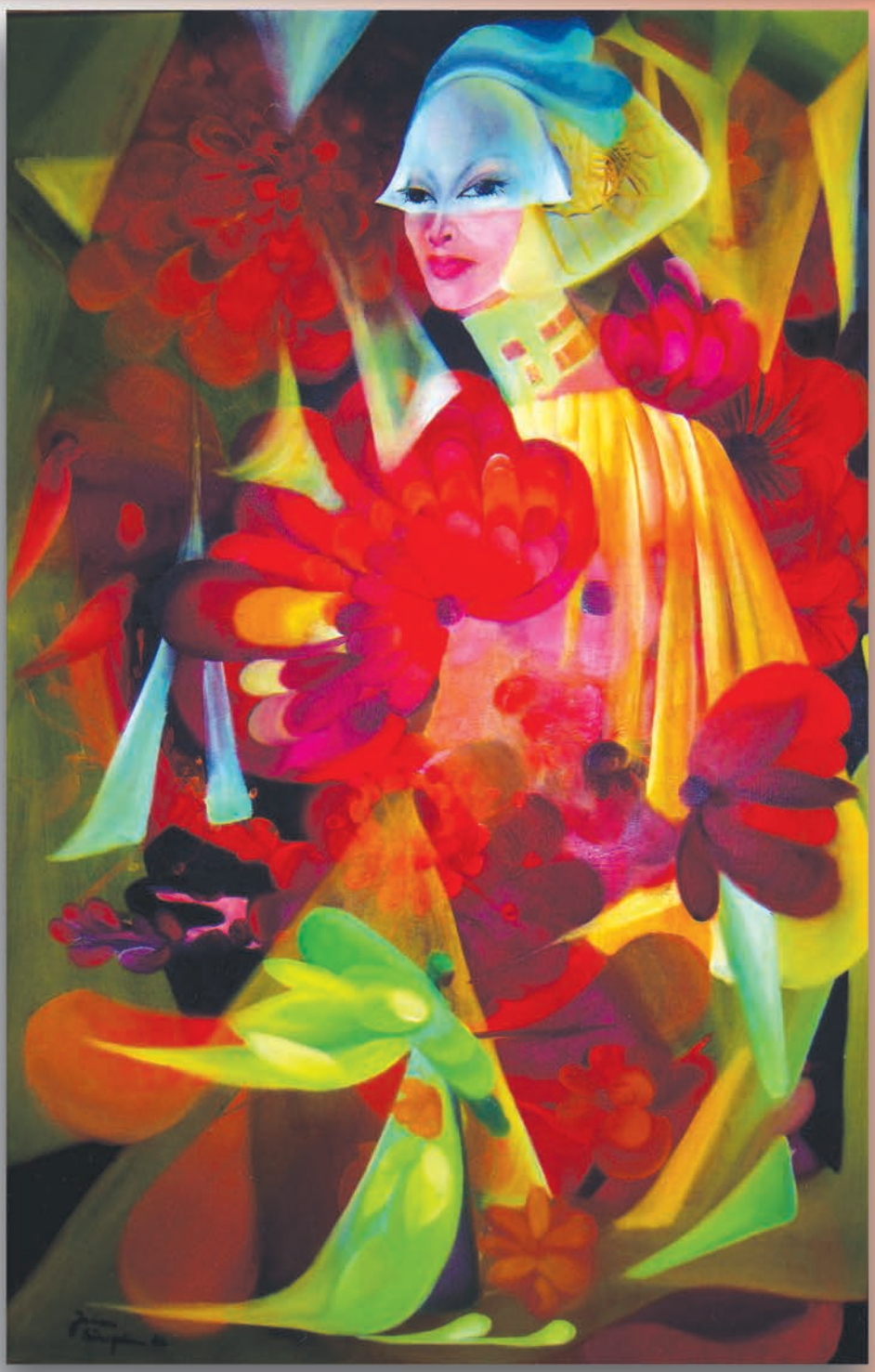
المَجلة التربَويّة

يصـــدرها
المَـركز التـربَوي للبُحوث والإنمـاء

مَجـــلة تربَويَة تُعـــنى بشـؤون المُعـــلم

العـــدد ٢٥ ـ تشرين الأول ٢٠٠٥



التربية المتخصصة بالمعوقين

الادارة التربوية والادارة المدرسية

اللعب التمثيلي ضرورة تربوية

نماذج دروس تطبيقية

الفائزون الاوائل في الامتحانات الرسمية للعام ٢٠٠٥

ثانوية إنترناشيونال لسنغ سكول

رمز النجاح والتفوق

في الإمتحانات الرسمية لشهادتي الثانوية العامة

«فرع علوم الحياة» ١٠٠٪ والشهادة المتوسطة - البريفيه ١٠٠٪ نسبة النجاح ١٠٠٪

على التوالي منذ تأسيسها

تهنئ ثانوية إنترناشيونال لسنغ سكول الطالبة رهام يوسف لزيق لتفوقها في إمتحانات الدخول في الجامعة العربية - كلية الصيدلة - وفوزها بالمرتبة الأولى

صور تذكارية مع النائب المحامي نوار محمد الساحلي والدكتور علي أبو اسبر خلال توزيع شهادات التقدير على طلاب صفي التاسع - البريفيه، والثانوية العامة "فرع علوم الحياة"، لتفوقهم في الامتحانات الرسمية.

ثانوية إنترناشيونال لسنغ سكول

رمز النجاح والتفوق

من الأوائل العشرة في لبنان

فازت بالمرتبة الأولى في مباراة التفوق العلمي عام ٢٠٠٤

انترناشيونال لسنغ سكول - الشويفات العمروسية - طريق صيدا القديمة

تلفون: ٠٥/٤٣٤٤١٩ - ٠٥/٤٣٤٤١٧ - ٠٣/٣٧٦٧٠٩ فاكس: ٠٥/٤٣٤٤١٩

الجُمهُوريّة اللبـــنانيّة ـ المـركز التـربَوي للبُحوث والإنمـاء

المَجلة التربَويّة

مَجـــلة تربَويّة تُعـــنى بشـؤون المُعـــلم

العـــدد ٣٥ ـ أيلول ٢٠٠٥

في هذا العدد

الصفحة

■ الافتتاحية

بقلم وزير التربية والتعليم العالي الدكتور خالد قبّاني ٣

■ كلمة العدد

بقلم رئيس التحرير الدكتور هشام زين الدين ٤

■ الملف التربوي

يوسف بيضون درس تكنولوجيا للصف السادس اساسي ٥

د.فاطمة درويش قواعد اللغة العربية – لا النافية للجنس ١١

Bassam CHAHINE: ٢١
Démarche scientifique et évaluation

Rawaa CHAMI: ٢٤
Pourquoi et comment travailler l'expression orale?

■ وبالتربية نبني معاً

جورج فرج أوجه الشمول في التربية الكلية (تابع) ٤/٤ ٢٥

عبد الحكيم غزّاوي الادارة التربوية والادارة المدرسية ٣٢

د. كرستين نصّار التربية المتخصصة بالمعوقين ٣٥

رندا كعدي اللعب التمثيلي ضرورة تربوية ٤٦

د. مايا حيدر بستاني متحف عصور ما قبل التاريخ في لبنان ٤٩

د. كورين يزبك

■ متفرقات تربوية

الفائزون الاوائل على صعيد لبنان وبحسب المحافظات في الامتحانات الرسمية للعام ٢٠٠٥ ٥٥

هل تعلم؟ ٥٦

اصدارات تربوية ٥٧

اخبار، اقوال، طرائف ٥٩

كمبيوتر، انترنت ٦١

ذاكرة المجلة ٦٣

تحية لروح اسطفان كمال اسطفان ٦٤

المجلة التربوية

المدير العام المسؤول
رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء
الدكتورة ليلى مليحه فيّاض

رئيس التحرير
د. هشام زين الدين

مدير المجلة
د. يوسف صادر

الهيئة التربوية
د. هشام زين الدين
د. مرسال أبي نادر
عمر بو عرم
د. نضال أبو حبيب
د. نديم الشوباصي

تدقيق لغوي
د. يونس فقيه

تدقيق مواد
الياس شمعون

مستشار إعلامي
ألبير شمعون

المقالات الواردة في المجلة التربوية تعبّر عن آراء أصحابها

اللوحة للفنانة التشكيلية اللبنانية
جوليانا ساروفيم – ١٩٣٤ – ٢٠٠٥

وُلدت جوليانا ساروفيم في يافا – فلسطين سنة ١٩٣٤، تعلّمت في مدرسة مار يوسف الظهور في يافا. هاجرت إلى لبنان سنة ١٩٤٨ وأكمَلَت دراستها حتّى البكالوريا في القسم الدّاخلي لمدرسة مار يوسف الظهور في صيدا. عملت لفترة في محترف الفنّان جان خليفة ومحترف الفنّان جورج سير.

بدأت مسيرتها الفنّية تتمظهر سنة ١٩٥٨. حيث أقامت في بيروت أول معرض لها. تنقّلت بين العواصم الأوروبيّة المختلفة في فرنسا وإيطاليا وإسبانيا حيث تابعت دراستها الفنّية، وكانت تعود دائمًا إلى بيروت. اخْتيرت من قِبَل الحكومة اللّبنانيّة لتمثّل لبنان في بينالات كثيرة منها: بينالي باريس – بينالي الاسكندريّة وبينالي ساو باولو.

فنّانة غرائبيّة، ورد ذكرها في مجلّة "بلانيت" كإحدى المبدعات في هذا المجال، وكذلك في العديد من المؤلّفات النّادرة، لتحصل بذلك على العالميّة.

أنجزت سنة ١٩٧١ لصالح دار النّشر "شوري وود ببلشر" النّيويوركيّة ٢٧ محفورة غرافيكيّة، حفرتها على النّحاس، مثّلت ٩ جوائز نوبل للآداب، ومنها جائزة "بابلو نيرودا" – و"صاموئيل بيكيت" – و"توماس مان" وآخرون...

مصوّرة، رسّامة، حفّارة غرافيكيّة، شاركت في الحركات الغرافيكيّة للفنون الموازية (فنون الإعلان المرسوم والمصوّر).

اخْتيرت أعمالها من قِبَل دار النّشر الباريسيّة "ميك ماكس" وطبعتها بالألوان وعملت على نشرها في أنحاء العالم كافّة.

تركت جوليانا ساروفيم بصمة جليّة في المسار التّصاعدي للإبداع التّشكيلي في لبنان والمنطقة العربيّة والعالم. عاصرت سلفادور دالي وبيكاسو وماتيس، ونهلت من اساليبهم الفنّية وشاركتهم بعض المعارض المشتركة.

جوليانا ساروفيم فنّانة سوريالّية بامتياز، ومساهمة فعّالة في الاتّجاه الحروفي العربي الّذي وسم حقبة أساسيّة من تاريخ الفن التّشكيلي في العالم العربي. عالجت ضمن هذه الأطر موضوع الأنوثة فضجّت أعمالها "بالأنثويّة"، فدافعت بذلك عن أحقّية المرأة في انخراطها إلى جانب الرّجل بالتّساوي في المجالات الفنّية والثّقافيّة والاجتماعيّة كافّة، فتوّجت بذلك ملكة على عرش الأنوثة، الّتي تضج بها أعمالها ورموزها المستوحاة من الوشم والزّخرفة العربيّة والطّلاسم والسّحر وعالم ألف ليلة وليلة، فـأضحت بذلك مليكة الرّوح السّاكنة دائمًا في الشرق والمتجلّية في بعدها وأعمالها وصناعتها ونقاشاتها وضحكتها الّتي امتلكت الصّالات والتّجمّعات الفنّية.

عملها هذا (على الغلاف) يضجّ بالتّأليف الخيالي المنمّق والمبني من توالفات شكليّة دقيقة وانسياب لوني يركّز على الحرارة والدّفء والحياة ومن إيقاعات الخطوط اللّيّنة وتواترها النّغمي. المرأة الغرائبيّة الّتي تمثّل الفنّانة كرمز للأنوثة المتوالدة من تماهيات الزّهر والورود، هي تعبير عن اندماج المرأة برموزها. فالمرأة تتوالد من الزّهر، ومن الحرارة ومن الإيقاع والنّغم... ومن الحياة، وهي تولد هذا العالم النباتي الأسير للفكر والرّوح والرّغبة.

الفنّانة ساروفيم في هذا العمل سوريالّية تسبح في أعماق الشّرق المنسوج من صوفيّة نسائيّة تعيد المرأة إلى أريجها الوردي ومن شاعريّة دافقة تمزج بين السّحر والوعي والنّشوة، وترسم نفسها مفتاحًا وعنوانًا للأنوثة المتماهية في إشعاعات الزّهر ■

د. عادل قديح

LA REVUE PEDAGOGIQUE
Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)
Tel.: (961 - 01) 683 203/4/5/6 - Website: www.crdp.org - e mail: majalla @ crdp.org
B.P: 55264 Sin El-Fil - Dekouaneh, Liban- La rédaction 01/687548

المجـــلة التربـــوية
يصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء
هاتف: ٦/٥/٤/٢٠٣ ٦٨٣ (٠١ – ٩٦١) ـ التحرير ـ تليفاكس ٦٨٧٥٤٨ /٠١
ص.ب: ٥٥٢٦٤ سن الفيل ـ الدكوانه، لبنان ٥١٠٣٣٩ /٠١

الافتتاحية

بقلم
وزير التربية والتعليم العالي
الدكتور خالد قبّاني

إن من نعم الله التي خص بها الانسان من دون سائر خلقه، أن جعله لا يعيش بالغريزة وحدها، وانما يكاد يولد صفحة بيضاء تكون بما تخطه عليها ايادي المربين في الاسرة والمدرسة والمجتمع، حتى يصلب عوده فيأخذ بالتعلم لذاته، مضيفاً ما بوسعه من ابتكار ينقله ذخيرة الى الجيل الذي يليه، يتربى عليها ويضيف اليها ليسلمها الى جيل جديد، وهكذا كان تعاقب الاجيال وتوالي الحضارات التي نقلت البشرية بخطى وئيدة من شظف الحياة العشائرية البدائية الى حضارة عصر العولمة والمعلوماتية.

فالتربية هي الاساس في بناء المجتمعات وتنميتها، وإذا كانت التربية الارسطوية كنموذج للتربية القديمة تهدف الى صقل مواهب الفرد وتعزيز تمايزه عن اقرانه بما يتيح له القيام بنشاطات مستحبة لذاتها، ثم تحددت مع بدايات عصر النهضة الاوروبية في تعلم الفنون السبعة (المنطق والنحو والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى)، فإن التربية الحديثة لم تعد تتوخى الفرد لذاته فحسب بل وتتوسله ايضاً في تحقيق وظيفة اجتماعية واقتصادية، مما يستلزم وضع استراتيجية للتربية تؤمن تحقيق هذه الابعاد الثلاثة للتربية متكاملة.

ان الانسان الفرد كان وما زال الركيزة الاساس التي تتمحور من حولها العملية التربوية برمتها، يحفزه في ذلك تنمية قدراته وتلبية طموحاته الفكرية والارتقاء بمستواه الاجتماعي والاقتصادي، ولذلك جاء الدستور اللبناني والمواثيق الدولية تضمن لكل انسان الحق في التربية والتعليم بهدف انماء الشخصية الانسانية والشعور بكرامتها مع احترام الاختيار الحر للمنحى الذي يتلاءم مع مؤهلات الفرد ويؤمن صقل مواهبه وممارسة حريته في البحث العلمي والنشاط الخلاق[1].

بيد ان اهمية البعد الاجتماعي للتربية تجاه المجتمع توازي اهمية بعدها الفردي في ما خص الفرد، لان المجتمع في حاجة الى تربية هادفة تؤدي الى بناء شخصية متماسكة للمجتمع وشد اواصر الوحدة الاجتماعية وتنمية قدراته الخلاقة في شتى ميادين الحضارة. فالوحدة الوطنية يبدأ بناؤها بتربية النشء على وحدة المواطنية، وكما تهدف التربية الى تنمية مواهب الفرد وتلبية تطلعاته ونوازعه، يجب ان تعمل التربية على توثيق عرى الروابط والنوازع والاهداف المشتركة التي تجمع بين ابناء الوطن الواحد، وبقدر ما تؤمن التربية للفرد الارتقاء بمستواه الاجتماعي والاقتصادي، فان اعتماد استراتيجية تربوية صالحة وبنّاءة يؤمن للمجتمع مستوى لائق بين سائر المجتمعات يوازي اسهامه في تقدم الحضارة البشرية.

أما البعد الاقتصادي للتربية فيأتي في المحصلة نتيجة حسن الاختيار واعتماد التخطيط العلمي لتوظيف البعدين الفردي والاجتماعي في سبيل تحقيق الجدوى الاقتصادية الافضل للتربية والتعليم، سواء بتوزيع الاختصاصات والمستويات في الفروع الاكاديمية والتقنية، أم بالتعليم المستمرّ الذي اضحى سمة اساسية وضرورة حتمية لاكتساب المعرفة العلمية ومواكبة القفزات المتسارعة في التقدم العلمي، بحيث لم يعد لاي شهادة اختصاص اي قيمة علمية ما لم يستمر حاملها في متابعة التطور الدائم في حقل اختصاصه.

إن المركز التربوي للبحوث والإنماء الذي انشئ منذ مطلع سبعينيات القرن العشرين ليكون العقل المخطط للتربية والتعليم في لبنان اثبت جدارته في سنواته الاولى التي سبقت الاحداث الاليمة والتي عطلت مرافق الحياة العامة والخاصة طيلة عقد ونصف من الزمن، وها هو المركز اليوم بعد ان استعاد عافيته وقام باعداد المناهج التربوية الجديدة ومشروع الكتاب المدرسي، يعمل بالتعاون مع سائر اجهزة الوزارة على اعداد الاستراتيجية التربوية في إطار مشروع الانماء التربوي الممول بقرض من البنك الدولي للانشاء والتعمير، وكلنا امل في ان تكون هذه الاستراتيجية مرشداً في رسم هيكلية جديدة للوزارة ووضع خطة طويلة الامد للعمل التربوي وتلبية لطموحات هذه الاستراتيجية ■

١– م ١٣ و ١٤ و ١٥ من المعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية الذي اقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ١٩٦٦ وانضم اليه لبنان بموجب القانون المنفذ بالمرسوم ٣٨٥٥ تاريخ ١٩٧٢/٩/١.

بقلم رئيس التحرير
الدكتور هشام زين الدين

إعادة الروح إلى المناهج

ما من شك في أن المناهج التعليمية الجديدة التي صدرت عام ١٩٩٧ قد أحدثت تغييراً وتطوراً حقيقيين في المسار التاريخي لتطور التعليم في لبنان، وبالرغم من الملاحظات والهفوات والأخطاء التي نعترف جميعاً بوجودها، والتي يمكن أن تؤدي في بعض الأحيان إلى إشكاليات، قد نختلف فيما بيننا على تقديرها وتقييمها وعلى طرق حلّها، لكن، لا يمكن لأحد مهما كانت دوافعه، التقليل من أهمّية هذا الحدث التربوي الضخم الذي أدخل التعليم والتربية في لبنان في خضم التجربة التربوية العالمية الحديثة.

والتزاماً بأهمّية النقد الذاتي والموضوعي في العمل التربوي، لا بدّ لنا من الاعتراف بمكامن الخلل في تطبيق هذه المناهج، وخصوصاً بما يتعلق في عدم تطبيق المواد الاجرائية (الفنون التشكيلية ـ المسرح ـ الموسيقى ـ الرياضة ـ التكنولوجيا ـ الكمبيوتر ـ اللغة الأجنبية الثانية ... إلخ). فهذه المواد هي بمثابة الروح التي سُلخت عن جسد المناهج الجديدة، ما أفقدها جزءاً كبيراً من بريقها وحداثتها. فالمواد الاجرائية ليست ثوباً جميلاً نُلبسه للتربية شكلاً، ولا هي عنصر ترفيه ورفاهية نتباهى بها، بل هي نبض الحياة التربوية، وهي العنصر التربوي المكمّل وبامتياز للعملية التعليمية (الجافة غالباً)، وهي الطريقة المثلى لتحويل التعليم من واجب مفروض إلى متعة مرغوبة.

أفلا تستحق هذه المواد جزءاً من الاهتمام إن لم نقل كله، وتالياً ألا يجب العمل وبسرعة على إعادتها إلى مكانها الطبيعي في داخل المدرسة وضمن المناهج؟

وما يثير الدهشة والاستغراب هو أن جميع العاملين في المجال التربوي من المسؤولين والمخططين التربويين والمعلمين ومجالس الأهل والتلاميذ، مقتنعون ومتحمسون وبشدّة للمواد الاجرائية، وجميعنا بدون استثناء ندرك أهمّية هذه المواد، لا بل نسعى كل في دائرته الصغرى (المدرسة الخاصة ـ النادي ـ الجمعيات الأهلية ـ اساتذة الدروس الخصوصية ... إلخ) إلى الافادة منها في تربية أولادنا ونضّحي لأجلها المال والوقت، وفي المقابل، لا نبادر، كلّ من موقعه، إلى تعميم التجربة والفائدة على جميع المدارس، مع العلم بأننا قادرون، قادرون.

إعادة المواد الاجرائية إلى المناهج حاجة تربوية مهمّشة آن لها الظهور إلى العلن كمشكلة بحاجة إلى معالجة سريعة، لكي تأخذ موقعها بين الأولويات التربوية ■

درس في مادة "التكنولوجيا" للصف السادس الأساسي

يوسف بيضون
رئيس دائرة التجهيزات
والابنية المدرسية
المركز التربوي للبحوث والإنماء

- الاداة : تكنولوجيا
- السنة المنهجية : السادس أساسي
- المحور : ميكانيك
- الموضوع : نقل الحركة بالسلاسل
- المدة : ثلاث حصص

- الأهداف *(Objectifs)*:

+ **اكتساب مهارات عملية**

– رسم – قص – قطع – نشر – ثقب – لصق – جمع .

+ **اكتساب مهارات تقنية عن نقل الحركة**

– صنع آلة نقل الحركة بالسلاسل والسيور (قشاط).

– تقدير اهمية الخدمة التي تؤديها آلات نقل الحركة بالسلاسل والسيور في مختلف الميادين الصناعية .

الكفايـات:

أولاً: المعرفة: (Savoir)

– إمتلاك معارف عن الحركة وكيفية نقلها.

– تـقـديـر دور الأدوات المسـتـخـدمـة في تـنـفـيـذ هـذا المشروع .

– المفارقة بين طريقتين في نقل الحركة: بين محوري ادارة متقاربين او متباعدين .

ثانياً: معرفة حسن التصرف (Savoir faire)

أ– الاجرائي (Procedural):

– إتباع التصميم الموضوع بدقة لتنفيذ المشروع .

– ربط المكتسبات السابقة بالحالة الحاضرة ، نقل الحركة بالمسننات ونقلها بالسلاسل والسيور.

– ترجمة التصميم المرسوم عملياً بصدق وامانة.

ب– التـنـفـيـذي (Gestuel): تـنـفـيـذ المشـروع وفـقـاً للخطوات والمراحل الموضوعة والمرسومة.

– اختيار المواد اللازمة لهذا المشروع.

– إستعمال الأدوات المخصصة لكل عمل.

– إستعمال الأدوات بشكل سليم.

– إعادة ترتيب الادوات المستعملة في أماكنها.

ثالثاً: مواقف وجدانية (Savoir être)

– احترام قواعد السلامة ، سلامة الاشخاص وسلامة الادوات.

– تحاشي الهدر في المواد والوقت.

– تقدير أهمية هذا النظام في نقل الحركة والاجسام.

– انهاء المشروع بشكل جمالي ومحبب.

رابعاً: معايير التقييم (Critères)

– ملاءمة الأدوات المستعملة للتعامل مع المواد المختارة.

– تطابق المشروع المنفذ مع الرسوم والتصاميم.

– إمكانية أداء الآلة لوظيفتها.

– تناسق او تجدد في مقاربة المشروع (البناء).

– تقدير منافع وخدمات هذه الآلة في مجالات عدة.

– احترام اجراءات السلامة والصحة العامة ان بالنسبة الى الاشخاص، للادوات وللمواد او لمكان العمل: سلامة، نظافة، ترتيب، عدم هدر مواد ووقت الخ.

خامساً: مؤشرات التقييم (Indicateurs)

– مخطط تنفيذي ملائم ١٠

– اختيار صحيح لمواد وادوات التنفيذ ١٠

– إستعمال الادوات بطريقة صحيحة وسليمة ١٠

– مطابقة المشروع المنفذ للتصاميم الموضوعة ١٠

– دقة العمل ١٠

– تأدية الآلة المبنية لعملها ٢٠

– ابتكار وتجديد ٢٠

– احترام الوقت والمواد والسلامة العامة ١٠

المجموع : ١٠٠

أ- نص المشروع

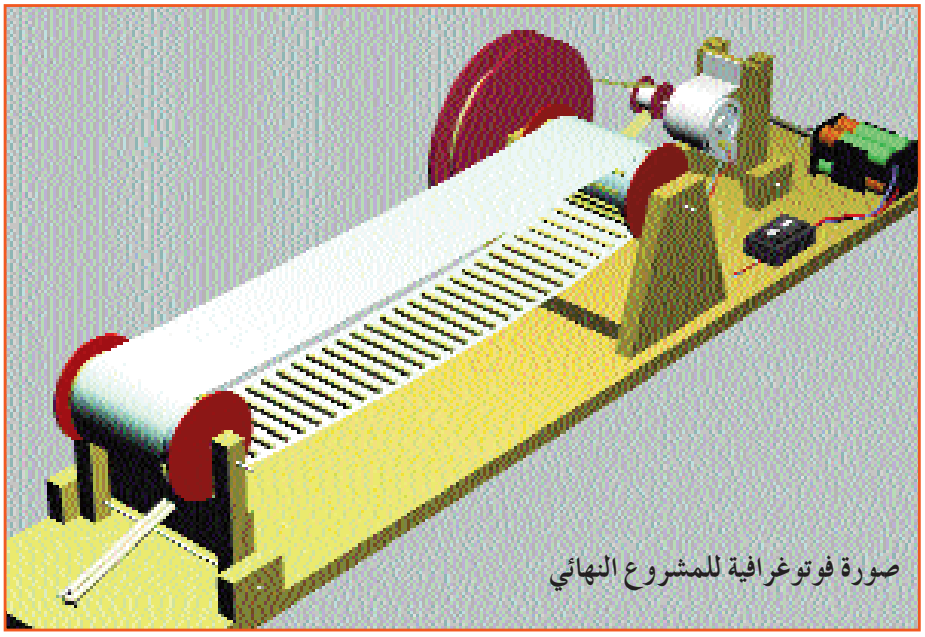
عرجت يوماً مع أبيك على أحد المخابز الآلية لشراء ربطة من الخبز وبعض المواد الغذائية، فأعجبت بتلك الآلة التي تحمل الأرغفة على سير ناقل كهربائي تديره السلاسل والعجلات المسننة من الفرن الى مكان التغليف من دون الحاجة الى تدخل اليد البشرية.

تكرر هذا المشهد عندما اقتربت مع أبيك من صندوق الدفع فوضعت ما اشتريتما على سير ناقل كهربائي لجرده امام امينة الصندوق وتسجيل ثمنه .فتلبية لرغبة في داخلك وجدت نفسي مضطراً لمساعدتك بعرض تصميم مبسط لهذه الآلة يمكنك بناؤه بالوسائل المتاحة فاسحاً المجال لقدرتك على التعديل والتغيير والابتكار واحترام امكانياتك في مجال تحسين عمل الآلة إرضاءً لمخيلتك الواسعة.

إتماماً لذلك عليك أن:

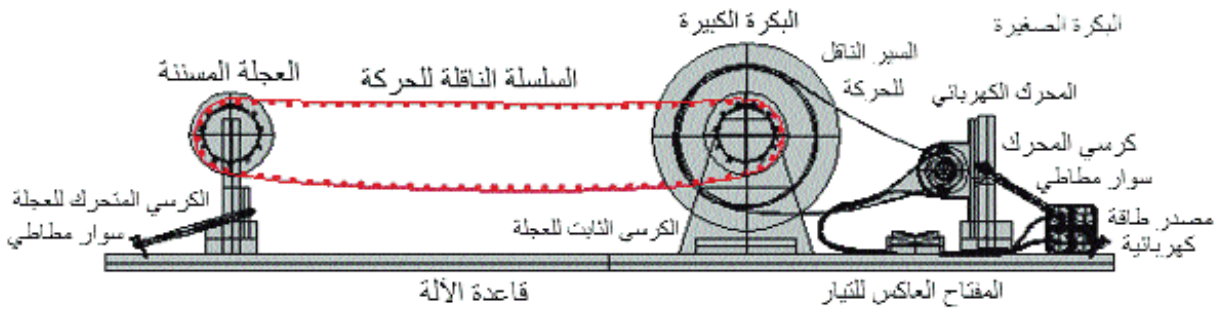
١. تتبع خطوات التنفيذ بدقة.
٢. تنفذ كل عملية بما تملك من مهارة واتقان.
٣. تحترم المبادىء العلمية لعمل هذه الآلة .
٤. تبين حسن أداء هذه الآلة .
٥. تهتم بالمظهر الجميل للمشروع المنفذ .
٦. تتوخى الحذر والسلامة في استعمال الأدوات والمواد .
٧. تحافظ على إعادة ترتيب مكان العمل (المشغل).
٨. تجيب على الاسئلة المطروحة في نهاية المشروع .

ب- تصميم المشروع



صورة فوتوغرافية للمشروع النهائي

رسم بياني مشروح للمشروع



ج– المواد والأدوات اللازمة

- لوح خشبي (٦٠٠ ملم × ١٢٠ ملم × ١٠ ملم)
- ٤ قضبان خشبية (٨٠ ملم × ١٠ ملم × ١٠ ملم)
- قطعة خشبية (٧٠ ملم × ٦٠ ملم × ١٠ ملم)
- ٤ قطع خشبية (٣٠ ملم × ٣٠ ملم × ١٠ ملم)
- قطعتان من خشب المعاكس (٨٠ × ٨٠ × ٤ ملم)
- قطعتان من خشب المعاكس (٧٠ × ٣٠ × ٤ ملم)
- ٤ أشياش خشبية
- ورقتان ميللمتريتان قياس (أ–٤) A4
- شريط لاصق شفاف
- لاصق بلاستيكي حراري
- لاصق غرائي
- سوارمطاط عدد ٤
- علبتان من عيدان الثقاب
- لوح من الكرتون سماكة (٧٥,٠ ملم) قياس (٧٥٠ × ٥٠,٠)
- سلك كهربائي رفيع ومرن طول (١٠٠٠ ملم)
- مفتاح كهربائي معاكس للتيار (حجم صغير)
- محرك كهربائي تيار مستمر (٣ فولط– ٩ فولط)
- حامل لبطارتين او اربع من قياس (أ أ) (AA)

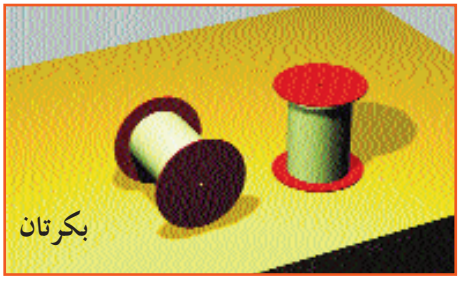
مجموعة أدوات لمشغل الورق والخشب: مقص ، بيكار قاطع، مسطرة معدنية ، مقدح ، سراقة خشب ، مبرد خشب ، ورق برداخ.

د– مراحـــل التنفيذ

١– بناء بكرتي السلسلة

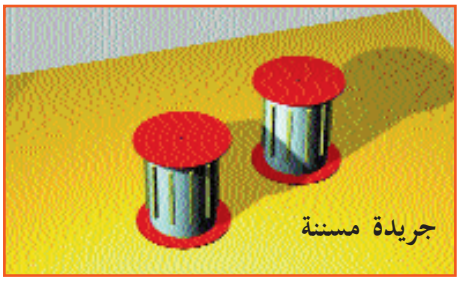
- حضر انبوبتين من الكرتون قطر ٣٤ ملم وطول ٥٠ ملم .
- قص أربع اسطوانات من الكرتون قطر ٥٠ ملم وارسم داخل كل منها انطلاقاً من مركزها دائرة قطرها ٣٤ ملم .
- الصق اسطوانه على كل طرف من الانبوبتين).

انبوبتان مع اربع اسطوانات


بكرتان

- قص شريطين من الورق الميللمتري طول كل منهما ١٢٠ ملم وعرض ٤٠ ملم .
- الصق على كل منهما عيدان الثقاب بشكل متعارض بعد قطع رؤوسها وبخطوة ثابتة تساوي ١٠ ملم . ثم الصق كل شريط على بكرة.

سلسلة

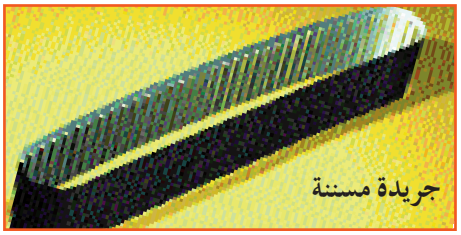

جريدة مسننة

ملاحظة: الخطوة هي المسافة الثابتة بين عجلتين مسننتين او عجلة وجريدة مسننتين التي تفصل بين بداية السن وبداية السن التي تليها.

- يجب ان تتم هذه المرحلة بدقة واتقان . لذلك أختير الورق الميللمتري .
- لتعمل المسننات المعشقة بشكل جيد وسلس يجب ان يكون لها الخطوة ذاتها.

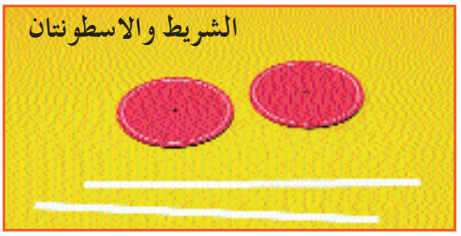
٢- تحضير السلـة

- قصّ ثلاثة أشرطة من الورق الميللمتري والصقها بعضها ببعض لتكون شريطاً واحداً (٧٠٠ ملم × ٤٠ ملم) ادعم اذا شئت حافته بشريط لاصق لإخفاء المتانة.
- إلصق عيدان الثقاب على الشريط وبشكل مستعرض وبخطوة تساوي (١٠ ملم) لتكوّن الجريدة المسننة)
- أوصل الشريط من طرفيه موجها الاسنان الى الداخل ومحولاً الجريدة المسننة الى سلسلة لها ذات الخطوة.



٣- تحضير بكرتي نقل الحركة

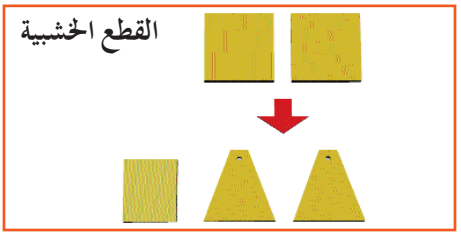
- لتحضير البكرة الكبرى قص اسطوانتين من الكرتون بقطر (ملم ١١٠) مع رسم دائرة في داخلها بقطر (١٠٠ ملم).
- قصّ شريطاً من الكرتون ، طول (٧٠٠ ملم) عرض (١٠ ملم).
- بعد ثقب مركز المحور في الاسطوانتين ، شكّل حلقة من الشريط والصق على طرفيها الاسطوانتين .

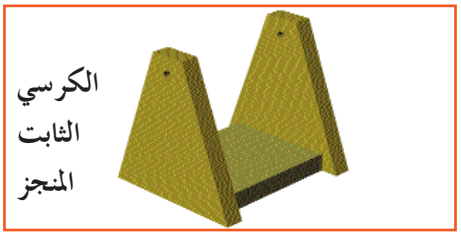


اصنع بالطريقة ذاتها البكرة الصغرى والتي قطرها (١٠ ملم) ثم ثبتها على محور المحرك الكهربائي.

٤- الكرسي الثابت للعجلة المسننة

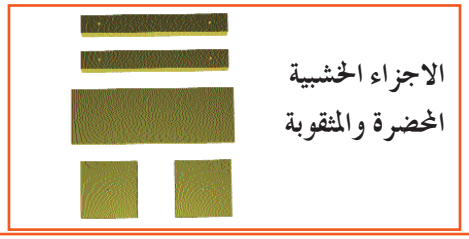
- جهز لوحين من خشب المعاكس على شكل شبه منحرف قاعدة كبرى (٨٠ ملم) قاعدة صغرى (٢٠ ملم) ارتفاع (٨٠ ملم).واثقبها عند القمة .
- انشر قطعة خشبية بقياس (٧٠ ملم × ٦٠ ملم × ١٠ ملم).
- إبن مؤقتا الكرسي على الشكل المبين أدناه .

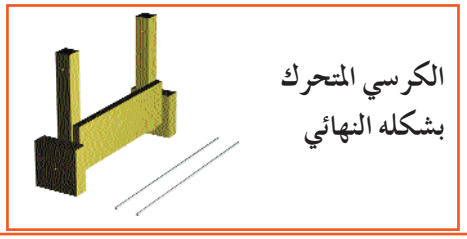




٥- الكرسي المتحرك للعجلة المسننة

- حضّر قطعتين خشبيتين اخريين بقياس (٣٠ ملم× ٣٠ ملم ×١٠) في وسطها.
- حضّر قطعتين خشبيتين اخريين بقياس (٨٠ ملم×١٠ ×١٠ملم) واثقبهما على بعد (١٠ملم) من كل طرف لادخال المحاور الحرة الدوران .
- ثبّت على قطعة من خشب المعاكس (٨٠ملم ، ٢٠ملم ، ٤ ملم) القضبين السابقين بشكل متواز كما هو مبين في الرسم .



