الاسم: أفنان ياسين

الرقم الجامعي: 1205207

التخصص: ماجستير في علم النفس المجتمعي

إشراف: د. لورا الخوري

استخدام المعلمين التعليمَ النشط الذي تتخلّله الأساليب البصرية والفنية والحوار مع طلبة التربية الخاصّة في قرية الشيخ دنون

كلّيّة الدّراسات العليا- الآداب

دائرة العلوم الاجتماعيّة والسُّلوكيّة

برنامج ماجستير علم النّفس المجتمعيّ

استخدام المعلمين للتعليم النشِط الذي يتخلله الاساليب البصرية والفنية والحوار مع طلاب تربية خاصة في قرية الشيخ دنون

Teacher's use of the active method that permeates artistic and visual methods and dialogue with special education students at Sheikh Danoon village

رسالة ماجستير مقدّمة من:

افنان صالح ياسين ياسين

الرقم الجامعي **1205207**

تاريخ المناقشة:

2023-7-19

أعضاء لجنة النّقاش:

د. لورا الخوري، رئيسة اللّجنة _____

د.سما دواني، عضوة Sama Dawani

د. بيهان القيمري ، عضوة .....

قُدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات درجة الماجستير

في برنامج علم النّفس المجتمعيّ (CPSY860)

كلّيّة الدّراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

قائمة المحتويات

الملخّص ..... ج–د

Abstract ..... هـ– و

المقدّمة 1–3

دور الاستعمار في السياق الفلسطيني 3–5

مشكلة البحث 5

نهج التعليم النشط 5

نهج تنشيط التفكير الإبداعي 6–8

نهج التفكير التأملي، والتفكير الما وراء المعرفي 9–10

النهج التشاركي التعاوني للمعلومات المجزّأة 10

منهجية التدخل والتطبيق 11

السقالات التعليمية 11–13

جمع البيانات وخطوات البحث 13–14

مؤشرات التعليم النشط 14

كيفية القياس..... 15–17

وصف دقيق لمدرسة الشيخ دنون الابتدائية 18

العينة ووحدة البحث..... 18

وصف عينة الطلبة 19–21

وصف عينة المعلّمين 21–22

وصف الصف المدمج 22

أخلاقيات البحث 22

الإطار المفاهيمي النظري 23

النظريات عموماً 23–24

النظريات خصوصاً 24–25

هل هو العقل (أي التفكير التأملي) أم الوعي (الذي يشكل الذات)؟ 25–26

النظرية البنائية الاجتماعية 26–30

مراجعة الدراسات السابقة 30

نقد التعليم التلقيني التقليدي البنكي 30-33
في نقد التعليم محلياً وعربياً *33-36*
في السياسات والتدخلات 37-38
في التربية الخاصّة 38-41
الملاحظات والنتائج 41-47
الاستنتاجات والتحليل 47-52
خلاصة النتائج 52-53
الخاتمة 53-55
مراجع الأدبيات العربية 56-58
مراجع الأدبيات الأجنبية 59-62
الملاحق 62-68

الملخّص

يجب أن يكون هدف التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة هو تنشيط رغبة الطفل الطبيعية في التعلّم، وليس بإكراهه على التعلّم. (ماريا مونتيسوري)

تهدف الدراسة إلى قياس أثر بعض أساليب التعليم النشط على تنشيط التفكير، (والرغبة في التعلّم) لدى طفل التربية الخاصّة في قرية الشيخ دنون – قضاء مدينة عكا، ويأتي ذلك من خلال قياس عدد من الأساليب التي اعتمدتها الباحثة للتدخل لكلّ من المكونات الثلاث الآتية: التنشيط، والتفاعل، والتشارك. ويمكن اعتبار هذا التدخل بسيطاً؛ كي يكون ملائماً للموارد البسيطة المتواجدة لديّ، خصوصاً ضمن الحدود والحواجز المؤسسية التي توقعتها؛ كون عكا في الشمال المستعمَر، ومؤسساته التعليمية مرتبطة بالاستعمار.

تنطلق الدراسة من ثلاث فرضيات: أولاً– أدّى تركيز التربية العربية على النجاح فقط إلى مردود سلبي على نموّ الابتكار لدى الطفل (أونسة، 2014). ثانياً– يمثّل التعليم البنكي (السلطوي) عملية (إيداع) غير مجدية، يكون الطالب فيها الجهة التي يودَع فيها، والمعلم هو المودِع (*Freire, 1970*). ثالثاً– يؤدي أسلوب العقاب المستمر إلى إحجام الطفل عن الابتكار (أونسة، 2014). وعلى الرغم من قناعتي بأنّ الثقافة المحلية تؤثّر إيجاباً على تنمية إبداع الطفل، وأنّ البيئة الأسرية القائمة على الحوار والمناقشة تؤدّى إلى نموّ جيد للإبداع (أونسة، 2014)، إلّا أنّ هذا ليس ما يمكنني دراسته هنا، إنّما سأكتفي بدراسة أثر استخدام ثلاثة أساليب من التعليم النشط مع الأطفال: التنشيط الإبداعي، والتشاركي للمعلومات المجزّأة، والتفكير التأملي الما وراء المعرفي مع الطلبة داخل الصف باستخدام السقالات (استراتيجية تركّز على الدعم الذي يقدّمه المعلم للطالب إلى أن يشتدّ عوده).

استخدمت النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي وتصوره التطبيقي؛ لأنّه ملائم، كما سأوضح لاحقاً. لا أقترح أنّ هنالك علاقة سببية بين التعليم البنكي والإبداع، ولا أقترح كذلك أنّ التعليم النشط هو بالضرورة نهج تعليم تحرّري (نهج فريري)، إنّما بسبب تدريبي في تخصص علم النفس المجتمعي؛ فأنا متأثرة بفكر فريري، ولقد تطوّرت فكرة البحث نتاجاً لهذا الفهم، ولمحاولة الخروج عن النمط البنكي التقليدي. وعلى الرغم من أنّ مناهج كثيرة تطورت على مدى السنين، (مثل نظام المونتسوري الذي يعمل على تنشيط رغبة الطفل في التعلّم)، إلّا أنني أعدّ كل المحاولات هذه دليلاً على فقر النهج التلقيني، واستجابة له (المشكلة في الفلسفة التي يقوم عليها التعليم التقليدي التي تؤدي إلى قلة الدافعية).

أوجدت الدراسة أثراً لأسلوب التفكير التأملي، ولكن دمج الأساليب الثلاثة له الأثر الأكبر، وبالتالي أستنتج أيضاً أنّ التقدم في مجال التربية لا بدّ من أن يتمّ من خلال التركيز على الأساليب في تقديم المواد التعليمية للطلبة، وبالخصوص في تعليم طلبة التربية الخاصّة باستخدام التعليم النشِط، وهذا يتماشى مع نهج علم النفس المجتمعي الذي يبتعد عن لوم الطفل الذي يدرس الأمور على المستوى الأوسع. إذن من أهمّ مخرجات البحث هي شرح الأساليب التي يتمكّن من خلالها الطالب من بناء نفسه، وإعادة استخدام البيانات التي تلقّاها؛ بوصفها تدريسا جديداً.

Abstract

The goal of early childhood education should be to stimulate the child's natural desire to learn, not to force him to learn – Maria Montessori

The study aims at measuring the effect of some active learning methods on stimulating thinking (and the desire to learn) of special education children in Sheikh Danoon village – Acre city district. This is done by measuring a number of intervention approaches for each of the following three components: Stimulation, Interaction, and Engagement. This intervention is considered suitable for the simple resources I have, especially within the institutional borders and barriers that I expected, since Acre is in the colonized North and its educational institutions are linked to colonialism. The study is based on three hypotheses: First: the focus of Arab education on success only has led to a negative impact on the growth of innovation among children (Ounsa 2014). Second: The "authoritarian" banking education represents a "deposit" process in which the student is the party to which the deposit is made, and the teacher is the depositor – useless (Freire, 1970). Third: The method of continuous punishment leads to the child's reluctance to innovate (Ounsa 2014). Despite my conviction that the local culture positively affects the development of the child's creativity and that the family environment based on dialogue and discussion leads to a good growth of creativity (Once 2014),

but this is not what I can study here, but I will only study the effect of using three methods of active education with children: Stimulation-creativity, participation with fragmented information, and, lastly, reflective thinking, or meta-cognition with students in the classroom using scaffolding (a strategy that focuses on the support provided by the teacher to the student until strengthened).

I used Vygotsky's social constructivist theory and his applied conception because it is appropriate - as I will explain later. I do not suggest that there is a causal relationship between banking education and creativity, nor do I suggest that active learning is necessarily an emancipatory educational approach (Freire's approach), but because of my training in the field of community psychology, influenced by Freire's thought, the idea of research developed as a result of this understanding and an attempt to deviate from the traditional banking pattern, although many approaches have developed over the years (such as The Montessori system, which works to activate the child's desire to learn), but I consider all these attempts evidence of the poverty of this indoctrination approach and in response to it. The study found an effect of the reflective thinking method, but the combination of the three methods has the greatest impact. I also concluded that any progress in the field of education must be made by focusing on the learner, using active education. This corresponds with community psychology method that distances itself from blaming the child and analyzes from at the macro level. One of the most important research outputs was explaining the processes through which the student can build himself and reuse the data he received as a new teaching.

المقدّمة

التعليم الفاشل هو الذي يخلق أجيالاً تستطيع القراءة والكتابة، لكّنها لا تستطيع التفكير. (علي إبراهيم الموسوي)

يُعَدّ التعليم من أهمّ ركائز المجتمعات، وأهمّ عوامل نهضتها، بل هو عنصر الحياة في المجتمع، فكلّ شرائح المجتمع ومسمّياته الوظيفيّة، حجرُ الأساس فيها هو التعليم. والأطفال في مرحلة حاسمة؛ كونهم أولاً يحملون خيالاً إبداعياً، يتفاعل مع الاستدلال، فلا يجوز الاستدلال دون الخيال. وثانياً– لديهم سمات المرونة والطلاقة والدافعية التي إن لم تُستثمَر جيداً ستقود إلى صعوبة في الابتكار ما بعد سن الثالثة عشرة. يكمن أسلوب (التعليم البنكي) في أنّه تعليم عن طريق التذكّر وليس بالضرورة فهمه، وهو منهج يعيق الإبداع والتفكير النقدي، ويستهدف إضعاف الحسّ بالواقع. والتعليم البنكي سلطوي، يمثّل عملية (إيداع) يكون الطالب فيها الجهة التي يودَع فيها، والمعلم هو المودِع، وبدلاً من أن يتواصل المعلم مع الطلبة يلجأ إلى إصدار البيانات، وإيداع ما لديه، فيتلقّاها الطلبة، ويحفظونها غيباً، ويردّدونها بصبر. وفي المفهوم البنكي للتعليم تُعَدّ المعرفة هبة يمنحها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم ضليعين في المعرفة إلى من يعتبرونهم لا يعرفون شيئاً؛ حيث يُلصَق الجهل بالآخرين، وهي صفة من صفات (أيديولوجية الاضطهاد) (*Freire, 1970*). يقدّم المعلم نفسه إلى طلبته باعتباره نقيضهم بالضرورة، كما يَعُدّ جهلهم مطلقاً يبرّر وجوده؛ إذن فالنهج التلقيني– التقليدي (كما سأسمّيه من الآن) يكون أشد قسوة وتأثيراً على طلبة التربية الخاصّة الذين يعانون من مشاكل عديدة، والذين يُعدّون فِئَة مُهمَشة ومُضطهدة في المدارس، وإذ بهذا النهج وما يحمله من أيدولوجية الاضطهاد يزيدهم تهميشاً.

تنطلق الدراسة من ثلاث فرضيات، أولها– يمثّل تأثير التعليم البنكي (السلطوي) عملية (إيداع) غير مجدية، يكون الطالب فيها الجهة التي يودَع فيها، والمعلم هو المودِع (*Freire, 1970*)، وقد أوضحت الفكرة في الفقرة السابقة. **ثانياً**– أدّى تركيز التربية العربية على النجاح فقط إلى مردود سلبي على نموّ الابتكار لدى الطفل (أونسة، *2014*)، وبالتالي فالسياق المجتمعي أيضاً مثل المدرسة يحكم على الطفل (المتوسط)، وخصيصاً طلبة التربية الخاصّة بالفشل، وهذا السياق مهمّ لتطوير فكر معادٍ لفكرة النجاح، وربطه بالعلامات فقط، وليس بالإبداع. **ثالثاً**– يؤدّي أسلوب العقاب والزجر المستمر إلى إحجام الطفل عن المبادأة والابتكار (أونسة، 2014). وباعتقادي، إنّ أساليب التعليم النشط المتنوعة التي لا يُستخدَم فيها العقاب المستمر، سيكون لافتاً، ويستميل الطلبة. إنّ تفاعلي مع طلبة التربية الخاصّة يعود إلى تجربتي الذاتية من خلال عملي كمساعدة لصف تربية خاصّة في مدرسة ابتدائية، يقع في قرية صغيرة تُسمّى الشيخ دنون، وهي نفسها القرية التي وُلِدْتُ فيها. والشيخ دنون هي قرية عربية فلسطينية تقع في قضاء عكا بين وادي المفشوخ ووادي المجنونة، وكانت

قرية النهر المهجرة أقرب قرية إليها حتى عام 1948م، وعدد سكانها ما يقارب (3000) نسمة. (أنظر: ملحق1).

ومن خلال تجربتي كطالبة في برنامج علم النفس المجتمعي، ومن خلال عملي لعديد من السنوات كمساعدة تدريس، رأيت بأمّ عيني مدى كبت منهج التعليم قدراتِ الطلبة وإبداعهم، فالمعلم يعامل الطلبة كأوعية يجب تعبئتها قبل نهاية الدرس. كما لاحظتُ أنّ التعليم التلقيني مُمِلّ للطالب وللمُعلم أيضاً، ومراراً يكتب المعلم على السبّورة ويشرح، والطالب يكتب على الدفتر. لهذا شكّلتُ مجموعة بؤرية مع المعلمين في نهاية العام 2019م، وفهمت منهم أنّهم أيضاً لا يحبّذون هذا المنهج من التعليم، لكنّهم مجبرون على اتّباعه وَفق تعليمات وزارة التربية والتعليم. وعند إجراء (*group focus*) لمعلمي تربية خاصّة في مدرستين: الأولى في قرية الشيخ دنون، والأخرى في قرية أبو سنان، ظهر لي جلياً أنّ التعليم البنكي غير محبّذ، ويجدونه غير ملائم لطلبة التربية الخاصّة، وأنّ النهج الأنسب لهذه الشريحة من الطلبة هو التعليم النشط، والتعامل مع كلّ طالب وَفق قدراته ووتيرته. ومن الضروري التأكيد هنا على أنّ هناك فجوة بين الاتجاهات والممارسة، وبين التعبير عن الرأي حول القضية، وإظهار الذات بصورة معينة، إيجابية أمام الباحثة وأمام الزملاء، لكنّ الممارسة مختلفة، قد تعود إلى عوامل عدّة متشابكة، منها أنّ المعلمين أنفسهم يتعرّضون للقمع، فتصبح الأولوية لديهم إنهاء المنهاج.

عندما بدأت عملي في العام 2019م، كانت المعلّمة حكيمة رأت أنّ التعليم محاولة فاشلة غير فعّالة عموماً، ولطلبة التربية الخاصّة خصوصاً؛ فبدأت بتغيير توجهها بمساعدة عرض أفكارها وأفكاري، واستطعنا إدخال روح الإبداع والتفكير بحرية إلى التعليم البنكي المملّ بوساطة الفنون والموسيقا، لكن للأسف في العام الثاني خلال عملي غيّروا المعلّمة، وجلبوا معلّمة بلا خبرة، وكان كلّ همها التعليم وكتابة كثير من الشرح على السبّورة؛ من أجل استمالة المدير، ومن أجل أن تكون معلّمة جيدة بالمعنى السائد، لكن ما حصل للأسف كان العكس تماماً، فقد لاحظتُ أنّه عند قيامها بالشرح والكتابة على السبورة شعر الطلبة بالملل، وبدؤوا بالتحدث بعضهم مع بعض؛ ما أدى لعديد من المشاغبات، إضافة إلى العنف والتسلق على النوافذ، فقدت المعلّمة السيطرة، وأصبحت عاجزة، فطلبت المساعدة مني؛ كوني مساعدة الصف، عندها اقترحتُ عليها اللجوء إلى خطة تعليمية تحفّز الطلبة على التفكير والإبداع، فوافقت، فقسّمتُ الطلبة إلى مجموعتين وَفق المستوى التعليمي، وعلّمتُ الطلبة في الحصة العربية بوساطة إدخال الفنون. وعلى سبيل المثال: علّمتُ بناء الجمل والتقطيع بوساطة بطاقات ملوّنة. وفي درس آخر أيضاً شرحتُ أهمية التغذية السليمة بوساطة رسم نهر من الفواكه، وتلوينها مع ذكر فوائدها، إضافة إلى ذلك، فقد علّمتُ القصيدة بوساطة الموسيقا في درس اللغة العربية، وجلبت دربكّة، وبدأت أعزف عليها وَفق إيقاع القصيدة. هذه الفعاليات جميعاً أدّت إلى زيادة في تفاعل الطلبة، وحجم

اكتسابهم المعرفة والمعلومات والتعبير عن شعورهم بحرية، والأكثر من ذلك هو فهم المادة، واستخدامها، والقدرة على نقدها. كانت هذه التجربة غنية ومُلهمة لاختياري موضوع البحث، وكوني وَلدتُ طفلي الأول، وحامل بالأخرى ازداد تصميمي لإحداث تغيير في المدارس.

أتساءل دائماً أنّه على الرغم من أنّنا نعيش في زمن التقدم التقني الذي يتطلّب التفكير والإبداع في حلّ المشاكل التي تستجدّ في كلّ حين، إلّا أنّ فصولنا الدراسية تفتقد إلى الحوار والمناقشة بين المعلم والطلبة، وما يحدث في الفصول الدراسية أشبه بعملية الإيداع البنكي للمعلومات، فلا يهمّ إن أدرك الطالب معناها أو لم يدركه، وما على الطالب سوى حفظها، وأحياناً كثيرة، يقدّم المعلم المعلومات التي سترد في الامتحان فقط، ثمّ يطبعها (يصرفها) على ورقة الامتحان، ووَفق هذا الأسلوب يكون مقياس اختبار الطالب هو مدى قدرته على التذكر وليس على الإبداع في التفكير وحلّ المشكلات. وبرأيي فقد يؤثّر المعلم في تعلّم طلبة التربية الخاصّة خصوصاً. وضمن السياق الاستعماري الخاصّ بالمدرسة، تصبح المَهمّة أصعب بكثير، وبالتالي، لولا أنّني تودّدت من مدير مدرسة الشيخ دنون بأن يسمح لي أن أدخل صفوف التربية الخاصّة؛ بهدف نشر توصياتي، وطلبت منه ذلك رسمياً، لما وجدت دعماً كافياً لي في المرحلة الحالية. وأنا متأكدة أنّ التعليم الذي يدعمه الاستعمار، ويسعى لإبقائه تحت سياساته، وهدفه السيطرة على العقول، فاستخدمتُ هذه الفرصة الثمينة للقيام بتدخل وبحث صغير قد يستفيد منه المعلمون في المدرسة. طموحي محدود بالطبع، لكن ضمن المحدودات المؤسسية، وما زلت أطمح إلى زيادة التوعية في أسلوب التعليم النشط، وأهميته.

دور الاستعمار في السياق الفلسطيني:

يُعَدّ المنهاج التعليمي أبرز المسائل التعليمية التي ركّزت سلطات الاحتلال على استهدافها *(Makkawi, 2017)*. وتاريخياً لم يكن التعليم العربي في فلسطين أبداً تحت سيطرة المجتمع الفلسطيني نفسه. وفي أثناء الحكمين البريطاني والعثماني للمنطقة العربية، كان التعليم العربي في فلسطين تحت سيطرة السلطات الاستعمارية التي مثّلت ثقافاتهم ومصالحهم المهيمنة. إنّ تجزئة التعليم الفلسطيني اليوم هو نتيجة للتجزئة الاجتماعية والسياسية التي تأثّر بها مباشرة. مرّ التعليم الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة بعدد من السلطات المتغيرة منذ عام 1948م. ومنذ إنشائها في عام 1949م كجهاز فرعي للأمم المتحدة، وفّرت جمعية اللاجئين والعمل التابعة للأمم المتحدة (الأونروا) التعليم الرسمي من خلال دائرة التعليم للأطفال اللاجئين الفلسطينيين في مجالات عملها الأربعة الرئيسة: الأردن، وسورية، ولبنان، والضفة الغربية وقطاع غزة. بينما يمثّل التعليم الاستعماري الفلسطيني في (إسرائيل) منذ عام 1948م استمراراً للهيمنة التعليمية الاستعمارية. وباعتباره تعليماً للمستعمر، فقد سيطرت عليه السلطات الإسرائيلية، وتلاعبت فيه بمنهجية؛ من أجل فرض

مزيد من الهيمنة السياسية والسيطرة الاستعمارية على السكان الفلسطينيين الأصليين *(Makkawi, 2017)*. فاستخدمت الحكومة الإسرائيلية أولاً المدرسة منهجياً كمؤسسة اجتماعية لإعادة إنتاج بنية الطبقة الاجتماعية والاقتصادية من خلال تمييز عميق الجذور فيما يتعلّق بالميزانية، والمباني المدرسية، وخدمات الدعم، ومؤهلات المعلمين، وغيرها من المجالات ذات الصلة بالاستثمار في التعليم. وثانياً– هناك محاولة واضحة لاستمالة النخبة المثقفة والمثقفين الفلسطينيين من خلال حيلهم كمعلمين، وفي الوقت نفسه تقييد وصولهم إلى أشكال أخرى من العمل. وثالثاً– تسعى الحكومة الإسرائيلية جاهدة لتشكيل شعور الطلبة الفلسطينيين بالهُوية الجماعية القومية بما يتوافق مع تعريف (إسرائيل) بأنّها (دولة يهودية في فلسطين) *(Makkawi, 2017)*.

ومن الجدير ذكره أنّ المعلمين الفلسطينيين العاملين في ظلّ التوقعات الوظيفية الصارمة المستمدة من هذه الأهداف التعليمية، يجدون أنفسهم في صراع غريب عندما يواجهون توقعات طلبتهم ومجتمعهم، بينما لا يزال المعلمون الفلسطينيون في الضفة الغربية وقطاع غزة، وكذلك في الشتات، يحافظون على أدوارهم كقادة مجتمعيين، فقد أصبح زملاؤهم في (إسرائيل) معزولين سياسياً. والدور الرسمي للمعلم الفلسطيني في (إسرائيل) غامض، يجسّد توقعات الأدوار المتضاربة. والدور الرئيس للصراع بالنسبة لهم هو سياسيّ بطبيعته، تحدّده الظروف الاستعمارية التي يعملون ضمنها، فيوظّفهم النظام الاستعماري لتعليم الأطفال داخل مجتمعاتهم المستعمرَة، فهم يكافحون باستمرار مع التوقعات المتضاربة من مجتمعهم من ناحية، وصاحب العمل (الحكومة الإسرائيلية) من ناحية أخرى. وعندما تتعارض هذه العوامل التعليمية الثلاثة، وتجلب توقعات متضاربة لبيئة التدريس والتعلّم، يصبح التعليم نفسه هو أكثر أداة استعمارية ضغطية *(Makkawi, 2017)*.

وبالتالي نرى شعور المعلمين بالاغتراب. وبالتزامن مع درجة عالية من الاعتماد على الوظيفة والعمل في ظل ظروف عمل بيروقراطية مضبوطة قمعية، يجد المعلمون الفلسطينيون في (إسرائيل) أنفسهم في مستوى غريب من الاغتراب النفسي في أثناء التعليم، ويرجع ذلك أساساً إلى عدم التحكم في المحتوى الذي يقومون بتدريسه، وانتشار أساليب التدريس التقليدية، وعدم المشاركة في اتخاذ القرار حول ماذا يعلّمون طلبتهم، وكيف. *(Makkawi, 2017)*.

ووَفقاً لما ذُكِرَ أعلاه، فإنّ منهج التعليم الرسمي المستخدم في المدارس الفلسطينية في دولة الاستعمار هدفه استعمار عقول الطلبة ثقافياً، ويُمثّل سرداً تاريخياً يَقمع الطلبة ويُنفّرهم. عموماً إنّ سياسة الاستعمار تستهدف فلسطينيي الـ (48)، وتستهدف القرى العربية الصغيرة من ضمنها قرية الشيخ دنون استهدافاً أكبر على وجه الخصوص؛ فهي تستهدف عدم إعطاء فرصة للطلبة في التقدم، ومن ضمنهم طلبة التربية الخاصّة؛

حيث تمّ إقصاء الدمج في مدارس القرية، وأسلوب التعليم التقليدي الذي يقمع التفكير النقدي والخالي من الحوار وطرق التعليم النشط كذلك، ويؤثر أكثر على طلبة التربية الخاصّة ذوي الصعوبات الجمّة.

مشكلة البحث

يتمحور هذا التدخل حول تطبيق نهج التعليم النشِط، لكن بإضافات جديدة، ودمج عدد من الأساليب، تتناسب مع المجتمع الصغير في قرية الشيخ دنون. وبالتالي سؤال البحث الرئيس، والاسئلة الفرعية حوله هي كالآتي:

هل ينجح التعليم النشط في تنشيط طلبة التربية الخاصّة وتفاعلهم ومشاركتهم في قرية الشيخ دنون؟

1- أيّ نهج أقوى، أوهل الدمج بينهم يُسهم في تنشيط التفكير، ويطلق العنان للخيال لدى طلبة التربية الخاصّة؟
2- كيف يتفاعل طلبة التربية الخاصّة مع طرح الأسئلة، وممارسة التساؤل والاستفهام، والرسم، واستخدام السقالات؟
3- كيف تتمّ المشاركة أو التعاون بين الطلبة في نشاطات المعلومات المجزّأة التي تساعد في الكشف عمّا لديهم من خبرات؟

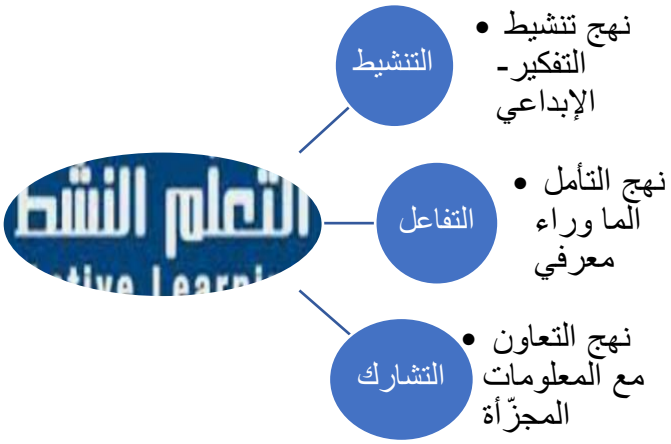
نهج التعليم النشِط

استُخدِمَ مفهوم التعليم النشِط بمعنى فضفاض وواسع –لم أحدّده قصداً؛ بهدف الخروج عن المألوف، وهو هدف التدخل الرئيس– هو التعبير عن الذات، وما تحويه من انفعالات وأحاسيس، عن طريق استخدام رموز مختلفة قد تكون خيالية أو تجريدية ورمزية باستخدام نشاطات تلوين، ورسم، وغيرهما من تعبيرات؛ بهدف تنشيط التفكير باتجاه الإبداع، وممارسة التأمل، وفهم عملية التفكير، والتشارك المتعاون للمعلومات المجزّأة، وهذا هو التعريف الذي سأعتمده. ويختلف هذا المفهوم عن التربية الفنية المرتبطة بالفنون الجميلة، ومشاهدة المناظر الطبيعية، أو القطع الفنية مثلاً؛ أي العمل الفني المحاكي للطبيعة.

أعدُّ نهج التعلّم النشط ضمن التربية الفنية، واستراتيجية اليد المفكرة من التعلّم النشط، واستخدام التربية الفنية أساسية، خصوصاً لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة؛ هذا لأنّ الاستراتيجية تقوم على التكامل بين حواسّ الطالب وعقله في أثناء القيام بالأنشطة والتجارب، واستخدام عمليات العلم الأساسية، كالملاحظة، والتصنيف والاستنتاج، والتفسير، والتنبؤ. إنّها العملية التي تشترك فيها جميع حواسّ المتعلم في تعليم التربية الفنية وتعلّمها من أجل التفكير، التي تستخدم عمليات العقل في تنفيذ أنشطة التربية الفنية وموضوعاتها لتنمية مهارات التعبير

الفني والتفكير لدى الطلبة المعاقين سمعياً. إنّها استراتيجية تدريس تعتمد على مبادئ التعلّم النشط، وتغيير دور الطالب من المستقبل السلبي إلى المتفاعل مع الآخرين من جانب، والبيئة من جانب آخر، ودور المعلم الإرشاد والتوجيه فقط (علي، 2021).

ابتداءً، التعليم النشط بمكوناته الثلاثة: التنشيط، والتفاعل، والتعاون.



