في يوم دراسي نظمه "مركز القطان" في جنين

معلماتٌ ومعلّمون يَفتحونَ كتابَ "تعليم يبدأُ من الحَيَاة"

إعداد: وائل كشك ودعاء جبر

نظم مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، بالتعاون مع منتدى معلمي منطقة يعبد ومنتدى معلمي جنين يوماً دراسياً حول كتاب "**تعليم يبدأ من الحياة**"، الصادر عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ولمؤلفيه دعاء جبر ووائل كشك، وذلك في العاشر من أيار الماضي في مدرسة بنات جنين الثانوية.

وشارك في اليوم 70 معلماً ومعلمة، حيث تم فتح المضامين الفكرية والمعرفية التي تضمنها الكتاب على الحوار والقراءة الناقدة، من خلال ثلاث قراءات ناقدة للكتاب كانت لكل من المعلم أشرف البطران، والباحث مشهور البطران، والمرشد التربوي ناصر الغباري. وتلا ذلك عرض مفصل للتجربة التعليمية المُتضمنة في الكتاب قدمته المعلمة كريمة عوض الله إحدى المشاركات في التجربة، كما قدم المعلم عبد الله قبها والمشرفة رقية عمارنة والمعلم حسّان نزال رؤيتهم للتجربة على أساس خبرتيهم الشخصية وواقع الممارسة. وتخللت القراءات والعروض مداخلات من الحضور حول الأفكار الواردة في الكتاب، وفيما يلي استعراض مُجمل لفعاليات اليوم الدراسي.

(1)

الطرح التربوي السائد .. يتغنى بجهالة عابثة!

نسيم قبها

وبدأ اليوم الدراسي بكلمة افتتاحية للمعلم نسيم قبها قال فيها: نرحب بهذا الجمع التربوي تحية ترنو إلى التغيير نحو الأفضل قي تكوين المعاني وتشكيل المعرفة أو بنائها. وما أجمل من تأويل العالم وإعطائه المعاني والمضامين في غرفة كانت ضيقة وأمست تتسع للبدايات المغايرة. إن حل المشكلات بلونها الطاغي على الكتاب الذي جمعنا، لا يعني أن المشكلة في وزن أحدنا الزائد عن مبتغى الحبيب، ولا في اختيار الحذاء المناسب مع الهندام لاستقبال صاحب الجلالة، المشكلة الداكنة تكمن من وجهة نظري المتواضعة في الطرح التربوي السائد الذي يتغنى بجهالة عابثة في اعتبار أن المعرفة كماً من المعلومات الناجزة، ما يحول المدرسة إلى مؤسسة رائعة في التحفيظ، وعلى أحسن الأحوال ترقى في الهبوط لتصل إلى تدريب الذاكرة. إذا ما دمنا نتكلم حول مفهوم تعليم يبدأ من الحياة، وهي فكرة سهلة بالمفهوم النظري، إلا أنها تحتاج للترجمة العملية. أيها العاملون في الجبل التربوي: كم هي المساحة المتاحة لطلبتنا في التعبير عن الذات لصقل الشخصية وبناء المعرفة؟ هل نؤمن أن الحياة هي مدرسة بالنظام المفتوح؟ هل نؤمن كمعلمين ومعلمات إيماناً عقلانياً بجدوى الإجابة النموذجية التي تجعل من الطالب كتاباً مغلقاً يفتح عند السؤال؟ وهل نؤمن بتكامل المعارف في شبكة الحروف الدالة؟ وأخيراً وليس آخراً أتمنى من هذه الصرخة الكامنة عندي وعندكم أن تشكل ملامح الرؤى التربوية المطلوبة، فعسى أن لا تعود عندنا خرائط صماء، ولا أن نكون سائرين نحو ظلمة التجربة غير المحسوبة. إذن، لنفتح هذا الكتاب بطريقة جديدة نبتعد فيها عن عد الصفحات واختزال الفقرات وانتظار النهايات، فالطريق إلى القمة أفضل من الوصول إليها في كثير من الأحيان.

(2)

من غموض المفهوم إلى حقيقة الموجود إلى الواقع المأمول

وائل كشك

وقدم وائل كشك عرضاً للتعريف بالأساس النظري والمعرفي للتجربة البحثية، جاء فيه: هذا الكتاب نتاج المشروع البحثي الذي اشتغلنا عليه دعاء وأنا، وبدأ بعد انتهاء دعاء من العمل على كتاب تفكير مغاير بما يتضمنه من مواد نظرية وأوراق عمل تتعلق بتنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. زميلتي انصب اهتمامها بعد انتهائها من كتابها الأول على طريقة دمج التفكير الناقد المتقارب والتفكير الإبداعي المتشعب مع المضمون من خلال حل المشكلات، وكانت أسئلة كثيرة تدور في رأسها: هل يمكن لشخص أن يكون مفكراً ناقداً ومبدعاً في المجالات والأوقات كافة؟ ما هي الطريقة المثلى لتنمية هذا النوع من التفكير لدى الطلبة؟ ولأن تعالقات موضوع حل المشكلات تبدو قوية مع موضوع الرياضيات – موضوع تخصصي- فقد تناقشنا وتحاورنا في موضوع حل المشكلات الذي كان بدايةً هاجس زميلتي ليكون مُكمِّلاً لكتابها الأول. وقفتُ في ذلك الوقت أمام أسئلة من قبيل: كيف يُمكن تعليم مهارات التفكير؟ هل التفكير هو أصلاً مجموعة من المهارات التي يُمكن تعلمها؟ هل يُمكننا تنمية التفكير الناقد مثلاً في المدارس ضمن محتوى أم يُمكننا فعل ذلك خارج المحتوى؟ واستطعنا بالحوار الأولي تلمّس أنه لا يُمكن تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي خارج السياق، ثم بدأنا نلمس أنه عند التعرّض للمشكلات في السياق- ليست كتلك الموجودة في كتب الرياضيات والفيزياء وكتب الأحاجي والألغاز- فإنه لا يوجد حل واحد صحيح للمشكلة، بل هناك مجموعة حلول منها الملائم والأكثر ملاءمة، وقد التقينا في حواراتنا آنذاك على نسبية الأشياء وقصور الثنائيات وتعدد الحلول وضرورة السياق . . . بعدها بدأنا في الإطلاع على كتب ومراجع تتناول موضوع تعليم التفكير وحل المشكلات، ووجدنا أن جزءاً مهماً منها يتعامل مع موضوع حل المشكلات في الحقول العلمية والرياضيات، وجميعها تشترك بطرح المشكلات خارج أي سياق واقعي أو حقيقي.

في هذه المرحلة لم يكن واضحاً لنا ماذا نريد . . . هل نريد أن نعلّم الطلاب مهارات حل المشكلات؟ أم نريد أن نعلمهم وننمي مهارات وقدرات من خلال سياقات إشكالية؟ . . . ومن هنا بدأ يتركز محور بحثنا على موضوع حل المشكلات، فقمنا بعملية مسح شبه شاملة لموضوع "حل المشكلات" كما ورد في الأدب التربوي، فوجدناه حقلاً معرفياً بالغ الكثافة، غير محدد، متعدد الدلالات والغايات، ويُقدم في الأدب التربوي متصلاً بمهارات التفكير، وكأحد مستويات التفكير العليا، وعليه يتم بناء برامج ونماذج لتعليم مهارة حل المشكلات على أساس أن التفكير مجموعة من المهارات يُمكن تعليمها وتعلمها، وأحياناً أخرى يتم عرض موضوع حل المشكلات كحقل ذي صلة بالإبداع والمبدعين. وما لبثنا أن غُصنا أكثر وبدأنا بعملية مسح للأرضية التي انبنت عليها النماذج والقوانين والنظريات المتعلقة بموضوع حل المشكلات، فذهبنا إلى كتب في الفكر ونظريات المعرفة والفلسفة، فكوّنا وجهة نظر شخصية للأساس المعرفي الذي تنبني عليه النماذج والنظريات والدراسات التي تناولت الموضوع (كان له أثر كبير في تحديد مسار عملنا في المشروع)، إنه الأساس ذو المنطق الأرسطي الذي يُجرد ويُبسط، وذو الرؤية النيوتينية الآلية التي تفصل الذات عن موضوعها. . . إن معظم النظريات والنماذج التعليمية المتعلقة بموضوع حل المشكلات انبنت على المنهج الديكارتي والمنطق الصوري في أبعادهما المفاهيمية والمعرفية.

إن حواراتنا وقراءتنا وتجربتنا انعكست على رؤيتنا لموضوع حل المشكلات برمته . . . ربما كان رجوعنا في بداية عملنا إلى الأدب التربوي ضرورة ليزودنا بأجوبة مسبقة تغنينا عن البحث الحقيقي، ليزودنا بنموذج تعليمي جاهز لنعدله أو نطوره. وبالطبع، لم نجد نموذجاً جاهزاً لنتبعه ولنصمم عملنا وفقه، ولكن في الوقت نفسه، استفدنا -إلى حد كبير- من بعض النماذج التعليمية الحديثة في تعليم حل المشكلات، وعليه فقد أسسنا مقترحا تعليمياً مفتوحاً على واقع الحياة، ومبنياً على مشكلة حقيقية وأصيلة وهي "مشكلة جفاف البحر الميت"، ولأنها حقيقية، فهي تتسم بالديناميكية وتتميز بدرجات عالية من الاحتمالية والصدفوية واللايقين، ودرجة عالية أيضاً من التعالقات المعرفية في المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والأيديولوجية وغيرها.