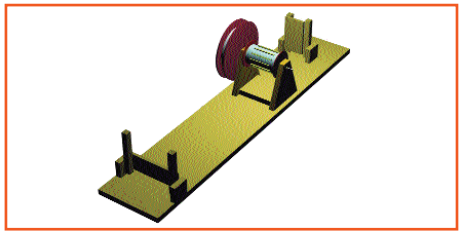


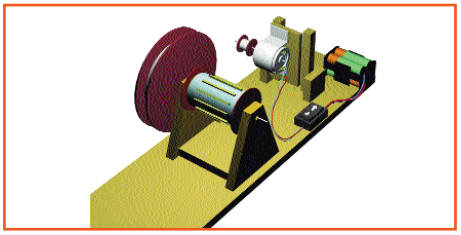
٦- كرسي المحرك الكهربائي

- كرّر ما ورد في الفكرتين الأوليين من الفقرة السابقة (المرحلة : ٥).
- ثبتهما على قطعة من خشب المعاكس قياس ٧٠ ملم ، ٣٠ملم ، ٤ ملم) كما هو مبين في الرسم أدناه.

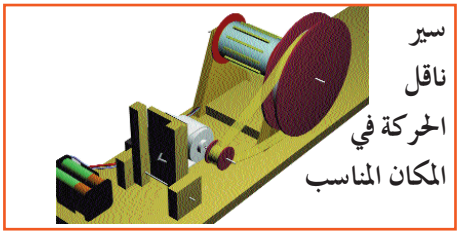
٧- بناء الالـة

- جهّز قاعدة خشبية بقياس (٦٠٠ ملم، ١٢٠ ملم ١٠ ملم).
- ركّز على القاعدة الاجزاء بالتسلسل كما يلي:
  - + الكرسي الثابت مع عجلته ومحورها مع المسلسل
  - + البكرة الكبرى
  - + الكرسي المتحرك مع عجلته والمحور
  - + كرسي المحرك الكهربائي والمحرك
- أوصل المحرك الكهربائي بالمفتاح العاكس للتيار
- أوصل هذا الاخير بمصدر الطاقة الكهربائية وتأكد من عمله

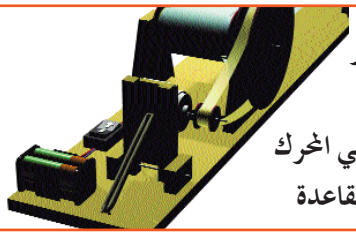


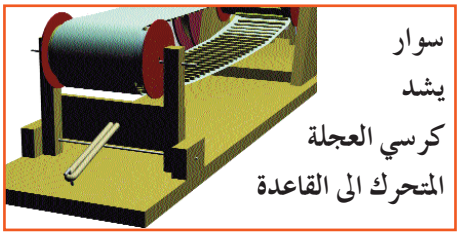


- حضر بواسطة شريط لاصق شفاف ، السير الناقل للحركة ما بين بكرة المحرك الكهربائي والبكرة الكبرى. على الشكل التالي:
  - + اقطع شريطا لاصقاً بالطول المناسب
  - + إنهه على ذاته باتجاه محوره الطولي
  - + صله من طرفيه لتكوين حلقة السير



– خذ كلّ من كرسي المحرك الكهربائي وكرسي العجلة المسننة المتحرك الى القاعدة بواسطة سوار مطاط ، لتبقى المسيور مشدودة بشكل كاف ومن دون زيادة .





٨– تجربة اولية

– حاول اولاً ان تدير البكرة الكبرى بيدك لتتأكد من ان كل شيء يسير بشكل طبيعي والسلسلة تتقدم بشكل سلس بالاتجاهين.

– شغل الالة كهربائياً بضغطك على المفتاح الكهربائي.

– اكمل التجربة لتعكس الاتجاه.

ما هذا ؟؟؟ الآلة تعمل بنجاح !.

هـ– أسئلة

– كيف تحكم على مشروعك بعد انتهائك من العمل فيه ؟

– هل عملت هذه الالة كما كنت تتوقع؟

– كيف كانت سرعة الالة؟ سريعة، بطيئة، مناسبة، ...

بالنسبة لمشاهدتك الميدانية:

– ماذا يمكنك ان تعمل لتسرع او تبطيء من سرعة هذه الآلة ؟

– هل اضفت على التصميم المرسوم شيئاً من ذاتك ؟

وما هو ؟

و– زد معلوماتك

– يعود تاريخ اقدم سلسلة لنقل الحركة الى ٣٠٠٠ سنة تقريباً فكانت مؤلفة من حبلين متصلين بعوارض خشبية تشبه السلم.

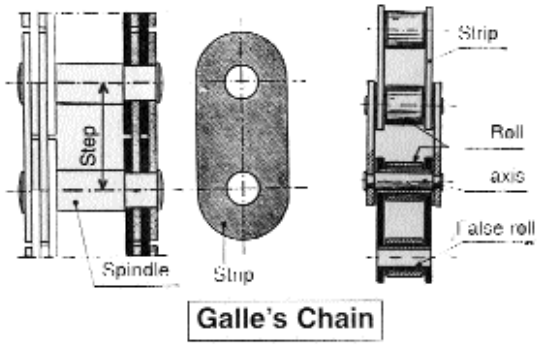
– اما في العصور الوسطى فقد صنعت هذه السلاسل من المعادن حتى وصل تطورها في القرن التاسع عشر لاستخدامها في القارب البريطاني المشهور العائد الى "برونل" لنقل الحركة الى الرفاص (مروحة)

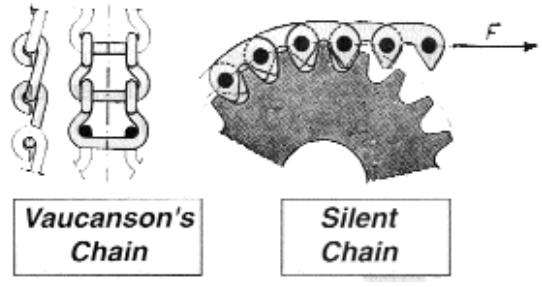
– هنالك ثلاثة انواع من سلاسل نقل الحركة :

١– سلاسل "غال" المكونة من شفرات فولاذية متعددة بحسب قوة الشد متصلة عند اطرافها.

٢– سلاسل "فوكانسون" المؤلفة من شناكل ودوائر من الحديد غير ملحمة معتمدة حيث لا تلزم قوة شد عاليه.

٣– السلاسل الصامتة وهي مؤلفة من عدة شفرات متقاطعة على شكل اسنان متصلة بمسامير مفصلية حيث ان شفرات السلسلة تتعانق مع اسنان العجلة من دون صورة تبين انواع هذه السلاسل ■





قواعدُ اللّغةِ العربيّةِ - لا النّافيةُ لِلْجِنْسِ

د. فاطمة درويش
استاذة جامعية

■ السّنة الثّانية الثّانوية : فرعُ الإنسانيّات

■ المحورُ: في النّقْدِ الأدَبيّ: مَسْألَةُ اللفظِ والمعنى (نصٌّ مُعَدَّلٌ)

■ الكفايةُ: يتمكّنُ المتعلّمُ من توظيف "لا النّافية للجِنسِ" في تواصله الشّفهيّ والكتابيّ[1].

■ المدّة: حصتان.

■ الأهداف التعلّميّة:

– التّذكيرُ بالنّفي وأدواته ودلالاتِها.

– تعرّف "لا النّافية للجِنْس": معناها– خصائصها– أحكامها– نعوتها...

– توظيفُ "لا النّافية للجِنْس" في التّواصل من خلال نصّ/ نصوص.

■ الطرائق النّاشطة:

+ عصف ذهنيّ (أسئلة تذكير بالنّفيْ عامّة/ أدواته ودلالاتها).
+ استقراء (نصّ معدَّل مستلٍّ من "اللّفظ والمعني").
+ استنتاج (خصائص "لا النّافية للجِنْس" وأحكامها ونعوتها).
+ إنتاج (توظيف ما اكتسبه المتعلّم في نشاط مُعيَّن).

■ الوسائل المساعدة:

+ النّصّ المختار.
+ مشجّر (١) يبيّن أدوات النّفي؛ مشجّر (٢) يبيّن إسم لا.
+ مشجّر (٣) يبيّن عمل لا؛ مشجّر (٤) يبيّن نعت اسم لا
+ جهاز عاكس + شفافيّات.

■ النشاطات:

١– إجراء حوار يتعلّق بالنّفي: أدواته ووظيفتها.
٢– عرض النّصّ المختار أو توزيعه مطبوعاً (استقراؤه وصولاً للاستنتاج ثمّ الإنتاج).
٣ تشكيل مجموعات تعاونية (إنتاج تركيبيّ توظيفيّ).

خطوات الدّرس

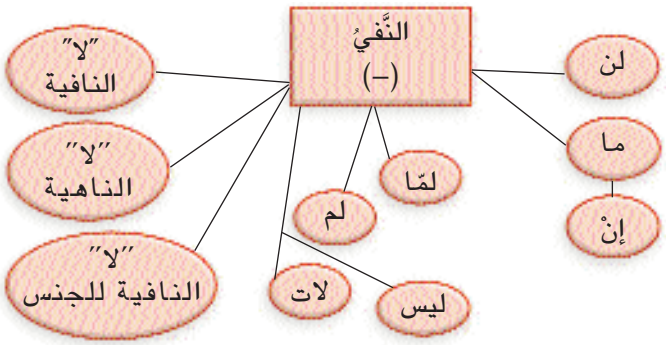
أولاً:

– التّمهيد بطرح أسئلة تتعلّق بدور النّفي في التواصل.

– أسئلة تذكّر بأدوات النّفي ووظيفتها في تغيير معنى السياق ومبناه.

ولتسهيل العمل يُعرض المشجّر التّالي (شفّافيّة)

مشجَّر أدوات النَّفي



دلالات أدوات النفي ووظائفها:

- **لا النافية**: تدخل على الفعل المضارع/ تغيّر المعنى من الإثبات[٢] إلى النّفي/ لا تعمل في المبنى. مثال: لا يَذْهبُ الحقُّ (–)
- **لا الناهية**: تدخل على الفعل المضارع/ تغيّر المعنى من الإثبات إلى النفي/ تعمل الجزم/ تحوّل زمن الفعل إلى المستقبل أو الاستمرار. مثل: لا تَجْعَلِ الصداقة طريقاً للمآرب (–)
- **لا النافية للجنس**: تدخل على الجملة الاسميّة/ إشكاليّة الدرس. مثل: لا طاعةَ لِمَنْ هُوَ خائِنٌ (–)
- **لَمْ**: تدخل على الفعل المضارع/ تغيّر المعنى من الإثبات إلى النّفي/ تعمل الجزم وتحوّل زمن الفعل إلى الماضي، مثل: لَمْ يدلِ النّاخِبُ بصوتِهِ (–)
- **لَمّا**: (غير الظّرفية) تدخل على الفعل المضارع/ تغيّر المعنى من الإثبات إلى النفي/ تعمل الجزم/ تحوّل زَمَنَ الفعل إلى الماضي. مثل: عادَ المهاجرُ ولمّا يَعُدْ إليه الاستقرار (–) = لم + بعد.
- **لَيْسَ**: تدخل على الجملة الاسميّة/ ناسخةٌ تنصب الخبر وتغيّر المعنى من الإثبات إلى النفي. مثل: ليْسَ النّحوُ صعباً (–).
- **لات**: تدخل على الجملة الاسميّة/ ناسخةٌ/ اسمها محذوف تغيّر المعنى من الإثبات إلى النّفي. مثل: لاتَ وَقْتَ لَهْوٍ (–) بمعنى (ما الوقْتُ وَقْتَ لَهْوٍ).
- **لن** تدخل على الفعل المضارع/ تغيّر المعنى من الإثبات إلى النفي/ تعمل النصبَ وتحوّل الزّمن إلى المستقبل. مثل: لَنْ تستطيعَ التّواصلَ وأنْتَ غاضبٌ (–).
- **ما النافية**:

١– تدخل على الماضي والمضارع/ تشبه "لا" النافية تغيّر المعنى من الإثبات إلى النفي/ لا تعمل. مثل: ما رَضِيَ الطِّفلُ (–)

٢– وتدخل على الجملة الاسميّة ناسخةً (ترفع المبتدأ اسماً لها وتنصب الخبر)، أو غير عاملة/ تغيّر المعنى من الإثبات إلى النفي. مثل: ما هذا قولٌ/ قولاً فصيحاً (–).

- **إن**: أختُ "ما"/ تدخل على الجملة الاسميّة/ تغيّر المعنى من الإثبات إلى النفيّ/ وتجدها مع أداة الحَصْرِ إلاّ. لا تَعْملُ ناسخةً[٣]. مثل: إنْ أنْتَ إلاّ صديقٌ.

ثانياً:

توزيع النّصّ المستوحى من محور النقد الأدبيّ تحت عنوان "اللفظ والمعنى" على المتعلّمين لقراءته أو عرضه بواسطة الجهاز العاكس.

النصّ:

لا شكَّ في أنَّ النُّقادَ، قبل ابن رشيق، قَدْ بحثوا في قضيّةِ اللفظ والمعنى، حتّى إنَّهم جَعَلوها جِسْمينِ مُنْفصلين لا رابطَ بينهما ولا اتّحادَ بيّناً.

أمّا ابنُ رشيقٍ فلم يقنعه هذا الفصْلُ، ولَمْ يَقَعْ في نفسِهِ موقعاً حسناً. فإنَّهُ يرى أنَّ اللفظَ جسمٌ وروحه المعنى، فكما لا فَصْلَ بين الجسمِ والروحِ إلاّ بالموتِ، كذلك لا حياةَ إذا فُصِلَ بَيْنَ اللفظ والمعنى... فلقد رآهما متلازمين يلبس أحدهما الآخر كما يلبس الثّوبُ الجَسَدَ، وهما كالشيءِ الواحِدِ كما لا فارقَ بَيْنَ الصّورةِ والمضمون.

وأمّا عبد القاهرِ الجرجانيّ فإنَّه القائلُ أنْ لا نظمَ إلاّ بتعليق الكَلِمِ بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب بعض.

ولَوْ نظرنا إلى ما يقوله الجماليّون، فلا بُدَّ أن نقع على فكرةِ العلاقاتِ التنظيميةِ والجماليّة في ثنائيّةَ اللفظ والمعنى، ولا سيَّما في النصّ الأدبيّ شعراً كان أم نَثْراً، فلا فائدةَ من الفصل بينهما. ولقد كان الكلاسيكيّونَ يصبّون عنايتهم في الصورة/ الشّكْلِ بيدَ أنَّهم عدّوا صياغة العبارةِ هي الأهمَّ، فلا اكتمالَ للمضمونِ إلاّ في اكتمالِ الصورة، ولا جمالَ ظاهرٌ إلاّ في صياغةٍ جميلة.

ويرى الرّومانسيون أن لا فائدةَ مرجوَّةٌ من زخرفةِ الألفاظ واختيار أشكالها ما لم يكن لمعانيها دورٌ كبير في الأداء...

ثالثاً:

استقراء النصّ لاستخراج لا النافية للجنس ومُتَعلّقاتها منه:

- لا شَكَّ في أنَّ النُّقادَ قد بحثوا...
- لا رابطَ بينهما ولا تحادَ بيناً
- لا فصلَ بين الجسمِ والرُّوحِ
- لا حياةَ إذا فُصِلَ بَيْنَ اللفظ والمعنى
- لا فارقَ بين الصَورةِ والمضمونِ
- لا نظمَ إلاّ بتعليقِ الكَلِمِ...
- لابدَّ أن تقع على فكرة العلاقات
- ولا سيَّما في النصّ الأدبيّ
- لا فائدةَ من الفصل بينهما.
- فلا اكتمالَ للمضمون... ولا جمالَ ظاهرٌ
- لا فائدةَ مَرْجُوَّةٌ من زخرفة الألفاظ.

طَرْحُ إشكاليّة الدّرس بأسئلة عصف ذهنيّ، واسترجاع

مكتسبات ترتبط بالإشكالية:

أ – أتشبهُ "لا" في الجمل المستخرجة من النص "لا" الناهية؟ الجازمة؟ أتشبهُ "لا النافية" التي لا عمل لها. لماذا؟ فيم تختلف عنهما؟

– إنَّ "لا" في الجُملِ المستخرجة من النصّ قد دخلت على اسم/ على جملة تبدأ باسم.

– ما كانت وظيفتها؟

+ الوظيفة المعنوية هي نفي وجود (الشكّ – الرابط – الفصل...).

+ الوظيفة التركيبية هي تغيير/ نسخ الرفع عن الاسم/ المبتدأ.

ب– ما هو عَمَلُ "لا النافية للجنس" إذاً؟

– تعمل عملَ إنَّ فتنصبُ الاسم وترفع الخبر.

لِنَأخذْ جملة "لا فائِدةَ مرجوةٌ من زخرفةِ الألفاظِ"

– ماذا نلاحظ؟ لو جرّدنا الجملة من "لا"؟

– المبتدأ نكرة والخبرة نكرة أيضاً (وعهدنا بالمبتدأ أن يكون معرفة أو نكرة معيّنة).

– هل من احتمال وجود فائدةٍ مع نفي "لا"؟

– إنّ "لا" تنفي جنس الفائدة نفياً قاطعاً. لا على سبيل احتمال وجود فائدة ما[٤].

– أين الخبر في الجمل الأخرى؟

– محذوف ومقدّر بـ"موجودٌ"

– لو قلنا لا فائدةٌ مرجوةً (برفع الاسم ونصف الخبر) أتكون عاملةً عمل إنّ؟

– تكون عاملة عمل "ليس".

– وإذا قلنا لا فائدة مرجوّةٌ ولا حياةٌ. ماذا تلاحظ؟

– نلاحظ أنّها مهملة حين تكرَّرت.

– ألاحظتَ فصلاً بينها وبين اسمها؟

– في كلّ الجمل التي استخرجت من النص لاحظنا ارتباطاً بين "لا النافية للجنس" واسمها. هما إذاً مركّبان تركيباً أحَدَ عشرَ.

جـ– لنستعرض الجملة: لا حاتِمَ في قريتي.

لا عنترةَ في المدينة.

– ماذا نرى؟

– نرى أنّ المقصود بحاتم (كريم) وعنترة (شجاع) فهذا علمان للجنس تحوّلا إلى صفة، نحو قولك: لا كاظِمَ في سَهْرةِ العيدِ التأويل: لا مغتّيَ مثل كاظم.

– ولو قلنا: قالَ شِعْراً بلا فارقٍ بَيْنَ الصُّورةِ والإيقاعِ.

– ماذا نلاحظ؟

– إنّ دخول حرف الجرّ "ب" أهمل عملَ لا.

د– جملة: لا شكَّ في أنَّكَ كريمٌ

– ماذا نلاحظ؟ هل عمل اسم "لا"؟

– لم يعمل في غيره.

– ماذا يسمّى الاسم إذا لم يكن عاملاً في غيره؟

– يسمّى مفرداً، وحكمه أنّه يبنى على ما ينصب به وتركيبه مع "لا" وفي جملة كتركيب أَحَدَ عَشَرَ..

– وفي جملة:

– لا اكتمالَ مفوّهٍ، أديبٍ في فصلِهِ بينَ اللفظ والمعنى.

نلاحظ أنّ اسم لا مضافٌ (أي ما هو بمفرد)

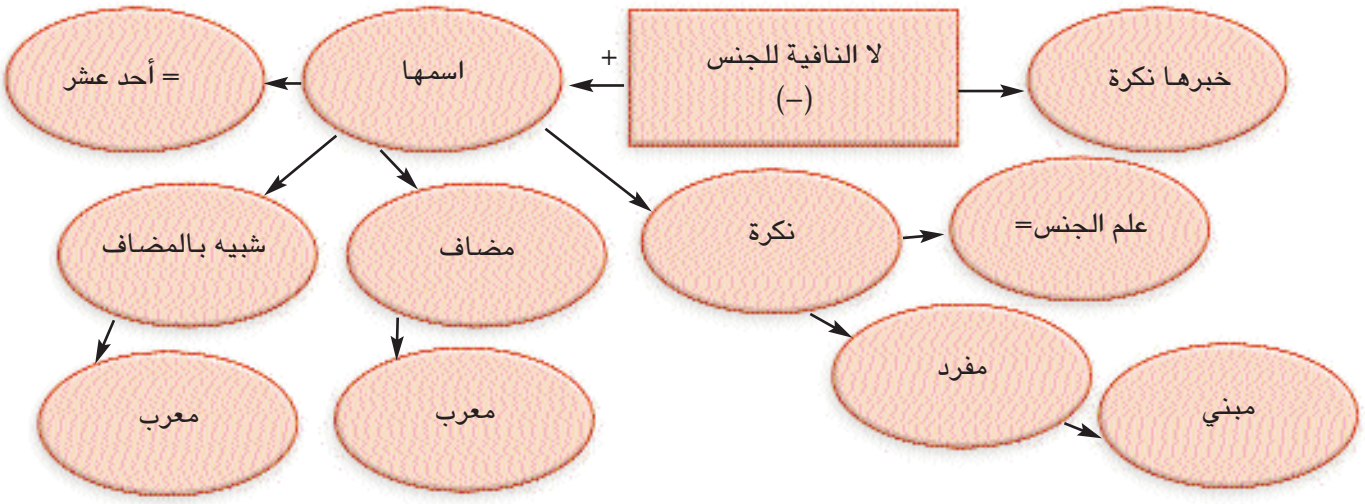
في هذه الحالة يكون معرباً منصوباً.

وجملة: لا مُكَرِّراً لاءَه في قوله محمودٌ

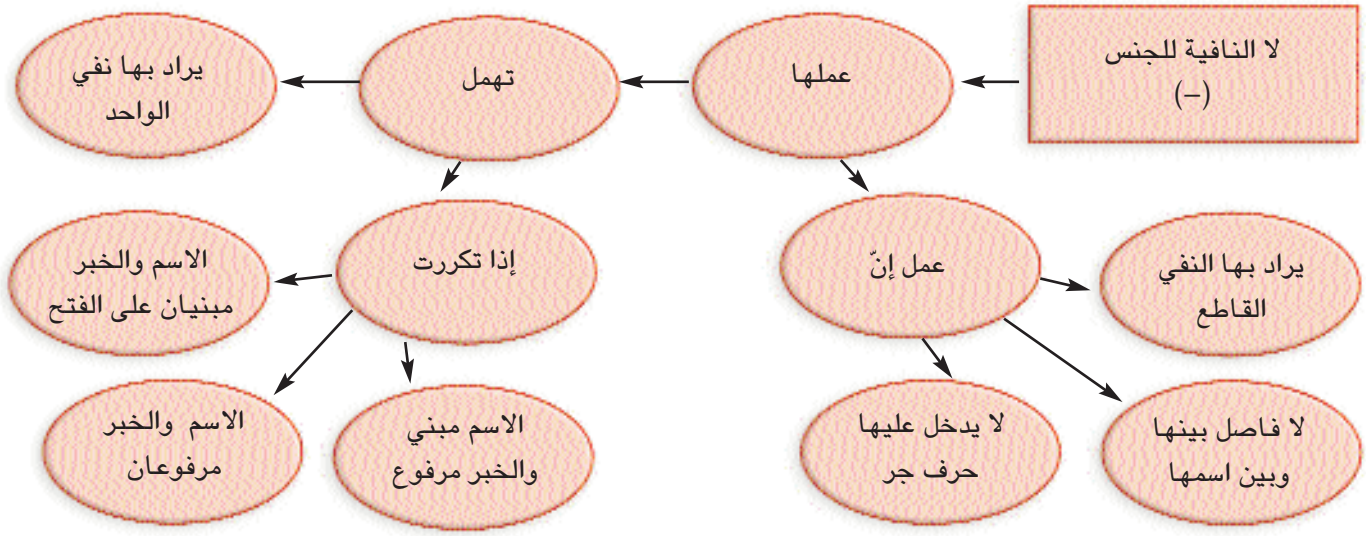
أتلاحظُ اسم "لا" عاملاً في غيره؟

– ألاحظ أنه عاملٌ في لاءَه (مفعول به) فالاسم هنا معربٌ،

رابعاً: – عرض شفّافيّة تبيّن المشجّر (٢):



– عرض شفّافيّة تبيّن المشجّر (٣):



منصوب.

الاستنتاج

١– إنَّ "لا" النافية للجنس تدخل على جملة اسمية اسمها وخبرها نكرتان.

٢– إنَّ "لا" النافية للجنس لها دور وظيفيٌ معنويّ: أنّها تنفي وجود جنس الاسم المتعلّق بها نفياً قاطعاً.

٣– إنَّ "لا" النافية للجنس هي أخت "إنَّ" أي ناسخةٌ مثلها.

٤– خبرها محذوف.

٥– لا فصل بين "لا" النافية للجنس واسمها فهما مركّبان تركيب أَحَدَ عَشَر: لا + اسم = أَحَدَ + عَشَرَ.

٦– فإذا فصل بينهما بفاصل أهملت وتكرّرت[٥]: "لا" في البيتِ ضيفٌ ولا مُكْرِمٌ.

٧– يكون اسم "لا" ثلاثةً:

أ– مفرداً غير عامل في ما بعده، ويُبنى على ما ينصب به. نحو: لا عصفورَ في القفصِ.

ب– مضافاً إلى ما بعده، ويكون معرباً منصوباً لأنّه معرفةً. نحو: لا ذا أَدَبٍ كاذِبٌ.

ج – شبيهاً بالمضاف، ويكون معرباً منصوباً لأنهَ عامل في ما بعده. نحو لا راغباً في الشّهرةِ مغمورٌ.

خامساً:

نعت اسم "لا" النافية للجنس. نقرأ و نلاحظ:

– لا حياةَ جميلةٌ إذا فُصلَ بين الإخوة.

– لا نظمَ مؤتَلِفاً عِقدُه إلاّ بربط الصّورةِ في المضمونِ.

– لا جماليّةَ شِعْرِيَّةَ إلا في الإيقاع.

– لا اختيارَ في الأمرِ مضمونٌ / مضموناً

س– ماذا نلاحظ في النعوت: جميلة – مؤتلفاً – شعريّة – مضمونٌ – مضموناً.

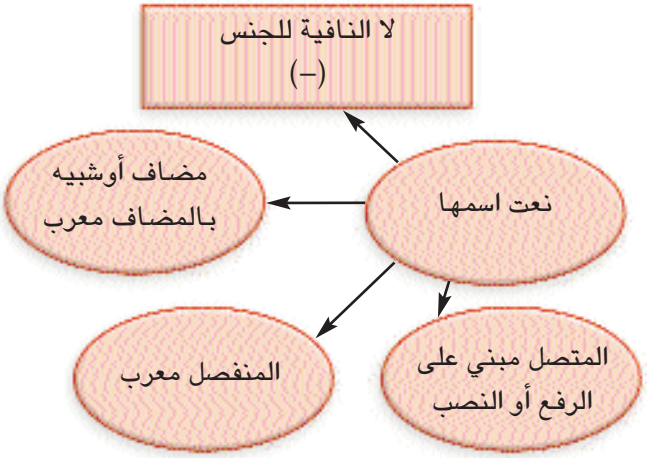
ج – جميلةٌ: نعت لاسم لا "حياةَ" معرب تابع لمحل لا واسمها على أنّهما مبتدأ مرفوع.

مؤتلفاً: نعت لاسم لا "نظْم" معرب منصوب لأنّه عامل في ما بعده.

شعريّةَ: نعت لاسم لا "جماليةَ" مبنيّ مثله لأنه مجاور له (التأثر بالجوار) ويجوز نصبه "شعريةً".

مضمونٌ/ مضموناً: نعت لاسم لا "اختيار" معربٌ مرفوع أو منصوب (الفصل بينهما هو السَّبب).

– عرض شفّافيّة تبيّن المشجّر (٤)



نستنتج إذاً:

أنَّ نعت اسم "لا الجنسية" يكون:

١– معرباً مرفوعاً تابعاً لمحل لا واسمها.

٢– يكون معرباً منصوباً إذا كان عاملاً في ما بعده.

٣– يكون معرباً مرفوعاً أو منصوباً إذا فصل بين الاسم والنعت.

٤– يكون مبنياً على الفتح بتأثير مجاورته الاسم.

سادساً:

النشاط الانتاجي: شفهي ثمَّ كتابيّ

توزّع الشواهد التالية على المجموعات، فتحدّد كل مجموعة اسم لا وخبرها، وحكمها، وحكم اسمها ونعته.

المجموعة الأولى:

١– أوْدى الشبابُ الذي مَجدٌ عواقِبه
فيه نَلَذّ، ولا لـذّاتِ للشَّيْبِ

٢– لا وَقتَ للحبِّ قد صيَّغتَ بلا رَهَبٍ
لا وَقْتَ للّهوِ كالأَنعامِ واللَّعِبِ

٣– لا مُشْرِقاً وجْهُهُ طابَتْ مجالِسُه
أو راغباً قد شدا يحلو به السَّهَرُ

المجموعة الثانية:

١– لا خيلَ عندكَ تهديها ولا مـالُ
فَلْيُسعِدِ النطْقُ إنْ لَمْ تُسْعِدِ الحالُ

٢– وما هَجرَتُكِ حتَّى قُلْتِ معلِنةً
لا ناقةٌ لي في هـذا ولا جَمَـلُ

٣– لا حولَ لي في ما عَشِقْتُ وقُوَّةً
قَدْ هَيْمَنَ اللَّحظُ السَّقيمُ بلا قُـوَّه

المجموعة الثالثة:

١– فـلا لغـوٌ ولا تأثيمَ فيهـا
ومـا فاهـوا بِـهِ أَبـداً مُقيمـا

٢– هـذا لَعَمْرُكمُ الصَّغارُ بعينِهِ
لا أمَّ لـي، إن كـانَ ذاكَ ولا أبـا

٣– لا بيتَ لي آوي إليه ولا معي
أسبابُ عيشِكِ، هَلْ قبلتِ بذي حجى؟

في هذا النشاط تركيز على "لا واسمها" أمّا طريقة التصحيح فقد تكون مشافهةً:

١– بأن يعرض مندوب المجموعة عملها ثمَّ يُناقش.

٢– بأن يجمع الأستاذ الإجابات ثمَّ يقوّمها.

وللتقويم طريقة الشبكة. يملأها الطلاب فيما يعرض المندوب عمل المجموعة على هذا النحو.

شبكة التقويم:

المؤشّـرات	نعم	لا
- ميّز لا واسمها		
- عرّف نوع اسمها		
- عرف بناءه أو إعرابه		
- علّل الإعراب أو البناء		

هوامش:

(١) لا تخصَّص حصص لتدريس قواعد اللغة، بل تدرَّس وظيفيّاً من خلال النّصوص. غير أنّ من الأساتذة من ألْغى هذه القضيّةَ ولم يُعِرْها اهتمامه... فاعتقدَ أنّ الوظيفيّة في مرور الكرام على النّحو والصّرْف. ونشير إلى أنّ إدراج درس بالطّرائق النّاشِطةِ مُيسِّرُ الأمر.

(٢) يشار إلى الإثبات بـ (+) وإلى النفي بـ (–).

(٣) يفترض أن يكونَ المتعلّمون قد مرّوا بهذه القضايا من قَبلُ. ولذلك يمكن الاقتصار على "لا النافية، والناهية" وصولاً إلى لا النافية للجنس، بقصد توفير الوقت. أمّا الأمثلة فتؤخَذُ مِنْ مكتسباتهم.

(٤) تقولُ العامّة: ما في جنس الفائدة... وفي هذا إشارة إلى نفي الجنس قطعاً، ولكنّ "ما" حلّت محل "لا" لسهولة استعمالها ويسمّى نفياً على سبيل التنصيص، لا على سبيل احتمال وجود النفيّ.

(٥) تكرار "لا" له بابٌ واسع يترك للتخصّص

مستشفى الزهراء الجامعي "مؤسسة لا تتوخى الربح"

تابعة للمجلس الاسلامي الشيعي الأعلى

اسسها سماحة الامام السيد موسى الصدر سنة ١٩٧٦

مستشفى جامعي يضم ١٧٥ سريراً ويحتوي:

+ قسم الجراحة بجميع فروعها
+ قسم الطب الداخلي بجميع فروعه
+ قسم الاطفال والاولاد
+ قسم العناية بالخدج والمولودين حديثاً
+ قسم التوليد والامراض النسائية
+ قسم العناية القلبية والعناية الفائقة
+ قسم تمييل القلب والشرايين
+ قسم الطوارئ
+ قسم العلاج الكيميائي
+ مركز غسيل الكلى
+ قسم الاشعة والتصوير الطبقي والمغناطيسي والنووي
+ قسم المختبر وبنك الدم ومختبر الأنسجة
+ مركز العلاج الفيزيائي
+ مركز معالجة السمنة

بيروت، الجناح، هاتف: ٠١/٨٥١٠٤٠ – ٠١/٨٥٣٤٠٧
٠١/٨٥٣٤٥٦ – ٠١/٨٥١٧٧٣، فاكس: ٠١/٨٥١٧٧٤

alzahraa@cyberia.net.lb - www.al-zahraa.com

poser des questions ;

+ L'esprit d'initiative et la ténacité : l'élève doit concevoir et réaliser des expériences
+ Le sens critique : l'élève doit construire sa connaissance.

C'est à ce prix que les Travaux Pratiques pourront constituer une activité d'investigation et de réalisation servant de base à l'apprentissage de la démarche scientifique.

Annexe

Algorithme d'un T.P

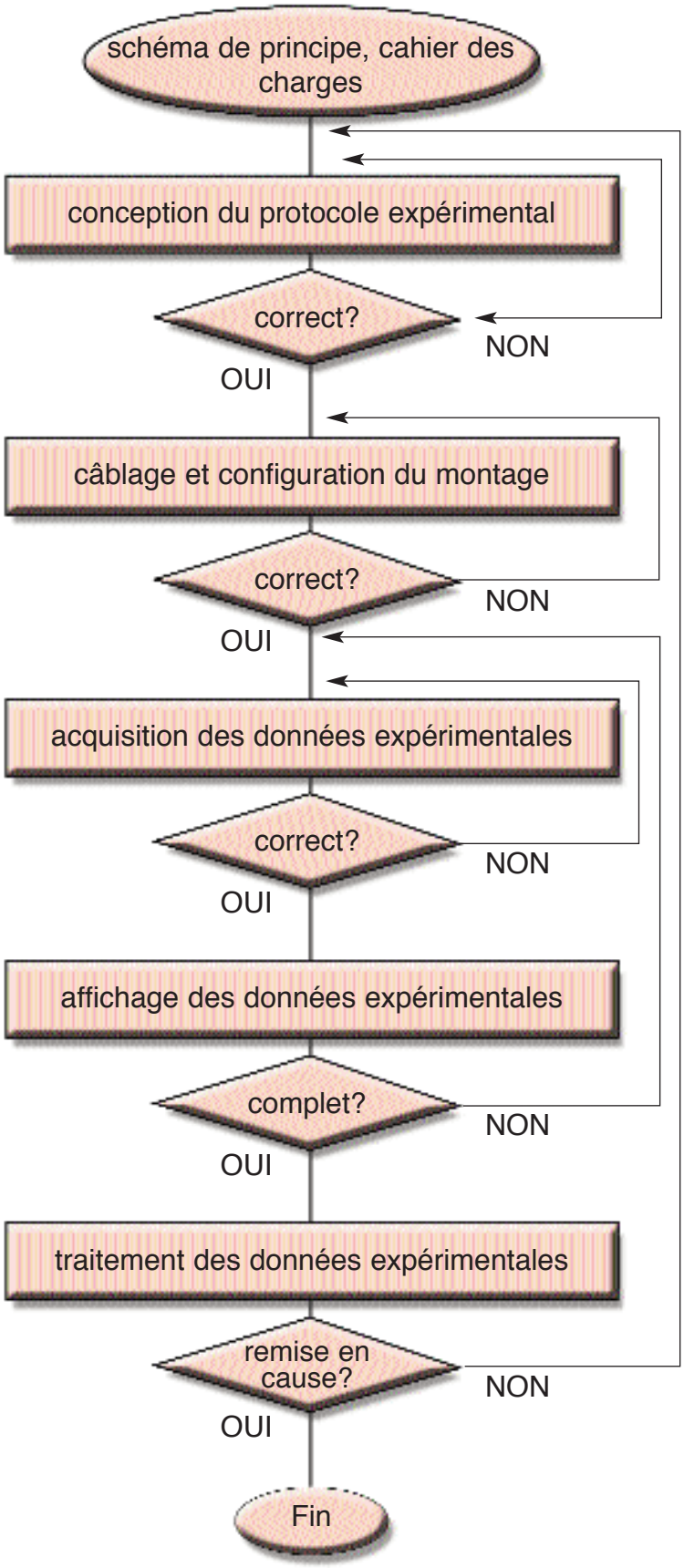
On donne:

- **un schéma de principe et un cahier des charges**
- **conception d'un protocole expérimental**
  passer du schéma de principe au schéma de montage avec appareils de mesure
- **câblage et configuration du montage**
  câbler et effectuer les réglages
- **acquisition des données expérimentales**
  faire les mesures
- **affichage des données expérimentales**
  produire les résultats expérimentaux sous forme de graphiques ou d'oscillogrammes
- **traitement des données expérimentales**
  exploiter les résultats expérimentaux pour modéliser et critiquer ces résultats

Bibliographie

+ Réflexion sur les T.P en sciences physiques et chimiques fondamentales et appliquées, octobre 2001, des T.P : comment ? par Joëlle Jacq, IA-IPR.
+ Des pratiques expérimentales rénovées, B.O.E.N n°45, 12 décembre 1996.
+ T.P Top, Quand les sciences deviennent vraiment expérimentales, B.O.E.N n° 13, 31 mars 1994

(1) *Premier article d'une série sur le même thème.*



ORGANIGRAMME D'UN T.P

- Apprentissage d'un savoir-faire expérimental (S.F.E) inscrit dans le programme officiel ;
- Réalisation d'un montage (mise en œuvre d'un protocole opératoire en chimie…) ;
- Pratique de la mesure et utilisation autonome des appareils.

Remarque

Afin de ne pas multiplier les difficultés, le thème choisi ne doit pas poser de problème de conceptualisation : par exemple, le cours correspondant au thème d'étude a déjà été fait et il ne peut s'agir que d'une révision.

" T.P pour l'acquisition de S et de S.F.T "

Objectif général

- Acquisition des connaissances (S) et apprentissage des savoir-faire théoriques (S.F.T) inscrits dans le programme officiel. Mais il ne s'agit évidemment pas de transformer les séances de Travaux Pratiques en séances de cours ou d'exercices ! Les situations réelles conduisent à des questions bien différentes de celles que génère la pratique d'une chimie qui se cantonnerait à des exercices purement théoriques.