1- نهج تنشيط التفكير الإبداعي:

يمكن تعريف الإبداع بأنّه أفكار جديدة ومفيدة ومتصلة بحلّ مشكلات معينة، أو تجميع الأنواع المعروفة من المعرفة وإعادة تركيبها في أشكال مميزة. ولا يقتصر الإبداع على الجانب التكنيكي؛ لأنّه لا يشمل تطوير السلع والعمليات المتعلقة بها، وإعداد السوق فحسب، بل يتعدى أيضاً إلى الآلات والمعدات، وطرائق التصنيع، والتحسينات في التنظيم نفسه، ونتائج التدريب، والرضا عن العمل بما يؤدّي إلى ازدياد الإنتاجية. فالإبداع ليس إلّا رؤية الفرد لظاهرة ما بطريقة جديدة، لذلك يمكن القول: إنّ الإبداع يتطلّب القدرة على الإحساس بوجود مشكلة تتطلّب المعالجة، ثمّ القدرة على التفكير استثنائياً وإبداعياً، ثمّ إيجاد الحلّ المناسب) الزبيدي، 2019). إضافة إلى ذلك، يُعَدّ النشاط إبداعياً إن كان متعلقاً بمسلك جديد أو فريد، وإن كانت نتائجه مفيدة ومقبولة. ويُعتقَد أنّه من المهمّ أن يزداد تركيزنا على الإبداع في ظلّ عالم متزايد التعقّد، وغير منتظم، فهناك حاجة إلى مسالك جديدة للتكيف مع عديد من المشاكل التي تواجهنا، والتي يبدو أنّ لا حلولاً لها (*Alan, 2006*).

والتفكير الإبداعي هو الذي يفسح المجال للخيال، ويولّد حلولاً وأفكاراً جديدة وخلّاقة، أمّا مهارات التفكير الناقد فهي التي تمكّن الفرد من التحقّق من معقولية المعلومات وصحتها، وهي التي تقود إلى الحكم الجيد. إنّ الأنشطة العقلية مثل حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، تحتاج إلى توظيف مهارات التفكير الناقد والإبداعي معاً،

والواقع أنّ مهارات التفكير ومهامّه مترابطة ومتداخلة؛ فالمبدع الذي يهدف إلى إنتاج شيء متميز، كقصيدة مثلاً، يحتاج إلى التأمّل، وإلى مهارات التفكير الناقد للحكم على جودة ما أنتجه (الذهان، 2013). إنّ مهارات التفكير الناقد تستند إلى مهارات التفكير الإبداعي، على الرغم من المقارنة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد فإنّه من الخطأ الفصل بينهما، والاعتقاد بعدم وجود علاقة بينهما. (*Donalad, 2001*)

ومن الجدير بالذكر أنّه من خلال تقارير مؤسسية حول العالم تؤكّد على أهمية التركيز في المدارس على مهارات القرن الواحد والعشرين التي شملت الإبداع كصفة أساسية لقادة التنمية، إضافة إلى ما تحتويه الأدبيات ذات الصلة من تأكيد على ضرورة توفير فرص متعددة لجميع المتعلمين لتوظيف كامل قدراتهم، بما في ذلك القدرات الإبداعية في مراحل تعليم مبكرة؛ حيث قد لا تُجدي الجهود الخاصّة لتحقيق ذلك في مراحل التعليم الجامعي، خاصّة مع الطلبة الذين قد مرّوا بمواقف عديدة. كما تخللت دراسات سابقة أيضاً أنّ الإبداع كاتجاه نحو الحياة والتطور يكون واضحاً وسهلاً للتنمية لدى الأطفال في الأعوام الأولى من العمر أكثر من الأطفال الأكبر سنّاً والبالغين من الذين عاشوا في بيئات سلبية تعزّز الجمود، وتقمع الإبداع، وتتجاهل المواهب الكاملة (ودعاني، 2020).

وبالتالي، فإنّه من المهمّ أن ترفع المدارس من قيمة الإبداع والمهارات التطبيقية المرتبطة؛ لتحقيق النمو المثالي والاستثمار الأمثل للقدرات المتعددة التي يمتلكها الأطفال؛ باعتبار التدريس عملية للتنمية البشرية لا تهدف فقط إلى مساعدة الطلبة لتعلّم الحقائق والتفكير نقدياً حولها، بل تقوم على تحفيز الإبداع، وتعزيز النمو الشامل لجميع الطلبة ليصحبوا أفراداً ناضجين مؤثرين إيجابياً في مجتمعاتهم. ويمثل الإبداع مركباً ذا أوجه متعددة، وتشير الأدبيات إلى أنّ الإبداع يمكن تنميته عند جميع الطلبة في مستويات متفاوتة، وفي مجالات مختلفة. إنّ الإبداع يظهر بطرق عديدة من السلوك الإنساني؛ باعتبار أنّ الإبداع ذو منطلقات مرتبطة بالخيرات الفردية والاجتماعية المختلفة، وأيضاً الإبداع مكوّن مهمّ لحلّ المشكلات. وعليه فإنّ على المعلمين الحرص ليس فقط على التدريس الإبداعي، إنّما أيضاً على التدريس لتنمية الإبداع لذاته كمركّب إنساني أساسي، الذي من خلاله تتحقّق زيادة دافعية الطلبة للتفكير الفعال والمثابرة (ودعاني، 2020).

في إحدى المقالات، أُشيرَ إلى اعتبارات تتعلّق بتقدير الممارسة الفنية كطريقة محدّدة لتعليم اللغات الأجنبية، وتعلّمها؛ يشجع المقال الذين اعتادوا على مزيد من الأساليب التقليدية لتجربة طرق مختلفة لتعليم اللغات الأجنبية، من خلال إدخال مكونات الدراما في فصولهم الدراسية، ومحاولة تطبيق إطار *CEFR* – *the common European Framework of Reference for language* النظري، ومناهج تعلم اللغة من خلال ممارسة الدراما، حيث يؤكّد نهج *CEFR* على أهمية المبادئ الآتية:

• يجب ربط محتويات التعلّم بمواقف الحياة اليومية.
• يجب أن يهدف تعّلم اللغة إلى تبادل المعلومات والأفكار.
• محتويات ثقافية أجنبية، خاصّة فيما يتعلّق بأنماط الحياة، والعادات، ويجب أن يوضَع في قلب عملية التعلّم، فالدعم التربوي الأصيل أمر حاسم في هذا الصدد.

تتطابق هذه المبادئ جزئياً أو كلياً مع الأبعاد التأسيسية لبعض جوانب ممارسة الدراما الأكثر شيوعاً:

• استخدام السيناريوهات، وخلق مواقف تفاعلية مثيرة.
• استخدام الحوار؛ لوضع تيارات مختلفة من الأفكار (أنظر: وسيم الكردي في الدراما في سياق تعليمي).
• دراسة المضامين الثقافية للنصوص في أثناء التحليل الدرامي قبل أيّ عمل توجيهي مرحليّ جادّ.

وبالتالي تعزز ممارسة الدراما على وجه التحديد تطوير الكفاءات التواصلية؛ لأنّها تقدّم للمتعلّمين حبكة، أو على الأقلّ موقفاً، والتصرف في هذا الموقف يوفّر سبباً للّغة اللفظية وغير اللفظية. وبعبارة أخرى، تعمل ممارسة الدراما أيضاً كوسيلة لجلب المتعلمين إلى اللعب حرفياً من خلال مواجهة الشخصيات بمواقف معقولة وملموسة، وبالتالي، فإنّ الممارسة المسرحية تقدّم حياة مبتذلة على مراحل، تسمح للمتعلّمين باستخدام المهارات اللغوية اللازمة في موقف يحاكي الحياة الواقعية (*Ducrot, Oswald, Schaeffer, Jean-Marie, 1999*). أيضاً تقدّم الدراما عدداً كبيراً من السياقات الملموسة التي يكون فيها الوضوح اللغوي المتبادل عنصراً حاسماً. وفي مجتمع متعدد الثقافات من الممكن أن تكون الدراما جانباً مساعداً في عملية التعليم، من خلال الوضوح المتبادل في الجسد والإيماءات. وربما يكون أول ما يتبادر إلى الذهن عند التفكير في دورات الدراما (الموجهة نحو المنتج) أن يساعد المعلمون الطلبة، أو ينسقون معهم الاختيار في القراءة القريبة، والتدريج، والتمرين، وأخيراً أداء المسرحية. لكنّ الدراما هي طريقة فعالة، خصوصاً لمساعدة الطلبة على إدراك السمات اللغوية الاجتماعية (*Fonio & Genicot, 2011*).

هدفت إحدى الدراسات إلى وصف السلوك الإبداعي، وكيف أنّ الطلبة يمكن أن يكونوا منتجين للمعلومة، إلى جانب كونهم مستهلكين لها، كما هدفت إلى تحديد السمات الشخصية والبيئية المرتبطة بالإنتاج الإبداعي. وقد تكوّنت عينة الدراسة من 18 طالباً من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر، حيث رُكِّزَ على تنمية السلوك الإبداعي المنتج لهم، كما جُمِعَت بيانات من الأسرة والمدرسة والطلبة أنفسهم، وطُبِّقَ مقياس الاتجاه نحو المدرسة، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الشخصية. وأسفرت النتائج عمّا يأتي: يمكن أن يكون الطلبة منتجين للمعلومات بقدر ما هم مستهلكين لها، وأنّ من المهمّ زيادة اهتمام الآباء والمعلمين بعملية التفكير؛ حتى يمكنهم فهم قدرات الطلبة فهماً أفضل (*Delcourt, 1995*).

2- نهج التفكير التأمّلي، والتفكير الما وراء المعرفي:

يقدّم حسن وأحمد (*2015*) فكرة التفكير الما وراء المعرفي، أو التفكير فيما يفكر به المرء (بالمعرفة والتجربة) أو بمعنى أدقّ تقدير ما يعرفه المرء للقيام بمهمة معينة، ويكون لدى المرء فكرة عن كيف يستخدم المتعلّم/ ة المهارات المتواجدة لتعلّم ما لا يعرفه. إذن، ما وراء المعرفي هو الإدراك الصحيح لمهمة التعلّم والمعرفة والمهارات التي ستطلبها، جنباً إلى جنب مع القدرة على الحصول على استنتاجات صحيحة حول كيفية تطبيق المعرفة الاستراتيجية للفرد في موقف معين، والقيام بذلك بكفاءة وموثوقية. يكتب المؤلّفان بأنّه: "تشير المعرفة ما وراء المعرفي إلى معرفة الفرد أو معتقداته حول العوامل التي تتحكّم في العمليات المعرفية (المعرفة)، وهي مقسمة إلى 3 أنواع: متغيرات الشخص، ومتغيرات المهامّ، ومتغيرات الاستراتيجية؛ فمتغيرات الشخص هي معرفة الفرد ومعتقداته عن نفسه كمفكّر أو متعلّم، وما يؤمن به حول تفكير الآخرين، فعلى سبيل المثال: أنت تعتقد أنّه يمكنك التعلّم تعلّماً أفضل من خلال الاستماع إلى المحاضرات، ويشير متغير المهامّ إلى المعرفة أو جمع المعلومات حول طبيعة المهمة المقترحة، كما يشير متغير الاستراتيجية إلى المعرفة أو جمع المعلومات حول طبيعة المهمة المقترحة. والاستراتيجية متغير يشمل المعرفة حول كلّ من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، إضافة إلى المعرفة الشرطية حول متى يكون من المناسب استخدام مثل هذه الاستراتيجيات، وأين" (ص. *602*).

ألهمتني متغيرات المهامّ في هذا البحث بالتحديد؛ لأنّني بحاجه لطرح التساؤل الآتي: ما المهامّ التي تقود إلى تنشيط التفكير الإبداعي، على الرغم من أنّ الطلبة قد صُنّفوا على أنّهم طلبة دراسة خاصّة بالأساس؟ وأنا لست في صدد تحدّي هذه التقسيمات، أو البحث في كيفية تصنيفهم، لكنّ متغيرات الشخص قد حُدِّدَت مسبقاً. يستخدم الباحثان منهج تجميع المعلومات في الاستبانة لـ 26 طالباً وطالبة من الصفوف 3، 4، 5، 6، 7، 8، أُرسلت عبر البريد الالكتروني. ومن أهمّ نتائج البحث التي تفيدني في الدراسة هي استخدام طلبة التربية الخاصّة استراتيجيات ما وراء المعرفة، وأنّها تؤثر على التحصيل العلمي لدى طلبة التعليم الخاصّ، فـ (23٪) يفسرون النتيجة بأنّه من الضروري تطوير استراتيجيات تقيّم ما وراء المعرفي من الطلبة قبل مراجعة المناهج المستخدمة. سوف أتطرّق إلى هذا الموضوع لاحقاً.

وأستنتج ممّا سبق أنّه من الممكن للطلبة أن يتعلّموا التفكير الما وراء المعرفي، وتطوير المهارات، مثل مهارة حلّ المشكلات، عن طريق عرض المشكلة، وعلى الطلبة إيجاد حلول لها، وعندها يبحث الطلبة عن المعلومات الضرورية التي يحتاجونها لحلّها بنجاح. هذا بحدّ ذاته نهج يفتح ذهن الطلبة للبحث عن حلول لمشاكلهم الخاصّة، وليس فقط المطروحة للنقاش. يقدّم الباحثان ثلاث مراحل مهمّة في الكشف عن الأنظمة

الما وراء المعرفة الضرورية: التخطيط، ثمّ المراقبة، ثمّ التقييم. وسأستخدم بعض الاستراتيجيات التي تُستخدَم في التفكير ما بعد المعرفي، مثل مهارات التحليل، والتقييم، والاستنتاج. وقد عرض دارلينج هاموند ومجموعة باحثين (*2008*) الأمثلة الآتية للتفكير التأملي، أو الما وراء المعرفي:

1- توقّع النتائج، أو تنبؤها يساعد على فهم أنواع المعلومات التي قد يحتاجون إليها لحلّ مشكلة ما بنجاح.
2- تقييم العمل أو مراجعته؛ لتحديد نقاط القوة والضعف في عملهم.
3- استجواب المعلم؛ إذ يسأل في أثناء عملهم: "ما الذي تعمل عليه الآن؟ ولماذا تعمل عليه؟ و"كيف يساعدك؟"
4- التقييم الذاتي؛ إذ يفكّر الطلبة في تعلّمهم، ويحددون مدى جودة تعلّمهم شيئاً ما).
5- طرح الأسئلة الذاتية؛ إذ يستخدم الطلبة الأسئلة؛ للتحقّق من معرفتهم في أثناء تعلّمهم.
6- استخدام الخطاب؛ إذ يناقش الطلبة الأفكار بعضهم مع بعض، ومع معلمهم.
7- النقد؛ إذ يقدّم الطلبة ملاحظات للطلبة الآخرين حول عملهم بطريقة بنّاءة.
8- المراجعة؛ إذ يعيد الطلبة عملهم بعد تلقّي الملاحظات.

3- النهج التشاركي التعاوني للمعلومات المجزّأة:

إضافة إلى ما ذُكِرَ أعلاه، فإنّ التعلّم التشاركي من الممكن أن يسهّل عملية التعلّم لطلبة التربية الخاصّة؛ فهذا النهج قادر على خلق حالة من التقارب الاجتماعي بين الطلبة في الصف، وهذا التقارب يعود بالفائدة على الطلبة ونتائجهم؛ إذ إنّ بناء الأهداف التعليمية التي تخدم الطلبة في تلبية حاجاتهم وَفق التعلّم التعاوني، فيتفاعلون مع المعلم من جهة، ومع زملائهم من جهة أخرى تفاعلاً مثمراً ومؤشراً، يخلق روح التعاون بين الطلبة. ومن ضمن أنواع التعلّم التشاركي أسلوب التعلّم التعاوني التشاركي للمعلومات المجزّأة الذي يطوّر الإبداع الشخصي، ويسهّل عملية التعلّم لطلبة التربية الخاصّة. ويعتمد هذه الأسلوب على تجزئة الموضوع الواحد إلى مواضيع فرعية تُقدَّم لكلّ عضو من أعضاء المجموعة، وتكون مهمّة المعلم الرئيسة هي الإشراف على المجموعات، فمثلاً: تعليم الطلبة مهارة ما كأن يطلب من كلّ متعلّم تعلّم جزء معين من المهارة، ثمّ بعدها لكلّ متعلّم في المجموعة؛ باقي أفراد مجموعته ما تعلّمه هو، ويكون مسؤولاً عن التصحيح، وهكذا، حتى يتمّ تعلّم كلّ تفاصيل المهارة المجزّأة ككلّ من كلّ المجموعة (الزبيدي، 2019).

منهجية التدخل والتطبيق

السقالات التعليمية:

السقالات التعليمية: هي مصطلح اقترحه ليف فيكوتسكي (*Lev Vigotsky 1896-1934*)، عالم نفس روسي، ومن أكبر رواد النظرية البنائية الاجتماعية، وهو من جيل الثورة البلشفية في روسيا (*1917*)، متأثراً بالفكر الماركسي، ويَعُدّه مصدراً علمياً قيماً، سواء في طرح المادية التاريخية أو الديالكتيك. اقترن اسم ليف فيجوتسكي (1975م) بالتوجه الثقافي التاريخي الاجتماعي في روسيا؛ إذ كان ذلك التوجه في بداية القرن العشرين، بالتعاون مع بعض زملائه أليكسي ليونيتيف، وأليكساندر. وقد تطورت أعمال هذا المفكر من خلال المراحل الآتية: المرحلة الأولى تمتدّ بين الأعوام 1924-1930م؛ فقد كان معظم اهتمامه موجهاً إلى ما سُمِّيَ الفعل الأدائي أو الوسيلي (*Instrumental Action*)، التي عدّها وحدة تحليله الأساسية لفهم النشاط الإنساني، التي يمكن على أساسها تحقيق الفهم المشترك لموضوعَي التعلّم والسلوك لدى الانسان والحيوان، وتتضح وحدة فيجوتسكي الأساسية في الخاصية التوسيطية للعمليات النفسية، وبهذه العملية يتمكّن الإنسان من تغيير الوسط ما يمكّنه من تغيير سلوكه. والمرحلة الثانية: حدث تحوّل لاهتمامه لدراسة ما أُطلِقَ عليه مفهوم النظام النفسي؛ فقد رأى أهمية تطوّر الوظائف العقلية للفرد، ودراسة العلاقات الجديدة المتطورة بين تلك الوظائف النفسية. أمّا المرحلة الثالثة فتميزت بتركيزه على تقديم بناء نفسيّ منهجيّ، مستخدماً في ذلك تحليل العمليات النفسية في علاقتها بالسلوك الواقعي في سياق التفاعل الاجتماعي. وأكّد فيجوتسكي على أنّ التربية والتعليم عملية يُقصَد بها تزويد الدارسين بما حصلت عليه البشرية من معلومات، وإكسابهم مهارات الكتابة، والقراءة، والعدّ؛ لتكوين القدرات العقلية. ولقد حرص فيجوتسكي على إضفاء الصبغة الاجتماعية على التعليم والتطور النفسي، من خلال تركيزه على الدور الأكثر خبرة في نقل المعرفة للطفل. ويمثل التعليم الشرط الأساسي للتطور النفسي الذي أطلق عليه فيجوتسكي منطقة النموّ المقبل المحتمل، ويعرّفه بأنّه: التحسّن في قدرة الطفل على حلّ المشكلات التي تعترضه نتيجة المساعدات التي يقدّمها له الكبار (فيجوتسكي، 1975).

يؤكّد فيجوتسكي (1978) على نقطتين رئيستين في عملية التعلّم: الأولى هي الثقافة، والثانية هي اللغة؛ حيث تلعب اللغة دوراً مهمّاً كأداة لنقل الثقافة من خلال التعليم النشط بوساطة فيديو لمحتوى الدرس، أو أيّ أداة تؤدّي إلى تفاعل الطلبة. وأيضاً وَفقاً لفيجوتسكي، يجب على المعلمين تنفيذ عملية التعلّم والتدريس كلياً، ويجب أن تتحقّق من خلال أنشطة حقيقية، وأن تستند الأنشطة الحقيقية إلى مواقف من الحياة الواقعية، وأن تكون ذات مغزى للطلبة. وأيضاً وَفقاً لفيجوتسكي، يتعلّم الطلبة من خلال التفاعلات الاجتماعية التي ينخرطون فيها مع أقرانهم الأكثر كفاءة، أو معلميهم، ويجادل بأنّ الطفل أولاً يتعلّم القيام بالأنشطة المعرفية

البسيطة (مثل التصورات الأساسية، والاهتمام دون وعي، وما إلى ذلك)، ثمّ يكتسبون مهارات المستوى الأعلى من خلال التفاعل مع أقرانهم، والمعلمين في بيئة اجتماعية. هذه المهارات ذات المستوى الأعلى هي مهارات مثل: اللغة، وحلّ المشكلات، والتفكير الأخلاقي.

ووَفقاً لفيجوتسكي وبياجيه، فإنّ نظريات التعلّم المتمحورة حول الطالب، وبالتالي طرق التدريس التي تنشأ من تلك النظريات، تعتمد اعتماداً كبيراً على نظرية البنائية المعرفية لبياجيه، ونظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي. وتنصّ كلتا النظريتين على أنّ الأفراد يبنون المعلومات داخل أنفسهم. ومع ذلك، تشرح كلّ نظرية كيف تحدث هذه الهيكلة شرحاً مختلفاً؛ فتكمن وجهة نظر بياجيه في أنّ هيكلة المعلومات تعتمد إلى حدّ كبير على الخبرة السابقة للفرد؛ يحدث التعلّم نتيجة تفاعلات الفرد مع البيئة، بينما أكّد فيجوتسكي على أهمية التفاعل بين الأفراد في بناء المعلومات، وبالتالي فإنّ الفرق بين بياجيه وفيجوتسكي يتعلّق باتجاه تأثير التفاعل الاجتماعي؛ ففي نظرية بياجيه يكوّن الفرد المعلومات من خلال التجربة، وتُختبَر هذه المعلومات وتُحرَّر ضمن عملية تفاعل اجتماعي، بينما في نظرية فيجوتسكي، فتُنظَّم المعلومات في الهياكل الاجتماعية داخل التراث الثقافي. *(Erbil, 2020)*

وبالتالي، وَوَفقاً لما ذُكِرَ أعلاه، فإنّ الطالب بحاجة للمساعدة من شخص أكثر خبرة، ومن هنا يأتي دور السقالات التعليمية التي تتيح الفرصة للمتعلّم لتنمية كفاءاته التعليمية، وربطها بخبراته المكتسبة، ومن أهدافها: الفهم الجيد، وربط الأفكار، وتبادل الخبرات. يذكر ضيات وعبد الغني (*2021*) أنّ تحديد مدى المساعدة المقدَّمة عن طريق التشخيص –"وهذه استراتيجية تركّز بشكل كبير على الدعم المقدّم من الأستاذ نحو المتعلّم؛ للأخذ بيده إلى أن يشتد عوده، وهي تشبه إلى حدّ كبير ساندة البناء– يمثّل جسراً بين حدّي الفجوة".

إضافة إلى تحسين القدرات المعرفية لدى المتعلمين، فإنّ السقالات التعليمية في سياق التعلّم في الفصل، وبحث الطلبة:

1– توفّر الكفاءة؛ نظراً لأنّ العمل منظّم ومركّز، وتمّ تقليل مواطن الخلل، أو إزالته قبل البدء، ويزداد الوقت المستغرق في المهمة، وتزيد الكفاءة.
2– تخلق الزخم من خلال الهيكل الذي توفره السقالات، وينفق الطلبة أقلّ في البحث، ومزيد من الوقت في التعلّم والاكتشاف؛ ما يؤدّي إلى تعلّم أسرع *(Van Der Stuyf, 2002)*.

وتتمثّل أيضاً إحدى الفوائد الأساسية لتعليم السقالات في أنّها تشرك المتعلّم، فهو لا يستمع استماعاً سلبياً إلى المعلومات التي يقدّمها المعلم بدلاً من ذلك، الذي يحفز المتعلّم أن يبني على المعرفة السابقة، ويشكّل معرفة جديدة. ومن خلال العمل مع الطلبة الذين يعانون من تدنّي احترام الذات، وصعوبات في التعلّم، فإنّه يوفّر فرصة لإعطاء ملاحظات إيجابية للطلبة من خلال قول أشياء مثل: "انظر إلى ما اكتشفته للتوّ!"، وهذا يمنحهم مزيداً من المهامّ مقابل موقف: "هذا صعب للغاية". يؤدي هذا إلى ميزة أخرى للسقالات التعليمية، تتمثّل في أنّه إذا أُجريت إجراءً صحيحاً، فإنّها تحفز الطلبة بحيث يرغبون في التعلّم. وفائدة أخرى لهذا النوع من التعليم هي أنّه يمكن أن يقلّل من مستوى الإحباط لدى المتعلّم، وهذا مهمّ للغاية مع عديد من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة الذين يمكن أن يُصابوا بالإحباط بسهولة شديدة، ثمّ يغلقون على أنفسهم، ويرفضون المشاركة في مزيد من التعلّم. *(Van Der Stuyf, 2002)*

جمع البيانات وخطوات البحث

هذا بحث كيفيّ، يستخدم علم النفس المجتمعي التطبيقي، ويعتمد على ما يأتي:

أولاً– الملاحظة بالمشاركة (استقرائي): جُمِعَت المعطيات الوصفية عن طريق المشاركة اليومية في حياة طلبة التربية الخاصّة، وبوساطة ملاحظة المعلمين في الصف، والساحات، وغرفة المعلمين، وتُستخدَم هذه الملاحظات بالمشاركة في أماكن عدّة: في وقت تجميع المعلومات، وفي تصحيح مهامّ التدخل، وفي التحليل.

ومن الجدير بالذكر، دوّنتُ الملاحظات على دفتر مذكراتي اليومية بعد كل لقاء أو فعالية، وخلال مشاهدتي للطلبة في الاستراحات، وخلال الحصص.

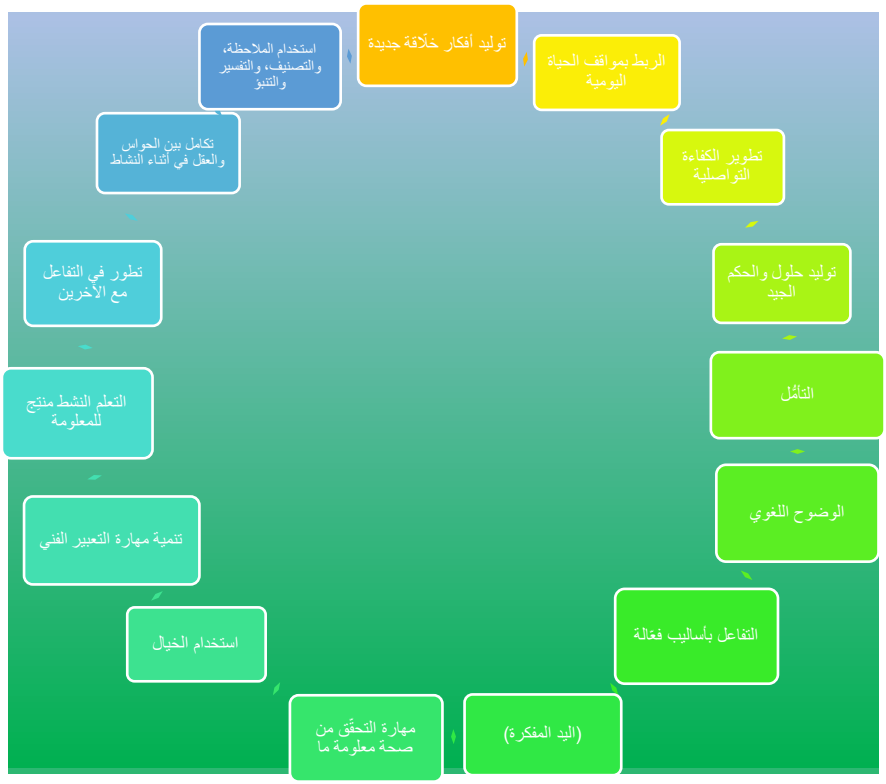
ثانياً– عمل مجموعة بؤرية مع المعلمين: أنشأتُ مجموعة بؤرية للتدقيق في فهم الطلبة للأشياء بأقوالهم الخاصّة؛ لأنّني أتحدث هنا عن طلبة التربية الخاصّة. كانت المجموعة شبه موجّهة أو شبه منظّمة تعطي مِساحة لهم للتحدث عند طريق طرح أسئلة غير مخطّطة مسبقاً لها أيضاً. كان النقاش ودياً؛ للتأكد من أنّهم مهتمين قبل التدخل، ضمّت المجموعة معلمتَي تربية خاصّة، وأربعة معلّمي لغة عربية ورياضيات، ولغة إنجليزية، ودين، وعلوم؛ لكي أرى نمط تفكيرهم، وهل يوجَد بينهم اختلاف في رؤيتهم منهجيةَ التعلّم التقليدية التلقينية (أنظر: ملحق 2).

