها في بوتقة الذكرى وتحت ضربات عقارب ساعة صدئة، حيث «قد صارت وكأنّها جميعاً غرض واحد متعدّد الملامح».[3]

الكتابة اختراق للوهم والمسافة

نرى في قصة علا بدوي، طفلة تذرع العالم، العالم الذي كان حلقة صغيرة من الأهل، دائرة يجلس فيها الأهل، الأب يحملها رسالة لتنقلها، «عمّو ... يقول لك البابا ... كلّم التاتا»،[4] طفلة تحمل الرسالة وتقطع بها المسافة بين الأب والعم «وكأني حين أتحرك بينهما أقطع الطريق العام الذي يربط طريفي مدينتي»،[5] مسافة تعكس مسافة أخرى بين قدرة داخلية تجلت في فهم الرسالة، وبين قدرة خارجية في نطقها.

علا المعلمة ما زالت تقطع تلك المسافة، بين قناعتها بكونها معلمة جيدة، وبين لحظات شك لا تطرحها إلا معلمة قادرة على تجاوز مسافاتها، «كنت أشعر بفشلي ... وأغادر المدرسة إلى بيتي، أحمل صراعاً بين حاجتي للعمل وبين صورتي لذاتي بأني لا أجيد أن أكون معلمة».[6]

متى يبدأ الأطفال في تأمل حياتهم؟ وكيف يمكن لطفلة في الثامنة من العمر أن تكتب سيرتها؟ هذا ما تتذكره علا بدوي وهي تكتب قصتها اليوم: ترسم لنا صورة طفلة في أرجوحة، طفلة تقيم سنتين في الروضة ومثلهما في المدرسة، أليست هذه تجربة تستحق التأمل، من يتأمل في هذه اللحظات؟ هل المعلمة تتأمل الطفلة التي تقيم تجربتها وهي في الأرجوحة، أم أن الطفلة الجالسة في أرجوحتها استيقظت اليوم لتقيم تجربة المعلمة، لذا الطفلة تسأل من أصبحت معلمة: «ألهذا أصبحت معلّمة؟».[7]

تحضر الطفلة ومناديلها البيضاء وقطرات العطر التي كانت تسرقها خلسة من غرفة عمتها المعلمة، تعود مع دفتر ولوح صغير لتكتب لنا تاريخ المعلمة، وعدتها الأولى في اللعب والتعليم.

مجاز شاهد

إن ما يكتب هنا يتجاوز الشهادة، لأنه بحث في صيغة قصة، وقصة في سياق بحث، فإذا كانت سحر جبارين أو رجاء سرور تروي القصة وعلا بدوي تبحث فيها، فكلتاهما تسرد القصة، وترى التاريخ فيها، كما أن محمد عوض وثائر صلاح يكتبان التاريخ بحثاً عن القصة، قصتهما وقصة شعب مثّلا مجازاً لبحثه، هنا قصة في البحث، البحث في الماضي عن معانٍ كتبت بالألم، والبحث في قصة كان التيه

أول معالمها، لكنه التيه الذي يواجّه بالإرادة؛ إرادة البحث عن الذات عبر الفعل، فعل يتجاوز خيالية القصة ويبدو أكثر عنفاً منها.

فكما تروي سحر جبارين قصة الانسداد؛ انسداد الطرق لبيتها لتودع أخيها الشهيد، «سجلت في جامعة بيرزيت كلية الهندسة، وبعد مرور سنتين كانت حادثة استشهاد أخي الأصغر أسامة (رحمه الله) بتاريخ 2002/4/28، وقد حال اجتياح الضفة ووجود الحواجز على الطرق، دون وصولي إلى بلدتي سعير لحضور جنازة أخي، فقد وصلت بعد أن ووري جثمانه الطاهر الثرى، حيث كنت في بيرزيت، وقد أصبحت هذه الحادثة تاريخاً يفصل بين قبل وبعد».[8]

إن قصة محمد عوض، قصة المرشد التربوي الذي بدأ حياته من إنجازه الصغير، أول خريج ثانوية في أسرته، ليحمل حمله وينتقل به في قاعات جامعة بيرزيت وكلياتها، من محاسب في بنك «موظف يرتدي بدلته الرسمية متجها إلى البنك أو الشركة التي يعمل بها، هي الصورة التي كنت أرسمها في مخيلتي طوال عام كامل»[9] إلى مرشد تربوي في المدرسة.

مرشد يبدأ حياته موظفاً في وكالة الغوث، موظف يزود أهالي قطنة بأكياس من الطحين، ومنها إلى مرشد في مدرسة قطنة «وفي اليوم التالي بدأت جولتي الأولى في المدرسة بين الطلبة، فوجدت الأشخاص نفسهم الذين انتظروا وطلبوا مني رغيف الخبز من قبل، ولكن بهيئة أطفال وطلبة، طلبوه مني بصورة مختلفة».[10]

مرشد يبدأ حياته في التنقل بين القاعات بحثاً عن حلم المستقبل، ينتهي بحمل المعونة لأطفال من كان أهلهم لاجئين، معونة سواء أكانت أكياس طحين أم معرفة في معنى الحياة، فكلتاها معونة في صنع مادة الحياة أو معناها.

ويبدأ لقاء المرشد بطلابه عبر السؤال؛ سؤال الطلاب عن معنى المرشد، وكأنهم يحاكمون هويته «ولأول مرة أدخل غرفة الصف التي اعتدت أن أكون طالباً فيها بهيئة معلم – مرشد، أسئلة انهالت عليَّ كالمطر، ماذا ستعلمنا؟ ماذا يعني مرشد؟ أين كتاب الإرشاد؟ ولبرهة ارتسمت لدي كامل الاحتياجات التي احتاجها أولئك الطلبة، والتي تشابهت مع رغيف الخبز الذي كنت أسعى إلى إيصالهم لهم قبل عام».[11]

يفكر المرشد في معناه، في عمق هويته، «ما معنى أن أكون مرشداً، وما الذي سأقدمه لهم ويكون في قيمة رغيف من الخبز؟».[12]

انتكاسة المرشد واتساع هويته

قصة محمد عوض، حلقات متقاطعة من الشخصي والجمعي، من المقصود والعفوي، من الانتكاس والبطولة، من الهشاشة والصلابة، كأنها الارتباك الذي يطارد اليقين دوماً، ينهش عمقه البارد ليخطئه أو يعيد تصويب صوابه، فمن ارتباكات التخصص، إلى ارتباكات العمل بين توزيع الخبز أو الإرشاد، إلى التسمر أمام أسئلة الطلاب: ماذا يعني أنك مرشد؟ إلى النقلة الكبرى، نقل الخطة الإرشادية من غرفة الصف إلى غرفة السجن، ومن خطة العلاج التربوي في مدرسة قطنة إلى تجربة الإرشاد الاجتماعي والتثقيفي في معتقل «عوفر»، مروراً بتجربة رحلة العزل والدموع في زنازين المسكوبية.

فجأة، يجد المرشد ذاته أمام ارتباك جديد، واختبار هو في جوهره اختبار الهوية، كيف تتصرف كمرشد في غرفة أخرى؟ ليست غرفة صف، بل غرفة في معتقل سياسي ضاج بأشبال ومناضلين صغار، يتم قهرهم بأيدي من هو مسؤول عنهم «أطفال بعمر الزهور كانوا يملأون غرفة رقم 4، تسلط عليهم مسؤول الغرفة وأسرهم أسراً فوق أسرهم، أخذت على عاتقي مساعدتهم، ولثقتي بنفسي بأنني قادر على إنقاذهم، ولأنني رأيت فيهم طلبة المدرسة التي لم أمكث فيها أكثر من ثلاثة أشهر. عاودت الخطة نفسها، وخصصت الوقت الكافي لتنفيذها مع الأشبال في السجن، وبدأت أرقب ثمر جهدي لمدة شهرين».[13]

إذن، هو الاختبار الآخر، من كان يحلم أن يلبس البدلة الرسمية ليكون موظفاً في بنك، تحول لموزع طحين، ومنها إلى مرشد يقف أمام طلاب يسألونه عن نفسه، إلى معتقل يسأل نفسه أمام معتقلين صغار: ماذا علي أن أقدم لهؤلاء من موقعي كمرشد؟

لكن هذا السؤال لم يأتِ من حيز فارغ، ولم ينبت عن السؤال الأكبر، سؤال من أنا فحسب، بل قد تولد وعاش مع المرشد في اختبار العزلة، العزلة عن العالم في زنزانة ليمتحن كل ما كان قبل اللحظة قناعات فولاذية، في الزنزانة يسكب دموعه، أي دموع يسكبها مرشد كان مناضلاً وهو الآن معتقل معزول عن كل شروط القوة سوى ما يحمله في داخله، أي دموع حارة يسكب، أهي دموع الندم أم الدموع التي يسقي بها فولاذه من جديد؟

«52 يوماً من التحقيق قضيت الجزء الأكبر منها في زنازين العزل الانفرادي، لا أحدث أحداً سوى نفسي، ازدحمت الأفكار في نفسي لدرجة أنني شعرت أن قنبلة ستنفجر في رأسي، وشريط حياتي الذي كان يمر أمام عيني في اليوم خمسين مرة، فأرى أين أصبت، وأين أخطأت في حياتي. وأحياناً كنت أضع رأسي في زاوية الزنزانة وآخذ بالبكاء حتى أشعر أن جميع معاناتي خرجت مع تلك الدموع بلونها الأسود».[14]

لقد اختبرت الذات ذاتها، في مواضع عدة، وبكى البطل، بكى لأنه بقي وحيداً مع قناعات تبحث عن اكتمالها، وبكى عندما تحرر

وترك رفاقاً خلفه، وبكى عندما خرج إلى بيت غابت عنه سيدة الحنان الأولى.

إن محمد عوض تحرك بنا بين دمعتين وخطتين، دمعة من حزن الفراق في سجن المسكوبية، أو في وداع السجناء، وأخرى هي دمعة الحرية المجروحة، يذرفها المعتقل المنعتق من سجنه على قبر أم تركها حية قبل السجن وماتت وهي تحلم بلقائه.

ونرى في المسافة بين الدمعتين، خطة في الإرشاد والتثقيف تنمو وتمارس بين أطفال في المعتقل يحملون أسئلة الطلاب، وبين أطفال في المدارس يملكون هموم المعتقلين وحاجاتهم وأحلامهم.

محمد عوض مرشد يعمل في محل لبيع الأحذية، جدلية البائع والمرشد، يمارس فن الإرشاد في تسويق الأحذية، ويستعين في مناورات البيع في جذب طلابه لضيافته في فنون الإرشاد. «فصرت أسمع كلمة أستاذ في المحل أكثر منها في المدرسة . .. لماذا؟».[15]

تلك أنا .. وهذه هي القصة

إن القصة تروي مسيرة المرشد المرتبك، مرشد جمع بين فن الإرشاد وبين إرشاد الناس لشراء الأحذية، وبين توزيع الخبز أو توزيع خبز المعرفة. إن المرشد الذي يبيع الأحذية بقي يسير بنا بقدمين حافيتين في طريق يتمنى فيها أن يجد ما يرشده لنفسه، إلى معلمة ومرشد آخر ينفصل عن قصته ليراها أو يرويها، أي معنى لسرد تبدأه معلمة بعنوان تلك أنا، لماذا لم تستعمل هذه أنا، لماذا اختارت مسافة أبعد، لماذا وقفت بعيدة عن ذاتها، وقررت أن «تلك» ليست قصتها بل قصة هي؟

هل لأنها المرة الأولى التي يطلب منها أن تكتب عن ذاتها؟ أم هو شعورها بأن ما ستكتبه سيكون فرصة قد لا تتاح مرة أخرى؟

إن صناعة الذات بين معنى الأنوثة وأقنعة الرجولة، في رحلة تكوننا نتعلم فيها الحب والعطاء، نمارس الزراعة وقطف الثمر، ولا نرغب في وصفها بكونها عمق الأنوثة فينا، ثم تأتي الكوفية (اللثام) الفلسطيني فنقدمه كقناع لرجولة نصنعها، الأم الأرملة، كانت وفية لكل أنوثتها، بيتها أطفالها، أمومتها، الوفاء لذكرى زوجها، وكل هذه صفات للمرأة وجوهر إنسانيتها، لكن رفضها الزواج وتفرغها للعمل وصف أنه نوع من الرجولة، لماذا نسمي ذلك بالاسم الخطأ، هنا تحضر الكتابة لتصحح لنا أغلاطنا الكبرى، فالوفاء أنوثة، وهذا ما نرفض أن نراه ... الكتابة مطرقتنا التي نطرق بها كل شيء، تفلت من أيدينا وتطرقنا على رؤوسنا، الأم-المرأة التي تضحي وتزرع حلمها في الأرض، وتسقيه بعمرها ووفائها، هي امرأة عظيمة في ثياب امرأة وليست رجلاً في ثياب امرأة.

«وبدأت المرحلة الثانوية ... مرحلة صنع الرجال ... التحقنا بالانتفاضة الأولى ... وفرحت كثيراً عندما صرت «أتلثم» مع الشباب ... ورائحة الكوفية التي ما زلت احتفظ بها ... والتي علمتني الرجولة ورفض الذل ...».[16]

و«بدأ المشوار في حمل الفأس والمنجل مع جدي وأمي وعمتي ... وصرت أسرح وأمرح معهم في زراعة الأرض ... وقطف البامية». أمي التي رفضت الزواج من بعد موت أبي ... إخلاصاً له ... وحباً وخوفاً علينا من التشرد والضياع ... ضحت بريعان شبابها ... وحرمت أنوثتها من الظهور مرة أخرى ... قتلت كل المعاني ... وترجلت بصلابة من على المنبر، وأعلنت أن العمل والجد هما هدفها».[17]

ثائر صلاح يكتب قصته من مسافة بعيدة، يفصل نفسه عن قصته، فيستخدم ضمير هو، فالقصة هي قصة شخص آخر (يعبر عنه بضمير هو) وثائر صلاح يتابع هذا الشخص، وكأن ثائر الذي بدأ من مفارقة «طفل صغير يعيش في أسرة متوسطة الحال، أم بسيطة تربي أولادها وتعتني بهم»،[18] بدأ من أم، أم تربي وتعتني، ثم يحضر الأب في مهمة الكدح والحب معاً، لكنه يغيب مع حضور اليتم في القصة، اليتم مسافة عن الأب، غياب ما في الأسرة، لكن اليتم في قصص المعلمين والمعلمات، مسافة من العالم. ثائر صلاح يختار أن يجعل اليتم عنوان قصة وسيرة تجربة، هي تجربته التي تضعه على مسافة مع ذاته، هو على مسافة طويلة من مهنته، لقد جعل من

من أحد مساقات المدرسة الصيفية في الدراما - جرش 2014.

المدرسة قصة صراع بين حقيقتها وشكلها، فالمدرسة التي تفصل بين فعل الشخص وشكله هي مدرسة منفصلة عن محتواها ودورها، فالمدرسة ومديرها رأى قصة شعري ولم يرَ قصة إنجازاتي. ومعلمو المدرسة الصناعية رأوا معدلي ولم يروا يتمي، وثائر صلاح يؤشكل هذا الانفصال فينفصل عن ذاته بضمير هو السردي، ليسرد لنا قصة مهنة أو قصة بتفاصيلها ومفاصلها، قصة طالب ينتقل من المدرسة الخاصة بعد أن يسرح شعره بشفرة حلاقة بدل مشط الشعر، وينقل مصيره من التعليم الأكاديمي إلى التعليم المهني، ثم يقرأ كتاباً عن الخدمة الاجتماعية في جلسة تثقيفية في المعتقل، ليعيد توجيه تخصصه إلى تخصص الخدمة الاجتماعية.

فالطالب الذي حول توجهه من الأكاديمي إلى المهني بسبب أداة الحلاقة، وحرم من استكمال تخصص الهندسة الميكانيكية والكهربائية بسبب اليتم العائلي والاقتصادي، يعود إلى تخصص إدارة الأعمال، بعد أن جرب كل أنواع العمل، عمل مزارعاً، وجلى صحوناً، وفندقياً، وطاهياً، يدرس في الجامعة إدارة الأعمال بشكل نظري أكاديمي، كل هذا يعود مرة أخرى إلى دائرة التحول، نتيجة للاعتقال السياسي، ويحدث التحول نتيجة كتاب، كتاب في مجال الخدمة الاجتماعية، وفي سياق العمل التثقيفي، وفي جو سياق العمل النضالي يعيد الابن الذي يعيش مسافة الغياب، الغياب عن الأب، وعن الطالب الذي كان متفوقاً، كل هذا يعود من خلال خيار ثقافي اجتماعي، خيار العودة للمجتمع عبر التخصص، التخصص في برنامج أكاديمي في الخدمة الاجتماعية.

فكتابة قصة المهنة، هي نفسها كتابة للذات المتهنة بالحزن والمتحنة به، لا تقف الكتابة عند الذات التي تكتب تاريخها فحسب، بل تنفتح دوماً لتسجل التاريخ المكبوت في الذات نفسها، تاريخ الألم وألم الرماد الذي بعثنا منه لنقف من جديد بعد كل تجربة حريق. الكتابة للنفخ في الرماد، الرماد الذي ننهض منه بعد كل تجربة حريق.

امتحان الخطأ ... للبحث عن الصواب

«وجدت نفسي، ولأول مرة، أقف أمام الطلبة لأبدأ بالتعريف على نفسي، وقراءة دستوري الجديد الذي يجب على الطلبة اتباعه، بدأت مدججاً بتعليمات المجتمع، وكأنني أملي ما حفظته من كلمات «الطالب الذي يثير الشغب سيعاقب، وسوف نأخذ بحقه أقصى العقوبة، الفوضى ممنوعة داخل الصف. أشد ما أكره الحديث الجانبي».[19]

و«أنا أتلو هذا الدستور، أحسست بأنني لست أنا، لا أعامل الناس هكذا، والطلاب جزء من الناس».[20] هذا ما يقوله المعلم عمر خليفة. عمر يخطئ نفسه مرة ليمتحن صواب العالم، ويصوب نفسه مرة أخرى ليكتشف أخطاء العالم، «كيف وصلت بي الأمور أن أكون هذا الشخص، الذي يحق له أن يقرر دستوراً لصف كامل ويتلوه عليهم، وكل ما عليهم هو أن «يسمعوا ويطيعوا» ماذا أعلمهم؟ وأي دور أعده لنفسي عندما أعلم طلابي الطاعة فقط؟».[21]

وفي السياق الضد، تحكي علا بدوي «كنت أهبط الدرج ... باتجاه الطابق الأرضي حين لمحت حاوية النفايات السوداء عند أسفله. وكنت أحمل الخرطوم الأسود بيدي ومجموعة من الطلاب يسيرون في ممر الطابق الأرضي قريباً من الدرج. لا أدري لمَ شعرت لحظتها تحديداً أني راعية أغنام ... تأملت الطلاب للحظات قصيرة بدت أطول ما كانت حينها، قلت لنفسي «إنهم ليسوا أغناماً تساق بالعصا» ووجدتني ألقي بالخرطوم الأسود في الحاوية السوداء، لم يكن عندها في الممر سوى طالب واحد من الطلبة الكبار في العمر. ما زلت أذكر ابتسامته لي في تلك اللحظة. أظنها كانت ابتسامة حقيقية!».[22]

علا بدوي هنا أيضاً تخطئ شيئاً ما لتمتحن الصواب أو تبحث عنه، عالم كامل ممثلاً بنظام فرض عليها أن ترى البشر كعُصاة صغار، وتسوقهم بعصا، حملها العصا لترى الأطفال من خلالها، وتدير عملية نموهم وتنشئتهم، إذا كان ما تملكه هو مطرقة فسترى كل شيء مسماراً، وإذا ما توسطت العصا بينك وبين طلابك فهي من يحدد أفق الرؤيا وشكل العلاقة لتنتهي إلى مجتمع فيه راعٍ وأغنام.

«فهل هذه أنا؟ وهذا ما أريده لصفي ودوري وطلابي؟»،[23] هنا تلقي العصا في حاوية النفايات، تخلع عنها الشكل البشع للنظام؛ نظام الخوف من الطلاب بدل الخوف عليهم؛ نظام الضبط بدل نظام الحب، تخلعه لترى الأشياء وتحس بطلابها، لكي تعلمهم يجب أن تحبهم، ولكي تحبهم يجب أن تقترب منهم، ولهذا ألقِ العصا التي تقرر لك أنهم عصاة وترمز لهم أنك راع.

علا بدوي تخطئ العالم، لتكتشف صوابها، وكأن المعلمين والمعلمات وهم يكتبون الخطأ كسيرة للبحث عن الصواب، ويكتبون الصواب كطريقة لفهم معاني الخطأ، وبين الخطأ وكتابته، والصواب وتخطيه، تحضر فاعلية المعلم كشخص يبحث، «وما زلت أبحث عن شيء ما»،[24] هذا ما يراه المعلم عمر خليفة، يرى نفسه يبحث عن شيء ما، عمَّ يبحث المعلم؟ إن المعلم يبحث عن دوره، عن معنى عمله، عن مكانته وكرامته التي تعكس فهم المجتمع للعلم والتعليم ومدى تقديره لهما، يبدو لي أن ما يبحث عنه المعلم، أنه يبحث عن (حاله)، معلم يبحث عن حاله، عن نفسه.

فمعلم يجد نفسه، هو معلم تجاوز مفاهيم الصواب والخطأ، معلم عبر المسافة بين الغياب واليتم وبين الحضور الخاطئ، معلم بنى رحلة فعله ووجد أداة بصره وبصيرته، معلم يفعل ويتبصر في فعله هو معلم يعرف «حاله».

ماذا وراء الزمن

ماذا وراء القصة؟ وماذا بعد الجامعة؟ ما وراء القصة هو سؤال: عمَّ تبحث؟ وما بعد الجامعة هو سؤال: ماذا ستجد؟ وكأنك تملك الماضي لأنك عشته وأصبح أمامك، في حين أن المستقبل لا يزال خلفك، هكذا فهم «الهنود الحمر» حركة البشر، نحن نمشي للخلف، ماضينا أمامنا، ومستقبلنا خلفنا، ونحن وسيلة الانتقال ومادته معاً.

فلتسقط الرمزية ... عاشت الوردة الحية

لا يقف الخطاب الأيديولوجي عند اختراقه كلام المعلمين، كما يخترق ممارساتهم، بل يفصلهم أحياناً عن خلق معنى فعلهم ومتعتهم به، لأنه يفرض عليهم أجندة المعلم الرسول الذي يغرس ويزرع، لا المفكر الذي يحرّض وينشط، أو الناقد الذي يسأل ويسائل، أو الميسر الذي يخلق مواقف، ويبني إشكالات «ليتمكن المعلم من القيام بالتربية والتعليم في آن واحد، وغرس القيم الإنسانية والوطنية في نفوس طلابه وقلوبهم وعقولهم، وكذلك تزويدهم بالعلم النافع والواضح الذي سيساعدهم على بناء مستقبلهم ومستقبل دولتنا وامتنا»[25]

إن هذا الخطاب الرسولي المثالي المتعالي، وفي صده للمعلم عن حقائق الصف الصغيرة وعن حقائق ذاته ومشاعره الكبرى، ينكسر في لحظات التفاعل الصادق بين المعلمة وطالباتها، لأن حرارة الإنساني تنتصر لرسالة الورد على حساب رمزية الرسالة كفعل متعال.

«في كل صباح أتوق لتلك الرائحة التي كانت تملأ المكان، رائحة الخبز والشاي، رائحة الصيف، رائحة الشتاء، ذكريات تعود بي إلى الماضي، إلى مدرستي، ومعلماتي وكتبي وصفي، إلى شوقي لبدء يوم جديد والذهاب إلى المدرسة لأقطف وردة وأقدمها لمعلمتي المفضلة (رغدة) معلمة الرياضيات في الصف التاسع».[26]

إن انتقال الوردة من يد الطفلة إلى يد المعلمة، طفلة الأمس هي معلمة اليوم، وهناك طفلات جدد يقدمن لها الوردة، الطفلات يكبرن ويصبحن معلمات، والمعلمات يتغيرن، وحدها الوردة تبقى، تبقى لتحرس القصة وتحملها في ألوانها ورائحتها.

تخلق لحظات عصية على النسيان، لا تقبل التقادم «في لحظة هدوء وصمت، ارتسمت ابتسامة على وجهي حين عادت بي الذاكرة لسنوات بعيدة مضت»،[27] ليبقى للسرد رائحته، ويبقى للابتسامات سردها أيضاً. ويبقى تعليم الرياضيات بلغة الورد «وها أنا اليوم معلمة رياضيات تبتسم عيناي قبل شفتي عندما تقدم لي إحدى طالباتي وردة.[28] عندما تعلم الرياضيات بلغة الورد، يهبط المعلم من سماء الرسالة إلى أرض الطلاب الجميلة، فتسقط الموعظة وتبقى الوردة.

جانب من مشاركة الأطفال في فعاليات أيام العلوم الفلسطينية في غزة 2014.

الهوامش:

1 انظر قصة علا بدوي الواردة في هذا العدد.
2 المرجع السابق.
3 المرجع السابق.
4 المرجع السابق.
5 المرجع السابق.
6 المرجع السابق.
7 المرجع السابق.
8 انظر قصة سحر جبارين في هذا العدد.
9 انظر قصة محمد عوض في هذا العدد.
10 المرجع السابق.
11 المرجع السابق.
12 المرجع السابق.
13 المرجع السابق.
14 المرجع السابق.
15 المرجع السابق.
16 انظر قصة محمد غازي مرعي في هذا العدد.
17 المرجع السابق.
18 انظر قصة ثائر صلاح في هذا العدد.
19 انظر قصة عمر خليفة في هذا العدد.
20 المرجع السابق.
21 المرجع السابق.
22 انظر قصة علا بدوي في هذا العدد.
23 المرجع السابق.
24 انظر قصة عمر خليفة.
25 انظر قصة سحر جبارين في هذا العدد.
26 المرجع السابق.
27 انظر قصة رجاء سرور في هذا العدد.
28 انظر قصة سحر جبارين.

يدٌ تهزّ السرير وأخرى تُمسك بالقلم

علا بدوي

حين تتحول جميع عرباتك بذلك الاتجاه دفعة واحدة ... وقد اعتدتَ أن تراكَ معظم الوقت كالجسر المعلّق بين ضفتين ... والمنقسم بين مسارين للماضي والمستقبل...يتفاوت الازدحام المروري فيهما، ولكن الغلبة لاتجاه دون الآخر...فحيث من الصعب أن توقف لحظة حاضرة لتستقلّها بحضورها الكامل، فإنك غالباً ما تعدو خلفها نحو المستقبل الذي تهرول إليه على الرغم من ضبابية المسار ... أو أنها تمضي من خلفك بسرعة لا تكاد تدركها إلا حين تتوقف في أفنيتك البعيدة، حيث تتكدس أخريات كثيرات غيرها، منها الصدئة ومنها التي لا تزال ببعض بريقها، ومنها ما لا تكاد تصدّق أنها قد اصطفّت هناك.

هذا ما أظنّه يحدث الآن ...أراني أسير في تلك الأفنية بذهول من هبط إلى البيدروم باحثاً عن أشياء معينة، ففاجأه تراكم الأغراض، وفاجأته الأغراض نفسها ... بحيث لم يعد يميّز ما جاء يبحث عنه...وكأنّما صارت مهمّته أن يقوم بتحريك غرضٍ بعينه من سكونه دون أن تتحرك أغراض أخرى كثيرة تحته وأعلاه وعلى جوانبه ... وقد صارت وكأنّها جميعاً غرض واحد متعدّد الملامح.

قد كنت لفترة طويلة أظنّني أميل لقول **أندريه جيد** «إنّني لا أحب النظر إلى الوراء، بل هاأنذا أخلّف ماضيّ وراء ظهري، مثلي كمثل الطير الذي يفترق عن ظله لكي يضرب بأجنحته في أجواز الفضاء»، ولكن حين أفكر بمنبع تأثري بهذه الفلسفة أجد أنها كانت درعي الذي حملته عبر الماضي والحاضر لمواجهة ما يقابلني من صعوبات لا تنتهي، وواقع الأمر أني لم أكن يوماً أطيق السكون والانتظار ... فالسكون الذي جرّبته كان موتاً، والانتظار كان احتضاراً غير منتَبَهٍ إليه.

«عمّو.. بيقول لك البابا كلّم التاتا»

هذا هو درسي الأول الذي التقطته بسهولة من الفناء المتراكم... وربّما كان هو درسي الأول في الحياة ذاتها...وهذه ليست المرة الأولى التي أكتب عنه، ربما لهذا كان سهلاً التقاطه، أو ربما أنني أكرر الكتابة عنه لسهولة التقاطه.

ما سيجعل قصتي هذه تبدو وكأنها ارتباك خيالات حاولت ارتداء أزياء واقعية، أن أمي مازالت تؤكد لي أنني بدأت تجربة الكلام والمشي في سن مبكرة، حيث لم أكن أتجاوز الشهر التاسع من عمري ... ولكن ما يدهشني أنا أيضاً أنه كيف لي أني حتى اليوم ما زلت أشعر بما شعرته يومها، وأنا في هذا العمر من مشاعر مختلطة من حيرة وغضب وإحباط وتحدٍّ ورهبة ومثابرة.

كيف أني ما زلت أذكر تلك الحلقة ممن كانوا يراقبونني وأنا أخطو جيئة وإياباً بينهم، على الرغم من ضبابية الوجوه ... كيف أنه مازال صوت والدي يقرع ناقوس سمعي وهي يخبرني بحضور مجموعة من الأقارب «قولي لعمّو: عمّو بيقول لك البابا، كلّم التاتا». وكانت روحي تهرول لتنفيذ ما طلبه على الرغم من شعوري ببطء جسدي، وشعوري بطول المسافة بينه وبين موضع عمّي في أقصى الحلقة، وكأني حين أتحرك بينهما أقطع الطريق العام الذي يربط طرفي مدينتي ... وأجزم أني تحدّثت إلى عمّي كما طلب مني والدي ... هكذا كنت أسمعني بداخلي ... كنت أسمعني أتكلم كما تكلّم والدي تماماً ... ولكن عند خروج صوتي من داخلي للفضاء كان يبدو مختلفاً...لم أكن أسمعني أتلفّظ بالكلمات كما أتحدث بها داخلي ... وكانوا يضحكون ... وكنت أشعر بالإحباط ... وأعود إلى والدي من جديد ليعيد طلبه من جديد وأعود أشعر بتحدٍّ جديد ... أعيد قطع طريقي مرات أخرى يحدوني أمل النجاح على الرغم من صعوبته عليّ. وكلما كدت أظن أنني نجحت ... أسمعهم يضحكون عليّ من جديد!

ربّما لهذا ما زلت حتى اليوم أشعر بالغضب من وصف أي طفل، أياً كانت قدراته الطبيعية، بأنه غير قابل للتعلم، وربّما لهذا أيضاً كنت في حصصي الدراسية حين أواجه صمت بعض الطلاب الصغار، لاسيما في الصف الأول، وإخفاقهم في التعلم بالكيفية التي أؤديها معهم، والنوعية التي يؤديها أقرانهم ... كنت أشعر بفشلي ... وأغادر المدرسة إلى بيتي أحمل صراعاً بين حاجتي للعمل وبين صورتي لذاتي بأني لا أجيد أن أكون معلمة... وأنّي مذنبة بحق هؤلاء الصغار ... ولكن، في معظم الأحوال، وعلى الرغم من تكرار هذا الشعور، وعدم انتهائه، فإنني كنت أعود في اليوم الجديد محمّلة بالتحدّي أني لابد أن أنجح لأنهم لابدّ أن ينجحوا.

«أحقاً مرَّت كل تلك السنوات...هل سأصبح في الصف الثالث؟!»

تُسائل نفسها بينما تعتلي الأرجوحة الزرقاء المثبَّتة بأكياس الرمل في الفناء الصغير لبيتها، طفلة في الثامنة من عمرها.

كانت المرة الأولى ربَّما التي أتأمل فيها ذاتي وما يمرّ بي من أحداث...هل يتأمل الأطفال ذواتهم وحياتهم؟...ولكنّي كنت طفلة عندما أخذت الأرجوحة تروح وتجيئ بي بين أحواض الزرع البسيطة في بيت والدي. وكأنَّما تتقلني بين ماضٍ وحاضر ... ماضٍ لطفلة اعتقدته حينها عمراً طويلا؛ أن تلتحق بروضتين مدة عامين، وتجتاز عامها المدرسي الثاني...ترى الآن اسم روضتي كان «حلزونة» شعرت أن وقتاً طويلاً مرّ بي!

يتكرَّر لدي الآن السؤال نفسه، وأنا أحاول كتابة حكايتي –إن جازت التسمية– كمعلمة ... أستعيد أشرطة حياتي التي تبعثر بعضها في أدراج الذاكرة، وغطّى البعض الآخر غبار الأيام...وفقد الباقي دونما سبب أعلمه.

أستعيد هذه القصص وكأنَّما لم تحدث إلا من وقت قريب ... أستعيدها وأتأملني من جديد بشكل لم أفعله ربما من قبل، وأسأل نفسي الآن ... اللحظة ...**«ألهذا أصبحت معلّمة؟؟»**

لولا المناديل المعّطرة ...لم أكن معلّمة

تعلنُ حواسّي حالة استنفار قصوى وأنا أتسلّل إلى غرفتها خفيةً ومعي دفتري الصغير ... أغلقُ الباب بتؤدة ... وأهرول نحو خزانة الزينة ... أتناول بعض المناديل الورقية من العلبة القريبة وأضعها جانباً لتبرق عيناي كقط وجد فريسة طال انتظارها، بينما تمتد يدي إلى قارورة عطر بعينها ... أنزع الغطاء وأشتمّه بنشوة المنتصر... ثم أبدأ بنثر العطر في كل منديل ورقي على حدة ... وأعمل على طيّ كل منها من المنتصف ... ثم أضعها بين وريقات الدفتر.

«أنا معلمة» ... أقولها بقوة بينما أتنهّد بنشوةٍ عارمة وأنا أشتمّ دفتري المترع بالمناديل المعطّرة...لم أكن عندها أتجاوز التاسعة من عمري حين كنت أستمتع بشعوري أنّي معلمة ... وكنت أحمل دفتري وأنهمك بعدها بتدوين أشياء للحصة التي سأقوم بأدائها مع أطفال الحيّ الذين يصغرونني سناً.

وهكذا ... كلّما غادرت عمّتي –التي كانت تعمل معلمة في إحدى المدارس الثانوية– البيت الذي تقطنه معنا ... كنتُ أسارع إلى غرفتها لاقتناص قطرات من عطرها ومناديلها كي أخطو إلى عالم آخر ... كان تكفيني قطرات من العطر لتدخلني عالماً من الخيال أهيم فيه بمحاولات للكتابة التي لا أدري ما كنهها ... ثم أسارع للعب الدور مع الصغار. ما زلت أذكر السبورة الصغيرة التي أحضرها لي والدي كي أتعلم، فاستخدمتها كي أعلمّ، أو بالأحرى كي ألعب ونلعب وأتعلم ونتعلم.

أطعمتها الفستق ... لتطعمني قتلة

لم تكن معلّمة اللغة العربية في الصف الرابع تثق بأحد سواي لكي يشتري لها الفستق –غير المقشّر– من مقصف المدرسة في بداية الاستراحة، ولا أدري هل لأني كنت في حينها الأولى على فصلي، أم لسبب آخر لا أعلمه. ما إن يقرع الجرس حتى كانت تناديني وكنت بالطبع أتوقّع النداء، فأتوجه إليها مسبقاً لتطلب إليَّ الطلب ذاته كل يوم بالكلمات نفسها والأوصاف اللغوية نفسها ... «يلا يا أمورة ... 3 أكياس فستق من اللي عليه اللون الأخضر، وديري بالك اختاريهم منيح من الكرتونة، ما يكون عتيق ولا صغير ولا مفضّي ... احكيله للآنتي (ك)».

وهكذا كنت أقضي وقت استراحتي ما بين قطع الساحة المدرسية الواسعة حتى أصل إلى أقصاها حيث مكان المقصف المدرسي، وما بين انتظار دوري أو أي فرصة تسنح لي للتقدّم أمام حشود الطلاب المتدافعة للشراء، ثمّ في قطع الساحة المدرسية مرة أخرى إلى غرفة صفي حيث معلّمتي تنتظر الفستق.

في الحصة التالية للاستراحة كانت حصة اللغة العربية الثانية لهذا اليوم ... وكنت من قادة المجموعات الذين يتابعون دفاتر زملائهم للتحقق من أدائهم الواجبات البيتية ... هممتُ بفتح حقيبتي لإعداد دفاتري وكتابي قبل التوجه لمتابعة مهمتي ... ولكنّي فوجئت بأن دفتري غير موجود في الحقيبة ... ارتبكت وأخذت أعيد النظر بسرعة، ولكن لم يكن لديّ الوقت الكافي للبحث عنه...كان عليّ إنهاء مهمّتي مع الطالبات.

أخذت أتابع دفاتر زميلاتي وأنا أفكر بدفتري فلم يحدث مطلقاً أني نسيت دفتري في البيت ... وهل عليَّ الصمت أم عليّ إخبار

المعلمة ... وإن أخبرتها فما هو موقفي أمام زملائي...ولماذا أخفي أمري والجميع يعرف أني لا يمكن أن أهمل واجباتي ... وهكذا بعد صراع مع نفسي وجدتني أقف في مقعدي وأعترف لها بأني لا أحمل دفتري ...أظنني أملت يومها أن أقصى ما ستفعله هو توبيخي ببضع كلمات!

ما زلت حتى اللحظة أشعر بالقشعريرة ذاتها كلّما تذكرت تلك العصا العريضة الضخمة – المصنوعة من خشب السوّيت –والتي هوت بها على يديّ وما زلت لا أنسى أنَّي بعد الضربة الأولى كنت على وشك الجلوس لظني بأنها ستكتفي بها مثلما فعلت مع زميلاتي، ولكن هذا لم يحدث، وإنما أرادت أن تجعلني عبرة لهم باعتباري «الأولى على الفصل»، فتابعت ضربي بخمسٍ أخريات ليصبح العدد ستاً.

لا أدري لم ربطت العدد ستة بعدد أكياس الفستق باعتباره مضاعفاً لها. حين انهرت باكية ورأسي على المقعد كنت أقول لنفسي: «لن تأكلي الفستق بعد اليوم».