Remarque

Quand le but essentiel d'un T.P est l'acquisition de connaissances, l'exploitation des résultats expérimentaux joue un rôle privilégié.

" T.P pour l'évaluation des S.F.E "

Objectif général

Evaluation d'un savoir-faire expérimental (S.F.E)

Remarque

L'acquisition de S.F.E nécessite un certain nombre de répétitions car certains apprentissages peuvent être difficiles : par exemple, l'élaboration d'un schéma de montage, sa réalisation, le relevé des mesures sont des activités complexes qui font intervenir de nombreuses règles. Par conséquent, l'évaluation des S.F.E ne pourra se faire que si la répétition a été suffisante.

Conclusion

Pour qu'une séquence pédagogique soit efficace, il faut définir correctement les objectifs de connaissance et de méthodologie que l'on se propose d'atteindre : il en est de même évidemment pour le cas particulier des séances de Travaux Pratiques.

La classification des séances de T.P ci-dessus, opérée selon leur objectif prioritaire, n'est pas hiérarchisée : le choix de la méthode, une fois encore, doit être adapté aux circonstances. Aucune méthode ne peut être présentée comme meilleure que les autres: comme elles sont complémentaires, il faudra les alterner toutes les trois au cours de l'année scolaire.

3. Conclusion générale

Pour un thème imposé par le programme, le professeur exerce sa liberté pédagogique en choisissant le scénario qui lui paraît le plus efficace pour faire acquérir à ses élèves les compétences cognitives et méthodologiques fixées par les instructions officielles.

Pour qu'une séance de Travaux Pratiques soit efficace, il faut:

1- Bien définir les objectifs que l'on se propose d'atteindre;
2- Choisir un scénario permettant d'atteindre le but fixé;
3- Choisir le thème le mieux adapté ainsi que le matériel correspondant.

Mais il ne faut jamais oublier que, quel que soit le scénario, quel que soit l'objectif fixé, l'essentiel est de faire réfléchir les élèves et de les rendre intellectuellement actifs (non de les mettre en situation de manipuler machinalement).

Le scénario devra donc toujours stimuler chez les élèves des qualités telles que :

- La curiosité : l'élève doit observer et se

travail de recherche du protocole expérimental associé à un choix d'appareils de mesure,

+ Faire suivre l'expérimentation d'un travail d'exploitation bien structuré comportant une détermination expérimentale des limites de validité du modèle, une évaluation des écarts entre le modèle théorique et la réalité, une discussion de la méthode de mesure et une analyse des causes des dispersions éventuelles des résultats expérimentaux ; ce travail doit déboucher sur une nouvelle problématique scientifique conduisant à une modification éventuelle du modèle et/ou de la méthode expérimentale employée.

- En conclusion, si l'on peut tout au plus dire que les résultats de l'expérience réalisée ne sont pas en contradiction avec la loi ou le principe considéré, cette activité est loin d'être négligeable quand il y a mise à l'épreuve des connaissances acquises en cours, par un va et vient entre la réflexion théorique et l'expérimentation.

Le " T.P-Cours "ou" T.P-Découverte "

Déroulement:

Le cours n'ayant pas encore été fait, on va aborder de façon totalement expérimentale le comportement d'un dispositif afin de construire un modèle explicatif.

Avantage:

Une démarche collective est envisageable (on retrouve ici l'avantage du " T.P à thème unique " décrit ci-dessus).

Difficulté:

Ce scénario impose un apprentissage préalable suffisant de Savoir-Faire Expérimentaux (S.F.E) utiles

Dérive à éviter:

La part de manipulation des élèves est parfois exagérément réduite : il ne faut pas confondre une leçon illustrée par une expérience effectuée par le professeur avec une séance de travaux pratiques où les activités expérimentales, en quantité substantielle, doivent être effectuées par les élèves. Il faut éviter de transformer le " T.P-Cours " en T.P ... court !!!

Remarques:

Pour l'amélioration du scénario, se reporter aux remarques concernant la réduction des effets négatifs de mesures répétitives du "T.P-Vérification".

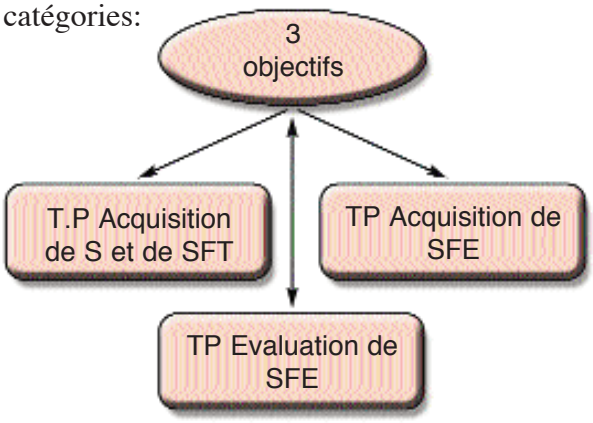
Conclusion

La classification ci-dessus, loin d'être exhaustive, n'est limitée que par l'imagination, que l'on sait débordante, des professeurs. Elle n'est pas non plus hiérarchisée: le scénario doit être adapté aux circonstances.

2. Classement des séances de T.P selon leur objectif prioritaire

" Si vous n'êtes pas sûr de l'endroit où vous voulez aller
vous risquez de vous trouver ailleurs
et de ne pas le savoir ! "
(Proverbe)

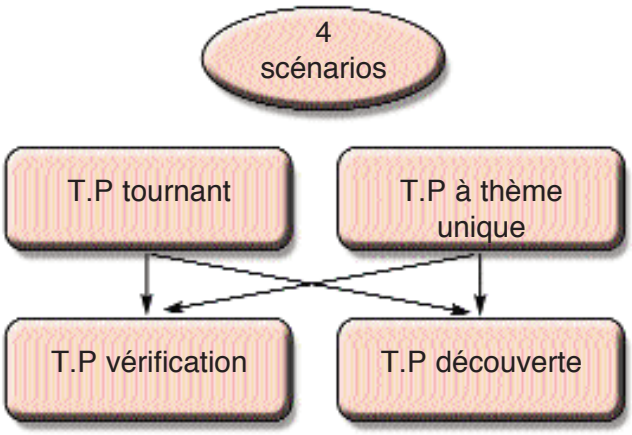
En prenant en compte l'objectif prioritaire assigné à une séance de travaux pratiques, on peut opérer le classement suivant selon trois grandes catégories:



Lexique :
S : savoirs ou connaissances
S.F.T: savoir-faire théoriques
S.F.E: savoir-faire expérimentaux

T.P pour l'acquisition de S.F.E

Objectif général



Passons en revue ces grandes catégories en mettant en relief leurs mérites comparés.

Le " T.P tournant "

Déroulement: Les différentes équipes de la classe travaillent sur des thèmes différents ; plusieurs séances sont nécessaires pour que l'ensemble des thèmes soit traité par la classe.

Inconvénients :

- Aucune information intéressant l'ensemble de la classe ne peut être apportée ;
- Aucune mise en commun des résultats expérimentaux n'est possible, aucune synergie ne peut se créer en raison de la diversité des sujets;
- Aucune interprétation personnelle des élèves ne peut être raisonnablement exigée puisque le cours (le plus souvent) n'a pas été fait ;
- Il peut résulter de tout cela une perte de temps et une démotivation des élèves.

Remarque: le " T.P tournant " est adopté très souvent pour répondre à des difficultés matérielles.

Le " T.P à thème unique "

Déroulement: Les différentes équipes de la classe travaillent sur le même thème.

Avantages:

- Des informations intéressant l'ensemble de la classe peuvent être apportées ;
- Les mises en commun d'observations expérimentales sont possibles : chaque équipe peut connaître les résultats des autres, ce qui permet de créer une synergie dans la classe (la comparaison des résultats est toujours très instructive, qu'elle conduise à une convergence ou à une divergence, car elle contribue à l'apprentissage de la démarche scientifique) ;
- Une interprétation personnelle de la part des élèves est exigible ;
- Ce scénario peut permettre d'entretenir la curiosité et donc la motivation des élèves.

Le " T.P vérification "

Déroulement: Le cours a déjà été fait et la loi, par exemple, a déjà été présentée, de manière théorique, ou à l'occasion d'une expérience magistrale effectuée par le professeur ; le modèle explicatif étant construit, on se propose d'en vérifier la validité et d'en préciser les limites. (On peut se trouver dans un cas particulier de TP à thème unique ou bien de TP tournant.)

Défauts:

- Ce scénario, rarement motivant, ennuie souvent les élèves;
- Ce scénario, par son manque de suspense (il n'y a pas l'attrait de la découverte) est souvent décevant puisque l'on trouvera, au mieux, ce à quoi on s'attend. Il serait illusoire de laisser croire aux élèves qu'ils sont en train de découvrir ou d'établir une loi!

Remarques:

- Pour réduire les effets négatifs des mesures répétitives nécessaires à l'obtention d'un grand nombre de résultats, il faut :
  - Utiliser une démarche collective : chaque équipe peut contribuer à la détermination d'un point (ou deux) d'une même courbe;
  - Utiliser l'ordinateur ou à défaut utiliser une calculatrice programmable et graphique pour l'acquisition automatique des mesures et pour effectuer des calculs fastidieux;
- Pour enrichir ce scénario, il faut impérativement :
  - Faire précéder l'expérimentation d'un

2 - Réalisation du montage en appliquant:

- Les règles de sécurité ;
- Une méthodologie spécifique (respect de la topologie indiquée par le schéma, contrôle rigoureux du montage…).

3 - Vérification du fonctionnement et étude qualitative du phénomène

Cette étape fondamentale permet d'appréhender la globalité du phénomène, d'identifier et d'apprécier qualitativement l'influence des divers paramètres.

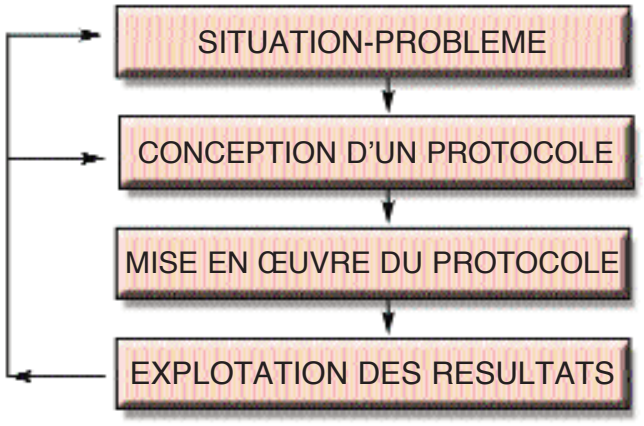
4 - Réalisation des mesures

Tableaux de mesure et leur traduction par des graphiques

5 - Exploitation des résultats expérimentaux

- Essai de modélisation ;
- Comparaison avec une courbe, résultat théorique;
- Critique de la méthode de mesure.

L'algorithme du déroulement d'une séance de travaux pratiques peut être traduit par l'organigramme simplifié suivant:



On peut classer les activités mises en œuvre au cours d'une séance de travaux pratiques en trois étapes relatives à des activités très différentes et facilement identifiables. Elles sont citées ci-dessous dans l'ordre chronologique de leur déroulement :

- Conception ;
- Mise en œuvre d'un protocole expérimental;
- Traitement des résultats expérimentaux.

Première étape: conception

- Décrire le protocole expérimental répondant à la situation-problème ;
- Identifier les éléments du dispositif expérimental.

Seconde étape: mise en œuvre d'un protocole expérimental

- Réaliser le dispositif expérimental;
- Acquérir les données expérimentales;
- Afficher les données expérimentales (au moyen de tableaux de mesures, de courbes,…)

Troisième étape: traitement des résultats expérimentaux

- Analyser les données expérimentales;
- Porter un jugement critique pour réfuter un modèle ou pour le valider, au moins partiellement en établissant ses limites.

Les différentes activités élémentaires décrites ci-dessus s'enchaînent de manière séquentielle dans un ordre immuable que l'on peut schématiser par un organigramme (voir annexe) mettant en évidence :

- L'interdépendance des activités: on ne pourra donc évaluer les acquis qu'au terme de la séquence pédagogique.
- La facilité de délimiter la situation dans laquelle on place l'élève, c'est-à-dire de définir une activité observable.

C -Typologie générale des séances de T.P

L'observation des différentes séances de travaux pratiques réalisées en classe conduit à les classer selon deux typologies différentes:

- Classement selon leur scénario;
- Classement selon leur objectif prioritaire.

1. Classement des séances de T.P selon leur scénario

On peut ainsi distinguer, d'une part, le " TP tournant " avec, par opposition, le " TP à thème unique", et, d'autre part, le " TP vérification " avec, par opposition, le "TP découverte".

Bassam Chahine
Personne Resource
Projet de Formation Continue
CRDP/PDE - Banque Mondiale

Les travaux pratiques[1]
Démarche scientifique et évaluation

" Toute connaissance est une réponse à une question. "
" S'il n'y a pas de question, il ne peut y avoir de connaissance. "
Gaston Bachelard, philosophe français 1884-1962

Comment évaluer les compétences expérimentales des élèves ? Comment communiquer les résultats de l'évaluation des compétences ? Comment s'assurer que la situation-problème choisie pour évaluer les compétences des élèves appartient à la classe de situations développées lors de l'apprentissage? Ces questions et d'autres sont sur toutes les lèvres. L'approche par les compétences plonge les enseignants dans de profondes interrogations liées à cette tâche délicate et inconfortable d'évaluer les compétences des élèves, pourtant inhérente à leur métier.

Les travaux actuels concernant l'approche par les compétences s'inspirent de Perrenoud, de Roegiers, en passant par Romainville, Paquay, Tardif et bien d'autres. Divers travaux ont été élaborés par le CRDP ces dernières années: des guides pour l'évaluation (pour tous les cycles) contenant des textes explicatifs sur les domaines des compétences (pour toutes les disciplines), des tableaux de compétences accompagnés d'exemples d'évaluation, d'exemples d'examens officiels et de lexiques spécifiques. Tout ceci amène à dégager des balises, des pistes, en vue d'évaluer les acquis des élèves, dans le cadre d'une pédagogie fondée sur l'approche par les compétences.

Des T. P : Comment ?

Toute séquence pédagogique, bâtie selon un scénario, comprend des objectifs et porte sur un thème.

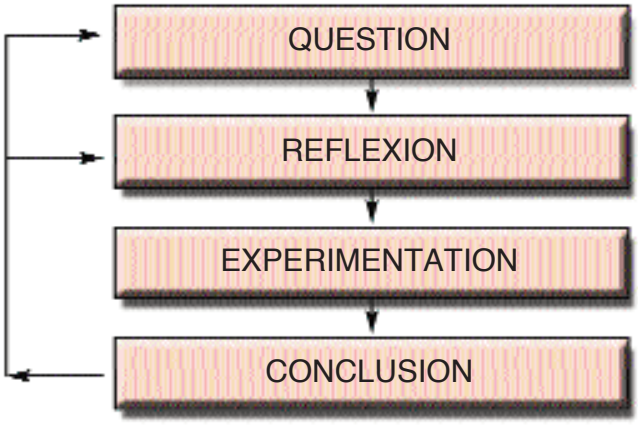
- Les thèmes et les objectifs généraux de l'enseignement de la chimie dans une classe donnée, sont imposés par le programme officiel.

- Il revient à l'enseignant de concevoir une séquence pédagogique portant sur un thème du programme avec ses objectifs particuliers.

Dans ce document, on se propose d'explorer quelques pistes permettant aux enseignants de tirer un meilleur parti des séances de travaux pratiques.

A - Radiographie de la démarche scientifique

L'analyse de la structure de résolution d'un problème scientifique peut conduire à distinguer quatre grandes étapes :



Puisqu'il s'agit d'une démarche scientifique, cette structure de raisonnement peut inspirer aussi des situations d'enseignement, aussi bien lors d'une leçon que lors d'une séance de travaux pratiques.

B - Déroulement d'une séance de T.P

Le déroulement d'une démarche expérimentale en T.P comporte un certain nombre d'activités qui peuvent être listées sous la forme d'un algorithme dans lequel on retrouve tous les ingrédients de la démarche scientifique.

1 - Elaboration d'un protocole expérimental:

- Conception du schéma de montage;
- Choix de la méthode de mesure;
- Choix des appareils de mesure en fonction de la nature des grandeurs à mesurer;
- Choix et dimensionnement des éléments de réglage.

dans une voiture….etc.

Activité 3

Jeux de Kim

Les versions présentées ci-dessous font respectivement appel:

au toucher

5 à 7 objets différents et bien palpables dans un sac.

Les enfants, l'un après l'autre, viennent palper les objets contenus dans le sac puis ils doivent dresser la liste des objets.(2 à 3 mn)

à la vue: Des objets différents sont placés sur une table (5 à 7 objets), sous une toile.

On découvre les objets, les enfants observent pendant 1 minute, on recouvre les objets, les enfants en dressent la liste.

à l'ouïe: Les enfants ont tous les yeux bandés. L'enseignant fait entendre des bruits différents (craquer une allumette, déchirer un papier…)

à l'odorat: Enfants, yeux bandés..

au goût: Enfants, yeux bandés..

à la mémoire: Se souvenir d'une liste de mots lus.

- Jouer à :
  - Loup y es – tu ?
  - Jacques a dit
  - Sétaki

Activité 4

Le jeu de Sétaki

Disposer au milieu de la classe du matériel individuel (manteaux, cahiers, dessins, crayons,…). L'enseignant(e) ou un enfant prend un objet et demande à qui il appartient.

Prévenir les enfants que seul le propriétaire de l'objet a le droit de parler. Il peut dire deux phrases au choix : " C'est à moi " ou " C'est le mien, la mienne "

Activité 5

La marotte

La maîtresse énonce une phrase que la marotte doit répéter. Mais aujourd'hui la marotte n'est pas docile et dit tout juste le contraire : « Boucle d'Or est gentille » devient « Boucle d'Or n'est pas gentille »: à chaque phrase affirmative de la maîtresse répond la phrase négative de la marotte...

- Qui veut être la marotte et parler comme elle le fait ?
- Qui veut proposer des phrases à la marotte ?...

Activité 6

L'élève sera invité à dicter une liste d'objets, d'actions, de qualificatifs en rapport avec les activités ordinaires de la classe et de la vie.

On pourra faire dicter toutes sortes de listes, par exemple:

pour obtenir des substantifs :

- liste de tout le matériel qu'un élève doit avoir dans son cartable,
- liste de tous les animaux qui ont quatre pattes,
- liste de tous les jeux auxquels on pourra jouer à la plage, à la neige…
- liste de tous les aliments que les enfants ont mangés,
- liste des matériaux et des outils nécessaires à la réalisation d'un objet désigné.

Activité 7

- **Jeu d'association d'idées** : " Dis- moi à quoi ça te fait penser?"

Ce jeu se réalise oralement. L'enseignant propose des mots et il est conseillé d'accepter toutes les associations trouvées par les enfants..

Activité 8

Monsieur " Je sais tout "

La classe est divisée en deux équipes : A et B

Il s'agit de qualifier un mot proposé par un adversaire, en employant la formule "C'est pour…"

Exemples:

les yeux	c'est pour voir
le soleil	c'est pour briller.
l'avion	c'est pour aller en Amérique
la neige	c'est pour faire du ski.

Il faut noter que ce n'est pas seulement par les jeux qu'on peut manipuler la langue. D'autres supports sont au service de la langue orale comme l'image, l'album, la K7 (audio et vidéo), ...

Sur le plan pédagogique, ces supports doivent être intégrés dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant parce qu'ils stimulent l'imagination et développent l'expression orale ●

prose ou en vers)
- Dialoguer, questionner, répondre, expliquer, justifier
- Rendre compte d'une sortie, d'une visite, d'un évènement, d'évènements quotidiens, scolaires et extrascolaires.
- Elaborer en groupe puis présenter un exposé d'une dizaine de minutes.
- Préparer puis faire une interview (en groupe)
- Savoir exprimer son idée et la défendre dans le cadre d'un débat.

Après une lecture attentive, on remarque que le texte officiel libanais met l'accent sur la priorité de la communication orale dans tous les cycles et insiste sur la nécessité de mettre en place des situations de communication.

Quel est le rôle de l'enseignant ?

Le rôle de l'enseignant est, dans ce domaine, déterminant. C'est lui qui organise et conduit des situations collectives de communication.

Il entretient des dialogues fréquents avec chacun des enfants de sa classe. Il attire leur attention sur les contraintes fonctionnelles du langage.

Il est celui qui permet à chaque enfant de commencer à maîtriser la diversité des usages du langage et des formes de la langue.

Quels sont les moyens et les pratiques que l'on peut mettre en place pour que les enfants commencent à parler en langue française?

L'objectif essentiel est que l'élève s'approprie la langue française c'est-à-dire qu'il puisse s'exprimer en français de manière cohérente et compréhensible.

Pour cela il est impératif que l'enseignant s'exprime, explique et interroge en français.

Moyens et pratiques

La langue orale se construit d'abord en situation de communication et d'interaction.

Les rituels à l'école

Les rituels à l'école, c'est-à-dire les actes de parole quotidiens sécurisent l'enfant et participent à l'élaboration de repères: Bonjour – Au revoir – Comment allez -vous?

L'appel: il est présent / il est absent car il est malade …etc.

Tu es en retard. Pourquoi? Qu'est – ce qui t'est arrivé? Qu'est – ce qui s'est passé?

Pourquoi tu étais absent hier ?

L'observation du temps qu'il fait: Il fait chaud / Il fait froid / Il pleut / Il y a du vent.

Le vécu des enfants (chute dans la cour, anniversaire, naissance dans la famille, départ en voyage du père, déménagement, bagarre dans la cour qui constituent des moments privilégiés de langage).

Le langage passera aussi par:
- Les comptines et les chansons.
- Les dessins des élèves
- Les règles de vie
- La vie de la classe (sortie, textes écrits collectifs)
- Les jeux proposés

Jeux proposés qui favorisent la manipulation de la langue

Pour permettre à l'enfant de parler, l'enseignant créera une ambiance ludique qui fait appel à la mémoire, à l'intelligence, à la capacité de réagir.

Activité 1

L'objet caché
- Disposer différents objets de différentes tailles sur le bureau.
- Faire sortir un élève.
- Cacher un objet.
- Demander à l'élève de nommer l'objet caché en employant petit ou grand.

Exemple : C'est le petit crayon….

L'objet perdu

Faire sortir un élève de la classe. Lui demander d'abandonner dans le couloir une ou deux de ses affaires. Ses camarades doivent découvrir ce qui lui manque en disant par exemple : Il lui manque des chaussures / Il lui manque un bonnet….

Activité 2

Demander de trouver 5 objets qui peuvent tenir :

dans un sac
dans une main
dans une armoire
dans un réfrigérateur
dans un tiroir

Rawaa CHAMI
Personne Ressource au centre de ressources de Tripoli

Pourquoi et comment travailler l'expression orale?

Travailler l'oral en classe s'impose puisque la maîtrise de la langue orale est la condition d'une bonne scolarité.
Malheureusement, la plupart de nos élèves dans les écoles publiques commencent leur scolarité avec un bagage linguistique en langue française très faible ou quasiment absent.
Il faut savoir qu'apprendre à parler, c'est tout à la fois apprendre à communiquer avec son entourage et à développer les différentes fonctions du langage.

N'oublions pas que toutes les expériences mises en œuvre par les pédagogues et les psychologues prouvent qu'une bonne maîtrise de la langue orale est la condition nécessaire d'une bonne entrée dans le monde de l'écrit. Maîtriser la langue orale, c'est maîtriser l'écrit.

L'école est le lieu idéal pour permettre à chaque enfant de s'approprier le bagage linguistique. Son rôle est de favoriser les échanges et les prises de parole afin d'amener l'élève à enrichir son vocabulaire et à agir sur autrui par la parole. Ainsi l'enfant apprend à construire ses capacités et à se familiariser avec la langue.

Il faut noter que le rôle de l'enseignant est important dans ce domaine: c'est à lui de proposer et d'organiser des situations de communication. Mais avant de parler de ces situations jetons ensemble un coup d'œil sur le texte officiel libanais afin de bien déterminer la place de l'enseignant dans le système éducatif et quel rôle il peut jouer pour aider nos jeunes enfants à s'intéresser à la langue seconde qui est considérée comme une langue d'apprentissage non comme une langue de communication.

Quelles sont les compétences en expression orale à acquérir à la fin du cycle 1?

Compétence: Compréhension orale

L'élève sera capable:

- D'identifier et d'isoler les éléments de la langue parlée: phrase, mots, phonème.
- D'identifier des personnages, des animaux, des objets, des bruits, des couleurs, des situations, etc…
- D'identifier des intentions énonciatives: question, ordre, appel, approbation, conseil

Compétence: Expression orale

L'élève sera capable de:

- S'exprimer de façon compréhensible (prononcer et articuler distinctement, respecter rythme, accent, intonation)
- Dire de mémoire et de façon expressive une comptine, un poème, une chanson.
- Communiquer dans des situations de la vie courante
- Savoir prendre la parole, saluer
- Se présenter et présenter des personnes, des objets ou des animaux.
- Formuler une demande
- Accepter ou refuser
- Remercier
- Se situer (et localiser des personnes et des objets) dans l'espace et dans le temps
- Demander de faire
- Informer les autres ou s'informer dans des situations vécues: rapporter l'essentiel de ce qui a été écouté

Au cycle 2

Compétence: Compréhension orale

L'élève sera capable de comprendre le message de supports sonores variés: chansons, spots publicitaires.

Compétence: Expression orale

L'élève sera capable de/d':

- Dire de mémoire un texte ou un poème (en

أوجه الشمول في التربية الكلية (تابع) ٤/٤

كفايات تكوينية فكرية لشخصية الناشىء.

جورج فرج
خبير تربوي
المدرسة الوطنية
الأرثوذكسية- الميناء

كفاية الادراك المعنوي أو العقلي أو التجريد

تعريفه: هو كل تفكير يتضمن ادراك المعاني العامة التي تنطبق على جميع افراد نوع من الانواع أو جنس من الاجناس أو قاعدة من القواعد، كأن تدرك دلالة الامومة أينما كانت الام أو كأن تدرك دلالة الفاعل أينما وقع، أو دلالة المعدن على أنه مادة قابلة للتمدد اذا وضعت في النار، ادراكاً شاملاً ينضوي تحته كل أم، وكل فاعل، وكل معدن.

لكن كل تعريف من التعاريف السالفة لم يصل الينا بمدلولاته المعنوية المدركة عقلياً الا بعد تجارب واختبارات اجراها السلف من مفكرين وعلماء ونحاة، واستنتجوا منها مبادىء ومفاهيم أوصلوها الينا في عمليات فكرية.

فالكلية، أو القاعدة المعروفة : "كل المعادن تتمدد بالحرارة" ما توصل العلماء اليها الا بعد أن اجروا تجارب عديدة على عدد كبير من مواد معينة (سميت معادن فيما بعد) الواحد تلو الآخر، ولاحظوا أن كل مادة (معدن) وضع في النار يحمرّ بتأثير الحرارة، ولاحظوا ايضاً أنه اذا طرق هذا المعدن تمدد، فقارنوا بين هذه المواد (المعادن) لمعرفة ايها أكثر تمدداً من الآخر، واستنتجوا أن هذه المواد كلها (المعادن) قابلة للتمدد بالحرارة، فعمموا قائلين : كل مادة أو (معدن) لها مواصفات هذه المواد تخضع لحكمها (أي أنها تتمدد بالحرارة)، فسموا هذه المواد المعادن، واطلقوا على كل معدن اسماً خاصاً به استناداً الى مواصفات معينة يتميز بها عن غيره. هذه الطريقة التركيبية، المنطلقة من الجزء لتصل الى الكل هي المسماة "الطريقة الاستقرائية"، (La méthode inductive) ، لأن الاستقراء (L'induction) تعريفاً هو "الانتقال من الجزئيات الى الكليات" في عملية تركيبية، يكون الفكر فيها تصاعدياً معتمداً على الملاحظة والمقارنة والاستنتاج، ثم التعميم والتسمية، وأخيراً التطبيق بالقياس على الكلية أو القاعدة.

والاستقراء في اللغة له هذا المدلول اذ جاء في الجذر قرأ: قرءاً وقراءة وقرآناً الشيء بحث عنه فجمعه وضم بعضه الى بعض ليخرج بكل. والقرآن يتضمن معنى الجمع اذ يجمع الآيات والسور، ويجمع ضاماً القصص والتاريخ والامر والنهي والوعد والوعيد ...، وكل شيء قرأته فقد جمعته.

يتبين لنا أن الاستقراء قد اتخذه العلماء طريقة في اختراعاتهم وتجاربهم العلمية، لكنهم ما كانوا في مجال التعليم، ولا في صدد ايصال معلومات الى اناس آخرين يهتمون بافهامهم وجعلهم يدركون ويستوعبون، لذلك استعان المربون بهذه الطريقة وأدخلوها صلب التربية وجعلوها طريقة تعليمية تطبق في اعطاء الدروس التي تستدعي اكتشاف قاعدة أو استنتاج كلية مثل استقراء نص من محادثة أو استقراء قاعدة من نص الا أننا نسجل ملاحظتين: الاولى، لا يجوز البدء بالاستقراء أي بالانتقال من الجزء الى الكل، لأننا أثبتنا سابقاً استناداً الى علم النفس أن الانسان ذو تفكير كلي لذلك يجب الانطلاق من الكل ليحلل الى أجزاء ومن ملاحظة الاجزاء نستنتج القاعدة الكلية فنسمي عندئذ هذه الطريقة التحليلة التركيبية. والملاحظة الثانية هي: لكي تؤدي الطريقة الاستقرائية غايتها التعليمية والتربوية لا بد من اقترانها بالاسلوب (Le procédé) التدريسي المنسجم معها باعتبارها طريقة علمية هادفة لذا يفضل اتباع اسلوب الاستجواب القائم على الحوار الحي والفعال بين المعلم وتلاميذه لما يمكن أن يضفيه هذا الاسلوب من حيوية في الصف تدفع التلميذ الى أن يكون ايجابياً ومشاركاً في عملية: الملاحظة والمقارنة والاستنتاج التي تفرضها الطريقة.

والاستقراء كما هو معروف هو الطريق الطبيعي في التفكير، فالبدء في ملاحظة الامثلة ـ الاجزاء المقتطعة من نص متكامل مضموناً وتركيباً، للوصول لى القاعدة، فيه يسير العقل من المحسوس الى المعقول وهذا أجدى اسلوب للابداع والاكتشاف والاختراع.

وباقتران اسلوب الاستجواب بالطريقة الاستقرائية يتم اكتمال الطريقة الفضلى والمسماة الاستقرائية الاستجوابية.

ويقابل الاستقراء التركيبي، القياس والاستنباط القياسي (Déductiom)، ويتمثل في استخراج اجزاء أو امثلة تطبيقاً على قاعدة موجودة، أي أن الكل موجود نستنبط منه الاجزاء. وفي اللغة: النبط هو الماء الذي ينبط أي يستخرج من قعر البئر فالاستنباط على عكس الاستنتاج السابق فلا يصلح مع الصغار[1] وفيه ينتقل الفكر من المعقول الى المحسوس، ومن العام الى الخاص، ومن الكلي الى الجزئي، فالحركة الفكرية فيه تنازلية، بعكس الاستقراء حيث تكون تصاعدية، والقياس هو بمثابة التحليل للبرهنة للكلية، وتتمثل بوضع القاعدة أمام التلاميذ، ثم وضع الامثلة عليها لنشرحها باسلوب تلقيني (على الاكثر). وان كنا لا نشجع على اعتماد هذه الطريقة القياسية ولا الاسلوب التلقيني، خصوصاً مع الاطفال، الا أنه لا مناص من استعمالهما في دروس الرياضيات خاصة وفي الصفوف العليا، يقول سبنسر: "يجب أن نقلل من تلقين الاطفال بقدر المستطاع وأن نشجعهم على البحث بانفسهم ما استطاعوا الى ذلك سبيلا". وأسلوب التلقين مرفوض رفضاً قاطعاً في الحلقة الابتدائية الاولى، وهو مرفوض في الحلقة الثانية، وغير مستحب في الحلقة الثالثة ومقبول في المرحلة الثانوية والجامعية، لأن التلقين لا يبني شخصية وبالتالي لا يبني مجتمعاً واعياً متماسكاً، فهو يلغي شخصية الطفل ويسد عليه منافذ الفكر، ويقطع بينه وبين عوامل الابتكار والابداع، في حين أن التربية التي نسعى الى تعميمها تجعل شخصية المتعلم : ايجابية ، منفتحة ، متفاعلة ، باحثة ، مدققة، ملاحظة ومكتشفة .. الخ .

وفي رأينا، ومن خلال الفصل الدقيق بين الطريقة والاسلوب، يتبين لنا أن هناك طريقتين فقط، وفكر الانسان إما أن يكون في حال تحليلية قياسية تنازلية، أو يكون في حال تركيبية استقرائية تصاعدية، لذا جمعناهما في طريقة واحدة سميناها التحليلية التركيبية. وقد يطغى التحليل أحياناً على التركيب كما في تحليل نص أو في دروس اكساب الاطفال الحرف بهذه الطريقة، وقد يطغى التركيب على التحليل كما في دروس القواعد والاملاء. أما الاساليب فعديدة وليست ثابته بل تتغير بحسب الحاجة الى الافهام للاستيعاب[2].

بعض الاساليب والوسائل الفكرية والعلمية :

- ارتباط الجزء بالكل ، والكل اياً كان يتجزأ على أن يعاد دمج الاجزاء في هذا الكل: التعليل : عملية عقلية يراد بها ذكر السبب أو العلة وربطه بالمسبب أو المعلول بهدف شرح الاحكام، والقواعد الكلية لتوضيحها أو تثبيتها أو التحقق منها وهذا يطلب في التمارين التطبيقية ، وأكثر الالفاظ استعمالاً هي: اللام، لأن، كي، حتى، لذلك، لئلا.
- الاستدلال أي تقديم الدليل والبرهان على صحة قول معين حول مشهد أو كلام.
- المراقبة الاجمالية أو الانتباه العام ويكون على الكل لاكتشاف عناصره الاساسية.
- الملاحظة ولا تكون الا على الجزء ليتم الاكتشاف.
- الاستنتاج ويأتي نتيجة لحكم اكتشف بعد المراقبة والملاحظة، المقارنة بين مثلين أو شيئين أو قولين من أجل اكتشاف أوجه التشابه أو أوجه التضاد، أو التكامل والنقص الواقع في أحدهما.
- التواصل بالحوار بين المعلم والتلاميذ، فقد يجرى بالمحادثة وهذه تحتمل النقاش وابداء الرأي أو بالاستجواب الذي يهدف الى اكتشاف معلومة من خلال الملاحظة، فالاستجواب لا يحتمل ابداء رأي أو نقاش، لأن جوابه اما أن يكون صائباً أو خاطئاً.
- الترتيب المنطقي السليم للمشاهد أو الجمل أو الكلمات، للانتقال بهذا الترتيب من أجل تكوين كل متكامل.
- الانتقال من مقدمات الى نتائج والربط بين الاشياء وادراك ما بينها من علاقات.
- السؤال في التربية: لا يعني استفهاماً مباشرا يتطلب جواباً، بل هو مشكلة كبيرة أو عقدة صغيرة تحتاجان الى الاساليب عديدة لا يمكن حصرها ونختصرها بهذا القول:

انماء الفكر الناقد باكساب التلاميذ مهارات التفكير الاستنتاجي الاستقرائي، مهارة التصنيف والتركيب ومهارة المقارنة ومهارات الاصغاء والملاحظة و الانتباه، مهارة السبب والنتيجة أي المبدأ السببي، ومبدأ النسبية.

بهذه الطرائق والاساليب المسماة ناشطة، نجد أننا نقارب الذكاء. فما هو الذكاء ؟

اكتساب الذكاء

نستهل حديثنا عن الذكاء في اللغة وبحسب ورود الكلمة ودلالتها في (لسان العرب المعجم الوسيط والمنجد).

ذكا : ذكت النار تذكو، واستذكت : اشتعلت ، واشتد لهبها. والذكا الجمرة الملتهبة. ذكت الحرب ، وأذكيتها ، وذكيتها: استعرت، وأوقدتها والذكاء: شدة وهج النار.

مسك أو عنبر ذكي ، أو ذكية، الرائحة: ساطع الرائحة شديدها.

الذكاء (بضم الذال): اسم للشمس وهي في أوج سطوعها

وشدة لمعانها، والصبح ابن ذكاء لأنه من نورها. أصل الذكاء في اللغة اليقظة والتنبه وحدة الفؤاد، الشدة، اتمام كل شيء.

ذكا فهمه وعقله: سرع فهمه، وقوي، وتوقد. ذكى فلان: حظي بالذكاء لكثرة رياضته وتجاربه. وقبل أن نبدأ بالحديث عن الذكاء نقدم تعريفا ورد عنه جاء في المعجم الادبي للدكتور عبد النور ما يأتي:

" الذكاء هو المعرفة الاستدلالية، المنطقية أي غير الحدسية، وهي القوة الهائلة التي في الانسان، وتساعده على التحليل والتركيب".

من أهم ما يجب أن يتضمنه المنهج التربوي، تقدير مستوى النماء العقلي للاطفال، أي نسبة الذكاء عندهم، وقياس هذا النماء مع العمر الزمني.

هذا ولد في السادسة من عمره، نقيس مستوى ذكائه أو عمره العقلي باختبارات وروائز تقدر أصلاً للاعمار الزمنية، ونستنتج من تطبيقها ما اذا كان العمران بمستويين متساويين أو أن مستوى العمر العقلي (الذكاء) يزيد على العمر الزمني، أو العكس.

ما يهمنا هنا هو معالجة الموضوع الآتي: هل الذكاء قابل للتطوير؟ وما دور كل من الوراثة والتربية في انماء الذكاء؟ قياس مستوى الذكاء ضروري جداً حتى نتمكن من تقديم المعلومات والمعارف الملائمة لمستوى النماء العقلي للاطفال، اذ لا يجوز أن تكون فوق هذا النماء فيرهقون بها من غير فائدة، ولا أن تكون أدنى من هذا النماء فيستخفون بها وينصرفون الى التلهي، متخلين عن الانتباه والاصغاء، من دون أن يراعي المعلمون الفروق الفردية، وتفاوت المستويات بين الاطفال، ومبدأ تكافؤ الفرص.

الدراسات القديمة مجمعة تقريباً على أن الذكاء موروث وبعبارة أخرى: أينسب الذكاء الى الوراثة أم الى الاكتساب؟ والجواب هو : "الذكاء يورث ولا يكتسب فكما أن الانسان يرث عن آبائه واجداده الصفات الجسدية من طول أو قصر أو لون بشرة أو شعر... كذلك يرث عنهم الذكاء أو الغباء أو قوة الذاكرة أو ضعفها وما الى ذلك من الصفات العقلية المختلفة." [٣]

وقد وضع علماء النفس والتربية اختبارات عقلية ليقيسوا بها مستوى الذكاء عند الاطفال في أعمارهم المختلفة بدءاً من ثلاث سنوات حتى سن الثانية عشرة. فاذا كنا لا نستطيع أن نوزع التلاميذ على الصفوف بحسب مستويات ذكائهم كأفراد، الا أننا نستطيع ان نعتمد العمر الزمني الموحد، لنقيس به مستوى نماء عقلي متقارب، من دون التدقيق بالفروق الفردية الموروثة. أما الدراسات الحديثة فتتلخص في الرأي القائل بقابلية الذكاء للتربية والانماء. فهذا الموقف يتحدد صراحة في المنظور البسيكولوجي الهادف الى تطوير العمل الذهني للفرد، والى الرفع من قدرته على التعلم والتكيف. فقد رفض بينيه التصورات القائلة بثبات الذكاء.[٤]

ان الكفايات المعرفية، من ضمن التربية الكلية الشاملة، وما تنطوي عليه من كفايات تكوينية نفسية، وكفايات في اكتساب طرائق وأساليب التفكير، تهتم بالاهداف الآتية:

- تربية البنى المعرفية، وتطوير الوظائف الفكرية، وتعلم صوابية التفكير .
- المراهنة على جعل الهدف السابق هدفاً بذاته، وليس من ضمن الكفايات المعرفية المكتسبة فحسب.
- السعي الى تشكيل الذكاء مع التسليم بأمكان تربيته وتوظيفه في تحقيق مستويات جيدة من التعلم والاكتساب.

وقد سبق وربطنا بين مفاعيل علم النفس، والطرائق والاساليب والوسائل العاملة على تنمية العمليات المنطقية والتفكير العلمي المنطقي، وتنمية الوظائف المعرفية القابلة للتطور والتحول والتوظيف في مجالات الحياة، وتنمية التفكير المعتمد على الاستدلال المعرفي، والاستنتاج الاستقرائي والتحليل والتركيب، وتنمية تقنيات التذكر (الذاكرة جزء من الذكاء): الذاكرة الدماغية البحت، والذاكرة البصرية، والسمعية ، واللمسية، عبر الادراك الحسي والصورة الذهنية، فالكفايات المعرفية لا تعني أبداً الاكتفاء بالمكتسبات المعرفية فقط باعتبارها منفذاً يساعد على النجاح في امتحان أو غيره، بل هي أوسع من ذلك وأعمق اذ تشمل: انماء الشخصية البشرية الشاملة ومنها انماء الذكاء، وان نسبياً. وقد رأينا أنه حين نقوي عنده دقة الملاحظة وقوة الانتباه والقدرة على التعليل، وحين يفكر تفكيراً منطقياً سليماً وحين ننمي ذاكرته وحين نعمق التواصل معه ليتواصل مع رفاقه ومع أهله ومجتمعه ويحسن التصرف مع الآخرين ويتقبلهم كما هم، حين نستطيع أن نرتقي بالناشئين الى هذا المستوى، الا يعد ذلك ذكاءً؟ فهل نقدر قيمة أن نكون قادرين على تنمية الذكاء عند الاطفال؟

أوجه الشمول في الكفاية المعرفية

استناداً الى مبدأ التربية الكلية الذي اعتمدناه في هذه الدراسة، وتأسيساً عليه، نرى لزاماً علينا أن ننظر الى اللغة على أنها كل لا يتجزأ، وإن جزأناه مرحلياً فمن اجل سهولة تدريسه، انما يجب أن نعود وندمجه في الكل الذي فرع عنه.

فاللغة وحدة مترابطة شاملة عدة بنى (جمع بنية)، وكفايات

تتجزأ ولكنها لا تنفصل، فهي شبيهة بالشخصية البشرية التي عالجنا كليتها ووحدتها في المقال الاول.

أما هنا فنحن نتحدث عن أوجه الشمول التي تحيط باللغة وتشملها لتجعلها متكاملة. وهذه الاوجه ستكون بمثابة اساليب نضمها الى الطرائق والاساليب السابقة لها، حيث تتضافر جميعها، وبها تتكامل اللغة.

تحدثنا سابقاً عن كفايات تكوينية : نفسية، واجتماعية، وتربوية، وتعاونية، وحسية، وفكرية متمثلة بطرائق واساليب ناشطة، وكلها تسهم في بناء الشخصية البشرية.

وهنا نتحدث عن كفايات معرفية، فهي لا تعني الاكتفاء بالمعلومات والمعارف باعتبارها تساعد على النجاح في امتحان أو غير ذلك، انما هي أوسع من هذا الهدف وأعمق، اذ تشمل بالاضافة الى هذا الاكتساب المعرفي انماء الشخصية البشرية وانماء الذكاء خاصة.

أما عن تعريف الكفاية فلا بد من الرجوع الى التعريف الوارد في الكفاية التكوينية، إذ إنها مجموعة من القدرات والمهارات... مركزة في الكفاية المعرفية على الاهداف.

لقد كان التعليم بالاهداف هو السائد حتى أيامنا الراهنة، لأنه أسهل من غيره، اذ من السهل أن يكتشف المعلم عدة أهداف خاصة في اي درس ويعمل على اكسابها الاطفال، الواحد تلو الآخر، لأن الهدف جزء وملاحظته واكتسابه أسهل من ملاحظة الكل أي الكفاية، ثم إن الكفاية المعرفية خاصة يجب أن تتجزأ لتقيّم، ولكن خوف المربين يكمن في أن يتوقف المعلم عند الاهداف أي الاجزاء فيتكرس مفهوم التجزئة، وبذلك نبتعد عن مبدأ الشمول والكل في التربية.

هذا الكلام لا يعني أننا نطالب بالغاء التعليم بالاهداف أو أن هناك تعارضاً بين التعليم بالاهداف والتعليم بالكفاية، بل على العكس، فالتعليم بالاهداف غايتنا ولكن على أساس انها أجزاء من الكفاية باعتبارها كلاً، والاهداف أجزاء متفرعة من هذا الكل فمن الواجب اعادة دمجها به في عملية تركيبية. وان كانت التجزئة للكفايات التكوينية السابقة لا تصح لأنه كما قلنا اما أن تطبق أو لا تطبق، فان التجزئة للكفاية المعرفية واجبة استناداً الى قانون الاختيار العقلي القائل بأن الانسان سواء أكان راشداً أم طفلاً لا يستطيع عقله أن ينتبه ويستوعب معلومتين دفعة واحدة، والمثل العامي معروف: "ما فينا نحمل بطيختين بيد واحدة"، فهل يستطيع انسان أن يكتب مقالاً وهو يستمع الى نشرة أخبار التلفاز مثلاً؟ لا بد من تركيز الانتباه على أحدهما.

والكفاية قد تتسع لتصل الى اللغة كلها، ثم تتجزأ الى كفايات فرعية، وهذه بدورها تتوزع الى اهداف عامة، ثم الى أهداف خاصة تؤخذ من كل درس، وقد تشتمل على مهارات لها ارتباط بالكفايات التكوينية مثل: القيم الاخلاقية والسلوك والعواطف والوطنيات وغيرها فلا يحق لمعلم اللغة الادعاء أن لا علاقة له بها فيهملها بل ينبغي معالجتها من ضمن الكفاية الفرعية، وبذلك يتم "التكامل" بين اللغة ونصوصها التي تحتمل جميع هذه المعلومات والمهارات، وبهذا التكامل تتكون مهارات: ثقافية وفكرية وعلمية ... الخ. تفرض التربية الكلية بشموليتها اكسابها المتعلمين.

هذه التجزئة من كفاية كبرى الى أخرى فرعية الى أهداف عامة وخاصة ثم اعادة دمجها في الكفاية، كل ذلك يعد وجهاً من أوجه الشمول العمودي.

نستنتج مما تقدم أن الكفاية المعرفية تتكون من القدرات الآتية:

- القدرة على تقديم المكتسبات المعرفية الملائمة لمستوى النماء العقلي، مع القدرة على ربطها بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الناشيء، ليتمكن من تطبيقها عند خروجه الى المجتمع، وبذلك يتحقق الهدف التربوي المتمثل باعداد المتعلم للحياة.
- القدرة على تحديد الطريقة والاساليب الملائمة لمستوى المكتسبات السابقة، والخاضعة للملاحظة والاستنتاج والقياس.
- القدرة على ايجاد المعايير الدقيقة الكفيلة بوضع مقاييس لتقييم هذه المكتسبات المعرفية: الاختبارات الدقيقة والمسابقات الواضحة.
- القدرة على تجزئة الكفاية المعرفية الى أهداف عامة، ثم الى أهداف خاصة، والشرط الاساسي في ذلك أن يعاد دمجها بالكفاية.
- القدرة على احداث ترابط بين مختلف الكفايات التكوينية، والاجرائية، والمعرفية، والمهارات المتنوعة...وبهذه القدرة يتجه مفهوم التكامل.

مفهوم التكامل

سنعالج مسألة "التكامل" باعتباره مظهراً من مظاهر الشمول في الكفايات المعرفية، عبر مشكلة نطرحها قابلة للتطبيق والمعالجة في نشاط تعاوني فريقي يستدعي البحث وتجميع المعلومات.

وها هي المشكلة موضوع البحث : غرق باخرة "التيتَنِك".

نبحث في الابعاد المكانية عن :

مكان انطلاقها ووجهة سيرها والمحيط الذي كانت تمخر عبابه وعن مكان غرقها بالدقة من خلال خريطة أو كرة أرضية. من هم ركابها ؟ ما البلدان التي أتوا منها؟ والى أي مكان يتوجهون ؟ هذه الابعاد تبين لنا مدى ارتباط الانسان الفرد بالعالم كله ومدى العلاقة الوثيقة التي تربط هذا الانسان بكوكب الارض بحاراً ويابسة.

فهذا هو التداخل بين الابعاد المكانية ـ الجغرافية ـ اللغوية الانشائية.

ثم ننتقل للبحث في التاريخ والابعاد الزمانية:

في أي زمن غرقت هذه الباخرة ؟ ما سبب غرقها ؟ بماذا اصطدمت؟ من اين تأتي جبال الجليد؟ وهنا نعود الى المكان (القطب المتجمد الشمالي)، وبهذا يتم التداخل بين الجغرافيا والتاريخ واللغة باعتبارها الأداة التي تجمع والقادرة على التركيب والبناء.

نكمل أسئلتنا باحثين فنربط بين الزمن الماضي العام ١٩١٢ الذي غرقت فيه الباخرة، والزمن الحاضر، ونسأل: لماذا لم نعد نسمع ببواخر تصطدم بجبال من الجليد زاحفة في المحيط وقادمة من القطب الشمالي؟ محددين زمن انسلاخها وزحفها؟ ما الاختراع الذي حققه الانسان ليمنع مثل هذه الكوارث ؟ انه الرادار فما هو؟ وهكذا نجد ان المعلومات السابقة تقاطعت مع العلوم والاختراعات العلمية.

والبعد الثالث يتمثل بالقضايا الانسانية:

فعلى الرغم من ضعف وسائل الاعلام في ذلك الزمن، بالنسبة لما هي عليه اليوم ونحن في القرن الحادي والعشرين، فان غرق الباخرة اعتبر كارثة انسانية كتبت عنه جميع صحف العالم وتعاطف الناس مع الضحايا الذين بلغوا المئات، ولبنان نال نصيبه من هذه الكارثة، ...الخ.

ونحن نتذكر ذلك في أوائل العام ٢٠٠٥ نسمع بزلزال بحري يضرب بلدان الهند وسيرلانكا وسومطره وتايلاند فيقتل عشرات الالوف ويشرد الملايين ويخرب المدن والقرى، فتضج وسائل الاتصالات العالمية بالكارثة، وينبري العالم بأسره بدوله ومؤسساته يجمع المساعدات المالية والغذائية والسكنية، ويظهر تعاطف يدل على عمق ترابط الناس تحقيقاً للقول "الانسان أخو الانسان اينما كان".

وقد كانت هذه الكارثة مناسبة لتجعل الكتّاب في الصحف يتذكرون مثيلاتها في التاريخ، فربطوا بالبعد الزماني بين الماضي والحاضر والتفكير بالمستقبل، فذكرت بعض الصحف الزلزال الكبير الذي هدم بيروت "أم الشرائع" ابان العصر الروماني، واثبتت قصائد رثت هذه المدينة العظيمة، كما ذكرت بطوفان نهر ابي علي في طرابلس، والزلزال الذي ضرب منطقة الشوف في أواسط الخمسينيات من القرن العشرين ... هدفنا من سرد هذه الوقائع أمام المتعلمين حافزين اياهم على الادراك الواعي بأن القضايا البشرية واحدة، وهي متداخلة بعضها ببعض بشكل وثيق، فما يصيب منطقة من المناطق يصيب المناطق الاخرى وينعكس سلبا عليها.

البعد الرابع في معالجة موضوعنا:

هو بعد الانشاء والوصف والخيال، وفي هذا البعد تتداخل عدة علوم لغوية: علم النحو والاملاء والبلاغة والتخيل لنصوغ بها جميعها موضوعاً متكاملاً من جميع جوانبه.

محاور الأهتمام

وجه آخر من أوجه الشمول في التربية الكلية، هو محاور الاهتمام أو الدروس المحورية. إن محاور الاهتمام هي التي تدور حول موضوع واحد نجعله محوراً يعالج من جميع جوانبه. فكما أن الحياة وحدة متماسكة الحلقات، وأن حقائق الكون مترابطة، وأن شخصية الانسان واحدة بكل عناصرها كذلك يجب أن تكون نتائج التعليم كلاً مترابط الاجزاء، فلا يشعر التلميذ بوجود مواد منفصل بعضها عن بعض اذا أمكن، بل يدرك بوعي أن هناك حياة واحدة وعالما واحداً مترابطاً، وكوكباً أرضياً واحداً كلنا مسؤولون عنه ومرتبطون به مثل ارتباط الجزء بالكل.

محور الاهتمام اذاً هو بحده الاقصى مجموعة من مواد التعليم ـ قد تكون جميعها ـ كما في الحلقة الابتدائية الاولى وبحده الادنى مجموعة من دروس المادة الواحدة، كما في اللغة العربية في الحلقة الابتدائية الثانية وما بعدها، تدور حول موضوع واحد نجعله محوراً ويبقى مدة من الزمن قد تطول لتصل الى الفصل الكامل كما في الروضات مثلاً، وقد تقصر لتصل الى الاسبوعين أو الثلاثة أو الشهر، وهو بمعنى آخر يعني الترابط بين المواد أو الدروس، هذا الترابط الذي يؤدي الى ايجاد وحدة من المعلومات: منظمة، مترابطة العناصر، شاملة ...

واذا كان من الصعب علينا أن نجد روابط تشكل محاور بين مواد متباعدة، فانه ليس بمستحيل أن نعالج محاور عدة في السنة ثلاثة أو اربعة اذا تعاون منسقو هذه المواد، وقاموا بعمل مشترك، وعلى سبيل المثال لا الحصر طبعاً: موضوع الشجرة، من خلال المحافظة على البيئة يمكن التحدث عنه ومعالجة جوانبه المختلفة: الجمالية، والعلمية، والبيئية، والثروة الانتاجية، والمناخ ... الخ.

حتى لا يبعث تكرار الموضوع الواحد في نصوص عدة الملل في نفوس المتعلمين، لا بد من معالجة الموضوع من جميع جوانبه المتشابهة والمتضادة، السلبية والايجابية، من أجل التنويع من جهة، ومن أجل استيفاء المعالجة بكل ابعادها من جهة ثانية، لذلك نرى أن التداخل والتقاطع يغنيان المحور بالمعاني، ويلبيان طلباً يقتضيه الشمول بابعاده وتفرعاته.

فاذا كان الشمول قد تمثل في "الكفاية" بصورة عمودية تنازلية تحليلية أي من الكل الى الجزء، كذلك رأيناه اي الشمول قد تمثل عمودياً أيضاً في "التكامل" انما بتفكير تصاعدي تركيبي، وها نحن نصل اخيراً الى شمول افقي تمثل في محاور الاهتمام. أما من حيث الفوائد التي يجنيها المتعلمون من اتباع محاور الاهتمام في التعليم فهي :

١ـ **تربوياً:** تحصر انتباه التلاميذ وتجمع افكارهم حول موضوع واحد، وتعودهم الانتقال ببطء من موضوع الى آخر بعد دراسة مستفيضة، وتعودهم الترتيب والتدرج في التفكير، وتكسبهم طريقة تفكير شاملة كلية.

٢ـ **تعليمياً:** تغني محاور الاهتمام ثروة التلميذ اللغوية المتجانسة، أو المتقاربة في الحقل المعجمي، وتمدهم بالافكار المتنوعة والمنتظمة في موضوع واحد، وتسهل حفظ الدروس لانها تربط بين معلوماتها برباط متين بوساطة تداعي الافكار والمعاني وترابطها.

٣ـ **اجتماعياً:** تربط الدروس المحورية بين المدرسة والحياة الاجتماعية الواقعية، لأنها تفرض أن تكون مواضيع المحاور من صميم هذه الحياة، لأن أهم هدف للتربية أن نعد التلميذ للمجتمع والحياة الاجتماعية.

وجه آخر من أوجه الشمول في الكفايات المعرفية هو :

التواصل المعرفي: تحدثنا سابقاً عن التواصل العلائقي الانساني الهادف انمائياً، والقائم اساساً على المحبة والاحترام المتبادلين بين قطبي العملية التربوية المعلم والمتعلم، وذكرنا أن نجاح هذه الوضعية من التواصل يؤسس لانجاح التواصل المعرفي، ولكن ليس العكس صحيحاً، ويزيد من نتائجه الايجابية المتمثلة بالرغبة في اكتساب المعلومات والمعارف، لأن محبة المعلم تنتقل الى محبة المادة التي يعلمها، وعندما تتحقق الارادة والرغبة في الاكتساب يتم على أكمل وجه، والتواصل المعرفي يعتمد:

ـ على اللغة باعتبارها الاداة الوحيدة لاكساب معارفها، والمعلومات المتداخلة بها أو المتقاطعة معها. في حين أن اللغة يأتي دورها ثانياً في التواصل العلائقي الانساني.

ـ ان التواصل الذي عماده اللغة، والذي يكون فيه واحد موصل وآخر متلق له مستويات عدة في استعمال اللغة ويحصل:

ـ بين قطبي العملية التربوية المعلم والمتعلم في الصف ـ بين التلاميذ وآخرين : الاهل في المنزل، والرفاق في الملعب والحي، والناس في المجتمع.

فلا بد من التعرض لمستوى اللغة المستعملة في هذا التواصل، فهي الفصحى المبسطة في الصفوف الاولى، وترتقي قليلاً في الصفوف العليا.

تصطدم اللغة في اثناء التحدث بها باللهجة العامية المحكية فلا احد يستطيع أن يلغي هذه اللهجة، وهي وسيلة التواصل بين الناس في المجتمع. دورنا في التواصل أن نرتقي بمفردات اللهجة المحكية لتقارب الفصحى، حتى اذا تحدث بها الانسان العربي يفهم عليه الآخرون في أي دولة عربية كانوا، فتصبح لغة المثقفين ولا ينقصها سوى الاعراب.

فالتعبير فيه تواصل بين الانسان وذاته، وبين ذاته والآخرين، لذلك فاننا نصنف مستويات عدة من التعبير التواصلي :

أ ـ التعبير الذاتي الوجداني: حيث يتم التواصل بين الانسان وذاته حين يقرأ نصاً قراءة صامتة، أو يقف أمام لوحة يتأملها تأملاً ذاتياً وجدانياً ناقلاً المعاني والدلالات من الرموز الى ذهنه، أو كأن يكون في حلم من أحلام اليقظة حيث ينتقل من حال هو فيها الى حال مرتجاة.

ب ـ التعبير الشفهي الخطابي التلقيني: ويتم بنقل المعلومات والمعارف السابقة الى الآخرين بتفسيرها أو شرحها أو توضيحها، وفي هذا المعنى ورد في القرآن الكريم "يا أيها الملأ أفتوني في رؤياي ان كنتم للرؤيا تعبرون" أي تفسرون" وهذا فيه تواصل مع الآخرين بأسلوب تلقيني خطابي، وان كان هذا الاسلوب غير مستحب في التربية والتعليم، انما يبقى اسلوباً لاختبار التلاميذ في معلوماتهم.

ج ـ التعبير الشفهي الذي يتم بالتحادث والتحاور بين المعلم الذي يمثل دور الموجه اسئلة هادفة، ليتلقى أجوبة تتضمن آراء شخصية أو أجوبة مستنتجة من نظر وتأمل لمنظر طبيعي أو مشهد من صورة أو لوحة، فكل منهم يعبر للآخر عما في نفسه أو عما يشاهد أو يشعر، وهذا هو التواصل الشفهي بأجلى مظاهره، اذ ينتهي دائماً بتأليف نص أو تركيب قاعدة أو مبدأ.

د ـ تغييب المدرك الحسي أو المعنوي، وتكوين صورة ذهنية عنه تسترجع بتواصل شفهي أو كتابي في نشاط تقييمي إختباري، بحسب عمر التلاميذ وقدرتهم.

هـ ـ التواصل الذي يتم بين قارىء نص أو قصة أو قصيدة بانفعال، وبين مجموعة من الناس تتجاوب مع الانفعال بحماسة تتجسد بالتصفيق وصرخات الاعجاب.

و ـ التواصل الذي يتم بين المعلم باعتباره مستجوباً بعد ملاحظة ومقارنة، واستنتاج يخرج به التلاميذ، وهذا النوع لا مكان لابداء الرأي فيه والمناقشة حوله، فالجواب اما أن يكون صحيحاً أو خاطئاً.

ز ـ التواصل الكتابي: ويتم بالتعبير عما يختزنه التلميذ أو غيره من معلومات مكتسبة، يتواصل بها مع الآخرين في: كتاب، أو مقال في صحيفة ، أو مسابقة في امتحان...

بهذا نوجز أوجه الشمول في التربية المعرفية التي تعد اللغة فيها ركيزة أساسية، وتتمثل هذه الأوجه في: مفهوم الكفاية المعرفية، ومفهوم التكامل المعرفي، ومحاور الاهتمام، والتواصل المعرفي المتعدد الوضعيات والمستويات.

ويجب أن نشير الى أن هذه الأوجه ترتبط بعلم النفس التربوي وطرائق التدريس خاصة، أكثر من ارتباطها باللغة، وان كانت تساعد على اكتساب المعارف اللغوية بيسر ووضوح ■

هوامش:

(١) سمي الانباط بهذا الاسم لأنهم هم اول من جمعوا الماء في آبار صخرية في المملكة المعروفة باسمهم في الاردن اليوم.
(٢) الطريقة هي الخطة الكبرى الموضوعة للوصول الى هدف معين، وقلما تتغير. والاسلوب هو الوسيلة المستعملة لتطبيق الطريقة.
(٣) علم النفس التربوي الجزء الثاني حامد عبد القادر ومحمد الابراشي.
(٤) مجلة الطفولة العربية، الكويت.

الإدارة التربوية والإدارة المدرسية

عبد الحكيم الغزاوي
أستاذ محاضر - جامعة الجنان

لقد رافق تطور مفهوم عملية التربية مفهوم الإدارة المدرسية بحيث اتسع ليشمل الجوانب الإدارية والجوانب الفنية في صورة متكاملة تهدف إلى توفير الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية، وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف العملية التربوية التي أنشئت المدرسة من اجلها، أي أصبحت الإدارة المدرسية وسيلة هدفها تحقيق العملية التربوية الاجتماعية تحقيقاً وظيفياً.

١- تعريف الإدارة التربوية والإدارة المدرسية

وتعرف الإدارة التربوية بأنها "عملية اجتماعية تعنى بتيسير وتحفيز العناصر البشرية في كافة فروع ومستويات الإدارة وتوجيه جهودها بصورة منظمة نحو تحقيق أهداف اجتماعية"[١]، كما تعرف بأنها "مجموع عمليات تخطيط وتنظيم وتوجيه وضبط وتنفيذ وتقييم الأعمال والمسائل التي تتعلق بشؤون المؤسسات التربوية المدرسية للوصول الى الأهداف التربوية المرسومة، باستخدام افضل الطرق في استثمار القوى البشرية والموارد المتاحة وبأقل ما يمكن من الجهد والمال"[٢].

أما الإدارة المدرسية من الناحية الإجرائية فإن مدير المدرسة يمثل الجهة الإجرائية التي تقوم بتنفيذ الخطط والبرامج وفقاً للسياسات المرسومة ضمن اللوائح والتعميمات والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بما يتفق مع التوجهات العامة للدولة. وتمارس الإدارة المدرسية مهماتها داخل البيئة والمجتمع المدرسي من خلال المعلمين والتلاميذ والموظفين، وخارج المدرسة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، إضافة إلى المؤسسات التعليمية ذات العلاقة. وهي جزء من الإدارة التربوية، وصورة مصغرة لتنظيماتها، وتستمد أهدافها واستراتيجياتها منها وهي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية إجرائيا وعمليا وفق الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة. وهذا يعني ان الإدارة المدرسية هي إدارة تنفيذية تخضع لإشراف الإدارة التعليمية، ويرأس جهاز الإدارة المدرسية مدير مهمته توجيه العمل المدرسي نحو تحقيق أهدافه وتنفيذ اللوائح والقوانين والقرارات التي تصدر عن السلطات التعليمية الأعلى، ويتعاون معه وكيل المدرسة والمعلمون والإداريون والفنيون وغيرهم من العاملين في المدرسة، ويفوض مدير التعليم على المستوى الإقليمي بعض سلطاته وصلاحياته لمدير المدرسة حتى يستطيع تأدية الواجبات والمسؤوليات المحددة له والتي لا تتعدى المدرسة التي يقوم بالإشراف عليها[٣].

وقد تعددت التعاريف حول الإدارة المدرسية، فمنهم من قال بأنها: "مجموعة عمليات تقوم بها هيئة المدرسة، بقصد تهيئة الجو الصالح الذي تتم فيه العملية التربوية والتعليمية، بما يحقق السياسة التعليمية وأهدافها"[٤]. وآخر يعرفها بأنها: "ذلك المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة رغبةً في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة وهذا يقضي القيام بمجموعة متناسقة من الأعمال والأنشطة مع توفير المناخ المناسب لإتمام نجاحها"[٥].

اما طافش، فيرى أن الإدارة المدرسية هي: "مجموعة من العمليات التربوية المتكاملة، ينفذها نخبة من التربويين المؤهلين تأهيلاً نظرياً وعملياً عالياً، لتحقيق الأهداف التربوية الرامية لإشباع حاجات المجتمع، عبر مجموعة من الإجراءات والأنشطة كالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتوجيه ثم تقوم باتخاذ قرارات على ضوء المنجزات"[٦].

ويرى العبد الله ان الإدارة المدرسية عنصر مهم في أداء المهمات التربوية، وتنفيذ البرامج المدرسية، وعليها يتوقف نمط أداء المؤسسة المدرسية وكفايتها، وإنتاجية العملية التعليمية التعلمية في مختلف أوجهها وأبعادها تخطيطاً، وبرمجة، وتنظيماً وإشرافاً ومتابعة، وتوجيهاً وتقويماً.

كما يعرّف أحمد الإدارة المدرسية بانها: "الجهود المرنة المنسقة والمنظمة، والتي قوامها التخطيط الاستراتيجي والتقويم والتطوير الذاتي الذي تقوم به المؤسسة المدرسية بطريقة تشاركية تعاونية معتمدة على الأسلوب الديمقراطي لأداء الخدمات التربوية والإدارية بشكل فعال لتساعد على تحسين العملية التربوية ،وتحقيق الجودة النوعية في مخرجاتها، وابتكار أساليب متطورة للتعامل مع قضاياها وحل مشكلاتها، والتجديد والتطوير والإبداع، ورفع الكفاءة الإنتاجية وفقاً لسياسة عامة ،وفلسفة تربوية محددة مستخدمة افضل استخدام ممكن لجميع الإمكانات والقدرات والتسهيلات المتاحة لها داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق افضل كفاية ممكنة لاستخدام الموارد واستغلالها بغية تحقيق الأهداف التربوية او تجاوزها"[٧].

٢- علاقة الإدارة التربوية بالادارة المدرسية

تشكل الإدارة المدرسية عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية لأنها تعمل على تحفيز بقية العناصر الأخرى المادية والبشرية، وتنشيطها وهي تتغلغل في جميع اوجه النشاط التربوي، ولقد تغير مفهومها من المفهوم التقليدي حيث كان ينظر إليها على أساس انها ترتكز على البداهة او الخبرة او المقومات والسمات الشخصية التي يمتلكها الإداري وان وظيفتها هي المحافظة على النظام المدرسي، وتنفيذ الجدول المدرسي المحدد من قبل السلطات الأعلى، وحصر الغياب الخاص بالمعلمين والتلاميذ والإداريين والمستخدمين والاهتمام بتحفيظ المواد الدراسية للتلاميذ، الى المفهوم الحديث الذي ينظر للإدارة على انها وسيلة لتنمية شخصية المتعلم، وأنها ترتكز على أصول علمية وأخلاقية وأنها ذات جانبين إداري وفني.

وتختص الإدارة التربوية والتعليمية على مختلف المستويات بتوفير القوى البشرية والإمكانيات المادية للإدارة المدرسية حتى تستطيع تأدية وظائفها وتحقيق أهداف المدرسة.

وتقوم إدارة التربية والتعليم على المستوى الإقليمي بمسؤولية الإشراف الفني والإداري والمتابعة والرقابة على الإدارة المدرسية لضمان تنفيذ السياسة التربوية والتعليمية فضلا عن الاهتمام بالشؤون المالية كإعداد الميزانية وتنظيم مرتبات المعلمين وعلاواتهم وترقياتهم والمشتريات والمناقصات وتوفير الأبنية المدرسية – بالتعاون مع الإدارة التربوية على المستوى الوطني والإشراف عليها وصيانتها. ومن هنا فانه لا يمكن فهم الإدارة المدرسية إلا في ظل الإدارة التربوية لأن شخصية المدرسة تستمد من النظام التعليمي كله ولأن الإدارة المدرسية ليست كيانا مستقلا بذاته بقدر ما هي جزء من الكيان الأكبر وهو الإدارة التربوية.

وحول العلاقة بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، فيمكن اعتبارها من باب علاقة العام بالخاص او الكل بالجزء، بمعنى ان الإدارة المدرسية تعتبر جزءاً من الإدارة التربوية وصورة مصغرة لتنظيماتها وان هناك ارتباطاً وثيقاً بينهما، وانهما يدوران حول محور واحد هو التربية والتعليم حيث ان الإدارة المدرسية تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية، بينما تختص الإدارة التربوية برسم تلك السياسة ومساعدة الإدارة المدرسية مالياً وفنياً في تنفيذها والإشراف عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ، "وكلما كانت العلاقات التنظيمية بين الإدارة التربوية والإدارة المدرسية واضحة، تتحدد فيها خطوط السلطة والمسؤولية، فان ذلك يساعد على تنفيذ السياسة التربوية بصورة افضل"[٨].

٣- مكونات الإدارة المدرسية

يمكننا اعتبار الإدارة المدرسية مكوّنة من أربعة مكونات عامة هي:

١- المدخلات :

تعطي المدخلات للإدارة مقوماتها الأساسية، وتحدد غاياتها، علاوة على ان لها دوراً رئيساً في نجاح او فشل النظام المدرسي بأكمله. هذه المدخلات تتضمن ما يأتي:

+ رسالة المدرسة وفلسفتها وأهدافها.
+ السياسات والتشريعات التربوية.
+ الموارد البشرية في المدرسة (وتضم جميع العاملين في المدرسة بدءًا من المدير وطاقم الجهازين الإداري والتعليمي، والتلاميذ، وانتهاء بموظفي الخدمات المساندة).
+ الموارد والإمكانيات المادية (المبنى والمرافق والتجهيزات والأموال ...الخ).
+ منظومة الخدمات الإضافية التي تساعد المدرسة في أداء عملها (من خدمات صحية وإرشادية ورياضية وغيرها).
+ المنظومة المعلوماتية الفرعية (أساليب العمل والأهداف والسياسات العامة وطرف اتخاذ القرار ...الخ).

٢- العمليات :

ويقصد بها التفاعلات والأنشطة التي يتم من خلالها تحويل المدخلات إلى مخرجات، وهي معقدة ومتفاعلة معا. لكن يمكن تبسيط فهمها من خلال النظر إليها على أنها وظائف وأنشطة إدارية محددة، وهي تتضمن:

أ- التخطيط: ويتم من خلاله تحديد الغايات والوسائل، ووضع البرامج ورسم السياسات، وتحديد الميزانية ...

ب- التنظيم: ويتم من خلاله تقسيم الأعمال وتوزيعها، وتحديد المسؤوليات والصلاحيات، وطرق الاتصال بين العاملين والتنسيق بينهم.

ج- القيادة: ويتم من خلالها التفاعل بين المدير والمرؤوسين والمواقف القيادية، بحيث يتم توجيه المرؤوسين، والتعرف الى احتياجاتهم، وتحفيزهم على العمل بفاعلية.

د- الرقابة: ويتم من خلالها تقويم النتائج وتقييمها (قياس مطابقتها للخطة الموضوعة ومعالجة القصور والانحرافات عن هذه الخطة).

٣- المخرجات:

وهي المحصلة النهائية لمجمل العمليات والمؤثرات في البيئتين الداخلية والخارجية وتقسم الى قسمين:

أ– مخرجات إنتاجية: (قرارات وسياسات وتشريعات، وأداء جيد، وإنتاجية...).

ب– مخرجات وجدانية: (رضا وظيفي، علاقات متينة...).

٤– البيئة المنظمة:

وهي البيئة التي تتفاعل فيها المنظمة وتؤثر على أدائها وفاعليتها، وتنقسم الى قسمين:

أ– بيئة خارجية: تقع خارج حدود المنظمة أي المدرسة.

ب– بيئة داخلية: تقع داخل حدود المنظمة أي المدرسة.

٤– وظيفة المدرسة:

لقد تغيرت وظيفة المدرسة نتيجة لأسباب عدة، منها نظرة المجتمع إلى العملية التربوية، والأيديولوجيا التي توجه الفكر التربوي، والظروف السياسية والاقتصادية التي تسود بنية النظام التربوي. ونتيجة لذلك فقد شهدت السنوات السابقة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية، حيث تعدت وظيفة الإدارة المدرسية تسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، ولم يعد دور المدير حفظ النظام، والتأكد من سير المدرسة وفق البرنامج والجدول المحدد، وحصر حالات غياب الطلاب وانضباطهم، وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والمحافظة على البناء المدرسي والأثاث والتجهيزات المدرسية، والاهتمام بالأعمال الإدارية الروتينية، ولم تعد الإدارة تحصر نفسها في النطاق السابق، بل تعدى ذلك إلى وظائف جديدة تتناسب مع معطيات العصر اضافة الى ما كشفت عنه الأبحاث التربوية والنفسية.

ومن الوظائف الجديدة للمدرسة إنطلاقاً من النظرة الحديثة اليها:

١– دراسة المجتمع ومشكلاته وأمانيه وأهدافه، بمعنى أن المدرسة أصبحت معنية بدراسة المجتمع والعمل على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه، والّذي أدى الى زيادة التقارب والتواصل بين المدرسة والمجتمع، مما دفع بالمجتمع لتقديم الإمكانيات والمساعدات التي يمكن ان تسهم في تحقيق العملية التربوية ورفع مستواها.

٢– أصبحت المدرسة تعتبر ان التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية، وأخذت تعمل على تزويد المتعلم بخبرات يستطيع من خلالها وبواسطتها مواجهة ما تعترضه من مشكلات.

٣– تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم، رغبة في تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم .

٤– الارتفاع بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة من اجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة، كما يمكن الارتفاع بمستوى أداء المعلمين من خلال اطلاعهم على ما يستجد من معلومات ومعرفة وسائل وطرق التدريس الحديثة، وذلك من خلال تدريبهم قبل وأثناء الخدمة، وعقد الندوات والدورات لهم بشكل دوري ■

المراجع:

١– ابراهيم عصمت مطاوع: وامينة احمد حسن، الاصول الادارية للتربية، دار الشروق،جدة ١٩٨٢، ص ١٦.

٢– تيسير الدويك واخرين: اسس الادارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، بدون تاريخ، ص٥٣.

٣– صلاح عبد الحميد مصطفى ونجاة عبد الله النابه: الإدارة التربوية، مفهومها،،نظرياتها، وسائلها، ط١، دبي، دار القلم، ١٤٠٦، ص٢٠.

٤– إبراهيم محمد أبو فروة: الإدارة المدرسية، الجامعة المفتوحة، بنغازي ١٩٩٧، ص ٣١.

٥– احمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية، سلسلة دراسات نظرية وميدانية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٩١،ص ٥.

٦– محمود طافش، الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، دار الفرقان٢٠٠٤، ص ١٧٠.

٧– إبراهيم يوسف العبد الله، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠٢. ص ٣٧.

٨– لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة فاروق شوقي البوهي، الادارة التعليمية والمدرسية، دار قباء، القاهرة، ٢٠٠١ ، ص .ص: ٢٧– ٢٩.