لقد اخترتُ ستّة معلمين؛ ثلاثة منهم يعملون في مكان عملي في مدرسة ابتدائية في قرية الشيخ دنون، وثلاثة آخرين اخترتهم بوساطة عمتي التي أَجْرَت التواصل بيننا من قرية أبو سنان. ولقد نوّعتُ في أثناء اختيار معلّمين من مدارس مختلفة؛ أربع معلمات، ومعلمين اثنين. واثنتان من المعلمات يحملنَ لقب ماجستير في

التربية الخاصّة، وجميعهم يعملون في إطار التربية الخاصّة منذ أكثر من ثلاثة أعوام. إنّ أهمية المجموعة البؤرية تكمن بإعطائي معلومات أولية؛ تمهيداً لبدء البحث، والتحقق من المعلومات عن أهمية التعليم النشط، وأيّ أساليب ملائمة في تعليم طلبة التربية الخاصّة. كانت المجموعة البؤرية بمثابة نوع من استكشاف ما قبل البدء.

ثالثاً– التدخل باستخدام التعليم النشط: على مدار ستة أشهر، تنتهي مع نهاية السنة الدراسية، كان التدخل في صفوف التربية الخاصّة بوساطة فعاليات تعليمية يتخللها الحوار والتفاعل والفن باستخدام استراتيجية اليد المفكرة مع قسم من الطلبة. واليد المفكرة هي استراتيجية تدريس تنتمي إلى النظرية البنائية في اعتمادها على مبادئ التعلّم النشط، وتغيير دور الطالب من المستقبِل السلبي إلى المتفاعل مع الآخرين من جانب، والبيئة من جانب آخر، ودور المعلم هو الإرشاد والتوجيه فقط (علي، وعمر، 2021). وقد طوّرتُ المؤشرات التي تهدف إلى تنشيط التفكير، والتفاعل، والتعاون التشاركي.

مؤشرات التعليم النشط



كيفية القياس:

المؤشر	ماذا سأفعل؟ النشاط/ الفعالية	كيف سأقيس ذلك؟
1- إنتاج أفكار خلّاقة، وإبداعية، وغير محدودة.	تشكيل أشكال متنوّعة بوساطة المعجونة.	كيفية مشاركته ببناء أشكال مختلفة: هل شارك بفكرة بديلة للتشكيل؟
2- القدرة على الربط بمواقف الحياة اليومية	إعطاء الطالب ورقة، وتكليفه برسم ما يشعر به بناءً على ما يمرّ به في الحياة اليومية.	النظر إلى رسمة الطالب، ورؤية ماذا قدّم من مواقف مرّ بها؟
3- التطور في التفاعل مع الآخرين	إعطاء رسمة للطلبة، وتمرير الورقة كلّ دقيتين بين الطالب والآخر الذي يجلس بجواره	هل تفاعل الطلبة بعضهم مع بعض، وسأل الطالب عن رسمته، أو نظر لها بين حين وآخر؟
4- التأمُّل، واستخدام الخيال	تكليف الطلبة بإغماض أعينهم وأخذ نفس عميق، والتخيل أنّهم موجودون في طبيعة خلّابة، وأفسح المجال لاستخدام خيالهم	كم استطاع الطالب أن يتأمل ويفكّر؟ وهل أبحر في خياله، واستخدم أفكاراً غير واقعية؟
5- توليد حلول	على الطلبة إيجاد الحلّ المناسب وَفقاً للحدث الذي أمامهم، ومن أجل ذلك استخدمت لعبة إشارات	هل قدّم الطالب حلّاً شبيهاً أو إيضاحياً؟

	المرور؛ حيث فكّر الطلبة ملياً؛ من أجل إيجاد حلّ لوضع كلّ ثلاث بطاقات متشابهة واحدة تلو الأخرى؛ من أجل الفوز على الطالب الآخر. لعبة إشارة المرور هي: بطاقات من كرتون، ملصق عليها إشارات المرور. يجب أن تكون الإشارة نفسها بجانب الأخرى. نوزّع البطاقات بعدد متساوٍ للطلبة، وكلّ طالب يجب أن ينهي بطاقاته قبل الآخر.	
6- اليد المفكرة	تعتمد على تفاعل الطالب مع الآخرين، ومع بيئته، من خلال تعلّم نشط، وأن يكون دور المعلم مرشداً وموجهاً، وبناء على ذلك يجب أن يكون الطلبة متعلّمين	كم من الأحرف الإنجليزية/ العربية يذكر الطالب؟ هل شارك الطالب، وتفاعل معها؟

	نشطين، وأن يبنوا الفهم الخاصّ بهم بدلاً من التعامل معهم كأوعية فارغة يصبّ المعلم المعرفة داخلها. من أجل ذلك؛ استخدمتُ لعبة السلم: نرسم مربّعات على كرتون من 1 لـ 100، ومن يستطيع معرفة الحرف باللغة الإنجليزية/ العربية يصعد درجة.	
7- تنمية مهارة التعبير الفني	أصف مشهداً أو منظراً ما للطالب، وأكلّفه أن يرسم بناءً على ما وُصِف له.	هل رسم الطالب أشياء شبيهةً ذات صلة بالفكرة الأساسية؟
8- استخدام الملاحظة	تقطيع كلمات معينة وَفق مستوى الطالب.	هل استطاع الطالب أن يقطّع كم مقطع وكم صفقة في أثناء تصفيقه وتقطيعه للكلمات، ويلاحظ ذلك؟
9- استخدام التصنيف	تقطيع كلمات معينة وَفق مستوى الطالب.	هل قارن الطالب بين صعوبة الكلمات؛ من أسهل، ومن أصعب؟

وصف دقيق لمدرسة الشيخ دنون الابتدائية

مدرسة الشيخ دنون مدرسة ابتدائية، تقع وسط القرية، ويوجَد فيها ثلاث ساحات للاستراحة، وغرفة للمعلمين، وفيها 350 طالباً تقريباً، ولا تُعَدّ بعيدة عن بيوت الطلبة، حيث إنّ جميع الطلبة يذهبون إلى المدرسة مشياً على الأقدام. تحتوي على ثلاث بنايات كبيرة، وبنايتين صغيرتين؛ حيث يوجَد في البناية الأولى صفوف الأول، وغرفة المعلمين، وفي الثانية صفوف الثواني، وغرفة الإدارة، والثالثة صفوف الرابع، والخامس، والسادس، بمجموع ١٢ صفّاً؛ في كلّ قسمان: أ، وب. مثال: صف أول (أ)، وأول (ب). أمّا البنايتان الصغيرتان ففيهما صفوف لدمج طلبة التربية الخاصّة، ومساعدتهم، وفعاليات لا منهجية، وصفوف صغيرة، لكنّ داخلها مليء بالألوان والرسومات المعلّقة على الجدران، وكذلك كراسٍ مرتبة دائرياً، وأدوات للرسم والفنون. إضافة إلى ذلك، يوجَد ساحتان كبيرتان للرياضة، وللاستراحات. تتميز هذه المدرسة بتعدّد ألوانها ورسوماتها على جدران المدرسة، وأشجارها الخضراء، وورودها. ومن الجدير ذكره أنّي أحظى بمحبة واسعة من المعلمين أولاً؛ لأنّهم هم الذين علموني في المرحلة الابتدائية، وأنا على معرفة جيدة معهم، وأيضاً أحظى بمحبة الطلبة؛ لأنّي أتعامل معهم وَفق حاجاتهم وميولهم، وكوني أيضاً من قريتهم.

العينة ووحدة البحث

تتكون عينة الطلبة من 6 طلاب؛ (3 ذكور، و3 إناث)، وعينة من 6 معلمين؛ (معلمتَي تربية خاصّة، وأربعة معلمين من الصفوف العادية)، ثلاثة منهم في المدرسة الابتدائية في قرية الشيخ دنون. وقد اختيرت العينة وَفقاً للصعوبة التي يعاني منها كلّ طالب، فجميعهم طلبة تربية خاصّة يعانون من صعوبات متنوعة، وجميعهم أيضاً من ذوي الوضع الاقتصادي المنخفض. لقد اخترتُ هذه العينة؛ لأنّ قرية الشيخ دنون تُعَدّ قرية صغيرة؛ ما يسهّل عملية البحث؛ حيث يسود أهالي القرية الخجل، وعدم الوعي والاهتمام تجاه هذه الشريحة من الطلبة، واحتياجاتهم، وطرق التعليم الملائمة لهم، حتى لو كانوا ذوي احتياجات خاصّة، وهم يجهلون أنّه على الرغم من ذلك يوجَد بين هذا النوع من الطلبة مواهب وقدرات يمكن تطويرها وإبرازها فيهم. والعينة هنا قصدية؛ بمعنى أنّني قصداً اخترتُ فئات الطلبة. لقد اخترتُ هذا النوع من العينة؛ كي أدرس شريحة طلبة التربية الخاصّة، الذي من الممكن أن يؤدّي البحث إلى اكتشاف متغيرات جديدة مع شريحة كهذه تعاني من صعوبات مركّبة. كان تركيزي الرئيس في عملية الاختيار هو التنوّع.

وصف عينة الطلبة

تخلّلت بحثي عينة متنوعة من طلبة التربية الخاصّة الذين صُنّفوا وَفقاً للتعريفات الآتية:

- التخلّف العقلي/ الإعاقة العقلية/ الذهنية: وَفقاً لمعظم المختصين في التربية، والجمعية الأمريكية للتخلّف العقلي سنة 1992م، فإنّ التخلّف العقلي لا يُعَدّ مرضاً، إنّما يمثّل عدداً من جوانب القصور في أداء الشخص، التي تظهر قبل سنّ 21، وتتمثل في التدنّي الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبه قصور واضح في اثنين او أكثر من مجالات المهارات التكيفية، كالمهارات الاجتماعية، واللغوية، واليومية. ووَفقاً للجمعية الأمريكية للتخلّف العقلي، ترى أنّه يمكن تقسيم المتخلّفين عقلياً إلى أربع فئات، هي:
  1- فئة التخلّف العقلي البسيط: وَفق هذا المعيار، تكون هذه الفئة للأفراد الذين يحصلون على نسبة ذكاء تتراوح بين 55–70 على اختبارات الذكاء.
  2- فئة التخلّف العقلي المتوسّط: هم الأفراد الذين يحصلون على نسبة ذكاء تتراوح بين 40–55 على اختبارات الذكاء.
  3- فئة التخلّف العقلي الشديد: هم الأفراد الذين يحصلون على نسبة ذكاء تتراوح بين 25–40 على اختبارات الذكاء.
  4– فئة التخلّف العقلي الحادّ: هم الأفراد الذين يحصلون على نسبة ذكاء منخفضة جداً تقلّ عن 25 على اختبارات الذكاء.

ووَفقاً للتصنيف التربوي بما يخصّ بحثي، هناك فئة القابلين للتعلم، وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين 55–75 على مقياس الذكاء، وهذه الفئة تقع بين بطيئي التعلّم، والمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، وهم من يستطيعون تعلّم بعض المهارات، كالقراءة، والكتابة، والحساب. (عبد العزيز، 2013)

- صعوبات التعلّم: هم الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلّم، ولديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، أو فهم المفاهيم العلمية واستيعابها، كالرياضيات، أو اضطرابات في التفكير، أو قصور في الإدراك، أو التذكّر، أو ضبط الانتباه، أو الحركة الزائدة، ويتمتّعون بذكاء متوسّط أو أكثر، ولا يعانون من إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو انفعالية. (عبد العزيز، 2013)
- الاضطرابات السلوكية والانفعالية: التعريف الأكثر قبولاً هو لـ *bower*، ويعرّف بور الاضطرابات السلوكية والانفعالية: بأنّها وجود واحدة أو أكثر من الصفات الآتية لمدة طويلة من الزمن، وتؤثّر في

التحصيل، وهذه الصفات هي: عدم القدرة على التعلّم، وعدم القدرة على بناء علاقات شخصية، وظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية، ومزاج عامّ من الكآبة والحزن، والنزعة لتطوير أعراض جسمية، مثل المشكلات الكلامية، والآلام والمخاوف والمشكلات المدرسية. (عبد العزيز، 2013)

- اضطرابات في التواصل: اضطراب ملحوظ في الاستخدام الطبيعي للنطق، أو الصوت، أو الطلاقة الكلامية، أو التأخُّر اللغوي، أو عدم تطوّر اللغة التعبيرية، أو اللغة الاستيعابية؛ ما يؤدّي إلى حاجة الشخص إلى برامج تربوية خاصّة *(haring, 1982)*. وهناك نوعان من اضطرابات التواصل: الأول هو اضطراب الكلام: وهو خلل في الصوت أو لفظ الأصوات الكلامية، أو الطلاقة النطقية. والثاني اضطراب اللغة: وهو خلل في تطوّر الرموز الكلامية اللفظية أو المكتوبة للّغة، واستخدامها (*Bernstein* & *Tiegerman*,1989).
- اضطراب نقص الانتباه والإفراط بالحركة– *ADHD*: هو أحد الاضطرابات العصبية النمائية التي تشمل مجموعة من الأعراض التي تحدث بدايتها في فترة النموّ، وتظهر مبكراً، غالباً قبل الدخول للمرحلة الابتدائية، ومن الأعراض: عدم الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية (عبد الرزاق، وعمران، 2022).

إيمان: طالبة في الصف الثالث، تعاني من إعاقة عقلية بسيطة، وصعوبة في التركيز والانتباه؛ حيث تحتاج كثيراً من الوقت حتى تستوعب. من حيث الوضع المادي والعائلي جيّد؛ حيث تخصِّص لها والدتها دروساً خصوصية؛ لكي تساعدها في التقدّم.

بثينة: طالبة في الصف الخامس، تعاني من اضطرابات عدّة: اضطراب في التواصل، وصعوبات في التعلّم، والكتابة، واضطرابات عقلية متوسطة. من حيث المظهر الخارجي، هي صغيرة الحجم بالنسبة لأبناء جيلها؛ ما يؤدّي إلى التنمّر عليها. تعاني من مشاكل متعدّدة، وتتلعثم في أثناء الكلام، وتحتاج إلى طرق خاصّة، ومعاملة خاصّة. من ناحية وضع عائلتها المادي يُعَدّ جيداً؛ حيث يوفّرون لها الدروس الخصوصية.

هدى: طالبة في الصف السادس، تعاني من اضطرابات في التواصل؛ (بسبب خشونة صوتها)، وصعوبات في التعلّم معاناة خفيفة. لديها قدرات هائلة وخاصّة في موضوع الرياضيات، ولديها القدرة على التقدم مع تلقّي المساعدة. من حيث مظهرها الخارجي، طويلة القامة، وضخمة؛ ما يؤدّي في بعض الأحيان إلى التنمّر عليها. أمّا بالنسبة لوضع عائلتها المادي فلا يُعَدّ جيداً.

جواد: طالب في الصف السادس، قصير القامة، يعاني من اضطراب في نقص الانتباه، والإفراط في الحركة، لكن لديه القدرة على التقدّم إذا تلقّى المساعدة الملائمة. يحبّ موضوع الرياضيات، ويشارك فيه كثيراً، ودائماً في تحدٍّ من أجل أن يعود إلى أبناء صفه، ويكون في مستواهم نفسه. وضع عائلته الماديّ جيّد.

ديب: طالب في الصف الرابع، يعاني من اضطرابات عقلية بسيطة، واضطراب نقص الانتباه، والإفراط في الحركة. متردّد، لا يبادر في طرح الأسئلة، ويسبّب الضجيج في الدروس، ويتغيّب كثيراً عن المدرسة. وضع عائلته المادي متوسّط.

وليد: طالب في الصف الثالث، يعاني من عسر تعليمي خفيف، لكن لديه القدرة على التعلّم، بشرط أن يتلقّى دعماً، وطرقاً خاصّة فنية وإبداعية؛ من أجل فهم الموادّ. هو فتى متوسّط القامة، عائلته تهتمّ بدعمه بشتى الطرق.

وصف عينة المعلّمين

المعلّم (أحمد): هو معلّم من قرية أبو سنان، صغير في السن، يعلّم الطلبة الموسيقا، لكن فقط الموسيقا الدينية؛ ما يثير غضب الطلبة، وعدم محبتهم له؛ لأنّ الطلبة يريدون أغاني عصرية مع دُربكّة؛ حيث يعبّر الطلبة عن غضبهم بوساطة الهروب من الحصص، وإثارة الضجيج في أثناء الدرس. لديه نوع من الفكاهة، لكن لديه أيضاً نوبات عصبية فجائية.

المعلّمة (باسمة): هي معلّمة في اللغة الإنجليزية من قرية معليا، في الأربعينات من عمرها، مرحة تحبّ الرياضة والسباحة، ولديها طرق إبداعية لتعليم الموادّ؛ حيث تستخدم البطاقات الملونة، ولعبة السلّم؛ من أجل تعليمهم، وهي أيضاً تهتمّ لاحتياجات كلّ طالب، وقدرته على الاستيعاب، وهكذا تلائم طريقة التعليم.

المعلّمة (جميلة): هي معلّمة من قرية أبو سنان، في الثلاثينات من عمرها، تعلّم تربية خاصّة، ومعلّمة في اللغة العربية، وتعلّم الرياضيات أيضاً. أسلوبها تقليدي جداً دون أيّ اهتمام لقدرة الطالب؛ فتكتب على السبورة، وتقرأ الموادّ، على الرغم من معرفتها أنّهم لا يفهمون، ويكتبون فقط.

المعلّمة (دالية): هي معلّمة من قرية أبو سنان، في الثلاثينات من عمرها، طويلة القامة، تعلّم تربية خاصّة مع لقب ثانٍ. لديها طرق إبداعية في التعليم؛ ما يتلاءم مع احتياجات الطالب، وتستخدم البطاقات، والألوان، والرسومات، وعديد من الطرق؛ من أجل إيصال المواد لذهن الطلبة، مرحة جداً؛ حيث تلعب مع الطلبة، وتعاملهم كصديقة لهم.

المعلّم (همام): هو من قرية الشيخ دنون، متديّن، طويل القامة، في الخمسينات من عمره. يعلّم الدين والعلوم وَفقاً للطرق المنهجية التقليدية المتّبعة؛ ما يثير ملل الطلبة، وعدم تركيزهم، وإثارة المشاكل والضجيج في الدروس.

المعلّمة (دينا): هي من قرية الشيخ دنون، في الأربعينات من عمرها، تعلّم اللغة العبرية، طويلة القامة، قيادية، مسؤولة عن الفعاليات اللامنهجية في المدرسة. تعلّم وَفق النهج التقليدي، لكن تحاول أحياناً إدخال طرق إبداعية بوساطة ألعاب تعليمية محوسبة، وبوساطة بطاقات؛ من أجل تعليم اللغة العبرية.

ومن الجدير بالذكر، هذه المعلومات التي تخصّ كلّ معلّم أو معلّمة حصلت عليها من خلال التفاعل معهم في أثناء عملي، وقسم كبير منهم كانوا قد علّموني في المرحلة الابتدائية.

وصف الصف المدمج

يقع الصف المدمج في منتصف المدرسة بجانب صفوف الأوّل في منطقة بعيدة بعض الشيء عن صفوف التعليم العادية؛ بين الأشجار والطبيعة. اختلف شكل داخل الصف باختلاف المعلّمة؛ فعندما كانت المعلّمة دالية، كانت حيطان الصف مليئة برسومات الطلبة، والبطاقات التعليمية في اللغة العربية، والرياضيات، والالعاب التعليمية، لكن عندما أتت المعلّمة جميلة التي تستخدم الأسلوب التقليدي للتعليم، أصبحت حيطان الصّفّ فارغة ومُهملة. من حيث ترتيب الطاولات والمقاعد، كان يجلس الطلبة في صفوف متتالية، وفي كلّ صف كان هناك ثلاث طاولات، ووراء كلّ طاولة مقعدان.

أخلاقيات البحث

حوفظَ على أخلاقيات البحث بوساطة التشديد على الموضوعية التي تشير إلى تجنّب الانحياز والمحاباة لصالح الآراء والميول الشخصية في اختيار العينة، وفي اختيار المعلمين، وخاصّة في قسم عرض النتائج ومناقشتها، وقسم التوصيات والمقترحات؛ لهذا السبب وجدت ضرورة لعمل مجموعة بؤرية قبل التدخل، كما ذُكِرَ سابقاً؛ لأهميتها في منحي معلومات أولية، وتمهيداً للبحث، كما حوفظَ على السرية التامة للمبحوثين وأهاليهم دون نشر أسمائهم، أو أيّ تفاصيل تخصّهم، وذكر هذا الأمر بوضوح قبل المقابلات. استخدمتُ أسماء الطلبة والمعلّمين بأحرف ثمّ أسماء مستعارة؛ للحفاظ على السّرّية. وسوف تُعرَض النتائج بنزاهة وصدق أيضاً.

فعلى سبيل المثال: قرأت على المعلمين بعض النقاط المهمة قبل البدء في المجموعة البؤرية التي تخصّ الأمانة العلمية، والالتزام بالمعايير الأخلاقية، مثل الحفاظ على السّرّية التامّة، والتخلّص من التسجيلات بأسرع وقت.

الإطار المفاهيمي النظري

النظريات عموماً:

من النظريات الأكثر استخداماً عند دراسة طلبة التربية الخاصّة هي النظرية السلوكية؛ لأنّها تعتمد على فكرة مثير ⇐ استجابة ⇐ تعلّم (من بافلوف إلى ثورندايك إلى سكنر إلى واطسن إلى هل إلى جاثري). من فروعها نظرية الترابط أو التجربة والخطأ، لكن لا ننسى أنّ معظمهم يركزون على العقاب والمكافأة التي لا تترافق مع فكرة البحث. بالنسبة للنظرية الجشطالتية التي تركّز على الاستبصار والأدراك، والتي تسمح للطالب أن يحتفظ بالمواد فترة زمنية أطول بكثير من الحفظ، فهي أقرب قليلاً. أمّا النظرية المعرفية التي تركّز على التفاعل بين العقل والمثيرات للوصول إلى التعلّم، فيأتي ديوي في كتابه (كيف نفكر) (*1910*)؛ ليوضّح عملية التفكير التأمّلي (الاستقراء، والاستنباط)، ويتبع ذلك تطوير التفكير الما وراء المعرفي، والمقصود هنا: وعي المتعلّم بما يفكّر إلى أن يسيطر على آليات التنظيم، ويستخدمها في حلّ المشاكل.

أمّا النظرية البنائية الاجتماعية التي طوّرها فيجوتسكي، فهي الأمثل. مثلاً: تنتمي استراتيجية اليد المفكرة إلى النظرية البنائية التي تعتمد على تفاعل الطالب مع الآخرين، ومع بيئته، من خلال تعلّم نشط، وأن يكون دور المعلم مرشداً وموجهاً، كما تعتمد على فكرة أنّ التعلّم عملية إيجابية، وبناء على ذلك، يجب أن يكون الطلبة متعلّمين نشطين، وأن يبنوا الفهم الخاصّ بهم بدلاً من التعامل معهم كأوعية فارغة يصبّ المعلّم المعرفة داخلها (علي، 2021). إنّ التعليم النشط يوفّر بيئة تعلّم وممارسة تجعل المتعلّمين ينخرطون بفاعلية في خبرات وعمليات إبداعية وتنموية؛ حيث إنّ وضع المتعلّمين ضمن إطار التعليم النشط يدمج فيه عناصر ثقافتهم في عمليات التعلّم، ويزرع في كلّ فرد إحساساً بالإبداع والمبادرة، وخيالاً خِصباً، وذكاء عاطفياً، وتوجهاً أخلاقياً، وقدرة على التفكير النقدي، وتنمية القدرة على الملاحظة، وتكوين الصور الذهنية، واستخدام التخيل في الرسم وَفقاً لما يستمعون له. (علي، 2021)

لطالما انتقد علم النفس المجتمعي المركزية الأوروبية في نظريات علم النفس التقليدية، ولطالما انتقدت كيف يستخدم علم النفس تجاربه على الرجل الأبيض، إضافة إلى ذلك استخدام الجرذان والفئران في التجارب.

لهذا، فإنّ السياق المفاهيمي النظري ليس تابعاً لإحدى النظريات أو الأخرى، بل هو مزيج مترابط يركّز على ما يمكن أن يكون نهجاً متأثراً بمجموعة من الاستنتاجات ترتّبت على أساس فهم عملية التعلّم لطلبة التربية الخاصّة. فعلى الرغم من أنّ معظم ما كُتِبَ في العلوم الاجتماعية والسلوكية متمركز نحو أوروبا، وهي مشكلة عميقة، إلّا أنّ هنالك مفكرين لا بدّ من المرور بأعمالهم؛ لأنّ مشكلة المركزية الأوروبية تحتاج إلى جهود مكثفة وجماعية لخلق علوم أصلانية، وبالتالي، فإنّ المشكلة هي في إيجاد علوم بديلة، وتبقى عملية تراكم المعرفة غير منفصلة، وصعب تفكيكها. وعندما يدرس العلماء الرجل الأبيض يصعب تطبيق كلّ ما استنتجه العلماء على من هم لا غربيون مهمشون ومن مجتمعات تعدّ من (العالم الثالث)، فمن المهم ذكر هذه الإشكالية، والوقوف عليها، لكن لا يمنعني المضي بالبحث، واستخدام نظريات غربية.

قرأتُ كثيراً عن التدخلات السابقة، وانصبّ كلّ جهدي على مراجعة الأدبيات؛ بهدف تطوير مناهج وأساليب ترتقي بالبحث، وتجعله مختلفاً ومناسباً لعلم النفس المجتمعي، وتقديمه، ودمجه، على أمل أن يتطور إلى نموذج يُحتذى به. يُصنَّف هذا البحث تحت صنف بحوث علم النفس المجتمعي التطبيقي، وهذه الأنواع من البحوث تُطبِّق استراتيجية تدخل، تهدف عموماً إلى رسم سياسات تعليمية مبنية على نقد برامج وأساليب تعليمية، والتقويم المتواجد (التعليم التقليدي التلقيني) بما يخصّ طلبة التربية الخاصّة.

ومن المهمّ هنا أنّني لا أقترح في بحثي هذا التجديد التربوي أو إصلاح التقويم الحالي، بل إيجاد بدائل. ولا أقترح أيضاً، كما عند فريري الذي لا يعترف أصلاً بالمؤسسة أو المبنى أو غرفة الصف؛ فوَفق توصيفه، فإنّ المبنى نفسه هو أداة سلطة. وبالتالي كنتُ قد ذكرتُ أنّني أجد أفكاره الخلّاقة مُلهمة لي، تؤثّر في روح البحث، لكنّني أدرك المحدودات السياسية (الاستعمار)، والمؤسساتية (المدرسة)، والاجتماعية (التمسك بفكرة التعلّم الرسمي المؤسساتي)، والاقتصادية (محدودية أهالي القرية الاقتصادية)، والثقافية (فكرة المدرسة، وربطها بالتحضّر)، وارتأيت أن أجد بدائل للمعلّم وهو تحت نير كلّ ما سبق ذكره، كيف يتصرف في حدود الساعة التي يقضيها مع الطلبة؟ ونظرتهم لأنفسهم؟ ... إلخ. فضمن أساليب البحث التطبيقي ينصبّ الاهتمام بالأمور العملية؛ بهدف تقديم أساليب عملية متنوعة منطلقة من البحث الحالي، وتطبيقها مع طلبة التربية الخاصّة.

النظريات خصوصاً:

طوّر الفيلسوفان ميد وديوي، وهما صديقان، للعالم أدواتٍ لتحليل الفكر والوعي فلسفياً، وسؤالهم الذي سأنطلق منه مهمّ جداً، ليس من أجل تبنّي مبادئ التعليم عند ديوي أو مبادئ التفاعلية الرمزية عند ميد، لكنّه هو مفصلي لفكرتي في دمج مناهج تحت التعليم النشط، والتفسير المنطقي لهما.

قدّم ميد (*1863–1931*)، وديوي (*1859–1952*) في مجال التعليم كثيراً، خصوصاً فيما يتعلّق بالسيطرة على السلوك؛ فوصف ديوي الذكاء بأنّه مبدأ للسيطرة على السلوك الأخلاقي، وأنّ التعليم هو تدريب يمنح الأطفال تقنيات ولغة يجب أن يكتسبوها ويستوعبوها قبل أن يستخدموها. وأصرّ ديوي على أنّه لا يمكن أن يكون هناك أشياء في عقل الطفل لا تنشأ من تجربته الخاصّة، ولا يستطيع المربّي تشغيلها إلّا مع الأشياء الموجودة في تجربة الأطفال الخاصّة. أصرّ ديوي باستمرار على أنّ الذكاء في التعليم يجب أن يوجد في ذكاء الأطفال، وأنّ عقل الطفل لا يمكن تدريبه إلّا بقدر ما تنشأ الأشياء التي يشغلونها من اهتماماتهم ومشاكلهم الخاصّة. إنّ خلف النظرية والممارسة التربوية التقليدية افتراض أنّ الأشياء التي تتعامل معها المناهج هي فقط ما هي عليه، ويمكن نقلها إلى عقل الطفل في حزم غير منقطعة، فتصور ديوي للواقع كعملية يكمن فيها الذات، أجبره على تحديد محتوى المنهج من حيث تجربة الأطفال، كما أجبر التربويين على إدراك أنّه فقط من خلال اتباع عملية عقل الطفل يمكن لهذا العقل أن يصبح متدرباً، ولا يوجد سوى أسلوب واحد، وعلى المربي أن يقترب من ممارسته عند الأطفال باحترام وليس بالتعالي. يتدفق مذهب ديوي التربوي من ترجمة المدرسة إلى الحياة الفعلية للطفل في ممارسة ذكائه. إذن فالمعرفة اكتشاف يُعيَّن من خلال طرح معيّن، يشجّع الطالب على إعادة تنظيم تجربته؛ بحيث يمكن أن تخرج التجربة المكبوتة طبيعياً. ولا يسعني إذن إلّا أن أشير إلى ما أجده ولا بتجاوز الفكر الواقع كما ظهر في التجربة.

