المركز التربوي
للبحوث والإنماء
مشروع التعلم الشمولي

منظمة
الأمم المتحدة للطفولة
(يونيسف)

المنهجية التربوية الشموليّة

لبنان
١٩٩٧

المركز التربوي للبحوث والإنماء
مشروع التربية الشمولية

منظمة الأمم المتحدة للطفولة
(يونيسف)

المنهجيـــة التربـــويـــة الشمـــولـــيّـــــــــة

لبنـــــــــــــان ١٩٩٧

المنهجية التربوية الشمولية

تأليف:

ـ **غراهام بايك** المعهد الدولي للتعلّم الشمولي

ـ **ديفيد سلبي** جامعة تورنتو ـ كندا

* أعد النسخة الأولى إلى العربية عام ١٩٩٤، فريق العمل للتعلّم الشمولي:

ليليان مكرزل، إياد ملحم، منى نبهاني، حسانة جمال الدين، حنا عوكر، سامية غوطي، جمانة قليلات كنفاني، نجوى ريحان الحوت، آني لاجينيان، طوني طعمه، مها أبو لبن.

* أعاد قراءة النسخة الأولى، عام ١٩٩٥، فريق عمل التعلم الشمولي:

مصطفى ياغي (المركز التربوي)، ابتهاج صالح (دار المعلمين والمعلمات ـ صيدا) ، ابراهيم الرشيدي (كلية العلوم ـ الجامعة اللبنانية)، جيزال فضول (دار المعلمين والمعلمات ـ زحله)، جورج حداد (المركز التربوي)، غبريال شماعه (المدارس الكاثوليكية)، سهير منصور (جمعية المقاصد)، سمير جرار (ثانوية الروضة)، ميشلين عبود (الثانوية الوطنية الارثوذكسية)، منير محمود (مدارس العرفان)، محمد رضا فضل الله (جمعية التعليم الديني)، نظلي عبود سيف (المركز التربوي)، مها أبو لبن (يونيسف).

شكر إلى كل من شارك في ترجمة هذا المرجع واغنائه، وشكر خاص إلى المركز التربوي للبحوث والانماء وإلى مكتب منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) في بيروت لدعمهما المتواصل لهذا العمل، مادياً ومعنوياً...

تمهيد

إن هدفنا هو تكوين مجتمع ديمقراطي ينعم بالسلام، بالحرية والعدالة والمساواة في رحاب وطن قادر على تلبية طموحات أبنائه وفي آفاق عالم شديد التشابك وسريع التغيّر...

هذه العبارات هي الخيارات التي توصل اليها المعلمون الذين شاركوا في التجارب الميدانية للتعلم الشمولي على مدى ثلاث سنوات إعتباراً من عام ١٩٩٤ ولغاية تاريخه...

وتلتقي هذه الخيارات مع الدعوة التي أطلقتها "خطة النهوض التربوي" اذ أكدّت على مبادئ "التربية التكوينية" (Education Formative) التي تقوم، بخلاف التربية الاخبارية او الاعلامية (Education Informative)، على تزويد المتعلم بجملة من القيم والمعارف والمهارات والمواقف، وأن لا تقتصر هذه الخبرات على فهم المعلومات أو التعريفات، بل تمتد إلى تطبيقها وتحليلها وتقييمها وتوليفها بالاعتماد على مفهوم التكنولوجيا كاسلوب تفكير خاص (المحور رقم ٣ فقرة ١ــ أ).

في هذا السياق، يعتبر المركز التربوي للبحوث والانماء منهجية "التعلّم الشمولي"، التي تربط المحلي بالكوني وفيها يكون الكوني موجوداً في المحلي، إحدى المنهجيات الأكبر ملاءمة لتطبيق مبادئ "التربية التكوينية"، كما يعتبر المركز طرائق التدريس الناشطة التي تعتمدها هذه المنهجية الحديثة مثالاً حيّاً لطرائق التدريس النموذجية التي تحول أداء المعلم الفوقي وأداء التلميذ المتلقي إلى أداء تعاوني، شبكي وديناميكي ينشّط الفكر والممارسة لدى المتعلم وينميهما بشكل متناغم، متوازن ومترابط...

نحن نحتاج إلى المدرسة الشمولية، والتعلّم الشمولي، كما نحتاج إلى المعلم الشمولي والتلميذ الشمولي وبالتالي الى المواطن الشمولي... غير أن هذه الشمولية لن تكتسب منهجيتها الفعالية المرجوة في لبنان إلا إذا وضعت التربية في إطارها التي اختارتها "خطة النهوض التربوي" من بين الاستراتيجيات الحديثة للتربية في العالم وأقرتها في ما بعد "الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان".

الفهـــــرس

مقـــدمة ٢

الفصل الاول: مدخل إلى المنهجية التربوية الشمولية. ٤

- التعليم للقرن الحادي والعشرين. ٥
- أهداف المنهجية الشمولية. ٧
- الأبعاد الأربعة للمنهجية الشمولية. ١٩

الفصل الثاني: التعلم الشمولي ٢٦

- مفهوم التعلم الشمولي ــ مزاياه وخصائصه. ٢٧
- عقلانية التعلم الشمولي. ٣٢
- الصف الشمولي ــ نمط المـــواد التعليميـــة والنشاطـــات الشمولية. ٤٢
- المربي الشمولي، مواصفاته. ٥٢
- المدرسة الشمولية ٥٧

ملحـــــق:

حوار مع ديفيد سلبي ــ مدير مركز التعلّم الشمولي فـــي كنـــدا حـــول الربط الكلي لطاقات الإنسان". ٦٧

مقـــدمـــة

تعمل التربية، كل التربية، في البلدان التي تهتم بالتخطيط التربوي المرتبط بمســـتقبل مجتمعاتها، على إنتاج يد عاملة تلبّي الحاجات الآنية لسوق العمل وترقباتها، وتخدم متطلبات المجتمع المستقبلية وتطلعات النظام التربوي فيه. وذلك لحتمية العلاقة العضوية ما بين النظام التربوي وسائر النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المعتمدة في كل بلد.

فالتخطيط للتربية يتم بشكل متناغم مع وضع الأوطان وإمكاناتها وحاجاتها وتطلعاتها. وحين يبعد التخطيط بالشكل والمضمون، عن هذا الواقع تصبح الأهداف التربويـــة نظريـــات وأضغاث أحلام، وعمر الأحلام ما صنعت خبزاً ولا أنشأت آلة...

والنظام التربوي، عندما يستمر في اعتماد مناهج قديمة ولا يطورها، وإن طرأ تطوير ما عليها، دون الأخذ بواقع الأمور، يبقى المتعلم المتخرج منه محصوراً في الحـــدود الدنيـــا لمعارف هذا النظام ويصعب عليه التقدم في المستقبل ولا حتى في الحاضر. فتظل الأجيـــال تستعيد الماضي ويستمر الوطن معتمداً على سواه، يستهلك ما ينتجه الغير ويتحول إلى عالـــة على الشعوب المتحركة صانعة الغذاء والمستقبل.

في هذا السياق، يفترض أن يقدم للمجتمع نظام تربوي واقعي، يستوعب المتعلم مـــن خلاله إضافة إلى المعرفة والمهارة، الطبيعة المنتظمة القائمة على مفهوم الاعتماد المتبـــادل لهذا العالم المعاصر، وأن يدرك الطبيعة المتداخلة للقضايا الدولية الرئيسية ويعرف بالتـــالي كيف يتداخل الماضي بالحاضر ويتفاعلان فيبني على نتائج هذا التفاعل المستقبل المرغـــوب والمفضل.

العالم اليوم، بحاجة ماسة إلى تربية تنمي منهجيتها الوعي لدى إنسانه بالأنظمة التـــي تتفاعل عناصرها بشكل شبكي وديناميكي، وتتخلى مجتمعاته عن الأنماط التي ترتكـــز علـــى الازدواجية المبسطة. أنه بحاجة إلى تربية تبني أجيالا متفهمة لمنظورات الآخرين ومدركـــة بأن الحكم على الآخرين من منظورهم الخاص يفتت ويشرذم ولا يوحد...

والتربية المقصودة هنا هي التربية ذات المنهجية الشمولية التي تركز بصورة رئيسية على:

ـ تكامل ذاتية المتعلم مع العالم الخارجي، القريب والبعيد، وتعزيز ثقته بنفسه وتوفير الفرص أمامه للتعبير عن الشعور الإيجابي تجاه الآخرين وقبولهم. فالطريقة التي يرى فيها المتعلم العالم الخارجي غالباً ما تكون انعكاساً للطريقة التي يرى فيها نفسه.

ـ تفهم المتعلم للأوضاع الراهنة والاتجاهات والتطورات الكونية الرئيسية، فيسعى من خلال هذا التفهم إلى تكوين وعي لمعاني السلام والبيئة، ولمبادئ العدالة وحقوق الإنسان والمسؤولية المترتبة عن ذلك.

ـ ترسيخ مبادئ السلم والسلام في الكون... ليس ذلك السلم الذي يدعو إلى نزع السلاح فقط بل ذلك السلام الذاتي الذي يتعامل متفاعلاً مع قضايا الإنسان وسلامة البيئة وقضايا الأقليات على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.

ـ إنماء طاقات الإنسان الذهنية والجسدية والعاطفية والسيكو ـ حركية بشكل متناغم ومتوازن ومترابط.

ـ تنشيط الفكر والممارسة التعاونيين وتنميتهما لمواجهة تيار الفكر الانزوائي والتنافسي السلبي.

إزاء هذه التطلعات الحديثة في مجال التربية، لا بد من إجراء تغيير جذري في مناهجنا التعليمية ومنهجياتنا التربوية باتجاه التكامل والشمولية. كما لا بد من تحويل مدارسنا من نقطة ما قبل الشمولية إلى الشمولية وبالتالي تطوير أداء معلمينا والتخلي عن النظرة القديمة في الصف واعتماد الأسلوب التعاوني والأداء الشبكي الديناميكي.

الفصل الأول

مدخل الى المنهجية التربوية الشمولية

- التعلم للقرن الحادي والعشرين.
- أهداف المنهجية الشمولية.
- الأبعاد الأربعة للمنهجية الشمولية.

التعلم للقرن الحادي والعشرين

مع اقتراب دخول العالم إلى القرن الحادي والعشرين، وما قد يحمله هذا القرن من تحديات في مقدمها الاعتماد المتبادل بين الدول وشعوبها، يتزايد الطلب على التغيير في الممارسات التعليمية وعلى ضرورة جعل هذا التغيير في سلم اولويات التطوير للانظمة التربوية المعتمدة. كل ذلك من اجل تزويد المتعلم بالمهارات الاساسية الحياتية التي تمكنه من مواجهة هذه التحديات والعيش بحرية وسلام.

غير أنه ثمة فئة من خارج المجال التربوي تطالب، بالعودة وإلى الأصول وإلى الطرائق التقليدية في تربية الأطفال وتخصيص وقت أطول لتعليمهم القيم والقراءة والكتابة والحساب.

وثمة فئة من أهل التربية نفسها، تطالب بتعميم علم الكمبيوتر والتركيز على تدريسه للكبار والصغار. بينما ترى فئة أخرى أن مجتمع اليوم تغزوه التكنولوجيا ويتجه بسرعة نحو العلوم التطبيقية وان على المناهج أن تركز أكثر من أي وقت مضى على تعليم المهارات التقنية والاشغال الحرفية.

باعتقادنا أن هذه المطالب وسواها، ومع تنوعها واختلافها في أكثر الاحيان، تنطلق جميعها من اهتمام واحد يتمثل في أن تزود التربية المتعلم بالمهارات الاساسية للحياة. لكن هل نعرف فعلا ما هي المهارات الأساسية للحياة؟

إننا، وللأسف، نقلق عندما نجد شخصا لا يعرف القراءة والكتابة والحساب، ولا نقلق عندما نراه لا يحسن التعامل مع ذاته وجسده وعواطفه ويعجز عن التعبير عن ارائه ومشاعره واحاسيسه... لماذا لا نهتم بالشخص من هو؟ اذا كانت هذه المهارات الاساسية لا علاقة لها بكل هذه الاشياء فهي حتما لا علاقة لها أيضا بصحة الفرد وسعادته وبقائه، بل تكون مرتبطة بمستقبله المهني وحسب... أذاً من تخدم التربية ولمن تتوجه؟

إن القراءة والكتابة والحساب هي مهارات حيوية يحتاجها كل فرد من دون شك، غير انها ليست كافية لمواجهة الحياة بفعالية في القرن الحادي والعشرين.

كذلك علوم الكمبيوتر والمهارات التقنية هي مفيدة واساسية لتوفير فرص افضل للحصول على عمل مناسب، ولكنها ايضاً غير كافية لمساعدة المتعلم على فهم عواطف الآخرين وفهم عواطفه والتعبير عنها أو في الكشف عن المفاهيم والقيم التي غالباً ما تكون خلق المعلومات والمعارف والمواقف. فالمهارات التقنية قد تساعد الفرد على النجاح في عمله، إلا انها لن تمنحه الحس والوعي اللازمين لتكوين علاقات شخصية جيدة مع زملائه وابناء مجتمعه، ولن تمكنه من مواجهة القلق الناجم عن حقيقة العديد من القضايا الانسانية كالزواج والطلاق والبطالة وتغيير العمل... إن اتقان التعامل مع الكمبيوتر وكذلك إتقان المهارات التكنولوجية ليسا قادرين على تعزيز إيمان الفرد بامكاناته وقدراته على استثمار كل خبرة مهما كانت مؤلمة، وتحويلها الى قوة دفع حياتية وخلاقة. إن التربية حالياً بمنهجياتها المتعددة، لا شك تخدم عدداً من هذه الحاجات وجزءاً فقط من كلّ، هو المهارات الاساسية للحياة. أما التعلّم للقرن الحادي والعشرين فيتطلب إكتساب المتعلم مجموعة كبيرة من القيم والمعارف والمهارات، كما يتطلب تنمية وتطوير اتجاهات تتجاوز حدود متطلبات حركة "العودة الى الاساسيات" ومتطلبات التربية التقنية (التكنوقراطية). ويعود السؤال ليطرح نفسه من جديد، ولكن ما هي المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها القرن الحادي والعشرون وما هي المنهجية التعليمية التي يقتضي اعتمادها لبلوغ الأهداف وتحقيق مراميها؟ أطلق عليها البعض " التربية الشمولية" أو "التعلّم الشمولي" وآخرون أطلقوا عليها "التعليم التكاملي" أو "المنهجية التكاملية والشمولية". مهما تعدّدت التسميات والعبارات يبقى وعي الإنسان لذاته واستكشافه لقدراته أمرين مساعدين على فهمه لقضايا العالم بصورة أشمل وأوسع لان الرحلة الخارجية نحو العالم هي أيضاً رحلة داخلية الى الذات والعكس صحيح. وفي هذا الاطار تصح التسمية التالية: المنهجية التربوية الشمولية.

اهداف المنهجية الشمولية

في ما يلي قائمة أهداف تعلمية... لا يمكن اعتبارها شاملة، ولكنها توضح مدى اتساع المطلوب للحياة في القرن الحادي والعشرين. وقد تمّ تصنيف هذه الاهداف في عناوين فرعية، غير أن العلاقات المتبادلة بينها ليس لها حدود انطلاقاً من النظرة الشمولية للتربية.

الاهداف المعرفية

١- <u>على المستوى الشخصي</u>

(أ) الوعي الذاتي (الدراية بالذات): ادراك المتعلم لقدراته وامكاناته البدنية والعقلية والعاطفية والروحية، ووعيه لنقاط قوته وضعفه والمجالات الذاتية التي تحتاج الى تنمية وتطوير.

(ب) وجهة النظر الخاصة: فهم المتعلم لوجهات نظره الخاصة به دون سواه وتفهم وجهات نظر غيره من الناس وكيف تتشكل وجهات النظر هذه.

(ج) كيف يرانا الاخرون: يعي المتعلم حضارته، وهويته، واسلوب حياته كما يصورها الاخرون.

٢- <u>على مستوى النظم</u>

(أ) نظرية النظم: يفهم المتعلم طبيعة النظم وكيف تعمل وتتطور وتتغير.

(ب) النظم العالمية: معرفة المتعلم لعمل بعض النظم العالمية الرئيسة مثل النظم التجارية، والنظم البيئية والنظم السياسية.

(ج) الاعتماد المتبادل: يعي المتعلم مفهوم الاعتماد المتبادل (Interdependence) وترابط الناس والاحداث والقضايا بعلاقات متداخلة في ما بينها.

٣- **التنميـــــــــــــــــة**

(أ) أشكال التنمية: ادراك المتعلم لمفهوم التنمية وبعض مشاكلها الرئيسة .

(ب) العلاقات التجارية: معرفة المتعلم لنوع السلع الرئيسة التي يتم تبادلها بين البلدان المختلفة.

(ج) المساعدات: وعي المتعلم لمفهوم الحركات الاستعمارية، والاستعمار الجديد وأثر ذلك تاريخياً وحاضراً ومستقبلاً.

(د) دور المرأة: معرفة المتعلم دور المرأة واسهاماتها في عملية التنمية

(ه) السكان: الملم المتعلم بالدراسات الاحصائية للسكان وبالاتجاهات الحديثة المتعلقة بالتنمية والمشكلات السكانية.

(و) الصحة والتغذية: معرفة المتعلم أسباب الامراض وآثارها الرئيسة في العالم وادراكـــه أهميـــة الغـــذاء المتوازن والماء النظيف للصحة العامة. والمامـــه بتطورات قواعد الرعاية الصحية.

(ز) التربية والتعليم: معرفة المتعلم الاتجاهات الحديثة في التربية وأهمية التعليم المدرسي والتعلم الذاتي ومحو الامية.

٤- **البيئـــــــــــــــــة**

(أ) تدمير النظم البيئية: معرفة المتعلم اسباب تدمير النظم البيئية الرئيسة المحلية والعالمية ونتائجها والحلول المقترحة لحمايتها.

(ب) المـــوارد الطبيعية: معرفة المتعلم بأماكـــــن استخراج الموارد الطبيعيـــــــــــة واستخداماتها واساليبها وكذلك النتائج المترتبة على استنزاف الموارد غير المتجددة ونضوبها.

(ج) صيانة الموارد والثروات الطبيعية: فهم المتعلم أسس صيانة

الثروات الطبيعية ومبادئها والمشاريع المحلية والعالمية المتصلة بعمليات صيانة الموارد الطبيعية.

(د) التلوث: فهم المتعلم اسباب تلوث الهواء والمياه واليابسة ونتائجها محلياً وعالمياً، ومعرفة معايير حماية البيئة من التلوث.

(ه) استخدام الاراضي واستصلاحها: معرفة المتعلم كل ما هو ضروري حول استثمار الاراضي المتوافرة حالياً للزراعة وكيفية تنمية هذه الاراضي.

(و) البيئة المشيدة: فهم المتعلم المشكلات البيئية الناجمة عن نشاطات الانسان في المدن وكيفية علاجها واقتراح الحلول البديلة.

٥- <u>النزاعـــات والســـلام</u>

(أ) السلام الايجابي والسلام السلبي: فهم المتعلم لمعنى السلام الايجابي والسلام السلبي.

(ب) السلام بين الافراد: فهم المتعلم أسباب النزاع بين الافراد، في المدرسة، والبيت والمجتمع، ومعرفة الاساليب المناسبة للتعامل مع النزاعات وحلها.

(ج) السلام بين الجماعات: فهم المتعلم اسباب النزاع بين الجماعات المختلفة في المجتمع الواحد وكيفية معالجة تلك النزاعات ومنع حدوثها.

(د) السلام بين الدول: فهم المتعلم لبعض اهم أسباب الصراع بين الامم، والمامه بالمحاولات التاريخية والمعاصرة لتحقيق السلام.

(ه) التسلـــح: معرفة المتعلم أهم منتجي الاسلحة ومشتريها

(الاسلحة التقليدية والنووية)، وبمحاولات وجهود نزع السلاح قديماً وحديثاً ونزع الاسلحة النووية، وبانعكاسات سباق التسلح وتشعباته الاقتصادية، السياسية والاجتماعية.

(و) الارهاب/القتال من أجل الحرية: فهم المتعلم الاسباب الداعية الى الارهاب أو الى القتال من أجل الحرية، ومعرفة تطور بعض هذه الحركات الناشطة حالياً واهدافها.

(ز) الاحتجاج السلمي: معرفة المتعلم أهم حركات الاحتجاج السلمي المعاصرة واهدافها وتاريخها وزعماءها محلياً وعالمياً.

٦- **الحقوق والواجبات**

(أ) حقوق الانسان وواجباته: معرفة المتعلم "الاعلان العالمي لحقوق الانسان" وتعرفه الى نقاط القوة والضعف فيه، وفهم ما يتضمنه ذلك الاعلان وما يعني بالنسبة اليه والى سائر الناس.

(ب) الحقوق والواجبات الاخلاقية والقانونية: وعي المتعلم لمفاهيم الحقوق والواجبات الاخلاقية والقانونية وتطبيقاتها.

(ج) الحق في الحرية والحقوق الامنية: تمييز المتعلم بين حقه في الحرية (حرية الفرد) والحقوق الامنية (تهتم بالنفع العام المادي).

(د) أخذ الحرية وأعطاؤها: فهم المتعلم لمعنى أخذ الحرية (لصالحه)، ومعنى اعطاء الحرية (للاخرين).

(ه) التحيز والتمييز: فهم المتعلم لطبيعة واجراءات التحيز وكيف يقود التحيز الى التمييز على المستويين الشخصي والاجتماعي على اساس السن، والطبقة الاجتماعية، والعقيدة، والعرق

والجنس، واللغة والايديولوجية والجنسية.

(و) الاضطهاد: معرفة المتعلم عن الجماعات المضطهدة في مجتماعاتها لاسباب تتعلق باعمارهم، أو طبقتهم أو عرقهم، أو جنسهم، أو معتقدهم، أو لغتهم أو جنسيتهم.

(ز) تقرير المصير (حرية الارادة): فهم المتعلم حقه في تقرير المصير واهميته بالنسبة للافراد والجماعات.

(ح) حقوق الحيوان: فهم المتعلم المبررات المختلفة المتصلة بحقوق الحيوانات.