في هذا التصميم التعليمي، لم نهدف إلى حل مشكلة جفاف البحر الميت بالطبع، كما لم نهدف إلى تعليم الطلبة مهارات التفكير خارج السياق، وبالتالي لم نُخطط إلى تعليم الطلبة إستراتيجيات وطرق وأساليب ومهارات حل المشكلات وفق ما طفح به الأدب التربوي، بل أردنا المشكلة سياقاً تعلمياً يبني فيه الطلبة مهارات تفكير في داخل السياق الواقعي، ويستحدثون أو يُطورون أدوات تفكير لا يحكمها منطق واحد، ولا نمط تفكير واحد. يكونون قادرين فيها ومن خلالها أن يشتغلوا بغير الكافي والضبابي أثناء سعيهم إلى فهم المشكلة وبحثهم عن الحل. كما لم تكن خبرتنا كمعلمين غائبة في تصميمنا للمقترح التعليمي، فالتعليم المدرسي بوضعه الراهن يحصر الطلبة داخل الجدران، ويسجنهم في مواضيع مدرسية منفصلة، وينقل إليهم معارف مفتتة فيها الكثير من التفاصيل. فالمعارف من قوانين ومعلومات ونظريات تنتظم في كتب

مدرسية تحت عناوين مجتزأة من سياقها لتحول بين الطلبة وبين رؤية آفاق العالم الرحب بمناطقه المعرفية المتشابكة والمتصلة واللانهائية. ولهذا، كان لا بُد من تصميم مقترح تعليمي يُقدم سياقاً تفاعلياً ذا معنى، وفرصاً للتأمل تهدّ الجدران التي تفصل بين المعارف، وتبيّن للمتعلمين الواقع كما هو متصل في أبعاده ومناحيه كافة، ويمكّن الطلبة من إعادة الجمع والدمج بين مختلف المعارف والمناهج التعليمية، حيث في التصميم مشكلة واقعية يتطلب فهمها وحلها خبرات أساسية تكاملية تضم العديد من العلوم والمواضيع والإستراتيجيات والمهارات في سياق حقيقي، وتؤسس لمنهاج يكامل بين المعارف، ويأخذ التفاعل والتشابك بين الحقول المعرفية المختلفة بعين الاعتبار.

الجلسة الأولى:
قراءة نقدية وانطباعات ذاتية عن الكتاب

تضمنت فعاليات الجلسة الأولى التي أدارتها الزميلة دعاء جبر، ثلاث أوراق. فيما يلي مجمل ما ورد فيها:

الورقة الأولى:
مقاربة مضامين الكتاب بين الواقع والطموح

أشرف البطران

مدرسة ذكور بيت عوا/ إذنا-الخليل

لقد تعرض الباحثان في مطلع الفصل الأول من الكتاب، إلى نقد واقع التعليم الحالي، من حيث افتقاره القدرة على خلق بيئات تعلم حقيقة تستفز العقول وتثير دافعيتها. وما يحدث في مدارسنا على الأغلب هو عمليات قصف للعقول بحزم معرفية جامدة ومجردة من سياقاتها، تقدم لهم على شكل هبات ومنح، في أجواء من الترديد والتسميع. يحدث ذلك دون أن يتاح للمتعلمين أدنى فرصة للتفكير بها ومساءلتها أو حتى حرية إبداء الرأي فيها. هكذا إذن تنبني العلاقة بين الطالب والمعرفة. فالتعليم في السياق التقليدي لا يفسح المجال للمتعلم بأن يتبنى فكرة معينة أو سؤالاً ما، يُعمِل فيه عقله ويجسد من خلاله معرفته الذاتية، بل على الأرجح أن تأتيه المعلومات مبوبة ومنظمة في قوالب معدة سلفاً تأخذ شكل الكراسات، والمطلوب منه حفظها واسترجاعها حين موعد اختبار تذكرها. على هذا النحو، يدرك المتعلم محدودية تفكيره في القضايا المطروحة، وكذا هامشية دوره في الحياة وفي المدرسة. فالتلقين المستخدم على نطاق واسع في أغلب المدارس لا يساهم في تعطيل إمكانيات الإبداع وإعمال الفكر التحليلي والنقدي فحسب، بل يساعد في تكوين عقليات مقوماتها الأساسية الخضوع والامتثال، الأمر الذي يدفع بهم إلى مزيد من الاستلاب والاغتراب.

يحاول الكتاب رسم اتجاه جديد للتعلم، وذلك من خلال طرحه لأسلوب حل المشكلات، كبديل يتجاوز التعليم التقليدي الذي يقدس الذاكرة ويمتهن العقل. إن جوهر هذا الأسلوب يرتكز بشكل رئيسي على وجود سؤال أو مشكل حقيقي وواقعي، يشعر المتعلم إزاءه بالحيرة والقلق وعدم الارتياح، هذا الشعور يتولد نتيجة لضآلة مخزونه المعرفي حياله، ويتجلى في عدم قدرته على إيجاد الحل المناسب له بصورة فورية ومباشرة، بمعنى أنه سؤال يتحدى بنيته المعرفية ويثير فضوله، وتقتضي الإجابة عنه اللجوء إلى عمليات بحث وتقصى تمكنه من تجاوز العوائق التي تحول دون بلوغه حالة الاتزان المعرفي؛ أي الوصول إلى الحل. إذن، فالمشكلات كأسلوب تعليمي تضع المتعلمين في بيئات تشبه إلى حد ما البيئات التي يعمل فيها العلماء، حيث يمارسون عمليات البحث والاستقصاء، وجمع البيانات وتحليلها ونقدها ومساءلتها واتخاذ موقف بشأنها. هكذا إذن، ففي نظام التعليم عن طريق طرح المشكلات يتحول المتعلمون إلى كائنات متسائلة وغير مستقرة، تسير في حركة نشطة نحو تعديل البنية المعرفية التي أثبتت عدم قدرتها في الإجابة عن السؤال. في هذا السياق، تصبح المعرفة مطلباً ذاتياً يسعون إليه رغبة واستمتاعاً، مستخدمين في ذلك مصادر أصيلة تتجاوز الكتاب المقرر كمصدر وحيد للمعرفة، كالبحث في الإنترنت، والمكتبات، وربما المجلات العلمية، أو الاستعانة بالأقارب والأصدقاء، الأمر الذي يعزز فيهم روح البحث العلمي، ويزيد من قدرتهم على تحمل المسؤولية. في أثناء رحلتهم البحثية هذه سيجمعون الكثير من المعلومات، يبدأون بتبويبها وتحليلها بشكل يمكنهم من رؤية علاقات جديدة، يعيدون من خلالها

ترتيب خطواتهم البحثية وتنظيمها، وقد يضطرون في لحظة ما، إلى معالجة مشكلات صغيرة متأطرة في سياق المشكلة الحقيقية، فيتلذذون بحصولهم على معارف جديدة قد تقودهم إلى الحل، ويتألمون لغياب أخرى، هكذا تستمر عملية المطاردة لنهمهم المعرفي، حتى تسكن روحهم العاشقة لذة خصبة تحمل في ثناياها بذور الحل، حيث يصاحب لذتهم هذه شعور بالرضا والسعادة، الأمر الذي يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويزيد من تقديرهم للفعل الذي يقومون به. في هذه اللحظات تكون المعرفة قد سكنت أذهانهم، فلا قيمة لاختبارات التذكر والاسترجاع، فالمعارف أصبحت مطبوعة في شريط اللذات والألم.

لقد تعرض الباحثان ضمن الفصل الأول إلى تقديم توصيفات عدة لأنواع المشكلات، لكن ما يعنينا نحن في هذا السياق، هو أي المشكلات أكثر قدرة على قيادة التعلم وإثارة الدافعية نحوه؟ من ضمن هذه التوصيفات ما تقدم به جونسون، حيث وصف المشكلات تبعاً لخصائصها البنيوية ومستوى تعقيدها وديناميتها، فمن حيث البنية يقسم جونسون المشكلات إلى قسمين، الأولى مشكلات قوية البنية: وهي في العادة تكون مشكلات بسيطة وليست معقدة، واضحة المعالم والأبعاد ومحدودة المعطيات ومحددة المجال، كما أنها في الغالب تقدم عناصرها بشكل واضح وصريح لا لبس فيه، وحلها يكمن في اتباع طريقة واحدة صحيحة تؤدي إلى حل واحد صحيح، فمثلا يمكن أن نقول: إن سيارة قطعت مسافة 50كم في زمن قدره 20 دقيقة، أوجد سرعة هذه السيارة؟ هذا السؤال معطياته واضحة، وحله يكون بالتطبيق المباشر على قانون السرعة. بمعنى أن هذا النوع من الأسئلة أو ما هو على شاكلته؛ سواء أكان فيزيائياً رياضياً أم كيميائياً، لا يشكل بالنسبة للمتعلمين موقفاً يثير فيهم الحيرة والقلق والفضول، كل ما يقتضيه حل هذه المشكلات هو امتلاكهم عدداً من المبادئ والقوانين والمفاهيم الضرورية للحل، كما أن هذه المشكلات من زاوية أخرى تتسم بالستاتيكية والثبات؛ بمعنى أن عناصرها ومحدداتها وطرق حلها غير قابله للتغيير مع تقادم الزمن.