أمّا ميد (*1934*) بتركيزه على اللغة والرموز، فيركّز على تطوّر الذات، وارتباطها الحميم بتطور اللغة. إنّ التأمل الذي يحصل عندما يظهر رمز ما مثل اللغة، هو عبارة عن مردود الفكرة على الشخص نفسه، وهي حالة مهمة في تطور العقل، وعندما يتكوّن المعنى يقوم الفرد بوعي بالفعل الاجتماعي، وبالتالي تصبح العادة مصدر التصرفات. وهنا يركّز ميد على لعب الأدوار، والآخر العامّ، لهذا يصبح اللعب مهماً. إنّ تطور الذات والوعي للذات (*Me*) باختلافه عن الـ (أنا) اللاحقة غير تأمّلية، بل طبيعية، تسعى للحرية، وما يهمني هو قدرة الإنسان على التأمُّل، وفي أيّ تدخل لا بدّ من أنّ الحافز يكون مناسباً لعمر الطفل. أمّا اللعب والفن فهما من أفضل المحفزات. ولا ننسى أنّ ميد كان معلماً، والصف كان وسيلته، ووجد أنّ المستقبِل للمعلومات لا يستقبل معاني، وإنّما تُخلق.

هل هو العقل (أي التفكير التأملي) أم الوعي (الذي يشكل الذات)؟

يؤكّد نهج ميد (*Mead*)، كأحد منظري التطبيق العملي، على أنّ الوعي الذاتي يلعب دوراً رئيساً. وركّز ديوي (*Dewey*) تركيزاً أقلّ على مكان التفكير التأملي في العادة، وتركيزاً أكثر على مكان الوعي في التفاعل الاجتماعي. قد لا أخلص في دراستي هذه إلى إيجاد أيّهما أدقّ، وهو ليس هدفي في الدراسة، لكن ربما

يكون التطبيق العملي مزيجاً من (كيف أنّ العقل والوعي الذاتي هما نتاج التفاعل أو التدخل؟). فمن خلال ملاحظة استيعاب الطلبة للمحادثة أو الإيماءات والرموز في التمرين المقصود وقياسه نحن ندرس تطوّر العقل، لكن لا نجد أثره إلّا على الوعي. أمّا العقل فليس سوى تطوّر ونتاج للتفاعل مع التمرين ذاته. ويلاحظ ميد مثلاً أنّ المراحل الأولى من تطوّر اللغة يجب أن تكون سابقة لتطور العقل أو الفكر، ويجادل بأنّ التفاعل الاجتماعي، وتطوير الإيماءات والرموز، والعمليات الاجتماعية للتجربة تأتي قبل العقل والذات، سواء من الناحية المنطقية، أو عندما تحصل في الوقت المناسب. وفي الواقع، أنّ الوعي الذاتي هي عملية اجتماعية بكلّ تأكيد، وهذه العملية تؤدي إلى سنّ الاستجابات، وكذلك فإنّ خلق محادثة داخلية لدى الطالب هي الأهمّ بالنسبة لبحثي هذا. قد لا أستطيع معرفة المحادثة الداخلية، إنّما الدليل على أنّ هنالك محادثة داخلية. ويتبنّى منظرو التطبيق العملي عموماً موقفاً من ثلاث خطوات لتطوير التفاعل البشري، وتتضمن:

أولاً- **المحفز الخارجي الأصلي**، سواء أكانت محادثة، أو إيماءات، أو حركات جسدية تلفت انتباه الطلبة (تمارين بجدول المؤشرات).

ثانياً- **التفاعلات العقلية:** عندما يدرك الطالب المنبهات، ويطور استجابة.

ثالثاً- **الاستجابة:** قد يكون هذا واعياً أو غير واعٍ، ويقوم الطالب بنوع من العمل كاستجابة للمحفزات الأصلية.

ووَفق مخططي المبسّط، سوف يكون هناك عدّة جولات من هذا الإجراء، والمحفزات، والتفاعلات؛ بهدف فهم ما يأتي، ودراسته:

1- عملية التفكير التأملي عند الطلبة: قد أجدُ بعض المؤشرات لها.
2- التأخير في الاستجابات - الوعي الذاتي: متى؟، وكيف؟
3- تطور أنماط معينة من الاستجابات (هنا لا نعرف إن كانت واعية أم لا): تلك هي الأسهل قياسها بالإجمال.
4- عملية التنسيق، أو التكيف، (أو عدمها): كيف تمّت؟

النظرية البنائية الاجتماعية

ليف فيكوتسكي (*Lev Vigotsky 1896-1934*) عالم نفس روسي، ومن أكبر رواد النظرية البنائية الاجتماعية، وهو من جيل الثورة البلشفية في روسيا (*1917*)، تأثّر بالفكر الماركسي، ويَعُدّه مصدراً علمياً قيّماً، سواء في طرح المادية التاريخية أو الديالكتيك. ففكرة أنّ المادة تسبق الوعي عند ماركس هي الأساس في

عمله، بالتالي فالتطور الإنساني متجذر في المجتمع. كان يرفض البيداغوجيا أو التربية التي تعتمد على اختبارات الذكاء التي برزت في أوروبا. مفهومه للقياس التجريبي يختلف كلياً عمّا عُرِفَ في أوروبا وأميركا. عندما كان يلاحظ الأطفال كان هدفه استخدام المنظار؛ لدراسة العمليات، وتطورها، فبالتالي يكون التدخل بإعطاء أكبر عدد من النشاطات؛ لتقديم فرص كثيرة للملاحظة. مثلاً: القيام بعمل تعاوني بين أطفال يستخدمون لغات مختلفة، أو استخدام أدوات مساعدة، أو إعطائهم مهمة تفوق معرفتهم، أو قدراتهم، والتركيز على العملية وليس الأداء. أجد أنّ التدخل الذي سأقوم به وكأنه يأخذ النهج والخُطا نفسه، فبالتالي أعدّه ملهماً لي. وفي كتابه (العقل في المجتمع) (*1978*)، يصف ما يقوم بعمله مثل "أخذ" صور إشعاعية"؛ لأنّها تسمح للمعلّم أن ينظر داخلاً، ويصف العمليات الذهنية التي يقوم التعليم على إيقاظها"، (*p.91*) ويقول هذا إلهام، وأتّفق معه على أنّه إلهام للعمليات الداخلية، والتطور السري، والحوار الداخلي، وهو الأهمّ في التحليل.

تتركّز بؤرة اهتمام نظرية فيكوتسكي في العمليات البنائية بين الأفراد التي تقوّي التفاعل الاجتماعي؛ فمن خلال التفاعل يتطور الإدراك أولاً بين الأفراد، ثمّ عند الطفل، وللعامل اللغوي أهمية كبيرة في النمو المعرفي في نظريته للنموّ الوشيك؛ –أي الفرق بين قدرة المتعلم على حلّ المشكلة حلّاً مستقلاً وقدرته على حلّها تحت توجيه شخص آخر– طريقة اسمها (السقالات أو الدعائم). كما ذُكِرَ أعلاه، فالأشياء التي يفعلها الطفل بقليل من المساعدة في (منطقة النمو الوشيك) هي الأهمّ على الإطلاق، (أنظر: الرسم في الأسفل). إنّ تخطيط الأنشطة التعليمية (المساندة) في غاية الأهمية تماماً كما أنّ التفاعل هو محورها. وهنالك منطقة نمو تُسمّى (القريبة المركزية)، وهنا تأتي أهمية الثقافة كمحدّد أساسي لنموها (صلاح، *2017*). يقول صالح: إنّ "الأدوات الثقافية تأتي كوسيط للبناء المعرفي، وتتمظهر كمحاكاة (المعتقدات والتقاليد، والعلاقات الاجتماعية)؛ فهي تتجمع في مكان واحد، لتشكّل الخبرة لدى المتعلّم، ولتطوير العمليات العقلية". (ضيات وعبد الغني،*2021*، ص 122).

والتعلّم التبادلي التشاركي هو مجموعة من الإجراءات التي تتمّ داخل الصف، ويصفه فيكوتسكي بالتنبؤي، وينطلق من قصة، أو حوار، أو غلاف، ويقرأ المعلم ملخصاً، ويطرح أسئلة على مجموعات فرعية شاملة تتصف بالملاءمة (ضيات وعبد الغني، *2021*). ينطلق إذن من مفهوم محدّد يتوافق مع قدرات الطلبة، له معنى بالنسبة لهم، يوزّع بطاقات، ويبدأ الحوار التبادلي، وعندما يناقش زملاءه تكون ممارسة موجهة، وعلى المعلم تقديم المساعدة وَفق استراتيجية السقالات والدعم، فينفّذ المتعلم المهمة الموكلة إليه مع الجماعة، إلّا أنّه لا يحتاج إلى دعم. إذن، فـ "التعلّم التبادلي إجراء تعليمي ينتهج خطة محكمة البناء، ومرنة التطبيق، ويتمّ من خلاله استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة كافة بطريقة مناسبة، تضمن التفاعل بين المتعلّم والمعرفة. وبهذا

الطرح استطاع فيجوتسكي أن يتجاوز الفردانية في التعلّم، ويضع مقاربة جديدة تقوم على التفاعل بين الفرد والمجتمع والثقافة في الدراسات السلوكية اللغوية الحديثة(ضيات وعبد الغني، *2021*).

وعلى سبيل المثال، ووَفقاً للبحث الحالي، ونظرية التعلّم البنائية الاجتماعية، بدلاً من قراءة نصوص اللغة العربية بصوت عالٍ في الفصل الذي يُبقي الطلبة سلبيين وغير متورطين في النص، يمكن تقسيمهم إلى مجموعات متعاونة، وتخصيص جزء من النص لكلّ مجموعة، ثمّ يجب التوضيح أنّ كلّ مجموعة يجب أن تحوّل ما قرأته إلى عرض صغير بوساطة أدوات فنية، كالألوان، والرسومات والدمى، حيث يجب على المجموعات قراءة أفعالهم وتفسيرها، وترجمتها إلى لغة حديثة، وبالتالي يؤدي ذلك إلى جلب اهتمامات الطلبة وتعاونهم لإنشاء منتجهم النهائي.

عطفاً على ذلك كلّه، فإنّ نظرية البنائية الاجتماعية تلائم البحث الحالي، وتفسّره؛ حيث تؤكّد على أهمية الثقافة والسياق في فهم ما يحدث في المجتمع، وبناء المعرفة القائمة على هذا الفهم. ويرتبط هذا المنظور ارتباطاً وثيقاً بعديد من النظريات المعاصرة، أبرزها النظريات التطورية لفيجوتسكي وبرونر، ونظرية باندورا المعرفية. وتعتمد البنائية الاجتماعية على افتراضات محددة حول الواقع والمعرفة والتعلّم. ولفهم نماذج التعليم المتجذرة في وجهات نظر البنائية الاجتماعية، وتطبيقها، من المهمّ معرفة المباني التي تقوم عليها (*Kim, 2001*).

استخدام فيجوتسكي لتعليم المراحل الابتدائية في العالم العربي لافت؛ ففي دراسة لِضيات وعبد الغني (*2021*) تركّز على تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية في الجزائر، تؤكّد على أنّها نظرية محورية تخالف النظريات التقليدية في رؤيتها للتعلّم؛ بحيث تؤكد على أنّ الحوار والتفكير والإنجاز والانخراط مع الأفكار يكمن وراء عملية التعلّم من خلال التفاعل الاجتماعي بالتحديد، وما يهمني من خلال الدور النشط في بناء المعرفة من خلال أفكار المتعلّم الداخلية؛ "أي من خلال التعاون بين الأفراد، ومرة على المستوى الفردي داخل عقل المتعلّم" (ضيات وعبد الغني، *2021*، ص 119). إنّ فكرة الحوار الداخلي ملهمة لي، كما هي فكرة السقالات المساعدة. فالسقالات هي "وسائط رمزية تُعَدّ مفتاحاً لبناء المعرفة، من ضمنها الأدوات النفسية التي تتوسط بين الأعمال الفردية والأعمال الاجتماعية، وتوصِل داخل الفرد بخارجه، والفردي بالجماعي. وأدرج فيكوتسكي عدداً من الأمثلة للوسائل الرمزية، مثل اللغة، والأنظمة المختلفة للحساب، والكتابة، والمخططات، والخرائط، والرسم، وكلّ أنواع الإشارات التقليدية...، والأدوات النفسية لا تنتج في العزلة، لكنّها منتجات التطور الثقافي الاجتماعي للأفراد الذين ينشطون في مجتمعاتهم. وبالأدوات النفسية، مثل: (الكتابة، والرسم، والحوار

الشفهي، والرموز، والإشارات، والأفكار، والمعتقدات، واللغة، ...) يتحدث المعلّم عن الظاهرة"(ضيات وعبد الغني، *2021*، ص121).

وبالتالي، يرى البنائيون الاجتماعيون أهمية كلّ من السياق الذي يحدث فيه التعلّم، والسياقات الاجتماعية التي يجلبها المتعلّمون إلى بيئة التعلّم الخاصّة بهم. فهناك أربع وجهات نظر عامّة توضّح كيف يمكننا تسهيل التعلّم في إطار البنائية الاجتماعية (*Gredler, 1997*)، هي:

1- منظور الأدوات المعرفية: يركّز منظور الأدوات المعرفية على تعلّم المهارات المعرفية، والاستراتيجيات، ويشارك الطلبة في أنشطة التعلّم الاجتماعي التي تتضمن أساليب عملية قائمة على المشاريع، واستخدام الأدوات المعرفية القائمة على الانضباط معاً، ينتجون منتجاً، وكمجموعة، يفرضون عليه معنى من خلال عملية التعلّم الاجتماعي.
2- البنائية الاجتماعية القائمة على الفكرة: تحدّد البنائية الاجتماعية القائمة على الفكرة أولوية التعليم على مفاهيم مهمّة في مختلف التخصصات، وتوسّع رؤية المتعلّم، وتصبح أسساً مهمة لتفكير المتعلّمين، وبناء المعنى الاجتماعي.
3- نهج عملي أو ناشئ: يعتقد البنائيون الاجتماعيون أنّ المعرفة، والمعنى، وفهم العالم يمكن معالجتها في الفصل الدراسي من وجهة نظر المتعلّم الفردي، والنظرة الجماعية للفصل بأكمله.
4- المنظورات المعرفية المعاملاتية أو الواقعية: يركّز هذا المنظور على العلاقة بين الناس وبيئتهم. والبشر جزء من البيئة المبنية (بما في ذلك العلاقات الاجتماعية)، والبيئة بدورها هي إحدى الخصائص التي يتألّف منها الفرد، وعندما يعمل العقل يتفاعل صاحبه مع البيئة، وعندما يتفاعل مع البيئة يثير التفكير (العقل) علاقة تبادلية.

وفي نهاية الأمر، وعلى الرغم من أنّ ميد وفيجوتسكي عاصرا بعضهما بعضاً، إلّا أنّهما لم أيّ منهما بالآخر، وعلى الرغم من أنّهما عاشا في قارتين مختلفتين، وتأثرا بسياقين مختلفين، إلّا أنّ عملهما لم يحظَ بالاهتمام والبحث الإمبريقي إلّا ما بعد وفاتهما. أمّا التشابه في موضوعاتهما فصادم في الحقيقة؛ فميد في كتابه (العقل والذات والمجتمع) وجد أنّ العقل لديه القدرة على الخروج من محدوديته ليعيد بناء العمل الاجتماعي، وفيجوتسكي (المعروف باسم موزارت علم النفس) يطرح في كتابه (العقل في المجتمع) أنّ العقل له طبيعة استدلال متبادلة ومتشابهة عن طريق التفاعل وإنتاج معرفة؛ بمعنى آخر: انشغل كلاهما في الأسئلة المحورية نفسها، والأهمّ من ذلك كله أنّ كلاهما لديه نظرية تطبيقية، وأنا في استخدامي للنظرية البنائية الاجتماعية، فإنّها أقرب منظور لي يساعدني على تفسير العمليات العقلية وفهمها، وخصوصاً في المرحلة الوسطى؛ لأنّها تقدّم فكرة السقالات لمساعدة طلبة التربية الخاصّة.

ومن الجدير بالذكر، وبما يتناسب مع بحثي هذا أنّه بالنسبة للمعرفة، من المهمّ ذكر نظرية جان بياجيه التي تنصّ على أنّ المعرفة عملية بنائية ابتكارية، وهي ليست مجرد تكوينات فطرية أو تجريبية، لكن بين التكوينات الفطرية والتكوينات الحسية يوجَد الذات الإنساني الذي يتدخّل في عملية البناء، ويعمل على أحداث توازن معين ومكتسب في المعرفة، وهذا يعني أنّ بياجيه يقرّ من حيث المبدأ بوجود استعدادات فطرية، ويؤمن أنّ الحواس والتجربة تشكّل مصدراً من مصادر المعرفة، لكنّه يضيف عنصراً ثالثاً في المعادلة، هو ما يُسمّى الابتكار الإنساني، أو الجهد الإنساني في تكوين المعرفة، فالطفل يبني عالمه وواقعه بنفسه، وهذا يعني أنّ فهمه للواقع لا يطابق الانطباعات الحسية التي تصدر عن الأحاسيس، فالإدراك لا يطابق معطيات الحسّ، بل يأخذ صوراً مختلفة نسبياً عن مكوناته الواقعية. من هنا أرى أهمية طرق التعليم، وإيصال المعرفة والمعلومات للطلبة.

مراجعة الدراسات السابقة

وَفق الأدبيات التي سوف أعرضها لاحقاً، ومن تجربتي الشخصية، ستتّضح الصعوبات التي يواجها طلبة التربية الخاصّة، ومدى التعقيد الذي يواجهه المعلمون في التعامل مع هذه الفئة؛ لما تعانيه من أزمات وعقبات، وأيضاً لما تخلقه المنظومة التعليمية من صعوبات بين المعلمين والطلبة. وكذلك نرى مدى عدم ملاءمة الأسلوب البنكي المتّبع في المدرسة لاحتياجات طلبة التربية الخاصّة، وقدراتهم، من خلال برامج التعليم، وعدم كفاءة المعلم في التعامل مع هذه الفئة؛ فئة طلبة التربية الخاصّة، خصوصاً من لديهم صعوبات كثيرة في التعليم والتأقلم في إطار المدرسة، هذه الصعوبات تزداد مع منهج التعليم البنكي المتّبع في معظم المدارس، وتشتدّ، وعدم تلقّي المعلم للتدريب المهني والتوجيه الكافي. إضافة إلى ذلك، فإنّه وَفق مراجعة الأدبيات من أبحاث، ونظريات عن التعليم التلقيني التقليدي البنكي، يظهر نقص تامّ في البحوث التي سادتها النظريات والمواد المكتوبة؛ حيث في معظم البحوث لم يكن هنالك ما يكفي من تدخلات وتجارب عملية مع طلبة التربية الخاصّة، وخصوصاً على مدى أهمية التعليم النشط. وقد قسّمتُ المراجعة إلى موضوعات:

نقد التعليم التلقيني التقليدي البنكي

قد يعيق التعليم التقليدي الإبداع والتفكير النقدي، ويستهدف إضعاف الحسّ بالواقع، وهذا النوع من التعليم يتناقض مع الحرية في التفكير. يمثّل التعليم البنكي (السلطوي) عملية (إيداع) يكون الطالب فيها الجهة التي يودَع فيها، والمعلم هو المودِع، وبدلاً من أن يتواصل المعلم مع الطلبة، يلجأ إلى إصدار البيانات، وإيداع ما لديه، فيتلقاها الطلبة، ويحفظونها غيباً، ويردّدونها بصبر (*Alam, 2013*). تُعَدّ المعرفة هبة يمنحها أولئك

الذين يعتبرون أنفسهم ضليعين فيها إلى من يعتبرونهم لا يعرفون شيئاً؛ حيث يُلصَق الجهل بالآخرين، وهي صفة من صفات (أيديولوجية الاضطهاد)؛ إذ يقدّم المعلم نفسه إلى طلبته باعتباره نقيضهم بالضرورة، كما يَعُدّ جهلهم مطلقاً يبرر وجوده (*Alam, 2013*). إنّ المفهوم البنكي للتعليم لا يتعدّى فيه مجال النشاط المسموح به للطلبة حدود التلقّي والامتلاء، وتخزين ما يودَع، حتى تتوفر لهم الفرصة لأن يصبحوا جامعيين ومصنفين للأشياء التي تُخزَّن، وهذا كله يتمّ من خلال الافتقار إلى الخلق، والإبداع، وغياب التحول، والمعرفة في هذا النظام. (*Alam, 2013*)

أمّا بالنسبة للثقافة في الواقع، فترتبط بممارسة المعلم للسلطة، وميل المتعلّمين لقبولها –حتى الاعتماد عليها في الفصل الدراسي– ارتباطاً وثيقاً بهياكل معاييرهم الاجتماعية والثقافية. ويمكن تفسير سلوك الطلبة في الفصل الدراسي من خلال فهم أنماط التفاعل السائدة في ثقافة المجتمع. اعتاد المتعلّمون خارج الفصل الدراسي على الاعتقاد بأنّهم أقلّ مرتبة من كبار السن؛ يعترفون بسلطة الأكبر منهم سناً، ويُحقَن هذا الاعتقاد في عقولهم اللاواعي، هذا الاعتقاد بالدونية يجعلهم يقبلون عن طيب خاطر سلطة معلمهم في الفصل، لذلك يدّعي أنّ إزاحة التعليم البنكي نقطة معقدة؛ لأنّ الفلسفة الأساسية للتعليم البنكي متجذرة بعمق في الهياكل الاجتماعية والثقافية، وليس من السهل التخلي عنها؛ إذا رُفِضَ نموذج التعليم البنكي، فيجب تغيير هياكل الأعراف الاجتماعية والثقافية التي يكاد يكون من المستحيل القيام بها بين عشية وضحاها (*Alam, 2013*). هذا صحيح إنّه سيحتاج كثيراً من الوقت، لكنّه ليس مستحيلاً. لن أتمكّن في هذا البحث التطرق للمجتمع والثقافة ولا للبيت والأسرة، لكن هذا لا يقلّل من أهميتهم.

ينتج من التعليم التقليدي نوع من التناقض بين الطالب والمعلّم، فقط الطلبة الأوائل (غير المعياريين) الذين يستطيعون مواكبة سرعته في التعليم والتلقين هم من ينجحون، ويحظون باهتمامه، أمّا الطلبة المتوسطون والضعفاء في بعض الأحيان فلا يستطيعون استيعاب بعض المعلومات التعليمية التي يشرحها المعلّم في الفصل، ويلقون إهماله؛ بسبب أنّ مستوى شرحه أعلى من مستوى فهمهم (الحليبي والرياشي، 2000)؛ ما يؤدّي إلى مشاكل في السلوك، ومضاعفة الخوف، وعدم الكفاية الذي يشعر به الطالب، وخاصّة طلبة التربية الخاصّة في مواقف الاختبار. للأسف، ونظراً لأنّ طلبة التعليم الخاصّ لديهم تصنيف إضافي (معاق التعلّم" أو المضطربين عاطفياً)، هم مرشحون رئيسون للسجن في بيئة المدرسة، واللجوء للمشاكل في السلوك، أو التسرب من المدرسة (*Bybee, 2020*)، فإنّ هذا المنهج غير ملائم بتاتاً لطلبة التربية الخاصّة الذين يعانون من صعوبات جمّة. لاحظت أنّه إضافة إلى ذلك، لا يوجَد وقت كافٍ بين الحصص، وهذا يؤثّر على مدى تركيز الطلبة مع المعلم في الحصة.

نتيجةً للتعليم البنكي، وَفقاً لفريري (1970)، أنّه كلّما زاد عدد الطلبة الذين يعملون في تخزين الودائع الموكلة إليهم، قلّ تطوير الوعي النقدي الذي سينتج عن تدخلهم في العالم كمحولات لذلك العالم، والطلبة يتكيفون مع الدور السلبي المفروض عليهم بقدر ما يميلون ببساطة إلى التكيف مع العالم كما هو، ومع النظرة المجزّأة للواقع المودَعة فيهم؛ لذا فإنّ نموذج التعلّم البنكي هو ممارسة استطرادية؛ حيث يُهمَّش المتعلّمون، ويبقى المعلّم في المركز؛ كونه مصدراً لكلّ ما هو مطلوب لعملية التعليم والتعلّم، على أساس الاعتقاد أنّ المعلّم يعرف كلّ شيء، والطلبة لا يعرفون شيئاً، وأنّ المعلّم هو موضوع عملية التعلّم، بينما الطلبة مجرد كائنات، وله آثار ضخمة، منها نزع الصفة الإنسانية عن المتعلّمين، ويصبح الطلبة تدريجياً موضوع ترسيب غير نشط، بعيداً عن كونهم مشاركين نشطين في الفصل الدراسي، عندها يظهر تأثير الاغتراب على المتعلّمين (الطلبة). لذلك فإنّ النموذج البنكي التلقيني للتعليم هو انعكاس لإنكار الإمكانات الفكرية، وهو آلية غير إنسانية. يمكن انتقاده من خلال المفهوم الماركسي للوعي الطبقي؛ حيث ينتمي المعلّم إلى الطبقة العليا التي تمتلك مخزناً للمعرفة، ويظلّ الطلبة قوماً جاهلين لتلقّي المعرفة التي تقدّم لهم؛ حيث إنّه لا يؤخَذ بالاعتبار احتياجات المتعلّمين في الاعتبار أبداً (*Alam, 2013*). ويتماشى نموذج التعليم البنكي مع نظرية *tabula rasa*، وهي موقف تجريبي. وكان جون لوك المؤثر الرئيس على هذه النظرة التجريبية للتعلّم. والتجريبية هي العقيدة القائلة إنّ كلّ معرفتنا مستمدة من التجارب (*Russell, 1946*). وفي النظرة التجريبية لتعلّم دماغ الطفل، فإنّهم يعدّونه ورقة بيضاء أو تابولا راسا؛ حيث تُخزَّن المعرفة المكتسبة من التجارب. وبالتالي، فإنّ التعليم البنكي له صلة بالمنظور التجريبي لـ *tabula rasa* في عملية التدريس والتعلّم، هذا المنظور التجريبي ينطبق على طريقة التعلّم التقليدية المتمحورة حول المعلّم هذا النوع من المعتقدات التربوية مألوف جداً في الفصل الدراسي؛ حيث تكون المعرفة أحادية الجانب التي تُنقَل بها عملية التعلّم التدريسية، والاعتقاد أنّ الطلبة ليس لديهم إمكانات سابقة كلوحة بيضاء *(Alam, 2013)*.

يقول فريري: "لا يوجَد شيء اسمه عملية تعليم محايدة، فالتعليم إمّا أن يتحول إلى أداة تصهر الأجيال الصغيرة في النظام الحالي، وتؤدي إلى الانصياع له، أو يصبح أداة لـ (ممارسة الحرية)، إنّها الوسيلة التي من خلالها يتمكّن الرجال والنساء من التعامل تعاملاً انتقادياً وخلّاقاً مع الواقع، ويكتشفون كيف يمكنهم المساهمة في تحرير مجتمعهم" (*Freire, 1970*). يدين باولو فريري بشدّة في عمله الأساسي (أصول التدريس للمضطهدين) النموذج البنكي/ التلقيني للتعليم؛ ما يعني ضمناً تلقّي المتعلّمين المعرفة سلباً كأوعية فارغة من المعلّم، الذي من المفترض أن يكون مخزناً للمعرفة في الفصل الدراسي التقليدي الذي يركز على المعلم. وفي بيداغوجيا المضطهدين، يستخدم فريري استعارة لفحص أصول التدريس التقليدية التي يسميها نموذج التعليم البنكي. يتعامل نموذج التعليم البنكي مع الطلبة كأوعية فارغة تُملأ بالمعرفة، مثل بنك العملات المعدنية.

تتمحور فصول اللغة التقليدية حول المعلّم؛ حيث يكون الكلّ في الكلّ. ينشأ نموذج التعلّم (البنكي) كسلعة أخرى تُنقَل بأكبر قدر ممكن من الكفاءة من المرسل إلى المستلم. وبدلاً من ذلك، يقترح فريري أن يكون التعليم عملية حوارية يشارك فيها الطلبة والمعلّمون خبراتهم بطريقة غير هرمية. والتعبير (غير الهرمي) مهمّ جداً، ويتمّ الحفاظ على التسلسل الهرمي في فصل دراسي يركّز على المعلّم؛ حيث يسود نموذج التعليم البنكي (*Freire, 1970*).