٧- **رؤى بديلـــــــة**

(أ) احتمالات المستقبل: وعي المتعلم ان أمام الانسانية سلسلة من البدائل المحتملة المتعلقـــة بالمستقبـــل، وان عليـــه ان يسهم في اختبار المستقبـــل الذي يريد اختياره وصنعه.

(ب) أساليب حياة مستديمة: على المتعلم ان يعرف ما الذي يعيق او يحد من النمو الاقتصادي وكيف ان اسلوب حياته يسهم في عملية التنمية الدائمة للحياة على كوكبنا او يعيق تلك التنمية.

(ج) الصحة العامة على مستوى البشر والكوكب: وعي المتعلم للمفهوم الشامل للصحة من حيث هي مزيج متكامل من الابعاد الجسدية، والعاطفية،والعقلية، والروحية للفرد الذي يعيش في انسجام تام مع كوكب الارض وكل ما فيه.

الاهـــداف المتعلقـــة بالمهـــارات

١- **ادارة المعلومـــــــات**

(أ) تلقي المعلومات والتعبير عنها: قدرة المتعلم على تلقي المعلومات والتعبير عنها من خلال الملاحظة، والقراءة،

والكتابة، والاستماع، والتحدث، وتوجيه الاسئلة وغير ذلك من عمليات الاتصال .

(ب) تنظيم المعلومات ومعالجتها: قدرة المتعلم على تصنيف، وتعريف، وتحليل ، وبناء وترتيب المعلومات، مع مقارنة وربط خبرة او فكرة معينة باخرى.

(ج) تقييم المعلومات: قدرة المتعلم على ان يحدد نوعية المعلومات ومدى مناسبتها واهميتها، وعلى التمييز بين الرأي والحقيقة بعيداً عن التحيز.

(د) خزن المعلومات وتلخيصها: قدرة المتعلم على حفظ المعلومات، بما في ذلك الحقائق، والمفاهيم، والعمليات المادية في استرجاع المعلومات واستخدامها، وكذلك في خزن المعلومات وتلخيصها من انظمة المعلومات اليدوية او الالية.

(ه) تحليل النظم: قدرة المتعلم على استخدام أساليب تحليل النظم من اجل ادراك العلاقات المتبادلة فيها من جهة وفي ما بين بعضها البعض من جهة ثانية.

٢- **النمـــــــو الشخصـــــي**

(أ) التركيـــــز (التنسيــق العقلـــي ــ البدني): قـــدرة المتعلم على استخدام مجموعة مهارات، مثل الاسترخاء، والتنفس الصحيح، والتخيل من اجل توحيد عمل العقل والجسم وتكاملهما.

(ب) الصحة البدنية: قدرة المتعلم على الاحتفاظ بصحة بدنية وجسم سليم عن طريق الغذاء المتوازن، والتمرينات الرياضية الكافية واسلوب الحياة المناسب.

(ج) المهارة اليدوية: تحلي المتعلم بمقدار واسع من المهارات

اليدوية، بما في ذلك المهارات المنزلية والتنموية ومهارات البستنة أو الفلاحة.

(د) الابتكار والابداع: قدرة المتعلم على تحديد مجالات قدراته وتطويرهـــا وعلـــــى التعبير عن نفسه باسلوب مبتكر يتسم بالاصالة والابداع.

(ه) القيم والمعتقدات: قدرة المتعلم على تحديد وتوضيح قيمه الذاتيـــة ومعتقداتـــه وان يكـــــون قـــــادرا علـــــى الاجتهاد فيها بما يتلاءم مع الافكار الجديـــدة المناسبة.

(و) تحاشي الصدمات: قدرة المتعلم على مواجهة القلق والضغوط، والأستفادة من الصدمات الكبيرة التي تواجهه في الحياة.

(ز) تنظيم الوقت: قدرة المتعلم على الافادة من وقته من خلال اللجوء الى التخطيط واكتساب اساليب توفير الوقت.

٣- **<u>العلاقـــات بيـــن الافـــــراد</u>**

(أ) اثبات الذات: قدرة المتعلم على توضيح رغباته، ومشاعره، دون المساس بحقوق الاخرين.

(ب) التفويض (Empowerment): قدرة المتعلم على التعبير عن احاسيســـــــــه واحاسيس الاخرين بطريقة بناءة. وقدرته على تلقي المساعدة والتشجيع ومنحهما للاخرين.

(ج) بناء الثقـــة: قدرة المتعلم على بناء الثقة وتعزيزها من خلال الانفتاح على الاخرين واشراكهم في شؤونه الخاصة سواء في البيت او المدرسة او المجتمع.

(د) التعـــــاون: قدرة المتعلم على العمل واللعب بطريقة تعاونية، وعلى مشاركة افراد المجموعة في تحقيق هدف عام.

(ه) التفاوض (التباحث): قدرة المتعلم على عمل عقود، والتوصل

عبر الحوار الى حلول وسط واتفاقيات مقبولة من جميع المتفاوضين.

(و) ادارة الصراع: قدرة المتعلم على التعامل مع المتناقضات وعلى حل النزاعات بطريقة تستثمر اقصى حدود قوى الصراع، وقدرتـــه على استخدام الاساليب بفعالية لمنع الصراع عند اللزوم.

٤- **التبصر وحسن التمييز (الفطنة)**

(أ) اتخـــاذ القـــرار: قـــدرة المتعلم علـــــى اتخاذ القرارات في جميع مجالات حياته بالاعتماد على التبصر المبني على جمع المعلومات الصحيحة وتنظيمـــــــــها وتقييمها.

(ب) اصدار الاحكام الاخلاقية: قدرة المتعلم على اختيار واستخدام معاييـــر لتحديد صواب فكرة او عمل معين او خطأهما.

(ج) تقدير الجمال: قدرة المتعلم على الحكم على نوعية الجمال والتعبيـــر عنـــه في مجال الفنون الابداعية وفي البيئة الطبيعية او المشيدة.

٥- **التصـــــور والتخيـــــل**

(أ) التفكير الابداعي: قدرة المتعلم على التوسع في تفكيره بحيث يولد افكاراً جديدة لم يعرفها من قبل.

(ب) حل المشكلات: قدرة المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه في جميع ميادين حيـــاته مـــن خـــلال مـــزج المعلومات الصحيحـــة مع التفكيـــر الابداعي الخلاق والتبصر.

(ج) ادراك العلاقات: قدرة المتعلم على ادراك وتحديد الانماط العامة والعلاقات بين الظواهر والاحداث.

(د) الادراك الشمولي: قدرة المتعلم على تجاوز خبراته الشخصية

والحضارية بحيث ينظر الى موقف معين او فكرة او حدث باعتباره جزءاً من كل متكامل.

(ه) التعاطـــــف: قدرة المتعلم على استخدام خبراته وخياله ليتفهم اتجاهات الاخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم.

(و) التخيـــــــــل: قدرة المتعلم على ايقاظ وتطوير قواه التخيلية من اجل المساعدة في ادراك كامل لقدراته الابداعية الكامنة.

(ز) التنبـــــــؤ: قدرة المتعلم علـــى التنبـــؤ بواقعيةمســـتقبلية شخصيـــة وكونية وعواقب الافعال المقترحة بالاعتماد على التحليل المنطقي للاتجاهات والنزاعات في الماضي والحاضر.

الاهداف المتعلقة بالاتجاهات

١- **تقـــديـــر الـــــــذات**

(أ) الايمان بالقدرات الذاتية: ايمان المتعلم بقيمته وبقدراته المادية، والعقلية، والعاطفية، والروحية.

(ب) الاصالـــة: قدرة المتعلم على تحديد افكاره وامتلاكها، ونقل افكاره، ومشاعره وعواطفه الى الاخرين.

(ج) حب الاستطلاع: سعي المتعلم ليعرف المزيد عن نفسه وعن علاقاته المتبادلة مع الناس الاخرين والكون.

٢- **تقـــديـــــر الاخريـــــن**

(أ) التنـــــوع: ميل المتعلم الى اعتبار معتقدات الاخرين ذات قيمة، وتهيئه ليتعلم منها.

(ب) العموميـــة: تقديـــر المتعلم للاخريـــــن، وتقديـــره لعموميـــــة الحاجات، والحقوق، والطموحات، والسلوك والمواهب التي تربط بين بني البشر.

(ج) وجهات نظر جديدة: استعداد المتعلم لتقبل وجهات نظر تختلف عن وجهات نظره، ولتعديل آرائه ومعتقداته عندما يجد ذلك مناسباً.

٣- **احتـــرام الحقـــوق والعـــدل**

(أ) الدفـــاع عـــن الحقـــوق: التزام المتعلم بالدفـــاع عـــن حقوقـــه وحقوق الاخرين، والالتزام باداء واجباته.

(ب) الاهتمام بشؤون العدل: اظهار المتعلم لتضامنه وتعاطفه مع ضحايا الظلم في مجتمعه وفي المجتمعات الاخرى.

(ج) الالتزام بالمساواة: التزام المتعلم بمبادىء المساواة في العلاقات بين الافـــراد والجماعات والمجتمعات.

٤- **تحمـــل الشـــك والغمـــوض**

(أ) الغموض: تحمل المتعلم وتقبله للغموض في حياته مع الاستعداد لاستكشـــاف طرق بديلة قبل الوصول الى النتائج واتخاذ القرارات، والاستعداد كذلك لمعالجة المشكلات التي ليس لها حلول فردية بسيطة محددة او نهائية.

(ب) عدم الامان: استعداد المتعلم للتكيف مع لحظات من الشك الذاتي والشعـــــور المؤقت بعدم الامان في علاقاته الشخصية وحياته.

(ج) الصـــراع والتغييـــر: نظـــرة المتعلم الـــى الصراع والتغييـــر باعتبارهما أمرين طبيعيين لا بد منهما، وان يكون مستعدا للاستجابـــة بتعديـــل شيء من قيمـــه ومعتقداته واسلوب حياته.

٥- **القـــــدرة علـــى الابـــداع**

(أ) المجازفة: رغبة المتعلم في استكشاف انماط جديدة من التفاعل، ولجوئه الى مجازفات محسوبة في جميع مجالات حياته.

(ب) تغيير النماذج: استعداد المتعلم لان يقفز بذهنه قفزات خلاقة عند الضرورة لكي يرى الحقيقة بمنظار جديد.

(ج) التخيل والتبصر: استعداد المتعلم لاستخدام وتقدير ملكاته الطبيعية لتحقيق التبصر والتفكير التخيلي.

٦- **الاهتمـــــام بالعالـــــم ككـــــل**

(أ) احتـــرام الحيـــاة: احتـــرام المتعلم لكل انواع الكائنات الحية وأماكن معيشتها ووظيفتها في النظام البيئي الكوني.

(ب) الايثار (حب الغير): تقدير المتعلم لاهمية الاعتماد المتبادل السائـــد في النظام العالمـــي، وجعـــل قراراتـــه وافعاله تتأثـــر باهتمامه بالصالح العام لبني البشر والكون الذي يعيش فيه.

المنهجية الشمولية

المفاهيم المهمة

العلاقات المتبادلة

الحقوق والواجبات	الصراع والسلام	البيئة	التنمية
. عموميات الانسان . حقوق الانسان وواجباته . الحرية . المساواة . العدالة	القوة العنف التعاون	الانظمة الحية تأثير الانسان مستقبل مستديم	الثروة – الانتاج التوزيع – الملكية التحكم والضبط التحديث الشمال – الجنوب الرفاهية
. الحقوق والواجبات . الحقوق والواجبات القانونية . الحريات – الأمن . التحرر – التحيز . التمييز – الظلم . الشيخوخة–العنصرية . الجنس – الاقليات . تقرير المصير . حقوق الحيوان	السلام الذاتي السلام بين الافراد السلام بين الجامعات السلام بين الدول السلام السلبي السلام الايجابي اسباب الصراع السيطرة والاخضاع سباق التسلح الحرب الباردة المهاودة (الانفراج) الاحتجاج–اللاعنف الكفاح من اجل الحرية الارهاب	. تدير الانظمة البيئية . تعريض بعض انواع الحيوانات للانقراض . تهديد انظمة . البقاء الكونية . استنفاذ الموارد الطبيعية . التلوث . الصراع حول استخدام الارض . البيئات الاصطناعية . المحميات . تحديد النمو . اساليب الحياة المستديمة . صحة الانسان والكواكب	. انماط التنمية (الرأسمالية، الاشتراكية..) . الاستعمار . نظم التجارة العالمية . المساعدات . الشركات متعددة الجنسيات . الاكتفاء الذاتي الاقتصادي . الاصلاح الزراعي التكنولوجيا . دور المرأة – الصحة . الأمية – الكوارث

الاعتماد المتبادل (التكامل)

الافكار المهمة

الابعاد الاربعة للمنهجية الشمولية

ان الاجابة عن سؤال: " ما هي المنهجية الشمولية "، ليس بالامر السهل، لانه يعتمد على نهج فلسفي عملي جديد للتعليم، يختلف في أسسه وقواعده عن النظام التعليمي التقليدي السائد في وقتنا الحاضر.

هذا السؤال هو ما حاولت الاجابة عنه الطفلة " جين Jane " البالغة من العمر التاسعة، وذلك اثناء تحضيرها لمشروع عنوانه " العالم " كلفتها المعلمة بدراسته.

واثناء دراستها هذه، وجدت الطفلة " جين " نفسها ازاء نظام عالمي معقد يقوم على الاعتماد المتبادل (Interdependent world system):

- فكثير من الثياب التي تلبسها، والالعاب التي تمتلكها، والطعام الذي تتناوله ... هي من امكنة بعيدة من العالم.
- كما ان هناك احداثا تجري في انحاء العالم... اضطرابات اقتصادية، ومآس بيئية... تؤثر على النظام العالمي، وبالتأكيد على مسار حياتها.

فجميع الانظمة الفرعية من ثقافية واقتصادية وبيئية... للنظام العالمي، تترك تأثيرا كبيراً على طريقة حياتها، ومستواها المعيشي، وصحتها البدنية، وسلامتها العاطفية، وفعاليتها العقلية، وعلى نموها المطرد كفتاة لها خصائصها وأجواؤها.

ثم ان الطفلة " جين " هي ــ على كل حال ــ ليست مجرد متلقية سلبية للاحداث، فهي في الوقت ذاته مؤثرة ومتأثرة، تساهم في عملية التغيير، فالخيارات الاجتماعية وخيارات الاستهلاك التي استقر رأيها عليها تؤدي الى احداث تغييرات ولو بسيطة في النواحي المتنوعة في النظام العالمي الشامل... وعندما تبلغ " جين " سن الرشد، يكون لتلك الخيارات فعالية ووقع أعمق على واقعها وواقع العالم من حولها، وبالاخص الخيارات الخاصة بالمهنة التي ستختارها لحياتها، والمكان الذي ستقيم فيه، ومستويات الاستهلاك وانواعه، سواء كان يتعلق باستهلاك الطاقة أو الموارد الاخرى... وربما تكون الامومة ذاتها وفرص تكوين الجيل القادم من صانعي هذه الخيارات.

والاسئلة التي ستطرح نفسها هي:

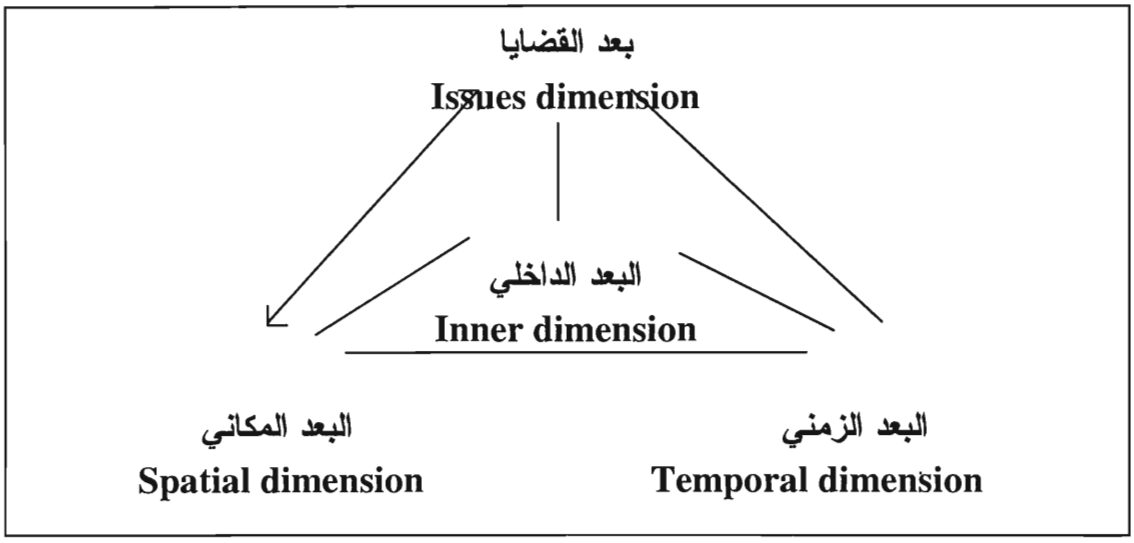
ـ هل ستقوم " جين " ـ عندما تبلغ سن الرشد ـ بتقرير هذه الخيارات، وهي على معرفة جيدة بأنها تعيش ضمن نظام عالمي تؤثر فيه قراراتها وتصرفاتها، أو عدمها، على شكل الحاضر والمستقبل؟...

ـ وهل ستملك الوعي الضروري، والمعرفة والافكار والقيم والمواقف السلوكية والمهارات والثقة التي تمكّنها من أن تكون عاملاً مسؤولاً وفعّالاً ضمن اطار هذا النظام؟...

ان طبيعة المنهجية الشمولية (Global Education) من شأنها أن تجيب عن هذه الاسئلة الملحة، فتعلّم الأطفال (الجيل الصاعد) ـ في سنّ " جين " ـ كيف يعيشون ويتكّيفون في عالم يتغيّر بسرعة هائلة، وتتغير معه نوعية الحياة. لكن المدارس الحالية تستجيب للنموذج الآلي الذي يقسّم المعرفة الى مواضيع أو مواد منفصلة، ويعطل العقل عن الانفعال، ويبعد الفكر عن المادة، ويؤمن بضرورة تقسيم الاشياء الى أجزائها لتيسير فهمها، ويفسر الواقع حسب المنظور الطولي: مشكلة/حل وسبب/ نتيجة، ويفرّق الملاحظ عن الملاحظ. لذلك فالمدرسة بحاجة الى بعض التعديلات لتلائم المنهجية الشمولية .

أبعاد المنهجية الشمولية:

تعتمد المنهجية الشمولية للتربية نموذجا مكونا من أربعة أبعاد ـ مرتبطة ببعضها بعضا ـ تم تطويرها من قبل مسؤولي المعهد الدولي للتربية الشمولية:



١ــ البعد المكاني (Spatial dimension)

يحث هذا البعد على تعزيز الوعي لعلاقة الاعتماد المتبادل ما بين كوكب الارض والناس، فالطفلة "جين " لا تستطيع فهم التغيرات التي تؤثر في عالمها المباشر، الا اذا فهمت العوامل والعمليات التي تؤثر في نظام عالمي ديناميكي متعدد النشاطات، يكون فيه " المحلي ضمن الكوني، والكوني ضمن المحلي".

وكلنا ــ مثل " جين " ــ عالقون في شبكة محكمة من العلاقات والتفاعلات والاتصالات، يعبرّ عنها شرك عنكبوتي عملاق يطوق الكوكب الارضي، مما يجعل العالم الواسع عنصراً متواجداً (Omnipresent) في روتين الحياة اليومية. وتسمية الاعتماد الشمولي المتبادل هو خير ما يستعمل لوصف هذه الحقيقة الحديثة التي تؤكد ان ما يحصل في منطقة يؤثر ويتأثر بما يحصل في المناطق الاخرى. فاذا لمسنا أي جزء من الشبكة العنكبوتية، نلاحظ حدوث

اهتزازات في كل أو معظم الاجزاء الاخرى. وهذا ما يشير الى ان محاولة التمييز بين ما هو " محلي " وبين ما هو "أجنبي " لا يعبر عن واقع العالم حالياً ، فـــ :

- هل يعتبر وجود صندوق من الدرّاق الاسترالي في احد المحلات التجارية في " يورك " البريطانية... ظاهرة محلية أم أجنبية؟...
- وهل يعتبر نزوح أهل القرى الى المدن بسبب ارتفاع أسعار المحروقات... اتجاها محليا او دوليا.

ان مثل هذه الامثلة ذات الطبيعة الدولية تعكس طبيعة العلاقة القائمة على الاعتماد المتبادل للنظام العالمي المعاصر، فالنظرة الالية التقسيمية للواقع، تعد تشويها جوهريا له.

٢ــ البعد الزمني (Temporal dimension)

الفصل بين مراحل الزمن مرفوض في المنهجية التربوية الشمولية، لان العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل هي علاقة ديناميكية، فسلوك الحاضر يتحدد بسلوك الماضي، ويتأثر بالسلوك المقترح للمستقبل... وكذلك نلاحظ ان تفسيرنا للماضي ينشأ من مخاوفنا ونظرتنا الى اولوياتنا في الحاضر، ومن رؤيتنا الى المستقبل عن وعي او لاوعي.

وبالطريقة نفسها، فان نظرتنا الحالية للمستقبل تشكّلها مخاوفنا وتفسيراتنا الحالية للامور، بما في ذلك الطريقة التي نفسّر بها الماضي، وكذلك القرارات المستمرة التي نتخذها، والاعمال التي نقوم بها.

ان اعطاء المستقبل موقعاً مركزياً في العملية التعليمية/ التعلمية أمر أساسي في المنهجية الشمولية، وذلك من اجل أن تتوافر لجميع التلامذة الفرصة للدراسة المنتظمة والتفكير المنطقي، ومناقشة المستقبل البديل، والمستقبل الممكن، والمستقبل المحتمل، والمستقبل المقبول، والمستقبل المفضّل.

- هل تتوافر هذه الفرص حقا للطفلة " جين"؟..
- هل تتوافر لها الرؤية البديلة للمستقبل التي تمكّنها من احداث التوازن بين صور مراكب الفضاء وحرب النجوم المستقبلية التي تطرحها وسائل الاعلام؟...
- هل تقوم مدرستها بنقل صورة خاطئة لها عن المستقبل؟...
- هل يوجد في مناهج الدراسة نظرة مستقبلية للتاريخ الذي تتطلع اليه؟...

فالمناهج الدراسية الحالية ترتكز على الماضي والحاضر، بالرغم من أن أحد الاهداف الاساسية للمدرسة هو تحضير التلامذة للمستقبل، فالمدارس الحالية هي أشبه بسائق مسرع يرقب الطريق أمامه بعين، وينظر الى الوراء بعين مترقبا سيارة شرطي السير. لذلك توجهت المناهج الدراسية ــ في المنهجية التربوية ــ نحو المستقبل، معتمدة على الماضي كنقطة مرجعية (Reference point) لان مبدأ ادخال عنصر مواجهة المستقبل في المناهج المدرسية، يعتبر شرطا هاما مسبقا، اذا أردنا للتلامذة تنمية قدراتهم ومهاراتهم ومواقفهم السلوكية، ليصبحوا في وضع يساعدهم على التحكم باتجاه التغيير الذي يجري في حياتهم.

خلاصة القول: ان البعد الزمني في المنهجية الشمولية يؤكد على جعل العملية التعليمية ــ التعلمية تلعب دورا اكبر في تحضير التلامذة ليصبحوا عناصر فعالة في مجتمع معاصر سريع التبدل، بالاضافة الى تشجيعهم على التفكير في المستقبل المحتمل والمتوقع والمفضل، وكذلك التأمل في ما يمكن حدوثه مستقبلا على كافة الاصعدة الشخصية والدولية أو العالمية.

٣ــ بعد القضايا الكونية الشاملة(ISSUE DIMENSION):

يفكر المتعلم في هذا البعد بالقضايا الكونية العامة مثل: الاضرار بالبيئة، وانكار حقوق الانسان، وعدم المساواة القائم في العالم وما الى ذلك...

وعلى نفس القدر من الاهمية، يقتضي مساعدة المتعلم على الادراك الواعي بأن القضايا الكونية هي بطبيعتها متداخلة مع بعضها البعض بشكل وثيق، وأنه لا يمكن النظر الى المشاكل والحلول ضمن الاطار المبسط للسبب والنتيجة، وبالتالي فقد تكون هناك ــ على سبيل المثال ــ مشكلة بيئية تؤثر في نقص المواد الخام وتتأثر به... وقد تكون هناك أزمة طاقة، أو ارتفاع في حدّة البطالة أو قضايا توزيع الموارد والثروة أو أزمة جفاف... حيث نجد كلاً منها يؤثر في الاخر على مستويات مختلفة شخصية كانت أو محلية أو كونية... ولهذا فانه لا يمكننا وضع استراتيجيات للحلول بمعزل عن المخاطرة في أن اجراءاتنا ستكون في التحليل النهائي اجراءات غير فعالة، اذ ليس هناك حلاً واحداً، بل عدة حلول أو تدابير احتياطية، لاننا لا يمكننا التأكد من مدى تأثير حدث معين على النظام ككل.

واخيرا لا بد من ابداء ملاحظتين:

- ان المناهج الدراسية الحالية لسنة ١٩٧٠ لا تنميّ هذا النمط النظامي في التفكير عند المتعلم.
- ان الابعاد المكانية والزمانية والقضايا للمنهجية الشمولية توصف بالابعاد الخارجية وتتداخل بشكل ديناميكي مع البعد الرابع وهو البعد الداخلي.

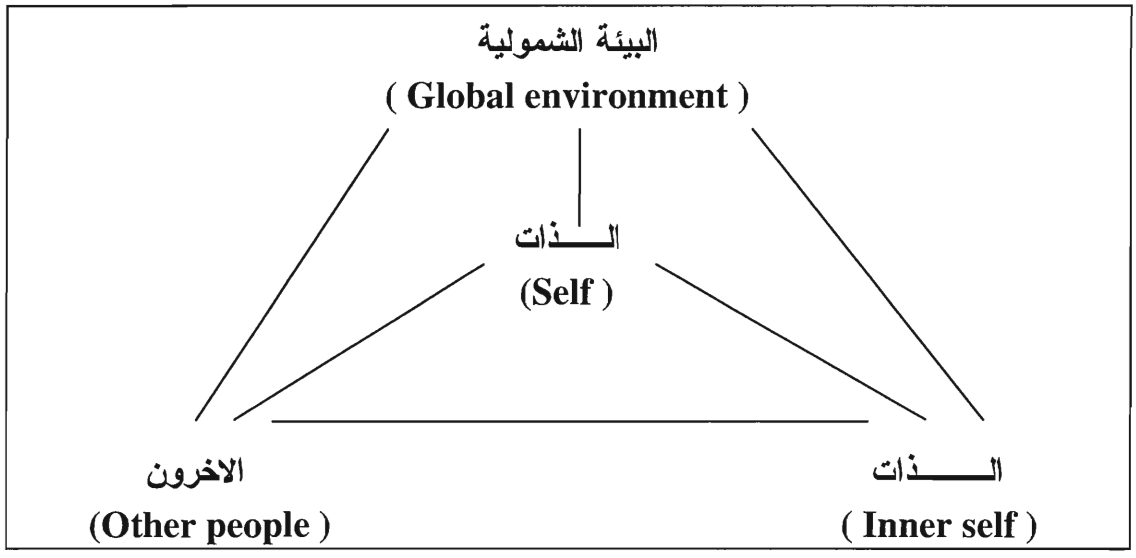
٤ــ البعد الداخلي(INNER DIMENSION):

ويتماشى الوعي المنبثق جنباً الى جنب مع المستوى المتنامي للوعي الشخصي، وكما اكتشف كثير من الناس مناطق من العالم أثناء قيامهم برحلات استكشافية، فانهم بذلك يتعلمون الكثير عن أنفسهم بالقدر الذي يتعلمون فيه عن خصائص المناطق التي يكتشفونها. فالرحلة الخارجية هي في الوقت ذاته رحلة داخلية، والرحلتان تكملان بعضهما البعض.

وفي العودة الى حالة الطفلة "جين " فاننا نجدها تتعرف الى ثقافات متنوعة، والى طرق جديدة لرؤية العالم، والى رؤى بديلة للمستقبل... وتتعلم أن حياتها متداخلة تداخلاً وثيقاً مع مشاكل الناس وطموحاتهم، ومع البيئات التي تبعد آلاف الاميال عنها... ومن خلال كل ذلك

ستجد نفسها ــ وبكل تأكيد ــ مضطرة للبدء باجراء مراجعة نقدية للافتراضات الاساسية التي كانت تؤمن بها، والمواقف والقيم والانماط السلوكية التي كانت تتبناها... والواقع أنه اذا ما أحسن توجيه رحلتها الى داخل نفسها، فان هذه الرحلة يمكن أن تكون رحلة الى العالم الخارجي الاوسع، وهذه العلاقة القوية المتبادلة بين الكوكب والانسان هي في قلب أو أساس المنهجية التربوية الشمولية.

النموذج التالي يوضح هذا المفهوم :



فالطريقة التي نرى فيها العالم غالباً ما تكون انعكاساً للطريقة التي نرى فيها أنفسنا ، فلو كنت يائساً من نفسي فأنني أيأس من مستقبل العالم ، واذا كان لي أمل في نفسي ،فأنّ لي املاً في العالم ...

واذا كنت من النوع المحب ،فانني أرى العالم ككيان تعاوني يهتم بعضه بالبعض الاخر ،فاذا كنت عاجزاً، فانني أرى العالم تحت رحمة الأحداث ...

واذا كانت لدي القدرة ، فانني أرى نفسي مهماً لأصدقائي وبيئتي ...

اذن فالعالم الخارجي هو مرآة لعالمي الداخلي .

ان العلاقة بين الانسان كفرد وكوكب الارض لها معان كثيرة بالنسبة للعملية وللطريقة التعليمية، فعندما نفهم هذه العلاقة، نستنتج أنه لا يمكن أن نقوّي الوعي الشمولي في غرفة الصف بدون تقوية مماثلة لعملية اكتشاف الذات، وتعزيز الطاقة الكلية للفرد، وهذا هو السبب الذي يحدو بكثير من المربين الشموليين الى هذا التأكيد على بيئة غرفة الصف التي تعطي دفعاً حرّاً ومتساوياً للتعلم الفعال الذي يمكن ادراكه، وكذلك التأكيد على الطاقات المكملة للعقل

والعاطفة، والذهن والخيال، بالاضافة الى التحليل والحدس. هذا الامر هو عملياً دفع الى تطوير وصقل مجموعة واسعة ومتنوعة من الطرائق التعلمّية التي تعتمد مقاربة التعلّم التعاوني، اذ أن الحوار بين فرق عمل صغيرة من شأنه أن يشجع الاتصال والتفاوض واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

لقد أدركت " جين " أن أهم ما تتعلمه في المدرسة هو الكم الذي يمكن قياسه، وبالتالي فان النجاح في المدرسة يعتمد على التنافس أكثر من التعاون، وعلى حفظ الحقائق والافكار والعثور على المعنى من خلال التحليل، وعلى فهم كيف أن سلسلة من الاحداث نتجت عن أحداث أخرى.

وقد تعلمت " جين " ايضاً أنه في معظم المواضيع، يجري ــ دائما ــ تجنب التعبير عن الشعور الشخصي، ولذلك ومن أجل الحصول على الفاعلية المتوخاة، على المعلم أن يسمح بتبادل الاراء حول الموضوع، ولكن في معظم الحالات يكون التعبير عن الشعور الداخلي تجاه الموضوع ــ مدار الحديث ــ غير مستحب، ولا يجري كذلك تشجيع الحدس وأحلام اليقظة والخيال والتخمين والتفكير المعارض.

وتستغرب "جين" أن المشاكل الكبيرة التي تتعلم عنها من التلفزيون مثل الفقر وسوء التغذية، وتدمير البيئة، والنضال من أجل حقوق الانسان في كثير من البلدان لا تدرّس في المدرسة الا ضمن سياق الدراسات الاجتماعية، ويوفر مشروعها المدرسي الفرصة النادرة لها لان تتعلم عن العالم.

وهناك امكانية محدودة ل "جين" أن تتعلم وتمارس مهارات المشاركة الديمقراطية بالرغم من أن المدرسين يذكرونها احيانا، بأنها تعيش في أفضل بلد ديمقراطي في العالم، وما يجب أن يحتويه النظام التعليمي القائم على الانسان الفرد ككيان كلي، وعلى وعيه بكوكب الارض الذي يعيش عليه.

الفصل الثاني

الـــتعـــلّم الشمولـــي

- مفهوم التعلّم الشمولي ــ مزاياه وخصائصه
- عقلانية التعلّم الشمولي
- الصف الشمولي ــ نمط المواد التعليمية والانشطة الشمولية
- المربي الشمولي، مواصفاته
- المدرسة الشمولية.

مفهوم التعـلّم الشمولي ـ مزاياه ومواصفاته

يتمحور التعلّم الشمولي حول الانسان ووعيه لاهمية الكوكب الذي يعيـــش عليـه ولقضاياه. وهو يرتكز على المبدأ القائل بأن وعي الانسان لذاته واستكشافه لقدراته يمران عبر وعيه للعالم وتفاعله معه. فتفهّم المتعلم لمشاكل العالم وقضاياه بصـورة شاملـة يمكّنـه مـن الوصول الى فهم عميق للذات. وفهم الذات هذا يساعد على فهم قضايا العالم بصـورة أشمـل وأوسع، لأن الرحلة الخارجية نحو العالم هي أيضاً رحلة داخلية إلى الذات، كمـا ان العكـس صحيح في هذا المجال. وهو تعلم يتمحور حول الإنسان ووعي أهمية الكوكب:

إن استكشاف شمولية الطاقة الكامنة في الإنسان لها علاقـة متبادلـة فعالـة مـع الإدراك المتزايد للأبعاد الشمولية الثلاثة: البعد المكاني، البعد الزمنـي وبعـد القضايـا(١). فالرحلة الخارجية (لفهم العالم وقضاياه) هي أيضـاً الرحلـة الداخلية (لفهم الذات)، مثلما أن الرحلة الداخلية هي الرحلة الخارجية. ولا تتصف الرحلتان بالنسبة لمعظم الناس في العالم المعاصر بمجرد علاقة متبادلة بل وتتشاركان أيضاً. ويتعزز فهم المشاكل الشمولية من خلال وعي أعمق للنفس: فالعنصرية، مثلاً، يمكن فهمها بشكـل أفضـل مـن خـلال اسـتكشاف الافتراضات والمنظورات والأهواء التي تكّون رؤية كل واحد منا للعالم. وبالمثل فإن تطويـر الطاقة الكامنة في الإنسان بطريقة بناءة وشاملة يوفر لهذا الإنسان وعياً أعمق لأهمية الكوكب الذي يعيش عليه ولقضاياه.

ما هي إذن المزايا الأساسية للتعلمّ، وما هي الخصائص التي يتمـيّز بـها التعلـم الشمولي؟

<u>تأكيد الذات والغير</u>

لقد أجري العديد من الدراسات والأبحاث حول العلاقة بيـن مفـهوم الـذات (Self - concept) وصـورة الـذات (Self - image) وتقدير الذات (Self - esteem) والمقدرة علـى التعلّم.

وقد كانت حصيلة هذه الدراسات ما يلي:

- تفضيل اختبار مفهوم الذات على اختبار الذكاء (Intelligence Test) في مجال التنبؤ بالنجاحات الأكاديمية المرتقبة للتلامذة.
- بروز أهمية البعد الرابع للمنهجية الشمولية وهو البعد الداخلي.
- اعتبار مفهوم الذات الإيجابي مدخلاً أساسياً للرغبة في الوصول الى مجالات أو فرص جديدة في التعلم.
- إن التعلّم المعرفي (Cognitive learning) يتعزّز عندما يتعزّز مفهوم الذات. فالتعلم عملية يدخل فيها عنصر المخاطرة. وقد ثبت انه كلما تحسّن مفهوم الذات وتعزز كلما كان المتعلم مهيّأ أكثر لأخذ المبادرة، وبالتالي تزداد فرص المتعلم وإمكاناته دون الخوف الشديد من الفشل.
- إن النظرة الدونيّة إلى صورة الذات هي الأساس في كثير من النزاعات المتواجدة في المدارس. لأنه من الصعب أن نكون إيجابيين في شعورنا نحو الآخرين إذا لم نكن إيجابيين نحو أنفسنا، وهذا مما يزيد في النزاعات.
- إن الإفتقار إلى فهم الذات يؤدي إلى الضعف في مواجهة الظلم. هذا وقد أثبتت الدراسات التي تمت في الغرب على ان النظرة الدونيّة للذات هي من العوامل التي تؤدي إلى تدني التحصيل التعلمي لدى الأقليات.

نرى في المحصلة ان هناك القليل من الشك بأهمية الصورة الإيجابية للذات وتأثيرها على عملية التعلم في الصف والمدرسة والحياة. وحتى يتم التوصل الى أهداف المنهجية التربوية ينبغي توافر بيئة إيجابية ملائمة لنمو صورة الذات الإيجابية وإلى تقبل الآخرين من خلالها. ويتم هذا عن طريق مجموعة من الأنشطة والتمارين والأساليب المطبقة في مجال التعلم الشمولي.

المشاركة: (Participatory)

إن المشاركة في عملية التعلم تتطلب من المتعلم أن يكون مشاركا في التهيئة والتحضير والتوجيه والتقييم فيما يتم تعلمه بدلا من أن يكون المتعلم متلقيا للمعلومات فقط. تعتبر هذه

المشاركة جزءاً من معالجة المعلومات، وكما يقول المربي "فروم" يمكن للمتعلّم ان يحفظ المعلومات من أجل اجتياز الإمتحان ويبقى غريباً عنها، أو بإمكانه أن يستعمل المعلومات المتاحة لإثارة عملية التفكير مما يؤدي إلى خلق أو ابتكار أفكار وآفاق جديدة تساهم في إنجاح عملية التعلّم. كما يوضح "كارل روجرز" أن المسؤولية في عملية التعلّم يتقاسمها أو يشارك في إنجاحها المربّون والتلامذة والأهل. وبهذا نرى أن التعلم الشمولي يعتمد على المشاركة والتفاعل بين سائر أفراد العملية التربوية. وعلى التلامذة الاندماج الكلي في عملية التعلّم من أجل إنجاحها، فليس حفظ المعلومات هو المهم، بل المشاركة في صنعها ومعالجتها لتنمية ملكة التفكير وحل المشكلات.

التعاونية: (Co-operative)

يقول "الأخوان جونسون" بأن هناك ثلاثة أنواع من الأساليب التي يواجهها المتعلم مع زملائه ومع المربين في الوصول إلى الأهداف المرجوة في العملية وهي:

ـ الإنفرادية (Individualistic)

حتى يكون تحصيل المتعلم للهدف غير مرتبط بتحصيل بقية المتعلمين.

ـ التنافسية (Competitive)

عندما يعتقد المتعلم بأن وصوله إلى الهدف التحصيلي لا يتم إلا عندما يفشل بقية المتعلمين في بلوغ اهدافهم.

ـ التعاونية: (Co-operative)

عندما يعتقد المتعلم بان بلوغه الهدف التحصيلي لا يتم إلا عندما يبلغ بقية المتعلمين المشاركين معه اهدافهم.

هذا وقد قام الأخوان جونسون بتلخيص خصائص وأهداف التعلّم التعاوني بالنقاط التالية:

ـ تشجيع العلاقات الإيجابية المتبادلة بين المتعلمين.

ـ تقليص مستويات القلق عند المتعلّم.

ـ تشجيع الانفتاح والتواصل الفعال والصحيح.

ـ تقليص اللامبالاة والتشويش عند المتعلمين.

ـ تشجيع التعلم بين الأقران والزملاء.

ـ تسهيل تعلّم المفاهيم.

ـ تحفيز التفكير التشعبّي (Divergent thinking).

يظهر هذا التعلّم بأن التعاون وليس التنافس هو رد الفعل الطبيعي للسلوك البشري. إذ إن معظم العلاقات البشرية هي علاقات تعاونية. فالتعاون هو الهدف غير الواعي (Interaction) وهناك تسمية اخرى لهذا المفهوم تدعى التعلّم التفاعلي (Interactive learning).

التجريبية (Experiential):

يقول "ادوار سلّ" بأن التعلّم المبني على الخبرة يحصل عندما يتم التفاعل المباشر مع عالمنا أو أنفسنا ويؤدي إلى تغيير في السلوك أو في التفسير أو في الإبداع.

إن العنصرين المهمين في التعلم التجريبي هما تفاعل بين المتعلّم وهو التفاعل المباشر غير المتأثر أو المحكوم من قبل وسيط خارجي وبين العالم بشكل يؤدي إلى تغيير في تصرفاته وتفسيره، والتغيير الحاصل لدى المتعلّم في فهم ووعي الذات. وهذا يعني التكيّف المباشر مع العوامل الخارجية والتغيير في وعي المتعلّم وفهمه لذاته. لذا يحصل التعلّم التجريبي عندما يتم اكتشاف الشعور الشخصي، والاتجاهات والقيم التي تتم من خلالها تنمية المهارات الإدراكية أثناء التجريب أو الاختبار أو كنتيجة لهذا الاختبار الذي مرّ فيه المتعلّم وبعد فترة من الزمن كناتج عن طريق ردة الفعل. ويعتمد التعلّم التجريبي عادة على إحدى الحواس الخمس كاللّمس أو الشّم أو الذوّق أو من خلال شحنة من الشعور. وباختصار نجد أن الأطفال يتعلمون بالطريقة التجريبية قبل الالتحاق بالمدرسة.

الإبداع (Creativity):

للوصول إلى أهداف التعلم الشمولي، لا بد من تنمية المهارات الإدراكية العليا كالإبداع والتفكير التشعبي (Divergent thinking) وحل المشكلات والتبصر بالأمور. يدعو هذا النوع من المهارات، المتعلم لسبر أغوار ما بعد التفكير والإحساس العادي للوصول إلى خيارات ثورية خلاقة لفتح آفاق جديدة. هذا وتؤكد الأبحاث التي قام بها "هيوستن" بأن العمل الخلاق أو المبدع ليس بالضرورة

محصوراً بالفنانين أو بالعلماء وإنما هو بالعمل الطبيعي للإنسان القادر، ولو لحين، لكسر طوق العادات والتقاليد والوقت لتحقيق الإنسان الذي يفترض أن يكون نتيجة هذه التربية.

إن هذه الخصائص التي يرتكز عليها التعلّم الشمولي تتداخل فيمـــا بينـــها. فالتعلّم التجريبي مثلاً هو أيضاً تعلّم تعاوني وخلاّق، وعليه فإننا نعتبرهـــا ملامـــح أساسية لعمليّة تعلّميّة شاملة هدفها تطوير الكوكب الذي نعيش عليه وتحقيق الذات الفرديّة المتفاعلة معه.

♦ **الوسيط هو الرسالة:**

يوجد في البرنامج الأسبوعي المدرسي مجموعة مـــن المـواد الدراسـية المنفصلة: رياضيات، لغة عربيّة، لغة أجنبيّة، موسـيقى، علـم الإحيـاء، تربيـة رياضيّة، الخ... يستطيع أي تلميذ التفريق بينها لأنها مختلفة في المحتوى وتتطلّب مهارات خاصة: تهتم الرياضيّات بالأرقام والعمليّات الحسابيّة، وتهتم اللغة العربية بقواعد اللغة ومهارات الاتصال (الكتابة)، بينما تهتم الموسيقى بالتذوّق الموسيقي، كما تشمل الاستماع إلى الموسيقى وأحياناً تأليف مقطوعات موسيقيّة. فرسالة كـلّ مادة دراسية تبدو واضحة من خلال محتواها. وفي هذا من التعلّم التقليدي يتلقّـى التلميذ أيضاً رسائل ضمنيّة وهي:

- المعرفة المهمّة التي تأتي من أفواه المربين أو من صفحات الكتب والبطاقات والزملاء.
- المهارة الأهم هي القدرة على الاستذكار (الذاكرة القويّة).
- الرأي الشخصي ليس مهماً لأنه غير مكتمل المعلومات ويقدم الصورة ضعيفة.
- المشاعر غير معنية ويجب السيطرة عليها.
- الهدف الأساسي من التربية هو تنفيذ الأمور بشكل سريع وبصورة أفضل من الآخرين.
- تأتي المعرفة في حقائب منفصلة.
- النجاح يُكافأ والفشل يُعاقب.
- ينظم شخص مسؤول برنامج تعلم الفرد.

قليلاً ما ترتبط رسائل كهذه بمحتوى المادة الدراسية، إذ أنها تستقبل بديـهيا من خلال الوسيط الذي يقدمها أي من خلال بنية البيئة التعليمية وصفاتها وطرائق التعليم المعتمدة.

في المنهجية الشمولية، الوسيط مهم جداً لعلاقته المباشرة بالرسالة (المعلومة)، وفي الحقيقة هو الرسالة.

سنعالج باختصار بعض أهداف رسائل المنهجية الشمولية:

- فهم عملية الترابط والتداخل الكوني.
- تنمية الشعور بأهمية الذات وتشجيع احترام الآخرين.
- تنمية مهارة التفكير الناقد.
- إدراك مفهوم السلام – على كل المستويات، الشخصي والعالمي.
- تنمية مهارات تجنب النزاعات وحلها – إدراك مفهوم حقوق الإنسان وتشجيع احترام حقوق الغير.
- إدراك طبيعة التعصب وتنمية طرق محاربتها.

يؤدي اعتماد أهداف كهذه في مدرسة تفتقر إلى تغيير في طرائق التعليم أو في البيئة المدرسية إلى عدم تناغم واضح بين الوسيط والرسالة. فيستقبل التلاميذ رسالتين مختلفتين ومتناقضتين، واحدة علنية والثانية ضمنية خفيّة، حيث تتفكك العلنية، وهي الرسالة المنشودة، بفعل الإشارات المتناقضة الصادرة عن جو الصف وطرائق التعليم المتبّعة.

تهدف مقاربة التعلّم الشمولي إلى عدم حدوث التناقض. وهنا مثال عن التناغم بين الوسيط والرسالة في المنهجية الشمولية وهو ما جرى في التجربة الميدانية التي نفّذها "ستيف جونكوارد (Steve Jongewaard) في أميركا حول مفهوم الترابط والتداخل في الصف السادس (الأول متوسط) في مادة العلوم الاجتماعية.

قسم جونكوارد الصف إلى مجموعتين، بعد تزويد التلامذة بكمية من المواد التعليمية، وكل مجموعة اتبعت مقاربة تعلم مختلفة. عمل أفراد المجموعة الأولى بحسب نموذج التعلم الفردي، حيث قام كل متعلم بمحاولة الوصول إلى الهدف بمفرده. أما المجموعة الأخرى فاعتمدت مقاربة التعلم التعاوني كي يصل المتعلمون كمجموعة إلى الهدف حيث لا يستطيع المتعلم بلوغ الهدف بمفرده.

هكذا، توفّر شرط الترابط والتداخل في غرفة الصف. عندئذ استنتج جونكوارد أن مقاربة التعلّم التعاوني، ومحورها النشاطات، لم تكن الاستراتيجية الأكثر فعالية في المنهجية الشمولية فحسب، إنما ساهمت في اكتساب المفهوم بحد ذاته. فإذا أعدّ الوسيط بشكل يؤدي إلى تركيب الرسالة العلنية (المبتغاة) والرسالة الضمنية، ينتج عن ذلك تعلم ذو فائدة كبيرة.

- **التعلّم عن، التعلّم لـ ، التعلّم في (من خلال):**

يسيطر حالياً في مدارسنا التعلّم عن (Learning about) فهو أساساً، عملية محورها المعرفة وتهتم بتمثيل وتفسير الحقائق، وكذلك المفاهيم والمعطيات والبراهين. في ذلك يختبر التلامذة في بعض الصفوف، مقاربة التعلّم لـ (Learning for): اكتساب أو تنمية مهارات (من مثل مهارات البحث والاتصال) التي تساعدهم في تطبيق المعرفة المكتسبة. نادراً ما يختبر المتعلمون مقاربة التعلّم في (من خلال) (Learning in or through) حيث طريقة التعلّم هي جزء مهم من مادة التعلّم. ولتوضيح هذه المقاربات الثلاث، سنلجأ إلى المنهجية الشمولية ونعتمد مجموعة من الدروس عن حقوق الإنسان.

يتعلم التلميذ عن حقوق الإنسان (مثلاً إعلان الأمم المتحدة، عام ١٩٤٨، والمؤتمر الاوروبي عام ١٩٥٠)، والمفاهيم الأساسية (الحقوق المدنية والسياسية، الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، المعاملة الحسنة، عملية الاستحقاق،...) وإدارتها أو من الممكن استكشاف التعدي على حقوق الإنسان من خلال دراسة حالات (مثلاً حالة غاندي، مارتن لوثر كنغ، أندره ساخاروف...). يحتاج التعلم لـ... ليس فقط إلى اكتساب المعرفة الضرورية، بل إلى تنمية وتطبيق المهارات الضرورية للدفاع عن حقوق الإنسان.

تشمل هذه المنهجية بلا شك، مهارات الاتصال الفعالة، ومهارات التعاون والتفاوض واتخاذ القرار بالإضافة إلى مهارات السلوك اللاعنفي والحملات الإعلامية. يتطلب التعلم في ... أو التعلم من خلال بيئة صفية: تحترم نوعية الروابط الشخصية وطرائق التعليم والتعلم وحقوق المتعلمين والمربين وواجباتهم.

يسيطر التعلّم في أو "التعلم من خلال" غرفة الصف المعتمدة على التعلّم الشمولي، حيث يكون الوسيط والرسالة في تناغم. فالتعلّم يصبح أكثر فعالية في الصف الذي يسوده الجو الإيجابي. ويؤكد البحث هذا القول اذ وجد الأخوان جونسون ودوغلاس أندرسون بأن جو الصف الإيجابي أدّى إلى ارتفاع نسبة مشاركة المتعلمين في خبرات التعلّم التعاوني. وتتلخص نتائج دراسة "اسبي" التي أجريت على عيّنة من عشرين ألف متعلّم بجملة واحدة:

"يتعلّم التلامذة أكثر ويتصرفون بصورة أفضل عندما يتلقون مستويات أعلى من الفهم والاهتمام، مما يؤكد تأثير بيئة التعلّم على نوعيّة التعلّم.

- **العقل الشمولي:**

إن عملية التعلّم في المدرسة، هي بصورة رئيسية، عقلانية، منطقية، ومراحلية. وما يتم تعلمه إما هو مقرر بحسب تقديرات سابقة بطريقة واضحة محددة تستند إلى معلومات منظمة ومبوبة تهدف الى تحقيق تحصيل تعلمي شكلي يمكن قياسه دائما. والمتعلّم لا يدرك، ولا ينتظر منه أن يدرك أي علاقة بين أجزاء المعرفة.

لقد بيّنت الأبحاث الطبية الأخيرة انقسام الدماغ إلى جزئين يتناولان المعلومات بطرائق متنوعة وحتى متمّمة لبعضها. فالجزء الأيسر يميل إلى تجزئة المعلومات إلى مكوناتها الأساسية، وتحليلها، وتبويبها، والسيطرة على عمليتي السمع والنطق، والجزء الأيمن يعيد تركيب المعلومات، ويرى الأشياء بكلياتها أكثر من جزئياتها، ويكتشف المعاني من النماذج، ويميل إلى السيطرة على العمليات البصرية والمكانية. كما ان الجزء الأيسر يتعامل مع المجردات والأمور العقلانية، بينما يتعامل الجزء الأيمن مع الأنفعالات والحدسيات.

إن الفرضية التربوية التي انبثقت من هذا البحث الطبي مفادها ان معظم التعلم في المدارس موجه بقوة نحو جزء الدماغ الأيسر، مسيئا بذلك إلى الأطفال الذين يتعلمون، بصورة طبيعية، عن طريق عمليات الجزء الأيمن. ولسوء الحظ، هناك أيضا تفكير مرتبط بالجزء الأيسر يهتم بناحية ضيقة جدا من نظرية علمية لا

تهدف إلى الرؤية الشاملة. يقول روزاك: إذا أردنا أن نقوم بدورنا في الحياة، أكان الدور منطقياً ام شاعرياً، فذلك يتطلب استخدام وظائف الدماغ بأكملها". وهناك من يقول "بأن الدماغ هو شكل كلي، وظاهرة الشكل الكلي تكمن في كل جزء من أجزائه".

فما هي إذن تطبيقات التعلّم المناسبة، المستخرجة منطقياً من نظرية الدماغ المجزّأ التي لها صلة بنظريات التعلّم؟

أولا: إن التعلّم عملية دماغية ــ كلية، ومن البساطة القول إن النشاط الحدسي، مثلا، هو وظيفة الجزء الأيمن من الدماغ.

ثانيا: إن الدماغ قادر على التكيف بصورة لا متناهية، والتعلم سيحصل عند تلقي المعلومات مهما كانت الطريقة، وقد كان معروفا بأن جزءا من الدماغ يتولى وظائف الجزء الآخر بصورة اعتيادية.

ثالثا: إن التعلم الجيد والمعمق يتم عبر أساليب متنوعة وأبعاد مكملة لبعطها، كالتجريد والتجريب السمعي والبصري، التجزيئي والأجمالي (الكلي)، العقلاني والحدسي.

رابعا: لكل تلميذ اسلوب تعلمي مفضل. في غرفة صف واحدة، يتبع التلامذة مجموعة متنوعة من أساليب التعلم المفضلة والتي تتم عبر سلسلة متصلة من منطقة الجزء الأيسر إلى منطقة الجزء الأيمن.

خامسا: يبدو معقولا نمو القدرات الإنسانية لدى كل فرد ــ دون اعتبار أساليب التعلم ــ بالاستناد إلى تركيب فريد من المقاربات التعلمية المختلفة. وتشير " بربرا مايستر" إلى ذلك بالقول: "إن تحقيق هذه القدرات يتم عندما يتوحد الجزءان بكامل طاقتيهما، وتتكامل المعلومات بشكل كلي".

وهذا التكامل يخلق ذكاء أوفر من مجموع أجزائه. إنه ذكاء موجود، يتخطى التخصيص والصيغ الفردية في معالجة كل جزء من الحاضر. إنه ذلك الذكاء المجهول.

عند بحث الأساس المنطقي للتعلّم الشمولي تظهر نظرية الأجزاء المتخصصة في دعمها الفكرة القائلة بأن الفكر الشمولي ينمو ويزدهر إذا اعتمد مدخلاً شمولياً للتعلّم، مدخلاً يقدر الخيال، والتحرر من الشكل، والحدس، كتقديره المكمل للتحليل، والتفكير المنطقي. وتقترح "ليندا فيرلي ويليامس" مجموعة متنوعة من طرائق التعلّم وأساليبه لتعادل توجهات الجزء الأيسر من الدماغ على معظم النشاطات الصفية، والتعلّم عن طرائق الحواس، والتعلّم بالخبرة المباشرة. كما أن هذا التفكير يعيد تنشيط عمليات الإبداع وحل المشكلات.

تقدير التنوع، تشجيع المساواة

إن نظرة عالمية ضيقة، لا تحد فقط من نمو الفرد وحده، بل إنها تحرم الآخرين من تحقيق ذواتهم. فالفشل أو عدم الرغبة في مناقشة المسلمات الشخصية، وعدم الانفتاح على منظورات جديدة، قد ينجم عنها رؤى متميزة تجاه الناس والخبرات التي لا تتطابق مع نظرة الشخص العالمية. وكما يفسر "مايكل بانتون" "بأن" إحدى أبرز مميزات التعصب هي تلك العقلية التي تؤدي بالشخص المتعصب إلى تحويل أو (تحريف) المعلومات الجديدة لتتطابق مع مفاهيمه الشخصية التي تبناها سابقا.

إن للمدارس دورا أساسيا في تنمية المواقف الإيجابية تجاه الآخرين وثقافاتهم. ولقد دلت الأبحاث على إمكانية وجود مرحلة بين سن السابعة والثانية عشرة، حيث يكون الأطفال على استعداد لتقبل وتفهم الاختلافات. وما يتبع هذه المرحلة إي عندما يتزايد الرفض، يمكن محاربة تعصب التلامذة. قد أشار المربون أيضا في جميع المستويات، الى أهمية بيئة الصف في عملية التعلم لمحاربة التعصب.

إن صفا متجانسا يتسم بالمساواة (Egaliterian Classroom) ضروري جدا فضلا على أنه يخلق جوا يشجع النمو الشخصي وتقدير الذات والاهتمام بالآخرين وتأمين فرص المساواة في التربية. فالتعزيز القوي لعدم المساواة، كما يدعون، هو بسبب تأكيد المدارس على "الفردية التنافسية"، ومفادها أن نجاح الفرد أو رسوبه

يعتمد كليا على جهوده وجدارته. وهو مبني على فرضية مسبقة تدعي أن كل تلميذ له فرص متساوية للتنافس والنجاح. ووفي نظرة متشابهة، دلت الأبحاث التي قام بها "الفرد دايفس" على تلامذة المرحلة الابتدائية في عدة مدارس في انكلترا، على ان الاثنية بدأت تتلاشى بين الطلاب عندما هيىء لهم الجو للتفاعل والتعاطي مع جميع التلامذة بدون استثناء وبصورة طبيعية. إن تحسين العلاقات المتبادلة وتعزيز مفهوم تقدير الذات قد يفشلان في مواجهة القضايا الحرجة كالتحيز والتمييز العرقي، اللذين ترعرعا بتأثير البنية الاجتماعية وتفاعلاتها، وتعززا من خلال الاتجاهات العميقة المركزة. وهنا تبرز ضرورة الفهم الواسع والشامل لعمليات التمييز العرقي والاستبداد وأثرهما، بالإضافة إلى معرفة (حصرية) المنظورات الفردية. ومن خلال التداخل في ما بين التعلم المعرفي / الانفعالي، والتحليلي / التجريبي، والجدال المنطقي / العاطفي.

تحقيق الأهداف الادراكية والانفعالية

اقترحنا سابقا أن المنهجية الشمولية تحقق أهدافها إذا حصل التعلم في المجالين الإدراكي والانفعالي.

من خلال طرائق عديدة، أظهرت الأبحاث الكمية والدراسات التقييمية، لكل مستويات الانتساب (schooling) علاقة ما بين "الظروف المنشطة" وبين الاتجاهات (نحو الذات، والمدرسة والآخرين)، ومشكلات النظام، والصحة الجسدية، وتغير نسب الذكاء، والنمو العقلي. ويمكن تلخيص هذه "الظروف المنشطة" على الشكل التالي:

- واقعية وصدق وأصالة من قبل المربي.
- عبارات تشجيع ومدح للمتعلم، بما فيها تقبل مشاعره والثقة بجدارته.
- فهم متعاطف للمتعلم.

أما بالنسبة إلى الأهداف الانفعالية، فقد دلت الأبحاث على أن التلامذة في غرفة صف تمتاز "بظروف منشطة":

- لديهم مستوى عال من مفهوم صورة الذات.
- لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وظهور الغياب، ومشكلات النظام، والتصرفات المدرسية السيئة.
- كانوا مشاركين بطريقة أفضل وازداد عدد التلامذة المشاركين في الدرس وحل المشكلات، كما ارتفعت نسبة الأسئلة والمتابعة البصرية للمربي.

أما النتائج المرتبطة بالمجالات الادراكية فقد كانت مشجعة أيضا.

فالتلامذة الذين تعلموا ضمن "الظروف المنشطة" توصلوا إلى:

- اكتساب افضل في التحصيل الأكاديمي بما فيها الرياضيات والقراءة.
- زيادة في نتائج روائز الذكاء (IQ) من الحضانة حتى الخامس الابتدائي.
- استخدام مراتب عليا في التفكير، بما فيها حل المشكلات واتخاذ القرارات.

هذا وقد دلت الأبحاث التي أجراها الأخوان جونسون بان استخدام أساليب التعلم ضمن "الظروف المنشطة" قد أدى إلى تحسين الأداء في المجالين الإدراكي والعاطفي خاصة لدى الطلاب الذين يواجهون صعوبات بسبب تأخر النمو العقلي. وبمقارنة التعلم التعاوني مع التعلم التنافسي نجد أن التعلم التعاوني يمتاز بخلق أجواء أكثر إيجابية بالنسبة للهدف أو الموضوع قيد الدرس. كما أنه يساهم بفتح آفاق جديدة ومتقاطعة: أما التعليم التنافسي فينجح عادة في تحقيق الأهداف البسيطة التي لا تحتاج إلى مساعدة في تنفيذها. هذا ونجد أن التعلم التعاوني ينشط التفكير التشعبي (Divergent) وحل المشكلات وهما من العناصر الأساسية في الوصول إلى استيعاب الأهداف المركبة والصعبة. هذا وقد ثبت بأن التعلم التعاوني يساعد في تنشيط الذاكرة ويساهم في استيعاب المفاهيم المعقدة. إن أساليب التعلم التعاوني تساهم في دفع المراتب العليا للإدراك بما تولده متشابكة أو متعارضة قد يساهم

فيها المتعلمون. على هذا نرى إن التعلم التعاوني إنما هو اسلوب فعال من بين الأساليب التي يعتمد عليها التعلم الشمولي.

التعلم في عالم سريع التغير

هل تؤهل مدارسنا التلاميذ لقرن الحادي والعشرين؟ هل يشجع التلاميذ على اكتساب مهارات تجنب الصدمات والتعاطي مع التغير السريع الحاصل في المجتمع؟ هل لدى التلاميذ الفرصة للبحث عن مستقبل أفضل أم أن مستقبلهم المتوقع هو نتيجة حتمية لعالم الممكن الذي يعيشونه؟ هل أن المنهج يأخذ بعين الاعتبار بان الهدف من التعلم هو تهيئة التلميذ لمواجهة المستقبل؟

في الحقيقة نرى أن المناهج الحالية تركز على اكتساب المعلومات أو المعرفة وتنمية المهارات العقلية الدنيا كالتذكر، وهذا ما يحد من فعالية العملية التربوية لأنها تركز على التعامل مع الماضي والحاضر بشكل سطحي. أما المستقبل فليس لمناهجنا أية علاقة به. وهنا تكمن المشكلة. فالمعرفة تنمو بصورة متسارعة ولذلك فأي المعلومات نعلم وعلى أي جزء من المعرفة نركز؟

فمن يستطيع أن يتنبأ بأن الحقائق والمعلومات التي يطلب من التلامذة تعلمها، ستكون ذات فائدة قيمة لهم في المستقبل؟ وكيف يمكن تحضير التلامذة ــ خارج إطار المدرسة ــ للاستزادة من المعلومات الضرورية للبقاء؟ وبأي طريقة، يمكن إعداد التلامذة كي يدركوا بوضوح أن "الحقيقة" يمكن أن تكون رؤيا أو منظورا، أو حالة انتقالية متتابعة في عملية مستمرة لجعل العالم في حالة أفضل؟

إن اكتساب المعلومات ليس سوى عنصر واحد فقط في المنهجية الشمولية. وينبغي أن تتلازم وتتكامل مع إنماء وتطوير المهارات، وسبر أغوار الاتجاهات والقيم الشخصية. وهناك مجموعة كبيرة من المعلومات والمهارات والاتجاهات تعتبرها المنهجية التربوية الشمولية أهدافاً وتعمل على تحقيقها. وفي محتوى التعلم، لعالم سريع التغير يصعب التكهن به، نكتفي بالإشارة الى عناوين قليلة منها:

- ادراك الاتجاهات المعاصرة والتطور بحيث يمكن تشكيل قرارات رزينة حولها على المستويين الشخصي والمهني.

- إدراك التغير، والاستعداد للمشاركة في النمو على المستويين الفردي والعالمي.
- "اكتساب مهارات تجنب الصدمات"، التي بواسطتها يمكن التعامل مع الخبرات غير المتوقعة، إن كانت سيئة أو تشكل تحديا (Challenging).
- تصميم على استكشاف النماذج والمنظورات الآخرى.
- قدرة على حل المشكلات، والإبداع، وإدراك البدائل والتبصر بها.

ونقر ضمنا، بأن تحقيق هذه الأهداف، يتم بأفضل نتائج عبر التعلم الشمولي. فهو تعلم للقرن الحادي والعشرين وهو يدرك ويعكس العناصر المنتظمة والكلية للعالم التي سيشهدها القرن، دون الإبقاء على العناصر الميكانيكية التقليدية لمدرسة القرن التاسع عشر.

الـــصـــف الـــشـــمـــولـــي
نـــمـــط الـــمـــواد الـــتعلـــمـيـــة والـــنشاطـــات
الشمولية

تجربة ملموسة
(احساس / شعور)

(١) -قدح الأفكار
-الاصغاء
-التكلم
-التفاعل

(٤) -التطبيق
-اختبار الواقع
-الممارسة

الملاحظة والتأمل
(مشاهدة /تأمل)

الاختبار الناشط
(العمل)

(٢) -المشاهدة
-التحليل
-التصنيف
-التسلسل
-الاستنتاج

(٣) -الاختبار
-المهارة اليدوية
-اتباع التعليمات
-الانطلاق من المعطيات
-تفعيل الامور

تجريد المفاهيم
(التفكير/بناء المفاهيم)

نمـــوذج المهارات الاساسية (Bernice McCarthy's Model)

نـــمـــط الـمواد الـتعليمية

اذا تطرق المعلم الى اساليب التعلّم عند تصميم وحدة منهجية ،فمن المهم الاخـذ بالاعتبار مناخ (اي جو) المواد التعليمية ونمطها. لذلـك وضـع ريتشاردسـون النموذج البسيط التالي المؤلف من اربع مراحل والمناسب لمعالجة القضايا العالمية ضمن غرفة صف محورها الانسان واحترام حقوقه . ويتبع هذا القسم بشكل عـام نموذج ريتشاردسون مع بعض التعديلات والتوسيع واعادة التنظيم عند الضرورة.

المناخ ← **التساؤلات** ← **المبادىء** ← **العمل**

من اجل العمل الكلي لبناء وتأمين مناخ مناسب (المرحلة الاولى) يقسم اقـتراح ريتشاردسون الى ثمانية اقسام صغيرة. تتعلق الاقسام الاربعـة الاولـى بترسـيخ الطمأنينة والاقسام الاربعة الاخرى باستحداث نوع من التحدي.

وبالامكان تأسيس الطمأنينة (السلام) بواسطة:

١ـ معرفة الواحد (الانسان) للاخر والثقة به واحترام طاقاته الكامنة:

قبل البدء بدراسة الامور الجدية في القضايا العالمية، تلك التي تتضمن مواجهـة الانسان مع نفسه ومع الاخرين ومع آرائهم، بحيث يكون من الضروري بناء الثقة والطمأنينة في المجموعة وهي، أي المجموعة، بدورها تؤدي الى تعزيز تقديـر الذات. فالتلاميذ بحاجة للشعور بان اي دور يقومون بـه سـتكون لـه ردة فعـل ايجابية؛ لذلك يجب ان تتاح الفرص لالتزام كل فـرد فـي المجموعـة بقضايـا المجموعة.

٢- التسليم بصحة معلومات واراء التلاميذ

لا يأتي التلاميذ الى الصف "كوعاء فارغ "،فهم يمتلكـون معـارف وافكـارا وتصورات ذهنية عن العالم . وما يأتون به الى الصف ينصـت اليـه الزمـلاء ويتعرفون إليه ويقبلونه (ليصار لاحقا الى وضعه امام التحدي والمواجهة) .

٣- توليد شعور اولي بالثقة بالنفس من خلال اداء مهام بسيطة بنجاح

ان عجز التلميذ عن فهم القضايا الصعبة والمعقدة يحول دون ثقته بنفسه ،لذلك فالثقة بالنفس تبنى وتتّعزز من خلال القيام باعمال ومهارات بشيطة وسهلة .

٤- توليد شعور أولي بالمحتوى ككل

قبل البدء بدراسة اي موضوع او أية وحدة دراسية ، يجب مساعدة التلاميذ على تكوين فكرة شاملة عن محتوى الموضوع ومجالاته . فالمحاكاة والانشطة التجريبية التي تتبع بالشرح والاستنتاجات والمناقشات تؤدي الى تحقيق ذلك ،وربما تكون مترافقة مع عمل المجموعات ومداخلات المربي.

ويمكن خلق أجواء التحدي عن طريق :

٥- جعل التلاميذ يكتشفون جهلهم وتحيزهم وقيمهم ومحدودية منظورهم

ومعالجة كل ذلك ضمن اطار محدّد مدروس ومضمون النتائج . فالقوالب يجب ان تتحطم ، والافاق ينبغي ان تتوسع، والانسجام السهل يخضع للتحدي من خلال ادخال افكار جديدة ووجهات نظر واراء عالمية مختلفة .

٦- الادراك بأن محتوى المادة مثير للجدل والخلاف

يمكن ان تثار الاهتمامات بمساعدة التلاميذ على ادراك ان المطلوب منهم هو معالجة قضايا مختلف عليها محليا واقليميا وعالميا . والتحدي هو في تحديد "اين نقف ؟" او "ما هو موقفنا ؟" من هذه القضايا من خلال التساؤل والدراسة والمناقشة والعمل .

٧- تبني مقاربة عملية للمشاكل عند معالجة محتوى المادة

من المهم ان لا تأتي المواد التعليمية المتعلقة بالعالم المعاصر عشوائية "مثقلة ومحملة وغامضة "، فذلك يحدث احباطا ومناخا انهزاميا . فالتحدي يطرح على

شكل مشاكل تواجهنا وعلينا حلها وتذليلها . والتحدي المقترن بأمثلة يمكن ان يكون مثيراً للاندفاع والاهتمام وهو من الدوافع الناجحة محلياً وعالمياً .

٨- تحمل قسط من المسؤولية في تخطيط وادارة ما تبقى من المادة التعليمية

قبل الأنتهاء من مرحلة المقدمة للمادة الدراسية ، من المهم جداً ان نفسح بالمجال امام التلاميذ للنقاش والتفاوض مع بعضهم ومع المربي حول ماهية المحتوى والاهتمامات والاسئلة التي ستعالج في المراحل اللاحقة. فنقاش المادة هذا مناسب لجو الصف الشمولي الانساني كما انه يحمل القرارات خطوطا فاصلة حيث يعزز شعور الانتماء والملكية باتجاه ما اتفق عليه.

يشير ريتشاردسون الى ان العديد من الخطوات الانفة الذكر يمكن اتباعها تدريجياً، كما انه يجب التنبه الى امكانية اضمحلال كل من الثقة والطمأنينة ان لم نسارع الى العمل على تثبيتهما عند الضرورة . ففي اثناء عرض المادة التعليمية يقترح ريتشاردسون بان مرحلة التساؤل (المرحلة الثانية) في المادة التعليمية تتضمن قسمين اساسيين هما التجربة المباشرة والدراسة، والحصول على التجربة المباشرة يكون من خلال القيام بالرحلات الميدانية، والزيارات والمشاركة في العالم خارج الصف، وايضا من خلال المشاركة في نشاطات صفية معينة مثل لعب الادوار ونشاطات المحاكاة . بينما الدراسة تشتمل على المفاهيم والافكار، والتعاميم والمنظورات والتطلعات ونظريات الاخرين في الكتب والمطبوعات الاخرى بشكل سمعي ــ بصري او من خلال الاحاديث والمحاضرات (بواسطة المربين او محاضرين زائرين). ويمكن للدراسة ان تكون فعالّة اذا نفذت ضمن مجموعات عمل تعاوني

والعمل التعاوني هو وسيلة ممتازة يحاول التلاميذ خلاله ان يتوصلوا الى المبادىء العامة (المرحلة الثالثة) الناتجة عما اختبروه ودرسوه.

كما يمكن للتلاميذ ان يعدوا، في مجموعات صغيرة، لوحات انسيابية ورسوما للتعبير عن درجة التوافق في الرأي الذي توصلوا اليه وتحديد الاختلافات الباقية. كما يمكنهم كتابة عبارات عن مواقف مشتركة. "فالحجج والمفاوضات والمناقشات

الناتجة عن عملية الوصول الى التوافق هي قيمة الى ابعد الحدود لتحقيق التعلم الحقيقي". عندئذ ، تؤدي عروض المجموعات الصغيرة امام الصف الى مناظرة كاملة حول القضية المتشابكة.

ويلي مرحلة النشاط والعمل، تساؤل التلاميذ عما يجب القيام به، وتحديد ما يمكنهم فعله فردياً او جماعياً عند اعطائهم ما تعلموه واستنتجوه حول المبادىء العامة. ويمكن للنشاط الصفي ان يكون حقيقياً. فمثلا، يكتب التلاميذ عن اهتماماتهم الى الجهات المعنية، او الى وسائل الاعلام المحلية. ويمكنهم كذلك ان يشاركوا في نشاطات اجتماعية مناسبة ضمن البيئة المحلية، فيكون لكل نشاط انعكاساته، وان التعلم الناتج من ذلك يصب في مردود المراحل المذكورة : المناخ والتساؤل والمبادىء.

المناخ ← **التساؤلات** ← **المبادىء** ← **العمل**

نمط النشاطات الشمولية

وضعنا في ما سبق مخططا يمهد لافكار ثلاثة تربويين (Anthony Gregore, Bernice McCarthy, David Dolb) حول نمط المواد التعليمية ضمن ما يدعى الصف الشمولي، ولكن عند التمييز بين طروحات هؤلاء الثلاثة نجد ان هناك فروقات اساسية بينهم في نقطة الانطلاق والمحتوى، والنموذج والتفاصيل كما اننا نجد بينهم اشياء مشتركة وذلك في التحليل والتوصيات. كل واحد منهم ينتقد ضمنياً او ظاهرياً، التوجه الى الجانب الايسر من الدماغ، وهو الجانب الذي يتعامل مع المجردات والامور العقلية، والامر ظاهر في معظم الصفوف مع التأكيد على الحقائق والتعلم النظري والتحليل واعطاء الاراء والتأكيد ايضا على نموذج التعليم المباشر والعلاقات الصفية العمودية.وكل منهم يرى ان هذا التوجه يرفض المساواة فيميز نوعاً خاصاً من المتعلمين عن انواع اخرى.ويتضح لهم ان هذا التوجه يفشل

في تنمية وبناء طاقات انسانية. كما انهم يتفقون في المطالبة بتنوع كبير في طرائق التعلم والتعليم.

ونؤكد أن الفقرات الثماني التالية تقدم نموذجا لانواع الانشطة لتعديل السيطرة المباشرة داخل الصف ومساعدة الاساتذة على دمج كل ما له صلة بالموضوع مع التنويع في الطرائق. ويرتكز اهتمام هذه الفقرات على العمل التعاوني والمناقشة والتجربة والتفاعل والمشاركة. والفقرات الثماني تتناسق مع الالحاح على الديمقراطية والعدالة الانسانية، والحرية،واحترام الحقيقة والمنطق، وتركز على القبول العميق للطاقات الكامنة وادراك الجهد والتجربة الفريدة الغنية التي يحضرها كل تلميذ الى الصف.

❖ **نشاطات التعارف وتغيير الخطوات**

هي نشاطات لبدء المادة التعليمية، وتستغرق هذه النشاطات في الاغلب، من ٥ الى ١٥ دقيقة، وتخدم عددا من الاهداف المهمة وهي أنها:

- تساعد التلاميذ والمربين على التآلف في ما بينهم بسرعة.
- تساعد على استحداث اجواء صفية مريحة ومطمئنة تسهم في تخفيف القلق والعصبية. ويشعر التلاميذ خلالها بالحرية فيطرحون الاسئلة دون خوف ويكتشفون ميولهم واتجاهاتهم واتجاهات الاخرين وشعورهم وتطلعاتهم وتفهمهم واهتماماتهم.
- تساعد على بناء الثقة.
- تشجع وتساعد في تنمية التعاون والمشاركة.
- يمكن ان تقدم كضرورة لاحداث تغير في الاجواء او خطوات العملية التربوية في الصف.

❖ نشاطات لتعزيز تقدير الذات

صممت لمساعدة التلاميذ في تقييم انفسهم وآرائهم وتجاربهم. وهي تعزز كذلك القوة لدى كل تلميذ فيعي مواهبه ويدرك ان عنده الكثير ليقدمه، وتوفر الفرص للتلاميذ ليعبروا عن شعورهم الايجابي للاخرين وقبولهم.

❖ نشاطات النقاش الجماعي

خلق اجواء مناسبة لطرح او مناقشة الكثير من القضايا المهمة والكثير من المهارات التي تمارس، وتعزز مواقف الغالبية. تبدأ هذه النشاطات بعمل التلاميذ ثنائيا او في مجموعات صغيرة قبل الانتقال الى العمل بمجموعات كبيرة، واخيرا يتم الدخول في المناقشة العامة.

يشمل مجال هذه المهارات:

- مهارات تواصلية لفظية وغير لفظية.
- مهارات التعاون والمشاركة.
- مهارات الابداع والتفكير التشعبي.
- مهارات حل المشاكل.
- مهارات التفاوض، والتوافق واتخاذ القرار.
- مهارات توضيح القيم.
- مهارات التعاطف.
- مهارات التقييم والتأثير.
- مهارات العرض والتقديم.

ويمكن لنشاطات النقاش الجماعي ان تتوزع على عدد من الدروس التي تشتمل على أنشطة التساؤل والبحث والمهارات العملية وعلى الدراسات في مختلف مراحلها.

❖ نـشـاطـات تجريبية

تبحث هذه النشاطات في توفير خبرة مبكرة ناتجة عن عمل مجموعة ضمن اطار مرسوم اصطناعياً، وغالباً ما تحتوي على استجابة في المستوى العاطفي العالي، والتعلّم الاولي يحصل في المجال الوجداني مع التعزيز اللاحق في المجال المعرفي من خلال النقاش والتحليل التالي للخبرة . فمحتوى النشاط لا يكون غالباً ذا اهمية كبيرة كأنشطة المحاكاة، مع ان مفاهيم عامة تقدم ويتم تطويرها كنتجية للنقاش. وكما في أنشطة المحاكاة فان،مهارات محرك المناقشة هي ذات اهمية لحدوث التعلّم ويفضل ان تدور المناقشة مباشرة بعد النشاط ، اي بعد التجربة، انما، من جهة أخرى، يلاقي التلاميذ صعوبة في مناقشة مباشرة لتجربة تولد قسطاً وافراً من التعاطف.

❖ نـشـاطـات لـعـب الادوار

وهي نشاطات،في مجموعات من اثنين او اكثر، حيث يعطى فيها المشاركون ادوارا لتمثيلها وضمن حدود مدى استيعاب المشارك للدور الذي سيلعبه . وتوفر هذه النشاطات مجموعة من المهارات منها : التواصل، والتفاوض، واتخاذ القرارات، والتخيل والتفكير الأبداعي.وهي ايضا وسيلة ممتازة لمساعدة التلاميذ على رؤية القضايا او المسائل من منظورات متعددة ومختلفة ، وعلى اكتشاف حلول واستراتجيات بديلة .

❖ نشـاطـات الـمـحـاكـاة

استرجاع بعض القضايا والمواقف ،المحلية والعالمية ،وتقليدها لمساعدة المشاركين في تجريبها من الداخل . تتضمن لعب الادوار وهي عامة مفتوحة، اي ان التوجه والمردود النهائي هما في ايدي المشاركين . فمحتوى أنشطة المحاكاة ،

ليس كما في الأنشطة التجريبية،هو ذو اهمية اساسية، مع ان اهميته لا تظـــهر الا بعد مرحلة المناقشة .

تتطلب أنشطة المحاكاة ،بالمقارنة مع الأنشطة الاخرى المختلفة، تخطيطاً دقيقـــاً ويتطلب تنفيذها معظم الوقت المخصص للحصة .

لا يوجد خط فاصل وواضح ونهائي بين أنشطة التعلّم المذكورة اعـــلاه . فنشاط تجريبي مثلاً يحتوي على عناصر محاكاتيـــة. والمحاكـــاة تولـــد عنـــاصر للأنشطة التجريبية . وأنشطة التعارف غالباً ما تعزز الثقة بـــــالنفس . ويمكـــن ان تتواجد عناصر لعب الادوار في بعض أنشطة النقاش الجماعي . وغالباً ما يكـــون لعب الادوار متواجداً في الأنشطة التجريبية وتقريباً في كل أنشطة المحاكاة.

يقترح الجدول التالي كيف يمكن اقتران الانواع العديدة من الأنشطة التي وصفت مع نموذج ريتشاردسون :

مراحل الدرس

المناخ (الجو) أ) تأسيس الطمأنينة	١- معرفة الواحد للأخر والثقة به وأحترام طاقاته الكامنة . ٢- التسليم بصحة المعلومات والأراء عند التلاميذ ٣- توليد شعور أولي بالثقة بالنفس من خلال اداء مهام بسيطة بنجاح . ٤- توليد شعور أولي بالمحتوى ككل .	أنشطة التعارف وتغيير الخطوات وأنشطة تقدير الذات . أنشطة النقاش الجماعي . أنشطة تقدير الذات وانشطة النقاش الجماعي . مداخلة المعلم،الأنشطة التجريبية والمحاكاة والنقاش الجماعي .
ب) ايجاد التحدي	٥- جعل التلاميذ يكتشفون جهلهم وتحيزهم وقيمهم ومحدودية منظورهم . ٦- ادراك ان محتوى المادة مثير للجدل والخلاف. ٧- تبني مقاربة عملية للمشاكل عند معالجة المواضيع . ٨- تحمل قسط من المسؤولية في تخطيط وأدارة ما تبقى من المادة التعليمية .	الأنشطة التجريبية ولعب الأدوار . أنشطة النقاش الجماعي(مثلا ترتيب افكار متنوعة) ولعب الأدوار والمحاكاة. أنشطة النقاش الجماعي(حل المشكلات) ودرس حالات لقصص ناجحة(وسائل سمعية ــ بصرية ،قرارات، مداخلة المعلم). قدح الأفكار، يليه نقاش ضمن مجموعات ثم نقاش عام .
التساؤل	١- التجربة المباشرة ٢- الدراسة	رحلات ميدانية،زيارات،أبحاث عملية في المدرسة والمجتمع . مداخلة المعلم،محاضرون زائرون،وسائل سمعيةــ بصرية،دراسة الكتب والملفات.
المبادىء	العمل على المبادىء العامة .	أنشطة النقاش الجماعي،عروض ومناقشة عامة .
العمل	١) في الصف ٢) خارج الصف	أنشطة لعب الأدوار والمحاكاة ومشاريع عملية(مثلا كتابة رسالة...) مشاريع عملية في المدرسة والمجتمع .

مواصفات المعلم الشمولي

* **المربي الشمولي محوره العالم**

يفهم المعلم الشمولي الانظمة التي تسير العالم المعاصر وتوجهها ويستثمر هذا الفهم في صفه، إذ انه يتفادى في تعليمه الولوج في الازدواجية البسيطة كالعلاقة ما بين السبب والنتيجة، والمحلي والكوني مثلا، فالمربي الشمولي يشجع تلامذته على البحث في الظروف الراهنة في العالم، وفي تياراتها وتطوراتها لفهم طبيعتها المتداخلة. فهو يحث على النقاش والتفكير في القضايا المعاصرة والجدل القائم حولها.

* **المربي الشمولي يهتم بالثقافات والمنظورات**

يحاول تنمية وتطوير الوعي بالثقافات خارج إطار بيئة التلميذ المحلية، هدفه في ذلك بناء فهم منطقي متماسك للثقافات التي يجري درسها، متلافيا الخوض في الفروقات والميل إلى الرومانسية والتقوقع. فلا يجري تصوير الحضارات على إنها نصب تذكارية أو جامدة لا تتغير. لذلك فالمربي الناجح هو الذي يفسح بالمجال لإبناء الثقافة المعنية بالدرس للتحدث عنها. ويعمد المربي إلى إظهار العناصر الإنسانية المشتركة كما يبين الفروقات بين الثقافات.

* **المربي الشمولي مستقبلي التوجه،**

وهو يحاول تخطي الظروف الحاضرة، على الرغم من وعيه وتميزه لإهمية تطوراتها واتجاهاتها ضمن اطرها التاريخية، ومن الضروري بمكان إعطاء التلامذة فرصة للتفكير في المستقبل الممكن والمحتمل والمفضل. وفي امكان البشر افراداً وجماعات التأثير في

تكوين مستقبلهم. ويرافق هذا التوجه الاهتمام بتنمية المهارات والقدرات اللازمة، للممارسة الديمقراطية، إضافة إلى التأقلم مع التغيير الاجتماعي الذي تتزايد وتيرته بشكل متصاعد.

* **المربي الشمولي ييسر التعلم ويدعم المتعلم**

يعي المربي الشمولي ان دوره الأساسي ليس في نقل المعرفة (المعرفة التي غالبا ما تصبح إضافة هامشية غير ذات أهمية في عالم سريع التغير)، ولكن في تيسير التعلم ودعم كيفية التعلم. فهو يؤمن بوجود صفات شخصية يمتاز بها المربي الفعال من مثل مستوى عال من الثقة بالنفس وتقدير الذات والثقة بقدرة الآخرين على التفكير والتعلم بأنفسهم، مع عدم اتخاذ المواقف الدفاعية. والثقة بأنه لا يهم أن يرانا غيرنا على خطأ، بل المهم هو أن يرونا نتعلم من أخطائنا. فنحن نرى انه من الضروري العمل على تنمية ورعاية الصورة الإيجابية للنفس، كشرط أساسي لعملية التعلم.

* **المربي الشمولي يمتلك قناعة راسخة بطاقات البشر**

فهو يعرف ان تلامذته لا يأتون الى الصف كأوان فارغة، بل يأتون على قدر معقول من المعرفة والخبرة وعندهم أراؤهم ومنظوراتهم المتنوعة التي يريدون مشاركتها مع الآخرين. ويعرف تماما ان التلامذة الذين يطالبون بابداء وجهات نظرهم حول ما يعتقدونه من مسائل أو مشاكل حقيقية غالبا ما يتحفزون للعمل، فهم تواقون للمعرفة، يتذوقون نكهة التحدي، وعندهم شغف للاكتشاف وللتعلم، والنمو، ولحل المسائل.

* **المربي الشمولي يهتم بتنمية الشخص بكليته**

وهو يسلم مسبقا، ضمن إطار عمله وخارجه، ان للتعلم البشري أبعادا مختلفة ومتفاعلة، منها المجرد ومنها المحسوس، ومنها ما يأتي نتيجة الخبرة ومنها المنطقي والتحليلي، ومنها الحدسي والعاطفي. ويسلم أيضا ان التعلم هو رحلة إلى الداخل كما هو رحلة إلى الخارج وان الرحلتين مكملتان لبعضهما البعض.

* **المربي الشمولي (يوظف) أساليب مختلفة في عملية التعليم/التعلم**

ويعرف أن لكل تلميذ استعداداته الفطرية للتعلم بأسلوب معين تحدده معطيات دماغه الأيسر أو الأيمن أو الدماغ بكليته. وانسجاما مع قناعته بإعطاء فرص متساوية لكل تلميذ، فانه يلجأ إلى استخدام أساليب متنوعة توفر الراحة لكل تلميذ في عمله، إضافة إلى تشجيع كل فرد فيهم على توسيع أنماط تعلمه الخاصة. وهذا الأمر يستتبع القيام بإعطاء وجبات متنوعة لطرق التعليم والتعلم ترافقها أنشطة تدعم بناء الثقة بالنفس وتأكيد الذات، وتشتمل على المناقشة الجماعية والتجارب الحسية ولعب الأدوار وألعاب المحاكاة والتحسس المباشر للأشياء، والبحث الميداني والدراسة الفردية وعلى ذلك في إطار نصح المربي وإرشاداته.

* **المربي الشمولي يرى التعلم عملية مستمرة مدى الحياة**

لذلك فهو ينظر إلى التعلم على انه رحلة لا تنتهي ويعتبر أن من أولوياتها العمل على تشجيع التلامذة في طرح الأسئلة الجيدة وليس إعطاء الأجوبة "الصحيحة". ويرى انه شخصيا لم ينه تعلمه وبأنه غالبا ما يتعلم من تلامذته ومما يجري داخل غرفة الصف. وهو بنهاية الأمر "متعلم ميسر" وسط متعلمين.

*المربي الشمولي يحاول التوافق مع الاهداف

فهو واع لمخاطر الوقوع في ازدواجية التركيبة المدرسية أكانت داخل غرفة الصف أم خارجها وهو واع أيضاً للأمر الذي يخسر فيه المعلمون والمؤسسات التربوية عندما يتعرفون بشكل متناقض، فهم عندما يرعون العمل في اطار التربية الديمقراطية واحترام حقوق الانسان،ويعرفون عكس ذلك فانهم يخسرون مصداقيتهم بسرعة وينزلقون في هاوية التناقض ما بين الوسيلة (المحيط، الانشطة، ونوعية العلاقات) والرسالة (المحتوى). والمربي الشمولي يتجنب عدم التناغم ما بين حياته الشخصية والمهنية (فمثلاً، بينما هو يشدد على تلامذته لاهمية المساهمة في المجتمع العالمي على جميع الاصعدة، نراه قابعا في بيته غير مبال بما يجري خارج المدرسة).

* المربي الشمولي يحترم الحقوق ويحاول تغيير مراكز السلطة والقرار داخل غرفة الصف

ويؤمن بالمساواة. ويحاول نقل السلطة تدريجيا الى المجموعة. هدفه في ذلك تقوية الفرد في محيط يتميز بالايجابية وبالديمقراطية وبمساهمة الجميع. وإن أحد السبل الهامة لتحقيق هذا الهدف، هو استنباط ووضع خطوات تمكن التلامذة من الحصول على التغذية الراجعة (Feedback) وتؤمن التقييم المشترك للمعلم والتلميذ للمادة. وهو يؤمن بـ "مدرسة حقوق الانسان" ايضا، وبالانفتاح، بحيث يستطيع الجميع، اساتذة وتلامذة وآخرون، الاعتراض وبالتالي اعادة النظر بالقرارات وفقا لوجهة نظر من يظنون أن حقوقهم مرفوضة.

* **المربي الشمولي يحاول إيجاد الترابط والتقاطع في المنهج**

ويتمسك برؤية أن "ما من غرفة صف يمكن أن تكون جزيرة منقطعة عن محيطها" وأن التكامل والتوافق في الغايات والأهداف وفي الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية وفي طرق التقويم عبر المنهج أمر مطلوب في المدرسة الشمولية. ويسبق هذا التوافق استعداد المعلم للمشاركة في الأفكار وللخوض في النقاش الموضوعي والبحث عن أوسع مدى ممكن للاجماع، وأخيرا فهو يعمل دائماً على تحقيق الدمج والتكامل المتفق عليه من قبل أفراد الهيئة التعليمية. فالتوافق والتنسيق، كما يعتقد المربي الشمولي، يجب أن يتوافر في ما بين الهيئة التعليمية أفقياً، خلال السنة الدراسية، وعمودياً عبر المنهج من صفوف الروضة ثم الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

* **المربي الشمولي هو معلم الحي**

وهو يؤمن بكلية الأنسان وتعلم الدماغ بكليته. وهذا غير ممكن إذا ما قامت المدرسة بإزالة الجسور بينها وبين محيطها. وهو يقبل ما قالته " مارلين فرغوسن Marilyn Ferguson" بأن " البيئة فقط يمكنها أن تقدم تعليما شاملا، وفقط الشخص بكليته يمكن أن يتقبله". وهو يرى أن ما من مرب يمكنه التغاضي عن فرص التعلم (والكثير منه بطبيعته شمولي) أو أن يهمل الخبرات الغنية والخبرات المتوافرة في بيئة المدرسة. لذا فانه لزاما عليه مشاركة الأهل وأعضاء البيئة في عملية التعلم. كما أن حق الأهل يفرض على المربين أن يكونوا على صلة استشارية دائمة بالأهل يتداولون معهم حول سياسات المدرسة وممارساتها. وأخيرا، أن الاعتراف بأن التعلم يستمر مدى الحياة يضع على المدرسة مسؤولية إتاحة فرص التعلم المستمر لمن تجاوز عمره مرحلة التعليم الألزامي.

المدرسة الشمولية

يتطلب المجتمع الشمولي حاجات تربوية لا يستطيع التعليم المجزأ والمستقطب للقرن الأخير تلبيتها.

"وراء حديقتهم، في فصل الصيف، كانت حقول القمح والشعير والشوفان بحفيف أوراقها وتنهداتها، قد ملأت الجو بعطرها وغبارها. فالحقول الشاسعة امتدت أفقيا لتصل إلى سياج من الأشجار المزروعة على شكل خط مستقيم. بالنسبة لاطفال ذلك الزمان، لقد رسمت الأشجار حدود عالمهم. وراء ذلك العالم المحدد بالأشجار، كان هنالك، كما قيل لهم، عالم أكبر، فيه القرى الصغيرة، والمدن،، والبحر، وفي البعيد، بلدان أخرى، حيث يتكلم الناس فيها لغات تختلف عن لغتهم... لكنهم لم يمتلكوا تصورا ذهنياً عن هذه الأشياء كلها، بل انهم يمتلكون مجرد أفكار، لم تتحقق: بينما، وفي عالمهم الصغير ضمن الأشجار التي رسمت حدوده، ظهر كل شيء لهم أكبر من حجم العالم وأغنى ألوانا."

إن هذا النص هو وصف للطفولة في قرية أوكسفورد شاير عام ١٨٨٠ مقتبس من قصة السيرة الذاتية لـ " فلورا تومبسون " تحت عنوان "LARK RISEIN CANDLEFORD" إنها تصوير رائع ومميز لاسلوب حياة الناس في العصور الغابرة (وليس الأطفال فقط) وكيف كان إدراكهم للعالم. فنادرا ما تخطوا حدود الأفق الذي ارتسمت معالمه من عتبة منازلهم. فالطعام والمواد الأولية التي استخدموها كانت من مصادر لا تبعد إلا مسافة قصيرة من بيوتهم. أما العالم الأوسع فلا علاقة لهم به ــ لقد سمعوا عنه فقط. لكن، كما يبدو، وكما استطاعوا أن يؤكدوا، فان العالم الأوسع لا يؤثر إطلاقا على حياتهم.

إن نموذج العالم الذي نقلته " فلورا تومبسون " بوصفها الدقيق يتمثل بالدوائر المتحدة المركز Concentric، هناك أولا البيت، فالمحيط، فالاقليم. ثم وفي هذه الحالة بريطانيا واوروبا ثم العالم.

يظهر هذا النموذج بوضوح الطريقة الاستقطابية التجزيئية (الطولية) في إدراك الأشياء، التي صهرت التفكير الغربي لفترة طويلة. لقد كانت هذه النظرة في إدراك العالم مطبقة في تلك المدرسة في قرية أوكسفورد شاير. ويمكن وصف التربية التي كانت مطبقة في العام ١٨٨٠على إنها تربية تهيء الأولاد للعيش في عالم ثابت لا يتغير. وان أطفال العام ١٨٨٠، كانوا ينتمون، من وجهة نظر المربين آنذاك، ويهيئون للعيش في مجتمع لا يختلف إطلاقاً عن واقع مجتمعهم الحالي. تخيل المربي في مدرسة، يحمل أوراقه الصغيرة وهو يملي على التلامذة من دفتر الملاحظات المعلومات نفسها التي لازمته طوال ٤٠ سنة.

لنقم برحلة إلى الوراء في الزمان والمكان، ونراقب عن كثب، ماذا يجري في قرية أوكسفورد شاير عام ١٨٨٠ أثناء إعداد الأطفال لعالم معين. قبل أن تبدأ الدروس، يركض الأولاد على أرض الملعب في مجموعتين: الذكور والاناث. وهناك في الوسط، خط أبيض رفيع يحظر على كل من الفتيات والصبيان تخطيه. وعلى لوحة صخرية عند كل مدخل من المدخلين حفرت كلمة " صبيان " أو " بنات ". عندما ينطلق صوت الصفارة يهرع الأطفال للانتظام في الصف. ثم يقفون في القاعة الكبيرة، الصبيان من جهة والبنات من جهة أخرى. وينشد الجميع أغنية أو أنشودة تمجدّ الرب، والملكة والبلد، ثم يتبعها كلمة وطنية.

هذه الصورة تبرز لنا دور الدولة في التعليم والتربية وكيف إنها تنشئ المدارس وترعاها وتصرف عليها لخدمة أغراضها في التعليم القومي.وهذه مشكلة معقدة تتعارض مع سعينا للتعلم الشمولي. وأخيرا،لنلق نظرة خاطفة على غرفة الصف، نجد صفا بكامله يجيب أطفاله كفرقة موسيقية على سؤال **المعلم** (واحد ضرب واحد يساوي واحد، اثنان ضرب واحد يساوي اثنين، ثلاثة ضرب ...) وهناك في زاوية الصف،تلميذ ظهره نحو رفاقه ويداه خلف ظهره. انه يتساءل عن فائدة دروس الحساب ما دام طموحه أن يصبح مزارعا. وفي صف آخر، نجد آخرين يدرسون عن الشعوب التي قهرها الانكليز، وهم يشكلون الان جزءا

الامبراطورية التي لا تغيب عنها الشمس، كما يقول **المعلم** دون تـــأخير. وهكـــذا تتابع الدروس يوماً بعد يوم دون إشارة إلى المستقبل.

دعنا الآن نتفحص كيف تكون الحياة بالنسبة إلى فتاة صغـــيرة فـــي العـــام ١٩٩٠. لا زالت المشكلة على حالها، وستبقى ــ لا سيما بالنسبة إلـــى الطفلـــة ــ فان العالم القريب منها هو " أكبر حجما وأكثر غنى بالالوان " من عالم بعيد عنها، بواقعه وأحداثه. وعلى كل حال، فان طفلة " فلورا تومبسون " في العـــام ١٩٩٧، تأكل وتلبس وتستعمل الأشياء التي احضرت من مسافات تبعد عنها مئات الاميال، انها تتأثر بالقرارات والأحداث والاتجاهات التي تبعد كثيرا عن شواطئها الخاصة (أكانت اتفاقيات الـــ O. P. E. C. ، أو انفجار محطة نووية في الاتحاد الســـوفياتي السابق، أو ميكروبات وباء انتشر في هونغ كونغ وأصبح يعرف باسم الانفلونـــزا ألاسيوية، والتي أدت إلى تعطيل المدرسة لمدة اســـبوعين أو أكـــثر فـــي شـــهر شباط...) أنها تتأثر بالازياء وموديلاتها ــ الثياب، الموســـيقى، وطـــرق تمضيـــة أوقات الفراغ، وان صور العالم ومشكلاته تظهر كل ساعة على شاشة التلفزيون. وان الصورة عن ذاتها كامرأة هي جزئيا، محصلة (نتيجة شرطية) للاعلانـــات العالمية ومسلسلات الشاشة الصغيرة التي تصور في جميع أنحاء العالم. أن فتـــاة فلورا تومبسون المعاصرة موجودة في نظام عالمي متداخل، وفي شبكة عنكبوتيـــة من العلاقات المتبادلة على مختلف المستويات. فهي لا تستطيع أن تفـــهم عالمـــها القريب " الأكبر حجما والأكثر غنى بالالوان "، ما لم تر العالم من محتوى كونـــي شمولي. فالحياة الفعلية والواقعية أضحت مستحيلة ما لم تدرك العالم كنظام ترتبط فيه الحدود والأفق والسماء، والنجوم والبحار التي تفصل بين الدول. فالامطـــار الحمضية غير محصورة في حدود إقليمية. والاشعاعـــات النوويـــة لا تمـــيز ولا تتوقف عند الحدود. فالفتاة جزء من المجتمع العالمي، ولن تكون حكومة بلدها بعد الأن حاجزاً يمنعها من الاتصال بالمجتمع العالمي تماما كما تفعل الأشجـــار فـــي حدود الأفق.

نحن بولائنا وإخلاصنا نرسم مظاهر هويتنا من مجموعة مصادر مختلفـــة: أصحابنا وأقاربنا، قريتنا، ريفنا والمجموعة الكبيرة الوطنية لكرتنا الأرضية.

فاذا وقعت فلورا تومبسون في الوقت الحاضر في شرك عنكبوت عـــالمي، فانها ستصبح هي أيضا أسيرة عالم مجهول غير ثابت أو غير واضح. وكلما تقدمنا نحو نهاية القرن العشرين، كلما تسارعت خطى التغيير. وحين تنظر فلـــورا الـــى الأمام، من خلال العام ١٩٩٨، فهي لا تملك فكرة واضحة عـــن العـــالم خـــلال ٢٠٠١ــ ولا كيف يمكن أن يكون ــ عندما تصبح في العشرين من عمرها. كمـــا ان **معلميها** لا يعرفون أكثر منها الا قليلا.

"نحن الجيل الأول"،يقول "جون غودلاد، الذي توصل الى حكمـــة ســقراط القائلة،"نحن نعرف بأننا لا نعرف العالم الذي سيعيش فيه أطفالنا ".

وتتمثل أخر نقطة في المقارنة بين الطفلة "فلورا تومبسون"عـــام ١٨٨٠ و الطفلة عام ١٩٩٧ بان اقل جزء من حياتها الجزء الذي أصابه التغيير هو حياتـــها المدرسية. والان دعنا نتساءل: الى اي مدى يعمل نظام التعليم الحالي على توعية الطفلة فلورا واحساسها بالمشكلات المتشابكة في العالم؟ والـــى إي مـــدى تـــزوّد المدرسة الطفلة فلورا بالمهارات والقدرات والاتجاهات التي تؤهلـــها للمشاركـــة الفاعلة في نظام العالم السريع التغير؟ وإنما أي مدى ما زالت المدارس تنقل رؤية موحدة المركز بدل من أن تساعد الطلاب لرؤية الحقيقة بأنها شاملة؟ هل الرؤيـــا الهادفة تؤدي بالمدارس لتصبح معنية اكثر بالتحويل الملائـــم لوحـــدات الانتـــاج والاستهلاك بدل التركيز فقط على قدرة الشخص الواحد؟ هل يعمل نظام التعليـــم المدرسي على توعية فلورا للمشكلات المتشابكة في العالم؟ كمشكـــلات التعريـــة البيئية، وعدم المساواة، وحقوق الأنسان، والسلام والصراع؟ إلى أي مدى يتضمن المنهج ــ من عمر ٤ سنوات إلى ١٨ سنة ــ محتوى لمواجهة المســـتقبل؟ وهـــل هناك توازن بين الرؤى المستقبلية وبين ما تنقله وسائل الإعلام حـــول التحـــولات التكنولوجية والمركبات الفضائية وحرب النجوم؟ وهـــل ينقـــل التعليـــم مفـــهوما للمستقبل فيما هو في الحقيقة يقوم باهماله وانكار وجوده؟ وهل يشير المنهج إلـــى كيفية مواجهة المستقبل؟

هل تسلحت فلورا ــ فتاة اليوم ــ " بمهارات تجنب الصدمات " الضرورية للتكيف مع مجتمع سريع التغير؟ وهل ستترك مدرستها وقد اكتسبت مهارات واتجاهات وثقة بالنفس تؤهلها لعملية تكيف فعال على المستوى الانفعالي؟

إن بعض الإداريين هم قادرون على الرد بايجابية على بعض الأسئلة، لكنهم سيفشلون حتما في الإجابة عنها كلها. وسنقف مشدوهين، على كل حال، إذا تمكنت أي مدرسة من أن تجيب بسرعة وعمق وإيجابية عن كل تلك الأسئلة. وبالاختصار، فان المدرسة الشمولية التي تعد الأطفال للعصر الشمولي لم تتأسس حتى الآن. وفي الوقت الحاضر، هناك مدارس، ما قبل الشمولية، موجودة على مفارق طريق الشمولية تعمل على دراسة واستيعاب الحاجات التربوية التي تنجم عن المجتمع الشمولي، لكنها ما تزال في بداية طريقها تتلمس المنهجية الشمولية وترسم لها من دون أن تكون توصلت إلى مرحلة الاكتمال.

المنظور الشمولي غير القابل للتجزئة

نرغب هنا في أن نقدم إطاراً ــ أو قائمة من أهداف ملموسة ــ لتحويل شتى المدارس وبكل مستوياتها التعليمية من نقطة ما قبل الشمولية إلى الشمولية.

ينطلق هذا الإطار من مقالة مؤثرة حررها روبرت هانفى عام ١٩٧٦ بعنوان " نحو منظور شمولي ممكن التحقيق"، وفيها يقترح خمسة أهداف عامة للمنهجية التربوية الشمولية. ونحن أيضاً لدينا خمسة أبعاد لكنها تؤكد على مقدار واسع في فهم النظم، وعلى ضرورة المشاركة الفعالة والبناءة في المجتمع وقد أطلقنا على هذا الإطار اسم المنظور الشمولي غير القابل للتجزئة،وهو يؤكد على أمرين اثنين هما: تكامل الأبعاد الخمسة وعدم السماح بانقاص أي بعد من هذه الأبعاد، واعتماد كل بعد على الأبعاد الآخرى. وهذه الأبعاد هي:

أولا : وعي النظم

تشجيع التلامذة على أن يفكروا بروح النظم، وأن يتخلوا عن الطريقة الطولية التجزيئية التي تقسم المعرفة إلى مواضيع جامدة (لا يمكن اختراقها) والتي تفسر الواقع من منظور قديم ــ ما يزال مهيمنا ــ وهو منظور القطبين المتناقضين : السبب والنتيجة، المحلي والعالمي. وبالتالي ينبغي مساعدة التلامذة على تفسير العالم كأنه نظام عام شامل ببعديه الزمني والمكاني، كما ينبغي للتلاميذ تقدير عمليات الاعتماد المتبادل بين الأرض والناس، ذلك الاعتماد الذي تدعمه أنماط التجارة العالمية، والهجرة والتواصل، التي تؤدي لها إلى نوع من الترابط الذي يمثله نسيج عنكبوتي بحيث يؤثر أي قرار أو حدث في أي جزء منه على سائر أجزاء النظام الآخرى. كما ينبغي كذلك أن يعي التلامذة العلاقات المتداخلة في الزمن، حيث أن تفسير الماضي ورؤية المستقبل ينعكسان في مجريات الحاضر. ومن الأهمية بمكان تشجيع التلامذة على رؤية الترابط بين خير الإنسان وخير الكوكب، وان تحقيق الذات والكرامة والأشباع الروحي ترتبط كلها بولاء عميق واحترام ومحبة لكوكب الأرض . وهذا يعني أن الرحلة الخارجية التي تسعى لفهم العالم كنظام هي نفسها رحلة داخلية تسعى نحو تحقيق الذات.

ثانيا : وعي المنظورات

مساعدة التلامذة على ان يدركوا بأن نظرتهم الخاصة ــ التي تشكلت بتأثير العمر، والطبقة والاثنية والعقيدة والجنس واللغة هي محدودة وليست عالمية. وينبغي تحذيرهم من مغبة الاستناد إلى هذه النظرة المحدودة الضيقة في التفسير أو الحكم على أساليب الحياة في العالم، أو على سلوك الأخرين وقيمهم ووجهات نظرهم. وهنا ينبغي حث التلامذة على تطوير آرائهم وجعلها قادرة على تقبل المنظورات المغايرة.

ثالثا : وعي أهمية صحة الكوكب وسلامته

على التلامذة أن يكوّنوا لأنفسهم مفهوما حول الظروف العالمية، والتطورات العالمية والاتجاهات، كتوزيع الثروات، والنمو السكاني، وأنواع التنمية، وتأثير النشاط الإنساني على البيئة، علاوة على قصص الهزائم والانتصارات في معارك الحفاظ على حقوق الأنسان. وينبغي أن يتطور وعيهم لمعرفة الطبيعة المتشابكة للقضايا العالمية والاتجاهات. ان تدمير الغابات الاستوائية معروض في عدة كتب مدرسية وفي المناهج على انه قضية بيئية. أنها حتما مشكلة بيئية، ولكن، الا يمكن اعتبارها قضية تنمية، تؤثر جذرياً في التطور الاجتماعي للسكان الاصليين في تلك الغابات؟ وهي ايضاً قضية من قضايا " حقوق الانسان "، بحيث تطال حقوق الجماعات التي تعيش أو تعمل في الغابات، كما تطال الحقوق الجماعية لكل الكائنات الحية التي تعتمد على دور الغابات الاستوائية في نظامها البيئي؟

على التلامذة أن يستوعبوا سلسلة الجدل القائم حول القضايا العالمية الاساسية. هل يتعرض العالم لمشكلة سكانية ناجمة عن ازدياد عدد السكان، كما يقترح سكان الشمال الغني؟ أم أن المشكلة الحقيقية تنبع من سوء توزيع الغذاء ومن مصادر الثروة، التي لو احسن توزيعها لاستطاعت أن تدعم مجموعة أكبر من السكان؟ هذه الصرخة الصادرة من الجنوب الفقير تستحق التوقف عندها وأخذها بالاعتبار. كما ينبغي تشجيع التلاميذ أيضا على تطوير توجه مستقبلي يعكس انطباعاتهم، وآراءهم حول صحة هذا الكوكب وسلامته، بحيث يلقي الضوء على العواقب المرتقبة في المدى القريب والمدى البعيد لما يحدث اليوم في العالم ، وعلى المستقبل المفضل أو المتوقع أو الممكن، على الصعيدين الشخصي والعالمي.

رابعا : وعي أهمية الاستعداد للمشاركة

ينبغي مساعدة التلامذة على أن يدركوا بأن الاختيارات التي يأخذونها على عاتقهم والاعمال التي ينفذونها على الصعيدين الفردي والجماعي يعود تأثيرها على الحاضر الشمولي وعلى المستقبل الشمولي.

ويجب تشجيع التلامذة على أن يدركوا بأن الفشل في الاختيار أو في العمل يؤثران أيضا في المستقبل، مع التشديد على أن عدم أخذ المبادرة يؤدي الى التخلي عن امكانية التأثير الهادف في المستقبل: فعدم المبادرة بالعمل من قبل الكثيرين يعني ترك أمر تقرير المستقبل بشكل خاص للاقوياء والخبراء. كما ينبغي مساعدة التلاميذ على تطوير وممارسة المهارات الضرورية للعمل الانمائي والاجتماعي بغية تحقيق مشاركة فعالة في العالم.

خامسا : عقلانية الطريقة

مساعدة التلاميذ على أن يدركوا أن التعلم والتنمية الشخصية انما هما رحلتان دون غايات ثابتة أو نهائية. وان رحلة التعلم تستمر مدى الحياة، وعليهم أن يدركوا بأن قرارات التعلم وأحكامه مؤقتة وغير ثابتة، وان "العملية" مهمة مثل نتائجها ان لم يكن اكثر .

علينا أن نتعلم لنحيا في مجتمع متبدل غير ثابت انها ظاهرة مهمة في رحلة العمل المستديمة. فالتلاميذ يجب أن يعوا أن المربي هو ايضا متعلم وأمامه الكثير ليتعلمه من التلاميذ الموجودين في غرفة الصف كما ان التلامذة انفسهم يتعلمون من خبرات بعضهم البعض.

يقترح هذا الاطار على المدرسة الشمولية أن تعيد النظر في علاقات المربي/المتعلم، وأن تبتعد عن تقنيات التعلم التقليدي وتتجه نحو تنوع حقيقي في أساليب التعلم. وباختصار، فان غرفة الصف الشمولية هي بحاجة الى تغيير

النموذج العمودي في نقل المعرفة وابداله بنموذج أفقي في التعلم بحيـــث يصبـــح المربي مشرفا على تبسيط الطريقة التي تعمل على:

- تعزيز مفهوم تقدير الذات لدى التلامذة بالاضافة الى تعزيز وتحمل المسؤولية الفردية.
- تشجيع اجواء التعلم الفريقي ــ التعاوني.
- تنمية الخيال والتبصر بالاضافة الى الاستدلال والتحليل.
- مساعدة التلامذة في استكشاف قيمهم، ومنظوراتهم وافتراضاتهم.
- حث التلامذة على تقدير العلاقات المتداخلة في ميادين المناهج فضلا عن تقدير الترابط الوثيق بين الانسان وكوكب الارض.

ملحق

مقابلة مع

ديفيد سلبي

مدير مركز
التعلم الشمولي ـ كندا

الربط الكلّي لطاقات الإنسان

• مقابلة اجراها: هانز فريد رايننا و وسيلفيا شتاينبيك

مع دافيد سيلبي

سؤال:يا سيد (دافيد سيلبي). انت مرب شمولي معروف في المملكة المتحدة. ومنذ يونيو/حزيران عام ١٩٨٦، وانت تشغل منصب مدير مركز التعلم الشمولي، والذي كان سابقا يسمّى مركز تدريب المعلمين على الدراسات العالمية، التابع لكلية التربية والتعليم في جامعة يورك. التعلم الشمولي فكرة نشأت في الولايات المتحدة، وقام المربون البريطانيون بتغييرها بطرق معينة. ما هي الفروقات بين النظرة الإمريكية والبريطانية للتعلم الشمولي؟

جواب: نعم، كما افهمه، فإن التعلم الشمولي بدأ في الولايات المتحدة في الستينات، وازدهر آنذاك، ولكنه عاد إلى الاضمحلال في السبعينات وأوائل الثمانينات، وعاد ليكتسب دفعاً جديداً قوياً في السنتين الماضيتين. ان التعلم الشمولي في الولايات المتحدة له معان ومفاهيم مختلفة عند المجموعات المختلفة من الناس. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يعني بأنه التعليم والتعلّم عن العالم القائم على الاعتماد المتبادل في غرفة الصف. وقد يعني أيضاً بحث عدد من القضايا العالمية الرئيسية. وهذان المفهومان، على ما اعتقد، قد عولجا بشكل غير نقدي من قبل واحد أو اثنين من المربين الإمريكيين الشموليين.

سؤال: ماذا تعني بقولك إن المربين الامريكيين الشموليين قاموا بتدريس الدراسات العالمية بطريقة غير نقدية هل تعني انهم لم يبحثوا مركز الولايات المتحدة في العالم بطريقة نقدية؟

جواب: نعم، لم تجر مراجعة دور الولايات المتحدة في العالم بشكل نقدي بما فيه الكفاية.

سؤال: ربما كنت أنت أيضاً تفكر في فكرة دراسة المناطق؟

جواب: نعم ينطوي تحت إطار التعلم الشمولي في الولايات المتحدة ما نسميه بدراسة المناطق. فقد اختار بعض المدرسين والمربين أجزاء معينة من العالم مثل

آسيا أو افريقيا ووضعوا مساقات دراسية لدراسة هذه المناطق. ويرى بعض المربين الشموليين الامريكيين انه يجب الاهتمام اهتماماً بالغاً بإسلوب دراسة المناطق، إذ أننا أحياناً لا نضع هذه الدراسات ضمن إطار النظام العالمي القائم على الاعتماد المتبادل.

سؤال: هل يوجد لدى المربين الشموليين البريطانيين فهم أوسع للتعلم الشمولي؟

جواب: على وجه العموم، نعم، ولكن قبل أن استطرد في الحديث، اعتقد أن هناك ملاحظتين مهمتين بجب الانتباه لهما. الاولى، هي ان اللفظة التي نستعملها في بريطانيا هي "الدراسات العالمية" World studies (دراسات عن العالم) والملاحظة الثانية، انه لا يوجد إجماع نهائي بين العاملين في هذا الميدان حول ما يجب أن تشمل هذه الدراسات العالمية.

سؤال: هل تعني "الدراسات العالمية" التعليم والتعلّم عن الطبيعة ذات الاعتماد المتبادل للعالم المعاصر؟

جواب: بالضبط. وتعني أيضاً محاولة مساعدة الطلاب لفهم القضايا العالمية الرئيسية. وأحد الفروقات الرئيسية بين المربين الشموليين الامريكيين والبريطانيين، ان المدرسين البريطانيين يميلون إلى العمل بإسلوب نقدي قائم على الامر الواقع سواء في عملهم أو في المواد التي يطورونها. كما أن لديهم استعداداً اكبر لانتقاد دور بريطانيا والولايات المتحدة ودور الرأسمالية في العالم.

سؤال: ماذا عن موقف المربين الماركسيين تجاه نقدك للرأسمالية؟

جواب: يقول بعض المربين الماركسيين أن نقدنا يتوقف عند منتصف الطريق. وقد اتهم (كريس مولارد) الدراسات العالمية بأنها فشلت في إجراء تقييم مناسب لقضايا السلطة وعدم المساواة في المجتمع البريطاني، وخاصة في ما يتعلق بالاقليات العرقية. وقد قال(ريشار هاتشر)، عن غير حق في رأيي، أن الدراسات العالمية تستثني النقد المتطرف للرأسمالية العالمية، وأنها بذلك تساعد في ترسيخ عدم المساواة.

سؤال: دعنا نتحدث عن الأبعاد الخارجية الثلاثة (الأربعة في مكان آخر) التي وضعتها للتعلم الشمولي. لقد كان البعد الاول الذي تحدثت عنه هو البعد المكاني والذي افهم انه

يعني التعليم والتعلم عن الطبيعة المنتظمة القائمة على الاعتماد المتبادل لهذا العالم المعاصر. والبعد الثاني الذي تحدثت عنه هو بُعد القضايا، حيث تدعو الطلاب أن يفهموا الطبيعة المتداخلة للقضايا الشمولية الرئيسية. والبعد الثالث هو البعد الزمني الـــذي يؤكد الحاجة إلى

إدخال المستقبل والماضي والحاضر في المناهج التعليمية. لقد تحدثنا عن البعد المكاني وبعد القضايا ولكننا نريدك ان توضح لنا البعد الزمني؟

جواب: إن احدى الركائز الاساسية للتعلم الشمولي كما حددها مركز يورك، هـــي أننا يجب أن نساعد الشبان والشابات أن يفكـــروا بالمســـتقبل وينمّـــوا المـــهارات الضرورية للتعامل معه، وان يكونوا عاملين نشيطين في عالم سريع التغيّر قـــائم على الاعتماد المتبادل. أن التعلم الشمولي موجّه نحو الماضي والحاضر، ولكنـــه يتعامل أيضاً مع تهيئة الشبان والشابات للمستقبل. هناك فرص قليلـــة، وربمـــا لا توجد أية فرص على الاطلاق، في النظام المدرسي الحالي تمكنّ الطـــلاب مـــن التفكير ومناقشة ما هو محتمل وما هو مفضّل وما هو بديل بالنسبة للمستقبل. لقـــد اثرّ علينا المربون الامريكيون الذين تناولوا الحديث عن المستقبل. وبالتالي، فقـــد حاولنا ان نجعل من المستقبل جزءاً مركزياً من التعلم الشمولي. ومن الغريب، ان مثل هذا التطور، أي جعل المستقبل جزءاً مركزياً من التعلم الشمولي، غير موجود في الولايات المتحدة.

سؤال: هل نقدك للتعليم التقليدي يشمل أساليب التعلم في المدارس؟

جـــواب: نعم، نحن ندعو إلى أساليب تعليمية قائمة على التفاعل والمشاركةواحترام حقوق الغير والتجربة، تبدأ هذه الاساليب في غرفة الصف، ثم تمتد هذه الأساليب إلى المدرسة بكاملها فالحي والقرية... ولهذا توجه الأسئلة عن المـــدارس التـــي تتبنى الأساليب الديمقراطية واحترام حقوق الأخرين. أو إذا شئت أن تضع السؤال بطريقة أخرى: ما هو شكل المدرسة التي تتبنى الأساليب الديمقراطيـــة واحـــترام حقوق الأخرين؟

سؤال: أنت تقول إن أساليب التعليم والتعلم يجب ان تكون منسجمة مع القضايا التي تتحدث عنها. وعلى سبيل المثال، فان تعليم حقوق الإنسان في المدرسة يتطلب وجود مدرس يحترم حقوق الطلاب وكرامتهم. اي ان يمارس بالفعل ما يعلمه. ولذلك يبدو

ان هناك ايديولوجية أو فلسفة من وراء موضوع الدراسات العلمية. هل صحيح أن التعلم الشمولي يعرض تصوّراً جديداً للعالم مما يتوجب على أساسه تغيير المجتمع والمؤسسات والمدارس... الخ.

جواب: نعم، اعتقد ذلك. هناك مشكلة بالنسبة للفظة "الدراسات العالمية" كما هي الان. الدراسات العالمية كما وصفتها أنت تبدو وكأننا نتعامل مع موضوع معين أو معرفة معينة في المدارس. ليس هذا ما نعنيه. أننا نتحدث عن منظور يشمل جميع المناهج وجميع الطلاب منفردين ومجتمعين.

سؤال: ما هي العلاقة اذن بين الدراسات العالمية والتعلم الشمولي؟

جواب: لقد نما التعلم الشمولي من قاعدة الدراسات العالمية وسعى الى إعطاء هذا النمو من التعلم فلسفة فكرية في ما يتعلق بأغراضه وأهدافه وأساليب التعلم. إن أهدافاً كالمعرفة والمهارات والمواقف الخاصة بالتعلم الشمولي محددة بشكل واضح.

سؤال: هل يفسر هذا السبب الذي حدا بكم إلى إعادة تسمية مركز الدراسات العالمية لتدريب المعلمين. هل هناك أسباب اخرى للاسم الجديد: مركز التعلم الشمولي؟

جواب: نعم. كنا نفكر أيضا بالعمل كمركز على المستوى العالمي. أننا نقوم بأعمال استشارية على المستوى العلمي. ومن الناحية العلمية، فإن لفظة التعلم الشمولي هي أكثر قبولا من لفظة الدراسات العالمية. إننا نعمل في الولايات المتحدة من وقت لآخر، ولدينا اتصالات مع اليابان واستراليا وكندا والدول الاسكندنافية وسويسرا والمانيا الغربية وغيرها من الدول الاوروبية. ولفظة التعلم الشمولي معروفة اكثر من لفظة الدراسات العالمية، والتي كما قلت سابقا هي تعبير بريطاني محض.

سؤال: ما هي أهداف وأساليب التعلم الشمولي كما تراها؟

جواب: لقد قمت مع زميلي (غراهام بايك) بتطوير مشروع يشمل أهدافا واسعة، يمكن تحديدها في خمسة أهداف، وهي الوعي بالانظمة، والوعي بالمنظور، والوعي بسلامة كوكب الارض، والوعي بالمشاركة، والجهوزية للتفكير بأسلوب العملية. ونعني بالوعي بالانظمة انه يتوجب على الطلاب ان يطوروا قدرتهم على التفكير ضمن النمط النظمي. ويجب أن نتخلى عن الانماط القديمة من التفكير التي تشمل الازدواجيات المبسطة، مثل السبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والعقل

والعاطفة، والمحلي والشمولي، ونـــرى الظواهر والاحداث في شكلـــها المعقـد والمتفاعل والمتعدد الجوانب.

سؤال: هل يعني ذلك أيضاً أن على الناس ان يروا أنفسهم بهذه الطريقة، أي أن لا نجزئ الجوانب المختلفة لقدراتهم، بل أن نراها منسجمة بعضها مع البعض الآخر؟

جواب: نعم. يجب جمع الجوانب المختلفة معاً بطريقة شموليـــة. ويشمـل تعبـير الوعي بالانظمة الحاجة لفهم نظام طبيعة العالم وتطوير نظرة شموليـــة لقدراتنـا وطاقاتنا. لقد تأثر تفكيرنا تأثراً كبيراً بكبار الكتاب من حركة الطاقة الانسانية فـي الولايات المتحدة مثـــل (فريجوف كـــابرا) و (مـــارلين فيرغســون) و (جيـن هيوستون) و(ثيودور روزالك). ومرة اخرى اقولها، انه من الغرابـــة أن المربين الشموليين الامريكيين لم يأخذوا بعين الاعتبار المعاني التي تنطوي عليها الطاقـــة الإنسانية كما اوردها هؤلاء الكتاب.

سؤال: دعنا نعود إلى الطاقة الإنسانية في ما بعد. ماذا تعني بالوعي بالمنظور والوعي بسلامة كوكب الارض؟

جـــواب: نعني بالوعي بالمنظور أننا نساعد الطلاب على ان يفهموا ان لديهم نظرة عالمية لا يشاركهم فيها كل العالم، وان نظرتهم العالمية قد تشكلت بمجموعة مـــن العوامل التي أثرت في حياتهم، وان هناك خطراً كبـيراً فـي اسـتعمال نافذتـهم الخاصة على العالم كوسيلة للحكم على طرق الحيـــاة وإنمـاط السـلوك والقيـم والنظرةالعالمية للآخرين.

سؤال: لماذا من المهم ان يكون لدى الطلاب استجابة إيجابية لمنظور الآخرين؟

جواب: قد تترك مثل هذه الاستجابة الإيجابية أثراً تحرريـــاً عميقـاً فـي النفـس الإنســانية. فـــهي تســـاعد الطـــلاب علـــى مراجعـــة افتراضاتـــهم الســابقة التـــي لـــم يجـــر اختبارهـــا. ويمكـــن أن تـــؤدي إلـــى مزيـــد مـــن استعمال الخيال وإلى التفكير المتنوع والمتعدّد الجوانب. وهذا مهم جـــداً للعمليـــة التعلمية. وفي التحليل النهائي، فإن هذا النوع مـــن التفكير هو مهم جداً للمجتمـــع، إذ انه يحدو بنا إلى إعادة التقييم الجذري لطبيعة المشاكل العالمية وحلولها.ونعنـــي بلفظة الوعي بسلامة كوكب الأرض أن علـــى الطـــلاب أن يفـــهموا الأوضـــاع

والاتجاهات والتطورات الكونية الرئيسيـــة. وضمن هذا الإطار أيضـــاً، يجـب تطوير فهم واع لمبادئ العدالة وحقوق الإنسان والمسؤوليات المترتبة على ذلـــك، بالإضافة إلى السلام والبيئة.

سؤال: هل الوعي بسلامة كوكب الأرض يعني تطوير توجه مستقبلي جديد، على سبيل المثال، البيئة أو قضايا تحرير المرأة؟

جواب: بكل تأكيد، من الضروري أن يطور الطلاب توجهاً مستقبلياً لـــدى تأملـــهم وتفكيرهم بصحتهم وسلامة كوكبهم/ويجب تشجيع الطلاب فـــي أن يفكـــروا فـــي البدائل المستقبلية على جميع المستويات، بما في ذلك المستقبل المفضّـــل، وكذلـــك تطوير المهارات الضرورية للقيام بالأعمال التي تحقق هذه الأهداف.

سؤال: يبدو أن الوعي بسلامة كوكب الأرض مرتبط ارتباطاً عميقاً بالوعي بالمشاركة والجهوزية للتفكيـــر باسلـــوب العمليـــة (process)، ولهذا فانك تقترح أن يكتسب الشبان والشابات مزيداً من الوعي بأن الخيارات التي يتخذونها والأعمال التي يقومون بها، على المستوى الفردي وعلى المستوى الجماعي، ستتـــرك تأثيراً بالغاً على حاضر الكون ومستقبله. وأنت تقول أيضاً أنه ليس هناك من طريقة للخروج من هذا المأزق، وأنه لا مناص من أن نمسك في الشبكة، وبالتالي فأن العمل أو عدمه يعني الكثير بالنسبة لكوكب الأرض. هل هذا صحيح؟

جواب: نعم، ويكمن جزء من هذه الفكرة أيضا فـــي أهميـــة تطويـــر المـــهارات الإجتماعية والسياسية الضرورية للمشاركة الفاعلة في صنع القرار الديمقراطـــي على المستويات المختلفة، ابتداء من القاعدة وانتهاء بالمستوى الشمولـــي. ونحـــن الآن نتحدث عن العقلية القائمة على العملية (process)، وهي فكرة فـــي غايـــة الأهمية المركزية، إن التعلم والتنمية الشخصية هي رحلات مستمرة لا نهاية لـــها. وتستطيع ان تصفها على الوجه التالي: إذا كنت قد تعلمت شيئا كنت فيـــه محقـــا بشكل جزئي في الماضي، فأنت الآن محق فيه بقدر يزيد قليلا عن الماضي ولكن بشكل جزئي أيضا. وبالتالي فلا زال عليك طريق طويـــل لتقطعـــه والعمليـــة التعليمية هي عملية تستمر مدى الحياة.

سؤال: ألا تعتقد أن تبني اتجاهات جديدة هي غاية الاهمية للتفكير القائم على العملي، وهو سوف يكون شيئاً خطراً؟

جواب: أن ما نقوله الآن هو ان المنظور (systematic) في الوقت الحاضر هو المنظور الأكثر فائدة والأكثر تماسكاً وإرضاء لفهم العالم وفهم أنفسنا. ولكن تبنّي منظور جديد لا يعني أنه يجب كتابة الكلمات والأفكار على الصخر. أن منظورنا سيتغير وسيبقى متحركاً. ولذلك علينا أن نبقى مستعدين على الدوام للتغيير وللانتقال إلى اتجاهات جديدة. هذا هو ما نعنيه بالتفكير عن طريق العملية. نعم، أن الطرق الجديدة التي نرى فيها العالم تبعث على النشاط، ولكنها كما قلت، خطرة.

سؤال: قلت أن (غراهام بايك) هو أحد العاملين معك في الأبحاث في ميدان التعلم الشمولي وفي مقاله "الدراسات العالمية" : الأسباب والموارد الذي نشر في مجلة Primary Education Review العدد رقم ١٥ عام ١٩٨٢ ، يقول غراهام:

ان المنهاج المعروف بالدراسات العالمية مفتوح لتفسيرات وتعريفات مختلفة. والتسمية نفسها تبعث على الارتباك. هناك تسميات لها علاقة بالموضوع مثل التعليم التنموي، والتعليم من أجل التفاهم الدولي، والتعليم من أجل حقوق الانسان، والتعليم من اجل السلام، وغيرها الكثير. اعتقد أن التعلم الشمولي له علاقة بفكرة التعليم من اجل السلام. ما هو برأيك القاسم المشترك بين هذه الميادين، وما هي الاختلافات بينها، وكيف حصل الارتباك في ما يتعلق بالتسميات؟

جواب: إن التسميات المختلفة المستعملة أخذت من مبادرات قدمت في العشرين سنة الماضية عن التعليم الاجتماعي والسياسي، ومن الناحية التاريخية، فقد برزت هذه التسميات من الأنماط المختلفة التي طورها وفهمها المدرسون والمربون في وقت معين. وبعدها عملية اعتماد أحد التسميات، وذلك من اجل تمويل تلك المبادرات الخاصة. وبهذا، فقد اصبح لهذه المبادرات مراكزها الخاصة بها وكذلك وثائقها ومؤيدوها. ولذلك يوجد لدينا الآن مجموعة من الميادين المختلفة تسعى من اجل أن تحصل على التمويل الخاص بها.

سؤال: ولكنني اعتقد أن هذه الميادين المختلفة قد بدأت تتجمع معاً. ألا يبدو السعي نحو تكريس الخلافات طريقاً خاطئاً في معالجة مثل هذه الأمور؟

جواب: تتداخل هذه الميادين بعضها مع البعض الأخر، وهي مثل العائلة الواحدة، أي أن جميعها أجزاء من الكل نفسه. وكل جزء أو مبادرة يحتوي على صفات الكل معاً. وهذه هي الطريقة التي يتوجب علينا أن نرى فيها هذه الميادين المختلفة.

سؤال: إذن فقد اصبح الناس مهتمين بهذا الميدان العام الذي قد يسبب المتاعب، ربما لان الناس مهتمون بقضايا الجماد أو غيرها؟

جواب: نعم. ولكن المهم هو أن الاهتمام الحقيقي بجزء معين من هذا الميدان العام، سواء كان يتعلق بالجماد، أو بحقوق الإنسان، أو بالعرق، أو بالبيئة، أو بغيرها، فهو سيؤدي بالضرورة إلى الربط مع قضايا اخرى. فإن الجزء سيقودنا بالتأكيد إلى الكل. وهذا هو السبب الذي صح من اجله تعبير التعلم الشمولي وذلك من اجل أن نبين أن هذه القضايا المتمايزة إنما هي مترابطة. إن وضع حدود بين هذه القضايا لفصلها عن بعضها البعض هو توجه لا نستطيع قبوله بعد اليوم.

سؤال: ما هي العلاقة بين التعلم الشمولي والتعلم من اجل السلام. إن فهمي للتعليم من اجل السلام هو انه مظلة تشمل جميع الميادين الآخرى.

جواب: أولاً: يجب أن أقول أن العاملين في ميدان التعلم من اجل السلام يختلفون في فهمهم ماذا يعني هذا النوع من التعلم، وهم يعملون بموجب تعريفات عملية مختلفة. وإذا أخذت التعريف الضيقً ان السلام يعني فقط غياب الحربً، فإنه لا يوجد شيء مشترك بين التعلم الشمولي والتعلم من اجل السلام، ولكن إذا أخذت التعريف الأوسع، وهو أن السلام يجب ان يتحقق عن طريق المساواة والعدالة ضمن المجتمعات الإنسانية وبينها على مستوى ما بين الأشخاص وكذلك المستويات المحلية والأقليمية والوطنية والعالمية، فان التعليم الشمولي يتقدّم على التعليم من اجل السلام بكثير. واعتقد ان تعبير التعلم الشمولي هو المظلة الأفضل للاستعمال. لم يتعامل العاملون في حقل التعليم من اجل السلام بشكل جدي مع قضايا حقوق الانسان وسلامة البيئة وقضايا الاقليات وغيرها، في

المدارس. ونشاطهم الفعلي غالباً ما يقتصر على الدعوة إلى نزع السلاح. أما التعلم الشمولي فلـــه طبيعـــة شمولية تجمع بين كل هذه القضايا.

سؤال: يبدو لي أنه لا يوجد فرق كبير بين التعليم من أجل السلام والتعلم الشمولي، إذا كنا نعمل من أجل الوصول إلى تعريف كامل للسلام. ولكنني اعتقد أن هناك فرقاً بينهما. ويكمن هذا الفرق في أن العاملين في ميدان التعلم الشمولي يؤكدون على الطبيعة النظمية للعالم والقضايا.

جواب: وطبيعة الماضي والحاضر والمستقبل أيضاً. بكلمات أخرى، هناك اتجـــاه قوي نحو النظمية في التعلم الشمولي غير موجود في التعليم من أجل السلام.

سؤال: وهناك استعداد أكبر من جانب المربيين الشموليين للبحث عن اتجاهات جديدة تتبع من النظرية النظمية أو الشمولية في ما يتعلق بفهم الواقع وفهم العالم وأنفسنا.

جواب: النقطة الرئيسية التي اريد أن اؤكد عليها هنا هي الربط بين كلية الطاقـــات الكامنة ضمن الشخص... الجسد والعقـــل، الشعـــور والفكر، العقـــل والحـــدس. ورؤية جميع هذه الأشياء كشيء واحد متكامل، بالإضافة إلى رؤية صحة وسلامة الفرد كأمر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بصحة وسلامة كوكب الأرض.

سؤال: أريد أن أعود إلى موضوع التعليم من أجل السلام، وكيف تقيم الحكومة البريطانية والسلطات التعليمية المحلية هذه الفكرة. لا يتلقى التعليم من أجل السلام في جمهورية المانيـــا الاتحاديـــة أي دعـــم أيديولوجي أو مالي. ما هو المناخ السياسي في المملكة المتحدة. هل تدعم الحكومة البريطانية والمؤسسة التعليمية التعليم من أجل السلام؟

جواب: كان هناك مؤخرا نكسة رئيسة تمثلت في انسحاب بريطانيا من الاونيسكو وهذا يعني أن وثيقة الاعتماد الرئيسة، وهي وثيقة الاونيسكو لعام ١٩٧٤ المتعلقة بالتفـــاهم والسلام العالمي وحقوق الانسان وهي لا تنطبق على المملكة المتحـــدة الآن. وكـــان هناك أيضا نقاش أثاره اليمين السياسي حيث زعم فيه أن التعليم من أجل

السلام هو تلقين ونشاط هام في المدارس. ولم تحاول الحكومة بأية طريقة من الطرق ان تدعم التعليم من أجل السلام، ولكن، في نفس الوقت، أوضح كثير مـــن أعضـــاء البرلمان، بمن فيهم وزير التربية والتعليم آنذاك، السير كيث جوزيف ، أنهم يؤيدون أو على الاقل لا يعارضون بحث قضايا السلام في المـــدارس إذا أعطيـــت الـــدروس بطريقة متوازنة ووظيفية. ولذلك ليس هناك من تأييـــد قوي، ولكن في نفس الوقت

لا توجد معارضة جادة سوى من أقلية يمينية متطرفة تطالب بإنهاء بحث هذه المواضيع في المدارس.

سؤال: وماذا عن نقابة المعلمين. من المهم أن نتذكر أن في المملكة المتحدة إطاراً تعليمياً فيدرالياً يعطي كثيراً من سلطاته على المدارس إلى نقابة المعلمين. لقد بينت الأبحاث التي قمنا بها في العام ١٩٨٣ أن أكثر من ٥٠% من نقابات المعلمين تؤيد قضايا السلام، سواء كانت موضوعاً واحداً أو منهاجاً تتداخل فيه عدة مواضيع.

جواب: في الوقت الحاضر، هناك اتجاه لإعطاء مزيد من السلطات للحكومة المركزية. ولكن نقابات المعلمين تبقى قوية جداً ولا تزال تسيطر سيطرة كبيرة على السياسة المالية والمدرسية، ومن الواضح أن عدداً من نقابات المعلمين أيدت التعليم من أجل السلام بشكل قوي ووصلت في تأييدها إلى درجة تحضير الوثائق والبيانات لإضفاء الصفة الشرعية على التعليم من أجل السلام في مدارسهم.

سؤال: هناك أناس في المملكة المتحدة مقتنعون بأن دراسات السلام والدراسات العالمية والمجالات ذات العلاقة المترابطة هي بمثابة تلقين سياسي في المدارس. حتى أن (روجر سكروتون) يطالب بشن "الحرب" على دراسات السلام. لقد تحدثت عن النقاش الذي دار عن دراسات السلام في المملكة المتحدة. لنذكر على سبيل المثال ما نشره (روجر سكروتون) و (انجيلا دينيس جونز) و (دينيس اوكيف) في لندن عام ١٩٨٥ تحت عنوان: "التعليم والتلقين" فهؤلاء المؤلفون يصفون العاملين في حقل التعليم من أجل السلام كملقنين وكعاملين نشيطين ملتزمين ويمتلكون القوة والتصميم لتوسيع مجال التلقين. ومرة أخرى، يقدم (سكروتون) في مقاله: "الدراسات العالمية تعليم أم تلقين" (لندن ١٩٨٥) أربعة مزاعم رئيسية ضد الدراسات العالمية. وهي أن هذه الدراسات تختص كليا بالعلم الثالث، وأن مدرسي الدراسات العالمية يستعملون المواد الراديكالية في صفوف المدارس، وان استعمال العاب المحاكاة في الصف يستهدف استغلال الشعور لدرجة استثناء الفكر العقلاني، وأن الدراسات العالمية لا تأخذ بعين الاعتبار الظلم والاستغلال في البلدان الشيوعية. كيف تجيب على مثل هذه الحجج؟

جواب: إن اتهامات (سكروتون) قائمة على وصف مشوه لمساهمة الدراسات العالمية في المنهاج، فاولاً هو يهاجم التعليم التنموي، الذي هو جانب واحد من الدراسات العالمية ويقول على غير حق أنه يمثل كل الدراسات العالمية، ثم يشوه التعلم التنموي ويظهره وكأنه موجه كلياً نحو العالم الثالث، مع أنه يهتم بعملية التنمية في جميع المجتمعات وبينها مع بعضها. وثانياً يقدم مربو الدراسات العالمية سلسلة من

التعلم التنموي ويظهره وكأنه موجه كلياً نحو العالم الثالث، مع أنه يهتم بعملية التنمية في جميع المجتمعات وبينها مع بعضها. وثانياً يقدم مربو الدراسات العالمية سلسلة من المواد المتنوعة في المدرسة. صحيح أننا نستعمل مواداً راديكالية، ولكننا أيضاً نستعمل مواداً وبيانات مأخوذة من وكالات الامم المتحدة والدوائر الحكومية البريطانية ومصادر أخرى كثيرة. ثالثاً إن استعمال العاب المحاكاة في المدرسة لا يعني بالضرورة استغلال الشعور واستثناء التفكير العقلاني، فالتعلم ليس مقتصراً على القراءة والدراسة، ولكن يجب أن يتسم بالتفاعل والمشاركة والتوجه نحو العمل. إن عمليات التعلم التفاعلية التي ترتكز على الشخص إنما هي تؤدي إلى مستويات أعلى من الإنجاز في كل من المجالين الحسي والفعلي. ولذلك فأننا نتبنى فكرة أساليب التعلم القائم على التفاعل والمشاركة جنباً إلى جنب القراءة والدراسة. ويتعلم الطلاب أن يكونوا نشطين وواثقين من أنفسهم وقادرين على اتخاذ القرار، وهذا أفضل ضمان ضد التلقين من قبل المعلم. رابعاً إن التعلم الشمولي يهتم بقضايا الظلم والاستغلال في الدول الشيوعية. وقد نشرت مجلة الدراسات العالمية التابعة للمركز مقالات عن المنشقين في اوروبا الشرقية. فقد قام المنشقون بكتابة بعضها. لقد انتهيت مؤخراً من كتابة كتاب عن حقوق الانسان للتلاميذ البالغين من العمر ١٤ــ ١٦ سنة، ويشمل الكتاب فصلاً يهاجم بشدة مخالفات حقوق الانسان في الاتحاد السوفياتي القديم.

سؤال: كما أشرت سابقاً، قام اليسار المتطرف بشن أشرس هجوم على الدراسات العالمية. ولذلك، فان هجوم (سكروتون) القائل أن آراءكم هي الآراء التقليدية للتحليل الماركسي ليس محقاً؟

جواب: النظام هو كيان تتفاعل فيه جميع الأجزاء في حركة دائمة متفاعلة وبطريقة معقدة الجوانب. إن اقرب صورة لفهم نظام ما هي شبكة العنكبوت، رغم أن هذه الصورة ليست دينامية بما فيه الكفاية تقوم فكرة النظام على أنه لا يمكن فهم أي جزء بدون أن نرى هذا الجزء دائما ضمن علاقة نشطة متفاعلة متعددة الأبعاد مع كل الأجزاء الاخرى. وبكلمات اخرى فان العلاقة هي كل شيء. ونقول أيضا أن الأجزاء تدخل في علاقة تعاونية تعمل فيها معا، وهذا يعني أن مجموع تأثيرها المنفرد.

وبلغة أبسط، فان النظام اكبر من مجموع أجزائه. وضمن النظام، يجب وضع الثنائيات المبسطة جانباً. وإذا تحدثت عن العالم كنظام، فانك لا تستطيع أن تفصل بين المحلي والكوني بشكل واضح. فالمحلي موجود في الكوني، والكوني موجود في المحلي. وكذلك، لا تستطيع أن تتحدث عن المشاكل وحلولها. فالحلول وتأثيراتها تتذبذب حول النظام مسببة تأثيرات في أماكن أخرى. وإذا أخذنا طبيعة النظم بعين الاعتبار فان هذه التأثيرات تصبح أسباباً في مواقع أخرى. أي أنه إذا حدث شيء ما لـ (أ) فإنه سيؤثر على (ب) و (ج) وقد يمكن أن تكون هناك تأثيرات أكثر ضمن النظام، فقد تؤثر (ب) على (و) ثم (ص) وتعود للتأثير على(أ). وبالتالي، يتحرك المرء بطريقة مختلفة ليفهم الحقيقة ويفسرها.

سؤال: إذن، فجذور التعلم الشمولي هي كامنة في نظرية النظم التي تم تطويرها في الولايات المتحدة. ويبدو أن نظرية النظم الامريكية محافظة, حيث أنها تعتبر أيديولوجيتنا ومؤسساتنا القائمة عادلة وصحيحة. كيف تستطيع التوفيق بين التعلم الشمولي، الذي يعتبر فكرة وحركة ثورية، وبين نظرية النظم؟

جواب: حقيقة أن نظرية النظم قد طورت في الولايات المتحدة وأن المنظرين لها لم ينتقدوا الوضع القائم بل ايّدوه وان هذا لا ينفي صحة النظرية. ان المربين الشموليين يفهمون ان النظام الكوني قد تطور بطريقة غير متوازنة. هناك علاقات اعتماد متبادل لا تقوم بين شركاء متكافئين. المهم هنا هو أنه يجب أن نتعامل مع مشاكل النظام. وان نظامنا العالمي يمر في أزمة عميقة. ولهذا، فإنه يتطلب التطبيق النقدي لتفكيرنا وطاقتنا وذلك من أجل إدخال المزيد من التوازن والعدالة والعافية إلى النظام.

سؤال: ربما كان إدخال المزيد من التوازن والعدالة والعافية إلى النظام مرتبطا ارتباطا وثيقا بهدف الوعي بكوكب الأرض الذي تتحدث عنه. ان هذا التعبير جديد كليا على الطلبة والقراء الالمان ويبدو وكأنه غامض أو روحاني. يبدو ان الوعي بكوكب الأرض يعني الوحدة بين البشر والعالم الطبيعي أو الاهتمام بالعالم، إذا اردت أن تسميه كذلك. ان الاهتمام بهذا العالم يلعب دورا مهما جدا في احداث التوازن بين الأنظمة القائمة في البيئة. ما هو الدور الذي تلعبه البيئة في رأيكم؟

جواب: انه دور جوهري. ان علم البيئة قائم ايضاً على نظرية النظم. ان فهماً نظمياً هو بمثابة فهم بيئي له. ويهتم التعلم الشمولي بشكل كبير بأمور البيئة، ولكن في المفهوم الأوسع للتعبير. أننا لا نفسر البيئة بنفس الطريقة التي يفسرها ويعلمها كثير من مدرسي البيئة. إننا نتعامل مع البيئة بشكل شمولي، وهنا تكمن الرابطة مع فكرة الوعي بكوكب الأرض. ان لدينا بيئة في داخل النفس الانسانية، بيئة من العلاقات، بيئة محلية وكونية. وهذا مفهوم أوسع من التعريف العملي الذي يستخدمه معظم مدرسي البيئة.

سؤال: اذن، فان مفهومك للبيئة يشمل الصحة البدنية والنفسية للانسان وللعالم الطبيعي. ومن اجل تحقيق الصحة البدنية والنفسية، فان التعلم الشمولي يهدف الى تطوير الانسان وتغييره. وإلا كان التعليم لا معنى له او فائدة، ونستطيع ان نترك الاشياء كما هي. كيف يكون تطوير النفس الانسانية الداخلية في التعلم الشمولي؟

جواب: ان تطوير النفس الانسانية الداخلية شيء أساسي. اننا نؤمن بنظرية (ثيودور روزاك) القائمة على العلاقة بين الانسان والكوكب. ان سلامة الكوكب وصحة الانسان يرتبطان ارتباطاً عضوياً كما أشرت. اننا ندعو الى أساليب تعلمية تسمح بالمزيد من النمو للطاقات الكامنة في كل منا. معظم المدارس ليست أكثر من مكنسة للطاقات الانسانية، إذ أنها تعتمد وجهة نظر ضيقة في ما يتعلق بما هو مهمّ للتعلم.

سؤال: هل تعني التركيز التقليدي على التعلم التجريدي وليس على العاطفة؟

جواب: هذا صحيح. قد يكون ذلك عاملا معيقا لكثير من الطلاب. ان كل انسان هو مخلوق خاص وفريد، وكل إنسان يمتلك مزيجا من الطاقات يجب تنميتها، وهذا يتطلب أساليب تعلمية تتركز على الشخص.

سؤال: إذن، فالرحلة داخل النفس الانسانية هي مثال ونتيجة لاساليب التعلم التي تتركز على الشخص؟

جواب: نعم، لقد استعملت عبارة غالبا ما استعملتها أنا في كتاباتي "الرحلة داخل النفس" ترتبط ارتباطا عضويا مع "الرحلة خارج النفس".

سؤال: هل تعني بالرحلة خارج النفس ان على المدرسة ان تساعد الشبان والشابات على فهم العالم الأوسع والقضايا الكونية وان يفكروا بطريقة نقدية بالمستقبل؟

جواب: نعم، ونحن نقول أن "الرحلة خارج النفس" هي مكملة "للرحلة داخل النفس" فالرحلة خارج النفس غير ممكنة بدون أن نكتسب مزيداً من التعلم عن أنفسنا. فعلى سبيل المثال، لا يمكنك أن تسأل الطالب أن يتعلم عن قضايا عدم المساواة القائمة في العالم وعن سوء توزيع الغذاء والموارد وموقع العالم الغربي من هذه القضايا بدون أن يبدأ الطالب أو الطالبة باستجواب إفتراضاته وقيمه. ولا نستطيع أن ندعو الطالب أو الطالبة لتنمية الفهم للثقافات الأخرى بدون أن نبدأ باستجواب تراثه الثقافي والمنظور الذي يرى الواقع من خلاله.

سؤال: إذن فالرحلة إلى خارج النفس تعني أنه يجب أن ننمي الوعي الشخصي والفهم المستنير لقيمنا وافتراضاتنا ومنظورنا الضيق؟

جواب: نعم، ونحن ندعو أيضاً إلى توفير مضامين التعلم التي يستطيع الشبان والشابات من خلالها فهم مجالات طاقاتهم التي عادة ما يجري تجاهلها أو كبتها. من المدهش حقاً أن كثيراً من الناس أصبحوا يدركون الآن أن هناك جوانب أخرى لشخصياتهم كانت نائمة كلياً بسبب إهمال هذه الجوانب في البيت وفي المدرسة. وباستعمال الخيال والتصور والأساليب المتفاعلة والقائمة على التجربة. تبدأ هذه الجوانب بالظهور إلى السطح.

سؤال: إن جذور الرحلة الداخلية في النفس الإنسانية تكمن، في نظري، في الشعائر القديمة للموت وتجديد الحياة. فالشاب من الناحية التقليدية يمرّ قسراً بشعائر الإنتقال ليصبح جزءاً من عالم الذكور البالغين. والإفتراض الأساسي في مثل هذه الشعائر هو موت الطفولة وتجديد الحياة لدى بلوغ سن الرشد من خلال التعرض إلى أزمة نفسية. هل فهمك لهذه الرحلة الداخلية يعود بنا إلى الوراء إلى مثل هذه الشعائر؟

جواب: ربما كان ذلك شيئا في عقل مفكري العصر الجديد (روزاك). إنني لا ادري، ولا أرى الأمور كذلك. إنني اعتقد بحزم أننا نولد ونأتي إلى هذا العالم بطاقات هائلة وان هذه الطاقات تتقزم ببطء من خلال عملية التعلم التي نمر فيها سواء في المدرسة أو في خارجها. إننا في الحقيقة نتحدث عن ميلاد جديد للطفولة

بمعنى أن العملية الكلية للتعليم تحدّ في الواقع من الطاقات التي تولد معنا. قد تكون بعض الخصائص والقدرات الانسانية المعينة أفضل من غيرها. ثم تحدث عملية انتقالية تؤدي إلى الفشل وتدمير صورة الذات. ومن المؤكد أن الشباب الذين ولدوا بطاقات ذاتية فريدة ومتفوقة يجدون أنفسهم وقد وقعوا ضحية لتلك الصورة وبالتالي غير قادرين أن يدركوا أن لديهم مثل هذه الطاقات. وعلى وجه العموم، تصبح نظرتهم للاشياء تماماً مثل نظرة أولئك الذين يتحكمون بالعملية التعليمية.

سؤال: هل فهمك للرحلة الداخلية للنفس الانسانية تتعلق بإعادة ترتيب وضع المرأة ليتجاوز الوضع التقليدي، إذ يعتقد المفكرون والكتاب المدافعون عن الحركة النسائية إن حضارتنا كانت ابوية لوقت طويل يسيطر عليها الرجل وتحتل المرأة فيها المركز الأقل. ربما كان تصورنا لما هو أنثوي أو طبيعي أو عاطفي يتسم بطابع التحيز. هناك تأكيد لدور الذكر أو الجزء العقلاني في أنفسنا. إن القائمين على الحركة النسائية يدعون إلى التغيير، أو إذا أحببت أن تسمية الميلاد الجديد للعاطفة والطبيعة. انهم يفهمون الرحلة الداخلية كوسيلة لتوحيد الذكر والانثى، والعاطفة والعقل، كأجزاء متساوية من كل أعظم يدعونه "الشيء الواحد". ولذلك أود أن أسأل سؤالا اخيرا: كيف ساهمت الحركة النسائية في التعليم الشمولي؟

جواب: اعتقد انها ساهمت بعدة طرق. فأولا فرضت الحركة النسائية قضية المرأة ومنظورها ودورها ومساهمتها في المجتمع العالمي كقضية مركزية في الدراسات العالمية وفي التعليم من اجل السلام وفي التعلم الشمولي. وفي السنين الماضية لم تعط مثل هذه القضية الكثير من الاهتمام. ولكن أصبح دور المرأة في الوقت الحاضر جزءا من المنهاج الشمولي وهناك اهتمام اكبر بالجنس كموضوع رئيسي في هذا الميدان. وقد ساهم في إفساح المجال أمام المزيد من النساء ليتقدمن ويعبرن عن منظورهن ورأيهن في تطور فلسفة التعلم الشمولي. وهذا أدى ربما إلى تأثير كبير على تفكيرنا بخصوص أساليب التعلم والعمليات الصفية المدرسية. وكانت بعض الكاتبات النسائية في المقدمة من حيث القول بأن ما كان يحدث على مدى السنوات الطويلة الماضية هو تكييف الفتيات والصبيان على التفكير والتصرف بطرق معينة. فكان يفترض أن تكون المرأة رقيقة وعطوفة، وأن يكون

الرجل نشيطاً وعدوانياً. ومثل هذه الانماط للأدوار الجنسية كانت مثاراً للانتقاد الشديد من قبل الحركة النسائية. ان منظور تنمية الانسان الشاملة ضمن إطار التعلم الشمولي تنبع من استجواب هذه الافتراضات. ونحن نقــول انه يتوجب علينا ان نوفر تجارب تعلمية من التعاون والتطـــور والعناية بين الفتيات والصبيان وذلك من أجل تنمية الجزئين الاثنين من النفس الانسانية، وفي هذا السياق فان فهم المرأة للرحلة الداخلية له علاقة لفهمنا نحن لهذه الرحلة.أمل ان لا تتحدث الأجيال المقبلة بلغة التقسيم بين الانثى والذكر، بل أن تشير بكل بساطة إلى القدرات والمشاعر الانسانية والى ما يتعلق بها.