أما النوع الآخر، فهو مشكلات ضعيفة البنية، وأرى أنها الأكفأ والأقدر على قيادة التعلم، وهي في العادة مشكلات حقيقية وواقعية نواجهها في سياق الحياة اليومية. والمقصود بضعيفة البنية هو أنها مشكلات ضبابية غامضة وغير مفهومه، ذات طبيعة جدلية ومعقدة، وبما هي كذلك، فهي إذن، غير محددة المجال، لكنها من زاوية أخرى غير معزولة عن السياق الثقافي الاجتماعي، الأمر الذي يجعل منها قضية مفتوحة على تعدد الآراء ووجهات النظر، وكذا طرق المعالجة والحل. ما يميز المشكلات ضعيفة البنية عن غيرها هو كونها دينامية الطابع؛ أي أن عناصرها قابلة للتفاعل والتغير مع الزمن بعكس المشكلات قوية البنية، فالحلول التي قد تطرح في مرحلة ما قد لا تكون ملائمة في مراحل لاحقة، لذا يتطلب الأمر ممن يحاول حل تلك المشكلات أن يتمتع بقدرات ذهنيه عالية، ومستوى عميق من التفكير يمكنه من استبصار تلك التفاعلات والتغيرات. الأمثلة التي تقدمها الحياة في هذا الجانب متعددة ومتنوعة، فمشكلات مثل "البطالة، والانفجار السكاني، والنفايات، والتلوث الهوائي، والاحتراب العالمي" جلها مشكلات واقعية وحقيقة، حلها أو إزالة الغموض عنها يتطلب تفكيراً منفتحاً يستند إلى منطق جدلي براغماتي، يؤمن بتعددية المواقف ونسبية المعارف، يحترم آراء الآخرين ويقدر وجهات نظرهم. إن دمج مثل هذه المشكلات في السياق التعليمي لا يساهم في جعل المتعلمين يعيشون الواقع الحقيقي الذي يحيط بهم فحسب، بل أيضاً تحرر المدرسة من عزلتها وتربطها بعلاقة تبادلية منفتحة على الحياة بمعناها التكاملي.

الورقة الثانية:
"نظرة نقدية إلى كتاب تعليم يبدأ من الحياة"

ناصر الغباري
مرشد تربوي/ منطقة جنين

بعد الاطلاع على الكتاب ارتأيتُ أن أحاور مؤلفيه في محورين رئيسين: الأدب التربوي المتضمن في الفصلين الأول والثاني، والتجربة التطبيقية المتضمنة في الفصلين الثالث والرابع. وعليه فأود إبداء الملاحظات التالية:

1. إن تصنيف جونسون للمشكلات هو فعلاً من التصنيفات الشاملة والواضحة، ولكن ورد في (ص 22) الفقرة الثانية، "أن المشكلات الأكثر تعقيداً هي المشكلات الأصعب حلاً بسبب متطلباتها لعمليات ذهنية أكثر من المشكلات البسيطة". طبعاً وفق نموذج جونسون. في رأيي أن هذا الطرح ليس دقيقاً، أعتقد أن لكل مشكلة مفتاحاً لحله؛ا سواء أكانت بسيطة أم معقدة، وربما إذا عرضت مشكلة معقدة على شخص لديه خبرات سابقة في مجالها يستطيع أن يحلها بسهولة دون

توظيف مهارات ذهنية عالية. أيضاً، فإن صعوبة المشكلة وسهولتها لا تعتمدان فقط على طبيعتها وتداخلاتها، بل على من يواجهها أو من هو المعني بحلها. وأعتقد أن رأيي هذا يُخالف ما جاء في نموذج جونسون ويتفق مع التجربة الموجودة في الكتاب، حيث عرض المؤلفان مثلاً في المقترح التعليمي (ص 76) مشكلة برج الهواتف النقالة في قلقيلية، حيث درجة صعوبة المشكلة وتعقيدها تتباين وفق علاقة الشخص مع المشكلة وتموضعه الاجتماعي والمهني.

2. في الفقرة الأولى (ص 14) وتحت عنوان ماهية المشكلات ومفهومها، أتفق مع ما جاء في الكتاب في أن المشكلات في عصرنا الحاضر معقدة، ومتشابكة تتداخل فيها عوامل عدة وليست سهلة وواضحة، كما كانت في الماضي، ولكن لا بد أن نشير إلى أن الإنسان أيضاً تغيرت منهجية تفكيره، ولم يعد عفوياً، وبالتالي فإن هذه المشكلات المعقدة يواجهها عقل مركب فهي قد تكون بسيطة بالنسبة له، وتلك المشكلات التي يعتبرها الكتاب سهلة في الماضي يواجهها عقل بسيط فقد تُعتبر معقدة بالنسبة له.

3. بالنسبة إلى تجارب المعلمين؛ سواء أكانت هذه التجارب ناجحة أم صعبة، فلا يمكن تعميمها، وذلك لأن من يقوم بهذه التجربة هو إنسان، ومن تقوم عليه التجربة أيضاً إنسان، فقد تنجح تجربة ما مع معلم ما في صف معيّن وفي بيئة معينة، ولكن التجربة نفسها قد لا تنجح مع معلمين آخرين في ظروف مختلفة. ما أود قوله أن هذه التجارب التي جاء بها الكتاب، قد تكون مفيدة للاستئناس بها، أو بشيء منها، ولكن لا نستطيع أن نقول علينا تعميمها.

4. من خلال إطلاعي على مراجع الكتاب، وجدت أن بعض هذه المراجع (القليلة) قديمة إلى حد ما تعود إلى الثمانينيات والسبعينيات من القرن الماضي، وهذا ربما يضعف الثقة في الكتاب حسب معايير البحث العلمي وتجدد العلوم.

في الختام أعود إلى (ص 16)، فقد جاء في الفقرة الثالثة "أن الطلبة يحفظون الحقائق والمعلومات انطلاقاً من مناهج جاهزة بعيدة عن الحياة ودون أن يوظفوها في سياقات تعليمية حقيقية" . . . هذا صحيح، ولكن من كتبها أو شارك في كتابتها هو وائل كشك الذي شارك في إعداد المناهج الفلسطينية بصورة أو بأخرى. أهي زلة قلم أم تغيير في فكر أم خروج عن قيد السياسات التربوية العقيمة التي كبلته في تلك الأيام؟

الورقة الثالثة:
وجهة نظر في التعليم الذي لا يبدأ من الحياة

مشهور البطران

"تعليم يبدأ من الحياة" عنوان لافت ويضعنا لوهلة أمام سؤال: هل يوجد تعليم لا يبدأ من الحياة؟ وهل التعليم إذا لم يبدأ من الحياة يبقى اسمه تعليماً؟ اعتقد أن التعليم الرسمي ضعيف الصلة بالحياة. فهو تعليم يتأسس على الكتاب المدرسي وينتهي بالامتحان، وما بين الكتاب والامتحان ثمة وسيطان هما: المعلم بصفته ناقل المعلومات، والطالب بصفته المنقول إليه، إذاً الطالب وعاء لحفظ البيانات والمعلومات. إن فكرة الاستيعاب أو الحفظ لمعلومات ناجزة هي ضد التعليم وضد الحرية على حد سواء، وهنا أسأل: ما هي القيمة أو الفائدة التي يستفيد منها الطالب من استهلاكه لمعلومات ثم يعيد إنتاجها كما هي؟!

التعليم الأصيل هو التعليم الذي ينهل من الحياة ويصب منتجاته فيها على شكل مخرجات إنسانية معرفية واعية لدورها في الحياة. حتى نتعلم جيداً لا بد أن نذوّت ما نتعلمه؛ أي نسقط عليه شيئاً من ذواتنا ونمنحه بعداً شخصياً. الكتاب الذي بين أيدينا يذهب في هذا الاتجاه، فهو كتاب يطرح شكلاً مغايراً للتعليم؛ تعليم يبدأ بالحياة وفيها وعبرها، ويتخذ من حل المشكلات سياقاً له.

نحن فعلاً نتعلم عندما تواجهنا مشكلة "المشكلة هي بمثابة أسئلة ملحة وضاغطة". أسئلة ليس لها إجابات ناجزة، وهي بالتالي تستدعي حلاً وما بين تأسيس المشكلة وإنتاج حلولها تتأسس رحلة التعليم، رحلة مرتبطة بمشكلات حقيقية تضع المتعلم أمام تحديات معرفية وإجرائية، وكذا تمنحه دوراً فاعلاً وجوهرياً.

على المستوى النظري، أرخ الكتاب لنماذج عدة في الأدب التربوي تتبنى طرائق حل المشكلات، لكنه لم يتبنَّ أياً من هذه النماذج، وقد بدا واضحاً أن المشكلة التي قادت التعليم والتي وثقها الكتاب اجترحت نموذجها الخاص. وهذا في تقديري ما أعطى التجربة التعليمية والكتاب قيمة تستحق منا النظر إليهما.

نقاش أوراق الجلسة الأولى

علاء مسمار – مدرسة الجَلَمة الثانوية

جاء تعقيب المعلم علاء مسمار من مدرسة الجَلَمة الثانوية في نهاية الجلسة، وعقب ورقة ناصر غباري، مبدياً إعجابه ببعض الإسقاطات اللغوية على الواقع التربوي، واستخدام مصطلحات من خارج السياق التربوي لتشخيص ممارسات تربوية، وبخاصة في كلمة أشرف البطران، لافتاً إلى مصطلح "قصف المعلمين للطلبة بالمعلومات". واعترض على جزئية القول إن الحياة في الماضي كانت خالية من التعقيد، معتبراً أن مشكلات الإنسان كانت قائمة وكبيرة، وقد تكون أكثر تعقيداً من مشكلات اليوم بالنظر إلى المعطيات على الأرض، وبخاصة إذا ما أخذ بعين الاعتبار تفاوت الحاجات بين زمنين مختلفين.