موقف فريري بالطبع هو ضدّ وجود المعلّم في الفصل، وحتى المبنى، والصف نفسه، فيدين المعلّم؛ باعتباره المسؤول عن خلق عقدة النقص في ذهن المتعلّمين. يقول في الفصل الثاني من أصول التدريس للمضطهدين أنّ التعليم يعاني من مرض السرد، فتكشف العلاقة التقليدية بين المعلّم والطالب عن طابعها السردي الأساسي، وتتكوّن هذه العلاقة من المعلّم كموضوع سرد والطلبة ككائنات تستمع. ومهمة المعلّم هي (ملء) الطلبة بمحتويات روايته. يؤدي سرد المعلّم للطلبة إلى حفظ المحتوى المروى ميكانيكياً، وهذه العملية تحوّلهم إلى (أوعية) يملؤها المعلّم. (*Freire, 1970*)، ويعطي فريري مثالاً: "أربعة ضرب أربعة يساوي ستّة عشر"، يسجّلها الطلبة، ويحفظونها، ويكرّرونها دون أن يدركوا معنى أربعة ضرب أربعة، وهكذا يصبح التعليم فعل إيداع، فيه الطلبة هم المستودع والمعلّم هو المودِع. هذا هو المفهوم المصرفي/ البنكي للتعليم، فيمتد نطاق العمل المسموح به للطلبة فقط بقدر تلقّي الودائع، وملئها، وتخزينها، فوَفقاً لفريري إنّه نظام (مضلّل).

إضافة إلى نظرة فريري للتعليم البنكي، فإنّ النموذج البنكي للتعليم، ونظرية جاك دريدا في اللّوجستيات المركزية يتماشى مع استياء فريري تجاه التعليم البنكي. يتحدث جاك دريدا عن التفكيك، فيُظهر موقفه ضد المركزية (*logocentrism*)، ويؤكّد أنّ المعرفة المركزية يجب أن تكون لامركزية أو مفكّكة، وتُسمّى هذه العملية التفكيك في طريقة التدريس والتعلّم التقليدية. والهدف من التفكيك إزاحة المركز لتدميره. لذلك يمكن وضع فريري ودريدا في الموقف نفسه من المعرفة اللامركزية. وفي التعليم البنكي؛ حيث يحتلّ المعلّم المركز، وتبقى المعرفة أيضاً مركزية للمعلّم، يثور فريري ضدّ هذا الموقف المنطقي، مثل دريدا (*Chowdhury, 2006*).

في نقد التعليم محلياً وعربياً

التعليم التقليدي له علاقة بمشاكل عدّة في العالم العربي، وفي مجتمعنا خاصّة. يواجه التعليم العربي في وقتنا المعاصر عديداً من التحديات والصعوبات التي قد تعيقه من تحقيق أهدافه وتطلعاته الحالية والمستقبلية، وتأتي هذه التحديات نتيجة انعكاسات التغييرات العالمية المختلفة، كالمعلوماتية، والتكنولوجية، والاقتصادية، وغيرها، كما تتراوح في حدّتها وحجمها من دولة عربية إلى أخرى، إلّا أنّها في مجملها تشترك في عدد من العوامل، مثل: عجز التعليم العالي عن استيعاب آلاف من خريجي الثانوية العامة، وخريجاته، وضعف التمويل،

ومحدودية البرامج، ونمطية أساليب التعليم والتعلّم. وتتلخّص أزمة هذا النوع من التعليم في الوطن العربي في أنّه لم يَعُدْ قادراً على تلبية الحاجات المتزايدة لاقتصاديات المعرفة، ولاحتياجات تنمية المجتمع وسوق العمل المتغيرة باستمرار كذلك (أنظر: رسم بياني 1)، أمّا عن مظاهر تلك الأزمة، فأهمّها: اختزال عملية التعليم في شخص المحاضِر، وفى مصدر الكتاب الذي يعجز عن ملاحقة الرؤى الجديدة في عالم المعرفة، يُضاف إلى ذلك صعوبة تطبيق استراتيجيات التعلّم الحديثة ومداخله، وتدنى جودة التعليم، كما أنّ مخرجاته لا تتماشى مع متطلبات السوق (زيدان، 2010).

إنّ عملية التعليم التلقيني والتحصيل العلمي معقدة، وتؤثر فيها عوامل عديدة، بعضها يتعلّق بالمتعلّم وقدراته وصفاته، وبعضها يتعلّق بطريقة التعلّم، وما يحيط المتعلّم من ظروف وإمكانات الدراسة والإيضاح ووسائلهما (حليحل، وخليل، 2006، وعكاشة، 1999)، فعلى الرغم من أنّنا نعيش في زمن التقدم التقني الذي يتطلّب التفكير والإبداع في حلّ المشاكل التي تستجدّ في كلّ حين، إلّا أنّ فصولنا الدراسية تفتقد إلى الحوار والمناقشة بين الأستاذ والطلبة، وما يحدث في الفصول الدراسية أشبه بعملية الإيداع البنكي للمعلومات في صفوف مكتظّة بعدد كبير من الطلبة؛ حيث أظهرت إحدى نتائج الدراسات في المرحلة الأساسية في غزّة أنّ تدنّي التحصيل العلمي يعود إلى اكتظاظ الصفوف (حماد، والهباش، 2005). لا يهمّ إن أدرك الطالب معنى الموادّ أو لم يدركها، وما على الطالب سوى حفظ هذه المعلومات، ثمّ يطبعها (يصرفها) على ورقة الامتحان. وما إن تمرّ فترة قليلة من الزمن حتى تتطاير هذه المعلومات من ذاكرته، وبالتالي، بحسب هذا الأسلوب، يكون مقياس اختبار الطالب هو مدى قدرته على التذكّر وليس الإبداع في التفكير وحلّ المشكلات. نتيجة لذلك، فإنّه إذا تمّ التركيز على مفهوم التلقين، فإنّنا سنرى وكأنّنا نُعِدَ أجيالاً بقوالب متشابهة من خلال تهميش دور الطلبة، وجعله كآلة تردّد ما تمّ حفظه، وتعيده، وفي نهاية العام تصبح هذه الآلة شبه معطّلة عن الإنتاج؛ لأنّ ما لُقِّنَ استُخدِم، ووُضِعَ جانباً، دون أن يترك أثراً في القيم والتوجهات والمعارف لدى الطلبة. وبالتالي يصبح الإنتاج المعرفي ضعيفاً، والابتكارات غير موجودة؛ لأنّ المجتمع تحكمه عقول تقليدية غير مبدعة مجترّة للمعرفة.

إضافة إلى ذلك، اقترح خليل السكاكيني؛ انطلاقاً من فهمه للتعليم وروحه المنفتحة التواقة للاستقلال والتفكير المنطقي والإبداعي، بعضاً من الأفكار التي تهدف إلى بناء نوع من التعليم الذي لم يكن شائعاً في زمانه في بلادنا، وكان الأساس في الفكر الأوروبي الذي كان يسود العالم. ركّز السكاكيني على عمليات التفكير، ودور الطالب في التعلّم، ونموه في المجالات المختلفة، وفرحته وسعادته، بعيداً عن القمع، وعن الامتحانات، ورهبتها، وعن الرقابة على الطلبة. كان المهمّ هو بثّ الدافع الذي يقوّي القدرة، ويقود إلى طالب حرّ قويّ أخلاقيّ، ومنسجم داخلياً (شاهين، 2016).

إنّ الغرض الأول من التعليم عند السكاكيني يتمثّل في خلق نوع جديد من البشر يُحكّمون عقلهم في كلّ أمر، والواقع أن السكاكيني يمضي في فكرته عن تدريب الطلبة لكي يستخدموا العقل بعيداً جداً، ومن أجل ذلك مارس التعليم الناقد الذي يتطلّب من الطالب ربط الظواهر، وتفسيرها، ونقل التجربة المكتسبة إلى نطاق آخر، واعطاء الفرصة الكاملة للطلبة؛ لكي يطوّروا مهاراتهم المختلفة، وليس الأكاديمية فقط، وهذا يتوافق مع رؤية الطالب إنساناً وكائناً اجتماعياً ومواطناً لا بدّ من إعداده؛ لأخذ دوره الكامل في المجتمع. أنشأ السكاكيني لطلبته مجلة نصف شهرية باسم (الجوزاء)؛ حيث كان الطلبة يتولّون كتابتها بأنفسهم، وأنشأ أيضاً جمعية إصلاحية للطلبة، ووكّل طلبته عليها؛ لحلّ المشاكل التي تقع في المدرسة من دون أيّ تدخّل من الأساتذة، وبالتالي هذه الطريقة تعبّر عن دور الطلبة الفعلي والحقيقي في اتخاذ القرار وتنفيذه، بما في ذلك القيام بإدارة مجلة، وإنتاج موادّها، بل الفكرة التي تصل حدّ إدارة الصراعات والمشاكل التي تستقطب كثيراً من وقت المعلّم والإدارة في المدارس. ونتيجة لذلك كلّه، فإنّ المنهج الذي يتبعه السكاكيني لا يؤدي فقط إلى تمرين الطلبة على إدارة الصراعات الواقعية، ومحاكمة الوقائع الحياتية، لكنّه يعمّق قدرة الطلبة على التفكير العقلاني والمنطقي في المواقف المعقدة؛ ما يسمح بالمرونة في العقل وبنية التفكير، ويصقل مهارات التفكير والاستدلال والاستنتاج والحوار. إضافة إلى ذلك، كان السكاكيني مؤمناً بأنّ الطالب قادر على التعلّم بنفسه، وأنّ دور المعلّم هو مساعدة الطالب وليس تلقينه (شاهين، 2016).

ومن الجدير بالذكر، فعندنا طلبة يتمتعون بالذكاء والنشاط، لكن تمّ التعامل معهم على أنّهم قاصرون؛ ما أثّر على سلوكهم وتصرفاتهم. والتعليم ينتج أناساً يسيطر عليهم الخمول؛ وذلك يعود إلى طريقة التعليم؛ حيث يُعطي الكتاب أو المعلّم للطالب أجوبة جاهزة. أمّا الأسئلة، فالمعلّم يتجنّب الأسئلة التي لا يعرفها (غير مألوفة)، فوَفقاً لفاشة، أن يتعلّم الطالب كيف يسأل أهمّ بكثير من أن يعرف كيف يجيب، وطريقة التعليم المتّبعة في المدارس تؤدي إلى إنهاء الطلبة للمراحل المدرسية وهم يجهلون الفشل للوصول إلى النجاح؛ إذ يُعَدّ الفشل عندنا نهاية. لم نتعلّم بعد أن نعرف أنّ النجاح يأتي نتيجة عدّة تجارب فاشلة، ولا يزال الطالب عندنا يظنّ أنّه إذا نجح في الامتحانات فهذا معناه نجاح. ولم يتعلّم الطلبة أيضاً كيف يناقشون، أو أهمية النقاش والحوار؛ فالتعليم إثارة، وإذا لم يبدع الطالب في المدرسة، فلن يبدع بعد ذلك. بالتالي يجب أن يشارك الطلبة في عملية التعليم لا أن يكونوا متفرجين، فهم المستقبل، وعليهم بالعمل لمستقبلهم بإيجاد مجلس طلبة في كلّ مدرسة، يشكّل خطوة أولى على طريق تحمّل المسؤولية. والهدف من هذه المجالس هو مساعدة الإدارة، وتعويد الطلبة على تحمّل المسؤولية، والعمل الجماعي. (فاشة، 1975)

وبالتالي، ووَفقا لأحدى الدراسات المحلية التي تقول: إنّ التعليم عموماً في فلسطين يعاني من تدنٍ في التحصيل، سواء في القطاع الخاصّ أو الوكالة، أو الحكومة، ويتّضح ذلك من خلال مؤشرات الاختبارات العامّة

على مستوى مدارس الوطن، ومن الممكن أن يعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب والعوامل، مثل: البيئة التربوية كمدى ملاءمتها للتحصيل والمعرفة، والتركيز على المتعلّم والتعليم الذاتي، ونقص كفايات الأداء التي تنمّي مهارات التفكير العليا. أُجريت هذه الدراسة في سلفيت، وجنوب نابلس، وكان هدفها معرفة أسباب تدنّي التحصيل العلمي لدى طلبة المدارس في سلفيت، وجنوب نابلس ومعالجة المشكلة. وكانت إحدى التوصيات عل الرغم من عدم وجود أسباب تُعزى إلى التخصص، والخبرة، والحالة الاجتماعية، وطبيعة العمل، والمديرية، باستخدام وسائل تعليمية أكثر فعالية، وخاصّة للمتأخرين دراسياً؛ ما يدلّ على الأسلوب الخاطئ التلقيني المتّبع في المدارس (محمّد، 2014). يختلف توجّه البحث بأنّني لا أرى أنّ التحصيل العلمي هو المؤشر الرئيس.

إضافة إلى ذلك، أُجريت إحدى الدراسات المحلية في الداخل الفلسطيني المحتلّ في القطاع العربي حول الفروقات في تعليم الرياضيات في المدارس الابتدائية التي كانت بين أسلوبَي تعليم مختلفين، كان الأول أسلوب التعليم التقليدي (فيه المعلّم يعلّم الدرس تعليماً كاملاً وتلقينياً، والطلبة يبقون خاملين وغير فعالين، بينما الأسلوب الآخر فهو التعليم الفعال الذي يتمّ التركيز فيه على مشاركة الطلبة وتفعيلهم؛ إذ شارك في الدراسة 40 طالباً من صفوف الثالث، والرابع. عُلِّمَ صفّان بوساطة الأسلوب الأول، وصفّان آخران بوساطة الأسلوب الآخر؛ حيث كانت نتائج البحث تشير إلى أنّ الأسلوب الفعّال كان أكثر نجاعة في تحسين مستوى الطالب، وتحصيله، إضافة إلى أنّ أسلوب التعليم الفعال من الممكن أن يؤدّي إلى منع تسرّب الطلبة في الإطار التربوي، وتنمية الدافع للتعلّم، وتحسين العلاقات الاجتماعية (בשארה، 2013).

وعلى الرغم من ذلك، تؤكّد التقديرات على وجود ما لا يقلّ عن عشرة ملايين طفل من ذوي الاحتياجات الخاصّة في الوطن العربي غالبيتهم محرومين من أيّ خدمات تربوية، ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل إنّ الخدمات المتوفرة للنسبة الضئيلة لا تقدّم على أيدي معلّمين متخصّصين ومتمرّسين، حيث يُعَدّ معلّم التربية الخاصّة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية لتلاميذه (الخطيب، وحداد، 2002).

أمّا بالنسبة للقطاع الفلسطيني، فتشير الدلائل إلى وجود حوالي *15567* طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصّة في الأراضي الفلسطينية ممّن يعانون نوعاً واحداً أو أكثر من الإعاقات على نحو مزمن (أطفال فلسطين، 1999). قد عانى أفراد ذوي الاحتياجات الخاصّة في فلسطين على مدى الحقبة الماضية من الإهمال المتعمَّد، خاصّة في الفترة التي كانت تخضع فيها القطاعات الصحية والاجتماعية والتنموية لما يُسمّى الإدارة المدنية الإسرائيلية. ويُعَدّ الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصّة في الدول العربية أمراً جديداً؛ إذ لم يَزِدْ عدد المؤسسات التي تعتني بهم عن 294 مؤسسة معظمها غير حكومي. (عواد، 2005)

في السياسات والتدخلات

يمكن أن تكون البحوث الخاصّة بكلّ بلد مفيدة في تحديد السياسات والتدخلات المناسبة لها. إنّ التعليم (البنكي) له علاقة وطيدة بازدياد ظاهرة تسرّب الطلبة من المدارس؛ لأنّ أسلوبه المملّ يؤدّي إلى ضغط الطلبة، وضياع الطلبة الأقلّ تركيزاً وأقلّ قدرة على ممارسة هذا الأسلوب الصارم؛ ما يؤدّي إلى شعور الطلبة بعدم الانتماء للمدرسة، وتركها في جيل مبكر، وَفقاً لدراسة سابقة تبيّن أنّ مستوى المدرسة يلعب دوراً في زيادة الضغوط للتوقف عن الدراسة، مثل سوء جودة التعليم، وعدم كفاية المرافق، وفصول دراسية مكتظة، ولغة تعليم غير مناسبة. إنّ اكتظاظ الفصول الدراسية مع رداءة جودة التدريس جعل توفير التعليم الابتدائي أقلّ جاذبية، ويعمل على دفع الأطفال إلى خطر التسرب في نهاية المطاف.

وفي دراسة حديثة عام (2010) استُعرِضت دراسة حالتين (غانا، وتنزانيا)، في كلّ واحدة منهما عُرِضَت أسباب التسرب، منها: الفقر، وجودة التعليم، وبعد المسافات. بعد ذلك، عُرِضَت التدخلات التي يمكن تقديمها لمعالجة مشكلة التسرب من المدرسة، منها: معالجة معدلات التسرب بالاقتران مع التخفيضات في الزيادة العمر، لا سيما في الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية، ووضع ساعات تعليمية وأنظمة تعليمية مرنة، جنباً إلى جنب مع الصفوف المتعددة، ومناهج التدريس متعددة الأعمار، ولغة التدريس المناسبة، وتقديم دعم المشاريع الصغيرة للأسر الفقيرة، وتحسين صحة الطفل وتغذيته، والتعامل مع عملية التسرب من المدرسة. وَوَفقاً لنتائج هذه الدراسة، واستنتاجاتها، لا يوجَد تدخّل واحد من شأنه أن يحلّ تعقيد عملية التسرب من المدرسة، وأنّه من المهمّ أن يؤخَذ في الاعتبار العوامل الخارجية المحتملة للتدخلات المختلفة، ويمكن أن تكون البحوث الخاصّة بكلّ بلد مفيدة في تحديد السياسات والتدخلات المناسبة *(Sabates, Westbrook, Akyeampong, & Hunt, 2010)*. والتعليم البنكي أيضاً يعيق سيرورة التعلّم، والمقصود بها: سلسلة من المراحل التي تخضع لها ظاهرة التعلّم، واكتساب، أو تغيير داخلي وديناميي لشخص ما، ويكون هذا التغيير مدفوع بالرغبة، وإرادة النمو، وجعله يبني تمثّلات تفسيرية جديدة متماسكة ومستدامة لواقعه من خلال تصور أدوات محيطه، ومثيراته، والتفاعل بين المعطيات الداخلية والخارجية حول هذا الموضوع، والوعي الشخصي للأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة يواجهون صعوبات في كثير من مواقف الحياة اليومية، ومشاكل سلوكية، ولديهم أكبر فرصة التسرب من المدرسة، وانخفاض التحصيل التعليمي، والبطالة. يوجَد أنواع مختلفة عدّة من برامج التدريس التعاوني التي تُستخدَم في دعم معلّمي التعليم العامّ الذين يدرّسون طلبة التربية الخاصّة، هي: استشارة خدمات المعلّم، والتدريس التعاوني في الفصل، وبرامج الموارد الداعمة، ومساعدي التدريس. والغرض من كلّ خدمة من هذه الخدمات هو أن يعمل الموظفون تعاونياً؛ لدعم معلّمي الفصل *(Idol, 2006)*.

وعلى سبيل المثال، نموذج المعلّم الاستشاري (*e.g., Idol, Nevin, &Paolucci-Whitcomb, 1994, 2000*) هو شكل من أشكال تقديم خدمات التعليم الخاصّ غير المباشر؛ حيث يعمل مدرّس التربية الخاصّة كمستشار لمعلّم الفصل، ويُدرِّس طلبة التربية الخاصّة الذين يتلقّون خدمات غير مباشرة معلّمُ الفصل، ويعمل المستشار عملاً غير مباشر مع الطلبة المستهدفين مباشرة مع مدرّس الفصل.

إنّ تأثير التعلّم من البيئة والمناخ المدرسي مهمّ، إضافة إلى التزام المعلّمين وخبرتهم العملية. ففي دراسة أجراها ياسين وآخرون (*2014*) في برنامج التربية الخاصّة في ماليزيا حول فعالية طريقة (محطة التعلّم) باستخدام شبه تجربة مجموعات التحكم والمعالجة، مكونة من 16 طالباً، نجحت في زيادة اهتمام طلبة التربية الخاصّة، وهي طريقة تعليم وتعلّم مجهَّزة بموادّ تعليمية فعّالة، تؤكّد على الخبرة العملية والتعلّم من خلال اللعب. وكانت المهارات التي تُدرَّس، والسلوك الإيجابي يطور المهارات العقلية والجسدية والاجتماعية للطلبة. ويؤكّد أيضاً على أنّ الهدف هو أن يكون التعلّم وَفقاً لمستوى القدرة، والذكاء، والمهارات، والاهتمامات، والقدرات، والفرص المتاحة؛ لأنّ الأنشطة التي أُجريت تركّز على الخبرة الحالية التي يمكن تطبيقها على الحياة اليومية. وجدت الدراسة أنّ (محطة التعلّم) يمكن أن تزيد من اهتمام الطلبة بالتعليم النشط. وبالنسبة إلى (المتعلّمين البطيئين)، يمكن أن يؤدي التعلّم في أثناء اللعب إلى زيادة اهتمامهم ليس كما هي الحال في الأساليب التقليدية. وبهدف زيادة الاهتمام كانت طرق التدريس غير الجذابة مصبّ اهتمام الباحثين، كما وثّق باحثون كثيرون، مثل دراسة مقارنة لبولر (*1997*) لمدة ثلاث سنوات في مدارس بريطانية في تعلّم مادة الرياضيات، ووجد أنّ الطلبة الذين يعانون في منهج التعليم التقليدي قد أبدعوا في مناهج متمركزة حول المشاريع.

في التربية الخاصّة

يمكن تعريف التربية الخاصّة بأنّها مجموعة البرامج التربوية المتخصّصة التي تُقدَّم لفئات من الأفراد ذوي احتياجات وقدرات خاصّة؛ من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حدّ ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف (الروسان، 2000. ص 17). ويُراد بها أيضاً: مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات المصمَّمة بالذات لتلبية الاحتياجات الخاصّة بالأطفال ذوي احتياجات خاصّة، وتشتمل طرق تدريس، وأدوات خاصّة (هيا الطائي، وإيمان الطائي، 2008). إضافة إلى ذلك، يشمل مصطلح طلبة التربية الخاصّة كلّ الفئات التي تحتاج إلى نوع خاصّ من الرعاية، سواء أكانت جسدية أم نفسية أم اجتماعية أم تربوية، وتختلف قضايا رعاية كلّ فئة من هذه الفئات باختلاف احتياجاتها من حيث كونهم ذوي احتياجات خاصّة، ومشكلاتهم، وطرقهم. ويقوم هذا المصطلح على أنّ لهؤلاء الأفراد احتياجاتٍ خاصّة يتميزون بها عن الآخرين، وتتمثّل تلك الاحتياجات في برامج أو خدمات أو أساليب (مصطلحات في التربية الخاصّة، 2005). ومن المهمّ معرفة

أهمية المعلّمين وتعاملهم لطلبة التربية الخاصّة؛ حيث يلعب المعلّمون دوراً أساسياً في تقييم احتياجات الطلبة لدعم القراءة، وتحديد صعوبات القراءة والكتابة، وتقديم الدعم المستهدف الفردي (*Ise et al., 2011*).

يرى النموذج الاجتماعي أنّ الإعاقة نتاج اجتماعيّ؛ لعدم كفاية المجتمع لخصائص أعضائه، كما يرى أنّ الإعاقة هي ذات منشأ خارجي أيضاً، ولا تتعلّق فقط بالخصائص الفردية للشخص. وَوَفق النموذج الاجتماعي، تمثّل الإعاقة تنوعاً لا شذوذاً وانحرافاً غير طبيعي، ويشدد هذا النموذج بإزالة الحواجز النفسية والاجتماعية كافّة، كما يشدّد على ضرورة تكييف البيئة بمختلف مؤسساتها بما يتناسب مع احتياجات الأشخاص المعنيين، ويتوافق معها. تتوقف الإعاقة وَفق النموذج الاجتماعي على الدور الذي تلعبه البيئة بمؤسساتها السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية، والصحية. ويتكوّن النموذج الاجتماعي بدوره من مقاربتين؛ المقاربة البيئية: تهدف هذه المقاربة إلى تعزيز تنمية القدرات المتبقية للشخص من أجل جعله مستقلاً في حياته اليومية من خلال الاعتماد على منطق التمكين بدلاً من العمل العلاجي الذي يسعى إلى تطبيع الفرد. يرتكز مبدأ المقاربة البيئية على مفهوم إمكانية الوصول الذي يدعم فكرة محاربة الإعاقة بالتركيز على إزالة الحواجز والعقبات المادية والثقافية أو الاقتصادية، هذه المقاربة تتدرج ضمن النموذج الاجتماعي؛ حيث إنّ الحلول والممارسات الموصى بها في هذا النموذج هي أقلّ استهدافاً للفرد، كما تنادي بأن تعمل البيئة كجسد واحد للتكيف مع تنوع الفرد. أمّا التدخلات المقترحة في المقاربة البيئية فتتمثّل في تعديل البيئة الخارجية؛ لتسهيل وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى جميع الخدمات. أمّا المقاربة الأخرى في النموذج الاجتماعي هي مقاربة حقوق الإنسان: وهو اتجاه آخر للنموذج الاجتماعي؛ بحيث تُدفَع مفاهيم التمييز، والمساواة، وتكافؤ الفرص إلى ذروتها. يرى روّاد هذه المقاربة أنّ القواعد الاجتماعية المحدّدة للإعاقة (القوانين، واللوائح) لا تشمل المجتمع بمكوناته كافّة، وهي غير مناسبة لجميع الأشخاص الذين تختلف وضعية تواجدهم، وبالتالي يكون المبدأ السائد في المجتمع مرتكزاً على عدم تكافؤ الفرص (حصرومي، وحفاظ، 2021).

وبالتالي، وَفقاً لكلّ التعقيدات، ولحساسية التعامل مع طلبة التربية الخاصّة؛ يجب ملاءمة البيئة لاحتياجات طلبة التربية الخاصّة؛ إذ يجب أن يكون معلم التربية الخاصّة متمكناً، ويجب أن يمرّ في التدريب الذي من شأنه أن يصقله، ويوجهه في كيفية التعامل مع هذه الفئة. وهناك أيضاً بعض الصفات التي يجب أن يتّصفون بها، مثل: سعت دراسة سكوت (*Scott,* 1982) إلى تحديد بعض صفات المعلّم اللازمة من أجل التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصّة، التي هدفت الباحثة منها إلى المقارنة بين المعلّمين الذين يتعاملون ويدرّسون طلّاباً من ذوي الاحتياجات الخاصّة من مختلف الإعاقات، والمعلّمين الذين يدرسون طلّاباً (عاديين) في مدارس التعليم النظامي؛ لغرض تحديد الصفات الشخصية اللازمة لمعلّمي الطلبة في إطار الصفوف الخاصّة. اختيرت عينة ممثّلة لمعلّمي الطلبة المعوقين، ومعلّمي الطلبة العاديين في مجموعة من المدارس.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معلّمي الأطفال المعوقين لديهم حاجة للانتماء أقوى، وصفات شخصية أفضل بالمقارنة مع غيرهم، أمّا معلّمو التعليم النظامي فإنّ لديهم حاجات تحصيل أقوى. وقد اقترحت الدراسة مجموعة من الصفات الشخصية اللازمة للمعلّم الذي يتعامل مع فئات خاصّة، من أهمّها القدرة على تحمّل المسؤولية، والصبر، والقدرة على الاتصال مع الأطفال المعوقين.

إضافة إلى ذلك كلّه، هنالك خصائص عدّة يجب أن يتّصف بها المعلّم وَفقاً لنوع إعاقة الطالب:

- الخصائص المهنية لمعلّم المعاقين عقلياً: يتيح المعلّم الفرص المناسبة للمعاقين عقلياً؛ للمشاركة الفعّالة في اللعب الجماعي؛ حيث يشكّل اللعب جزءاً مهمّاً من أنشطة التوجيه للطفل المعاق عقلياً؛ لما يميز اللعب بالنسبة للقيم النفسية والاجتماعية، كالتحكم في النفس، وتقبّل الذات، والثقة بالنفس بأبعادها الانفعالية والنفسية، والتقبل الاجتماعي؛ حيث إنّ من احتياجات الطفل المعاق عقلياً أن يشعر أنّه لا يوجَد فرق بينه وبين باقي الأطفال. ويجب أيضاً على المعلّم أن يقدّم الشرح بطريقة مبسطة وسلسة من دون متاهات الشرح اللفظي، وبشكل بطيء نسبياً، إضافة إلى ذلك، يجب على المعلّم استخدام الوسائل البصرية السمعية، ويجب أن يعيد على أحكام الانضباط، متجنباً العقاب البدني.
- الخصائص المهنية لدى معلّم المعاقين بصرياً: للخصائص المهنية لمعلّم المعاقين بصرياً أهمّية عظمى؛ حيث عليه أن يبذل جهداً من أجل أن يبني علاقة ترابط وحبّ بينه وبين طلبته المعاقين؛ لأنّه من أجل نجاح العملية التعليمية يجب أن يحبّ الطفل معلّمه، ويثق بأنّه سوف يتقدّم على يديه.
- الخصائص المهنية لدى معلم المعاقين سمعيا: ان المشاكل الناجمة عن التقصير في الخبرات التعليمية السمعية، تجبر المعلّم أن يكون فعالاً ومبدعا. وان يساعد كل طفل في التكيف مع أقاربه واصدقائه غير المعاقين، وان يدفع الطفل ليتمكن من تحقيق ذاته في المجتمع الذي يعيش فيه. كما يجب عليه ان يعرض ويوضح مشاكل المعاقين سمعيا للآخرين ليضمن تكيفهم دون عقبات (طاهر الطائي، عبد الكريم الطائي، 2008).
- الخصائص المهنية لدى معلّم المعاقين حركياً: يواجه بعض الأطفال مشكلات تتعلّق بالحركة، فيعانون من مشاكل في الحركة الانتقالية الأساسية، وضعف في التوافق بين اليد والعين والقدم، كما أنّ هناك صعوباتٍ في التحرك، وتوجيه أجسامهم، لذلك يجب على المعلّم ملاحظة هؤلاء الأطفال؛ لأنّ بعض الحالات يمكن أن تسبّب أضراراً كبيرة إذا لم يتمّ ملاحظتها والتعامل معها وَفق ذلك (هيا الطائي، وإيمان الطائي، 2008).