التربية المتخصصة بالمعوقين

د. كريستين نصّار
معالجة نفسية

"لا يولد الإنسان متخلّفاً بل يصبح كذلك"

ذلك هو العنوان الأساسي لأيّة تربية متخصّصة (Éducation spécialisée) مع المعوّقين: فالطفل، أيّ طفل، يولد بحالة عدم الاكتمال إذ لا يكتمل نموّه النيروفسيولوجي (الدماغ، أساساً سوى بشكل تدريجي بعد الولادة)، ومعه تكتمل مختلف مظاهر النمو الأخرى (الحس–حركي، العاطفي، النفسي، الاجتماعي، .. إلخ)؛ وقد يترافق ذلك مع وجود إعاقات معيّنة، مع استعدادات شخصية للعطب، وبالتالي، يبقى مصيره بين أيدينا وبقى نحن (أي البيئة) مسؤولين أساساً عن توجيه هذا المصير بالاتّجاه السوي. هذا ما أكّدت عليه معظم التطبيقات العملية، على مستوى إعادة التربية (Rééducation)، حين أشارت لواقع كون التدخّل التربوي يأتي بنتيجة أفضل كلّما كان أبكر (قبل الثلاث سنوات كحد أقصى، وليس بعد ذلك).

تقول شوليه (Chaulet)، إحدى أهم الممارسات للتربية المتخصّصة على مدار عقود، "لم يُصَب أي طفل تمّ علاجه خلال هذه المرحلة المبكرة بالتأخّر، كما لم يظهر عنده أيّة مشاكل سلوكيّة"[1].

يُفهَم، بالتالي، تأكيد هؤلاء العاملين في مضمار التربية المتخصّصة على وجوب عدم اليأس من مساعدة المعوّق، مهما كانت درجة إعاقته، بل المحاولة معه دائماً وبذهن مرِن على مستوى التمارين والتطبيقات المستخدمة معه في هذا الإطار (سنتكلّم فيما بعد على نوع هذه التمارين وأهدافها التنمويّة) والمتوجّب عدم تطبيقها بحذافيرها لأنّ لكل شخص فرادته وشخصيّته المميّزة له.

تربية واحدة للجميع

هناك، في الحقيقة، تربية واحدة للجميع: تربية وظائفيّة (Education fonction-nelle) بالمعنى البياجي(من بياجيه) للكلمة، أي بمعنى النشاط المؤسّس لأولى التصوّرات الوسطيّة (Schèmes) بين المعنى المجرّد والإدراك؛ وهذه التصوّرات تتكوّن من مجموعة العناصر الرئيسة الحسنة البناء لنشاط معيّن: عناصر لم تتكوّن مسبقاً بل تتبلور عبر النشاط، قيد التكوين، بفعل اتّصالها بالأشياء التي يُطبَّق عليها هذا النشاط. وما يمهّد لحدوث ذلك إنّما يكمن في أنّ الإنسان (والمعوّق هو انسان) يولد مزوّداً بطاقات كامنة بالقوّة وتتبلور بفضل تفاعله الداخلي مع العالم الخارجي، وبخاصّة مع الأهل.

لكن، لتكون هذه التربية فعّالة مع أي طفل، ومع المعوّق بوجه خاص، ينبغي عدم البحث عن النجاح أو الفشل بل عن مساعدته على تكوين رصيد أساسي من المخطّطات (Schémas) المنظّمة في مجالات نموّه الشديدة التنوّع: الحركي والحس–حركي، الذهني، الإجرائي، الانفعالي– النفسي، الاجتماعي، القرائي والخطّي، .. إلخ. في الواقع، يعي الطفل المعوّق طاقاته وتناغم شخصيّته وقوّة ديناميكيّته، لكن ليس بشكل عفوي، كما هي الحال مع الطفل العادي الذي يستكمل نموّه حتّى بالرغم من أنف الأهل في أحيان كثيرة، بل بفضل استثارة البيئة المحيطة به لطاقاته وديناميكيّته؛ لا بل تُفرَض التربية عليه من قِبَل المربّي الذي يلجأ لاستخدام مختلف التقنيّات التربويّة وذلك، انطلاقاً من مميّزات النمو السوي.

التربية المتخصّصة

والمعروف أنّ التربية المتخصّصة لا تعني التخصّص بنمو هذا الفرد أو ذاك بل التعرّف الى مميّزات النمو السوي وبالتالي، اكتشاف ما هي المهارات التي لم يكتسبها هذا المعوّق أو ذاك لمساعدته على اكتسابها فيكتمل ما ينقصه ويتمكّن، من ثمّ، من توظيفها لتشكّل عنده ركيزة لمرحلة النمو التي تليها ، وهكذا دواليك.

لكل طفل فرادته وشخصيته المتميزة.

بتعبير آخر نقول، يستحيل اعتبار الطفل معوّقاً انطلاقاً ممّا ينقصه من مهارات (بمعنى انطلاقاً من اضطراباته) فحسب إذ من المتوجّب الانطلاق من القدرات الدفينة والمختزنة عنده، أي الانطلاق بالتربية التخصّصيّة (العلاجيّة الطابع) الممارسة معه كمعوّق من ديناميكيّته ككائن بشري. من هنا التشديد على ما سبقت الإشارة إليه في أنّه "كلّما كان التدخّل مبكراً كانت المهارات الناقصة عند الطفل أقل

محاربة اليأس بالامل.

وبالتالي، تكون إمكانيّة تعويضها أسرع فتشكّل ركيزة للإكتسابات اللاحقة عنده".

الأمل، عنوان التربية المتخصّصة

فضلاً عن ذلك، لا يحق لنا القول في التربية المتخصّصة، ومهما كانت الإعاقة، "يستحيل مساعدة الطفل" إذ ينبغي أن يكون هناك دائماً أمل وبالتالي، ينبغي عدم الاستسلام لليأس: فمنذ الولادة يتأثّر نمو الذكاء بنمو الطفل ككل؛ لذا، فإنّ أيّة إعاقة قد تصيب أي مظهر من مظاهر نموّه قد تصيب الذكاء عنده، أي قدرته على التكيّف. من هنا، وجوب مساعدة هذا الطفل المعوّق على استكمال مسيرة نموّه بشكل متكامل وعلى كافة المستويات (أي على مستوى كافة المهارات المتوجّب بلورتها عنده). وبما أنّ الذكاء هو أوّل ما يتأثّر عنده ينبغي، إذاً، تقديم الإمكانيّات كافة لتنميته؛ لكن، لهذا الذكاء حظ واحد يتعلّق بارتباطه بعضو محدّد هو الدماغ الذي، كما هو معروف، يكتمل بعد الولادة وهو حسّاس جدّاً لكافة المثيرات (الداخليّة والخارجيّة) التي تشكّل مصادر غير محدّدة يستقي منها المنابع المحفّزة لنموّه: من هذا المنطلق بالذات يكتسب تأثير البيئة المحيطة بالطفل أهميّته، تأثيراً يرتبط باستخدامها لوسائل متواضعة إنّما فعّالة لأنّها تعمل على إنماء الذكاء على مستوى الشخصيّة ككل. والأهم، أنّها تميّز المعوّقين من الناحية المرضيّة.

يعتبر الذكاء، باختصار، خاصّية مميّزة للإنسان؛ وبالتالي، فمن الضروري أن تتوجّه جهودنا إلى شخصيّة المعوّق ككل إذ يستحيل تنمية ذكائه إن عزلناه عن النمو العاطفي–الانفعالي، العلائقي–الاجتماعي، العقلي–الفكري، .. إلخ. والشيء الوحيد الذي نحاول القيام به يكمن بفصله عمّا هو مَرَضي لإنقاذه من حالة التبعيّة (هذه هي حالة كل معوّق، المتوحّد بوجه خاص).

ثمّ إنّ الذكاء يولد مبكراً، كما سبقت الإشارة، ولا يملك سوى وقت محدود جدّاً لينمو ويتطوّر: تقريباً، عشر سنوات تتلاءم مع زمن النضوج العصبي للجهاز العصبي؛ وهذه السنوات العشر تتميّز بكونها مراحل تحسيس خاص لخصائص النمو التي تميّز كلاً منها والتي تتناقص مع تزايد العمر. بمعنى آخر نقول، يبقى تلاؤم كلٍّ من هذه المراحل مع خصوصيّاته من حيث الاكتساب، على مستوى تعلّم مختلف عمليّات النضوج المختلفة والمتنوّعة، مرتبطاً بمبدأ النمو الأساسي: "كلٌّ من مراحل النمو ترتكز على المرحلة السابقة وتشكّل ركيزة للمرحلة اللاحقة"؛ من هنا اعتبار المرحلة الأولى من النمو مرحلة أساسيّة وتكوينيّة يصعب تعويضها إن لم يتسنّ للطفل عيشها وتحقيق عمليّات التعلّم والاكتساب المميّزة لها، وصعوبة التعويض هذه تصبح أكبر مع تزايد عمر الطفل نظراً لتراكم أوجه القصور عنده. لكنّ السنوات اللاحقة تبقى مهمة من الناحية التربويّة، إنّما تصبح كل سنة أقل فأقل حساسيّة، وبالتالي أكثر صعوبة على استعادة المكتسبات السابقة. يُفهَم من كل ما سبق، أنّ هناك سنوات قليلة للعمل على إنضاج الدماغ البشري بهدف إنقاذ الذكاء.

تجدر الإشارة هنا إلى الواقع الآتي: قد تحصل اضطرابات السلوك عند الراشد في أي وقت لكنّها تختلف، من حيث الدلالة العياديّة والعلاج التربوي، عن تلك الحاصلة عند الطفل، منذ الولادة بشكل خاص، لأنّ اضطرابات السلوك عند الطفل تأخذ المكان الفارغ الذي تركه الذكاء فارغاً خلال الفترة المناسبة لنموّه وتبعاً لمتطلّبات المرحلة العمريّة التي يجتازها.

أكثر من ذلك، يمكننا القول بأنّ عدم تكوّن الذكاء بشكل نهائي وكونه مجزّأ إنّما يشكّل حسنة تستفيد التربية منها: فالذكاء، كما قلنا، يُصاب تقريباً بشكل دائم؛ لكنّ هذه الإصابة لا تكون كلّية إذ هناك دائماً بعض المناطق الصغيرة (îlots) التي تبقى غير مصابة وبالتالي، قابلة لتأثير النشاط التربوي. وهذا ما يدفعنا للاعتقاد بأنّه، في حال تعرّضت الوظائف الذهنيّة لإصابات خطيرة، يبقى الذكاء معرّضاً للصدّ، أي لمنع التعبير والتبلور، أكثر منه للإصابة الحادّة.

وطاقات المناطق الصغيرة في الذكاء (أي مجموعة الوظائف الذهنيّة المتلائمة معها) هي التي تشكّل الركيزة لعمل المربّي–المعالِج الهادف لتنميتها وجعلها قوّة حيّة، سليمة، بنّاءة وقادرة على الحؤول دون استتباب ما يسمّى بـ "الإضطرابات السلوكيّة الخطيرة" التي، وإن كانت موجودة عند الطفل، فهو (أي المربّي) يعمل على ما هو مخفي وكامن لتأسيس تلك القوّة الداخليّة البنّاءة عنده.

التشخيص الجيّد: نقطة انطلاق لأي عمل تربوي علاجي

ندخل هنا في صلب العمل التربوي–العلاجي حيث، انطلاقاً

من كل ما تقدّم ذكره، نشدّد على وجوب العمل على المهارات التي كان على المعوّق اكتسابها لكنّه لم يكتسبها: فالنمو المتكامل والطاقات المكتسبة في هذه المرحلة أو تلك تشكّل ركيزة لما بعدها؛ لذا، لا بد من بدء أي عمل تربوي–علاجي بتشخيص دقيق من شأنه تقييم مواضع الخلل الذي أصاب طاقات معيّنة عند المعوّق فتتم مساعدته على إعادة بلورتها، اكتسابها واستعادتها. ثمّ إنّ التشخيص الجيّد يعتمد على تقييم المهارات المكتسبة عند المعوّق وتلك التي لم يكتسبها وذلك، عن طريق استخدام أدوات تقييم موضوعي تمّ وضعها لهذا الهدف انطلاقاً من ملاحظة مميّزات نمو الطفل السوي؛ يشكّل هذا التقييم، في الواقع، أداة مهمة جدّاً للمربّي إنّما شرط أن يستكملها بملاحظته الشخصيّة للطفل وشرط ألا يعطي لكلٍّ منهما (أي الملاحظة والتقييم الموضوعي) سوى القيمة الصحيحة والنسبيّة التي تستحقّها.

وانطلاقاً من ذلك، يبدأ المربّي مسيرة العمل مع الطفل، وإن أمكن مع أهله: عملاً فردياً، دقيقاً، منظّماً، غير محدَّد بالوقت وتحت مسؤوليّته الكاملة. وعمله التربوي–العلاجي يجب أن يشتمل على مجموعات متنوّعة من التمارين: بدءاً بمجموعة التمارين المسمّاة أساسيّة، مروراً بالتمارين المعدّة لإرساء ديناميكيّة ذاتيّة وبالتالي، إمكانيّات تكيّف مع ضرورات الحياة اليوميّة (تمارين تركّز على حركة الجسد: على الحركات الآليّة الأساسيّة، ومن ثمّ على الجسد المحرّر: تمارين حركيّة) وبالتمارين المركّزة على اليد كأداة للذكاء نظراً لترابط نشاطها مع النشاط الذهني (يد تطيع ويد تثير وتفرض) وصولاً للتمارين الإرشادية–المعرفيّة التي تستكمل مسيرة الذكاء. أمّا المبدأ الأساسي لأي عمل تربوي فيبقى: مساعدة المصاب بإعاقة أو باضطراب معيّن على استعادة مسيرة حياته الطبيعيّة (أي تأمين حياته بنفسه ودون تبعيّة للآخرين).

لكنّ استفادة الطفل المعوّق من هذه التمارين تبقى على ارتباط وثيق بمميّزات النمو السوي، كما سبقت الإشارة لذلك؛ لذا، من شأن اللوحة التالية المرتكِزة على ملاحظة الأطفال بشكل موضوعي–حياتي والمستقاة من عدد من المراجع المحقّقة حول النمو[٢] تأمين أفضل إيضاح لذلك:

ها هو الجنين يصبح، بفضل الولادة، مولوداً جديداً خرج من الرحم إلى العالم الخارجي: إنّه معرّض، ومنذ الأيّام الأولى من حياته للمثيرات الخارجيّة التي تضطرّه للإنصات والنظر، وتبعاً لخصائص هذه المثيرات حيث تثير القويّة منها انزعاجه وبكاءه ومحاولة ابتعاده بينما تؤدّي المثيرات الهادئة المتكرّرة والرتيبة بالطفل إلى فقدان الانتباه ومن ثم النوم.

التمارين لعلاج المعوقين.

وهذا الطفل الحديث الولادة الذي لم تكتمل بعد وظائف جهازه العصبي المركزي الأعلى يمتلك مراكز بصريّة وعصبيّة خاصّة بالاستجابة لعمليّة التغيير(هو قادر مثلاً على التركيز على بقعة متحرّكة من الضوء ومتابعتها، كما متابعة كل شيء متحرّك يقع في مجاله البصري). من هنا افتراض كل مثير جديداً بالنسبة الى الرضيع، وتكراره يجعله معتاداً عليه فلا يعود يثير خوفه؛ لكن، ليتفاعل مع المثيرات الخارجيّة، لا بد أن يكون هذا الرضيع مرتاحاً، نظيفاً، مغذّى ومسترخياً كي تُحدِث عنده هذه المثيرات ما يمكن تسميته بمحاولة إدراك كنه الشيء الذي ينظر إليه.

ولنراقب الرضيع المرتاح! نجده متنبّهاً ويمضي بعض الوقت في المشاهدة والإنصات والاستجابة بطريقة تدعو للاعتقاد بأنّه يبحث عن المثيرات ويشتاق للتعرّض إليها. يزداد هذا الأمر وضوحاً كلّما تقدّم بالعمر: ففي الأشهر الأولى، يصعب عليه الاستمرار في تناول طعامه إذا كان محاطاً بمثيرات مشوّقة تجري حوله؛ واللُّعَب (ج. لعبة)، المعلّقة في مهده بحيث يتيسّر له رؤيتها وسماع الأصوات الصادرة عنها، تسمح بإلهائه وإبعاد الملل عنه.

ثمّ إنّ مظاهر اهتمام الرضيع باكتشاف ما حوله من أشياء لهي متعدّدة ومتنوّعة؛ وهو لا يكتفي بالنظر والإصغاء بل يحاول التحرك للتوجّه نحوها (نحو الأشياء) أو للمسها أو للإمساك بها: فالإفلات، العطاء، الإمساك، التعرّف الى الشبيه، .. إلخ تشكّل، في الحقيقة، عناوين فرعيّة للتمارين الأساسيّة المطبّقة مع المعوّق. إنّما تعدّد هذه المظاهر لا يحدث قبل حصول التآزر بين العين واليد (في الشهرين الثالث والرابع من العمر) الذي (أي التآزر) يحتاج، إجمالاً، للخبرة والمران بعد حصوله، في البداية، بشكل عشوائي: الأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى، نكتفي بذكر حادث وقوع ملعقة أُعطيت للطفل منه بشكل عفوي فيعيد إيقاعها عن قصد نتيجة الصدى المُفرِح الذي يتركه وقوع هذا الشيء بداخله، أو محاولته إمساك أذرع الأفراد المحيطين به، .. إلخ؛ يمكن تسمية هذه الرغبة "أولى مظاهر اللعب الاستكشافي للمحيط" ذات الدور الهام

جدّاً ببلورة مهارات الطفل وطاقاته الكامنة. لكن، لا بد من التذكير هنا بواقع كون الطفل المعوّق يعجز، بعكس ما هي الحال مع الطفل العادي، عن متابعة نموّه بشكل عفوي ويحتاج لتدخّل البيئة كي تساعده على بلورة هذه الطاقات.

باختصار نقول، يتّخذ النمو مساراً متدرّجاً ينبغي احترامه لدى تحديد المربّي–المعالِج للمهارات التي تنقص عند هذا المعوّق أو ذاك وبالتالي، للتمارين اللازمة له، في ضوء التشخيص الذي قام به.

وتطبيق التمارين معه إنّما يبدأ بما يسمّى "التمارين الأساسيّة"، خلال أولى جلسات إعادة التربية ثمّ، بشكل موازٍ للتمارين الأخرى (على مستوى الجسم، على المستوى النفس–حركي، على مستوى اليد، على مستوى الذكاء)، في الجلسات التالية، لتأمين إمكانيّة أن يجد الطفل، بنفسه ولنفسه، المسيرة الطبيعيّة لديناميكيّته (يجد القارىء الكريم عرضاً مسهباً لكافة هذه التمارين في كتاب (Chaulet) المذكور آنفاً).

تمرين علاجي على النطق.

الكلام المرمّم: أساس لأي تعلّم عند الطفل المعوّق عبر التمارين التطبيقيّة

لكن، تجدر الإشارة لأهميّة وجود الراشد وإصغائه، كما ولدوره الفعّال ومساعدته للطفل المعوّق بتمارين تنشّط طاقاته: عليه، كراشد، أن يقترح ويقود الطفل تدريجيّاً، عبر مختلف التمارين التطبيقيّة التي يستخدمها معه، لتحقيق تواصل ووعي إرادي لهذه الطاقات؛ لذا، فإنّه يلجأ لعمليّة تكرار اللعب حيث لكلماته وقوّة صوته التأثير الأوّلي الفعّال لأنّ أيّة عمليّة لعب جوهريّة لا تتم إن لم تُرافَق دائماً بصوت الراشد (المربّي–المعالِج بوجه خاص) وكلماته. فللكلام، كما تقول ماريّا مونتيسّوري[٣]، دور ترميمي بغاية الأهميّة إذ تعتقد بأنّ صوتها هو الذي نادى الأطفال، أيقظهم ودفعهم لاستخدام التمارين، لا المواد.

وبالعودة إلى التمارين التطبيقيّة، يمكن القول مع (Chaulet) انّ تطبيق التمارين الأساسيّة على مجموعة من الأطفال المصابين بإعاقات متنوّعة قد كشف، في الحقيقة، عن وجود دورين رئيسيّين لها يطاولان مظهرين أو قطبين في تنظيم النمو عند الطفل: – دورها الوظائفي بالمعنى النفسي التربوي للكلمة (ويتلاقى مع ما أشار إليه مختلف الروّاد في مضمار التربية المتخصّصة أمثال كلاباريد، راي، مونتسّوري، بياجيه وغيرهم بخصوص انبناء شخصيّة الطفل خلال الثلاث سنوات الأولى من عمره)؛ – وعلاقتها المباشرة بمرحلة المرآة التي تمتد، حسب لاكان، ما بين ٦ إلى ٣٠ شهراً.

"الدور الوظائفي": (Rôle fonctionnel)

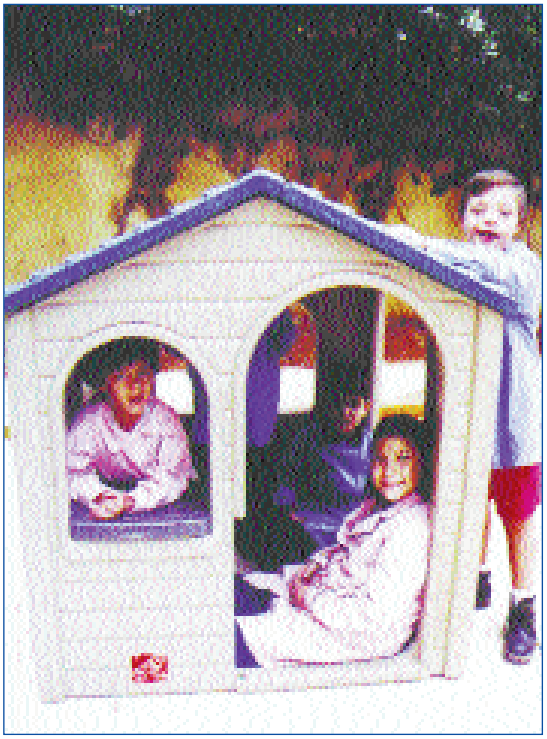
تعتبر التمارين الخاصّة بـ "العطاء" (Le donner) و "الإفلات" (Le lâcher) (بمعنى العلاقة مع الآخر) بمثابة أولى الأنشطة التمهيديّة للاستقلاليّة مع محاولة البقاء على مسافة ما بين "الأنا" (le je) والآخر (شيء، أم، أب، أخوة .. إلخ): فـ "العطاء" (يظهر حوالي الشهر السادس وأحياناً قبل) هو أن يكون الطفل قادراً على أخذ غرض ما براحة يده أو بأطراف أصابعه، أن يحتفظ به (فلا يرميه أو يوقعه) وأن يمدّ ذراعه نحو الراشد؛ و"الإفلات" (يظهر ما بين ٦ و ١٢ شهراً) يعتبر بمثابة أول فعل إرادي للتحرّر: فهو يتطلّب عمليّة نضوج حركي بالتأكيد لكن، أيضاً، عمليّة نضوج عاطفي وعقلي لأنّه مزوّد بوظيفة رمزيّة مهمّة إذ، على الطفل، ليس فقط معرفة كيف يقود يده (نضوج حركي) بل أن يتمكّن أيضاً من الانفصال إراديّاً عن الشيء من دون أن يكون متورّطاً بهذا الانفصال؛ فالطفل يختبر بنفسه أنّ للشيء حقيقته الخاصّة به وأنّه لا يشكّل امتداداً له بل هو مستقل عنه؛ ما يعني استقلالية الشيء، بالإضافة لقدرة الطفل على السيطرة عليه (نضج عقلي وعاطفي).

والتمارين الخاصّة بـ "مفهوم الشبيه" أو المطابقة (La notion d'identité) تشكّل أوّل خطوة لتعلّم الطفل أن يتعلّم وسيلة لاكتساب مهارات ومعلومات جديدة: فقبل تمكينه من جمع المعلومات، ينبغي إعطاء الطفل المعوّق وسائل تمكّنه من اكتسابها بنفسه؛ ومعرفة استخدام مفهوم المطابقة (أو الشبيه) تشكّل المرحلة الأولى التي لا مفر منها إذ إنّ اختيار عمليّة التطابق هذه (العمل مثل) هي التي تحدّد القدرات المستقبليّة للتعلّم: فهناك عمليّات ذهنيّة متعدّدة ينبغي أن يحقّقها الطفل ليتمكّن من إعطاء شيء معروف تبعاً لمحكّات معيّنة يحدّدها المربّي (كـ: النظر للشيء أو للحركة الأساسيّة، استنتاج المحكّات الأساسيّة لهذا الشيء، تسجيل المعلومات في الذاكرة، النظر إلى مجموعة الأشياء الموجودة معاً أمامه، التشبّع بمحكّاتها المختلفة، الاحتفاظ في الذاكرة بالمعلومات المسجّلة لكن من دون ترك التشبّع بالمحكّات يشوّش ذهنه أي تحقيق الحياد

بخصوص هذه المحكّات، اختيار الشيء الجيّد المتلائم مع الشيء المطلوب من قِبَل المربّي، ترجمة هذا الاختيار بحركة يقوم بها أي إعطاء الطفل للمربّي الشيء الذي طلبه منه من بين مختلف الأشياء الموجودة أمامه: هناك، إذن، نشاط ذهني معقّد).

أمّا التمارين الخاصّة بـ "اسم الشيء" (Le nom de l'objet) فتسهّل عليه (أي الطفل) عمليّة الحصول على حركيّة ذهنيّة تتناقض مع الأنماط الجامدة في التعلّم إذ كلّما توصّل لمعرفة الشيء باسمه، كلّما تمكّن من التعامل معه بدون خوف، من إقامة علاقة سلطة بينه وبين هذا الشيء، من سماع اسمه ومن بدء انخراطه بنمط ناشط وإيجابي على مستوى العلاقات الاجتماعيّة والدخول إلى عالم الرمزيّة والوظيفة التخيّليّة مع عمليّة إسقاط في تفكير الآخر (اسم مُضمر مذكور، اسم يُذكر بدون تبصّر (A l'aveugle)

ثمّ إنّ التمارين الخاصّة بـ "الفرز" (Le tri) تعتبر بمثابة أوّل مرحلة تمكّن الطفل من الخروج من حالة الفوضى والغموض نظراً لكون الفرز عمليّة أساسيّة لا وجود لأي تنظيم ذهني أو عمل عقلي نافع بدونها؛ يكفي ملاحظة العالم الحيواني (النمل، الطيور ..) لإدراك أنّها عمليّة ضروريّة للحياة؛ والطفل الصغير (١٥–١٨ شهراً) يحب جمع أحجار أو أوراق .. ؛ وبإمكانه فرزها عن بعضها: وهنا يبدأ بعمليّة التنظيم العقلي العفويّة التي ستغتني لاحقاً إذ، بعد فترة، سيضيف: "لنقُل إن الحجارة هي حبّات ملبّس (Bonbons)" أو، أيضاً، "لنقُل أنّ الحجارة هي لك.."؛ ما يعني أنّه بدأ بالدخول إلى عالم الخيال بفضل هذا النشاط البدائي الذي سيجعل نشاطه العقلي أكثر فأكثر تعقيداً وتنظيماً؛ وهذا النشاط سيثير الوظيفة التخيّليّة عنده مع ضبطها تبعاً للقوانين التي وضعها لنفسه وسيؤسّس لأوّل لعبة علائقيّة بمشاركة شريك. تجدر الإشارة، هنا، إلى أنّ عمليّة الفرز هذه موجودة دائماً عند الطفل الصغير ومنفتحة على هواماته أو على ما يقوله الراشد له وستظل موجودة عنده لحين تحقيقه عمليّات أعلى وأكثر أهميّة؛ لكنّ ظهورها قد يتأخّر عند الطفل المعوّق ذهنياً وتكون أفقر (كما في حالة الأطفال المونغوليّين مثلاً) وقد لا تظهر فطريّاً (كما في حالة الأطفال المصابين بالتوحّد مثلاً). لذا، ينبغي أخذ عمليّة الفرز هذه بالاعتبار واستخدامها كتمرين أساسي في تربية الأطفال للأسباب الاتية: لأنّها تظهر بشكل عفوي عند الطفل العادي؛ لأنّ هذا التمرين يزيد الديناميكيّة الحركيّة والتنظيم الذهني عند الطفل العادي؛ ولأنّ تأخّر ظهورها يشكّل بمثابة أوّل مؤشّر على وجود تأخّر في النمو (أي على وجود إعاقة)، وهو انعكاس لوجود فقر ذهني عند الطفل.



مختلفون ولكن....

والتمارين الخاصّة بـ "العدوانيّة" (L'agressivité) على أنواعها أي: تجاه الذات (إلحاق الطفل الأذى بنفسه: ضرب رأسه بالحائط، عض نفسه في نفس الموضع ما يؤدّي لجروح عميقة، .. مثلاً)، تجاه الآخر (إيذاء الأولاد الآخرين أو الحيوانات مثلاً ..) أو غياب العدوانيّة (عجز الطفل عن الدفاع عن نفسه حين يكون موضع اعتداء مثلاً ..) تمكّن المربّي من مساعدة الطفل: على تحرير العدوانيّة غير المعبَّر عنها عنده من خلال السماح لها بالظهور عبر اللغة والجسد عن طريق اللعب، على السيطرة عليها عن طريق توجيه العدوانيّة الفوضويّة الموجودة عنده من خلال تعليمه على وعيها، على ضبط جسمه وحركاته وعلى قبول القواعد أو القوانين أو الحقوق، على تعزيز مواجهته لها، على مساعدته على حماية ذاته وعلى التنفيس عنها، وأخيراً، على توجيهها في قناة معيّنة يتمكّن من ضبطها. وكل ذلك، بفضل تقيّد المربّي بالمبادىء الأساسيّة التالية: فصل الحركة والكلمة عن نبرة الصوت (أن يقول المربّي للطفل، مثلاً، "سأضربك" بلهجة محايدة وهادئة حيث تكون الحركة رمزيّة؛ أو حين يكمن التمرين بضربة شديدة على يد الطفل مثلاً، يجب أن تُرفق الضربة بكلمة مطمئنة "إسمع، سأضربك ضربة قويّة على يدك .. ستشعر بالألم لكن ليس كثيراً، هذه مجرّد لعبة")؛ تطهير العدوانيّة (تعريف الولد أنّه يقوم بتمارين العدوانيّة بحريّة مطلقة وأنّها ليست

سوى مجرّد لعبة وليست قصاصاً أو تأنيباً على أخطاء ارتكبها)؛ ممارسة العدوانيّة وتقبّلها؛ تشجيع الطفل على تلقّي العداء وعلى ردّه، أي أن يكون ناشطاً)؛ استخدام الضمائر الشخصيّة في التواصل اللفظي (وضع العدوانيّة في نظام العلاقات مع النفس والآخرين). ولتأمين كل هذه الفوائد، لا بد أن تكون التمارين المخصّصة لها شديدة التنوّع: ألعاب هجوميّة، وقوع–نهوض، حركات عدائيّة، اجتياز الحواجز، لعبة الذئب الذي يأكل الآخرين ويدعهم يأكلونه، ...

وأخيراً، تعتبر التمارين الخاصّة بـ "الحرمان–الانفصال" (Frustration-séparation) كـ: لعبة الكوكو (أي الاختفاء والظهور من جديد)، الشيء المخبّأ (خسارة الشيء الجيّد)، الشيء المحجوب (عقبة لتحقيق الإشباع)، اختباء خلف الباب (انفصال–انقطاع) ولعبة الغمّيضة، ضروريّة للأطفال المعوّقين ذهنياً إذ يُظهِرون بأشكال مختلفة، وأحياناً متناقضة، ردّات فعل سلبيّة وحادّة تجاه الرفض، المنع، الانفصال، الانتظار، .. إلخ. والأهم إنما يكمن في عجزهم عن تجاوز ردّات الفعل هذه بمفردهم لكن، بشكل خاص، عن استخدام الحرمان لبلوغ مرحلة لاحقة كما هي الحال عند الطفل الطبيعي، وذلك بسبب إشباع الأهل حاجاتهم من دون انتظار تعبيرهم عنها. ثمّ، إن لهذه التمارين أهدافاً متعدّدة، يبقى أهمّها: وعي الطفل للحاجة (الفيزيقيّة، العاطفيّة، ..)؛ وعيه لإحساس الألم بالنقص؛ وعيه لخبرة الإشباع المؤمّن باستعادة الشيء "إيجاده من جديد"؛ تقبّله حالة الانتظار؛ وعيه إمكانيّة استمرار وجود الشيء المختفي؛ تمكينه من تخيّل احتمال الحصول على إشباع؛ صياغة طلب (والمفضّل أن تكون لفظيّة)؛ تدجين (تعوّد) القلق ذي الاحتمال المرتفع من حيث الإحساس به ومعايشته. ولتحقيق هذه الأهداف، يجب الانطلاق من ملاحظة الطفل وإصغاء المربّي إليه بانتباه تام (أي من التمرين نفسه) بحيث يُترَك هذا الطفل يستقي العناصر اللازمة له على المستوى العاطفي والعلائقي والعقلي و... من تنوّع الوسائل المستخدمة معه كـ: حرمانه أو فصله مؤقّتاً عمّا يعتبر شيئاً جيّداً بالنسبة اليه؛ إثارة رد فعل معيّن عنده، رد فعل غاضب بشكل خاص؛ إدخال فترات تفصل بين الإشباع والحاجة، تكون أكثر فأكثر طولاً؛ تنويع خبرات الانفصال وتعدادها ليتمكّن الطفل من لمس واقع كونها غير خطيرة، وبشكل خاص غير نهائيّة؛ تعلّم "الشكر"؛ .. إلخ.

التربية والمدرسة حق للجميع.

"إدراك الذات" (Perception de soi)

يمكن القول، على مستوى هذا الدور المهم للتمارين التطبيقيّة، إنّ مختلف التجارب المعيشة من قِبَل الطفل، بفضل الألعاب (أو التمارين) الأساسيّة المذكورة أعلاه، تشكّل الركيزة الجوهريّة الكفيلة بنقله من حالة الذوبان الكلّي مع الأم (٦ أشهر) إلى حالة إدراك الذات كـ"أنا متمايزة" أي ككائن متمايز، مستقل وفاعل (٣ سنوات). حتماً، لم يكتمل المسار العميق للنمو بعد في هذا العمر، إنّما أرسيَت ركائزه بشكل متين إذ، بفضل تجارب القلق والحرمان والانفصال وحركات العدائيّة المتنوّعة .. إلخ وعبرها، يخرج الطفل تدريجيّاً من الغموض الذهني الحقيقي: العقلي، العاطفي، العلائقي لكن، أيضاً، الحركي ليكتسب أولى العناصر الأساسيّة والضروريّة لإدراك ذاته كبنية مستقلّة عن جسد الأم؛ فهو، سيعي صورة جسده في المرآة مع جسد الآخر (ليس جسد الأم فحسب إنّما، أيضاً، أجساد من يحيط به من أفراد ومن يقترح عليه نمطاً علائقيّاً مميّزاً)؛ كما أنّ المسافة التي اختبرها تدريجيّاً وتقبّلها ستقوده باتّجاه إنتاج بُعد تخيّلي معيّن (ربّما كتعويض أو كعزاء عن ألم الانفصال).

يمكن اعتبار هذا الوعي بمثابة ولادة جديدة وبمثابة الاختبار الأهم في حياة الطفل الذي عليه مواجهته كفرد والذي يمكّنه، من ثمّ، من التأثير عليه بنفسه وبشكلٍ إلى حدٍّ ما، واعٍ: إن بخصوص إمكانيّاته أم بخصوص البيئة التي تستقبل تأثيره وتؤثّر عليه.

لكن، مهما تكن البيئة المحيطة بالطفل جيّدة، فإنّ إمكانيّاته الخاصّة به تبقى محدودة؛ لذا، ستأخذ هذه المرحلة، في مصير المعوّق الصغير، أهميّة خاصّة جدّاً بمقدار ما عليه مواجهة اختبار الحرمانات (العقليّة كما الحركيّة)، العجز عن النشاط، .. إلخ لأنّه معرّض، أكثر من غيره من الأطفال، لمخاطر العجز كافة عن مواجهتها بشكل سليم. هناك، بالتالي، تآزر كامل، على مستوى الوقت، بين هذين القطبين أو مظهري التنظيم في بناء شخصيّة الطفل: – إرساء مختلف أنماط الوظائفيّة (وأساليبها)؛ – اختبار تجربة الانقطاع عمّن يحبّهم وهويّته الخاصّة به.

خطورة تعامل أكثر من مربّي–معالِج في آن معاً مع الطفل المعوّق

لتحقيق التآزر الكامل عند المعوّق ينبغي متابعته من قِبَل مربّي–

معالِج واحد، بمعنى عدم التدخّل المزدوج معه إذ، من المتوجّب التعامل معه كوحدة متكاملة وشاملة يستحيل تجزيئها لأنّه لا يتمكّن من وعي وحدته إلاّ بمساعدة معالِج واحد إلى جانبه، معالِج يفهم الرمزيّة الكامنة وراء التمارين المطبّقة معه والمرحلة التي تُطبَّق خلالها. يكمن الأهم، بتعبير آخر، في وجوب تحمّل شخص واحد مهمّة التدخّل إلى جانب الطفل المعوّق وإيجاد التربية التي تلائمه، في مرحلة النمو التي يمر بها ومن ثمّ، تطبيق تمارين دقيقة، محسوسة ومحفِّزة، إنّما ترتبط ببناء شخصيّته: بركائز ذكائه، انفعاله العاطفي، عمليّات التواصل عنده، ..؛ وباختصار: إرساء ديناميكيّة داخليّة خاصّة به كمعوّق.

وجوب استكمال التمارين الأساسيّة بتربية الحركات الآليّة عند المعوّق

لإرساء هذه الديناميكيّة الداخليّة عند المعوّق، ينبغي أن يتم العمل معه على تعلّم الأوليّات الأساسيّة التي تمنحه القدرة على ضبط الوسائل الآليّة والضروريّة له كي يواجه عالم اللعب التربوي التعليمي من دون خوف ومع بعض الفائدة، وليواجه عالم الحياة اليوميّة الأكثر تعقيداً (ليتكيّف معه): هذا ما تؤمّنه التمارين الآليّة الأساسيّة المركّزة على حركة الجسد (نقل شيء معيّن، ترك شيء يقع في حفرة، اللف حول جذع، وضع شكل معيّن في الحفرة الملائمة له، الصف، الرص، السحب، نقل الشيء من يد إلى أخرى، القرص ما بين الإبهام والسبّابة، ..) التي تتضمّن، تفرض وتهيّىء لـ: دقّة التآزر بين اليد والعين، توسيع الحقل البصري، التسلسل غير المتواصل للحركة .. إلخ وبالتالي، لأوّل مرحلة نحو الديناميكيّة الذاتيّة.