حدث أني التقيتها مرات عدة ... خلال العام الماضي وهذا العام ... وفي كل مرة كنت أسارع لمصافحتها وشكرها على جهدها في التعليم ... ولكن في كل مرة اعترم بداخلي لهب السؤال «لماذا العدد ستة؟ ... لماذا لم تكتفِ بواحدة أو اثنتين؟ ... لماذا اختارت العصا العريضة التي تسطر بها السبورة ... على الرغم من وجود المساطر الصغيرة والأكثر رحمة ... أكانت العدالة تعني أن الألم بقدر الأمل!

معلّمة الجامع وأستاذ العلوم: جعلتماني أخدع والدي

في الثانية عشرة من عمري انتابتني حمّى قراءة لم أعتدها ... فكنت أقرأ كل شيء أصادفه، ولمّا لم يتبقَّ جديد، أخذت أعكف على مكتبة المسجد القريب، فأستعير ما يسمح لي بالاطلاع عليه، ومن ثم انخرطت في حضور اللقاءات الإرشادية للفتيات.

في إحداها قالت معلمة الجامع «نحن مسلمون، ولكن علينا ألا نكون مسلمين لأنَّ أهلينا كذلك، وإنما علينا التفكير في الدين والتأمل فيما حولنا .... وأن نصل إلى كوننا مسلمين لأننا نحن من أراد ذلك، وليس لأنّنا نسبنا إليه، وأن نؤمن بالله لأننا نؤمن به، وليس لأنَّ أحداً يقول آمنوا به ...».

تأثرت جداً بأحاديث هذه المعلمة على الرغم من أنني كنت الأصغر سناً بين الطالبات، وأمضيت أوقاتاً طويلة بعدها أفكّر «لمَ أنا مسلمة؟ وهل تقصد المعلمة أن أفكر بهذه الطريقة أم أني أنَا من يفكر بهذه الطريقة لأن هذا ما فهمته؟ ... أترى ما فهمته هو ما تريدني أن أفهمه؟ كانت أسئلة كبيرة تراودني ... لاسيّما أنَّ أول صديقة لي منذ الصف الأول الابتدائي كانت نصرانية واسمها

المعلمة علا بدوي تشارك في إحدى ورشات المساق التكاملي حول عباءة الخبير.

«دينا» ... أهي مصادفة بحتة أنّ لاسمها علاقة بالدين؟! ومصادفة أيضاً أن صديقتي الجديدة أيضاً نصرانية -وقد أحببتها جداً حتى أني فيما بعد سميت ابنتي باسمها- ألهذا كان أول ما فعلته جدياً أني اشتريت كتاباً من محل لبيع الكتب لفت انتباهي عنوانه «إنجيل برنابا»؟! ... لا أدري!

بالطبع، لم يكن من السهل قراءة الكتاب، فبمجرد أن رأته والدتي غضبت جداً، وأمرتني بإرجاعه إلى حيث أتيت به ... فهل أرجع الكتاب؟!

كانت هذه مشكلة ألا أقرأ الكتاب، وقد كنت أستعد لمغامرة مثيرة ... والمشكلة الأخرى التي كنت أعاني منها أن والدي يمنعني من السهر، والسهر أيامها كان يعني البقاء مستيقظة إلى ما بعد آذان العشاء ... وكنت أتوق للقراءة ووقت النهار لا يكاد يكفي لمراجعة الدروس، فماذا أفعل ووالدي يحرص على الاطمئنان عليَّ وعلى إخوتي ليلاً؟!

أضاءت الفكرة برأسي لأنها كانت عن الضوء فعلاً ... وقد كنت أحتاج إلى ضوء بالمعنى الحقيقي والمجازي للكلمة ... وكان معلّم العلوم لم يكتف بالشرح عن استعمال حجر البطارية وصنع دائرة كهربية مغلقة في ذلك الوقت على الرغم من أن معظم دروسه كانت نظرية ...وإنما قام هو بنفسه بالتجريب في الحصة أمامنا ... وعلى الرغم من عدم مشاركتنا، فإن مشاهدته كانت مثيرة جداً لنا كطلاب ... لهذا فكرت لمَ لا أطبّق الفكرة وأستفيد منها ... لمَ لا أشعل لي ضوءاً تحت غطاء سريري؟!

وكان فعلاً، وجلبت حجر بطارية متوسط، وصنعت دائرة كهربية، وحين أزف موعد نومي كانت لمبة صغيرة تضيء لي عالمي الخاص تحت غطاء السرير الذي جعلته يلفّني كاملة ... وهكذا جعلت أقرأ وأقرأ ... بعد قرابة ساعة سمعت خطوات والدي في الممر المجاور متجهة إلى غرفتي ... فقد كان معتاداً على تفقدنا خلال الليل ... كادت أنفاسي تنقطع حين ولج الغرفة وصرت أتخيّله قد اكتشف ما أفعله ... ولكن ذلك لم يحدث ... وبقيت لفترة طويلة من الزمن أتبع الحيلة نفسها، بل ووسّعتها في مرحلة المراهقة إلى وضع الراديو تحت الوسادة كي أسهر حتى الفجر أقرأ وأستمع إلى برامجي المفضلة على أثير «مونتي كارلو».

أبداً لم تغب عني هذه الحادثة ... أليس هذا بتعلم ذي معنى ... بغض النظر عن أنه كان حيلة، ولكنه جعلني أشعر، بقوة، بأهمية إدراك حاجات الطلاب واهتماماتهم بالدرجة الأولى قبل إدراك طرق واستراتيجيات التدريس المحدثة. كانت لدي قناعة، على الرغم من شغفي للتعلم، أنه يمكنني ابتكار أساليب خاصة بي في التعليم، بناء على ما أشعر به من حاجات الطلاب، وكذلك يمكن للطلاب التفاعل معي إلى أقصى حد إن بقيت أؤمن أنه لا حدّ لقدراتهم.

يدٌ تهزّ السرير ويدٌ تهزّ القلم ... تذهب لأداء امتحان فتفاجأ بامتحان آخر

أغلقت باب غرفتي وسارعت نحو الشرفة ... أخرجت ورقة مطوية من جيبي ... تشبّثت بها جيّداً بينما أقرأ ما فيها ... تلك الورقة التي تعرض التخصصات الجامعية في جامعة القدس المفتوحة ... لم أدرِ أكان تشبّثي بها بتلك القوة التي تراود ذاكرة يدي الآن لما كانت تعرضه لي من خيارات متعدّدة ...أم لأنّي أخيراً سأتعلم؟!

كنت على وشك استقبال طفلي الأول ... ولم يكن من أحد أستشيره بشأن التخصص الجامعي، فقد كانت الفكرة وقتها مرفوضة شكلاً وموضوعاً لدى عائلة زوجي، لاسيما تزامن الظروف الاجتماعية والفكرية السائدة خلال الانتفاضة الثانية، وتجميد الدراسة في الجامعات المحلية، وقد بقيت بعدها لفترة منتسبة للجامعة سراً حتى تمكنت من إقناع العائلة بأن التحاقي بالجامعة لن يؤثر عليهم سلباً، فلم تكن قدماي تطأ أرضها إلا أيام الامتحانات، ولم يحدث أني أمسكت كتاباً بحضورهم مطلقاً.

لم أعرف ماذا أختار وأنا أتأمل الصحيفة...فعلى الرغم من أنني أعجبت بدور المعلمة منذ نعومة أظفاري، ولكني عشقت الفن، وبخاصة الرسم، ويعود الفضل في ذلك لمعلم التربية الفنية في المرحلة الإعدادية الذي لا أذكر من معلمي هذه المرحلة سواه هو ومعلمة اللغة الإنجليزية، ولا أدري لمَ لا أذكر أيّاً من معلماتي في تلك المرحلة تحديداً، وكأنهن تحولنَ إلى ظلال رمادية غامقة لا ملامح لها ولا اسم، ألأنها تزامنت مع الانتفاضة الأولى وكان هناك ما هو أكبر، أم لأنها مرحلة متوسطة، أم لأني لم أتأثر بأحد فيها، أم لأنه كان لي عالم آخر من القراءة والاستكشاف والتأمل؟!

أذكر أني في تلك المرحلة رسمت لوحة عن الاحتلال، وحدث أن أعجب بها بعض الزوار الأجانب للمدرسة، وأخبرني معلمي بأنّه ربما سيجرى معي لقاء صحافياً خلال أيام، وقد سارعت يومها بنشر الخبر في عائلتي لأفاجأ بغضب والدي -على الرغم من أنه كان يهوى الموسيقى، ويشجعني على الرسم- لكنه صرخ بي يومها «بدّك تجيبيلنا اليهود بدك تخربي بيتنا!». ومنذ ذلك اليوم لم أعد أرسم إلا حين تطغى رغبتي بشكل لا أستطيع كبحها، وكانت آخر محاولاتي للرسم تلك التجربة التي قيَّمها الفنان الفلسطيني كامل

المغني –والد صديقتي في الثانوية العامة– بأنه يمكن إنتاج خمس لوحات جميلة منها، وأن علي عدم التوقف عن الرسم ... وما حدث بعدها أني توقفت نهائياً عن الرسم، فقد كانت الأقدار ترسم لي حياة أخرى مختلفة تماماً عن كل توقعاتي.

إذاً، ماذا أختار لدراستي الجامعية؟! كنت قد أحببت أيضاً قراءة الأدب والكتابة، ولو أني عايشت حينها ظروفاً مغايرة لما ترددت في اتخاذ قرار بدراسة الفنون أو الآداب، ولكن الظروف القائمة كانت تجعلني أفكر في المجال الذي سيوفر لي فرصة عمل. لهذا لم يكن سوى كلية التربية، وكان علي اختيار التخصص التربوي المناسب ... وأيضاً لم يكن الاختيار سهلاً، فأنا أحب اللغة العربية، ولكن الرياضيات والفيزياء كانت تستهويني جداً كمنبع تحدٍّ لتفكيري ... ولا أذكر يوماً أني قمت بحل مسألة رياضية في المرحلة الثانوية دون أن أبحث لها عن حل آخر أفاجئ به المعلمة ... بعد تفكير عميق وجدتني أختار اللغة الإنجليزية على الرغم من علمي بأني لن أتمكن من حضور محاضرة دراسية واحدة. وعلى الرغم من علمي بصعوبة القادم، فإنني كنت أفكّر بالأكثر ضمانة لي للعمل على الرغم من معرفتي بأنه فكرة شبه مستحيلة أخرى عليّ إثبات عكسها.

وهكذا أصبحت طالبة تدرس اللغة الإنجليزية ... وأصبحت أماً في الوقت ذاته...وكان عليّ رعاية طفلي وتحمل مسؤولية بيتي ومسؤولياتي نحو العائلة، وعلي في الوقت ذاته إيجاد بديل للمحاضرات التي لم أشارك في أي منها؛ إما بسبب الدراسة سراً في البداية، وإما لأن شرط إكمال دراستي فيما بعد كان التزام البيت. حاولت حساب الوقت المتوافر لي لاستخلاص ما أمكن للمذاكرة، ولكن لم يكن من وقت أصلاً يتوافر لي ليمكن حسابه، لهذا قررت المزاوجة بين الأمور ... فكنت أجلس على مكتبي أهز سرير طفلي بيدي اليسرى وأهز قلمي بيدي اليمنى ... وكان علي إيجاد بدائل لكل شيء، فكنت أقوم بأعمال البيت تزامناً مع الإصغاء إلى البرامج التلفازية والإذاعية المقدمة باللغة الإنجليزية لكي أتعلم اللغة ... كما كانت الكتب تتنقل معي من الغرفة إلى المطبخ إلى غرفة أخرى للجمع بين القيام بأعباء منزل العائلة الكبير وبين حاجتي ورغبتي في التعلم، ولم يكن الأمر سهلاً أبداً ... ولكني تعلّمت.

«راعية أغنام» ... تجربتي الأولى في التعليم

لا أنسى أبداً ذلك اليوم الذي رفعت فيه سماعة الهاتف ليصلني صوت يسألني :»أنت علا بدوي؟» على الرغم من أنه منذ نجاحي في مسابقة التوظيف لوكالة الغوث، وتزامن ذلك مع القرار الذي أحزنني بإضافة أسماء الناجحين إلى قائمة الانتظار، وتعيين من سبقونا بسنوات، ولا أنسى أنني كنت بعدها في كل يوم أنتظر رنين

جانب من مشاركة المعلمة علا بدوي في لقاءات المعلمين.

الهاتف، ولكنه كان يوم جمعة حين سمعت الصوت يتحدث بما لم أتوقعه أبداً يومها ... وأردف بأنَّ علي التوجه لمكتب الوكالة لتوقيع عقد تعييني.

«في بيت حانون ... أقصى شمالها» أجابني من سألته عن مكان المدرسة التي تعينت بها! كانت صدمة محت فرحتي كلها. كيف لي العمل في هذا المكان النّائي؟ وكيف لي التوجه إليه أصلاً وأنا المنغلقة علي جدران بيتي منذ أنهيت دراستي الثانوية؟ وكيف لي إقناع العائلة بإمكانية عملي هناك وأنا نفسي لا أدري لذلك سبيلاً؟ ولكن ما حدث أن الجميع وافق مباشرة على عملي.

وأصبحت معلمة في بلدة بيت حانون، حيث يعيش مجتمع قبلي يختلف في كثير من عاداته عن مجتمع غزة، ولكنه يتميّز بشجاعة أهله وصلابتهم في مواجهة الاحتلال، وقد كان من السهل لي مشاهدة المدرعات المصطفة قرب الحدود من الغرف الدراسية التي أعلّم فيها.

كان أبرز ما قيل لي عن الطلاب هناك أنهم إما متفوقون جداً وإما .... –ولا يجوز كتابة الكلمة في هذا المقام– ولم تكن من معلمة تسير في المدرسة في تلك الفترة دون أن تحمل في يدها خرطوم المياه الأسود السميك –لم يكن في وقتها أي قوانين منشورة تمنع العقاب البدني أو تحاسب رسمياً عليه– وبما أنني حديثة التعيين، كان عليَّ القيام بما يقوم به ذوو الخبرة. في البداية، لم أرضَ حمل الخرطوم، ورفضت الفكرة كلياً، ولكن الطلاب، وبخاصة الذكور الذين تجاوز بعضهم الرابعة عشرة لم يلتزموا بقوانين المدرسة في يوم مناوبتي، وكانوا يقومون بالعبث هنا وهناك، فاضطررت لحمل الخرطوم الأسود!

كانت أسوأ فترة أذكرها، وأشعر بكراهيتي لنفسي حينما كنت أتنقل بين الممرات الداخلية للمبنى وبيدي ذلك الخرطوم الأسود، وعلى الرغم من أني لم أستعمله في الضرب، لكني كنت أراقب زميلاتي كيف يخطون من غرفة إلى أخرى، ومن مكان إلى آخر، لا يفارق أيديهن. وحدها المرشدة النفسية لم تكن تحمله مطلقاً، ووحدها من بدأت ألاحظ إقبال الطلاب عليها وحبّهم لها وتفاعلهم معها بإيجابية واضحة.

كنت أهبط الدرج المؤدي من الطابق الثاني إلى الأرضي حين لمحت حاوية النفايات السوداء عند أسفله. وكنت أحمل الخرطوم الأسود بيدي ومجموعة من الطلاب يسيرون في ممر الطابق الأرضي قريباً من الدرج. لا أدري لمَ شعرت لحظتها تحديداً أني راعية أغنام ... تأملت الطلاب للحظات قصيرة بدت كأطول ما يكون حين قلت لنفسي «إنهم ليسوا أغناماً تساق بالعصا»، ووجدتني ألقي بالخرطوم الأسود في الحاوية السوداء، لم يكن عندها في الممر سوى طالب واحد من الطلبة الكبار في العمر. ما زلت أذكر ابتسامته لي في تلك اللحظة. أظنها كانت ابتسامة حقيقية!

ومن يومها لم أحمل بيدي لا خرطوماً ولا عصاً ولا أي شيء من هذا القبيل. توجهت بعدها للمرشدة، وبدأت بالتقرب منها وأخبرتها عن إعجابي بسلوكها مع الطلاب، وعن رغبتي بمعرفة السر في ذلك. أجابتني بأنه «الحب»، فأخبرتها بأني أحبهم جداً، ولكنهم في غاية العنف والشراسة. أشفقت علي يومها، وأخبرتني بأني وحدي لن أستطيع تغيير كل شيء، ولكن هذا لا يعني ألا أحاول على الأقل في حصصي الدراسية، فهؤلاء الشرسون هم، في النهاية، أطفال أجبرتهم ظروفهم على هذه السلوكات. ما زلت حتى اليوم أشعر بالتقدير لهذه الإنسانة التي شجعتني على القراءة في علم النفس، والالتحاق بدورة التوجيه والإرشاد، وأي دورة أخرى، فلابد أن أجد شيئاً أتعلمه. وهذا ما حدث فعلاً.

تذكَّرتني ولم أتذكرها...سامحيني معلّمتي!

تجلسُ على المقعد الجلدي ... بأكتاف هزيلة وظهر محنيّ ... تربط منديلاً أبيض حول رأسها يكشف عن بعض شعيرات بيضاء وأخرى تصطبغ بالحنّاء ... في عينيها بريقٌ حزن مكتوم شعرت أنه يخترقني ... أخذت أتطلع إليها ... بينما أجلس على مقعد آخر في قاعة الانتظار أنتظر انتهاء اجتماع الموظفين في المبنى الخاص بالموارد البشرية ... التقت عيوننا فتبسّمت لها وقلت: «إنهم في اجتماع سينتهي خلال دقائق». حاولت محادثتها فشعرت بأنها لا ترغب في الحديث كثيراً. مرّ بنا مدير القسم –موظف دولي– فطرح عليَّ التحية ومرَّ بعض الموظفين الآخرين ففعلوا الشيء ذاته، وتبادلوا معي بعض الأحاديث ... بينما كانت هي ترقبني باندهاش لم أفهمه ... بدأت تسألني عن عملي، فسألتها عن عملها وأمور أخرى ... وطال الحديث حتى عرفت مني أني كنت طالبة في المدرسة الإعدادية ذاتها التي عملت بها. سألتني عن اسمي فأجبتها فارتسمت على وجهها نظرة اقشعرَّ لها جسدي. قالت بصوت مرتفع «أنت علا؟!» أومأت برأسي ... فأردفت: «لقد علمتك» ... لا أدري لم تسرعت بالرد وبطريقة جازمة «أنا أذكر معلماتي جيداً ... ربما لست أنا من تقصدين»، ولكن للأسف اكتشفت من حديثها أنها كانت معلمة الأشغال اليدوية –الخياطة والتطريز– التي علمتني ولم أكُ في حينها أبالي بهذا الموضوع، فما كان يهمني هو الرسم والكتابة، ولم أشأ أن يشغلني غيرهما، وتذكرتها ولكن كطيف رمادي بعيد ... تذكرت امرأة لم تكن تضع منديلاً على رأسها في ذلك الوقت، وكانت تهتم بزميلاتي اللواتي يقمن بالتطريز مع أمهاتهن للمشاركة في المعرض المقام من

الدائرة، وبالطبع لم أكن منهن.

وجدت نفسي أهجم عليها وأقبل رأسها ووجنتيها ... وأعتذر لها ... تمنيت لو انشقت الأرض وابتلعتني لحظتها ... ولكني الآن أعترف بأني لا أتذكر أيّاً من معلمي المرحلة الإعدادية سوى معلم الفن ومعلمة اللغة الإنجليزية.

أوائل القطاع يصبحن معلّمات! خسارة!

هذا ما قاله لي نائب المدير في المدرسة التي كنت فيها طالبة في المرحلة الابتدائية حين زرتها في بداية عملي كمعلمة، وأجبت سؤاله عن عملي بأني معلمة في وكالة الغوث ... ما زلت أذكر علامات التعجب التي أبداها ... وما زلت أشعر بالمرارة التي فاضت بحلقي حينما استهجن مصيري كمعلمة. وعلمت منه أنَّ قريناتي قد أصبح معظمهن طبيبات، وأن منهن المهندسة، ومنهن من تعمل في الخارج. حدَّثني عن أبنائه وبناته أيضاً وعن حاضرهم الباهر في الطب والصيدلة، على الرغم من أنّ أحداً منهم لم يتفوّق عليَّ يوماً. ما آلمني يومها أنَّه لم يكن يقلّل من قدري فقط، وإنما كان يقلل من قدر نفسه. توقعت لأن يفخر بي لأني اتبعت خطى من علّموني. ألم يكن هو نفسه معلّمي ذات يوم! هل يعني كوني معلّمة أنني قد فشلت وأن الآخرين قد حققوا مستقبلاً لهم أفضل مني بكثير؟! إنه حتى لم يسألني: لم توجهت للتعليم؟ لم يسألني عن شعوري بكوني معلمة! لم يسألني عن طلابي وطالباتي! يومها قلت لنفسي وأنا أغادر المدرسة: سأجتهد أن أفعل ما لم يفعله الطبيب والمهندس!

«إنتي بتلعبي ... مش بتعلمي» هذا ما قالته لي

كلَّما حاولت تطوير قدراتي كمعلمة واجهتُ قلة الموارد المتاحة لي باللغة الإنجليزية أو قدمها، وكنت في صراع وقتها بين كوني معلمة لغة إنجليزية تحبّ ما تقوم به، ولكنها تفضّل لو كانت معلمة صف تعلم جميع المواضيع الدراسية.

لم توافق مديرة مدرستي التي عملت بها بعد عملي في بيت حانون على التحاقي بدورة الوورد لينكس (World Links) المقدمة عبر وكالة الغوث التي كان مفترضاً أن تستغرق عامين ... حيث كنت وقتها أواظب على حضور دورة تدريبية هي «التوجيه والإرشاد النفسي»، ومدتها عام أيضاً. واضطررت مديرة مدرستي للموافقة عندما وجدتني أصرّ على ذلك الأمر، وأكرر طلبي بطرق مختلفة، لاسيّما في ظل عدم وجود أي رغبة لأي معلمة في المدرسة في الالتحاق بها.

كانت هذه الدورة تتطلب معرفة متقدمة نوعاً ما بالحاسوب، ولم أكن يومها حتى أدري شيئاً عن كيفية تشغيله. ولكن رغبتي في التعلم لم يكن لها حدود، وزادني إصراراً علمي بأن التكنولوجيا ستفتح لي مجالات واسعة لتطوير طرق تعليم طلابي. وهكذا كان علي امتلاك جهاز حاسوب لأتمكن من تعليم نفسي أساسياته قبل أن ألتحق بهذه الدورة المتقدمة ... وبالفعل حصلت على الجهاز خلال أيام، وعلمت نفسي بنفسي، ولم أكتف بالمهارات العادية التي كنَّا نتعلّمها في الدورة التدريبية، بل حرصت على أصعبها حينذاك، وكان عبارة عن تصميم صفحات إلكترونية ضمن ما يعرف بـ «الويب كويست»، أو «الرحلة المعرفية»، التي تقدم للطلاب الفرصة للتعلّم عبر التكنولوجيا والإنترنت، والبحث عن المعرفة واكتشافها ضمن سياقات افتراضية تحفز الرغبة للتساؤل والمعرفة والاكتشاف والفهم وتبادل الخبرات، وتيسّر امتلاك الأدوات الإرشادية في هيئة مخطط مغامرة تعلمية في سياق افتراضي.

وهكذا كانت الشبكة العنكبوتية بوابتي الشخصية للتعلم والانفتاح على العالم المغلق من قبل حولي ... وهكذا أصبحت أبحث في مجالات مختلفة، وأكتسب المزيد من المعارف والخبرات، ما جعلني أبتعد عن نظريات المألوف والمتعارف عليه باعتباره قانوناً يجب اتباعه، وصرت أجرب طرائق تعليمية جديدة فجربت دمج التربية الفنية مع اللغة الإنجليزية للطالبات من الثالث وحتى السادس، وجربت تحويل بعض الدروس إلى أناشيد خاصة للصفوف التي تشتمل الذكور، وأذكر أنهم كانوا يقومون بالدبكة في حصصي ولم أمتنع عن مشاركتهم، بل استمتعت بذلك ... كما جربت تعليم طلاب الصف الأول جميع الأحرف عن طريق الأداء الحركي، وتمثيل الحرف بكامل الجسد، وكنت أضطر أحياناً لاعتلاء الطاولة والأداء فوقها لكي يحاكي الطلاب ما أقوم به ثم يطورونه إلى حركاتهم الخاصة ... كما كنت أحوسب الدروس لطلابي وأوظف التكنولوجيا بشكل شبه يومي في حصصي الدراسية ... وحينما شعرت بتمكّني، أخذت أوسع أنشطتي لتنفيذ أنشطة إرشادية وتثقيفية وترفيهية للطلاب بعد ساعات الدوام المدرسي، لاسيما في مواضيع حقوق الإنسان التي استهوتني كموضوع بشكل خاص، ولم يكن في ذلك الحين أي منهاج خاص به.

في نهاية أحد الأعوام الدراسية، كانت وكالة الغوث الدولية تكرّم المعلمين الذين يحققون فروقات أداء عالية فيما يتعلق بمعدلات طلاب في الفصلين الدراسيين، وتصادف أن كانت المديرة تتحدث عن كوني أحرزت أعلى فرق أداء في منطقة غزة –آنذاك– في حضور زميلة لي –وهي مجتهدة في عملها، ولكن بشكل تقليدي– فما كان منها إلا أن قالت لي: «أصلاً إنتي بتلعبي مش بتعلمي».

ما زلت حتى اليوم وأنا أعمل مديراً مساعداً، أحلم بيوم يلعب فيه الطالب والمعلم، بينما يتعلم كلاهما.

مدير مساعد في مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب)

تلك أنا

رجاء سرور

في لحظة هدوء وصمت، ارتسمت ابتسامة على وجهي حين عادت بي الذاكرة لسنوات بعيدة مضت ... حين بدأت حياتي الدراسية وبدأت ملامحها تتأصل ومبادئها تتثبت. المرحلة الابتدائية الرائعة التي كانت في السعودية، وكانت على يد معلمات رائعات، حيث كانت لهن بصمة واضحة في نفسي، وعلى أيديهن تأسست مبادئي وأفكاري ونظرتي لكثير من الأمور في الحياة.

جانب من مشاركة المعلمة رجاء سرور في لقاءات التكون المهني في منتدى المعلمين في نعلين.

كانت معلماتي قويات الشخصية، حازمات، وعلى الرغم من هذا، كنت ألمس فيهن الكثير من الطيبة والعطاء، إضافة إلى مهارتهن في إيصال المعلومة لنا نحن الطلاب. وعلى الرغم من أنني كنت من دولة أخرى ولست سعودية، فإني لم أجد منهن أي نظرة عنصرية، ولم يشعرنني يوماً بالدونية أو النقص.

كنت أشارك دوماً في الاحتفالات المدرسية، وفي الإذاعة الصباحية، والسبب حثهن الدائم لي وتشجيعهن. أذكر ذلك اليوم حيث كنت في الصف الخامس الابتدائي، قامت طالبة بوضع علبة ألوان في حقيبتي واتّهمتني بسرقتها، لكن المعلمة أخبرت الطالبات أنه لا يمكن أن يصدر مني مثل هذا الفعل، وظلت تحقق في الموضوع حتى ظهرت براءتي، وأمرت الطالبة الكاذبة بالاعتذار لي أمام الطالبات في طابور الصباح على الرغم من أن تلك الطالبة كانت سعودية وأنا فلسطينية.

أيام المدرسة كنت أحب حصة اللغة العربية كثيراً، لأنني كنت أحب معلمة المادة جداً، وكنت استمتع بحصتها كثيراً، وأتمنى أن لا تنتهي الحصة، بينما أذكر أنني كنت أخاف من حصة العلوم، لأن معلمة العلوم كانت تؤذينا حين تضربنا.

المعلمات زرعن في نفسي حلماً ورغبة ظلت تنمو وتكبر حتى تحققت اليوم بأن أصبحت معلمة، أربي أجيالاً كما تربيت، تلك الفترة التي كانت من أجمل أيامي الدراسية وأهمها، انتهت حين اضطرتنا الظروف للانتقال والعودة للوطن فلسطين، وهنا بدأت مرحلة أخرى مختلفة، وعلى قدر مماثل من الأهمية.

هنا كانت المفارقة، كل شيء مختلف، شكل المدارس كانت مغلقة الساحات، لها مظلات، الصفوف مهيأة للصيف والشتاء، يوجد

فيها تكيف، وفي مدرستي الأولى كانت الصفوف مفروشة بالسجاد، وتوجد أيضاً غرفة إسعاف وغرفة إذاعة مدرسية. وكانت كل طالبة لها مقعدها الخاص، وكل بداية فصل يجب على مربية الصف أن تجلس مع طالباتها، ويضعن التجاليد على المقاعد والجدران لتزيين الصف، وعمل لوحات، تبدأ بسور من القرآن والأحاديث النبوية، وتتناول بعض المعلومات في الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، وكانت تلك الوسائل تعد بمساعدة خطاطين مهرة. مناهج التعليم في السعودية كانت تتوسع في مواد الدين والتفسير والتوحيد والفقه والقرآن والتجويد والحديث، وكل قسم من هذه الأقسام كان يشكل مادة كاملة. واللغة العربية مقسمة إلى مواد القراءة، والمحفوظات، والنصوص، والتعبير، والإملاء، وهذا مختلف تماماً عن المناهج في فلسطين. وأساليب التدريس كانت كثيراً ما تفسح المجال للتعليم العملي التطبيقي، حيث كنا دائماً ندخل مختبرات العلوم وغرفة الطبخ والتفصيل والخياطة وغرفة الفن، والزي المدرسي، واللهجة، ... كل شيء كان مختلفاً. ومن أكبر العقبات التي واجهتني، اللغة الإنجليزية، ولا أنسى صدمتي في أول حصة، حيث وجدت نفسي لا أفقه شيئاً مما يقولون، ذلك أني كنت متأخرة بمراحل عن بقية زميلاتي لاختلاف المنهج بين السعودية وفلسطين.

فقد كن زميلاتي بدأن بتكوين جمل بالإنجليزية، بينما لم أكن قد أخذت إلا الحروف والأرقام، لكن بمساعدة زميلاتي وموقف معلماتي الراقي تجاوزت هذه المحنة، إذ كانت معلمة اللغة الإنجليزية تخصص لي في كل يوم حصة تعلمني فيها اللغة والحروف والكلمات، وتحاول تشجيعي ورفع معنوياتي، وأنا كنت أبذلُ جهداً مضاعفاً، حيث كنت أسهر في الليل وأستيقظ باكراً لأستغل كل لحظة في الدراسة، وهذا الأمر جعلني أبذل جهداً مضاعفاً، وأبدأ في السير بخطوات سريعة في تعلم اللغة الإنجليزية والتأقلم معها.

اجتمعت المديرة بالمعلمات لأخذ قرار بترفيعي للصف التالي، أو إبقائي في صفي الحالي لتقويتي في اللغة، لكن تسامحاً منهن ورحمة بي، تم أخذ القرار بترفيعي نظراً لأني كنت متفوقة في كل المواد الأخرى. شعرت بالراحة والامتنان لهن وشكرتهن على ذلك بعد أن كنت خائفة كثيراً وارتقب قرار المديرة بتوتر وخوف.

مرحلة الثانوية العامة مهمة لكل طالب، وهكذا كانت لي. درست وتعبت وبذلت جهداً ككل الطلاب، نجحت وتخرجت ومنه انطلقت للتعليم العالي.

اختار لي والدي تخصصي وكليتي، لأنني كنت واثقة باختياراته وخبرته الواسعة في الحياة، وبحكم أني أحمل بطاقة لاجئ، فقد كان خيار دراستي هو دار المعلمين التابعة لوكالة الغوث، وأنا تقبّلت الموضوع بارتياح وبعض التوتر من دخولي عالماً جديداً. وحينما

جانب من مشاركة المعلمة رجاء سرور في لقاءات التكون المهني في منتدى المعلمين في نعلين.

بدأت أخوض مسار التعليم في تخصصي «برمجة حاسوب»، أحببته كثيراً وارتحت لهذا الاختيار الصحيح من قبل والدي. كانت ظروف الدراسة صعبة، لأن تلك الفترة شهدت اندلاع انتفاضة الأقصى، وكنت كثيراً ما أعاني من أجل الوصول إلى رام الله من بلدي نعلين، كل يوم ذهابا وإياباً، حتى اضطررت في آخر فترة للعيش في سكن طالبات في رام الله مدة شهرين كاملين، وغبت فيهما عن أهلي للمرة الأولى في حياتي.

عامان أمضيتهما أدرس برمجة الحاسوب دون أن يكون عندي جهاز حاسوب في البيت، كان هذا إحدى الصعوبات التي واجهتني في دراستي العليا. وأيضاً من الصعوبات أنني كنت في الفرع الأدبي، ودراستي للتخصص العلمي، وهكذا أمضيت دراستي وتخرجت حاصلة على شهادة الدبلوم في برمجة الحاسوب. منذ ذلك اليوم جلست في البيت مدة فصل كامل، توظفت بديلة، وتنقلت فيها بين أكثر من مدرسة في فترات مختلفة، حتى تم تثبيتي. تفاجأت جداً في البداية بقرار تعييني، حيث لم أكن أتوقع حدوثه بهذه السرعة، فرحت كثيراً لأن هذا يعني استقراري الوظيفي. أول زيارة لي لمدرستي الجديدة كانت مريحة جداً، حيث أن المديرة كانت مريحة في التعامل، ما أعطاني فكرة إيجابية عن المدرسة ومنحني ارتياحاً في الدوام والتعامل مع الإدارة والمعلمات.

مررت بالكثير من المواقف أثناء مزاولتي مهنة التدريس، منها المفرح حيث أنني أذكر أول تكريم لي كمعلمة في احتفال تخريج طلبة الثانوية العامة، حينها شعرت أن تلك البذرة أتت أكلها. ومن الأمور التي أحزنتني كثيراً، عندما كنت أرى الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة، لأنهن يواجهن صعوبات كثيرة في حياتهن، ما يدفعني لمساعدتهن قدر الإمكان. ومنها المتعب الذي كان له أثر في حياتي. ومن المواقف المتعبة، مسؤوليتي عن اليوم المفتوح العام الماضي، وذلك لأنني بذلت جهداً كبيراً في إنجاح الحفل. ومن أكثر المواقف السلبية التي مررت بها، تعرضي مع باقي المعلمات للشتم والكلام الفاحش من قبل طالبة في المدرسة، وتم رفع كتاب للتربية في أمرها ونقلها لمدرسة أخرى.

خلال هذه المسيرة، حصلت على الكثير من الدورات التدريبية لتطوير القدرات والمهارات التعليمية، من أبرزها وأمتعها دورة «الدراما في التعليم» التي نفذها مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، والتي نمّت قدراتي التفكيرية. ومن خلال اطلاعي على مناهج التعليم المختلفة خلال الدورة، تكونت تبين لي أن المناهج الدراسية الفلسطينية معقدة، وأعلى من مستوى الطلبة، وغير مترابطة، فكل صف لا يعتمد على سابقه. الآن، وبعد مرور عشر سنوات من مزاولة مهنتي الرائعة كمعلمة، كونت فيها خبرة لا بأس بها، وتعلمت وما زلت أتعلم، والعلم بحر لا ساحل له.

مدرسة بنات خربثا بني حارث الثانوية

جانب من مشاركة المعلمة رجاء سرور في لقاءات التكون المهني في منتدى المعلمين في نعلين.

ذكريات برائحة الورد

سحر محمد الجبارين

في كل صباح أتوق لتلك الرائحة التي كانت تملأ المكان، رائحة الخبز والشاي، رائحة الصيف، رائحة الشتاء، ذكريات تعود بي إلى الماضي، إلى مدرستي، ومعلماتي وكتبي وصفي، إلى شوقي لبدء يوم جديد والذهاب إلى المدرسة لأقطف وردة وأقدمها لمعلمتي المفضلة (رغدة) معلمة الرياضيات في الصف التاسع.

وزميلاتي اللواتي التقيهن في الطريق لنكمل المشوار معاً إلى المدرسة، وها أنا اليوم معلمة رياضيات تبتسم عيناي قبل شفاهي عندما تقدم لي إحدى طالباتي وردة، وأقول في نفسي هل لي التأثير نفسه على هذه الطالبة كما كان لمعلمتي تأثير علي، فقد كانت تبهرني في كل حصة، حيث لا يبقى في اللوح مكان لأي حرف، وملابسها أصبحت مليئة بغبار الطباشير الملونة، ويدق جرس الحصة دون أن تتوقف عن الشرح والكتابة على اللوح، أحاول أن أقلدها حتى في ضرب كفيها لإزالة غبار الطباشير عن يديها، وأتمنى أن يكون من بين طالباتي من هي معي في كل حركة، وأكون أنا إلهامها لتحديد هدفها وسعيها إلى الوصول إليه، وتعود بي الذكريات لزمن أبعد.

جانب من مشاركة المعلمة سحر الجبارين في أنشطة مع الطلاب.

جانب من مشاركة المعلمة سحر الجبارين في أنشطة مع الطلاب.

وأذكر مدرستي في المملكة العربية السعودية، ومعلمتي في الصف الأول الأساسي مس (نوى)، وفي الصف الثاني مس (نوف)، وفي الصف الثالث مس (دانة)، حيث كان أول وقوف لي في الطابور الصباحي لقراءة موضوع في الإذاعة المدرسية، كان صوتي يرتعش، ويداي بالكاد تمسك بالورقة، وكانت معلمتي تنظر إلي وتبتسم، فقد كنت قد حفظت الموضوع من كثر الاستعداد لقراءته، وكان لمعلمتي الدور الأكبر في كسر حاجز الخوف من الوقوف أمام المدرسة بأكملها وقراءة الموضوع، كما لا أنكر دور أبي المعلم الفاضل الذي زرع فينا حب المعلمين والتعليم، واحترام مهنة التعليم، وتقدير النظام والوقت، والالتزام بقوانين المدرسة، ووجوب احترام المعلمين وإجلالهم، وكذلك أمي التي كان لها الفضل الأكبر في متابعتنا ومتابعة دروسنا، وعلمتني كيف أدرس دون تأجيل عمل اليوم إلى الغد، ووجوب إنهاء الواجبات، والدراسة اليومية، حتى وصلت إلى المرحلة الثانوية.

وفي الصف الأول الثانوي العلمي، كانت علامتي في أول امتحان فيزياء يومي هي 5.5 من 10، وكان لذلك تأثير سلبي جداً على نفسيتي، واعتقدت أني لا استطيع المواصلة في الفرع العلمي، حتى كانت علامتي في امتحان الشهرين في المادة نفسها 20 من 20، وقام الأستاذ نظير الشلالدة بتكريمي أمام المدرسة بأكملها، وعادت ثقتي لي.