أيضاً يحتاج الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصّة إلى جهد كبير من المعلّم؛ فهو لا يتغيّر بسهولة، قد يؤدّي إلى شعور المعلّم بالإحباط واليأس؛ إذ يُعَدّ مصدر ضغط مهنيّ للمعلّم (الكحن، 1997).

أمّا بالنسبة لدمج طلبة التربية الخاصّة، فهو هدف دَوْلِيّ متفق عليه (اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة)، لذلك فإنّ عديد من الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصّة يظلّون مُستبعَدين اجتماعياً وعاطفياً من تجارب الفصول الدراسية العادية. وبالمثل، فإنّ المتعلّمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصّة مُعرّضون لخطر انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي. ويمكن أن يقلّل الاندماج العاطفي والاجتماعي والأكاديمي في المدرسة من المخاطر السلبية التي يواجها هؤلاء الطلبة. ومع ذلك، فقد تختلف المدارس الشاملة باختلاف مدى وصول المتعلّمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصّة، ومقدار الدعم الذي يتلقّاه هؤلاء الطلبة. يفتقر المتعلّمون ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصّة إلى المهارات الاجتماعية الأساسية، فقد يواجهون مزيداً من التحيّز والتنمّر، وهم أكثر عرضة للشعور بأنّهم مُستبعَدون في المدارس.

(DeVries, Voß, & Gebhardt, 2018)

الملاحظات والنتائج

نتائج النهج النشط:

يتلاءم التعليم النشط في التعامل مع الطالب كمتفاعل وخالق للمعرفة والمعلومة، وأيضاً لتشجيعه على الحوار ومشاركة الأفكار مع المعلّم (علي، 2021; *Ducrot et al.,*1999). وكانت الملاحظات عن مدى فعالية التعليم النشط تكمن في تفعيل طلبة التربية الخاصّة، وتشجيعهم على إخراج طاقتهم الكامنة، وأيضاً تشجيعهم على التفاعل والحوار، والجرأة في التساؤل، ومعرفة مزيد من المعلومات. وبداية، استخدمتُ عدداً من التكتيكات التي طوّرتُها لكلّ محور من المحاور الثلاثة: تنشيط، وتعاون، وتفاعل، وبالتالي وصف للمؤشرات.

في الفعاليات الآتية، لم أحدّد الوقت للطلبة؛ لأنّني لا أريد تحديدهم، أو ممارسة الضغط عليهم:

تشكيل أشكال مختلفة بوساطة المعجونة:

في هذه التجربة أعطيتُ الطلبة معجونة بألوان متعددة، وفي كلّ مرة كلّفتُ كلّ طالب أن يصمّم شكلاً مختلفاً منها، وَفقاً لما يتعلّمونه في درس الرياضيات، واللغة العربية. ومن الجدير بالذكر، أنّه في البداية لم يعرف غالبية الطلبة معنى كلمة هرم، ففسّرتها لهم، وعرضتُ بعض الصور لشكله. أمامكم مثال لكلّ طالب:

- **ديب:** كلّفته أن يشكّل هرماً، فشكّل دائرة مع أطراف للأعلى. وخلال تشكيله الهرمَ، كان دائماً يحاورني، ويتساءل متردداً: هل ما أفعله جيداً وملائماً؟، وملامح التساؤل والتردد تبدو على وجهه، فكان يمسك رأسه، ويحدّق، ويهدم ويبني من جديد، حتى طال الوقت كثيراً؛ أكثر من 8 دقائق.
- **جواد:** كلّفته أن يشكّل كرة من المعجونة. بدأ الطالب بتشكيل مستطيل، ثمّ دوّر المعجونة ودحرجتها، حتى أصبحت دائرة بلونَي الأسود والأبيض، فهو لم يشكّل فقط كرة، بل اهتمّ بألوانها أيضاً؛ لكي تشبه الكرة الحقيقية، فهو يحبّ كرة القدم كثيراً، ويلعب كلّ يوم ضمن فريق معين، فكانت ملامح الفرح على وجهه في أثناء تشكيل الكرة.
- **وليد:** كلّفته أن يقوم بتشكيل وردة من المعجونة، فشكّل أولاً دائرة، ثمّ أحضر قلماً صغيراً، وغطّى المعجونة كأنّه ساق الوردة، ووضع من كلّ جهة ورقة. ووضع في أعلى الساق أيضاً كرة من المعجونة، وعليها قطع صغيرة كأنّها زهرة. وفي النهاية وضع دائرة على الزهرة، وسطّحها، فسألته: ما هذه؟ أجابني: إنّه الرحيق. وكانت ملامح وجهه في ثناء عمله تبعث السرور، وكان في قمة التركيز، وفي كلّ خطوة كان يشارك ويحدثني عمّا يخطّط له ويفكّر فيه، وقد استغرق في عمله هذا خمسة دقائق أو أكثر.
- **بثينة:** كلّفتُها أن تشكّل هرماً. في البداية نظرت إليَّ مطوّلاً، وملامح الانبهار تبدو على وجهها، وبعد ذلك سألتني: "شو يعني هرم"؟، فرسمتُ لها الشكل على ورقة، وشرحتُ لها صفاته، فعادت تحدّق من جديد، وبدأت بلمس المعجونة، لكن دون أن تبنيَ أيّ شكل. بعد ذلك عبّرتْ قائلة: "صعب كتير موضوع الهرم هاد"، فكلّفتُها أن ترسم دائرة، ابتسمت وقالت:"أيوا، دائرة هوينة". أخذتْ عدداً من ألوان المجموعة، وشكّلتْ دائرة.
- **هدى:** كلّفتُها أن تشكّل هرماً. في البداية أخذت المعجونة، وبدأت مباشرة بتشكيل الزوايا؛ لبناء هرم، وكانت تضيف جزءاً من المعجونة، وتزيله حتى أصبح لديها شكل هرم. كانت متشوّقة، وتعمل بكلّ جدّ وإصرار؛ لكي يطابق شكلَ الهرم في الواقع، فتارة تمسك رأسها، وتارة تنظر للأعلى، وتفكّر.
- **إيمان:** كلّفتها أن تشكّل دائرة من المعجونة، في البداية أمسكت المعجونة، وبدأت تحدّق وملامح الفرح تسود وجهها، وقالت لي: "اليوم تعلّمت عن الدائرة، ما أحلى ألوان المعجونة". أخذتْ أكثر من لون، وبدأت تشكّل دوائر صغيرة الحجم، وجمعتها؛ لتصبح دائرة واحدة كبيرة وملوّنة. نسبياً لم تستغرق كثيراً من الوقت، وكانت تعمل بشوق وفرح.

الرسم وَفقاً لما يقرؤه الطالب أو يسمعه:

في هذه الفعالية قرأتُ النص مع الطلبة، أو جملة معينة منه، وبعد ذلك أعطيتهم ألواناً، وأوراقاً، وكلّفتهم أن يرسموا وَفقاً لما يقرؤونه، ويسمعونه.

- **بثينة:** كلّفتها أن ترسم ما تقرأ وَفقاً لما يأتي: جاع الثعلب، فراح يفتش عن طعام يأكله، فوجد في الحديقة ديكاً، فقرّر أن يأكله. رسمت ثعلباً؛ عبارة عن خطّ بالعرض وتحته أربعة خطوط بالطول، وفي نهايته دائرة، وتحته رسمت ديكاً؛ عبارة عن خطّ ودائرة، وكتبت كلمة (ديك) داخل مربّع. بعد ذلك، سألتها: لماذا الديك بداخل مربع؟ فأجابت: "لأنه بالحديقة". فسألتها: أليس الثعلب في الحديقة أيضاً؟ هل هذا يعود إلى أنّ الثعلب سيأكل الديك؟ فقالت: (لا). في أثناء عملها كانت متردّدة، واستغرقت كثيراً من الوقت (أنظر: ملحق 3).
- **هدى:** كلّفتها أن ترسم وَفقاً لما فهمته من قراءة جملة في النص الآتي: كانت في إحدى بلاد العرب عصفورتان جميلتان، وكانتا تعيشان في حديقة كئيبة المنظر لا تملك حتّى ورقة. رسمت الفتاة شجرة مع تفاصيلها الواضحة من حيث أغصانها العارية من الأوراق، فاستخدمت ألواناً داكنة، منها البني للأغصان، والأسود للغيوم والسماء. بينما استخدمت ألواناً فاتحة وفرحة، كالأزرق، والزهري من أجل رسم العصفورتين، فرسمت عصفورتين باللّون الأزرق والزهري، مع تفاصيل الفم والأعين والأجنحة. في أثناء عملها، كانت تفكّر جيداً، وتحدق بها، وتختار الألوان، وترسم.
- **إيمان:** كلّفتها أن ترسم وَفقاً لما تقرأ: النعامة أكبر طائر، ارتفاعها 2.5، ووزنها 155، وهي الطائر الوحيد الذي له اصبعان في كلّ قدم. رسمت نعامة رقبتها طويلة على شكل خطّ، ورجلين عبارة عن خطّين، وفي كلّ رِجل اصبعان، (أنظر: ملحق 4).
- **ديب:** كلّفته أن يرسم ما فهم ممّا يأتي: ذهبت لارا وأمُّها ليشتروا الملابس، وكانت منهكة. في البداية حدّق بي سائلاً: "شو يعني منهكة"، فأجبتُه: "يعني تعبانة". رسم فتاة؛ عبارة عن خطوط، ودائرة مع فستان باللون الزهري، ورسم لها قلادة على عنقها، توقّف قليلاً، وعاد يرسم مربّعاً ومثلّثاً كأنّه بيت قائلاً لي: "إنّها دكّانة". في أثناء عمله كان يفكّر، ثمّ يمحو، ثمّ يرسم، ثمّ يلوّن.
- **جواد:** كلّفته أن يرسم وَفقاً لما يأتي: توجَد فرس ترعى الحشيش. قال الطالب: "بدي لون أصفر للحشيش إلّي بوكلوا الحصان". رسم دائرة وفي داخلها لون أصفر كأنّه الحشيش، ورسم حصاناً على شكل مربّع وتحته خطّان مع رأس بلون بنّيّ، ووضع حديداً في قدم الحصان باللّون الفضّيّ، وأكمل قائلاً: "الحصان إلو كمان شَعَر"، ورسم بُرازاً للحصان باللّون الأسود، وأراد أن يكمل في التلوين والرسم،

لكن انتهى الدرس. وفي أثناء عمله كان يحدّق في اللّوحة، ويفكّر فيها، ويختار ألواناً، كان يعمل بشوق ومتعة (أنظر: ملحق 5).

- **وليد:** كلّفته أن يرسم وَفقاً لما يأتي: اجتمعتِ العائلة في رمضان على سفرة الطعام. في البداية حدّق الطالب رافعاً راسه يحُكّ وجهه قائلاً: "بدّي كتير ألوان". أخذ عدداً من الألوان، ورسم طاولة على شكل مستطيل، وعليها أطعمة في صحون بألوان متعددة، وبدأ يشرح، ويقول: "هاي شوربة، وهاي دوالي، وهاد شنيتسل"، ثمّ رسم أشخاصاً حول الطاولة على شكل دوائر وخطوط. وفي النهاية رسم زينة وإضاءة من الهلال والنجمة. أراد أن يكمل عديداً من التفاصيل، ويرسمها، وملامح وجهه يسودها الشوق.

الرسم وَفق شعور الطالب اعتماداً على ما يمرّ به في الحياة اليومية:

- **بثينة:** كلّفتها أن ترسم ما تشعر به في اللحظة الراهنة. قالت: "أنا مبسوطة"، ورسمت (سمايلاً)؛ أي دائرة، وفي داخلها نقطتان، وهما العينان، وخطّ كأنّه الفم. فكلّفتها أن ترسم شيئاً آخر، فرسمت ثلاث بنات على شكل دوائر وخطوط، وقالت: "هدول أنا وصحباتي إخلاص ومرح، رحنا نلعب في الساحة، عنّا ساحة كبيرة وفيها ألعاب وطابات وبركة". كانت تتحدث وهي سعيدة مع إعطاء تفاصيل للساحة، ولصديقاتها (أنظر: ملحق 6).
- **هدى:** كلّفتها أن ترسم ما تشعر به، فرسمتْ فتاة؛ عبارة عن دائرة وخطوط، ولوّنتها باللّون الوردي، ورسمتْ شمساً، ولوّنتْها، وسماء زرقاء، ورسمت أشكالاً قالت إنّها ألعاب. ورسمتْ أعشاباً خضراء، وأرادت أن تكمل في الرسم لوقت أكثر. استخدمت ألواناً مختلفة، وكانت تشرح وهي ترسم، وتفكّر، وتبتسم، (أنظر: ملحق 7).
- **إيمان:** كلّفتها أن ترسم ما تشعر به، فبدأت بالرسم، وكانت تمحو كثيراً. رسمت (سمايلاً)؛ عبارة عن دائرة وخطوط كأنّه وجه مع تفاصيل، مثل الرموش. وسألتْ: "هيك منيح". فأجبتها قائلة: "فش إشي اسمه منيح أو صح وغلط، أنت شو حابّة، ارسمي إشي يعبّر عن شعورك". فابتسمتْ، وأخذتِ اللّون الزهري، ورسمت بالوناً.
- **ديب:** كلّفته أن يرسم ما يشعر، فرسم طائرة من مربّع ودوائر، وقال: "أنا مبسوط". فسألته: "بدك ترسم إشي تاني"، فأجابني: (لا). كانت ملامحه تدلّ على الدهشة، (أنظر: ملحق 8).
- **جواد:** كلّفته أن يرسم ما يشعر به، فرسم بيتاً، وصحناً، قائلاً: "هدول دوالي وعصير"، ورسم شخصاً بجانبهم، قائلاً: "هذا أنا". كان سعيداً وهو يرسم. بعدها أكمل قائلاً: "معلّمتي، أنت شو بتعلّمي هون، ولا حدا مرّة سألنا شو حاسّين"، (أنظر: ملحق 9).

- **وليد:** كلّفته أن يرسم ما يشعر به. في البداية أخذ ألواناً داكنة، قائلاً: "أنا مش مبسوط بهاي المدرسة"، ورسم دائرة سوداء، وأكمل قائلاً: زهِقت المعلّمة، بتضلّ تكتب عاللّوح، وتصيح". كانت ملامح وجهه يسودها اليأس، والملل، والحزن.

التقطيع:

في هذه الفعالية، كلّفتُ الطلبة أن يقرؤوا جملاً من نصوص اللّغة العربية، وأن يقطّعوا بعض الكلمات.

- **بثينة:** كلّفتها أن تقطّع كلمة (أصغر)، فقطّعَتها مقطعاً واحداً شفهياً، ثمّ كلّفتها أن تقطّع مع تصفيق، فنظرتْ لي مبتسمة، وبدأت تصفّق؛ حيث قطّعت الكلمة مقطعين تقطيعاً صحيحاً.
- **إيمان:** كلّفتها أن تقطّع كلمة إحدى. في أول مرّة صفّقت، وقطّعت المقاطع الثلاثة، وفي المحاولة الثانية قطّعتْ مقطعاً واحداً، وفي المحاولة الثالثة نجحت في تقطيع الكلمة إلى مقطعين بوساطة التصفيق. بعد ذلك كلّفتها أن تقطّع كلمة (العرب)، فنجحت في تقطيعها من أول مرّة إلى ثلاث مقاطع (يدل على أنّها تعلّمتْ أن تلاحظ ما تصفّقه).
- **هدى:** كلّفتها أن تقطّع كلمة (مُستشرق). في البداية لم تعرف أن تصفّق، وتَعُدّ، وتلاحظ، فقطّعت الكلمة إلى خمسة مقاطع. بعد ذلك، كلّفتها أن تقطّع عبارة (ارتفاعها)، فقطّعتْها إلى أربعة مقاطع بدلاً من خمسة، لكن لاحظتْ أنّها كانت تفكّر، وتنظر إلى يديها وهي تصفّق. في النهاية، كلّفتها أن تقطّع كلمة (الوحيدُ)، قطّعتها تقطيعاً صحيحاً إلى أربعة مقاطع وهي تصفّق، وتنظر إلى يديها، وتَعُدّ. سألتها في النهاية أيّ كلمة كانت أسهل بالنسبة لها. قالت الفتاة: "أهون كلمة (الوحيدُ)؛ لأنّي تعلّمت منك طريقة كيف أقطّع وأحسب".
- **ديب:** كلّفته أن يقطّع كلمة (هَرَبَتْ)، فقطّعها خطأً إلى مقطعين، فكلّفته أن يقطّع مع تصفيق، وأعطيته مثالاً، فقطّعها إلى ثلاثة مقاطع، بعد ذلك كلّفتُه أن يقطّع عبارة (ركضتْ)، فقطّعها في وقت أقلّ مع تصفيق تقطيعاً صحيحاً إلى ثلاثة مقاطع، وهو ينظر، ويفكّر، ويَعُدّ.
- **جواد:** كلّفته أن يقطّع كلمة (استغرق)، فقطّعها شفهياً خطأً إلى ثلاثة مقاطع، فكلّفته أن يعيد تقطيعها مع التصفيق، فقطّعها تقطيعاً صحيحاً قائلاً: "اه هيك أهون".

- **وليد:** كلّفته أن يقطّع الكلمات الآتية: (رَسَمَتْ)، فقطّعها إلى 3 مقاطع بوساطة التصفيق، والنظر إلى يديه. وكلمة (سلّة) قطّعها إلى مقطعين بوساطة التصفيق. وكلمة (ركضَ) قطّعها أيضاً بسرعة وسهولة بوساطة التصفيق. وقال في أثناء تنفيذ الفعالية: "اه هيك أهون مع تصفيق".

إعطاء ورقة رسم للطلبة، وتمريرها كلّ دقيقتين بين الطالب والآخر الذي يجلس بجواره:

- طلبت من ستّة طلّاب أن يرسموا شيئاً يخصّ الطبيعة. كلّ طالب رسم شجراً وعشباً، وجميعهم رسموا أشكالاً متشابهة، وكانوا ينظرون إلى رسوم أصدقائهم. وبعد دقيقتين كلّفتُ كلّ طالب أن يمرّر رسمته للطالب الذي يجلس بجواره، وعلى كلّ واحد منهم أن يكمل رسمة صديقه. فبدأت ملامح الغضب بالظهور على وجوههم، قائلين: "بدناش اسا، راح يخرب لي إياها". وخلال هذه الدقيقتين كانوا ينظرون لرسوماتهم. عبّر أحد الطلبة قائلاً: "ليس دهنت لي البيت ذهبي، اسا بتشوف شو راح أعمل ببيتك". فأجاب الطالب الآخر: "اسا بتشوف كيف بطلع بجنّن بالذهبي". فلم يرضَ الطالب الأول، وأحضر أربعة ألوان، ودهن رسمة صديقه دهناً سيّئاً، (أنظر: ملحق 10).

أجريتُ هذه الفعالية مراراً وتَكراراً، في بداية الأمر استصعب كلّ طالب إعطاء رسمته للآخر، وكانت ملامح الغضب تسود وجوههم، متوترين، ويسترقون النظر بين الفينة والأخرى؛ ليروا ما فعل أصدقاؤهم برسوماتهم. لكن بعد إعادة هذه الفعالية مرات عدّة، وبعد أن تشكّلت بينهم علاقة، وتحاورا كثيراً، كانت ردّة فعلهم أقلّ شدّة، وأصبحوا يرسمون بطريقة جميلة على رسمة الآخر.

الطلبة يُغمضون أعينهم، ويتخيلون أنّهم موجودون في طبيعة خلّابة:

في هذه الفعالية شرحت للطلبة أنّ عليهم أن يغمضوا أعينهم، ويتخيلوا أنّهم موجودون في الطبيعة بإصغاء وهدوء مع سماع الموسيقا الهادئة. وفي النهاية أكلّفهم أن يفتحوا أعينهم، ويشاركوا بما شعروا به.

- أغمض الطلبة أعينهم، وبدأت علامات السرور، وتعابير الفرح والراحة بالظهور على وجوههم. في ذلك الوقت، شغّلتُ الموسيقا الهادئة، وكلّفتهم أن يأخذوا نفساً عميقاً، ويتابعوا التخيّل. بعد عشر دقائق، كلّفتهم أن يفتحوا أعينهم ببطء. بعد ذلك، سألتُ كلّ طالب: ماذا شعر؟ وماذا يريد أن يشاركنا؟، غالبية الطلبة أجمعوا على أنّهم شعروا بالراحة والفرح، وطلبوا أن أكرّر هذه الفعالية في بداية كلّ درس، فأحد الطلبة الذي كان دائماً يشعر بالملل، ويتحدث كثيراً بصوت ضجيجٍ عالٍ، ويصرخ، ويخرج من الدروس من دون إذن، قال لي: "محلى هاي الفعالية، أنا كتير مبسوط، وحاسّ حالي مرتاح، كتير بترييح".

لعبة إشارات المرور:

- أحضرتُ بطاقاتٍ ملصقاً عليها إشارات المرور، وشرحت للطلبة أنّي سأعطي كلّ طالب 10 إشارات، حيث يجب محاولة وضع الإشارات نفسها بجانب بعضها بعضاً، وفقط من لديه الإشارة نفسها يستطيع تنزيل واحدة ممّا يملك، الأمر الذي أدّى إلى الشعور بالتوتر، والتفكير كيف سأمنع صديقي من تنزيل جميع بطاقته، فكان الطلبة ينظرون إلى بطاقات أصدقائهم، ويمتنعون عن تنزيل بطاقاتٍ من شأنها ان تسهّل عملهم، أو تجعل صديقهم يُنزِل بطاقاته ويربح. بعد إعادة الفعالية مراتٍ عدّة، أصبح الطلبة يساعدون بعضهم بعضاً في اختيار البطاقة الرابحة، ورأيت التعاون بينهم في شرح طرقٍ من شأنها أن تساعدهم في الفوز.

لعبة السلّم:

- هي عبارة عن كرتونة رُسِم عليها مربّعات، بداخلها أرقام من 1–100، ومن يستطع معرفة الحرف باللغة الانجليزية يصعد درجةً. معظم الطلبة كانوا يفكّرون، ويطلبون مزيداً من الوقت؛ من أجل معرفة الإجابة. وكذلك الطلبة الذين يعانون من إعاقات وصعوبات خفيفة هم من كانوا ينجحون في الوصول إلى النهاية، ومعرفة الإجابة. وعلى الرغم من ذلك، حاول الطلبة الذين يعانون من مشاكل معقّدة كثيراً؛ حيث عادوا إلى الموادّ؛ من أجل معرفة الحروف. أعدتُ هذه الفعالية مراتٍ عدّة، فرأيتُ تقدّماً بارزاً في قدرة الطلبة على التفكير، والعودة إلى الموادّ، وربط الأفكار، تحدوهم روح الإصرار والمثابرة. وأيضاً تعاونوا فيما بينهم في التذكير بالحروف والموادّ التي تعلّموها.

الاستنتاجات والتحليل

من خلال المجموعة البؤرية، (أنظر: ملحق 2)، استنتجتُ أنّ المعلّمين ارتأوا أنّ نهج التعليم المتّبع في المدارس كان تلقينياً وغير ملائم لطلبة التربية الخاصّة الذين يعانون من صعوبات عديدة، منها القدرة على التركيز والإصغاء، واضطرابات ذهنية، واضطرابات في النطق (صوتية)، واضطرابات في النموّ والتطور والتعلّم. وقد أجمع قسم من المعلّمين أنّ الطريقة الأنسب لتعليم هؤلاء الطلبة هي التعليم الفردي وَفق قدرات الطالب، بطريقة إبداعية ومحسوسة وقريبة من عالمه، التي من شأنها أن تحفّز الطالب على الفهم والتعلّم والإبداع. وعلى سبيل المثال: يوجد طلبة يحبّون تربية الطيور، فمن الممكن البحث عن نصوص وصور وأفلام حول الموضوع. ومن المُحبّذ تقسيم المهامّ إلى مراحل؛ من أجل تسهيل فهمها واستيعابها. إنّ الطريقة الأنسب لتعليم الطالب دائماً تتعلّق بحالة الطالب، ونوعية الصعوبات والتشخيصات الخاصّة به. إضافة إلى ذلك، وَفقاً

لإجابات المعلّمين والمعلّمات، من الممكن الدمج بين بعض الطلبة الذين لديهم عوامل متشابهة ومشتركة؛ لتشجيعهم على العمل المشترك، وروح الجماعة، وخلق المبادرة لديهم، والمساعدة والإصغاء لبعضهم بعضاً. بالتالي، وجدتُ أنّ هنالك من يدعم فكرة البحث من معلمين، لكن أعي جيداً أنّ إجابات المعلّمين وآراءهم من الممكن ألّا تطابق ما يفكّرون به ويؤمنون به في الواقع، أو قد يكون هناك فجوة وتنافر بين التفكير والسلوك (الممارسة)، فقد يكونون بالفعل يؤمنون بذلك، لكنّ التطبيق قد يعيق كثيراً من العوامل؛ لأنّهم سيقدّمون إجابات يتوقّع الباحث سماعها، وهذه الإجابات ليست كلّها بالضرورة ما يؤمنون به. أسهمت المجموعة البؤرية في إصراري على أن أبحث بعمق العمليات الفكرية التي يمرّ بها الطالب عند استخدام النهج النشط. وأتمنّى أن تكون نتائج البحث مُلهمة لمعلمي التربية الخاصّة والباحثين الآخرين.

ومن الجدير بالذكر وجود تنوّع في المجموعة البؤرية من جوانب عدّة: أولاً– هناك معلمون من مدرستين: مدرسة دنون الابتدائية، ومدرسة أبو سنان الابتدائية. ثانياً– هناك معلمون كبار في السن، ومعلمون صغار في السن. ثالثاً– هناك معلمون يحملون شهادة ماجستير، ومعلمون يحملون شهادة بكالوريوس. رابعاً– هناك معلمو تربية خاصّة، ومعلمون من الصفوف العادية. فبالتالي هذا التنوع أدّى إلى اختلاف بالآراء، وتنوع في النتائج؛ حيث رأيتُ أنّ المعلّمين الصغار في السن كانوا مهتمين أكثر في البحث من المعلّمين الكبار، وأيضا رأيتُ أنّ معلمي التربية الخاصّة كانوا أكثر إلماماً واهتماماً بالموضوع من المعلّمين في الصفوف العادية. إضافة إلى ذلك، فإنّ حصولي على النتائج نفسها من مدرستين مختلفتين أدّى إلى تنوّعها.

أمّا بالنسبة للتعليم النشط، والفعاليات المتعددة التي أدخلتها فكانت وَفق المحاور الثلاثة الآتية:

1- **نهج تنشيط التفكير الإبداعي:** أرى هذا النهج بصورة بارزة من خلال فعاليات تشكيل أشكال مختلفة من المعجونة، ومن خلال لعبة إشارات المرور، وفعالية إغماض أعين الطلبة وتخيّل طبيعة خلّابة؛ إذ أرى في فعالية تشكيل أشكال مختلفة من المعجونة مدى حماس الطلبة حتى الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة مثل الاضطرابات الذهنية، ومدى محاولتهم وتفاعلهم من خلال طرح الأسئلة والتفكير من جديد مع رسم التفاصيل رسماً مختلفاً لا يلائم الواقع تماماً، بل هو ممزوج من عوالمهم وأحاسيسهم وخيالهم، بما يتوافق مع نظرية جان بياجيه (شهيد، 2016). ورأيتُ أيضاً الإصرار في المعرفة والمحاولة لكثير من الوقت، ورأيتُ كذلك من خلال لعبة إشارات المرور تنشيط التفكير في طرق مختلفة للفوز. وفي فعالية إغماض العينين رأيتُ مدى القدرة الهائلة الموجودة لدى هؤلاء الطلبة في التفكير بطرق مختلفة وإبداعية، ومدى الراحة التي شعروا بها بعد ذلك.

إضافة إلى ذلك، أرى وَفق هذا النهج مدى تطور كفاءة الطلبة في التفكير، واستخدام الخيال، وإصرارهم على تَكرار الفعاليات التعليمية من جديد، والقدرة على توليد الحلول. فعلى سبيل المثال: في لعبة إشارة المرور، كان الطلبة يستخدمون مهارة التفكير في إيجاد حلّ لوضع البطاقات بشكل يؤدّي إلى الفوز، فأرى لدى طلبة التربية الخاصّة تطوّراً في القدرة على التفكير استثنائياً وإبداعياً، ثمّ إيجاد الحلّ المناسب) الزبيدي، 2019) .