وتربية الحركات الآليّة هذه تستدعي، في الحقيقة، القليل من الذكاء أو لا تحتاج له، القليل من الإرادة والقليل من الإدراك الواعي؛ لذا، فهي قابلة للتطبيق مع أشكال الإعاقة كافة. إنّها أوّل تربية يتم اعتمادها، في الحقيقة، مع العميان الذين بفضلها يتوصّلون للتفكير، للتجريد، للمنطق لكن، أيضاً، لعالم العلاقة الموضوعيّة وللموضوع نفسه، وهذه التربية يجب أن تبدأ بأبكر وقت ممكن. لكن، في حالات التدخّل المتأخّر، يجب أن تشكّل مرحلة يبدأ المهني بها، بوجود الأهل الذين يفسّر لهم تعلّم الحركات الآليّة، تمهيداً للانتقال إلى مرحلة أخرى أكثر تعقيداً. لكن، في كل الحالات، من المتوجّب احترام حدود الطفل والديناميكيّة الخاصّة به ككائن بشري لدى اقتراح أي مثير خارجي عليه إذ من المتوجّب إثارة الطفل وليس اغتصاب حميميّته، وطمأنته لا جعله بمثابة آلة.

لكنّ الجسد ليس وسيلة للتعبير فحسب بل هو، أوّلاً، جهاز من المهارات التي عليه امتلاكها. ونضوجه يتحقّق أوّلاً بفضل إخراجه من وضعيّة الأسر المتواجد ضمن إطاره، عند المعوّق بوجه خاص، عبر إعطائه نشاطاً خاصّاً به (شخصي)، نشاطاً ينطلق من الجسد ويبقى على مستواه، في البداية على الأقل ومن ثمّ، يساعد على تطهيره إذ لا يكون محمّلاً بأي تضمين عاطفي لأنّ وظائفيّة الجسد يجب أن تقتصر عليه وله (لاستخدامه ولتحقيق نضوجه النيروفسيولوجي: هكذا يعمل جسد الرضيع خلال الأسابيع والأشهر الأولى، وكذلك القول بالنسبة الى الحيوان الصغير). وعبر اكتمال الوظيفة ينبثق الهدف (إرساء علاقة معيّنة) وليس العكس: هذا هو دور التمارين الحركيّة الهادفة لإنضاج الحركيّة العصبيّة (Neuromotricité) (تحريك الجسم مكانيّاً: جلوس–وقوف، سقوط–نهوض، قرفصة–وقوف، مرور فوق بنك وتحته، ..؛ تحسين المشي: صعود– نزول عن الرصيف، اجتياز عائق، ..؛ تقوية الأطراف السفلى: رَكل برِجل واحدة عشر مرّات على الأقل، القفز والرجلان مربوطتان، ..؛ تقوية الأطراف العليا: تصفيق باليدين مع إبعاد الذراعين قدر الإمكان، ..؛ تجاوز الرأس: وضعيّة تمدّد، ..؛ البالون: ركله، رميه، ضربه على الحائط، ركل برجل وتصفيق باليدين، حركات منسّقة من اليدين كالضرب على الفخذين بقوّة، التصفيق باليدين، .. إلخ.

اي مستقبل ينتظرهم؟

لكن على هذه التمارين الحركيّة الهادفة لتحرير الجسم أن تنمّي، وبنفس الوقت: – سهولة حركة الجسم بشكل عام (مساعدة الطفل على مواجهة الآخر، مواجهة المكان)؛ – سهولة الحركات الدقيقة والمستقلّة (الانطلاق من كافة الحركات التي يقوم بها الطفل العادي في نموّه وتطوّره كركيزة لتمارين الحركة عند المعوّق).

تجدر الملاحظة، في هذا المضمار، إلى أنّه من الأسلم للمربّي بدء عمله بالحركات التي تركّز، في البداية، على الأعضاء السفلى؛ وخلال مرحلة ثانية تتلاءم عموماً مع بلوغ الطفل مرحلة التآزر الحركي والتناسقي، يتم العمل على الأعضاء العليا. والعمل على وضع الجسم يتم كمرحلة أخيرة.

لكن لليد، في نضوج الحركيّة العصبيّة، دوراً مستقلاً عن حركيّة

نشاط اليد مرتبط بالنشاط الذهني.

الجسد إذ تتمتّع بحياة، بقدرات وبلغة خاصّة بها وتعتبر، عن حق، أداة الذكاء: فالطفل يكتشف يده حوالي ٣ أو ٤ أشهر بشكل عشوائي؛ وهو، كما يبدو، يلاحظها مطوّلاً، يحرّكها، يلعب بها ..؛ وبالتالي، يبدو نشاط اليد غير مرتبط بإرادة الدماغ، كما يبدو بمثابة قدرة حركيّة ستثير، بفضل نضوج الحواس وتقبّل الذات من قِبَل الطفل، نشاطاً عقلياً عنده، إرادة جديدة، تجارب، لعب .. إلخ. لنراقب الطفل وهو "يلعب" بيديه نلاحظ أنّ نشاطها يصبح، مع مرور الأسابيع، أكثر فأكثر تعقيداً وأكثر توجّهاً، وبشكل خاص أكثر إرادةً؛ بتعبير آخر نقول، يبدو نشاط اليد مرتبطاً، وبشكل وثيق، بالنشاط الذهني الذي يصبح، فيما بعد، أداة لنشاط اليد–الدماغ: يد تطيع ويد تثير وتفرض. والنشاط اليدوي هذا يندمج، تدريجيّاً، في النشاط الحركي العام بشكل أكثر تناغماً، حيث تبقى اليد محتفظةً، بالرغم من ذلك، باستقلاليّتها بالنسبة الى مجموع الجسد.

والعلاقة القائمة بين اليد والجسد من جهة واليد والدماغ من جهة أخرى هي الأكثر تأثّراً بالاضطراب عند الطفل المعوّق؛ من هنا وجوب العمل على طاقة اليد، من حيث استقلاليّتها بالنسبة الى الجسد الشامل الى النشاط العقلي، وذلك عن طريق تطبيق تمارين كـ: العجن–الدعك، تجعيد الورق وتمزيقه، الخياطة، الخط والكتابة، الرسم، التلوين، .. إلخ.

لليد، باختصار، دور هامّ في تنظيم صورة الجسد. لذا، تفرض التربية الخاصّة باليد نفسها منذ بدء التدخّل التربوي–العلاجي لأنّها تشكّل الأداة المفضّلة التي ستمكّن الاختصاصي من إثارة دماغ المعوّق وإحداث التفكير عنده: فالثنائي "يد–دماغ" يعمل تحت شكل علاقة دائمة ومتبادلة (اليدان وسيلة وأداة، "أداة الأدوات" حسب تعبير أفلاطون).

وهكذا، تُدخَل اليد في التناغم الشامل: في وحدة منسجمة وفاعِلة، وحدة مثيرة وحاضّة على إحداث تفكير جديد؛ ومن هذا المنطلق تتم تربية اليد التي تساعد الطفل على وعي جسده بشكل عام، على إثارة التفكير والتأمّل عنده بشكل خاص. وبما أنّ الثنائي "دماغ–يد" هو عصبي فإنّ العمل عليه أسهل من العمل على الثنائي "دماغ–جسد" (بمقدار ما يتواجد هذا الأخير كثنائي)؛ وبالتالي، من الممكن استخدام الأول لتفعيل الثاني أو، على الأقل، لإرساء علاقة أكثر اتّزاناً وانسجاماً. هذا ما تمّ غالباً وبنجاح ضمن إطار التطبيق العملي.

فضلاً عن ذلك، تساعد اليد على تذهين (Mentaliser) الجسد وعلى استدخاله: فبفضل الخط، لكن أيضاً بفضل مختلف التمارين اليدويّة البسيطة، يمكن أن تشكّل اليد ذلك الوسيط المفضّل بين النشاط الحركي والتفكير ثم، بين التفكير والنشاط الحركي. لكنّ الفارق بين ما فهمته اليد وما يمكن للجسد القيام به، وبخاصّة بين ما فهمه الذهن وما يمكن للجسد القيام به يبقى كبيراً (قد يفهم الطفل مفاهيم: يمين، شمال، أعلى، أدنى، أمام، وراء، ..؛ لكنّه، مع ذلك، قد لا يتمكّن من تطبيقها في الوضعيّات الواقعيّة بالرغم من فهمه لها: ينطبق ذلك على الطفل المعوّق بشكل خاص).

التمارين الإرشاديّة: استكمال مسيرة الذكاء باتّجاه النمو الطبيعي

أخيراً، لـ "التمارين الإرشاديّة والمعرفيّة" (Exercices didactiques) دور بغاية الأهميّة ضمن إطار العمل الهادف لـ "إعادة تربية" المعوّق إذ تترك له مساحة من الحرّية تكون أوسع ما يمكن لمنحه مكاناً وزماناً يمكنه القيام بتعبير حقيقي عن شخصيّته وطاقاته ضمن إطارهما، تعبير يثمر وظيفة لعب عنده بالمعنى الحصري للكلمة إذ يجب أن يكون اللعب عفويّاً إن أردنا للطفل المعوّق ذهنيّا الدخول، يوماً، في ديناميكيّة الطفل العادي: والطفل المعوّق يفتقر لهذه العفويّة بعكس ما هي عليه الحال مع الطفل العادي. لذا على المربّي إرساؤها عنده؛ لكن، وحده المربّي المطّلع على وظائف اللعب عند الطفل العادي والمميّزات التي يقدّمها للطفل المعوّق، قبل بدء عمله معه، يمكنه إفادة هذا الطفل من التمارين الإرشاديّة (حيث للألعاب التثقيفيّة مكانة رئيسيّة ضمن إطارها).

على المربّي–المعالِج، إذا، وضع الأسس السليمة لطريق منظّمة (استراتيجيّة عمل) تسمح للطفل المعوّق بتحقيق قدرة اللعب هذه مع وظائفها المختلفة ونعني، بشكل خاص، وظيفة التقليد (L'imitation) ووظيفة التلمّس أو التردّد

وظيفة التقليد.(Le tâtonnement):

هي وظيفة عفويّة عند الطفل العادي، لكنّها ليست كذلك عند الطفل المعوّق؛ لذا، من المفضّل التساؤل عمّا إذا كان هذا الطفل يمتلك الوسائل (الفيزيقيّة، الحاسّية أي المرتبطة بالحواس، العقليّة، العاطفيّة، ..) اللازمة لتحقيقها وتزويده بالتقنيات التي تسمح له بالتعويض عن هذا القصور كي يجد، بشكل عفوي وداخل نفسه، هذه القابلية للتقليد، إن تبيّن أنّه لا يمتلكها. لا يتعلّق الأمر هنا بـ "تعلّم التقليد" بل بتزويد المعوّق بالوسائل الضروريّة له لاستخدام وظيفة موجودة عنده لكنّها مُنِعَت من التبلور.

وظائف التلمّس الموجّه

يُنصَح، مع الطفل المعوّق، بإلغاء أي تلمّس أو بترك أي مجال لمحاولات الخطأ عند البدء بالتمرين؛ ولا يُعطى التمرين إلا بعد بضعة أسابيع حيث تكون التقنيّة قد نُسيَت؛ ويتم تعلّمها من جديد لكن مع ترك المجال، هنا، لاحتمال استخدام الطفل "المحاولة والخطا" أي طريقة التلمّس التي تؤدّي، الآن، لتكوين تصوّر وسطي (Schème) قد يؤدّي، بفعل النقل والتعميم، لعمليّة التمثّل (Assimilation) لأنّ التلمّس يملأ الآن وظائف محدّدة:

يشكّل مصدراً للتكرار وليس للحركات "الستيريوتيبيّة" المؤذية (كما كانت عليه الحال سابقاً)؛ يقع بمرحلة سابقة للبحث الذكي وليس نتاجاً لإخفاق في الذكاء؛ يعمل كميل بدائي يسمح للطفل بالاستفادة من التجربة ويتكوّن كتصوّر وسطي أي قابل للتعميم والنقل على وضعيّات أخرى مشابهة (لذا، ينبغي، لدى البدء بتطبيق التمارين، إعطاء الأفضليّة للتمرين وليس للنجاح وعدم السماح بالخطأ في التعلّم: إعطاء تقنيّة التطبيق بشكل جد توجيهي يسمح للطفل بالنجاح في التمرين)؛ عدم إغلاق باب التعلّم (إيقاف التمرين، ما إن يتحقق مع حد معيّن من النجاح وفي جو من الاستقلاليّة والارتياح، تجنّباً لإمكانيّة إرساء آليات (Automatismes) معيّنة)؛ البدء بمستويات اكتساب عليا (إن بدأ التدخّل مع الطفل المعوّق منذ ولادته، فمن الممكن، عندئذ، مساعدته على اجتياز المراحل بشكل تدريجي؛ لكنّ التدخّل التربوي، بعد الثالثة أو الرابعة من العمر، لا يؤدّي لنفس النتائج. لذا، من شأن تعليم الطفل وظائفيّة معيّنة ضمن إطار نشاط أعلى وأكثر تعقيداً، أن يؤدّي لظهور عفوي لتصوّرات وسطيّة أساسيّة سابقة او مكوّنة لهذا النشاط)؛ وجوب تحقيق الطفل للنشاط (دون إدخاله حركات غير نافعة أو طفيليّة مع احترامه لنسق اللعب فلا يعمل بسرعة كبيرة أو ببطء كبير حيث لتوجيه المربّي له بالصوت أو الحركة

الافضلية للتمرين وليس للنجاح.

دور أساسي وحيث تعمل كل يد بشكل مميّز وإن مترابط وذلك، بدون غموض أو التباس)؛ إحداث الخسارة (بمعنى ترك الاكتساب المحقّق جزئيّاً إنّما بشكل صحيح طي النسيان خلال بضعة جلسات، لضمان عدم إرساء نظام تدجيني) (Système de dressage)؛ التوصّل لـ "التلمّس" الموجّه (فقط حين يكون الطفل قد اكتسب عدداً معيّناً من أنماط العمل المنظّم، من النجاحات ومن الدقّة الوظائفيّة يمكنه تنشيط الخسارة كنسق تعلّمي إذ، حين يُسمَح بنسيان نمط الاستخدام المكتسب في تمرين سابق ثمّ يُستعاد من قِبَل الطفل فإنّ ذلك يعتبر بمثابة "بحث موجّه" أي تلمّس موجّه وليس تلمّساً عرضياً وغير مجدٍ ..)؛ تنويع التمارين بأقصى حد ممكن على نفس المستوى التعلّمي (أي يجب أن تشتمل جلسة تربويّة–علاجيّة معيّنة على: تمارين أساسيّة أي جوهريّة كالعطاء والإفلات و..، تمارين حركيّة، خطّية، يدويّة، حركات آليّة، .. وتمارين إرشاديّة، دون نسيان القراءة والحساب لأنّ كلاً منها لا يتطلّب سوى خاصّية أو اثنتين لنجاحه وأنّ كلاً منها يمهّد للتمرين اللاحق الذي يكمل السابق ويريحه تبعاً لنسق التمثّل و/أو المطابقة) (Processus d'accommodation et/ou d'assimilation)؛ إثارة الحس النقدي عند الطفل وإقامة المسافة (ارتكاب المربّي خطأ كبيراً وقابلاً للكشف من قِبَل الطفل فيتعلّم المعارضة والانتقاد اللذين لا يتخيلهما ويُدفَع لإدراك المسافة المتوجّب إرساؤها بينه وبين الراشد بفضل الأخطاء المتكرّرة التي يقوم بها هذا الأخير عن عمد)؛ تطهير الحقل التربوي الإرشادي (عدم استخدام تعابير مثل "هذا ليس لطيفاً"، "أنا مسرور" .. أي عدم ابتزاز الطفل عاطفيّاً؛ فالبعد العاطفي موجود حتماً، إنّما كنتاج عفوي للمواد التربويّة التي تثيره ..)؛ أخيراً، استخدام كلمات محرّرة ورمزيّة (ففي البداية، بخاصّة مع الأطفال الأكثر إصابة، من المفضّل استخدام المربّي لتعابير تقنيّة توجّه سلوكات الطفل: دُر، خذ الأكبر، .. إلخ. لكن، ما إن يدرك أنّ علاقة معيّنة بين الطفل والتمرين أو اللعب قد أُرسيَت يُدخِل، عندئذ، لغة رمزيّة، وأحياناً تأويليّة، فيساهم هكذا بإدخال علاقة ثلاثيّة "طفل–لعب–معالِج" من شأنها، وحدها، حماية الطفل من التأثير الهدّام للعلاقة الثنائيّة).

التمارين الإرشاديّة

هذه التمارين لا تختلف بطبيعتها عن تلك المقترحة في المدارس لكنّها تتدرّج بشكل أكثر دقّة وأكثر بطئاً على المستوى الهرمي؛ واستخدامها يتميّز بالدقّة لكن انطلاقاً من هدف معيّن يحدّده المربّي. ثمّ إنّها شديدة التنوّع لتتلاءم مع هدفها الأساسي: إثارة النمو الذهني بكلّيته مع محاولة عدم نسيان شيء، إذ من غير الممكن الإتّكال على الديناميكيّة الذاتيّة عند المعوّق لسد الفجوات التربويّة، كما هي الحال مع الطفل العادي. أمّا المواد المستخدمة فهي، أيضاً، متنوّعة ومتعدّدة:

مواد حس–حركيّة تشتمل على مختلف الألعاب المثيرة للوظائف الحس–حركيّة عند الطفل (اللمس، السمع، البصر) وبالتالي، لنشاط حركي كـ: لعبة برج بابل (عُلَب موضوعة بعضها داخل بعض..؛ إخراجها، إدخالها؛ .. إلخ)؛ دوائر متناقضة الحجم حول ساق معيّن؛ الألعاب المُعضِلة (Puzzles)؛ إلخ؛ تمارين لبناء الحيّز المكاني والزماني، وهي تمارين إنتاجيّة تتم بمساعدة: مكعّبات ذات ألوان (رسوم هندسيّة، ..)؛ عيدان؛ رسوم هندسيّة على مكعّبات، قريبة من مكعّبات كوهس؛ .. إلخ؛ منطق واستدلال (نماذج موجودة، كراتين، مكعّبات، عيدان، ملاقط، حجارة، .. إلخ، على الطفل وضع الأشياء كما في النموذج المعروض .. والتدرّج في التمرين؛ الأشياء الناقصة؛ في المرآة: يضع الطفل الشيء المشابه لذلك الموجود في مجموعة المربّي لكنّه ناقص عنده. وكلّها تمارين متعدّدة ومتنوّعة تصبح أكثر تعقيداً بشكل تصاعدي)؛ لوحة منطقيّة: ٢٤ بطاقة (Cartes) تمثّل ٦ رسوم من ٤ ألوان مختلفة (أحمر، أخضر، أصفر، أزرق)، كافة الاحتمالات الحسابيّة المزدوجة المدخل (A double entrée) وعلى مراحل، المرحلة الأولى: مفاهيم العواميد والصفوف؛ المرحلة الثانية: البطاقات الناقصة؛ المرحلة الثالثة: جدول يجب إنهاؤه.

خلاصة

لقد كشفت الممارسة التطبيقيّة عن وقائع عديدة وبغاية الأهميّة لا بد من التوقّف عندها:

أوّلاً، ينبغي اقتراح ألعاب جماعيّة واجتماعيّة على الطفل المعوّق في أبكر وقت ممكن؛ الأمر الذي يتم إهماله ويُحرَم منه غالباً فلا تُعطى القيمة التربويّة (الفرديّة والتدامجيّة الاجتماعيّة) حقّها وأهميّتها بالنسبة الى دفعه، قدر الإمكان، في مسيرة نموّه وتطوّره الطبيعيين.

ثانياً، لقد تمّ اقتراح عدد من التمارين التي تبدو أساسيّة لبناء ذكاء الطفل (المعوّق بشكل خاص)؛ وقد أظهرت الممارسة التطبيقيّة أنّها كلّها ضروريّة ولا يمكن الاقتصاد باستخدامها: فما على المربّي–المعالج القيام به، إنّما يكمن في وجوب تنظيم هذا الاستخدام ضمن إطار عمل منهجي يؤسّس لنشاطات أعلى.

ثالثاً، ترتبط قيمة هذه التمارين بخاصّيتين رئيسيّتين:

١– إمكانيّة تعامل الطفل معها (جف فَيْفُئُ)، خصوصاً وأنّه لا يزال، بالعمر (الحقيقي أو عمر النمو) الذي نطبّق هذه التمارين خلاله ومعه، عاجزاً عن ضبط الكتابة أو الخط بشكل عام؛ لذا، من المهم تمكينه من ممارسة ذكائه: من أدنى درجاته وصولاً لأعلى مستوى ممكن له من دون استخدام الخط البياني (اْفِويَّم) الذي قد يُستخدَم فيما بعد على مستوى تمارين الحيّز المكاني.

٢– التجريد (ج'فقْفُكُئُ) إذ تكمن أهميّة المواد المستخدمة في كونها مجرّدة من أي طابع عاطفي وتعتمد على مفاهيم مجرّدة فحسب (شكل، لون، حجم، ..)؛ وهذا ما يجعل منها مواد تفتح المجال لخبرات متعدّدة عند الطفل بعيداً عن واقعه المعيش، إنّما قد تشكّل امتداداً لها بخاصّة وأنّ هذه المواد تمكّنه من اختبار قدراته ضمن إطار تنفيسي (تطهيري) لا يشكّل أي خطر له لأنّه لا يعود للماضي (الذي قد يشتمل على ما قد يخيفه) وحيث يبقى الطفل سيّد الموقف وقادراً على استخدام القدرات التي حققها في مسيرة حياته اليوميّة.

رابعاً، ينبغي مرافقة عمل المربّي بالكلام (ج'فككُفهَمِمُّ فْجْ) يسمّيه فرانسوا داغونييه "الاجترار" (جف يْفُئُ) حيث تُرافِق حركات المربّي كلمات تتوّجها، تشجّعها أو تسبقها: فالتفكير يرتبط بالكلام، بمعنى عدم فصل الجسم عن النفس بأيّة مسافة إذ انّ الكلام يكثّف التفكير ويمهّد له. وهذا الاجترار ضروري للطفل المعوّق الذي يعجز، بعكس ما هي عليه الحال مع الطفل العادي، عن القيام به (على الأقل، بشكل عفوي) إذ يعاني، كما في كل شيء، صعوبات الاستبطان وتحقيق التبادلات. لذا، ما إن يتم اكتساب هذا الطفل لمفهوم الشبيه (يجب أن يتم التحقّق من ذلك باستمرار)، على الراشد التعليق على كل حركة يقوم بها الطفل (حركيّة كانت هذه الحركة أو ذهنيّة أو ..) فيشجّعها. الأمر الذي يفرض عليه، كمربٍّ، الكثير من التنبّه، من الخبرة، من الحَدس ومن المعرفة الصحيحة لقدرات الطفل إذ من المتوجّب عدم منعه من التفكير بأي حال من الأحوال.

خامساً، يجب إضافة صفة التبادل (ج'جكوفَهم) على الصفات الرئيسة (إمكانيّة تعامل الطفل مع التمارين التجريد والاجترار): كلام المربّي يوقظ الطفل، ولعب الطفل يستدعي إصغاء المربّي؛ فالكثير من

الأشياء تُقال وتُسمَع في أثناء القيام بالتمارين حيث يعمل الطفل في جو يسوده عموماً الأمان والطمأنينة، وحيث يُترَك له المجال واسعاً للتعبير الأكثر عمقاً، هذا بالإضافة للتدخّل الملائم وغير العدائي من قِبَل المربّي–المعالِج.

سادساً، تندرج التمارين ضمن إطار دينامكيّة اللعب، حتّى وإن تمّ تقديمها للطفل على أنّها عمل يتطلّب منه الجهد والتطبيق. وكلعِب، فإنّها تسمح بالتعبير عن كل ما يرافقها من جرأة، تخيّل هوامي، عدوانيّة، تأويل، .. إلخ. وباختصار، فإن للأهل دورهم في مساعدة المربّي–المعالِج إذ يستكملون العمل ضمن الإطار المنزلي؛ لكن لا بد من الإشارة الى عجزهم عن تأمين المسافة المتوجّب إبقاؤها بينهم وبين الطفل كي يكون اللعب (بخاصّة على مستوى العدوانيّة، الإحباط، ..) قابلاً للتطوّر؛ لذا، يتم إبعادهم عن الجلسة حين يتعلّق الأمر بتمارين تستدعي استبعادهم ■

هوامش:

1- Chaulet Eliane, 1998, “Manuel de pédagogie spécialisée”, Dunod, Paris, p8.

2- نصّار (كريستين)، ١٩٩٥،"رفيقي: تعال نكتشف العالم معاً"، الجزء التاسع من سلسلة الأقارب والطفل في المجتمع الشرقي المعاصر، جرّوس برس، لبنان، ص ٢٤

- ميلر (سوزانا)، ١٩٨٧، "سيكولوجيّة اللعب"، ترجمة حسن عيسى، عالم المعرفة، الكويت، ص١٢٣.

- Robinson (R), Tizard (J.M.P.), 1966, “The central nervous system in the New-born”, Br. Med. Bull, 22, 49-60

- L’Univers de la psychologie, Tome III, 1981, “Le développement de l’enfant”, Ed. Lidis, Paris, p29-46

3- Montessori M., 1958, “Pédagogie scientifique”, Desclée de Brower

مراجع أجنبية:

- Brauner A. et F., 1960, “Conseils aux familles pour élever un enfant déficient mental”, SABRI
- Bruner J., 1983, “Le développement de l’enfant: savoir faire, savoir dire”, Ed. PUF
- Chaulet E., 1998, “Manuel de Pédagogie spécialisée” (Exercices rééducatifs pour l’enfant handicapé mental),Ed Dunob,Paris
- Decroly O., Montchamp, 1950, “L’initiation l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs”, Ed. Delachaux et Niestlé
- Della-Courtiade C., 1988, “Elever un enfant handicapé de la naissance aux acquis scolaires”, Ed. ESF
- De Meur A., Staes L., 1985, “psychomotricité: Education et reeducation”, Ed. Belin
- Descoeudres A., 1948, “L’éducation des enfants arriérés”, Ed. Delachaux et Niestlé
- Montessori M., 1958, “Pédagogie scientifique”, Desclée de Brower
- Piaget J., 1936, “La naissance de l’intelligence chez l’enfant”, Ed. Delachaux et Niestlé
- Piaget J., 1945, “ La formation du symbole”, Ed. Delachaux et Niestlé
- Piaget J., 1963, “La construction du reel chez l’enfant”, Ed. Delachaux et Niestlé
- Rey A., “Arriération mentale et premiers exercices éducatifs”, Ed. Delachaux et Niestlé
- Robinson (R), Tizard (J.M.P.), 1966, “The central nervous system in the New-born”, Br. Med. Bull, 22, 49-60
- L’Univers de la psychologie, Tome III, 1981, “Le développement de l’enfant”, Ed. Lidis, Pa ris, p29-46
- Vygotsky, 1985, “Pensée et langage”, Ed. ESF

اللعب التمثيلي ضرورة تربوية

رندا كعدي
مدرّبة دراما
ومدرّسة في التعليم الرسمي

"من منّا لم يلعب لعبة "البيت بيوت" وهو في مرحلة الطفولة الاولى أو الثانية"، فإذا طرحنا السؤال بجدية، وبالابعاد الاكاديمية والتربوية والنفسية، سنجد الجواب بأن الفطرة والتداوي عن طريقها، هي المدخل الاساسي لتكوين الشخصية السليمة وتركيبها، فالصغار حين يلعبون لعبة "البيت بيوت" يلعبونها بجدّية، فيجدون المكان: "قال هون كلينيك الحكيم" ويتوزعون الادوار "قال انا الحكيم وانت المريض وهي امك"، ويتحول القلم الى ابرة والحبلة الى سماعة، وبإشارة ايمائية وبصدق مشاعر يتحول الهواء الى دواء، وتبدأ اللعبة من فكرة او موقف، ويرتجل الحوار ارتجالاً، والفصاحة في التعبير لا يشوبها شائب. فبتقليد المحيط وارتجال المواقف المتعددة وربما المتداخلة، نلاحظ بأن تلك اللعبة البسيطة "الساذجة" اذا صح التعبير، تحمل في طياتها مكنونات ونظريات العملية التربوية الحديثة المتطورة. فالمهارات المكتسبة في لعبة "البيت بيوت" كتقبل الآخر، والتعبير عن الذات بالحركة او بالصوت، الاصغاء والحوار، البداية والنهاية، المكان والزمان، كلها تتدرج وبشكل عفوي بسيط في لعبة الصغار.

إذا اخذنا هذه اللعبة وحلّلنا مكنوناتها التربوية نجد ان:

١- التمثيل هو فن رافق الانسان منذ ان حاول التعبير عن مشاعره وهواجسه او قلقه.

٢- فن التعبير بالحركة وبالصوت بغية التواصل مع الذات اولاً، ومع الآخرين ثانياً. فالتواصل واثارة الافكار والمشاعر يتشارك فيها الفريق التمثيلي والمشاهد "الناقد".

٣- الهدف التربوي: ان اللعب التمثيلي اقوى معلم للاخلاق يدفع باتجاه السلوك الجيد. فالدروس لا تلقن بواسطة الكتب بل بالحركة المنظورة التي تبعث الحماس وتصل مباشرة الى قلوب الاولاد. لقد اثبتت تقنية "لعب الادوار" اهميتها في المنهجية الحديثة، بحيث ان دور المعلم "الملقن" قد اخذ بالزوال، وحلّ مكانه اكتشاف واستنباط وايجاد الحلول عن طريق اللعب ضمن المجموعة او اللعب المزدوج او الافرادي.

٤- الهدف العلاجي: ان الانسان هو مجموعة من الاحاسيس والشعور، فالعناصر التي تكوّن الكائن البشري هي نفس، جسد وروح. فإذا اصاب الخلل اياً من تلك العناصر احتاج الى العلاج.

في البلدان المتطورة، اعتمد "التمثيل" علاجاً للامراض العصبية والنفسية في العيادات والمستشفيات. حيث يعبر الانسان عن مشاعره واحاسيسه بطرق ترفيهية مختلفة، فهو يصرّح عن مكنونات دفينة في داخله قد تكون احدى اسباب الصراع الداخلي الرابض في "الوعي" او "اللاوعي"، وحين يكتشفها ويتحدث عنها فإنه وحده سيتخلص منها ويتماثل الى الشفاء من ذيولها، حيث يتمّ علاجها عن طريق التنفس والتأمل والاسترخاء. ويقول علماء النفس: "حين نتكلم عن المشكلة ونعيها نبطل مفعولها المرضي". فكم من حالات عصبية او خجل وانزواء او حتى تأخر في الادراك او التأتأة نجدها بين الاطفال والكبار... عندها ننعت اصحابها بالتأخر او الكسل. لكن حين نلعب مع الاولاد كافة والمصابين بأمراض نفسية خاصة، نجد ان العاب المواجهة، مواجهة الآخر وتقبّل الاخر وفن الاصغاء والتعبير، ومختلف الانشطة في اللعب التمثيلي ولعب الادوار، سوف تقودنا الى الحلّ الشافي. فالتمثيل هو العلاج الشافي لامراض النفس والروح.

٥- التمثيل ينمّي القدرات العقلية: كالاكتشاف، والاستنباط والعصف الذهني، وهي مستلزمات تربوية صرفة. كذلك هي نفسها الركائز الاساسية للقيام بلعب الادوار. فإن يكتشف التلميذ ذاته وقدراته ومواهبه في تجسيد الحالات المختلفة، فهو يقوم بعملية تنشيط ذهني يدفعه لاكتشاف الحلول لمواقف محددة. يقول "بياجيه": أن عملية النمو هي حلقات متصلة بعضها ببعض، فكلّ مرحلة تتأثر بما قبلها وتؤثر بما بعدها". فعندما يستعمل الولد خياله ويطلق له العنان ويجسده واقعاً عن طريق "اللعب التمثيلي" سينشط بالتالي عملية الاكتشاف واستنباط الحلول وسيقوم بعصف ذهني لا يقف عند العقبات. اذاً نحن نبني "باللعب" جيلاً مقداماً واعياً. يتميز بالطواعية الذهنية (الحس المنطقي) والطواعية الجسدية.

– ربما نطرح سؤالاً : هل التربية والمنهجية الحديثة تقوم بمشروع اعداد ممثل؟

– الجواب: قطعاً لا. الفرق شاسع بين التمثيل المحترف وغايته

الجمالية الفنية. وبين "اللعب التمثيلي" او "الدراما الابداعية"، فالاخيرة استحدثت في العملية التربوية لتطوير مهارات التفكير وتنمية قدرة الفرد على صنع القرار وحلّ المشاكل، وبنائه بناءً متكاملاً ومتوازناً فكراً ووجداناً وجسداً.

كيف ننفذ عملية "اللعب التمثيلي" في الحصص التعليمية؟

عند الانتهاء من كل "محور" نقوم بعملية تقويم للتأكد من تحقيق الكفاية. ربما سيأخذ التقويم شكل علامة، بعد تصحيح المسابقة الخطيّة او التسميع الشفهي... ولكن كم من تلميذ خانته ذاكرته يوم الامتحان الخطي؟ وكم من تلميذ يعاني مشكلة مواجهة الآخر، أو الخجل أو التأتأة، وهو ما سيعرضه لسخرية الرفاق، ... لذا نجد التقويم مجحفاً بحقه. فلو اخذنا مادة التاريخ كمثل حسّي نجد انها مادة ممتعة لو حوّلنا القصة التاريخية بمواقعها وابطالها، اسبابها ونتائجها. الى قصة يحضرّها الاولاد بطريقتهم الخاصة. فلان يتكلم وكأنه "فخر الدين" وسوف يضيف الى هذه الشخصية التاريخية بعض الصفات المعاصرة، وسيخلق ويبدع ويسبح في خياله، وسيعرضها مع بعض الرفاق بشكل فنيّ جمالي مبدع، عندها لن ينسى التلميذ هذه الشخصية لانها سكنته وجسّدها، كذلك الرفاق الذين شاهدوا وسمعوا، وستبقى الحركة المنظورة مطبوعة في الخيال، وستتيح حتماً للموهوبين التعبير عن ميولهم. فنحن نعلم ان المتعلمين ينقسمون الى فئات، منهم من يدرك عن طريق السمع، ومنهم عن طريق النظر وآخرون عن طريق الحركة والاختبار. "فباللعب التمثيلي" نكون قد اعطينا لكل فئة حقها في عملية التعلّم واكتساب الخبرات، ويكون التقويم من خلال العمل الابداعي بعد ان تحولت الحصة الجافة الى مشروع ابداعي حسيّ حركي. ويصحّ المثل في مختلف المواد التعليمية والاجتماعيات، حيث انها كلها تصبو الى خلق فرد متوازن جريء يتحلّى بالكمال فالتصالح مع الذات، والتصالح مع الآخرين. وبذلك نبني جيلاً يحمل نتيجة خبرات الاجيال السابقة ليبني المستقبل.

نموذج عن الالعاب التمثيلية في الصف

تشكل "الالعاب التمثيلية" في الصف وسيلة حيوية نستخدمها لايصال المعلومات للمتعلمين بشكل غير مباشر، فهي بالتالي ترتبط بمحور الدروس، كما انها يمكن ان تشكّل من خلال الانشطة حصة كاملة مستقلّة تحدد معلمة الصف اهدافها العامة والخاصة، كما قد تستخدم الانشطة بهدف التمهيد لمحور معين لكي نصل الى الاهداف المرجوة. اذ ان اللعب العفوي (بالتمثيل) يقود المتعلم الى أن يعيش تجربته المعيشة ويجعلها موضوعاً لواقع تمثيلي وهمي. فيسمح لنفسه بإعادة تشخيص الوقائع وهو يدرك بأنه يلعب ويدرك بأن الاخرين يعرفون انه يلعب. لذلك سيتحلى بالجرأة ويفصح عن مشاعره امام الآخرين.

التعبير الحرّ

ويقصد بهذه التسمية اتاحة المجال للطفل (او البالغ) في ان ينفعل ويتصرف كما يريد ولو لم يطابق تصرفه الواقع، فنحن نهدف الى دفعه للتعبير، وفي التعبير الحرّ ثلاثة مجالات:

١- **التقليد او المحاكاة**: وهو تقليد شخصيات او حيوانات او اشياء جامدة. في اشكالها، اصواتها وتحركاتها وتصرفاتها (حتى ولو لم يكن التقليد مطابقاً للواقع).

٢- **العاب الحوار والارتجال**: يعتمد على وضع المتعلم في مواقف من الواقع المعيش او من عالم الخيال. بهدف دفعه الى اكتشاف الحلول بالحوار والحركة.

٣- **التعبير بالتواصل**: ويعتمد على حكاية معروفة او محور (سبق شرحه) والتعبير فيه يتمّ بالتواصل الكلامي والحركي.

الأهداف التربوية للعب التمثيلي

١- تقبل الآخر
٢- تنمية القدرات الحسية والذهنية
٣- تنمية القدرة على الابتكار
٤- تنمية القدرة التعبيرية بالصوت والجسم
٥- الطواعية بالتعبير عن المشاعر
٦- الانضمام الى المجموعة وتنمية لغة التواصل
٧- استخدام القدرة الذاتية والتعبيرية المكتسبة بصوابية
٨- المساهمة في تفتح "المتعلمين" عامة والخجولين منهم خاصة.
٩- ايصال الافكار التربوية عن طريق اللعب.
١٠- التسلية والمرح والسعادة واكتشاف المواهب.