وبدأت أشق طريقي نحو الثانوية العامة، بجهد وإصرار كانت النتيجة أن سجلت في جامعة بيرزيت كلية الهندسة، وبعد مرور سنتين كانت حادثة استشهاد أخي الأصغر أسامة (رحمه الله) بتاريخ 2002/4/28، وقد حال اجتياح الضفة ووجود الحواجز على الطرق من وصولي إلى بلدتي سعير لحضور جنازة أخي، فقد وصلت بعد أن ووري جثمانه الطاهر الثرى، حيث كنت في بيرزيت، وقد أصبحت هذه الحادثة تاريخاً يفصل بين قبل وبعد.

وكان لهذه الأحداث تأثير سلبي على حياتي التعليمية، وقررت تغيير دراستي، وعندها تذكرت شغفي بمعلمتي رغدة، وحولت إلى كلية العلوم تخصص رياضيات، ووجدت نفسي في الزوايا والجذور والمعادلات.

ومرت الأيام، وتخرجت من الجامعة، وتزوجت، وأصبحت أماً، وكان اليوم الذي وردني فيه اتصال من مديرية التربية والتعليم في رام الله، حيث كان دوري في البدالة السنوية، وذهبت إلى المديرية لاستلام كتاب التكليف، وأثناء تواجدي هناك وصل كتاب التعيينات من الوزارة، وإذ باسمي على لائحة التعيينات، وكانت سعادتي لا توصف، حيث تم تعييني في مدرسة ذكور شقبا الثانوية، وأحسست أني لا أمشي على الأرض، إنما أنا محلقة في الهواء، واتصلت بوالدي الذي قابل فرحتي بالدموع، وبدأت مشواري المهني الذي يحمل رسالة سامية ومسؤولية كبيرة تحتاج إلى جهد وضمير وإنسانية عالية، ليتمكن المعلم من القيام بالتربية والتعليم في آن واحد، وغرس القيم الإنسانية والوطنية في نفوس طلابه وقلوبهم وعقولهم، وكذلك تزويدهم بالعلم النافع والواضح الذي سيساعدهم على بناء مستقبلهم ومستقبل دولتنا وأمتنا.

بعد سنتين، تم نقلي إلى مدرسة بنات قبيا الثانوية، حيث وجدت نفسي مع هيئة تدريسية وإدارية رائعة، وطالبات معظمهن يريد التعلم، ويعمل على الوصول إلى المعرفة، وأنا أعمل جاهدة على أن أكون المعلمة النافعة لهن علمياً وإنسانياً، وتتكرر المشاهد، طالبات في الزي المدرسي، يحتجن للعناية والتهذيب والمساعدة لتحديد أهدافهن، يقفن في الطابور الصباحي، ويقدمن الورود لمعلماتهن، ولربما تكون المعلمة طموح إحداهن، لتكمل المشوار وتعيد القصة من جديد.

مدرسة بنات قبيا الثانوية

شفافية الدمع وكثافة الرؤيا

محمد عوض

فرحة عارمة، هي الأولى من نوعها التي تعم ذلك المنزل البسيط؛ أول الأبناء من يصل إلى الثانوية العامة بمعدل عالٍ بلغ 91%، عوَّض عن عدم وصول الأخوة الأكبر جميعهم إلى مرحلة الثانوية، فيكون أول من يدخل هذا النوع من الفرحة إلى قلب الأم والأب والأسرة بأكملها.

تعددت الآراء حول المستقبل: أب يتباهى ويرغب في إرسالي إلى تونس لدراسة التمريض أو المحاسبة، وأصدقاء مقربون يشجعون على الدراسة العسكرية في مصر، ومقابل كل ذلك أم تذرف دموعها خوفاً على ابنها من السفر وعدم رؤيته كما اعتادت. لم يدم ذلك الصراع طويلاً إلى أن استقر بي الحال في ساحات جامعة بيرزيت، أجلس بباب كلية التجارة والاقتصاد. موظف يرتدي بدلته الرسمية متجهاً إلى البنك أو الشركة التي يعمل فيها، هي الصورة التي كنت أرسمها في مخيلتي طوال عام كامل، تنقلت خلاله بين قاعة وأخرى في تلك الكلية.

أرى بأنك إن دخلت تخصص علم النفس ولا بأس إن جمعت معه علم الاجتماع هو الأنسب لك .... كلمات ملأت أذني ألقاها مرشد كلية الآداب. بعد فترة وجيزة وجدت نفسي اندمج وبقوة بتلك الكتب التي ارتوت بالنظريات النفسية والاجتماعية؛ عالم يطرح فكرة، وآخر يناقش نظرية، وأنا أتفكر بتلك الحوارات وأبدعت ... وجاءت لحظة التخرج الذي لطالما حلمت به لتكون المفصل الأساس في حياتي العملية التي لطالما انتظرتها.

الأونروا أول تجربة عملية أخوضها من خلال علم النفس. ملفات تكتب وقصص تروى وحالات تدرس، أناس ألقوا بين سطوري جمعاً من مشاكلهم ومعاناتهم، آملين مني مساعدتهم بذلك الرغيف الأبيض الذي رأوا أني أكثر من سيساعدهم في الحصول عليه. «قطنة» تردد فيها اسمي، وبخاصة عند مرور الشاحنة الزرقاء المحملة بطحين الحياة.

أما اليوم الأخير من العام 2009، فقد كان الأبرز في حياتي. عدت وقد حملت بيدي كتاب التعيين في وزارة التربية والتعليم بوظيفة مرشد تربوي. فرحة لم أشعر بها من قبل، أمان وظيفي بدأت أشعر به، ومجال صحيح ووعاء مجهز ليحتوي بداخله كل ما أوتيت من العلم. مرشد تربوي ومسمى وظيفي ومكانة اجتماعية كنت قد حلمت بها من قبل، وفي القرية نفسها «شهداء قطنة» مرشد جديد.

«أبو علي .. مرحباً بك، تعال لنشرب القهوة!» ترددت على مسمعي هذه الكلمات من معلمي المدرسة، وأنا ما زلت أشعر بتلك الفرحة إلى أن وصلت الإدارة المدرسية. رجل طويل القامة يعقد حاجبيه بطريقة غريبة لم أتوقع رؤيتها، وفي الوقت نفسه يغرق الغرفة بتوجيهات يغطيها العنف. جلست أرقب ما يحدث إلى أن أنهى وأصبح الطلبة خارج الغرفة. نظر إليَّ وابتسم بطريقة أوحت لي بشيء من الغرابة لأنني المرشد الأول الذي يحضر إلى المدرسة. رحب بي وأنهى إجراءاته الإدارية الخاصة بالموظفين الجدد. عرفته بنفسي وطلبت منه توفير مكان خاص للإرشاد. أبدى الموافقة وكأنه يتمنن علي بتلك الغرفة التي أنهكتها الرطوبة على مر السنين. وفي اليوم التالي، بدأت جولتي الأولى في المدرسة بين الطلبة، فوجدت الأشخاص نفسهم الذين انتظروا وطلبوا مني رغيف الخبز من قبل، ولكن بهيئة أطفال وطلبة، طلبوه مني بصورة مختلفة.

ولأول مرة أدخل غرفة الصف التي اعتدت أن أكون طالباً فيها بهيئة معلم – مرشد. أسئلة انهالت علي كالمطر: ماذا ستعلمنا؟ ماذا يعني مرشد؟ أين كتاب الإرشاد؟ ولبرهة، ارتسمت لدي كامل الاحتياجات التي احتاجها أولئك الطلبة، والتي تشابهت مع رغيف الخبز الذي كنت أسعى إلى إيصالهم له قبل عام.

احتياجات نفسية واجتماعية، مكان آمن يلقي به الطلبة همومهم وآلامهم، قمت ببناء الخطة الإرشادية مستنداً إلى الاحتياج، وحددت المحطات التي يجب أن أصل إليها مع الطلاب، عينت نقاط القوة والضعف من وجودي في تلك البيئة، وباشرت العمل.

في 2010/3/21 صحوت من نوم عميق، شعرت خلاله بألم شديد يجتاح جسدي كافة، شعرت أنني منذ عامين لم أنم مثل هذا النوم. نظرت حولي فإذا هي جدران سوداء وظلام يشقه ضوء أصفر خافت ينبعث من سقف الغرفة، لم أدرك حتى هذه اللحظة أين أنا مكذباً أفكاري، وما هذا القبر الغريب؟ وما هذا النوع من الأسّرة الذي أنام عليه، ليست غرفة الحراسة الخاصة بالشركة التي أعمل بها حارساً ليلياً، وليس سرير الخشب الذي صنعته بنفسي في غرفة الحراسة. انفتح الباب الفولاذي بعنف شعرت به، وحقد غطى ملامح ذلك الرجل باللباس العسكري الذي سألني:

- هل أنت محمد عوض؟
- نعم، أجبت.
- انهض!
- إلى أين؟ وأين أنا؟
- هذا لا يعنيك ... أجاب الرجل.

أعصب الشرطي عيني بإحكام، ووضع في يدي سلسلة ثقيلة من وراء ظهري. بدأت أقنع نفسي بأنني لست في السجن ... درج ... يمين ... يسار ... اقعد ... كلمات عرفت من خلالها كيف أسير، سمعت كلمات الترحيب محمد أهلاً وسهلاً، ثم أزاح العصبة عن عيني.

أهلاً بك ... أين أنا؟ ومن أنت؟ وماذا أفعل هنا؟ مهلاً .. مهلاً. كما قالوا لي إنك تستعجل كثيراً يا أستاذ. أنا أبو حبيب ضابط تحقيق في فندق المسكوبية، وأنت ضيفنا لمدة، أنت من يحددها. 52 يوماً من التحقيق قضيت الجزء الأكبر منها في زنازين العزل الانفرادي، لا أحدث أحداً سوى نفسي، ازدحمت الأفكار في نفسي لدرجة أنني شعرت بأن قنبلة ستنفجر في رأسي، وشريط حياتي الذي كان يمر أمام عيني في اليوم خمسين مرة، فأرى أين أصبت، وأين أخطأت في حياتي. وأحياناً كنت أضع رأسي في زاوية الزنزانة، وآخذ بالبكاء حتى أشعر أن جميع معاناتي خرجت مع تلك الدموع بلونها الأسود.

في سجن عوفر عالم آخر، ومعتقلون جدد، والكل يسأل أنا قلت كذا. كيف سيكون حكمي؟ كم سأقضي في السجن، وفي النهاية الكل صب جل اهتمامه في الحصول على علبة السجائر النادر الحصول عليها. أطفال بعمر الزهور كانوا يملأون غرفة رقم 4، تسلط عليهم مسؤول الغرفة وأسرهم أسراً فوق أسرهم، أخذت على عاتقي ولثقتي بنفسي بأنني قادر على إنقاذهم، ولأنني رأيت فيهم

جانب من مشاركة المعلم محمد عوض في مساق حول الكتابة البحثية.

طلبة المدرسة التي لم أمكث فيها أكثر من ثلاثة أشهر. عاودت الخطة نفسها، وخصصت الوقت الكافي لتنفيذها مع الأشبال في السجن، وبدأت أرقب ثمر جهدي لمدة شهرين.

– محمد عوض قامت إدارة السجن بنقلك من هنا أنت وعبد الحميد، لا نعرف إلى أين.

أوجاع طالت أطراف جسمي كافة بسبب البوسطة «الباص اللعين». دخلنا سجناً غريباً من نوعه، مصعد كهربائي ذكرني بمصعد مبنى الأونروا في رام الله. فتح لنا باب الغرفة بعد اختراق ممر السجن الطويل بمرافقة السجانين. غرفة 5 وقت القيلولة، شبان وشيوخ استيقظوا على صوت إقفال الباب، حسام، عمرو، سعيد، وأبو الأمين. كلهم بصوت واحد: الحمد لله على سلامتكم، من أين انتم قادمون؟ ... من سجن عوفر. قاموا بواجب الضيافة العربية نحونا، وسُرّوا كثيراً عندما علموا أنني مرشد في التربية والتعليم ... وبالتجربة نفسها أخذت أبذل جهدي بتعليم بعض الأسرى، والاستماع لبعضهم، لكي لا أشعر بأنني قد تغيرت بمنظوري التربوي الذي كنت أحمله متناسياً بأنني أعيش مرحلة صعبة، وفي وقت لن يطول سأغادرها.

وداع مؤلم وفراق غريب من نوعه رأيته في أعين الأسرى الذين تقاسمت معهم ألم السجن ومرارته مدة عام كامل، ومن بينهم عبد الحميد الذي خطت الدمعة على خديه ألماً لن أنساه أبداً عندما حملني أمانة بالسلام على والديه المريضين. هذا الوداع قابله من الجانب الآخر فرحة عارمة واستقبال جميل من إخوتي وأصدقائي. إنها فرحة الحرية المجروحة، وبالدموع نفسها الحارقة التي نزلت في زاوية الزنزانة، وقفت إلى قبر والدتي لأطرح عليها السلام، وأخبرها بأنني نلت الحرية بعد الأسر. وبهمة جديدة ورغبة جامحة للعمل في المجال الذي تركته قسراً، عدت إلى مدرسة شهداء قطنة، وبدأت من جديد أشرع بتنفيذ الخطة التي اعتلاها الغبار في تلك الغرفة.

حصة بعد أخرى، وجلسة تلو أخرى، واجتماع مع معلم المادة كذا بخصوص الطالب كذا. سلطة ثانية قد ظهرت في المدرسة هذا ما رآه مدير المدرسة وكأننا نتنافس في انتخابات مجلس الطلبة في الجامعة، إلى وصل به الحال، وبكلمات ليس فيها أي نوع من المهنية، أو حتى الخجل، قال: «أنا لا أريد إرشاداً في المدرسة».

هذا ما نقلته على الفور لقسم الإرشاد، ما استوجب نقلي إلى مدرسة أخرى وهي مدرسة بدو الأساسية. مدرسة استوفت كامل أوصاف المدرسة النموذجية، فوجدت نفسي أطبق ما رسمته من العمل الإرشادي لدرجة الخوض مرة أخرى مع أطفال عانوا الأسر وهم طلاب.

بدأت ملامح جديدة تظهر في حياتي، أسرة جديدة بعد الزواج ... وطفل يبكي ... وديون أثقلت كاهلي بعد إتمام مراسم الزواج، ولم أعد قادراً على سدادها من خلال الراتب المحدود أو المعدوم من خلال وظيفتي. رحت أبحث عن عمل إضافي لا يخرجني من الوسط الذي اعتدت أن أكون فيه، ويعاونني على الإيفاء بمتطلبات الحياة الخانقة. لم أجد سوى محل لبيع الأحذية الرجالية، توصلت إليه من خلال أحد الأصدقاء. ويوم بعد آخر وجدت نفسي أمام منحدر آخر في حياتي، وهو الخروج عن الإطار الطبيعي لعملي، وهو الاهتمام بمتطلبات العمل الإضافي. مسمى وظيفي آخر «بائع أحذية» يمتاز بمهارة عالية في الإقناع، وتسويق أكبر عدد ممكن من الأحذية، مستنداً إلى وسائل الإقناع الكافية التي كنت قد اكتسبها أثناء الدراسة والخبرة الحياتية. ما زاد اهتمامي بتطوير شخصيتي في العمل الآخر، الذي فيما بعد وجدت أنه أصبح على حساب المهنة الأساسية كمرشد تربوي. فصرت استغل موقعي كمرشد لجلب زملائي من المعلمين إلى محل الأحذية، بل تعدى الأمر ذلك إلى ظهوري أمام الطلبة الذين اعتادوا وعرفوني كمرشد بمظهر البائع الذي يسعى إلى بيع الحذاء فقط لا غير، وذلك من اجل التخفيف من أعباء الحياة التي أصبحت تفوق بكثير القدرة الطبيعية لموظف براتب محدود. فصرت اسمع كلمة أستاذ في المحل أكثر منها في المدرسة ... لماذا؟!

مدرسة بدو الأساسية

المعلم محمد عوض يعرض عمل مجموعته حول الدراما في التعليم.

أنا وأمّي

محمد غازي مرعي

ولدت قبل 38 عاماً في قرية فلسطينية كرمية اسمها زيتا شمال مدينة طولكرم، لا تبعد سوى 11كم عن المدينة ... ولا يفصلها سوى شارع رئيسي عرضه 12 متراً عن أراضي الـ 48 «جت وباقة الغربية».

أمي لاجئة من قرية الفرادیس قضاء حيفا، وأبي زيتاوي الأصل. شاءت الأقدار أن يموت أبي وهو في ريعان شبابة وهو يصارع المرض والإهمال الطبي في مستشفياتنا. كان عمري حينها سنتين، ولي أخ يكبرني بسنة، وأخ يضغرني بسنتين. أمي كان عمرها 28 عاماً عندما ترمّلت وتحملت مسؤولية الأب والأم في آن واحد.

جانب من مشاركة المعلم محمد مرعي في مساق عباءة الخبير.

كان المشوار صعباً جداً ومليئاً بالأشواك ... وعلى الرغم من قساوة الظروف وعتمة الليل، كانت المعاناة شعلة الكفاح لمواجهة الظروف والصعاب. ناضلنا مع أمي التي رفضت الزواج بعد موت أبي إخلاصاً له وحباً وخوفاً علينا من التشرد والضياع، وقد ضحت بريعان شبابها، وأعلنت أن العمل والجد هما هدفها.

تعلمت في روضة المعلمة تفاحة في زاوية آل غضية ... وكانت أياماً حلوة جداً أثبت نفسي وكونت شلتي من هنا.

التحقت بالمرحلة الابتدائية، وفرحت كثيراً بأنني دخلت المدرسة الحكومية كباقي الأطفال، على الرغم من أنني كنت أعتقد أن «الأطفال الفقراء لا يدخلون المدارس الكبيرة»، ولكن أصبحت تتكون لدي قناعة بأنني قوي.

أثبت نفسي في دراستي الابتدائية ومع أصحابي، وصارت الحياة تحلو أكثر فأكثر، وبدأ المشوار في حمل الفأس والمنجل مع جدي وأمي وعمتي. وصرت اسرح وأمرح معهم في زراعة الأرض، وقطف الباميا، وأنهيت المرحلة الابتدائية بنجاح وتفوق. انتقلت إلى المرحلة الإعدادية؛ مرحلة إثبات الذات لدي ولدى أسرتي، أصبحت عنيفاً مع الأخرين؛ ليس حباً في الاعتداء على غيري ... ولكن لكي أحمي نفسي وأحمي إخواني وأمي من شر الإنسان. واستطعت أن أفرض ذلك في حارتي وكونت شلتي، وحاربت مع شلتي الفقر والظلم، وكنا لا نحب أولاد الأغنياء في تلك الفترة. في العطل الصيفية، كنا نسرح؛ أي نذهب إلى العمل مع أناس من أقاربنا في قرية جت بالمثلث ... وكنت أنا وأخواني وأمي وشلتي نعمل معاً في المزرعة نفسها.

بدأت المرحلة الثانوية؛ مرحلة صنع الرجال، والتحقنا بالانتفاضة الأولى، وفرحت كثيراً عندما صرت «أتلثم» مع الشباب ... ورائحة الكوفية التي ما زلت احتفظ بها والتي علمتني الرجولة ورفض الذل.

ذهبت لكي أكمل تخصص الأول ثانوي العلمي في بلدة أخرى مجاورة لبلدتي، ولكن بسبب قساوة المحتل، لم أستطع إكمال التخصص العلمي، ورجعت إلى بلدتي ومدرستي الأم مرة أخرى. أنهيت الأول

ثانوي بتفوق، وبدأ العمل التنظيمي يسري في عروقي، ومارست العمل الوطني مع شلتي، وطوردت من الاحتلال الإسرائيلي لمدة ستة شهور، واعتقلت في أول يوم في التوجيهي من العام 1990، وتنقلت بين الزنازين في سجن الفارعة وسجن مجدو، واستقر الحال بي في سجن النقب، لأقضي 24 شهراً بين الأبراش وتحت الخيام وقمع السجان.

ومع توقيع أول اتفاقية سلام مع السلطة، أفرج عني مع الأخرين إلى قضاء باقي محكوميتي في أريحا. وبعد شهور من حر الصيف ولسع القارص في أريحا، استطعت أن التحق بالتوجيهي في مدرستي الأم، ومع من هم أصغر مني بثلاث سنوات، وأنهيت الثانوية العامة بنجاح وبتقدير جيد.

دخلت جامعة النجاح الوطنية بتخصص علم نفس، وصقلت شخصيتي أكثر فأكثر من خلال العمل، والدراسة، والمتاعب، والصعوبات التي واجهتها. في المقابل، أحببت تخصصي بشكل كبير جداً، وساعدني على التواصل مع الآخرين ومع أناس جدد ... تخرجت من الجامعة في أواخر 1999.

عملت مرشداً تربويا في طولكرم في العام 2001، ومارست مهنتي بجدية ومهنية عالية ... تعلمت أشياء جديدة، وربطتها بالتخصص. كان الواقع العملي أوسع وأصعب من الواقع الدراسي في الجامعة، وبقيت في طولكرم حتى نهاية العام 2004.

انتقلت لوائياً إلى مديرية ضواحي القدس لإكمال دراستي العليا (الماجستير) في جامعة القدس تخصص إرشاد نفسي وتربوي ...

وفي السنة الثانية تزوجت من زميلتي في الماجستير، وأضاف هذا عندي شعوراً بالراحة والأمن الاجتماعي والنفسي أكثر، لدرجة أن علاماتي في السنة ارتفعت كثيراً، وحصلت على المرتبة الأولى على الدفعة العام 2007.

في فترة الماجستير، تفتح الأفق المهني أمامي، وعملت في أكثر من مؤسسة تعنى بالعمل الإرشادي، وحققت تقدماً كبيراً على مستوى التطوير المهني ومساعدة الآخرين من خلال الفنون التعبيرية التي تعلمتها على يد الدكتورة «جوليا».

ذهبت باتجاه الإرشاد والعلاج من خلال استخدام الفنون التعبيرية (الدراما، والرقص، والغناء، والرسم، والخيال، والقصة) وهذا ساعدني كثيراً في تطوير ذاتي ... أحببت العمل في هذا البرنامج.

اليوم، أتمنى أن أحقق ذاتي أكثر، من خلال إكمال الدكتوراه في العلاج النفسي باستخدام الفن التعبيري. أنا راض عن نفسي كثيراً ... وأحب أولادي وأفراد عائلتي جميعاً، وأشعر بأن أمي فخورة بي.

أريد أن أصبح ممثلاً تعبيرياً ... لأعبّر عما يجول بخاطري وبخاطر الآخرين الذين لا يستطيعون التعبير عنه ... .

اليوم، أنا أكثر حاجة لربط الدراما مع الواقع الاجتماعي والتعليمي والتطور التكنولوجي الذي نعيشه. أحب التمثيل والرسم، وأريد أن تتوفر في المدرسة غرفة مجهزة بأدوات الفن التعبيري وأن يتم في المستقبل إنشاء مركز متخصص بالفن التعبيري والإرشاد النفسي.

ذكور مسقط الثانوية/العيزرية

جانب من مشاركة المعلم محمد مرعي في مساق عباءة الخبير.

هذا هو أنا

ثائر صلاح

طفل صغير يعيش في أسرة متوسطة الحال، أم بسيطة تربي بأولادها وتعتني بهم، أكبر همومها أن تنشئ أبناءها على خلق وعلم، كانت تهتم جداً بالعلم الذي حرمت منه. أب كادح يعمل ليوفر كل ما يحتاجه الأبناء حتى لا يشعروا يوما بالحرمان، كريم، معطاء، ذو خلق وثقافة عالية، يعشق العلم، من أسمى أمانيه أن يكون أبناؤه على درجة عالية من العلم والوعي والثقافة، له من الأخوة الذكور ثلاثة هو رابعهم، وأربع من الأخوات، كان صغير الحجم، قصير القامة، شقياً جداً، وله ثقة بالنفس وذكاء ميزه عن غيره، كان يحمل صفات القائد منذ نعومة أظفاره، صغر حجمه لم يكن عائقاً له أو مصدر ضعف، بل كان ذلك الطفل المسيطر، يخشاه أطفال الحي من الأقران، وحتى من يكبره بعام أو اثنين، كان محبوباً جداً من أهالي الحي لطلاقة لسانه وذكائه، وكان يعتبر نفسه أكبر من عمره، وأنه قادر على مجاراة من يكبرونه سناً.

في المدرسة، دوماً متفوق ومتميز، أنهى المرحلة الأساسية في مدرسة حكومية، بعد ذلك انتقل إلى مدرسة خاصة لرفعة مستواها وقوة التدريس العالية فيها كما يقال عنها، بقي فيها إلى أنه في يوم من الأيام جاءت لحظة الصدام ... الفتى يقص شعره قصة عصرية، ويربي شعره من الخلف، كانت تلك تلاءم فترة المراهقة في ذلك الوقت. جاء مدير المدرسة، أخرجه من الطابور الصباحي، وقال له سوف أقص لك شعرك إن لم تقصه غداً. وفي اليوم التالي جاء الفتى حليق الرأس من الأطراف، وأبقى الشعر في منتصف الرأس كما هو. مرة أخرى عاد المدير وأخرجه من الطابور الصباحي، وقال له: «قصة شعرك لا تتلاءم مع قوانين المدرسة، وهي غير مقبولة، عليك أن تغيرها وإلا فلا مكان لك في المدرسة». في اليوم التالي، جاء الفتى حليق الرأس تماماً، وكالعادة يتجول المدير بين الطابور الصباحي فيرى الفتى ويخرجه من الطابور قائلاً له: «انتظرني

جانب من مشاركة المعلم ثائر صلاح في المساق التكاملي: عباءة الخبير.

أمام غرفة الإدارة». يذهب الفتى منتظراً المدير، فجاء المدير وقال له «ما هذه القصة؟» الفتى وباستهزاء وقهر: «لقد صحوت متأخراً، ومن شدة النعاس بدلاً من أن أسرح شعري بالمشط سرحته بموس الحلاقة». وانفجر الطالب: «كيف تريدني أن أقص شعري، تركت كل إيجابياتي (كل كياني) وانشغلت بقصة شعري؟ بعد أسبوع أو اثنين أو حتى شهر سيعود كما كان في السابق، لكن لو أني تخلفت في دراستي أخبرني كيف أعود؟». لم يهتم المدير الصارم بدفاع الفتى عن نفسه، وطلب منه إحضار ولي أمره ليخبره أن لا مكان لهذا الطالب في هذه المدرسة، حتى لو كان الأول فيها. وبتمرد وثقة

بالنفس رد الطالب وبوجود ولي أمره :» أنا أيضاً لا أرغب في البقاء، وإني أفضل الذهاب لمدرسة مهنية لدراسة تخصص الكهرباء».

وافق الأب على رغبة ابنه المهنية وأرسله إلى إحدى المدارس الصناعية في مدينة بيت لحم، واستكمل إجراءات القبول فيها، وانخرط في هذه المدرسة وأبدع وتفوق وأحبها كثيراً، واستمر في التفوق والنجاح من مرحلة إلى أخرى، إلى أن جاء الظرف القاهر للفتى ولكل أفراد العائلة؛ ففي فترة الامتحانات النصفية المدرسية للمرحلة الثانوية التوجيهي، يتوفى الأب، الحضن الدافئ والملاذ الآمن للفتى. نعم، كانت الخسارة لكل العائلة، ولكن كان هذا الفتى الخاسر الأكبر، لأنه كان الطفل المدلل لأبيه.

وفاة رب الأسرة جعلت ظروف العائلة صعبة للغاية من كل النواحي، ما اضطر الفتى للتوجه إلى العمل تزامناً مع دراسته، وفعلاً توجه إلى العمل في أحد الفنادق في مدينة القدس (غاسل أطباق)، وللأسف كان هذا الظرف قد أثر، بشكل سلبي، على تحصيله الدراسي، وهو يعلم أنه لا يوجد أمامه إلا ذلك الخيار، وأن يحمل على عاتقه مسؤولية أسرة، لأنه في هذه المرحلة كان تقريباً المعيل الوحيد، فالأخ الأكبر كان قد تزوج حديثاً وعمله متواضع، والآخر يكمل تعليمه الجامعي في الأردن، والثالث لا يزال صغيراً، الأخوات متزوجات إلا الصغرى لا تزال طفلة. فما كان منه إلا أن يبقى متحملاً لمسؤولياته، وبالفعل بقي على رأس عمله، يعمل ويدرس، لكن يوم نتائج الثانوية العامة كانت الصدمة كالصاعقة لمعلميه وإدارة مدرسته، لدرجة أن أحد معلميه قال له أنا لا أهنئك على هذه النتيجة لأني كنت أراهن عليك، وقد خيبت ظني (طبعا هم لا يعرفون ظروف هذا الطالب، وأنه يعمل ويدرس)، المدرسة بأكملها، إدارة ومعلمين، كانت تنتظر أن يكون طالبها الأول في الفرع الصناعي، إلا أن الفتى الكادح لم يحصل عليها، بل حصل على 88.9.

حاول الطالب بعد ذلك الانخراط في إحدى الجامعات المهنية في مدينة الخليل، وتم قبوله في تخصص «هندسة الآلات الميكانيكية والكهربائية»، إلا أن الظروف الاقتصادية وتكاليف الدراسة حالت دون أن يكمل أكثر من أسبوع في تلك الجامعة، فاستمر على رأس عمله في الفندق الذي كان يعمل فيه، فحبه وتفانيه في عمله أخذ يحمله من موقع إلى آخر وبشكل سريع، ليصبح هذا الشاب مسؤولاً عن أكثر من خمسة وعشرين عاملا في قسم المطبخ، وأصبح المساعد الأول للشف الرئيسي، وحصل هذا كله في أقل من عام واحد، وظل في عمله لمدة ثماني سنوات. في أثناء عمله التحق بجامعة القدس المفتوحة تخصص إدارة أعمال، وتجاوز أكثر من ثلثي المادة الدراسية لهذا التخصص قبل أن تعتقله سلطات الاحتلال الإسرائيلي، بسبب انخراطه في العمل السياسي، وحكمت عليه بالسجن لمدة عامين بتهمة القيادة في أحد التنظيمات السياسية على مستوى محافظة القدس.

تجربة المعتقل كانت نقطة تحول في حياة الشاب، حيث عاش حياة الانضباط، والتعاون، والخلوة، والتفكير، ما دفعه لرسم مستقبله بتأنٍّ. ففي إحدى المرات، وأثناء جلسة تثقيفية في المعتقل، قرأ كتاباً حول الخدمة الاجتماعية، فأثار انتباهه، ومن حينها قرر الشاب

جانب من مشاركة المعلم ثائر صلاح في المساق التكاملي: عباءة الخبير.

بعد خروجه من المعتقل دراسة الخدمة الاجتماعية كي يتسنى له تقديم الخدمة لأبناء شعبه وفق أساس علمي ومنهجي مخطط. وفعلاً، بعد الخروج من المعتقل، عاد الشاب إلى مقاعد الدراسة في جامعة القدس المفتوحة وحول دراسته من تخصص إدارة أعمال إلى تخصص الخدمة الاجتماعية. وفي أثناء ذلك عمل الشاب في وظائف عدة، منها طاهٍ في أحد المطاعم، ومندوب مبيعات لإحدى الشركات، ومسؤول للدعاية والتسويق. وفي هذه الفترة قرر الشاب التفكير بالارتباط بفتاة ليكون التحول الآخر في الحياة وأعبائها، وعلى الرغم من أن الزوجة لم تكن منتهية من دراستها الجامعية، إلا أن تفاهمهما وتعاونهما قلل من أعبائهما، وأنجز كل منهما دراسته على الرغم من أنهما كانا أيضا يتحملان مسؤولية العناية بطفلهما الأول، الذي رزقا به قبل إتمام السنة من زواجهما.

قرر الشاب بعد ذلك التوجه للعمل ضمن الوظيفة الحكومية، فيتقدم لامتحان وظيفة الإرشاد، فاجتازه، واجتاز المقابلة وتم تعيينه، وبدأ يعمل بجد وإخلاص وتفانٍ، وهذا ما أظهره له مديروه وزملاؤه في كلا المدرستين اللتين عمل بهما في الوقت نفسه، ولكن بعد أن أخذ يرسم خطواته ويتأقلم مع محيطه الجديد، جاء قرار النقل المفاجئ، ليعيد بناء ما صنعه في عمله من جديد، وبناء علاقات جديدة، وبخاصة أن المديرين والمعلمين الذين نقل للعمل معهم، كانوا ينظرون إلى المرشد على أنه عديم الجدوى والفائدة، إلا أن هذا الشاب سرعان ما بدأ العمل، وفرض نفسه بوظيفته، واستطاع أن يثبت نفسه ودوره الإرشادي في العملية التعليمية.

بدأ مديروه وزملاؤه يقدمون له كل الدعم في عمله، وأصبحوا مقتنعين أن العمل الإرشادي مهم جداً في العملية التعليمية للطلبة والمعلمين، حتى أنه أصبح لا يمكن الاستغناء عنه وعن دوره، لدرجة أن المديرين أخذوا يتذمرون إذا تغيب المرشد عن عمله. بسبب هذا الأمر، اكتسب المرشد ثقته العالية بنفسه وأخذ يحقق الانجاز تلو الإنجاز، وبدعم من زملائه. أما بالنسبة لعلاقته الأسرية التي يعيشها مع زملائه ومسؤوليته في قسم الإرشاد، فهي قصة يصعب وصفها، لما فيها من روح محبة وتعاون ودعم لبعضهم البعض، لأنهم جميعاً التقوا على مبدأ الإنسانية.

يطمح هذا الشاب أن يكمل تعليمه الأكاديمي ليرتقي بعلمه إلى أعلى الدرجات العلمية، وأن يرتقي بمجتمعه ومحيطه قدر المستطاع، يحلم بأن يحرر الوطن وتتوحد الأمة، يحلم بأن يحترم الكل بعضهم بعضاً ... .

أما حلمه على مستوى أسرته، فيطمح أن لا يعاني أطفاله ما عانه على الرغم من أنه يؤمن بأن معاناته كانت سبب سعادته، ولكن كلاً منا يحب أن يرى أبناءه أفضل منه، وفي الوقت نفسه، سيعمل على بث روح المحبة فيهم للآخرين وللوطن، والعلم سيجسد فيهم معنى التضحية، ومعنى رد الجميل لمن يستحق أن يرد له، سوف يعلمهم أن الأم هي أطهر وأسمى مخلوق على وجه الخليقة، فهي الأم، والزوجة، والحبيبة، والوطن، وهي كل شيء.

مدرستا ذكور عناتا الثانوية والأساسية العليا

جانب من مشاركة المعلم ثائر صلاح في المساق التكاملي: عباءة الخبير.

ليلة عيد ميلادي

شفاء قرجة

هل أفرح أم أحزن، ابتسم أم أبكي؟ ففي هذه الليلة كنت أحضّر كعكة عيد ميلادي، وأشعل الشموع، حيث صادف هذا اليوم، الأول من أيلول، دخولي إلى الصف الأول الابتدائي. ففي هذه الليلة، أناس فرحون فرحة تطول، وأنا حزينة قاصية المدى باردة الفصول، أنظر إلى فراق أمي. في هذه الليلة كنت أعد فستان عيد ميلادي، وأنتظر الليل حتى يزول، وأحقق أمنياتي وبيان زماني المجهول، وكنت حزينة مشغولة أرقب النجوم، فكانت ليلة متعددة الفصول، فيها الندى والبرد المجنون، فيها أناس ينظرون إلى ما لم تنظر إليه الحياة، وأناس يودعون وأناس يستقبلون. ليلة طويلة المدى مليئة الندى غريبة العيون، يسود الظلام فيها ويرقص الخوف المجهول. ليلة غريبة الشكل، خيالها معقول، تكتنفها الأحاسيس الكئيبة، وتسكنها الدموع. بعضهم يفرح ويضحك وينشد الأناشيد ويشعل الشموع. ليلة فيها يذهبون ولا يعرفون الرجوع، فكانت بالفعل ليلة طويلة المدى. وفصل الشتاء حلّ، لأن الصيف من الناس مل! والهواء يراقص أوراق الشجر، حفيفه مخيف مثل الشرر، فأنا في تلك الليلة لا أنام؛ لا قلبي ولا عقلي فهو كثير الانشغال بالأفكار، فبقيت مستيقظةً حتى صاح الديك، فخرجت إلى يوم غريب رغم نوره، إلا أنه مظلم كئيب شديد البرودة وقلبي يرتجف.

وقفت على أعلى قمة في بلادي، فرأيت مبنى شاهقاً ينادي، فتأملت في بنائه القديم الذي تسكنه العراقة والثقافة والتاريخ، فإذا به حجارة من رخام، وساحات من أقلام مضيئة، وأشجار من اللؤلؤ على حبة الرمان، منتصباً يبحث عن الأجيال: أين أنتم يا أحباب قلبي؟ فأنا مشتاق إليكم، مشتاق إلى الأجيال التي غمرتني، ومشتاق إلى رياح تأخذ بيد هذه الأجيال إلى مستقبل زاهر ينتظرهم بكل شجون، وإذا بشخصية كالفراشة تلوح بشعرها الشلال، تلمع بعينيها البراقتين، تسطع بوجهها الأبيض، ترتدي كنزة سوداء وبنطالاً أزرق وقبعة صفراء تتراقص مع الشمس، وحاجباها مائلان، ويداها ناعمتان كقطعتي حرير، كلامها نواعم، يخرج من فمها كمقطوعة موسيقى ساحرة، وتنتشر بسحرها، فهل من وصف لها أكثر من ذلك؟! بدأت أحس بالأمن والأمان في بيتي الثاني، فكانت مرحلة ابتدائية مفعمة بالأمل والنجاح والحيوية، وتأهلت إلى مدرسة ومرحلة جديدة في الإعدادية، فبدأت أحس بالمسؤولية، وكنت أنظر إلى البعيد، فأرى قطيعاً من الأغنام متحداً كسلسة الكلام، والناس متناثرون كالأحلام.

في المرحلة الثانوية، كنت أكره معلمة اللغة الإنجليزية، لأنها كانت قاسية وجادة في عملها، ولكني الآن مدينة لها بالشكر الجزيل، لأنها تركت أثراً في نفسي، وأنا أتبع أسلوبها الآن في عملي.