2- **نهج التفكير التأملي والتفكير الما وراء المعرفي:** أرى من خلال فعّاليات الرسم وَفقاً لما يشعر به الطلبة، وفعالية الرسم وَفق ما يقرؤونه، وفعالية السلّم، والتقطيع، مدى أهمية استخدام السقالات بوساطة المعلّم، من خلال دوري في إيصال الطالب للتفكير بكفاءة وإصرار على التعلّم *(Van Der Stuyf, 2002)*. ومن خلال طريقة تعليمي وتَكراري باستخدام الحوار مع الطلبة، وإعطائهم الفرص في المحاولة، أرى تطوّراً وكفاءة في تفكيرهم، وفي التعبير عن مشاعرهم، وفي التصنيف؛ حيث أصبحوا يميزون ما هو أصعب، وما هو أسهل. وأيضاً تطوّرت لديهم القدرة على الملاحظة من خلال التصفيق. فوَفق نظرية البنائية الاجتماعية (*Lev Vigotsky 1896-1934*)، أرى أنّ الطلبة بنوا معنى ما تعلّموه بأنفسهم بناءً ذاتياً؛ فوَفق هذه النظرية، لا يتلقّى الطالب المعرفة سلباً، إنّما يتشكّل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسّه مع العالم، فحتى الطالب الذي كان دائماً يشعر بالملل، ويهرب من الدروس، أظهر تفاعلاً كبيراً، وقدرة على التعلّم والتفكير، واستخدام ما لديه من معلومات، وتطبيقها. وأرى أيضاً أنّ الطالب الذي كان يشعر بالإحباط بسرعة، وعدم قدرته على التعلّم، قد شارك في الفعاليات، حتّى إنّه أراد مزيداً من الوقت، مثل: الطالب جواد، والطالبة هدى كانا دائماً يشعران بالملل والإحباط السريع، لكن من خلال هذه الفعاليات قد شاركوا، وأبدوا إصرارهم في التعلّم والتفكير لمزيد من الوقت.

إضافة إلى ذلك، في فعالية الرسم وَفق ما يشعر به الطالب، أرى مدى تطوّر قدرة الطلبة في التعبير عن شعورهم، ومدى عدم ملاءمة طرق التعليم في الصفوف لاحتياجاتهم، عندما قال أحد الطلبة: "المعلّمة بتضلّ تكتب على اللّوح، وتصيح، مش زيّك". وأيضاً في فعالية ارسم وَفق ما تقرؤه، أرى تجسيد فكرة جان بياجيه في مدى تطور كفاءة الطلبة في التفكير بشكل مختلف؛ حيث إنّ الطالب يعيد بناء الواقع بصورة أخرى غير مطابقة لمعطيات الحواسّ، أو للعالم الواقعي؛ فالمعرفة لدينا غير مطابقة للواقع، بل إنّها عملية إبداعية تستمدّ طاقتها من الفعل البنائي للإنسان (شهيد، 2016).

يمكنني الاستنتاج والقول: إنّه من خلال هذه الفعاليات، رأيتُ مدى أهمية الفعاليات، واللّعب في تطوير قدرة الطلبة، وزيادة اهتمامهم في التعليم، وربط الموادّ التعليمية في مواقف الحياة؛ كالطالب الذي كلّفته أن يرسم وَفقاً لما يقرأ، وكانت الجملة عن سفرة رمضان، فرسم مائدة طعامهم في المنزل، وأراد أن يرسم تفاصيل

عدّة دون ملل، فرأيتُ هنا ما يتلاءم مع دراسة أجراها ياسين وآخرون (*2014*) في برنامج التربية الخاصّة في ماليزيا حول فعالية طريقة (محطة التعلّم) باستخدام شبه تجربة، وزيادة اهتمام الطلبة؛ حيث يمكن الاستنتاج أنّ التعلّم في أثناء اللعب من الممكن أن يؤدّي إلى زيادة اهتمام طلبة التربية الخاصّة، ليس كما هي الحال في الأساليب التقليدية.

3- **نهج تشاركي تعاوني للمعلومات المجزّأة:** أرى من خلال فعالية تمرير ورقة الرسم بين الطلبة، ومن خلال لعبة إشارات المرور، ولعبة السلّم، تطوّر التعاون بين الأفراد، وروح الجماعة والتكيّف بعد تحدٍّ ومنافسة، ومساعدة الآخر في تعلّم طرق مختلفة للفوز، وأرى مدى أهمية التعليم التشاركي وتسهيله عملية التعلّم لطلبة التربية الخاصّة (الزبيدي، 2019)؛ حيث إنّ هذه الفعاليات خلقت حالة من التقارب الاجتماعي بين الطلبة في الصف، وهذا التقارب عاد بالفائدة مع الطلبة (*Lev Vigotsky 1896-1934*)؛ فتفاعلوا معي من جهة ومع زملائهم من جهة أخرى تفاعلاً مثمراً فعّالاً.

وبالتالي، من خلال التعليم النشط، والمناهج الثلاثة الآتية: (تنشيط التفكير الإبداعي، والتأملي، والتشاركي)، أرى مدى ارتباط النتائج والتعلّم النشط بعلم النفس المجتمعي. ولا أقترح أنّ هناك علاقة نزليّة، لكن من خلال النتائج أرى مدى تأثّر البحث بفكرة فريري؛ حيث انتقد أسلوب التعليم البنكي التقليدي، وشدّد على الحوار، وأنّ الطالب ليس مستقبلاً سالباً بل عملية التعلّم هي دينامية. وهنا استطعتُ استخدام فكرة فريري مع طلبة التربية الخاصّة بوساطة استخدامي أسلوب الحوار معهم، مثل: "شو حاسس"، "عبّر لي عن مشاعرك"، "وينتا بدك برجع، بَعيد، وبَشرح". بالتالي، استطعتُ أن أجعل الطلبة يفكّرون، ويعودون للمواد التعليمية، ويستخدمون خيالهم. وأيضاً استطاعوا أن يولّدوا حلولاً، فعلى سبيل المثال: في لعبة إشارات المرور، استطاع الطلبة توليد الحلول في ترتيب البطاقات من أجل الفوز. فبالتالي، من خلال استخدامي للتعلّم النشط، وربطه بنظرية فريري، استطعتُ إخراج القدرات الكامنة في الطلبة، وهي -بلا شكّ- قدرات هائلة ومهمة لم يتخيل المعلّمون وجودها في هذه الشريحة من الطلبة.

وهناك نتيجة لم أتوقعها، وهي أنّ النهج التشاركي لم يكن فعالاً ومجدياً في بحثي هذا؛ وذلك يعود لتأثير نمط التعليم التقليدي على الطلبة، والصفوف غير مؤهّلة ومرتّبة لهذا النهج من التعليم.

وفي نهاية الأمر، انعكس تأثير نهج التعلّم النشط الذي استخدمتُهُ خلال الفترة الماضية على نفسية الطلبة، ودافعيتهم للتعلّم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وعلى المعلّمين أيضاً؛ شعر معظم الطلبة أولاً بالارتياح؛ ما دفعهم أكثر للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم والصعوبات التي يواجهونها، فلم أعد أرى صعوباتهم من خلال تصرفاتهم، كالهرب من الحصص، بل أصبحوا يعبّرون عن صعوباتهم ومشاعرهم بثقة. وثانياً- بالنسبة للمعلّمين، وخاصّة معلمو التربية الخاصّة، فقد اكتشفوا القدرات الكامنة في طلبة التربية الخاصّة،

كتوليد الحلول، واستخدام الخيال، ولم يتوقعوا أو يتخيلوا حتى وجودها لدى هذه الشريحة من الطلبة؛ ما أفسح المجال أمامهم للبحث أكثر، والاهتمام بهم.

المحاور الأساسية:

أولاً- الأدوات البصرية تسهم بقوة في التركيز: وجدتُ أنّه عند استخدام الأدوات البصرية، كفعاليات المعجونة، وإغماض العينين، وتخيل بيئة خلّابة، ازداد تركيز الطلبة، والتعبير عن مشاعرهم وتفاعلهم من خلال طرحهم الأسئلة، والإصرار على التفكير والمعرفة، والمحاولة لكثير من الوقت، مع التركيز على التفاصيل، واستخدام الخيال. فعلى سبيل المثال: في أثناء تشكيل الطالب وليد زهرة من المعجونة، كان في قمّة تركيزه مع أدق التفاصيل، كالرحيق، وخلال ذلك كان يشاركني بما يخطّط له ويفكّر به. وعندما كلّفت الطالبة بثينة أن تشكّل هرماً طرحت عدداً من الأسئلة؛ لعدم معرفتها ما هو الهرم، وعبّرت عن مشاعرها في صعوبة تشكيل الهرم قائلة: "صعب كثير موضوع تشكيل الهرم هاد". ومثال آخر من فعالية إغماض العينين، وتخيّل طبيعة خلّابة: استطاع الطالب جواد الذي كان دائماً يشعر بالملل، ويخرج من الدروس، أن يتفاعل، ويشارك، فعّبّر عن مشاعره قائلاً: "محلى هاي الفعالية، أنا كتير مبسوط، وحاسس حالي مرتاح كثير، بتريّح". وكذلك من خلال استخدام الأدوات البصرية، كلعبة إشارات المرور، رأيتُ القدرة على توليد الحلول من أجل الفوز.

ثانياً- الرسم يزيد من القدرات على التعبير عن المشاعر: وجدتُ أنّه عند استخدام الرسم، ازدادت قدرة الطلبة في التعبير عن مشاعرهم، وهذا يؤكد على مدى عدم ملاءمة طرق التدريس التقليدية في الصفوف لاحتياجات طلبة التربية الخاصّة، فعلى سبيل المثال: عندما رسم الطالب ديب ما يشعر به قائلاً: "أنا مبسوط"، والطالب وليد عندما رسم ما يشعر به قائلاً: "أنا مش مبسوط بهاي المدرسة"، كما رأيتُ مدى ازدياد قدرتهم على ربط المواد التعليمية بمواقف الحياة، كالطالب وليد الذي رسم طاولة رمضان مستوحاة من مائدتهم ومأكولاتهم الرمضانية في البيت.

ثالثاً- الحوار مع الطلبة يزيد القدرات على التصنيف والملاحظة: وجدتُ أنّ لاستخدام السقالات التعليمية والحوار مع الطالب عند استخدام أسلوب التعليم النشط أهمية؛ ما أدى إلى تطوير قدرة الطالب وزيادتها في التصنيف والملاحظة، من خلال فعالية التقطيع. فعلى سبيل المثال: كلّفتُ الطالبة هدى أن تقطّع كلمات عدّة، منها كلمة (مستشرق)، ولم تقطّعها تقطيعاً صحيحاً، وبعد أن علّمتها كيفية التقطيع مع التصفيق،

قطّعت كلمة (الوحيدُ) تقطيعاً صحيحاً، قائلة: "أهون كلمة (الوحيدُ)؛ لأنّي تعلّمت منك طريقة كيف أقطّع وأحسب".

رابعاً– الألعاب التعليمية، كالسُّلّم، أسلوب يجعل التأمّل أعمق: وجدتُ أنّه عند استخدام الألعاب التعليمية، والأساليب الفعّالة، كالسُّلّم، أصبح التأمل لدى الطلبة أكثر عمقاً؛ حيث عادوا إلى الموادّ، وحاولوا تطبيقها في هذه اللّعبة؛ من أجل معرفة الأحرف في اللغة الإنجليزية، وقراءة الكلمات. فعلى سبيل المثال: الطالبة هدى كانت تحاول كثيراً، وتفكّر، وتعود إلى الموادّ؛ من أجل أن تتذكّر الحروف، وتقرأ الكلمة المطلوبة.

خامساً– الألعاب التعليمية، كإشارة المرور، أسلوب فعّال في تطوير القدرة على توليد حلول: وجدتُ أنّه عند استخدام الألعاب التعليمية، وأساليب فعّالة، كلعبة إشارات المرور، تطوّرت قدرة الطلبة في توليد الحلول؛ حيث استخدم الطلبة التفكير بعمق؛ من أجل إيجاد حلّ لوضع البطاقات بشكل يؤدّي للفوز، فرأيتُ تطوّر القدرة على التفكير استثنائياً وإبداعياً؛ من أجل إيجاد الحلّ المناسب.

سادساً– التعاون في التعلّم، كتمرير الرسم، خفّف المشاحنات: وجدتُ أنّه عند استخدام أسلوب التعليم التشاركي، ازداد التقارب الاجتماعي بين الطلبة، وازداد تفاعلهم مع المعلّم، وتفاعلهم فيما بينهم، من خلال فعاليات السُّلّم، وإشارات المرور، وتمرير ورقة الرسم بين الطلبة. فعلى سبيل المثال: من خلال تمرير ورقة الرسم، اضطر الطالب التحدث مع جاره؛ للاطمئنان على رسمته. ومن خلال فعالية إشارات المرور أيضاً، أرى مدى ازدياد التقارب الاجتماعي، وتقديم حلول وطرق للفوز للطالب الآخر؛ نتيجة لذلك بُنِيَت بين الطلبة علاقات جيدة، حتى مع الطلبة الذين كانوا في مشاحنات دائمة. فعلى سبيل المثال: الطالبان جواد وهدى كانا في مشاحنات دائمة، لكن من خلال لعبة إشارات المرور، أصبحا صديقين، يساعدان بعضهما بعضاً.

سابعاً– التعلّم النشط، والألعاب التعليمية مفيدة –إلى حدّ معيّن– من الاضطرابات: فقد تعود بالفائدة على الطلبة مع اضطرابات مختلفة، مثل: اضطراب في التواصل، واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والعسر التعليمي، واضطرابات عقلية بسيطة. وأقلّ فائدة مع طلبة ذوي الاضطرابات العقلية المتوسطة، كالطالبة بثينة عندما كلّفتُها أن تشكّل هرماً بوساطة المعجونة، وبعد شرح مطوّل عنه، لم تستطع تشكيله.

خلاصة النتائج

أستنتجُ إذن أنّ نهج التعليم النشِط باستخدام الأساليب البصرية والفنية والحوار قد نجح في تنشيط طلبة التربية الخاصّة، وتفاعلهم، ومشاركتهم في قرية الشيخ دنون، (وهو سؤال البحث الرئيس). وفي نهاية الأمر، كان هذا التدخل يهدف إلى إيجاد بديل للتعلّم التقليدي، والاسترشاد به. وكانت أهم نتيجة هي: أنّ نهج التفكير التأملي هو الأقوى في إظهار قدرات الطلبة، وتطويرهم، لكن من المهمّ أيضاً الدمج بين المناهج الثلاثة؛ لأنّ

كلّ نهج أظهر فوائد مختلفة ومهمّة في تطوير الطالب، وتفكيره، وتعاونه مع الآخرين، واستخدام الخيال، والقدرة على توليد الحلول والتفكير بشكل مختلف. ورأيتُ أيضاً أنّ التعليم النشط بوساطة الفعاليات أعلاه، وَقدرات الطالب ومستواه أدّى إلى تحسين قدراته، وتحسين جودة تعليمه.

وبالتالي، بخصوص السؤال الفرعي الأول، كان النهج التأملي هو الأقوى، لكن بالتأكيد أسهمت عملية الدمج بين المناهج الثلاثة في تنشيط التفكير، وإطلاق العنان للخيال لدى طلبة التربية الخاصّة. فعلى سبيل المثال: في لعبة السُلّم، رأيتُ أنّ الطلبة فكّروا مليّاً، وعادوا إلى موادّ التعليم، وطبّقوها؛ من أجل معرفة الحروف في اللّغة الإنجليزية. ورأيتُ أيضاً تطوّر التشارك والتعاون بين الطلبة من خلال مساعدة بعضهم بعضاً في تذكّر الحروف والموادّ، وشرح المادة للطالب الآخر.

أمّا بخصوص كيف يتفاعل طلبة التربية الخاصّة مع طرح الأسئلة، وممارسة التساؤل، والاستفهام، والرسم، واستخدام السقالات، فرأيتُ اهتمام الطلبة وإصرارهم في التعلّم من خلال الفعاليات بوساطة طرحهم الأسئلة، مثل: "شو يعني هرم؟"، وعندما شرحت صفاته، استطاعوا أن يشكّلوا هرماً بطرق مختلفة. وكذلك في أثناء التقطيع، عندما علّمتُ الطلبة التقطيع مع التصفيق، نجحوا فيه بوساطة الملاحظة. ومن خلال الرسم، رأيتُ مدى تفكيك الطالب الجمل، ورسم تفاصيل لما يقرؤه، ويتعلّمه. فعلى سبيل المثال: في فعالية تشكيل أشكال مختلفة بوساطة المعجونة، رسم الطالب وليد زهرة مع تفاصيل دقيقة، مثل الرحيق، وفي فعالية الرسم أيضاً وَفق ما يقرؤه الطالب، أرى أنّ الطالب جواد رسم حصاناً مع حذوة، وبراز.

أخيراً، وبخصوص المشاركة أو التعاون بين الطلبة في نشاطات المعلومات المجزّأة، والكشف عمّا لديهم من خبرات، وجدتُ بشكل بارز أنّه الأعلى من خلال لعبة إشارة المرور، ولعبة السُلّم، وتمرير ورقة الرسم بين الطلبة. وكان تعاون الطلبة عالياً فيما بينهم، وشرحتُ الموادّ للطالب الآخر؛ من أجل مساعدته في تذكّر حروف اللغة الانجليزية، أو من أجل مساعدته في تعلّم طرق لأجل الفوز في لعبة إشارة المرور. واستنتجتُ أيضاً أنّ هذه الفعاليات خلقت نوعاً من التقارب الاجتماعي بين الطلبة، والتحاور فيما بينهم.

الخاتمة

هذا التدخل تطبيقي كما تدربتُ في علم النفس المجتمعي، متأثّر بروح فكرة فريري الناقدة لأسلوب التلقين، ولفهمي محاولاتِ الخروج عن النمط التقليدي.

من نتائج البحث أنّ التعلّم النشط مناسب لطلبة التربية الخاصّة، على الرغم من أنّ مناهج كثيرة تطوّرت على مدى السنين، إلّا أنّ كلّ المحاولات هذه ما هي إلّا دليل على فقر النهج التلقيني. أوجدت الدراسة أثراً واضحاً لنهج التعلّم النشِط على طلبة التربية الخاصّة مع اضطرابات متنوعة، كاضطراب في التواصل، وإفراط

في الحركة، ونقص الانتباه، واضطرابات عقلية بسيطة، لكن كان هذا النهج أقلّ فائدة مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة؛ ما أوصلني إلى الاستنتاج الآتي: إنّ التقدم في مجال التربية لا بدّ أن يتمّ من خلال التركيز على المتعلّم وقدراته، وبالخصوص طلبة التربية الخاصّة باستخدام التعليم النشط. بالتالي، من مخرجات البحث الأساسية للنهج الذي يركّز على المتعلِّم من خلال فهم العمليات التي يتمكّن من خلالها الطالب من بناء نفسه، وشرحها، وإعادة استخدام البيانات التي تلقّاها؛ بوصفها تدريسا جديداً.

قدّمتُ تعريفاً لنهج التعلّم النشِط الذي يحتويَ على ثلاث أساليب اخترتها ودمجتها في التطبيق. فنهج التعلّم النشِط هو "التعبير عن الذات، وما تحويه من انفعالات وأحاسيس عن طريق استخدام رموز مختلفة قد تكون خيالية أو تجريدية ورمزية باستخدام نشاطات تلوين، ورسم، وغيرهما من تعبيرات؛ بهدف تنشيط التفكير تجاه الإبداع، وممارسة التأمُّل، وفهم عملية التفكير، والتشارك المتعاون للمعلومات المجزّأة"؛ كي أحصلَ على وضوح في كيفية تفاعل الطلبة مع التدخل، وإلقاء الضوء على أهمية التكامل بين حواسّ الطالب وعقله في أثناء القيام بالأنشطة والتجارب عن طريق استخدام عمليات العلم الأساسية، كالملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والتفسير، والتنبّؤ؛ لأنّها عمليات تشترك فيها جميع حواس المتعلّم.

أمّا بالنسبة لتنشيط التفكير تجاه الإبداع، وجدتُ مؤشراتٍ أقوى تجعلني أقتنع أكثر وأكثر أنّ على المعلّمين التدريس لتنمية الإبداع لذاته كمركّب إنساني أساسي، من خلاله تتحقّق زيادة دافعية الطلبة للتفكير الفعّال والمثابرة، كما وجد ودعاني (2020). أمّا التفكير التأمّلي (الما وراء المعرفي)، الذي عرّفه حسن وأحمد (*2015*): بأنّه فكرة التفكير فيما يفكّر به المرء (بالمعرفة، والتجربة)؛ معرفة الفرد أو معتقداته حول العوامل التي تتحكّم في العمليات المعرفية. أو بمعنى أدقّ: تقدير ما يعرفه المرء للقيام بمهمّة معينة، ويكون لدى المرء فكرة عن كيف يستخدم المتعلّم/ ة المهارات المتواجدة لتعلّم ما لا يعرفه، وكان التطبيق لدراسة المعرفة الاستراتيجية للفرد في موقف معين، ووجدتُ أنّهم قد قاموا بها حينها بكفاءة، وموثوقية.

ووَفق أمثلة دارلينج هاموند ومجموعة باحثين (*2008*) للتفكير التأمّلي، أو الما وراء المعرفي، وجدتُ مؤشراتِ استخدام الخطاب؛ إذ ناقش الطلبة الأفكار مع بعضهم بعضاً ومعي من خلال فعاليات الرسم وَفقاً لما يشعرون به، وفعالية الرسم وَفق ما يقرؤنه، وفعالية السُّلّم، والتقطيع. درستُ التصنيف؛ بحيث أصبح الطالبة يميزون بين ما هو أصعب وما هو أسهل، وتطورت لديهم القدرة على الملاحظة من خلال التصفيق، ووَفق النظرية البنائية الاجتماعية (*Lev Vigotsky 1896–1934*)، وجدتُ أنّ الطلبة بنوا معنى ما تعلّموه بأنفسهم بناءً ذاتياً؛ بحيث لم يتلقَّ الطالب المعرفة سلباً. إضافة إلى ذلك، في فعالية الرسم وَفق ما يشعر به الطالب، أرى مدى تطوّر قدرة الطلبة في التعبير. وفي فعالية الرسم وَفق ما يقرؤه الطالب، أظهرتُ مدى تطوّر كفاءة

الطلبة، وقدرتهم، وزيادة اهتمامهم في التعليم، وربط الموادّ التعليمية في مواقف الحياة، كالطالب الذي كلّفته أن يرسم وَفقاً لما يقرأ، وكانت الجملة عن سفرة رمضان، فرسم مائدة طعامهم في المنزل.

كان التعلّم التشاركي الأقلّ قوة مع طلبة التربية الخاصّة، لكن باعتقادي أنّه من الصعب تطبيقه دون وجود أيّ أسس له اصلاً في التعليم التقليدي، وهدفه خلق حالة من التقارب الاجتماعي بين الطلبة في الصف، لكنّ أسسه غير متجذره في عملية بناء الأهداف التعليمية. يحتاج التعليم التعاوني إلى غرف صفية مختلفة، وترتيب مقاعد مختلف؛ لتجعل التفاعل مثمراً. بالتالي لم يعتد الطلبة على خلق روح التعاون بينهم. وهنالك أنواع من التعلّم التعاوني التشاركي؛ حيث استخدمتُ المعلومات المجزّأة؛ إذ جزّأتُ الموضوع الواحد إلى مواضيع متعددة، ومهمّتي كانت الإشراف من أجل تعلّم جزء من الموادّ، وكانت المفاجأة أنّني شهدت عدم القدرة على التعاون؛ إذ لم يكن التعاون سهلاً، أو لم يصبح الطالب مسؤولاً عن التصحيح، وهكذا، حتى يتمّ تعلّم كلّ تفاصيل المهارة المجزّأة ككلّ من كلّ المجموعة (الزبيدي، 2019).

منهجياً، ومن أجل التحليل؛ قمتُ بجولات عدّة من هذه الإجراءات، والمحفّزات، والتفاعلات؛ بهدف فهم ما يأتي، ودراسته: عملية التفكير التأملي عند الطلبة: قد وجدتُ مؤشراتٍ لها، كما تحققتُ من عملية التأخير في الاستجابات، مثل تمرير الرسم كلّ دقيقتين. وعندما درستُ تطوّر أنماط معينة من الاستجابات، وجدتُ بعض مؤشرات عملية التنسيق، أو التكيّف، وكيف تمّت، فوجدتُ أنّ النموّ المعرفيّ والعمليات البنائية للتفاعل الاجتماعي وَفق نظرية فيجوتسكي للنموّ الوشيك، وعن طريق استخدام السقالات، كان الطلبة قادرين على العمل مع توجيهات ودعائم. ولاحظتُ الأشياء التي فعلها الأطفال بقليل من المساعدة، وخطّطتُ الأنشطة التعليمية (المساندة)، التي هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات داخل الصف، التي وصفها فيكوتسكي بالتنبؤية. وانطلقتُ من مفهوم محدّد يتوافق مع قدرات الطلبة، له معنى بالنسبة لهم، ثمّ وزّعتُ، بطاقات، وشاهدتُ كيف نفذّ الطلبة المهمة الموكلة إليهم مع الآخرين.

علمُ النفس المجتمعي تخصّصٌ حديث، لكنّه ينمو بسرعه هائلة. وفي مجال التعليم، وخصوصاً في مجال الدراسة الخاصّة، هنالك كثير من الأساليب المتنوعة، فارتأيتُ في التطبيق الحالي للتدخل أن أدمج ثلاث طرق تحت نهج التعلّم النشِط. يبقى العمل متواضعاً، ومشكلته الرئيسة هو وجود المدرسة في الأراضي التي داخل الخطّ الأخضر الخاضعة للاستعمار، والتابعة له، وبالتالي أعلم أنّ توصياتي لن تخلق تغيّراً في نهج تعليم الطلبة في قرية الشيخ دنون؛ لأنّه طريق شاقّ وطويل، لكنّه ضروريّ. ومن أهمّ التوصيات التي توصلتُ إليها مثلاً: التركيز على المتعلّم لكن من خلال المعلّم الذي يخضع لمنهاج وأساليب تدريس وقوانين لا تسمح

لاستخدام أيّ منها. اليوم، وبعد ولادة ابنتي جيلان بيومين، أقول: إنّ تعليم ابنتي قد لا يرى أيّ تغيّر جذري في نهج التعليم، لكن ازداد تصميمي لنشر الوعي.

مراجع الأدبيات العربية

أطفال فلسطين (*1999*). أطفال بحاجة إلى حماية خاصّة، تصدر عن جهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني، قضايا وإحصاءات رقم (2).

أونسة، محمد عبد الله (*2014*). العوامل المؤثرة في تنمية الإبداع لدى الطفل. مجلة المنبر. عدد. (*21*)، ص: 94-107.

الحليبي، عبد اللطيف، الرياشي، حمزة (2000). العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلبة الرياضيات بكلية المعلّمين بالإحساء كما يقررها أعضاء هيئة التدريس والطلبة، رسالة الخليج العربي، 15 (52)، ص: 15-60.

الخطيب، جمال وحدّاد (2002). من مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصّة، الطبعة الأولى، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان / الأردن.

الذهان، م. (2013). فاعلية برنامج المواهب غير المحدودة في تنمية التفكير الاستشاري لدى طلّاب الفرقة الثالثة تربية توعية (تربية خاصّة). مجلة بحوث التربية اللّوحية 2013 (31)، ص: 130-160.

الروسان، فاروق (2000). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان.

الشيخ داود/ دانون- موسوعة القرى الفلسطينية:
https://palqura.com/village/783/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D9%8A%D8%A E-%D8%AF%D8%A7%D9%88%D8%AF-%D8%AF%D9%86%D9%88%D9%86

الطائي، هيا حامد طاهر، وم. م. إيمان عبد الكريم الطائي (2008). الخصائص المهنية والشخصية المناسبة لمعلّم التربية الخاصّة من وجهة نظر معلّمي الرعاية الاجتماعية في بغداد. *journal of the college of basic education, 11(53-54-55-52)*

الكحن، خالد (1997). الضغوط المهنية التي تواجه معلّمي مؤسسات التربية الخاصّة في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس/ فلسطين.

شهيد، حسين حمزة (2016). جان بياجيه وأثره في مجال نظرية المعرفة. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، 2 (40)، ص: 65-87.

حصرومي، مجدولين، والطاهر، حفاظ (2021). الإعاقة في الجزائر: تحديات الانتقال من النموذج الطبي إلى النموذج الاجتماعي.

حليحل، محمود، وخليل، حورية (2006). العوامل المؤثّرة على تحصيل عمل الطلبة في الرياضيات وطرائق للتحسين. مجلة الرسالة، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلّمين العرب عدد 14.

حماد، خليل، و الهباش، عبد الفتاح، أسامة محمد (2005). تصور مقترح لتشخيص أسباب تدنّي التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة وسبل معالجتها، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني، الجامعة الإسلامية/ غزة.

زيدان، أسامة محمود (2010). الجامعة الافتراضية مدخل جديد لتطوير التعليم الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ص: 5، 42.

شاهين، ناجح (2016). خليل السكاكيني: انعتاق الطالب عقلاً وروحاً وفكراً وجسداً. روزا لكسمبرج ستيفينخ للأبحاث والدراسات، على الرابط الآتي: https://www.rosalux.ps/خليل-السكاكيني-انعتاق-الطالب،-عقلاً-1577/?lang=ar

ضيات، د. جهيدة، والجديدي، أ. عبد الغني (2021). تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، جامعة الجزائر 2. الجزائر.