نماذج انشطة لألعاب المشاركة بالكلام

١- التعبير عن الذات:
- التعريف عن النفس
- سرد لحدث شهده او عاشه في الواقع

٢- بناء حكاية مع الآخرين:
- انطلاقاً من صورة (فردية في التمثيل)
- انطلاقاً من صوت (اصغاء وتركيز)

٣– العاب الارتجال:
– تعبير عن مشاعر مختلفة (سرعة بديهة)
– تقليد الاصوات

نماذج لألعاب المشاركة بالحركة

١– تمارين تعابير الوجه:
– الضحك، الابتسام، البكاء، العبوس، الدهشة، الغضب ...الخ
٢– تمارين تعابير الجسم بالحركة:
– تقليد عجوز، شاب، رضيع، ام، ولد، بنت، غابة اشجار، مصابيح الانارة، السيارة ...الخ
٣– تمارين التعبير باليدين:
– يد الشحاذ، يد المفكّر، يد الموسيقي، يد المرتبك، يد الشجاع، يد الكاتب ...الخ
٤– تمارين ايمائية:
– تعبير وتجسيد المشاعر عن طريق الحركة والصمت.
٥– تمارين تطابق الحركة مع الكلمة:
– ابتكار مواقف تحمل حركة مع كلمة "مرحبا"، "الى اللقاء"، "كيفك" ...الخ

تهدف العاب التعبير والمشاركة الى تعويد المتعلم على:

١– التعبير بجرأة امام الآخرين
٢– اكتساب القدرة على التصرف والابتكار
٣– الصدق بالمشاعر وتجسيد الاحساس بالحركة او الكلمة
٤– امتلاك القدرة على تحويل النص العلمي الى حوار مسرحي.

نموذج عن تحويل نص علمي الى نص مسرحي

– درس علوم
– المحور: عملية التنفس
١– توزيع الادوار:
–مجموعة تلعب دور الهواء الداخل الى الانف
–تلميذ يلعب دور الانف
–آخر يلعب دور القصبة الهوائية
– وآخر يلعب دور الرئتين
٢– حوار مرتجل: يفسر عملية التنفس بين افراد المجموعة.
– الكفاية: المتعلم يعيش ويلعب عملية التنفس ويبدع في ارتجال الحوار الذي يحمل المعلومات العلمية المتعلقة بالموضوع.
٣–المكان: قاعة الصف، تحويل بسيط في المقاعد لاستحداث مكان للعب التمثيلي.
٤–المناقشة: المشاهد يشارك في "لعب الادوار" كناقد للعمل الابداعي. ويذكر ما اذا وصل الى فهم الموضوع او عدم فهمه. والنقد يكون حافزاً للمخيلة والابداع في تقديم العرض.

نموذج في درس القراءة

ويتم ذلك من خلال:
١– قراءة صامتة (المتعلمون)
٢– قراءة نموذجية (المربي)
٣– تحميل الجمل الادبية مشاعر انسانية
٤– تقسيم النص الى ادوار رئيسة وثانوية
٥– سرد النص شفهياً وتحويله الى حدث او قصة
٦– اختيار الادوار الاساسية
٧– ارتجال حوار من خلال النص
٨– توزيع الادوار على المتعلمين (لعب الادوار)
٩– استخدام الانشطة في التعبير الكلامي والجسدي(السابق شرحها)
١٠– تحويل الحصة الى متعة في فهم النص، الالقاء، ضبط الصوت، مخارج الحروف، التعرّف والتمكن من المفردات الجديدة، تحليل النص وتركيبه، (ان تقنية "العصف الذهني" هي أفضل الطرق لاستبدال العملية التقليدية في التعليم).

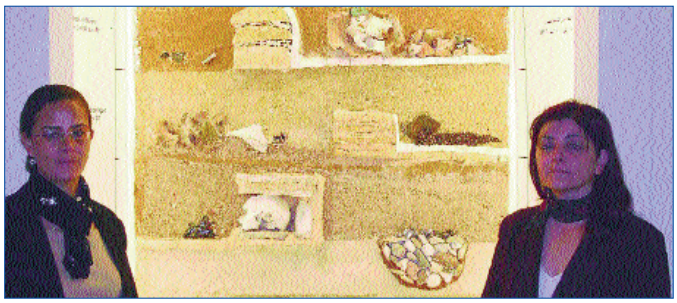
خلاصة:

إن الابداع في خلق طرائق تعليم متطورة، بحاجة الى التجربة والارتجال، التخيّل والتركيز، انتاج افكار جديدة من خلال العصف الذهني ... وهذا يتطلب تقنية في فن التواصل، ونحن نعلم ان ذلك يأخذ بعض الوقت للتمكن من تطبيقه بشكل فعّال، لكننا نستطيع الوصول الى ذلك عن طريق الخبرة الذاتية و الدورات التدريبية المستمرة، وسيتبيّن لنا أن "اللعب التمثيلي" او "الدراما الابداعية" هي حاجة تعليمية ثقافية ترسّخ المعلومات المكتسبة عن طريق اللعب والاكتشاف ■

المراجع:

– الالعاب التمثيلية "سلسلة مقررات دور المعلمين والمعلمات"، المركز التربوي للبحوث والإنماء
– الدراما الابداعية "اداة في العمل التربوي والتواصل"، ورشة الموارد العربية، بيسان للتوزيع والنشر، بيروت، ١٩٩٩.

متحف عصور ما قبل التاريخ في لبنان



د. مايا حيدر بستاني د. كورين يزبك

سكن الإنسان لبنان منذ حوالي مليون سنة، و تدل القطع الأثرية التي عثر عليها في أثناء الاستكشاف أو التنقيب في اكثر من أربع مائة موقع أثري، على وجوده. إن الآباء اليسوعيّن الذين يعتبرون رواد أبحاث ما قبل التاريخ في لبنان، جمعوا منذ أواخر القرن التاسع عشر تشكيلة كبيرة من القطع الأثرية التي تعود إلى كل حقبات ما قبل التاريخ في لبنان. في شهر حزيران من العام ٢٠٠٠، تمّ افتتاح متحف عصور ما قبل التاريخ في لبنان التابع لكلية الآداب و العلوم الإنسانية في جامعة القديس يوسف في بيروت. و هو أول متحف متخصص في الشرق العربي يعرّف الزائر تراث لبنان من خلال القطع الأثرية المعروضة، و التي تم اختيارها من مجموعة الآباء اليسوعيّن، و تكتمل زيارة المتحف بعرض فيلم وثائقي يتطرق إلى عصور ما قبل التاريخ في لبنان.

مدخل إلى عصور ما قبل التاريخ

تشكل عصور ما قبل التاريخ أقدم و أطول فترة في تاريخ البشرية إذ تبدأ مع ظهور أول إنسان، أي منذ حوالي ٢,٥مليون سنة، و تنتهي مع اختراع الكتابة. و تجدر الإشارة هنا إلى أن ظهور الكتابة قد تمّ في مختلف أنحاء العالم و لكن في أزمنة مختلفة، فاقدم كتابة هي الكتابة المسمارية التي ظهرت في بلاد ما بين النهرين و تنتهي معها عصور ما قبل التاريخ في الشرق الأوسط منذ حوالى ٥٠٠٠ سنة ق. ح [1].

يهدف علم ما قبل التاريخ إلى معرفة الإنسان و طريقة عيشه في محيطه الطبيعي. وتعتمد دراسة هذه الفترة الطويلة والتي لم يصلنا منها وثائق مكتوبة، على الأدلة التي عثر عليها المتخصصون في أثناء الاستكشاف المباشر على الأرض أو التنقيب في المواقع الأثرية. وتشمل الأدلة القطع الأثرية، أي كل ما صنعه إنسان ما قبل التاريخ، إضافة إلى البقايا العضوية مثل العظام التي تنتج عن طعامه و الفحم الصادر عن موقده ودراسة القطع الأثرية تعلمنا عن حاجاته وتقنياته وتكيفه مع محيطه الطبيعي. أما دراسة البقايا العضوية و تحليلها فتعطينا معلومات عن بيئته. فالتحاليل المخبرية التي يقوم بها العلماء على الفحم مثلا تمكننا من معرفة نوع الشجر الذي استخدم في الموقد و بالتالي تزودنا بمعلومات عن الطقس. و يشار هنا أن كل نوع من النباتات يعيش تحت شروط مناخية معيّنة كالحرارة والرطوبة. من جهة أخرى يمكن لعلماء الفيزياء والكيمياء أن يحددوا عمر الموقع الأثري من خلال تحليل كمية Carbone 14 المتبقية في عينة الفحم الذي وجد في الموقد.

وتقسم عصور ما قبل التاريخ إلى عدة حقبات تطور خلالها الإنسان على الصعيدين الجسدي و الحضاري.

تطور الإنسان مغامرة طويلة

الإنسان الحالي هو نتيجة تطور طويل بدأ منذ اكثر من ٦ ملايين سنة. و قد تمّ اكتشاف اقدم المتحجرات البشرية في أفريقيا، لذلك تعتبر القارة الأفريقية مهد البشرية.

الإنسان الماهر (Homo habilis) ٢,٥ مليون سنة.

الإنسان المنتصب (Homo erectus) ١,٥ مليون سنة.

إنسان نياندرتال (Homme de Néandertal) ٣٠٠٠٠٠ سنة.

الإنسان العاقل (Homo sapiens) ١٠٠٠٠٠ سنة.

الإنسان العاقل العاقل (Homo sapiens sapiens) ٤٠٠٠٠ ألف سنة.

عصور ما قبل التاريخ في لبنان

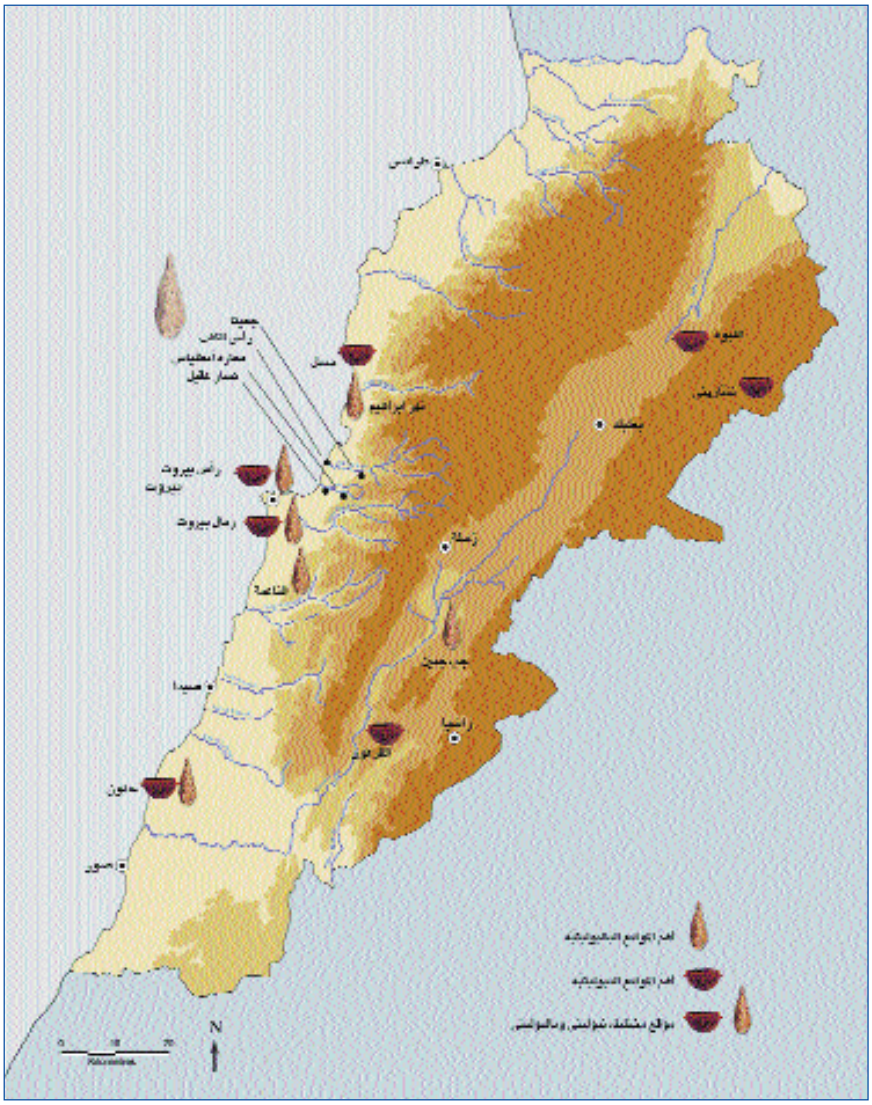
تقسم عصور ما قبل التاريخ في لبنان إلى أربع حقبات:

– **العصر الحجري القديم** (أو العصر الباليوليتي: من كلمة paleos = قديم و كلمة lithos = حجر) من حوالى مليون سنة إلى ١٨ ألف سنة ق.ح.

- **العصر الحجري المتوسط**: و هو فترة انتقالية بين العصر الحجري القديم و العصر الحجري الحديث : من ١٨ ألف سنة إلى ١٠آلاف سنة ق.ح.
- **العصر الحجري الحديث** (أو العصر النيوليتي: من كلمة neos = جديد و من كلمة lithos = حجر): من ١٠ آلاف سنة إلى ٦ آلاف سنة ق.ح.
- **العصر الحجري النحاسي**: و هو فترة انتقالية بين العصر الحجري الحديث و الحقبات التاريخية.

دور الآباء اليسوعيّين

منذ أواخر القرن التاسع عشر، جاب الآباء اليسوعيون معظم الاراضي اللبنانية بحثاً عن أدلة تشهد على حياة إنسان ما قبل التاريخ. و قد اكتشفوا مئات المواقع التي دمّر عدد منها في العقود الأخيرة بسبب الإهمال و غياب التنظيم المدني. لقد أسس الآباء اليسوعيون مجموعة كبيرة من القطع الأثرية التي تعود إلى عصور ما قبل التاريخ و التي تشكل مرجعاً أساسياً لدراسة هذه العصور. ويعتبر الآباء اليسوعيون رواد أبحاث ما قبل التاريخ في لبنان. فأول باحث كان الأب زوموفن (Zumoffen) ، تبعه الأبوان برجي (Bergy) و فلاش (Fleisch) ولكن العمل العلمي بدأ فعلياً مع الأب أور (Hours) في الستينيّات. وتتمثّل أساليبه الجديدة في التنقيبات التي أجراها في موقع جعيتا، وهو مخبأ صخري يقع فوق المغارة السياحية الحالية. إن أعمال الآباء اليسوعيّين وضعت الخطوط العريضة لمعرفتنا بعصورِ ما قبل التاريخ في لبنان.



مواقع ما قبل التاريخ الأساسية في لبنان

البعثات الأجنبية

ساهمت البعثات الأجنبية كثيراً في وضع أسس لتنقيب و دراسة مواقع ما قبل التاريخ من خلال أعمالها. نذكر منها التنقيبات التي أجرتها البريطانية غارود (Garrod) في عدلون (١٩٥٨) و في نهر الكلب (١٩٦١)، و أخرى أجرتها بعثة الابوان دوهرتي (Doherty) ويونيغ (Ewing) (١٩٤٧-١٩٤٨-١٩٣٧-١٩٣٨)، ثم الباحث الفرنسي تيكسيي (Tixier) (١٩٦٩) في موقع كسار عقيل الشهير في انطلياس. أما دونان (Dunand) فلقد اختار موقع جبيل الأثري لإجراء تنقيبات واسعة النطاق بدأت في العام ١٩٢٤ و استمرت طويلا. كما أن بعثات أخرى أميركية وكندية و يابانية ساهمت باكتشاف مواقع عدة، و في استكشاف عدة مناطق لبنانية، و بالأخص سهل البقاع و الساحل اللبناني.

العصر الحجري القديم

تقسم هذه الحقبة الطويلة إلى ثلاث مراحل، شهدت كل منها تغيرات في تقنيات تصنيع الأدوات، و في تكيف الإنسان مع محيطه الطبيعي.

معجم وجيز

حصى مشذبة: chopper

بيفاس: biface

منقر: pic

مقشط: grattoir

ازميل: burin

شظية: éclat

نصلة: lame

نصيلة: lamelle

العصر الحجري القديم الأدنى

من مليون سنة إلى ٢٥٠ ألف سنة ق.ح.

تدل المواقع التي تمّ اكتشافها على أن الإنسان في هذه الحقبة تمركز بالقرب من موارد المياه كالأنهر و الينابيع، وبالأخص على طول الساحل اللبناني (نذكر منها مواقع منطقة رأس بيروت) و في سهل البقاع، و بشكل خاص قي البقاع الجنوبي (نذكر منها موقع جب جنين).

أما البقايا التي وصلتنا فهي تقتصر على الأدوات الحجرية مثل الحصى المشذبة والبيفاس والمنقر. وبالرغم من ضآلة الأدلة فقد تمكنت الأبحاث من معرفة بعض نواحي طرق عيش الإنسان في هذه الحقبة، فإلى جانب قطاف الثمار و الحبوب البريّة التي شكّلت مورداً أساسياً في غذائه، كان الإنسان يصطاد الحيوانات البرية المتوسطة الحجم مثل الحصان البري.

العصر الحجري القديم الأوسط

من ٢٥٠ ألف سنة إلى ٤٠ ألف سنة ق.ح.

بالرغم من استمراره في العيش قرب مراكز المياه و المصادر

بيفاس ؟ أداة متعددة الاستعمال

الطبيعية، بدأ الإنسان في هذه الحقبة يسكن المغاور، و هي كثيرة في لبنان خصوصاً على طول الخط الساحلي، و بدأ يتغلغل في الجبال اللبنانية. و من المواقع المهمة التي أجريت فيها تنقيبات نذكر مغارة البزاز في عدلون، موقع الناعمة، مخبأ كسار عقيل، مغارة نهر الكلب، مغارة نهر إبراهيم.

كان الإنسان في هذه الحقبة صياداً ماهراً و قد استعمل حراباً خشبية ثبت عليها رؤوساً من صوان استخدمها في صيد الحيوانات البرية مثل الأيل و الماعز البري في عدلون، نهر إبراهيم و مواقع

أخرى، أو فرس النهر كما في موقع الناعمة.

أما أدواته فلقد تطور في تصنيعها و هي عبارة عن رؤوس حراب، ومقاشط وأزاميل، وشظايا مشذبة صنعت بتقنية تعرف باللوفلوا .(Levallois)

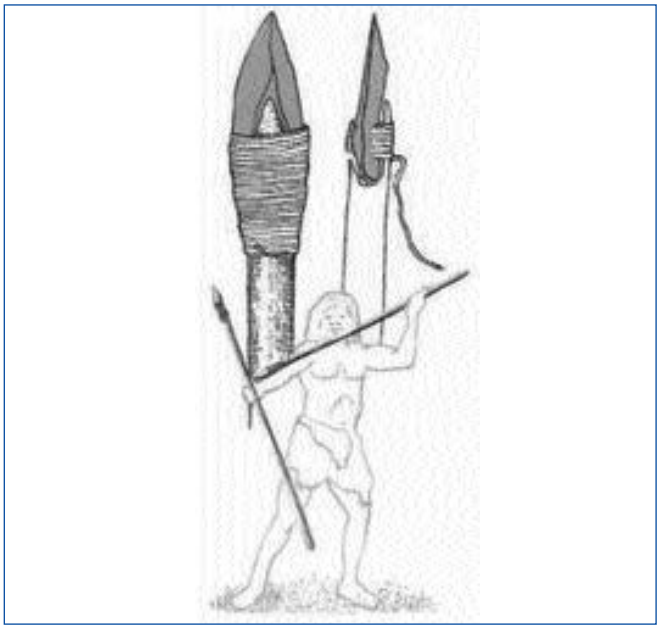
العصر الحجري القديم الأعلى

من ٤٠ ألف سنة إلى ١٨ ألف سنة ق.ح.

في هذا العصر لم تتغير طرق عيش الإنسان إذ استمر في قطاف الثمار و الحبوب و صيد الحيوانات البرية كما في مخبأ أبو حلقة على الساحل الشمالي قرب طرابلس.

يلاحظ أن المواقع التي تعود إلى هذه الحقبة قليلة و هي منتشرة بالأخص على طول الساحل و في جبل لبنان.

أما الأدوات الحجرية فلقد عرفت تطوراً تقنياً مهماً: إذ انتقل الإنسان من تصنيع الأدوات المعروفة باللوفلوا (Levallois)



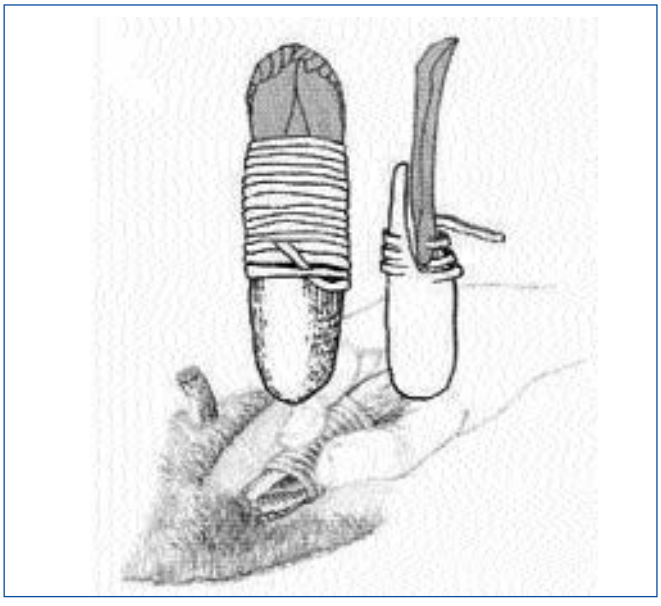
رؤوس رماح لوفالوا كانت تثبت على الحراب و تستعمل كأسلحة صيد

فاخترع طرق تصنيع جديدة و هي إنتاج النصال و النصيلات، و سميت بالاورنياسية (Aurignacien). وكانت تلك الأدوات تثبت بمقابض من خشب أو من قرون الأيل.

يعتبر موقع كسار عقيل أهم موقع يعود إلى هذه الحقبة، إذ وجدت فيه آلاف الأدوات الصوّانية و بقايا الحيوانات التي اصطادها الإنسان، و عثر على اكثر من مائة رأس حربة مصنوعة من العظم وقرون الأيل كانت تستعمل كأسلحة صيد. كما تمّ العثور فيه على اقدم حليّ صنعها الإنسان العاقل في الشرق الأوسط، و هي عبارة عن أصداف مثقوبة. أخيراً و ليس آخراً، تمّ اكتشاف هيكلين عظميين في كسار عقيل ينتميان إلى جنس الإنسان العاقل العاقل سمّيا اغبرت (Egbert) و اتلرودا (Ethelruda). و هما اقدم هيكلين لهذا الجنس يعثر عليهما في الشرق الأوسط، و عمرهما حوالى ٤٠ ألف سنة.

العصر الحجري المتوسط

هذه الحقبة الانتقالية بين العصر الحجري القديم الأعلى و العصر الحجري الحديث سجلت مرحلة مهمة جداً في تطور الإنسان. فمنذ حوالى ١٨ ألف سنة ق.ح. بدأ الإنسان أولى مراحل الاستقرار فبنى مساكن متكئة على مخابئ صخرية كما في موقع جعيتا. ثم منذ حوالى١٢ ألف سنة ق.ح. بنى أوّل القرى فيما ما زال صياداً ـ قطافاً. إن الاكتشافات التي أجريت في الشرق الأوسط تشير إلى عكس ما كان الأثريون يعتقدون أن الإنسان سكن القرى قبل أن يصبح مزارعاً.



نصال مشذبة تستعمل كمقاشط لتصنيع الجلد

حالياً لم تكتشف سوى قرية واحدة في لبنان، إنها قرية "السعيدة" التي تقع في سهل البقاع. و لقد كشفت التنقيبات التي قادها المتخصص الكندي شرودر (Schroeder) في أواخر الستينيّات عن وجود أدوات صوّانية و حليّ و بقايا لحيوانات برّية.

العصر الحجري الحديث

في العصر الحجري الحديث تخلى الإنسان عن نمط عيش كان حتى ذلك الحين يرتكز على الموارد الطبيعية الموجودة في محيطه فاصبح ينتج غذاءه بنفسه، حينئذٍ اخترع الزراعة و دجّن الماشية.

هذه المرحلة تشكل أول ثورة اجتماعية سجلت نقطة تحول فاصلة في تاريخ البشرية.

يعتبر الشرق الأوسط اقدم منطقة في العالم حيث تحول الإنسان من مترحلٍ ـ صيادٍ ـ قطّافٍ إلى حضر ـ مزارع و راع. هذا التغيير المهم في نمط العيش لامس كل وجوه الحياة الاجتماعية، الاقتصادية، الصناعية، و حتى المعتقدات.

إن البقايا الأثرية التي عثر عليها في لبنان تدل على أن بداية الزراعة تعود إلى نحو ٨٢٠٠ سنة ق.ح حالياً، ويعتبر موقع اللبوة الأثري، في البقاع الشمالي، اقدم قرية زراعية في لبنان. ولقد أظهرت التنقيبات، التي أجرتها الباحثة البريطانية كيركبرايد (Kirkbride) في منتصف الستينيّات في موقع اللبوة، وجود منازل مستطيلة الشكل مع أرضيات مطلية بالكلس، كما عثر على بقايا لحيوانات مدجنة مثل الماعز، الغنم، البقر، الخنزير.

ابتداء من ٨٠٠٠ سنة ق.ح. ازداد عدد القرى على الساحل كما في الداخل، فالقطع الأثرية التي عثر عليها عن طريق الاستكشاف المباشر على الأرض برهان لوجود عدد كبير من المواقع التي زال معظمها عبر الزمن بفعل الإعمار غير المنّظم.

إلا أن معظم المستندات عن العصر الحجري الحديث اللبناني وجدت في جبيل، فهو الموقع الوحيد، من ذاك العصر، الذي تمت فيه تنقيبات واسعة النطاق. إن تنقيبات هذا الموقع الأثري والتاريخي البالغ الأهمية و التي كانت تحت إشراف المتخصص دونان (Dunand)، بدأت في العام ١٩٢٤ و استمرت خلال سنوات طويلة و لقد تمّ اكتشاف ثلاث قرى متتالية من العصر الحجري الحديث، تتميّز كل واحدة منها بالهندسة المعمارية والخزف و الأدوات الحجرية.

استعمل مزارعو جبيل الأوائل الحجر الرملي لتشييد منازلهم. و كانت منازل اقدم قرية تتألف من غرفة واحدة، و كانت الأرضية مطلية بالكلس كما في اللبوة. أما في القريتين المتعاقبتين فأصبحت المنازل اكبر، تضم عدة غرف، والأرضية مصنوعة من حجارة و تراب متراص.

الأواني التي استعملت في الحياة اليومية عديدة ومتنوعة من حيث الشكل و المادة التي صنعت منها كالخزف والحجر والكلس. أما الأدوات الحجرية فكانت عبارة عن مناجل صّوانية ومجارش من الحجر الأسود التي استخدمت لطحن الحبوب كالقمح والشعير.

وبالرغم من أن سكان جبيل استندوا إلى الزراعة و الماشية و صيد الأسماك كموارد غذائية، فقد استمروا في صيد الحيوانات البرية كالأيل و الغزال مستعملين القوس والنشاب.

منجل يستعمل لحصاد القمح و مجرشة لطحنه

فاس و قدوم كانا يستخدمان لقطع الأشجار و تصنيع الخشب

العصر الحجري النحاسي

لم يتغير شيء في نمط عيش الإنسان في هذه الحقبة. الحدث الجديد يقتصر على استخدام النحاس لتصنيع الأدوات مثل صنانير الصيد التي عثر عليها في موقع جبيل الأثري. إن اكتشافات إنسان ما قبل التاريخ مثل النار، و اختراعاته مثل الأداة و الفن و الزراعة تشكل إرثاً حضارياً ترتكز عليه المجتمعات البشرية الحالية.

متحف عصور ما قبل التاريخ في لبنان

إن الأبحاث التي أجراها الآباء اليسوعيون منذ القرن التاسع عشر أدت إلى اكتشاف مئات المواقع و تجميع تشكيلة كبيرة من القطع الأثرية و التي تعود إلى الحقبات الأربع من عصور ما قبل التاريخ في لبنان.

هذا التراث الوطني اصبح بمتناول الجميع من خلال إنشاء متحف عصور ما قبل التاريخ في لبنان. يشار هنا إلى أن هذا المتحف تابع لكلية الآداب و العلوم الإنسانية في جامعة القديس يوسف في بيروت، و هو يضم مركز بحوث و مكتبة متخصصة للباحثين.

يمتد المتحف على طابقين واسعين، و يضم ٢٢ واجهة تعرض فيها نحو ٥٠٠ قطعة أثرية اختيرت من مجموعة الآباء اليسوعيين. تمثل هذه القطع تطوّر الإنسان، طرق عيشه و الأدوات التي صنعها و استخدمها عبر العصور. كما يضم المتحف خرائط للمواقع الأثرية وصوراً ومجسمات و لوحات تقدم الشروحات باللغتين الفرنسية والعربية. و تكتمل زيارة المتحف بعرض فيلم وثائقي حول عصور ما قبل التاريخ في لبنان (بالفرنسية و العربية).

أما أهداف المتحف و هو أول متحف متخصص في عصور ما قبل التاريخ في الشرق العربي، فهي عديدة:

أ- التعريف بآثار لبنان العائدة إلى عصور ما قبل التاريخ وتوعية المواطن على أهمية هذا الإرث و وجوب الحفاظ عليه.

ب- اطلاع الشباب، لا سيما تلاميذ المدارس، على تاريخ لبنان قبل الفينيقيين و على الدور الذي لعبه لبنان كهمزة وصل بين أفريقيا وآسيا و أوروبا في عصور ما قبل التاريخ.

ج- استقبال الطلاب و الاختصاصيين اللبنانيين و الأجانب الذين يعملون في حقل عصور ما قبل التاريخ ●

تلاميذ احدى المدارس في زيارة للمتحف.

وصورة تذكارية امام المدخل.

مجسم صنعه طلاب إحدى المدارس تحت إشراف أساتذتهم

هامش:

١- يشار إلى تواريخ عصور ما قبل التاريخ باستعمال مختصر ق. ح. الذي يعني "قبل الحاضر". أما كلمة الحاضر فتشير إلى القرن العشرين. وبالتالي فان ١٠ آلاف سنة قبل الحاضر توازي ٨ آلاف سنة قبل الميلاد.

الفائزون الاوائل على صعيد لبنان وبحسب المحافظات في الامتحانات الرسمية للعام ٢٠٠٥

الفائزون الاوائل بشهادة الثانوية العامة على صعيد لبنان

فرع العلوم العامة
هيثم زهير الحسنية من مدرسة امجاد
فرع علوم الحياة
زينب علي كوراني من ثانوية صور الرسمية للبنات
فرع الاجتماع والاقتصاد
فرح فادي رمضان من مدرسة المعمدانية الانجيلية
فرع الآداب والانسانيات
الكسندرا توفيق شريتح من ثانوية رفيق الحريري

الفائزون الاوائل في شهادة الثانوية العامة بحسب المحافظات

محافظة بيروت

فرع العلوم العامة
جاد الياس الخوري انطون من مدرسة زهرة الاحسان
فرع علوم الحياة
حياة عبد الناصر المناصفي من ثانوية خديجة الكبرى
فرع الاجتماع والاقتصاد
فرح فادي رمضان من مدرسة المعمدانية الانجيلية
فرع الآداب والانسانيات
زينة اسعد ابو الروس من مدرسة زهرة الاحسان

محافظة الشمال

فرع العلوم العامة
كارول فؤاد بيطار من مدرسة القلبين الاقدسين
فرع علوم الحياة
ساره باسم ناجي من ثانوية الجنان
فرع الاجتماع والاقتصاد
اليز نجيب الآرو من مدرسة الفرير - طرابلس سابقاً دده–الكوره
فرع الآداب والانسانيات
اليان حبيب سابا من ثانوية خليل سالم بطرام الرسمية

محافظة البقاع

فرع العلوم العامة
زهراء علي المقداد من ثانوية بعلبك الرسمية للبنات
فرع علوم الحياة
سحر زين الموسوي من ثانوية الامام الجواد
فرع الاجتماع والاقتصاد
نادين شوقي ابو حمدان من مدرسة راهبات الرسل
فرع الآداب والانسانيات
زينب شحادة الكموني من ثانوية بعلبك الثانية الرسمية للبنات – دورس

محافظة الجنوب

فرع العلوم العامة
حسين رفعت البلبل من ثانوية رفيق الحريري
فرع علوم الحياة
زينب علي كوراني من ثانوية صور الرسمية للبنات
فرع الاجتماع والاقتصاد
نادين محمد سعيد من ثانوية صيدا الرسمية للبنات
فرع الآداب والانسانيات
الكسندرا توفيق شريتح من ثانوية رفيق الحريري

محافظة جبل لبنان

فرع العلوم العامة
هيثم زهير الحسنيه من مدرسة امجاد
فرع علوم الحياة
ريتا جهاد الخوري من ثانوية راهبات القلبين الاقدسين
فرع الاجتماع والاقتصاد
رنا غسان رزق من مدرسة مار يوسف لراهبات المحبة
فرع الآداب والانسانيات
فيرونيك كليمون ابو غزالة من ثانوية غزير الرسمية المختلطة

محافظة النبطية

فرع العلوم العامة
خليل عباس صالح من ثانوية السيدة للراهبات الانطونيات
فرع علوم الحياة
امل علي سويد من ثانوية حسن كامل الصباح الرسمية
فرع الاجتماع والاقتصاد
مريم امين حطاب من ثانوية النبطية الرسمية للبنات
فرع الآداب والانسانيات
زينب احمد رزق من ثانوية حسن كامل الصباح الرسمية

الفائزون الاوائل على صعيد المحافظات في الشهادة المتوسطة (البريفيه)

محافظة بيروت

دينا هشام منيمنه من مدرسة ليسيه عبد القادر مؤسسة الحريري
مها حوري حوري من مدرسة ليسيه عبد القادر مؤسسة الحريري

محافظة الشمال

جنى مقداد قلاوون من مدرسة الايمان الاسلامية

محافظة البقاع

جورج سعيد نعيمي من ثانوية مار يوسف للراهبات الانطونيات

محافظة الجنوب

سكينه حسين سليمان من ثانوية المصطفى – صور

محافظة جبل لبنان

جنى منير طربيه من مدرسة الليسيه ناسيونال
محمد حسن الحسيني من مدرسة الليسيه بيلوت

محافظة النبطية

زينب عباس مطر من ثانوية العلوم الحديثة
فرح محمد سلامه من ثانوية السيدة للراهبات الانطونيات

ان اربعة من اصل خمسة اولاد عبر العالم من الذين تراوح اعمارهم بين ١٠ و١٥ عاماً ملتحقون بالتعليم الثانوي الاعدادي، بعدما اصبحت هذه المرحلة تعتبر جزءاً من التعليم الالزامي في غالبية البلدان، وفق الموجز التعليمي العالمي لعام ٢٠٠٥ الصادر عن الاونيسكو.

ويعرض الموجز الذي ينشره معهد الاونيسكو للاحصاء، آخر المؤشرات المتعلقة بالتعليم العالمي، كما يظهر نمواً سريعاً في التعليم الثانوي عبر انحاء العالم، اذ سجل الالتحاق بالمدارس زيادة من ٣٢١ مليوناً عام ١٩٩٠ الى ٤٩٢ مليوناً عاميّ ٢٠٠٢و٢٠٠٣. وسجل النمو الأسرع في اميركا الجنوبية التي باتت تتمتع، الى جانب اوروبا، بأعلى نسب اجمالية للالتحاق عبر العالم وعلى هذا المستوى، وتكاد تبلغ ١٠٠ في المئة، تليها اميركا الشمالية وشرق آسيا واوقيانا، بنسب التحاق تتجاوز ٩٠ في المئة. وتسجل هذه النسب تدنياً حاداً في منطقة غرب آسيا حيث يمثل تلاميذ التعليم الثانوي الاعدادي ٦٩ في المئة من الأولاد في سن الالتحاق بالمدارس. كما انها تشهد انخفاضاً اضافياً في افريقيا حيث نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي الاعدادي لا تتجاوز ٤٥ في المئة رغم الزيادة المسجلة في الالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي بنسبة ٥ في المئة سنوياً منذ عام ١٩٩٨.

ان المواطنة الاميركية "مارتل توماس" حصلت على شهادة الدبلوم من جامعة "نبراسكا" ولها من العمر ١٠٠ عام.

ان معدل الذكاء في العالم يرتفع بمعدل ثلاث نقاط كل عشر سنوات وقد ورد ذلك في دراسة قام بها العالم جايمس فلين من نيوزلاندا.

ان توماس اديسون الذي اخترع المصباح الكهربائي كان يعاني فشلاً كبيراً في دراسته.

ان جائزة "نوبل" انشأها عالم الكيمياء السويدي نوبل قبل موته بعام واحد، ورصد مبلغاً من المال يخصص ريعه كجوائز سنوية للذين قدموا أعمالاً مفيدة للبشرية في خمسة مجالات هي الفيزياء والكيمياء والطب والاداب والسلام.

ان ابرز المكتشفات الاثرية في صيدا لوحة كتابة مسمارية تعود الى الالف الثاني قبل الميلاد، نحو العام ١٤٠٠ اي العصر البرونزي الحديث، وهي الاولى من نوعها في صيدا، والثانية في لبنان حيث عثر على سابقتها في حفرية في كامد اللوز بالبقاع في الستينيات. وقد وجدت مرمية على مدخل مبنى من المستوى البرونزي الحديث. وبعد اطلاع سريع وأولي على اللوحة من خلال الصور التي ارسلت اليه، عدد الاختصاصي في الآثار المسمارية الدكتور ايرفينغ فينكل من قسم الشرق الادنى القديم في المتحف البريطاني، ثلاث نقاط مهمة تميزها:

١- انها من الطين ومن صنع محلي صيداوي، وهذا يشير الى امكان العثور على الكثير غيرها.

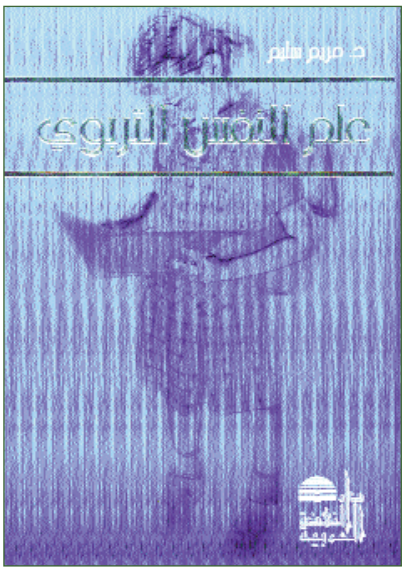
٢- تظهر ان الكتابة المسمارية كانت تستعمل لغة يومية في صيدا، وفي معاملات البيع والشراء والعقود التجارية ووثائق الزواج والمعاملات اليومية والحياتية وغيرها، وفي المراسلات مع الخارج، اذ كانت هي اللغة العالمية.

٣- يبدأ كل سطر فيها بعلامة فارقة (-) ويبدو انها ميزة محلية، واللوحة صغيرة ويبلغ طولها خمسة سنتيمترات وعرضها ثلاثة، وهي مصنوعة من الطين، ومكتوب عليها من ناحيتي الوجه والقفا. وهذه المرة الاولى التي يكتشف فيها ارشيف كتابي في المدن الفينيقية الساحلية مثل صيدا وصور وجبيل وغيرها.

ومع ان ترجمتها وقراءتها لم تتما نهائياً بعد، يبدو ان اللوحة تمثل "حصة غذائية"، يرد فيها وزن مادتي الشوفان والخشب، واسم التاجر المتسلم. كما ان اسماً او اثنين فيها ليسا باللغة السامية بل باللغة الاكادية، وربما القراءة على القفا تحدد تاريخها، اللوحة تخضع الان للتنظيف والقراءة.

ان ليوناردو دافنتشي هو اول من ابدع فكرة المظلة الواقية (Parachute)، وقد اشار منذ خمسة قرون الى الابعاد والمقاسات التي يجب ان تكون عليها وقال: "اذا كانت لدينا قبة من القماش عرضها ٤٥ قدماً وارتفاعها ٤٥ قدماً، امكننا القفز بها من اي ارتفاع دون التعرض للخطر". اضافة الى ذلك يعتبر دافنتشي اول من فكّر في استعمال المروحة للطيران وقد صنع نموذجاً فيه مروحة افقية تدور بواسطة اربعة رجال يقومون بتوليد القوة عن طريق تحريك مقبض يدير بدوره اسطوانة عمودية متصلة بمحرك. وهكذا يكون دافنتشي هو واضع التصميم التمهيدي لاول هليكوبتر حديثة. فقد تكهن انه ليس ثمة حاجة لمدرج تسير عليه الطائرة قبل الطيران وبعده. كما لا حاجة لرياح مناسبة وانما ترتفع بصورة رأسية الى الجو.

بحث في اهداف التربية السليمة وصحة التلميذ النفسية



صدر عن "دار النهضة العربية" للدكتورة مريم سليم كتاب بعنوان "علم النفس التربوي" حول اسس علم النفس ومبادئه في الحياة التعليمية وحول كيفية تحقيق أهداف التربية السليمة في ضوء البرامج والخطط الدراسية المرسومة. حيال مناهجنا التلقينية، اللفظية، والقسوة التي يتسم بها نظامنا التربوي، فإن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم تواجههم المدرسة بالرفض والشكوى. والمواد الدراسية التي نقدمها الى تلاميذنا غير مرتبطة بحياة هؤلاء، وكل الابحاث التي تناولت الدماغ في العقود الاخيرة بينت ان التحريض الداخلي والانتباه والاهتمام مرتبط بما يتعلمه التلميذ، فيجد رابطاً بينه وبين حياته او يساعده في بناء مفاهيم تسعفه في فهم بيئته وتحسين نوعية حياته. كما علينا الا ننسى دور الاسرة في انماء شخصية التلميذ وتعلمه، وعلى الاهل الا ينقلوا قلقهم الى اولادهم، بل على العكس، عليهم نقل الثقة والامان اليهم. وترى الباحثة سليم في مجال الاهداف التربوية، انه بغض النظر عن المستويات المختلفة للاهداف التربوية لناحيتي التعميم او التخصيص، نجد ان الغاية النهائية من الاهداف التربوية معرفة مدى تحققها في سلوك التلميذ، فالاهداف التربوية تضم الاهداف في المجال المعرفي، والاهداف في المجال الوجداني، والاهداف في مجال النفس حركي، اذ ثمة بعض المجالات الدراسية تتطلب من التلاميذ القيام ببعض الانشطة الجسدية كمجال التربية البدنية والفنية والموسيقية. وتضيف أن البيئة المحيطة بالفرد مليئة بالمثيرات التي تبلغه من طريق الحواس الخمس، غير ان البيئة مجموعة من الاشعاعات الضوئية والموجات الصوتية والروائح. الفرد في حال دائمة من البحث عن المعنى ويرى وجوده وبقاءه في قدرته على تكوين معنى للبيئة المحيطة به وموقعه من هذه البيئة ■

الجغرافيا الثقافية لمايك كرانغ في سلسلة "عالم المعرفة" مترجماً الى العربية

"الجغرافيا الثقافية" كتاب جديد للمؤلف مايك كرانغ. يعرض فيه مساهمات الجغرافيا الثقافية في اثراء الدراسات الثقافية بأبعاد المذاهب الادبية والفكرية، كالحداثة وما بعد الحداثة والوجودية ومذاهب اخرى. ويتضح من القراءة وجوب اهتمام الجغرافيا الثقافية بأشياء بعيدة عن الثقافة العليا وبأساليب الحياة في الغرب قدر اهتمامها بالشعوب النائية وتوزيعها عبر الفضاء، وتتبدى لنا ضرورة ربط ما هو اقتصادي بما هو ثقافي، حيث ان المشاهدات التي تمر امامنا ونلاحظها، لا يمكننا اعتبارها مجرد معالم مادية، بل بوسعنا التعامل معها "كنصوص" نستطيع قراءتها كونها تحكي لنا وللسكان معاً قصصاً عن الناس ومعتقداتهم وهواياتهم، كما انها ليست ثابتة ولا هي تستعصي على الوصف وقد تعتبر بعض اجزائها من مسلمات الحياة اليومية بينما قد تناقش الاجزاء الاخرى سياساً. ولا تقتصر وظيفة الادب على توفيره نسخة عاطفية لمعرفة موضعية في الجغرافيا، بل انه يمنح طرقاً للنظر الى العالم الذي يظهر سلسلة من مشاهد الذوق والتجربة والمعرفة، والقول بذاتية الادب يغفل نقطة اساسية، فهو نتاج اجتماعي بالفعل في ترويجه للافكار وعملية اجتماعية للتعبير، انه وسيلة اجتماعية. فأيديولوجيات ومعتقدات الشعوب والعهود تشكل هذه النصوص وتتشكل بها على السواء. كما يجب علينا الا نعتبر الجغرافيا والادب نوعين مختلفين من المعرفة "واحد تخيلي والآخر واقعي" وانما على الاصح هما فصل واحد من الانواع النصية لاجل القاء الضوء على "دنيوية النصوص الادبية وتخيلية النصوص الجغرافية" على السواء. الكتاب يثير العديد من الاشكاليات التي تعرض لها كرانغ بالشرح والتحليل مثل اشكالية الاحساس بالمكان وتنميته، اشكالية الثقافة القومية العرقية في مقابل الثقافة العولمية، والعديد من الاشكاليات التي يجد القارئ متعة في تناولها وفهماً واستيعابها كي يكوّن في النهاية موقفاً ما تجاه تلك الاشكاليات ■

كتاب جديد عن المعلم بطرس البستاني

صدر للدكتور فايز علم الدين القيس كتاب تحت عنوان "أثر المعلم بطرس البستاني في النهضة في لبنان" عن دار الفارابي – بيروت ٢٠٠٥. تضمن عرضاً لانجازات البستاني التربوية واسهاماته في انشاء المدارس، وفي الشأن التربوي، وفي الجمعية السورية التي لعب دوراً كبيراً في تحقيق نهضتها الفكرية والادبية والسياسية. ويشير المؤلف الى دوره في التربية والتعليم حيث تعدى تعليم المرسلين الاميركيين والانكليز، وفي الصحافة كان له دور القائد في عصره، فهو المربي المعلم، لانه رأى ان الامية والجهل سبب كل علة، فكانت "الجنان" ١٨٧٠ بأبوابها العلمية والادبية الى جانب "الجنة" في حزيران من العام نفسه، و"الجنينة" عام ١٨٧١، فضلاً عن خطبه التي تحث على اليقظة والنهضة الوطنية، وتحض على اعطاء المرأة دورها العلمي المناسب الى جانب الرجل. ويرى المؤلف الباحث، اننا نتمثل بسيرة البستاني في التربية والتعليم، كلما ازداد ايماننا بدور التربية في تأسيس بناء وطني سليم تجفو عنه العواصف.

ونقرأ في الكتاب كيف دعا البستاني الى فصل الدين عن الدولة حيث اشار الدكتور فايز علم الدين القيس الى ان التداخل بين الامور المدنية والامور الدينية ضار بالمجتمع ولا يحقق المصالح العامة في بلاد تتعدد فيها المعتقدات الدينية والمذهبية. وقد ادرك المعلم البستاني اهمية الترجمة والتعريب في بعث النهضة العربية الحديثة، مثلما ادرك اهمية المدارس، والمطابع، والصحافة، والتأليف المعجمي والموسوعي. ورأينا في تحليله لعلم اللغة، النظرية التجديدية، التي تقوم على اهمال اللهجات العامية، وعدم ادخال مفرداتها، او مصطلحاتها الى جسم اللغة العربية اذا كان استعمال ما يقابلها ممكناً في اللغة الام. ويمكننا القول ان المعلم بطرس البستاني، كان مصلحاً اجتماعياً وناقداً للعادات والتقاليد وطرح النموذج الوطني فكراً وعملاً من خلال مدرسته الوطنية، ومن خلال دعوته للالفة والمحبة ووحدة المجتمع ■

يرسل الطلب الى رئيس تحرير المجلة التربوية في المركز التربوي للبحوث والإنماء مرفقاً بقيمة الاشتراك المدفوعة بموجب شيك مصرفي باسم المركز التربوي للبحوث والإنماء

طلب اشتراك في المجلة التربوية

الاسم: .....

المهنة: .....

المدرسة أو المؤسسة: .....

الهاتف: .....

ص.ب.: .....

العنوان: .....

يتم إرسال المجلة الى المشتركين بواسطة (Liban Post) من دون أية كلفة إضافية.

طلاب لبنانيون اخترعوا قلماً ''ذكيا''

اعلن طلاب لبنانيون في مجال الاتصالات في الجامعة الاميركية في بيروت، انهم اخترعوا "قلماً ذكياً" يصحح الاخطاء، سيقدمونه كمشروع دراسة لنهاية السنة. وأعد كل من مروة عبد الباقي ومنصور منصور وروزالي سابا قلماً "يشبه الاقلام الاخرى" مزوداً بشاشة صغيرة وقاموساً الكترونياً. الجديد انه يمكننا بهذا القلم نكتب مباشرة على الورقة وليس على الشاشة، والقلم ليس مرتبطاً بكمبيوتر، لكنه مزود معالجاً يسمح بنقل م على الورقة الى الشاشة الصغيرة ثم يصحح القاموس الاخطاء بتدوين الكلمة على نحو صحيح على الشاشة اه وتكمن فائدة القلم في انه مزود قاموساً نقالاً عملياً من الممكن ان يستخدمه الطلاب ورجال الاعمال في تعلم واعلن مخترعو القلم: "لدينا الكثير من الافكار لتطوير القلم وجعله أكثر "ذكاء". ونأمل في أن ننجح في اضافة ا اليه" ■

وصلت الرسالة لكن متأخرة ٦٠ عاماً

تلقى بولندي متقاعد يقيم في الجمهورية التشيكية بطاقة بريدية أرسلها بنفسه من معسكر اعتقال في فرنسا قبل ستين عاماً. وكان كارول بروجدا البالغ من العمر حالياً ٧٦ عاماً قد أرسل البطاقة في شباط ١٩٤٥ الى والديه في بولندا يبلغهم بانه على قيد الحياة، في وقت كان معتقلاً في معسكر للجيش الاميركي. ووصلت البطاقة البريدية الى بولندا قبل بضعة اسابيع فقام أحد اقربائه بارسالها الى عنوانه في قرية على الحدود البولندية. وقال بروجدا لصحيفة محلية "ذكرتني هذه البطاقة بالحرب وبكل ما عانيته. ليست ذكريات سارة اطلاقاً". وجند كارول بروجدا في الجيش الالماني عام ١٩٤٤ وارسل الى الجبهة في فرنسا بعد شهر من التدريب، وهو يروي انه فر من الجيش الالماني، وبعد ان احتجز لفترة وجيزة في معسكر الاعتقال انضم الى صفوف الجيش البولندي الذي كا يقاتل الى جانب الحلفاء ■

جامعة بكين تفضل الذكور على الاناث

ذكرت صحيفة "تشاينا ديلي" امس أن جامعة بكين في الصين اختارت عن قصد المتقدمين الذكور للدراسة في كلية اللغات هذا العام وذلك بعد اسبوع من تباهي الصين بتحقيق تقدم في المساواة بين الجنسين. ورجّحت الجامعة الذكور رغم حصولهم على درجات اقل في امتحان القبول لتخفض نسبة الاناث من نحو ٨٠ الى ٧٠ في المئة. واعلن مسؤول في الجامعة: "اذا اتيت الى جامعتنا ستشعر انك تعثرت في مسابقة جمال" واضاف : "وجود اناث كثيرات يجعل الجامعة مكاناً جميلاً بالتأكيد ولكنه لا يؤدي الى توازن بين الجنسين في مجتمع الطلاب" ■

منع السيارات ذات الارقام المنحوسة من السير

تم منع السيارات التي تحمل ارقاماً "منحوسة" من العمل خلال فترة امتحانات القبول في جامعات البلاد التي جرت في شنغهاي لارضاء اولياء الامور الخائفين من فشل اولادهم في تلك الامتحانات. ونقلت صحيفة "تشاينا ديلي" عن شركة "شنغهاي دازهونغ"، اكبر شركة لسيارات الاجرة في شنغهاي قولها ان جميع السيارات التي تنتهي ارقامها بالرقم اربعة الذي يطابق لفظه كلمة "فشل" بلهجة سكان شنغهاي، لن تعمل خلال تلك الفترة. وقال رئيس الشركة ان "العديد من أولياء الامور يرفضون استخدام السيارات التي تنتهي ارقامها باربعة لانهم يعتبرون انها تجلب سوء الحظ ورأينا العديد منهم يغضبون منا لاستخدام تلك السيارات لنقل اولادهم خلال السنوات الماضية. ولم يتضح عدد السيارات التي توقفت عن العمل.

وقالت شركة شنغهاي" ان جي سي تاكسي" الكبيرة لسيارات الاجرة ان عشرين في المئة من زبائنها الذين حجزوا سـ خلال فترة الامتحانات طلبوا من الشركة عدم ارسال سيارات "منحوسة" ■

سيارة غير منحوسة

سيارة منحوسة

العثور على مذكرات نيوتن

اخيراً، ظهرت مجموعة من المذكرات التي تعود لعالم الرياضيات والفيزياء الانكليزي الشهير، اسحق نيوتن، بعدما اعتقد العلماء انها فقدت للابد. وكانت قد اكتشفت مذكراته عن كيمياء العصور الوسطى للمرة الاولى، بعد وفاته في ١٧٢٧، وفقدت بعد ما بيعت في مزاد، في تموز ١٩٣٦. وعثر على المذكرات بينما كان باحثون يعدّون قوائم بالمخطوطات في الجمعية الملكية. والمذكرات مكتوبة بخط يده بالانكليزية. واعتبر جون يونغ، احد مسؤولي مشروع نيوتن التابع للكلية الملكية في لندن انه "اكتشاف عظيم سيما انها تشكل دليلاً اساسياً عن مؤلفي الكيمياء الذين كان يقرأ لهم نيوتن، والنظريات الكيميائية التي كان يبحث فيها في العقود الاخيرة من القرن السابع عشر". وستعرض المذكرات في معرض العلوم السنوي الصيفي، في الجمعية الملكية في لندن ■

أقوال:

ظاهرة القلق من الرياضيات عند الاطفال

تعرّف علماء النفس البريطانيون على ظاهرة لدى الاطفال في سن العاشرة اطلقوا عليها اسم "القلق من الرياضيات" تعوق قدرة الاطفال الاذكياء على التعامل مع ابسط العمليات الحسابية. وقالت شيلا فورد في المؤتمر السنوي للجمعية البريطانية لعلم النفس ان القلق من الرياضيات هو احد اشكال القلق ويؤثر على الاداء بحكم طبيعته، موضحة ان ذلك "لا ينطبق على الذين يعانون من ضعف في مادة الرياضيات وحدهم".

وذكر الفريق الذي ترأسه فورد في جامعة ستافوردشير ان تلك الظاهرة تدخلت في اداء الذاكرة العاملة للمخ. وقالت فورد: "يمكن ان يتأثر اصحاب الكفاءة الفائقة في الرياضيات بطريقة تجعلهم يؤدون بدرجة اقل كفاءة لو لم يكونوا مصابين بالقلق من الرياضيات. نعتقد انها تتدخل في الذاكرة العاملة وهي التي نحتاجها لاجراء العمليات الحسابية". اما عند الشباب فقد فحص الفريق ٤٨ من طلبة الجامعة تراوحت اعمارهم بين ١٨ و ٢٥ عاماً لتحديد ما اذا كانوا مصابين بظاهرة القلق من الرياضيات وذلك باستخدام اختبار نفسي من مئة درجة. وحدد الفريق للطلبة مجموعة مهام متعددة اكتشفوا على اثرها أن القلق من الرياضيات أثر على قدرتهم في تنفيذ المهام غير الرياضية ■

إصدارات

صدر عن مركز دراسات الوحدة العربية كتاب "الانترنت والمنظومة التكنو – اجتماعية: بحث تحليلي في الالية التقنية للانترنت ونمذجة منظومتها الاجتماعية" للدكتور محمد علي رحومة ضمن سلسلة اطروحات الدكتوراه، طبعة اولى ٢٠٠٥، ٤٨٢ صفحة من القطع الكبير. يتركز البحث في هذا الكتاب على الاسس الاجتماعية لتركيبة منظومة "الانترنت"، وماهية آليتها التقنية، وما انتجه هذا العالم الشبكي من آليات اجتماعية. وهو يلقي الضوء تحديداً على عملية توصيف النظام التقني للانترنت كنتاج للنظام الاجتماعي، ومعرفة اسس الارتباط بين مفاهيم النظام الاجتماعي وانساقه المختلفة، مع ما تقدمه تقنية الانترنت من تغيرات وتطورات ومشكلات اجتماعية، اضافة الى معرفة مختلف التفاعلات التي تحدث بين الافراد والجماعات المستخدمين للانترنت، ومحاولة استشراف مستقبليات هذه التقنية وابعادها المتعددة في المجتمعات الانسانية. ويؤكد الكتاب ان المنظومة التكنو – اجتماعية للانترنت لا تزال في بدايات بحثها التكنو–اجتماعي عالمياً، وخصوصاً في البلدان النامية، ما يحتم على المعنيين بالتنمية المجتمعية والبحث العلمي العمل على وضع اسس وآليات جادة لبحث هذه المنظومة المعلوماتية للتمكن من معرفة كيفية التفاعل معها ايجابياً ■

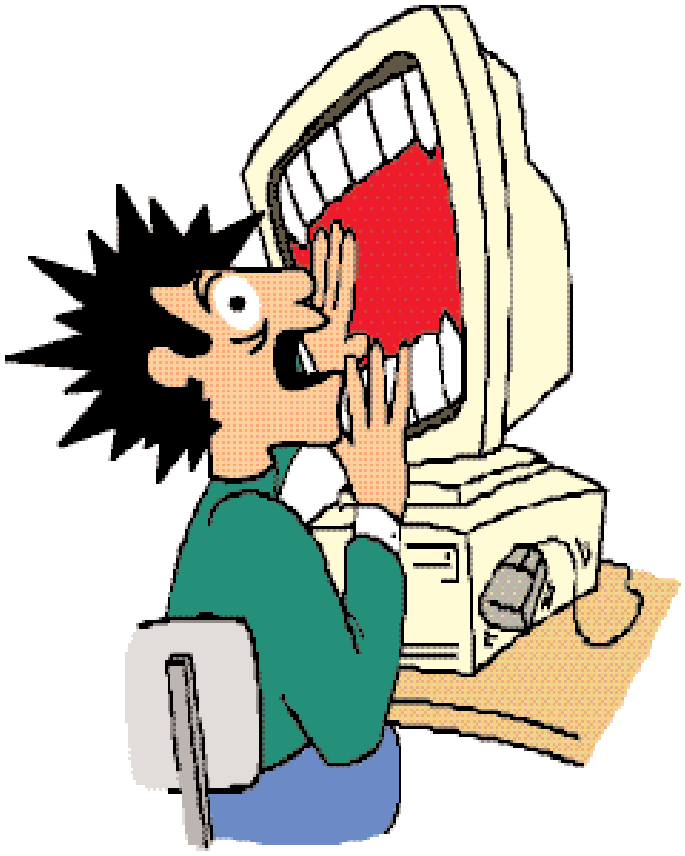
اطلاق اول دار عربية للنشر الالكتروني

اطلقت في القاهرة اول "دار عربية للنشر الالكتروني" باتاحة اكثر من الف عنوان في مختلف انواع المعرفة لاكثر من ٥٠٠ كاتب عربي على الانترنت. وقال هشام عوف المدير العام لدار النشر في مؤتمر صحافي بمناسبة بدء تشغيل الموقع على الشبكة الدولية ان "الموقع يخدم جميع قراء العربية ودارسيها في المعاهد والجامعات في انحاء العالم وعبر المهجر والقراء داخل العالم العربي". وفي المؤتمر الذي حضره عدد كبير من الباحثين واساتذة الجامعات والشعراء والروائيين والنقاد اضاف ان الموقع هو "اول مؤسسة عربية للنشر الالكتروني بعيداً عن المشكلات الادارية والرقابية وتعقيدات توزيع الكتاب العربي داخل الدولة نفسها وبين اقطار العالم العربي". كما اشار الى ان "الدار التي تتولى نشر الكتب العربية في شكلها الالكتروني تساهم في توصيل الخدمة الثقافية الى الجمهور كحل لا بديل عنه لتجاوز الحدود بين الدول العربية وداخل البلد الواحد". ولفت الى ان "خيارنا النشر الالكتروني الوحيد في وجه الرقابة وقصور التوزيع الخاص بالكتاب الورقي بل انه احدى الوسائل الاساسية اليوم لانطلاق الثقافة العربية الى العالم". وقال عوف "ان دار النشر الالكتروني" تستهدف ان يصل عدد الكتب على الموقع الى خمسة الاف نهاية هذا العام اضافة الى ٢٠٠ مجلة ودورية يتم تحميلها تعميماً للفائدة ■

الازهر يضع مخطوطاته النادرة على الانترنت

ذكر مصدر تابع للازهر انه تم وضع المخطوطات النادرة التي يملكها الازهر في موقع جديد على الانترنت ما يتيح للباحثين في انحاء العالم الاطلاع عليها. وقال عبد الله الكرم مدير المشروع: "تهدف مبادرة التوثيق الالكتروني الى توفير نسخ الكترونية لجميع محتويات مكتبة الازهر الشريف من مخطوطات ووثائق، واتاحة تلك المخطوطات الى مختلف شعوب العالم عبر موقع الازهر على شبكة المعلومات الدولية الانترنت". ويملك الازهر نحو ٢٤ الف مخطوطة ونحو ١٢٨ الف كتاب بعضها نادر للغاية. واوضح البيان ان تكلفة تحويل المخطوطات الى شكل رقمي واتاحتها على الانترنت بلغت خمسة ملايين دولار وعنوان الموقع "الازهر اون لاين دوت اورغ" ويحمل المخطوطات بشكلها الاصلي ما يجعل الباحثين هم المستفيدون بهً ■

العاب الكمبيوتر تجعلك اكثر عنفاً



كشفت دراسة نشرت في صحيفة "ستريتس تايمز" ان ممارسي العاب الكمبيوتر يتسمون بقدر كبير من العداء وان ٣٧ في المئة من مليون شخص يمارسون العاب الكمبيوتر معرضون لادمان تلك الالعاب بين عمري ١٧ و ٢٠ عاماً.

وقالت انجلين كوو العالمة النفسية والاجتماعية وكاتبة هذه الدراسة ان مدمني هذه الالعاب لا يستطيعون التوقف عنها حتى عندما يكون لديهم ارتباطات اخرى ويصابون بحالة من الهوس كما يواجهون العديد من الصراعات مع آبائهم وباقي افراد اسرتهم، ما يدفعهم الى الانغماس في اللعب. واضافت" ان ادمان الالعاب لا توجد له معايير طبية معروفة عكس انواع اخرى من الادمان متعارف عليها مثل ادمان القمار. و١٥ في المئة من الذين يجلسون امام الكمبيوتر لمدة خمس ساعات يومياً يعتقدون ان هذه الفترة قصيرة للغاية". وتنصح كوو الاباء بالبحث عن بديل لالعاب الكمبيوتر مثل ممارسة الفنون والرياضة ■

مطالبة بمحرك بحث عربي على الانترنت

دعا خبراء عرب الى ضرورة انشاء محرك بحث عربي شامل على الانترنت يمكن من خلاله البحث بين نسبة كبيرة من المحتوى العربي الموجود على الشبكة. وقال استاذ تكنولوجيا المعلومات في جامعة سويسي محمد الخامس في الرباط عبد العزيز الدوكالي امام احدى جلسات المؤتمر العربي التحضيري للاعداد للمرحلة الثانية من القمة العالمية حول مجتمع المعلومات في القاهرة "نحتاج الى محرك بحث عربي مثل "ياهو؛ او "غوغل" يضم مابين ٩٠ في المئة الى ٩٥ في المئة من المحتوى العربي على الانترنت".

وتوجد محركات بحث عربية على الانترنت ابرزها "اين" و"عجيب" لكن الدوكالي قال ان هذه المحركات متخصصة وليست شاملة، وتهتم بالمحتوى الخاص بالدول التي تنتمي اليها فقط. ودعا الدوكالي الى وجود مؤسسات سيادية تراقب الانشطة العربية على الانترنت وتجمع المعلومات وتحللها كما دعا الى انشاء شبكات للمعلومات بين المؤسسات العربية سواء كانت حكومية او غير حكومية ■

ذاكرة المجلة

العدد الثاني ١٩٩٢

عن الطبعة الجديدة
لكتاب «المفيد في القراءة والأدب»

... الامتحان

منذ نصف قرن تقريباً عالج الدكتور طه حسين مشكلة الامتحانات. والغريب أن القضايا التي أثارها ما تزال مُثارة، والحلول التي يقترحها ما نزال بحاجة إليها. فكأن البحث قد كُتِبَ حديثاً. من المؤسف أن تبقى أصوات النيّرين عندنا صرخةً في واد.

الأديب طه حسين

الأَصْلُ في الامْتِحانِ أنَّهُ وَسيلَةٌ لا غايَةٌ، وأنَّهُ مِقْياسٌ تَعْتَمِدُ عَلَيْهِ الدَّوْلَةُ لِتُجيزَ لِلشَّابِّ أنْ يَنْتَقِلَ مِنْ طَوْرٍ إلى طَوْرٍ مِنْ أطْوارِ التَّعْليمِ وَهُوَ مُسْتَعِدٌّ لِهذا الإنْتِقالِ اسْتِعْداداً صَحيحاً أوْ مُقارِباً؛ هذا هُوَ الأَصْلُ. ولَكِنَّ أخْلاقَنا التَّعْليمِيَّةَ جَرَتْ على ما يُناقِضُ هذا أشَدَّ المُناقَضَةِ، فَفَهِمْنا الامْتِحانَ على أنَّهُ غايَةٌ لا وَسيلَةٌ، وأجْرَيْنا أُمورَ التَّعْليمِ كُلَّها على هذا الفَهْمِ الخاطِئِ السَّخيفِ، وأذَعْنا ذَلِكَ في نُفوسِ الصِّبْيَةِ والشَّبابِ وفي نُفوسِ الأُسَرِ، حَتّى أصْبَحَ ذَلِكَ جُزْءاً مِنْ عَقْلِيَّتِنا وأصْلاً مِنْ أُصولِ تَصَوُّرِنا لِلأشْياءِ وحُكْمِنا عَلَيْها.

لا يَكادُ الصَّبِيُّ يَبْلُغُ المَدْرَسَةَ ويَسْتَقِرُّ فيها أيّاماً حَتّى يَشْعُرَ بِأنَّ أمامَهُ غايَةً يَجِبُ أنْ يَبْلُغَها وهِيَ أنْ يُؤَدِّيَ الامْتِحانَ ويَنْجَحَ فيهِ. يَشْعُرُ بِهذا في المَدْرَسَةِ مِنْ مُعَلِّمِهِ ومِنْ أتْرابِهِ. ويَشْعُرُ بِهذا في البَيْتِ مِنْ أبَوَيْهِ اللَّذَيْنِ قَدْ يَجْهَلانِ مِنْ أُمورِ التَّعْليمِ كُلَّ شَيْءٍ إلاّ أنَّهُ يَنْتَهي إلى الامْتِحانِ.

وإذاً فالصَّبِيُّ مُنْذُ يَدْخُلُ المَدْرَسَةَ مُوَجَّهٌ إلى الامْتِحانِ أكْثَرَ مِمّا هُوَ مُوَجَّهٌ إلى العِلْمِ، مُهَيَّأٌ لِلامْتِحانِ أكْثَرَ مِمّا هُوَ مُهَيَّأٌ لِلتَّعَلُّمِ، وإذاً فَلَيْسَ المُهِمُّ عِنْدَ الصَّبِيِّ أنْ يَنْتَفِعَ بِالدَّرْسِ وأنْ يَجِدَ فيهِ اللَّذَّةَ والمُتْعَةَ وأنْ يَسْتَزيدَ مِنْهُما، وإنَّما المُهِمُّ أنْ يَسْتَعِدَّ لِلامْتِحانِ والنَّجاحِ فيهِ لِيَتَفَوَّقَ على أتْرابِهِ أوْ لِيَحْتَفِظَ بِمَكانَتِهِ بَيْنَهُمْ، ولِيُرْضِيَ أبَوَيْهِ ويَسُرَّهُما ويُحَقِّقَ ما يَعْقِدانِ بِهِ مِنْ أمَلٍ.

وعَلى هذا النَّحْوِ تَمْضي حَياةُ التِّلْميذِ مُنْذُ يَدْخُلُ المَدْرَسَةَ الابْتِدائِيَّةَ إلى أنْ يَخْرُجَ مِنَ المَدْرَسَةِ الثّانَوِيَّةِ.

وأظُنُّكَ تُوافِقُني عَلى أنَّ هذا كُلَّهُ شَيْءٌ، وأنَّ التَّعْليمَ شَيْءٌ آخَرُ، وأظُنُّكَ تُوافِقُني أيْضاً عَلى أنَّ تَصَوُّرَ الامْتِحانِ عَلى هذا النَّحْوِ قَلَبَ لِلأوْضاعِ وجَعْلُ التَّعْليمِ وَسيلَةً بَعْدَ أنْ كانَ غايَةً وجَعْلُ الامْتِحانِ غايَةً بَعْدَ أنْ كانَ وَسيلَةً. وحَسْبُكَ بِهذا فَساداً لِلتَّعْليمِ؛ ولَكِنَّ هذا لا يُفْسِدُ التَّعْليمَ وَحْدَهُ بَلْ يُفْسِدُ العَقْلَ والخُلُقَ أيْضاً. وما رَأيُكَ في الصَّبِيِّ الَّذي يَنْشَأُ على اعْتِبارِ الوَسائِلِ غاياتٍ والغاياتِ وَسائِلَ، فَيَفْهَمُ الأشْياءَ فَهْماً مَقْلوباً ويَحْكُمُ عَلَيْها حُكْماً مَعْكوساً؟!

عن: طه حسين

تحية الى روح الزميل
اسطفان كمال اسطفان

عرفناك في العمل مناضلاً ومثابراً

وعرفناك في فترات المرض متفائلاً ورافضاً للاستسلام

وعرفناك في تاريخك الوظيفي سنبلة قمح التَوَت من ثقل المعرفة ولم تنكسر

عرفناك، ولم نمتدحك، ولم تكن لتقبل

اما اليوم، وبعد غيابك، ووفاءً لتواضعك المملوء بالمعرفة، ولموضوعيتك المغموسة بالخبرة،

اسمح لنا ان نعدد مزياك وان نقول لك وبغيابك ما لم نقله يوماً في حضورك.

صاحب الرؤية التربوية والعامل بصمت ومثابرة على تحقيق الاهداف

المثقف غير المجاهر بثقافته والممارس لها في حياته وسلوكياته

الصديق للموظفين من ابناء جيله، والاخ الاكبر والاب الحنون للموظفين الشباب

المتألم الذي لم يشعرنا يوماً بوجعه، والذي صارع الاحباط بالعمل والالم بالامل

التربوي العتيق الحالم بتحقيق كل جديد ومفيد في التربية

الزميل "الخفيف الظل" والمنهجي الواضح والمترفع عن الصغائر.

نفتقدك في اسرتك الثانية في المركز التربوي للبحوث والانماء، وفي الهيئة التربوية للمجلة التربوية.

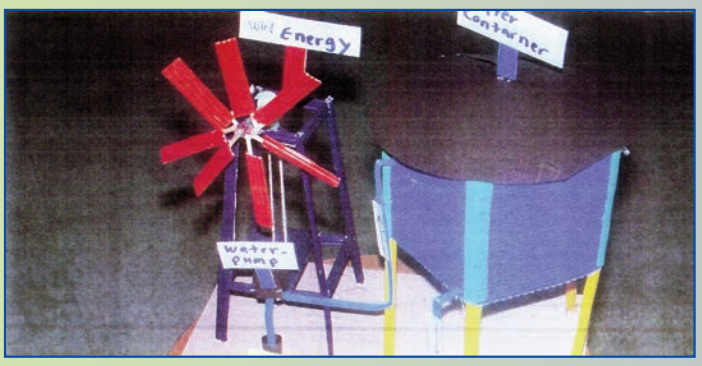
فلترقد روحك بسلام ولتنعم بالطمأنينة في رحاب الله الواسعة.

المجلة التربوية

- تخرج من كلية التربية في الجامعة اللبنانية، وبدأ مسيرته التربوية والتعليمية في التعليم الثانوي الرسمي، وترأس وحدة العلاقات العامة والخدمات التربوية في المركز التربوي للبحوث والانماء
- عضو مؤسس لرابطة اساتذة اللغة الفرنسية في لبنان
- عمل مستشاراً لثلاثة وزراء تربية: مخايل الضاهر، جان عبيد وروبير غانم
- عمل رئيساً لمصلحة الشؤون الثقافية في وزارة التربية
- شارك في اعداد الكتاب المدرسي للمرحلة المتوسطة والثانوية
- شارك في اعداد منهاج مادة الترجمة بصفة عضو مقرر
- عمل منسقاً لبرنامج التعاون التربوي بين وزارة التربية والاونيسكو (برنامج الامم المتحدة للانماء) (PARSEL).
- عمل محرراً في الشؤون الثقافية والفكرية في الصحافة اللبنانية
- ترجم من العربية الى الفرنسية، وبالعكس، عدداً من الكتب والابحاث
- عمل على توحيد رابطة اساتذة التعليم الثانوي الرسمي بعد الحرب، وانتخب مندوباً للاساتذة مرات عدة.
- عضو الهيئة التربوية للمجلة التربوية.

الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز التربوي للبحوث والإنماء

وبالتربية نبني معاً...



معرض الوسائل التربوية بأقل كلفة ممكنة

٧ - ١٣ تشرين الثاني ٢٠٠٥
من الساعة العاشرة صباحاً
ولغاية الخامسة والنصف مساءً

نشاطات المعرض

التاريخ	عرض لإنتاج وسيلة تربوية (من الساعة الثالثة حتى الرابعة مساءً)	المحاضرات (من الساعة الرابعة حتى الخامسة مساءً)
١١/٧	من إعداد المدرسة الانجيلية النبطية	أهمية الوسائل التربوية في إطار المناهج الجديدة
١١/٨	من إعداد: مدرسة مار يوسف ـ منيارة ثانوية مغدوشة الرسمية ـ صيدا	استخدام الكمبيوتر لإنتاج وسيلة تربوية
١١/٩	من إعداد: مؤسسات الامام الصدر (رحاب الزهراء)، صور مدرسة العاملية-العباسية، صور	الوسائل التربوية العائدة لمادة التكنولوجيا
١١/١٠	من إعداد مدرسة الأقمار الثلاثة بيروت	الوسائل التربوية العائدة لمادتي الفيزياء والكيمياء
١١/١١	من إعداد مدرسة الليسيه ناسيونال الشويفات	الوسائل التربوية العائدة لمادة اللغة الفرنسية في الحلقة الأولى
١١/١٢	من إعداد ثانوية المصطفى الغدير	الوسائل التربوية العائدة لمادة علوم الحياة

ملاحظة: كل محاضرة أو عرض لانتاج وسيلة تربوية يتم في اثناء المعرض يعاد بواسطة الفيديو بشكل متواصل خلال أيام المعرض

مبنى مطبعة
المركز التربوي للبحوث والإنماء
سن الفيل - حرش تابت، هاتف: ٠١/٥١٠٣٤٠

تسهيلاً للزيارة وتأميناً للفائدة، نرجو من المدارس التي ترغب في الحضور برفقة تلامذتها الاتصال على الأرقام ٠١/٦٨٣٢١١ - ٠١/ ٥١٠٣٤٠ وذلك لتحديد الموعد

DAR AOUN

دار عون تُسهم في تعزيز الشعار: "وبالتربية نبني..."

بإعداد الكتاب المدرسي وتطويره وتقديمه في أبهى حلّة وأنقى محتوى

في مجالي التعليم: الأكاديمي والمهني والتقني. ولا سيما الكتب المساعدة

التي تعتمد التمارين التطبيقية واشراك التلاميذ في العملية التعليمية

07/500001 - 01/453737 - 03/320521