خلال مرحلتي الإعدادية، تقدم لي عريس، وكنت على وشك الانهيار، والأيام عليَّ عتبت، وروحي من أعالي الجبال هوت، وذكرياتي معها ذهبت، وكنت أسمع صوت حثيث الشجر يتراقص مع الهواء، وأرى الغيوم تمشي في وسط السماء كجنين في بطن أمه، ورفضت رغم البكاء، وطارد عقلي كثير من الأوهام، وأصابه الزحام، فلا تصارعني أيها القرار لأني ضجرت، لا وألف لا، ألقي بسهمك على غيري، ترجل وجد غيري، ففي شفق الغروب وضحكة الأشجار في علم مسلوب، نهض الانتصار بين رفض وقوة وانصهار، حُررت أيتها الوردة البيضاء، وحققت الآمال، وسقيت ماء الحرية بالعلم، وتلحفت بشمس الانتصار، ودارت الأناشيد بين صديقاتي، وصوت ضحكاتي وصل ما لم يصله الرائد المغوار، تاهت الأمم بحريتي عجباً، ولأني شيدت ألف دار ودار، وعانقت العلم والحرية، ها أنا وها هو علمي، هزمت به المحيا والانتصار، عاشت المرأة حرة دائمة الانتصار، هذا ما تعلمناه من صمت الكلام، فقد جعلنا الآلامَ قوةً تدفعنا للأمام، فلا وجود للخوف، إنما هو وهم بأيدينا صنعناه، فأنا فتاة عزفت لحن الحياة، وسأعلمه لكل صبية وفتاة، فما عادت حياة الخوف والجبن بعد الآن حياة، فاحفر في قلبك الأسرار والتحدي، وسنصل بعدها إلى نهاية المطاف، فالاختفاء بين صفحات التاريخ ليس حلاً، وأن تضيء شمعة خير من أن تلعن الظلام.

بعد سنوات الطفولة، خرجت إلى حياة مليئة بالأمل، وتأملت هذه الطبيعة، ورغم الجمال الذي يراودها، فإن الخوف كان يسود، والظلام من حولي، ولا أعلم لماذا هذا الغبار المتطاير والأجواء الملوثة، إلا أنه علي أن أعيش في جو نقي، وأنا من أملك زمام الأمر، وأن مصيري بيدي، فهذا أمر يخصني أنا وحدي، لذلك لا بد من السعي إلى تحقيق هدفي، وما أرسمه في خيالي من أحلام، ولا بد لليل أن يزول ويذهب، ويأتي بعده نهار جديد مفعم بالإرادة والقوة والأمل مستعد للبذل والعطاء، فبدأت بالخطوة، وسجلت في الكلية، وكنت أطمح في تخصص الفنون التشكيلية، ولكن لم يحالفني الحظ، فدخلت إلى قسم التربية الموسيقية، ولكن واجهت العديد من الكلام عن هذا التخصص الغريب، فكانت الناس تعتبره رقصاً فقط، لا يعرفون أنه علم وفن ولغة وعلاج، وبالفعل هذه الأقاويل ولدت لدي الإصرار على الإكمال في تخصصي حتى أنهيته، وكانت أيام تمر كلمح البصر، ومن ثم نقلت إلى حياة جديدة، وهي حياة العمل في مديرية التربية والتعليم؛ معلمة للتربية الفنية، كنت أحلم لدراستها، وكنت أمارس تخصصي كنشاط للمدرسة في الاستراحة، فكنت ألاحظ أن عمري لا يختلف كثيراً عن عمر طالباتي اللواتي كنت أدرسهن، فكنت قريبة جداً منهن، وهذا زاد من حبي للعمل، كنت أعمل ضمن برنامج النشاطات المدرسية؛ أي خارج الروتين اليومي.

تخرجت وعملت مباشرة، واستطعت أن أكتسب ثقة الطالبات، وكان عمري لا يزيد على أعمارهن إلا بسنوات قليلة، كنت أستمع لبعض المشكلات التي تواجههن، وكنت على مقدرة لحل هذه المشاكل، وكن ينتظرن اليوم التالي للعودة إلى المقاعد الدراسية بلهفة وشوق. كان سبب ذلك الابتعاد عن أسلوب التلقين، والخروج عن الروتين في النشاط المدرسي، فوظفت المسرح والغناء والمعارض الفنية، كما أوكلت دوراً مهماً لكل طالبة للاشتراك في هذه النشاطات، وأشعرت جميعهن بأنهن قائدات، وكل منهن لها دور فعال ومهم مهما صغر حجمه. ومن خلال ذلك تمكنت من فحص شخصيتي كمعلمة على طالباتي، عبر الاجتماع معهن وامتحانهن، وإعداد خطة سنوية من أجل تحديد المواهب في الغناء أو العزف أو الإيقاع، ومن ثم إعداد برنامج ضمن الجدول المدرسي، وبخاصة حصة التربية الفنية، فشكلت مجموعة من الطالبات العاديات مع معلم التربية الفنية، وأخرى من الموهوبات مع معلمة الموسيقى.

والمواهب موجودة في كل مدرسة، وفي جميع المراحل، ولكنها تحتاج إلى من يصقلها. وقد أصبحت الموسيقى عنصراً مهماً في صقل هذه الشخصية، وعلاجاً عضوياً ونفسياً للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ووسيلة لكسر الروتين، ما ولّد إصراراً لدى بعض الطالبات لإكمال دراستهن في مجال علم الموسيقى، وذلك لشدة تعلقهن بها.

واجهنا العديد من المشاكل في حصة الموسيقى، ولكننا استطعنا أن نتخطاها، وهيأت أنا وطالباتي جواً مفعماً بالأمل والحب في المدرسة. من الممتع أن نشاهد طالبة في الصف الثالث تعزف السلام الوطني في الطابور الصباحي، وتقود الطالبات غناءً وعزفاً. لكن، لم يخلُ الجو من بعض الأمور السلبية عندما ندرب الطالبات، كعدم رغبة الأهل في إكمال ابنتهم هذا النشاط، مع العلم أنه يتم توزيع أوراق موافقة قبل البدء فيه.

بدأت بتدريب الطالبات على الغناء والعزف، وأصبحن يقدن الفرق والطابور الصباحي من عزف السلام الوطني والأغاني الفيروزية وحدهن، وأصبحت أعتمد على الطالبات في تدريب بعضهن، وأنا مستمرة في هذا النهج لأنه حقق نتائج إيجابية. ومن هذه النتائج أن الموسيقى عملت على علاج مشكلة لدى طالبة في الصف الرابع، كانت تعاني من شد في الوتر في يدها اليمنى، وكانت خضعت لأنواع مختلفة من العلاج لكنها لم تستفد منها، وبفعل التمارين والسلالم الموسيقية، أصبحت تستخدم يدها بشكل طبيعي مثل باقي زميلاتها.

أيضاً وظفت الموسيقى في عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتحصيل المتدني مع الطلبة المتفوقين في عمل جماعي واحد، إذ أن الموهبة ليس عليها شرط، وليس لها حدود، لأنها هبة من الله.

مدرسة بنات زهرة المدائن الأساسية
مدرسة بنات اليرموك الأساسية

جانب من مشاركة المعلمة شفاء قرجة في مشروع «بلدات وحكايات».

بين الإرادة والمصير

سمر مرتجى

بداية المرحلة

ما زلت أذكر أولى الخطوات التي خطوتها نحو أول مقعد دراسي لي؛ ذلك اليوم الذي طالما انتظرته بشغف؛ كوني الفرد الأول في أسرتي، فتلك الأخيرة أولت لي كماً لا بأس به من العناية والاستعداد للمدرسة. وفي الحقيقة، لم يكن ذلك اليوم كما رسمته في مخيلتي الواسعة. أذكر كيف كانت عمتي -التي كانت تعمل معلمة في المدرسة نفسها- وكأنها تدفع بي دفعاً لترغمني على الدخول إلى غرفة الصف. كان الموقف رهيباً، وكأنها تسحبني إلى المحرقة! الجميع يصرخ ويبكي ... أم تلحق بطفل لها هرب إلى الساحة، وأخرى تسحبه إلى الداخل بالقوة، وثالثة ملأت حقيبتها بالحلوى محاولة إغراءه بالسكوت! يا إلهي! شعرت كأنه سيغمى علي، أهذه المدرسة؟! قصوري التي شيدتها ذهبت أدراج الرياح.

جلست في ركن معزول وأطرافي ترتجف بانتظار المعلمة؛ أبلة كفاح، ما زلت أذكر أدقَّ ملامح وجهها. دخلَت الصف بهدوء، طلبت من الأمهات المغادرة حتى لا يستمر الأطفال في البكاء، بدأت تغني لنا من أغاني الروضة التي حفظناها عن ظهر قلب. رويداً .. رويداً بدأنا نغني معها، انسجمنا ونسينا أمهاتنا، وزّعت الحلوى، وتعرفت علينا فرداً فرداً، ثم اصطحبتنا إلى الساحة وعرّفتنا على المدرسة بأجزائها ومرافقها، كانت ودودة ولطيفة، هي من تبقى لي في ذاكرتي من معلمات المرحلة الابتدائية.

أما في المرحلة الإعدادية، فقد تعلقت كثيراً بعلمة اللغة الإنجليزية، كانت تدعى مس علياء، كان أسلوبها في التدريس شيقاً وسلسلاً، وكانت ذات شعبية تحسدها عليها زميلاتها المدرسات. لطالما كنت أزورها في مدرستها بين الحين والآخر، حتى بعد انتقالي إلى المرحلة الثانوية، وكانت دائماً ترحب بي بوجه بشوش باسم، هي من طبعت في قلبي حب اللغة الإنجليزية، وبفضلها كانت المادة المفضلة بالنسبة لي في جميع المراحل.

ما بين الإرادة والمصير

لطالما اعتقدت أن الإرادة وحدها هي ما يدفعنا قدما لتحقيق أهدافنا التي اعتمدناها وتبنيناها، والتي كانت تكبر معنا كلما كبرنا، ولكني بت أدرك الآن أنها ليست هي الإرادة وحدها هي ما يفعل ذلك، وإنما هي مشيئة القدر فعلاً من تحدد المصير، هي من توجه خطانا نحو ما نعتقد في فترة ما أنه قدر سيئ، أو أننا لا نعلم حقاً ما هو الأفضل، فلو خيرنا ما بين واقعنا وما بين ما نصر أن نكون، حتماً لاخترنا الواقع. في الحقيقة لم تكن إرادتي أبداً أن أصبح معلمة، بيد أني كنت أحب الإنجليزية، وكنت بشهادة معلماتي وزميلاتي متفوقة بهذه المادة بالذات، إلا أن فكرة أن أكون معلمة لم تكن واردة أصلاً، فكيف أدخل مجال التعليم وزميلاتي اللاتي لطالما تفوقت عليهن، منها من تريد أن تدرس الطب، أو الهندسة، أو القانون، أو ....، لعل الطبعة السائدة في المجتمع هي التي نسجت تلك الأفكار، تلك كانت إرادتي، حصلت على تقدير ممتاز في الثانوية العامة، ودخلت التخصص الذي أحب: اللغة الإنجليزية، ولكن قسم الآداب، اجتهدت وتفوقت، لم يعقني زواجي في السنة الثانية في الجامعة عن تحقيق أي نجاح، ولم تحدني ابنتي التي أنجبتها في نهاية السنة الثالثة من مواصلة الدراسة، أجل لقد كانت فترة صعبة، ولكني اجتزتها بحمد الله وفضله.

إحباط

بعد حصولي على الشهادة كان شأني كشأن أي خريج يبحث

عن شيء يبرد عليه لظى السنين من السهر والتعب، كنت أبحث عن الوظيفة التي كانت رغبتي الأولى والأخيرة، بحثت وبحثت، لم تشفع لي شهاداتي، ولا معدلي المرتفع في الحصول على أي وظيفة تذكر، فقد كان تخرجي مواكباً لوضع اقتصادي صعب نتج إثر انتفاضة الأقصى المباركة، وأدى إلى ركود اقتصادي كاسح، قلّت معه الوظائف وفرص العمل، بل أصبحت وكأنها عملة نادرة، لم يكن أمامي الآن سوى أن ألتحق بالجامعة مرة أخرى، والحصول على مؤهل تربوي يمكنني من التقديم لوظيفة معلم، وهذا ما كان.

كانت مدة الدراسة لهذا الدبلوم سنة واحدة فقط، ولكني شعرت أنها أطول من السنوات الأربع التي قضيتها في دراستي السابقة، فقد زادت مسؤولياتي ما بين زوج وطفلتين، إضافة إلى بيت العائلة الذي كانت أعماله بالكامل ملقاة على عاتقي، باعتباري زوجة الابن البكر، ولك أن تتخيل هذا الصراع الذي دمرني نفسياً وارهقني جسدياً.

أنجزت الدراسة، وكانت فرحتي غامرة، لأنه الآن أصبح بإمكاني التقدم بطلب الحصول على وظيفة معلم، لم يكن المسمى الوظيفي حين ذاك يهمني بقدر الوظيفة نفسها، فقد تعسرت الحياه، وكثرت المتطلبات، وتأزمت الأمور. تقدمت بالطلب فعلاً، واجتهدت من كل قلبي وبكل جوارحي، فقد كان بالنسبة لي، ليس كأي امتحان، ولكنة كان امتحاناً مصيرياً، فهو من سيحدد أن أكون أو لا أكون، أن أتقدم أم أقف كما أنا.

كنت راضية عن نفسي خلال أدائي امتحان الوظيفة، ولكني كنت أشعر بالقلق والتوتر من مجرد فكرة الفشل، فأعداد المتقدمين خيالية، وكنت أفكر دائماً أين أنا من بين هؤلاء.

بصيص أمل

بفضل الله كان اسمي مدرجاً من بين الناجحين، بكيت من الفرحة، ولكني قلت في نفسي لا تستعجلي، فأمامك مقابلة دسمة، استعدي لها جيداً، وهذا ما فعلت.

كانت النتائج تبلغ هاتفياً، ولا أخفيكم أن قلبي كان يقرع بقوة مع كل دقة هاتف، لأني كنت أنتظرها بفارغ الصبر، تماماً كالطفل الذي ينتظر هدية وعدتها به أمه بعيد ميلاده أو بنجاحه، إلى أن جاءت تلك الدقة التي كاد قلبي بها أن يتوقف من الفرحة: ألو، معك رندة بتحكي من دائرة المستخدمين بوكالة الغوث، أحضري غداً شهاداتك الأصلية والأوراق الثبوتية لتوقيع العقد، مع السلامة. الآن .. الآن لي أن أفرح، يا لحظي الأبيض وماضي الأسود، يا لطريقي الخضراء، أمي لا تبكي، فأنا سعيدة، أبي لا تدمع أرجوك، فانا أكاد أطير من الفرحة، شكراً أبي، شكراً أمي بفضلكم أنا هنا.

التجربة الأولى

في صبيحة اليوم التالي توجهت إلى دائرة المستخدمين، ووقعت العقد بحمد الله. استلمت كتاب التعيين وتوجهت إلى المدرسة المعنية، كم كنت مرتبكة ذلك اليوم، فهو اليوم الأول الذي سأقف فيه كمعلمة حقيقية، أنا الآن لست متدربة جامعية، ولست معلمة مساندة، أنا الآن في موقع المسؤولية الحقيقي، ووحدي سأكون مسؤولة عن طلابي وعن صفي، هل أستطيع؟ كل هذه الأفكار وغيرها جالت في فكري وأنا في طريقي إلى المدرسة، الطريق طويل، قلبي يرجف، توكلت على الله، وصلت أخيراً، توجهت إلى غرفة المديرة بتردد، الحمد لله تبدو لطيفة، رحبت بي بلطف، بل وطلبت من الأذنة إعداد فنجان قهوة للمعلمة الجديدة، حقاً لقد بعثت في قلبي الراحة وتبددت مخاوفي، عرفتني على معلمات اللغة الإنجليزية، ارتحت لهن جداً من أول لقاء، لقد رحبن بي وأبدين استعدادهن التام لمساعدتي في حال احتجت أياً منهن، كان جو المدرسة يسوده الحب والتعاون والأخوّة، اعتبرت نفسي محظوظة جداً بالانتماء لمثل هذا الفريق.

تغير جذري

في بداية رحلتي المهنية، لم أكن تلك المعلمة ذات الشخصية التي أنا عليها الآن، فقد كان تعاملي مع الطلاب رسمياً، وكنت أعتمد أسلوب الشرح والتلقين في حدود الحصة، كنت أعتقد أنني لو فتحت مجالاً لحوارات جانبية، فإن ذلك سيوثر سلباً على أداء الطلاب وسلوكهم، ولن أتمكن من ضبط الصف ثانية، فالحزم هو الوسيلة المثلى لضبط الصف بالنسبة لي، أو على الأقل هذا ما كنت أتوقع.

لقد أثبتت لي الحياة أن التجربة والممارسة العملية للمهنة هي أفضل مئات المرات من استراتيجيات مدونة بين ثنايا الكتب، وأفضل من نظريات مجردة بحتة لا تميل إلى التطبيق. خلال السنة الأولى من ممارسة المهنة، حصلت على ما لم أتمكن من الحصول عليه على مدى خمس سنوات دراسية: فكرة توجيه الأقران هي ما أضافت إلي خبرتي الكثير، فهي تلخص لك تجارب الآخرين وخبراتهم أساليبهم وطرائقهم، لكل معلم طريقته الخاصة وأسلوبه المعتمد، لكل معلم شخصية مستقلة وأنت كذلك، توجيه الأقران يتيح لك الفرصة في دمج كل هذه المؤثرات مع شخصيتك وأسلوبك الخاص، لتنتج منك معلماً آخر

ذا شخصية فريدة وأسلوب متميز، لا أذكر أنني فوَّتُّ حصة فراغ واحدة دون الاستئذان من إحدى المعلمات لأكون ضيفتها لهذه الحصة إلا تحت ظرف استثنائي. السنة الأولى على الرغم من صعوبتها، فإنني أشعر أنها صقلت شخصيتي، غيرتها تماماً، اختلف أسلوبي في الشرح والتدريس، تعاملي مع الطلاب اختلف أيضاً، فتلك المعتقدات الصارمة، وتلك القوانين الجامدة ضربت بها عرض الحائط، أصبحت أدرك الآن أنه لا بأس من ممازحة هذه الطالبة ومداعبة تلك، لا بأس أن نلقي فكاهة بين الفينة والأخرى، لا بأس أن أترك الطالب يعبر عن فرحته بعيد قادم، أو بحزنه على شهيد رحل، لا بأس أن نلهو قليلاً ونرسم قليلاً، لن ينهار العالم لو استغرق الدرس حصتين بدل واحدة، المهم هناك قيمة تبنى وعقل ينمّى، ليس المهم أن تنتهج الكتاب حرفياً، فالكتاب موجود، ولكن ما وراء الكتاب هو الأهم بالنسبة لي، لم أستغرب تعقيب موجهة اللغة الإنجليزية بعدما انتهت من حضور حصة للصف الثاني الابتدائي، سمر: لقد تغيرت كثيراً، نعم موجهتي لقد تغيرت، وكيف لا وأنا بين معلمات قديرات ومديرة لم تدخر جهداً لتعليمي حتى باتت تفخر بي عضواً من أعضاء الهيئة الدراسية، لم أترك فرصة سانحة للالتحاق بدورة تدريبة إلا وقد صممت على الالتحاق بها، فهي بدروها تضفي إلى الكثير من الخبرة. أحببت الطلاب وهم بدورهم أحبوني، زادهم هذا الحب تعلقاً بالمادة، فالطفل يشعر بحب الناس له ويتصرف على هذا الأساس، أحببت مهنتي التي كنت أقول دائماً أنها آخر أمنياتي، الآن هي من أولوياتي، فلا أكذب ولا أنافق عندما أقول لا أحب الإجازة، نعم أنا فعلاً أكره فترة الإجازات. وصدقاً أقول إنني أشعر بالاكتئاب عند قرب موعد الامتحانات النهائية، لأنها عتبة الدخول إلى إجازة صيفية طويلة نوعاً ما.

اعتبرت نفسي محظوظة جداً عندما هاتفتني الأستاذة علا بدوي سائلة إذ أن بإمكاني الالتحاق بدورة ينسقها مركز القطان للبحث والتطوير التربوي بعنوان «التعلم عبر المشروع». في البداية، كان العنوان مبهماً بالنسبة لي: أي مشروع هذا؟ كيف سيكون؟ لكني وافقت وأنا جد سعيدة، فأي دروة تدريبة باستطاعتي الاستفادة منها، أما عن الموضوع فيمكنني فهمه لاحقاً. كان اللقاء الأول مع الباحث مالك الريماوي مدير مسار اللغات والعلوم الاجتماعية في المركز، وكان رائعاً وممتعاً، أزاح عني الغموض، وأضفى فكرة واضحة للتعلم عبر المشروع.

ما زلنا في الإجازة، وما زلت انتظر استكمال الدورة حتى أتمكن من تطبيقها مع الطلاب، لست متأكدة من النتائج، ولكنها على الأرجح ستكون إيجابية، أو هذا ما أتمنى.

مدرسة الزيتون المشتركة (ب)

جانب من مشاركة المعلمة سمر مرتجى في لقاءات التكون المهني في غزة.

همسات معلمة:
البحث عن التقدير الضائع

سوزان سليم كحيل

كانت السماء ملبدة بالغيوم حيث عشقي لفصل الشتاء وقطرات المطر الغزيرة تنهمر، كنت يومها جالسة بجانب النافذة، بدأت الأفكار تصول وتجول في نفسي، تذكرت حينما كنت في العراق مسقط رأسي، قارنت بين حياتي في وطني وفي المنفى حيث ترعرعنا على حب الوطن آنذاك كوطن مؤقت لنا نعيش فيه، ننشد النشيد الوطني، أذكر كلمات منه (وطن مد على الأفق جناحا ... وارتدى مجد الحضارات وشاحا).

كنت في الثامنة من عمري أمشي في الشوارع وألعب مع صديقاتي، ها هي آلاء تلعب دور ربة المنزل، تغسل وتطعم دميتها الصغيرة، وهذه أنا أمثل دور المعلمة التي تمسك الكتاب والطباشير لتعلم الأطفال لأنها تريد أن تصبح معلمة، وهذه زينب تمثل دور الطبيبة. حقاً أنني أذكر كل ذلك تماماً وكأنه الأمس.

جاء وقت العودة إلى وطني العزيز فلسطين، فبدأت استنشق رائحة الوطن. عندما رجعت إلى بلدي كنت في السادسة عشرة من عمري، التحقت بالمدرسة الثانوية في الصف العاشر في مدرسة الزهراء الثانوية للبنات في مدينة غزة.

لقد اختلفت طريقة الحياة والتعلم والأشخاص، أصبح بداخلي ارتباك كبير بين ما تعودت عليه في بغداد، وبين ما أراه واقعاً أمامي. كنت اشعر أني غريبة وأنا في بلدي، فطريقة تفكير الطالبات والمعلمات كلها أشياء بدت غير معروفة، هذه معلمة الكيمياء التي كنت أحبها، والتي كانت قريبة من قلبي، فأسلوبها جذّاب وتهتم بمشاعر الطالبات. تذكرني بما كان، حيث كنت أحياناً أشكو لها همومي، وقلة حيلتي، ولا أخفي عليكم أن ظروفنا عندما رجعنا إلى أرض الوطن كانت صعبة وقاسية مادياً واجتماعياً، حيث كنت أجد في هذه المعلمة المتنفس، وكنت متفوقة في مادتها وأحصل على

جانب من مشاركة المعلمة سوزان كحيل في لقاءات التكون المهني في غزة.

أعلي الدرجات، بعكس معلمة الرياضيات المتعالية المتكبرة، التي تبدأ الحصة بالأرقام وتنهي بالأرقام، لا تهتم لأي طالبة، لذلك أصبحت أكره حصتها من كل قلبي، ودرجاتي فيها كانت متدنية. في كل حصة رياضيات، كنت أرغب في كسر حاجز الجمود بيني وبين المعلمة لكن دون جدوى.

عندما تحب المعلم تحب مادته، وعندما تكره المعلم تكره مادته، واستمرت عقدتي في الرياضيات حتى عمري هذا، مع أنني تفوقت فيها بعد ذلك، ربما السبب هو المعلم.

من هنا، بدأت أقارن بين التعليم في العراق والتعليم في غزة، في السابق لم يكن عندي رهبة أو خوف من الدراسة والتعلم، لأن التعلم في العراق يعطينا الثقة بالنفس، وبقدراتنا، وبإمكانية التطوير وتبديل الذات، ربما السبب المعلم، أما هنا، فشعور القلق والخوف مما هو قادم يلازمنا، لا أدري ففي غزة شعرت أن التقدير ضائع،

والطلاب مهضومون، والمعلم يفرغ شحنة غضبه من شدة الأعباء الاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي تقع عليه في الطلبة، لذلك بعد أن كنت ألعب مع صديقاتي وأتقمص دور المعلمة، أصبحت أتحفظ على مهنة التعليم، وكونت فكرة في المحصلة أن مادة الرياضيات صعبة، تُكرّه الإنسان فيها، ولكني لم أستسلم، ولم أخضع لليأس لحظة، وحاولت أن أطور من نفسي، فتتحسن درجاتي في الرياضيات مع أني لا أحبها مادةً ومعلمةً.

جاءت مرحلة التوجيهي التي يجب أن تقرر بعدها الكلية التي ترغب في التخصص بها، كنت أتوق لدراسة الطب، لكن لم تشأ الظروف أن أدرس ما أريد، فقررت، وبمساعدة والدي، أن أدرس تربية فيزياء، ولكن صدقوني أكثر ما كان يقلقني أني سوف أصبح معلمة، فتلك المعلمة كانت تحوم كالشبح حولي، فكلما وصلت لمرحلة اقتناع، أنهزم وتراودني الأفكار والشكوك حتى أكملت دراستي في الفيزياء وتفوقت في تخصصي، ثم جاءت فترة الدراسة العملية والتطبيق في المدارس. بدأنا نذهب بمعدل يوم أسبوعياً إلى المدارس، حيث درّست طالبات الصف الثاني الثانوي، حينها شعرت أن الإنسان يمكن أن يكون ما يريد هو، وليس أن يكون معلم رياضيات، فالأشخاص مختلفون، وإن كان لهم التخصص ذاته، فالمشاعر والأحاسيس تختلف من شخص إلى آخر، وإرادة قوية تحرك المستحيل تجعلك تصوغ وتنسج شخصيتك كما تريد أنت، فتطور مما تعرف، وتمحي ما لا تريد، أو ما لا ينسجم معك، فأصبحت قريبة جداً من الطالبات، وكن يثقن بي، فكنت أعطيهن فرصة للتعبير وإعطاء الرأي.

تخرجت من الجامعة بتقدير جيد جداً بفضل الله، وتقدمت لوظيفة معلم، وخضعت لامتحان في الحكومة، وفي وكالة الغوث. ومن توفيق الله، قبلت في كلتا الوظيفتين، ولكن بعد مناقشة الأهل توصلت إلى قرار بالعمل في «الأونروا»، حيث كان تعييني الأول في مدرسة بنات بني سهيلة الإعدادية شرق خان يونس، وأنا أسكن في غزة.

كان علي أن أركب باص الوكالة المتوجه من غزة إلى خان يونس، وأن أكون عند تجمع الباصات في الساعة الرابعة والنصف صباحاً لأصل مدرستي في السابعة تماماً بسبب الإغلاقات والحواجز على الطريق، واستمر هذا الوضع تقريباً شهرين كاملين، عانيت خلالهما الكثير، فكنت أعود من المدرسة وأصل منزلي الساعة السادسة أو السابعة مساء، وأحياناً يبقى الحاجز مغلقاً فاصل الساعة الثانية عشرة ليلاً، لأعود إلى المدرسة الرابعة والنصف صباحاً. لقد كانت معاناة صعبة بحقي وبحق أطفالي الصغار، ولكن على الرغم من كل ذلك، كنت سعيدة جداً بعملي، حيث أني كنت أعلّم طالبات الصف السابع، كانت تلك الفترة أول ممارسة فعلية حقيقية لعملي كمعلمة، كنت أجري التجارب للطالبات، وأتعلم منهن، فلا عيب أن تتعلم من طالبك، لأن كل طالب بداخله قوة كامنة، ودور المعلم هو إخراج هذه الطاقات.

جانب من مشاركة المعلمة سوزان كحيل في لقاءات التكون المهني في غزة.

بدأت أستعين بالمعلمات القديمات للتعرف على الأساليب والطرق الجديدة، فالدراسة التي نأخذها في الجامعة غير كافية، يجب أن تطعم بالخبرة والتطبيق الواقعي، واستفدت منهن بشكل كبير.

انتقلت بعد ذلك إلى غزة، إلى مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (أ)، وعلّمت الصفين السابع والثامن، فوجدت المتعة الكبيرة في التعامل مع هذه الفئات العمرية من الطالبات، لأن في داخلهن طاقة كامنة تحتاج إلى من يفجرها ويخرجها، فكن يملكن موهبة التقليد، والتمثيل، والتأليف، وكتابة القصائد العلمية، وكنت أعطيهن المجال وأطلق العنان للعقول، ولكنهن يحتجن إلى المزيد من العمل وإكسابهن الخبرة.

بدأت سنة بعد سنة أتمرس في مهنة التعليم، وعلّمت بعدها الصف التاسع (علوم وتكنولوجيا)، وكنت أستعين بأختي وزوجها بحكم تخصصهما في مادة التكنولوجيا، فزوج أختي مهندس عمارة، وأختي مهندسة مدنية، ليساعداني على التفاني مع الطالبات، وأجيب عن كل الأسئلة، وأوفر لهن المعلومات كافة عما يحيرهن، وجاءت الخبرة مع الوقت، وأصبحت أنفذ دروساً تدريبة لمساعدة زميلاتي الجديدات، لأعطيهن فرصة الانطلاق والاستفادة من خبرات الآخرين.

كنت أتبع نمط توجيه الأقران، فنفذت دروساً في الاستقصاء والدراما، واستطعت، بمساعدة مديرتي، أن أكوّن النادي العلمي في مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (أ). عملنا في مشاريع لتدوير النفايات، وزيارة المؤسسات والوزارات للتعرف على دورها ولتوعية الطالبات، وقمنا برحلات علمية، ثم تواصلنا مع مركز القطان للطفل، حيث كنا نزوره أسبوعياً بعد الدوام على مدى عام كامل لمدة ساعتين، وكانت فرحة الطالبات بالزيارات كبيرة، حيث إن ذلك أعطاهن فرصة للانطلاق وصقل الفكر، كما عزز لديهن قيمة القراءة وحب المكتبة والبحث عن المتعة من خلال تطبيق ما نقرأ بشكل عملي، كما مكن الطالبات من الإحساس بالذات، وصقل أفكارهن، حتى أن الطالبات غير المشاركات في الزيارة كن يشعرن بالغيرة من هذه المجموعة، لأنهن يمارسن التعلم بطريقة ممتعة، فأصبحن يتحدثن بلغة مشتركة، ويعملن بروح الفريق، وطلبن مني أن أكرر هذه التجربة في العام القادم. لقد أتاح مركز القطان للطفل فرصة للطالبات لصقل شخصيتهن، ورفع روح البحث واكتشاف الذات لديهن.

إضافة إلى ذلك، اختارتني مديرتي لأشارك مع زميلة لي مشروع «التعلم عبر المشروع» مع مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ما فتح أمامنا آفاقاً جديدة، ورؤية مستقبلية تعود على أنفسنا وطالباتنا بما هو جديد ومفيد، بعيداً عن الروتين والتقليد، وإطلاقاً للتفكير والإبداع.

مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (أ)

جانب من مشاركة المعلمة سوزان كحيل في لقاءات التكون المهني في غزة.

نهاية حلم شجاع

عبير المدهون

أمسكت بقلم يرتعش بين أناملي حنيناً لذكريات نُقشت على جدران الزمن، ذلك القلم الذي اعتاد مرافقتي في كل لحظة من لحظات صفحاتي، كثيراً ما شاركني فرحي، وحزني، وقلقي، وتطلعاتي. راودتني الحيرة، تُرى من أي نقطة سأبدأ حكايتي. وجدت قلمي يستجمع قواه ليبدأ حكاية طفلة صغيرة حملت بين يديها ذكريات مطوية عن وطن ولدت فيه، وعندما كبرت أفاقت على وطن آخر. تلك الطفلة التي كانت تحظى بمحبة مكتنزة من والدها الذي كان سعيداً بها وهي ترتدي ثياب المدرسة لتنطلق لعالم واسع. كان يوصلني بسيارته ليمر بطريق متعرج فوق جبال وعرة لتصل ابنته بسلام لمدرستها التي تقبع فوق الجبل بمدينة النماص السعودية ذات الطبيعة الساحرة.

ما زال قلمي يفتش في ثنايا الذاكرة بحثاً عن تفاصيل تصف مدى سعادتي وأنا أعتلي سلم النجاح، فتنهال عليَّ وعلى والدي عبارات التقدير والثناء من معلماتي ومديرتي.

قضيت في تلك المدرسة أجمل اللحظات، وكنت كثيراً ما أسمع عبارات المدح، فيزيد اعتزازي بنفسي. أنهيت المرحلة الابتدائية في ربوع المملكة العربية السعودية. ولم تخلُ تلك السنوات من قسوة بعض المعلمات على الطالبات الضعيفات، كنت أرقب عن كثب ملامح الخوف على وجوههن، فأسارع لأقدم لهن ما أستطيع فعله لينجون من عقابٍ محتم.

كان يجب على تلك الطفلة الصغيرة أن تغادر منزلها، وتترك ألعابها وتودع مدرستها وزميلاتها. لقد دقت أجراس العودة لأرض الوطن الذي امتلأ صدره بآهات وعذابات أبنائه الذين يرزحون تحت سياط المحتل. لقد كنت في تلك اللحظات مفعمة بإحساس الحنين لأحضان الوطن، والحزن على فراق أحبة في وطن آخر.

انطلقتُ محلقةً في السماء، أنظر من نافذة صغيرة، أرسم أحلامي الكبيرة فواحةً برائحة الأمل، عندما حطت قدماي الأرض اصطدمت بواقعٍ مؤلم. كيف لتلك الصغيرة أن تحلم وهي تفقد شعورها بالأمانٍ في كل شيء من حولها لم تعتد عليه كعصفور حرٍ طليق، وفجأة وجد نفسه في قفص صغير. كيف سيستطيع الشدو!! في وطني الأطفال لا يجدون مكاناً للعب والترفيه، لا يستطيعون الخروج أو التأخر لوقتٍ طويل، لأن المحتل يفرض منعاً للتجول. يقضون أوقاتهم في مطاردة الجيبات العسكرية في الشوارع وبين أزقة المخيم.

قضيت كثيراً من الوقت وأنا أعاني صراعاً في ذاتي، وخوفاً وقلقاً لا يوصفان. استفقت على صوت أمي وهي تقول لي: أسرعي في تجهيز نفسك، لتسجلني في المدرسة. تضاعفت هواجسي وأنا أتساءل هل سأذهب وحدي؟ ماذا لو ضلت قدماي الطريق؟ ذهبتُ مع والدتي وهي تقول لي عليكِ أن تعتادي المشي في هذا الطريق، فكل شيء هنا مختلف.

بدأتُ أول أيام الدراسة في مدرسة بنات الرمال الإعدادية في مدينة غزة. كانت البداية صعبة، شعرت بالغربة، انكمشت داخل مقعد في زاوية الصف، وحثثتُ نفسي على الاندماج مع الطالبات لأتخلص رويداً .. رويداً من هواجس سيطرت على عقل أنهكه التفكير. لم أشعر بأي جذب أو تشويق طيلة الحصص الأربع الأولى، وأصبحت أقارن بين معلماتي في الماضي والحاضر، وبمجرد دخول معلم العلوم الذي شعرت تجاهه بالخجل واستهجنت ذلك قائلة «كيف سيعلمنا أستاذ إنه رجل؟!»، إلا أنني تركت ورائي كل التساؤلات وبدأت أنجذب لطريقته في الشرح، فأسلوبه يختلف تماماً عن الأخرين.

بمرور الأيام أصبحت أتشوق لحصة العلوم، لأنها الحصة الوحيدة التي نقضيها في مكانها الصحيح -إنه مختبر العلوم- نتفاعل بين الأدوات والأنابيب والتجارب العلمية. نطبق بأنفسنا ما يشرحه المعلم، ونتسارع في الإجابة عن أسئلته.

في نهاية الأسبوع، أذهب أنا وصديقاتي لزيارة مكتبة الثقافة والنور لنجمع المعلومات، وننهل من الكتب والمعارف، فتارة نجمع المعلومات العلمية، وتارة أخرى ننقب في روائع الأدب عن نبذة لكاتب أو شاعر ونعرضها في حصتي العلوم واللغة العربية، لتلاقي إعجاب الجميع واستحسانهم. لم أكن أهوى الطرق التقليدية لتلقي المعرفة. وأشعر بمتعة في البحث والتفكير، ودهشة من هول التقدم الذي يطرأ على العالم.

بدأت انجذب بجنون لعلم الفلك، واستعير الكثير من الكتب التي تروي قصصاً حول الأطباق الطائرة والمجرات والحياة على كوكب المريخ ولغز مثلث «برمودا». كان حلمي في ذلك الوقت أن امتلك تلسكوباً لأراقب فيه النجوم والكواكب، ولكني فشلت في تحقيقه. وعند انتقالي للمرحلة الثانوية، كنت محظوظة أيضاً بمعلم مادة الأحياء، حيث لمست فيه ما لم أجده في معلمي المواد العلمية الأخرى. إنها الطريقة التي أتوق لها؛ طريقة البحث والاستكشاف والتطبيق العملي، بعيداً عن رتابة الشرح التقليدي والأسلوب الاعتيادي في نقل المعرفة.

عدت مرة أخرى لمختبر العلوم، حيث نقوم بتشريح بعض الحيوانات وتحنيط كائنات أخرى. وفي إحدى المرات استوقفتني عبارة معلمي وهو يقول لنا «أحب الطالب الذي يسأل بكيف ولماذا، وينتابني الإحباط من الطالب الذي اعتاد أن يسأل ماذا؟». فكرت كثيراً بمعنى عبارته، وبدأت أنتهج في دراستي هذا المبدأ، فانظر للأمور بتعمقٍ وتحليل، وكثيراً ما أرفع يدي لأثير سؤالاً فأرى ملامح التشجيع على وجهه. ولسوء حظي، اضطررت أن أتنازل عن معلمي لأنه لا يدرس الثانوية العامة. ولكن بحثي عن المعرفة لم يتوقف، فتكللت مرحلة الثانوية العامة بنجاح وتفوق بتقدير مرتفع، ارتفع معه سقف طموحاتي وتطلعاتي. اصطدمت حينها بتعنت الأهل ورفض فكرة الدراسة في الخارج. أصبح السفر حينها درباً من الخيال، ولم تُجدِ كل محاولاتي.

كردة فعل تجاه ذلك الإصرار والتعنت، رفضت المنحة الدراسية بكلية التربية، وصممت على الدراسة في كلية الصيدلة بعكس رغبة والدتي. أصبحت الطفلة الصغيرة فتاة جامعية تتطلع باندفاع للأمام. إلا أنني لم أجد ما كنت أحلم به في التحرر من القيود التقليدية في الدراسة والتعلم، كنت أحلم دوماً بمساحة خاصة بي، لاستكشف وأفكر وأطبق وأخطئ وأصوب نفسي بين الأدوات والمركبات والأجهزة والتفاعلات الكيميائية. لكن مختبرات

جانب من مشاركة المعلمة عبير المدهون في لقاءات التكون المهني في غزة .

الجامعة لا تسمح بهذه المساحة من الحرية، كل شيء داخلها بميزان وضوابط، ما أثار في نفسي الخمول.

مع كل صباح يوم جديد أستيقظ فيه على تأنيب والدتي لي، ورفضها القاطع لدراستي، لم أكن أعتقد يوماً أنني سأتورط بمهنة التعليم التي طالما حفزتني والدتي لها. بدأت أدرك أنه من الصعب الاستمرار لخمس سنوات في مثل هذه الأجواء، فقررت بعدها الانصياع لرغبة والدتي لتحويل دراستي لكلية التربية. اجتاحتني ثورة التمرد على الواقع، ورفضت التحويل للكليات العلمية، وبدأت مرحلة جديدة تغير فيها مسار الحلم، اخترت دراسة اللغة الإنجليزية، وأوجدت قناعات جديدة، وأرغمت نفسي على الاقتناع بها. خلقت نوعاً من التحدي لذاتي، لأستطيع السير في طريق الحلم حتى لا تخونني الأقدام.

أنهيت الدراسة بتقدير جيد جداً مرتفع، إلا أن تطلعاتي لم ترتفع هذه المرة كسابقاتها. بمجرد تخرجي انطلقت لتحقيق حلم آخر، بعيداً عن مد وجزر الدراسة، في تكوين أسرة تنعم بالسعادة ويظللها الحب والتفاهم. وباستقبالي مولودتي الصغيرة توالت فرحة الحصول على الوظيفة.

استجمعت قوتي لمواجهة المسؤوليات الجديدة. فخلال بداية تعييني تنقلت من مدرسة إلى أخرى، ما بين الذكور والإناث، فوجدت فوارق كثيرة. أسلوب تدريس الإناث لا ينسجم مع الذكور، إنها بالنسبة لي مرحلة جديدة للتحدي، وبخاصة في مدرسة سيئة السمعة تحصيلياً وسلوكياً.

بدأت مرحلة مضاعفة الجهد في ذكور بيت حانون الابتدائية. كيف يمكن أن تلتزم بمنهاج معقد لطلاب لا يمتلكون أي معرفة بنطق الحروف وأساسيات الكتابة. تبلورت لدي حينها فكرة تحييد الكتاب المدرسي تمهيداً لمرحلة شاقة من البناء والتأسيس. لم ترق فكرتي لمدير المدرسة معلناً تذمره على عدم اكتراثي برأيه. أخذت على عاتقي الشروع بالعمل وتحمل الضغوطات كافة من حولي، ليس من السهل أن تطرح الأرض ثماراً دونما تعب أو جهد! فحرث الأرض وزراعتها بحاجة لوقت وصبر.

انتهت السنة الدراسية بتغيير جذري لكثير من الطلاب الذين أصبحوا قادرين على القراءة والكتابة واكتساب مهارات لغة ليست بلغتهم، فكانت النتائج مرضية. غمرتني مشاعر الفرح بنجاح كان في كل لحظة على حافة الهاوية بسبب قيود وأنظمة تعليمية بالية. استمر عملي فيها ثلاث سنوات، قررت بعدها خوض مغامرة جديدة، كوني أهوى المغامرات، وتأهلت لتدريس مادة جديدة انهالت عليها ردود الفعل ما بين مستنكر ومعارض. إلا أنني اتخذت قراراً وطرقت باباً جديداً لتدريس مادة حقوق الإنسان، لأُعلم الأطفال ثقافة الحوار والتقبل لا الرفض والتعصب، ولأزرع فيهم قيم الاحترام والتقدير.

الآن أصبح أمامي تحدٍ أكبر وأعظم، فحلمي أن نرقى لمجتمع تسوده الإنسانية، حتى لا تمزقه براثن الجهل والعصبية، حلمي أن يتمكن الطفل من تحقيق حلمه، لا أن يبيعه على أرصفة الطرقات، أن يتمسك بحقوقه حتى لا تزل قدماه في وحلٍ بغيض. حينها سيكتمل نجاحي لأُهديه لأطفال فلسطين.

مدرسة بنات غزة الإعدادية (ب)

جانب من مشاركة المعلمة عبير المدهون في لقاءات التكون المهني في غزة .

حكايتي والتعليم:
قصة تبدو عادية .. ولكن!

كوثر النيرب

لا أدري لماذا خطرت ببالي أبيات من قصيدة الشاعر الإسباني لوركا (قصيدة الوردة): «لم تكن الوردة تبحث عن الوردة .. جامدة عبر السماء .. كانت تبحث عن شيء آخر». لا أعرف إن كانت مهنة التعليم هي التي اختارتني أم أنا التي اخترتها، ولكن كنت أبحث عن شيء آخر.

نشأت في أسرة أنا الكبيرة بين خمسة من الأبناء، كان لي نصيب الأسد من التدليل والاهتمام. كانت أمي غير متعلمة، وأبي لا أعرف سوى أنه كان يصمم على توقيع اسمه فقط على الرغم من أنه لا يعرف القراءة والكتابة، فخره الدائم بتفوقي منحني الثقة بالنفس والمسؤولية؛ مسؤولية أن أدخل دائماً الفرح إلى قلبه وقلب أسرتي، وبخاصة أمي وجدتي وجدي، ولا أنسى عمي؛ فهو كان مدرساً في ليبيا، وفي الإجازة الصيفية كان يجهّز أبياتاً من الشعر وآيات من القرآن الكريم لتعليمي قواعد اللغة والأدب.

كانت وتداً للبيت، هكذا كنت أرى جدتي، تحكي القصة، تغني أشعاراً، بطريقة كنت أحبها وأذكرها إلى الآن، اشتم رائحة ثوبها حتى هذه اللحظة تعبق في أنفي، عندما كنت أنام بجوارها أو أهرب باحثاً عن ملجأ من غضب أمي.

كانت وتداً لبيتنا بكل معنى الكلمة، ومن هنا كان هناك حبل سري يربطني بها، يقوي ثقتي بنفسي، ويجعلني دائماً متفوقة في تعليمي.

أنهيت دراستي الابتدائية بتفوق كعادتي، انتقلت إلى المرحلة الإعدادية، وكنت دائماً أنال الثقة والاهتمام ممن حولي، كنت دائماً عندما يسألني أحد ماذا ستكونين في المستقبل؟ كنت أجيب: أمنيتي أن أكون مضيفة طيران، لا أدري لماذا هذه الأمنية؟ واستمرت هذه الأمنية تراود خيالي حتى أنني كنت أتخيل أنني أسافر عبر العالم. ومن الأمور المضحكة الآن أنني أخاف ركوب الطائرة.

نعود إلى أمنياتي، انتهيت من دراسة الشهادة الإعدادية وطبعا بتفوق. وها قد وصل قطاري التعليمي إلى المرحلة الثانوية، وهنا كان التحول في أمنياتي، ربما كلمة صغيرة تفعل فعلها في جعلك تعزف لحناً آخر لحياتك لم تكن تتصور أن تعزفه، وهكذا كان. كان أستاذي في اللغة العربية في الصف الأول ثانوي هو من جعل من فكرة التعليم بعد ذلك فكرة رائعة مؤجلة. نعم، فعلى الرغم من أنه كفيف، وكنت دائماً أتذكر طه حسين عندما أراه فعلاً، كان يحمل روحاً شفافة وإحساساً إنسانياً، جعل من مادة اللغة العربية عالماً آسراً، ومن هنا بدأت موهبتي في الكتابة الإبداعية تشق طريقها، وبتشجيع منه، حيث كان عندما يستمع لما أكتبه في موضوع الإنشاء كان يقول، وما زالت كلماته في أذني حتى الآن: استمري، سيكون لك مستقبل، اقرئي كثيراً يا بنيتي. من هنا بدأت الكتابة، وبدأت أمنياتي تتبدل، وأصبحت أتمنى أن أدرس الصحافة والإعلام، لكن عندما كنت أذكر ذلك أمام أمي وجدتي آنذاك تضحكان، ولا تقولان شيئاً، وحده والدي الذي كان مدمن سياسة ومتابعة أخبار، كان يبتسم ويقول: ومالو بنشوف.

بدأت الكتابة وبدأت مقالاتي وأشعاري تنشر لي في جريدة الأيام، وأنا فرحة جداً بموهبتي، وهكذا قررت الالتحاق بالقسم الأدبي على الرغم من تفوقي في المواد العلمية.

بداية البداية

انتهت مرحلة الثانوية العامة بتفوقي وحصولي عل معدل يؤهلني للالتحاق بكلية مجتمع رام الله، وهي كانت –آنذاك– الكلية التي يلتحق بها أبناء اللاجئين المتفوقين مجاناً. أما جامعات الضفة، فلم تكن إلا للمتفوقين الميسورين، وهكذا التحقت بكلية مجتمع الطيرة، ولكن على وعد من الأهل بالالتحاق بجامعة بيرزيت بعد ذلك، لأن أمنيتي كانت أن ألتحق بجامعة بيرزيت لدراسة الصحافة والإعلام. أنهيت السنة الدراسية الأولى تخصص لغة إنجليزية بمعدل جيد،

ولم أكن أهتم كثيراً لدراستي، لأن نظري كان يتجه إلى هناك، إلى بيرزيت. فعلاً في السنة الثانية من دراستي تقدمت لامتحان قبول في بيرزيت وقبلت، ولكن صدمت عندما قال لي والدي خسارة انتهيت من سنة ولم يتبقَّ إلا سنة فقط، وبعدها تحصلين على وظيفة وتكملين الجامعة. كانت صدمة كبيرة، تجاوزتها بالأصدقاء وبأساتذتي في كلية المجتمع، وقد أقنعوني بكلام الأهل، وما شاء الله كان. انتخبت عضواً في مجلس الطلبة، ناضلت ورفضت الامتحان الشامل، وضاعت سنة دراسية بسبب عنادي، وبعد ذلك بعام انتهيت من الشامل.

نظراً لضياع سنة بسبب عدم تقدمي للامتحان الشامل، لم أتوظف بسرعة، ولكن عملت على نظام اليومي سنة كاملة. كنت أسكن رفح، ولكني تقريباً عملت في مدن كثيرة في القطاع: جباليا، بيت حانون، القرارة، معن، بني سهيلة، وهكذا كان لهذا التنوع في هذه السنة دور كبير في منحي الصبر والمثابرة والتكيف، إذ أنني تعاملت مع فئات كثيرة ومتنوعة من الطلاب.

الوظيفة وصدمة الواقع

جاء تثبيتي في مدرسة من أروع مدارس رفح طلاباً وإدارةً، وكانت البداية الحقيقية، ولكنها بداية كانت جد صعبة، إذ أنني لم أتعين في تخصصي، وهو اللغة الإنجليزية، إذ آنذاك كانت اللغة الإنجليزية فقط من الصف الخامس، ومن هنا لم يكن إلا معلمة واحدة للغة الإنجليزية في المدرسة، فما العمل؟ لا يوجد فائض إلا تخصص مرحلة دنيا الصف الأول، يا الهي الصف الأول! وبدأت الأسئلة تتصارع داخلي: كيف سأتعامل مع هؤلاء الصغار؟ هل سيتقبلونني؟ من أين أبدأ ولكن، للأمانة، لم تتركني المديرة في تخبطي هذا، بل أخذت بيدي في حضورها وفي تدريبها لي.

لماذا لا أستغل موهبتي في الكتابة من أجل الكتابة لهؤلاء الصغار، لم أكن أكتب للصغار أبداً، إلى أن عملت معلمة للصف الأول، وهكذا كنت أشرح درسي وأحفظ الطلاب نشيداً من تأليفي على الدرس حتى في الرياضيات، والتربية الدينية والوطنية.

استمريت في تدريس الصف الأول مدة خمس سنوات كاملة، كانت تجربة رائعة، ولكن ظلت أحلامي تطاردني، حلمي في دراسة الصحافة والإعلام .. الحلم المؤجل، ولكن حلمي في أن أعلم تخصصي ظل هاجساً أنتظر الفرصة المناسبة حتى يتحقق.

عناد وتصميم

جاءت الفرصة، أصبح هناك فراغ في إحدى المدارس وتحتاج المدرسة لتخصصي (اللغة الإنجليزية)، وجاء الرد المفزع من الموجهة، لا يمكن أن تمارسي تخصص غير تخصص الصف الأول، وكعادتها كانت دائماً تقول لي كلمتها التي لن أنساها أبداً (خلقت لأول)، أنت أول من استخدم الأناشيد، أنت أول من استعمل بيت الدمى ... ولكن تخصصي، أريد أن أخوض تجربة تدريس اللغة الإنجليزية، وهكذا بعد مشاحنات وغضب منها رحمها الله وافقت، وهنا لا يسعني في هذا المجال إلا أن أترحم عليها لأنها فعلاً كانت مثالاً رائعاً للموجه والمدرب الإنسان.

فرحة التخصص واستمرار الحلم

ومنذ تلك اللحظة وأنا أعلم اللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من تميزي وبراعتي في تدريس الصف الأول، فإن تدريس اللغة الإنجليزية كان مغايراً ومختلفاً وتمتعت بتجربتي، وكتبت الأناشيد أيضاً باللغة الإنجليزية، وكان للدمى أيضاً اهتمام خاص عندي، حتى كتابة هذه القصة، وقد أديت دروساً توضيحية كثيرة، ولكن الدرس الأكثر تأثيراً كان درساً باللغة الإنجليزية للصف الخامس مع الموجه الدكتور محمد أبو ملوح، وكان تقريباً أول استخدام للدمى في التعليم، وكانت أناشيد من تأليفي، الآن تبقى أمنيتي في إخراج مخطوط ديواني (أناشيد أطفال).

أشعر بالفخر وأنا أتواصل مع طلابي ممن كبروا وأصبحوا أمهات وآباء، ومنهم من أصبحوا زملاء لنا في مهنة التعليم، أشعر بالفخر عندما جاءت ابنتي وهي تحضنني وتقول: "ماما اليوم سألوا طالبة في مدرستنا، من المعلمة التي أثرت في حياتك ولن تنسيها أبداً، ذكرت الطالبة اسمك يا ماما، وعندما سألوها: لماذا؟ قالت الطالبة عنك: إنها لم تكن معلمة فقط، بل كانت أماً، كانت إنسانة تحترم آراءنا في كل شيء حتى في أشعارها.

هذه قصتي مع التعليم، هي قصة تبدو عادية، ولكن في تفاصيلها الدقيقة هي غير عادية، وهنا أذكر حديث الوزير الأول الياباني عن سر تقدم بلاده رد ذلك للمعلم، وقال: أعطيناه -أي المعلم- راتب وزير واحترام السفير. أمنية: لا نريد راتب الوزير، ولكن فعلاً نريد احترام السفير.

مدرسة غزة الابتدائية المشتركة (د)

جانب من مشاركة المعلمة كوثر النيرب في لقاءات التكون المهني في غزة.

رحلتي نحو التعليم: من كره إلى حب!

رشا مروان علي

سوف أبدأ حكايتي مع التعليم منذ صغري، أو منذ بداية دخولي المدرسة؛ أي من الصف الأول الأساسي، حين قام والدي بعمل المستحيل حتى أدخل الصف الأول ولا أتأخر عن المدرسة، وذلك بسبب يوم واحد فقط في تاريخ ميلادي كان سيؤخرني سنة كاملة عن المدرسة، ولكن في النهاية نجح الأمر ودخلت المدرسة.

أنا أصغر طالبات الصف سناً، كنت دائماً ما أكون هادئة خجولة مركزة مع مدرستي، لا يستطيع أحد أن يشتت تركيزي سوى 3 طالبات كن معي في الصف؛ واحدة منهن والدتها معلمة في المدرسة، أما الاثنتان فكانتا لهما أقارب معلمات في المدرسة نفسها، وهذا الشيء كان يعطيهن الحق بعمل كل شيء في الصف دون خوف، فقد كن المميزات دائماً، وكل النشاطات والتعزيزات تعطى لهن، حتى وإن لم يكن يصلحن لذلك.

تلك كانت مشكلتي طوال المرحلة الأساسية، حتى أنني كنت أعود إلى البيت وانا أبكي لأمي ... وبخاصة أنني كنت الوحيدة في العائلة، إذ لم يكن هناك أحفاد غيري، فقد كنت المدللة عند الجميع، ولم أتعود على الإهمال، أو أن أحداً يأخذ كل الأدوار مني داخل الصف، فقد كانت أمي متفرغة لي، وجعلتني أدخل المدرسة وأنا أقرأ بطريقة ممتازة، ولا أنسى عندما كانت تعطيني الجريدة لكي أقراها لها قبل دخولي الصف الأول، وكنت أحسب أيضاً بسرعة، ومدرَّبة على الجمع والطرح كثيراً.

كنت أحس بنفسي أنني أفضل من زميلاتي كثيراً، فقد كانت علاماتي ما بين 85 – 92، ولكن لم أكن أعرف لماذا علاماتهن أفضل مني، لأنهن، في الحقيقة، لا يستحققن هذه العلامات أبداً.

ولا أنسى حتى هذه اللحظة يوم تسميع جدول الضرب، فلقد هددتنا معلمة الرياضيات إذا لم نحضر للمدرسة ونحن حافظات جدول الضرب، فسوف تعاقبنا عقاباً شديداً. ذهبت في اليوم التالي وأنا واثقة من قدرتي على الإجابة عن أي سؤال، وعندما بدأنا بالتسميع، أخطأت جميع الطالبات أخطاء كثيرة، إلا حين جاء دوري، فقد وقفت ولم أخطئ بأي إجابة، وعندما انتهيت، لم تقل لي ولا أي كلمة غير أنك "شطورة يا رشا، وبكرة رح نرجع نعيد التسميع كمان مرة"، ولكن هذا ما لم أكن انتظره منها، فقد كنت أنتظر الكثير من المدح، فلم ألبث حتى امتلأت عيناي بالدموع، وأصبحت من هنا أكره الرياضيات، ومعلمة الرياضيات التي كانت تنحاز إلى بعض الطالبات، وأصبحت أكره شيئاً اسمه معلمة وتعليم، وعندما كان يسألني أي شخص ماذا أريد أن أصبح عندما أكبر، كنت أول شيء أصرف النظر عن المعلمة، لأنني كنت أكرهها، كنت دائما ما أقول طبيبة.

عند انتهائي من الصف السادس، انتقلنا إلى مدرسة أخرى في البلدة، لأن مدرستنا كانت فقط للصف السادس، فانتقلنا إلى مدرسة مختلطة، وكنت سعيدة لأنني سوف أتخلص من عقدتي بوجود 3 طالبات ليس لهن معلمون أقرباء ... فعند بدء المرحلة الدراسية الجديدة، والتعرف على المعلمين، اكتشفت أني أحب تدريس المعلمين أكثر، وحتى أني أحببتهم أكثر من معلماتي، فلا يوجد عندهم شيء اسمه تحيز، أو ابن أستاذ، فكانوا معلمين رائعين فعلاً. ولا أنسى معلم اللغة الإنجليزية؛ فذات مرة عندما بدأ يشرح الدرس، وكنت أسابقه بكل كلمة يريد أن يقولها في درس في القواعد، طلب مني أن أقف مكانه، وأشرح الدرس، وفعلاً قمت مسرعة وشرحت الدرس كاملاً دون أن يقاطعني بكلمة، وحين انتهيت وقف وصفق لي، وقال لي: إنك طالبة رائعة، من درَّسك هكذا؟ وفي الحقيقة كانت زوجة عمي معلمة لغة إنجليزية، وكانت هي من لها الفضل في تفوقي دائماً بهذه المادة.

قضيت في هذه المدرسة من الصف السابع حتى الصف العاشر وأنا سعيدة، وأحصل على علامات عالية ... ولكن هنا نظرتي للرياضيات بدأت تتغير، عندما كانت معلمتي في المدرسة المختلطة رائعة في الشرح والأسلوب، لكنها كانت عصبية بعض الشيء، ولكن يكفيني أنها كانت تحبنا بصدق وكأننا أبناؤها، ولكن اكتشفنا أنها كانت مريضة بورم في رأسها، وبدأت تتعب كثيراً، وتأخذ إجازات، حتى أنها لم تلبث طويلاً إلى أن فارقت الحياة. لقد حزنت عليها كثيراً، وبخاصة أنها هي من بدأت تغيّر من كرهي للرياضيات إلى الأفضل. وجاءت بعدها معلمة جديدة صغيرة السن، كانت مميزة فعلاً في الرياضيات، وأصبحت معها أحصل على علامات عالية، على عكس ما كنت عليه في المرحلة الأساسية، ومن هنا أيقنت أن للمعلم دوراً وأثراً كبيرين على الطالب، وتحصيله، وحبه للمادة.

عندما انتهيت من الصف العاشر، انتقلنا إلى الدراسة بالبلدة المجاورة، ودخلت الصف الحادي عشر العلمي، وكلي طموح للثانوية العامة، ولقد أحببت المدرسة الجديدة بكل ما فيها، وكانت دائماً معنوياتي عالية، وذلك بسبب الهيئة التدريسية الرائعة، فجميعهم كانوا أساتذة لهم خبرة وافرة بهذه المرحلة، وكانوا يمدوننا بالدعم والقوة والثقة دائماً. وقد انتهيت من المرحلة الثانوية بتحصيل عالٍ، صحيح أنه لم يكن يؤهلني لكلية الطب كما كنت أطمح، ولكنه أهلني لأدخل كلية العلوم، وكنت أريد أن أدخل مجال التحاليل الطبية، فأنا أحب مجال الطب، وإن لم أقبل في كلية الطب، فلدي بديل هو تخصص التحاليل الطبية. وفعلاً، قبلت بكلية العلوم – فرع التحاليل، لكن والدي رفض رفضاً قاطعاً أن أدخل هذا المجال، لأنه يرى أنه غير مناسب لي، فهو لا يرى المناسب إلا معلمة، ولكنني لم أكن أحب هذا المجال أبداً، إلا أنه أصر على ذلك، وبخاصة على تخصص الرياضيات، فلم أجد أمامي خياراً سوى أن أتخصص في الرياضيات.

عندما أنهيت الفصل الأول، كانت مواد الرياضيات بسيطة وسهلة، ولكن مع بداية الفصل الثاني بدأت أرى أن الرياضيات الذي أخذته في الجامعة لا يمت للرياضيات الذي درسته، فلم أعد أحب هذه المواد، ولا أطيقها، لأن الرياضيات أساساً ليست المفضلة لدي، فعدت إلى والدي وطلبت منه التحويل عن الرياضيات لأدرس الأحياء، ولكن كان لديه معارف بمديرية التربية وأصحاب كثر، وكان واضحاً لي أنهم هم من كانوا ينصحونه بتخصصي، حتى آخر نصيحة أحضرها لي أن أحول تخصصي إلى أساليب تدريس العلوم، لأن فرص العمل فيه أفضل (معلمة) وأسرع للتوظيف.

حاولت أن أرفض وأقاوم، ولكني في النهاية استسلمت ودخلت هذا التخصص، نوعاً ما أحببته مع الوقت، وأنهيت دراستي في الجامعة بتقدير جيد جداً. تزوجت بعد التخرج وانتقلت للعيش في مدينة رام الله مع زوجي بسبب وظيفته، وهناك قدمت لمديرية التربية والتعليم، وفعلاً لم ألبث حتى تم طلبي للعمل بديلة في مدرسة صفّا وعملت لفترة شهرين.

لم أحب فكرة البديل كثيراً، فعندما أنهيت الشهرين وعدت إلى البيت طلبوني مرة أخرى، ولكني رفضت العودة بديلة، فقلت لها عندما يأتي دوري في التوظيف أبلغيني، لأني لا أريد أن أكون بديلة ... ولكنها ردت علي بعنف وقالت لي: إن لم تعملي بديلة لن يأتي دورك في التعيين.

جانب من مشاركة المعلمة رشا علي في لقاءات التكون المهني في منتدى المعلمين في نعلين.

قلت لها: لا يهم .. فلم أكن مستعجلة أصلاً على التعيين أساساً، ولم أكن أحب فكرة التدريس، أو فكرة كوني معلمة من صغري.

جربت أن أقدم لوظائف ثانية غير التدريس، ولكن زوجي كان أيضاً لديه نفس فكرة والدي، بأن مهنة التدريس أفضل لي ... فلم أوفق بمحاولة تغيير فكرة الوظيفة بأن تكون غير معلمة. ذهبت مرة لأقدم طلب توظيف في مكتب الوكالة، فلم يمضِ أسبوع على تقديم الطلب حتى طلبوا مني أن أعمل معهم بعقد حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني، وفعلاً قبلت، وبخاصة أن المكان قريب، فقد كان في مدينة رام الله. كانت بداية صعبة بالنسبة لي بسبب الأعداد الكبيرة التي كانت داخل الصف، والتي تصل إلى أكثر من 50 طالباً، ولكني مع الوقت اعتدت على ذلك، وأصبحت انخرط بمهنة التعليم وأتقبلها نوعاً ما، حتى أنني أذكر وقتها أنني شاركت في ورشة عمل لمعلمي العلوم نظمها مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، حيث كانت هذه أولى الدورات التي آخذها. لقد أحببتها كثيراً، وبخاصة أنها كانت ورشة عمل، حيث كانت عملية وليست نظرية فقط.

في نهاية الفصل الثاني، تقدمت إلى امتحان التوظيف، وكان يعقد لأول مرة، وحصلت على تقدير جيد جداً، ولم ألبث كثيراً حيث تم مع ابتداء العام الدراسي الجديد إبلاغي بأن اسمي موجود على الجريدة من بين الأسماء التي تم تعيينها هذه السنة، وعندما رجعت إلى التربية، قالوا لي إنهم حاولوا الاتصال بي كثيراً، ولكن لم ينفع، فأنا وقتها تذكرت أني غيرت رقمي، لكن مع كل الصعوبات التي واجهتهم للوصول إلي، لم يكن أمامهم خيار سوى إبلاغي عن طريق الجريدة، وكان تعييني في بلدة جلجليا ورنتيس نصف مركز، وكنت أدرّس المرحلة الوسطى ما بين الصفين الخامس والسابع.

كانت البلدتان بعيدتين كثيراً عن رام الله، ولقد تغلبت كثيراً في مواصلاتي، حتى عندما أتى مشرفي قال لي، إني سوف أنتقل إلى مكان أقرب السنة القادمة، وأتت السنة القادمة ولم يتغير شيء، حتى جاء المشرف نفسه في السنة الثانية وقال لي: "أنت ما زلت هنا، يجب أن أقوم بنقلك"، وفعلاً في السنة الثالثة جاءني كتاب النقل لمدرسة بنات دورا القرع، وقد سلموني الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبي لتدريسهما مادة الإدارة، والصف السابع مادة الرياضيات، لم أعترض، ولكن بيني وبين نفسي قلت: "وما علاقتي أنا بمادة الإدارة؟"، لكني مدركة أن هذا الشيء وارد في المدارس بأن يدرّس المعلم غير تخصصه، وقلت لنفسي إني سوف أقدر على هذا ... وفعلاً كنت أحضّر في البيت المادة جيداً، وأذهب إلى المدرسة وأشرح المادة دون الرجوع إلى الكتاب.

بقيت على هذا النحو لمدة 3 أسابيع. أحبتي الطالبات كثيراً، وقد كنت أحس بأنهن أكبر مني حجماً وأطول مني، ولكن هذا لم يزدني إلا قرباً منهن، على الرغم من أنني لم أكن مرتاحة كثيراً لأن المدرسة ما زالت مشوشة، والتقسيمات للمعلمات غير جاهزة، وبعد أن أنهوا التقسيمات وتوزيعات المعلمات، نتفاجأ بأن هناك معلمة زيادة في المدرسة، وطبعا آخر معلمة تأتي إلى المدرسة هي من تنتقل، وكانت أنا، وإذا بكتاب نقلي يأتي إلى مدرسة بيتين. ذهبت إلى المدرسة وقابلت المديرة، وإذ بها تقول لي إني سوف أدرّس الصف الأول الأساسي، ولكني لم أتقبل الفكرة نهائياً. قلت لها: أنا لا أستطيع أن أدرّس الصف الأول. أحسست أن تدريس الصف الأول يحتاج إلى خبرة وتخصص للمرحلة الابتدائية. حاولتُ جاهدة إقناعي، ولكن دون جدوى، فهذه المرة أنا غير مقتنعة أن أدرس الصف الأول، وبقيت مدة أسبوع في المدرسة وأنا لا أرضى الدخول إلى الصف نهائياً، وبعد أسبوع جاءني كتاب نقل إلى مدرسة جيبيا في بيرزيت، وكنت قد مللت وتعبت من هذا الوضع المرير في مديرية التربية والتعليم، والتنقلات العشوائية دون الربط ما بين التخصص والمادة التي سوف أدرسها.

وصلت إلى جيبيا، ودخلت المدرسة، وقابلت المدير، وقال لي إني سوف أدرّس الصفين الخامس والسادس لمادة العلوم، قبلت طبعاً، وذهبت إلى الصف، واذا بالصفين الخامس والسادس مع بعضهما في الغرفة نفسها، وذلك بسبب قلة أعداد الطلاب في الصف الواحد. ضحكت قليلاً، وقلت: كيف سأعطي الحصة لصفين مختلفين؟

جاءني أحد المعلمين وشرح لي كيف أعطي الحصة للصفين معاً. لم ألبث سوى يومين حتى عادت رحلة النقل المريرة لي، وجاءني كتاب نقل آخر، وإذا بي أكره التعليم، واليوم الذي كنت فيه معلمة، لأن هذه المدرسة الثالثة التي انتقل إليها خلال شهر واحد فقط، تعبت نفسيتي، وكان مدير المدرسة طلب بقائي في المدرسة ولكن التربية قالت لي إن كتاب نقلي إلى مدرسة صفا، وأنت درّست فيها من قبل، وهم يحتاجون إلى تخصص علوم، فخيروني وفعلاً قبلت الذهاب إلى صفا، لأنها أقرب لي، ولأني أعرفها من قبل.

ذهبت إلى مدرسة صفّا وأنا منهكة وتعبة من هذه التنقلات العشوائية التي ما زادتني إلا كرهاً لوظيفة المعلم. دخلت إلى المدرسة وقابلت المديرة، وإذ بها تخبرني بأنني سوف أدرّس الصف الأول. عندما قالت لي هذه الكلمة، أحسست أنه سوف يغمى علي. عدت إلى التربية في اليوم نفسه، وجلست مع المسؤولين وسألتهم كيف تبعثونني إلى مدرسة تريد معلماً للصف الأول، وأنتم تعلمون

بأني لا أريد الصف الأول، ولن أدخل إليه. لكني علمت بعدها أنهم في المدرسة قد بدَّلوا توزيعات المعلمات، وكل معلمة أخذت الصف الذي تريد، وما بقي شاغراً هو الصف الأول ... لقد كنت وقتها وصلت إلى مرحلة سئمت فيها التنقلات والبهدلة من بلدة إلى أخرى .. اتصلت مع مشرفي السابق الذي نقلني، وقلت له إنني لا أستطيع أن أدرّس الصف الأول، ولكنه هدَّأ من روعي، وطلب من مشرف المرحلة الأساسية زيارتي مباشرة، وفعلاً دخل معي إلى الصف، وحضر لي الحصة، وخرج من الصف يمدحني ويشجعني ويعززني كثيراً، حتى بدأت ألين قليلاً، واستمريت في صفّا أدرس الصف الأول الأساسي.

لا أخفي أنني في البداية كنت محبطة وتعبة مما مررت به طوال هذا الشهر، ولكن مع الأيام، بدأت أتعود على هذا الوضع ... ولا أخفي أني شعرت بالراحة في المدرسة كثيراً، وعلاقتي بدأت تتعزز بسرعة مع المعلمات هناك، وبدأت شيئاً فشيئاً أحب هذه المدرسة، وأحب طالباتي في الصف الأول. ومع الأيام بدأت أشعر بالسعادة لوجودي في هذه المدرسة، وأحسست أن كل هذا التعب الذي تعبته حتى وصلت إليها، لعله خير وفائدة لي.

أصبحت أستفيد من معلمات المرحلة الأساسية، وأطلع على خبرة غيري، وأطور نفسي أكثر وأكثر ... كما أن حب طالباتي الصغيرات البريئات لي كان يزيدني دافعاً وحباً لهم أكثر .. فمن هذه المدرسة، بدأت أحس بالتغيير في نظرتي للتعليم ومهنة المعلم، وبدأت أشعر بهذا في داخلي، وبأني لم أعد أكره المدرسة، ولا أكره التعليم، بل على العكس تماماً، لقد أصبحت شخصاً آخر، أبحث عن أي شيء يطورني ويعزز كفاءتي في التعليم، حيث شاركت في دورة في الحاسوب، كي أستطيع أن أقوم بكل ما أحتاجه وحدي، وبشكل مميز، فلا بد أن أتعلم مبادئ الحاسوب بشكل جيد وفعلاً تم ذلك والحمد لله.

بعد وقت قصير، أتيحت لي فرصة المشاركة في دورة لـ "الإيمديست" مدتها سنتان ونصف في أساليب التدريس، وقد استفدت منها كثيرا ... واعتزمت أن أكمل دراستي العليا في أساليب التدريس في جامعة أبو ديس، وفعلاً ذهبت وبدأت المشوار. وخلال الفصل الأول، وجدت صعوبة بترك طفلي الصغير الذي لا يتجاوز عمره عدة شهور، فأكملت الفصل الأول، وأجلت الفصل الثاني حتى يكبر ابني قليلاً، ومن ثم أكمل دراستي العليا ... .

شاركت، بعد ذلك، في ورش عمل نظمها "مركز القطان"، وكانت تجربتي مميزة، حيث تعرفت على أسلوب مختلف في التعليم، وأضفت لنفسي أساليب جديده مميزة، وبخاصة الدراما، والتعلم عبر المشروع، والتكون المهني، فجميعها تفتح المجال لإعداد معلم ذي قدرات وكفايات متعددة، وبالتالي تفتح المجال أمامه للإبداع والتميز وإعداد طلاب مبدعين وفاعلين في المجتمع.

مع مرور الوقت وخوض التجارب العديدة في الحياة، أدركت أن للمعلم دوراً وأثراً كبيرين في تنمية شخصية الطالب وتفوقه وكيفية إعداده للمجتمع، وكيف كنت لا أحب أن أكون معلمة في صغري، وأسباب ذلك، وكيف بدأت تتغير نظرتي للتعليم والمعلمة. ومن تجاربي طبعاً تعلمت كيف أتعامل مع طالباتي، وكيف أحبهن بصدق، وأعدهن للمجتمع طالبات مميزات ومبدعات.

مدرسة بنات صفًا الثانوية

جانب من مشاركة المعلمة رشا علي في لقاءات التكون المهني في منتدى المعلمين في نعلين.

... وما زلت أبحث عن شيء ما!

عمر أحمد خليفة

سؤال لاهثٌ لاهبٌ حاصرني بكل قواه، كأنه لا يريد أن ينفك عني، مختزلاً وراءه حكاية ما، حلماً ما، قصة نفض عنها غبار الزمن الغابر عبر سنين طويلة عمرت بالكدح والتعب والجد والانتظار؛ حكايات المدرسة التي ابتدأت بها طالباً في المرحلة الابتدائية بكل ما فيها من ذكريات وأحلام ومتناقضات حتى المرحلة الثانوية.

تلك السنون تعود إليَّ مرة أخرى، لكي تجتاح خيالي الصغير بذكرياتها الكثيرة حتى يومنا هذا، وبعدها كانت الجامعة التي ارتسمت بها معالم النضج والوعي والمستقبل، ومن على عتباتها ومقاعد الدراسة فيها، كانت الأحلام تتراقص، وتبعث أشياء جميلة تنطلق بسرعة البرق، لتحدد لي معالم مستقبلي، لينطلق السؤال فاتحاً فاهه، وماذا بعد الجامعة؟

وأنا في حيرة من أمري، وموجة من التفكير تغزو مفاصل جسدي، وتسبح في أطراف الخيال، ناثرة حولها الملايين من الأسئلة ... وماذا بعد؟ هل أربع سنوات كفيلة بترجمة شيء ما؟ وما هو هذا الشيء؟

وأنا بين هذه الحيرة والغموض والضبابية القاتلة، سمعت صوتاً من هناك يقول بملء فمه «هناك إعلان وضعته دائرة اللغة العربية على حائط بارز أهم ما فيه، على من يجد في نفسه الرغبة في إجراء مقابلة مع مشرفي اللغة العربية في تربية رام الله، التقدم لامتحان المقابلة، وعلى إثرها يتم قبوله معلماً في مدرسة ما.

استهوتني الفكرة، مع أنني لم أعدّ أحزمتي بعد، ولم يكن لدي الحماس الكافي والرغبة الجامحة للتقدم لهذه الوظيفة، وبخاصة أنني أردت أن ارتاح بعض الشيء من عناء الدراسة، وهناك سبب خفي بأن هذه المهنة لا يأتي إليها أحد إلا من عجز عن الخيارات الأخرى.

ولكن، لماذا لا أرمي الصنارة في تلك المياه الراكدة، لعلني اصطاد شيئاً ما؟ وبعد مد وجزر، وأخذ وعطاء، وجدت نفسي أمام مشرف اللغة العربية ليبدأ الامتحان، بل قل يوم الحساب. كانت المقابلة – آنذاك- بسيطة وساذجة، وأسئلة أقل من المستوى المطلوب ... وما زلت أتذكر ذاك السؤال الذي وجهه إليَّ: ماذا ستفعل لو واجهك طالبٌ مشاغبٌ في غرفة الصف؟ ما هو الدواء الذي ستعده لذاك المرض؟ كم وددت في تلك اللحظة أن تكون صيغة السؤال من ذاك السائل الذي خطه الشيب، وظهرت عليه علامات الخبرة ... ماذا ستفعل لو صادفت طالباً متدني التحصيل عاجزاً عن المشاركة وإبداء الرأي، ولكنه لم يسأل، بل اكتفى بأسئلته الروتينية الرتيبة.

وبعد أيام من المقابلة ... ساقني القدر إلى مقر مديرية التربية والتعليم برام الله، ليخبرني أحدهم، مبارك لقد توظفت، وتستطيع أن تباشر عملك في مدرسة ذكور بدرس الثانوية.

يا الله! سأصبح معلماً، وأخيراً يأتي الحلم زاحفاً على قدميه، معلم كلمة جميلة ودلالاتها أجمل، ولكن أسئلة كثيرة اجتاحتني وحاصرتني كشبحٍ، أنت أصبحت معلماً.

يا الله! كلمة سمعتها كأني سمعت صوتاً شلّ حركة تفكيري، ابتعدت عن المديرية وأحاسيس مبعثرة ومتداخلة تلاحق جسدي المنهك من التفكير ... أخذت مفردة المعلم معي لأرجع بها إلى الوراء بعيداً بعيداً لأصطدم بمشاهد كثيرة عن المعلم أتصوره أعيشه، أركّبه كيفما أشاء ... هل لدي القدرة من العبث بالذاكرة من جديد ونفض الغبار عنها؟ أتخيل المعلم وأنا طالب في المدرسة، لم يكن إلا الضابط الناهي الآمر المتعالي الذي لا يخلو جيب قميصه من أقلام حمراء وزرقاء وضعت بعناية فائقة.

حاولت أن أمحو ذاك المشهد من حياة المعلم ولكني، على الرغم من مرور السنين، لم أستطع، كيف لي أن أمحو ذاك المشهد؟ لأنني بعد أيام سأكون بطله إن لم أكن القصة كلها.

وأنا أعيد ترتيب ذاكرتي المليئة بالثقوب أصلاً، استوطنني مشهد لم يغب ولو لحظة واحدة عن مخيلتي ... إذ وقف معلم اللغة العربية يستعرض دفتر التعبير الخاص بي .... شاهراً سيفه كأنه يستعد لخوض معركة ما ... انظروا إلى هذا الطالب ابن الصف الرابع الابتدائي كيف استهل مقدمة الموضوع بكلمة "لا شك" ... وهذا يدل على مهارته في الكتابة ... من حينها أحببت هذا المدرس الذي شجعني على الكتابة ونمّى هذه المهارة بخيالي الصغير ... من وقتها قررت أن أتخصص اللغة العربية، ولم أنسَ في المرحلة الإعدادية إطراء مدرس التربية الدينية، الذي كان بعد كل امتحان يستعرض الأوراق ليقول بملء فمه: انظروا كيف تبدو إجاباته كاملة وشاملة ... .

مدرستي الجميلة، مدرسة ذكور قبيا بسورها العالي وملعبها الواسع وجمالها الفائق، التي درست فيها كل المراحل الدراسية، وهذا الشيء سهل عليَّ كثيراً، فلم تكن هناك مشكلة في المواصلات أو معيقات أخرى، كنت طالباً مجداً ومجتهداً ومحبوباً من كل المعلمين، أحببت المرحلة الابتدائية ببساطتها وعفويتها وبراءتها، وكم كان يسعدني رائحة الكتب الجديدة التي كانت تحمل سراً خاصاً لم نستطه فك رموزه وأسباب جماله إلا بعد مرور زمن طويل.

جاءني خبر نجاحي بالثانوية العامة كصاعقة أيقظت الكهرباء الساكنة بداخلي، حيث أخبرني صديق لي بأنني حصلت على الدرجة الأولى بتقدير جيد جداً، لم تسعني الفرحة حينذاك ... ولا أعرف لماذا حينها كتمت صوت أمي التي أرادت أن تعبر عن فرحها بنجاح ابنها، وكأنني بهذا التصرف كنت أعد لنجاحات أخرى قادمة أكبر وأعلى قيمة من نجاح التوجيهي.

وبعد أن أفقت من تلك الأحلام والمشاهد، ها أنا اليوم في الخامس والعشرين من شهر آب تسلط الكاميرا عدستها عليّ، لنبدأ التصوير وأول المشهد وأول القصة.

البداية كانت جميلة، واختصر علي مدير المدرسة التعريف بنفسي، حيث بدأ بتعريف المعلمين عليّ كمعلم جديد للغة العربية، حيث تبادلنا السلام والتحية، وتحدثنا عن أمور عديدة تتعلق بالطالب والمدرسة، وكان الحديث ودياً ورائعاً.

وبدأ المدير يسهب في نصائحه إليّ كسيل جارف، أنت معلم جديد، وليس لديك خبرة بالطلبة، فما عليك إلا أن تكون حازماً وضابطاً حتى لا تضيع الحصة بين هرج ومرج. ما كان عليّ إلا أن أخضع وقتها لتلك النصائح التي وجهها لي المدير، علما أنها وجهت لي من قبل الأصدقاء والزملاء وذوي الخبرة، ولسان حالهم يقول: حتى تكون أستاذاً ذا شخصية محترمة، يجب أن تكون تلك العصا الغليظة رفيقة دربك في مشوارك التعليمي. وها أنا اليوم أنهج نهج المعلمين، وأشرب من عين الماء نفسها التي شربوا منها، هل سأعيش الدور نفسه؟ أم أنني سأعزف على مقام مغاير للمقام الرسمي، وأدوزن خارج الدوزان العام؟

يا الله ... ها هو الدفتر الأخضر (دفتر التحضير) يعود مرة أخرى

جانب من مشاركة المعلم عمر خليفة في لقاءات التكون المهني في منتدى المعلمين في نعلين.

إلى الذاكرة، الذي طالما سألت عنه وأنا طالب، ما هو هذا الدفتر الذي يرافق المدرس في كل حصة، كجندي لا ترافقه بندقيته؟

هل سأكون مثل ذاك المعلم الذي يضرب ويصرخ ويصدر الأوامر، ويلعن ويشتم تارة، ويندب حظه تارةً أخرى؟

بدأت هذه النصائح تنسج خيوط قصتي شيئاً فشيئاً في مدرسة ذكور بدرس الثانوية، بعد أيام سيكون هناك طابور من المعلمين والطلبة، وسأقف أنا أمام الطابور ولأول مرة، مع أنني كنت أصطف في الطابور مع الطلبة مستمعاً إلى الإذاعة المدرسية بصوت معلم خشن، وأنا في المراحل الدراسية الثلاث.

أسئلة كثيرة تعود على الطاولة من جديد، وتمارس استفزازها لي، ماذا سأفعل في اليوم الأول؟ ومن أين أبدأ؟ وهل سأنجح في مهمتي هذه؟ أم أنني سأتعثر من أول حصة أقوم بها؟

تعرفت على جدول الحصص الخاص بي، وما زلت أتذكر الكم الهائل من الحصص التي وضعت على كاهلي، وكان عددها ثماني وعشرين حصة، وأنا ما زلت أشق طريقي وسط هذه الألغام، ولكن كوني معلماً جديداً، قبلت بهذا الأمر.

وجدت نفسي، ولأول مرة، أقف أمام الطلبة لأبدأ بالتعريف على نفسي، وقراءة دستوري الجديد الذي يجب على الطلبة اتّباعه. بدأت مدججاً بتعليمات المجتمع، وكأنني أملي ما حفظته من كلمات «الطالب الذي يثير الشغب سيعاقب، وسوف نأخذ بحقه أقصى العقوبة. الفوضى ممنوعة داخل الصف. أشد ما أكره الحديث الجانبي».

وأنا أتلو هذا الدستور، أحسست بأنني لست أنا، لا أعامل الناس هكذا، والطلاب جزء من الناس.

تباً لهذا المجتمع الذي يشربنا أشياء لا نرغب فيها. بدأت هكذا وكانت البداية سيئة، كنت عصبي المزاج إلى حد ما، وبدأت الحصص تزحف إليّ كئيبة متكاسلة، فأنا لا أملك الخبرة وأسلوب التدريس الناجح بعد، فجئت إلى المدرسة دون إعداد مسبق أو دبلوم تربوي.

بدأت السنة الأولى من التدريس وأنا حائر متعثر الخطوات، وما زلت أبحث عن السؤال من أين أبدأ؟ بدأت الضبابية تنقشع يوماً بعد يوم، لتكن السنة الثانية أجمل وأفضل، حيث اتضحت خارطة الطريق، فقمت بعلاقات جيدة مع الطلبة، بعد أن قررت كسر دستوري القديم، وهدم تعليمات المجتمع نحو الطالب والتعليم، بدأت خارطة طريق جديدة بالتعامل مع الطلبة، حتى أكسب ودهم واحترامهم لي، وبدأت الأيام تمر سريعاً، لأجد نفسي واحداً منهم، أشاطرهم أفراحهم وأتراحهم وأعيش أحزانهم.

ولم أنسَ ولن أنسى مشهد استشهاد الطالب "سمير" الذي ترك في نفسي أثراً كبيراً، فقد كان طالباً مؤدباً وخلوقاً، طلب الشهادة فاستحقها.

يا الله! كم كان المنهاج ومازال يعلمنا التقليد والجمود، وقراءة كل حرف بداخله، كم وددت أن يعتمد هذا المنهاج على الابتكار والتجديد، لا على الحفظ والتلقين. ولهذه اللحظة لا أعرف ما الذي يجعلني أعيش بجلباب المعلم التقليدي، أحضر دروسي من أجل تقدير مدير أو مشرف، وواضعاً خطة لا أسير عليها، هي خطة وضعت فقط من أجل ذر الرماد في العيون.

ما زال يشغل تفكيري بعد هذه السنوات، وضع الطالب الأكاديمي، وتطوير المهارات لدية في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي "وما زالت تقض مضجعي الأساليب التربوية التي تعتمد التلقين والتقليد والحفظ بدلاً من الاعتماد على التجديد والابتكار وتطوير الأفكار، من خلال أساليب الدراما في التعلم، والرسم، واستخدام الصور.

وعلى الرغم من هذا وذاك، ما زلت أبحث عن شيء ما، لا أعرف ما هو؟ شيء فوق العادة وخارج المكان والزمان ... ما زلت أبحث عن شيء يبعث الحياة في نفوس الطلبة، وينشئهم على الابتكار والتجديد.

مدرسة ذكور بدرس الثانوية

جانب من مشاركة المعلم عمر خليفة في لقاءات التكون المهني في منتدى المعلمين في نعلين.

التعليم بين الماضي والحاضر

باسم الحاج سعدي

في بداية حياتي أحببت التعليم، وتبلورت أفكاري الأولى حوله خلال وجودي في الأردن، حيث درست في أربع مدارس مختلفة فيها، وكان حالها لا يختلف عن فلسطين، بل يكاد يكون أسوأ ... . كنت صغيراً حينها أتأمل وأنقد حال المعلمين في يأسهم وصعوبة حياتهم، وعدم قدرتهم على التعامل مع تلاميذهم بسلاسة، فقد كانت لغة العصا تحك أجساد الطلاب ليفهموا الدرس، أو يحترموا قوانين المدرسة، ويحققوا نتائج أفضل، ولكن المحصلة النهائية كانت تعباً جسدياً وعقلياً للمعلمين، وضعفاً علمياً وبدنياً لدى الطلاب.

عدت مع أسرتي إلى فلسطين، وكنا نعيش في قرية صغيرة، تحيطها 4 قرى، وكان والدي قد عمل سابقاً معلماً في بعضها، وهنا بدأت القصة ... وجدت الاحترام غير المتناهي للمعلم القديم، وتقدير الكبار والصغار له، حتى لو كنت قد علمته قبل أعوام بعيدة، وبدأت فكرة أن أصبح معلماً تتبلور في ذهني ... مهنة جميلة مريحة، تبقيك فوق احترام الجميع، وتجعلك مبدعاً وصانعاً للعقول النيرة التي قد تصنع التاريخ يوماً ما. كنت أحب الخروج مع والدي لأنظر كيف يتعامل الناس معه، وكيف يحترمونه ويستضيفونه رغماً عنه ليعبروا له عن احترامهم وتقديرهم كونه معلماً قديماً كان ولا يزال يخرّج الأجيال، وقد عاد إلى بلاده ليمارس مهنة التعليم بعد انقطاعه عنها خمسة عشر عاماً، وهنا بدأت المقارنات بين ما كانت عليه حال المدارس، وما آلت إليه اليوم.

رجل كبير السن يدخل صفه، تبقى هيبته وقيمته من دون المعلمين محفوظة بين طلابه، وأنا قاربت على دخول الجامعة، أتطلع لأصبح مثله، أخرّج الأجيال جيلاً بعد جيل، وفي طريقي أنظر إلى المساوئ والسلبيات التي يقع فيها معلمونا، وأقول في نفسي لن أقع في هذا الخطأ، ولن أفعل مثل هذا، وسوف أقوم بفعل هذا ... .

وفي الوقت نفسه باشرت في اختيار تخصصي وشهادتي التي أحصل عليها اليوم، لأني كنت أحب الطبيعة وأتأملها كل يوم، وما ساعدني أني أسكن في الريف، حيث الخضرة، ونقاء الهواء، والمساحات التي بالإمكان أن أبقى أعواماً أتأملها دون كلل أو ملل.

اخترت الجغرافيا كتخصص أحبه جداً، وكنت أسأل المعلمين القدماء عنه دائماً، وكيف يمكن أن أصل إلى مثل هذا التخصص، ودخلت الجامعة، وتخرجت وأنا أنتقد هذا المعلم وذاك، أو سأصبح مثل هذا المعلم، وأبحث عن وسائل وأساليب جديدة للتعليم أحملها في جعبتي لأقدمها إلى طلابي في المستقبل، ومن هنا بدأت الصدمة ... في لحظة ذهابي إلى التربية والتعليم، لأقدم طلب وظيفة معلم،

جانب من مشاركة المعلم باسم سعدي في فعاليات إحياء يوم الأرض في منتدى المعلمين في نعلين.

فوجئت برفضهم طلبي، لأني كنت لا أحمل الهوية الفلسطينية، والسبب أن أبي قد فقدها عند نزوحه إلى الأردن.

وبعد المعاناة الطويلة التي تجاوزت عدة أشهر وأنا أتنقل من مكتب إلى آخر، بدأت طاقتي تنفد، إلى أن جاء الفرج. قلت في نفسي، سأتوجه إلى وزير التربية والتعليم مباشرة أشكو همي وظرفي له، وبالفعل نجح الأمر، وقام بالاتصال الفوري بمديرية التربية، وفي الصباح وجدتهم ينتظروني، وقاموا بتسجيلي على الفور، لأتقدم لامتحان التوظيف ولذي حصلت فيه على ترتيب الأول، لأنال الوظيفة، ومن هنا بدأت التدريس.

دخلت المدرسة لأجد مديرها الكهل على مقعده وهو يناظرني ويكلمني كأني في غرفة التحقيق، وبدأ بجمع الكتب وبرنامج الحصص الذي باشرت بشغف في تنفيذه، والذي طالما كنت أحلم به وكنت أقدم اكثر ما أستطيع في استخدام ما كنت أعتزم فعله في استخدام الوسائل الحديثة، التي عملت على بنائها طول الفترة السابقة. وكوني حاصل على دبلوم عال في الإرشاد التربوي، وجغرافيا وعلوم سياسية، وحالياً ماجستير جغرافيا، عوضاً عن الدورات في علم النفس التربوي، فإن هذا كله لم يكن له أهمية لدى مدير المدرسة، فكل حصة كان يدخل وينتقد ويرفض كل ما أقوم به، على الرغم من حصولي على احترام الطلاب جميعهم، ومفاضلتهم لي، لأني كنت المتنفس الوحيد الذي يفرغون فيه كبتهم، والظلم الذي يقع عليهم، حيث كانت المدرسة تعاني الكثير من الكراهية بين الطلاب ومعلميهم والإدارة، فوجدت نفسي أقف على الخط الفاصل بين المعركة، الطلاب من جهة، والمعلمون من جهة أخرى. في الاجتماعات الدورية للمعلمين، كنت أطلب وأنصح بعمل خطط علاجية، لكنها غالباً ما تلاقي الرفض من قبل المعلمين، وجملتهم المشهورة «إنهم لا يستحقون!».

لماذا؟ هل فعلاً لا يستحقون، هذا السؤال راودني في بدايتها إلى أن اكتشفت أن المعلم لا يريد أن يُتعب نفسه، ويدخل الحصة ليعطي الدرس فقط، وهل فهم الطالب أم لم يفهم ليست مشكلته، بل الطالب هو المسؤول فقط، ولا ينظر المعلم إلى نفسه، بل يسقط السبب على غيره.

في نهاية العام، بعدما انتابني الكثير من الإحباط والتعب من هذه المعركة، أقدمت على طلب انتقال إلى مدرسة أخرى، وها أنا في مدرستين، كانت المسافة بعيدة جداً لأصلهما، ولكن قلت في نفسي لن يشكل البعد مشكلة أمام الرسالة التي أنوي تقديمها، ولكني كنت على خطأ، لأن الجهد الذي أبذله تضاعف، فقد كنت معلماً لثمانمائة طالب، ينقسمون إلى مدرستين، وكنت أعلم مواد متنوعة، لأني لم أكن أعلم أن معلم الجغرافيا في مدارسنا يجب أن يعلم مواد التربية المدنية، والتربية الوطنية، والتاريخ، والجغرافيا، والقضايا المعاصرة، والإدارة، والاقتصاد، كلها موزعة على 25 حصة، لأكون معلماً لـ 18 مادة مقسمة على المدرستين، كيف لي أن أبدع وأن أحقق هدفي؟ كيف لي أن أبقى على قيد الحياة؟ ... ليس هذا فحسب، فكل صباح أصل المدرسة لأجد المعلمين القدماء يشكون ويبكون وينتقدون، وينصحونني بترك التعليم والبحث عن وظيفة أخرى، أصبحوا يهدمون البيت الذي بنيته حجراً حجراً، إلى أن دمروا كل الطموح والأمل الذي كنت أتطلع إلى تحقيقه، ويأتي المشرف التربوي ينتقدك، ويظهر الأشياء السلبية فيك، دون أن يعزز فيك الجوانب الإيجابية، والتربية والتعليم لا تعير اهتماماً، ومديرك الكهل ينظر إلى نفسه كيف كان، ويريدك أن تكون وريثه الشرعي في أسلوبه القديم، وما زلت في حيرة وتعب بين الماضي والحاضر، كيف لي أن أغير عقولاً قديمة أكل عليها الدهر وشرب، أم يجب أن أصبح مثلهم غير مُبالٍ، أقدم المطلوب مني بالعصا، لا أن أنزل إلى مستوى الطالب، وأكون المعلم المتواضع الذي إذا أحبك الطالب أحب المدرسة واحترمها طوال حياته، ... وهذا هو الماضي.

مدرسة ذكور بدرس الثانوية

جانب من مشاركة المعلم باسم سعدي في نشاط الفنون في التعليم مع الطلبة في نعلين.

ما حفّزني على أن أكون معلمة

رحمة بني عودة

كالفراشة كنتُ لدى دخولي الصف الأول الابتدائي، لم أنم تلك الليلة لفرحي باللقاء الأول لمعلمتي، لم أكن أعلم أنه ينتظرني الكثير من الأحداث طوال مروري في المرحلة الابتدائية والمرحلة الوسطى والثانوية. إنها أحداث ما زالت في ذاكرتي، أحببتُها مع أن البعض منها مؤلم، لكنّ كل حدث فيها علّمني كيف تسير الأمور في هذه الدنيا، فكان لقائي الأول بمعلمتي، اسمها حليمة، عرّفتنا على حالها، وفي المقابل سألتني عن اسمي، فأجبتها، فمثل هذا السؤال جلب السعادة إليّ؛ لأنه أشعرني بأن المعلمة مهتمة لأمري.

مرت الأيام، وأصبحتُ أتعلم اللغة العربية والحساب والعلوم. كان يفرحنا تعزيز المعلمة عندما نكتب ونحسب جيداً، إذ كانت تعطينا السكاكر والحلوى، وهذا كان يفرح زميلاتي، ما أعطانا دافعاً للتفكير بأن نصبح في المستقبل معلمات.

وعاماً بعد عام، أصبحنا نميز بعض المعلمات عن غيرهن لأسباب عدة، أولاً بسبب طريقة المعاملة، أو الأسلوب المتناسق في سرد المعلومة، وأحياناً طريقة اللباس، فكنا نفرح بلباس بعض المعلمات ومظهرهن وأناقتهن، ما يجذب الطالبات إليهن، ولكنّ أكثر أسلوب كان يدب الرعب في قلوبنا هو المعاملة القاسية من بعض المعلمات بحجة ضبط الطالبات، حتى أننا أطلقنا على معلمة اسم الشرطي، وعندما كنا ننبه بعض الطالبات من هذه المعلمة القاسية، خصوصاً في المناوبة، كنا نبعث إشارات للطالبات في الصفوف المقابلة بأن الشرطة قادمة. وأذكر بعض المواقف التي أتذكرها عن بعض المعلمات.

فقد كانت معلمة اللغة العربية للصف الرابع تعززني بالكلمات اللطيفة، وأحلى كلمة من بين الكلمات أنني رائعة. أما في الصف السادس، فكنت أُحب الحساب، إذ كان للمعلمة (عدالة) أسلوب مميز، فكانت تُغيّر جلستنا في الصف بعيداً عن الروتين، حيث

المعلمة رحمة بني عودة في نشاط مع الطلبة داخل صفها المدرسي.

كانت تضعنا في مجموعات، وتغرس فينا حب العطاء، كنا نحل مسألة الحساب كل مجموعة مع بعض، وفي الوقت نفسه تغرز التنافس بين المجموعات، كنت أُحب أسلوبها وحصتها، ما جعلني أُفكر بأن أصبح يوماً ما معلمة حساب.

أما بالنسبة لمعلمة الفن، فلا أنسى فعلتها، فقد وضعتْ علامةً مزيفةً لإحدى طالبات الصف، ما أثار غضبي، وذهبتُ إليها من دون تفكير، وأمام زميلاتها من المعلمات قلت لها: أنت ظالمة، وضعتِ لي علامةً أقل، مع أنني أنجزتُ قطعة التطريز بنفسي، لكنّ هذه الطالبة أحضرتْها جاهزة، ومن دون أن أتوقع تكلَّمَتْ معي بهدوء، وقالت لي: أحضري قطعة التطريز مرةً ثانية لأضع لك علامة أُخرى، ولكنني لم أتنازل، وقلت لها: لماذا أُحضرها وأنت

شاهدتِها؟ وهل من الممكن أن تضعي علامةً مزيفةً لي ولزميلتي؟ وفاض صبرها عندما نظرتْ زميلاتها إليها نظرة إحراج.

أما مديرتي، فكانت شخصيتها في جسدها، حيث كانت سمينةً فوق التصور، وكانت لها عينان كبيرتان، كنا نخاف منها لمجرد أن تنظر إلينا، خصوصاً في المرحلة الصغرى، لكن في المرحلة الإعدادية كنت أُحبها، سيّما عندما نذهب إلى مكتبها وأمامها صحن الحمص والفول، وتجبرنا على الأكل معها، ومن هنا أعطتنا نوعاً من المجاملة التي كانت تُخرجها بعفويتها، وتنادينا: «يا بناتي». كنت أحب هذه الكلمة؛ لأنها تشعرنا بأننا في بيتنا ولسنا في مدرسة.

في الصف السابع، كنت أُحب معلمة اللغة العربية. ولكن، يوماً ما عاقبتْ جميع الصف بسبب عدم دراسته درساً مشروحاً، وكان عقابها أن ننسخ الدرس، وهذا أشعرني بالظلم؛ لأنه عقاب جماعي، فقررت أن لا أنسخه باعتباره ممارسة ظالمة، وهناك مجموعة كانت تفكر بما فكرت فيه، فعاقبتنا بالضرب، وعند وصولها إليّ امتنعَتْ عن ضربي، فكان العقاب الأكبر، حيث كان الإهمال من قِبلها، فشعرتُ بالإهانة، فتكلمتُ معها، فقالت لي: سوف أضربك مثل زميلاتك، فقبلت. وقد عرّفني هذا الموقف بالظلم والعدالة في الوقت نفسه.

في الصف التاسع، أحببتُ حصة العلوم، حيث كانت تُعطَى في المختبر، وفي حصة ما طلبَتْ منا المعلمة أرنباً لنُشرِّحه، وأحضرناه. ومن هذا الدرس تعلّمنا كيف تتم عمليَّتَي التخدير والجراحة، وتعرّفنا بالشيء العملي على القلب والكبد والأمعاء وكل الأعضاء الداخلية، وحتى الآن لا أنسى هذا الدرس.

أما الحصة التي لن أكرهها مطلقاً، فهي حصة الرياضة، حيث كانت المعلمة (نجاة) من أول العام إلى آخره تُدربنا على اليوم المفتوح الذي كان مميزاً بفقراته، إذ كان يُشعرني بأنه يوم عيد، إضافة إلى النشاطات الرياضية، فكُنا نذهب إلى البلدان المجاورة لنباري في كرة الطائرة. أما اليوم الذي لا يُنسى، فهو ذهابي أنا وأُختي الصغرى وزميلاتي إلى مدينة جنين، حيث هناك كان يوم مفتوح لجميع مدارس المحافظة، إذ كانت كل مدرسة تقدم فقرة، وكانت أفضل فقرة تأخذ شهادة تقدير، وهو ما حفزني في دراستي المستقبلية بأن أُصبح معلمة. ولكن، كنا أنا وزميلاتي نتفق على شيء واحد، ألا وهو الامتحانات التي تجلب الإحباط واليأس

المعلمة رحمة بني عودة في نشاط مع الطلبة داخل صفها المدرسي.

والإرهاق والتوتر، سواء من المدرسة أو من الأهل، كنت أكره الحفظ، أو بالأخص البصم، وأسوأ امتحان قدمته هو الفيزياء، فكانت المعلمة تتباهى بوضع أسئلة صعبة، وتشعر بالفرح عندما نحصل على علامات قليلة، لماذا؟ كنت لا أعرف، وأدركتُ فيما بعد أنها تريد الشهرة بين الطالبات بأن هذه المعلمة قوية في المادة، الله لا يسامحها؛ لأنها كرّهتنا في المادة، فإلى الآن لا أُحب مادة الفيزياء، حتى لو فهمتُها وحصلتُ على علامة عالية.

أكملت المرحلة الثانوية مجبرة، لأن علامة مستقبلية هي التي تحدد المصير، وأكملتُها وذهبتُ إلى الجامعة، وتخصصتُ في الرياضيات التي بدورها عززت تفكيري الذهني وقدراتي العقلية، بما فيها من الفائدة العظيمة في العلوم الأخرى، والحمد لله تخرجتُ وحصلتُ على الوظيفة، وتعيَّنتُ في مدرسة حكومية. وأول ما بلغني خبر التعيين تملَّكَتْني أحاسيس جمّة، أولها الفرحة؛ لأنني سوف أتلقَّى راتباً يجلب لي الاستقرار، وثانيها القوة؛ لأنها تجلب الأمان، وثالثها الطمأنينة التي تجلب المسؤولية عن نفسي، وغيرها الكثير. وفي أول دوام لي توجهتُ إلى المدرسة، فتفاجأتُ بأنها مختلطة، فأخذتُ نفَساً عميقاً، ولدى مروري في الساحة كانت عيون الطلبة عليّ وهم يتهامسون: هذه معلمة جديدة، اليوم أحلى مقالب، إلى أن وصلتُ إلى غرفة الإدارة، فإذا بمعلم يجلس على كرسيّ المدير، لا أعلم أهُوَ المدير أم لا، طرحتُ السلام، وقلت له: أنا تعيَّنتُ هنا، فقام وقال لي: ما هذا؟ أنتِ جميلة، فلاطفتُه وقلتُ له: شكراً، وقال لي:

لحظة، لا ترتدي هذا اللباس، يجب أن تلبسي جلباباً، فقلت له بلهجة قاسية وحادة: ليس من شأنك. وبعد وقت، قال لي: أنا لستُ المدير، أنا رئيس المجلس القروي يا ابنتي، أنا أُمازحك، فضحك وضحكتُ، وهذا أول مقلبٍ في هذه المدرسة.

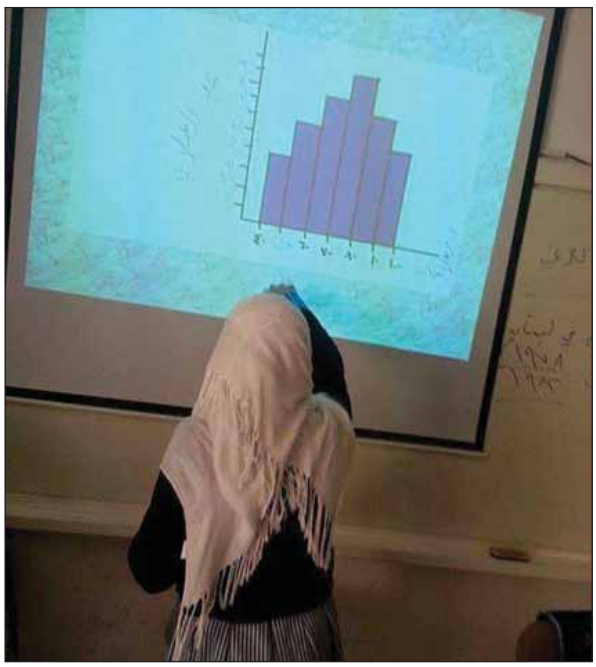
وبعدها حضر المدير، وتعارفنا، وأعطاني لائحةً من القوانين التي في معظمها صارمة، وعن كيفية التعامل مع الطلبة، وبشكل خاص الذكور منهم. ذهب معي إلى أحد الصفوف، دخلتُ إلى الصف، فشعرت بنوعٍ من الخوف ذهبَ سريعاً، عرَّفني المدير على الطلبة، وذهب، وهنا الصعوبة بدأت، فإذا بأحد الطلاب يسألني إن كنتُ مخطوبةً أم لا، من هنا أدركتُ وفكرتُ سريعاً بالتعامل، أجبته سريعاً: يا بُنيّ، كم حصلتَ على علامة في مادة الرياضيات؟ هل أنتَ تحب هذه المادة أم لا؟ ومن هنا أدرك الطلاب بهذا الأسلوب أن لا يسألوني أسئلةً شخصية.

الصعوبة الثانية هي أن الدراسة مختلفة عن التدريس. فالتدريس لا يحتاج فقط معلومة، ولكن فيه تقريباً وتنظيماً وتنويعاً، حيث التقريب يجب أن تتعلم فيه كيف يكون الطالب قريباً من معلمه؛ يسأل ويجاوب من دون خوف، مع الاحتفاظ بالمقامات، ويتم ذلك بالتعزيز، سواء للطالب الذكي أو المتوسط أو الضعيف، وأكثر أسلوب بيني وبين الطالبات هو أسلوب المراسلة عبر الإنترنت، حيث يعطي مجالاً للطالب بأن يفصح لمعلمه عمّا يجول في خاطره من دون خوف، ويسأل عمّا لا يفهمه في الغرفة الصفية، كون بعض الطلبة يشعرون بالحرج من زملائهم بالسؤال أكثر من مرة عن المعلومة.

أما التنظيم، فيكون دور المعلم فيه أكثر من الطالب، حيث يتم سرد المعلومة بربطها بالحياة العملية، وخير مثال على ذلك: عند إعطاء درس المساحات والحجوم، نعطي الطالب بالاستنتاج المعلومة، وهي معنى المساحة والحجم والفرق بينهما، ثم نستخدم الغرفة الصفية لكيفية حساب المساحة، ثم نخرج بالطالب إلى ساحة المدرسة، إلى أن يتوصل إلى حساب أي مساحة مُعطاة، وكذلك الحجم، نتعرف على مفهوم الحجم بطرح سؤال عن حجم كرسي الصف، إلى أن يتوصل الطالب بالاستنتاج ويرسخ مفهوم الحجم، ومن ثم نتعلم كيفية حسابه باستخدام المجسمات، وهذه بعض الأمثلة التي نطرحها لربط مادة الرياضيات بالحياة العملية. أما التنويع، فيكون بطرح أساليب متنوعة لتدريس مادة الرياضيات، ومن هذه الأساليب عرض بعض الدروس وشرحها على برنامج «البَور بوينت»، أو أسلوب شرح الدرس في الساحة المدرسية، وبخاصة مثل درس زاوية الارتفاع والانخفاض، وتطبيقه على السارية، وأسلوب المجموعات، وبشكل خاص للمرحة الإعدادية مثل درس صنع المجسمات، حيث تتعاون الطالبات بعضهن مع بعض في صنع المجسمات، ما يغرز المحبة والتعاون والتنافس بين الطالبات.

ولكنّ هناك بعض المواقف التي أزعجتني في فترة تدريسي، وهي كون المنهاج مكثفاً، فبالنسبة لمادة الرياضيات للصف الثامن نحتاج إلى 7 حصص في الأسبوع لإعطاء المادة حقها، في حين أنها تُعطَى في خمس حصص في الأسبوع. أما أكثر شيء أشعرني بالألم، فهو أنني سألتُ طالبةً متفوقة عندي، اسمها أماني، إن كانت تحب المدرسة، فكانت إجابتها سريعة بأنها لا تحبها، وتفاجأتُ من ذلك، وسألتها: لماذا؟ فقالت لي: أولاً كل يوم هناك امتحان. ثانياً: ممنوع لبس الملوّن. ثالثاً: الغرفة الصفية تشعرني بالسجن. قلتُ لها: ماذا يفرحك؟ قالت: إضراب المعلمين. ما هذه المأساة التي حلت بنا؟ طلبتُ استغاثةً من ضميري: ما العمل؟ لماذا حل بطلابنا هذا التفكير؟ فقال لي: الامتحانات التي تُجرَى للصف الرابع أعطت صعقةً سلبيةً للطالب، الامتحانات الوزارية التي تُجرَى لصفوف الخامس والسابع والثامن والتاسع دبت الرهبة والخوف والرعب في نفوس الطلبة، النشاطات الترفيهية التي تقتصر على جزء من الطلبة. فقلت له: ما العمل؟ فقال لي: العمل، ببساطة، تجسيد الحرية والقناعة والرغبة وزرع الحب؟ فاستوقفتني هذه العبارة في موقف ابني في الروضة، فهو لا يحب الروضة، فسألته: لماذا؟ فقال لي: معلمتي تصرخ علينا، لا تحب أن نلعب بالألعاب، وتقول لنا: «جننتوني». فمن هنا أرجو أن تكون هناك رقابة على الروضات، وبشكل خاص في القرى، لأن فكرة العنف احتضنتها بعض تلك الروضات ونقلتها إلى المدرسة.

مدرسة بنات تياسير الثانوية



جانب من مشاركة إحدى الطالبات في نشاط صفي للمعلمة رحمة بني عودة.

قراءة في كتاب

منهجيّات البحث في تعليم الدراما

أمين دراوشة

العنوان	منهجيات البحث في تعليم الدراما
تحرير	جوديث أكروويد
المترجم	وليد السويركي
الناشر	مؤسسة عبد المحسن القطّان
سنة النشر	الطبعة الأولى، 2014
عدد الصفحات	268 من القطع المتوسط

مقدمة

يتناول الكتاب موضوعاً صعباً وشائكاً، هو منهجيات البحث، فنحن نبذل مجهوداً جباراً لندرك الكيفية التي تمكننا من استخدام التطبيقات النظرية أو العملية في سياقنا الخاص، لندفع بفكرة بحث إلى الأمام. وهذا الكتاب غايته تسهيل الأمر ومحو الصعوبة فيه.

يناقش الكتاب الكيفية التي يمكن فيها تطبيق سبع منهجيات مختلفة في البحث حول عينة واحدة من ممارسة الدراما التعليمية. فكل فصل فيه يوضح منهجية البحث ويضعها في سياق أرحب. ويهب الكتاب القارئ أفكاراً حول كيفية استخدام هذه المنهجيات في مشاريعهم البحثية الخاصة.

وتنبع أهمية الكتاب من كونه الكتاب الأول المترجم إلى العربية في حقله، ويمنح المعرفة للمعلمين الذين يوظفون الدراما في تعليمهم.

والكتاب يمكن أن يستعمل كجزء من مساق في المناهج أو المنهجيات البحثية، فهو يناقش سبع منهجيات مختلفة، ويعطي كمية هائلة من المعلومات حولها، وأمثلة واقعية على استخدامها العملي، ويمكّن أيضاً الباحثين الجدد من دعم تأملاتهم حول الخيارات المتعددة المفتوحة لهم.

إن ترجمة الكتاب تقدم فرصة للقارئ العربي أن يطّلع على السرديات البحثية وصلتها بالدراما التعليمية وتجلياتها في المجال البحثي، وأن يرى ما توصلت إليه المنهجيات البحثية على المستوى العالمي.

أفكار جديدة

«أن أي دراسة درامية ضمن حصة صفية للدراسات الاجتماعية يدرس فيها المنهاج دون مساءلة الأيديولوجيات السائدة التي تدعمه، تخضع للفحص الدقيق» (ص 30)

في السنوات الأخيرة ظهرت أفكار جديدة، وتعرض العقل النوعي للنقد الجوهري، فالخطاب ما بعد الحداثة وما بعد البنيوية، والكتابات حول العلاقات العرقية والجندر ومناهضة الاستلاب الاستعماري، هزت الفرضيات المسلم بها في المجال النوعي، وباتت تخضع للمساءلة والمراجعة.

وأصبحت مسائل ذات صلة بالأصالة والصدق والسلطة والامتيازات لها مكان الصدارة، وهذا انعكس في الدراسات التحليلية لظاهرة التعليم.

فإذا كان نمط من أنماط البحث التعليمي في العقود الخمسة الأخيرة في تعليم الدراما، التجأ إلى البحث النوعي الذي يسبر أغوار ظاهرة حصص الدراما الصفية، فإننا نرى اليوم شروحات

أكثر نقدية إزاء ثبات هذا البحث، فاليوم الاهتمامات منصبة على الموضوعات المتصلة بالصدق والموضوعية، وأيضاً «الخلاصات أو الثيّمات التي تجذب الباحثين، تخضع للمساءلة فيما يتعلق بكلّ الفرضيّات المخالفة للمعياريّة التي يمكن أن تثيرها» (ص 28).

فلا يوجد أسلوب واحد في وصف الحياة الداخلية للإنسان، والهوية الإنسانية هي على الدوام بناء للجندر والطبقة والعرق والإثنية، لذلك فإن القدرة على توليد معانٍ معممة، أو مفاهيم كونية، أمر إشكالي. فمثلاً، واجه معلمو الدراما الذين تحدثوا عن كيفية عمل الذكور والإناث العاملين في الغرف الصفية النقد والاعتراضات، كما تعرّض المعلمون الذين طوروا معالجات درامية في الموضوعات الأسطورية للنقد اللاذع، لأنهم لم يناقشوا العلاقة بين السلطة أو العلاقات المستحدثة الحاضرة فيها.

فالنموذج الإرشادي الجديد في تعليم الدراما، لم يعد يقبل ما كان مقبولاً في السابق، وإن كل التفاصيل في خطة المعلم وفي الفرضيات المنهاجية التي تسند تلك الخطة، باتت محل تساؤل.

ودفع المنظرون النقديون الذين يستندون إلى أعمال المنظرين الاجتماعيين فوكو، وديريدا،... الباحثين النوعيين إلى تفحص الأطر الأخلاقية التي يجري تعزيزها خلال الممارسات التعليمية. ويزعم اليوم أن الاتجاهات الرئيسية فيما يتعلق بالبحث متورطة في إعادة إنتاج القمع الطبقي والجندري والعرقي، وهذا يعني أن أي دراسة درامية ضمن حصة صفية للدراسات الاجتماعية، يدرس فيها المنهاج دون مساءلة الأيديولوجيات السائدة التي تدعمه، تخضع للفحص المركز.

«وعندما تكون الأصوات الوحيدة الممثّلة في إعادة البناء التاريخي هي تلك القادمة من الاتّجاه الرئيس السائد، والمنتمية إلى جندر (نوع اجتماعي) واحدة، وإلى طبقة وخلفية بعينهما، فإن المنظرين النقديّين يدفعوننا إلى تأمل العدالة الاجتماعية والتنوع والإنصاف» (ص30).

إعادة تصوّر الممارس التأمّلي: نحو فلسفة للممارسة النقديّة

«لا يمكن أن يردّ التعليم إلى مجرد تواصل سطحي أو خارجي مع الشيء أو مضمونه، بل يجب أن يتسع ليشمل إنتاج الظروف التي يكون فيها التعليم النقدي ممكناً ...» (ص 44)

إن النشاط البحثي في المدارس، في الغالبية العظمى منه، يحدد وينفذ بصورة مؤقتة، فالباحثون يتناولون فترة زمنية محددة أو ظاهرة معينة للبحث، ويتوصلون إلى تحليل النتائج المتاحة خلال الفترة الزمنية للبحث، لذلك فأدبيات البحث تنشغل بالمبادرة والتصميم والإجراء، وإعداد التقرير لدراسات حالة ضيقة، أو لأمثلة معينة، وتركز على المشاكل الأخلاقية «المتعلقة ببناء أطر

من زيارة مربيات الطفولة لنعلين ضمن مشروع تبادل المعلمين 2014.

تأويلية موثوقة وصارمة وصادقة، وإلى خلق تعميمات مبنيّة على أساس الملاحظة والاستقصاء داخل الممارسة» (ص39).

وتعد الممارسة التأملية أسلوب حياة، فهي ليست محددة على النحو الذي نجده في نماذج البحث الخارجية، وهي تحيل إلى تغذية الاستعدادات السلوكية طويلة الأجل، وتعمل على تطويرها، واستقصاء المرء الذاتي والمتواصل حول ممارسته المهنية. فالممارس التأملي لا يؤجل كل مراحل الممارسة إلى التدقيق النهائي، بل يدقق الممارسة بشكل مستمر ويومي، بل على امتداد حياته المهنية، وحتى يكون فعالاً، يجتهد لمعرفة نفسه بقدر معرفته الآخرين، و«أن يحفر عميقاً في الذات كي يجلب إلى الوعي الغرائز والعادات والقيم والسلوكيات المكتسبة اللاواعية التي تصوغ ممارسته، ولكي يخلق مسافة تحمي تأويلاته من تأثيره الذاتيّ كمعلّم على حيوات أولئك الذين يعمل معهم» (ص40)، وكذلك على طموحاتهم وتجاربهم، سواء أكانوا طلاباً أم رفقاء عمل.

والمعلم المنخرط في الممارسة التأملية يواجه التحدي لشخصيته، ما يجعل الممارسة التأملية مختلفة نوعياً عن النماذج الإرشادية في حقل البحث التعليمي الخارجي.

فبينما يعمل الباحث الخارجي للوصول إلى طرق موثوقة من خلال النظر من نوافذ الغرف الصفية، نرى الممارس التأمليّ ينظر إلى الطرق الأكثر نجاعة وأخلاقية للعيش داخل الغرفة مع معلّمين ومتعلّمين آخرين، فهو مشروع تعاوني في الأساس، يهدف إلى الدمج بين التصورات الداخلية للمتأملين وبين أساتذة جامعيين في الموقع نفسه كممارسين تأمليّين. ويحضر الممارسون التأمليون إلى الغرفة المخصصة قبل أن يطلع الباحث على ممارستهم وبعده.

البحث من خلال دراسة حالة

«إنّ السعي وراء اليقين والمقايسة والقطيعة ينزع إلى استبعاد طرق الرّؤية البديلة» (ص67)

تعتبر دراسة الحالة منهجية وطريقة لمقاربة البحث العلمي، وتمتاز بالمرونة والشعبية بين المعلمين، ويشير غوم هامرسلي إلى أن دراسة الحالة لا تقتصر على السياقات البحثية. فالمحامون والمحققون الشرطيون وغيرهم، يدرسون الحالات كجزء من عملهم، وكشكل من أشكال البحث التعليمي، ودراسة الحالة تبقي على الصلة مع هذا النوع من الاستقصاء عبر تركيزها على حالة مفردة. وتهدف إلى إثراء فهمنا من خلال التركيز على العمق لا على الاتساع، وكما يقول روبرت ستيك: «دراسة الحالة هي دراسة خصوصية حالة منفردة وتعقيدها، من أجل فهم عملها ضمن ظروف مهمّة» (ص67).

ولكن وعلى الرغم من الطبيعة البراغماتية الأصلية لدراسة الحالة، فإنه سيكون من المضلل مقاربتها كمنهجية وحسب. وكان لظهورها أهمية معرفية وسياسية في الستينيات والسبعينيات. فهي أعطت نوعاً من المعرفة، وطريقة للمعرفة تستكمل أشكال البحث المسيطرة، بل وتتحداها، مؤدية إلى دمقرطة عملية البحث في السياقات التعليمية.

وقد حدد لورانس ستينهاوس هدف البحث العلمي بوصفه تطبيقياً عملياً لا صيغة استقصاء صرف فقط. ويقترح أن يكون البحث مفيداً بما يخدم التطوير التعليمي وتحسين الممارسة عبر تعزيز الفهم، ولهذه الغاية، فقد اعتبر المعلمين أفضل باحثين لموضوع الممارسة، كونهم يعملون في مجتمعات بحث محددة محلياً. وكانت نظرته للمعلمين كمحترفين يمارسون نشاطاً موسعاً، وليس مقيداً، المحرك الأهم للانتقال نحو البحث- الفعل، الذي نشأ في سبعينيات القرن الماضي وثمانينياته.

الإثنوغرافيا ما بعد النقدية في أبحاث الدراما

«إن مجرّد صناعة الدراما، بحدّ ذاتها، تعدّ طريقة لتجاوز الحدود فيما يتعلّق بمن يروي، وأيّ قصص يروي. بعبارة ثانية، فإنّ الدراما هي: أيّ رجل في مأزقه؟ نتحدّث عنه الآن؟» (ص112-113)

تحت هذا العنوان كتبت كاثلين غالاغير؛ إن الإثنوغرافيا النقدية سجلت لحظة تحول مهمة في حقل الإثنوغرافيا التعليمية، وأنتجت صيغة بحثية ملائمة لدراسة العلاقات الاجتماعية والفنية، وأشكال الأداء المستوحاة من العمل الدرامي. فالطبيعة الناقدة للإثنوغرافيا تهتم اهتماماً كبيراً بعلاقات القوة التي يعاد إنتاجها في فضاءات تتحدد باختلاف تموضع الذاتيات فيها.

وبلا شك تلائم الأبستمولوجيا النقدية وعلى نحو خاص البحث في مجال الدراما، وهذا لأن النشاط الدرامي ذاته يتصل باختيار تموضعات وشغل فضاءات معينة لاختبار العوالم التي تنتجها. وإذا كانت الدراما فعلاً كما قالت رائدة الدراما دوروثي هيثكوت «إنسان في مأزق»، فإن الإثنوغرافيا النقدية تغدو طريقة ساحرة لتفكيك الكيفية التي جعلتها كذلك، وفهمها.

إن عالم الدراما لديه قصص كثيرة ليروي بها العالم الواقعي. وبالمقابل، فإن الإثنوغرافيا النقدية تتيح للعالم الدرامي «رافعة نظرية غنية لمساعدة الباحث في مناقشة كلٍّ من الظرفيّة والفاعليّة المحايثتين لطبيعة الدراما وغرفة الصّف على حدّ سواء» (ص95).

إن الإثنوغرافيين النقديين المشتغلين بأبحاث الدراما ينخرطون في قضايا تأويل وتمثيل الواقع الاجتماعي والممارسات الدرامية في

من أحد مساقات المدرسة الصيفية، جرش 2012.

المنظومة التعليمية على حدّ سواء. ويعتمدون على الأطر النظرية الأساسية كالنسوية، والنظرية التحررية عند فريري. وصياغة الدراسة والإثنوغرافيا ترجع إلى المنهجية النوعية والنماذج الإرشادية (الباراديغم) والفرضيات المتولدة منها. وعلى النقيض من الأبحاث الإثنوغرافية الأخرى ذات النزعة التأويلية، فإن الإثنوغرافيا النقدية تهدف إلى الكشف عن علاقات السلطة غير المتكافئة، والتصدي لها، عبر دراسة العلاقة الجدلية بين الضغوطات الاجتماعية /البنيوية المفروضة على الفاعلين من البشر (وتعني هنا المشاركين في البحث)، وبين إمكانيات الفاعليّة البشريّة، وهو ما سمَّته الباحثة لاثر "البحث الأيديولوجيّ الصريح". والدراسات النقدية الإثنوغرافية تهتدي في حقل التعليم بالأطر النظرية المتعلقة بالنوع الاجتماعي، والجنسانية، والطبقة، والعرق، نتيجة عدم الرضا عن نتائج الأبحاث التي تتناول بنى الطبقة والعنصرية والبطريركية ... من دون أن يظهر فيها المشاركون في البحث، وأيضاً عن تلك التي تتناول الفاعلين والثقافات دون أن تظهر فيها هذه البنى.

وعليه، فإن البحث النقدي الإثنوغرافي يطرح الأسئلة التالية:

- كيف نمثّل؟
- كيف نقيّم شرعيّة تمثيلاتنا؟
- هل بالإمكان إحداث تغيير في العالم؟

وتقول الباحثة كاثلين غالاغير إنها تريد من البحث النقدي الإثنوغرافي في الدراما التعليمية، أن توضح قدرة البحث في العوالم والعلاقات الدرامية على تقديم رافعة لفهمنا للعوالم والعلاقات الواقعية التي توفر إمكانيات أو إجراءات تساعدنا على تصحيح مسائل العدالة الاجتماعية على نطاق أوسع، حيث ترى أنه «بدراسة الكيفيّة التي تدار بها العلاقات بين المعلمين والمشاركين في الدراما من خلال أنواع المسرح، يمكن للنّماذج اللاخطيّة والسّرديّة في تعليم الدراما أن تعطّل، على نحو مثمر، الأحكام النوعيّة التقليديّة حول غرف الصّف واستوديوهات المسرح والناس الذين يحيونها» (ص97-98).

وتورد غالاغير تصنيف دنزن للإثنوغرافيا الجديدة الذي يقول إنها «تجاوزت الفضاء الحدّي الذي يفصل قصصنا وقصص الآخرين» (ص98). وتضيف: إن استخدام دنزن للاستعارات المسرحية-الأدائية لم يكن أمراً عرضيّاً، ما دمنا كلنا نجوم أداءاتنا الخاصّة، والشخصيّات الثانوية في طيفٍ متنامٍ من الحبكات الدراميّة التي تحيط بنا.

المنهجية النّسويّة

إن النسويّة كأي حركة سياسية «تسعى لتغيير البنى القمعيّة. إنها الخطاب المعارض، اللّحظة التي تشهد تحدّي الوضع القائم وقلقلته وانبثاق المقاومة» (ص117)

يتناول الكتاب مفهوم النّسويّة، ويقول: هي في جوهرها، فرص متساوية ومعاملة أخلاقية لأبناء الجنسين.

وتدافع الباحثة شارون غريدي عن إفراد فصل كامل حول المنهجية النسويّة بالقول: «إنّني أؤمن بأنّ القضايا النسوية، مثل الجندر والوصول إلى السلطة الاجتماعيّة، تؤثّر علينا جميعاً، على صعيد حياتنا اليوميّة» (ص116)، ولهذا فإن العمل في الدراما منغمس في هذه القضايا، سواء أعجبنا الأمر أم لا، وأي جلسة دراما يمكن لها أن تصبح نصاً نستطيع من خلاله أن نتفحص عن قرب، البناء الحقيقي والمتخيل للجندر، والنضال من أجل السلطة الاجتماعية. ولكن بالتأكيد علينا أولاً أن نصبح أكثر ارتياحاً للكلمة المخيفة: النسويّة.

الاستقصاء السردي

«حين يلمس الاستقصاء قضايا تتصل اتصالاً حميماً بحياة أحدهم فإنّ التعلّم يغدو ذا أهمية قصوى، وهي الأهمية ذاتها التي يوليها الموسيقيون والرّسامون والشعراء الملتزمون لممارسة فنّهم. وعلى غرار هذه الجهود، يبرز المنهاج السردي أهمية اللحظة- التجربة في راهنيّتها، وما يحدث عند لقاء النّاس والأشياء، وذلك لحظة بلحظة»
(الباحثة كونل، ص 157)

ويتناول الكتاب أيضاً بالبحث موضوع الاستقصاء السردي، فما هو الاستقصاء السردي؟

يفترض السرد الاستقصائي في الأساس أننا جميعاً نعيش حيوات مليئة بالقصص، وأنه بإمكاننا من خلال «الحفر في الاستقصاء السردي بوصفه منهجيّة بحث، البدء باكتشاف الطرق التي يوفر بها السّرد وسائل لخلق معنى لتجاربنا الخاصة» (ص155)، وبخاصة عندما يقوم السارد – الممثل برواية قصة تنتمي إلى لغته أو ثقافته، أو نوعه الاجتماعي، أو تاريخه.

فالسرد الاستقصائي يدعونا إلى العمل على إعادة حكايتنا بوصفها بحثاً، ودراسة الحكايات دراسة نقدية. وإذا فهمنا أننا نشارك في بناء سردنا-سردياتنا، فإنه يمكن لمنهجية البحث هذه أن تؤثر في رؤيتنا للتعليم، وكذلك تصورنا لدور المعلم، وفي كيفية ابتكارنا للدراما والمسرح بين جدران غرفة الصف وفي خارجها.

وفي تعليم الدراما والبحث السردي، «نفهم أنّ الهويّة ظرفيّة. وأنّ سرديّات الذّات متضمنّة فيها» (ص155). فالبحث السردي ينزع إلى وضع كل مل يتعلق بالسيرة الذاتية في صلب عملية الاستقصاء. ويستطيع الاستقصاء السردي أن يمنحنا آلية لبناء هوياتنا الخاصة واختبارها، وكذلك تحديد موقعها وسط سرديات الآخرين حاضراً وماضياً.

والباحثتان كلاندين وكونيللي لم تضعا تعريفا محدداً للسرد كمنهجية بحث، بل قامتا بمهمة تبيان ما يقوم به الباحثون السرديون، وفي قلب دراستهما، نعثر على تصورهما لفضاء

من لقاء الفنون في التعليم مع الفنان بشار خلف في مركز نعلين 2015.

استقصاء سردي مجازي ثلاثي الأبعاد، يستطيع الباحثون من خلاله أن يعينوا حدود الاستقصاء الذي يقومون به، وفي الوقت نفسه وضعها موضع تساءل. إنه الإطار السردي الذي يدعو الباحثين إلى التأمل في عناصر أساسية ثلاثة في مجال بحثهم، وهي: «أ. القضايا الشخصيّة الاجتماعيّة. ب. القضايا الزمنية. ج. قضايا الموقع» (ص 156).

الإحساس بالتجربة: منهجيّة الأداء الإثنوغرافي

«توفّر الإثنوغرافيا الضبط التجريبيّ. فالإثنوغرافيا هي خرم الإبرة الذي يجب أن يمرّ منه خيط الخيال. وهكذا، فإنّ الخيال يدفع لرؤية العالم في حبّة رمل، ورؤية جينوميّة الإنسان الاجتماعيّة في خليّة مفردة» (ص192)

تعرض الباحثة جين باكون في هذا الفصل للأداء الإثنوغرافي ومراكمته الخاصة لآليات تشتمل على المقاربة المنهجية. لقد تطور الأداء الإثنوغرافي على يد متخصصين في الإثنوغرافيا والرقص الأنثروبولوجي، وممارسين للأداء المسرحيّ، ومشتغلين بالدراسات حول الأداء المسرحي.

تقول باكون: إنّ المقدمة الأولى للمقاربة الإثنوغرافية تتمثل في دراسة مجموعة من الناس. وتضيف أنها تشتغل على تطوير مقاربة منهجية خاصة تسمى الأداء المسرحي الإثنوغرافي. وتهدف هذه المقاربة إلى تقييم تجربة الباحث والمبحوث ضمن بيئة إبداعية، كبيئة الفنون التطبيقية. وترتكز المنهجية هذه على مدى قدرة الباحث على التكيف مع إمكانيات المعرفة التجريبية التي تنبثق أثناء العمل، من خلال مقاربة تأملية. وهذا يعني أن على الباحث السعي إلى «إيجاد فهم متجسّد، أو إحساس بالتجربة، للجوانب الإبداعيّة التي تميّز سياق البحث. ويجب أن توفر هذه المعرفة المتجسدة، أو الممارسة التأمليّة المتجسدة، الأرضية التي يمكن أن تمثّل على أساسها، فيما بعد، البيانات الإثنوغرافية أفضل تمثيل» (ص183).

وتطرقت الباحثة في دراستها للإثنوغرافيا والأداء، وحاولت توضيح معناهما.

ما هي «الإثنوغرافيا» وما هو «الأداء»؟

«أنّ ميدان البحث هو «فئة اجتماعية يعيّنها الكاتب، أكثر من كونه مجموعة اجتماعيّة واعية بذاتها، يمكن أن تتفاعل فيما بينها على أساس متواصل، بعيداً عن تدخّلي بها» (ص194)

ولدت الإثنوغرافيا على يد أنثروبولوجيين استعملوا العديد من التنويعات على المقاربات المنهجية التي طورها باحثون يعملون في حقول أخرى كعلم الاجتماع، والرقص، والأداء التمثيلي، والتعليم.

والأدوات المشتركة تتمثل في ملاحظات المشارك، والمقابلات، والتوثيق من خلال الفيديو، وغيرها. وهذه الأدوات تعطي بيانات كمية، مثل أعداد المشاركين، ونوعهم الاجتماعي، وأعمارهم، وعرقهم ... ولكن ينظر على الأرجح إلى البيانات النوعية بوصفها الأكثر قدرة ونفعاً للتأويل.

إن الشروط التي تتوفر للاكتشاف في ميدان البحث متنوعة. فقد تتنوع التقنيات المطلوبة من مسح المواد إلى استخدام الإنترنت لتكثيف ملاحظة المشاركين. وبشكل أولي، «تؤمن الإثنوغرافيا إيماناً عميقاً بمنهجيّة البحث المتمثّلة بملاحظة المشارك كأداة رئيسية يمكن استخدامها لتوثيق جوهر دراسة مجموعة من الناس من خلال صورة نصّيّة أو بصريّة» (ص193).

الحديث هنا عن القيام بما يقوم به المشاركون، حيث يشكل هذا أساساً للمعرفة المتجسّدة، لأن ملاحظة المشارك تفترض أن جمع المعلومات سيكون ذا مصداقية إن كان نابعاً من تجارب الأشخاص موضوع دراستنا. ويكون الباحثون أكثر استعداداً لفهم هذه التجارب وتمثيلها، إذا قاموا بالمشاركة وبنوا بحثهم عليها.

أما بالنسبة للأداء الفني، فيعرفه بيال، بأنه «الحدث الملموس والمحدود الذي يشتمل على تقديم عمل فنّي أجريت له بروفات مسبقة» (ص194). وتقول الباحثة إن هذا التعريف يناسب أكثر تعليم الدراما أو غيرها من إعدادات الفنون التطبيقية. وتفضل الباحثة استخدام مصطلح «الأداء» أو «الأدائية» في حقل دراسات الأداء. فكلمة الأداء تقتضي أن البحث يدور حول تقديم عمل فني أعدّت له بروفات مسبقاً، وكلمة الأدائية تنطوي على عمل يقوم على الفاعلية البشرية بمفهومها الأرحب.

والخلاصة التي تتوصل إليها الباحثة من دراستها، أن هناك التزاماً داخل حقل الدراما بفكرة أن الفهم ينتج عن فعل الشيء نفسه بدلاً من الاكتفاء بتأمل ما تم فعله.

ولا ريب أن هذا ينطبق على الباحثين الإثنوغرافيين الذين يركزون على الرقص والأداء، والذين يوقنون أن «الرقص أو الحدث الأدائي يمكن فهمه، على أفضل وجه، من خلال الاستعانة بملاحظة المشارك في أداء أبحاثهم» (ص207)، حيث تستخدم الباحثة معرفتها في هذا الحقل لمساعدة نفسها في البحث.

وفي النهاية، تتطلع الباحثة إلى أن يصبح بإمكاننا التعبير بوضوح عن إحساس التجربة عند كل من الباحث والمبحوث، لأننا قد نغفل الفكرة الجوهرية إذا اعتمدنا على تصورنا السابق للعالم، ولم نجد أدوات لرؤية الأمور رؤية مختلفة.

«المنهجيّة» ما بعد البنيويّة

«أنا لا «أركّز» في قراءتي؛ سواء حصري أو بشكل أوّليّ، على تلك النقاط التي تبدو كأنها «الأهم»، «المركزيّة»، «الجوهريّة»، بل أشتت بالأحرى تفكيري، فتصبح الحالات الثانويّة، الشاذة عن المركز، والجانبيّة، والهامشيّة، والطفيليّة، والحالات الحافّة، هي «المهمّة» لي، وهي منبع الكثير من الأشياء، مثل المتعة، لكنّها تنفذ إلى الأداء الوظيفي العام لأيّ نسق نصّيّ» (ص235 - 236)

في ظاهرها تبدو النظريات البنيوية تنتج مقاربة منهجية وثابتة في صناعة المعنى. وإنتاج الثنائيات الضدّية لا يبدو صعباً، ولكن الإنسان قد يحس أن ذلك ليس كافياً ومرضياً. ويتساءل الباحث إيان مكورمك: هل يمكننا فعلاً أن نختزل صناعة المعنى، بما فيها من تعقيد إلى مجرد ثنائيّات كالقمّة والقاع، والذكر والأنثى، والأبيض والأسود؟

يقول إن ما بعد البنيوية تعد بأقل من ذلك، غير أنها تنجز أكثر، فهي ليست مجرد نسق للمعنى، فهي تفضل فردانية التعبير التي تضعف النسق من خلال مساءلة نزعته إلى التخطيط. فمشروعها برمته ينشغل بمراوغة المعاني الملموسة والثابتة، لذا فإن محاولة الإحاطة بما بعد البنيوية قد يكون محبطاً، فما بعد البنيوية تتجاوز «أيّ منهجيّة تسعى إلى بنائها ولا تتطابق معها. إنّها متفلّتة ومراوغة بقدر تفلّت الفنّ ذاته ومراوغته!» (ص209).

وهي مهووسة بزعزعة التعريفات والتمييزات، وهذا منطلقها الأساسيّ. ويسعى هذا الفصل إلى توضيح أن التفكيك أقل غرابة مما يبدو عليه.

إن ما بعد البنيوية خليط مربك من المشاريع النظرية وتطبيقاتها، ويحاجج مكورمك بأن مكونات المقاربة ما بعد البنيوية تعطي الفرصة لمقاربة واسعة ومتوازنة لديناميكية النقد والإبداع المزدوجة، فما بعد البنيوية تدمج أحدهما بالآخر؛ أي «النقد في الإبداع». فالنقد والإبداع مطلوبان في عملية الأداء المتغيرة، وهما معياران للدراما التشاركية كالتوأمين لا يمكن فصلهما. وكذلك فإن المقاربة ما بعد البنيوية تساهم في استجواب الثنائيات التقليدية مثل الفعل-الملاحظة، التعلّم-التعليم. ولا تكتفي بقلب الثنائيات رأساً على عقب، بل تكشف عن أثر كلٍّ منها ومداها ودورها داخل الأخرى.

وبناء على ذلك، «فإنّ ما بعد البنيويّة توظّف صرامة محفّزة للعمل النقدي والإبداعيّ تشمل الفرد والجماعة، والكلمة والعالم. إنّ هاجسها الأساس هو التفحّص المفرط لحدود الـ (لا) معنى».

ويناقش مكورمك في هذا الفصل عناصر النظرية الملموسة منها والمراوغة.

يقول مكورمك: إن المنهجية ما بعد البنيوية ليست مجرد مجموعة اختزالية من الإجراءات تناط بالذاكرة وتترجم وتطبق على سياقات متعددة. ولكنها تربط نفسها بفرادة كل لحظة دراميّة بذاتها: مكونها التّعليميّ عند حدوثها. فما بعد البنيوية تنشر ضرباً من الخيمياء المراوغة بتحركها دوماً فيما وراء تلك اللحظة، كشيء يمكن إعادة تقديمه عند الضرورة. إن الخيميائي نوع قديم من الكيميائيين الذين يمكن تكرار تجاربهم بنتائج مطابقة في كل مرة. وبالنسبة للأداء وما بعد البنيوية، لا توجد وصفة كيميائية لتحقيق النجاح، مرسومة خطوة بخطوة. هذه المقولات تدعو إلى الإحباط، لأنها تترك مجالاً واسعاً بصورة أساسية للأدوات النقدية بوصفها عمليات لا يمكن أن تترجم إلى معايير للنجاح أو الفشل قابلة للقياس. فما بعد البنيوية لا تسعى إلى النتائج النهائية في التجربة الدرامية، بل إنها «تقارب التمثيل (Re-presentation) بوصفه متغيّراً، تكتيكيّاً وغير تام. والهدف هو امتلاك وعي فائق بالكيفيّة التي يؤثر فيها الأداء على الأفكار، والأحداث والمعتقدات والحدس" (ص210).

ويقول مكورمك إن مقاربات ما بعد البنيوية ترتبط بمفهوم مارفن كارلسون للأداء الذي "يعطل الكفاءات والرموز والبنى فيما هو مسرحيّ، ليسمح بالتدفق الحر للتجربة والرّغبة" (كارلسون، 1996، ص137).

وتدرس ما بعد البنيوية بنائيتنا (Constructedness) كذوات متغيرة في إطار تفاوتات السلطة كالجنسانيّة والجندر، والعقيدة واللون، والسن، والإعاقة. ومع ذلك، فإن التفكيك ينفتح إجمالاً، ويتحرك فيما وراء الثنائيات الضدية.

وكرد فعل على البنيوية، يمر التفكيك بمرحلتين: الإبطال والإزاحة. وهناك ثمة قلب للثنائية الضدية، التي تمثل تراتبية عنيفة أيضاً، مثل السيد والعبد، أو الأبيض والأسود، متبوعاً بإعادة توجيه، أو إزاحة للمشكلة، لتجنب تكرارها. فلا يكفي السيد والعبد أن يتبادلا الأدوار ببساطة. وبمعنى جذري متحدّ، فإنّ على عملية الدراما التي يشار إليها بعبارة "وكأن" أن تواجه آخرها الذي هو "وكأن ليس"، وأن تجد آثاراً للمعنى عبر المفردات وبينها.

قد يسأل ما بعد البنيوي إلى من يتوجه الأداء، ويسائل السرد الذي ينهض به سارد عليم، والصوت الحقيقي، والتماهي الرومانسي ومفاهيم الواقعيّة. أما فيما يتصل بالإخراج المسرحي لحدث ما أو بنتائج أداء تمثيلي ما، فإن ما بعد البنيوية تمنح الأفضلية تكتيكياً للتزامنية أو للصدفة على حساب سيناريو السبب-النتيجة المنطقية. "ويلزم مقاربة كهذه أن نستحضر بدقّة شديدة فرضيّاتنا الأكثر عرضة للإهمال وزوايا رؤيتنا الأكثر احتجاباً، فالبصيرة والعمى متداخلان بالضرورة" (ص211).

إن ما بعد البنيوية مولعة، بشكل كبير، بفرادة فعل الأداء، بكل تفرده الغني والمكتسب بمشقة. تحضر ما بعد البنيوية في تلك اللحظات التي يكون فيها المعنى مصاغاً على النحو الأكثر مراوغة، في ظل حالة مفرحة من استحالة الحصول على إجابة محدّدة وليس من استحالة القراءة.

فالتفكيك ليس نصاً صرفياً، فهو سياقي، حتى خارج السياق بالمفردات التفكيكيّة، مثلاً، "المثال" هو شيء مأخوذ من سياق أكبر، بل هو على نحو أكثر غموضاً، "سابقة ونموذج أصليّ، نموذج تقليديّ وتجديديّ على حدّ سواء" (ص235).

ففي تفكيك "الحكاية" و"التاريخ" يقدّم ديريدا إمكانيّة الكشف عن التواريخ التي تم قمعها، وتحويلها إلى أقلية أو نزع شرعيتها. إذاً المشروع جزء منه سياسيّ، إن التفكيك مزدوج الوجه وتناقضيّ، وهو يظهر كطريقين في واحد: "النّص كعالم" و"العالم كنّص".

كما يقول ديريدا:

"أنا لا "أركّز" في قراءتي سواء حصري أو بشكل أوّليّ، على تلك النقاط التي تبدو كأنها "الأهم"، "المركزيّة"، "الجوهريّة"، بل أشّتت بالأحرى تفكيري، فتصبح الحالات الثانويّة، الشاذة عن المركز، والجانبيّة، والهامشيّة، والطفيليّة، والحالات الحافّة، هي "المهمّة" لي، وهي منبع الكثير من الأشياء، مثل المتعة، لكنّها تنفذ إلى الأداء الوظيفي العام لأيّ نسق نصّيّ" (ص236).

وباختصار، فإن الاستراتيجية التفكيكية تتناول على الأغلب شيئاً هامشياً أو على الحواف، من أجل زعزعة ما يبدو أنه الأكثر استقراراً في المركز، وهو حيز من التجديد فائق النقدية وفائق الإبداعية. وغالباً ما يوظف التفكيك في المحاكاة الجادة والساخرة، وهو يتطفل على النصوص التي يقرأها، وقد يشمل هذا محاكاة الأداءات، ومعايناتها، والإضافة إليها.

إن التفكيك، وضمن حقل المقاربات ما بعد البنيوية الواسع، "يعدّ أداء متفلّتاً لكلّ ما تشمله ما بعد البنيويّة" (ص236). ولهذا، فالتفكيك ليس إلا رحلة دون نقطة بداية، ولا وجهة معروفة له.

وفي النهاية، فالكتاب عميق، ويتناول مناهج البحث في تعليم الدراما بشكل مفصل، ولذلك فلا غنى عنه لكل معلم وباحث مهتم بشأن تعليم الدراما.

كاتب يقيم في رام الله

الخبير لوك آبووت خلال نشاط مع الأطفال في الخان الأحمر-الأغوار 2011.

قراءة في كتاب

الدراما والقصة الشعبيّة لسنوات الطفولة المبكرة

أمين دراوشة

العنوان	الدراما والقصة الشعبيّة لسنوات الطفولة المبكرة
تأليف	نايجل توي وفرانسيس برنديفيل
المترجم	عيسى بشارة
الناشر	مؤسسة عبد المحسن القطّان
سنة النشر	الطبعة الأولى، 2014
عدد الصفحات	331 صفحة من القطع المتوسط

مقدمة

يشتمل كتاب **الدراما والقصة الشعبيّة لسنوات الطفولة المبكرة*** على عدة أمور مهمة، فهو يتناول الأسلوب المميز للتعليم والتعلم من خلال الدراما، ويبحر في استخدام قصص تقليدية كوسيلة لجعل الأطفال ينظرون إلى العالم، كما أن الكتاب يركز بشكل معمق على التعليم الأخلاقي.

الباحثان ينظران إلى الدراما باعتبارها وسيلة لا غنى عنها لتعليم القراءة والكتابة. وأسلوب الكتاب يمزج النظرية والمبررات العقلانية مع أمثلة عملية كثيرة استُخدمت مع الأطفال.

يعرّف الباحثان بالاستراتيجيات التي تستهدف راحة المستخدم، ويعملان على تعزيز استخدام مزيد من البنى المعقدة بمزيد من التقنيات.

ويؤكدان أنّ استخدام الدور من المعلمة أساسي في جميع الحالات، فلا توجد طريقة أكثر قوة للتعليم منها.

وإلى جانب استخدام الدور، ترتبط أعمال درامية كثيرة باستخدام مشترك لأدوار خاصة بالأطفال، فالأطفال يريدون أن يشعروا أنهم مهمون. واستخدام دور "المساعدين الكبار" الذي يوصي به

الباحثون، يعطي الأطفال الثقة بقدرتهم على معالجة المشكلات، فهم يحبون التحدث من خلال مشكلات، ويرغبون في مساعدة الآخرين.

ويقولان إنه "في الدراما، كما في جميع مجالات الحياة، عندما يكون لدينا موقف وتحظى آراؤنا بالاحترام، نتعلم أكثر، لأننا نستمع أكثر ويزداد احترامنا للذات. هذا شيء يربطه كثير من المهنيين بالنجاح في التعليم" (ص14).

ودور المساعدين الكبار مستمد من عمل "عباءة الخبير" لدوروثي هيثكوت الرائدة في هذا المجال، وهي طريقة مؤثرة لتزويد الأطفال بالسلطة داخل إطار يساعد المعلمين.

ينقسم الكتاب إلى قسمين: في القسم الأول "الأفكار"، يتعامل

مع أساليب الدراما ويربطها بالمنهاج والتعليم. ويتضمن أعمالاً درامية نموذجية ونقاط بداية للاستخدام.

أما القسم الثاني، فيشتمل على اثني عشر مثالاً للدراما تستخدم كنموذج عمل تغطي مجموعة مجالات، ومطالب مختلفة من جانب المعلمة والأطفال؛ لجعل التطور والتقدم ممكناً.

فالسنوات المبكرة الأولى هي مصدر قوة التعليم، وهي الفترة الأكثر ملاءمةً وحيويةً للمعلمين من أجل أن يؤثروا في الأطفال.

ويقول الباحثان: إن الدراما هي من الموضوعات الأكثر قوة للتطبيق في المرحلة المبكرة، وتمنح الدراما الأطفال القدرة على التأثير في عمليات تطورهم الخاص، وفي التعليم، بل أيضاً في تعليمنا، كيف ينظرون إلى العالم، وما يفهمونه عنه.

لماذا استخدام الدراما؟

الدراما توفر الحوارات من أجل التعلم

«إن دمج «الخيال» و«التظاهر» في اللعب هو ما يجعل الأمر مهمّاً لتطور الطفل وتعلّمه. فاللعب التخيّلي التظاهري يقود مباشرة إلى الدراما»
(الكتاب، ص21)

يُعد الكتاب جزءاً من التقليد الذي يزعم أن التعليم علم بقدر ما هو فن، وعندما تكون المعلمة فنانة، فإن بمقدورها، ولا شك، الذهاب وراء نهج النظم المعدة سلفاً، وذلك على الأغلب ما يولده التعليم التوجيهي، فالمعلمة كفنانة ستقضي بعض الوقت وهي تخطط دروسها التي تتضمن تفاوضاً حول المعنى مع تلاميذها، أي بدل نقل مجموعة من المعارف، ستقوم المعلمة بمساعدة الأطفال على فهم العالم الذي يحيون فيه.

وتعرض الدراما تجربة فريدة، حيث تستخدم أوضاعاً خيالية وظروفاً وأشخاصاً، وبخاصة عند استخدام لعب دور معلمة، وهذا يخلق حواراً مميزاً ومثمراً بين التلميذ والمعلمة، وليس الهدف هنا إشراك الأطفال وتحفيزهم على التعلم وحسب، وإنما لخلق حوار أيضاً، وبخاصة في السنوات الأولى المبكرة من عمر الأطفال، حيث يعرف الأطفال كيف يستخدمونه تماماً.

فالجزء الأول من الكتاب يهدف إلى أن نفكر قبل كل شيء؛ لماذا يجب استخدام الدراما من قبل المعلمين في السنوات الأولى المبكرة؟ أحد الأسباب الأكثر أهمية أن الأطفال يجدون طريقة اللعب هذه مقبولة وتشدهم إليها.

لذلك، يفحص هذا الجزء من الكتاب لماذا، وللقيام بذلك فإنه يلقي الضوء على جذور الدراما في لعب الدور الاجتماعي من الأطفال. «ولعل فهم لعب دور اجتماعي مبكر يمنحنا دليلاً حول لماذا وكيف تعمل الدراما في غرفة الصف؟ هذا التحليل يقودنا إلى استخدام الدراما كوسيلة تعليم في الحضانة وصفوف المرحلة الأساسية الأولى» (ص21).

من زيارة مربيات الطفولة لبريطانيا ضمن مشروع تبادل المعلمين.

من فعاليات مشروع إحياء الدمى في التعليم 2013 .

وذلك لأنه عندما يصل الأطفال إلى صفوفهم، ويملكون المهارات لصنع الدراما، فإنه يتوجب علينا كمعلمين أن نتخذ قرارات إدارية وتنظيمية، تيسر استخدام الأساليب مع مجموعات من ثلاثين طالباً أو أكثر.

الدراما تُبنى على مهارات لعب دور يحضرها الأطفال إلى المدرسة

«الطفل لا يمثّل رمزاً في اللعب، ولكنه يتمنى ويحقق أمنياته عن طريق ترك التصنيفات الأساسية للحقيقة تمر من خلال تجربته، وهي على وجه التحديد: لماذا في اللعب يأخذ اليوم نصف ساعة، والمئة ميل تُغطّى بخمس خطوات»
(فيجوتسكي، الكتاب، ص21)

في جذور لعب الأطفال، ثمة دراما تعليمية، وتحديداً في لعب دور اجتماعي، إذ يتصرف الأطفال كما لو أنهم شخص آخر، أو كما أنهم أنفسهم في وضع متخيل. وهذه سمة مألوفة لأي شخص يراقب الأطفال وهم يلعبون معاً، حيث يتم تجاوز الحدود الثقافية واللغوية، والاجتماعية الاقتصادية، إنها سمة لتطور الطفل، وقد بقيت معنا على مدى التاريخ، فهكذا لعبنا، وهكذا فعل آباؤنا وأجدادنا.

إن دمج الخيال والتظاهر في اللعب هو ما يجعل الأمر مهمّاً لتطور وتعلم الطفل، فاللعب التخيلي التظاهري يقود مباشرة إلى الدراما.

وكما يقول فيجوتسكي: «الطفل لا يمثّل رمزاً في اللعب، ولكنه يتمنى ويحقق أمنياته عن طريق ترك التصنيفات الأساسية للحقيقة تمر من خلال تجربته، وهي على وجه التحديد لماذا في اللعب يأخذ اليوم نصف ساعة، والمئة ميل تُغطى بخمس خطوات» (ص21).

وبما أن الطفل يملك القدرة على استيعاب وفهم تجارب ومعانٍ جديدة بشكل متخيل، فإننا نستطيع أن نحولها لأثر سحري من خلال توفير محتوى وسياقات لنأخذ الطفل إلى أبعد من ذلك. فالدراما في هذا الحيز من اللعب تعمل بشكل فعّال للغاية. كما يتناول الباحثون في هذا المبحث كون الدراما تستخدم كحليف قوي للقصة، وكونها تساعدنا على استكشاف القصص وفهمها.

وفي نهاية المبحث، يتم توضيح الخلاصة المرجوة منه. فالدراما وسيلة تعليم، وعليه، يمكن تطبيقها عبر المنهاج الدراسي. واستخدام الدراما في تعليمك أيتها المدرسة «يأخذك إلى أبعد من مجرد نقل المعرفة وبناء المهارات، كما يقتضي تفاوضاً بشأن المعنى لاكتساب الفهم. وهذا يتم من خلال المشاركة الفعالة في قصة عالم السرد المتخيل» (ص33).

وعلى غرار لعب دور اجتماعي، تستخدم الدراما الرموز وخلق السياقات المتخيلة ولعب الدور. ولا ريب أن الدراما والشكل السردي يعملان معاً بشكل ممتاز إذا استخدمت الدراما لاستكشاف القصة بدلاً من مجرد تمثيلها.

كيف تعمل الدراما؟

من القصة إلى الحوار

المعلمة التي تقوم بدور سوف «تحتاج إلى استخدام
إيماءات جسدية وصوتية إزاء ما تفعله عادة،
وتستطيع أيضاً أن تبقى هي نفسها.
فهي لا تحتاج أن تؤدي دوراً عن طريق خلق شخص جديد..
هي تحتاج فقط أن تضفي على الوضع سمة تخيلية»
(الكتاب، ص37)

تستطيع المعلمة من خلال عدة طرق أن تشرك الأطفال بشكل أقوى وأكثر فعالية في القصة. فاستخدام استراتيجيات تدخل المعلمة، يمتلك زخماً عظيماً لدعم عملية تعليم القراءة والكتابة. ويدعم عملية استكشاف الأفكار والشخصيات في القصة، ففهم القصة يتأتى عن طريق خلق سياق متخيل جديد يقوم على أساسها.

وهذه التقنية تعتمد على طاقة اللعب الاجتماعي الدرامي للأطفال، وتحديد قدرتهم على التظاهر. فهم يستخدمون تظاهرهم كوسيلة لصنع المعنى مما يسمعونه أو يقرأونه، وبذلك، يتعلمون من خلال التظاهر.

فالمفتاح بالنسبة للمعلمة هو المباشرة بطريقة «فيما لو» مع الأطفال، وبهذه الطريقة يمكن دعم حوار من شأنه أن يولد استخداماً فعالاً للقصة، بما في ذلك استكشاف الكلمات التي تُصادف فيها. وما يريد الباحثان توضيحه هنا، هو كيف تستطيع المعلمة التدخل لتشجيع الفهم عن طريق استخدام التظاهر؟

ورغم كوننا نستخدم معرفة الأطفال باللعب الدرامي، إلا أننا لا نستخدم طريقة تمثيل القصة كما وردت بالكتاب وحسب، بل نعمل على تهيئة ظرف ديناميكي للأطفال يندمجون فيه ويكون جديداً، ويعتمد أساساً على القصة.

فنحن بالأساس نسعى إلى الحصول على تفاعل مع أفكار القصة أكثر من مناقشتها، وذلك عن طريق صياغة أسئلة مجربة جدّاً من قبل المعلمة وأجوبة من قبل الأطفال. والفكرة بالنسبة للأطفال هي المبادرة بأسئلة لدور من القصة، وليس للمعلمة من خارج القصة. وبصياغتها الأبسط، يحدث هذا على السجادة كجزء من وقت القصة.

ويناقش الكتاب موضوع المعلمة في دور، ويقول الباحثان حول الموضوع: إن استخدام معلمة في دور لا يتطلب القدرة على التمثيل في مسرح وحسّاً بالأداء المسرحي، فهو يتطلب أن تكون نفسها ولكن بموقف أو وجهة نظر محددة.

أما بالنسبة للتنقل في الدور وخارجه، فهو أمر مهم للغاية لاستخدام استراتيجية معلمة في دور، فهو يضمن أمن المعلمة والتلميذ، وفي نفس الوقت، يخلق فرصة للطلاب كي يتأملوا فيما جرى، أما المعلمات، فيمكنهن بذلك من تقييم فهم واستيعاب الأطفال.

إن استخدام معلمة في دور يحتاج إلى وسائل عدة مستعارة من المسرح، وهذه تحتاج إلى تفكير عند التخطيط لاستخدام دور، وهي: لا بد من اختيار الكلمات المستخدمة بدقة، وقرار واعٍ يتعلق بالمؤشرات غير اللفظية التي تدعم الموقف الذي تم عرضه، وخلق متعمد للتوتر في اللحظات المناسبة والملائمة.

نقل التلاميذ إلى الدور

الدراما «هي إحدى الطرق التي يستطيع الأطفال
أن يحققوا بها فهماً لأنفسهم وللآخرين»
(لجنة كوكس، الكتاب، ص 109)

من خلال وضع التلاميذ في دور ضمن الدراما بشكل متعمد، فإن الدراما تهدف إلى تحقيق عدة أمور، منها: إعطاؤهم وجهة نظر يبدأون منها عملية التعلم المتجسدة في الدراما، وإعطاؤهم دوراً وجعلهم يفكرون بوجهة النظر هذه أكثر مما لو كانوا سيظلون أنفسهم. وتشجيعهم على تعلم اللغة عن طريق وضعهم في موقع يتطلب مطالب محددة حول الحديث والاستماع، وحمايتهم، فالدور يوفر مسافة من الموضوع المدروس، لأنهم يأخذون موقعاً في عالم القصة المتخيلة. والمسافة تساعدهم على النظر إلى المادة المثيرة للجدل دون تهديد. كما أن لعب الدور يرفع من مكانة التلاميذ. وهذا يجعل التلاميذ يتعلمون بفعالية أكثر إذا ما تم إعطاؤهم مكانة داخل عملية التعلم، ويعزز مهارات الاتصال والصحة الاجتماعية المستمدة من مهارات الاتصال المتنامية بين الأفراد، ولعب الدور يطور مهارات الأطفال في معالجة الدراما للعمل جديّاً، وهذا مطلب أساسي للدور، وللتصرف مثل «ولي أمر» قادر على

رحلة ميدانية للأطفال والعائلة لمشجر جذور ضمن فعاليات أيام العلوم الفلسطينية – رام الله 2014.

والباحثان يعتبران استخدام «عباءة الخبير» الذي ابتكرته دوروثي هيثكوت مع الأطفال بسنواتهم المبكرة يحقق ويعزز هذه الأهداف بالشكل الأفضل، فهذا النوع يمنح الأطفال دوراً عادة ما يكون مهنيّاً مميزاً وقائماً على أسس مهمة، على سبيل المثال حارس غابة، عالم آثار، عضو مجلس بلدي. أما فيما يتعلق باللغة والاتصال، فإن استخدام «عباءة الخبير» توفر سياقات يواجه الأطفال من خلالها التحديات ويضطرون إلى استخدام اللغة، لكي يستمعوا بنشاط، ويفهموا المطلوب، ويكونوا قادرين على اتخاذ القرارات، ويُديروا الوضع، ويطوروا القصة، على سبيل المثال للتفاوض، وللاستجواب، وللتعريف، وللتعليل، وللوصول إلى حل وسط، ويعطوا أجوبة لمشكلات من خلال معرفة النتائج المترتبة على الأفعال.

فعباءة الخبير تستطيع أن تجعل التعليم ممكناً في مجالات عدة، عندما تعالج مشكلات تبرزها الدراما.

الدراما وتطور اللغة

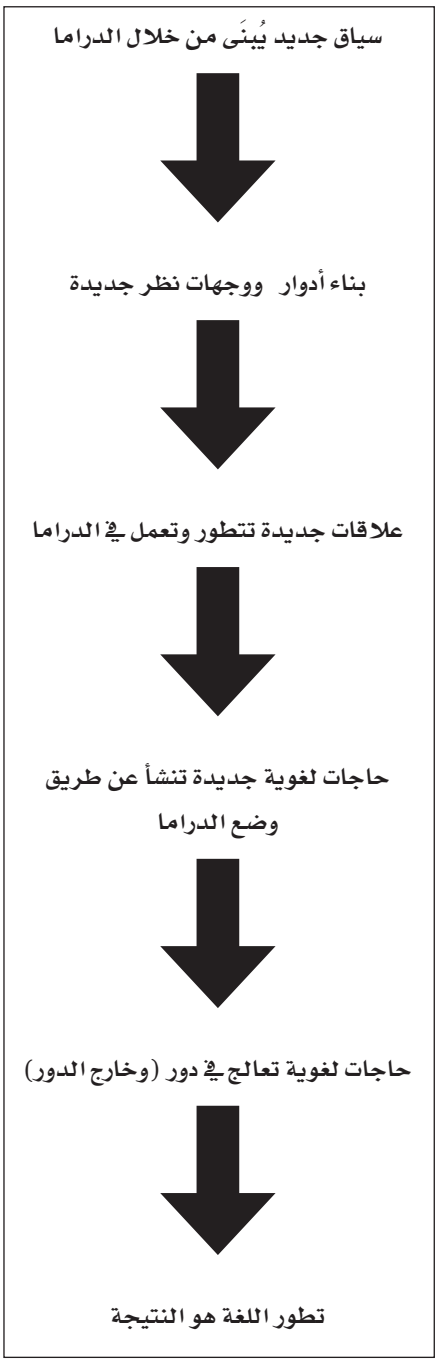
أظهرت الكثير من أجزاء الكتاب، علاقة قوية جدّاً بين الدراما واللغة، فالدراما توفر السياق من أجل التعلم للتحدث والاستماع، وتطوير لغة لفظية وغير لفظية لجميع الأطفال بشكل واضح وجلي. وهي تتضمن الأدوات الأساسية لتطوير لغة ناجحة، وإعطاء الأطفال مكانة ملائمة لهم ولأفكارهم.

وتعد اللغة من أكثر مجالات التعلم قوة وتأثيراً للأطفال في سن مبكرة، وهي مهمة لامتلاك وسيلة تربط الجسدي بالشفهي بالنسبة لهم. فالأطفال يجلبون معهم مهارات متطورة في قراءة الإشارات غير اللفظية، «ويستطيعون أن يشعروا بارتياح كبير من خلال الوسيلة، حيث تساعدهم المعلمة لفهم الوضع عن طريق جعلهم يقرأون مجموعة كاملة من الإشارات» (ص126)، إضافة إلى الكلمات المألوفة لديهم.

ومن العوامل التي تساعد في تطور اللغة، (أي ظروف تحتاجون لمساعدة الطفل؟) فإنه تم تشخيص ثلاثة عوامل باعتبارها حيوية لتطور اللغة، وهي: الفرصة للعب التخيّلي، وحوار مع شخص بالغ متعاطف، وبيئة متاحة.

والدراما تدمج كل هذه العوامل وتعززها جميعاً، لأنها تقوم أساساً على «اللعب التخيّلي»، حيث يمكنها أن تقدّم أكبر مجموعة من البالغين لكي يشترك معهم الطفل طالما أن المعلمة المتعاطفة التي تستخدم الدراما يمكنها أن تتبنى عدداً كبيراً من الأدوار تناسب تعلماً محدداً، وشخصيات ذات نفوذ، جيدة وسيئة، وضحايا، ووسطاء، وبالغين أذكياء وحمقى، «وأناساً يعرفون وأولئك الذين يفكرون بأنهم يعرفون، ولكنهم لا يعرفون. فالأطفال يمتلكون أفضل ما يمكن من المتعة لفهم ذلك كله» (ص128).

ومن هنا، فإن إمكانيات تعلم اللغة للأطفال الصغار من خلال الدراما كبيرة جدّاً. ولعل الشكل التالي بحسب «نيلاندز» (ص128)، يمثّل ملخصاً بيانيّاً لكيفية تولّد اللغة من خلال الدراما.



طبيعة تجربة اللغة

«أحياناً أعتقد أن لدى الأطفال لغة مختلفة عن لغة البالغين، وأن البالغين لديهم لغة تختلف عن لغة الأطفال، لأنهم لا يفهمون أحياناً. وعندما لا يفهمون، فإنهم يفكرون فقط بأننا نتحدث عن الكثير من الأشياء السخيفة، لذلك يتركوننا»
(ما قاله أحد التلاميذ عن غياب التواصل في غرفة الصف، ص130)

ينخرط الأطفال في استخدام الدراما، والنتيجة تعني أن لديهم تجربة مشتركة معك تعتبر أساس الحوار الحاصل. وهذا يساعد الأطفال على الكلام والحديث بشكل طبيعي، فالحديث في الصف ليس مجرد حديث افتراضي للغة، بل لغة صعب استخدامها كلما كنتم أصغر سنّاً. والجزء المهم هنا يكمن في أن التجربة «تتطلب أن تكون وتعمل وتفكر وتشعر في وقت واحد وفي الوقت ذاته. فمعظم أعمال الدراما تستخدم الأطفال فيما هو مؤثر في الشعور إزاء الوضع. وهذا ليس بعضاً من التدفق العاطفي المتساهل، وإنما استجابة منضبطة للأحداث والأدوار» (ص129).

ولا بد من توقف الدراما في هذه اللحظات لأخذ الوقت في التفكير بما تعنيه اللحظة. فاللغة المستعملة لوصف وضع ما في القصة، ستكون بالضرورة أكثر تماسكاً وتكاملاً وتطوراً بسبب البعد الشعوري.

والنتيجة لكل ذلك، أن تحوز اللغة هدفاً، وتصبح قريبة ومنتمية للأطفال، وهم يساعدون على إبداع وضع داخل السياق الدرامي للقصة. فهم يستعملون اللغة ليس بهدف الاستقبال فقط، بل من أجل القيام بفعل.

فالوضع الجديد المستحدث مهم، على الرغم من أنه بني على قصة خيالية، فهو يبدو حقيقيّاً للأطفال وقويّاً، لذا فإن حاجات اللغة والنمو شيء لا غنى عنه بناءً على ما سبق.

والخلاصة هنا: إن استخدام الدراما في التعلم، تتيح سياقاً من أجل التعلم للتحدث والاستماع وتطوير لغة لفظية وغير لفظية لكل الأطفال بشكل واضح وظاهر، وبناء سياق لتعلم اللغة من خلال استخدام اللعب، وإعطاء مكانة لهم ولأفكارهم.

فالدراما لها مفعولها القوي في تحفيز اللغة والتطور الاجتماعي للأطفال، لأنها ملائمة ومألوفة لهم.

الدراما وذوو الاحتياجات الخاصة

«إن اللبنة الأساسية للدراما هي اللغة (لفظية وغير لفظية): وهذا يعني أن الكثير من الأطفال الذين يكافحون بالقراءة والكتابة محررون عن طريق النطاق الواسع لأشكال الاتصال في الدراما».
(الكتاب، ص159)

من نشاط مع الأطفال في الخان الأحمر – الأغوار 2011.

من الواجبات الرئيسية للمعلمات، أن يمتلكن خطة عمل تناسب تنوع القدرات داخل الصف، ومن المزايا المثيرة للدراما، أنها تملك القدرة على جعل الأطفال ينخرطون في المشاركة، بغض النظر عن قدراتهم.

والكتاب يتضمن أعمالاً تتيح للأطفال التعلم من خلال الدراما مهما كانت قدراتهم. وإذا وافق الطفل على قواعد الدراما، عندئذٍ يستطيع أن يحقق هدفاً.

والاختلاف في أعمال الدراما يكون في النتائج وليس في التخطيط، على الرغم من أن طرق التعليم قد تختلف لإفساح المجال لمشاركة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

يناقش الباحثان في هذا الفصل، كيف يمكن استخدام الدراما للوصول إلى جميع الأطفال، وكيفية ربط الدراما بعدد من أنواع الاحتياجات الخاصة.

أطفال لديهم صعوبات تعلم

توفر الدراما بشكل كبير، لمن لديهم احتياجات خاصة من الأطفال، الوسيلة الناجعة لإيجاد صوت لهم، والشعور بالثقة، لأن الدراما تعمل على خلق سياق للتعلم، وترتكز على الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ولا تعتمد بشكل رئيسي على القراءة والكتابة، رغم أنها توفر حافزاً لهذه الأنشطة بدرجة كبيرة، كما أنها تقوم بالعمل عبر عناصر اللعب واللعبة.

التخطيط والبناء الدرامي

«إنها لفكرة جيدة أن نعطي الأطفال الصغار فرصة لكي «يلعبوا» مبكراً في الدراما»
(الكتاب، ص164)

يتناول الكاتبان في كتابهما قضية التخطيط للدراما، حيث التخطيط للدراما يعمل على عدة مستويات، فهو يعمل على توصيل المنهاج، وبالذات عناصر التحدث والاستماع، وعلى توليد حافز لمجالات أخرى في اللغة، مثل القراءة والكتابة، وكذلك المعرفة بمضمون موضوعات أخرى، عندما يتم استخدام الدراما بطريقة المنهاج التكاملي، مثل التاريخ والجغرافيا، ويشكل التخطيط فرصة لممارسة مهارات متصلة بموضوعات أخرى كالتاريخ والجغرافيا. والدراما تستخدم عدة استراتيجيات، «بعضها أكثر إتاحة للوصول إلى التعليم في المراحل المبكرة من الأخرى. وتتضمن هذه الاستراتيجيات: معلمة في دور، مقعد الاستنطاق، مسرح المنتدى، التابلوه أو الصورة الثابتة» (ص174).

والمعلمة بحاجة إلى تطوير الدور للمعلمة بحرص لتعزيز التوتر والتفكير، وعليها أن تفكر «في القضايا المطروحة عند استخدام

من أحد النشاطات ضمن برنامج رياض الأطفال.

حكاية تقليدية: تحديد السرد، الشخصية النمطية» (ص185).

والتخطيط الجيد يأخذ في اعتباره مستوى اهتمام الأطفال، وهذا يساعد في تحديد الحافز المستخدم. ويمكّن التخطيط إتاحة فرص تقييم مخطط لها في الدراما.

التقييم والتسجيل والتقدّم

«طبيعة الدراما تمكّن المعلمة من مراقبة الأطفال موضحة معرفتهم الراهنة، والمهارات، وفهم العلاقة بالموضوع قيد الدراسة. وتوفر دليلاً على الصحة الاجتماعية للمجموعة لأنها تتطلب مهارات عمل مجموعة»
(الكتاب، ص205)

يعتبر الكاتبان أن عدم تقييم إنجازات التلاميذ المهمة وتسجيلها في المجال الإبداعي هو تقصير بحق الأطفال. فإذا كنا لا نقيم، فإننا لا نفكر بطريقة سليمة حول من هم وماذا يمكن أن يصبحوا.

وتقييم ما نفعله وما يفعله التلاميذ في الدراما، يعطينا قدرة على التخطيط الجيد من أجل التقدم وتطور العمل. والتسجيل يتيح لنا إعداد التقارير التي تساعد التلاميذ وأولياء الأمور على أن يفهموا ما حققوه.

وتقييم وتسجيل إنجازات التلاميذ، يتضمن جمع الأدلة عبر المراقبة لإيضاح ما يعرفه التلاميذ ويفهمونه، وما يقدرون على القيام به.

وتمنحنا الدراما، ليس تقييم الحديث والاستماع وحسب، بل تقييم المعرفة بالمحتوى، إذ يرتبط محتوى الدراما بمجالات معينة في المنهاج، مثال: استخدام الدراما لتعليم التاريخ.

وتقييم ومراقبة التلاميذ في الدراما، طريقة فعّالة جدّاً لإصدار أحكام حول مواطن الضعف والقوة لدى التلاميذ، وكذا معرفتهم وفهمهم ومهاراتهم.

خاتمة

لا شك في أن الكتب المتعلقة في مادة الدراما للأطفال نادرة، وجاء هذا الكتاب الغني بموضوعاته حول الدراما للأطفال في سنواتهم المبكرة، ليزود المعلمين بطرق سهلة للتعليم عن طريق الدراما.

والكتاب يتناول الغاية من توظيف الدراما في تعليم التلاميذ الصغار، وكيفية تطبيقها معهم، حيث يبني الكتاب علاقة بين الدراما واستخدام الحكايات الشعبيّة المألوفة.

ويؤكد الكتاب في النهاية أن الدراما هي أحد الموضوعات الأكثر قوة للتطبيق في المرحلة العمرية المبكرة، وهي موضوع يتيح للأطفال التأثير في عمليات تطورهم الخاص، وفي التعلم وفي تعليمنا ما يفهمونه عن العالم.

كاتب يقيم في رام الله

من أحد النشاطات ضمن برنامج رياض الأطفال.

إضاءة على فعاليات مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

إعداد: عبد الكريم حسين

نظم مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، خلال الشهور الماضية عدداً من الفعاليات والأنشطة، التي تناولت مجالات مختلفة في الحقل التربوي. وفيما يلي إضاءة على أبرز تلك الفعاليات.

..... «مركز القطان» يُطلق فعاليات «المساقات الشتوية للمعلمين» .....

أطلق مركز القطان للبحث والتطوير التربوي/مؤسسة عبد المحسن القطان في 1/17، فعاليات «المساقات الشتوية للمعلمين» التي استمرت على مدى 3 أيام في مدينة أريحا، بمشاركة 97 معلماً ومعلمة من مناطق مختلفة من الضفة الغربية وقطاع غزة.

وتعد المساقات الشتوية مبادرة تعليمية هي الأولى من نوعها في فلسطين، في تقديم مساق تكاملي للمعلمين، يرتكز على نهج توظيف «عباءة الخبير» و«الدراما» كتوجه تعليمي ومنهجية للتعليم التكاملي.

وتوزعت المساقات على ثلاثة جوانب تعليمية؛ مساق سنة أولى، ومساق سنة ثانية لمعلمي المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي، ومساق في التعليم التكاملي لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى (1-4).

وتهدف المساقات إلى تمكين المعلمين، بشكل عضوي وفاعل، في مجال البحث والتخطيط؛ كرؤية تكاملية يتم فيها ربط التعليم بالسياق الإنساني الذي نحن فيه، عبر ربط المعارف مع بعضها البعض، من أجل تقديمها كنموذج في التعليم.

وقال وسيم الكردي مدير مركز القطان للبحث والتطوير التربوي: «يتم تنظيم المساقات الثلاثة الشتوية، لتحقيق غايات عدة، منها أن هذا اللقاء يشكل فضاء للحوار بين المعلمين المشتركين في البرنامج، ويعتبر فرصة للتحاور بين تجارب تعليمية مختلفة لمعلمين ومعلمات، عبروا برامج في التكون المهني، كبرنامج الدراما في سياق تعلمي، وبرنامج التكون المهني لمعلمات الطفولة المبكرة، وبرنامج التكون المهني في تعلم وتعليم العلوم.

وأضاف الكردي: تنبع أهمية المساق التكاملي باعتباره مشروعاً تشاركياً مع دائرة الإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم، تخطيطاً وترتيباً وتنسيقاً، ونتوقع من هذا المساق الذي سيستمر على مدار العام، تطوير رؤية المعلمين المنخرطين، وتعميق معرفتهم في مجال التعليم التكاملي، وأن يتمكنوا من عمل تطبيقات عبر المنهاج، وهذا سيقودنا إلى تقديم نماذج تعليمية جديدة تأخذ التعليم التكاملي ومنهجياته بعين الاعتبار، بحيث يمكن لهذه النماذج أن تشكل مثالاً ملهماً، للمساهمة في تقديم مادة تعليمية مقترحة في ضوء إعادة تقييم المنهاج التي يقوم بها مركز المناهج في وزارة التربية والتعليم».

وصمم برنامج مساق السنتين الأولى والثانية لمعلمي المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي، كي يكون مساقاً متقدماً في البحث والدراما، عبر البحث في الممكنات البحثية، وأسئلة البحث وعناصره، من أجل أن يكون المعلم باحثاً، ما يشكل له حافزاً لتطوير متطلباته البحثية التي يجب إتمامها للانتقال إلى المستوى الآخر من المدرسة الصيفية، التي ينظمها مركز القطان سنوياً في مدينة جرش الأردنية، بحيث يتيح البرنامج الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى بعد إنجاز متطلبات المستوى السابق كافة.

بدوره، أشار مالك الريماوي مدير مسار اللغات والعلوم الاجتماعية في المركز إلى أن هذه المساقات تأتي في سياق تطوير عمل المعلمين وتعزيز قدراتهم، من خلال تطوير دورهم، ما يولد تطورات على فهمهم لهذا الدور؛ سواء في المدرسة أو في المجتمع، والتصدي لهذا الدور والقيام به، ضمن مبدأ «إذا أردت أن تحسن منتجاً أو خدمة، انتبه جيداً للعمليات التي تنتج هذا المنتج أو الخدمة»، وهذا ما نحاول تحقيقه في المساقات؛ توفير السياقات والعمليات لمساعدة المعلمين على أن يتكونوا مهنياً بشكل ذاتي ومستمر، لتطوير تعليم مدرسي يحقق المعرفة التي تمكنهم من الفهم، وتطوير فهمنا للمجتمع لكي نتمكن من تطوير القيم والمسؤوليات».

وصُمم مساق التعليم التكاملي لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى، في منطقتي رام الله والقدس، بالتعاون مع دائرة الإشراف والتأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم. ويوظف المساق نهج «عباءة الخبير» كمثال نموذجي في التعليم التكاملي. والمساق يتضمن ورش عمل وتطبيقات مبنية على مواد تعليمية تستند، بشكل رئيسي، إلى ما أنجز في هذا المجال من تجارب ومشاريع تطبيقية محلية وعالمية، وعلى قراءات في مجال التعليم التكاملي وتوظيفها عبر الممارسة العملية.

وأشرف على المساقات الكردي والريماوي، والمعلمان يوسف الخواجا ومحمد الخواجا من مركز المعلمين في نعلين، والمعلمة فيفيان طنوس، ود. نادر وهبة مدير مشروع وليد وهيلين القطان لتطوير البحث والتعليم في العلوم/مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، والمعلمة سوسن مرعي.

ونظمت على هامش المساقات، لقاءات في الإرشاد البحثي لمجموعة معلمي الحلقة البحثية في مجال توظيف الدراما في التعليم قادها د. صبيح صبيح، وبتنسيق المعلم معتصم الأطرش، إضافة إلى إشراك معلمي الحلقة المتقدمة في مراجعة المساقات التعليمية مع المعلمين في نهاية كل يوم من أيام المساقات من ناحية، وفي بناء مجموعات مناطقية تؤسس لحوارات دورية مستمرة بين المعلمين من ناحية أخرى.

وتشكل هذه المساقات خطوة جديدة في اتساع دائرة المعلمين المشتركين في برامج المركز، إضافة إلى استمراريتها وتراكميتها، حيث باتت جميع البرامج التي يديرها المركز مع المعلمين تقوم على المتابعة المستمرة؛ سواء من الباحثين الذين يديرون المساقات، أو من المعلمين المساندين الذين تمكنوا من تطوير خبرة نوعية خلال السنوات الماضية.

من جانبها، أكدت طنوس، أهمية هذا المساق؛ كونه يعتمد على بناء عين المعلم كمخطط للدراما، وعين على التعلم الذي يحدث داخل الدراما، فالمعلمون منخرطون في المساق بناء على هذه الرؤية؛ معلم يخطط دراما، ومعلم يتعلم من الدراما.

وقال المعلم مؤنس قطامي، أحد المشاركين في مساق سنة أولى في المدرسة الصيفية: «تعلمنا من هذا المساق كيف نطرح الأسئلة من أجل الوصول مع الطلاب إلى السؤال المركزي في الدراما، وهذا المساق عمّق تجربة المدرسة الصيفية وكشف الغموض فيها على مستوى الفهم والتخطيط».

وحول المتطلبات البحثية للمعلمين في الدراما، قال وهبة: «الباحث أثناء الكتابة يبني المعاني، وينتج معرفة جديدة، وبالتالي الكتابة البحثية والتأملات هي للمعلم بقدر ما هي للآخرين، إن لم يكن

أكثر، فهي عملية لبناء المعاني، أما فيما يتعلق بالدراما، فهي تعمل على مساءلة الأيديولوجيا، والحوار في المسلمات على مستوى الطالب والمعلم؛ ولذلك تم بناء المساق من أجل أن يطور المعلم؛ كباحث، ويطور قدرته التأملية والبحثية في توظيف الدراما في التعليم».

وأكد المعلم محمد عوض، أحد المشاركين في المساق التكاملي أن «التعليم التكاملي هو ما يحتاجه الطالب من المدرسة، أي ربط التعليم بالحياة، وهذا السؤال بالتحديد يتعرض له أغلب المعلمين: ما فائدة هذه المادة؟ من هنا لا بد أن نفكر بالتعليم كسياق مرتبط بالحياة».

وقالت المعلمة خيرية عمران، المشاركة في المساق التكاملي: «الطلاب معتادون على نمط واحد في التعليم، وهو التلقين، ولكن التعليم التكاملي يتيح للمعلم مساحة واسعة للإبداع وخلق نمط جديد للتعليم يبدأ من احتياجات الطلاب».

وقال المعلم إبراهيم الخطيب، المشارك في مساق سنة ثانية: «نحن هنا في مرحلة استكمالية لعملية تراكمية في مجال الدراما كسياق تعلمي، وذلك عبر تطوير تجربتنا وتطوير قدراتنا، من أجل تطوير ممارستنا كمعلمين داخل غرفة الصف، هذا المساق لتطوير ما اكتسبناه من المدرسة الصيفية وتطوير متطلباتنا البحثية في مجال الدراما».

وتخلل المساقات عرض فيلم «هنا القدس»، للمخرج الفلسطيني رائد دزدار، وهو يجسد حكاية تاريخ الإذاعة الفلسطينية التي أُنشئت في الثلاثين من آذار 1936، واستمر بثها حتى العام 1948.

ورشة عمل حول «الصورة القديمة: مشروع في البحث والتعليم»

نظم مركز المعلمين نعلين/مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤخراً، عدة لقاءات حول: «**الصورة القديمة: مشروع في البحث والتعليم**»، وذلك في سياق مشروع ينظمه المركز حول الصورة في التعليم، بمشاركة 20 طالباً وطالبة من مدرستي ذكور نعلين الثانوية، وبنات نعلين الثانوية، وبحضور عدد من المعلمين والخريجين وطلاب الجامعات، وبإشراف وسيم الكردي، مدير مركز القطان.

وتمحورت اللقاءات حول النظر إلى الصورة كوسيط تعبيري وتوكيدي على علاقة الإنسان بالأرض من خلال الصورة القديمة، بحيث يعمل الطلاب على جمع وتصنيف صور بهدف اختيار مواضيع، وتصميم شكل لمعرض الصور في مهرجان يوم الأرض، الذي سيقام في مركز المعلمين نعلين.

وستتم إقامة معرض صور فوتوغرافية تتجلى فيه صور مختلفة لعلاقة الإنسان بالأرض، وينبني على صور فوتوغرافية عائلية قديمة.

«القطان» ينظم لقاء تدريبياً لمعلمي التكون المهني في غزة

نظم مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ضمن برنامج التعلم عبر المشروع، لقاءً تدريبياً لمعلمي التكون المهني عبر تقنية «الفيديوكونفرنس»، موخراً، بمشاركة 22 معلماً ومعلمة من قطاع غزة، وبإشراف الباحث مالك الريماوي، وعلاء بدوي، وعبد الكريم حسين.

وتمحور اللقاء حول طرح الأسئلة المركزية لبناء المشروع التعلمي، وكيفية التأمل في التجربة وممارستها كسياق للتعليم.

ورشة عمل حول «توظيف الاستقصاء في العلوم»

نظم مشروع وليد وهلين القطان لتطوير البحث في العلوم، بالتعاون مع مركز المعلمين نعلين/ مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ورشة عمل حول «الاستقصاء في العلوم»، في 1/31، بإشراف المعلمتين نانسي رياحي، وكريمة عوض الله، وداوود عبد الله؛ باحث مساعد في مشروع وليد وهيلين القطان، الذين شاركوا في مساق «مبادئ الاستقصاء في متحف «اكسبوليتوريم» في سان فرانسسكو بالولايات المتحدة الأميركية.

وتأتي الورشة كبداية لمجموعة من الورش واللقاءات، التي ستنظم لاحقاً مع المعلمين، من أجل تمكينهم ذاتياً ومهنياً عبر تطبيق مشاريع تربوية تعليمية، تلك التي تساهم في تطويرهم وتطوير تعليمهم، كما تعمل على إثراء مهرجان أيام العلوم السنوي في فلسطين، الذي ينظمه مشروع وليد وهيلين سنوياً في فلسطين.

ورشة تدريبية لمعلمي مشروع السينما في التعليم

نظّم مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ورشتين تدريبيتين ضمن مشروع السينما في التعليم، في مقر جمعية الهلال الأحمر بالبيرة، وذلك بمشاركة 21 معلماً ومعلمةً من مدارس فلسطينية مختلفة، وبإشراف المخرجة الفلسطينية ليلى عباس.

وركّزت الورشة الأولى التي عقدت خلال في 26 و2/27 على اللقطة والمشهد، وزاوية التصوير، والكاميرا الثابتة والمتحركة، واللون والإضاءة، وأساسيات التركيب (Composition).

كما تخلّل الورشة أنشطة متعدّدة منها: تدريب حول التصوير والإضاءة، وتمارين حول (White Balance)، (ISO)، (Focu &Field of sDepth).

أما الورشة الثانية التي عقدت في 5-3/6، فركزت على قراءة المشاهد والنص في سينما براديسو، وكتابة السيناريوهات النهائية للأفلام التي سيتم إنتاجها في المشروع.

ورشة عمل حول «المسرح في التعليم»

نظم مركز المعلمين في نعلين، في 2/3، ورشة عمل حول «المسرح في التعليم: رمزية الأغراض ومشهدية النصوص المسرحية».

وشارك في اللقاء الذي أشرف عليه مالك الريماوي مدير مسار اللغات والعلوم الاجتماعية في المركز، طلاب ومعلمات من مدرسة بنات الشيخة فاطمة الثانوية، ومدرسة المدية المختلطة.

لقاءان حول الفنون والحكاية

نظم مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، بالتعاون مع مركز المعلمين نعلين، وضمن مشروع «المدية: حكاية المشهد وذاكرة المكان» لقاءين حول «الفنون والحكاية» في مركز المعلمين نعلين، من أجل إعادة إنتاج قصص مشروع المدية عبر عمل فني، بإشراف الفنانين بشار خلف، وريم المصري. ويأتي هذه اللقاء ضمن مشروع التكون المهني الذي ينفذه مركز «القطان» في عدة مدارس.

وتمحور اللقاء الأول الذي عقد في 2/23 في نعلين حول أشكال الأعمال الفنية، وبناء السياق الفني لإعادة إنتاج قصص مشروع «المدية: حكاية المشهد وذاكرة المكان»، عبر عمل فني يجسد حكاية القرية. أما اللقاء الثاني، الذي عقد في 3/5 بإشراف الفنانين بشار خلف وريم المصري، فتمحور حول قصة أرض البرتقال الحزين» للروائي والكتاب الفلسطيني غسان كنفاني.

تربية الأمل في الأزمنة الحرجة

صدرت عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ضمن منشوراته في التعليم والبيئة، الترجمة العربية لكتاب «تربية الأمل في الأزمنة الحرجة: التغير المناخي والانتقال إلى عصر ما بعد الكربون» لمؤلفه دافيد هيكس؛ وهو معلم وأستاذ سابق في كلية التربية بجامعة باث سبا في المملكة المتحدة، ولديه اهتمام خاص بالتعليم والتعلم حول مستقبل أكثر استدامة.

ويستكشف الكتاب ثلاث قضايا عالمية؛ تغير المناخ، وذروة النفط، ومحددات النمو. كما يوضح الحقائق حول التغييرات التي ما زالت -إلى حد كبير- غيرَ معروفةٍ حتى الآن، ولكن لا مفرَ منها، ويدرسُ المشاعر والمواقف التي تتولد بفعل التغييرات القادمة.

ويقدم الكتاب للمعلمين طرقاً للتعامل مع هذه القضايا الحيوية التي يتم تجنبها في كثيرٍ من الأحيان، وطرقاً لتبادل قصص النجاح ومنابع الأمل للمستقبل. وقد جاء الكتاب في 264 صفحة، وترجمه عن الإنجليزية د. يوسف تيبس.

ويأتي هذا الكتاب في إطار مشروع الترجمة التي بدأه مركز القطان العام الماضي بالاتفاق مع دار نشر بريطانية، وقد قطع المركز شوطا مهماً في اختيار كتب متنوعة تتلاقى مع مجالات عمله، وتنسجم

مع توجهاته، وهي تمنحه بعداً جديداً، وتجربة مختلفة تمكّنه من محاورتها واستلهام ما يعتقد بأهميته للسياق التعليمي، من خلال عمله المباشر مع المعلمين.

صدور قصتين للأطفال عن «مركز القطان»

صدر مؤخراً عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، قصتان مترجمتان للأطفال، يأتي إصدارهما كجزء من برنامج لترجمة 6 قصص عالمية، وتوفيرها للمعلمين والأطفال والعاملين في مجال الطفولة.

وما يميز هذه القصص الست، أنها قصص عالمية مأخوذة من أماكن وشعوب مختلفة في العالم، مثل: أنغولا، إسكتلاندا، أمريكا اللاتينية.

وتعكس القصص ثقافات وأيقونات وأساطير مختلفة من جميع أنحاء العالم تضيف لمعرفة القارئ، لاسيما القارئ الصغير.

جدير بالذكر أن هذه القصص اُختيرت بعناية لمواضيعها المهمة، التي تناقش مفاهيم الحرية، والعدالة، والسلطة، والدكتاتورية، وجميعها مفاهيم تمس وتحاكي بقوة حاضر الكبار والأطفال.