مالك الريماوي – مركز القطان

هل تم تجاوز الأسئلة الأولى التي سألها الإنسان الأول؟ (الله، الحب، الديمقراطية، العدالة . . .). هل أجبنا عنها في عصر الإنترنت أم هربنا منها إلى أسئلة أصغر؟ الكتاب موضوع اليوم هو كتاب من إنتاج مركز القطان وليس القرآن ولا الإنجيل. لن أغفر لأشرف ومشهور أنهما لم يبدآ بالحديث ضد الكتاب . . . فالنقد يبدأ بالأصل ضد الكتاب، كما أن ناصر الغباري ركز نقده على المراجع ومدى حداثتها، ولم أرَ في ذلك رؤية نقدية. بالنسبة إلى الكتاب؛ هل هو تعليم بدأ من الحياة أم بدأ من النموذج؟ أنا هنا فقط أتساءل . . . النقد الحقيقي هو الذي يبدأ ضد الكتاب، ومن سؤال كبير يمس الأساس والفكرة اللذين قام عليهما الكتاب. . . لننظر إلى الكتاب وما نضعه بمرتبة الكتاب المدرسي، لا الكتاب المدرسي مقدس، ولا هو سيئ مسبقاً. الكتاب الذي بين أيديكم ليس مقدّساً وإنما معرّضٌ للنقد ودخول هذا اليوم بأسئلة جاهزة ومنجزة ومؤيده هو قتل لليوم وإعدام له، لذلك لا بد من وضع كل شيء تحت سلطة السؤال . . . إن التعليم يبدأ من الحياة ومن الكتاب، وهذا الكتاب يبدأ من الحياة، وغيره قد يبدأ من الحياة، الكتاب المدرسي قد يبدأ من الحياة . . . وكل التعليم يبدأ في سياق اجتماعي، أنا أرى أن يذهب الجميع إلى النقد الآن، لأن "وقتنا ووقتكم ثمين".

راشد أبو عيسى – مدرسة عرانة الأساسية

أود أن أتساءل حول ماهية الحياة مدار الحديث، لكن هنا، في طيات الكتاب، عن أية حياة نتحدث: حياة المعلم أم حياة المتعلم؟! حتما لا بد أن نتحدث عن حياة المتعلم ومعطياتها هي، لا معطيات حياة المعلم، لأن الحديث عن حياة المعلم يعني تقديم نماذج جاهزة وحشر الطالب في نموذج ما دون سواه، وهذا قتل للطالب وتعطيل لحياته . . . إن موضوع البحر الميت موضوع كبير مناسب للطرح في (دافوس) أو (دبي) ولا يمكن لطلبة في المدرسة إيجاد حل له.

جلال قبها – مدير مدرسة أم الريحان الأساسية

بالنسبة إلى كلمتي مشهور وأشرف، فأرى أنه لا يمكن الفصل بين تعليم يبدأ من الحياة وآخر يبدأ من الكتاب، أو من أي من مكونات الحياة الأخرى . . . الشارع، المسجد، النادي . . . ونحن لا نستطيع الفصل

بين الحياة والكتاب المقرر. أما ناصر الغباري فقد ركز مداخلته حول قضايا نظرية جاهزة ومبلورة سلفاً، واجهها باحثون وكانت تتماشى مع واقعهم . . . لماذا لم يطرح الكتاب تساؤلات ومشكلات من واقع الكتاب المدرسي؟ وماذا عن دور الأهل والمجتمع في حل المشكلات التي تواجه الطلبة؟ ثم إن الكتاب لم يجب عن السؤال حول ماهية ذلك التعليم الذي يبدأ من الحياة؟ ما هي هذه الحياة؟ وما أطيافها؟ وما المؤثرات المتبادلة في سياقها؟

نسرين جرار – معلمة في مدرسة مثلث الشهداء

ما دام الكل يلمح إلى ضرورة تطوير المعلم لاكتساب مهارات حل المشكلات أو غيرها من المهارات، فعلى من تقع مسؤولية تطوير المعلم، على المعلم نفسه (المنشغل بهمومه وحاجاته الحياتية التي تضيق عليه الأفق) أم على وزارة التربية، أم على المؤسسات الأهلية كمؤسسة القطان؟

رنا حمارشة – معلمة وناشطة في نقابة المعلمين

إن قضية (التعليم يبدأ من الحياة) ليست مطلقة، إذ ربما نجد في الحياة مسلمات علينا الإيمان بها دون الحاجة لتعلمها برؤية الكتاب . . . لذلك لست مع عنوان الكتاب الذي لم يركز أيضاً على الإمكانات البيئية والسياسية والمادية التي لها دور في إمكانية تطبيق ما بحثه هذا الكتاب.

دعاء جبر – مركز القطان

إذا كان السؤال عن ماهية الحياة التي نقصد فالمقصود هو الحياة بشكل عام، حياتنا. الكتاب تأسس عليه مشروع بمشاركة معلمين من منطقة الخليل، وكل واحد منهم اختار مشكلة من الحياة ليشتغل عليها: (زواج مبكر، هواتف جوال، آثار الصقيع . . . كلها مشكلات نهدف إلى إدخالها إلى المدارس للتفكير بها وبحثها والعمل عليها . . . ما يعني أن عملنا هنا فعلاً بدأ من الحياة.

أما الإدعاء بأن الكتاب يبدأ من النماذج وليس من الحياة فهذا يدّل على عدم قراءة دقيقة للكتاب. هذه النماذج لنا نحن، تعاملنا معها كباحثين ولم نتحدث حولها مع الطلبة، ولا مرّة دخلنا الصف وقلنا يا بنات بدنا اليوم نحكي عن نموذج جونسون . . . في أول حصّة بدأ فيها مشروعنا تناولنا خبراً من جريدة حول قيام سكان منطقة في قلقيلية بحرق أعمدة تقوية البث لشركة "جوال" . . . هذه البداية هي التي جعلتنا نقول إن التعليم يبدأ من الحياة. ونحن في كتابنا لم نأخذ أي نموذج وطبقناه كما هو، بل استفدنا منه كأكاديميين وباحثين، وعرضنا ما قمنا به في مؤتمر تربوي في بريطانيا، ونأمل أن تنشر هذه التجربة حتى نساهم في الأدب التربوي في هذا المجال، وإن كنا في فلسطين وتحت الاحتلال.

من ناحية أخرى، نحن لم ندَّع أن التعليم ينحصر بالحياة، مع إيماننا بأن التعليم كله بالحياة– مع أن أقَساطه في هذه الحالة ستكون باهظة– قلنا ببساطة إن الأشياء التي تحدث في الحياة يُمكن إدخالها إلى المدرسة . . . لم نهمش الكتاب المدرسي، ولو نظرتم إلى ملاحق الكتاب ستجدون قائمة بتشابكات محتوى التجربة ومضامينها مع موضوعات المناهج المختلفة.

نحن لم نتطرق إلى الأسئلة الكبرى التي هي بالتأكيد أسئلة البداية والنهاية . . . سؤال الموت، والحياة، والله، والحب، ومن منّا يعرف إجابات هذه الأسئلة يقيناً؟ وهل هناك أحد واثق من هذه الإجابات؟ لم نعلمهم الإجابة عنها، ولكن علمنا الطالبات أن ينظرن إلى أنفسهن . . كل طالبة اشتغلت في هذا المشروع اكتشفت جزءاً من ذاتها . . . فواحدة قالت إنها لم تتوقع أن تقف أمام مهندس وتحاوره، وأخرى اكتشفت أنها مميزة للغاية في رسوماتها، وثالثة كانت خجولة قامت بعرض ما تعلمته أمام صفها . . . إذن، لم نعلمهن الإجابة عن الأسئلة الكبرى التي لا يعرف أحد منا الإجابة عنها، ولكنا علمناهن أن يعرفن ذواتهن.

أنا أحترم كل الملاحظات النقدية، وأتفق مع مالك الريماوي أن النقاش يجب أن يركز على المحاور النقدية . . . ثم وبالعودة إلى سؤال راشد أبو عيسى . . أية حياة نقصد ؟! الحياة هي أنا وأنت، فأنا لست باحثة فقط، أنا زوجة وأم ومعلمة . . . ، فالحياة ليست ما حولنا فحسب، بل ما داخلنا أيضاً، وربما أن أهم من "أين تسكن؟" ، و"مع من تعمل؟" ، هو "ماذا تقرأ؟" و"كيف تشعر؟" و"بماذا تنفعل؟" . ولهذا، بدأ التعليم في عملنا من الحياة، لأنه كان هناك شغف فيه ورغبة حقيقية لإنجاحه.

مشهور البطران – مركز القطان

أنا شخصياً لم أتعلم من المدرسة، ولم أتعلم من الكلية، عندما صرت معلماً كنت ثائراً على نمطية التعليم وفق قوالب ثابتة، الأمر لم يكن ليروق لمشرفي، لذلك كانت تقاريري على الدوام تقول إنني مقصر في التعليم.

وإذا كنا سنبدأ من الكتاب في التعليم، فأنا ملزم بما جاء في الكتاب لأجتر ما جاء به وأصبه في أدمغة الطلبة. وكل الأهداف التي بين يدي في ذلك الكتاب تؤشر على طالب (وعاء) . . . حيّز يجب ملؤه ليأخذ تراتبية في التقييم النهائي. أنا أدعو السائل لقراءة (قصيدة تربوية) لمكرينكو الروسي (وهو موفد لمدرسة جانحين أسسها مكسيم جورجي)، المدرس الذي تحول إلى أديب . . . طلبة المدرسة كانوا من الجانحين وقطاع الطرق واللصوص والقتلة. وبعد قيادته للمدرسة استمرت ممارسات الطلبة تلك، الكتاب ثلاثة أجزاء، في نهايتها كل هؤلاء الطلبة يصبحون قادة في مجتمعهم، لماذا؟ لأننا قدّمنا لهم ما يحتاجون إليه.

أنا ضد النموذج الثابت الذي تحاول مناهجنا تقديمه لنا، ومع التفكير في ماهية المعيقات التي تحول دون تطبيق نموذج حل المشكلات في مدارسنا، ولا بد من الإشارة إلى أن الأطفال هم الأكثر قدرة على تطبيق نموذج حل المشكلات. سألت يوماً إحدى طالباتي: أنت في مكان تحبينه وفيه كل

أمنياتك، وقدّر لك الخروج من المكان ومعك خمسة أشياء فقط، ماذا كنت ستحملين معك؟!

أجابت الفتاة بأنها ستحمل لوحة بصورة العائلة وصورة شخصية وزجاجة عطر (أهداني إياها والدي) وكتابي الرياضيات والإنجليزية.

-وإذا اضطررت للتخلي عن شيئين مما تحملين بعيد بدء الرحلة؟

-سأتخلى عن كتابي الرياضيات والإنجليزية . .

-وإن أجبرت على ترك شيء آخر بعد قليل؟

-سأترك صورة العائلة.

-ثم ماذا ستتركين في المرحلة التالية إن أجبرت على الاختيار بين الصورة وزجاجة العطر؟

-سـ . . سأرش زجاجة العطر على الصورة . . . ألقى بالزجاجة الفارغة جانباً وأحتفظ بالصورة المعطرة.

الجلسة الثانية
أدوار المعلمين ... التعلم يحدث على الطريق

في بداية الجلسة الثانية التي أدارها سعد عتيق، المعلم في مدرسة سيلة الحارثية الثانوية، ومنسق منتدى معلمي جنين، ردّ أشرف البطران على مداخلة سابقة لعلاء مسمار، موضحاً أن الإنسان قديماً لم يشعر بالأمان إلا عندما آمن بتفسير منطقي للظواهر الطبيعية التي كانت تخيفه ويختبئ منها، وهو ركن آمناً لها بعد أن فهمها. نحن كمعلمين ننظر إلى المعرفة في الكتب المدرسية كمسلمات لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، كأنها حقائق غير قابلة للنقاش مع الطلبة، أي أن منهج الشك غير مفعّل في مناهجنا، علماً أن هدف منهج الشك زيادة المعرفة لا إبطالها.

وقدمت نسرين جرار، المعلمة في مدرسة مثلث الشهداء الأساسية، مداخلة تمهيدية، ثم عرضت كريمة عوض الله المعلمة في مدرسة سلواد الثانوية للبنات تجربتها، تلاها ورقة بعنوان "دوري بين الأهداف التائهة والأفكار الحاضرة" قدمها عبد الله قبها من منتدى معلمي يعبد، وقدمت المشرفة التربوية رقية عمارنة من مديرية تربية جنين مداخلة حول تجارب واقعية في المديرية بعنوان "دوري في تفعيل الطلبة في حماية التنوع الحيوي". وفيما يلي ملخص لهذه العروض والأوراق.

المسافة بين الادعاء والاعتراف

كريمة عوض الله – مدرسة بنات سلواد الثانوية

ست سنوات انقضت في مهنة التعليم، هل هي ست سنوات من الخبرة؟ أم هي مجرد تكرار لسنة واحدة؟ السنة الأولى في المهنة هي سنة الإدعاء، والسنة الأخيرة دوماً هي سنة الاعتراف، وكل سنة هي أولى بنظرة ما وأخيرة لنظرة أخرى، ولنعتبر أنني أقصد بالأخيرة اللحظة الآن، فالأولى سنة الادعاء والأخيرة سنة الاعتراف، وبين الادعاء والاعتراف مسافة هي (أنا)، أنا التجربة وأنا نقدها. السنة الأولى في المهنة هي سنة الإدعاء، أنا معلمة متمكنة من مادتي ومن معرفتي بسياسة قيادة الطالبات لما هن بحاجته، أنا امتداد لمعلماتي في المدرسة والجامعة، ولذلك فأنا قوية وقادرة ما دمت مخلصة لهذه التقاليد. لكن النتائج غير مرضية!

ما مدى التغيير الذي أمارسه مع نفسي ومع طالباتي؟ ما هو التطور الذي أريده كمعلمة تحب التطوير في العمل؟ يجب أن أمارس التغيير في ذاتي قبل ممارسته مع طالباتي، ما هو السبيل لذلك؟ لا أدري، ولا أعرف ولن أعرف ما دمت متمسكة بالتقاليد البالية في مهنة التعليم؟

لكن، لا بد أن يكون هناك أول مرة في كل شيء في ممارستنا، في هذه الحياة الصعبة التي نعيشها، أحببت أن أقوم بالتغيير، وكان هذا التغيير لا بد أن يمر عبر مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، لماذا؟ لأن مشاركتي الأولى في المركز في دورة انعقدت صيف 2003 علمت بها بمحض الصدفة كانت هي البداية للتغيير، ثم انخرطت أكثر في العديد من البرامج والورش التدريبية من خلال منتدى العلوم والتكنولوجيا، إلى المشاركة بالبحث الإجرائي الأول لي، وهو توظيف الذكاء العاطفي في منهاج العلوم الذي كان له الأثر الكبير في إحداث الهزة القوية الدافعة والمحركة لي لتغيير أسلوب عملي كمعلمة تحب مهنتها بشكل غير معقول، ثم المشاركة بعدها بحل المشكلات (مشكلة تقود التعلم: البحر الميت يحتضر) وأخيراً وليس آخراً المشاركة الحالية في ورشة تحريك الرسوم.

لكن المشاركة بحل المشكلات كانت مختلفة، وكان لها رهبة عميقة في داخلي لأسباب عدة قبل البدء بها وأثنائها، فهي تحتاج إلى جرأة كبيرة، حيث لم يكن من السهل تناول موضوع ليس ذي صلة مباشرة بكتاب العلوم الحياتية للصف الحادي عشر العلمي، الذي يتناول موضوع تصنيف الكائنات الحية، وكان لا بد لي من كسر الحاجز واستخدام الحصص الصفية للعمل مع الطالبات في مواضيع تؤثر بهن ويتفاعلن معها، ويستفدن منها في حياتهن القادمة، وقررت البدء كما كان من المقرر البدء به بالمرحلة التمهيدية، ولكن التجربة والممارسة تدخلك في محلات لا تكن أبداً مخططاً لها. وتكشف عن أشياء جميلة ومتعددة.

وبدأ العمل، وبدأت ألمح التفاعل والحب والرغبة والمشاركة والاندفاع في عمل بالنسبة للطالبات لم يكن المحرك وراءه العلامة، بل كان حب التعرف وإنجاز أشياء باختيارهن وليس مقرراً عليهن ومفروضاً من خلال منهاج غير قابل للنقاش، وكان لا بد أن نتعلم سوياً، وأن نتفاعل معاً للبحث في شتى المواضيع المتعلقة بالبحر الميت من خلال البحث بوسائل عدة من كتب، وإنترنت، ومقابلات، وفي كل طريقة اكتساب المهارات المختلفة، إضافة إلى بناء شخصياتهن من حيث القدرة على العمل بفريق، وتحمل المسؤولية، والقدرة على المحاورة مع أخصائيين في المجال، واكتساب مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين، والكثير الكثير من الخبرات.

في أثناء ذلك عرضت المعلمة كريمة عوض الله قرصاً مدمجاً يُظهر صوراً تحكي التجربة وكذلك تظهر فيه نتاجات التجربة . . . تلته مداخلة لدعاء جبر:

كما تُشاهدون، فإن العمل لم يبدأ من نموذج جاهز، بل من مشكلة واقعية، من البحر . . . نحن هندسنا التجربة والطلبة بدأوا من المقترح لا من النموذج . . . وبالنسبة للإمكانيات، فلم تكن سهلة ومتوفرة كما قد يعتقد البعض، كانت متواضعة جداً، مركز القطان دعمنا بشيء مادي مثلاً ما يكفي لتنفيذ الرحلتين، لكن المعلمات عملن بشكل تطوعي، قاعة المعرض قدمت إلينا مجاناً بالتنسيق مع المدرسة، ما ترونه من صور مثلاً هو من كاميرتي وكاميرا بقية الزميلات والطالبات، وما رأيتموه في الصور من ضيافة أيضاً كان بمشاركة وبمبادرة جماعية من الطالبات كذلك.

دوري بين الأهداف التائهة والأفكار الحاضرة

عبد الله قبها – منتدى معلمي يعبد

لا أتذكر بالضبط كيف كان شعوري عندما استلمتُ قرار تعييني مدرساً في مديرية التربية والتعليم، وبخاصة أن قرار التعيين هذا جاء بعد تسع سنوات من تخرجي من الجامعة بتخصص أحياء. توجهتُ إلى المدرسة مفعماً بالنشاط والحيوية، ودخلت صف الثاني الثانوي العلمي، حيث كانت أعين الطلاب تحدق وكل طالب يحاول أن يسأل إما ليتعرف علي، أو لكي يحرجني، وكم أحسست وقتها بالمرارة والخجل بعد إجابات خاطئة أو متهربة، فالمعلم الجيد في نظري هو الذي يتكلم في الحصة 40 دقيقة، ويستطيع الإجابة عن كل سؤال إجابة صحيحة . . . هو الذي كنا نقول عنه عندما كنا طلاباً بحر علم أو نابغة. خيبتي أوصلتني إلى المدير طالباً منه بعض الكتب والمراجع لكي أدرسها وأحفظها . . . تماماً مثل الطالب الشاطر . . . في اليوم التالي وقفت أمام الطلاب وأنا مشدود الأعصاب، وكأني أستعد لمعركة حامية. بدأت الحصة بكتابة عنوان الدرس على السبورة وبدأت بسرد معلومات بإتقان لافت، وكم كانت سعادتي عندما قرأتُ في عيون طلبتي علامات الإعجاب بما أحفظ من معلومات.

استمريت على هذا النهج سنوات . . . أقرأ، أحفظ، وأتوجه إلى الصف بكامل العدة المعلوماتية وباستعداد عالٍ للإجابة عن أي سؤال . . . كانت كل حصة أدخلها بمثابة امتحان لي يجب أن أجتازه بنجاح، كان علي أن أتنبأ بكل الأسئلة التي من الممكن أن تخطر ببال الطلبة وأبحث عن إجابات لها قبل أن يأتي موعد الدرس. أصبحت في نظر طلابي معلماً متمكناً، وبدوتُ أمام نفسي هذا المعلم الأفضل المتمكن من مادته . . . مع مرور الوقت بدأت مشاعر الخوف والقلق التي كانت تلازمني مع بداية كل حصة تتبدد شيئاً فشيئاً حتى ذابت تماماً، فاليوم لا قلق ولا خوف، فأنا أحفظ دروسي جيداً، وأستطيع أن أذهب إلى غرفة الصف دون كتاب مدرسي، ويكفي أن أعرف عنوان الدرس حتى أبدأ بغمر الطلبة بمعلومات حفظتها في الأيام الخوالي. في أحد الأيام، زارتنا المشرفة التربوية، وشكوت لها ضعف طلبتي الظاهر في الكتابة وصياغة النصوص . . . شاهدت المشرفة حصة اعتبرتها في وقتها مثالية، ولكنها تبعتها بتقرير قاس أقل ما فيه أني معلم يُتقن التحفيظ وسكب المعلومات و"بحكي كتير" . . . قالت إن ضعف الطلبة في الكتابة هو نتيجة لعدم وجود فرصة لهم للنقاش والتحاور . . . الخ.

عُدت إلى البيت وأنا أهجس بما حدث وأخذت أراجع حساباتي وأسأل ذاتي: هل صحيح أنني استخدم أسلوب التلقين؟ هل صحيح أني أتكلم كثيراً؟ 30 دقيقة؟ . . لا، خمساً وثلاثين . . لا . . ربما أربعين

دقيقة . . . .

في اليوم التالي قررت أن أعطي الطلبة فرصة أكبر للحوار، فأحضرتُ الكاشف الضوئي الرأسي وعرضتُ عليه صورة تُظهر مكونات الخلية العصبية، وتحدثتُ لمدة خمس دقائق عن الخلية الحيوية . . . وما لبث أن بدأ الطلبة يسألون: هل يُمكن رؤية الخلية العصبية بالعين المجردة؟ هل تنقسم الخلية العصبية كباقي الخلايا؟ إذا قُطعت الخلايا العصبية هل تتمكن من إعادة بناء ذاتها؟ . . . بدأوا يتحاورون. تكلموا أربعين دقيقة وأنا تكلمت هذه المرة خمس دقائق . . . .

عندما أتأمل الأسباب والدواعي التي جعلتني معلماً مُحفظاً . . . ربما هو السعي لرفع نسبة النجاح بين طلابنا، وبخاصة في امتحان التوجيهي، لأن هذه النسبة من النجاح بمثابة المرآة التي تعكس نجاحات أو فشل المعلمين. فالمعلم الناجح ترتفع عنده نسبة النجاح، والمعلم الفاشل هو الذي تدنت عنده نسبة النجاح . . . والنجاح في التوجيهي يتطلب تقريباً درجة عالية من الحفظ.

قبل أيام قليلة وقفت عند بيت من الشعر يقول (فالهوية هي ما نبتكر ليست الهوية ما نتذكر). هذا البيت من الشعر يُصيب شيئاً في داخلي: إننا أمة تحفظ، أو تتذكر ما تحفظه لا ما تُبدعه . . . أمة تحفظ ولا تبتكر . . . تزامن ذلك مع قراءتي لكتاب "تعليم يبدأ من الحياة"، وقد كُلفت بذلك من قبل منتدى يعبد، حيث طُلب مني تقديم مداخلة تتعلق بالكتاب في نشاط محلي من أنشطة المنتدى الوليد.

أعجبتني فكرة أن يبدأ التعليم من الحياة . . . أن يبدأ التعليم من الحياة معناه إعادة بناء عناصر الخطاب التربوي بأدوات وطرائق مغايرة لما هو في الواقع المدرسي. معناه أيضاً إعادة ترتيب الأدوار والمواقع وإعادة النظر بهوية المعلم. وكذا بأدوار الطلبة ومواقعهم. . . هذا النوع من التعليم لم تكن فيه المعلمات ناقلات للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل تُمن بدور الموجهات المشاركات لطالباتهن في البحث والاستقصاء والتعلم. أما الطالبات فلم يكن دورهن تلقي المعلومات وحفظها، بل اكتشاف المعلومات وتذويتها، وذلك في سياق من الفعل والتفاعل تجاوز الأدوار التقليدية للمعلمة والطلبة، وكذا تخطى هذا الفعل أسوار المدرسة إلى المجتمع والحياة.

أخيراً ما سأختم به هذه الورقة هو ما آمله . . . سأعود إلى المدرسة السنة القادمة بأقل قدر من الكلام وبأعلى درجة من الفعل، وبقدر معقول من سياقات تعليمية تفتح التعليم على الحياة.

دوري في تفعيل الطلبة في حماية التنوع الحيوي

رقية عمارنة – مديرية تربية جنين

"تعليم يبدأ من الحياة" . . . هو اسم الكتاب الذي انتهيت من قراءته قبل أيام . . . وهكذا فهمت: تعليم ينبع من الحياة، تعليم يبدأ بتحسس تلك المشكلات الموجودة في الحياة، توظف هذه المشكلات في المدارس، وقد تكون سياقاً تعلمياً من خلاله يتم تعليم مضامين ومهارات . . . الخ.

لا شك في أن كلاً منا يصبو إلى أن يبدأ التعلم من الحياة . . . ربما ما طرحه الكتاب هو محاولة جادة لتقديم نموذج تعليمي يظهر إمكانات تعليمية تتم من خلال مشكلات حياتية ملحة، الطلبة يشعرون بها، ويفهمونها ويمتلكونها، وأثناء الانشغال بها من أجل حلها تتكامل المعارف وتنبني المهارات، وفي سياقها ينفتح التعليم ويتوجه إلى خارج المدرسة.

هذا الكتاب جعلني أقف على تجربتي الشخصية التي بدت لي أنها تتقاطع إلى حد بعيد مع تلك التجربة التي عرضها الكتاب، فأنا عملتُ كمحكمة مركزية في مشروع "تفعيل دور الطلبة في حماية التنوع الحيوي" الذي يتم التعامل معه كمشروع ريادي في عينة من مدارس مديرية جنين وطوباس. في هذا المشروع، خرج كل من الطالب والمعلم والمدرسة عن أدوارهم التقليدية، فالطلبة منخرطون في عمل جماعي استقصائي للتعرف على أهم المشكلات الزراعية التي تعاني منها البيئة المحلية، فيختارون واحدة، ويقومون بالعمل لإيجاد حل للمشكلة، والمدرسة توفر التسهيلات اللوجستية لفرق عمل هذا المشروع، والمعلمون ييسرون العمل ويوجهونه.

وفي إطلالة سريعة على تفاصيل المشروع، علّ ذلك يُبين الأدوار المغايرة لكل من الطالب والمعلم في العملية التعليمية، هناك كما ذكرت مدارس عدة مشاركة في المشروع وفق شكل المشكلة أو طبيعتها. هناك مدرسة اختارت مشكلة قطع الأشجار المثمرة، والثانية اختارت مشكلة الزحف العمراني وابتلاعه الأراضي المزروعة، وثالثة اختارت مشكلة تناقص الحيوانات البرية، ورابعة اختارت مشكلة الآفات الزراعية. نشط الطلبة المشاركون في المشروع في اتجاه حل المشكلة التي اختاروها في مدارسهم، ومن خلال قربي من العمل في تلك المدارس، شاهدت الطلبة يقومون بإجراء مقابلات مع كبار السن، يعدون كتباً وخطابات لمؤسسات رسمية مختلفة (دائرة الزراعة، نواب، دائرة الأراضي والمساحة)، يجمعون صوراً حية للنباتات والحيوانات، يزرعون مشاتل زراعية في الحدائق المدرسية. يُعدون لمعارض وينفتحون على المجتمع المحلي . . . بدا لي دورهم نشطاً وفاعلاً وغير تقليدي. بدا لي الطلبة هنا واثقين بأنفسهم ومستعدين دائماً للدفاع عن وجهة نظرهم، ويسعون لإتمام أعمالهم بكامل المسؤولية . . . بدا لي كل طالب ساعياً للتعاون مع زميله، ومسانداً له، وليس منافساً وساعياً للتفوق عليه.

أما بالنسبة للمعلم في هذه التجربة فلم يظهر كـ "أبو العرِّيف" الذي يعرف كل شيء، والذي يلعب دور مالك المعرفة وناقلها . . . رأيته تارة قائداً وتارة مسانداً، تارة معلماً وتارة متعلماً . . . لا شك في أن هذا التغير في الأدوار أدى إلى تحول في طبيعة العلاقات مع الطلبة ولو لفترة مؤقتة (ربما زمن تنفيذ المشروع)، فتحولت علاقة الطالب مع المعلم من علاقة رسمية فوقية إلى علاقة ندية وتشاركية.

وأخيراً أتمنى أن توفر الوزارة فرصاً للمعلمين والطلبة لكي يُشاركوا في مشاريع كهذه، حيث أسلوب التعليم من خلال حل المشكلات يُعتبر فعّالاً ليس في مجال تطوير المهارات الذهنية وحسب، بل في مجال تنمية المهارات والقدرات الاجتماعية والانفعالية وتطويرها.

نقاش الجلسة الثانية

جمال قبها – مديرية تربية جنين

حبذا لو تم عرض خارطة للبحر الميت علّ الأمر يوضح أكثر، كذلك حبذا لو طرحت المعلمة كريمة موضوع القناة المقترحة بين البحرين للنقاش أمام الجمهور. لدي سؤال للنقاش، وهو: لماذا هذا الاهتمام بالبحر الميت؟ وما التبعات الاقتصادية لكل ما يجري له؟

مشهور البطران

السؤال إلى كريمة... الآن بعد سنتين من التجربة التي قيمتيها إيجابياً سابقاً، ما تقييمك لتجربتك الآن؟ وماذا كنت تتمنين أن تتضمن التجربة ولم يتحقق لك ذلك؟

سعد عتيق

لاحظتُ أن الصور التي عُرضت كانت صوراً تذكارية أكثر منها صوراً تلامس عمق المشكلة، حبذا لو تم عرض المنتجات (صوراً أو غيرها) ذات العلاقة بعمق المشكلة.

راشد أبو عيسى

نحن رأينا الدراما التي عادة ما يكون من خلفها شد أعصاب ومواقف لا تنسى، نريد بعضاً مما وراء الكواليس قد يخدم مبنى الحكاية كله.

كريمة عوض الله

ما تم عرضه غيض من فيض ما تم جمعه، إذ أن المعلومات التي جمعتها الطالبات متنوعة: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وتاريخية، ودينية... الخ. وبالتالي، نحن لدينا كل ما طلبتم وتم عرضه في المعرض ومن الصعوبة بمكان حمله إلى هنا، كما أن أحد منتجات التجربة تتضمن ما أشرت إليه من معلومات حول تقسيم البحر الميت وحول الأهمية الاقتصادية له، ولماذا يأتيه الناس من كل ناحية.

بالنسبة إلى ما أثاره مشهور البطران فإن التجربة كانت غنية، وأحدثت تغييراً غير طبيعي لدي، حررتني من العبودية في المدرسة، حررتني من الاعتقاد بأن ما في المنهاج مقدّس، واليوم ليس عندي مشكلة أن أدخل على صف لأشرح موضوعا بعيداً عما في المنهاج، فقد أصبح هدفي التعامل مع الحياة لا مع الكتاب فقط.

أود الإشارة هنا إلى أن إحدى الطالبات سافرت إلى البرازيل واستمرت في متابعة العمل عن طريق البريد الإلكتروني، لقد وجدت نفسها متعلقة بما بدأت به مع زميلاتها. أعتقد أننا بحاجة لمقابلة الطالبات حتى نقف على كل ما حدث في التجربة، وشخصياً قدمت كل ما عندي لدى ممارسة التجربة قبل عامين، اليوم أعتقد أن بإمكاني تقديم ما هو أفضل.

الجلسة الختامية

تضمنت الجلسة الختامية ورقة بعنوان " لا تُصدقوا هذا الكتاب . . فالبحر الميت ما زال يحتضر " أعاد فيها المعلم حسّان نزال قراءته للكتاب، تلاها كلمة ختامية للمعلم راشد أبو عيسى تبعها مالك الريماوي بمداخلة ما بعد ختامية، وفيما يلي أهم ما جاء في تلك الأوراق والمداخلات :

لا تُصدقوا هذا الكتاب ... فالبحر الميت ما زال يحتضر

حسان نزال – مدرسة مثلث الشهداء

ليس الأمر كما قد يبدو منذ الوهلة الأولى– سعياً لحل مشكلة احتضار البحر الميت– ذلك أن مثل هذا الأمر لن تسعفه جهود متواضعة يبذلها طلبة برعاية مركز تربوي متخصص، ولكنه في حقيقته زج الطلبة في خضم مشكلة حقيقية يعايشها مجتمعهم، وقد يعايشون مستقبلاً ما هو أكبر منها أثراً وأكثر خطورة.

التعامل مع المشكلة كميدان تعلم، وهو اقتحام لعالم ينهي طلبتنا مراحل تعليمهم الأولى في المدارس وهم على غير ذي صِلة به، وإن تعاملوا فالسطحية والتركيز على الجانب النظري على قاعدة (وكفى الله الطلبة شر خوض غمار التجربة) هما سيدا الموقف، بحجة قلة الإمكانيات وضيق الوقت، وقليل من يعترفون أنه الجهل بأسلوب التعامل مع الواقع وحل مشكلاته، من قبل المعلمين أولاً، ولا ننسى التناول الخجل لمناهجنا لتلك الموضوعات المتعلقة بالواقع والحياة، الذي لا يرقى على الأقل إلى مستوى وضع آلية للمتابعة، وأخذ ذلك من حيث الزمن والتنفيذ بعين الاعتبار.

لو حاولنا ترتيب أولويات القائمين على هذا البحث (احتضار البحر الميت) من خلال تحديدهم هم، لوجدنا أنهم يسعون أولاً إلى تحقيق تعلم وليس حل مشكلة، وإكساب سلوكات وتكريس وتعزيز مهارات لدى الباحثين بدرجة ما كان يمكن الوصول إليها دون (إغراق) هؤلاء الطلبة في خضم واقعٍ لا بد لهم من مواجهته، تحدٍّ لا بد لهم من أن يكونوا على قدره ليمارسوا المهارات ويكتسبوا الخبرات ويبنوا استنتاجات ويأتونا بمخرجات يضعونها بين أيدينا ليقولوا، هاكم ثمار جهودنا . . . لقد انتهينا، استرحنا . . . بينما نحن نقول لهم . . . لقد تعلمتم، مثلتم كل الأدوار، فكنتم المفكرين والمقترحين والمجربين . . . وبالتالي المستنتجين، اقتحمتم عوالم وقابلتم نماذج إنسانية وتحديتم صعاباً ما كان لها أن تأتيكم لولا أنكم بحثتم عنها وتجاوزتموها بجدكم. هذا مرادنا منكم، أما نتاج بحثكم ومخرجات عملكم فهي شيء من كل شيء سعينا بكم إليه.

ولأن القائمين على التجربة حددوا منذ البداية أهدافهم (أن يتعلم الطلبة في فضاء يحفز الاستقصاء والتأمل، وينمي مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات . . . .) . . . ثمّ (أن يبرز الطلبة تكاملية المعارف واتصالها، بحيث يجسر الهوة بين الموضوعات المختلفة في المناهج المدرسية ويزيد من دافعية الطلبة ويعزز ثقتهم) . . . لذلك كان لا بد من البحث عن النموذج الأمثل لتحقيق هذه الأهداف . . . وليس النموذج الأمثل لتحقيق غاية كبرى . . . ولكن تمت الاستفادة من بعض النماذج كنموذج التعلم الاستقصائي، ونموذج جونسون، وغيرهما. أما في جزئية علاقة المشكلة بمحتوى المناهج المدرسية، فلا بد من التفكير أولاً بمدى إدراك طلبتنا لماهية العلاقة ما بين مناهجهم المدرسية، ومدى سعينا نحن المدرسين لخلق ترابط بين هذه المناهج، أو على الأقل توجيه أنظار الطلبة إلى ضرورة البحث عن هذه العلاقة، ونفض الغبار عنها ليشعر الطالب أنه في مدرسته، يسبح في مضمار واحد متسع، وإن سار في مضامير محددة بحدود وهمية ظاهرها (كتاب لكل مادة تعليمية، ومعلم خاص بها، ووقت محدد لتدريسها) بينما في سياحته في المضمار الواسع يجد أنه في أفياء عالم المعرفة، وعليه تقع مسؤولية تجاوز الحدود الفاصلة، أو اعتبارها وهمية تبرر وجودها اعتبارات أخرى لا شأن له على الأقل الآن بها.

في الفصل الثالث من الكتاب الذي يرصد التجربة (البحث) من مختلف جوانبه، نجد أنه ما زال يتحدث عن مقترح تعليمي، حدد أهدافه ووضع تصوراً للمراد منه أنارت درب القارئ المتابع الذي عرف أنه معني بتفاصيل دقيقة خلال العمل أكثر مما هو معني بنتائج ومخرجات أثناءه، ولو كان الأمر كذلك لكفاه أن يذهب مباشرة إلى نهاية الفصل الأخير ليقف على مراده. كان لا بد من خطة نظرية تيسر على المعلم التوجيه والمتابعة، وتسهل على الطالب التحرك دون تخبط وعشوائية، والخطة التي بين أيدينا شملت ستّ مراحل تحددت أهداف كل مرحلة والأنشطة المرافقة لها وآلية التقييم على هدي مرجع نظري يبقى قريباً من الصورة خلال المراحل الست التي جاءت في المقترح التعليمي.

ليس العمل في هذا السياق وضمن واقع فوضوية مضمار حل المشكلات وضمن المعيقات الموضوعية المتعلقة بالزمن والواقع والجغرافيا والظروف السائدة، بالأمر السهل . . . ليس أمراً سهلاً أن يتطوع معلم للمشاركة في هذا العمل، وبخاصة وهو/ ي يعرف أن دوره سيتغير، وأن محاذير كثيرة وممارسات شتى سيتم لي عنقها ليصبح واقع التعليم الصفي شيئاً وواقع الاندماج مع الطلبة الباحثين هنا شيئاً آخر . . . أولى الصعوبات

التي واجهت المشاركين هي واقع التعليم المدرسي وظروف اكتظاظه الزمني وصعوبة الانفكاك من روتينه، إضافة إلى الانشغال بتبعاته من مهام وواجبات كثيرة، أما عن ظروف الطالبات الاجتماعية التي لم تكن لتتناسب مع متطلبات العمل ضمن الفريق في سعي متواصل كهذا، فتلك معضلة أخرى نجحت الطالبات، وإن لم يكن مبكراً، في تجاوزها.

ما يلفت النظر هذا التحول الجذري في أدوار المعلمات والطالبات . . تحول نمط العلاقة بين المعلمة والطالبة ليصبح تشاركياً تبادلياً ناقداً موجهاً مصححاً في حالة من التداخل السلس الذي نحّى جانباً كل مظاهر العلاقة الفردية، أو ذات الاتجاه الواحد المتكرسة في المدرسة عادة.

لقد خرجت الطالبات من دور مؤديات الواجبات إلى دور الباحثات في المكتبات ومراكز الأبحاث والوزارات والبحث الإلكتروني في الشبكة العنكبوتية، ومع كل خطوة كانت تفتح لهن آفاق يتعاملن معها بمرونة خاصة، وهي تتيح لهن الامتداد الأفقي المرجو في هذا العمل.

والأهم من كل هذا أن الطالبات اكتشفن كثيراً من المخبوء في ذواتهن، وتجاوزن هيبة المحاولة والخوف من الإخفاق، كثيراً ما كتبن أنهن لم يكن يتوقعن القيام بكذا، لقد خرجن بفضاء أرحب وبشعور بقيمة الذات أعمق عزز ثقتهن بذواتهن ونمّى روح التحدي والرغبة في اقتحام مجهول ما يلبث أن يصبح في متناول اليد.

إن واقعية المشكلة وأصالتها وارتباطها المباشر بالحياة، أوجدت الرغبة الحقيقية في التعلم، كما ولّدت التزاماً وإحساساً بالمسؤولية والجدية لدى الطالبات، فكان التعلم مشوقاً فعلاً.

وبعد، منذ البدء قلنا لا تصدقوا هذا الكتاب ولا تثقوا بما جاء فيه، فالبحر الميت ما زال يحتضر، ولكن إنها التجربة الحيّة التي لم تستهدف الوصول إلى حل –حل مشكلة البحر الميت– بل استهدفت تعلّماً مختلفاً متميزاً من خلال البحث عن الحل. تم البحث عن الحل وفي الطريق حدث تعلم و"أشياء أخرى" مع معلم صديق أتقن تقاسم الطريق.

كلمة ختامية

راشد عيسى– مدرسة عرانة الأساسية/ جنين

في البداية لا بد من اعتراف: اعترف أمامكم جميعاً أنه لو كان لي أن أختار أن يكون لي مساهمة في إنجاز هذا اليوم لاخترت ودون تردد، لكن لو كان لي أن أختار الكلمة الختامية، لاعتذرت وسعيت لتغيير الموقع، لكن حيث الثقة اللامحدودة بصديقنا وائل الذي أعد البرنامج، ورتب مواقع الفترات على هذا النحو، لم يبقَ لي محل للخلاص. وأمام هذه الوقفة المتهيبة لا بد من تبيان الأسباب، في الحقيقة هناك سببان مؤجلان إلى الحكاية وأتكلم الآن في السبب الرئيسي:

يقال: الأمور بخواتيمها، ويقال: ختامه مسك، ويقال: العبرة في النهايات، ويقال: الخيل الأصيلة تجود في الآخر، ويقال اللهم حسن الختام، ويقال هات من الآخر، ونتائج أي عمل يكون بخاتمته، والختم يذيل لها العقود والمواثيق، كل هذا والمقولات شكلت وتشكل أسهماً مصوبة سلفاً على من يكون في الختام، لأنها شكلت في أذهاننا جميعاً "ولاء ما"، وحشداً افتراضياً تحسرياً معداً سلفاً على من يكون في الختام أن يكون مسكاً، أو أبعد ليكمل مسار المسلك الذي رسمه الزملاء في منحناه التصاعدي إلى الآخر، ويختم مسيره الخير ويكون مجيداً في النهاية، ليؤكد أصالة الخيل التي بدأت منذ أول النهار، الذي هو جزء منها، وذلك إكراماً لجهود الزملاء لإخراجه بأفضل صورة، وإكراماً لنزوة شخصية تعشق التأثير على مواطن إجادتها.

هذا هو السبب الرئيس للتهيب أن أكون في الخاتمة، لكن حيث الأمور هنا وأنا هنا أمامكم وفي خاتمة هذا اليوم، ليس مطلوباً مني أن أعيد أفكار وكلمات ما تفضل به الزملاء، لكن إطلالة على مجمل الكلمات، وبأقصى درجات التعميم، اجتاحني انطباع ما، وأنا استمع لها من أولها إلى آخرها، التي قدمت أو لخصت، أو نقدت أو وقعت أو وضحت "تعليم يبدأ من الحياة"، هو كأنك قرأت الكتاب وإن لم تكن وهذا طبعاً يحسب للزملاء الذين أضاءوا وساهموا برسم هذه اللوحة الجميلة، وكان الدّبة الأولى للخيل التي بدأت صباحاً، والريشة الأولى التي خطت أول مشحة لون كان يراد له أن ينتهي إلى هذا الجمال وإلى هذه الأصالة، فكان ما جرب منذ الصباح حتى هذه اللحظة، بدا الغمام بالانجلاء منذ الكلمة الأولى إلى أن وصل الذروة على يد الكلمة التي سبقت مباشرة كلمة الأستاذ حسان، التي تعبر عن عمق رؤيته، فكلنا نصفق للنوتة الأخيرة في نهاية المقطع الموسيقي دون انتقاص من كرامة النوتة الأولى التي لولاها لما صفقنا للأخيرة.

وأنا على أبواب النهاية، إذا كان بروتوكول الكلمة الختامية يسمح لي بلحظة نقدية لفكرة تعليم بواسطة حل المشكلات، هنا أعتقد أن من الخطورة بمكان أن نعلم عبر حل لمشكلة غريبة عنا وليست من سياق حياتنا، فاقدين للأصالة، لكي لا نبدو حتى وإن أجدنا السلوك وكنا مبدعين بالتناول كمن يمشي دون جاذبية فاقداً الرسوخ، أو كمن يلبس بنطالاً أكبر من حجمه فيعطيه إحساساً بالعري. هذان الإحساسان يفقدان المتعلم القدرة على قياس النتائج المتحصلة أولاً بأول مع خطوات العمل، ويعطلان مفاعيل التغذية الراجعة.

أعتقد أن دعاء ووائل قد جانبا الهدف قليلاً عندما اختارا مشكلة البحر الميت، التي لا تمت للطالبات بصلة مع علمي المُسبق أن الهدف كان تعليماً وليس حلاً، ولو اختارا مشكلة ذات صلة واقعية بالطلبة، وكان المطلوب حل هذه المشكلة المعاشة، واستغلال البحث عن حل لها للتعلم، هذا النوع من المشاكل أثارها ومفاعيلها وتداعياتها وكل حلوها ومرها بائنة أمامنا، وأثار سياطها على أجساد من يراد تعليمهم، وذلك ليذوقوا حلاوة الحل ليثمر في عقولهم حلاوة ما تعلموه، فيبقى المتعلم ما عاش متذكراً كيف سقى الفولاذ، وكيف أنه استحق ليس إحدى الحسنيين بل كلاهما، إن كان لا بد من كلمة أخيرة فهي:

شكراً لمديرية تربية وتعليم جنين ممثلة بمديرتها الأستاذة إسلام الطاهر على تسهيل وجودنا هنا. شكراً لكل الزملاء الذين شاركونا هذا اليوم الحافل؛ سواء بالحضور أم النقاش والتعليق والسؤال أو المشاركة على المنصة، شكراً للأستاذين وائل ودعاء على توفير هذه المادة للنقاش، شكراً لكل الإخوة من مركز القطان.