عبد الرزاق، عبد المجيد، ن.، وعمران، محمد علي (2022). النموذج البنائي للعلاقات بين اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة واليقظة العقلية والألكسيثميا لدى الراشدين. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38 (8.2)، ص1-85.

عبد العزيز، عمر (2013). مقدمة في التربية الخاصّة. عمان- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عكاشة، محمود فتحي (1999). الصحة النفسية، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، مصر.

علي، سيد محمد، ع.، عمر (2021). استخدام استراتيجية اليد المفكرة لتدريس التربية الفنية في تنمية بعض مهارات التعبير الفني لدى المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (أسيوط) 37 (9)، ص: 251-276.

عواد، ي. (2005). بعض الصعوبات التي تواجه معلّمي التربية الخاصّة في عملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة. *Bethlehem University Journal*، ص: 51-89.

غيلوس، د. صلاح (2017). النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي) في مناهج لتعليم اللغة (الجيل الثاني). جامعة محمد بوضياف. المسيلة/ الجزائر، ص: 124.

فاشة، منير جميل (1975). خلجات فلسطيني: مجموعة مقالات.

فيجوتسكي، ل. س. (1975م). التفكير واللغة (ترجمة: طلعت منصور)، القاهرة- مكتبة الإنجلو المصرية.

محمد، نافز أيوب (علي أحمد)، ن. ا. م. ع. ا (2014). أسباب تدني التحصيل لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمرشدين التربويين في مديريتَي التربية والتعليم في سلفيت وجنوب نابلس. دراسات في التعليم العالي، 7(7)، ص: 267-308.

مصطلحات في التربية الخاصّة *(2005)*، منشورة على موقع:

http://www.iisc.jeeran.com/ii/almstlahat.htm، شوهدت بتاريخ 2005/6/12م.

موسوعة القرى الفلسطينية: *https://palqura.com/village/783*/الشيخ-داود-دنون، وفلسطين في الذاكرة، على موقع: *Palestine Remembered*

: https://www.palestineremembered.com/Acre/ar/index.html

ودعاني، م (*2020*). إدراكات المعلّمين حول الإبداع في ضوء إطار مفاهيمي مقترح يربط الإبداع بالسلوكيات الإيجابية للتطور نحو تحقيق الذات. مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية، 9 (1)، ص: 172- 200.

Alan J.، ترجمة عادل محمد الرشيد (2006). الذكاء الإبداعي اكتشاف القدرة على الإبداع لدينا، ولدى الآخرين. بحوث ودراسات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.

Donald J.، ترجمة منير الحوراني (2001). أسس التفكير وأدواته، مفاهيم، تدريبات في تعلّم التفكير بنوعيه الإبداعي، والناقد، دار الكتاب الجامعي، العين.

مراجع الأدبيات الأجنبية

Ahmed, Elhassan Hamid & Eldood Yousif Eldood Ahmed (2015) Impact of Metacognitive Strategies on Academic Achievement among Special Education Students in Jazan University. International Journal of Education and Research. Vol 3. (3) 601-610.

Alam, M. (2013) Banking model of education in teacher-centered class: A critical assessment. Research on Humanities and Social Sciences, 3(15), 27-31.

Bernstein, D. & Tiegerman, F. (1989) Lauguage and communication Disorders in children (2nd. ed) columus Merrill.

Boaler, J. (1997) Experiencing School Mathematics: Teaching Styles, Sex, and Settings. Buckingham, UK: Open University Press.

Bybee, E. R. (2020) Too Important to Fail: The Banking Concept of Education and Standardized Testing in an Urban Middle School. Educational Studies, 56(4), 418-433.

Chowdhury, M. (2006) "Jacques Derrida's Philosophy: Logocentrism, Difference and Deconstruction." Jacques Derrida. Ed. P. Hossain and F. Alam. Dhaka: Sangbed.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2008) Thinking about Thinking: Metacognition. Retrieved April 23, 2023. https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/The-Learning-Classroom_Thinking-About-Thinking.pdf

Dewey, John (1932) "Prefatory Remarks," in George Herbert Mead, The Philosophy of the Present, ed. Arthur E. Murphy, La Salle, IL: Open Court.

Delcourt, M. A. B., (1995) Characteristics related to high levels of creative productive behavior in secondary school students: A multi-case study ,National research center on the gifted. And Talented, storrs, ct.

DeVries, J. M., VoB, S., & Gebhardt, M. (2018) Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. Research in developmental disabilities, 83, 28-36.

Ducrot, Oswald; Schaeffer, Jean-Marie (1999) Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du language. Paris: Seuil.

Fonio, F., & Genicot, G. (2011) The compatibility of drama language teaching and CEFR objectives–observations on a rationale for an artistic approach to foreign language teaching at an academic level. Scenario, 5(2), 75-89.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Gredler, M. E. (1997). Learning and instruction: Theory into practice (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Haring, N. (1982). Exceptional children andyouth columbus, ohio charles, Merrill.

Hickman, Larry A. (ed) (1996). The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition. Charlottesville, VA: InteLex Corporation. https://www.nlx.com/collections/133

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special education, 27(2), 77-94.

Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). Collaborative consultation (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (2000). Collaborative consultation (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

Ise, E., Blomert, L., Bertrand, D., Faísca, L., Puolakanaho, A., Saine, N., Surányi, Z., Vaessen, A., Csépe, V., Lyytinen, H., Reis, A., Ziegler, J., & Schulte-Körne, G. (2011). Support systems for poor readers: Empirical data from six EU member states.

Kim, B. (2001). Social constructivism. Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, 1(1), 16.

Kumaravadivelu, B. (2001) "Toward a Post-method Pedagogy". TESOL Quarter XXXV (Winter) PDF.

Littlewood, W. (1981). Communicative Language Leaching. 16th ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Makkawi, Ibrahim. "teaching colonial history and national identity development among palestinian students in israel." (2017).

Mead, Herbert (1938) The Philosophy of the Act. Edited with an Introduction by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, Herbert (1934) Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist, edited with an Introduction by Charles W. Morris, Chicago: University of Chicago Press,.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching.Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, B. (2015). Narrative power: Playback Theatre as cultural resistance in Occupied Palestine. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 20(2), 155-172.

Russell, B. (1946). History of Western Philosophy. London: Routledge.

Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., & Hunt, F. (2010). School drop-out: Patterns, causes, changes and policies.

Sarker, M. N. I., Wu, M., & Hossin, M. A. (2019). Economic effect of school dropout in Bangladesh. International Journal of Information and Education Technology, 9(2), 136-142.

Scott, M. (1982) Identification of Some Teacher traits Needed by Teachers for Mainstreaming College student reproduction service No(EJ 269602).

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. Adolescent learning and development, 52(3), 5-18.

Vygotskii, Lev Semenovich, Michael Cole (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard College.

Ward, Lloyd Gordon. The Mead Project. Toronto: Canada. Accessed May 17th 2023. https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/papers/Mead_1936a.html

Yasin, M. H. M., H. Torah, M. M. Tahar & L. Tahir. (2014). Learning Station Method in Special Education programs for Students with Learning Disabilities. Social Sciences & Humanities. Vol 22(3) 717-728.

- בשארה, ס *(2013). Active teaching and traditional teaching of mathematics in special education/* הוראה פעילה והוראה מסורתית של מקצוע המתמטיקה בחינוך המיוחד. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, *119-142.*

الملاحق

ملحق 1: خلفية قرية الشيخ دنون:

الشيخ دنون قرية عربية فلسطينية، تقع في قضاء عكّا بين وادي المفشوخ ووادي المجنونة، كانت قرية النهر المهجرة أقرب قرية إليها حتى عام 1948م. عدد سكانها ما يقارب الـ 3000 نسمة. يعود تاريخها إلى عصر صلاح الدين الأيوبي، ومعاركه ضد الصليبيين في المنطقة. ويُذكر أنّ بعضاً من جنوده استشهدوا في منطقة القرية، أحدهم يُدعى داود، والآخر يُدعى دانون. دُفن الأوّل داود على تلّة، أمّا الآخر دانون، فقد دُفن على سفح تلّة أخرى في الجهة الجنوبية الغربية. ومنذ ذلك الوقت، بدأ بعض السكّان بالعيش على التلّة التي دُفِنَ عليها الشيخ داود. وبعد فترة زمنية، تأسست قرية سُمِّيَت وعرفت على مدار السنوات بقرية الشيخ داود. بعد قيام (إسرائيل) عام 1948م، نزح عديد من سكان قرية الشيخ داود، ثمّ عاد قسم ضئيل من سكانها إلى مكانهم، وواصلوا السكن حول مقام الشيخ داود (موسوعة القرى الفلسطينية–الشيخ داود/ دنون).

لم يُعترف بالقرية كقرية رسمية حتى عام 1978م، إلّا أنّ السلطات أصرّت على تسميتها رسمياً قرية (الشيخ دانون) بتعديل بعض حروف الاسم (دنون)، ثمّ حدّدوا مُسَطَّح بناء للقرية ليشمل منطقة مقام الشيخ دنون الذي دُفن على سفح التلّة، واستُخدِم مقامه كمسجد لأداء الصلوات إلى يومنا هذا. أمّا ما يخص المنطقة الشمالية الغربية من المنطقة، التي بُنيتَ محطة توليد كهرباء فيها، ومقبرة إلى جانبها، فقد استُخدمت لدفن موتى مستعمرة (نتيف هَشيَاراه) الواقعة غربي القرية بين السنوات 1950–1960. واستمر سكّان (نتيف هَشيَاراه) في دفن موتاهم في هذا المقرّ، على الرغم من كونه تابعاً إلى مُسَطَّح قرية الشيخ دنون حتى عام 1970 (موسوعة القرى الفلسطينية– الشيخ داود/ دنون).

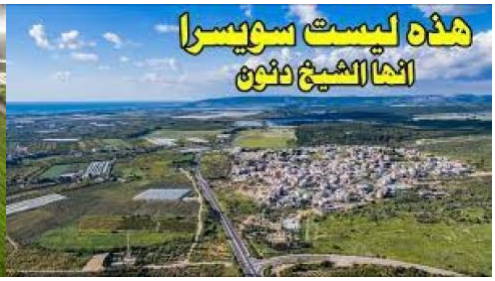
إضافة إلى ذلك، في السبعينات من القرن المنصرم تقدّمت السلطات إلى محو آثار كانت خاصّة بمنطقة الشيخ داود، ومن ضمنها قلعة عُرفتَ باسم (البيك)، التي كانت مقراً لحكّام المنطقة على مدار أعوام، وكان فيها مشنقة؛ لتنفيذ أحكام الإعدام في العصرَيْن: التركي، والإنجليزي. مع السماح لبعض السكان الأصليين بالعودة إلى القرية، بدأ نازحون آخرون في التوافد من قرى من منطقة الجليل الغربي، وخاصّة عديد من السكان الأصليين من قرى (الغابسية)، و(الفرج)، و(عمقا) إلى القرية. كما شهدت القرية نزوحاً آخر في عهد (إسرائيل) بين السنوات 1965–1975، بعد رفضهم الاعتراف بالقرية كقرية رسمية، وبعد تأزُّم أوضاعها، وعدم وجود مُسَطَّح بناء وشوارع وخدمات، كالمياه والكهرباء، صعَّب هذا الأمر معيشة سكانها، فأُجبروا على الهجرة إلى قرية أبو سنان؛ ما أدى إلى تقلّص عدد سكانها بنسبة تزيد على 30%. لكن، وبعد اعتراف إسرائيل بالقرية عام 1978م، شهدت القرية من جديد هجرة متزايدة من قرى مجاورة، خاصّة من سكان قرية المزرعة؛ ما أدّى إلى زيادة عدد سكانها لـ 2500 نسمة، يتوزّعون على ما يقارب الـ 500 بيت (موسوعة القرى الفلسطينية– الشيخ داود/ دنون). كما يُذكَر في موسوعة فإنّ القرى الفلسطينية كان عددها 620 نسمة في عام 1961، وازداد إلى 2422 نسمة في عام 2007م، ووصل عام 2017م إلى 2798 نسمة.

من حيث تاريخها، اكتُشِفَت غرف للدفن تعود إلى العصر البرونزي الوسيط في شمال القرية الحديثة، في نهاية عمود يؤدي إلى كهف من صنع الإنسان، منحوت في المنحدر الشمالي من التل الطباشيري الذي يقع عليه الشيخ داود. *Potsherds* تعود إلى البيزنطية والعثمانية. تمّ التنقيب عن محجر قديم، بما في ذلك منطقة صغيرة ربما كانت تُستخدَم معصرة. وهناك أيضاً

خربة بوذا: موقع قديم آخر حُدِّد في الزاوية الجنوبية الشرقية للقرية الحديثة، يحتوي على بقايا من العصر الروماني أو البيزنطي، وتشمل ثلاث معاصر زيت، ومقابر مع محراب نُقِشَ إحداها بصليب، وقبر به فناء مربّع يحتوي على ثلاثة أركوسوليا. تحت اسم كفار بردى، وذُكِرَ أنّها جزء من مجال الصليبيين خلال هدنة بين الصليبيين، ومقرها في عكّا، والمماليك في عهد السلطان المنصور (قلاوون) في 1283 (موسوعة القرى الفلسطينية– الشيخ داود/ دنون).

ومن الجدير بالذكر، أنّ سكان القرية اعتاشوا على مدار أعوام على الزراعة، وخاصّة زراعة التبغ، ثمّ توسعت مصادر الرزق إلى الأعمال الحرة، خاصّة أعمال البناء. ومع مرور الأعوام، بدأ الاهتمام في الثقافة والدراسة حتى وصلت إلى مستوى عالٍ جداً. إضافة إلى ذلك، منذ الاعتراف بالقرية، تتبع قرية الشيخ دنون إلى مجلس إقليمي سُمِّي في حينه مجلس (جعتون)، ومع مرور الزمن، تحوّل إلى مجلس (ماطي أشير). وفي نهاية الأمر، وصلت القرية خلال الأعوام الأخيرة إلى مستوى عالٍ؛ حيثٍ تتوفّر فيها المرافق والخدمات المطلوبة للعيش لسكان القرية كافة، مثل: الطرقات، والمراكز التعليمية والترفيهية، وحديقة، المراكز الصحية، والمقابر، والمساجد (موسوعة القرى الفلسطينية– الشيخ داود/ دنون). من عائلات القرية وعشائرها: مغربي، وميعاري، وطه، وسمنية.

اخترتُ مجموعة من الصور من موسوعة القرى الفلسطينية؛ الأولى اخترتها؛ لكي أعقّب على التعليق الذي في الصورة؛ إذ يشبّهها بسويسرا. أعتقدُ أنّه مهمّ كيف يُنظَر إلى وجودها على تلّة تُطِلَ على أراضي فلسطين. والصورة الثانية اخترتُها؛ لأنّها تُظهِر الأراضي الخِصبة المستخدمة للزراعة، التي تحيط بها. والصورتين الثالثة والرابعة تاريخيتان، يظهر فيهما أثر مقام الشيخ داود، والرابعة غرف الدفن التي تعود إلى العصر البرونزي، وخلفها المسجد المستخدم حالياً. والصورة الخامسة قرية الشيخ داود، والصورة السادسة صورة حديثه للقرية. أمّا الصورة الأخيرة فخرائط لموقع القرية في عكا وفلسطين، وهي من موقع فلسطين في الذاكرة (*Palestine Remembered*).



الصورة الأولى

الصورة الثانية

الصورة الثالثة

الصورة الرابعة

الصورة الخامسة

الصورة السادسة

الصورة السابعة

ملحق 2: تفريغ لقاء المجموعة البؤرية:

مقدمة:

مرحباً، اسمي أفنان ياسين، طالبة ماجستير علم نفس مجتمعي في جامعة بيرزيت. شكراً لكم لمنحي بعض الوقت لإجراء هذه المجموعة البؤرية حول موضوع تعليم طلبة التربية الخاصّة. هذا الموضوع مهمّ جداً بالنسبة لي، وهو موضوع رسالتي في الماجستير. كان السبب أنّني رأيتُ من خلال عملي لمدة سنتين مع طلبة التربية الخاصّة في مدرسة ابتدائية في قرية الشيخ دنون مدى الصعوبات التي يواجها طالب التربية الخاصّة، ومدى عدم ملاءمة الأسلوب التلقيني المتّبع في المدرسة لاحتياجاته وقدراته. وكما تعلمون فإنّ طلبة التربية الخاصّة، خصوصاً من لديهم صعوبات كثيرة في التعليم والتأقلم لإطار المدرسة، صعوباتهم تزداد مع منهج التعليم المتّبع في معظم المدارس، وتشتتّ، هذا المنهج الذي يتعامل مع الطلبة كأوعية لاستقبال الموادّ، وتخزينها دون اللّجوء إلى الحوار والإبداع. أردتُ أن أسمع منكم إن كنتم لاحظتم مثلاً إن كان منهج مملّاً؛ حيث يدخل المعلّم إلى الصف، ثمّ يكتب المادة على السبورة، ثمّ يخرج. هل توافقون على أنّ هذه الفئة من الطلبة بحاجة لأساليب تعلّم مختلفة؛ من أجل تحفيزهم على التعلّم والاستيعاب. خلال مقابلتي سأطرح بعض الأسئلة حول هذا الموضوع، أستمع لرأيكم فيها.

لقد تمّت دعوتكم؛ لأنّكم معلّمو تربية خاصّة منذ أعوام عديدة، واخترتُ أن التقيَ بمعلّمين من مدارس مختلفة؛ كونكم على دراية بمدى تأثير نهج التعليم البنكي على طلبة التربية الخاصّة، والأساليب الأكثر ملاءمة لهذه الفئة من الطلبة في مدارس مختلفة.

ومن المهمّ أن أذكّركم أنّه لا توجَد إجابات خاطئة، بل توجَد وجهات نظر مختلفة. بإمكانكم المشاركة، ومن الممكن أن لا تشاركوا، لكن أرجو أن يتمّ ذلك قبل البدء؛ لأنّ التطوّع هو أساس المجموعة. من حقّكم الانسحاب بعد أن قدمتُ لكم نبذة صغيرة.

سيكون الاحترام لوجهة نظركم، حتى لو كانت تختلف عمّا قاله الآخرون، وأرجو منكم أيضاً احترام وجهة نظر الآخر، وسماعها للنهاية.

أرجو عدم استخدام الهاتف خلال الجلسة لحين انتهائها. سوف تستغرق ساعة من وقتكم. أحتاج أولاً موافقتكم على تسجيل الجلسة؛ لأنّي لا أريد أن أنسى تعليقاتكم المهمّة، ولأنّني لا أستطيع الكتابة بالسرعة الكافية، لكن أعدكم بأنّي سأمحو التسجيل حالاً بعد نقلها كتابة، وأنّني لن أستخدم أيّ اسم، أو أيّ وصف يُعرَف عنكم، وسيحافَظ على معلوماتكم بالسرية التامّة.

مرة أخرى أشكركم، وسأستفيد من اقتراحاتكم الغنية، وسأعاود لقاءكم بعد الانتهاء من البحث؛ من أجل التبصّر بما أوصيتم به بعد ستّة أشهر.

1- ما أفضل طريقة لتعليم طلبة التربية الخاصّة؟

معظم المعلّمين والمعلّمات في المقابلة نصحوا باتّباع أسلوب التعليم الفردي في إطار التربية الخاصّة؛ اذ إنّ هناك فروقات بين الطلبة من حيث القدرات الأدائية والعقلية، وبناء على ذلك يجب وضع خطة تعليم فردية خاصّة بالطالب نفسه. تضمّ هذه الخطة موادّ وأهدافاً تعليمية ضمن فترة زمنية، ووسائل تعليمية لازمة لكلّ مهارة. يضع أسلوب التعليم الفردي الطالب في المركز، وتتمّ سيرورة التعلّم وَفق تطوره وإتقانه الهدف؛ من أجل الانتقال للهدف التالي. ومن جهة أخرى، يوجَد معلّمة واحدة عارضت التعليم الفردي؛ مدّعية أنّه يجب على طلبة التربية الخاصّة التعلّم في مجموعات، وليس فردياً؛ لأنّ التعلّم في مجموعة يحفّز الطلبة على التعلّم والتفاعل فيما بينهم. إضافة إلى ذلك، أجمع المعلّمون والمعلّمات على أنّه يجب اللّجوء إلى الحاسوب؛ لعمل مهمات تعليمية، وعدم إرسال وظائف بيتية، بحيث يكون العمل وحلّ الوظائف والمهمات داخل الصف بطرق إبداعية، مثل تعلّم قراءة اللغة العربية بوساطة لعبة البطاقات.

2- هل أنت داعم للتعليم البنكي في صفوف طلبة التربية الخاصّة؟

- أجمع جميع المعلّمين والمعلّمات على رأي واحد تجاه التعليم البنكي، وهو أنّهم غير داعمين للتعليم البنكي في صفوف التربية الخاصّة؛ كونه غير مناسب للطلبة في إطار التربية الخاصّة الذين يعانون معاناة كبيرة من مشاكل عديدة، منها: الإفراط بالحركة الزائدة، وعدم التركيز لفترة طويلة، وهم في أغلب الأحيان يحتاجون إلى الخروج من الصف. وَوَفق رأيهم فإنّ التعليم البنكي مملّ، ويحتاج إلى تركيز طويل، ويتعامل مع الطالب كوعاء يجب تعبئته بالموادّ التعليمية، وهذا بالطبع غير ملائم لطلبة التربية الخاصّة الذين لهم احتياجاتهم الخاصّة.

3- ماذا تفكّرون بالنسبة لتأثير التعليم البنكي على طلبة التربية الخاصّة؟

- أجمع المعلّمون والمعلّمات على أنّ التعليم البنكي له تأثير سلبي كبير على طلبة التربية الخاصّة؛ حيث إنّ أسلوبه يقوم على حشو ذاكرة الطالب بالمعلومات دون وعي، ودون إعطائه الفرصة للتفكير، أو تطوير قدراته على حلّ المشكلات، وبذلك ستفرغ ذاكرة الطالب بعد الاختبار مباشرة.

كما أنّ طلبة التربية الخاصّة لديهم رزمة من العقبات والصعوبات التعليمية. فوَفق رأي المعلّمين والمعلّمات، لا يستطيع الطالب التذكّر الميكانيكي لمحتوى الدرس أو المهارة المراد تعليمها دون تفعيل حواسّ الطالب، والإبداع لاستكشاف العلم والمعرفة.

4- ما الأساليب الأخرى التي يمكن أن تكون مفيدة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة؟

هنالك عديد من الأساليب وطرائق التدريس التي طرحها المعلّمون والمعلّمات، التي تعود بالفائدة على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، منها:

1- التعليم عن طريق القصة؛ لتعليم حقائق ومعلومات عن شخصية أو تصرّف أو حدث معيّن؛ إذ إنّ القصة تجذب انتباه الطالب، ويمكنها إكساب معلومات للطالب بطريقة شائقة وممتعة.

2- تحليل المهامّ؛ أي تجزئة المهمّة أو المعلومة، وتقسيمها إلى مكوناتها الأساسية والأولية، وبناء خطة لتدريس كلّ أقسام المهارة وَفق إتقانها.

هذه الأساليب مفيدة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة؛ لوجود تنوّع بأسلوب التعليم فيها، وإدخال طرق تعليمية مشجّعة للطلبة؛ من أجل تطوير القدرات الحسية والحركية والسمعية والفكرية، ولتسهيل عملية الاستيعاب عن طريق إدخال فعّاليات تعليمية ترفيهية، (كالقصة).

إضافة إلى ذلك كلّه، ذكرت إحدى المعلّمات أنّ إطار المدرسة العادية للطلبة الذين لديهم عسر تعليمي هو مناسب جداً لدمجهم مع طلبة عاديين في المستوى التعليمي، وهذا يساعدهم على تقبّل أنفسهم كطلبة تربية خاصّة من الناحية التعليمية، ويعزّز لديهم الثقة بالنفس أيضاً؛ حيث يُدمَجون مع طلبة الصفوف العادية في بعض الدروس بمواضيع ترفيهية، مثل: الرياضة، والموسيقا، ... إلخ، وبذلك تُعزَّز ثقتهم بأنفسهم لدى الطلبة، كقبولهم في المجتمع؛ لأنّ مجتمعنا اليوم في معظم أطيافه لا يتقبّل فئة هذه الطلبة.

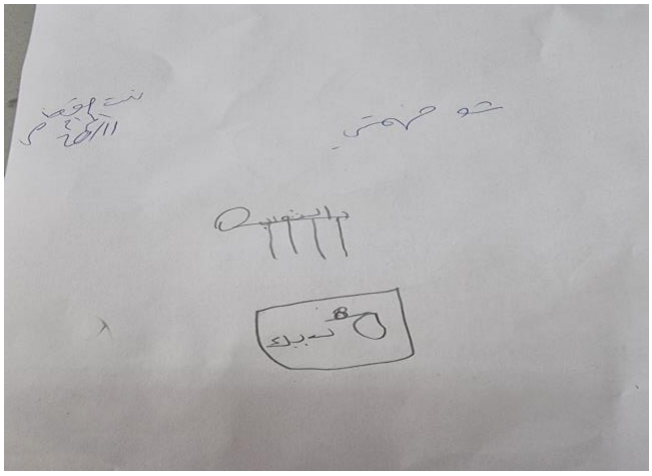
5- هل يختلف التعليم البنكي وتأثيره على طلبة التربية الخاصّة من مدرسة إلى أخرى؟

- ذكر المعلّمون والمعلّمات أنّ الاختلاف من الممكن أن ينبع من اختلاف الطلبة، والقدرات الخاصّة بكلّ طالب. ومن الممكن أن ينبع أيضاً من الاختلاف في أسلوب معلّم إلى آخر، وطريقة التعليم نفسها؛ فمع كلّ الصفات السلبية للتعليم البنكي، من الممكن أن يتلاءم مع طلبة معينين مع قدرات تميّزهم، وتتناسب مع هذا الأسلوب.

6- من بين كلّ الأشياء التي ناقشناها، ما الأكثر أهمية لكم؟

- الأمر الذي ذُكِرَ كثيراً، ويُشكّل أهمية كبرى لدى معظم المعلّمين والمعلّمات، هو أنّ أسلوب التعليم يجب أن يتلاءم مع احتياجات الطالب، وقدراته التي من الممكن أن تختلف بين طالب وآخر في صف التربية الخاصّة. وذكر بعض المعلّمين أيضاً أنّ الأمر الأكثر أهمية هو التشديد على إدخال طرق تعليم إبداعية ومحفزة لطالب التربية الخاصّة ذي الاحتياجات الخاصّة.

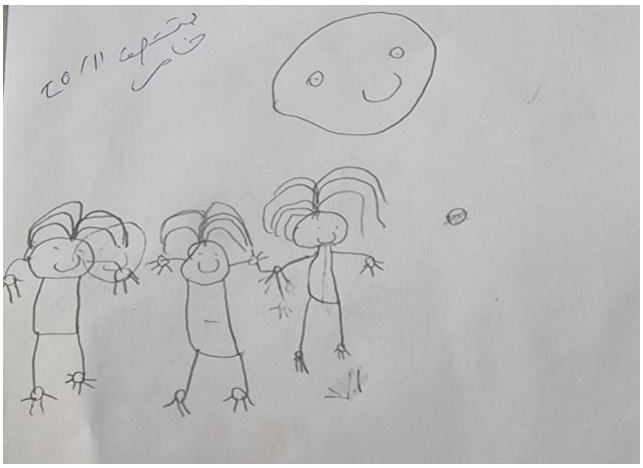
ملحق 3:



ملحق 4:

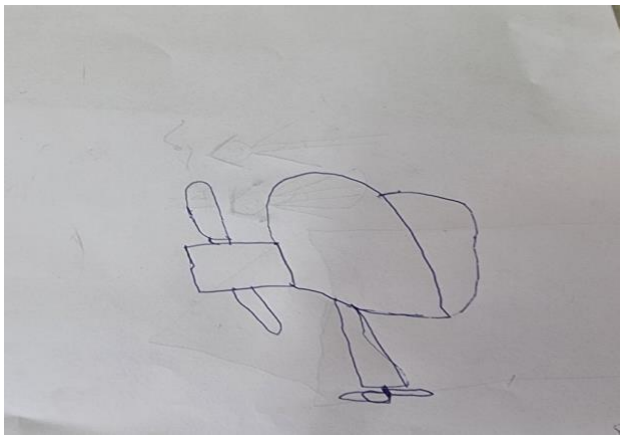
ملحق 5:

ملحق 6:

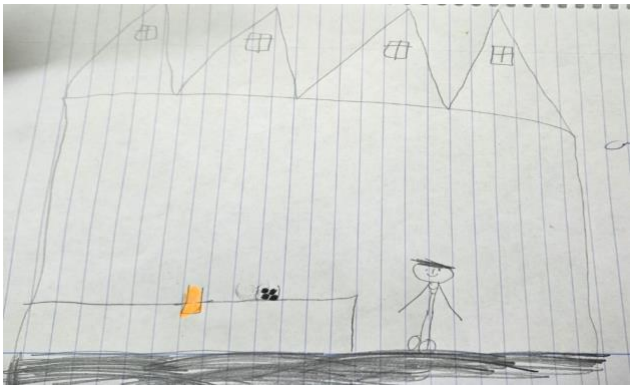


ملحق 7:

ملحق 8:



ملحق 9:



ملحق 10: