

الأوراق العلمية للمؤتمر



تحويل التعليم
TRANSFORMING EDUCATION

المؤتمر التربوي الدولي الرابع
تحويل التعليم
الفرص والتحديات لتعزيز مستقبل التعليم في دول الخليج

5 - 6 نوفمبر 2024

دولة الكويت

SPONSORED BY





المؤتمر التربوي الدولي الرابع
تحويل التعليم
الفرص والتحديات لتعزيز مستقبل التعليم في دول الخليج

5 - 6 نوفمبر 2024
دولة الكويت

الأوراق العلمية للمؤتمر

2025

الفهرسة أثناء النشر

370

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

تحويل التعليم : الفرص والتحديات لتعزيز مستقبل التعليم في دول الخليج: الأوراق العلمية للمؤتمر/
المؤتمر التربوي الدولي الرابع / المركز.

الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2025م.

226 ص. ؛ 24 سم.

ردمك: 978-99966-49-90-5

2 - التعليم - مؤتمرات

1 - التعليم - دول الخليج العربية

ب. الناشر:

أ. العنوان:

رقم الإيداع: 2025/0789

ردمك: 978-99966-49-90-5

عنوان المركز : الكويت - الشامية - قطعة 3 - شارع يوسف إبراهيم الغانم

العنوان البريدي : ص. ب. 12580 - الشامية 71656 - الكويت

بريد إلكتروني : gaserc@gaserc.org

موقع إلكتروني : www.gaserc.org

هاتف : 24830428 - 24830766

فاكس : 24830571

© جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمركز العربي للبحوث التربوية لدول

الخليج - الكويت؛ ولا يجوز استخدام أو اقتباس أي جزء من هذا الإصدار، أو

تصويره، أو إعادة طباعته، أو اختزاله بأية وسيلة أخرى إلا بموافقة خطية من المركز.

2025 م



GASERCKUWAIT

7	تقديم
9	المناهج الدراسية وطرق التدريس التحويلية لدعم رؤية متجددة للتعليم والمجتمع
27	تنمية الملكات الإنسانية نحو حياة طيبة
31	غايات التعليم: المعرفة والمهارات والقيم اللازمة للحياة وللعمل وللتنمية المستدامة
57	مهنة التدريس: سياسات دعم المعلمين لقيادة التحول التعليمي
77	فرص تطوير المعلمين: سد الفجوة بين المعرفة والممارسة
91	سياسات دعم المعلمين لقيادة تحويل التعليم في دول الخليج العربية: الواقع والمتطلبات
107	تعليم الجيل الرابع: (EDU 4.0) من التحول الرقمي إلى الذكاء الاصطناعي
111	إعادة تصور التعليم: ما دور البشر في عصر الذكاء الاصطناعي؟
129	مبادئ التعلم التحويلي: بناء جسرين التقنية وطرق التدريس في الفصول الدراسية الحديثة
147	الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبل التعليم في منطقة الخليج
159	التحول الرقمي التعليمي: نحو نظام تعليمي مستدام
183	الدروس الخصوصية في دول الخليج وخارجها
207	التعليم، ورأس المال البشري، والنمو الاقتصادي في دول مجلس التعاون الخليجي



تحويل التعليم

Transforming Education

تقديم



د. محمد مطير الشريكة
مدير المركز

هذا المؤتمر التربوي الدولي هو أحد النشاطات المستمرة للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ضمن مبادراته الهادفة إلى متابعة المستجدات العالمية في الأفكار والممارسات التربوية، للإفادة منها في إثراء مشروعات التطوير التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتنمية خبرات الاختصاصيين التربويين، من خلال تبادل الآراء ووجهات النظر حول القضايا التربوية ذات الاهتمام المشترك، والاطلاع على التجارب والتجديدات التربوية المتميزة، على المستويين الإقليمي والدولي.

وعلى مدى السنوات الماضية، نظم المركز ثلاثة مؤتمرات تربوية دولية، وأصدر ثلاثة كتب توثق نتائجها وتوصياتها، تأكيداً لالتزامه بدوره الرائد في دعم تطوير التعليم وتعزيز جودته في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. ويأتي هذا المؤتمر التربوي الدولي الرابع، والذي يحمل عنوان «تحويل التعليم: الفرص والتحديات لتعزيز مستقبل التعليم في دول الخليج»، في وقت حرج يشهد العالم فيه تطورات سريعة في التقنيات الحديثة، وتحولات عميقة على الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، مما يفرض علينا ضرورة إعادة صياغة منظومة التعليم في دولنا الخليجية لتكون قادرة على تلبية مطالب المستقبل، وتعزيز قدرات أبنائنا على الابتكار والتكيف مع التحولات الجذرية التي يشهدها العالم.

ويعكس عنوان المؤتمر حاجتنا الماسة إلى استكشاف الفرص والتحديات التي تواجه التعليم في منطقتنا، وتحديد مسارات العمل الممكنة لتحسين أنظمة التعليم وتطويرها بما يحقق الرؤى التنموية لدولنا، ويولي تطلعات قادتنا وشعوبنا للتقدم والازدهار. ويرتبط موضوع المؤتمر بشكل وثيق بالنقاش العالمي المتزايد حول فكرة تحويل التعليم، والتي باتت تشغل حيزاً كبيراً من الاهتمام على مستوى المؤسسات الدولية والمجتمعات الأكاديمية في شتى أنحاء العالم. ومن أبرز أهداف هذا المؤتمر أن تكون دول الخليج جزءاً فاعلاً من هذه الجهود العالمية لإعادة التفكير في التعليم وغاياته وممارساته، بما يعزز من قدرتها على مواكبة التغيرات العالمية وتلبية احتياجات المستقبل.

وهكذا فقد سعى المركز من خلال هذا المؤتمر إلى خدمة جهود تطوير التعليم في دول الخليج، وربطها بالتوجهات العالمية الحديثة في هذا المجال، وتهيئة الأجواء الملائمة للنقاش الهادف وتعزيز فرص التعاون والعمل المشترك بين مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية من خبراء، وأكاديميين، وصناع قرار، وممارسين تربويين. فنحن نؤمن بأن دور المركز لا يقتصر على إجراء البحوث والدراسات، بل يمتد إلى خلق فرص حقيقية لنقل الخبرات وتعزيز الشراكات، والمساهمة الفعالة في تطوير السياسات التربوية، ودعم خطط تطوير التعليم وتعزيز جودته في دولنا الخليجية، في إطار من التكامل والتنسيق مع منظومة مكتب التربية العربي لدول الخليج بأجهزته المختلفة.

وإذ ننشر، من خلال هذا الكتاب، الأوراق البحثية التي قدمها المتحدثون في المؤتمر، فإننا نعبر عن شكرنا العميق لجميع من أسهم في نجاح هذا المؤتمر، ونأمل أن تكون مخرجاته نقطة انطلاق نحو إحداث نقلة نوعية في التعليم في دول الخليج، وأن تُترجم توصياته إلى واقع ملموس في ميدان التعليم. فالأفكار والتوصيات التي خرج بها هذا المؤتمر جديرة بأن تصبح محورا أساسيا لخطط التطوير التربوي المستقبلية التي تنسجم مع أولوياتنا الوطنية والتوجهات العالمية؛ كما تعد أساسا قويا يدعم التحول التعليمي المنشود في دول الخليج، وتقود إلى تحسين جودة التعليم وجعله أكثر توافقا مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

المناهج الدراسية وطرق التدريس التحويلية لدعم رؤية متجددة للتعليم والمجتمع

ريناتو أوبرتي

خبير أول في مكتب التربية الدولي التابع لليونسكو

الملخص

إننا نعيش في الوقت الراهن فترة حرجة في مسار التاريخ البشري، تتسم بظهور تحولات جذرية ومعقدة تؤثر بشكل عميق على أنماط الحياة الحضرية في مختلف أرجاء العالم. ومع ذلك، فإن هذه التغيرات لم يتم استيعابها بشكل كامل بعد، كما أن الجهود اللازمة للتكيف معها لم تُتخذ بالشكل المناسب في عديد من الدول والمناطق حول العالم. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة الملحة إلى وضع التعليم في صميم النقاشات والأولويات، باعتباره أداة محورية في تشكيل نمط حضاري جديد، وأساساً لتأهيل الأجيال القادمة لتحقيق مستقبل أكثر استدامة وإشراقاً. ويكتسب هذا الأمر أهمية خاصة في ظل أنماط حياتنا الحالية التي تشكل تهديداً كبيراً لتطور ورفاهية الشباب والأجيال المقبلة مستقبلاً.

ونقترح في هذه الورقة أربع محاور أساسية لإعادة النظر في الدور المتجدد للتعليم بوصفه محركاً لنمط حضاري جديد، وهي:

1) حوار سياسي شامل ومتطلع للمستقبل: يتمثل في بناء سردية جماعية حول التعليم والتعلم والمناهج الدراسية، يستند إلى رؤى شاملة تجمع بين مختلف القطاعات والمؤسسات والمجتمعات والأجيال، بحيث يكون الشباب في طليعة النقاشات الهادفة إلى إعادة التفكير في أغراض التعليم ومكوناته.

(2) تصور متعدد الأبعاد للتعليم التحويلي: عن طريق صياغة مناهج تعليمية، تعزز تعددية الأطراف المشاركة في التخطيط للتعليم، مع التركيز على تنفيذ خطة التعليم حتى عام 2030، وتفعيل دعوات العمل الصادرة عن قمة تحويل التعليم (TES، 2030)، وتوصية اليونسكو لعام 2023، بشأن التعليم من أجل السلام وحقوق الإنسان والتنمية المستدامة. ويستدعي هذا إعادة تحديد أهداف التعليم ودوره ليكون محركاً للعدالة الاجتماعية والدمج والترابط الاجتماعي.

(3) تحليل وفهم استجابات أنظمة التعليم لأربعة اضطرابات عالمية مترابطة، ألا وهي:

- الثورة الصناعية الرابعة (4IR): إعادة التفكير في المهارات والمعارف المطلوبة لمواجهة التحديات الفردية والجماعية في المجتمع.
- جائحة كورونا: إعادة النظر في أساليب التعليم والتقييم وسياقاتها ومصادرها، بغية إتاحة فرص التعلم وعملياته ونتائجه بشكل عادل وديمقراطي للجميع.
- الاستدامة: إعادة التفكير في التعليم بهدف دعم مستقبل مستدام لكوكب ملائم للعيش للأجيال القادمة، مع التركيز على ضمان حقوق الإنسان.
- اضطراب الذكاء الاصطناعي: إعادة تقييم الهويات والوعي والمشاعر الإنسانية، وتعزيز الذكاء والثقافات واللغات البشرية، لضمان توجيه الذكاء الاصطناعي وإدارته بكفاءة.

(4) إعادة النظر في دور المناهج الدراسية وطرق التدريس، بهدف إعداد الأجيال القادمة لمستقبل أكثر استدامة وعدالة وشمولية وديمقراطية وسلاماً، وذلك من خلال التركيز على الأدلة العلمية المستندة إلى منهجية التثليث في البحث العلمي، وجعل هذا الهدف أولوية قصوى، تستلزم مشاركة فعالة من أصحاب المصلحة في المجالات الاجتماعية والتعليمية، واعتبار تعزيز حرية المتعلمين والتفكير المستقل والإبداع، الذي يستند إلى قيم الرعاية والتعاطف، المحرك الرئيسي للمناهج التحويلية.

أولاً: مقدمة

تواجه البشرية اليوم مرحلة مفصلية تتطلب إعادة النظر في أنماط وجودها وعلاقتها بالآخرين وبالبيئة المحيطة، إذ إن هذه الأنماط غالباً ما تستند إلى أسس غير

مستدامة، قائمة على التفكير الأناني والنزعة الفردية. وفي حال غياب التدابير الجادة لمعالجة هذا الواقع، فإن رفاهية الأجيال الحالية والمستقبلية وتطورها ستكون على المحك. ومن هذا المنطلق، تبرز قضية محورية تتمثل في كيفية ضمان استمرارية الجنس البشري على كوكب الأرض.

وفي هذا السياق، يُعتبر التعليم حجر الزاوية لبناء نموذج حضاري جديد. ويتطلب تحقيق هذا التحول مراجعة جذرية لأهداف التعليم ومبرراته ومناهجه، بالإضافة إلى استراتيجياته، وذلك بهدف تمكين الأجيال القادمة من تبني أساليب حياة مستدامة وصحية وتشاركية. ولا يقتصر مفهوم الاستدامة على التصدي للتحديات البيئية الكبرى مثل تغير المناخ وتدهور التنوع البيولوجي، بل يشمل أيضاً تعزيز التفكير النقدي واستكشاف حلول توافقية تدعم المبادئ والإجراءات التي تعزز التعايش السلمي بين الثقافات والتقاليد والانتماءات المتعددة.

ويشكل التعليم أداة محورية لتعزيز فهم الاستدامة وتطبيقها من خلال تبني رؤية شاملة تراعي الأبعاد الثقافية والاجتماعية والسياسية والإقليمية، إلى جانب التركيز على مفهوم الانتماء بأبعاده المختلفة. ويهدف هذا التوجه إلى تحقيق توازن دقيق بين العالمية، التي تعكس القيم والمبادئ المشتركة، والخصوصية، التي تحتفي بالتنوع الثقافي والتفرد، بما يضمن انسجام هذه المكونات ضمن سياق متكامل يعزز الفهم المتبادل مع احترام الفروق بين المجتمعات.

ويكشف التأمل في الأنظمة التعليمية الحالية عن قصور واضح في مواجهة التحديات المرتبطة ببناء نموذج حضاري جديد، إذ تركز هذه الأنظمة بشكل رئيس على تحسين الجوانب الهيكلية والتنظيمية والإدارية، وتغفل الحاجة الملحة لإجراء مراجعة معمقة للمحتوى التعليمي وأهدافه. وغالباً ما يتم تهميش السؤال الجوهرى حول نوعية التعليم المطلوبة لتحقيق الطموحات الاجتماعية، وضمان إعداد أفراد يتمتعون بوعي مجتمعي وإنساني متكامل. وبدلاً من منحه الأهمية التي يستحقها، يُعامل هذا السؤال وكأنه قضية ثانوية أو هامشية، مما يؤدي إلى إضعاف قدرة التعليم على تلبية الاحتياجات الملحة لمجتمع يسعى نحو الاستدامة والازدهار.

وفي هذا الإطار، ينبغي أن يتجاوز النقاش حول إصلاح التعليم مجرد إدخال تحسينات هيكلية على النظام التعليمي الحالي بهدف تطويره أو تكييفه أو زيادة مرونته. بل يتطلب الأمر تبني مفهوم "التحول" الشامل، الذي يعني إنشاء نموذج

تعليمي جديد ومتكامل يختلف جذريًا عن النمط التقليدي. ويتطلب هذا التحول وعيًا متزايدًا وإحساسًا عميقًا بالمسؤولية لإعادة صياغة رؤية التعليم، بحيث تشمل ممارساته ومبرراته وأساسه ومحتوياته. ويهدف النموذج الجديد إلى تمكين المتعلمين من بناء مستقبلهم بشكل مستقل وواع، مع تعزيز أسلوب حياة مستدام يقوم على إدراك شامل وعميق للتحديات البيئية والاجتماعية الراهنة. ويُعد هذا التحول خطوة جوهرية نحو إعداد الأفراد لمواجهة التحديات العالمية المتزايدة، وضمان مستقبل أكثر عدلًا واستدامة للجميع.

ثانياً: إحياء مفهوم تعددية الأطراف المشاركة في التعليم

يمكن أن يؤدي التعاون متعدد الأطراف في مجال التخطيط للتعليم دورًا حيويًا في دعم الأجندة التحويلية التي تسعى إلى ترسيخ أسس نموذج حضاري جديد. ويتمثل هذا الدور في دمج التوجهات المستمدة من "أجندة التعليم لعام 2030" (UNESCO et al., 2015)، وقمة تحويل التعليم (TES) التي عُقدت في عام 2022 (UNESCO 2022a; 2022b)، بالإضافة إلى توصيات عام 2023 المتعلقة بالتعليم من أجل السلام، وحقوق الإنسان، والتنمية المستدامة. (UNESCO 2023; 2024)

أولاً: تتناول "أجندة التعليم لعام 2030" الحاجة إلى إعادة صياغة شاملة لأهداف التعليم وأغراضه واستراتيجياته وأدواته وتأثيراته. كما تدعو إلى مراجعة البنية التنظيمية والتشغيلية لمنظومة التعليم ومكوناتها الأساسية، مع إبراز خمس سمات رئيسية:

1. إحداث تحول جذري من خلال تعزيز قدرة التعليم على تغيير حياة الأفراد والمجتمعات، بوصفه محركًا أساسيًا للتغيير الثقافي والاجتماعي.
2. اعتماد نهج شامل يجمع بين مبادئ الاستدامة، والعدالة الاجتماعية، والإنصاف، والتماسك المجتمعي في إطار تكاملي.
3. إعلاء القيم الإنسانية والتركيز على منظومة متماسكة من القيم والسلوكيات التي تعزز الكرامة الإنسانية والتعايش السلمي والاحترام المتبادل.
4. تعزيز التنمية المستدامة عن طريق تمكين الأفراد والمجتمعات من تحسين جودة حياتهم والوصول إلى الموارد بشكل عادل.

5. تبني رؤية متعددة الأبعاد تجعل التعليم محور التنمية وأساسها الديناميكي (UNESCO et al., 2015).

ويتطلب تحقيق هذه الأهداف أسلوبًا جديدًا في الحوار والتواصل، فلم يعد ينظر إلى التعليم على أنه موضع اهتمام التربويين فقط، فقد تجاوز التعليم نطاقه التقليدي في المدارس والسياسات الرسمية ليغدو عملية ديناميكية ومفتوحة للتعاون مع المجتمع الأوسع. وتتداخل هذه العملية مع أبعاد ثقافية وسياسية واجتماعية عدة، مما يجعل التعليم أكثر شمولًا وتفاعلاً مع متطلبات العصر.

ثانيًا: انعقدت قمة تحويل التعليم (TES) بدعوة من الأمين العام للأمم المتحدة أنطونيو غوتيريش في سبتمبر 2022، كمنصة دولية تهدف إلى إعادة تشكيل أهداف التعليم ومكوناته في سياق عقد اجتماعي شامل. واستندت القمة إلى تقرير لجنة مستقبل التعليم بعنوان: "إعادة تصور مستقبلنا معًا: عقد اجتماعي جديد للتعليم" (2021)، الذي شدد على أربعة محاور مترابطة لتحقيق التحول المنشود وهي: (1) بيئات تعليمية جامعة، (2) تمكين المعلمين وتعزيز مكانتهم بوصفهم عوامل رئيسة للتغيير، (3) توظيف الثورة الرقمية لخدمة الصالح العام، و(4) الاستثمار في التعليم بغية تحقيق الإنصاف والكفاءة لضمان تحقيق الأهداف المنشودة (Guterres, 2022).

وأكد الأمين العام للأمم المتحدة، أنطونيو غوتيريش، أن بناء الثقة بين الأجيال يعد حجر الزاوية لتأسيس عقد اجتماعي جديد يركز على التعليم. ويتطلب ذلك إشراك الشباب والأجيال الجديدة بشكل فعال في النقاشات المتعلقة بالتعليم، مما يعزز وعيهم واستقلاليتهم الفكرية، ويشجعهم على تبني أنماط حياة مستدامة وممارستها بمسؤولية.

وفي سياق التغييرات المطلوبة، أشارت المديرية العامة للمساعدة لليونسكو لشؤون التربية، ستيفانيا جيانيني (Stefania Giannini)، إلى ثلاث أولويات رئيسية لأنظمة التعليم وهي:

1. التحول نحو أنظمة تعليم وتعلم أكثر مرونة وقادرة على التكيف مع المتغيرات المختلفة.

2. إزالة الحواجز بين التخصصات المختلفة لصالح مناهج شاملة تركز على الفرد وتنمية روح المواطنة العالمية.

3. تعزيز الحق في التعليم، بما في ذلك ضمان إمكانية التعلم في أي وقت وأي مكان.

ويشكل هذا دعوة لتقديم تعليم خالٍ من الحدود والعوائق، مع التغلب على التحديات التي تحول دون التعليم والتعلم. كما يشدد هذا التوجه على ضرورة الموازنة بين المستويات التعليمية والموارد وبيئات التعلم، بالإضافة إلى ربط مجالات المعرفة والتخصصات المختلفة، بهدف تعزيز فرص التعلم الديمقراطي، وضمان استدامة العملية التعليمية وكفاءتها. وبهذا، يُتاح للمتعلمين تحقيق إمكاناتهم الكاملة في إطار نظام تعليمي مستدام وفعال.

كما سلطت توصية اليونسكو لعام 2023 بشأن التعليم من أجل السلام وحقوق الإنسان والتنمية المستدامة الضوء على أهمية تعزيز الثقة في التعددية كركيزة أساسية تسهم في التخطيط التعليمي. وأبرزت أهمية التعاون الدولي باعتباره أداة فعالة لبناء توافق حول المبادئ والأساليب التعليمية الجوهرية، بما يضمن رفاه الأجيال الشابة وتنميتها في مختلف البيئات والسياقات. وتستند التوصية إلى رؤية متجددة للتعليم بوصفه قوة محركة للتغيير الإيجابي، وتتضمن مجموعة من الأفكار المحورية التي تهدف إلى تجسيد هذه الرؤية وتحقيقها على أرض الواقع، وهي:

1. تعزيز الشعور بالإنسانية المشتركة والانتماء لضمان توفير تعليم يتميز بالجودة والعدالة، ويرتكز على رؤية متفائلة نحو مستقبل مستدام.
2. إعادة تعريف مفهوم السلام بوصفه منظومة شاملة ومتكاملة تجمع بين مختلف العناصر التي تتيح للجميع تحقيق طموحاتهم واستثمار إمكاناتهم بحرية ودون قيود.
3. اعتماد رؤية شاملة للاستدامة تهدف إلى تعليم الأجيال القادمة وتزويدهم بالوعي والمسؤولية لقيادة مستقبلهم بكفاءة.
4. تأكيد دور الشباب بوصفهم عناصر رئيسة في الحد من النزاعات وتعزيز السلام المستدام، مما يعكس أهمية تمكينهم وتحميلهم المسؤولية.
5. ضمان حرية المعلمين والمتعلمين باعتبارها عنصراً أساسياً لنجاح العملية التعليمية.

6. إشراك مختلف الأطراف في قضايا التعليم، مع إيلاء اهتمام خاص لنقاط التقاطع بين التعليم والسياسة والمجتمع المدني والمواطنة والمجتمع العام.
 7. إبراز أثر التنمية غير المستدامة في تقليص فرص التعلم للأجيال الشابة، والدعوة إلى تبني استراتيجيات تنمية مسؤولة.
 8. توسيع مفهوم الحق في التعليم والتعلم ليشمل نماذج متنوعة تُسقط الحدود الزمنية والمكانية، مما يرسخ مفهومًا شاملاً ومتكاملاً لهذا الحق.
 9. تصور المدارس بوصفها بيئات جامعة، تسهم في تحقيق العدالة وبناء المعنى لدى المتعلمين، وتلعب دوراً أساسياً في تشكيل مستقبل أفضل للأجيال المقبلة.
- ويعكس هذا التصور التزاماً ببناء نظام تعليمي مرن وشامل يواكب احتياجات العصر، ويمهد الطريق أمام مستقبل مستدام وأكثر عدلاً.

ثالثاً: المناهج الدراسية للأجيال الجديدة

3-1 من الماضي إلى الحاضر

من منظور تاريخي مقارنة، يمكن تصنيف نظرية المناهج الدراسية وممارساتها السائدة إلى رؤيتين رئيسيتين. الأولى تنظر إلى المناهج الدراسية بوصفها عملية اختيار وتنظيم للمحتوى التعليمي، بحيث تعكس تعددية الرؤى المجتمعية والتعليمية. وتهدف هذه الرؤية إلى بناء مستقبل أكثر عدالة واستدامة، من خلال تحقيق توازن جديد بين الإنسان، والطبيعة، والتكنولوجيا. وتشمل هذه الرؤية العناصر الأساسية للمناهج الدراسية، التي تتضمن الأهداف العامة، والغايات التعليمية، والخطط الدراسية، وتنظيم عمليات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى معايير تقييم أداء الطلاب. أما الرؤية الثانية، فتتناول تقسيم المناهج الدراسية إلى برامج مخصصة لكل مستوى تعليمي، بما يتناسب مع التخصصات والمواد الدراسية المختلفة. ويركز هذا النهج على تقديم محتوى تخصصي لكل مادة، مع تسليط الضوء على الموضوعات المحددة التي يجب على المتعلمين اكتسابها واستيعابها، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم بشكل متكامل ومنهجي (Amadio, Opertti & Tedesco, 2015; Opertti, 2023).

وبالإضافة إلى ذلك، جرى التعامل مع المناهج الدراسية تاريخياً على أنها مسألة تقنية بحتة، حيث اقتصر تصميمها وتطويرها على اختصاصيين في هذا المجال، مثل

الخبراء التربويين، والمستشارين، ومحرري الكتب المدرسية، وأخصائيي التقييم، بعيداً عن تأثير السياسات التعليمية أو المشاركة الفاعلة في عمليات صنع القرار. ورغم ما تمتلكه المناهج من إمكانات كبيرة كأداة محورية في صياغة وتوجيه سياسات التعليم، إلا أن هذه الإمكانيات ظلت غير مستغلة بالشكل المطلوب. وقد أدى هذا القصور إلى إضعاف دور المناهج في توجيه المسارات التعليمية الكبرى، وغياب رؤى شاملة ومتوازنة للنظام التعليمي.

ومع هذا، خلال العقدين الماضيين، وبفضل مشاركة الأطراف الوطنية والدولية في نقاشات تهدف إلى تحويل التعليم، أُعيد النظر في المناهج الدراسية باعتبارها، كياناً متعدد الأبعاد. وجرى التركيز بشكل خاص على الأبعاد الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، وسياسات المناهج العامة، مع تسليط الضوء على دورها المحوري في تحسين جودة التدريس والتعلم والتقييم، وضمان تحقيق مخرجات تعليمية جيدة لجميع المتعلمين.

وقد ساهمت عديد من المبادرات العالمية في تعزيز هذا التحول، ومنها خطة التعليم 2030 (UNESCO et.al, 2011)، ووثيقة "إعادة تصور مستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتعليم" التي أعدتها اللجنة الدولية لمستقبل التعليم (2021)، ورؤية الأمن العام للأمم المتحدة لتحويل التعليم (Guterrez, 2022)، إضافة إلى قمة تحويل التعليم (TES) والدعوات السبع للعمل (United Nations, 2022). وقد أسهمت هذه المبادرات في جعل المناهج الدراسية محورا أساسيا في جهود إعادة التفكير في منظومة التعليم.

ومع ذلك، فإن هذه التوجهات التقدمية عادة ما تصطدم بتوجهات ذات طابع عولمي، تهدف إلى تحقيق التماثل المؤسسي، والذي ينعكس أحياناً في فرض نماذج تعليمية موحدة على الجميع، وأحياناً في تبني ممارسات معيارية عامة تتجاهل السياقات المحلية. وقد أدت هذه الاتجاهات إلى تكرار وتعميم تطبيق محتوى تعليمي ونماذج تربوية قد لا تكون ملائمة أو ذات صلة بالسياقات التي يتم تطبيقها فيها (Opertti, 2023).

ولقد شهدت الفلسفة التي توجه تصميم المناهج الدراسية وتطورها تحولاً جذرياً على مدار السنوات. فقد انتقلت من نهج يركز على التخصصات العلمية والمحتوى التعليمي الموحد، إلى فلسفة تسعى إلى تحديد الأولويات ومعالجة القضايا الجوهرية التي تؤثر في جودة التعليم. وتشمل هذه القضايا طبيعة النظام التعليمي، ودور المدرسة، وتصميم المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، والتصور الخاص بمكانة المعلم ودوره.

كما تركّز هذه الفلسفة على تحقيق مخرجات ملموسة، مثل إعداد الأفراد لمواجهة تحديات المستقبل، وتعزيز المشاركة المدنية، ودعم التنمية المجتمعية بطريقة شاملة ومستدامة.

وتُعد هذه القضايا بطبيعتها معقدة وجدلية، وتتسم بالحساسية والتغير المستمر، حيث تنطوي على مشاركة مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، وتعكس تنوعاً هائلاً في وجهات النظر من داخل نظام التعليم وخارجه. إن تجاهل هذه التساؤلات المحورية أو التقليل من أهميتها قد يؤدي إلى تفويض شرعية المناهج الدراسية، والتشكيك في مبررات وجودها، مما يهدد استدامتها على المستويين الاجتماعي والتعليمي.

وبينما ينظر إلى المنهج الدراسي بوصفه اتفاقاً سياسياً يضم مجموعة متنوعة من الأطراف المعنية، يعكس التوترات والصراعات والالتزامات المتشابكة عبر المجتمع، مما يجعله أداة تعبير عن القضايا المجتمعية الجوهرية، فإنه ينظر إليه أيضاً باعتباره إطار سياسات فني وتعليمي، يمنح شكلاً ومضموناً للبعد السياسي للتعليم، مما يجعله وسيلة فعّالة لتوجيه ورسم مساره.

وفي الواقع، يمثل المنهج الدراسي أداة شاملة ذات تأثير مزدوج؛ تتمثل في (1) دعم سياسات التعليم من خلال تقديم رؤية طويلة الأمد تُوجه النظام التعليمي نحو أهداف استراتيجية و(2) تمكين المعلمين من تخطيط وتنفيذ عمليات التدريس والتعلم والتقييم بكفاءة. وعليه، تُعد المناهج الدراسية جزءاً أساسياً من مدخل متكامل وشامل للتعليم، يغطي الأبعاد السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية. ويعزز هذا التكامل دور المناهج في تحقيق تعليم مستدام ومتربط يلبي احتياجات مختلف فئات المجتمع (Marope, 2017).

3-2 إدماج المناهج الدراسية المبتكرة في الاتجاهات العالمية

تشكل الاتجاهات العالمية للمناهج الدراسية، المتصلة بالمنظورات الوطنية والإقليمية والدولية، محوراً أساسياً عند تطوير أي رؤية مبتكرة لهذه المناهج. وفي هذا الإطار، يمكن تسليط الضوء على أربعة عشر اتجاهاً رئيسياً، على رأسها ما يلي:

1. تعزيز الفهم المتكامل للمتعلم بوصفه كائناً إنسانياً، وذلك من خلال توظيف نتائج الأبحاث متعددة التخصصات حول طبيعة عملية التعلم، واعتماد استراتيجيات تربوية متنوعة تستجيب لاحتياجات المتعلمين المختلفة وتوقعاتهم، بهدف تحقيق تجربة تعليمية أكثر شمولاً وإنسانية.

2. إدراك أهمية التخصصات الأكاديمية والمناهج المتعددة والعابرة للتخصصات، بوصفها مقاربات متكاملة تقدم فهماً أكثر شمولية وتعقيداً للقضايا والتحديات المختلفة التي تكتنف العالم من حولنا، مما يزيد من قدرة المناهج على الاستجابة للواقع المتغير.
3. الانفتاح على إعادة تقييم نظرية المعرفة وطبيعة التخصصات الأكاديمية الناشئة على جميع المستويات، بهدف دمج القضايا العالمية الملحة، مثل الاستدامة، وتعليم تغير المناخ، وتعزيز مفاهيم التعايش المشترك، ضمن المناهج الدراسية.
4. التركيز على الكفايات كمفهوم أساسي، يعكس رغبة المتعلم وقدرته على تحديد القيم والمشارع والسلوكيات والمهارات اللازمة، ودمجها في سياقات مختلفة، مما يمكنه من مواجهة التحديات الفردية والجماعية بفعالية.
5. التحول نحو مناهج وأساليب تدريس وتقييم هجينة، تتناسب مع تنوع المستويات التعليمية، والبيئات، والمجالات المعرفية، والتخصصات المختلفة، لتحقيق تعليم أكثر شمولية ومرونة.
6. دعم أدوار المعلم المتنوعة، باعتباره مسؤولاً عن تحقيق التكامل المعرفي وتسهيل فرص التعلم، بما يعزز من قدرة المتعلمين على التعامل مع التحديات والمواقف المتنوعة.
7. إضفاء الطابع الشخصي على عمليات التعليم والتعلم والتقييم أو تخصيصها، لتقديم تجارب تعليمية هادفة لجميع المتعلمين، بما يمكنهم من تحمل مسؤولية تعلمهم والمشاركة فيه بنشاط وفاعلية.
8. تمكين المتعلمين من حرية اختيار محتوى التعليم، لضمان مواءمة المناهج الدراسية مع تطلعاتهم واحتياجاتهم الفردية.
9. تعزيز منظور "المناهج الدراسية المحلية- العالمية، والذي يعتمد على مراعاة الخصوصيات الثقافية لكل مجتمع، مع إشراك الأطراف المعنية في عملية تصميم المناهج، لضمان تلبية احتياجات المجتمعات المحلية في إطار عالمي.
10. تكييف المناهج الدراسية وأساليب التدريس ومواءماتها بما يتناسب مع تنوع السمات الشخصية للمتعلمين، واستيعاب أساليب تعلمهم المختلفة، لضمان تحقيق تجربة تعليمية فعالة وجامعة.
11. إدماج القضايا المشتركة العابرة للقطاعات، وتضمين مواضيع ومداخل تتخطى الحدود التقليدية للتخصصات الدراسية، وربط التعليم بالتصورات والقضايا المجتمعية والتعليمية الكبرى.

12. اعتماد التقييم كوسيلة داعمة، وأداة لتحفيز تقدم المتعلمين، مع ربطه بعملية تطوير المناهج الدراسية بشكل ديناميكي، بما يضمن التحسين المستمر وتلبية احتياجات المتعلمين بفعالية.

13. ترسيخ ثقافة التعاون والتعاطف من خلال التركيز على بناء الثقة، وتنمية عقلية النمو لدى المتعلمين والمعلمين، بما يساهم في خلق بيئة تعليمية شاملة ومحفزة تدعم الابتكار والإبداع وتعزز التواصل الفعال.

14. توظيف التقنية كأداة تعليمية مبتكرة لتوسيع فرص التعلم بشكل عادل وديمقراطي، مما يساهم في تعزيز التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وتقوية الروابط بين الأسرة والمجتمع، بهدف تحقيق نظام تعليمي متكامل وشامل يدعم التنمية المستدامة.

3-3 رؤية مقترحة للمناهج التحويلية

ينبغي إعطاء المناهج الدراسية أولوية قصوى على المستويين السياسي والفني، بهدف تمكين الأجيال القادمة من بناء مستقبل يتميز بالاستدامة، والعدالة، والشمولية، والديمقراطية، والسلام. وفي هذا الإطار، يُقترح وضع تصور متكامل يتألف من ستة أبعاد مترابطة تُساهم في تعزيز فهم تحويلي للمناهج الدراسية، وهي:

1. **البعد الاجتماعي،** ويُركز على تحديد طبيعة التعليم والنظام التعليمي الذي يحقق التصورات الاجتماعية المنشودة. ويتم ذلك من خلال حوار جمعي بناء يضم مختلف الأطراف المعنية تربوياً واجتماعياً. ويركز هذا البعد على القواسم المشتركة بين الثقافات والتقاليد المتنوعة، مما يُعزز التماسك الاجتماعي ويُعد الأجيال الجديدة على أسس قوية.

2. **البعد الشمولي،** ويُعنى بالتكوين المتكامل للمتعلمين ورفاههم عبر تقديم محتوى متنوع يعكس اهتماماتهم، وقدراتهم، وسياقاتهم وشغفهم. ويهدف هذا البعد إلى مواءمة عناصر العملية التعليمية مع مسارات النمو الأكاديمي للمتعلمين، مما يُساعدهم على التقدم بسلاسة وتحقيق أهدافهم التعليمية بفعالية.

3. **البعد النظامي،** وينظر إلى المنهج بوصفه أداة محورية لتحقيق تعليم عادل وعالي الجودة، يساهم في دعم السياسات التعليمية وتطويرها ضمن رؤية طويلة المدى للتعليم، بوصفه سياسة ذات طابع ثقافي واجتماعي واقتصادي. ويركز هذا البعد على دمج المناهج الدراسية مع الأهداف الوطنية الكبرى، والتي تسعى إلى تعزيز رفاه المجتمع وتطوره بشكل عام.

4. البعد متعدد المستويات، ويُعالج تطوير المناهج الدراسية بوصفه عملية متشابكة تتضمن ثمانية أبعاد مترابطة ومتكاملة، وتشمل ما يلي:

- المنهج الموصوف: يُشير إلى ما يتم توثيقه رسميًا في وثائق المناهج.
- المنهج المنفذ: يمثل ما يُطبق فعليًا في المؤسسات التعليمية.
- المنهج المتفاوض حوله: يعكس كيفية تأويل المناهج من قبل المؤسسات والأطراف الفاعلة المختلفة.
- المنهج المُدرّك: يتعلق بفهم المعلمين للمناهج الدراسية وكيفية إدارتهم لها.
- المنهج كخبرة: يُعنى بتأثير المناهج على المتعلمين وتصوراتهم حولها.
- المنهج المطبق: يُشير إلى المخرجات التعليمية الفعلية والكفايات المكتسبة.
- المنهج الخفي: يشمل القيم والمواقف الضمنية وغير المعلنة التي تؤثر على العملية التعليمية.
- المنهج المنسي: يشير إلى الأجزاء المهمة أو المُلغاة من المناهج المكتوبة.

5. البعد المرتكز على المتعلم، ويُركز على وضع المتعلم في محور العملية التعليمية، من خلال تحديد محتوى التعلم، وأساليب التدريس، وبيئة التعلم، وجدولة العملية التعليمية، وطرق التقييم. ويهدف هذا التوجه إلى تحقيق مبدأ المساواة بين جميع المتعلمين من خلال تبني مفاهيم الدمج الاجتماعي والتعليم الشامل. كما يركز على اكتشاف القدرات والإمكانات الفريدة لكل متعلم، مع تعزيز مبدأ الشمولية وتقليل الفجوات التي قد تعوق فعالية العملية التعليمية، لضمان توفير فرص متكافئة لجميع المتعلمين.

6. بعد تمكين المعلمين، ويركز على تعزيز دور المعلمين بوصفهم شركاء رئيسيين في صناعة السياسات داخل الصفوف الدراسية وبوصفهم مساهمين فاعلين في تطوير المناهج الدراسية. ويُنظر إلى كل من المعلمين والمتعلمين كأطراف مسؤولة وفاعلة تعمل معًا لبناء بيئة تعليمية قائمة على التفاهم والثقة المتبادلة، مما يسهم في تعزيز التعلم المستدام، والممتع، والهادف.

رابعاً: استجابة التعليم للاضطرابات

تُناقش المفاهيم والتطورات الأساسية المرتبطة بالمناهج الدراسية عادةً في إطار أربعة اضطرابات رئيسة تؤثر على استدامة الأفراد ورفاههم، بوصفهم مواطنين،

وعاملين، وأعضاء فاعلين في مجتمعاتهم. وتثير هذه الاضطرابات تساؤلات عميقة حول دور التعليم وأهميته في تلبية احتياجات وتطلعات الأجيال الحالية.

يمثل الاضطراب الأول الثورة الصناعية الرابعة، التي تفرض ضرورة إعادة تقييم الكفايات الشخصية والاجتماعية، إضافة إلى كفايات المواطنة التي يحتاجها المتعلمون لمواجهة التحديات المعرفية والإبداعية المعقدة. ويركز هذا التوجه على تدريب المتعلمين على توظيف إرادتهم وقيمهم وسلوكياتهم وعواطفهم، جنبًا إلى جنب مع مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم، لتمكينهم من التكيف بمرونة وفعالية مع متطلبات هذه الثورة المتسارعة. وتؤدي المناهج الدراسية دورًا أساسيًا في تعزيز التفكير والعمل متعدد التخصصات، من خلال توظيف التخصصات كأدوات تحليلية تسهم في التفكير العميق. كما تشجع المناهج على اعتماد أساليب التعلم النشط، التي تدفع الطلاب للانخراط في أنشطة تُعمّق فهمهم وتوسع مداركهم. بالإضافة إلى ذلك، تدعم هذه المناهج التعلم القائم على الأقران والتعلم التعاوني، مع مراعاة السياقات المحلية لضمان تنظيم المناهج وتطبيقها بطريقة تحقق أكبر قدر من الفاعلية والارتباط بالواقع.

ويمثل الاضطراب الثاني في جائحة كوفيد-19، التي أسهمت في إعادة تشكيل مفهوم فرص التعلم وبيئاته وقضاءاته، وتوسيع نطاق المصادر والإمكانات المتاحة لتحقيق أهدافه. فاستجابة لنداءات الجائحة، اتجهت عديد من الدول حول العالم إلى اعتماد نموذج التعليم الهجين، الذي يجمع بين البيئات التعليمية الحضورية والافتراضية. ورافق هذا التحول جهود مكثفة لتطوير المناهج الدراسية وأساليب التدريس، مع التركيز على تعزيز المحتوى الأساسي وتبسيط الضوء على الأفكار الجوهرية في المقررات. كما تضمن هذا النهج الجمع بين المصادر الورقية والرقمية، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة إلى جانب الوسائل التقليدية، بهدف تقديم تجربة تعليمية شاملة، تلبي التحديات وتستثمر الفرص التي أوجدتها الجائحة.

ويتطلب الانتقال من المناهج الدراسية المجزأة والمنعزلة، أو تلك التي توظف التقنية بشكل عشوائي وغير مدروس، إلى تبني نهج مدمج يجمع بين البيئات الحضورية والافتراضية عبر نماذج تعليمية هجينة، إعادة تقييم شاملة لعمليات التعليم والتعلم. وفي هذا الإطار، تظل التفاعلات المباشرة بين المعلمين والطلاب عنصرًا أساسيًا في تعزيز جودة التعليم وتحقيق أهدافه. كما يقتضي هذا التحول تجاوز الأنماط التعليمية التقليدية الرسمية، لتطوير نموذج تعليمي أكثر انفتاحًا وديمقراطية، مع تعزيز شموليته ليدمج جميع فئات الطلاب، بما يضمن تكافؤ الفرص ويُهيئ بيئة تعليمية تتسم بالمرونة والاستجابة للتنوع واحتياجات المتعلمين المتغيرة.

ثالثًا، يبرز الاضطراب المرتبط بضرورة تحقيق الاستدامة كدعوة لإعادة تصور التعليم على المستويين العالمي والمحلي بوصفهما مسارين مترابطين يسعيان إلى بناء عالم مستدام، يضمن حياة كريمة وممتعة للأجيال القادمة. ويتطلب هذا النهج تعزيز التفاهم المتبادل والتعاطف بين الثقافات والتقاليد المتنوعة، مع التركيز على تنمية مهارات العيش المشترك وممارستها بفعالية. كما يدعو إلى إعادة بناء التوازن بين الإنسان والطبيعة، بما يحقق انسجامًا مستدامًا يدعم رفاهية البشر والبيئة معا. وينبغي أن تهدف المناهج الدراسية في جميع مستوياتها وتخصصاتها إلى تمكين المتعلمين من اكتساب فهم عميق ومهارات عملية لتبني أنماط حياة مستدامة وصحية، مقرونة بالتزام اجتماعي يعزز رفاهية المجتمع. كما يجب أن تسهم هذه المناهج في توسيع مفهوم الاستدامة ليشمل تكامل الأبعاد الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والإقليمية. ويتجلى هذا في دمج قضايا الاستدامة بفعالية ضمن السياسات التعليمية وتصميم المناهج الدراسية. ويُضاف إلى ذلك التركيز على إدراج ما يُعرف بـ"المناهج الخضراء والزرقاء" في السياسات والممارسات التربوية، مع إعطاء الأولوية لمعالجة القضايا المحلية والمجتمعية بطريقة متوازنة وشاملة.

رابعًا، يتصل اضطراب الذكاء الاصطناعي بتقدم الأنظمة التوليدية للذكاء الاصطناعي (GAI)، مما يفرض ضرورة إعادة النظر في تعريفنا لهويتنا كبشر، وتعزيز التنوع الثقافي واللغوي، وأبعاد الذكاء البشري، بغية توجيه هذه التقنيات بفعالية. وكما ذكرت المديرية العامة للمساعدة للتعليم، السيدة ستيفانيا جيانيني، فإن اللغة تمثل حجر الأساس للهوية البشرية والتنوع الثقافي (Giannini, 2023).

وتستطيع المناهج الدراسية أن تؤدي دورًا محوريًا في تعزيز فهم المتعلمين وزيادة وعيهم بالقضايا الأخلاقية والمعرفية المتعلقة باستخدامات الذكاء الاصطناعي. ويهدف هذا إلى ضمان استقلاليتهم وحريتهم، مع تهيئة بيئات تعلم تعاونية تشجع على التفكير النقدي ومهارات التشكيك، خاصة في ظل التحديات التي يفرضها عصر "ما بعد الحقيقة". كما تسعى المناهج إلى تزويد الطلاب بالمهارات الضرورية للتفاعل مع أنظمة الذكاء الاصطناعي وتوجيهها بفعالية. ويُعرف هذا النهج التعليمي بـ"هندسة تعليمات الذكاء الاصطناعي"، ويهدف إلى إدراجه في المناهج الدراسية لتعزيز الكفايات الشخصية والاجتماعية، والتواصلية، بما يتيح للمتعلمين إجراء حوارات فعالة مع الآلات التي تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي، واستثمار إمكاناتها على نحو أمثل.

ويتطلب هذا النهج التكامل دمج تخصصات متعددة، تشمل علم اللغويات، وعلم النفس، وتاريخ الفنون، وأمن المعلومات، والفلسفة، لفهم التعلم العميق الذي تركز

عليه نماذج الذكاء الاصطناعي (Nahon, 2023). ويعزز هذا التكامل رؤية شاملة، تسهم في إعداد جيل قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة بعقلية واعية ومسؤولة.

وعلى نحو مماثل، يمكن للمناهج التي تراعي تنوع المتعلمين أن تسهم في إعادة صياغة مفهوم الذكاء البشري باعتباره ظاهرة متعددة الأبعاد، مع إيلاء اهتمام خاص لتطوير مهارات التفكير العليا. ويتيح ذلك الاستفادة القصوى من إمكانيات الذكاء الاصطناعي لتحسين فرص التعلم وجودة عملياته ومخرجاته لصالح جميع المتعلمين. ويتجلى أحد الفوارق الجوهرية بين الذكاء الاصطناعي والذكاء البشري في أن الذكاء الاصطناعي يعتمد على معالجة المشكلات بطريقة تجريدية، استناداً إلى معايير وقواعد محددة، قد تكون مناسبة أو غير مناسبة للسياقات الواقعية. وفي المقابل، يمتاز الذكاء البشري بقدرته على صياغة المشكلات بطريقة شاملة، أخذاً في الاعتبار عوامل متعددة تتجاوز القواعد المحددة، مما يتيح التعامل مع المواقف المعقدة بمرونة أكبر (Andler, 2023a; 2023b).

الطريق إلى الأمام

لقد بات من الضروري إعادة التفكير في التعليم والتعلم لإعادة تصور نهج حضاري جديد يوجه مسار الحياة البشرية. ويقوم هذا النهج على ابتكار أساليب حديثة للعيش والتفكير والعمل، سواء داخل المجتمع البشري أو في إطار العلاقة المتبادلة بين البشر والطبيعة، بهدف جعل الاستدامة التزاماً جماعياً ومسؤولية مشتركة عبر الأجيال. ويتطلب ذلك مراجعة شاملة لمدى ملاءمة الأفكار والتصنيفات والأدوات التعليمية الحالية، التي قد تكون قاصرة عن استيعاب النطاق والتأثير الضروريين للتغيرات المطلوبة لتعليم الأجيال القادمة بما يحقق مستقبلاً أكثر استدامة. فالتمسك بمفاهيم التعليم التقليدية دون تجديد قد يُعرض فرص الحياة للشباب للخطر، وبخاصة الفئات الأكثر هشاشة بسبب ظروفهم المتنوعة.

ولمواجهة هذه التحديات، تبرز الحاجة إلى تطوير نموذج تعليمي بديل، يركز على مبادئ الاستدامة والرفاه والشمول والعدالة. فلم يعد إصلاح أجزاء من نظام التعليم أو تعديل بعض مكوناته كافياً لمواجهة التحديات الكبرى التي تعترض طريقه. بل يجب أن يضمن هذا النموذج المحدث فرص تعلم شخصية وذات مغزى، تلبي احتياجات جميع المتعلمين دون استثناء، مع تعزيز الفهم الشامل والعميق للتحديات المعاصرة والمستقبلية.

ومن الضروري للغاية إشراك أصحاب المصلحة من مختلف القطاعات المجتمعية والتعليمية في نقاش معمق ومستقبلي حول أهداف التعليم ومحتواه، بحيث يأخذ هذا النقاش في الاعتبار الطموحات الثقافية الاجتماعية المستقبلية، مع العمل على ربطها بطرق وأساليب التعليم ومواقفه وأوقاته، بشكل هادف ومتكامل. وعند تحقيق وضوح الروابط بين هذه العناصر، يصبح من الضروري مواءمة جميع مكونات النظام التعليمي، سواء على المستوى البرامجي أو المؤسسي أو الإداري، بما يتيح للمعلمين والمتعلمين العمل معًا بفاعلية في إدارة التعليم التحويلي وتنفيذه لتحقيق الرؤى الاجتماعية المستقبلية المنشودة. وتكتسب هذه المهمة أهمية بالغة، حيث تتطلب إجراءات فورية دون تأجيل، إذا كنا جادين في ضمان رفاه الأجيال القادمة ونموها في عالم يتسم بالتغير السريع والتحديات المتزايدة.

References

- Amadio, M., R. Operti and J. C. Tedesco. (2015). The Curriculum in debates and in educational reforms to 2030: for a curriculum agenda of the twenty-first century. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234220_eng
- Andler, A. (2023a). La pensée humaine est-elle codable? Philosophie Magazine, Hors-série, 1a Le Mythe du xxie Siècle, 57, 30-34.
- Andler, A. (2023b). Intelligence artificielle, intelligence humaine: La double énigme. Paris: Gallimard, pp. 21-48.
- International Commission on the Futures of Education (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Giannini, S. (2023a). Generative AI and the future of education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>
- Guterres, A. (2022). Vision Statement of Secretary-General on Transforming Education. Nueva York: Naciones Unidas. Transforming Education: An urgent political imperative for our collective future. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/sg-vision-statement>
- Marope, M. (2017). Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: a global paradigm shift. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/reconceptualizing-and-repositioning-curriculum-in-the-21st-century-a-global-paradigm>
- Nahon, G. (2023, abril 2). «L'intelligence artificielle générative crée plus de métiers qu'elle n'en élimine». Le Monde. https://+www.lemonde.fr/idees/article/2023/04/02/l-intelligence-artificielle-generative-cree-plus-de-metiers-qu-elle-n-en-elimine_6167941_3232.html
- Operti, Renato (2023). Curriculum in transformation mode: rethinking curriculum for the transformation of education and education systems. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387188>

UNESCO et .al (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>

UNESCO (2022a). Transforming Education Pre-Summit. www.unesco.org/en/transforming-education-summit

UNESCO (2022b). Transforming Education Summit: UNESCO rallies coalitions for change. <https://www.unesco.org/en/articles/transforming-education-summit-unesco-rallies-coalitions-change>

UNESCO (2023). Draft revised 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>

UNESCO (2024). The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: An explainer. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>

تنمية الملكات الإنسانية نحو حياة طيبة

الشيخة الدكتورة

حصة بنت حمد بن خليفة آل ثاني

أستاذ مساعد في العلوم التربوية

وعميد كلية التربية بجامعة قطر سابقا

المقدمة

يولد الإنسان وهو مزود بملكات هائلة، ومهيأ ليكون خليفة الله في الأرض: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾، ولكن هذه الملكات إذا لم تُنَمَّ وتطوّر، فلا شك أنّ مصيرها التدهور، ثمّ الضعف، ثمّ الاندثار. ووظيفة المجتمع بكلّ مؤسّساته أن يقوم بدور التربية والتعليم، ويطوّر مناهج تعلّم المهارات اللازمة لتفجير هذه الطاقات الكامنة في الإنسان، لأداء رسالته في هذا العالم، وتحقيق الهدف من وجوده في هذه الحياة.

وتفجير هذه الطاقات، وتطوير هذه الملكات، يجب أن يكون تبعاً لمنهج شمولي متكامل يأخذ بعين الاعتبار كل مكوّنات الإنسان الروحية والعقلية العاطفية والبدنية والاجتماعية، وهذه هي الركائز والدعائم الأساسية التي لا بدّ منها ليسعد الإنسان، ويساهم مع غيره من أبناء المجتمع مساهمة إيجابية لتحقيق السعادة للجميع.

أهمية الدراسة

تتمثّل أهمية الدراسة في كونها تتناول مشكلات تربوية تسود نظامنا التعليمي، الذي ازداد سوءاً بسبب الاستخدام الخاطئ للذكاء الاصطناعي، وهذا التحديّ التعليمي في دول مجلس التعاون يستلزم إصلاحاً تربوياً.

إشكالية الدراسة

تعتبر تنمية المملكات الإنسانية أعظم أداة للحياة الطيبة، ولذلك فإنّ كيفية تحقيقها يعتبر إشكالاً يستدعي الاشتغال به، ولذلك فإنّ من أبرز تحدّيات التي تواجه منطقتنا، تحدّي التنميط التربوي في صناعة الإنسان وتفجير طاقاته لتحقيق حياة طيبة. فالبينة التعليمية تعاني من تحدّيات في صناعة معلّم متجدّد، وبيئة تعليمية محفّزة، ومعرفة اهتمامات الطلاب وإمكاناتهم. وبسبب الوتيرة المتسارعة من دمج الذكاء الاصطناعي من غير مراعاة للبيئة التعليمية ولا للدراسات النقدية لبعض الاستعمالات السلبية لهذا النظام، ممّا أدّى إلى تكريس الصبغة التقليدية في التدريس، ولكن تحت غطاء استعمال الذكاء الاصطناعي. نتج عن هذه الوضعية النتائج التالية:

- اختزال تجارب المتعلمين والمعلمين.
- تقديم الأجوبة الجاهزة دون حاجة إلى خوض رحلة تعليمية عميقة عقلياً وشعورياً تنمو بها ملكات الطالب.
- ضعف ملكات المتعلّمين وضعف قدراتهم على إنتاج الجديد، وبالتالي يصيب الركود التام تلك المملكات من فضول وإحساس مرهف وخيال إلهامي.
- كبح العواطف، وعدم التشجيع على التعبير عنها أثناء الصفّ الدراسي.
- انتشار ظاهرة الخوف من الرسوب، وتعزيز المنافسة غير الصحيّة.

المنهجية

في ضوء ضرورة التعامل مع التحدّيات المعاصرة المهدّدة لتنمية المملكات الإنسانية، قمنا في جامعة قطر بإجراء تجربة واقعية ضمن خمس حلقات نقاشية شملت مشاركين وتربويين وطلاباً زاد عددهم على 500 مشارك من مختلف البيئات والثقافات، لرصد أهمّ التحدّيات التي تواجه كلّ ركيزة من ركائز الحياة الطيبة في الواقع التعليمي.

أهمّ النتائج

- بدأنا بالركيزة الروحية إذ ظهرت لدينا بعض تحدّياتها المتمثلة بقلّة الدعم الروحي من المدرسة والأسرة، وصعوبة تخصيص وقت كافٍ للروحانيات وغيرها.
- في الركيزة العاطفية ظهرت لدينا تحدّيات ضعف التأهيل النفسي والاجتماعي للمعلّمين، وضعف الدعم النفسي في المؤسسات التعليمية.

- أما في الركيزة الفكرية فقد اتفق المشاركون على عدد من التحديات منها غياب التفكير النقدي، والاعتماد على الحفظ والتلقين، والفجوة في المناهج غير المتكاملة.
- في الركيزة البدنية تمحورت أبرز التحديات حول الخمول، والرفاهية، وقلة الوعي المجتمعي، ومحدودية مشاركة الإناث، وغير ذلك.
- أما في الركيزة الاجتماعية فكانت أبرز التحديات متعلقة بالفجوة بين الأجيال، والانفتاح الثقافي، والازدواجية، وضعف التعاون بين المؤسسات المجتمعية.
- كل ما ذكر يدل على مدى الحاجة إلى التطوير الحقيقي لمنظومتنا التربوية في جعل الإنسان الركن الأصيل لبناء مجتمعاتنا، وإعادة النظر في منظومتنا التربوية وممارساتنا الراكدة التي لا تعطي مساحة لنماء الملكات.
- ازداد الأمر صعوبة باستقبالنا تكنولوجيا حديثة كالذكاء الاصطناعي الذي لم يستخدم بطريقة إيجابية، مما منع الفرصة أمام الطلبة والمعلمين بما يقدمه من إجابات جاهزة، وهذه الفرصة لا يمكن تعويضها إلا بنماء الملكات والقدرات الكامنة؛ لأنها قاصرة عن الخيال الإبداعي، والإحساس المرهف، والفضول.
- الانعطاف الكبير في التخلّص من العادات الراكدة إلى العادات المتجددة يقتضي منا القيام بالتخلية والتحلية التربوية، بإعادة رسم أولوياتنا فيمن يستحق أن يكون مربّيًا، وما هي خصائص ذلك المربي وخصائص البيئة التربوية؟ وما الفرص المتاحة؟

الخاتمة

مجتمعاتنا العربية، بل الإنسانية، تعاني من نقص في المعرفة الهادفة، وهذا سببه عدم وجود إطار واضح لأهداف المعرفة. وبالتالي يؤدي إلى إهدار الملكات بدلاً من تنميتها. فكثير من الأهداف غير قابلة للقياس، وهناك أهداف غير قابلة للنماء فلا تستطيع أن ترقى بالتفكير الإبداعي أو التفكير التحليلي، وأهداف لا ترتقي بشمولية أو تكاملية الإنسان بجميع عناصره.

وفي ظلّ التحديات المعاصرة، نرى أهمية وضوح الهدف الأسى، هذا الهدف الذي يجب أن يشمل الجوانب الخمسة للحياة الطيبة. ينبغي لنا أن نكون مجتمعاً ذا طموح، ليس فقط الطموح المادّي، ولكن الطموح الشامل من استزادة روحية، وتناغم عاطفي، واستنارة عقلية، ونماء جسدي، وتفاعل اجتماعي.

التوصيات

في ختام هذا التقرير نقدّم التوصيات الآتية:

- توسيع المقاييس التعليمية لتشمل ما هو أبعد من النتائج الاقتصادية، وذلك من خلال إنشاء مؤشرات للحياة الطيبة، تقيس تأثير التعليم في الصحة العقلية للطلاب، والسعادة، والإحساس بالهدف، بدلاً من التركيز فقط على نتائج الاختبارات أو معدلات التوظيف.
- إعطاء الأولوية للحياة الطيبة في المدارس، ودمج خدمات الصحة النفسية في النظام المدرسي، وتقليل الضغط الأكاديمي.
- تشجيع المرونة في المسارات التعليمية وإعداد الطلاب للحياة المهنية، ويتم ذلك من خلال دعم المسارات التعليمية المتنوعة، والاعتراف بأشكال التعلم المختلفة ودعمها.
- إزالة الحواجز الهيكلية أمام الخيال، حيث إن هيكلة التعليم الحالية تضع العديد من العقبات أمام تنمية الخيال، فقد أوجدت طريقة الاختبارات الموحدّة ثقافة التفكير في الإجابة الصحيحة التي تقدّم الحفظ على الإبداع.
- إشراك المجتمع في سياسة التعليم والإصلاح، ولا بدّ لتحقيق ذلك من إدراج آراء الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلّمين في عملية اتّخاذ القرار.
- يجب أن يكون لدينا تربويون مقتنعون بأهمية تنمية الملكات وتوجيهها بشكل صحيح. فلا يكفي أنّ المعلّم ذو شخصيّة قويّة وعلم غزير، إنما يجب أن تكون له أيضاً القدرة على بثّ روح الحياة الطيبة في الطلاب.

غايات التعليم: المعرفة والمهارات والقيم اللازمة للحياة وللعمل وللتنمية المستدامة

الأستاذة الدكتورة نجوى الفزاع غريس

أستاذة التربية بالمعهد العالي للتربية والتكوين
المستمر، جامعة تونس

تقديم عام: الإطار العام للورقة وأهدافها

«التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتربية المستدامة: إن إحداث التحول المنشود يعني تمكين المتعلمين بالمعرفة والمهارات والقيم والمواقف ليكتسبوا القدرة على الصمود والتكيف والاستعداد للمستقبل المبهم مع الإسهام في رفاهية الإنسان والكوكب والتنمية المستدامة» (الأمم المتحدة، قمة عام 2022 لتحويل التعليم. مذكرة مفاهيمية. ص10)

في ضوء التحولات العلمية والتكنولوجية الكبيرة والمتلاحقة التي يشهدها العالم، وما ترتب عنها من تحولات كلية في شتى مجالات الحياة، فضلا عن احتياجات الأفراد والمجتمعات، بات من الضروري إعادة

التفكير في الرؤى التعليمية وغاياتها، من منظور استشرافي يستبق التحولات ويهيئ لها، وذلك من أجل تطوير سياسات تعليمية وآليات عمل نوعيّة تمكّن الأجيال القادمة من التفاعل الإيجابي والبناء مع المتغيرات وتحقق مقوّمات الجودة التي تقتضيها أهداف التنمية المستدامة 2030. إذ «يتمتع التعليم بقدرته على تشكيل مستقبل الأمم والعالم، من خلال ترسيخ القيم والمعتقدات وتعزيز العمل على تنمية المهارات الأساسية والمعارف الضرورية. فهذه القيم والمعتقدات تعمل على تمكين الأفراد في حياتهم الشخصية والمهنية، والوصول إلى آفاق اقتصادية وتكنولوجية جديدة»

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومكتب التربية العربي لدول الخليج، 2021. ص(15).

وتمثل عملية إعادة هيكلة التعليم والتفكير في مستقبله ضرورة ملحة تندرج في إطار الديناميكية الحيوية لضمان جاهزية النظم التعليمية للاستجابة للتحديات والفرص الجديدة التي ما فتئت تواجهها المجتمعات والاقتصادات في سياق عالمي مضطرب التحول. فقد جاء في تقرير لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن «المستقبل غير مؤكد ولا يمكن التنبؤ به، لكن يجب أن نحافظ على موقف منفتح وأن نستعد له. سيكون الأطفال الذين يدخلون المدرسة في عام 2018 شبابا في عام 2030. فيمكن للمدرسة إعدادهم لوظائف غير موجودة بعد، للتقنيات التي لم يتم اختراعها بعد، للمشاكل التي لم يتم توقعها بعد والتي سيتعين عليهم التغلب عليها. وتقع على عاتقنا جميعا مسؤولية اغتنام الفرص المتاحة وإيجاد الحلول» (OCDE, 2018).

لذا، تتعاقب التقارير العالمية الداعية إلى إعادة التفكير في التربية والتعليم؛ منها على سبيل المثال: «تعلم لتكون: عالم التربية اليوم وغدا» عام 1972، وتلاه تقرير ديلور عام 1996 بعنوان «التعلم: ذلك الكنز المكنون» (اليونسكو، 1996)، ثم جاء تقرير لجنة سهلى ورق زودي الذي دعا إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم سعيًا إلى إعادة بناء علاقاتنا بعضها ببعض والعلاقة بيننا وبين الكوكب والتكنولوجيا (اليونسكو، 2022). كما جاءت القمة العالمية لتحويل التعليم في 2022 لتطرح من جديد قضية التعليم قصد إيجاد بدائل أكثر فعالية تسهم في توفير المقومات الأساسية (المالية، المنهجية، اللوجستية، المضمونية...) الكفيلة بإرساء سياسات تعليمية أكثر جودة وإنصافًا وشمولًا، والدفع نحو تحول غايات التعليم وفق نهج متعددة تختلف بحسب سياق كل دولة وثقافتها ومدى تطورها في مجال التعليم.

كما شهدت الساحة التربوية في مناطق مختلفة من العالم، تحت مظلات المنظمات الأممية والمؤسسات الأكاديمية وكذلك التكتلات العالمية والإقليمية، العديد من الأنشطة والمبادرات والفعاليات الفكرية والبحثية التي اتخذت من مسألة تطوير التعليم وتفعيل دوره في تحقيق التنمية الإنسانية المستدامة محورا أساسيا. ولم تبق دول الخليج العربي خارج هذه الحركية؛ حيث تكتّفت جهود المؤسسات البحثية المتخصصة في المجال التربوي، على غرار مكتب التربية لدول الخليج العربي، والمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، لتوفير الدراسات العلمية والتقارير التشخيصية والاستشرافية، وإتاحة فضاءات للنقاش والتفكير للإسهام في رفع كفاءة التعليم وتحقيق تميزه.

وفي هذا الإطار، تندرج هذه الورقة العلمية التي تسعى إلى الإجابة عن سؤال رئيسي: «ما التحول الذي يجب إحداثه في غايات التعليم بدول الخليج لإكساب الأطفال والشباب المعارف والمهارات والقيم والمواقف الملائمة لطبيعة العصر، والتي تمكّنهم من الاستجابة بنجاح لمطالب الحياة والعمل في المستقبل، وتزيد من إسهامهم في تحقيق الرؤى الوطنية للتنمية المستدامة؟»؛ أي بعبارات أخرى، ما الوجهة التي ينبغي أن تتخذها مناهج التعليم وغاياته لتجهيز النشء بالمواصفات التي تمكّنهم من التفاعل الإيجابي والبناء مع التحولات العلمية والتكنولوجية، والإسهام بفعالية في صنع مستقبل زاهر وسلمي ومستدام، في عالم يتسم بالغموض وعدم اليقين والتحول السريع في شتى المجالات؟

وللإجابة عن هذا السؤال، ستكون الانطلاقة بتحديد مفهوم الغايات التعليمية ودورها، ثم التطرق إلى كيفية ضبطها، ودواعي تحديثها وتطويرها. ومن ثمّ يتمّ تناول أنواع الغايات وأهميتها للحياة، وللعمل، وللتنمية المستدامة.

1 - مفهوم غايات التعليم ودورها

يعدّ تحديد غايات العملية التربوية وأغراضها وأهدافها ضرورة منهجية ومرحلة أساسية في مسار كل منظومة تعليمية تروم بناء رؤية تعليمية ذات جودة عالية، تنظم مكوناتها تنظيمًا نسقيًا تنسجم فيه كل عناصر عملية التعليم والتعلم (الخطط، المضامين، الطرق والوسائل، الممارسات التعليمية والتقييمية، أسلوب الإدارة المدرسية، ...)، وتتكامل لتحقيق غاياتها وأهدافها بأعلى جودة وأقلّ قدر من الهدر. ورغم شيوع استخدام مصطلح الغايات، لا يزال يحيط به بعض الخلط مع مصطلحات أخرى مجاورة خاصة منها «الأغراض» و«الأهداف». فما هي الغايات؟

تمثل غايات التعليم في المبادئ العامة الموجهة لنظام التربية والتدريب. فهي تشكل الإطار العام الذي يحدد الاختيارات التربوية الكبرى لمجتمع من المجتمعات، ويحكم، بالتالي، التوجه العام للفعل التعليمي في ذلك المجتمع. وهي غالبًا ما تتسم بالمثالية والعمومية، والشمولية، وبدرجة عالية من التجريد. ويمكن اعتبار غايات التعليم بمثابة النواتج النهائية التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها لصالح الفرد والمجتمع، والتي تتعلق بتطوير المعرفة، وبناء المهارات، وتعزيز القيم والسلوكيات الإيجابية. وفي حين تمثل الغايات النتائج الإجمالية للمشروع، تمثل الأهداف نتائج محددة وقابلة للقياس يجب إنجازها لتحقيق تلك الغايات.

أما في وثائق الأمم المتحدة المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة 2030 فنجد استخدام مصطلح الغايات كترجمة للمقابل الإنجليزي Target، وهي فئة وسطى بين الهدف Goal والمؤشرات Indicators (حيث يوجد 17 هدفًا و169 غاية مرتبطة بها، و232 مؤشرًا). وقد عرّفت الغايات بأنّها «مرامي ذات طابع عالمي يُطمح إلى بلوغها، حيث تحدد كل حكومة غاياتها الوطنية الخاصة بها مسترشدة بمستوى الطموح العالمي لكن مع مراعاة الظروف الوطنية (بيان الجمعية العامة للأمم المتحدة، سبتمبر 2015. ص 17).

وتكمن أهمية عملية تحديد غايات التعليم في توجيه العملية التعليمية بشكل فعال وضمان تحقيق أقصى استفادة من تجارب التعلم. وتظهر هذه أهمية الغايات على عدة مستويات منها:

- تحديد الاتجاه والتوجه: توفر غايات التعليم لأصحاب القرار التعليمي والمدرسين وأصحاب المصلحة إطارًا مرجعيًا لتوجيه اهتمامهم وجهودهم المتعلقة بتعليم النشء وبناء الأجيال والمجتمعات. فهي بمثابة البوصلة التي يُستنار بها في قيادة المنظومة التعليمية ووضع المناهج وتصميم البرامج التعليمية واختيار الطرق التعليمية...
- تحقيق التوافق والاتساق: يساعد تحديد غايات التعليم على تحقيق التوافق والاتساق بين مختلف مكونات العملية التعليمية، بما في ذلك المناهج وطرق التدريس وأساليب التقييم ونظم إعداد المعلمين وأشكال القيادة المدرسية...
- توجيه التطوير والتحسين المستمر: تساعد غايات التعليم على توجيه جهود التطوير والتحسين المستمر لعملية التعليم؛ حيث تعتبر هذه الغايات الوجهة المنشودة التي تحدد الخيارات والبدائل الإصلاحية من أجل تحسين عملية التعليم والتعلّم وتجويد مخرجاتها ونواتجها.
- ضمان التوجيه الفعال للممارسات التعليمية والتقييمية: عبر تحديد غايات التعليم بشكل واضح ودقيق، يتمكن المدرسون من توجيه التعلم بشكل أكثر فعالية نحو تحقيق هذه الأهداف. كما يساعد تحديد الغايات التعليمية على ضبط المعايير المناسبة لتقييم وتقويم إنجازات المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف المعرفية والمهارية والسلوكية المرجوة.

2 - تحديد غايات التعليم وعوامل تطورها

يعتبر تحديد غايات التعليم أساسياً لفهم دور التعليم في بناء مجتمعات مزدهرة ومستدامة. فهي تمثل الأساس الذي يستند إليه نظام التعليم لتوجيه العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بشكل فعال ومستدام. وتحتاج الغايات التعليمية إلى مراجعة مستمرة نظراً لارتباطها الوثيق بالسياقات المحلية والعالمية، والتحولات القائمة والمحتملة التي تطرأ على حياة البشر وما ينتج عنها من تحديات مختلفة.

فلا أحد يمكنه أن ينكر التحولات الكبرى والمتلاحقة التي يشهدها العصر الحالي وما نتج به الدراسات المستقبلية من تحولات أخرى غير مسبقة، وهو ما يضع النظم التعليمية أمام تحديات جسيمة. فمنذ 2016 أشار تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي إلى أن حوالي 65 % من الأطفال الذين يدخلون المدارس الابتدائية حالياً سيجدون أنفسهم يشغلون وظائف أو مواطن عمل لم تُستحدث بعد (تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي للعام 2016)، ومن ثمّ يصبح التفكير في غايات التعليم من التحديات الرئيسية التي تحدّد جاهزية الأجيال القادمة وتمكينهم حتى يكونوا مؤهلين لمواجهة متطلبات التحولات والمشاركة والاندماج في الحضارة الجديدة، وتحقيق التنمية الإنسانية المستدامة.

غير أنه بالنظر إلى واقع الحال، نجد أنّ «المرحلة الراهنة من تاريخ البشرية [تتسم] بتفاقم أوجه التفاوت الاجتماعية والاقتصادية، وتغير المناخ، وفقدان التنوع البيولوجي، والاستغلال الجائر لموارد كوكب الأرض، والتراجع الديمقراطي، والأتمتة التكنولوجية الكاسحة. وتؤدي هذه الأزمات والتحديات المتعددة المتداخلة إلى الحد من تمتعنا بحقوق الإنسان الفردية والجماعية، فضلاً عن أضرارها بالكثير من أشكال الحياة على كوكب الأرض. وأتاح توسيع نطاق نظم التعليم إيجاد فرص تعليمية للكثير من الناس، بيد أن نوعية التعليم الذي يجري توفيره للكثير من الناس ما زالت متدنية» (اليونسكو، 2022، ص 3).

وفي مجال التعليم، «ستظل التحديات الخارجية ممثلة في تحديات التكنولوجيا والمعلوماتية، وتحديات العولمة والديمقراطية، والتحديات الاجتماعية والسكانية والبيئية والاقتصادية، والشرق أوسطية الجديدة من أهم التحديات التي سيواجهها تعليم المستقبل. بالإضافة إلى التحديات الداخلية، من مثل الأنماط الجديدة من التعليم، والتعددية الثقافية التعليمية، والطبقة الأكاديمية، وانتشار العنف داخل المدارس، وضغوط العمل التعليمي، وهيمنة القيم الاقتصادية على التعليم، والتكامل

المعرفي في مقابل التجزئة المعرفية، وتزايد الازدواجية في التعليم، والاحتراف المهني التعليمي، وسد فجوة مخرجات التعليم وتحولات سوق العمل، ونقص اكتمال البنية التحتية للتحويل الرقمي في المؤسسات التعليمية (طه المهدي، 2021، ص126). كل هذه التحديات تحتم تحويل التعليم حتى يكون قادرا على إعداد الأجيال إعداداً متوازناً ومتكاملاً، ومن ثم تتأكد الحاجة إلى عملية تشخيص دقيق للواقع، وتحليل استشرافي للتحولات المستقبلية قصد الوقوف على التحديات الناشئة وضبط الاحتياجات التعليمية في إطار تفكير استشرافي استراتيجي قوامه التوقع والاستعداد والقدرة على ابتكار الحلول والبدائل لبناء المستقبل وصياغته (ميشال غوديه، 2015).

ومن هنا يطرح سؤال جوهري: ما هي انعكاسات هذه التحديات والتحولات على غايات التعليم؟

3 - اكتساب المعارف والمهارات والقيم جوهر الغايات التعليمية

في ظل ما سبق ذكره من تحولات وتحديات تكنولوجية وعلمية وبيئية وثقافية وغيرها، لم تعد رسالة التعليم تقتصر على مجرد تلقي العلوم وتخزين المعلومات للحصول على شهادة تخول الظفر بوظيفة أو مهنة محددة، بل تتمثل في توفير تجربة تعليمية عالية الجودة تضمن اكتساب المعارف والمهارات والقيم بطرق فعالة؛ بحيث تمكن الفرد من الاستفادة منها وتوظيفها في شتى مجالات الحياة. فتحويل التعليم يقتضي بالضرورة تحويل الغايات التعليمية لتكون ملائمة للتحديات، ولتقود السياسة التعليمية في اتجاه الأثر المنشود؛ ألا وهو تطوير الأفراد وتنمية المجتمعات والاقتصادات، وفتح الطريق نحو المستقبل.

الإطار رقم 1: المهارات التحويلية

حدد مشروع التعليم حتى عام 2030 ثلاث فئات جديدة من «المهارات التحويلية»، التي تستجيب للحاجة المتزايدة للشباب ليكونوا مبتكرين ومسؤولين وواعين بالواقع: - خلق قيمة جديدة: [...] إنتاج أفكار جديدة بشكل جماعي بناء على المعرفة الحالية وعلى أساس القدرة على التكيف والإبداع والفضول والانفتاح.

- التوفيق بين التوترات والمعضلات: [...] تعلم التفكير والتصرف بشكل أكثر شمولية، مع مراعاة الترابط والروابط بين الأفكار والمنطق ووجهات النظر المتناقضة أو غير المتوافقة، سواء من منظور قصير الأجل أو طويل الأجل. بمعنى آخر، يحتاجون إلى تعلم التفكير بشكل منهجي.

- المسؤولية: [...] الشعور بالمسؤولية والنضج الأخلاقي والفكري، والذي من خلاله يمكن للشخص التفكير في أفعاله والحكم عليها في ضوء التجارب السابقة والأهداف الشخصية والمجتمعية والتربية والقيم الأخلاقية

المصدر:

OCDE. (2018). Le Futur de l'éducation et des compétences Projet Éducation 2030

وانطلاقاً من اعتبار «الاهتمام بالمعرفة - من حيث هي معلومات، ومدارك، ومهارات، وقيم، ومواقف مكتسبة بالتعلّم - هو المحور لأي نقاش في مقاصد التربية والتعليم» (اليونسكو، 2015)، ما فتئت مكتسبات التعلّم تحظى بأهمية كبيرة في الفكر التربوي والأدبيات البحثية من حيث مفاهيمها وتصنيفاتها ومنهجيات قياسها.

وفي هذا الإطار، ظهرت عدة تصنيفات للغايات والأهداف التعليمية، من بينها:

✓ تصنيف ديكتال (De Ketele 1989)

— أن تعرف (المعارف Knowledge): أي أن تمتلك المعارف النظرية والمعلومات الضرورية. وهي تضم مجموعة المعارف المكتسبة من خلال التعلم أو الخبرة، والتي يمكن أن تنمو أو تتراجع؛ وهي تتميز بكونها قابلة للاستخدام والنقل.

— أن تعرف كيف تفعل وتنجز (المهارات والكفايات Know how to do, skills): أي تكون قادراً على توظيف تلك المعارف والمعلومات في وضعيات التعلم والعمل. وهي تعتبر مهارات تشغيلية لتنفيذ المهام والوظائف تظهر في شكل خبرة عملية تشهد على الإتقان العملي/التقني للمعرفة المكتسبة والقدرة على تطبيقها في مجال معين.

— أن تعرف تكون (Know how to be/ competencies)، يعني كيف تتصرف لتكون قادرا على اتخاذ مواقف وسلوكيات إيجابية على أساس منظومة قيم إنسانية. فهي مجموعة من المهارات الشخصية التي تتعلق أكثر بالطريقة التي يتموضع بها الفرد كشخص قائم الذات، في علاقته بذاته وبالآخرين وبالسياق عموما. وتشمل مجال القيم والاتجاهات والمواقف والسلوكيات.

— أن تعرف كيف تهيأ للمستقبل (Know how to become)، يعني أن تكون قادرا على استشراف التحولات والتخطيط لتطور جاهزيتك للتعامل معها بشكل فاعل؛ أي معرفة كيف ستكون مستقبلا. يضيف هذا النوع من المعرفة منظورا ديناميكيا وزمنيا، حيث تركز على الطريقة التي يضع بها الشخص مشروعا من خلال محاولة تغيير مسار الأشياء، من خلال البحث عن معنى في مستقبله (Lebrun, 2011)

✓ تصنيف ديلور (1996)، يتنزل ضمن رؤية «التعلم مدى الحياة»، بالاستناد إلى أربع دعائم تكمن وراء التعليم والحياة، وهي:

— التعلّم للمعرفة (Learninig to know): وهو يتمثل في تعلّم التعلّم من خلال الجمع بين ثقافة عامة واسعة ومعرفة معمقة في عدد محدود من المواد، للاستفادة من فرص التعليم مدى الحياة

— التعلّم للعمل (Learninig to do): يتمثل في اكتساب المهارات المهنية اللازمة لممارسة مهنة، إلى جانب اكتساب كفاءة تؤهل الفرد للتعامل مع تجارب العمل المتاحة، من خلال ربط الصلة بين التعليم ومؤسسات الأعمال والصناعة لتعزيز تفاعل التعليم والتدريب مع عالم العمل.

— التعلّم للعيش مع الآخرين (Learning to live together): يتمثل في تنمية فهم الآخرين والتعاون معهم في كنف احترام التعددية والسلام

— التعلم للكينونة (Learning to be): يتمثل في تطوير شخصية منفتحة قادرة على التصرف باستقلالية ومسؤولية، إلى جانب القدرات البدنية والتواصلية والحس الجمالي

وقد بيّن تقرير ديلور أن الخيارات بشأن التربية والتعليم مرهونة بخيارات نوع المجتمع الذي نرغب أن نعيش فيه، مؤكدا أن إعداد الإنسان بكامله جزء جوهري من

مقصود التربية والتعليم. وقد أعادت اليونسكو مؤخرًا تأكيد هذه الرؤية الإنسانية عبر مراجعة تقرير ديلور الصادر عام 1996، وإعادة النظر في هدف التعليم وتنظيم التعلم في عالم يزداد تعقيدًا وضبابية، وتناقضًا (اليونسكو، 2015).

فدور التعليم يبقى حاسمًا في اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والقيم، وعليه «لا ينبغي لأنظمة التعليم أن تعد الشباب لعالم العمل فحسب، بل يجب أن تزودهم بالمهارات التي سيحتاجون إليها ليصبحوا مواطنين نشطين ومسؤولين ومشاركين» (OCDE, 2018, p.5)، والتي تساعد على النمو الشخصي والمهني والمساهمة في بناء مجتمعات قوية والمساهمة في بناء مستقبل شامل ومستدام والاستفادة منه. فما هي المعارف والمهارات والقيم الضرورية للاستجابة لمتطلبات الحياة في المستقبل؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال، يجدر التنويه إلى أنه، دون الدخول في جدل مفاهيمي في خصوص تعريف المعارف والمهارات، والفروق المفاهيمية بين القدرة والمهارة والكفاية وغيرها من المفاهيم المجاورة، سيتم استخدام مصطلح المهارة على اعتباره مصطلحًا «أكثر شمولية يشير إلى القدرة على أداء مهمة أو وظيفة، بما يشمل المعارف والكفاءة والخبرة اللازمة» (منظمة العمل الدولية، 2021، ص34).

رغم التنوع والتحول الكبير والمضطرد الذي تشهده الغايات التعليمية، تظل مهارات القراءة والكتابة والحساب من الغايات الأساسية التي تعتبر مفاتيح لولوج عوالم المعرفة واكتساب المهارات التقنية والتخصصية فضلًا عن المهارات الأخرى العامة أو المستعرضة أو القابلة للنقل. فهي «أمر أساسي للغاية لضمان اكتساب الأفراد أسسًا متينة في التخصصات الأساسية، وتطوير التفكير الإبداعي والنقدي والمهارات التعاونية، وبناء سمات شخصية مثل الاهتمام والفضول والشجاعة والمرونة» (Schleicher & Tang, 2015, p.9)

3-1 - أهمية المعارف والمهارات والقيم للحياة

للمعارف والمهارات والقيم أهمية كبيرة للحياة في عدة جوانب:

تمكين الفرد: تمكّن المعارف والمهارات والقيم الأفراد من تحقيق إمكاناتهم الكاملة حتى يكونوا أكثر فعالية في مختلف جوانب حياتهم الشخصية

«إن التعلم الأساسي-بما في ذلك معرفة القراءة والكتابة والحساب-لا غنى عنه للتعلم مدى الحياة، بينما تعد المهارات الحياتية ضرورية للتمكن من عيش حياة صحية ومنتجة في بيئة متغيرة».

(الأمم المتحدة، قمة عام 2022 لتحويل التعليم. مذكرة مفاهيمية. ص10)

النجاح الشخصي والمهني: يعتبر اكتساب المعارف والمهارات والقيم المدخل الأساسي لنجاح الأفراد في الحياة الشخصية والعامة، لأن امتلاكها يجعلهم أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم وتجاوز التحديات التي يمكن أن يواجهوها؛ بما يساهم في تطوير ذواتهم وتحقيق نجاح مستدام.

المساهمة في تنمية المجتمع والعالم: تمكّن الأفراد المعارف والمهارات والقيم من المساهمة في بناء مجتمعاتهم وتطويرها، من خلال استخدامها لحل المشكلات وتحقيق التغيير الإيجابي، فهي تساعدكم بالتالي على أن تكونوا مواطنين فاعلين لصالح مجتمعاتهم والعالم بشكل عام.

التعلم المستمر: تعزز المعارف والمهارات والقيم التعلم المستمر والتطوير الشخصي. فالأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على اكتساب المعرفة وتطوير المهارات يكونون أكثر استعداداً لمواجهة التحديات الجديدة والاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة لهم. لذلك، ينبغي أن تركز المناهج التعليمية على إرساء تعلم مهاري وإتاحة فرص للتعلم غير الرسمي/النظامي خارج المدرسة. وإلى جانب المهارات الأساسية، ينبغي تعزيز المعارف والمهارات والقيم المتعلقة بالأبعاد التالية:

— **المهارات الشخصية:** مثل التعاطف والتعاون والتصدي للأحكام المسبقة والتحيز وإدارة النزاعات أمر قيم في جميع المجتمعات ولا سيما تلك التي تعاني من الانقسامات... وهذا يتطلب توفير الاستثمارات الضرورية (الموارد المادية والبشرية) لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي بالنظر إلى دوره الرئيسي في تنمية الإبداع وترسيخ الفضيلة وتعزيز الحكمة وحسن التقدير والتصدي للتحديات المستقبلية

— **المهارات البدنية/الصحية:** من أجل التعامل مع المتعلم بوصفه إنساناً كاملاً، لا بد أن تهتم المناهج بالقدرات البدنية والصحية، ولابد من تعزيز المهارات الحركية الأساسية لتنمية الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس وتعزيز مهارات التنسيق والتحكم بما يحقق الرفاهية العقلية والنفسية

— **مهارات الدراية بالمستقبل:** أي القدرة على فهم دور المستقبل وإسهامه فيما يحيط بالمتعلمين. «وتعني الدراية بمستقبل البشرية القدرة على تسخير المستقبل على نحو أكثر فعالية وكفاءة وتعزيز القدرة على التحضير للتغيرات والتعافي منها والابتكار في خضمّها. وهي مهارات تترسخ بفضل النهوض بالعلوم الإنسانية في الفضاء العام سواء عبر التعليم النظامي أو خارجه» (اليونسكو، 2022، ص 73).

- المهارات المدنية/الحقوقية: أي استيعاب حقوق الإنسان كلغة مشتركة ومداخل إلى عالم أخلاقي ملتزم بالاعتراف بكافة البشر على اختلاف خصائصهم، والوعي بأوجه انعدام المساواة والمساهمة في التصدي لها، وتنمية الحس المدني مما يسهم في دعم العمل التشاركي وتعزيز تعليم المواطنة.
- مهارات التعبير الفني، أي تنمية الحس الفني، والتفاعل مع التراث الثقافي والدلالات الرمزية، والقدرة على استخدام التعبيرات الفنية ونقدها (التعبير الجسدي والأدب والفنون) بما يساعد على تطوير خبرات المتعلم ومشاعره وحسه الجمالي وتوليد الأفكار الإبداعية.

الإطار رقم 2: المهارات اللازمة للنجاح في المدرسة والحياة وعالم العمل.

المهارات الأساسية، أي القراءة والحساب، ضرورة لمزيد من التعلم والعمالة المنتجة والمشاركة المدنية

المهارات الرقمية: يساعد امتلاك الأدوات الرقمية الأطفال والشباب على استخدام التكنولوجيا وفهمها، والبحث عن المعلومات وإدارتها، وإنشاء المحتوى ومشاركته، والتعاون، والتواصل، وتطوير المعرفة، وحل المشكلات بأمان وبشكل نقدي وأخلاقي.

المهارات القابلة للنقل: يشار إليها أيضا باسم «مهارات الحياة اليومية» أو «مهارات القرن 21» أو «المهارات الاجتماعية والعاطفية»، وتمكن هذه المهارات الشباب من التحلي بالمرونة في تعلمهم وأن يصبحوا مواطنين عالميين مجهزين للتعامل مع التحديات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية. بفضل هذه المهارات القابلة للنقل يستطيع الشباب المتأثرون بالأزمات التعامل مع الصدمات وبناء القدرة على الصمود. وتشمل هذه المهارات حل المشكلات والتفاوض وإدارة العواطف والتعاطف والتواصل.

المهارات المهنية: تعرف أيضا باسم «المهارات التقنية»، وهي مرتبطة بمهنة معينة وتسمح للمراهقين الأكبر سنا بدخول القوى العاملة.

UNICEF. Éducation et compétences des adolescents.

<https://www.unicef.org/fr/education/education-competences-des-adolescents>

3- 2 - أهمية المعارف والمهارات والقيم للعمل

تحظى المعارف والمهارات والقيم بأهمية كبيرة في سوق العمل وبيئة العمل، لأنها تساعد على:

تحسين الأداء الوظيفي: تمكن المعارف والمهارات والقيم الأفراد من أداء مهامهم الوظيفية بكفاءة وفعالية أكبر.

«تؤثر البطالة على الشباب على وجه الخصوص، كما أن الانتقال من المدرسة إلى سوق العمل يتعطل بسبب الاقتصادات الراكدة والتغير الذي تشهده أسواق العمل [...]». ولتعزيز القابلية للتوظيف وتمكين التحويل المستدام بيئياً، يحتاج الشباب والبالغون أيضاً إلى إعادة تأهيلهم وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر لأسواق العمل المتغيرة بسرعة والتي تتأثر بزيادة الرقمنة وتخضير الاقتصادات» (الأمم المتحدة، قمة عام 2022 لتحويل التعليم، مذكرة مفاهيمية، ص10)

التطور المهني: تعزز المعارف والمهارات والقيم فرص التطور المهني والتقدم في مسار الحياة المهنية. فالأفراد الذين يستمرون في تطوير مهاراتهم يكونون أكثر استعداداً وقدرة على تحمل المسؤوليات وتولي الوظائف القيادية.

التكيف مع تغيرات سوق العمل: في عصر الابتكار والتطور التكنولوجي السريع، تساعد المعارف والمهارات والقيم الأفراد على استيعاب التكنولوجيا الجديدة والتكيف مع طرق العمل المتجددة.

تحقيق التميز التنافسي: يساهم الأفراد الذين يتمتعون بالمعرفة العميقة والمهارات المتقدمة في تقديم قيمة مضافة لأصحاب العمل من خلال إبداع حلول جديدة وتحسين العمليات بما يساعد الشركات والمؤسسات على تحقيق التميز التنافسي.

بناء بيئة عمل إيجابية وفاعلة: تلعب المعارف والمهارات والقيم الأخلاقية والاجتماعية (مثل التواصل، والتعاون الفعال، النزاهة، والاحترام المتبادل...) دوراً هاماً في بناء علاقات عمل إيجابية وتحسين بيئة العمل والرفع من أداء الأفراد.

الإطار رقم 3: تمهيد الطريق: مهارات من أجل مستقبل أكثر إشراقاً
«تمثل تنمية المهارات والتعلم المتواصل عناصر تمكينية أساسية للعمل اللائق والإنتاجية والاستدامة، من شأنها أن ترفع قيمة وإنتاج العمل وتمنح العمال الإمكانات في حياتهم وتثري المجتمعات. وبالنسبة إلى الأفراد توفر تنمية المهارات والتعلم المتواصل مفتاح السعي إلى تحقيق مصالحهم وتطلعاتهم والوصول إلى سوق العمل والخلاص من الفقر والاستبعاد الاجتماعي والتكيف مع عالم العمل المتغير. وبالنسبة إلى المنشآت، فإنها توفر ميزة تنافسية استراتيجية للإنتاجية والابتكار، وبالنسبة إلى المجتمعات فإنها تخلق فرصاً للتحويل الاقتصادي واستحداث الوظائف والشمولية والديمقراطية والمواطنة النشطة والنمو المستدام».
المصدر: منظمة العمل الدولية. (2021). رسم معالم المهارات والتعلم المتواصل من أجل مستقبل العمل. مؤتمر العمل الدولي الدورة 109. ص 9

ومن المعارف والمهارات والقيم المطلوبة للعمل نذكر، إلى جانب المهارات المذكورة أعلاه، خاصة:

المهارات اللغوية: التحويل نحو تعليم متعدد اللغات (اللغات الأجنبية، ولغات السكان الأصليين، ولغة الإشارة وغيرها) لضمان فرص أكبر للمشاركة في جهود إنتاج المعارف وإثراء الثقافات.

المهارات الرقمية، يتضمن الاستخدام الآمن والناقد لتقنيات مجتمع المعلومات في عالم العمل والترفيه والتواصل، والقدرة على تحليل الأبعاد السياسية للتكنولوجيا الرقمية واستخدامها لتحقيق نتائج محددة لخير البشرية؛ فضلاً عن استيعاب إمكانات وحدود التحويل الرقمي والبيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي بما يمكن من توظيفها بشكل فعال ومسؤول وآمن، والتوقي من مخاطرها المحتملة.

المهارات الريادية: في ظل التغيرات الحالية والمتوقعة في سوق العمل، تصبح المهارات الريادية مطلباً أساسياً. وتتمثل في اكتساب عقلية ريادة الأعمال، والقدرة على المبادرة والتخطيط وأخذ القرار والمخاطرة المحسوبة، والصمود أمام المشاكل والأزمات، والتفكير بشكل إبداعي لاكتشاف الفرص المتاحة والخروج بدائل ومشاريع ابتكارية ناجحة. وهي تتضمن تحمل المسؤولية وتطوير رؤية استراتيجية، وتحديد الأهداف وتحقيقها، والرغبة في النجاح.

- المهارات المعرفية وغير المعرفية/المهارات عالية المستوى: «إن الاختصار فقط على إتقان مهارات مهنية محددة يقلل من قدرة الخريجين على التكيف مع المتطلبات سريعة التغير في سوق العمل» (UNESCO, Éducation 2030, p. 19)؛ لذلك، لا بدّ من إتقان مهارات عليا قابلة للتوظيف في مجالات مختلفة مثل مهارات البحث وأخلاقيات العلوم وحل المشاكل، والتفكير النقدي، والإبداع، والعمل الجماعي، ومهارات التواصل، وحل النزاعات، وما إلى ذلك، والتي يمكن استخدامها في مجموعة واسعة من القطاعات المهنية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تُتاح للمتعلمين فرص لتحديث مهاراتهم على فترات منتظمة، من خلال التعلم مدى الحياة.» (اليونسكو، التعليم 2030، ص 19).

المهارات الخضراء: وهي ترجمة «compétences vertes»/«Green skills»؛ وهي تشير إلى المهارات الضرورية لتنفيذ ممارسات مستدامة وصديقة للبيئة داخل المؤسسات: ويمكن أن تكون تقنية (القيام ببصمة الكربون، ومعرفة اللوائح والقضايا البيئية، وإدارة موارد الطاقة، وما إلى ذلك) أو متعددة التخصصات (الرؤية المنهجية، وصنع القرار، والأخلاقيات، وما إلى ذلك). وتحظى هذه المهارات بأهمية متزايدة نظرا لدورها في ضمان التحول البيئي وبناء اقتصاد مستدام يحترم البيئة.

وتعتبر كل هذه المهارات مهارات عامة (كما تصفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)، وترتبط مباشرة بالمعارف الأساسية والمهارات السلوكية والمهارات المعرفية والتنظيمية القابلة للنقل. وهي لا تعتمد على سياق عمل محدد، وتزايد أهميتها لكونها تفسح المجال لتغيير الوظائف والمهن والتكيف مع الوضعيات المهنية الجديدة، والقدرة على التعامل مع تقلّبات سوق العمل المنظورة وغير المنظورة.

3-3 - أهمية المعارف والمهارات والقيم للتنمية المستدامة

تكتسي المعارف والمهارات والقيم أهمية كبيرة في تحقيق التنمية المستدامة على عدة مستويات:

تحسين القرارات والسياسات: تمكن المعارف والمهارات والقيم الأفراد والمؤسسات من فهم التحديات البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه التنمية المستدامة، والقدرة على اتخاذ قرارات ووضع سياسات مستدامة.

التنمية الاقتصادية المستدامة: تساهم المعارف والمهارات والقيم في تعزيز الابتكار وتطوير الصناعات النظيفة والاستثمار في مصادر الطاقة المتجددة، مما يعزز التنمية الاقتصادية المستدامة.

حماية البيئة والموارد الطبيعية: تساعد المعرفة والمهارات في مجالات البيئة والاستدامة في فهم أثر الأنشطة البشرية على البيئة وتطوير استراتيجيات لحمايتها وإدارة الموارد الطبيعية بشكل مستدام.

التنمية الاجتماعية المستدامة: تساعد المعرفة والمهارات في مجالات التنمية الاجتماعية والتنمية البشرية في بناء مجتمعات مستدامة من خلال تعزيز التعليم والصحة والمساواة والعدالة الاجتماعية وتمكين المجتمعات المحلية.

«في عالم يزداد تعقيدا وترابطا ويواجه تهديدا وجوديا كتغير المناخ، هناك دعوة متزايدة للتعليم لتمكين الأفراد، بصفتهم عوامل تغيير، من القيادة لاكتساب المعرفة والمهارات والقيم والعمل من أجل إحداث التحول الأخضر والتنمية المستدامة لمجتمعنا. ويجب أن تركز المناهج الدراسية على التعلم الإيكولوجي والثقافي والمتعدد التخصصات، بحيث لا يكتسب جميع المتعلمين من الطفولة المبكرة حتى سن الرشد المعرفة ذات الصلة فحسب، وإنما يتم تمكينهم أيضا من اتخاذ الإجراءات والإسهام في السلام العالمي والتنمية المستدامة وإحداث التحول المجتمعي المنشود. (الأمم المتحدة، قمة عام 2022 لتحويل التعليم، مذكرة مفاهيمية. ص10)

تعزيز السلم والأمن الاجتماعي: تسهم المعرفة والمهارات في مجالات حل النزاعات وبناء السلم وتعزيز التسامح والتعاون الدولي في تحقيق التنمية المستدامة من خلال تعزيز الاستقرار الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

ونظرا للأهمية تلك، تؤكّد الدراسات والتقارير الأهمية على أهمية إعادة توجيه المناهج الدراسية لتسهم في تحقيق استهلاك أكثر استدامة، معتبرة التعليم الأساسي مفتاح الأمم لتحقيق التنمية المستدامة وتطويرها، وأن التعليم هو الأداة الفاعلة في تحسين الإنتاجية ونوعية الحياة. فقد أكد مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة (2001) أن الرؤية الجديدة للمناهج الدراسية تهتم بكيفية إعداد الطلاب للحياة المعاصرة، والاستجابة لمتطلبات مجتمع سريع التغير، والسعي إلى تحقيق الرفاه والعيش الرغيد لحياة طويلة (Mckeown, 2002). كما تؤكّد المراجع العلمية الصادرة عن اليونسكو على ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تدعم أفكار التنمية المستدامة، وفق منهجية نظامية، تقوم على أهداف الاستدامة المحلية أو الوطنية، بعيداً عن استيرادها من مناهج دول أو أقاليم أخرى (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2013).

أما المعارف والمهارات والقيم التي لا بدّ أن تكون حاضرة في غايات التعليم لضمان الاستدامة فقد أجملها تقرير التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة (اليونسكو، 2017) في ثماني كفاءات يستعرضها الإطار رقم 5.

الإطار رقم 4: الكفاءات الرئيسية الضرورية لتحقيق الاستدامة

كفاءة التفكير المنظومي: وتتمثل في القدرة على إدراك العلاقات وفهمها، وتحليل النظم المعقدة، والتفكير في النظم بوصفها جزءاً لا يتجزأ من شتى الحقول وعلى جميع المستويات، والتعامل مع انعدام اليقين.

كفاءة الاستشراف: وتتمثل في القدرة على فهم المستقبل وتقييمه بجميع أشكاله – الممكنة والمرجحة والمنشودة، وبلورة رؤيتنا الخاصة للمستقبل وتطبيق مبدأ الوقاية، وتقييم تبعات تصرفاتنا، والتعامل مع المخاطر والتغيرات

الكفاءة المعيارية: وتتمثل في القدرة على فهم المعايير والقيم التي تستند إليها تصرفاتنا والتأمل فيها، والتفاوض بشأن القيم والمبادئ والأهداف والغايات المتصلة بالاستدامة في سياق يسوده تضارب المصالح وتعم فيه المقايضات ويتسم بانعدام اليقين وبالتناقضات

الكفاءة الاستراتيجية: وتتمثل في القدرة على العمل مع الآخرين لتنمية الممارسات التجديدية وتطبيقها للنهوض بالاستدامة على المستوى المحلي وعلى غيره من المستويات.

كفاءة التعاون: وتتمثل في القدرة على التعلم من الآخرين، وفهم احتياجاتهم ووجهات نظرهم وتصرفاتهم واحترامها (التعاطف) وفهم الآخرين وتفهمهم والحنو عليهم (القيادة المتعاطفة)، والتعامل مع النزاعات التي تنشب داخل مجموعة معينة، وتيسير حل المشكلات بأسلوب تعاوني وتشاركي.

كفاءة التفكير النقدي: وتتمثل في القدرة على التشكيك في المعايير والممارسات والآراء والتأمل في قيمنا وتصوراتنا وتصرفاتنا الخاصة، وإبداء موقف محدد إزاء الاستدامة.

كفاءة الوعي بالذات: وتتمثل في القدرة على التأمل في الدور الذي نؤدي في مجتمعنا المحلي وفي المجتمع (العالمي) عموماً، وتقييم تصرفاتنا وتحفيز أنفسنا باستمرار، والتعامل مع مشاعرنا ورغباتنا الخاصة

كفاءة حل المشكلات المتكاملة: وتتمثل في القدرة الشاملة على تطبيق شتى أطر حل المشكلات على المشكلات المعقدة المتصلة بالاستدامة، وإيجاد حلول مستدامة وجامعة ومنصفة تروج التنمية المستدامة وتستند إلى الكفاءات الواردة أعلاه

المصدر: اليونسكو (2017): التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة

تلعب مختلف هذه المعارف والمهارات والقيم دوراً حيوياً في تحقيق التنمية المستدامة، حيث تمكن الأفراد والمؤسسات من التعامل بفعالية مع التحديات البيئية والاقتصادية والاجتماعية المعقدة التي تواجههم، وتساهم في بناء مستقبل أكثر استدامة للأجيال الحالية والمستقبلية. لذلك لا بدّ من العمل على إعداد أجيال تمتلك، إضافة إلى ما سبق ذكره، مجموعة من المهارات مثل:

مهارات المواطنة العالمية والمحلية: قدرة المتعلمين على العمل معاً من وجهات نظر متعددة والتصرف من منظور الحقوق والواجبات وممارسة الديمقراطية المسؤولة، والمشاركة في الحياة العامة، وتحمل المسؤولية الجماعية، إلى جانب تفهم التحديات المحلية والعالمية مثل الفقر والتمييز والعنف وغيرها، والمساهمة في إيجاد حلول مستدامة لها.

المهارات الثقافية: الاعتراز بالهوية، وتقدير التنوع الثقافي، والتحلي بالقيم الإنسانية المشتركة التي تنمي الروابط الإنسانية وتمكّن من العيش في وئام مع الثقافات والحضارات الأخرى، وكلّ المهارات التي تساعد على فهم الاختلافات الثقافية والتفكير فيها، والقدرة على إيجاد أشكال عابرة للثقافات؛ من خلال تضمين وجهات نظر ثقافية وأنظمة تفسير مختلفة.

مهارات الدراية الإيكولوجية: معرفة النهج العلمية والتقنية الرامية إلى الاعتناء بكوكب الأرض والوعي بأهمية سلامة البيئة والاستدامة الاقتصادية وعدالة المجتمع والمساهمة في تحقيقها، وتبني مواقف وسلوكيات مقاومة لكل أشكال الاستهلاك والاستغلال المدمرة للطبيعة والمناخ، إلى جانب العمل على تحقيق التوازن بين الرفاه الاجتماعي والاستدامة الإيكولوجية.

مهارات الاستجابة للطوارئ: تتمثل في القدرة على اتخاذ قرارات سليمة، وإجراءات مسؤولة، فردية أو جماعية، وإيجاد بدائل مفيدة لمواجهة ما يطرأ من مخاطر وما يُتاح من فرص، محلياً أو إقليمياً أو عالمياً، بما يساهم في استدامة البشرية والكوكب في عالم يتسم بعدم اليقين.

مهارة التفكير المنظومي: القدرة على إدراك العلاقات وفهمها، وتحليل النظم المعقدة، والتفكير في النظم بوصفها جزءاً لا يتجزأ من شتى الحقول وعلى جميع المستويات، والتعامل مع انعدام اليقين.

كلّ ذلك يقع في صميم الغاية السابعة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، حيث الدعوة صريحة إلى: «ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، وذلك بجملة من السبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف، والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة بحلول عام 2030» (اليونسكو، التعليم 2030، ص 26). وهي ذات الدعوة التي تمّ إطلاقها في تقرير لليونسكو تحت عنوان «وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم»؛ حيث ورد أنّه «يتعين على التعليم التصدي للدمار البيئي وتغيير المناخ عبر إعداد الطلاب للتكيف معه والحد من وطأته وعكس مساره، كما لا بدّ من إعادة النظر في المناهج الدراسية ووضع تصورات جديدة لها تتيح لنا أن نغيّر جذريا نظرتنا إلى مكانة البشر ودورهم في هذا الكوكب الذي هم جزء منه. وعلى المناهج الدراسية أن تُشعر الطلاب في كل مكان بالحاجة الماسة إلى تحقيق الاستدامة البيئية، أي أن نحيا ضمن حدود موارد كوكبنا من دون أن نعرّض للخطر لا الأجيال القادمة ولا النظم الإيكولوجية الطبيعية التي تمثل جميعاً جزءاً منها. ويمكن لجميع المجالات والحقول الدراسية أن تعلمنا فنّ العيش باحترام ومسؤولية في كوكب تضرر من جراء أنشطة البشر» (اليونسكو، 2022 ص 68).

وفي ضوء ما سبق، يتجلّى التنوّع الكبير في المعارف والمهارات والقيم التي تشكّل جوهر الغايات التعليمية، بيد أنه رغم التنوع الملحوظ في تسمياتها وتصنيفاتها يمكن الخروج بصورة تأليفية اختزلها الشكل رقم 1 في:

✓ 3 مهارات أساسية، ذلك أنّ تملّك مهارات القراءة والكتابة والحساب يعتبر بوابة العبور لاكتساب المعارف والمهارات والقيم، كما أن محو الأمية التكنولوجية والقدرة على معالجة البيانات يعتبر أمرًا ضروريًا في عصر التحول الرقمي والبيانات الضخمة.

✓ 3 فئات من المعارف: تجمع بين الصحيحة والإنسانيّة والتكنولوجية.

✓ 7 فئات من المهارات التخصصية والعامة تجمع بين مهارات شخصية وحياتية واجتماعية ومهنية.

✓ 4 فئات من القيم: الشخصية والمعرفية والاجتماعية والكونية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الفصل بين أنواع المعارف والمهارات والقيم، لا يعني أنها تعمل كجزر منفصلة؛ بل هي تتداخل وتفاعل في حركة ديناميكية مستمرة. وتتحدّد فاعليتها بمدى اتّساقها وتوازنها وتكاملها؛ وهذا ينسجم تماما مع فلسفة التعليم التحويلي من حيث أنه يكرّس التعلم الاستكشافي المهاري الذي يشمل «العقل والقلب واليد».



الشكل رقم 1: المعارف والمهارات والقيم الضرورية للحياة وللعمل وللتنمية المستدامة
4 - متطلبات تحقيق تحوّل الغايات:

يتطلّب التحول في غايات التعليم لإكساب الأطفال والشباب المعارف والمهارات والقيم المناسبة والجيدة واللازمة للمستقبل في تبني نهج شامل ومتكامل في طار استراتيجية متكاملة طويلة المدى كفيلة بإحداث الأثر المنشود. وهذا يقتضي بالضرورة اتخاذ إجراءات تطويرية أساسية تتمثل بالخصوص في تحديث الأهداف والمناهج التعليمية، وتمكين المعلمين، وتطوير طرق التعليم والتقييم والتقويم، فضلا عن تهيئة بيئة تعليمية محفّزة وأمنة وفعّالة.

وفي ما يلي جملة من الإجراءات التي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند رسم السياسات التعليمية، باعتبارها مكمّلات أساسية لضمان جاهزية النشء والشباب من خلال العمل على تهيئة بيئة تعليمية آمنة ومحفّزة، تساعد على امتلاك المعارف والمهارات والقيم اللازمة لولوج عصر المعرفة والذكاء الاصطناعي والمشاركة الفاعلة في بناء المعرفة العالمية، بما من شأنه أن يحقّق التنمية الشاملة والمستدامة.

تعزيز التعلم النشط: يجب تعزيز نهج التعلم النشط الذي يشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة في عمليات التعلم وبناء معارفهم وتطوير مهاراتهم المختلفة



تعزيز التعلم مدى الحياة: تعزيز قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي واستمرارية التعلم طوال حياتهم لتطوير مهاراتهم ومعارفهم بشكل مستمر، فضلا عن تفعيل أنظمة تعلم مدى الحياة ومرنة مفتوحة للجميع



تعزيز التفاعل والتعاون: ينبغي تشجيع التعاون والتفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمعلمين والمجتمع المحيط، من خلال مشاريع جماعية وأنشطة تعاونية.



تعزيز التعلم الذاتي والمرونة: يجب تعزيز التعلم الذاتي والقدرة على التكيف مع التغيرات والتحولات السريعة في المجتمع والاقتصاد والتكنولوجيا. مع توفير فرص تعلم مخصصة ومتنوعة تتناسب مع احتياجات وقدرات كل متعلم.



تعزيز التعلم المبني على المشاريع والتطبيقات العملية: التركيز على المشاريع والتطبيقات العملية التي تسمح للمتعلمين بتطبيق المفاهيم والمهارات التي اكتسبوها في سياقات واقعية، والانخراط في مشاريع وأنشطة عملية تعليمية.



تعزيز التعلم العميق الذي يستهدف المراقبي العليا: يجب أن يهدف التعليم إلى تعزيز التفكير العميق والتحليلي، بحيث يكون المتعلمون قادرين على فهم المفاهيم بعمق وتطبيقها في سياقات متنوعة.



تعزيز المهارات الحياتية والعملية: يجب أن يتم التركيز على تطوير مجموعة متنوعة من المهارات الحياتية والعملية؛ بما يجعل المتعلمين قادرين على التكيف مع متطلبات العمل والحياة اليومية. من خلال الأنشطة اللامنهجية والتشجيع على المشاركة في الحياة العامة وخدمة المجتمع.



تعزيز التحليل والتفكير النقدي والإبداعي: تعزيز القدرة على التفكير النقدي والإبداعي، والتفكير بشكل منطقي، والتدريب على حل المشكلات وتوليد حلول جديدة للتحديات المعقدة التي تواجه المجتمع والعالم بشكل عام.



تعزيز دمج التكنولوجيا بشكل فعال في العملية التعليمية: استخدام الأجهزة الذكية، والتطبيقات التعليمية، والمنصات الرقمية لتحسين تجربة التعلم بما يساهم في تنمية مهارات المتعلمين في استخدام التكنولوجيا والوسائط الرقمية بشكل فعال ومسؤول وآمن، وتعزيز القدرة على التعامل مع التحديات والفرص المتعلقة بالعصر الرقمي.



تعزيز مكانة العلوم الإنسانية لما تلعبه من دور هام في «تعزيز الدراية بمستقبل البشرية» لدى المتعلمين أي قدرتهم على فهم دور المستقبل والتهيؤ له وتسخيرها على نحو أكثر فعالية وكفاءة (اليونسكو، 2022).

تعزيز القيم الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية: يجب أن تكون التربية على القيم الأخلاقية والاجتماعية جزءاً أساسياً من نظام التعليم، وتشجيع المتعلمين على المساهمة الإيجابية في مجتمعاتهم...



تعزيز التعلم الشامل والمتكامل والمستدام: يجب أن يشمل التعليم الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية، والمهارات الحياتية، وكذلك الوعي بالمسؤولية المجتمعية والبيئية، بحيث يتم تطوير الشخصية بشكل متكامل ومتوازن

تعزيز التنوع والشمولية: يجب أن تكون غايات التعليم موجهة نحو تعزيز التنوع والشمولية وضمان الفرص المتساوية لجميع المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية.



التركيز على التعلّم الإيكولوجي المشترك بين الثقافات والجامع للتخصصات الذي يساعد الطلاب على الانتفاع بالمعارف وإنتاجها، وينمي قدرتهم على نقد تلك المعارف ووضعها موضع التطبيق (اليونسكو، 2022).

إعداد المعلمين وتمكينهم: يجب أن يحصل المعلمون على إعداد عالي الجودة منسجماً مع التوجهات الحديثة، مع توفير فرص التطوير المهني المستمر حتى يكونوا قادرين على استخدام معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم المهنية بشكل فعال، فضلاً عن تحفيزهم وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التعليمية.



وتعتبر منطقة الخليج العربي من المناطق التي انطلقت بخطى كبيرة في اتجاه تحويل التعليم وغاياته، واتّخاذ التدابير الضرورية لتحقيق ذلك مما يشير إلى وجود وعي واسع بطبيعة المعارف والمهارات والقيم المطلوبة لعصر الثورة الصناعية الرابعة ومنتجات الذكاء الاصطناعي، وقدرة المنطقة على استيعاب التطوّرات التكنولوجية، وعلى تطوير جاهزيتها لمواجهة متطلبات وظائف المستقبل. فقد أفاد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج (2021) أن دول الخليج تبذل جهوداً حثيثة لتعزيز كفايات القرن الواحد والعشرين والمعارف متعددة التخصصات مستندة في ذلك إلى خريطة المناهج الدراسية الدولية والأبحاث الدولية؛ حيث «تعمل كافة دول الخليج العربية تقريباً على دمج كفايات القرن الواحد والعشرين في مناهجها الدراسية. فبجانب الكفايات المعرفية والرقمية، تُبذل المزيد من الجهود التي تستهدف إدراج مجموعة شاملة من الكفايات الاجتماعية والوجدانية» (ص47). وتظل هذه المكاسب الهامة في حاجة إلى مزيد من التعزيز والدعم خاصة على مستوى الممارسة التعليمية والتقييمية في الفصول حتى تحقق التعديلات التي تشمل السياسات والمناهج الغايات التعليمية المأمولة؛ مع الحرص على تعزيز عمليات الرصد والتقييم (الذاتي والخارجي) القائم على الأداء لكل مكونات المنظومة التعليمية، واستثمار نتائجها في عمليات التحسين والتطوير المستمر، ونشر أفضل الممارسات الناجحة.

في هذا الإطار، تفيد الشامي⁽¹⁾ (2022) أن دول الخليج اتجهت منذ سنوات إلى التركيز على الجودة النوعية للتعليم لضمان مستوى أفضل لمخرجاته وإعداد أفراد يتمتعون بمهارات تجعلهم أكثر إنتاجاً في عملهم وحياتهم العامة والخاصة. إلا أن مخرجات التعليم العام لا تزال تركز على القطاع الخدمي الحكومي أكثر من القطاع الإنتاجي؛ مما يدعو إلى مزيد العمل على الاستفادة من

«بالنظر إلى التحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية الكبيرة التي تواجهها المنطقة العربية بشكل عام ودول الخليج بشكل خاص، فإن هناك حاجة ملحة إلى تبني استراتيجيات فعّالة لتحقيق التنمية المستدامة على الصعيدين الوطني والإقليمي.[...] وهذا يتطلب اتخاذ خطوات جديدة وسريعة لدمج سياسات ومبادئ الاستدامة في التعليم، وتبني مفهوم «التعليم من أجل التنمية المستدامة» كركيزة أساسية لمواجهة التحديات البيئية والاجتماعية والاقتصادية، ووضع آليات جديدة وفعالة لتعزيز التعاون وتبادل المعرفة والخبرات بين دول الخليج في هذا المجال، لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وضمان الحياة الكريمة للأجيال القادمة» (د. محمّد مطير الشريكة، 2024)

(1) باحثة وأكاديمية إماراتية متخصصة في التنمية الاقتصادية، وكييل وزارة التربية والتعليم سابقاً

الاستثمارات الموجهة للتعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. وقد تجسّد هذا الاهتمام بوضوح في المؤتمر الإقليمي الافتراضي الذي جمع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومكتب التربية العربي لدول الخليج عام 2021، بشأن «تجسير الفجوة بين مخرجات التعليم والمهارات التي تتطلبها الوظائف المستقبلية»؛ حيث أقرت الدول الخليجية المشاركة بأهمية المهارات المعرفية المتقدمة، والاجتماعية والوجدانية، وقدمت تقارير عن جهودها لتضمينها في المناهج والفصول التعليمية.

شبه خاتمة،،،

في عصر محفوف بالتحولات والتطورات العلمية والتكنولوجية السريعة، يعتبر تحديد الغايات التعليمية من التحديات الكبرى التي تواجهها الأنظمة التعليمية، خاصة فيما يتعلق بتحديد المعارف والمهارات والقيم اللازمة؛ إذ لا يتعلق الأمر فحسب بتحديد المعارف والمهارات والقيم اللازمة «الآن وهنا» (في الوقت الحاضر وفي المستوى المحلي)، وإنما تحديد ما يلزم لمدى الحياة وفي أماكن ومجتمعات مختلفة. لذا يتعيّن التركيز بالأساس على المهارات التي تتعلّق في جوهرها بمراقبي ذهنية عليا تخرج المتعلمين من إطار الاستظهار السطحي للمعارف أو التطبيق الآلي للقدرات لتوجيههم أكثر نحو أعمال الفكر واستخدام استراتيجيات معرفية ومتاعرفية (Metacognition) كفيلة بضمان قدرتهم على مواصلة التعلّم مدى الحياة وتنمية مؤهلاتهم وتطوير ذاتهم. وهذا يساهم في تمكين المتعلمين وتحقيق اندماجهم الاقتصادي والاجتماعي بشكل مستدام، وتعزيز جاهزيتهم للمستقبل ورفع تحدياته. وهذا يستوجب التحول نحو رؤية مستقبلية مشتركة شاملة، تشترك فيها الحكومات والمنظمات غير الربحية وكيانات القطاع الخاص، وتتواءم مع السياق المحلي وتفتح على التوجهات العالمية، بمناهج ومضامين وممارسات تعليمية وتقييمية متطورة وفعّالة، ومن منظور الإنصاف والشمول والعدالة التربوية وتوفير التعليم والتدريب الجيد للجميع.

وبالنظر إلى التحديات التكنولوجية والتطورات العلمية والنمو المضطرد في المعلومات وأدوات العمل، ستبقى المعرفة المتخصصة مهمة، كأساس يمكن من خلالها تطوير معارف جديدة، إلى جانب المعرفة العامة والمهارات الأخرى (الشخصية والوجدانية والاجتماعية والبدنية...)، وكذلك تبني منظومة قيم إنسانية تساهم في إرساء سلوكيات المواطنة الفعّالة والمشاركة الديمقراطية والمسؤولية البيئية، وإحلال السلام، والحفاظ على حقوق الإنسان وكرامته (Unesco, 2022)، مما يساعد على

تمكين الأجيال القادمة وتحقيق الرفاه البشري، وخلق مجتمعات أكثر شمولاً وازدهاراً وعدالة، وتحقيق التنمية المستدامة.

لا شك أن تحديد المعارف والمهارات والقيم اللازمة للحياة والعمل والتنمية المستدامة المناسبة لجميع السياقات مسألة معقدة للغاية، لكنّ مسألة صياغة الأنظمة التعليمية القادرة على تحقيقها وتقييمها لا تقل تعقيداً؛ فهل تُكتسب المهارات بشكل أساسي عبر التعليم النظامي أو مؤسسات التعليم غير النظامي؟ هل يتم امتلاكها عن طريق التعليم والتدريب أو من خلال المعرفة الضمنية والمحاكاة والقدوة؟ وماهي القياسات المناسبة لتقييم مستويات الكفاءة؟ هل القياسات المتاحة حالياً كافية وموثوقة؟ وأيهما أجدى: تقييم اكتساب المهارات بصورة مباشرة عن طريق الاختبارات المقيّنة أو غير مباشرة، عن طريق بيانات استقصاءات الأسر المعيشية؟ وهل يتمّ تقييم كل المعارف والمهارات والقيم بصورة مستقلة أو تقييمها مجمعة بحكم ترابط مكوناتها؟...

هذه الأسئلة وأخرى تحتاج إلى تفكير عميق وبحوث ودراسات علمية، نظرية وتطبيقية، وتتطلب تعاون وتنسيق بين المنظمات والوكالات والتحالفات المهمة بالموضوع، لتطوير المعرفة العالمية وتوفير الوسائل والأدلة حول كيفية تمكين المتعلمين من هذه الغايات التعليمية المستهدفة وآليات تقييمها.

المراجع

- الأمم المتحدة (2015). بيان الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2015 تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030.
- الأمم المتحدة (2022). قمة عام 2022 لتحويل التعليم. مذكرة مفاهيمية: مبادئ توجيهية للمشاورات الوطنية
- ديلور وآخرون (1999). التعلم: ذلك الكنز المكنون. منشورات اليونسكو
- سيف الشامسي، شيخة (2021). التعليم والتنمية المستدامة بدول الخليج. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- طه المهدي، مجدي صلاح. (2021). «التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي». مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي. المجلد 2، العدد 5 - الرقم المسلسل للعدد 5. نوفمبر 2021 الصفحة 97 - 140
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2021). تجسير الفجوة بين مخرجات التعليم والمهارات التي تتطلبها الوظائف المستقبلية. نشر مكتب التربية العربي لدول الخليج
- <https://cdn-files.abegs.org/abegs-portal-prod/uploads/94af9198-f9cf-42c0-9a42-21f13431994b.pdf>
- منظمة العمل الدولية. (2021). رسم معالم المهارات والتعلم المتواصل من أجل مستقبل العمل. مؤتمر العمل الدولي الدورة 109 مكتب العمل الدولي، جنيف، سويسرا
- https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_814435.pdf
- ميشال غوديه. (2015). «المستقبل: أنستشره أم نبنيه؟ لماذا الاستشراف؟ وكيف يكون؟ في مؤتمر الدراسات المستقبلية في الوطن العربي، الحال والمآل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس
- اليونسكو، قطاع التربية (2013): التربية من أجل التنمية المستدامة-كتاب مرجعي.
- اليونسكو. (2014). التعليم من أجل المواطنة العالمية إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381642>

اليونسكو. (2015). إعادة التفكير في التربية والتعليم، نحو صالح مشترك عالمي؟ منشورات اليونسكو
اليونسكو. (2017). التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة. منشورات اليونسكو
اليونسكو. (2022). وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم.
منشورات اليونسكو

De Ketele, J-M. Guide du formateur. De Boeck Supérieur, 1989.

Lebrun, Marcel, D. Smidts et G. Bricoult, Comment construire un dispositif de formation ?
coll. «Guides pratiques», De Boeck, 2011,

Mckeown, R (2002): Education for Sustainable Development Tool Kit; Waste Manage-
ment Research and Education Institute, University of Tennessee. Retrieved 2011,
from: <http://www.esdtoolkit.org>

UNESCO. (2019). L'éducation transforme la vie: autonomiser les individus et assurer l'in-
clusion et l'égalité

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369012_fre

UNESCO. (2022). Transformer l'éducation pour l'avenir

UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_ara

OCDE. (2018).Le Futur de l'éducation et des compétences Projet Éducation 2030 de
l'OCDE

https://search.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf

Schola Europaea / Bureau du Secrétaire général. (2018). Les compétences clés pour l'édu-
cation et la formation tout au long de la vie dans les Ecoles Européennes

<https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-fr-2.pdf>

Schleicher, A. et Tang, Q. (2015) : Education post-2015: Knowledge and skills transform
lives and societies. Éditorial. Dans : Hanushek, E.A., Woessmann, L. : Universal Basic
Skills: What Countries stand to gain. Paris : OCDE.

مهنة التدريس: سياسات دعم المعلمين لقيادة التحول التعليمي

الدكتورة لوسي بايلي عميدة كلية البحرين للمعلمين بمملكة البحرين

ملخص

تستعرض هذه الدراسة السياسات المستندة إلى الأدلة العلمية لدعم المعلمين، والتي أثبتت فعاليتها في تأمين عدد كافٍ من المعلمين ذوي الكفاءة العالية، بهدف تحسين جودة نظم التعليم وأدائها. كما تناقش الدراسة التحديات التي تواجه دول مجلس التعاون الخليجي بشكل خاص في سعيها لرفع مستوى جودة المعلمين وتأهيلهم. وتستند الدراسة على الأبحاث الدولية التي تتناول التدابير الرئيسية المعتمدة لتحسين جودة التعليم، مع التركيز على ثلاثة محاور أساسية لتطوير هياكل مهنية فعالة في التدريس وهي: آليات الانضمام إلى المسار المهني للمعلمين، وطبيعة بيئة العمل ودينامياتها، ومدى شعور المعلمين بالتقدير والتطور المهني. كذلك، تسلط الدراسة الضوء على الإصلاحات الناجحة في البحرين في هذه المجالات الثلاثة، والتي أدت إلى زيادة ملحوظة في أعداد المعلمين الأكفاء، وتحسين مستوى الأداء التعليمي في الفصول الدراسية بشكل عام. وتختتم الدراسة بمناقشة إمكانية تطبيق هذه التجربة الناجحة في بقية دول مجلس التعاون الخليجي.

مقدمة

يشكل ضمان وجود عدد كافٍ من المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً ركيزة أساسية لنجاح أي نظام تعليمي. ولا يقتصر هذا الأمر على مجرد توفير أعداد كافية من المعلمين، بل يتطلب أيضاً التركيز على تطوير مهاراتهم والحفاظ على استمرارية عطائهم طوال مسيرتهم المهنية. وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العناصر الجوهرية لمهنة التدريس الناجحة، مع تحليل كيفية تطبيق هذه العناصر في دول مجلس التعاون الخليجي. وتستعرض الدراسة التحديات التي تواجه القطاع التعليمي، مع التركيز على

تجربة مملكة البحرين بشكل خاص، بوصفها حالة دراسية تُسلط الضوء على أهمية التخطيط المهني المنظم للمعلمين لضمان تحقيق مستويات تعليمية متميزة.

وتاريخياً، تعود جذور كلمة «مهنة» في اللغة الإنجليزية إلى الكلمة اللاتينية «carrus»، التي تعني العربّة، وهي استعارة تشير إلى الرحلة التي يخوضها الفرد خلال مسيرته المهنية. وفي الاستخدام الحديث لهذا المصطلح، اكتسب مفهوم «المهنة» بُعداً إضافياً في القرن العشرين ليعبر عن مسيرة العمل التي ترتبط بتوفير المعنى والاستمرارية والاتساق في حياة الأفراد (Young & Collin, 2000). فغالباً ما يكون العمل جزءاً لا يتجزأ من هوية الفرد الذاتية. ومع بداية القرن الحادي والعشرين، تراءت في الأفق تساؤلات ملحة حول مدى ملائمة مفهوم «المهنة» في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية، فمن المعتقد أن تؤدي هذه التحولات إما إلى تلاشي المفهوم أو إعادة صياغته بشكل جذري. وترتكز هذه الافتراضات على أن اقتصاد المعرفة يُنتج أنماطاً مهنية متقطعة-غير مستمرة- مما يتعارض مع فكرة الاستمرارية التي ارتبطت تقليدياً بمفهوم المهنة (Storey, 2000).

ورغم الجدل المستمر حول مفهوم «المهنة»، فإنه لا يزال حاضراً وفاعلاً بقوة، ويتجلى هذا بشكل خاص في مهنة التدريس؛ فلكي يتم ضمان استقطاب المعلمين المؤهلين وتطويرهم مهنيًا والاحتفاظ بهم داخل النظام التعليمي، يتوجب على صانعي السياسات صياغة مهنة التدريس بأسلوب يحقق هذه الأهداف، كما ينبغي أن تُتاح للمعلمين مسارات متعددة ومتيسرة لبدء مسيرتهم المهنية، مع التركيز على تعزيز شعورهم بأهمية عملهم، وتقدير المجتمع لجهودهم، وتوفير فرص للنمو والتقدم المهني لهم. وتُعد هذه الخطوات ضرورية لتقليل معدلات التغيير في المسار المهني، والحد من ظاهرة التقاعد المبكر بين المعلمين.

وتتمحور المناقشة حول مهنة التدريس في ثلاثة محاور أساسية ألا وهي: الالتحاق بمهنة التدريس (ويشمل ذلك التوظيف، والتدريب الأولي، والتوجيه المهني المبدئي، وتعدد طرق الالتحاق بالمهنة)، وتجربة التدريس (وتشمل مهام عمل المعلمين ومدى تمتعهم بقدر من الاستقلالية)، وإعلاء القيمة المهنية والتطوير المهني (مثل نظام الترقيات، والتنمية المهنية المستمرة، ومستوى الأجور، والمكانة الاجتماعية). وعند مناقشة السياسات المطلوبة في هذا الصدد، ينصبّ التركيز بشكل أساسي على المدارس الحكومية، مع الاعتراف بأهمية المدارس الخاصة، بوصفها جزءاً حيويًا من النظام التعليمي في دول مجلس التعاون الخليجي.

أشار الباحثون إلى أن تحسين جودة التعليم يركز على نموذج متكامل ثلاثي الأبعاد، يُشَبَّه باللوب، ويضم ثلاثة عناصر رئيسة هي: القيادة المدرسية المتميزة، وتوظيف المعلمين، وتدريبهم (Bailey, 2021)؛ وتُظهر الدراسات الدولية أن قادة المدارس يلعبون دوراً محورياً في دعم وتوجيه المعلمين المبتدئين، مما يسهم بشكل مباشر في تحسين استبقاء هؤلاء المعلمين في المهنة، فضلاً عن تعزيز تحصيل الطلاب (Kutsyuruba & Walker, 2020).

ولا شك أن جائحة كورونا أحدثت تأثيرات عميقة على جميع جوانب النموذج التعليمي ثلاثي الأبعاد. فقد تحمل قادة المدارس ضغوطاً كبيرة خلال الأزمة، مما أعاق قدرتهم على بناء علاقات مهنية فعّالة بين الزملاء داخل المدارس (Harris & Jones, 2020). وفيما يتعلق بتوظيف المعلمين، سلطت الجائحة الضوء على تناقضات ملحوظة أثرت على مهنة التدريس. فقد أصبحت هذه المهنة محفوفة بالمخاطر، خاصة مع اضطراب المعلمين للعودة إلى العمل الحضوري قبل غيرهم من المهنيين، مما جعلهم عرضة للتحديات الصحية والنفسية. في المقابل، أكدت الجائحة أهمية التدريس بوصفه مهنة أساسية لا غنى عنها، حيث أدى المعلمون دوراً محورياً خلال فترات الإغلاق في ضمان استمرارية العملية التعليمية. عزز ذلك شعور المعلمين بالأمان الوظيفي وأبرز مكانة التدريس كركيزة أساسية للمجتمع. أما في مجال تدريب المعلمين، فقد أفرزت الجائحة تحديات جديدة تتطلب استجابة فاعلة، كان أبرزها ضرورة تكثيف استخدام التكنولوجيا التعليمية في الصفوف الدراسية. حيث أصبح من المهم تطوير مهارات المعلمين في هذا المجال لضمان قدرتهم على مواكبة المتطلبات المتغيرة للعملية التعليمية (Bailey, 2021). وبشكل تسليط الضوء على خبرات المعلمين وآرائهم جزءاً أساسياً من تعزيز هذا النموذج التعليمي، حيث يمكن من خلاله فهم السبل المثلى لتحفيزهم ودعمهم على مدار مسيرتهم المهنية.

وبخلاف عديد من الوظائف الأخرى، يُنظر إلى مهنة التدريس على أنها مهنة ذات طبيعة فنية، وغالباً ما تُصنّف على أنها أدنى منزلة مقارنة بالوظائف ذات المكانة المرموقة. كما أن الأجور في مهنة التعليم تُعتبر محدودة نسبياً، حيث تبدأ بمستويات متواضعة ولا تشهد زيادات كبيرة إلا في المراحل المتقدمة من المسيرة المهنية، مما يجعلها أقل تنافسية مقارنة بالمهن الأخرى التي توفر مكافآت مالية أعلى وفرصاً أكبر للنمو الوظيفي في مراحل مبكرة (Amitai & Van Houtte, 2022). ونتيجة لذلك، أصبح ارتفاع معدلات ترك المعلمين للمهنة ظاهرة عالمية مثيرة للقلق. وتختلف أسباب هذه الظاهرة

تبعًا للمرحلة المهنية التي يمر بها المعلم. وعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أُجريت في بلجيكا أن المعلمين في بداية مسيرتهم يعانون من ضغوط العمل المفرطة، في حين يشعر المعلمون ذوو الخبرة بالإحباط نتيجة عدم توافر فرص كافية للتقدم الوظيفي أو تحسين ظروفهم المهنية (Amitai & Van Houtte, 2022).

ويشير مفهوم «صدمة العمل» إلى تلك الحالة النفسية التي يمر بها المعلمون عند بداية مسيرتهم المهنية، حيث يعانون من شعور بالارتباك أو عدم التوازن نتيجة للتباين الكبير بين توقعاتهم المسبقة عن طبيعة العمل في التدريس والواقع العملي الذي يواجهونه (Ballantyne, 2007). ورغم أن هذه الصدمة تبدو أكثر وضوحًا بين المعلمين الجدد، إلا أن الأبحاث تؤكد أنها قد تستمر مع البعض طوال مسيرتهم المهنية. وتُعتبر «صدمة العمل» من المؤشرات الأساسية التي تؤدي إلى الإرهاق المهني لدى المعلمين، حيث تترك أثرًا سلبيًا على رفاههم العام وشعورهم بالكفاءة الذاتية. ومع مرور الوقت، قد تؤدي هذه العوامل إلى استنزافهم عاطفيًا ومهنيًا، مما يزيد من احتمالية انسحابهم من المهنة بشكل مبكر (Ballantyne & Retell, 2020).

ومع ذلك، تفيد الدراسات بأن التدريب الأولي الفعال للمعلمين، الذي يركز على تنمية مهارات حل المشكلات لديهم، يمكن أن يخفف من حدة هذه الصدمة، إذ يعمل على تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل مع التحديات التي يواجهونها في الواقع العملي (Ballantyne et al., 2020). ويعد تطوير مهارات حل المشكلات ركيزة أساسية في مهنة التدريس، وقد أثبتت البحوث أن امتلاك المعلمين للمرونة والصلابة النفسية يؤدي دورًا جوهريًا في مختلف مراحل مسيرتهم المهنية، كما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بشعورهم بالكفاءة الذاتية وارتفاع مستويات الدافعية لديهم (Gu & Day, 2007).

وعليه يتضح جليًا أن استقطاب المعلمين الموهوبين وتحفيزهم والاحتفاظ بهم في المهنة، يمثل ركيزة أساسية لنجاح الأنظمة التعليمية. ومع ذلك، فإن تحقيق هذا الهدف يظل تحديًا بالغ التعقيد يواجه عديدًا من الدول على مستوى العالم. وعليه، فسوف يُركز القسم القادم على استعراض التحديات الفريدة التي تواجه دول مجلس التعاون الخليجي في سعيها لضمان توفير العدد الكافي من المعلمين المؤهلين.

مسيرة المعلمين المهنية في دول مجلس التعاون الخليجي: ماذا تقول البحوث؟

تولي دول مجلس التعاون الخليجي أهمية كبيرة لتحسين جودة المعلمين، باعتباره هدفًا محوريًا لتحقيق التنمية التعليمية المستدامة (Wiseman et al., 2017). وتتناول

هذه الدراسة أبرز التحديات المتعلقة بجودة المعلمين في المنطقة، بالإضافة إلى الجهود المبذولة للتغلب عليها. وعلى الرغم من أن الورقة لا تتعمق في استعراض أوضاع كل دولة على حدة، إلا أن الأبحاث تشير إلى أن جميع دول الخليج تواجه تحديات متشابهة تقريباً في هذا السياق.

ومن أبرز هذه التحديات صعوبة استقطاب معلمين ذوي كفاءة عالية، وخاصة من الذكور (Gallagher, 2019). فنظام الفصل بين الجنسين المعتمد في التعليم في بعض الدول يؤدي إلى تفاقم هذه الفجوة بين المعلمين من الجنسين، قياساً إلى الأنظمة التعليمية المختلطة. وللتغلب على هذا العائق، لجأت عديد من الدول إلى استقدام معلمين من الخارج، إلا أن هذا الحل أضاف تحديات أخرى مرتبطة بتأقلم هؤلاء المعلمين مع بيئات العمل المحلية والاختلافات الثقافية. وعلى سبيل المثال، كشفت الأبحاث التي أجريت في دولة الإمارات العربية المتحدة الجهود التي بُذلت لمعالجة مشكلة نقص المعلمين. ففي البداية، ركزت الدولة على استقدام معلمين من الدول العربية المجاورة، غير أن عدداً منهم افتقر إلى الكفاءة العملية اللازمة للتدريس بفعالية. ونتيجة لذلك، اتجهت الدولة منذ مطلع القرن الحادي والعشرين إلى توظيف معلمين من دول أجنبية (Gallagher, 2019). بيد أن الاعتماد الكبير على المعلمين الأجانب قد أفضى إلى بروز تحديات إضافية، من أبرزها ارتفاع معدلات «دوران المعلمين»، حيث يغادر عدد كبير منهم المهنة أو ينتقلون إلى وظائف أخرى، مما يؤثر سلباً على استقرار العملية التعليمية. كما واجه هؤلاء المعلمون صعوبات ملحوظة في الاندماج مع الثقافة المحلية وفهمها، وهو ما انعكس على قدرتهم على التواصل الفعال مع الطلاب والمجتمع المدرسي بشكل عام. (Gangwani et al., 2022)

وقد أظهرت جائحة كوفيد-19 المخاطر المرتبطة بالاعتماد المفرط على المعلمين الأجانب، مما دفع دول الخليج إلى إعادة تقييم سياسات التوظيف الحالية. وبدأت هذه الدول في استكشاف بدائل أكثر استدامة لضمان استمرارية العملية التعليمية، وتعزيز الاكتفاء الذاتي في قطاع التدريس. (Gangwani et al., 2022) وفي السنوات الأخيرة، شهدت الإمارات جهوداً مكثفة لجذب مزيد من المواطنين الإماراتيين إلى مهنة التدريس (Gallagher, 2019)، وتشير الدراسات إلى أن هذه الخطوة تحمل فوائد ملموسة. فقد أظهرت دراسة أجريت على المعلمين المتدربين في الإمارات أن وعيهم بصعوبات المهنة لم يضعف حماسهم، بل عزز لديهم شعوراً قوياً بالفخر الوطني. ورغم ذلك، لا تزال معدلات استنزاف المعلمين الإماراتيين مرتفعة، مما يعكس استمرار التحديات التي تعوق استدامتهم في هذه المهنة (Abdelkarim, 2020).

ومن بين الجوانب الأساسية لتعزيز جودة التعليم، تبرز الجهود الرامية إلى ضمان كفاءة المتقدمين لمهنة التدريس. وقد أخذت الإمارات العربية المتحدة زمام المبادرة في هذا المجال عبر تطوير نظام ترخيص شامل للمعلمين، يلزم جميع العاملين في القطاع التعليمي باجتياز اختبارات متعلقة بطرق التدريس وأخرى تتعلق بتخصصاتهم الأكاديمية (United Arab Emirates Ministry of Education, 2024). كما تبنت دول مجلس التعاون الخليجي محاولات مماثلة لتحسين جودة المعلمين، رغم أن الأدلة الحالية لا تُظهر علاقة واضحة بين شهادات المعلمين وأداء الطلاب في هذه الدول (Wiseman & Al-bakr, 2013). ومن المتوقع أن يتطلب التوصل إلى بيانات دقيقة حول هذا الموضوع مزيداً من الوقت. ومع ذلك، يُعد تطبيق معايير صارمة لاختيار المعلمين أولوية أساسية لأنظمة التعليم في دول الخليج، بهدف الارتقاء بجودة التعليم (El Saharty et al., 2020).

وهناك جانب آخر بالغ الأهمية يتعلق بضمان جاذبية مهنة التعليم، بهدف تعزيز التوظيف واستبقاء المعلمين في المهنة. وفي هذا الإطار، عملت دول مجلس التعاون الخليجي على تنفيذ جهود متعددة تهدف إلى جعل مهنة التدريس خياراً أكثر جاذباً، مما يساهم في تعزيز شعور المعلمين بالرضا الوظيفي. ووفقاً لدراسة أجراها المركز الإقليمي لتخطيط التعليم حول مستوى رضا المعلمين الوظيفي في دول الخليج، أظهرت النتائج أن نسب الطلبة إلى المعلمين في هذه الدول أفضل من المتوسط العالمي وفقاً لمعايير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) ورغم ذلك، كشفت الدراسة نفسها، التي استندت إلى تحليل بيانات اختبارات تيمز وتاليس وبيبرلز TIMSS و TALIS و PIRLS، عن أن بعض الجوانب المهنية في التدريس لا تزال أقل جاذبية، وأوصت باتخاذ تدابير لتحسين ظروف العمل، مثل تعزيز السلامة داخل المدارس، وتوفير شبكات دعم مهنية بين المعلمين، وتقليل أعباء العمل المرتبطة بالوظيفة (Pagliarani & Kippels, 2022).

أما في السياق الإماراتي، فقد تناولت دراسة حديثة التحديات التي تواجه معلمي المدارس الخاصة وأثرها على مستوى رضاهم الوظيفي. وأظهرت الدراسة أن نقص التعاون المهني، إلى جانب قلة الدعم من القادة المدرسيين وأولياء الأمور والزملاء، كان له تأثير سلبي على مستوى رضاهم المهني. كما تبين أن عبء العمل يُعد أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر على قرارات المعلمين بشأن الاستمرار في العمل ضمن مؤسساتهم الحالية (Mohammad & Borkoski, 2024).

وتشير الأبحاث الدولية إلى أن قادة المدارس يؤدون دوراً محورياً في تحفيز المعلمين ومنحهم قدرًا من الاستقلالية في أداء مهامهم. ومع ذلك، ووفقًا لتحليل مفاهيمي للقيادة المدرسية في دول مجلس التعاون الخليجي أجراه بعض الباحثين (Bai et al., 2021) ley، وُجد أن القيادة المدرسية في المنطقة تتميز بأربعة أبعاد رئيسية تجعلها مفارقة للنموذج الغربي وهي: كيفية تصوّر طبيعة القيادة المدرسية، وآليات اختيار القادة، والدعم المقدم لهم، ومدى ثقتهم في قدرتهم على النجاح. وبسبب هذه الاختلافات، لا يمكن نقل استراتيجيات تحسين المدارس التي طُوّرت في السياق الغربي إلى دول الخليج بشكل مباشر، حيث تتطلب تلك الاستراتيجيات مواءمات كي تناسب الخصوصيات المحلية.

فمنذ فترة بعيدة، اتسمت أنظمة التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي بهيكلتها الهرمية (Bailey et al., 2021)، حيث تُتخذ معظم القرارات على مستوى الوزارة، في حين يتركز صنع القرار داخل المدرسة غالبًا في يد المدير. وقد أدى هذا النمط المركزي إلى منح المعلمين مساحة محدودة من الاستقلالية والابتكار، مما أثر سلبًا على جاذبية مهنة التعليم في المنطقة. بيد أن هناك دلائل تشير إلى تبدل هذا الوضع تدريجيًا. فقد أظهرت دراسات أجريت في الإمارات العربية المتحدة (Stephenson et al., 2012)، والمملكة العربية السعودية (Algarni & Male, 2014) وجود أدلة تجريبية تشير إلى توسيع نطاق قيادة المعلمين وتمكينهم. ويتضمن هذا التحول تقاسم بعض السلطات التي كانت تقتصر سابقًا على المديرين أو وزارات التعليم مع المعلمين، مما أتاح لهم فرصًا أكبر للإبداع والمشاركة الفعالة في عملية صنع القرار.

ومن جانب آخر، يُعد التقدم الوظيفي والشعور بالقيمة المهنية عنصرين حاسمين في أي مهنة، لكنهما يكتسبان أهمية خاصة في مهنة التدريس بسبب التحديات الصعبة التي يواجهها المعلمون. وقد كشفت دراسة استقصائية أجريت على معلمي المدارس الحكومية في دولة قطر (Abu-Tineh et al, 2023) أن نظام الترقى الوظيفي الحالي يفضي إلى شعور المعلمين بالإحباط، مما يؤثر سلبًا على قراراتهم المتعلقة بالبقاء في مهنة التدريس.

تركز مكافآت مهنة التدريس بشكل أساسي على عنصرين رئيسيين: الأجور والاعتراف الاجتماعي. ومع ذلك، تواجه المهنة تحديات بارزة تتمثل في تدني مستويات الرواتب مقارنة بالمهن الأخرى التي تتطلب مهارات عالية، مما يشكل عائقاً رئيسياً أمام المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، تعاني المهنة من تدني مكانتها الاجتماعية، وهو ما يؤثر سلباً على

جاذبيتها. على سبيل المثال، كشفت دراسة أجريت على المعلمين القطريين أن المشاركين يعانون من أعباء عمل ثقيلة وإجراءات مساءلة مكثفة، مما يحد من كفاءتهم ويزيد من شعورهم بالإجهاد المهني. كما أشاروا إلى عدم تناسب الجهود المبذولة مع الأجور التي يتلقونها. علاوة على ذلك، أبدى المعلمون استياءهم من ضعف التقدير الذي تحظى به مهنة التدريس في وسائل الإعلام، مما يساهم في تكريس الصورة النمطية السلبية عن المهنة (Chaaban et al., 2023). وفي السياق ذاته، أكدت دراسة أجريت على معلمي المدارس الخاصة في الإمارات العربية المتحدة أن تدني الرواتب يُعد تحديًا جوهريًا يواجه مهنة التدريس (Mohammad & Borkoski, 2024)، لذا، يُعد تحسين المكافآت المالية والمزايا المقدمة للمعلمين، إلى جانب تعزيز المكانة الاجتماعية للمهنة، من الخطوات الضرورية لجذب معلمين ذوي كفاءة عالية وضمان استدامة عملهم في دول مجلس التعاون الخليجي (El Saharty et al, 2020; Pagliarani & Kippels, 2022).

وباختصار، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بُذلت مؤخرًا لتحسين سياسات التعليم والمعلمين في دول مجلس التعاون الخليجي، لا تزال هناك تحديات قائمة فيما يتعلق باستقطاب معلمين ذوي جودة عالية. ومع ذلك، يشير الحوتي (Alhouti, 2022) إلى أن قطر والبحرين قد أحرزتا تقدمًا ملحوظًا في مواجهة هذه التحديات، بفضل عوامل عدة، أبرزها استقرار القيادة التعليمية الوطنية، والدافعية العالية للتغيير، والمشاركة الفعالة لأصحاب المصلحة. واستنادًا إلى هذا التحليل، ننتقل الآن إلى مناقشة تفصيلية لدراسة الحالة في مملكة البحرين.

تجربة البحرين

أولت وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين اهتمامًا بالغًا بتطوير القوى العاملة في مجال التدريس. وفي هذا القسم سوف نركز على ما بذلته من جهود لضمان حصول المعلمين على بداية مثالية في مسيرتهم المهنية، مع تعزيز استقلاليتهم وتمكينهم من التطور المستمر عبر مسار مهني واضح، والحرص على تمتعهم بمكانة اجتماعية مرتفعة، مما جعل هذه الجهود محورًا أساسيًا لتطوير نظام التعليم في البحرين.

وقد أعطت المملكة الأولوية لاستقطاب معلمين ذوي كفاءة عالية إلى مهنة التعليم، وهو توجه ينسجم مع بقية دول مجلس التعاون الخليجي (El Saharty et al, 2020). ومنذ الستينيات، شرعت البحرين في تطوير برامج تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها (Al-Wadi, 2022). غير أن تأسيس كلية البحرين للمعلمين (BTC) عام 2008،

بمبادرة من ولي عهد البحرين آنذاك ورئيس الوزراء الحالي، مثل نقطة تحول كبيرة. وقد أنيطت بهذه الكلية مهمة واضحة تتمثل في دعم الرؤية الاقتصادية للمملكة 2030 (Abdul Razzak & Albaker, 2015).

وتسعى مملكة البحرين- شأنها شأن عديد من دول المنطقة- إلى الحد من الاعتماد على النفط والقطاع العام، مع التركيز على بناء اقتصاد معرفي متنوع، يقوم على قطاع خاص قوي وحيوي (Bahrain Economic Development Board, 2008). وفي هذا الإطار، وبالتعاون مع المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة (NIE)، تم تطوير مجموعة من البرامج الأكاديمية التي تهدف إلى تلبية الحاجة الملحة إلى إعداد معلمين متميزين قادرين على قيادة التحول نحو اقتصاد المعرفة. وعلى الرغم من أن الفترة الممتدة من عام 2018 وحتى الوقت الحاضر لم تشهد تعديلات جوهرية على هذه البرامج، إلا أنها نجحت في الحفاظ على أهدافها الأساسية دون تغيير.

وعلى الرغم من أوجه التشابه بين البحرين وسنغافورة، حيث يشكل المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة مؤسسة وطنية رئيسية لدعم تطوير التعليم في دولة صغيرة تسعى إلى تحقيق نمو اقتصادي سريع، فإن الفوارق الثقافية والاجتماعية بين البلدين فرضت الحاجة إلى تعديل برامج كلية البحرين للمعلمين خلال فترة قصيرة من إنشائها. وهدفت هذه التعديلات إلى ضمان توافق البرامج مع الخصوصيات المحلية لمملكة البحرين، مما يعكس استجابة فعالة للسياق الوطني ومتطلباته (Bailey, 2022). ومع نهاية عام 2022، خضعت جميع البرامج التدريبية والتطويرية في كلية البحرين للمعلمين لمراجعات شاملة، استهدفت تحديثها لتتوافق مع المعايير الدولية لتدريب المعلمين، مع مراعاة خصوصية السياق الوطني. وشملت عملية التحديث إشراك مسؤولي الوزارة، وقادة المدارس، وطلبة الكلية، وأعضاء هيئة التدريس لضمان التوازن بين المعايير الدولية واحتياجات البيئة المحلية.

وتعد كلية البحرين للمعلمين نموذجًا وطنيًا للتميز، حيث تقدم برامج تجمع بين التدريب قبل الخدمة وفي أثناءها، بما في ذلك درجة البكالوريوس في التربية ودبلوم الدراسات العليا في التعليم. وقد أسهمت هذه البرامج في تحسين جودة التوظيف في المجال التعليمي، مع التركيز على إعداد معلمين بحرينيين يمتلكون فهمًا عميقًا للسياق الثقافي المحلي، مما يقلل من احتماليات سوء الفهم الثقافي الذي قد يواجهه المعلمون الوافدون في دول مجلس التعاون الخليجي (Gallagher, 2019; Gangwani et al., 2022). يحظى خريجو كلية البحرين للمعلمين بتقدير كبير، حيث يُنظر إليهم على أنهم كوادر

مؤهلة تتمتع بمهارات متميزة (Aldabbus et al., 2019). ورغم النجاح الكبير الذي حققته الكلية، إلا أنها تسعى إلى مزيد من التطوير. ومنذ تأسيسها، تعزز الوعي بأهمية تكييف السياسات التعليمية مع السياق المحلي، بدلاً من استنساخ النماذج الخارجية الجاهزة (Abou- EL Khehir & MacLeod, 2019; Mohamed & Morris, 2021)؛ وقد ركزت التقييمات الأخيرة على ضمان وضع البرامج في إطار محلي ملائم، بقيادة بحرينية، مع الاستفادة من مقارنات مرجعية واسعة النطاق، بما في ذلك مقارنات مع المؤسسات الإقليمية المماثلة. كذلك، استعانت الكلية بمؤسسات تعليمية خارجية كشركاء للمساهمة في صياغة أجزاء من البرامج الأكاديمية، مع احتفاظ الكلية بدور القيادة في عمليات التغيير. (Bailey, 2022) وتطمح الكلية إلى تدريب 80% من المعلمين في المدارس الحكومية البحرينية بحلول عام 2030. ورغم غياب نظام موحد لترخيص المعلمين في البحرين حالياً، إلا أن هناك معايير واضحة ومحددة للمعلمين البحرينيين.

ويتمتع جميع الطلاب في كلية البحرين للمعلمين بميزة فريدة تتمثل في الحصول على راتب منذ بداية برنامج البكالوريوس، وهو ما يمثل عنصراً جوهرياً يسهم في تعزيز مكانة مهنة التدريس وجعلها خياراً جذاباً بين خريجي المدارس. ومع ذلك، فإن هذا النموذج يتناقض إلى حد ما مع السياسات المتبعة في بقية دول مجلس التعاون الخليجي (Chaaban et al., 2023). وبحلول العام الدراسي 2024 - 2025، تجاوز عدد المتقدمين للبرنامج التأسيسي في الكلية نسبة 20 متقدماً لكل مقعد، مما يُبرز الطلب المرتفع على الالتحاق بها. علاوة على ذلك، يرتبط جميع الطلاب الجامعيين بعقود مسبقة مع وزارة التربية والتعليم، مما يُضيف ميزة أخرى تتمثل في تحديد التوقعات المهنية للطلاب منذ بداية التحاقهم بالبرنامج. واعتمدت الكلية في تطوير برامجها على أبحاث دولية ركزت على أهمية مرونة المعلمين (Gu & Day, 2007) والتحذير من تداعيات «صدمة العمل» التي تؤثر على استمرارية المعلمين في وظائفهم (Ballantyne & Retell, 2020) ولتعزيز هذه الجوانب، تم دمج التدريب العملي في جميع سنوات الدراسة، مما يتيح للطلاب التكيف التدريجي مع متطلبات المهنة في بيئة داعمة. وفي إطار أحدث التعديلات التي أدخلت على برنامج البكالوريوس، تم إضافة عنصر جديد يُركز على مناقشة المشكلات وحلها كجزء أساسي من التدريب العملي (Ballantyne et al., 2020).

وتأكيداً على جودة برامج كلية البحرين للمعلمين، نجحت الكلية في الحصول على الاعتماد الكامل من مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP)، ومقره الولايات

المتحدة، وذلك في عام 2023. وشمل هذا الاعتماد جميع برامج الكلية لمدة سبع سنوات، مما يعكس التزامها بالمعايير العالمية في إعداد المعلمين وضمان تقديم برامج تعليمية عالية الجودة. ورغم هذا الإنجاز، أثار بعض المعلمين الإقليميين انتقادات، حيث اعتبروا أن الحصول على اعتماد من مؤسسة أمريكية قد يُنظر إليه كمحاولة لنقل القيم والإجراءات التعليمية الأمريكية إلى سياقات دولية مختلفة (Romanowski, 2022; Alkhateeb & Romanowski, 2021)، إلا أن الكلية ارتأت في هذه العملية وسيلة فعالة لتعزيز ثقافة التحسين المستمر من خلال التأمل الذاتي.

ولم يفرض مجلس اعتماد إعداد المعلمين معايير صارمة تحدد اتجاه التغيير أو مصادر الأدلة المستخدمة، بل ركز بشكل أساسي على تعزيز ثقافة التحسين المستمر المبني على البيانات. ويتماشى هذا النهج، الذي يعتمد على التشاور مع جميع أصحاب المصلحة، مع السياسات التعليمية التي تنتهجها البحرين بالفعل في تطوير قطاع التعليم (Alhouti, 2022). وفي إطار جهودها لتحسين جودة التوظيف في مجال التدريس، اتخذت وزارة التربية والتعليم في البحرين خطوات هادفة لتحسين بيئة العمل للمعلمين وتعزيز استقلاليتهم. وأشارت الدراسات السابقة إلى أن هذا الهدف يمثل أولوية للأنظمة التعليمية في دول مجلس التعاون الخليجي (Bailey et al., 2021; Pagliarani & Kippels, 2022).

واستجابة للأدلة الدولية التي تؤكد دور الإرشاد الفعال الذي يقدمه قادة المدارس في تعزيز استمرارية المعلمين (Kutsyuruba & Walker, 2020)، قام مركز القيادة التابع لكلية البحرين للمعلمين، بالتعاون مع الوزارة، بإطلاق برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز ثقافة الدعم والإرشاد داخل المدارس. وفي عام 2024، أطلقت الوزارة مشروع «المدارس التعليمية النموذجية»، وهو مبادرة جديدة على مستوى المملكة بالتعاون مع كلية البحرين للمعلمين، يهدف إلى تحديد أفضل الممارسات التعليمية وتطبيقها ونشرها، مع التركيز على تشجيع التعاون والابتكار وتوفير الدعم المتبادل بين المدارس، وتعزيز استقلالية المعلمين وإبداعهم، مع تمكينهم من إحداث تغييرات إيجابية في العملية التعليمية.

ولمواجهة مشكلة استنزاف المعلمين، التي تمثل تحديًا عالميًا، اتخذت مملكة البحرين خطوات حثيثة لتوفير فرص للتقدم المهني. واستهدفت هذه الجهود معالجة التحديات الناتجة عن الهيكل الوظيفي المسطح، الذي يحد من فرص الترقى وتولي مناصب قيادية طموحة في مجال التعليم، وهو عامل أظهر الباحثون أثره السلبي على تحفيز المعلمين

عالمياً (Amitai & Van Houtte, 2022). وفي هذا الإطار، أجرت الوزارة عملية إعادة هيكلة شاملة عقب جائحة كوفيد-19، بهدف إرساء مسارات مهنية واضحة تشمل المعلمين والإداريين، مما يعزز استقرار القوى العاملة في القطاع التعليمي، ويدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم.

ويتجلى الاعتراف المتزايد بأهمية مشاركة المعلمين في برامج التطوير المهني في الأثر الإيجابي الذي تتركه على تحسين أوضاعهم المهنية، حيث ظهرت نتائج ملموسة تمثلت في زيادات مطردة في رواتب المعلمين الذين يشاركون بفاعلية في هذه البرامج. وقد عززت هذه المبادرة الجهود المبذولة لتطوير النظام التعليمي، خاصة من خلال دمج التطوير المهني كعنصر محوري ضمن إطار مراجعة المدارس الجديد، الذي أطلقته هيئة جودة التعليم والتدريب في البحرين (BQA) في أوائل عام 2024. ويعكس هذا الإجراء التزام البحرين بتحفيز المعلمين على تنمية مهاراتهم، وضمان أن يكون التطوير المهني جزءاً محورياً من تحسين جودة الأداء المدرسي، ما يساهم في دعم استدامة التقدم في القطاع التعليمي بالملكة.

ويُعد «التطوير المهني ودعم الموظفين» أحد المعايير العشرة الرئيسية المستخدمة لتقييم أداء المدارس ضمن هذا الإطار، ويتم قياسه عبر ثلاثة مؤشرات رئيسية:

1. تحديد مجالات التطوير والدعم المهني للمعلمين باستخدام البيانات بهدف توفير فرص تنمية مهنية مستمرة لهم تتماشى مع أهداف تحسين المدرسة.
2. تقديم التغذية الراجعة والدعم المستمر لتشجيع الفريق المدرسي على ممارسة التفكير النقدي بشكل منظم لتحسين أدائهم، مع توظيف البيانات في تعزيز ممارساتهم التدريسية.

3. تعزيز ثقافة التعاون وتشجيع المعلمين على تبادل أفضل الممارسات التعليمية والتعلم من خبرات زملائهم. (Education and Training Quality Authority, 2024, p. 27)

وهكذا يشير هذا الإطار إلى أن هيئة جودة التعليم والتدريب في البحرين تعتبر التطوير المهني للمعلمين عنصراً أساسياً ضمن الجهود الرامية إلى تحسين أدائهم. وقد عملت الهيئة على ربط هذا التطوير بوسائل داعمة أخرى، مثل تعزيز التعاون مع الزملاء. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف، أولت الهيئة أهمية خاصة لمبدأ التشاور والشراكة خلال عملية تطوير إطار مراجعة المدارس. وشملت عملية التشاور مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة، من بينهم الطلاب وأولياء الأمور والمعلمون وقادة

المدارس، بالإضافة إلى ممثلي كلية البحرين للمعلمين، ومسؤولي وزارة التربية والتعليم. ويعكس هذا النهج التشاركي الدور المحوري للتعاون في صياغة سياسات تعليمية تدعم المعلمين، وتساهم في تلبية الاحتياجات المتزايدة للقطاع التعليمي في البحرين (Alhouti, 2022).

كما يتجلى مدى الالتزام بتحسين الهياكل المهنية للمعلمين من خلال رسم خرائط واضحة للمسارات الوظيفية ضمن الإطار الوطني للمهارات الذي أُطلق في عام 2024. وقد نفذ هذا المشروع برعاية صندوق التوظيف «تمكين»، بهدف تطوير خرائط مهنية شاملة تُفيد القوى العاملة التعليمية الحالية، وكذلك المقبلين على دخول المهنة. كما يسعى المشروع إلى تحديد الفجوات المهارية المحتملة في المسارات المهنية التعليمية. وشارك في إعداد هذه الخرائط المهنية ممثلون عن المؤسسات التعليمية على مختلف المستويات، بدءاً من رياض الأطفال ووصولاً إلى التعليم العالي. ويُعبر هذا النهج عن رؤية البحرين في توفير مسارات مهنية واضحة وداعمة للعاملين في قطاع التعليم، مما يساهم في تعزيز الجاذبية والاستمرارية لهذه المهنة الحيوية (Amitai & Van Houtte, 2022).

وباختصار، فقد تبنت البحرين سلسلة من التدابير الاستراتيجية التي تهدف إلى تحسين توظيف المعلمين ودعم نجاحهم المهني. وتركزت هذه الجهود على توفير فرص عمل متميزة من بداية المسيرة المهنية، وتعزيز استقلالية المعلمين داخل المؤسسات التعليمية، إلى جانب تقديم الدعم اللازم لتطوير أدائهم. كما شملت الاستراتيجية تسهيل التقدم الوظيفي من خلال وضع مسارات مهنية واضحة، مع جعل التدريس خياراً اقتصادياً جذاباً عبر تقديم رواتب تنافسية منذ البداية. ورغم هذه الجهود، تواجه المنظومة التعليمية بعض التحديات التي تتطلب حلولاً إضافية، ومن أبرزها الضغط المتزايد على برامج التدريب والتطوير المهني، حيث تجد كلية البحرين للمعلمين صعوبة في تلبية الطلب المرتفع عليها. كما يشكل التمثيل المحدود للذكور في مهنة التعليم تحدياً مستمراً، على الرغم من التحسن النسبي في نسب التحاقهم ببرامج التدريب خلال السنوات الأخيرة. بالإضافة إلى ذلك، تعاني بعض المدارس من ممارسات تدريسية ذات جودة منخفضة، مما أدى إلى تصنيف هيئة جودة التعليم والتدريب عدداً منها على أنها غير ملائمة خلال عمليات التقييم الدوري.

ورغم هذه التحديات، تمكنت البحرين من تحقيق توافق واسع بين أصحاب المصلحة حول ضرورة التغيير والإصلاح في القطاع التعليمي. وقد نجحت وزارة التربية

والتعليم في إجراء تحسينات ملموسة وشاملة على مختلف الجوانب المتعلقة بالمسارات الوظيفية للمعلمين، مما يُبرز التزام المملكة الراسخ بتطوير التعليم باعتباره ركيزة أساسية لتحقيق التنمية الوطنية المستدامة.

الاستنتاجات والتوصيات

وهكذا فإن هذه الورقة تسلط الضوء على الاهتمام المشترك الذي تبديه دول مجلس التعاون الخليجي بجودة التعليم، مع التركيز على تطوير المعلمين وتأهيلهم المهني (Wiseman et al., 2017). وتؤكد الورقة أن تمكين المعلمين من بناء مسارات مهنية ذات معنى يمثل ركيزة أساسية لتحقيق النجاح والاستدامة في المجال التعليمي (Young & Collin, 2000). وقد تناولت الورقة ثلاثة جوانب رئيسة لتطوير الهياكل المهنية الفعالة في التدريس، بدءاً من أهمية توفير دعم وتأهيل قوي للمعلمين الجدد في مستهل مسيرتهم المهنية، مروراً بتحسين بيئة العمل من خلال تعزيز استقلالية المعلمين، وتشجيع التعاون بينهم داخل المؤسسات التعليمية، وصولاً إلى تعزيز شعورهم بالقيمة المهنية عبر توفير فرص واضحة للتقدم الوظيفي. وتخلص الورقة إلى أن تكامل هذه العوامل يسهم في بناء نظام تعليمي قوي يرتكز على معلمين مؤهلين ومتمكنين في أداء أدوارهم.

وتطرقت الورقة إلى تطبيق هذه العناصر في سياق مملكة البحرين، مع تسليط الضوء على آليات التوظيف والتدريب وتعزيز القيادة (Bailey, 2021). وفي هذا الصدد، تم تطوير مسارات متعددة ومدعومة تهدف إلى تأهيل المعلمين الجدد وتوجيههم بفعالية، من خلال شراكة استراتيجية بين كلية البحرين للمعلمين ووزارة التربية والتعليم. وقد أسهمت هذه الشراكة في تعزيز استقلالية المعلمين وإدماج التعاون والتطوير المهني كجزء أساسي من عمليات المراجعة المدرسية الدورية. ونتيجة لهذه السياسات، أصبحت مهنة التدريس في البحرين أكثر جذباً للكوادر، حيث يفوق الطلب على الانضمام إلى المهنة عدد أماكن التدريب المتاحة، مما يعكس نجاح السياسات المتبعة في تعزيز مكانة المهنة وضمان كفاءة المعلمين، بما يدعم استدامة جودة التعليم في المملكة.

ورغم النجاحات المحققة، فقد أشارت المناقشات إلى وجود مجال لمزيد من التحسين، مع توصيات بنقل التجربة البحرينية وتطبيق التدابير التي أُخذت إلى دول مجلس التعاون الخليجي الأخرى. ومع ذلك، تُبرز تجربة الشراكة بين كلية البحرين للمعلمين ووزارة التربية والتعليم أهمية مواءمة السياسات التعليمية مع السياقات

المحلية لتحقيق أفضل النتائج، بدلاً من اعتماد سياسات جاهزة ومستعارة من تجارب دولية أخرى (Abou-El-Kheir & MacLeod, 2019; Mohamed & Morris, 2021). واستناداً إلى هذه التجربة، يتعين على دول مجلس التعاون الخليجي أن تعمل على تكييف السياسات التي تستعيرها من بعضها البعض بما يتماشى مع احتياجاتها المحلية وظروفها الاجتماعية والثقافية. كما يجب أن تُفسح المجال لإسهام أصحاب المصلحة المحليين، لضمان أن تكون هذه السياسات أكثر ملاءمة وفعالية، مما يعزز من فرص نجاحها واستدامتها في دعم الأنظمة التعليمية في المنطقة. فقد أثبتت التجربة البحرينية نجاح نموذج كلية وطنية واحدة للتربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالوزارة، في سياق دولة صغيرة نسبياً مثل البحرين. ومع ذلك، قد لا تكون هذه المقاربة بالضرورة ملائمة بنفس القدر لدول أخرى ذات ظروف مختلفة. علاوة على ذلك، أدت مشاركة أصحاب المصلحة دوراً حاسماً في نجاح هذه التدابير (Alhouthi, 2022). وقد ساعد هذا النهج الشامل على تمكين جميع الأطراف من التعبير عن آرائهم، وتكييف سياسات المعلمين بما يتماشى مع السياق الوطني. كذلك أسهمت هذه المشاركة الفعالة في تقديم دعم قوي للمعلمين وتصميم مسارات وظيفية تُلبّي احتياجاتهم بفاعلية، مما عزز من كفاءة التدابير المتخذة واستدامتها على المدى الطويل.

References

- Abdul Razzak, N., & Albaker, K. (2015). Leading and Managing Action Research for School Improvement: The case of Bahraini Schools. *Journal of Education Research*, 9(1).
- Adelkarim, A. A. (2020). Investigating the Critical Influences on Emerging Trainee Teacher Identity in the UAEU: A Case Study of Elementary Arabic and English Language Students' Views (Doctoral dissertation, University of the West of England).
- Abou-El-Kheir, A., & MacLeod, P. (2019). The Struggle for Balance: Policy Borrowing and Continuous Reform in the Practice of English Language Teaching in the Gulf Cooperation Council (GCC) Countries. In X. Gao (ed). *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 31-49). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_3

- Abu-Tineh, A. M., Romanowski, M. H., Chaaban, Y., Alkhatib, H., Ghamrawi, N., & Alshaboul, Y. M. (2023). Career Advancement, job satisfaction, career retention, and other related dimensions for sustainability: A perception study of Qatari public school teachers. *Sustainability*, 15(5), 4370.
- Aldabbus, S., Al-Hattami, A., & Elmahdi, I. A. (2019). Effectiveness of B.Ed Teachers' Preparation Program Offered by Bahrain Teachers College. *International Journal of Education, Learning and Development*, 7(11), 1-11.
- Algarni, F., & Male, T. (2014). Leadership in Saudi Arabian public schools: Time for devolution. *International Studies in Educational Administration*, 42(3), 19-33.
- Alhouti, I. (2022). The politics of teacher policies reforms in the Arab Gulf States: A comparative study (Doctoral dissertation, UCL (University College London)). Available at: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10149618/1/Alhouti_10149618_thesis.pdf (accessed 16th May 2024).
- Alkhateeb, H., & Romanowski, M. H. (2021). Identifying administrators' and faculty's perspectives regarding CAEP accreditation in a College of Education: AQ methodology research. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101004.
- Al-Wadi, H. M. (2022). The Core of Professional Development for English Language Teachers: The Case of Bahrain. In: Al-Mahdi, O. & Purinton, T. *Global Perspectives on Teacher Performance Improvement* (pp. 39-51). IGI Global.
- Amitai, A., & Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103540.
- Bahrain Economic Development Board. (2008). Bahrain Vision 2030: From regional pioneer to global contender. <https://www.bahrain.bh/wps/wcm/connect/38f53f2f-9ad6-423d-9c96-2dbf17810c94/Vision%2B2030%2BEnglish%2B%28low%2Bresolution%29.pdf?MOD=AJPERES>
- Bailey, L. (2021). The Triple Helix of Teacher Quality after the Pandemic. In: N. Bakali & N.A. Memon (eds). *Teacher Training and Education in the GCC: Unpacking the Complexities and Challenges of Internationalizing Educational Contexts* (pp. 93-11). New York: Lexington Books.

- Bailey, L., Purinton, T., Al-Mahdi, O., & Khalifa, H. A. (2021). Conceptualizing school leadership in the Gulf Cooperation Council (GCC) cultures: Demarcating challenges for research. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 93-111.
- Bailey, L. (2022). Not Another Singapore: Processes and Principles for Revising Pre-service Teaching Education in Bahrain. In: Khine, M.S. (ed). *Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East* (pp. 445-457). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181-191.
- Ballantyne, J., Flynn, L., & Olm-Madden, T. (2020). Problem-seeking in teacher education: Empowering students to grapple with the complexities of the profession. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(5), 38-61.
- Ballantyne, J., & Retell, J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 472635.
- Chaaban, Y., Alkhateeb, H., Abu-Tineh, A., & Romanowski, M. (2023). Exploring teachers' perspectives on career development: Q methodology research. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103987.
- Education and Training Quality Authority (2024). *Schools Review Handbook*, Edition 2024. Available at: <https://www.bqa.gov.bh/en/publications/pages/manuals.aspx> (accessed 22nd May 2024).
- El-Saharty, S., Kheyfets, I., Herbst, C., & Ajwad, M. I. (2020). *Fostering human capital in the Gulf Cooperation Council Countries*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Gallagher, K. (2019). Challenges and Opportunities in Sourcing, Preparing and Developing a Teaching Force for the UAE. In: K. Gallagher (ed) *Education in the United Arab Emirates*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-7736-5_8
- Gangwani, N., Gernal, L., & Mathew, L. (2022). Challenges Faced in Recruitment Within the Education sector of the UAE. *Westford University College Research Journal*, 1(1), 2790-3885.

- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers' resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23, 1302-1316.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. *School leadership & management*, 40(4), 243-247.
- Kutsyuruba, B., & Walker, K. D. (2020). The role of school administrators in the induction and mentoring of early career teachers. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.659>
- Mohammad, A., & Borkoski, C. (2024). Organizational conditions and teacher turnover in private schools of United Arab Emirates. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100801.
- Mohamed, M., & Morris, P. (2021). Buying, selling and outsourcing educational reform: the Global Education Industry and 'policy borrowing' in the Gulf. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(2), 181-201. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1607255>
- Pagliarani, T. G. M. J. S., & Kippels, S. O. S. S. (2022). Exploring Patterns in Teachers' Job Satisfaction in the Gulf Cooperation Council Countries. *Regional Center for Educational Planning Research Paper*. Available at: https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/ReportsandStudies/ReportsandStudies/24_ISLA_RS_T05_RP_Exploring_Patterns_in_teachers_Job_EN.pdf (accessed 15th May 2024).
- Romanowski, M. H. (2022). Internationalization and CAEP accreditation: replicating US teacher education programs abroad. *Teaching Education*, 33(4), 404-418.
- Stephenson, L., Dada, R., & Harold, B. (2012). Challenging the traditional idea of leadership in UAE schools. *On the horizon*, 20(1), 54-63.
- Storey, J.A. (2000). 'Fracture Lines' in the Career Environment. In: A. Collin & R.A. Young (eds). *The future of career* (pp. 21-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- United Arab Emirates Ministry of Education (2024). Here you can download important documents. Available at: <https://tls.moe.gov.ae/home#!/downloads-v2> (accessed 20th May 2024).

- Wiseman, A.W., Al-bakr, F. (2013). The elusiveness of teacher quality: A comparative analysis of teacher certification and student achievement in Gulf Cooperation Council (GCC) countries. *Prospects* 43, 289–309. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9272-z>
- Wiseman, A. W., Davidson, P. M., & Brereton, J. P. (2017). 14 Teacher Quality in Gulf Cooperation Council (GCC) Countries (pp. 213-238). In: M. Akiba & G.K. LeTendre (eds). *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. London: Routledge.
- Young, R.A. & Collin, A. (2000). Introduction. In: A. Collin, A & R.A. Young (eds). *The Future of Career* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.



تحويل التعليم

Transforming Education

فرص تطوير المعلمين: سد الفجوة بين المعرفة والممارسة

الدكتورة أورا كو

أستاذة التربية بجامعة هونج كونج

الملخص

تناول هذه الورقة الافتراضات المتعلقة بقدرات المعلمين في ظل المطالب المتعارضة من الطلاب وأولياء الأمور والإداريين والجهات الممولة وأصحاب المصلحة الآخرين. وتحمل هذه التحديات طابعاً عالمياً، رغم تنوع أشكالها. وبالنسبة للمعلمين الملتزمين، غالباً ما يُنظر إلى هذه التوترات على أنها صراعات شخصية، يتعين عليهم مواجهتها بشكل يومي في أثناء مسيرتهم المهنية.

وتشير الأبحاث المتعلقة بتعلم المعلمين وتطورهم المهني إلى وجود معضلات وتناقضات تحيط بمسيرتهم المهنية. وتتجلى هذه التناقضات في الفصل بين ما هو ظاهر ومعلن وبين ما هو خفي وضمني، وبين ما هو آني وما هو استشرافي، إضافةً إلى التباين بين الجوانب الفلسفية والإدارية لمهنة التعليم، وذلك في إطار السياق الزمني والمكاني الذي تتم فيه الممارسة التعليمية. وعلى سبيل المثال، رغم أن بعض قيم الزمالة قد تمارس ظاهرياً في غرف المعلمين والاجتماعات الرسمية، إلا أن الأعراف الاجتماعية والديناميات الشخصية قد تعوق حصول المعلمين على الدعم المطلوب في هذه البيئات. لذا، يتطلب تحليل عملية تعلم المعلمين وتطورهم المهني تبني منظور نقدي يأخذ بعين الاعتبار التحديات والضغوطات الراهنة.

تركز الورقة على مفاهيم المعرفة والتعلم والتعليم بالاستناد إلى الأعمدة الأربعة للتعليم الواردة في تقرير ديلور الصادر عن اليونسكو عام 1996 (Delors, 1996)، وتطرح تساؤلات حول طبيعة البحث من حيث إنتاج المعرفة والأثر العملي لها. وتُطرح البحوث ذات المنهجية السردية في هذه الورقة، بوصفها جزءاً من اتجاه يسعى إلى تمكين المعلمين ليصبحوا منتجين للمعرفة وحائزين عليها، من خلال أبحاث تستند إلى حوارات شخصية معهم، تغوص في تجاربهم النقدية أثناء ممارستهم المهنية للتدريس.

ويتيح هذا النهج أفقاً جديدة لتيسير تطوير المعلمين وتعلمهم، في ظل التناقض الدائم بين النظرية والتطبيق. ومن هنا، فإن خلق مساحات آمنة للحوار المهني يمكن أن يوفر فرصاً لفهم أعمق لسياقات الممارسة وإعادة بناء أنظمة المعرفة لدى المعلمين. ويُجسّد تطوير المعلمين في امتلاكهم الشجاعة للتدريس، باعتباره مساراً لإعادة دمج القلب والعقل في سبيل البحث عن المعرفة وتحقيق التعلم التحويلي. وتجدد هذه الشجاعة بشكل طبيعي الدور القيادي داخل مجتمعات التعلم، حيث يكون معنى التعلم متجذراً في الوعي المتنامي والقدرة على ردم الفجوات بين الأهداف التعليمية والواقع.

التوجه نحو تحديات فجوة النظرية والتطبيق

أتاح مؤتمر نوفمبر 2024، الذي نظمه المركز التربوي العربي لدول الخليج، مساحة ثمينة لمعالجة قضايا عالمية شائعة تتعلق بتحول التعليم في ضوء التغيرات الاجتماعية والتطورات التكنولوجية. وتتناول هذه الورقة المحور الفرعي المتعلق بمهنة التعليم، إدراكاً لما يواجهه المعلمون من مطالب وتوقعات متعددة في ظل عقبات أشار إليها بيان المفهوم الخاص بالمؤتمر، من بينها "نقص أعداد المعلمين، وقلة فرص التطوير المهني، وتراجع المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم، وسوء ظروف العمل، وانخفاض مستوى استقلالية المعلمين، وضعف إمكانات الابتكار والإبداع". ورغم أن الاعتبارات الخاصة بالسياسات تظل جوهرية في رسم اتجاهات دعم وتمكين المعلمين لتعزيز كفاءتهم المهنية، تسعى هذه الورقة إلى التركيز الاستراتيجي على الفجوة بين المعرفة والتطبيق، مع تبني توجه يرى في التحديات فرصاً لتعلم المعلمين وتطورهم.

ونظراً إلى أن المؤهلات المهنية ضرورية لبدء المعلم في أداء دوره، فإنه من الملائم طرح تساؤلات حول طبيعة التعلم التي تتطلبها مهنة التعليم، ومدى استعداد المعلمين للانخراط المستمر في عملية التعلم مدى الحياة. فوفقاً للتقاليد الجامعية التي تنظر إلى المعرفة بوصفها ثمرة للبحث العلمي، يُفترض إلى حد كبير أن يتمثل التعلم في اكتساب المعرفة الناتجة عن البحوث. ومن هذا المنطلق، قد يصبح تعلم التدريس مجرد إجراء يتم فيه تطبيق المعرفة على الممارسة. ومع ذلك، فإن الأدبيات الواسعة حول معرفيات الممارسة توضح بجلاء وجود فجوات بين المعرفة والتطبيق أثناء تعلم مهنة التعليم، وهي فجوات تظهر بوضوح خلال التدريب العملي للمعلمين؛ فكثيراً ما يُفاجأ الطلبة المعلمون بظروف غير متوقعة، رغم انفتاحهم على الابتكار التربوي وتخطيطهم المفصل للدروس التي يقومون بتدريسها.

وبينما يواجه المعلمون الممارسون نقصاً في المعرفة الإجرائية التي لا تقود إلى النتائج المرجوة، فإنهم يخضعون بشكل متناقض لأنماط تقييم تثير لديهم الخوف من التجريب، مما يدفعهم أحياناً إلى توخي الحذر وتبني أداء "آمن" سطحي. ومن

خلال خبرتي العملية مع الطلبة المعلمين والمجتمعات المهنية للمعلمين في إطار بحوث تشاركية، أدركت أهمية اعتبار الفجوات فرصاً للتعليم. فالفجوة بين النظرية والتطبيق في التدريس الصفّي هي ظاهرة طبيعية، وينبغي ألا تُعتبر حكماً على نقص أو فشل ما من جانب المعلم. بل إن التعلم النقدي يمكن أن يحدث عندما يتم فهم هذه الفجوات فهماً أعمق، دون السعي لإخفائها من أجل الحفاظ على سلاسة التدريس بشكل يرفض أو يهمل أصالة استجابات الطلبة.

وتهدف هذه الورقة إلى فتح المجال أمام التفكير الإيجابي بشأن تحديات فجوة النظرية والتطبيق باعتبارها فرصاً للتعليم المهني الذي يحتاجه الطلبة المعلمون والمعلمون الممارسون أثناء الخدمة لدعمهم بشكل حقيقي في سياقات تعلمهم الشخصية. وتستدعي هذه الحاجة وجود بيئة اجتماعية مواتية لبناء الثقة تتيح للمعلمين الانخراط في تعلم أصيل. ومن ثم، يمكن النظر بعناية إلى السياسات التربوية باعتبارها جزءاً من بناء ثقافة تعليمية محبذة ومرغوبة.

مهنة التعليم بوصفها تعلّماً

قدّم دونالد شون (Schon, 1983, 1987, 1991) نقاشاً تأسيسياً حول العلاقة بين النظرية والتطبيق في المهن، ولا يزال هذا النقاش يحتفظ بصلاحيته في عصرنا الراهن. فقد أوضح أن أزمة الثقة في المعرفة المهنية والتعليم المهني ترجع إلى السائد من أنماط معرفية، وبخاصة ما يُعرف بالعقلانية التقنية. وانتقد الافتراض الذي يرى الممارسين المهنيين مجرد قائمين على حل المشكلات، يتلخص دورهم في اختيار الوسائل التقنية المناسبة لتحقيق أهداف معينة. وفي ضوء ذلك، طرح شون رؤية بديلة تتمثل في الفنون التطبيقية للممارسة المهنية. ويّين أن الخبرة المهنية لا تعتمد، ولا ينبغي أن تعتمد، ولا يمكن أن تعتمد في نهاية المطاف على تطبيق معرفة نظرية عامة على مشكلات بعينها، بل ينبغي أن تستند إلى المعرفة المستمدة من التجربة. وقد ارتبط ما أطلق عليه "التحول التأملي" لدى شون باتجاه بحثي بديل يركز على الفنون الخفية والضمنية في الممارسة المهنية.

وفي السياقات الأوسع للنقاشات الفلسفية، يمكن العثور على جذور فكرية عميقة لا تزال ذات صلة في ثقافات متعددة، ومنها الثقافة الصينية. فقد أكد الفيلسوف الصيني وانغ يانغمينغ (1472-1529، من سلالة مينج: <https://iep.utm.edu/wangyang/>) مبدأ "وحدة المعرفة والعمل" (知行合一). وقد خالف في ذلك تعاليم زوشي، الذي كان يمثل النهج السائد آنذاك، والذي يفصل بين النظري والعملي في مسار التعلم. واعتبر وانغ أن هذا الفصل يفرغ التعلم من فعاليته ومصداقيته، منتقداً المثقفين الذين "يعرفون ولكن لا يعملون"، مشيراً إلى أنهم في الحقيقة لا يعرفون شيئاً بعد.

وبلغة معاصرة، يمكن القول إنه انتقد المعرفة النصية الخالية من الفهم العميق. وقد عرّف المعرفة باعتبارها دافعاً للعمل، والعمل باعتباره تجسيداً للمعرفة، وهو تصور يتجاوز مجرد بناء المعرفة نحو تنمية الحكمة والنمو الشخصي.

وبربط هذا الطرح بتعلم المعلمين وتطورهم، نجد أن المعلم المتعلم لا يرضى بتراكم المعرفة النظرية، بل يسعى إلى التكيف مع المتغيرات المختلفة لتعزيز كفاءته من خلال الدمج بين المعرفة والعمل. ويغدو المعلم المتعلم باحثاً في أفعاله، يعيد النظر في معارفه السابقة من خلال التأمل النقدي، مما يؤهله لإعادة بناء معرفته السابقة وإنتاج معرفة جديدة.

ومع ظهور مفهوم "المعلم كباحث"، برز رد فعل على التقاليد البحثية الكمية الإحصائية في التربية. ففي هذا التوجه الجديد، يركز الباحثون على وصف وتحليل ما يقوله المعلمون ويفعلونه بالفعل، انطلاقاً من أن تحسين التعليم لا يتم من خلال تطوير التدريس بوصفه مجرد نظام لتوصيل المعلومات فحسب، بل من خلال رغبة المعلم الفنان في تحسين ممارسته. وقد قدمت البحوث الإجرائية- بوصفها وسيلة للاستقصاء الاجتماعي في الأدبيات البحثية- نماذج متنوعة لردم فجوة النظرية والتطبيق.

ومع ذلك، فإن فجوة النظرية والتطبيق تظل إشكالية حتى ضمن إطار البحث الإجرائي، لأنها تفترض أن ما يُفكر فيه وما يُمَثَّل وما يُمارَس يمكن فصله إلى إجراءات مستقلة. لكن في الواقع، كل هذه الأبعاد متشابكة ضمن التجربة الحية. لذا من الضروري الاعتراف بتعقيد طبيعة البحث الإجرائي؛ فالمشاركة في البحث التربوي تتطلب من الباحث ما هو أبعد من تطبيق أدوات البحث، لأن البحث يؤثر في الباحث بقدر ما يتأثر به. فالبحث ليس مجرد فعل يُنجز، بل هو جزء من التجارب المعيشية للباحث.

وبناءً على ذلك، بدلا من طرح سؤال مفاده "كيف يُجرى البحث الإجرائي التربوي؟" يمكن طرح سؤال مفاده "كيف يمكن أن نُعاش حياة تتضمن ممارسة البحث الإجرائي التربوي؟". ومن هنا، تصبح هوية الباحث مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بما يعرفه وما يفعله. فالمعرفة المنتجة عبر البحث الإجرائي هي دائماً معرفة عن الذات، وعن العلاقة بسياقات الممارسة والمجتمع المهني. وتبقى هذه التفسيرات في حالة تطور دائم، ولا يمكن حصرها في تصنيفات ثابتة مثل ثنائية النظرية والتطبيق.

وحين يحدث التعلم بوصفه انخراطاً نقدياً في وحدة المعرفة والعمل، فإن التعليم يصبح محفراً لتغييرات حقيقية في الممارسة المهنية. ومن المهم إذاً خلق حوارات بين التربويين حين تُعرض التجارب الشخصية للمعلمين في السياق العام، بهدف تبادل الفهم حول هذه التجارب، وإتاحة الفرصة لتحليلها وتأمّلها نقدياً من قبل زملائهم في

المهنة. فالبحث التأملي في الممارسة المهنية يغدو أكثر أهمية حين يُنظر إليه كعملية ديناميكية لفهم الواقع التربوي المتطور. وفي كثير من الأحيان، نحتاج إلى تأويلات نقدية تستلهم تقاليد فكرية متعددة. ولا تهدف هذه الورقة إلى تقديم نتائج حاسمة أو مطلقة، بل تتبنى موقفًا تأمليًا يتيح الوصول إلى فهم أعمق لما يمكن أن يُعرف بعد تجاوز الفهم الأولي.

فهم حياة المعلمين

يحظى مفهوم "المعلم بوصفه متعلمًا" باعتراف واسع النطاق كأحد المفاتيح الأساسية لإنجاح إصلاح التعليم. ومع ذلك، تُرصد دوائر متكررة من اللوم والدفاع في الخطاب العام حول أدوار المعلمين وتطويرهم المهني (Kwo, 2010). ولا بد من النظر في الطموحات المتعلقة بالبحث التشاركي في سياق البنى المدرسية التقليدية التي يُكَلَّف فيها المعلمون عادة بالعمل بشكل منفرد. وعندما يُطلب من المعلمين التعامل مع أبعاد متعددة للتغيير، يبرز تحدٍّ كبير وإن كان خفيًا، يتمثل في توقع أن يكونوا هم المبادرين بإحداث تغييرات في البيئة الثقافية للمؤسسة.

ومن خلال رصد ما يُعرف بالثقافات "البلقانية" – أي التي لا يعمل فيها المعلمون لا بشكل فردي تمامًا، ولا ضمن فريق جماعي يمثل المدرسة ككل، بل في مجموعات فرعية صغيرة داخل المجتمع المدرسي – يشير هارغريفز (Hargreaves, 1994, P. 226) إلى المفهوم الخاطئ والذي يعتقد بجمود خبرات المعلمين، ويختتم بتحدٍ موجه إلى البنى التنظيمية في المدارس لتلبية احتياجات المعلمين والطلاب معًا (Hargreaves, 1994, P. 239). وعند التصدي لتحديات إصلاح المناهج، من الحيوي ألا يُسلط الضوء فقط على المعلمين بصفتهم عوامل للتغيير، بل يجب أيضًا تناول البيئة التعليمية الأشمل، مع الاعتراف بثقافات أماكن عمل المعلمين، والتي يسود فيها اللوم والمعاناة الفردية والانقسام الداخلي، كعناصر مترسخة في حياتهم المهنية.

وعندما يُتوقع من المعلمين أن يكونوا وكلاء تغيير، يصبح من الضروري فهم حياتهم المهنية وعواملهم الداخلية. وبصفتي أكاديمية جامعية أشارك في إعداد المعلمين من خلال برامج التأهيل الأساسي والدراسات العليا، لطالما أثار اهتمامي الطيف الواسع من الطاقات التي يبذلها المعلمون ذوو الخبرة. ورغم أن العودة إلى الجامعة لمتابعة الدراسة العليا تُعد خيارًا شخصيًا، فإن بعض المعلمين يظهرون انفتاحًا واستعدادًا للتعلم، بينما يبدو آخرون مرهقين وفاقدين للدافعية. وفي ظل الدعوة الحالية إلى "عقد اجتماعي جديد للتعليم" (UNESCO, 2021)، يحتاج المعلمون عمومًا إلى مساحة داعمة تساعد على فهم حياتهم ومهنتهم بشكل متعمق. ومن الأهمية بمكان إعادة النظر في حالة الزمالة المهنية والعلاقات بين المعلمين والطلاب في بيئة عملهم.

ويمكن اعتماد مدخل "السرد القصصي" لتوفير مساحة مجتمعية يشعر فيها المعلمون المتعلمون بالأمان الكافي للتعبير عن تساؤلاتهم، والاستماع إلى بعضهم بعضاً وهم يروون تجاربهم حول "المواقف الحرجة"، كما ورد في (Kwo, 2004). ويعرّف الموقف الحرج على أنه تجربة إشكالية قد تُشكل إما فرصة أو عائقاً للتعلم أمام المتعلمين، اعتماداً على طريقة تعامل المعلم معها. فما المواقف الحرجة التي يواجهها المعلمون في حياتهم اليومية؟ وكيف يصوغون معاني هذه التجارب؟ وماذا يتعلمون من مواجهة التحديات الجديدة والمتكررة في حياتهم المهنية؟

لقد تناولت الورش التدريبية هذه التساؤلات، مركزة على كيف يمكن توظيف رواية القصص كنشاط يومي يعزز تجدد الذات وشحن الطاقة المهنية من خلال تبني وجهات نظر متعددة. وفي أثناء عرض الموقف الحرج، يبدأ كل مشارك بسرد موضوعي للوقائع المهمة، إلى جانب التعبير عن مزيج من المشاعر. ثم تنتقل المجموعة من مناقشة الوقائع إلى طرح الأسئلة أو مشاركة تجارب مشابهة.

وقد خلقت هذه الورش مساحة مهنية تختلف عن "الدردشة" العفوية في غرف المعلمين، حيث يُفرغ البعض شحنات الانزعاج، أو يخفّفون من التوتر ليوصلوا العمل رغم الإجهاد البدني. فللطريقة التي يتعامل بها المعلمون مع المشكلات ويحلّونها تأثيرات تربوية مهمة، سواء علمهم شخصياً أو على طلابهم. ففي أفضل الحالات، يسعى المعلمون إلى استيعاب الموقف من زوايا متعددة، وي طرحون أسئلة جوهرية تؤدي إلى قرارات تربوية ناضجة. أما في أسوأ الحالات، فقد يعززون أحكاماً مسبقة نتيجة تمسكهم برؤى مبسطة وضيقة وثنائية، لما هو "صحيح" وما هو "خاطئ"، ويتصرفون بناءً على إجراءات روتينية جامدة، قد تقتل فرص التعلم. ومن أخطر ما يمكن رصده في بعض المواقف هو ذلك "اليقين الأخلاقي الزائف" الذي يُغلق أفق الرؤية، ويبدّد الطاقة في دوامة من اللوم.

وفي أوساط مجموعة من المعلمين الذين كانوا منفتحين على الانتقال من السرد الشخصي لتجاربهم المهمة إلى تقاسم قصصهم في إطار جماعي، تمكن عديد منهم من بلوغ فهم أعمق لطبيعة تجاربهم الفردية، وإدراك متجدد لقيمهم الداخلية. وقد تنوع مدى هذا الفهم من شخص لآخر، إلا أن الجميع كانوا مستعدين لخوض تجربة توثيق قصصهم كتاباً. وقد أصبحت الكتابة وسيلة للتأمل المفاهيمي، ولإعادة بناء المعرفة الشخصية وترسيخ القيم الذاتية. وتمكن بعض المعلمين من التعبير بعمق عن مساراتهم الذاتية وسط ضغوط متعددة ومتناقضة. وكانت أكثر السرديات تأثيراً تلك التي صاغها معلمون واجهوا ظروفاً خارجة عن سيطرتهم، ومع ذلك استطاعوا استلهاً القوة من داخلهم، وتجاوز الموقف، وممارسة القيادة من خلال عملية تجدد ذاتي. وقد عبّرت إحدى المعلمات عن هذه التجربة بقولها:

عندما سمعت لأول مرة بمصطلح 'موقف حرج' خلال هذا المقرر، شعرت بقلق شديد. وظل هذا القلق يرافقني طوال الجلسات العشر، إذ كنت أواجه تساؤلات تتطلب شجاعة للمواجهة. ولدهشتي، تمكنت من مشاركة أعمق مشاعري مع زميلاتي في المجموعة... ولم أتوقع أن يتحول قلقي إلى نقطة انطلاق لأفكر بطريقة أكثر نقدية وشمولية، تتجاوز منظوري المحدود. لقد أصبح الموقف الحرج فرصة ثمينة للتعلم... ومن خلال كتابة قصتي، اكتشفت تلك اللحظة السحرية التي اتخذت فيها قرارًا حاسمًا، وتوقفت عن إلقاء اللوم على طلابي! وأصبحت الآن أقدر نزاهتي كمعلمة وكإنسانة!

لقد تميزت عديد من القصص بأنها مستمدة من الحياة اليومية، لكنها أبرزت خيارات المعلمين واستجاباتهم. وبالنسبة لبعضهم، كانت العودة إلى استحضار تجارب مؤلمة أمرًا شاقًا، خاصة حين ظلوا أسرى لوصف التفاصيل من دون تجاوزها نحو التأمل والفهم. وقد أدى الإحساس بالظلم والمشاعر المرتبطة به أحيانًا إلى صرف الانتباه عن هدف التطوير المهني. لكن وجود مساحة آمنة داخل المجتمع التربوي أتاح فرصًا حقيقية لتعلم شخصي متحرر، يمكن المعلمين من النمو والتطور الحقيقي.

الدافع نحو التعلم بوصفه سعيًا أخلاقيًا

طوال مسيرتي المهنية في السعي لتحقيق وحدة المعرفة والممارسة في إعداد المعلمين، كثيرًا ما راودتني أسئلة متقدة بالحيرة: لماذا يثابر بعض المعلمين كمتعلمين، بينما يكتفي كثيرون منهم بالممارسة الروتينية، أو يقعون في هاوية الإحساس بالعجز؟ ما الدوافع وراء التعلم الملزم؟ وما النتائج التي يحققها؟

وجدت بعض إجابات هذه التساؤلات في قطاع التعليم العالي. فقد خضت رحلة شخصية في البحث السردى عن التباين الذي شعرت به بين منهجيتي التدريسية المبتكرة المستندة إلى المعرفة، وبين تفاوت مستويات تقبل الطلاب لهذه المنهجية في تقييمهم لأدائي التدريسي (Kwo, 2010). وقد قادني انخراطي في الكتابة التأملية والنشر العلمي إلى اكتشافات أعمق داخل المجتمعات الأكاديمية. ولعل المفارقة أنني كنت أعلم من زملائي الشباب ومن الطلبة المعلمين، بقدر ما كنت أساعدهم على تعلم مهنة التعليم (Kwo & Fung, 2014). إن تحسين التدريس لا يتعلق بالتحقق أو القبول المبسط لآراء الطلاب من حيث ما يحبونه أو لا يحبونه. فالمعلم الذي يُصنّف على أنه "لم يلب" التوقعات النمطية للطلاب، ينبغي له أن يفتح المجال لتحويل حالة الضعف إلى مشروع بحث تأملي دائم. وبالنسبة لي، فإن تبني موقف مثابر يسعى لفهم الذات

بعمق هو الذي مكّني من تجاوز الشعور بالإحباط، والاستجابة الفاعلة لحاجات الطلاب، واستعادة سلطي التربوية من منبع ذاتي. لقد تحررت من شعور الانهزام الأولي، وبدأت أحقق علاقات تربوية متنامية مع الطلاب من خلال حوارات بحثية حقيقية. أما من حيث الأثر، فتبقى الطريقة التي تؤثر بها هذه المساحة المجتمعية في التعلم على مسارات تعلم الطلاب مدى الحياة لغزاً يفوق القياس. فالمجتمع التربوي ليس هدفاً يُحقّق، بل هو مسار يُخاض.

لطالما تم التعبير عن السعي الأخلاقي في التعلم كقضية جوهرية في مواجهة التهميش المتزايد لأهداف التعليم وغياب الغاية وسط أجندات الأداء المكثف. وفي وصفها الشامل لمشهد التعلم، لاحظت ماكسين غرين ميل الإنسان إلى "تقبّل الواقع اليومي كما هو - بوصفه محدداً موضوعياً، غير قابل للتغيير... إنه يُعرض علينا كما هو لأننا تعلمنا أن نفهمه وفقاً لطرق نمطية" (Greene, 1978, P. 44). ويبدو أن هذه الملاحظة الفلسفية قد التقطت نمطاً من السلوك الإنساني ظل ثابتاً لعقود. فشعور الإنسان بالإرهاق والعجز نتيجة "برمجته" من قبل المنظمات والجدول الرسمية أمر شائع، حتى تُطرح الأسئلة من قبيل "لماذا؟"، والتي غالباً ما ترافقها إدراكات بنقص المعنى في الحياة اليومية. ومن هنا، فإن فرض متطلبات الإصلاح الخارجية على المعلمين - من دون معالجة هذا الميل الإنساني - لا يؤدي إلا إلى زيادة الشعور بالإرهاق.

وترى غرين أن إدراك الواقع ينبغي أن يتم في سياق "البقطة الأخلاقية"، مؤكدة أن الإنسان لا يشعر بأنه فاعل إلا إذا فهم ما يحدث حوله. أما نقيض الأخلاق، فيتمثل في اللامبالاة - أي في غياب القلق، عندما يصبح الإنسان عرضة للانقياد وراء الدوافع الأنانية. وتقول غرين أيضاً (Greene, 1978, P. 49):

أن تكون أخلاقياً يعني أن تتخذ موقفاً نقدياً تجاه ما هو مألوف، وأن تفكر تفكيراً نقدياً في المسلّمات. ويتطلب ذلك تبني مبادئ شخصية للعيش على أساسها، والتعبير عنها بوضوح، حتى تضع نفسك على الطريق الصحيح... وأشك في أن الأفراد الذين يعيشون في حالة من القهر أو الانكسار أو الخوف يمكنهم أن يتعلموا فعلاً، لأن التعلم يفترض اتخاذ قرار حر بالدخول في شكل من أشكال الحياة، والمضي في طريق معين، والقيام بفعل ما لأنه صائب.

وبدون الالتفات إلى البُعد الأخلاقي في عملية التعلم، يصبح من الطبيعي أن يُنظر إلى الإصلاحات من قبل المعلمين، بوصفها تضييقاً سلوكياً يهدف إلى تحقيق محاسبة مؤسسية، تنحصر في إتقان مهارات محددة أو رفع نتائج الاختبارات - حتى وإن لم تكن

هذه هي النية المقصودة من تلك الإصلاحات. والفرق الجوهرى بين المعلمين، بحسب غرين، يكمن فى مدى استعدادهم لـ "دخول شكل من أشكال الحياة" عن وعى. ومن خلال ملاحظاتي، أرى أن هذا التحليل يمتلك صلاحية واسعة تتجاوز الزمان والمكان. فالمعلمون الذين هم حقًا متعلمون من الداخل، يخوضون هذا السعى كمسيرة أخلاقية، بصرف النظر عن اختلاف السياقات.

وتشبه هذه "الحبوبة الأخلاقية" ما وصفته غرين (Greene, 1978, P. 49) باليقظة المتفتحة للأفراد: "فهم لا يخلقون فقط قيمة لأنفسهم، بل يخلقون ذواتهم؛ إنهم يتحركون نحو حياة أكثر عمقًا، وأكثر فهمًا".

انخراط المعلمين فى خدمة الإنسانية

يمكن النظر إلى التعليم باعتباره عملية تنمية أخلاقية فى إطار إنسانى شامل، وهى رؤية تنسجم مع مفهوم "التعلم من أجل أن تكون"، الذى تبنته منظمة اليونسكو فى أوائل سبعينيات القرن الماضى، كما ورد فى تقرير فاور وآخرين (Faure et al., 1972, p.vi):

إن هدف التنمية هو تحقيق إنسانية الإنسان بكامل إمكاناته، وبكل ما يتضمنه ذلك من ثراء فى الشخصية، وتنوع فى أشكال التعبير، وتعدد فى الالتزامات—كفرد، وعضو فى الأسرة والمجتمع، وكمواطن ومنتج، ومبتكر للتقنيات، وحالم مبدع.

وقد تطور هذا التوجه لاحقًا فى تقرير "ديلور" الصادر عن اليونسكو (Delors, 1996, p. 95):

يبدأ النمو الفردى مع الولادة ويستمر طوال الحياة، وهى عملية جدلية تبدأ بمعرفة الذات، ثم تنفتح على العلاقات مع الآخرين. وبهذا المعنى، فإن التعليم هو، قبل كل شيء، رحلة داخلية تتوافق مراحلها مع النضج المتواصل للشخصية.

ومن بين الأعمدة الأربعة للتعليم التى حددها التقرير—وهى: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش معًا، والتعلم من أجل أن تكون—لاحظت اللجنة (De-lors, 1996, P. 86) أن التعليم النظامى قد ركز تقليديًا على التعلم للمعرفة، وإلى حد أقل على التعلم للعمل، فى حين تُرك العمودان الآخران للصدف، أو اعتُبر أنهما ينبثقان تلقائيًا من العمودين الأولين. ويوصى التقرير برؤية تعليمية شاملة تمكّن كل فرد من اكتشاف وتعزيز وإغناء إمكاناته الإبداعية الكامنة.

إن السعي لتحقيق أهداف التعليم يتطلب تجاوز النظرة الأدائية الضيقة، والانتقال نحو رؤية تُعلي من شأن تكوين الإنسان المتكامل. ورغم أن هذه الرؤية قد طُرحت بوضوح على المستوى العالمي، فإن الواقع ما زال يرنح تحت هيمنة المنظور الاقتصادي الذي يربط التعليم بكفاءة النظام الاجتماعي (Rizvi, 2207, P. 87-89). ويخلص ريزفي إلى أنه يمكن تخيل بديلٍ للعولمة لا يعتمد على حلول تقنية جاهزة للمشكلات التربوية، بل يفتح المجال لحوارات بين الثقافات والدول. ويعزز هذا المنظور—الذي يشاركه فيه عديد من التربويين—رؤية التعليم كعامل يسهم في تحقيق كل من الصالح العام والخاص، ويلبي الأهداف الاجتماعية والاقتصادية، ويستجيب للاحتياجات الوطنية والعالمية على حد سواء. كما يشجع على النظر بشكل أوسع في كيفية بناء العلاقات داخل المجتمعات المحلية وعلى المستوى العالمي.

ومن اللافت أن أهمية “الحوار”، التي شدد عليها ريزفي، كانت أيضًا موضع اهتمام مبكر لدى غرين (Greene, 1978, P. 69) حين كتبت:

... لتحرير الطلاب ليدركوا أن الواقع الاجتماعي الذي يعيشونه هو واقع مصنوع، يجب على المعلمين تجنب التحدث إليهم بنبرة الخبير المتعالي، إن أمكن. فمن الأفضل أن يدخلوا معهم في حوار إنساني حقيقي—حوار يسمح بتبادل إنساني عميق، ويُشكّل ‘حضورًا مشتركًا’ في عالم قابل للسؤال والمراجعة.

ومع تلاقي الرؤى حول ضرورة إعداد الجيل الجديد لـ “التعلم من أجل أن يكون”، فإن المعلمين الطامحين إلى أن يكونوا “مربين” هم بالضرورة منخرطون أخلاقيًا في عملية تطور تعليمي تنتقل من التركيز الضيق على “التعلم للمعرفة” نحو تعميق الاستقلالية في “التعلم للكينونة”. ولا يمكنهم الوصول إلى ذلك إلا بتحقيق “اليقظة الفكرية والأخلاقية” التي تحدثت عنها غرين، والتي تمكّنهم من التفكير فيما يقومون به، وتحمل المسؤولية في الانخراط في حوارات متعددة الأبعاد والسياقات. وفي جوهر الأمر، فإن “تعلم المعلمين من أجل أن يكونوا”، هو ما يلهم الطلاب للسعي نحو “التعلم من أجل أن يكونوا” كذلك—داخل المدرسة وخارجها.

ومن خلال تأملاتي في أسباب استمرار بعض المعلمين في التعلم أو ابتعادهم عنه، أرى مشهدًا تعليميًا دائم التوتر بين الظاهر والخفي، بين الحاضر والمستقبلي، بين الإداري والفلسفي، في الزمان والمكان التربويين. أما بالنسبة لأولئك الذين يلتزمون بالتعلم كقيمة، فإن جوهر التعليم والتعلم لديهم يتمثل في “التربية”، وهم يعيشون توتراتهم كمواجهات حقيقية بين الوثائق الرسمية وواقع الممارسة. ويبدو أن دعوات الحوار تشير إلى أن “السعي نحو التعلم من أجل الكينونة” هو هدف أخلاقي خالد في

سياق إنساني، يُصاغ ويُستعاد ويُعزّز في قلوب المربين الملتزمين، الذين تُجسّد خياراتهم الأخلاقية المستمرة شكلاً من أشكال الحياة الواعية.

وربما يكون التأثير بعيد المدى ماثلاً في الحوارات المفتوحة التي تجمع "الكتلة الحرجة" من التربويين عبر الأجيال والتقاليد الثقافية حول رؤى مشتركة، وليس في التحركات العاجلة السطحية التي يفرضها التيار العام على الجداول المدرسية الصارمة والأجندات المحدودة بزمان الحاضر فقط..

فالتعلم المستدام هو نمط من أنماط العيش الواعي والملتزم، بوصفنا كائنات أخلاقية. ولا يمكن للمعلمين أن يوقظوا وعي طلابهم ويحرروهم من المسلّمات إلا إذا تعرفوا على أنفسهم ككائنات أخلاقية، منشغلة بالتساؤل، واتخاذ الخيارات. وعندما يصبح المعلمون مربّين حقيقيين، فإنهم يُعاد تعريفهم خارج إطار أدوارهم الصفية. ويمكنني أن أتخيل علاقات جديدة بين العاملين في حقل التعليم عبر القطاعات المختلفة، على أساس الاستعداد لإعادة صياغة الأجندات التربوية من خلال التعاون العابر للحدود، والانخراط في حوارات نقدية بوصفهم "متعلمين صادقين" ملتزمين أخلاقياً بالتعليم.

- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Kwo, O. (2000). Hierarchy and the small-potato mentality: Constraints and opportunities for teacher leadership. Paper presented at the 13th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Kwo, O. (2004). Understanding the awakening spirit of a professional teaching force, *International Journal of Educational Research*, 41, 4-5, 292-306.
- Kwo, O. (2010). From SET to STELT: Seeking the meaning of learning as a community for curriculum development, in Ora Kwo (ed). *Teachers as learners: Critical discourse on challenges and opportunities*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer, 153-176.
- Kwo, O. & Fung, D.s (2014). Liberated to learn: Teacher education as transformation of relationships. *Education as change (Special Issue 'Research-Led Teacher Education')*, Vol.18, Supplement 1, S47–S61.
- Rizvi, F. (2007). Rethinking educational aims in an era of globalization. in P.Hershock, M. Mason, J. Hawkins (Eds.). *Changing education: Leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific* (pp. 63-91). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. A. (Ed,) (1991). *The reflective turn*. New York: Teachers College Press.
- UNESCO(2021).*Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

شكر وتقدير

تتوجه هذه الورقة بالشكر إلى الأصوات القادمة من مختلف المجتمعات البحثية ضمن حركة "المعلم كباحث"، كما تم توثيقها في كتاب يحتفي بتعلم المعلمين في سياقات ثقافية متنوعة:

Kwo, Ora (Ed) (2010). *Teachers as Learners: Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.



تحويل التعليم

Transforming Education

سياسات دعم المعلمين لقيادة تحويل التعليم في دول الخليج العربية: الواقع والمتطلبات

الأستاذة الدكتورة عائشة بنت سالم الحارثية

الأستاذة بقسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية

بجامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان

الملخص

سيتعاطم دور المعلم في المرحلة القادمة للتعليم نتيجة للتطور الهائل في التقنيات والتحول نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية المتواعدة، التي تتطلب كلها مهارات وقدرات مهنية عالية للتمكن من احتواء تأثيرها على النظام التعليمي وتحويل التعليم للتعامل معها بشكل إيجابي وفعال، بالإضافة إلى أهمية توفر اتجاهات مهنية إيجابية نحو مهنية التدريس ودور المعلم في إعداد جيل قادر على التعامل مع هذه التغيرات مستقبلا، وعليه فإن المرحلة القادمة تستوجب مرونة وقيادة تعليمية فاعلة للمعلم ليتمكن من تفعيل أدواره المستقبلية في تحويل التعليم، وهذا لن يتأتى فقط من خلال المعلم بل يتطلب أيضا مساندة السياسات التعليمية للمعلمين ودعمهم للقيام بأدوارهم المتوقعة في تحويل التعليم في دول الخليج، ومن ثم تطوير النظم الداعمة لهذه السياسات مثل نظم إعداد المعلمين لضمان تشكيل معلم المستقبل بحيث يكون مؤهلا تأهيلا تخصصيا وتربويا عند الانخراط في مهنة التدريس، ومن بعد ذلك رعاية المعلم ودعمه من خلال إيجاد بيئة وظروف عمل داعمة ومواتية لضمان دافعية المعلمين وإبداعهم في الحقل التربوي، متضمنا نظاما عادلا للحوافز، وإيجاد بيئة مهنية مشجعة على العمل والاستدامة في مهنة التدريس، وتوفير نظام واضح وعادل للترقية المهنية للمعلمين، مما سينعكس على قيادة المعلم لخطط التطوير التربوي وتطبيقها في الميدان التربوي. تتضمن هذه الورقة استعراضا لهذه الأدوار المستقبلية للمعلم مع متطلبات تحويل التعليم في دول الخليج، كما ستستعرض الورقة نتائج دراسة استطلاعية لأراء المعلمين في دول الخليج حول المجالات الرئيسية المتعلقة بمهنة التدريس ودور قيادة المعلمين في تحويل التعليم في دول الخليج.

حددت الوثيقة المفاهيمية للأمم المتحدة لقمة تحويل التعليم المنعقدة في عام 2022م أن أحد المسارات الهامة لتحويل التعليم لابد أن يركز على المعلمين والتدريس ومهنة التعليم؛ باعتبار أن المعلمين هم المسؤولون عن قيادة دفة التغيير في التعليم، مما يتطلب إشراكهم بشكل أكبر في عملية صنع القرار ووضع السياسات التعليمية، الأمر الذي لا يتاح في كثير من الأنظمة التعليمية للمعلمين (اليونسكو، 2022a). وهذا ما أكدت عليه أيضا المذكرة المفاهيمية للتقرير العالمي لرصد التعليم 2024 / 2025 حول دور القيادة والتعليم، حيث أوصت بضرورة دعم المعلمين من قبل مديري المدارس والسلطات التعليمية والمجتمع المحلي، وإعطائهم مساحة من الحرية والاستقلالية والوقت في الميدان التربوي؛ ليكونوا مبادرين وقادرين على تنمية أنفسهم مهنيا.

وفي تقرير أشارت اللجنة إلى أن مستقبل التعليم يتطلب استقلالية المعلم ومبادرته لمواكبة التسارع المعلوماتي والتكنولوجي الذي سينعكس على المناهج الدراسية وطرق التدريس (اليونسكو، 2023a)، الأمر الذي سيتطلب من المعلم دورا أكبر في تقديم تعليم يلبي احتياجات طلابه المختلفة وكيف المناهج الدراسية بحسب قدراتهم، وعليه سيحتاج المعلم كما ذكرت اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم لليونسكو إلى تنمية قدراته المهنية بشكل مستمر لمواكبة التغيير، وإلى التعاون مع المعلمين الآخرين للمشاركة في إيجاد الحلول المناسبة والمساهمة في ما تسميه اليونسكو "عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم"، الذي أكدت فيه أنه بالنسبة لتعزيز أدوار المعلمين المستقبلية لابد من ضمان «استقلاليتهم وحيثهم ودعم تطورهم طوال حياتهم المهنية والاعتراف بدورهم في المجتمع ومشاركتهم في السياسات العامة» (اليونسكو، 2022b، ص. 159)، الأمر الذي سينعكس على تطوير القيادة الذاتية للمعلم "teacher agency"، ليس فقط على غرفة الصف بل سيتعدى ذلك إلى خارجها (Conway & Andrews, 2023)، الأمر الذي سينعكس إيجابا على المدرسة ككل بقيادة المعلمين لجهود تحويل التعليم (اليونسكو، 2022b).

وقد ركز تقرير اليونسكو (2024) عن الإجراءات القطرية لتحويل التعليم على أهمية إعطاء الأولوية لدعم المعلمين وتدريبهم، وتحسين ظروفهم المهنية، والدفع باستقلاليتهم، وتنمية رفاهيتهم ومكانتهم في المجتمع، وقد ذكر التقرير أن 59 دولة (من أصل 73 دولة) استجابت لذلك؛ باتخاذ إجراءات لتنفيذ التزاماتها فيما يتعلق بتحويل التعليم والمعلمين، وتركزت الاستجابات القطرية في محاولة معالجة النقص

في المعلمين، وتمكينهم وتدريبهم، وكذلك إنشاء نظام شامل يعالج متطلبات مؤهلات المعلمين وجودتها، وتحسين ظروف عمل المعلمين وزيادة أجورهم.

المشكلة

وعند النظر لدور المعلم في تحويل التعليم على المستوى الأعلى (macro-level)، لابد من التركيز في نظم التعليم على وضع سياسات تعزز من دور المعلم وتمكنه للقيام بالأدوار المتوقعة منه في تحويل التعليم، وعليه تركز هذه الورقة على دراسة بعض المواضيع التي طرقتها اليونيسكو في ورقتها عن تحويل التعليم فيما يتعلق بالمعلم، وهي القيادة الذاتية للمعلم، والمكانة المهنية للمعلم، والتطوير المهني، والابتكار والتكنولوجيا، ورفاهية المعلمين.

إن الوقوف على واقع تصورات المعلمين لدورهم في تحويل التعليم، سيحدد المسار الذي يطمحون إليه عند وضع السياسات التعليمية لدعمهم، مما يمكن أن يساهم في التغلب على التحديات التي يواجهها هذا القطاع في دول الخليج العربي مثل النقص الحاد في المعلمين من مواطني هذه الدول، وقلة الفرص التدريبية وتدني المكانة الاجتماعية للمعلمين ومهنة التدريس، والعمل في ظروف غير مواتية، ونقص الاستقلالية، وضعف القدرة على الابتكار والإبداع في التدريس، وغيرها من التحديات، وتركز الورقة الحالية على تناول هذين السؤالين:

- ما واقع تصورات المعلمين في دول الخليج العربي عن أدوارهم في تحويل التعليم (القيادة الذاتية للمعلم، المكانة المهنية للمعلم، التطوير المهني، الابتكار والتكنولوجيا، ورفاهية المعلمين)؟
- ما التحديات التي يواجهها المعلمون في دول الخليج العربي لتفعيل أدوارهم لتحويل التعليم، وما الحلول المقترحة للتغلب عليها من وجهة نظرهم؟

المنهجية

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لاستكشاف موضوع الدراسة، وتم بناء أداة الدراسة من خلال بناء استبيان للمعلمين، تكون من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول تضمن البيانات الديموغرافية لأفراد العينة، وتكون الجزء الثاني من (17) عبارة غطت خمسة محاور أساسية لدور المعلمين في تحويل التعليم: القيادة الذاتية للمعلم، المكانة المهنية للمعلم، التطوير المهني، الابتكار والتكنولوجيا، ورفاهية المعلمين، ويوضح جدول (1) معاملات الثبات لمحاور الدراسة. والتي أشارت إلى مستوى مقبول للثبات في كافة المحاور،

وفي الأداة ككل. أما الجزء الثالث فتضمن سؤالاً مفتوحاً في محاولة لتوفير فهم أعمق عن تجارب المعلمين والتوسع في معرفة آرائهم عن التحديات التي يواجهونها والحلول المقترحة من وجهة نظرهم، وتم تحليل البيانات على مرحلتين: التحليل الكمي للعبارة المغلقة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، والتحليل النوعي للسؤال المفتوح من خلال ترميز الاستجابات والتحليل الموضوعاتي لها.

جدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط
القيادة الذاتية للمعلم	4	.78
المكانة المهنية للمعلم	5	.83
التطوير المهني	3	.82
الابتكار والتكنولوجيا	3	.65
رفاهية المعلمين	2	.81
الأداة ككل	17	.93

استهدف مجتمع الدراسة كافة المعلمين العاملين في دول الخليج العربية في مختلف المراحل التعليمية وكافة أنواع المدارس (الحكومية والخاصة)، لاستكشاف واقع سياسات دعم المعلمين لقيادة تحويل التعليم في دول الخليج العربية؛ من خلال الوقوف على تصوراتهم حول أدوارهم في تحويل التعليم، وتكونت عينة الدراسة من عينة متاحة من 212 معلم ومعلمة، تمت دعوتهم للمشاركة في استبيان الدراسة الإلكتروني من خلال منصات التواصل الاجتماعي، والتواصل المهني من خلال مجموعة من التربويين في كليات التربية بدول المنطقة، وتم التأكيد في الدعوة على أن الاستجابة للاستبيان تعتبر اختيارية، وتم التأكيد على ضمان سرية وخصوصية الردود للمشاركين، ويوضح الجدول (2) خصائص عينة الدراسة، حيث كانت الأغلبية من الإناث مقارنة بالذكور، وجاءت نصف العينة تقريبا من سلطنة عمان، وكانت الغالبية العظمى من المدارس الحكومية، أما بالنسبة للمرحلة الدراسية فقد كان منتصف العينة من المرحلة الدراسية للصفوف من الأول إلى السادس، بينما تركزت سنوات الخبرة (60 %) لمن هم أكثر من عشر سنوات.

جدول (2)

خصائص عينة الدراسة من المعلمين (العدد الكلي = 212)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	37	17.5
	إناث	175	82.5
الدولة	المملكة العربية السعودية	22	10.4
	سلطنة عمان	109	51.4
	الإمارات العربية المتحدة	19	9.0
	دولة قطر	21	9.9
	دولة الكويت	33	15.6
	مملكة البحرين	8	3.8
	حكومية	201	94.8
نوع المدرسة	خاصة	11	5.2
	صفوف الروضة والتمهيدي	4	1.9
المرحلة الدراسية	الصف الأول إلى السادس	112	52.8
	الصف السابع إلى التاسع	45	21.2
	الصفوف من 9 - 12	51	24.1
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	37	17.5
	خمس إلى عشر سنوات	32	15.1
	أكثر من عشر سنوات	129	60.8
	لم يحدد	14	6.6

النتائج والمناقشة

تم استخدام الجدول (3) كمعيار للحكم على استجابات عينة الدراسة على الاستبانة، وكما يظهر الجدول (4) فإن استجابات المعلمين في دول مجلس التعاون

الخليجي تظهر أن تصوراتهم بشكل عام حول أدوارهم في تحويل التعليم جاءت بدرجة متوسطة كما يعكسها المتوسط الحسابي (3.34)، وهذا ما يتفق مع الدراسات السابقة مثل دراسة حماد وآخرين (Hammad et al., 2023)، حيث وجدت أن درجة توفر قيادة المعلم كانت متوسطة في إحدى دول الخليج، وفيما يلي استعراض لنتائج الدراسة بحسب المحاور.

جدول (3)

مقياس الحكم على درجة الموافقة على عبارات الاستبانة

الحكم	المدى للمتوسط الحسابي
منخفضة	1.00-2.33
متوسطة	2.34-3.66
مرتفعة	3.67-5.00

جدول (4)

الإحصاءات الوصفية لعبارات الاستبانة (العدد=212)

المحور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم
القيادة الذاتية للمعلم	1. أحظى بفرص لتولي أدوار قيادية	3.55	1.07	متوسطة
	2. تتوفر لي فرصة المساهمة في السياسات التعليمية	2.95	1.20	متوسطة
	3. أجد التشجيع على قيادة المبادرات والإصلاحات التعليمية	3.44	1.15	متوسطة
	4. لديّ الاستقلالية لتكييف المنهج بما يتناسب مع احتياجات طلابي.	3.18	1.20	متوسطة
متوسط المحور		3.28	1.16	متوسطة
المكانة المهنية للمعلم	5. يوجد احترام وتقدير لمكانة المعلم في المجتمع.	3.45	1.16	متوسطة
	6. يمكن للمعلمين التعبير عن مخاوفهم والدفاع عن احتياجاتهم.	3.17	1.21	متوسطة
	7. تعتبر مهنة التدريس في بلدي جاذبة وتنافسية مقارنة بالمهن الأخرى.	3.04	1.24	متوسطة

متوسطة	1.20	3.22	متوسط المحور	
متوسطة	1.07	3.64	8. لدي إمكانية الوصول إلى فرص تطوير مهني عالية الجودة.	التطوير المهني
متوسطة	1.00	3.48	9. تلي البرامج التدريبية التي أحضرها احتياجاتي كمعلم.	
متوسطة	1.18	3.08	10. يوجد تحفيز وتطوير مهني فعال في نظامنا التعليمي.	
مرتفعة	.90	3.82	11. لدي فرص للتعاون مع معلمين آخرين، سواء داخل المدرسة أو خارجها.	
متوسطة	1.00	3.55	12. يوجد تشجيع على إنشاء مجتمعات تعلم مهنية والمشاركة فيها.	
متوسطة	1.03	3.51	متوسط المحور	
متوسطة	1.04	3.52	13. يشجعني النظام التعليمي على الابتكار والتجريب بأساليب تعليمية جديدة.	الابتكار والتكنولوجيا
مرتفعة	.83	4.03	14. أشعر بالثقة عند استخدام الأدوات الرقمية والتكنولوجية في تدريسي.	
متوسطة	1.11	3.46	15. يتوفر لي التدريب والدعم الكافيين لدمج التكنولوجيا في التدريس.	
مرتفعة	1.00	3.67	متوسط المحور	
متوسطة	1.43	2.74	16. تعتبر رفاهية المعلمين وصحتهم النفسية من الأولويات.	رفاهية المعلمين
متوسطة	1.28	2.71	17. تتوفر لي موارد أو برامج تدعم رفاهيتي وتوازن حياتي المهنية والشخصية.	
متوسطة	1.36	2.73	متوسط المحور	
متوسطة	.78	3.34	الدرجة الكلية	

القيادة الذاتية للمعلم

بناء على استجابات المعلمين كانت تصوراتهم لعبارات محور القيادة الذاتية للمعلم بدرجة متوسطة، وكانت أعلى عبارة «أحظى بفرص لتولي أدوار قيادية»، مما يشير إلى توفر هذه الفرصة بشكل متوسط في مدارس دول المنطقة من خلال المشاركة على مستوى المدرسة، وأيضا توفر بعض المناصب القيادية في المدرسة مثل منصب

«المعلم الأول» للمواد الدراسية في المدارس العمانية، حيث يقوم المعلم الأول بدور قيادي في توجيه عمل المعلمين الآخرين في المدرسة في المادة الدراسية، بالإضافة إلى ذلك أشار المعلمون إلى وجود التشجيع على قيادة المبادرات والإصلاحات التعليمية، مما يعكس بيئة إيجابية لاحتضان مقترحات ومشاريع المعلمين.

وكذلك أشارت نتائج الاستبانة إلى توفر بعض الاستقلالية لتكييف المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة في استجاباتهم للعبارة «لدي الاستقلالية لتكييف المنهج بما يتناسب مع احتياجات طلابي»، وقد أوضحت النتائج النوعية طلبا متزايدا لحرية تكييف المناهج الدراسية، كما طالب أحدهم ب «تسهيل الحرية لتكييف المناهج التعليمية بما يتناسب مع البيئة المدرسية والموارد المتوفرة وقدرات الطلبة»، وأشار معلم آخر إلى إعطاء المعلم مرونة أكثر في تكييف المناهج: «يسمح لهم بتكييف المناهج بطريقة أكثر مرونة»، وتتفق احتياجات ورؤى المعلمين بالنسبة لضرورة وجود المرونة في المناهج الدراسية مع ما يشير له توملينسون (Tomlinson, 2001) عن إتاحة الفرصة للمعلم للاستجابة لاحتياجات الطلبة المختلفة من خلال التدريس المتميز، مما سينعكس على تحسين المخرجات التعليمية لكافة الطلبة على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم التعليمية.

و في هذا المحور جاءت عبارة «تتوفر لي فرصة المساهمة في السياسات التعليمية» الأقل توفرا، وهي ثالث أقل عبارة في الاستجابات للاستبيان، مما يشير إلى قلة فرص مشاركتهم في صنع السياسات التعليمية، ومن الأمثلة التي طرحها المعلمون على ذلك إشراكهم في تطوير المناهج الدراسية، الأمر الذي يعتبر من المواضيع التي تؤثر على المعلم بشكل مباشر، حيث ذكر أحدهم «برأيي مشاركتهم في إعداد المناهج حيث أنهم موجودون فعليا في الميدان ويعرفون تماما احتياجات الطالبات وإمكانياتهم»، وأكد آخر على ضرورة «إشراك المعلمين في تطوير المناهج لجعلها أكثر مرونة وتلائم احتياجات العصر الحديث»، ويتضح من خلال استجابات المعلمين عن هذا الموضوع وجود فجوة بين ما يتم تطويره من مناهج وإعداد وتدريب للمعلمين؛ لأن التطوير كان بعيدا عن المعلم، حيث أشار أحدهم إلى حاجة المعلمين إلى «مدة كافية للمعلمين لاستيعاب المنهج والدروس»، وتؤكد الأدبيات على أن مشاركة المعلم في صنع السياسات التعليمية سيعزز من تبنيهم لها، ويعزز من استجابة السياسات التعليمية للتحديات التي يواجهونها في الميدان التربوي (Good et al., 2017)، ويمكن لدول الخليج العربية إشراك المعلمين بشكل هيكلي ومباشر من خلال تمثيلهم في لجان صنع السياسات التعليمية،

وهي من أفضل الممارسات استدامة لضمان تمثيلهم وإيصال أصواتهم وخبراتهم لصناع القرار (Tatsi et al., 2024)، وقد تكون هذه الممارسة موجودة ومعمول بها في بعض دول المنطقة بشكل محدود جدا، ولكن كما يتضح من استجابات المعلمين أنها لا تزال أقل من طموحهم حيث أن الأغلبية لا يزالون يشعرون بأنهم لا يشاركون في ذلك، كما يمكن أن يؤثر المعلمون في صنع السياسات التعليمية بطرق غير مباشرة من خلال مشاركة خبراتهم والتعبير عن «رفضهم» أو آرائهم في التغييرات التربوية بشكل علني ومفتوح، والتقدم بمقترحات لرؤسائهم المباشرين عنها (Giudici, 2021).

المكانة المهنية للمعلم

بشكل عام كانت درجة توفر هذا المحور متوسطة بالنسبة للمعلمين، وكانت أعلى عبارة «يوجد احترام وتقدير لمكانة المعلم في المجتمع»، مما يشير إلى توفر احترام بمستوى متوسط للمعلمين، وقد يكون في هذا مقارنة مع درجة الاحترام الكبير للمعلمين في الماضي، حيث يشعر المعلمون حاليا بوجود تدني لمستوى الاحترام بالنسبة لهم، كما عبروا عن ذلك في الاستجابات المفتوحة، حيث طالبوا بـ«رجوع مكانة المعلم وإعطائه قدرا من الاحترام والتقدير ثم بعد ذلك كل الأمور تكون سهلة وبسيطة في التطبيق»، وهذا ما نجده أيضا في أقل عبارة في المحور «تعتبر مهنة التدريس في بلدي جاذبة وتنافسية مقارنة بالمهن الأخرى»، حيث قلت جاذبية مهنة التدريس مقارنة مع المهن الأخرى.

وعلى الرغم من جهود دول المنطقة في تقدير المعلم بالاحتفال بيوم المعلم، وقد ذهبت سلطنة عمان إلى جعل يوم المعلم إجازة رسمية في التعليم المدرسي، تقديرا لجهودهم (وزارة التربية والتعليم، 2024)، ولكن لا يزال البعض يرى أن هناك حاجة إلى المزيد من التقدير للمعلم وخاصة من قبل الإدارات العليا والمجتمع مع إيجاد وسائل أكثر إجرائية لزيادة هذا الاحترام والتقدير: «دعم المعلمين ليس بالاحتفال بيوم في السنة، إنما هو برفع الوعي العام في المجتمع بأهمية المعلم وقيمه وقدره وتكثيف البرامج، لذلك مللنا من الاحتفالات الصورية والتوثيق للاحتفال بالكلمات الرائعة في حق المعلم، ونريد تنفيذ ذلك بتقدير هذه المهنة والإيمان بالكلمات التي تقال من قبل الإدارات العليا»، وهذا ما يتوافق مع ما يشير إليه فريدريكسون (Fredriksson, 2004) بالنسبة لمؤشرات تعزيز المكانة المهنية للمعلم مثل توفير الموارد التي يحتاجها المعلمون، وتحسين ظروف عملهم، وتوفير فرص التطوير المهني، ووجود رواتب جيدة لهم، كما تلعب وسائل الإعلام دورا هاما في تشكيل التصورات العامة عن المعلمين وتؤثر على نظرة المجتمع لهم (اليونسكو، 2023b).

التطوير المهني للمعلمين

كان محور التطوير المهني الأعلى توفراً من وجهة نظر المعلمين، وبه أعلى عبارة في الاستبيان ككل: «لديّ فرص للتعاون مع معلمين آخرين، سواء داخل المدرسة أو خارجها»، وجاءت العبارة «يوجد تشجيع على إنشاء مجتمعات تعلم مهنية والمشاركة فيها» كرابع أعلى عبارة في المحور، مما يدل على وجود مجتمعات مهنية بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها، ووجود التشجيع على الانخراط فيها، ومما عزز هذا التوجه خلال الفترة الأخيرة توفر وسائل التواصل الاجتماعي التي عززت إمكانية تكوين مجتمعات تعلم تخصصية للمعلمين، والتي يستطيع المعلم من خلالها مشاركة خبراته وأفكاره مع الآخرين، وكذلك تبادل المعلومات والمصادر المهنية، وتشكيل شبكة مهنية تقدم له الدعم (Tremayne, 2021).

وكانت ثاني أعلى عبارة في المحور «لديّ إمكانية الوصول إلى فرص تطوير مهني عالية الجودة»، ويتكامل توفير فرص التدريب الرسمية للمعلمين مع التعلم غير الرسمي: من خلال التعاون بين المعلمين في العبارة السابقة، ويعتبر تدريب المعلمين من أعلى أولويات وزارات التربية في دول الخليج، الأمر الذي يتضح من خلال وجود جهات رسمية تعنى بتدريب المعلمين مثل منصة التدريب الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، والمعهد التخصصي للمعلمين في سلطنة عمان والمركز الوطني لتطوير المعلمين في دولة الكويت، وأكاديمية تدريب المعلمين في دولة الإمارات ومركز التدريب والتطوير التربوي في مملكة البحرين ومركز التطوير التربوي في دولة قطر، حيث يتم تقديم التدريب بأساليب مرنة مثل التعليم عن بعد، فعلى سبيل المثال قدمت منصة التدريب الإلكتروني التابعة لوزارة التعليم السعودية أكثر من 1508 دورة لأكثر من 126086 متدرب، متضمناً المعلمين (وزارة التعليم-المملكة العربية السعودية، د.ت.)، وكذلك الحال بالنسبة لدول الخليج الأخرى، كما أن المكتب العربي لدول الخليج العربية يقدم العديد من الدورات التدريبية، حيث قدم أكثر من 103 فعالية (كندوات ومحاضرات وورش ولقاءات) في الفترة من 2019م إلى 2024م، والتي استفاد منها أكثر من 83256 متدرب (مكتب التربية العربي لدول الخليج، د.ت.)، وأكد المستجيبون لاستبانة الدراسة على تلبية البرامج التدريبية لاحتياجاتهم «تلي البرامج التدريبية التي أحضرها احتياجاتي كمعلم»، مما يشير بشكل متوسط إلى جودة البرامج التدريبية المقدمة لهم.

أما العبارة «يوجد تحفيز وتطوير مهني فعال في نظامنا التعليمي» فقد كانت أقل عبارة في المحور من وجهة نظر المعلمين، مما يعكس توفره بشكل متوسط، وفي نفس

الوقت تطلعاتهم إلى المزيد من التحفيز والتطوير المهني الفعال، حيث ذكر أحدهم أهمية «توفير برامج تقدير وجوائز للمعلمين المتميزين الذين يطبقون أساليب تعليم مبتكرة أو يساهمون في تعزيز أداء الطلاب، وإيجاد بيئة مشجعة تحفز على التجربة والتعلم من الأخطاء دون خوف من الفشل»، مما سينعكس إيجاباً على طلابهم كما ذكر آخر «تحفيز المعلمين على الابتكار والإنجاز لزيادة الدافعية لتعزيز طلابهم»، وهذا ما توجهت إليه دول المنطقة من خلال تحديد جوائز خاصة للمعلمين مثل جائزة الإفادة للمعلم العماني التي خصصت لإبراز جهود المعلمين المجيدين في تطوير العمل التربوية في المدارس العمانية (وزارة التربية والتعليم، 2023).

الابتكار والتكنولوجيا

كانت أعلى عبارة في الاستبيان ككل عن ثقة المعلمين في قدراتهم التكنولوجية: «أشعر بالثقة عند استخدام الأدوات الرقمية والتكنولوجيا في تدريسي»، مما يعكس مستوى مرتفع في تصورات المعلمين وثقتهم في استخدام التكنولوجيا، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة الأحمدى (2024)، التي وجدت أن درجة توفر الكفايات التكنولوجية المكتسبة لدى المعلمين في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية كانت عالية جداً، ولم تأت هذه الثقة دون توفر التشجيع والتدريب والذي أكدت عليه العبارتان الأخريان في المحور على توفرهما بدرجة متوسطة: (يشجعني النظام التعليمي على الابتكار والتجريب بأساليب تعليمية جديدة، يتوفر لي التدريب والدعم الكافيين لدمج التكنولوجيا في التدريس)، مما يعكس حرص دول مجلس التعاون الخليجي على تطوير مهارات المعلمين التكنولوجية لمواكبة التغيرات المتسارعة في هذا المجال، الأمر الذي قد تكون لجائحة كورونا أثر مباشر فيه عند التحول للتعليم الإلكتروني أثناء الأزمة، مما حتم على المعلمين ضرورة تطوير مهارتهم التكنولوجية، حيث ربط العديد منهم في الاستجابات المفتوحة استخدام التكنولوجيا بالابتكار في أساليب التدريس «استخدام أساليب مبتكرة في الدروس باستخدام التكنولوجيا»، وأشارت بعض الآراء إلى نظرة المعلمين للتكنولوجيا كوسيلة وخيار متى ما كان مناسباً، وليست غاية في حد ذاتها، مما يعكس الاستخدام الناقد والواعي للتقنيات: «جعل التكنولوجيا خياراً وليس إجباراً للمعلم، فالمعلم المبدع والتربوي المتعمق في مهنته سيبتكر أساليب تعليم تناسب طلابه»، «ولا شك أن دمج التكنولوجيا شيء أساسي في عصرنا الحالي إلا أنه كمعلم مرحلة تأسيسية الأولوية تكون في تأسيس الطالب على القراءة والكتابة».

رفاهية المعلمين

جاءت كلتا العبارتين المتعلقةتين برفاهية المعلمين (تعتبر رفاهية المعلمين وصحتهم النفسية من الأولويات، وتتوفر لي موارد أو برامج تدعم رفاهيتي وتوازن حياتي المهنية والشخصية)، كأقل عبارتين من وجهة نظرهم توفراً، وعلى الرغم من أن النتائج تشير إلى ذلك بدرجة متوسطة إلا أنها تشير إلى مستوى أقل من الطموح بالنسبة لرضا المعلمين عن الموارد والخدمات المقدمة لهم لتعزيز صحتهم النفسية، وإيجاد التوازن بين الحياة المهنية والشخصية، وهو ما طالب به المعلمون من «توفير امتيازات في قطاع الخدمات الصحية والاجتماعية» و «زيادة برامج الدعم وورش التعزيز النفسي».

أما بالنسبة لأسباب الضغوطات النفسية للمعلمين أشار عدد منهم إلى العبء التدريسي الكبير على المعلمين وكثرة الأعمال الإدارية غير المرتبطة بالتدريس الموكلة لهم، مثل ما ذكر هذا المعلم: «نظام التعليم في الخليج مرهق جداً للمعلم ما بين كثافة الحصص والأعمال الأخرى غير التدريس»، وفسر معلم آخر تأثير هذه الضغوطات المتعددة على أداء المعلم بقوله:

«يكون ذلك بعدم إشغال المعلم عن منهجه بأعمال أخرى، لو أن المعلم فقط على منهجه، دون تعدد المناهج سيبدع وتصبح أعماله كلها مجودة، لكن المشكلة في تعدد المهام وتعدد المناهج وتدريس أكثر من مرحلة وأكثر من فصل وأكثر من مقرر، مما يحد من تعزيز وتفعيل دورهم في تطبيق التغييرات سواء على مستوى الفصل أو المدرسة».

كما ذكر معلم آخر قلة الدعم الموفر للمعلم في التدريس والحاجة إلى توفير مدرس مساعد: «تطبيق نظام المعلم المساعد لتخفيف العبء التدريسي»، إضافة إلى ذلك فأحد مسببات ضغوطات العمل على المعلمين وجود التزمّت وقلة المرونة من المشرفين عليهم مثلما أكد أحد المعلمين على أهمية «إعطاء المعلم المرونة في اختيار ما يقدمه في حصته تحت إطار الدرس، وليس تطبيق دليل المعلم حرفياً»، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته دراسة العنزي (2014) بالنسبة لتوفر الضغوطات المتعلقة بالموجه التربوي على معلمي التربية الرياضية في دولة الكويت بدرجة مرتفعة.

وتكرر في كلام المعلمين دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة داعمة ومحفزة للعمل، حيث ذكر أحدهم الحاجة إلى «قيادة فاعلة تلهم المعلم وتتعامل معه بإنسانية أكثر وحب ودفء حتى يعطي أكثر رغم المتاعب وصعوبات العمل»، وهذا ما أكدته إحدى المعلمات التي تجد أن بيئة المدارس أصبحت طاردة للمعلمين مما يؤدي إلى تفكيرها في

التقاعد المبكر، «خبرتي 19 سنة جربت أكثر من مدرسة، بيئة المدرسة فيها ظلم وقمع ومحسوبيات، الكثير من المعلمات ينتظرن التقاعد بفارغ الصبر هروبا من المدرسة والضغوطات النفسية»، ويؤكد المهدي والحارثية (2022) على أهمية دعم مدير المدرسة في تعزيز رضا المعلمين عن مهنة التدريس والتقليل من نيهم لترك العمل، حيث أثبتت دراستهما أن لدعم المدير أثر سلبي في نية ترك المعلمين للعمل، وأثر إيجابي في تعزيز رضاهم عن المهنة، وأن رضا المعلمين عن المهنة يؤثر بشكل كبير في نيهم لترك العمل، ومع توفر التقاعد المبكر في أغلب دول الخليج العربية إلا أن شروطه أصبحت أكثر تشديدا في الفترة الأخيرة، مما يعني بقاء المعلمين في الميدان لوقت أطول مما قد ينعكس سلبا على إنتاجيتهم، ومما يستدعي إيجاد بيئة جاذبة لهم، وتوفير قيادات تعليمية محفزة وممكنة للمعلمين.

التوصيات

من التوصيات التي تشير لها نتائج الدراسة:

- تعزيز فرص القيادة للمعلمين وزيادة فرص مساهمتهم في صنع السياسات التعليمية.
- إيجاد آليات لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم وتقديره في المدرسة والمجتمع ومن خلال وسائل الإعلام المختلفة.
- الاستمرار في توفير تدريب برامج تدريبية عالية الجودة وتكييفها بشكل أكبر لتلبية احتياجات المعلمين.
- إيجاد آليات لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين، وإيجاد منصات إلكترونية للتعلم المهني للمعلمين على مستوى دول الخليج لتبادل الخبرات والتعلم غير الرسمي.
- الاستمرار في توفير المزيد من الدعم لتعزيز مهارات المعلمين وثقتهم في استخدام التكنولوجيا والابتكار في التدريس.
- تشجيع الاستخدام الناقد والوعي للتقنيات بما يخدم الأهداف التعليمية ويناسب احتياجات الطلبة.
- توفير المزيد من الموارد والخدمات لدعم الصحة النفسية والرفاهية العامة للمعلمين.
- تدريب القيادات التعليمية على مهارات تحفيز ودعم وتمكين المعلمين، وإيجاد مناخ تنظيمي جاذب ومحفز للمعلمين في البيئة المدرسية.

المراجع

الأحمدي، طلال حمد فرز. (2024). الكفايات التكنولوجية المكتسبة لدى معلمي منطقة المدينة المنورة التعليمية وفقاً لدبلوم المهارات الرقمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع125، ج1 ، 1-56.

العنزي، حمد ستار جابر. (2016). ضغوط العمل وعلاقتها بالكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية من وجهة نظرهم في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (د.ت.). الفعاليات [/https://events.abegs.org](https://events.abegs.org)

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي، والحارثية، خالصة بنت سالم بن حمد. (2022). الرضا عن مهنة التدريس كمتغير وسيط في العلاقة بين دعم المدير ونية ترك العمل لدى المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج16، ع3 ، 211 – 225

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان. (2023). دليل جائزة الإجابة للمعلم العماني. <https://lib.moe.gov.om/home/items/content/49863/57384>

وزارة التربية والتعليم. (2024). قرار وزاري رقم 50/2024 بشأن تحديد يوم إجازة بمناسبة يوم المعلم. [/https://qanoon.om/p/2024/moe20240050](https://qanoon.om/p/2024/moe20240050)

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (د.ت.). منصة التدريب الإلكتروني. <https://etraining.moe.gov.sa>

اليونسكو. (2023b). التقرير العالمي عن المعلمين: معالجة نقص المعلمين. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_ara

اليونسكو. (2024). تحويل التعليم لتحقيق هدف التنمية المستدامة الرابع: دراسة استقصائية حول الإجراءات القطرية لتحويل التعليم. اليونسكو. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/240347ara.pdf>

اليونسكو. (2022a). المذكرة المفاهيمية لقمة تحويل التعليم. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

اليونسكو. (2023a). المذكرة المفاهيمية للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2024/5 حول القيادة والتعلي. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384526_ara

اليونسكو. (b2022). تقرير اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم: تصورات جديدة لوضع عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383548?posInSet=1&queryId=8fd..b46b3-6901-4545-86a6-56328c88d1d5>

Conway, J.M., Andrews, D. (2023). Moving Teacher Leaders to the Front Line of School Improvement: Lessons Learned by One Australian Research and Development Team. In: Webber, C.F. (eds) *Teacher Leadership in International Contexts. Studies in Educational Leadership*, vol 25. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_12

Fredriksson, U. (2004). Quality Education: the teachers' key role : International Conference on Education, 47th session, Geneva, 8-11 September 2004.

Giudici, A. (2021). Teacher politics bottom-up: Theorising the impact of micro-politics on policy generation. *Journal of Education Policy*, 36(6), 801-821.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1730976>

Good, A., Fox Barocas, S., Chávez-Moreno, L.C., Feldman, R.C., & Canela, C. (2017). A Seat at the Table: How the Work of Teaching Impacts Teachers as Policy Agents. *Peabody Journal of Education*, 92, 505 - 520. DOI:10.1080/0161956X.2017.1349490

Hammad, W., Sawalhi, R., Salim Al-Harhi, A., Alamri, F., & Morad, H. (2023). Perceptions of teacher leadership in the Arab region: A comparative analysis of three countries. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/17411432231166888>

Tatsi, S., Yeng, E., & Addai, Y. S. (2024). Analysis of teacher inclusion in decision-making processes in public basic schools in the Ho West District. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(4), 2074-2079.
<https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24APR1593>

Tomlinson, C. A. (2001). *How To Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2nd Edition. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tremayne, D. H. (2021). More than just a chat? Online teacher-learning communities as sites for professional learning and teacher agency (Doctoral dissertation, Leeds Beckett University).



تحويل التعليم

Transforming Education

تعليم الجيل الرابع: (EDU 4.0) من التحول الرقمي إلى الذكاء الاصطناعي

الدكتورة موضي الحمود

رئيس مجلس الإدارة التأسيسي لجامعة عبد الله السالم، ووزير

التربية وزير التعليم العالي والبحث العلمي بدولة الكويت سابقا

أولاً: مقدمة

نشهد اليوم تطوراً تكنولوجياً هائلاً، حيث تتداخل التقنيات المتقدمة مثل الذكاء الاصطناعي وتقنيات الواقع الافتراضي والمدمج وعلوم البيانات وإنترنت الأشياء في كل جوانب الحياة، حيث فرضت انطلاقة الثورة الصناعية الرابعة أو ما يُعرف بـ "eHT" of noituloveR lairtsudnl htruof إعادة التفكير في العديد من المجالات بما في ذلك التعليم. وهنا يأتي دور نظام «تعليم الجيل الرابع» أو «0.4 UDE» الذي يهدف إلى مواكبة هذا التطور بإعداد الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل وذلك بدمج هذه التقنيات في العملية التعليمية. كما أنه يحول مدارس المستقبل إلى مراكز للمواهب، حيث تزدهر الإبداعات وتنمو الكفاءات، وتتحول العملية التعليمية برمتها من خلال بيئات تعليمية متكاملة إلى محاضن تشجع الإبداع والابتكار وتطوير المهارات.

ثانياً: ما هو تعليم الجيل الرابع (0.4 UDE)؟

تعليم الجيل الرابع هو نظام تعليمي جديد يهدف إلى إعداد الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل من خلال دمج التكنولوجيا المتقدمة في جميع جوانب التعليم ليكونوا مبتكرين، مبدعين، ومجهزين بمهارات القرن الحادي والعشرين وكذلك تحويل مدارس المستقبل إلى بيئات تعليمية متكاملة تجمع بين التكنولوجيا والأنشطة التعليمية المبتكرة المشجعة للإبداع والابتكار وتنمية المواهب الفردية لكل طالب.

ثالثاً: خصائص مدارس المستقبل في تعليم الجيل الرابع

1. التعلم المخصص للفرد gnilraeL dezilanosreP
2. الإبداع والابتكار ytivitaerC dna noitavonnI
3. التعلم التفاعلي gnilraeL evitcaretnI
4. التفاعل والمشاركة المجتمعية gnilraeL evitaroballoC
5. التعلم المرن والمستدام noitacudE elbaniatsuS dna elbixelF

رابعاً: دور الذكاء الاصطناعي في بناء مدارس المستقبل وتعليم الجيل الرابع

من المأمول أن تلعب مدارس المستقبل دوراً محورياً في تعزيز تجربة التعلم وتشكيل بيئة تعليمية تهتم بالفرد وقدراته من خلال توفير الدعم من المساعدين الافتراضيين والمعلمين الرقميين حيث يحصل الطلاب على إرشادات شخصية فورية مما يساعدهم على تطوير مواهبهم وتحقيق أقصى إمكاناتهم.

هذه الأنظمة الذكية ستوفر كذلك جهود متابعة كل طالب وتقديم الملاحظات على أدائه، وتكييف المحتوى التعليمي لتلبية احتياجاته الفردية، كما سيساهم تحليل البيانات المجمعة في اكتشاف المواهب الفردية وتصميم برامج تعليمية مخصصة لكل طالب بما يضمن حصوله على تجربة تعليمية مثالية تتكيف مع أساليب التعلم المختلفة وذلك من خلال إنشاء محتوى تعليمي تفاعلي مبتكر مثل الألعاب التعليمية والمشاريع التفاعلية التي تحفز التفكير الإبداعي لدى الطلاب وتجعلهم أكثر انخراطاً في عملية التعلم واستيعاب المعلومات بشكل فعال.

وأخيراً، ستساعد أنظمة التقييم الذكي والمتقدم في تقييم أداء الطلاب بشكل دقيق وموضوعي مما يمكن المعلمين من تقديم توصيات فعالة لتحسين مساهمهم التعليمي، كما ستوفر هذه الأنظمة تقارير تفصيلية حول نقاط القوة والضعف لدى كل طالب مما يساعد المعلمين على توفير الدعم اللازم وتوجيه الطلاب نحو تحقيق أهدافهم التعليمية.

خامساً: متطلبات تعليم الجيل الرابع (0.4 UDE)

يتطلب تطوير تعليم الجيل الرابع مجموعة من المتطلبات الأساسية التي تشمل الجوانب التكنولوجية والبشرية، ومن أهمها:

1. البنية التحتية التكنولوجية:

- توفير بنية تحتية قوية ومتطورة.
- توفير الوصول العادل للتكنولوجيا.

2. تطوير المناهج والمحتوى التعليمي:

- مناهج مرنة وقابلة للتكيف.
- محتوى تعليمي تفاعلي وجذاب.
- تقييم مستمر وشامل.
- تطوير محتوى تعليمي يركز على حل المشكلات والتفكير النقدي.
- دمج المهارات الحياتية والمهارات المهنية في المناهج.

3. تطوير مهارات المعلمين:

- تدريب المعلمين على التقنيات الجديدة.
- تغيير دور المعلم.
- تشجيع الابتكار

4. بيئة تعليمية داعمة:

- ثقافة التعلم مدى الحياة.
- مجتمعات تعليمية متعاونة.
- التركيز على تنمية المهارات الشخصية.

سادساً: تقليص الفجوة الرقمية والفجوة التربوية التشريعية

لعل من الأهمية بمكان الحاجة الملحة للنظر إلى تطوير وتحديث القوانين والسياسات التعليمية لتتوافق مع متطلبات العصر الرقمي بهدف تقليص الفجوة التشريعية في مجال التربية، ففي ظل هذه التحولات السريعة في التكنولوجيا وظهور أدوات تعليمية رقمية جديدة، أصبح إلزاماً أن تواكب التشريعات هذه التغيرات لضمان نظام تعليمي قادر على تزويد الطلاب بالمهارات والمعارف لعالم اليوم والغد. ولا شك أن السياسات واللوائح والقوانين المطوّرة ستسهم في توفير بيئة تعليمية مرنة وشاملة تدعم التعلم الإلكتروني وستحمي حقوق الطلاب والمعلمين في الفضاء الرقمي وستعزز من قدرة المؤسسات التعليمية على تبني الابتكار والتقنيات الحديثة.



تحويل التعليم

Transforming Education

إعادة تصور التعليم: ما دور البشر في عصر الذكاء الاصطناعي؟

البروفيسور بلازينكا ديفجاك

أستاذة الرياضيات وعلم المعلومات بجامعة زغرب، ووزيرة

التعليم والعلوم السابقة في كرواتيا

مقدمة

في عصر يشهد تطورًا متسارعًا للذكاء الاصطناعي، يقف التطور المجتمعي عند مفترق طرق حاسم، حيث إن الخيارات التي نتخذها اليوم ستسهم في تشكيل مستقبل التعليم، وبالتالي ملامح المجتمع بأسره. فهل نعي تمامًا مكانتنا الحالية في هذه الرحلة؟ فلكي يتم توظيف إمكانات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال، يتعين علينا التحول من متفرجين سلبيين إلى صانعي قرار نشطين يتولون زمام المبادرة.

لكن يبقى تساؤل أساسي وهو: كيف يمكن ضمان توافق الذكاء الاصطناعي مع تطلعاتنا الإنسانية، بحيث يصبح أداة لتحقيق الصالح المجتمعي، بدلاً من أن يتحول إلى قوة غير خاضعة للرقابة؟ يستلزم هذا الأمر تفكيرًا عميقًا حول المناهج الدراسية الحالية وكيفية تصميمها لتزويد الطلاب بأساس متين يمكنهم من خوض غمار عالم يشكّله الذكاء الاصطناعي. كما يتبادر إلى الأذهان سؤال آخر مفاده: هل سيؤدي الذكاء الاصطناعي إلى استبدال الآلات بالمعلمين، أم أننا سوف نعيد صياغة أدوارهم لتسخير إمكاناته بطرق مبتكرة؟ وبينما نعيد النظر في أساليب التقييم وضمان النزاهة الأكاديمية، يبرز للعيان تساؤل محوري آخر وهو: كيف يمكننا الحفاظ على جوهر التجربة التعليمية الإنسانية في بيئة تتزايد فيها هيمنة التقنية؟

ولم تعد مسؤولية التعليم اليوم تقتصر على نقل المعارف والمهارات للطلاب، بل باتت تشمل إلهامهم وتحفيز زملائنا التربويين ليصبحوا عوامل تغيير إيجابي في المجتمع. ويتطلب ذلك من المعلمين والقادة التربويين تبني دور شامل بوصفهم «مهندسي تغيير»، يعملون على غرس القيم الإنسانية وتطوير منظومات التعليم لتواكب تطلعات المجتمع وتحديات العصر.

إن إحداث التغيير الإيجابي في التعليم يستلزم قادة يمتلكون رؤية واسعة نحو تعليم إنساني متكامل يعزز استقلالية الإنسان ويحترم كرامته، مما يضع الأسس لتحولات تعليمية مؤثرة ومستدامة. وكما أكد ماكس تيجمارك (Max Tegmark) في كتابه «الحياة في عصر ويب 3.0»، فإن التقنية والتعليم يشكلان أهم حوارات عصرنا. من هنا، يصبح من الضروري الانخراط بفاعلية في هذا الحوار لضمان أن التعليم لا يُختزل في كونه وسيلة لنقل المعرفة، بل يُنظر إليه كاستثمار في مستقبل المجتمعات ونهضتها.

أين نحن الآن؟

في عام 1997، قدم عالم الروبوتات والمستقبلات هانز مورافيك (Hans Moravec) وصفاً استباقياً لتطور الذكاء الاصطناعي، مشيهاً إياه بـ«طوفان عظيم» يغمر مجالات الكفاءة البشرية تدريجياً. ولم يكن هذا التشبيه مجرد تنبؤ، بل أصبح حقيقة ملموسة بعد 27 عاماً، حيث تغلغت تقنيات الذكاء الاصطناعي لتتجاوز حدود المهارات البشرية التي كانت تُعتبر حكراً على الإنسان. ويدعونا مورافيك للتفكير في بناء «سفينة نوح» رمزية، كإجراء للتكيف مع هذه التغيرات المتسارعة والحفاظ على الخصوصيات الإنسانية التي تكسبنا تفردنا وتميزنا. ويشبّه مورافيك عملية التكيف مع التطورات التقنية بالتغيرات البيئية، حيث تتكيف الكائنات البحرية مع غمر المياه لمناطقها. وفي ظل هذا التكيف المتسارع، يبرز سؤال فلسفي جوهري: ما المساحة التي ستظل خاصة بالإنسان؟ وهل نستطيع تصميم مستقبل يحافظ على القيم الإنسانية وسط هذا التقدم التقني الهائل؟

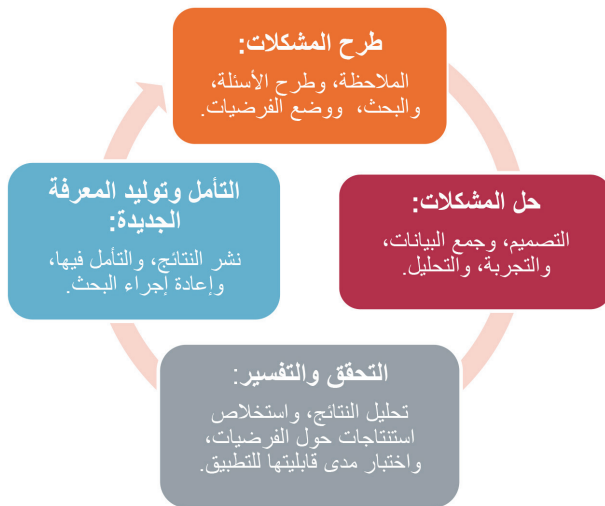
هذه التساؤلات تتجاوز كونها مجرد أفكار نظرية؛ فهي تحمل انعكاسات عملية على سياسات التعليم، وأنماط العمل، وأشكال التفاعل الاجتماعي. إن استيعاب هذه التحديات والسعي لإيجاد توازن بين التقنية والقيم الإنسانية يشكلان أساساً لصياغة مستقبل يضمن استمرارية المبادئ التي تميز البشر.

ولضمان الحفاظ على استقلاليتنا وكرامتنا في ظل هذا العصر المتغير، يتطلب الأمر منا التحرك بحذر وبصيرة، مع اتخاذ قرارات مستنيرة تُبقي الذكاء الاصطناعي أداةً تخدم مصالح الإنسان وتعززها، بدلاً من أن تحل محله أو تقلل من دوره. فالتحدي الحقيقي لا يقتصر على التعايش مع هذه التكنولوجيا المتقدمة، بل يمتد إلى حماية قدرتنا على اتخاذ القرارات، وتعزيز شعورنا بالمسؤولية الإنسانية. فنحن علينا أن نكرس جهودنا للحفاظ على القيم الإنسانية الشاملة، مثل السلام، والحرية، والرحمة،

وتكافؤ الفرص، واحترام الحقوق الإنسانية، والسعي نحو التقدم الاجتماعي. كما يكمن التحدي الأكبر في ضرورة إعادة تعريف علاقتنا مع الآلات الذكية، بما يضمن الحفاظ على هذه القيم الأساسية، وصون خصوصية الإنسان، ودوره الفريد في عالم يشهد اعتمادًا متزايدًا على التقنيات المتقدمة.

ما قيمة التعليم والتعلم؟

في عصر الذكاء الاصطناعي، تتسارع وتيرة التغير في الطلب على المعارف والمهارات، مما يجعل من الصعب تحديد ما سنحتاج إلى معرفته والقيام به في المستقبل بشكل دقيق. وعلى الرغم من أن التفاصيل لا تزال غير واضحة تمامًا، فإنه يمكننا أن نبدأ بتكوين رؤية أولية من خلال دراسة طرق تعاملنا مع هذه التغيرات وسبل تكيفنا معها. ومن أجل تحليل تأثير الذكاء الاصطناعي، يمكننا اعتماد إطار عمل مبسط يستند إلى دورة المنهج العلمي التي تتيح لنا تقييم التغيرات الحالية بشكل منهجي. وتتألف هذه الدورة من أربع مراحل رئيسية، وهي طرح المشكلات، و حلها، والتحقق من صحة النتائج وتفسيرها وأخيرًا التأمل الذي يؤدي إلى توليد معرفة جديدة (الشكل 1).



الشكل 1. دورة المنهج العلمي وخصائص مراحلها

وفي مرحلة طرح المشكلة، ينبغي علينا تحديد قضية أو سؤال بحثي لم يُفهم أو يُجاب عليه بشكل كامل، ليكون بمثابة الموجه الرئيس لعملية البحث. وعلى سبيل المثال، تعاني عديد من الدول، بما فيها الدول المتقدمة، من نقص حاد في معلمي العلوم

والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، مما يشكل تهديدًا لجودة التعليم في هذه المجالات. وتتنوع أسباب المشكلة بين عوامل عامة عالمية، مثل انخفاض القيمة الاجتماعية لمهنة التدريس، وصعوبة جذب المعلمين إلى المناطق النائية، وعوامل خاصة بالسياقات المحلية، مثل تفاوت الرواتب وسياسات القبول في برامج التنمية المهنية. وتعد هذه المشكلة عميقة، لأن حتى الدول المتقدمة التي تدرك أهمية التعليم تواجه تحديات كبيرة في معالجتها. ولضمان الحفاظ على استقلاليتنا وكرامتنا في ظل هذا العصر المتغير، يتطلب الأمر منا التحرك بحذر وبصيرة، مع اتخاذ قرارات مستنيرة تُبقي الذكاء الاصطناعي أداة تخدم مصالح الإنسان وتعززها، بدلاً من أن تحل محله أو تقلل من دوره. فالتحدي الحقيقي لا يقتصر على التعايش مع هذه التكنولوجيا المتقدمة، بل يمتد إلى حماية قدرتنا على اتخاذ القرارات، وتعزيز شعورنا بالمسؤولية.

علينا أيضاً أن نكرس جهودنا للحفاظ على القيم الإنسانية الشاملة، مثل السلام، والحرية، والرحمة، والمساواة في الفرص، واحترام الحقوق، والسعي نحو التقدم الاجتماعي. كما يكمن التحدي الأكبر في ضرورة إعادة تعريف علاقتنا مع الآلات الذكية، بما يضمن الحفاظ على هذه القيم الأساسية، وصون خصوصية الإنسان، ودوره الفريد في عالم يشهد اعتماداً متزايداً على التقنيات المتقدمة.

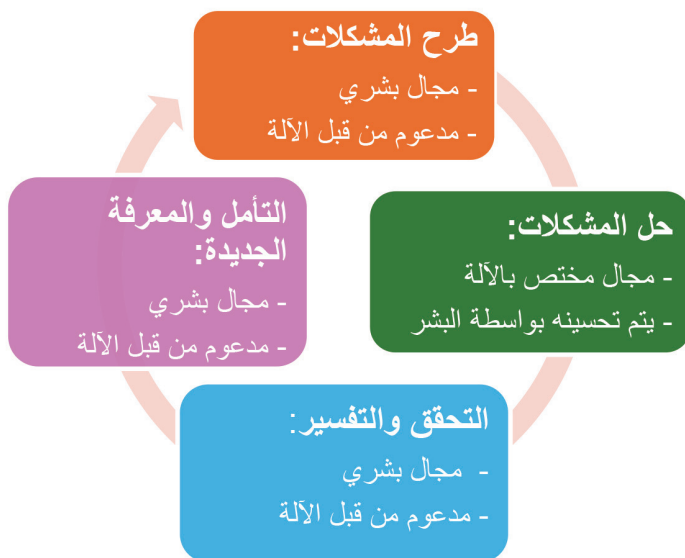
وفي مرحلة حل المشكلات، يمكن أن نقوم بتصميم خطة البحث التي تشمل تطوير طريقة لاختبار الفرضية. ويتطلب ذلك جمع البيانات باستخدام التجريب المنضبط، والملاحظة، أو استخدام أسلوب المحاكاة. وبالنسبة لمشكلة نقص معلمي STEM، يمكننا البدء بجمع البيانات من خلال دراسة حالات الاستخدام الحالية لمساعد الذكاء الاصطناعي، مثل «Khanmigo» الذي طورته منصة أكاديمية خان «Khan Academy» في عام 2024، بالإضافة إلى إجراء عمليات محاكاة لتوفير بيانات إضافية. وخلال هذه العملية، يجب أن نولي اهتماماً خاصاً لحماية البيانات والحفاظ على الخصوصية، لا سيما عند جمع بيانات تتعلق بالأطفال، لضمان توافق البحث مع الأخلاقيات والمعايير القانونية.

وفي مرحلة التحقق والتفسير، يتم تحليل النتائج لتحديد ما إذا كانت تدعم الفرضية أو تتناقض معها. وبالإضافة إلى تفسير البيانات بعناية، مع مراعاة السياق والتحقق من الأخطاء لضمان موثوقية النتائج، فإنه من المهم أيضاً أن نأخذ القضايا الأخلاقية في الاعتبار، مثل تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع الطلاب. وفي سياق مشكلتنا، يمكن أن يكون الحل المثالي هو تقديم مساعد الذكاء الاصطناعي كأداة تدعم

المعلمين بدلاً من استبدالهم، آخذين في الاعتبار أن عملية التعلم هي عملية اجتماعية، تتطلب تفاعلاً بشرياً مباشراً. علاوة على ذلك، ينبغي ضمان أن يكون الدعم المقدم متاحاً بالتساوي بين المدارس الغنية والفقيرة لتحقيق العدالة في التعليم. وأخيراً فإن تعريض جميع الطلاب لاستخدام مساعدي الذكاء الاصطناعي بطريقة هادفة ومراقبة يمكن أن يساهم في إعدادهم للحياة المستقبلية في عصر الذكاء الاصطناعي.

وفي مرحلة التفكير وتوليد المعرفة الجديدة، يتعين علينا تقييم التأثيرات الأوسع للنتائج التي توصلنا إليها. وقد يتطلب ذلك إعادة النظر في المشكلة الأصلية، وتحديد حدود النتائج ومدى قدرتنا على تطبيقها في سياقات مختلفة، ومن ثم التفكير في تطوير النظريات التي تقوم عليها. وعلى سبيل المثال، يمكن أن يشمل ذلك دراسة كيفية تأثير الظروف المحلية على تنفيذ الحلول المقترحة، (مثلاً، هل هناك حاجة إلى إصلاح تعليمي شامل وقدرة على وضع هذا الإصلاح موضع التطبيق؟). إضافة إلى ذلك، ينبغي دراسة مدى قابلية تعميم النتائج: هل يمكن أن تحقق التجارب التي أثبتت فعالية تعيين معلم فردي لكل طالب نفس النتائج عندما يكون هذا المعلم آلة ذكية بدلاً من إنسان؟ ويفتح هذا التساؤل آفاقاً واسعة لمزيد من البحث والتطوير لتحسين الحلول المستقبلية في مجال التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي.

وعند النظر إلى هذه التجربة الفكرية من منظور أشمل، يمكننا تحديد المجالات التي يتميز فيها البشر والمجالات التي قد يتفوق فيها الذكاء الاصطناعي أو الآلة. ففي مرحلة طرح المشكلات، يتفوق البشر بفضل قدراتهم الفريدة على الإبداع والبصيرة، إلى جانب قدرتهم على صياغة الأسئلة المعقدة التي تعكس شواغل أخلاقية واجتماعية. كما أن للبشر ميزة فريدة تتمثل في حدسهم وخبراتهم التراكمية التي تمكنهم من التعامل مع الغموض والتفاصيل الدقيقة التي غالباً ما تميز مشكلات العالم الحقيقي، خاصةً تلك التي تخلو من معايير واضحة أو إجابات مباشرة.



الشكل 2. المجالات المدعومة من قبل الإنسان والآلة

وعندما ننتقل إلى مرحلة حل المشكلات، يتجلى تأثير الذكاء الاصطناعي والآلات بوضوح، في قدرتها على تحليل كميات هائلة من البيانات، وتحديد الأنماط، واستكشاف الحلول المحتملة بسرعة وكفاءة، تفوق القدرات البشرية. وفي هذا السياق، يمكن أن يعمل الذكاء البشري والآلة جنباً إلى جنب؛ حيث يقوم البشر بتوجيه الذكاء الاصطناعي، من خلال تأطير المشكلة وتحديد اتجاه البحث، بينما يساهم الذكاء الاصطناعي في تقديم رؤى وحلول متنوعة قائمة على البيانات.

أما في مرحلة التحقق من صحة النتائج وتفسيرها، يظهر التوازن بين دور البشر والذكاء الاصطناعي. ويبرز دور الذكاء الاصطناعي في المعالجة الأولية للبيانات، واكتشاف الأنماط، والتحقق من دقة النتائج بكفاءة وسرعة. ومع ذلك، فإن التفسير النهائي للنتائج يتطلب تدخلاً بشرياً ضرورياً لضمان أخذ السياق الأوسع في الاعتبار، وضمان توافق النتائج مع القيم الإنسانية والأخلاق والاحتياجات المجتمعية. فالحكم البشري في هذه المرحلة ضروري لتقييم ملاءمة الحلول والآثار المترتبة عليها، مع مراعاة القضايا الأخلاقية والاعتبارات الأوسع.

وأخيرا في مرحلة التأمل وتوليد المعرفة الجديدة، يتفوق البشر بشكل كبير، إذ تتجاوز هذه المرحلة التحليل المجرد لتشمل التشكيك في الافتراضات، والنظر في الآثار طويلة الأمد، وإعادة تعريف مفهوم المعرفة ضمن سياق الحياة الإنسانية. ويعتمد التفكير التأملي في هذه المرحلة على الحكمة والخبرة، والقيم الأخلاقية، وهي سمات لا يمكن للذكاء الاصطناعي محاكاتها بشكل كامل. وعلى الرغم من أن الآلات تستطيع أداء دور مساعد من خلال تخزين المعلومات، ومقارنتها، ونشرها، فإن هذه المرحلة تظل ميداناً حصرياً للذكاء البشري. إذ يتمكن الإنسان من تركيب المعاني والمضامين بشكل يتيح له توجيه الدورة التالية من التعلم، مع التزام متجدد بالهدف والمسؤولية تجاه التقدم الإنساني.

وتبعاً، ومن خلال فهم كيف تكمل نقاط القوة البشرية قدرات الآلة، يمكننا بناء شراكة تعاونية بين الإنسان والذكاء الاصطناعي، تتيح لنا الاستعداد لمستقبل تُستخدم فيه الآلات كأدوات داعمة، وليست بديلة للإنسان في دورات البحث العلمي وحل المشكلات.

كيف تُنمي الشراكة بين الإنسان والآلة؟

أصبح مفهوم الشراكة بين الإنسان والآلة في مجال خلق المعرفة أمراً لا غنى عنه في العصر الحديث، حيث يؤدي الذكاء الاصطناعي والأتمتة دوراً متزايد الأهمية في عمليات البحث واتخاذ القرار. ومن خلال تحليل كل مرحلة من مراحل دورة الطريقة العلمية (الشكل 3)، يمكن تسليط الضوء على كيفية تحقيق تعاون فعال بين البشر والآلات لتعزيز العمق الأخلاقي والتأثير العملي للنتائج، بوصفه الأساس لبناء قاعدة أقوى لاتخاذ القرارات المستندة إلى الأدلة.

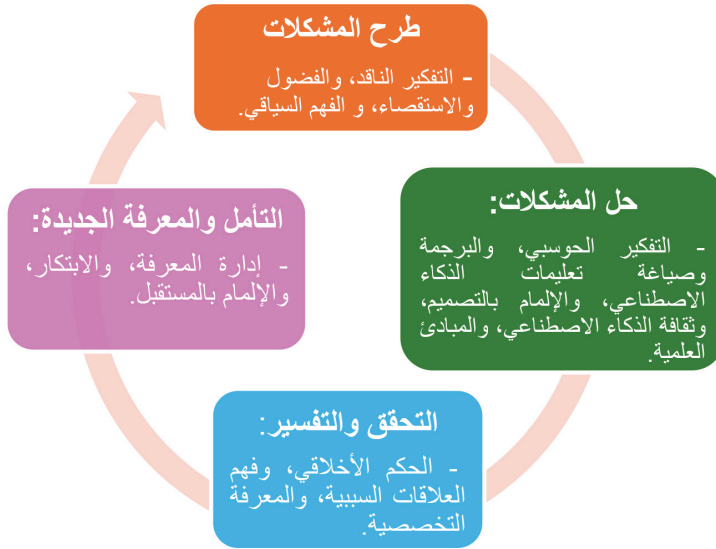
1. طرح المشكلة: في هذه المرحلة، يؤدي البشر دوراً محورياً في تحديد المشكلة، من خلال استحضار إبداعيهم وحدهم ووعيمهم بالمضامين المجتمعية والثقافية الأوسع للمشكلة المطروحة. وفي الوقت نفسه، تساهم الآلات بشكل كبير في تعزيز هذه العملية عبر قدراتها الفائقة على تحليل البيانات الضخمة، واكتشاف الأنماط السائدة وأوجه الانحراف عنها، ومسح الأبحاث السابقة لاستخلاص المعلومات ذات الصلة، بالإضافة إلى استنتاج علاقات أولية، قد لا تكون واضحة للبشر بمفردهم. ومن خلال هذا التعاون، يمكن للبشر والآلات العمل معاً لتوليد الأفكار وصياغة الفرضيات. ويمكن للبشر طرح الأسئلة المعقدة التي تحمل أبعاداً إبداعية وأخلاقية، بينما تقوم الآلات بدعم هذه الجهود من خلال تقديم رؤى ذات صلة،

تستند إلى تحليل كميات هائلة من البيانات. ويتيح هذا الإبداع المشترك فهمًا شاملاً للمشكلة قبل الانتقال إلى المراحل التالية.

2. **حل المشكلات:** بعد تحديد المشكلة، يتعاون البشر والآلات بشكل تكاملي في مرحلة إيجاد الحلول، حيث يتولى البشر القيادة في تصميم التجارب، مستندين إلى حكمهم القائم على الأخلاقيات والعوامل العملية والسياقية التي تتطلب فهمًا عميقًا يتجاوز قدرات الآلة. وفي المقابل، تسهم الآلات في تعزيز العمليات من خلال تحسين الكفاءة، ومحاكاة سيناريوهات متعددة، واقتراح مسارات أو حلول بديلة قد تكون أكثر فعالية. وبمجرد إنتاج هذه الحلول أو العمليات بواسطة الآلات، يتدخل البشر لتفسيرها وتقييمها للتأكد من أنها ذات صلة وسهلة التطبيق في السياق الواقعي. ويتيح هذا النهج التكاملي الجمع بين الإشراف الأخلاقي والتقييم النقدي البشري، والقدرة التقنية للآلات على معالجة البيانات وتنفيذ المحاكاة بسرعة فائقة.

3. **التحقق من صحة النتائج وتفسيرها:** عندما تتوصل الآلة إلى نتيجة ما، فإنه يقع على عاتق البشر مسؤولية التحقق من صحتها ووضعها في سياقها الصحيح. ويتطلب ذلك من البشر العمل بشكل عكسي، وفحص كل جزء من العمليات التي قامت بها الآلة لضمان دقتها وأهميتها. كما يساهم البشر بإضافة الوعي النقدي للكشف عن التحيزات المحتملة في البيانات أو المنهجية المستخدمة، من خلال توظيف مرشحات أخلاقية وسياقية لضمان تحقيق نتائج يعول عليها. وعلى الرغم من الإمكانيات الكبيرة التي تتمتع بها الآلات، إلا أنها تفتقر إلى الأطر الأخلاقية والقيمة اللازمة لاتخاذ أحكام سليمة، مما يجعل الرقابة البشرية عنصرًا أساسيًا لا غنى عنه في هذه المرحلة.

4. **التفكير وتوليد المعرفة الجديدة:** في هذه المرحلة النهائية، يقرر البشر ما إذا كانت النتائج التي تم الحصول عليها ستُدمج في النظريات والممارسات الحالية. وتلعب الآلات دورًا مساعدًا في تنظيم المعرفة التي تم التحقق منها ونشرها، مما يساهم في تحسين الكفاءة وسهولة الوصول إلى المعلومات. ومع ذلك، يظل المنظور البشري ضروريًا لتقديم التفسير الصحيح وتحديد الملاءمة السياقية للنتائج، مما يوجه كيفية توظيف الرؤى الجديدة لإعادة تشكيل الفهم بأساليب عملية وأخلاقية. ويُعد ضمان قابلية إعادة التجربة وتكرارها عنصرًا بالغ الأهمية في هذه المرحلة، حيث يمكن للبشر وضع معايير دقيقة للتحقق من النتائج، بينما تقوم الآلات بتخزين البيانات وتنظيمها، مما يُمكن الآخرين من إعادة إجراء الدراسات، ومقارنة النتائج، والبناء على الأبحاث السابقة لتطوير فهم أعمق وأكثر شمولاً.



الشكل 3. أدوار ومهارات البشر والآلات

ومن خلال هذه الشراكة المتكاملة، يتم تسخير نقاط القوة الفريدة لكل من البشر والآلات لتحقيق نتائج متميزة، حيث يضيف البشر على العملية حكمهم العميق، وإبداعهم، وقدرتهم على التفكير الأخلاقي في القضايا. ومن جهة أخرى، تسهم الآلات بكفاءتها العالية في معالجة البيانات، والتعرف على الأنماط المعقدة، وتحليل كميات ضخمة من المعلومات بسرعة ودقة فائقة. وللحفاظ على الموثوقية وقابلية تكرار التجارب والمساءلة، تظل الرقابة البشرية عنصراً حاسماً في جميع المراحل، مما يضمن أن التكنولوجيا تعمل على تعزيز الفهم والبصيرة الإنسانية ودعم الإبداع بدلاً من إقصائها.

ما المهارات والمعرفة التي نحتاج إلى تطويرها؟

مع تصور مستقبل يعتمد على التعاون الوثيق بين الإنسان والآلة، يصبح من الضروري تحديد وتنمية المهارات الفريدة التي يحتاج البشر إلى تطويرها للعمل بفعالية جنباً إلى جنب مع أنظمة الذكاء الاصطناعي، مع الحفاظ على كرامتهم وتعزيز رفاهيتهم. واستناداً إلى التحليلات السابقة، يمكن تسليط الضوء على مجموعة من الكفايات المطلوبة لكل مرحلة من مراحل دورة المنهجية العلمية، مع إدراك أن هذه ليست قائمة شاملة، ولكنها تمثل منظوراً موجهاً نحو الشراكة بين الإنسان والآلة:

1. **طرح المشكلة:** القدرة على طرح أسئلة ذات مغزى تُعد حجر الزاوية في الشراكة بين الإنسان والآلة. ويحتاج البشر إلى تنمية فضولهم الطبيعي ومهاراتهم الإبداعية، وقدرتهم على فهم السياق، لتأطير المشكلات بما يتماشى مع الأهداف المجتمعية والقيمة الأوسع. كما أن تطوير فهم عميق للموضوع وأساسيات التخصصات العلمية يمثل عنصراً حاسماً، لأنه يمكن الأفراد من تحديد المشكلات ذات الصلة والتأثير الكبير. علاوة على ذلك، يحتاج البشر أن يتعلموا كيفية تطوير مهارات طرح الأسئلة الثاقبة والاستفسار النقدي؛ فمثل هذه المهارات تمكن الأفراد من التفاعل بشكل فعال مع أنظمة الذكاء الاصطناعي، وتوجيهها نحو مجالات الاستكشاف المثمرة والمنتجة.

2. **حل المشكلات:** يتطلب حل المشكلات في بيئة تعتمد على الذكاء الاصطناعي تحقيق توازن دقيق بين المهارات التقليدية والحديثة، لضمان الاستفادة القصوى من التكنولوجيا مع الحفاظ على نهج إنساني قوي. ويُعد التفكير الحوسبي مهارة جوهرية في هذا السياق، إذ يتيح للأفراد فهم المنطق الذي تقوم عليه الخوارزميات، إلى جانب تقنيات المحاكاة والنمذجة. علاوةً على ذلك، فإن الإلمام بمبادئ الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته يمكن البشر من توظيف هذه التقنيات بفعالية لابتكار حلول جديدة ومبتكرة. وتبرز أهمية مهارات الترميز الأساسية وهندسة توجيهات الذكاء الاصطناعي باعتبارها عناصر حيوية في هذا الإطار، حيث تمكن الأفراد من توجيه الأنظمة الذكية بدقة، وفهم ومخرجاتها، ومواءمتها لتلبية الاحتياجات المتغيرة. وأخيراً، تظل المعرفة التقليدية بالمبادئ العلمية والمنهجيات القائمة على الأدلة ركيزة أساسية في عملية حل المشكلات. فهي توفر إطاراً صارماً يضمن دقة القرارات وقابليتها للتكرار والموثوقية، مما يسهم في تحقيق نتائج مستدامة وعالية الجودة.

3. **التحقق من الصحة والتفسير:** نظراً لأن أنظمة الذكاء الاصطناعي تُنتج مخرجات معقدة ومتنوعة، فمن الضروري أن يتمتع البشر بالمهارات اللازمة للتحقق من صحة هذه النتائج وتفسيرها بشكل مسؤول. ويتطلب ذلك فهماً عميقاً لمبادئ النمذجة والتنبؤ، بالإضافة إلى القدرة على تقييم المخرجات باستخدام عدسة التفكير النقدي، وفهم العلاقات السببية، وممارسة الحكم الأخلاقي. وينبغي أيضاً أن يمتلك البشر القدرة على تقييم مصداقية أنظمة الذكاء الاصطناعي ومخرجاتها، مع الأخذ في الاعتبار عوامل أساسية مثل الأخلاق، والتخلص من التحيز، ودقة النتائج. علاوة

على ذلك، يحتاج الأفراد إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار المبني على الأدلة، مع تحمل المسؤولية والمساءلة عن القرارات الناتجة عن استخدام هذه الأنظمة. فمن خلال التقييم النقدي لمصادقية وأهمية الرؤى التي تنتجها أنظمة الذكاء الاصطناعي، يمكن للبشر ضمان أن تُستخدم هذه الأدوات لتعزيز الفهم البشري وتحقيق تقدم معرفي حقيقي، بدلاً من المخاطرة بتقويض المعرفة الإنسانية.

4. **التفكير والمعرفة الجديدة:** تتطلب المرحلة الأخيرة من عملية توليد المعرفة تنمية مهارات تحليل المخاطر والتخفيف من آثارها، مما يتيح للأفراد تقييم التداعيات المحتملة للرؤى أو التقنيات الجديدة. وتمثل القدرة على استثمار المعرفة الجديدة لاتخاذ قرارات مستنيرة وطرح أسئلة جديدة عنصراً محورياً في هذه المرحلة. يعزز دورة مستمرة من الاكتشاف والتحسين. بالإضافة إلى ذلك، تبرز أهمية مهارات إدارة المعرفة، والتي تشمل فهم معايير تكرار الاستقصاء، وذلك لضمان إمكانية الوصول إلى الرؤى الجديدة والتحقق من صحتها، بما يساهم في إثراء الجهود البحثية المستقبلية.

ومن خلال تطوير هذه المهارات، يتمكن البشر من ترسيخ دورهم ليس فقط بوصفهم شركاء فاعلين لأنظمة الذكاء الاصطناعي، بل بوصفهم صانعين للقرارات الأخلاقية والحكومية، وبوصفهم مروجين للمعرفة والابتكارات التي تتيحها قدرات الذكاء الاصطناعي، مما يعزز من دورهم في قيادة المستقبل التكنولوجي بشكل مسؤول ومتوازن.

ولتحقيق هذه الأهداف، ينبغي تصميم عمليات التعلم بما يتماشى مع نتائج التعلم المرجوة، والتي تركز على التحليلات المبينة أعلاه، كما أشار إلى ذلك كل من ديفجاك ورنيتسي (Divjak et al. (2022) ورنيتيس (Rienties et al. (2023)، لضمان التفاعل المثمر بين الإنسان والآلة، وتمكين الأفراد من استخدام المعرفة الجديدة بأقصى إمكاناتها لخدمة التطور المستدام.

ما القيم التي نحتاجها لبناء شراكات بين الإنسان والذكاء الاصطناعي؟

لبناء شراكة ناجحة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي، لا تقتصر الأهمية على المهارات التقنية فقط، بل تتسع لتشمل القيم التي توجه كل مرحلة من مراحل التعاون، حيث تُعد هذه القيم ضرورية في تشكيل كيفية تفاعلنا مع الذكاء الاصطناعي وضمان توافق التكنولوجيا مع الأهداف الإنسانية التي تركز على تحقيق الصالح العام.

وفي المرحلة الأولى، يُعد انفتاح العقل أمراً محورياً، إذ يتيح للبشر التفكير في وجهات نظر متنوعة والخروج عن إطار الحلول التقليدية. ويساعد هذا الانفتاح، عندما يقترن بالمسؤولية والنزاهة، على ضمان أن تكون المشكلات المُختارة ليست مبتكرة فحسب، بل أيضاً أخلاقية وسليمة ومتماشية مع الصالح العام.

وعند الانتقال إلى مرحلة حل المشكلات، يصبح التعاون الفعال عنصراً أساسياً. ويتطلب هذا التعاون تواصلًا صادقًا واحترامًا لوجهات النظر المختلفة، مع بناء الحلول على نقاط القوة المشتركة بين البشر والآلات. وتضمن تطبيق مبادئ المساءلة، بدورها، تحمل الأفراد مسؤولية القرارات المتخذة، مع التأكد من أن الحلول المطورة ليست فقط فعّالة بل مستدامة وأخلاقية.

وفي مرحلة تقييم مخرجات الذكاء الاصطناعي، تظهر أهمية قيم مثل الوعي الأخلاقي والموضوعية، حيث تساعد في تحليل مخرجات الذكاء الاصطناعي نقدياً، مع الكشف عن أي تحيزات محتملة وإصدار حكم موضوعي وسليم على النتائج. كما تعزز المسؤولية المدنية ضرورة النظر في الأثر المجتمعي للنتائج، لضمان أن تسهم الاستنتاجات المستخلصة من تحليلات الذكاء الاصطناعي في خدمة المجتمع ككل، دون إلحاق الضرر بأي فرد أو مجموعة.

وفي المرحلة النهائية، تعتبر الشفافية ركيزة أساسية، إذ تبني الثقة وتعزز الوضوح بشأن الأساليب والنتائج المستخلصة من التعاون مع الذكاء الاصطناعي. إلى جانب ذلك، يُعد احترام الآخرين أمراً جوهرياً، حيث يشجع على تقدير المساهمات المتنوعة والاستفادة من وجهات النظر المختلفة. وأخيراً، يُبرز الالتزام بالتعلم المستمر أهمية التكيف مع المستقبل بروح من الانفتاح والشمولية، مما يضمن استمرارية الابتكار والتطور.

وتُعد هذه القيم أساسية لتحقيق شراكة هادفة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي، حيث يبقى البشر في موقع القيادة. وللحفاظ على استقلالية الإنسان وكرامته في عصر الذكاء الاصطناعي (Kissinger et al., 2021)، يجب ضمان أن يظل البشر في صميم عمليات صنع القرار والرقابة الأخلاقية.

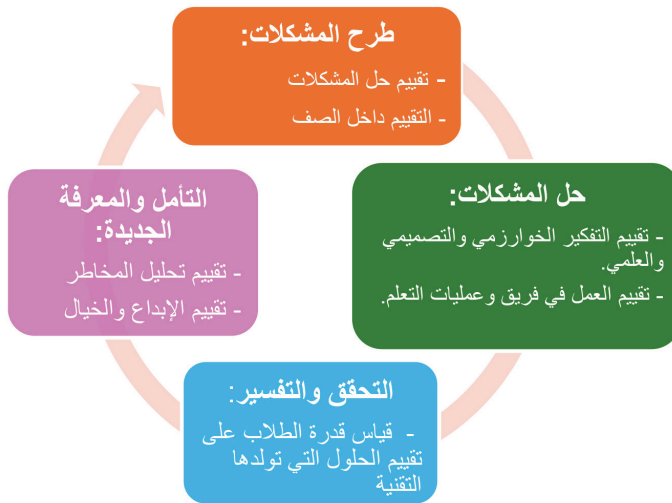
وفي نهاية المطاف، يعتمد الحفاظ على كرامة الإنسان على توظيف الذكاء الاصطناعي كأداة داعمة تُعزز القدرات البشرية بدلاً من تقليصها، مما يتيح تشكيل التقنية بما يتماشى مع القيم الإنسانية والمطالب المجتمعية.

كيف يصمم التقييم ليتماشى مع المعارف والمهارات الجديدة؟

في المشهد التعليمي القائم على الذكاء الاصطناعي، يصبح تقييم معرفة الطلاب ومهاراتهم عملية متعددة الأبعاد، تركز على الكفايات الديناميكية والواقعية (الأصيلة) وال قابلة للتكيف، بما يساهم في إعدادهم للتعامل مع تحديات العالم الواقعي. ويمكن تصميم هذا التقييم وفقاً للمراحل الرئيسية لدورة المنهجية العلمية، على النحو التالي (شكل 4):

1. **طرح المشكلة:** يجب أن يتم تقييم الطلاب بناءً على قدرتهم على التعامل مع مهام جديدة وأصيلة ترتبط بتجارهم الشخصية، حيث تعكس هذه المهام قدرتهم على التفاعل مع المشكلات بطرق إبداعية ومعقدة. وفي الوقت الذي يبقى فيه تقييم المعرفة الأساسية المرتبطة بتخصصات محددة شرطاً أساسياً لدعم الفهم العميق، يصبح من الضروري التركيز على تقييم مهارات الطلاب في تحديد الأسئلة ذات المعنى، وتأطير المشكلات التي تتصل بالسياق الواقعي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال قياس قدرتهم على تعريف التحديات بوضوح، وصياغة الأسئلة التي تكشف عن فهمهم العميق لها، وربط هذه المشكلات بسياقات أوسع تشمل الأبعاد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
2. **حل المشكلات:** في هذه المرحلة، ينصب التقييم على التفكير الخوارزمي لدى الطلاب، بما يشمل قدرتهم على تصميم نماذج وأساليب تعتمد على المحاكاة لحل المشكلات. ويتم التركيز على كفاءتهم في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل صياغة مطالبات فعالة لأدوات الذكاء الاصطناعي، والاستفادة من التفكير التصميمي وتطبيق المنهجيات العلمية. ويشكل العمل الجماعي والتعاون عنصراً حاسماً، مما يستدعي تقييم جودة التعلم وحل المشكلات بشكل تعاوني، وتقييم كيفية تفاعل الطلاب مع زملائهم لتحقيق حلول إبداعية وفعالة.
3. **التحقق من صحة النتائج وتفسيرها:** يحتاج الطلاب إلى تنمية مدخل نقدي عند التعامل مع مخرجات الذكاء الاصطناعي. وتتمثل الخطوة الأولى في تقييم الحلول التوليدية للآلات التي تركز على الذكاء الاصطناعي في ممارسة تقييم الأقران والتقييم الذاتي. ويتطلب ذلك تقييم قدرتهم على الدفاع عن وجهات نظرهم وأفكارهم بوضوح، وبخاصة عند مواجهة مخرجات غامضة أو معقدة. كذلك يجب أن تتضمن هذه المرحلة مهاماً تتطلب تحليلاً أخلاقياً للتأكد من فهم الطلاب للتحيزات المحتملة، والتأكد من أن مخرجات الذكاء الاصطناعي تلي معايير الإنصاف والمسؤولية الأخلاقية.

4. التأمل وتوليد المعرفة الجديدة: في هذه المرحلة النهائية، ينصب التركيز على تقييم قدرة الطلاب على تحليل المخاطر المحتملة وتطوير استراتيجيات لتخفيفها، مع تشجيعهم على استباق التحديات التي قد تواجه تطبيق المعارف الجديدة. وبدلاً من الاقتصار على تقييم مدى دقة وصحة المعارف المكتسبة، يتم التركيز على تقييم قدرة الطلاب على التفكير النقدي في المعرفة الحالية، وتكييف الرؤى الجديدة لتتناسب مع سياقات متنوعة، واتخاذ قرارات مدروسة تستند إلى الأدلة مع مراعاة الجوانب الأخلاقية.



الشكل 4. التقييم المتوافق مع مخرجات التعلم المرجوة

وأخيراً، ينبغي أن يتميز التقييم بالثبات والمصدقية (Divjak et al., 2023; Divjak et al., 2024).

كيف يتم الحد من الغش باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

يرتبط الغش الأكاديمي بممارسات واضحة تُعدّ ضمن أشكال سوء السلوك الأكاديمي، وتشمل الانتحال العلمي، وتزييف البيانات، والتعاون غير المصرح به، والخداع، والغش في الامتحانات، وكتابة الأعمال نيابةً عن الآخرين، وانتحال الهوية. وتؤدي هذه الممارسات إلى تقويض مصداقية الإنتاج الأكاديمي، لأنها تتضمن استحوادًا غير مشروع على جهود الآخرين، أو تقديم معلومات مضللة، أو اللجوء إلى وسائل دعم غير مصرح بها.

مع تطور أدوات الذكاء الاصطناعي، برزت حالة من الغموض في تعريف حدود الغش الأكاديمي، مما أوجد منطقة أخلاقية رمادية تفصل بين سوء السلوك الأكاديمي الواضح والدعم المشروع. فعلى سبيل المثال، يمكن النظر إلى استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الأفكار أو الحصول على تغذية راجعة من مصادر خارجية كجزء من هذه المنطقة غير المحددة. وبالمثل، تثير الأدوات التي تعيد صياغة النصوص بالكامل تساؤلات أخلاقية مقارنة بتلك التي تقتصر على تصحيح الأخطاء النحوية.

وفي المقابل، توجد أدوات تُعتبر على نطاق واسع وسائل مساعدة أكاديمية مشروعة، مثل برامج التدقيق الإملائي وأدوات تنسيق المراجع وبرامج تصميم الوثائق. وتُعزز هذه الأدوات دقة الأعمال الأكاديمية دون المساس بجوهر مساهمات الطلاب الأصلية أو انتهاك معايير النزاهة الأكاديمية.

في ظل انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي، أصبحت مكافحة الغش الأكاديمي أكثر تعقيداً وإلحاحاً، ما يستدعي اتخاذ تدابير شاملة تبدأ بفهم دقيق لطبيعة هذه الأدوات وتصنيفها بين المقبول والمرفوض. ويتطلب ذلك وضع إرشادات واضحة تحدد استخدامات الذكاء الاصطناعي المشروعة، مع تعزيز الوعي بقيم النزاهة الأكاديمية. وينبغي على المعلمين اعتماد سياسات شفافة تساهم في توجيه الطلاب وتثقيفهم، مع تصميم تقييمات تركز على مهارات التفكير النقدي والأصالة وتطبيق المعرفة العملية، وهي مجالات يصعب على الذكاء الاصطناعي محاكاتها بدقة. كما أن المؤسسات التعليمية تتحمل مسؤولية تقديم إرشادات دقيقة حول الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، إلى جانب توفير أدوات فعالة للمعلمين للكشف عن حالات الغش.

وعلى صعيد آخر، يتطلب التعامل مع انتشار الغش فهم المبررات التي تؤدي إليه، مثل الضغط الأكاديمي أو ضعف الوعي الأخلاقي، ووضع استراتيجيات تهدف إلى التعامل مع هذه الدوافع الخفية، مع التركيز على تعزيز ثقافة النزاهة الأكاديمية وتوفير بيئة تعليمية داعمة.

وتتنوع أسباب لجوء الطلاب إلى الغش، ومن أبرزها الشعور بالضغط الأكاديمي، وضعف الثقة بقدراتهم ومهاراتهم، وسوء إدارة الوقت، بالإضافة إلى عدم الفهم الكامل لإرشادات النزاهة الأكاديمية. كما يلجأ بعضهم إلى هذا السلوك نتيجة غياب الدعم الكافي أو بسبب الخوف من العواقب الثقيلة للفشل، ما يدفعهم إلى البحث عن حلول غير أخلاقية.

وفي عصر الذكاء الاصطناعي، تتفاقم هذه الضغوط بفعل سهولة الوصول إلى أدوات متقدمة، مثل الذكاء الاصطناعي التوليدي، وبرامج التدقيق النحوي، وأدوات إعادة الصياغة، والمنتديات الإلكترونية. وتُسهم هذه الأدوات في تعقيد المشهد الأكاديمي، حيث تخلق حالة من الغموض حول الحدود الفاصلة بين المساعدة الأكاديمية المشروعة والممارسات غير المقبولة. لذلك، أصبح من الضروري تعزيز وعي الطلاب بقيم النزاهة الأكاديمية وإرشادهم لاستخدام هذه التقنيات بطريقة أخلاقية ومسؤولة.

وهناك بعض الإجراءات التي يمكن أن تخفف من الغش هي:

1. تقديم إرشادات تعليمية بشأن استخدام التكنولوجيا: يتوجب على المؤسسات التعليمية وضع إرشادات واضحة حول الاستخدام المشروع للذكاء الاصطناعي وغيرها من الأدوات الرقمية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم ورش عمل، وعقد جلسات توجيهية، وتوفير موارد تعليمية عبر الإنترنت، تهدف إلى توعية الطلاب بأهمية النزاهة الأكاديمية في سياق التقنيات الحديثة وما يكتنفها من تعقيدات.
2. تصميم وسائل تقويمية مقاومة للغش: يستطيع المعلمون تقليل احتمالات سوء السلوك الأكاديمي عبر تصميم تقييمات لا يسهل على الذكاء الاصطناعي إنجازها، كما يفضل أن يتم تطبيق التقييم داخل الصفوف الدراسية، تحت إشراف المعلم مباشرة. وتشمل هذه التقييمات الأنشطة المخصصة التي تأخذ بعين الاعتبار خبرات الطالب الفردية، والتقييمات التي تركز على السياقات الواقعية أو المشاريع العملية. كما تتضمن المهام التي تتطلب توثيقًا دقيقًا لعمليات التعلم، والكتابة التأملية، أو تقديم دافع شفهي لوجهات النظر المختلفة. وتقلل هذه الاستراتيجيات من اعتماد الطلاب على إجابات مختصرة أو مساعدات غير مصرح بها، مما يعزز نزاهة التقييم ويشجع على التعلم الأصيل.
3. تقليل الضغط الأكاديمي وتعزيز الدعم: نظرًا لأن الضغط الأكاديمي وانعدام الثقة بالنفس يعدان من أبرز العوامل التي تدفع الطلاب نحو الغش، ينبغي على المؤسسات التعليمية توفير أنظمة دعم شاملة وفعالة، لمساعدة الطلبة على تنظيم عبء العمل، وتنمية مهارات إدارة الوقت، وتعزيز ثقتهم بإمكاناتهم وقدراتهم. بالإضافة إلى ذلك، يلعب إرشاد الأقران، وخدمات الاستشارات الأكاديمية، وبرامج إدارة التوتر دورًا حيويًا في بناء بيئة تعليمية متوازنة وصحية تدعم الطلاب في مواجهة التحديات الأكاديمية بنزاهة وثقة.

4. تعزيز ثقافة النزاهة والثقة: يسهم تعزيز قيم النزاهة والنمو الشخصي في تحفيز الطلاب على إدراك الأهداف الحقيقية للتعليم، حيث تتفوق هذه القيم على السعي لتحقيق إنجازات سريعة وخالية من الجهد. وعندما يعي الطلاب أهمية التعلم الأصيل، ويدركون الفوائد العميقة التي تأتي من مواجهة التحديات بصدق وإصرار، تقل احتمالية لجوئهم إلى ممارسات غير أخلاقية لتحقيق النجاح. ومن خلال هذا الإدراك، تترسخ لديهم قيم الإخلاص والاجتهاد، مما يدعم مسيرتهم الأكاديمية على أسس قوية ومستدامة. وتتحول رحلة التعلم من مجرد تحقيق أهداف قصيرة الأمد إلى عملية نمو شاملة تسهم في بناء شخصياتهم وتطوير مهاراتهم، وهو ما ينعكس إيجابياً على نجاحاتهم المستقبلية.

الخلاصة

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها مجال الذكاء الاصطناعي، أصبح من الواضح أن هذه التقنية ليست مجرد ظاهرة عابرة، بل هي قوة تحويلية سوف تؤثر بعمق على مستقبل التعليم والمجتمع. والتعامل مع هذه التحولات بنهج الإغفال أو التجاهل - كسياسة «دفن الرأس في الرمال» - لا يمثل خياراً واقعياً. وبدلاً من ذلك، يجب علينا مواجهة هذه التطورات بوعي نقدي، مع إدراك التعقيدات الكامنة داخل «الصندوق الأسود» لأنظمة الذكاء الاصطناعي.

ومع التغير المستمر في متطلبات المعارف والمهارات في عصر الذكاء الاصطناعي، تبرز الحاجة ليس فقط إلى تعزيز قدرات حل المشكلات والتفكير النقدي، بل تطوير مهارات صياغة المشكلات، وإعمال الحكم الأخلاقي، والقدرة على تقييم مصداقية أنظمة الذكاء الاصطناعي أيضاً. كما يعد إتقان التفكير الحوسبي أمراً ضرورياً للتعامل الفعال مع الخوارزميات والمحاكاة والنمذجة. وعندما يقترن هذا الإتقان بفهم عميق للمجالات المعرفية، يصبح الأفراد أكثر قدرة على تحديد المشكلات المهمة، والتصدي للمخاطر، ومعالجة التحيزات المحتملة التي قد تنشأ من تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وبالإضافة إلى ذلك، يجب تعزيز شراكة متكاملة بين البشر والآلات، شراكة تهدف إلى تمكين المعلمين بدلاً من السعي لاستبدالهم. ويناط بالمعلمين مسؤولية أساسية في الحفاظ على العنصر الإنساني في عملية التعليم، ويتوجب إشراكهم في جميع مراحل حل المشكلات وتنفيذ تقنيات الذكاء الاصطناعي. ومن خلال التركيز على تصميم تعليمي يضع رفاه الطلاب ونموهم في المقام الأول، نضمن بقاء التعليم نشاطاً متمحوراً حول الإنسان.

ويتعين على قادة التعليم أن يدركوا أن الذكاء الاصطناعي يمثل تحولاً جوهرياً في منظومة التعليم، سيغير تماماً قواعد اللعبة. ولذا، ينبغي تزويد جميع صانعي القرار، بمن فيهم المعلمون، بالمهارات اللازمة للتعامل مع متطلبات المستقبل لتمكينهم من المساهمة في تصميم مستقبل تعليمي مستدام ومُلمهم. ومن خلال هذه المقاربة، يمكن استغلال إمكانات الذكاء الاصطناعي لتحسين التعليم، مع الحفاظ على الدور الذي لا غنى عنه للمعلمين ذوي الكفاءة في صياغة مستقبل التعلم.

المراجع

- Divjak, B., Svetec, B., Horvat, D. (2024) How can valid and reliable automatic formative assessment predict the acquisition of learning outcomes? *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Divjak, B. Svetec, B. Horvat, D. Kadoić, N. (2023) Assessment validity and learning analytics as prerequisites for ensuring student-centred learning design. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1– 22.
- Divjak, B. Grabar, D. Svetec, B. Vondra, P. (2022) Balanced Learning Design Planning: Concept and Tool. *Journal of information and organizational sciences*, 46 (2), 361-375.
- Khan, S. (2024) *Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education (and Why That's a Good Thing)*. Viking.
- Kissinger, H. A., Schmidt, E., Huttenlocher, D. (2021) *The Age of AI: And Our Human Future*. Little, Brown and Company.
- Rienties, B. Balaban, I. Divjak, B. Grabar, D. Svetec, B. Vondra, P. (2023) Applying and translating learning design and analytics approaches across borders. In: Viberg, Olga and Grönlund, Åke eds. *Practicable Learning Analytics. Advances in Analytics for Learning and Teaching*. Cham: Springer.
- Tegmark, M. (2017) *Life 3.0*. Knopf.

مبادئ التعلم التحويلي: بناء جسر بين التقنية وطرق التدريس في الفصول الدراسية الحديثة

الدكتور جوزيف ساوث

كبير مسؤولي الابتكار في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) ورابطة الإشراف وتطوير المناهج (ASCD)

الدكتورة هيلين كرومبتون

المديرة التنفيذية لمعهد بحوث الابتكار الرقمي في التعلم (RIDIL) وأستاذة تكنولوجيا التعليم بجامعة أولد دومينيون

شهدت المدارس استخدامًا واسع النطاق للتقنية في الآونة الأخيرة، كما أشار عدد من الدراسات (Crompton et al., 2024; Ross, 2020). وتؤكد الأدلة التجريبية أن التكنولوجيا أسهمت في تعزيز مهارات التفكير النقدي (Rubel et al., 2016)، وتطوير مهارات التفكير العليا (Almerich et al., 2019; Koh et al., 2019; Önür & Kozikoğlu, 2020)، بالإضافة إلى تحسين مهارات الدراسة والتعلم (Donnelly-Hermostillo et al., 2020)، وتعزيز التعلم التعاوني (Mathieu, 2021; Pietarinen et al., 2019)، فضلاً عن الارتقاء بمستوى التحصيل الأكاديمي (Cayvaz et al., 2020; Liu et al., 2020; Zakharov et al., 2020). ومع ذلك، ورغم ما تشير إليه هذه الأدلة من إمكانيات واعدة للتقنية، يُبرز الباحثون والممارسون الحاجة إلى تجاوز حدود التفكير في التقنية ذاتها، إلى فهم الأساليب التربوية المستخدمة لتحقيق هذه النتائج الإيجابية.

وقد أكد عدد من الباحثين (Crompton & Sykora, 2021; Dinçer, 2018; Muha-mad et al., 2024) أهمية تدريب المعلمين، ووضع أطر عمل فعّالة لدعم الاستخدام الفعال للتكنولوجيا من خلال توفير التوجيه التربوي الملائم. وبناءً على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية دمج التكنولوجيا مع علم أصول التدريس ومبادئ التعلم الشاملة. ومن خلال هذا المسعى، ستتطرق الدراسة إلى وصف مبادئ التعلم

التحويلي (ASCD + ISTE, 2024)، بوصفها نموذجاً إرشادياً، يساعد المعلمين على تعزيز أسس تربوية قوية في أثناء توظيفهم للتكنولوجيا.

العصر الرقمي

إننا نعيش اليوم في حقبة رقمية فارقة، حيث لم يعد الذكاء الاصطناعي تقنية مساعدة، تعمل في الواجهة الخلفية للأنظمة التعليمية فقط، بل أصبح يتمتع بخصائص ملموسة، تشمل الصوت والصورة وتعبيرات الوجه. ويُعد الذكاء الاصطناعي إحدى التقنيات الأساسية التي تُسهم بفاعلية في دعم عمليتي التعليم والتعلم. وفي هذا الإطار، لم يُعد استخدام التقنية في التعليم مجرد إضافة اختيارية، بل أصبح ضرورة حتمية لتوفير بيئة تعليمية ديناميكية تُلبّي احتياجات جميع المتعلمين (Abulibdeh et al., 2024). ورغم الإمكانيات الكبيرة التي تقدمها التقنية لتعزيز عملية التعلم، ينبغي النظر إليها كأداة داعمة للتعليم، لا كغاية في حد ذاتها (Eden et al., 2024).

وعلى مر السنوات، أعرب عديد من الباحثين (Llomaki & Lakkala, 2019; Pu-entadura, 2009) عن قلقهم من افتقار عمليات دمج التكنولوجيا في التعليم إلى البعد التربوي. وفي هذا السياق، استخدم فاونز (Fawns, 2022) استعارة «الحصان التعليمي» الذي يجر «العربة التكنولوجية» للتعبير عن الانفصال الواضح بين كلا المجالين، والذي غالباً ما يؤدي إلى توجه التفكير إما نحو الحتمية التكنولوجية أو الحتمية التربوية. ولتحقيق تعليم وتعلم أكثر فعالية، يبرز الحاجة إلى اتباع نهج تكاملي، يُدمج التكنولوجيا مع علم أصول التدريس، بحيث يتكاملان بشكل متناغم لدعم العملية التعليمية بشكل شامل.

التقنية وأصول التدريس

تتبنى هذه الورقة تعريف علم أصول التدريس باعتباره مجموعة من التفاعلات والأساليب التعليمية، بينما تشير التكنولوجيا إلى التقنيات الرقمية المستخدمة في التعليم. ورغم التقدم السريع في مجال التكنولوجيا وما تقدمه من أدوات مبتكرة وإمكانات متطورة، إلا أن هذا التطور لم يُواكب تغيير جذري موازٍ في الأساليب التربوية المستخدمة. ففي كثير من الأحيان، تُوظف التكنولوجيا بشكل يحافظ على الممارسات التعليمية التقليدية، دون إحداث تحول نوعي في طرق التدريس، حيث يتم دمج تقنيات تنتهي إلى القرن الحادي والعشرين مع أساليب تدريسية تعود إلى القرن العشرين

(Bernacki et al., 2020). وعلى سبيل المثال، تتحول أوراق العمل الورقية المستخدمة في الصفوف الدراسية إلى نسخ رقمية، ولكن دون أي تطوير في وظيفتها؛ إذ يقتصر دور الطلاب على إدخال الإجابات رقمياً بدلاً من كتابتها يدوياً. وبالمثل، تُستبدل أجهزة قراءة إلكترونية بكتب ورقية، دون الاستفادة من ميزاتها المتقدمة مثل التعليقات التوضيحية التفاعلية أو الوسائط المتعددة المحسنة. كما تُستخدم السبورات الإلكترونية بالطريقة نفسها التي تُستخدم بها السبورات التقليدية، مما يُظهر غياب الاستفادة من إمكانيات التكنولوجيا لتطوير طرق التدريس. وتجسد هذه الممارسات مجرد عملية رقمنة للتعليم التقليدي، دون تقديم أي نقلة نوعية فيه، إذ يظل التركيز محصوراً في نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب، بدلاً من استغلال التكنولوجيا لإعادة تصميم العملية التعليمية بشكل شامل، وتعزيز عمليات التفاعل والإبداع.

وتُركز الحتمية التكنولوجية على اعتبار التكنولوجيا القوة الدافعة وراء التغيير في التعليم، حيث يُعتقد أن مجرد امتلاك المؤسسات التعليمية للتقنيات المتطورة يمكن أن يؤدي إلى تحسين التعلم وزيادة كفاءته وسرعته. ومن هذا المنظور، يُنظر إلى التكنولوجيا على أنها قادرة وحدها على إحداث تغييرات تعليمية، بصرف النظر عن أساليب التدريس المستخدمة. وقد يشعر القادة التربويون والمعلمون بالثقة بمجرد توفير أحدث الأجهزة أو البرمجيات الرقمية لجميع الطلاب، إلا أن هذا النهج يتطلب مزيداً من التأمل والتحليل؛ فلتحقيق دمج تفتي فعال، من الضروري تجاوز النهج القائم على الحتمية التكنولوجية من خلال تبني استراتيجية واضحة المعالم، تُركز على مواءمة التكنولوجيا مع الأهداف التربوية، مما يُعزز قدرات الطلاب على التفكير النقدي، وتحليل المعلومات، وتطوير حلول إبداعية للتحديات الواقعية (Calavia et al., 2021). وبهذا التكامل المدروس بين التقنية والأسس التربوية المتينة، يمكن تحسين نتائج التعلم، وتعزيز العدالة، وإعداد الطلاب لتحقيق النجاح في العصر الرقمي (Crompton, 2023).

إرشادات دمج التقنية

جرى تطوير عديد من النماذج والأطر لدعم المعلمين في اكتساب مهارات دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل فعال. ومن أبرز هذه الأطر ما قدّمه ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler, 2006) تحت مسمى إطار المعرفة التكنولوجية والتربوية والمحتوى (TPACK). ويعكس هذا الإطار أهمية المزج المتكامل بين التكنولوجيا، وعلم أصول التدريس، ومعرفة المحتوى، حيث يشير إلى ضرورة عمل هذه العناصر معاً

بشكل متناغم لتعزيز فعالية التعليم. ويُعد إطار (TPACK) أداة فعالة للحد من هيمنة الحتمية التكنولوجية، إذ يُقدّم منظوراً متكاملًا، يوازن بين التكنولوجيا وطرق التدريس والمحتوى التعليمي. ومع ذلك، يواجه هذا الإطار تحديًا يتمثل في غياب مبادئ توجيهية شاملة تُحدد أساليب التدريس الواجب تبنيها. وهذا القصور قد يؤدي إلى تكرار الأساليب التعليمية التقليدية، مع الاكتفاء باستخدام التكنولوجيا كوسيلة سطحية، دون تحقيق تغييرات جوهرية في الممارسات التعليمية.

وظهر إطار (SAMR)، الذي قدمه بونتادورا (Puentadura, 2009)، بعد ثلاث سنوات من تطوير إطار (TPACK). ويتكون هذا الإطار من أربعة مستويات هي: الاستبدال، والتوسع، والتعديل، وإعادة التعريف، حيث يُقدّم منظوراً أكثر تفصيلاً حول كيفية توظيف التكنولوجيا بشكل فعال في العملية التعليمية. ومع أن كلا الإطارين TPACK و SAMR أسهما في تعزيز التركيز على استخدام التكنولوجيا في التعليم، إلا أنهما يفتقران إلى تحديد منهجي للأساليب التربوية المناسبة، أو توفير أمثلة عملية تُوجه المعلمين لتطبيق تلك الأساليب بفعالية.

ولا يقتصر التحدي على تحقيق تكامل ناجح بين التكنولوجيا وعلم أصول التدريس، بل يتجلى أيضًا في التفاوت بين التطور التكنولوجي السريع الذي يواكبه المعلمون والطلاب، والتأخر في اعتماد ممارسات تربوية تحويلية تتناسب مع هذا التطور. وقد نتج عن هذا التفاوت مشكلات متعددة في التطبيق العملي، خصوصًا مع إطلاق تطبيق شات جي بي تي (ChatGPT 3.0) في نوفمبر 2022. حيث لاحظ المعلمون أن عديدًا من الأنشطة التعليمية التقليدية المبنية على أساليب قديمة لم تعد مجدية، إذ بات بإمكان الطلاب إنجاز هذه الأنشطة بسرعة فائقة باستخدام التكنولوجيا (Crompton & Burke, 2024). لذلك، أصبحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في طبيعة التعليم والتعلم في السياق المعاصر (Bozkurt et al., 2023)، وذلك من خلال فهم العناصر الجوهرية لتحقيق تعليم فعال ومواكب للعصر.

ولمواجهة هذه التحديات، أطلقت جمعية الإشراف وتطوير المناهج (ASCD) بالتعاون مع الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) إطاراً يُعرف بمبادئ التعلم التحويلي (ASCD + ISTE, 2024). (TLP) ويوفّر هذا الإطار أداة شاملة يمكن أن يستعين بها المعلمون والقادة التربويون، وغيرهم من العاملين في قطاع التعليم، بهدف بناء أسس متينة لدمج التقنية مع طرق التدريس. ويسهم هذا النهج في تحسين جودة العملية التعليمية، وجعلها أكثر توافقًا مع متطلبات العصر الرقمي المتسارع.

مبادئ التعلم التحويلي

تمثل مبادئ التعلم التحويلي (TLP: ASCD+ISTE, 2024) ممارسات قائمة على الأدلة، تركز على العناصر الجوهرية للتعلم الفعّال. وتهدف هذه المبادئ إلى بناء نهج موحد يضمن لجميع الطلاب تجارب تعليمية ذات معنى وجاذبية. وتركز هذه المبادئ على ثلاثة محاور رئيسة للمعلمين العاملين مع الطلاب، وهي: (1) التنشئة، و(2) التوجيه، و(3) التمكين. ويرتبط كل محور بمجموعة من الرموز المحورية، التي تُبرز المفهوم بشكل أوضح عبر عناوين وصفية وأمثلة عملية (انظر الجدول 1). وتمثل هذه المبادئ طرقًا شاملة يمكن من خلالها للتكنولوجيا أن تُعزز وتُثري التعلم، مستندة إلى أسس تربوية فعالة.

الجدول 1. مبادئ التعلم التحويلي (ASCD/ISTE, 2024)

1 - التنشئة غرس الانتماء: يولي المعلمون أولوية كبرى لبناء علاقات داعمة في البيئات المادية والافتراضية، ويهدفون إلى خلق ثقافات تعليمية تعزز سلامة الطلاب وانتماءهم، مع التركيز على تطوير المهارات الحياتية، مثل التعاطف والإبداع والتعاون.

ربط التعلم بالمتعلم: يضع المعلمون توقعات عالية لجميع الطلاب، مع تصميم تعليمات تراعي احتياجاتهم واهتماماتهم الفردية. ويتم استخدام استراتيجيات التعلم المتمايز والتكنولوجيا الفاعلة لاستيعاب التنوع بين المتعلمين، مما يرفع مستوى المشاركة ويسهم في تحقيق الإتقان.

ضمان الإنصاف: يسعى المعلمون لفهم السياقات الثقافية والتنموية للطلاب، والاحتفاء بهوياتهم ونقاط قوتهم ووجهات نظرهم، ويتم العمل على إزالة الحواجز التي تعوق التعلم، وبخاصة بالنسبة للطلاب المنحدرين من خلفيات مهمشة تاريخيًا، لضمان تجربة تعليمية عادلة ومؤثرة.

2 - التوجيه

إثارة الفضول: يربط المعلمون المحتوى التعليمي بالمعرفة السابقة للطلاب وخبراتهم واهتماماتهم لتحفيز فضولهم وإلهامهم. وتُستخدم التكنولوجيا كأداة لتوسيع فرص المشاركة، وتقديم طرق مبتكرة للطلاب للتعبير عن معرفتهم ومهاراتهم.

تطوير الخبرة: يعتمد المعلمون على ممارسات قائمة على الأدلة لضمان إكساب الطلاب المهارات والمعارف الأساسية. ويتم بناء التعلم حول مفاهيم محورية باستخدام أنماط متعددة للعرض وممارسة الاستقصاء من قبل الطلبة، ونمذجة المهارات، مع إعطاء الأولوية للممارسة المقصودة والمستمرة.

تعزيز التفكير التأملي: يقدم المعلمون تغذية راجعة دقيقة، في الوقت المناسب، باستخدام بيانات وأدوات متنوعة، ويشجعون الطلاب على التفكير في التغذية الراجعة المقدمة لهم، والاستفادة منها لتحسين مهارات التفكير النقدي لديهم. كما يتم منحهم الوقت والدعم الكافيين لتحليل مدى تقدمهم ووضع أهداف مستقبلية.

3 - التمكين

إعطاء الأولوية للتجارب الأصيلة: يوفر المعلمون فرصًا للطلاب لتطبيق تعلمهم في سياقات واقعية وذات مغزى، حيث تركز هذه الفرص على مشاريع وتقييمات قائمة على الأداء، مما يعزز أدوار الطلاب كمبدعين ومتعاونين ومصممين ومحلي للمشكلات.

تحفيز المسؤولية الشخصية (الوكالة): يُشجع المعلمون الطلاب على تبني مسؤولية تعلمهم من خلال توفير أساليب تعلم مرنة ومبادرات يقودها المتعلم. ويُمنح الطلاب الفرصة لاستكشاف اهتماماتهم، وتحمل المخاطر المحسوبة، واكتشاف حلول جديدة، مما يساهم في بناء مهارات تعلم مستدامة.

أولاً: التنشئة

يرتكز مفهوم التنشئة في إطار التعلم التحويلي على ثلاثة محاور رئيسية: غرس الانتماء، والتواصل مع المتعلم، وضمان المساواة. ويهدف هذا المفهوم إلى توفير بيئة تعليمية شاملة تستجيب بفعالية لاحتياجات الطلاب وخلفياتهم المتنوعة. ويتمحور المفهوم حول بناء علاقات إيجابية تعزز الشعور بالأمان والانتماء، إلى جانب مواءمة طرق التدريس بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب وتطلعاتهم، مما يعزز مشاركتهم ويُعمق إتقانهم للمعارف والمهارات. ويتبنى المعلمون الذين يطبقون هذا النهج مبدأ الإنصاف،

من خلال التعرف على السياقات الثقافية والتنموية المختلفة للطلاب والاحتفاء بها. كما يسعون لإزالة العقبات التي قد تعترض طريق التعلم، خصوصاً بالنسبة للطلاب المنتمين إلى الفئات المهمشة تاريخياً. وبهذه الطريقة، يضمنون إتاحة فرص تعليمية متساوية وذات قيمة، تُحفز النمو الأكاديمي والشخصي للطلاب، وتدفعهم لتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

غرس الانتماء

سلطت جائحة كورونا، وما تبعها من إغلاق للمدارس، الضوء على الأهمية البالغة لغرس شعور الانتماء وتعزيز العلاقات المدرسية التي تتسم بالدعم والرعاية. إذ تظهر الدراسات أن بناء الطلاب لعلاقات إيجابية مع الكبار في المدرسة، إلى جانب شعورهم بالارتباط بزملائهم داخل المجتمع المدرسي، يُسهم بشكل كبير في تحقيق إحساسهم بالأمان النفسي، والذي يُعزز من قدرات الدماغ النامي على التعلم بشكل أكثر كفاءة (Riley & Terada, 2019). كما أوضحت الدراسات التجريبية أن هذا الشعور بالانتماء لا يقتصر تأثيره على الجانب النفسي فحسب، بل يمتد ليشمل تحسين اندماج الطلاب في العملية التعليمية، وزيادة التزامهم بالحضور، وتحسين سلوكهم، فضلاً عن رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي (Kotok et al., 2016).

وتُعد التكنولوجيا أداة فعالة لدعم الشعور بالانتماء داخل البيئات التعليمية. وقد أظهرت دراسات حديثة دور التكنولوجيا في توفير «رعاية تعليمية مدعومة تقنيا» (Miller et al., 2021). ويمكن للتكنولوجيا تعزيز العلاقات الشخصية بين المعلمين والطلاب من خلال أدوات الاتصال الرقمي، مثل مؤتمرات الفيديو والمنصات التعاونية، مما يسمح بتطوير علاقات داعمة بغض النظر عن الموقع الجغرافي للمعلمين والطلبة. وتتيح التكنولوجيا أيضاً وسائل مبتكرة للتفاعل التعاوني بين الطلاب. وعلى سبيل المثال، يمكن للبرامج التعاونية الرقمية تمكين الطلاب من المشاركة الفورية في كتابة النصوص أو مناقشة الأفكار، دون الحاجة للانتظار، مما يثير النقاش الجماعي. كما تدعم تطبيقات وبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تعليم مهارات حياتية مهمة مثل التعاطف، والتعاون، والإبداع، مما يسهم في بناء مجتمع تعليمي مترابط ومتماسك (Thornhill-Miller et al., 2023).

التواصل مع المتعلم

شهد تاريخ التعليم تطورات متواصلة، ركزت على تعزيز فكرة ربط التعليم بالطالب، من خلال مفاهيم مثل التعلم الشخصي، والتعلم المصمم حسب الطلب، والتعليم الفردي، والتعليم المتميز، والتعليم المتمحور حول الطالب. ومع التقدم التكنولوجي، ظهرت فرص جديدة تسهم في التفاعل مع المتعلمين بطرق مبتكرة، حيث أصبحت التكنولوجيا شريكاً فاعلاً إلى جانب المعلم لتلبية احتياجات الطلاب الفردية وتعزيز خبراتهم التعليمية. ويعد التعلم التكيفي مثلاً بارزاً على استخدام التكنولوجيا في تخصيص التعليم، حيث تعتمد هذه الأساليب على أنظمة ديناميكية، توائم تجربة التعلم بناءً على احتياجات الطالب. وتسهم أنظمة التدريس الذكية في تقديم إرشادات مخصصة وتغذية راجعة فردية تحاكي التدريس الشخصي، مما يمكن الطلاب من التقدم وفق قدراتهم. كما تقوم أنظمة إدارة التعلم ذات القدرات التكيفية بتعديل المحتوى التعليمي استناداً إلى أداء الطالب، لتضمن توفير المستوى المناسب من الدعم والتحدي له. وبالإضافة إلى ذلك، تستخدم تحليلات التعلم المستندة إلى البيانات لتحديد أنماط سلوك الطلاب وتعديل الاستراتيجيات التعليمية، بما يعزز من فعالية التعلم وتحقيق النتائج المرجوة.

ويؤدي الذكاء الاصطناعي التوليدي دوراً محورياً في تخصيص التعليم، من خلال توفير تجارب تعلم تفاعلية تعتمد على الحوار مع الطالب. وعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب استخدام تقنيات مثل «شات جي بي تي» للتفاعل مع الذكاء الاصطناعي في مناقشات تعليمية. ويتضمن هذا التفاعل قيام الطالب بطرح موضوع معين، ليأخذ الذكاء الاصطناعي دور الشريك في النقاش، حيث يستجيب ويقدم أفكاراً وردوداً مستندة إلى النقاط المثارة. ويدمج هذا النوع من التفاعل الطالب في عملية تعلم نشطة، تعزز من فهمه للموضوع وتشجع على تطوير مهارات التفكير النقدي لديه.

وعلى الرغم من الإمكانيات الكبيرة التي تقدمها هذه التقنيات، إلا أن هناك حاجة إلى الحذر من المخاطر المحتملة التي قد تنشأ عند توجيه هذه الأنظمة لتلبية أهداف المؤسسة التعليمية فقط، دون الأخذ في الاعتبار أهداف الطالب ورغباته. فعندما يتم تصميم التقنيات بشكل يخدم متطلبات المؤسسة التعليمية فقط، فإن ذلك قد يقلل من استقلالية الطالب، ويحد من تحقيق التعلم الشخصي الذي يركز على تطلعاته واحتياجاته الفردية. لذا، فإن توظيف التكنولوجيا في التعليم يجب أن يتم بتوازن، بحيث يضمن التوفيق بين تلبية أهداف المؤسسة ودعم تطلعات الطلاب في الوقت

ذاته. إن تصميم نظام تعليمي مرن يستجيب للاحتياجات الفردية للمتعلمين يتطلب تركيزاً على إشراك الطلاب في عملية التعلم بشكل فاعل، مع الاستفادة من التكنولوجيا كمكمل لدور المعلم، وليس بديلاً عنه، لضمان تحقيق تجربة تعليمية شاملة ومتكاملة.

ضمان الإنصاف

تختلف مفاهيم التنشئة والرعاية باختلاف الثقافات، حتى داخل الفصل الدراسي الواحد (Wandix-White, 2020). وقد أشار إدين (Eden, 2024) إلى أن استخدام التكنولوجيا في أنشطة التعلم يتيح للمعلمين تلبية الاحتياجات المتنوعة والقدرات المختلفة للطلاب، مما يساهم في بناء بيئات تعليمية أكثر شمولاً، ويدعم تحقيق مستويات أعلى من الإنجاز. ومع ذلك، يجب الاعتراف بأن الفجوة الرقمية تؤثر على بعض الثقافات أكثر من غيرها. ففي الولايات المتحدة، على سبيل المثال، أظهرت الدراسات أن الطلاب السود واللاتينيين يواجهون تحديات أكبر في الوصول إلى التكنولوجيا مقارنة بنظرائهم من البيض، مع ملاحظة تفاوتات مشابهة بين العائلات ذات الدخل المنخفض والعائلات الميسورة (Lake & Makori, 2020). لذلك، من الضروري أن تعمل المجتمعات وقادة المدارس على ضمان توفير الأدوات التكنولوجية لجميع الطلاب لتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية. فعلى الرغم من الإمكانيات التي توفرها التقنيات الحديثة في دعم التعلم، فإن عدم قدرة بعض الطلاب على الوصول إليها قد يؤدي إلى تعميق الفجوات التعليمية القائمة، مما يجعل تحقيق العدالة أولوية قصوى.

ثانياً: التوجيه

يتضمن قسم التوجيه، ضمن مبادئ التعلم التحويلي، ثلاثة محاور أساسية وهي: إثارة الفضول، وتطوير الخبرة، ورفع مستوى التفكير. وفي هذا الإطار، يُوظف المعلمون استراتيجيات لربط المحتوى الجديد بمعرفة الطلاب الحالية واهتماماتهم، بهدف إذكاء الفضول وتحفيز الإلهام لديهم. وتُستخدم التكنولوجيا كوسيلة لتعزيز المشاركة، وتوفير فرص متعددة للتعبير عن التعلم. ويعتمد المعلمون أيضاً على ممارسات قائمة على الأدلة لتطوير المهارات وبناء المعرفة الأساسية للطلبة، مع التركيز على المفاهيم الجوهرية، واستخدام طرق تدريس متنوعة، تدعم الفهم والتعلم المستهدف. وعلاوة على ذلك، تُعزز الممارسات التأملية من خلال تقديم تغذية راجعة محددة في الوقت المناسب. وتُشجع هذه الاستراتيجيات الطلاب على التفكير النقدي، وتتبع تقدمهم، ووضع أهداف شخصية، مما يدعم تحسين فهمهم ومهاراتهم بشكل مستمر.

تحفيز الفضول

تؤدي التكنولوجيا دورًا محوريًا في تحفيز الفضول وتعزيز الإلهام داخل البيئات المدرسية، من خلال ربط المعرفة السابقة للطلاب وخبراتهم واهتماماتهم بالمحتوى الجديد الذي يتعلمونه. وتتيح التكنولوجيا فرصًا تعليمية مبتكرة، مثل استخدام تقنيات الواقع الافتراضي لنقل الطلاب إلى مواقع تاريخية أو نظم بيئية بعيدة، مما يُعمّق استيعابهم ويزيد من شغفهم بالتعلم. بالإضافة إلى ذلك، يتيح الذكاء الاصطناعي التوليدي تجارب تعليمية تفاعلية، كإجراء «مقابلات» افتراضية مع شخصيات تاريخية، تشمل محادثات مصحوبة بالصوت والصورة وحتى الفيديو، مما يُسهم في تعزيز انغماس الطلاب في الموضوعات التعليمية (Roberts et al., 2022).

علاوة على ذلك، تُوفر التكنولوجيا أدوات متعددة للتعبير عن المعرفة المكتسبة، حيث يمكن للطلاب توظيف مشاريع تقوم على استخدام الوسائط المتعددة، والبرمجة، والفنون الرقمية لإظهار مدى فهمهم للمحتوى التعليمي. ويمنح هذا التنوع الطلاب حرية اختيار الوسائل التي تناسب أساليبهم في التعلم، مما يزيد من دافعيتهم ويُحسن نتائج تعلمهم (Filgona et al., 2020). إلى جانب ذلك، تُسهم الخيارات المتنوعة في تلبية احتياجات أنماط التعلم المختلفة، كما تُساعد الطلاب على اكتشاف مواهبهم وتنميتها، مما يُعزز من تطوير قدراتهم الشاملة.

تطوير الخبرات

تُسهم التكنولوجيا بشكل أساسي في تطوير الخبرات التعليمية، حيث تدعم الممارسات القائمة على الأدلة لضمان اكتساب الطلاب المهارات والمعارف الأساسية. ومن خلال تركيز التعليم على المفاهيم الرئيسية، تُوفر التكنولوجيا أدوات متعددة مثل المحاكاة التفاعلية، ومقاطع الفيديو التعليمية، والكتب المدرسية الرقمية، مما يساعد على تلبية أساليب التعلم المختلفة. ويمكن للمنصات الرقمية أن تدعم الاستقصاء المنظم وتُسهّل التعلم التعاوني، مما يعزز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يستطيع المعلمون استخدام المصادر الرقمية، مثل المختبرات الافتراضية والمحاكاة، لتقديم عروض توضيحية شاملة يسهل على الطلاب استيعابها وإعادة مراجعتها عند الحاجة.

وتوفر التكنولوجيا أيضًا فرصًا للممارسة المقصودة عبر برامج التعلم التكيفي، التي تقدم تغذية راجعة مخصصة وتدريبات مستهدفة لتعزيز المهارات. ويُسهم هذا النهج

القائم على البيانات في جعل التعلم أكثر تركيزًا ومواءمة مع احتياجات الطلاب الفردية، مما يؤدي في النهاية إلى تطوير خبراتهم بشكل ملحوظ.

تعزيز التأمل والتفكير

يُعتبر التفكير عنصرًا جوهريًا في عملية التعلم، إذ يُحفز الطلاب على مراجعة وتحليل ما تعلموه أو اختبروه. وتُوفر التكنولوجيا أدوات قوية لدعم هذا الجانب من خلال تقديم تغذية راجعة فورية ودقيقة تُعزز التفكير النقدي وتُسهم في تحسين الأداء بشكل مستمر (Chan & Wong, 2023)؛ فعبر منصات التقييم الرقمي، يتمكن المعلمون من تحليل أداء الطلاب بسرعة، وتقديم تغذية راجعة مخصصة، تُبرز نقاط القوة ومجالات التطوير لديهم، مع توجيههم نحو استراتيجيات تعلم فعالة. كما تُتيح أدوات مثل منتديات النقاش عبر الإنترنت وتطبيقات اليوميات التأملية فرصًا للطلاب للانخراط في التقييم الذاتي بصورة عميقة. وعلاوة على ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن يُسهم في مساعدة الطلاب على تحسين أعمالهم عبر طرح أسئلة حول مخرجاتهم، أو استكشاف موضوعات محددة، مثل تطوير الأفكار وصقل أسلوب الكتابة.

وتُسهم التكنولوجيا في دعم المراقبة الذاتية المستمرة وتحديد الأهداف التعليمية من خلال تقديم منصات تتيح للطلاب تتبع تقدمهم بشكل منتظم. وتُساعد لوحات البيانات التفاعلية وملفات الإنجاز الإلكترونية أو البورتفوليو في رصد ما أحرزه الطلاب من إنجازات، وتحديد مجالات التطوير، مما يُعزز نهجًا استباقيًا في عملية التعلم. وعند دمج هذه الأدوات التكنولوجية في التعليم، فإن دور المعلمين لا يقتصر على تحسين آلية تقديم التغذية الراجعة فحسب، بل يمتد إلى تمكين الطلاب من تحمل مسؤولية رحلة تعلمهم بأكملها. ويسهم هذا النهج في تنمية عقلية تأملية وموجهة نحو النمو، حيث يصبح الطلاب قادرين على تتبع تقدمهم وتكييف استراتيجياتهم لتحقيق أهدافهم التعليمية (Trede & Jackson, 2021).

ثالثًا: التمكين

يُركز مبدأ التمكين في مبادئ التعلم التحويلي على موضوعين أساسيين وهما: إعطاء الأولوية للخبرات الأصيلة، وتحفيز إحساس الطلاب بالمسؤولية أو «الوكالة». ويُصمم المعلمون فرصًا تعليمية تتيح للطلاب تطبيق معارفهم وتوسيع نطاق تعلمهم ضمن سياقات هادفة مستمدة من العالم الواقعي، من خلال المشاريع التفاعلية والتقييمات

القائمة على الأداء. ويُعزز هذا النهج دور الطلاب بوصفهم مصممين، ومبدعين، ومتعاونين، وقادرين على حل المشكلات، مع تشجيعهم على تحمل المسؤولية، عبر استخدام أساليب تعلم يقودها المتعلم، وأساليب مرنة تُمكنهم من متابعة اهتماماتهم الشخصية، وأخذ المخاطرة، واكتشاف الأفكار الجديدة، وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة.

إعطاء الأولوية للخبرات الأصيلة

تؤدي التقنية دورًا جوهريًا في مساعدة المعلمين على تقديم تجارب تعليمية أصيلة تتيح للطلاب تطبيق معارفهم ضمن سياقات حقيقية وذات مغزى. ووفقًا لهيدياتي وبن تري (Hidayati and Bentri, 2022)، يُسهم التعلم الأصيل في تعزيز واقعية الأنشطة التعليمية، حيث تُوفر الأدوات الرقمية، مثل البرامج التعاونية ومساحات العمل الافتراضية، بيئة مناسبة للعمل الجماعي والتواصل الفعّال. وتمكن هذه الأدوات الطلاب من المشاركة في مهام تُحاكي البيئات المهنية، مما يجعل التعلم أكثر ارتباطًا بالعالم الواقعي. فعلى سبيل المثال، يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن يدعم الطلاب عبر تسهيل إجراء مقابلات افتراضية، تمكّنهم من أداء أدوار محددة داخل شركات أو منظمات يطمحون للعمل بها. كما تُوفر تقنيات مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد ومنصات البرمجة فرصًا للطلاب لتحويل أفكارهم إلى نماذج ملموسة، مما يُسهم في تعزيز قدراتهم الإبداعية والابتكارية.

علاوةً على ذلك، تُتيح ملفات إنجاز الطلبة الإلكترونية، وأدوات سرد القصص الرقمية منصة للطلاب لعرض أعمالهم، والتفكير بعمق في تجاربهم التعليمية، وتلقي تغذية راجعة قيّمة من جمهور عالمي، مما يُثري تجربتهم التعليمية ويُسهم في تطوير مهاراتهم المستقبلية.

تحفيز الإحساس بالمسؤولية (الوكالة)

تُعرف وكالة الطالب أو المسؤولية الذاتية بأنها القدرة على اتخاذ القرارات، والتخطيط المسبق، والتفاعل مع المواقف ذاتيًا، وممارسة التفكير التأملي، مما يمنح الطلاب القدرة على تحقيق أهدافهم بفعالية (Bandura, 2001). وقد أظهرت الدراسات التجريبية وجود علاقة قوية بين إحساس الطلاب بالمسؤولية الذاتية، وبلوغ مستويات أعلى من المشاركة الأكاديمية وتحقيق نتائج تعليمية أفضل (Sawyer et al., 2017). وتؤدي التكنولوجيا دورًا محوريًا في تحفيز وكالة الطلاب من

خلال توفير أساليب تعليمية تركز على المتعلم وتنسيقات مرنة تُشجع التعلم الذاتي والاستكشاف المستقل. وتتيح المنصات والموارد الرقمية بيئات تعليمية غنية تدعم الطلاب في متابعة اهتماماتهم الخاصة، مع تقديم الأدوات والمعلومات الضرورية لاستقصاء المعارف بشكل مستقل. وعلى سبيل المثال، تُقدم بيئات التعلم المخصصة مسارات تعليمية مرنة تسمح للطلاب بالتقدم وفقاً لإيقاعهم الخاص، مما يساعدهم على التعمق في الموضوعات التي تثير فضولهم وتُشعل شغفهم بالتعلم.

كما تدعم التكنولوجيا تطوير مهارات مثل تحمل المخاطر والاكتشاف، من خلال أدوات مثل بيئات البرمجة، ومساحات العمل الرقمية، والمختبرات الافتراضية، حيث يمكن للطلاب التجربة والتعلم من الإخفاقات في بيئات آمنة ومحفزة. بالإضافة إلى ذلك، تُسهّم الأدوات التعاونية عبر الإنترنت في تعزيز النقاشات بين الأقران، واختبار المسلمات، وتطوير التفكير النقدي، وتقدير وجهات النظر المتنوعة. وتُعد ملفات الإنجاز الرقمية مثلاً آخر على استخدام التكنولوجيا لتحفيز الطلاب، إذ تمكّنهم من توثيق تجاربهم التعليمية، وتحديد أهدافهم، وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة، مما يجعلهم مستعدين لتحقيق النجاح المستدام.

الخلاصة

أبرز الباحثون (مثل Crompton & Sykora, 2021; Dinçer, 2018; Muhamad et al., 2024) أهمية تدريب المعلمين ووضع أطر عمل داعمة لضمان استخدام التقنية بفعالية، وذلك من خلال التوجيه التربوي المدروس. واستجابةً لهذه الدعوة، تناولت هذه الدراسة كيفية دمج التكنولوجيا مع علم أصول التدريس، حيث عرضت لمبادئ التعلم التحويلي (TLP: ASCD+ISTE, 2024)، بوصفها نموذجاً إرشادياً يُساعد المعلمين على بناء أسس تربوية متينة في أثناء توظيفهم للتكنولوجيا. وركزت مبادئ التعلم التحويلي (TLP) على ثلاثة محاور رئيسية وهي: تنشئة الطلاب، وتوجيههم، وتمكينهم، وقدمت أمثلة عملية لاستخدام التكنولوجيا لدعم هذه المبادئ التعليمية. وهكذا، عندما يتم دمج التكنولوجيا في التعليم استناداً إلى أطر تربوية محكمة مثل TLP، يمكن لهذا التكامل أن يُعزز بشكل كبير تجربة التعلم، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعلم، وزيادة تفاعل الطلاب، واستمتاعهم بالعملية التعليمية.

ويُوصى بأن تواصل الأبحاث المستقبلية استكشاف هذه الأطر وتطويرها لضمان استمرار ملاءمتها وفعاليتها في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة. وفي نهاية المطاف، يكمن الهدف في توظيف التكنولوجيا ليس فقط كأداة تعليمية، بل كقوة تحويلية تُسهّم في تعميق التعلم، وتعزيز نجاح الطلاب، وتمكينهم من تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

References

- Abulibdeh, A., Zaidan, E. and Abulibdeh, R., 2024. Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, 440, 140527.
- ASCD+ISTE, (2024). Transformational Learning Principles. <https://iste.ascd.org/transformational-learning-principles>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Cebrián-Cifuentes, S. (2019). 21st-century competences: The relation of ICT competences with higher-order thinking capacities and teamwork competences in university students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 468–479. <https://doi.org/10.1111/jcal.12413>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bernacki, M., Crompton, H., & Greene, J. (2020). Towards convergence of mobile and psychological theories of learning. *Contemporary Educational Psychology*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101828>
- Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S... (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1). 53-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568>
- Calavia, M. B., Blanco, T. & Casas, R., 2021. Fostering creativity as a problem-solving competence through design: Think-Create-Learn, a tool for teachers. *Thinking skills and Creativity*, 39, 100761. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100761>
- Cayvaz, A., Akcay, H., & Kapici, H. O. (2020). Comparison of simulation-based and text-book-based instructions on middle school students' achievement, inquiry skills and attitudes. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(1), 34-43. <https://doi.org/10.46328/ijemst.v8i1.758>
- Chan, C. K. Y., & Wong, H. Y. H. (2023). Students' perception of written, audio, video and fact-to-face reflective approaches for holistic competency development. *Active Learning in Higher Education* 24(3), 239-256. <https://doi.org/10.1177/14697874211054449>

- Crompton, H. (2023). Evidence of the ISTE standards for educators leading to learning gains. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 39(4), 201-219. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2244089>
- Crompton, H., & Burke, D. (2024). The educational affordances and challenges of ChatGPT: State of the field. *TechTrends* 68, 380-392 <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00939-0>
- Crompton, H., Burke, D., Nickel, C., & Chigona, A. (2024). The SETI framework and technology integration in the digital age. *Asian Journal of Distance Education*, 19(1). <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/771>
- Crompton, H., & Sykora, C. (2021). Developing instructional technology standards for educators: A design-based research study. *Computers and Education Open*. 2 <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100044>
- Dinçer S. (2018). Are preservice teachers really literature enough to integrate technology in their classroom practice? Determining the technology literacy level of preservice teachers. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2699–2718.
- Donnelly-Hermosillo, D. F., Gerard, L. F., & Linn, M. C. (2020). Impact of graph technologies in K-12 science and mathematics education. *Computers & Education*, 146, 103748. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103748>
- Eden C. A. (2024). Harnessing technology integration in education: Strategies for enhancing learning outcomes and equity. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 1-8. <https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0071>
- Fawns, T. (2022). An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy-Technology dichotomy. *Postdigital Science and Education* 4, 711-728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. W., & Okoronka, A.U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4). 16-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using Artificial Intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>

- Hidayati, A., & Bentri, A. (2022). Supporting factors for the implementation of mobile learning for elementary school students using an authentic approach and real-world activities. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(5), 107–120. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i05.26551>
- Koh, E., Jonathan, C., & Tan, J.P.-L. (2019). Exploring conditions for enhancing critical thinking in networked learning: Findings from a secondary school learning analytics environment. *Education Sciences*, 9(4), 287. <https://doi.org/10.3390/educsci9040287>
- Kotok, S., Ikoma, S., & Bodovski, K. (2016). School climate and dropping out of school in the era of accountability. *American Journal of Education*, 122(4), 569-599.
- Lake, R. & Makori, A. (2020, June 16). The digital divide among students during COVID-19: Who has access? Who doesn't? Center on Reinventing Public Education. <https://www.crpe.org/thelens/digital-divide-among-students-during-covid19-who-has-access-who-doesnt>
- Liu, R., Wang, L., Lei, J., Wang, Q., & Ren, Y. (2020). Effects of an immersive virtual reality-based classroom on students' learning performance in science lessons. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2034–2049. <https://doi.org/10.1111/bjet.13028>
- Iilomaki L, Lakkala M. (2019). Digital technology and practices for school improvement: Innovative digital school model. *RPTel* 14(7). <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0099-y>
- Mathieu, C. S. (2021). iPads and interaction: A materials perspective on collaborative discourse in secondary Spanish immersion. *Classroom Discourse*, 12(1–2), 146–167. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1852092>
- Miller, K. E., Riley, J., & Slay, L. (2021). School belonging matters now more than ever: Preparing teachers to foster a technology-mediated culture of care. In R. E. Ferdig, & K. E. Pytash (Eds.), *What teacher educators should have learned from 2020* (pp. 91-100) <https://www.learntechlib.org/primary/p/219088/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

- Muhamad, N., Huda, M., Hashim, A., Tabrani, Z. A., Maarif, M. A. (2024). Managing technology integration for teaching strategy: public school educators' beliefs and practices. In: ICT: applications and social interfaces: proceedings of ICTCS 2023, Vol. 1. Springer Nature Switzerland, Cham. https://doi.org/10.1007/978-981-97-0210-7_31
- Önür, Z., & Kozikoğlu, I. (2020). The relationship between 21st century learning skills and educational technology competencies of secondary school students. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 65–77. <https://doi.org/10.30831/akukeg.535491>
- Pietarinen, T., Vauras, M., Laakkonen, E., Kinnunen, R., & Volet, S. (2019). High school students' perceptions of affect and collaboration during virtual science inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 334–348. <https://doi.org/10.1111/jcal.12334>
- Puentedura, R. (2009, February 4) As we may teach: Educational technology, from theory into practice [Blog] Ruben R. Puentedura's Weblog Available online at <http://www.hiasuscom/rpweblog/archives/000025html> .
- Riley, H., & Terada, Y. (2019, January 14). Bringing the science of learning into classrooms. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/bringing-science-learning-classrooms>
- Roberts, L. W., Keller, C. R., & Welsh, M.E. (2022). Spark: Students describe curiosity and passion for learning. *Libraries and the Academy* 22(3) 613-630. <https://doi.org/10.1353/pla.2022.0028>
- Ross, S. M. (2020). Technology infusion in K-12 classrooms: A retrospective look at three decades of challenges and advancements in research and practice. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2003–2020. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-020-09756-7>
- Rubel, L. H., Lim, V. Y., Hall-Wieckert, M., & Sullivan, M. (2016). Teaching mathematics for spatial justice: An investigation of the lottery. *Cognition and Instruction*, 34(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1118691>
- Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2017). Is more agency better? The impact of student agency on game-based learning. *Springer, Amsterdam, The Netherlands*, 335-346.

- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., et al. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Trede, F., & Jackson, D. (2021). Educating the deliberate professional and enhancing professional agency through peer reflection of work-integrated learning. *Active Learning in Higher Education* 22(3), 171–187. <https://doi.org/10.1177/1469787419869125>
- Wandix-White, D. (2020). Caring and uncaring teacher practices: Examples from past offer guidance for present and hope for future. *Urban Education*, 58(8), 1-29. <https://doi.org/10.1177/0042085920914354>
- Zakharov, W., Strobel, J., & Diefes-Dux, H. (2020). Teacher level factors and student achievement in a cyber-enabled engineering education professional development program. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 48–60. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.527>

الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبل التعليم في منطقة الخليج

الدكتور ديفيد سانتانديرو كالونج

رئيس تطوير البرامج التعليمية في جامعة محمد بن زايد
للذكاء الاصطناعي بالإمارات العربية المتحدة

ملخص

شهد التحول الرقمي في التعليم تسارعاً كبيراً، نتيجة للتقدم التكنولوجي والطلب المتزايد على بيئات تعلم مبتكرة. وتستعرض هذه الورقة تأثير الذكاء الاصطناعي التوليدي (AI) على المعلمين والطلبة وأدوارهم، مع التركيز على الفرص والتحديات المصاحبة لدمجه في الممارسات التعليمية في دول الخليج. وتعتبر تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل روبوتات الدردشة والمساعدات الافتراضيين، أدوات ذات إمكانات كبيرة تسهم في تحسين خبرات التعلم، من خلال تقديم إجابات مفصلة للمتعلمين، وتغذية راجعة ذات طابع شخصي لكل طالب، بالإضافة إلى تسهيل الوصول إلى المصادر التعليمية اللازمة.

وعلى الرغم من ذلك، فإن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يفرض عديداً من التحديات التي يجب على المؤسسات التعليمية الانتباه والتصدي لها، وتشمل تلك المخاوف المتعلقة بخصوصية البيانات، وإمكانية وجود تحيزات في الخوارزميات، فضلاً عن الحاجة إلى استراتيجيات فعالة لتطبيق هذه التقنية في الصفوف الدراسية. كما أن التطور السريع للتكنولوجيا يتطلب إطاراً شاملاً لتعزيز مهارات كل من المعلمين والطلبة، بحيث يلم المعلمون بجميع المهارات والمعارف اللازمة لتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في ممارساتهم التعليمية، وبحيث يتم تنمية كفايات محو الأمية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي لدى الطلبة، لتمكينهم من النجاح في بيئات تعليمية رقمية آخذة في التنامي والتطور.

وتختتم هذه الورقة بالإشارة إلى أن تبني نهج استراتيجي في التعامل مع التحول الناجم عن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم في منطقة الخليج، يُعد أمرًا جوهريًا لاستغلال فوائده بالكامل واستثمارها. فمن خلال تعزيز ثقافة مرنة تقوم على التكيف والتحسين المستمر، يمكن للمؤسسات التعليمية تحسين المخرجات التعليمية بشكل فعال باستخدام هذه التقنيات الناشئة.

مقدمة

يشهد الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) تطورًا ملحوظًا يفتح آفاقًا واسعة وفرصًا واعدة في مجال التعليم، لا سيما في دول الخليج، مع تقديم تحديات تحتاج إلى معالجة دقيقة. ويتميز هذا النوع من الذكاء الاصطناعي بقدرته على إنتاج محتوى متنوع يحاكي الإبداع البشري، مثل النصوص والصور والصوتيات، مما يمنحه إمكانيات هائلة لإحداث تحول نوعي في ممارسات التعليم والتعلم، شريطة تطبيقه بأساليب استراتيجية وفعالة. ومع ذلك، يواجه دمج هذه التقنية في الأنظمة التعليمية عقبات عديدة تستدعي حلولًا مبتكرة ومدروسة. ووفقًا لفاضل الملا والفاضي (Fadlelmula & Qadhi, 2024)، تبذل دول مجلس التعاون الخليجي جهودًا حثيثة لتبني الذكاء الاصطناعي في التعليم. بيد أنه، كما أوضح بنجلون (Benjelloun, 2024)، فإن تطبيق هذه التقنيات في الجامعات العربية لا يزال محدودًا. ومن هنا، تصبح دراسة الفوائد والتحديات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي التوليدي ضرورة ملحة لفهم مدى تأثير هذه التقنية على التعليم في المنطقة، وضمان الاستفادة منها بطريقة تعزز جودة التعليم وتواكب التحولات العالمية.

1 - دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم: الفرص والتحديات

يُعد دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم خطوة واعدة نحو تحسين التدريس وتجربة التعلم للطلاب في دول الخليج، حيث توفر هذه التقنية إمكانيات واسعة لتصميم مواد تعليمية متنوعة، من مثل الدروس التفاعلية، والتدريبات المخصصة للطلبة، وأدوات التقييم، مما يؤدي إلى زيادة التفاعل وتحقيق نتائج تعليمية أكثر فعالية (Popenici & Kerr, 2017). ويمكن استخدام أدوات متقدمة - مثل Stanford's Storm وNotebookLM - تخصيص المحتوى التعليمي بما يتناسب مع السياقات الثقافية المختلفة، مما يُعزز من الدمج والشمولية في العملية التعليمية (Pesovski et al., 2024).

علاوة على ذلك، تُتيح روبوتات الدردشة المتخصصة ومساعدى البحث المدعومين بالذكاء الاصطناعي تقديم دعم تعليمي شخصي للطلاب على مدار الساعة، بما في ذلك للطلاب من ذوي الإعاقة (Hultberg et al., 2024; Calonge et al., 2023). كما تسهم هذه التقنيات في تحسين عمليات التقييم، من خلال أنظمة ذكية تقدم تغذية راجعة فورية ومصممة خصيصاً لكل طالب، مما يُساعدهم على التعرف على نقاط ضعفهم والعمل على تحسينها. بالإضافة إلى ذلك، تُعزز المحاكاة التفاعلية المدعومة بالذكاء الاصطناعي من التعلم التجريبي، حيث توفر سيناريوهات تعليمية مخصصة ضمن تخصصات متعددة، مع تغذية راجعة مفصلة من قبل مدربين افتراضيين مدعومين بالذكاء الاصطناعي، مما يُسهم في تطوير مهارات الطلاب وزيادة كفاءتهم التعليمية (Mollick et al., 2024). كذلك تعد نظم الدرجات الذكية من المزايا البارزة لهذه التقنية، حيث تقوم بتقييم المهام والواجبات المنزلية والاختبارات بشكل تلقائي، مما يُسرّع عملية التغذية الراجعة، ويمكّن الطلاب من تحديد مواطن ضعفهم، والحصول على توجيهات دقيقة ومصممة خصيصاً لدعم نموهم المستمر (Kamalov et al., 2023).

ويقدم الذكاء الاصطناعي فوائد متعددة تمتد إلى كل من الطلاب والمعلمين، حيث يساهم في تحسين الكفاءة وتطوير التجربة التعليمية بشكل شامل. وبالنسبة للمعلمين، يُعد الذكاء الاصطناعي أداة فعالة لتبسيط المهام الإدارية وأتمتة الأنشطة الروتينية المرهقة التي تستهلك الوقت، مما يتيح لهم التركيز على تصميم دروس مبتكرة وتقديم دعم مخصص للطلاب، وتعزيز التفاعل الفردي معهم، سواء حضورياً أو عبر الإنترنت، مما يعمق الفهم ويثري العملية التعليمية (Zawacki-Richter et al., 2019). بالإضافة إلى ذلك، يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى تحسين رضا المعلمين الوظيفي عبر تقليل الأعباء الروتينية، وإتاحة وقت أكبر للبحث والتطوير الذاتي، مما يحقق توازناً أفضل بين العمل والحياة، ويعزز جودة التعليم بشكل عام (Mellor, 2024).

وعلى صعيد السياسات التعليمية، يتمتع الذكاء الاصطناعي التوليدي بقدرة على إحداث تحول جذري في البحث التربوي وعمليات اتخاذ القرار التعليمي في دول الخليج. فبفضل إمكانياته في معالجة وتحليل كميات هائلة من البيانات، يمكنه الكشف عن اتجاهات أداء الطلاب، وتقييم مدى فعالية أساليب التدريس الحالية، فضلاً عن التنبؤ بالاحتياجات التعليمية المستقبلية. ويُمكن لهذا المدخل القائم على البيانات دعم اتخاذ قرارات تعليمية مدروسة، تستند إلى أدلة قوية، مما يعزز من قدرة أنظمة التعليم الخليجية على تحقيق تنافسية عالمية تواكب الطموحات الإقليمية.

وفي سياق تعزيز تكافؤ الفرص في التعليم، يمكن لتطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصول الافتراضية ومنصات التعلم عبر الإنترنت أن يُسهم في تقليل الفجوات في الوصول إلى التعليم وتحسين جودته في جميع أنحاء المنطقة. ومن خلال منصات التعلم عبر الإنترنت المدعومة بالذكاء الاصطناعي والفصول الافتراضية، يمكن للطلاب في المناطق النائية أو المحرومة الوصول إلى موارد تعليمية عالية الجودة وخبرات تعليمية يقدمها خبراء قد يكونون بعيدين عن متناولهم في الظروف التقليدية. ويُعزز هذا النهج من ديمقراطية التعليم من خلال توظيف التقنية، بما يتفق مع أهداف دول الخليج الرامية إلى ضمان توفير فرص تعلم شاملة ومتكافئة لكل المواطنين، بما في ذلك أصحاب الهمم، مما يُظهر التزامًا واضحًا بتحقيق العدالة التعليمية وتعزيز الابتكار في التعليم.

وعلى الرغم من المزايا الواضحة لتقنيات الذكاء الاصطناعي، يكشف تقرير بعنوان: «سد الفجوة: تبني الذكاء الاصطناعي ووجهات النظر في التعليم 2024» عن وجود تفاوت ملحوظ في اعتماد هذه التكنولوجيا بين الطلاب والمعلمين، حيث تبين أن 45.6 % من الطلاب يستخدمون منصات تعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي بانتظام، في حين أن 36.4 % فقط من المعلمين يدمجون هذه الأدوات بشكل مكثف في ممارساتهم التعليمية. علاوة على ذلك، تظهر البيانات أن نسبة المعلمين الذين يستخدمون هذه المنصات بشكل نادر أو لا يستخدمونها إطلاقًا تتجاوز نسبة الطلاب بفارق 7.8 %. ويعكس هذا التفاوت اختلافًا في تقدير الفوائد المتصورة لتقنيات التعلم الشخصي المرتكز على الذكاء الاصطناعي بين الطرفين. وبناءً على ذلك، تبرز أهمية رفع وعي المعلمين بمزايا هذه الأدوات، مع تقديم برامج تدريبية شاملة تهدف إلى تمكينهم من دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل أكثر فعالية في العملية التعليمية.

ويواجه دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) في مجال التعليم عديدا من التحديات التي تتطلب معالجة متكاملة لضمان تحقيق الفعالية المطلوبة. ومن أبرز هذه التحديات المخاوف المتعلقة بزيادة حالات عدم النزاهة الأكاديمية والانتحال؛ إذ يمكن للطلاب استغلال أدوات الذكاء الاصطناعي لإنتاج مهام تبدو أصلية أو للغش في الامتحانات. (Peláez-Sánchez et al., 2024; Kamalov et al., 2021) وتطرح هذه السلوكيات قضايا أخلاقية معقدة، مما يستدعي تطوير سياسات صارمة وتبني حلول تقنية تضمن الحفاظ على النزاهة الأكاديمية. كما ينبغي توفير تدريب شامل لكل من المعلمين والطلاب لتعزيز الاستخدام المسؤول لهذه الأدوات. إضافة إلى ذلك، تمثل خصوصية البيانات وأمنها تحديًا أساسيًا في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ويتطلب التصدي لهذه القضية الالتزام بمعايير واضحة لحماية البيانات، وتجنب أي انتهاكات للخصوصية، خاصة مع الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا في البيئات التعليمية (Shwede et al., 2024; Rahiman & Kodika, 2024; Al-Ammal & Aljawder, 2021).

ويتمثل تحدٍ رئيسي آخر في قدرة المعلمين على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي بفعالية في العملية التعليمية؛ فكثير من المعلمين في منطقة الخليج يفتقرون إلى الخبرة التقنية أو المعرفة التربوية التي تؤهلهم لإدماج هذه التقنيات في المقررات الدراسية التي يدرسونها، مما يؤدي إلى استخدام محدود وغير فعال لهذه الأدوات، وبالتالي تضييع عديد من الفرص التي يمكن تحقيقها من خلال الاستفادة من إمكاناتها (Shamsuddinova et al., 2024; Kohnke et al., 2023).

ولمواجهة هذه التحديات، يصبح التطوير المهني المستمر وتنظيم برامج تدريبية متخصصة أمرًا ضروريًا، حيث تساهم هذه البرامج في سد فجوة المهارات، وتُمكن المعلمين من استغلال الإمكانيات الكاملة للذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين نتائج التعليم. علاوة على ذلك، تُعد مسألة تعزيز محو الأمية في مجال الذكاء الاصطناعي لدى الطلاب قضية ذات أهمية بالغة. ومع تزايد الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئات التعليمية، يصبح من المهم تمكين الطلاب من فهم كيفية عمل هذه التقنيات، واستيعاب حدود استخدامها، بالإضافة إلى الإلمام بالاعتبارات الأخلاقية المرتبطة بها (Zawacki-Richter et al., 2019). ويمكن أن يساهم إدماج برامج متخصصة في محو أمية الذكاء الاصطناعي ضمن المناهج الدراسية في تمكين الطلاب من التكيف مع المشهد التكنولوجي سريع التطور. وبهذا يمكنهم أن يصبحوا مستخدمين مسؤولين وواعين لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، بما يضمن استفادتهم المثلى منها.

وتُعتبر دول الخليج، بما فيها المملكة العربية السعودية، الإمارات العربية المتحدة، قطر، البحرين، عمان، والكويت، من أبرز الدول التي تستثمر بشكل مكثف في مجالي التعليم والتكنولوجيا لتعزيز النمو الاقتصادي وتنويع مصادره. ويوفر دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية فرصًا واعدة لتحسين مخرجات التعليم، وتحسين الكفاءة، والارتقاء بجودة الخدمات التعليمية. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذا التقدم، تواجه دول الخليج مجموعة من التحديات، أبرزها الفجوات التعليمية والتكنولوجية بين المناطق الحضرية والريفية، والتفاوتات بين الجنسين، والاضطرابات الناتجة عن النزاعات وحركات النزوح (Zaidan & Ehsan, 2024).

ولضمان الدمج الفعال والمستدام للذكاء الاصطناعي في التعليم، ينبغي أن يكون هذا الدمج متوافقًا ثقافيًا ومراعيًا للاحتياجات المحلية، مع الالتفات بعناية إلى القيم الثقافية والدينية والمجتمعية الخاصة بالمنطقة. ويهدف ذلك إلى تجنب ما يُعرف بـ «استعمار التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي» (AIED colonialism)، وهي ظاهرة أشار إليها هولمز وتومي بأنها تتمثل في تصدير شركات الشمال العالمي أدوات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي إلى دول الجنوب، حيث تتحكم شركات التكنولوجيا الكبرى في تصميم هذه الأدوات وتطويرها، دون مراعاة كافية للاختلافات الجذرية في الاحتياجات الثقافية والتعليمية بين المناطق. وتُسهّم هذه الديناميكية في إحداث اختلالات في ميزان القوة، سواء على المستوى المحلي داخل الدول المتلقية، أو على الصعيد الدولي، مما يثير تساؤلات حول العدالة والاستدامة في تبني هذه التقنيات عالميًا (Holmes & Tuomi, 2022).

ويتضمن أحد الجوانب الرئيسية للدمج المراعي لاعتبارات الحساسية الثقافية مواءمة المحتوى الذي تم إنشاؤه بواسطة الذكاء الاصطناعي وتكييفه لضمان توافقه مع القيم والحساسيات المحلية. ويشمل ذلك تصفية المواد التي يحتمل أن تكون مسيئة أو غير مناسبة، وتكييف النماذج اللغوية لدمج اللهجات والتعبيرات الإقليمية، وإعطاء الأولوية للمحتوى الذي يتماشى مع المبادئ الإسلامية والأعراف الثقافية العربية. علاوة على ذلك، يعد تطوير قواعد للبيانات المحلية ونماذج التدريب الخاصة بالسياق الخليجي أمرًا بالغ الأهمية لتجنب إدامة التحيزات المتمحورة حول الغرب، والتي غالبًا ما تكون متأصلة في أنظمة الذكاء الاصطناعي العالمية.

2 - تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دول الخليج

يحظى تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) في تعلم اللغة بأهمية خاصة في منطقة الخليج نظرًا لديمغرافيتها متعددة الثقافات، وأهمية اللغتين العربية والإنجليزية في المجالين الأكاديمي والمهني. ويمكن لأدوات ومنصات تعلم اللغة المدعومة من الذكاء الاصطناعي، مثل منصة (Jais) المتاحة على الموقع: (<https://www.core42.ai/jais.html>)، تقديم تجارب غامرة وترجمة فورية، واستراتيجيات مخصصة لاكتساب اللغة، تلبّي الاحتياجات اللغوية المتنوعة للطلاب في منطقة الخليج. وهذه الأدوات لا تعزز الكفاءة اللغوية فحسب، بل تعزز أيضًا التفاهم بين الثقافات والتواصل العالمي، وهو جانب رئيس من الرؤية التعليمية لدول الخليج.

علاوة على ذلك، يتماشى دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم مع مبادرات التحول الرقمي الأوسع الجارية في دول الخليج؛ فبما أن هذه الدول تستثمر في المدن الذكية والصناعات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي والحوكمة الرقمية، فإن تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم يضمن أن الأجيال القادمة مستعدة جيدًا للازدهار والمساهمة في هذه النظم البيئية المتطورة (Abulibdeh et al., 2024) ومن خلال تعريف الطلاب بأدوات الذكاء الاصطناعي ومفاهيمه منذ سن مبكرة، يمكن للمؤسسات التعليمية الخليجية تنمية قوة عاملة ليست فقط متعلمة تقنيًا، ولكنها مجهزة أيضًا لممارسة الابتكار والقيادة في المجالات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي.

ومن المعروف أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمتلك إمكانات هائلة لمحاكاة السيناريوهات المعقدة وإنشاء بيئات تعليمية افتراضية ذات قيمة مضافة، خصوصًا في مجالات مثل الطب، الهندسة، والعلوم البيئية. وفي منطقة الخليج، التي تركز بشكل كبير على تطوير المهارات والخبرات في هذه التخصصات الجوهرية، يمكن أن توفر عمليات المحاكاة المدعومة بالذكاء الاصطناعي للطلاب فرصة اكتساب خبرات عملية في هذه المجالات ضمن بيئات آمنة ومُحكمة الإشراف (Borah et al., 2024). ويُساهم هذا النهج ليس فقط في تحسين المهارات العملية للطلبة، ولكنه يعزز أيضًا مهارات التفكير النقدي وقدرات حل المشكلات التي تعتبر أساسية للتعامل مع التحديات والفرص الفريدة التي تواجهها المنطقة.

علاوة على ذلك، يُمثل دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم خطوة مهمة نحو دعم جهود دول الخليج في الحفاظ على التراث الثقافي والترويج له (Ghaith, 2024). ويمكن لأدوات الذكاء الاصطناعي أن تتيح تجارب محاكاة تاريخية غامرة تُعزز التفاعل مع التراث، مثل تنظيم فعاليات ثقافية تفاعلية، ورحلات تعليمية افتراضية ذات طابع شخصي، وتصميم أنشطة تعزز ارتباط الطلاب بتراثهم الثقافي الثري. ومن أبرز الأمثلة على ذلك منصة «اسأل مني» [\[https://www.askmona.fr/en/home-eng/\]](https://www.askmona.fr/en/home-eng/)، التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم تجارب تعليمية افتراضية، تشمل زيارة المتاحف والمعالم التاريخية والمواقع التراثية، مما يدمج بين التعليم والتكنولوجيا لتعزيز وعي الطلاب بثقافتهم.

وعلى مستوى المبادرات المحلية، يمثل مشروع «نيوم» في المملكة العربية السعودية نموذجًا مبتكرًا في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعليم الثقافي. ويتضمن المشروع تجارب غامرة تعتمد على الصور المجسمة لإحياء الشخصيات التاريخية، مما

يتيح تقديم محتوى تعليمي مبتكر وجذاب. وفي الإمارات العربية المتحدة، يطبق متحف اللوفر في أبوظبي أنظمة إرشادية تفاعلية متعددة اللغات تعتمد على الذكاء الاصطناعي، بهدف تحسين تجربة الزوار وتوفير إرشادات دقيقة وشخصية. أما في الكويت، تبذل دار الآثار الإسلامية جهوداً للاستفادة من تقنيات الفهرسة الرقمية المتقدمة في مجال الفن الإسلامي، حيث تعتمد على الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحقيق دقة عالية في توصيف القطع الأثرية. وتسهم هذه التقنية في الكشف عن الأنماط المشتركة بين هذه القطع، مما يسهم في فهم أعمق لتراثها الثقافي. بالإضافة إلى ذلك، تدعم هذه التقنيات عمليات تخطيط الترميم بشكل فعال، مما يُعزز من الحفاظ على هذه الكنوز التاريخية وضمان استدامتها للأجيال القادمة.

وفي سلطنة عمان، يعمل المتحف الوطني العماني على مشروع تسجيل رقمي للمخطوطات التاريخية، بالاستفادة من الذكاء الاصطناعي التوليدي لترجمة النصوص القديمة وتفسيرها، مما يُسهّل الوصول إلى هذه المصادر القيمة لكل من الباحثين والجمهور. ويُظهر هذا الاستخدام المبتكر للذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم الثقافي قدرة دول الخليج على تحقيق توازن فريد بين الحداثة والحفاظ على جذور تراثها التاريخي والثقافي.

3 - التطوير المهني المستمر للمعلمين والطلاب

لتحقيق دمج فعّال للذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) في التعليم بدول الخليج، يُعتبر التطوير المهني المستمر والتدريب المتخصص للمعلمين والطلاب أمراً حاسماً. ووفقاً لشمس الدينوفا وآخرين (Shamsuddinova et al., 2024)، فإن « المعلمين في دول مجلس التعاون الخليجي يمتلكون معرفة محدودة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، ويعتمدون عليها بشكل متقطع ومجزأ في العملية التعليمية». وبناءً على ذلك، يجب أن تُركز برامج التطوير المهني على تزويد المعلمين بالمهارات العملية والاستراتيجيات الفعالة اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي بكفاءة. وتشمل هذه البرامج تنظيم ورش عمل متخصصة تغطي الجوانب الفنية للذكاء الاصطناعي، مع تدريب المعلمين على ممارسات مبتكرة تُسهم في دمج هذه التقنية في التعليم. ومن بين هذه الممارسات تصميم التقييمات التكوينية، وإجراء مراجعات منهجية للأدبيات البحثية، وتطوير دراسات الحالة، وتحليل البيانات بطرق بصرية تفاعلية. وفي هذا السياق، أطلق سمو الشيخ حمدان بن محمد بن راشد آل مكتوم، ولي عهد دبي، في 12 يونيو 2024، مبادرة لتحسين مهارات جميع معلمي دبي في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يشكل نموذجاً يحتذى به في المنطقة.

علاوة على ذلك، يمكن تعزيز تأثير هذه المبادرات من خلال تشجيع المعلمين على الانضمام إلى مجتمعات تعلم وممارسة تُركز على التعلم التعاوني من خلال الأقران، حيث يتم تبادل الخبرات ومناقشة التحديات والنجاحات. وتسهم هذه المقاربة في بناء ثقافة تعلم مستمر تُعزز من قدرة المعلمين على مواكبة أحدث التطورات التقنية، مما يرفع جودة التعليم ويعزز قدرة الأنظمة التعليمية في دول الخليج على مواجهة التحديات المستقبلية.

ويعد تطوير مهارات الطلاب في مجال الذكاء الاصطناعي في دول الخليج أمراً محورياً لتحقيق التقدم في هذا المجال. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم دورات تدريبية متخصصة وورش عمل عملية لهم، إلى جانب تنظيم أنشطة لامنهجية تُركز على تعزيز فهم مبادئ الذكاء الاصطناعي التوليدي. كما أن تدريب الطلاب على تحليل المحتوى الذي ينتجه الذكاء الاصطناعي، من حيث الجودة والمصداقية والأبعاد الأخلاقية، يُسهم في تعزيز الاستخدام المسؤول لهذه التقنية.

علاوة على ذلك، يُمكن للمؤسسات التعليمية في الخليج، من خلال الاستثمار في التطوير المهني المستمر للمعلمين والطلاب، مواجهة التحديات التي قد تنشأ عن دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، والاستفادة من الفرص التي تتيحها. ويُعد هذا الاستثمار خطوة حيوية نحو بناء أنظمة تعليمية مبتكرة ومتقدمة تدعم تطلعات المنطقة لتحقيق مستقبل أكثر ازدهاراً وابتكاراً.

الخلاصة

من المتوقع أن يُحدث الذكاء الاصطناعي تأثيراً اقتصادياً واسع النطاق على مستوى العالم، حيث تُقدر مساهمته بحوالي 15.7 تريليون دولار بحلول عام 2030. وعلى صعيد منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يُتوقع أن يُسهم الذكاء الاصطناعي بنحو 320 مليار دولار، وهو ما يعادل 2 % من إجمالي المساهمة العالمية. وعلى الرغم من هذه الآفاق الاقتصادية الواعدة، فإن دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) في قطاع التعليم بدول الخليج يُظهر مشهداً معقداً يتميز بتداخل واضح بين فرص كبيرة وتحديات متعددة. فمن ناحية تمتلك هذه التكنولوجيا إمكانيات كبيرة لتحسين التعليم من خلال تعزيز تجربة التعلم الشخصي لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتبسيط المهام الإدارية للمعلمين، وتحسين النتائج التعليمية بشكل عام. ومع ذلك، فإنها تثير مخاوف تتعلق بالتزاهة الأكاديمية، واحترام الحساسيات الثقافية، وضرورة

توفير تدريب مكثف للمعلمين، بالإضافة إلى أهمية تعزيز محو الأمية في مجال الذكاء الاصطناعي لكل من المعلمين والطلاب.

ولضمان تحقيق أقصى استفادة من إمكانيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، ينبغي على المؤسسات التعليمية في دول الخليج تطوير استراتيجيات شاملة وأطر عمل دقيقة وسياسات واضحة لمواجهة التحديات المرتبطة بهذه التقنية. وتشمل هذه الجهود وضع ضمانات صارمة للحفاظ على الأمانة الأكاديمية، وتقديم برامج تنمية مهنية متخصصة للمعلمين تُركز على الاستخدام الأمثل لأدوات الذكاء الاصطناعي، مع تضمين هذه الأدوات بفاعلية ضمن المناهج الدراسية الموجهة للطلاب.

إضافة إلى ذلك، يُعد الاستثمار المستمر في تعزيز المهارات والمعارف المرتبطة بالذكاء الاصطناعي ضرورة ملحة؛ فمن خلال هذه الجهود المتكاملة، يمكن لدول الخليج ضمان جاهزية أنظمتها التعليمية لمواكبة التطورات السريعة في مجال الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتمكين جميع أفراد المنظومة التعليمية من اكتساب الأدوات والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح والتميز في عصر يعتمد بشكل متزايد على الذكاء الاصطناعي.

References

- Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, 140527. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527>
- Al-Ammal, H., & Aljawder, M. (2021). Strategy for artificial intelligence in Bahrain: Challenges and opportunities. *Artificial Intelligence in the Gulf: Challenges and Opportunities*, 47-67. https://doi.org/10.1007/978-981-16-0771-4_4
- Benjelloun, W. (2024). Artificial Intelligence in Arab Universities and Economies. In *Higher Education in the Arab World: Digital Transformation* (pp. 233-243). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-70779-7_10
- Borah, A. R., Nischith, T. N., & Gupta, S. (2024, January). Improved Learning Based on GenAI. In *2024 2nd International Conference on Intelligent Data Communication Technologies and Internet of Things (IDCIoT)* (pp. 1527-1532). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IDCIoT59759.2024.10467943>

- Calonge, D. S., Smail, L., & Kamalov, F. (2023). Enough of the chit-chat: A comparative analysis of four AI chatbots for calculus and statistics. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(2), 346-357. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.2.22>
- Fadlelmula, F. K., & Qadhi, S. M. (2024). A systematic review of research on artificial intelligence in higher education: Practice, gaps, and future directions in the GCC. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06). <https://doi.org/10.53761/pswgbw82>
- Ghaith, K. (2024). AI Integration in Cultural Heritage Conservation—Ethical Considerations and the Human Imperative. *International Journal of Emerging and Disruptive Innovation in Education: VISIONARIUM*, 2(1), 6. <https://doi.org/10.62608/2831-3550.1022>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Hultberg, P. T., Santandreu Calonge, D., Kamalov, F., & Smail, L. (2024). Comparing and assessing four AI chatbots' competence in economics. *Plos one*, 19(5), e0297804. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297804>
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Kamalov, F., Sulieman, H., & Santandreu Calonge, D. (2021). Machine learning based approach to exam cheating detection. *Plos one*, 16(8), e0254340. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254340>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- Mellor, N. (2024). Using AI to Develop Capabilities in Arab Universities. In *Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom* (pp. 247-258). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52280-2_16
- Mollick, E., Mollick, L., Bach, N., Ciccarelli, L. J., Przystanski, B., & Ravipinto, D. (2024). AI Agents and Education: Simulated Practice at Scale. *arXiv preprint arXiv:2407.12796*.

- Peláez-Sánchez, I. C., Velarde-Camaqui, D., & Glasserman-Morales, L. D. (2024, June). The impact of large language models on higher education: exploring the connection between AI and Education 4.0. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1392091). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1392091>
- Pesovski, I., Santos, R., Henriques, R., & Trajkovic, V. (2024). Generative ai for customizable learning experiences. *Sustainability*, 16(7), 3034. <https://doi.org/10.3390/su16073034>
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Rahiman, H. U., & Kodikal, R. (2024). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, 11(1), 2293431. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Shamsuddinova, S., Heryani, P., & Naval, M. A. (2024). Evolution to revolution: Critical exploration of educators' perceptions of the impact of Artificial Intelligence (AI) on the teaching and learning process in the GCC region. *International Journal of Educational Research*, 125, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102326>
- Shwede, F., Salloum, S. A., Aburayya, A., Fatin, B., Elbadawi, M. A., Al Ghurabli, Z., & Al Dabbagh, T. (2024). AI Adoption and Educational Sustainability in Higher Education in the UAE. In *Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom* (pp. 201-229). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52280-2_14
- Zaidan, E., & Ehsan, M. M. (2024). Exploring educational trends and challenges in the MENA region amidst a global crisis: An empirical analysis of the pandemic's impact on SDG4. *Research in Globalization*, 100225. <https://doi.org/10.1016/j.res-glo.2024.100225>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

التحول الرقمي التعليمي: نحو نظام تعليمي مستدام

الأستاذ الدكتور فايز الظفيري أستاذ تكنولوجيا التعليم بجامعة الكويت

قال الرسول صلى الله عليه وسلم: « أنتم أعلم بشؤون دنياكم»، ومن هذا المنطلق دلالة واضحة أن العلم لا يقف على حد معين واكتشافات الإنسان تتزايد وتتقدم لمواجهة التطورات وكل عصر يحتاج إلى من يقوده وعصرنا الحالي يختلف عن العصور السابقة باختلاف الزمان والمكان، وعندما قال الفيلسوف سقراط: « لكي نحرك العالم علينا أولاً أن نحرك أنفسنا » بل نغير العالم بتغيير أنفسنا لا بتغيير من حولنا وهي حركة الوعي من الأساس، وهذا دليل على أن التوقعات لا تكفي!

فنحن بحاجة لأشياء علمية حديثة تناسب التطور الهائل، فعصرنا عصر التكنولوجيا والانفتاح المعرفي اللامحدود، فأثرت هذه الابتكارات على سوق العمل عند الآخرين، وجاءت التكنولوجيا البديلة لتلغي الاختراعات التي سبقتها في مجال التجارة وذلك لتحسين المنتجات والخدمات بشكل لا يتوقعه سوق العمل عن طريق استهداف نوع جديد من المستهلكين وتخفيض الأسعار.

على سبيل المثال: اكتشاف الكاميرا الرقمية يعتبر ابتكار بديل للكاميرات التقليدية لأنه يخلق سوق عمل جديد، لا يعتمد على التطورات المستمرة لها، وأيضاً يعتبر ابتكار السيارات الكهربائية نوع من الابتكارات البديلة التي تؤثر بشكل كبير على السيارات المعتمدة على البنزين، فالتحديات كبيرة جداً.

والابتكار التكنولوجي حتى يكون مؤثراً على سوق العمل إلا أنه قد تطور، والعامل الذي يؤثر بذلك هو مدى الاستخدام لها أو الاعتماد عليها، وان وجد البديل فقد يقل استخدامها أو حتى أنها تموت وتختفي، فمثلاً إيجاد ابتكار جديد للبترول يعتبر نوع من أنواع الابتكارات البديلة حيث سيقبل الاعتماد على هذه المنتجات وبالتالي يتأثر سوق عمل البترول ويظهر سوق عمل جديد وبديل له. كما يقول أينشتاين: «أخاف من اليوم الذي تتفوق فيه التكنولوجيا على التفاعل البشري»

نجحت التكنولوجيا فسهلت التعامل مع العالم الخارجي فهي بطبيعتها متغيرة ولا يوجد تكنولوجيا تبقى كما هي عند ظهورها، وتطورها وتوافر وسائل الاتصال اللامحدود لم يعد الحصول عليها أمراً صعباً بل الأهم الاستفادة منها لإنتاج اختراعات جديدة واستغلالها بشكل أفضل يناسب عالمنا الحالي في مواكبة الجديد والتغيير وما ينتجه الإنسان من تطور وابتكارات بديلة.

فأصبحت حياتنا اليومية شبه مستحيلة بدون استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة. وقد جرت العادة على ذكر مزايا ومحاسن التكنولوجيا، وقلما نجد مقالات أو دراسات تركز على مساوئ أو عيوب التكنولوجيا أو تشير إلى آثارها السلبية على حياتنا اليومية وعلى الشباب والأطفال والأسر والمؤسسات.

وعلى الرغم من عدم التركيز على تلك الأمور التي قد تحذر من الإفراط من استخدام التكنولوجيا إلى أن بعضاً من البحث الدقيق عن الآثار السلبية للتكنولوجيا على الفرد تحديداً قد يدلنا إلى تلك الدراسات التي تشير إلى أن التكنولوجيا كانت سبباً في التعثر الدراسي وأنها تبعد الشخص عن محيط عائلته وأصدقائه، وأنها قد زادت من وحدته واعتماده على ذاته فقط. بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت الدراسات كذلك بأنه عند استماع الشخص للموسيقى والصوتيات في الأيود بشكل مفرط قد يسبب نوع من الاضطراب في تصنيف المهام وفي التركيز على الأهداف، حيث أن الفرد الذي يدمن على سماع الصوتيات بشكل يومي يكون مرتبطاً بعالم خيالي أو رقمي وضعه هو لنفسه، وهذا الارتباط يسبب نوع من عدم التركيز في تحقيق إنجازاته خاصة عندما يستمع لتلك الصوتيات بصوت عالي؛ لذلك فمعدل الصوت المتزن مهم جداً للدافعية والتركيز وأيضاً حتى لا يؤثر على السمع. وفي أستراليا أجرت جمعية ABC وهي شبكة إعلامية أسترالية من خلال التعاون مع جامعة موناش بحثاً على الأطفال وذلك بجعل الأطفال يتواصلون مع بعضهم البعض من خلال استخدام الرسائل السريعة بحيث جعل بعض الأطفال يتواصلون عن طريق الرسائل المكتوبة والبعض الآخر عن طريق الرسائل الصوتية وبعد فترة من الوقت تمت المقارنة بين المجموعتين فوجدوا أن المجموعة التي استخدمت النصوص المكتوبة قد تطورت من ناحية التنشئة ولكن كانت هناك مشكلة من حيث الدقة والتركيز مقارنةً بالمجموعة الأخرى، وهذا يعني أن التكنولوجيا لها جانب إيجابي ولكن يجب ألا ننسى الجانب السلبي الخفي لها.

وهناك أيضاً حقيقة أخرى تمت الإشارة إليها في إحدى الدراسات التي أجرتها جمعية أمريكية تعنى بأمور الشباب في الولايات المتحدة الأمريكية وتسمى دراسة مشروع

الحياة على مجموعة من الشباب المراهقين وقد وجد أن 43 % من هؤلاء الشباب يقيمون علاقة اجتماعية مع أصدقاء لم يلتقوا معهم أبداً أي أنهم أصدقاء شبكيين، وهذه تعتبر من إحدى الآثار السلبية للتكنولوجيا، حيث أن الفرد عندما يدمن على استخدامها سيصبح عبداً لها ويعتقد أن حياته مرتبطة بمدى توفرها له فمتى ما تم نزع التكنولوجيا من حياته سيعيش في حالة إحباط وقلق وتوتر إلى حين توفرها له. وقد وصل بنا الحال إلى أننا لا نستطيع ترك الهاتف في المنزل وحتى إن تركناه وتذكرنا ونحن في الطريق فسرعان ما نعود لأخذه، وأيضاً إذا تعطل الهاتف نذهب مباشرة ونأخذ غيره، أي أننا أصبحنا لا نستطيع العيش من دونه بتاتاً.

ويقودنا ما سبق إلى ضرورة الإشارة هنا إلى التأثير الخطير لاستخدام الهاتف أثناء القيادة، فقد بيّنت الدراسات أن مستخدمي التكنولوجيا هم أكثر عرضة للحوادث من غيرهم؛ وذلك لفقداهم التركيز، فقد أصبح الناس لا يهتمون بالغرض الأساسي من التكنولوجيا وهو مساعدتها لنا في تحقيق الأهداف بل أصبحت صديق يساعدهم في قضاء وقت الفراغ الممل وهذا بالطبع خطأ كبير، فالناس في زمن فرعون كانوا يستخدمون تكنولوجيا الجبال والصخور لتحقيق أهدافهم فقط، فيجب علينا ألا نضيع الهدف الأساسي من وجود التكنولوجيا ونركز على الكماليات. ولعلنا نلاحظ وبشدة ما سببته التكنولوجيا للشباب من إسراف في استخدام المال فهي لا تربي جيلاً واعياً وملتزماً في الصرف المادي فشباب اليوم أصبح أسيراً بالكامل للتكنولوجيا وهو على أتم الاستعداد لأن يدفع كل ما يملك من أجل أن يعيش في عالمه الرقمي والوهمي.

وهناك دراسة علمية أخرى أجريت في بلجيكا وجدت أن وجود الهاتف بجانب الشاب أثناء النوم يسبب اضطراب في النوم وتمنعه من الراحة الجسدية والنفسية فذهنه يكون مرتبطاً مع أي تنبيه يصدر من الهاتف. ومن آثار التكنولوجيا السلبية أيضاً عدم مقدرة الأشخاص على إنجاز الأعمال والمهام في وقتها فهم ينتظرون تذكير الهاتف لهم بذلك حتى ينجزوا أعمالهم، ولكن إذا أبعدنا وسائل التكنولوجيا الملمية عنهم فسنجدهم ملتزمين أكثر وسيصبحون أكثر جدية وأكثر إنتاجية وأكثر التزاماً وإنجازاً لأعمالهم ومهامهم. وعليه فنحن بالفعل بحاجة ماسة إلى نشر الوعي الثقافي والنفسى والمعرفى الإيجابى والسلبى للتكنولوجيا لدى الأفراد في المجتمع حتى يستخدموا التكنولوجيا بشكل عقلاني ومتزن دون أن يتسببوا في إيذاء أنفسهم أو من حولهم جراء تلك التكنولوجيا فلا إفراط ولا تفريط في الاستخدام التقني على الإطلاق وهذا نهج حياتي يتطلب منذ البدء التنبيه والبت به دون تأخير.

في هذا العصر لا يمكن فصل التكنولوجيا عن التربية حيث إن التكنولوجيا اليوم تعتبر مصدراً لاكتشاف واستكشاف الجيل الصاعد، أو ما يسمى بالجيل الرقمي، وهي أداة قيمة لتزويد الأفراد بالمعلومات والمعرفة، لذا يجب التعرف على كيفية استخدام المربين للتكنولوجيا في خدمات كثيرة لاسيما التعليم والعوامل التي تؤثر على ممارسات المتعلمين من معلومات متجددة عبر الإنترنت وأجهزة حواسيب محدثة باستمرار وكاميرات وألعاب رقمية وغيرها. فالفائدة التعليمية العظيمة من التربية التكنولوجية تشمل كلاً من المعلم والمتعلم، بالنسبة للمعلم قد وفرت له الكثير من سبل العرض المتنوعة التي تساهم في تبسيط المادة العلمية وإيصالها للطلبة بأفضل الطرق، كذلك ساعدته في تيسير الأمور الإدارية والتحكم بالفصل والتواصل الجيد مع أولياء الأمور، أما المتعلم فالتربية التكنولوجية تعتبر اللغة التي يفهمها ويتعامل معها بحرفية تامة بل قد يتفوق على معلمه في أمور عدة بهذا المجال فمن الضروري استخدام التكنولوجيا الرقمية في بيئة التعلم حتى لا يشعر الطلبة بتخلف المدرسة أو المؤسسة التعليمية عن ما هو متعارف عليه في زمننا هذا، بل من الضروري أن تكون التربية التكنولوجية من ضمن الخبرات في بيئة التعلم المبكرة حيث تساهم بشكل فعال في تعزيز التواصل والتعاون والإبداع ومهارات التفكير الناقد والتحليل.

وهذا ما يؤكد على ضرورة وجود تعليم مهني فعال للمعلم لدمج التكنولوجيا مما يؤثر كثيراً في العملية التعليمية كما يجب أن يعرف المعلم مدى أهمية دمج التقنيات التكنولوجية في العملية التعليمية لما لها من جذب للانتباه للطلاب و تغير في طريقة سير الدرس، والتعدد في استخدام الوسائل التكنولوجية مورداً مكماً لدعم المتعلم والمعلم لمعرفة حول أي موضوع يهمهم و التوصل إلى جواب لأي سؤال يشغل تفكيرهم.

الإشكالية العلمية للبحث

إن حصر مفهوم التعليم في نطاق أسوار المدرسة فقط أمر يحتاج إلى إعادة تفكير من ناحية فكرية وتنظيمية وإدارية ومجتمعية وثقافية وغيرها. عندما أنت فكرة التعليم النظامي في سالف العصر، تم تشييد أسوار المدارس على ضوئها، وتم حصر التعليم آنذاك في داخل أروقتها، وتم الاعتماد بشكل عام وكبير على الواجبات المنزلية وعلى التقييم التحريري ذي الورقة والقلم لقياس كمية المعارف التي يتلقاها أو بالأحرى يتلقها الطلاب من الدراسة في المدارس.

وبمرور الزمن، استمر الحال على ما هو عليه واستمر دور المدارس ووظيفتها كما هو مع إدخال بعض التحسينات الشكلية، كتزويد الفصول بالسبورات الذكية عالية المواصفات دون دراية معظم المعلمين بكيفية استخدامها، وكتوفير حاسوب دائم العطل داخل كل فصل دون توفير شبكة إنترنت، وإنشاء منصة تعليمية ترفع عليها النسخ الإلكترونية من الكتب الدراسية وأوراق العمل المستهلكة دون أدنى جدوى منها. فماذا لو صاحب استحداث السبورة الذكية تدريب للمعلمين، وماذا لو صاحب توفير الحواسيب الفصلية تفعيل لدور الدعم الفني، وماذا لو صاحب إنشاء المنصة تجديد وتنقيح للمحتوى ليكون تفاعلياً على الأقل حتى نستطيع أن نعتبرها منصة تعليمية كما تسمى حالياً.

كل ذلك لم يتم تجاهله عمداً ولكن بسبب قصر النظر حول مفهوم التعليم ومحدودية التوقعات من دور المدرسة التي يناط بها أن تقدم المعرفة بالصور النمطية ثم تختبر الطالب بمدى تحصيله المعرفي وعلى أساس ذلك يتم تحديد درجة استحقاقه من الانتقال للمرحلة التعليمية التي تليها، ولا عزاء للمهارات ولا لأساليب التفكير الناقد وحل المشكلات ولا ... ولا ... إلخ.

وقد لا يرى البعض أدنى مشكلة في ذلك، لأن وبكل أسف ذلك البعض لا يأبه إلا باقتطاف الثمرة النهائية وهي من وجهة نظره الشهادة بنسبة عالية مؤهلة لاستكمال المشوار التعليمي على ذات الوتيرة النمطية في التعليم العالي. وقد يعود السبب في ارتضاء تلك الصورة النمطية من التعليم من قبل البعض إلى الخوف من التغيير الذي يصاحبه في بادئ الأمر زيادة في الأعباء والمسئوليات لحين الاستقرار في المرحلة الجديدة المراد التغيير إليها. وأيضاً قد يعود السبب إلى ما قد يصاحب ذلك التغيير من التخلي عن الروتين المريح الذي يألفه البعض فتتم مقاومة هذا التغيير الذي يهدف للأفضل بشتى الطرق والوسائل لإحباط أي مشاريع تنموية في قطاع التعليم من شأنها النهوض به وتغيير صورته التقليدية التي لم تعد مجدية في وقتنا الحاضر المتطور.

ولأن قطاع التعليم هو قطاع متشعب ويمس كل بيت، فإن حدة المقاومة غالباً ما تكون عالية إلى درجة إفشال أي مسعى تعليمي تنموي. ومع كل خطوة أمل لإصلاح التعليم والنهوض به تحدث مثل تلك الأمور وغيرها ويصبح الجميع يدلي بدلوه ويفترض أن رأيه هو الصائب وما عدا ذلك مغلوط، ولا يتم حتى إعطاء الفرصة لاكتشاف الجديد والتآلف معه مع العلم أنه قد يكون أجدى ولكنه في واقع الأمر يتطلب تخطيطاً استراتيجياً لرسم سياساته، ويتطلب كذلك صبراً ودعماً من الجميع لإنجاحه.

ولهذا السبب تأخرنا وتأخر استعدادنا لتقبل أي نمط تعليمي مغاير عما يحدث داخل أسوار المدرسة، أو على الأقل رديف حتمي له، حتى آل بنا الحال إلى وقت نكاد نكون فيه بأمس الحاجة إلى ارتضاء ما هو متوافر بغض النظر عن جودته وبغض النظر عن ارتقائه حتى لأدنى مستويات الطموح السابقة، وذلك فقط من أجل ألا تتعطل الخطط التعليمية وحتى لا يتأخر انتقال الطلاب إلى المراحل اللاحقة.

ومع ظهور أزمة كورونا وتصاعد المطالبات بحلول فورية لإنقاذ المشهد التعليمي، وللتغلب على عدم قدرة الطلاب على العودة لمدارسهم، وتزايد الإلحاح على تطبيق التعلم عن بعد بالصورة التي تتماشى والواقع التقني الموجود، وكذلك وجود بعض المحاولات من دول كثر للتوجه نحو التعلم عن بعد عبر الإنترنت، إلا أن في مقابل كل تلك المناشدات ظهرت أصوات كثيرة أخرى مناهضة لهذا النوع من التعليم تشكك في جدواه وتتساءل حول مدى فاعلية هذا التحول المفاجئ والسريع!

ولو تمعنا في هذا التناقض الحاصل في الموقف التعليمي الحالي سنجد أن السبب وراءه هو التشبث بتلك الصورة النمطية للتعليم، فهم يريدون تعليم عن بعد يدار بعقلية وآلية التعليم داخل المدرسة دون الاعتبار للاختلاف المكاني والزمني، ودون إعارة أدنى اهتمام إلى الكيفية التي يتم فيها تقديم المحتوى التعليمي أو الأساليب التي يتم من خلالها قياس مدى التحصيل العلمي والذي يأتي في المرتبة الأولى قبل كل شيء من وجهة نظرهم.

وهنا بالتحديد يتجلى الخلل وتضخ العلة، فنقل فكر التعلم المدرسي النمطي إلى التعلم الرقمي هو أشبه بفكرة نقل السرج من ظهور الخيل إلى ظهور البقر، ففي ظاهر هذه الفكرة شيء من الابتكار واستثمار الموارد المتاحة لتحقيق منفعة أكثر، ولكن مع الأسف في باطن هذه الفكرة شيء من التخلف وعدم الواقعية والعملية. فكل وسط له ما يناسبه حيث إن التعلم الرقمي وبالذات للأطفال يتطلب تفاعلاً كبيراً من ولي الأمر كونه أصبح جزءاً من علمية التعلم، من حيث توفير الأجهزة والبيئة المناخية للدخول في السياق التعليمي ومتابعة التكاليف المنزلية إن وجدت، والعمل على ضمان عدم التشويش على صفو جو التعلم وغيرها من الأمور التي كانت المدرسة تقوم بها.

وبناءً على ذلك، وبما أن هناك تأكيداً مؤصلاً من أبحاث علمية وتقارير من هيئات ومنظمات عالمية محايدة تبين أن تعليمنا المدرسي طيلة الأعوام الماضية لم يعمل بالكفاءة المرجوة منه ولم يحقق جميع أهداف التعليم المنشودة، فهذا يجعلنا نتساءل كتربويين ومهتمين بالشأن التعليمي: هل نقل الأسلوب التربوي ذاته والمنهج التعليمي

ذاته إلى التعلم عن بعد عبر الانترنت يخولنا لأن ننشد تحقيق أهداف التعليم الطموحة تلك على النحو الذي يرضي تطلعات المجتمع ويستهدف تلبية كل متطلبات التنمية المستقبلية المرجوة من التعليم؟!

عن نفسي أشك في ذلك! حيث أعتقد أن التعلم عن بعد عبر الإنترنت يتطلب ويستلزم في الأساس تغيير نمط الفكر الذي يدار به التعليم في الوسط الرقمي عن ذلك الفكر الذي يدار به التعليم في الوسط التقليدي. بالإضافة إلى ذلك، يجب مراعاة أمور أخرى مصاحبة من أهمها: أولاً الانتقال من التلقي والتلقين إلى التفاعل التعليمي واعتبار الحصة الدراسية الإلكترونية هي بمثابة حصة تفاعل اجتماعي يتم من خلالها الحوار والنقاش وتبادل الأفكار حول ما قام به المتعلم من قراءة أو اطلاع على أي مصدر تربوي سواء حدده له المعلم سلفاً أو تم تحديده من قبل العالم التكنولوجي المفتوح، حيث يستطيع المتعلم من خلال هذا الأسلوب التعاوني في التعلم من إعادة بناء ما قام به من تعلم ذاتي سابق. وهنا سوف يكون التعلم أكثر رسوخاً وأعمق فائدة وخاصة عندما يسمح هذا التفاعل الاجتماعي الإلكتروني من عمل ربط واقعي في العالم الذي نعيش به.

الأمر الثاني وهو الجدول الدراسي أي المنهج المراد إنجازه خلال فترة من الزمن من العام الدراسي وهو أمر لا يتماشى مع الواقع الإلكتروني حيث إن الحصر المعرفي للمنهج يرسخ من سطحية التعليم ويحصر المعرفة في وقت زمني محدد وفي المقابل المعرفة اليوم لا حصر لها وتتغير وتتبدل ليس بالساعة وإنما بالدقيقة والثانية. لذا، لا يستوي نقل الأسلوب التعليمي المدرسي بالمنهج بهيئته المجدولة إلى البيئة الرقمية غير المفيدة بوقت أو محتوى.

وعليه، متى ما تم تقبل التعليم بحلته الرقمية الجديدة من هذا المنظور ستصبح المدرسة الإلكترونية في مثل هذا السياق مساحة مشجعة للتفكير الانتقادي والابتكاري والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، المحبذ لنفوس المتعلمين والأكثر جدوى. وأيضاً سيلتزمون من تلقاء ذاتهم بتلك المدرسة الافتراضية والتي هي في الأساس عبارة عن كيان اجتماعي تعليمي وسيقدمون عليها بكل إيجابية وتعطش للمعرفة والتبادل المعرفي وفحص للمهارات وتكوين للاتجاهات المتماشية مع الطبيعة الحياتية. بالإضافة إلى أنه لن تكون هناك الاختبارات المتعارف عليها اليوم، وإنما سيتم تصميمها بصورة متوافقة مع البيئة الرقمية التي تقدم فيها، وقد يتغير حتى مسماها من اختبارات إلى تحديات أو مشاريع من شأنها تطوير قدرات الأفراد المعرفية والمهارية وفق أهداف يرسمها التربويون طبقاً لمتطلبات التنمية والاتجاهات العلمية المستقبلية والتي تتغير من وقت لآخر.

وتتلخص المشكلة في أن أزمة كورونا هي بمثابة الفرصة الذهبية لكل تربوي وكل صاحب قرار تعليمي لكي يعيد النظر والتفكير لماهية التعليم في فترة ما بعد أزمة كورونا بإذن الله، ولبحث البدائل المنطقية التقنية للمدرسة أو إيجاد جملة من الأساليب المتقدمة التي تعزز دور المدرسة وتواصل دورها بما يتوافق وتطلعات الجميع. فمفهوم المدارس يجب أن يعاد تشكيله ليتم العمل من خلاله بصورة مغايرة عما هي عليه الآن، فربما من الأفضل والأجدر أن تكون المدارس في صورة كيانات اجتماعية للالتقاء والمشاركة الحية لطرح الأفكار وربطها في الواقع الحي من جهة، وترك التعلم الذاتي متاحاً لكل فرد بأن يتعلم من خلال المصادر الممنوحة له بالمجان عبر العالم الافتراضي بما يتناسب وقدراته وميوله الخاصة من جهة أخرى.

أهداف البحث

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تقديم نموذج علمي جديد من شأنه أن يساعد النظام التعليمي على تطبيق عملية التحول الرقمي التعليمي وتحقيق اندماج للتكنولوجيا الرقمية مع عمليات التعليم والتعلم التي تتم ممارستها في الوقت الحاضر، وذلك بناءً على أسس علمية موثوقة.

أهمية البحث

من أجل تعليم رقمي ناجح وفعال يحقق أقصى غاياته، تطرح هذه الورقة البحثية نظرية تربوية مبتكرة على شكل نموذج تربوي تم تصميمه لمساعدة المؤسسات التعليمية في الحصول على رؤية واضحة لتنفيذ استراتيجية منهجية في السياق التعليمي أو التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي سواء كان التحول جزئياً أو كلياً، وتتطلب هذه الاستراتيجية وجود جوانب رئيسية لتحقيق عمليات نقل وتنفيذ التحول الرقمي، لذا تكمن أهمية هذا البحث في أنه يوجه المسؤولين عن التعليم عبر الإنترنت بأشكاله المختلفة بالمكونات والعناصر والخطوات الرئيسية التي يجب أخذها في عين الاعتبار عند تطبيق التحول الرقمي.

الإطار الفلسفي للبحث

في العصر الرقمي، نحن محاطون بتغييرات تكنولوجية متجددة. وهذا التغير المتسارع يؤدي إلى تغيرات هائلة في الاقتصاد، من ناحية التواصل مع ببعضنا البعض، وبالتالي في طريقة تعلمنا. ومع ذلك، فقد تم إعداد مؤسساتنا التعليمية إلى حد كبير لعصر آخر، قائم على عصر صناعي بدلاً من عصر رقمي!

وعليه، يواجه المعلمون تحديًا كبيرًا للتغيير. كيف يمكننا التأكد من أننا نقوم بتحضير الخريجين لمستقبل غامض ومتقلب ومبهم؟ ما الذي يجب أن نستمر به في مناهجنا التعليمية (ومؤسساتنا)، وما الأشياء التي تحتاج للتغيير؟

ومن الناحية الاقتصادية، عامل التنافسية يتزايد في عالم الشركات والصناعات. غالبًا ما يخلق صناع المعرفة وظائفهم الخاصة، ويؤسسون شركات لتقديم خدمات أو منتجات جديدة لم تكن موجودة قبل تخرجهم. فمن المرجح أن يكون التأثير الأكبر على المعلمين والطلاب في المجال التقني والمهني، حيث سيتوسع عنصر المعرفة في مجال الحرف اليدوية السابقة بشكل سريع. خاصة في مجالات التجارة، حيث يحتاج السباكون، واللحامون، والكهربائيون، وميكانيكيو السيارات وغيرهم من العمال المرتبطين بالتجارة إلى تنمية معارف جديدة لحل مشاكل يغلب عليها المعرفة التكنولوجية بالإضافة إلى امتلاك المهارات اليدوية المرتبطة بمهنتهم.

وكنيجة للنمو في العمل القائم على المعرفة هي الحاجة إلى المزيد من الأشخاص الذين لديهم مستويات تعليمية أعلى من ذي قبل، مما أدى إلى طلب المزيد من العاملين المؤهلين تأهيلا عاليا على المستوى الجامعي. ومع ذلك، حتى على المستوى الجامعي، فإن نوع المعرفة والمهارات المطلوبة للخريجين أيضًا يجب أن تتغير.

فمن الصعب التنبؤ بما سيفعله العديد من الخريجين في الواقع بعد عشر سنوات أو أكثر من التخرج، إلا بعبارات عامة جدًا. حتى في المجالات التي توجد فيها مسارات مهنية واضحة، مثل الطب أو التمريض أو الهندسة، فإن قاعدة المعرفة وحتى ظروف العمل من المحتمل أن تخضع للتغيير والتحول السريع خلال تلك الفترة الزمنية. ومع ذلك، من الممكن التنبؤ (انظر الجزء القادم) بالعديد من المهارات التي يحتاجونها للبقاء والازدهار في مثل هذه البيئة.

يؤدي هذا التغير الاقتصادي إلى توسع كبير في التعليم العالي لتلبية الطلب على العمل القائم على المعرفة ومستويات أعلى من المهارة. ففي مقاطعة أونتاريو في كندا على سبيل المثال لديها حوالي 60% من الطلاب المتسربين من المدارس الثانوية يذهبون إلى شكل ما من أشكال التعليم ما بعد الثانوي، وتريد حكومة المقاطعة زيادة النسبة إلى 70%، ويرجع ذلك إلى فقدان سوق العمل المزيد من وظائف التصنيع التقليدية في المقاطعة، وهذا يعني المزيد من الطلاب للجامعات والكليات.

تنطوي المعرفة على مكونين مترابطين بشدة ولكن مختلفين: المحتوى والمهارات. يتضمن المحتوى الحقائق والأفكار والمبادئ والأدلة ووصف العمليات أو الإجراءات. معظم المعلمين مدربون جيدًا على المحتوى ولديهم فهم عميق لمجالات المواد التي يدرسون فيها، أما في تطوير المهارات فهي مسألة أخرى. المسألة هنا ليست إلى حد أن المعلمين لا يساعدون الطلاب على تطوير المهارات، بل بالعكس المعلمون حريصون على تطوير مهارات طلابهم، ولكن ما إذا كانت هذه المهارات المعرفية (Intellectual Skills) تتوافق مع احتياجات سوق العمل، وما إذا كان هناك تركيز كافٍ على تلك المهارات في المناهج الدراسية.

فقد حدد المؤتمر العام في كندا المهارات اللازمة للمجتمع المعرفي، وهي:

- مهارات الاتصال: بالإضافة إلى مهارات الاتصال التقليدية في القراءة والتحدث والكتابة، نحتاج إلى إضافة مهارات التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي. قد تشمل هذه القدرة على إنشاء مقطع فيديو قصير على YouTube لالتقاط عرض عملية أو تقديم عرض مبيعات، والقدرة على التواصل عبر الإنترنت مع مجموعة واسعة من الأشخاص الذين لديهم أفكار، وتلقي التعليقات ودمجها، تبادل المعلومات بشكل مناسب، وتحديد الاتجاهات والأفكار من مكان آخر.
- مهارات التعلم الذاتي: وهذا يعني تحمل المسؤولية عن معرفة ما تحتاج إلى معرفته، ومكان العثور على تلك المعرفة. ولأن المعرفة تتغير باستمرار، فهذه المهارات مطلوبة.
- مهارات أخلاقية: فهي مطلوبة لبناء الثقة خاصة في الشبكات الاجتماعية غير الرسمية، لأن المتعلمين مختلفين بطبعهم ومتكلمين على بعضهم البعض في تحقيق الأهداف.
- مهارات في العمل الجماعي: على الرغم من أن العديد من المتعلمين في زمن الرقمية والمعرفة القائمة على العمل يمارسون التعلم المستقل، إلا أنهم يعتمدون بشكل كبير على التعاون وتبادل المعرفة مع الآخرين، وكيفية العمل بشكل تعاوني، فعليًا وعن بُعد، والمرونة في إنجاز المهام أو حل المشكلات.
- مهارات التفكير: وتشمل التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي. لطالما افتخرت الجامعات على تدريس مثل هذه المهارات الفكرية.

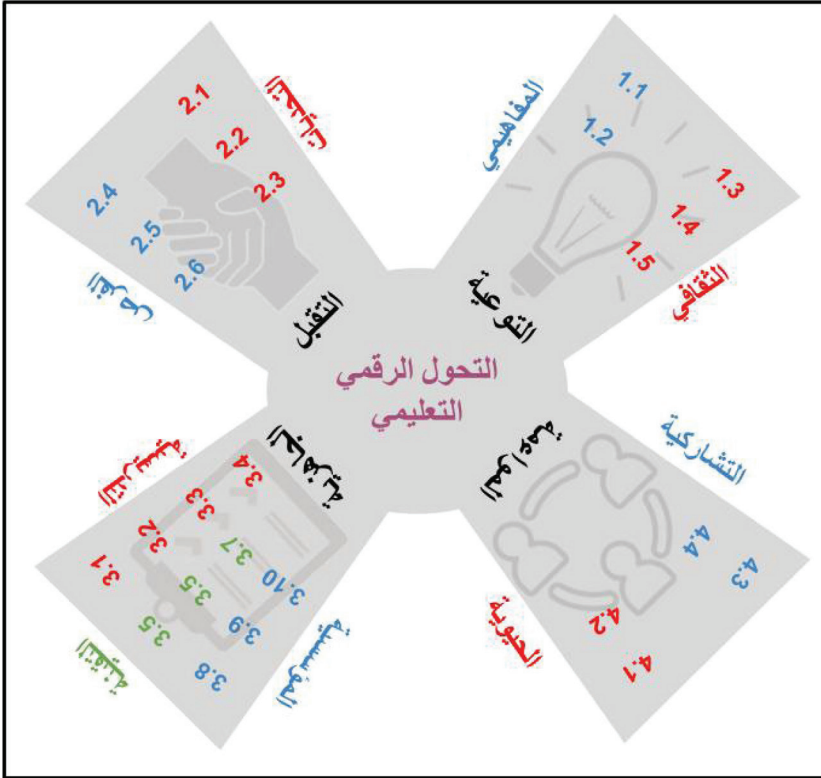
- المهارات الرقمية: تعتمد معظم الأنشطة القائمة على المعرفة بشكل كبير على استخدام التكنولوجيا. ومع ذلك، فإن القضية الأساسية هي أن هذه المهارات تحتاج إلى أن تكون جزءاً لا يتجزأ من مجال المعرفة الذي يحدث فيه النشاط. هذا يعني على سبيل المثال أن وكلاء العقارات يعرفون كيفية استخدام أنظمة المعلومات الجغرافية لتحديد اتجاهات المبيعات والأسعار في المواقع الجغرافية المختلفة، والحدادون يعرفون كيفية استخدام أجهزة الحاسوب للتحكم في الروبوتات التي تقوم بفحص وإصلاح الأنابيب، وأخصائيو الأشعة يعرفون كيفية استخدام التقنيات الجديدة التي «تقرأ» وتحلل عمليات التصوير بالرنين المغناطيسي.

- مهارات إدارة المعرفة: ربما تكون هذه هي أكثر المهارات الشاملة لجميع المهارات. فإن المعرفة لا تتغير بسرعة فقط، ولكن حتى مصادر المعلومات تتغير، مع قدر كبير من التباين في دقة المعلومات. وبالتالي فإن المعرفة التي يتعلمها طالب الهندسة في الجامعة يمكن أن تصبح قديمة لحين التخرج. لذا، فإن المهارة الأساسية في مجتمع قائم على المعرفة هي إدارة المعرفة، أي كيفية العثور على المعلومات وتقييمها وتحليلها وتطبيقها ونشرها.

بما أن الاقتصاد المعرفي سيكون هو المتحكم في المجتمعات، فهل هناك حاجة ملحة لرسم سياسة تربوية جديدة؟ هل يجب أن تتغير أهداف النظام التربوي؟ يواجه العالم تحدي حقيقي في ربط برامج الجامعات والكليات والمدارس بشكل وثيق للغاية باحتياجات سوق العمل ذات الطبيعة المتغيرة بشكل سريع، حيث إنه من المستحيل الحكم على أنواع العمل أو الحرف التي ستنشأ في المستقبل، يثير التركيز على المهارات المطلوبة في العصر الرقمي أسئلة حول غايات الجامعات والكليات والمدارس، هل الغرض منها هو توفير موظفين مهرة جاهزين للقوى العاملة أم ماذا؟ فمن المؤكد أن التوسع السريع في التعليم يقاد من قبل الحكومات وأرباب العمل والآباء الذين يريدون قوة عاملة قابلة للتوظيف وقادرة على المنافسة في مجتمع الاقتصاد المعرفي، التركيز على المهارات المطلوبة لمجتمع قائم على المعرفة (غالباً ما يُشار إليه باسم مهارات القرن الحادي والعشرين) يتطلب تنمية مهارات التفكير وتلبية احتياجات التعلم للفرد بدلاً، حيث يساعد ذلك على البقاء والتنافس في سوق العمل. ويجب أن يراعي النظام التربوي إلى خلق متعلمين مرنين وقابلين للتكيف مع الظروف سريعة التغير، ويجب أن يكونوا قادرين على العمل لأرباب العمل بنفس القدر الذي يعملون به لأنفسهم.

نموذج التحول الرقمي للتعليم

يقدم نموذج التحول الرقمي (Digital Education Shifting) أربعة مقومات رئيسية لضمان التحول الرقمي الناجح للتعليم، وكذلك لضمان الاستمرارية الفعالة لهذا التحول. وتتمحور تلك المقومات حول التوعية والتقبل والجاهزية والمواءمة، بحيث يساعد هذا النموذج على بناء نظام تعليمي مستدام وناجح يساعد على استكشاف فرص استخدام التقنيات الرقمية للأساتذة والطلاب والمجتمع العلمي لتقديم تعلم جذاب سواء في الفصل الدراسي أو في التعلم المدمج أو التعلم الكامل عبر الإنترنت.

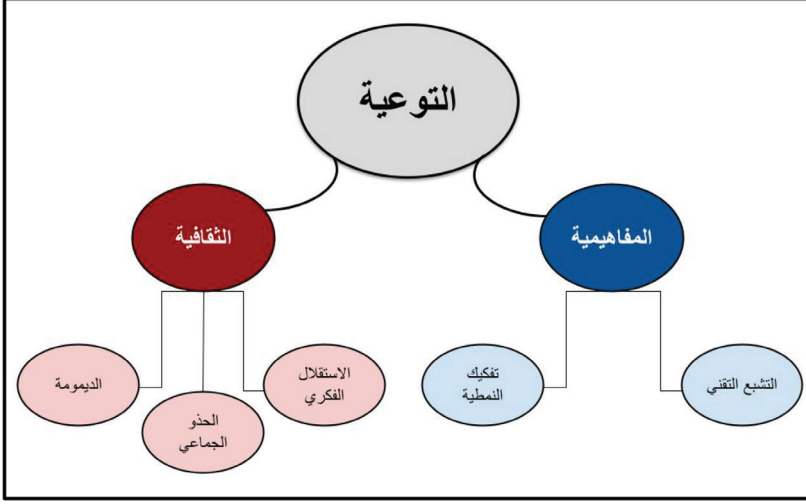


شكل (1): نموذج فايز الظفيري للتحول الرقمي التعليمي

يوضح الشكل (1) أن نموذج التحول الرقمي التعليمي يحتوي على أربعة جوانب رئيسية تدور بشكل متتابع لتسهيل عملية التحول الرقمي وهم: التوعية، التقبل، الجاهزية، والمواءمة. ولكل من جانب عناصر أساسية وفرعية (تستعرضها الأشكال التالية) يجب التركيز عليها.

أولاً: التوعية الرقمية

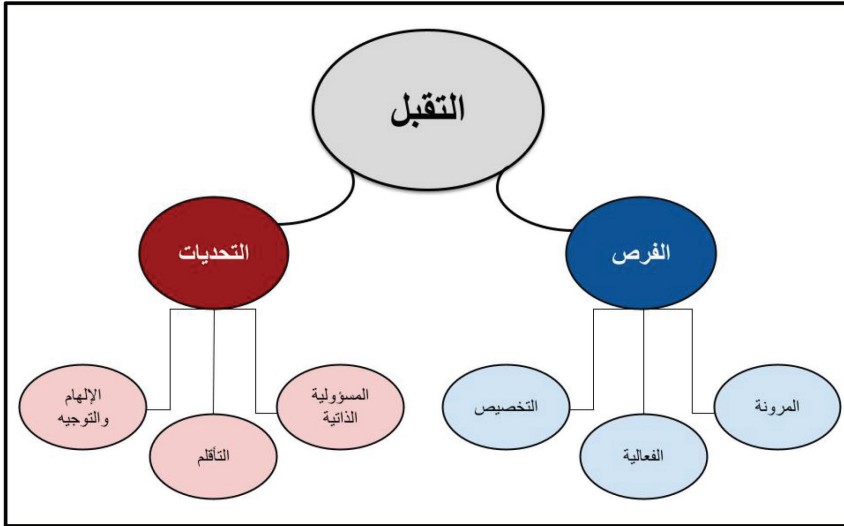
الوعي التكنولوجي هو النهوض بالفرد وقدرته على استخدام التكنولوجيا وزيادة وعيه وفهمه وإدراكه للتكنولوجيا واستخداماتها. يجسد الشكل (2) عناصر التوعية الرقمية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار قبل التطبيق الفعلي للتكنولوجيا الرقمية في التعلم.



شكل (2): التوعية الرقمية، حسب نموذج فايز الظفيري للتحويل الرقمي التعليمي

ثانياً: التقبل الرقمي

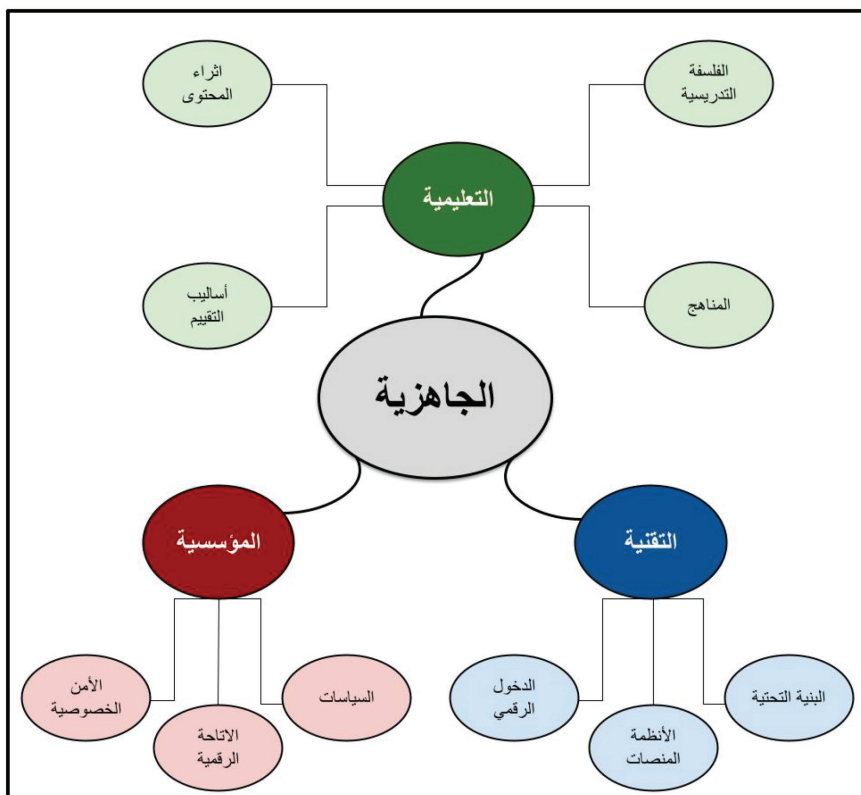
تغيرت التقنية سريعاً وتطورت بشكل سريع في طريقة تدريسها. يُعرف الطلاب اليوم باسم جيل الرقمية (Digital Natives) الذين يبدو أنهم يستوعبون التكنولوجيا في كل جانب من جوانب حياتهم ومع ذلك فإن جيل الرقمية لا يتكيف بشكل جذري مع إدخال التكنولوجيا الحديثة في الفصول الدراسية بالطريقة التي نتصورها. وبالتالي فإن عملية تقبل هذه الأدوات تؤثر بشكل مباشر على نواياهم السلوكية وفعالية عملية التعلم، فليس بالضرورة أن يكون تقبل الفرد للتكنولوجيا يعني استخدامه الفاعل لها إذ يرجع ذلك إلى نوع استخدام وحاجة الفرد لها فكل شخص هو من يحدد طريقة استخدامه للتكنولوجيا بشكل سلبى أو إيجابى، الشكل (3) يعزز من مفهوم التقبل الرقمي حسب نموذج فايز الظفيري للتحويل الرقمي التعليمي.



شكل (3): التقبل الرقمي، حسب نموذج فايز الظفيري للتحويل الرقمي التعليمي

ثالثاً: الجاهزية الرقمية

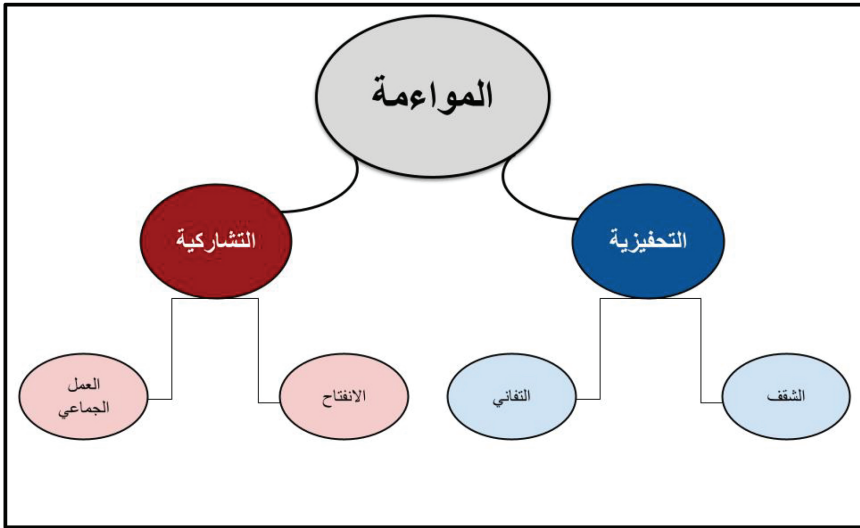
تركزت المخاوف ولسنوات عديدة حول ما يعرف بـ «الفجوة الرقمية» وبالأخص على جانب التعليم وما إذا كان لدى أطراف العملية التعليمية إمكانية الوصول إلى التقنيات الرقمية. يركز التربويون الذين يشعرون بالقلق بشأن هذا التحدي وسبل استخدام التكنولوجيا الرقمية المعاصرة. أظهر تقرير حديث لمركز بيو للأبحاث (Martin etc., 2020) أن بعض الأفراد غير قادرين على جعل الإنترنت والأجهزة المحمولة تعمل بشكل مناسب لأنشطة رئيسية مثل طرق البحث العلمي، فقد تزايد الابتكارات التكنولوجية بوتيرة أسرع من قدرة بعض الأفراد على اعتناقها، فعندما بدأت الكهرباء المنزلية على نطاق واسع في ثلاثينيات القرن العشرين، متأكدين مما إذا كانوا بحاجة إليها. وقد أدى ذلك إلى بعض الحكومات إلى الشروع في تسويق مكتف من المنزل إلى المنزل لحث الناس على توصيل الكهرباء لمنازلهم، وعلى الرغم من أن استخدام التكنولوجيا في المدارس قد تطور بشكل جيد، فقد نشأت مشاكل متعلقة بالتخطيط في مراعاة ما إذا كان هناك جاهزية للتكنولوجيا الجديدة من قبل جميع أطراف النظام التعليمي، الشكل (4) يوضح عناصر مهمة لأخذها في عين الاعتبار عند رفع جاهزة التحويل الرقمي.



شكل (4): الجاهزية الرقمية، حسب نموذج فايز الظفيري للتحويل الرقمي التعليمي

رابعاً: المواءمة الرقمية

المواءمة الرقمية في حياة المتعلمين يخلق أثر في استخدام مبدع في المعارف الحديثة والربط بالحياة الواقعية بصورة فاعلة ومفيدة، وتتيح أقصى استفادة اجتماعية ونفسية وعلمية واقتصادية وصحية للمتعلمين؛ إذ تعمل على تحفيزهم على التعلم وتنمية مهاراتهم وتوجيه إبداعهم وتطوير تفكيرهم على التعلم، ويسهم في مواكبة التقدم التقني في العالم والتطور الرقمي للمتعلمين. الشكل (5) يساعد على خلق مواءمة في استخدام وسائل التكنولوجيا الرقمية لضمان نجاح عملية التعلم.



شكل (5): المواطنة الرقمية، حسب نموذج فايز الظفيري للتحويل الرقمي التعليمي

إن المشكلة تكمن في وجود فجوة بين توافر وسائل التكنولوجيا والاستخدام الفاعل لها في حياة المتعلمين، ويتمثل ذلك في عدم استثمار توافر التكنولوجيا وتمكين المتعلمين منها سواء في داخل أو خارج المدرسة على الرغم من تفوق المتعلمين تكنولوجيا على المعلمين وأولياء الأمور، وهذا الأمر يشكل خطراً محدقاً على العالم بأسره، وعدم المواكبة تخلق تراجعاً في أداء المتعلمين المعرفي وعزوفاً عن التعلم وإهمالاً للطاقات المكنونة لديهم.

إن تفعيل استخدام التكنولوجيا بشكل فعال يحفز المتعلم على الابتكار والإبداع ويجعله مشاركاً منخرطاً في عملية التعلم والابتكار المجتمعي، وعلى الرغم من محاولات الوزارة في الكويت في تنويع تضمين التكنولوجيا في العملية التعليمية من خلال المشاريع على مستوى الدولة كالتابلت والفلاش و المسابقات بين المدارس في التكنولوجيا إلا أنها تفتقر إلى الهيئته الحقيقية والتفعيل المواكب للثورة الصناعية الرابعة، وتأتي محاولات من مؤسسات الدولة الأخرى ومؤسسات المجتمع المدني والفرق التطوعية في خلق مساحة للابتكار بالأفكار التكنولوجية واستثمار طاقات المتعلمين الرقمية بما يخدم المشاريع التعليمية والإنسانية والتي يمتد أثرها للعالم بأسره. فالمتعلم في دولة الكويت يستخدم الوسائل التكنولوجية خارج المدرسة بشكل شخصي وبجانب

ترفيهي واجتماعي بشكل أكبر من عملية المشاركة لمشاكل المجتمع والإسهام في ابتكارات مجتمعية، فمن خلال الابتكار والإبداع حرصت في إشراك المتعلمين في استخدام التكنولوجيا داخل مختبرات العلوم من خلال استخدام التطبيقات المختلفة من حيث الصحة والتعليم والتنمية وغيرها ليقوم بدوره بتعليم الصف طرق الاستخدام بما يحقق الابتكار والتمكن المعرفي والوصول إلى المعلومة بطريقة ذكية، وكذلك إشراك المتعلمين خارج المدرسة بالعمل التطوعي للابتكار عن طريق التكنولوجيا في العمل الإنساني.

فهناك عدة مسببات لمشكلة ندرة الاستخدام الفعال للأطفال للتكنولوجيا: منها ضعف البرامج الخاصة بإعداد المعلم تكنولوجيا سواء أثناء إعداده في ضعف البرامج المقدمة تفتقر إلى الحداثة فلذلك لن يتمكن المعلم من تمكين المتعلم من استخدام التقنية بالصورة الفعالة، كما أن تركيز المعلمين على تعليم المتعلمين لليوم وعدم إعدادهم للمستقبل، وكما أن الوسائل التكنولوجية شحيحة في المدارس يتم توفيرها من اجتهاد المعلم الشخصي بهدف يقتصر على تيسير العملية التعليمية وليس لاستخدام المتعلم لها، وعلاوة على ذلك فرض القوانين الصارمة من قبل وزارات التعليم على الإدارات المدرسية وعلى المعلم في حصر استخدام التكنولوجيا داخل الحجرة الدراسية وعدم استخدام المتعلم للأجهزة الالكترونية الخاصة به في المدرسة، وهذا يتعارض مع التطور التكنولوجي ويعمل على تحجيم حرية المتعلم وإعداده تكنولوجيا.

إن الحلول التي تكون ضمن إطار منهجي تكاملي زمني يشمل المتابعة والتقييم المستمر كفيل بأن يحظى بالنجاح في عملية تنفيذه، فمن خلال الاطلاع على تقرير استشراف المستقبل ومتابعة التطورات في الثورة الصناعية الرابعة يتم تشكيل لجنة مختصة بالتكنولوجيا وتعمل على وضع الخطط التشغيلية ومتابعة تنفيذها مراعية العمق والاتساع فيها، فمن خلال الدولة ككل تتجه نحو التحول التكنولوجي الشامل في جميع قطاعاتها والتركيز في الابتكار كقيمة أساسية في المؤسسات التعليمية ووضع برامج إعداد للمعلمين تتناسب والتطور التكنولوجي وتمكين المستفيدين من استخدام التكنولوجيا وتعليمها للمتعلمين، وتشجيع المتعلمين على استخدام أجهزةهم الإلكترونية داخل المدارس بما يحقق الاستخدام الفاعل صحياً وحركياً واجتماعياً ومعرفياً ومهارياً ومجتمعياً وإنسانياً لخلق أفضل الممارسات ولحل المشكلات الخاصة بهم والمجتمعية كذلك، بالإضافة إلى تطوير المناهج بصورة تتسق مع التطور التكنولوجي، كما يتم عقد ملتقيات بصورة دورية يتم تسليط الضوء فيها على المستجدات وتوفير الاستخدام

الذكي للتكنولوجيا واستثمار معارف المتعلمين في تضمينهم في تلك اللقاءات وعملية التطوير وليتم كذلك استخدام التكنولوجيا في التعليم ليصل ذلك إلى المنزل ومشاركة الأسرة بشكل متطور ومستمر بالعملية التعليمية مع تفعيل دور التوعية بالرقابة التكنولوجية لتحقيق أفضل النتائج.

التوصيات

بناء على ما تم عرضه في هذه الورقة البحثية من طرح نموذج تربوي جديد (نموذج فايز الظفيري التحول الرقمي التعليمي)، يجب التركيز على الآتي:

1. الأخذ بتطبيق كل المكونات الرئيسية في النموذج المقترح لتسهيل التحول الرقمي، وتحديدًا:

- الجوانب الرئيسية لاستراتيجية تطوير التعليم الرقمي.
 - تحديد العناصر الأساسية للتعليم الرقمي الناجح والمستدام.
 - تحقيق التكامل التكنولوجي لدى الاساتذة والذي قد يساهم في تحقيق التنفيذ الناجح لتحول التعلم الرقمي.
 - الاعتماد بالمعوقات الخاصة بكل نظام تعليمي قد تواجه تنفيذ التحول نحو التعلم الرقمي وتوفير الإجراءات.
2. تفعيل الركائز الأساسية للتحول الرقمي التعليمي (التوعية، التقبل، الجاهزية، المواءمة) على مستوى مجتمعي واسع، وليس المؤسسة التعليمية فقط.
3. تطبيق كل عناصر التحول الرقمي التعليمي التفصيلية في جميع الركائز.
4. تقييم مستمر (تبعي وتجميعي) لتطبيق التحول الرقمي في كل مؤسسة تعليمية على حدى، وعبر المؤسسات.
5. المؤسسات العلمية ذات الصلة: ربط البرامج التعليمية مع غايات المتعلمين.
6. شمولية الجمعيات والهيئات ومؤسسات المجتمع المعرفي عند تطبيق استراتيجية التحول الرقمي.

- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference? *Future of Learning Group Publication*, 5(3), 438.
- Ahmed, A., & Sulaiman, R. (2015). Growth pattern of social media usage in Arab gulf states: An analytical study. *Scientific Research Publishing*, 4, 23–32.
- Alesandrini, K., & Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 75, 119–121.
- Aldhafeeri, F., Almulla, M., & Alraqas, B. (2006). Teacher's expectations of the impact of e-Learning on Kuwait public educational system. *Social Behavior and Personality: an international Journal*, 34(8), 711-728.
- Aldhafeeri, F. (2017). Blending learning opportunities and challenges facing students and teachers. Paper presented at the International Conference for Blended Learning: Towards Knowledge Economy, organized by Saudi Electronic University: 21-23 November 2017 in the city of Riyadh: Saudi Arabia.
- Alrajehi, m. (2016). Twitter uses and gratifications of high school students. *Global Media Journal*. Retrieved from <http://www.globalmediajournal.com/open-access/twitter-uses-and-gratifications-of-high-school-students.php?aid=82608>
- Anderson, T. (2016). Theories for learning with emerging technologies. *Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and Applications*, 35–50.
- Anderson, J. R., Fincham, J. M., & Douglass, S. (1997). The role of examples and rules in the acquisition of a cognitive skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23(4), 932–945.
- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing the effects of emotion management on time and self-management in computer-based learning. *Computers in Human Behavior*, 63, 517-529.
- Ayres, P. (2006). Using subjective measures to detect variations of intrinsic cognitive load

within problems. *Learning and Instruction*, 16, 389–400.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Botella, L. (1995). Personal construct theory, constructivism, and postmodern thought. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (Vol. 3, pp. 3–35). Greenwich, CT: JAI Press.

Callaghan, N., & Bower, M. (2012). Learning through social networking sites: The critical role of the teacher. *Educational Media International*, 49(1), 1–17.

Carey, S. (1987). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clark, R., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Cooper, G., & Sweller, J. (1987). Effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer. *Journal of Educational Psychology*, 79, 347–362.

DeLeeuw, K., & Mayer, R. (2008). Comparison of three measures of cognitive load: Evidence for separable measures of intrinsic, extraneous, and germane load. *Journal of Educational Psychology*, 100, 223–234.

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211–245.

Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge Press.

Kalyuga, S. (2005). Prior knowledge principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 325–338). New York, NY: Cambridge University Press.

Kirschner, P. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 12(1), 1–10.

- Korunka, C., & Vartiainen, M. (2017). Digital technologies at work are great, aren't they? The development of information and communication technologies (ICT) and their relevance in the world of work. In *An introduction to work and organizational psychology: An international perspective* (pp. 102–120). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lichtman, M. V. (2012). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. USA: SAGE Publications.
- Martin McHugh, Veronica McCauley, Kevin Davison, Robin Raine, Anthony Grehan. (2020) Anchoring ocean literacy: participatory iBook design within secondary science classrooms. *Technology, Pedagogy and Education* 29:1, pages 89-107.
- Mahoney, M. J. (2002). Constructivism and positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 745–750). Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, R. (2005). Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles. In R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 183–200). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312–320.
- Mayer, R. E., & Chandler, P. (2001). When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology*, 93, 390–397.
- Miller, J. L., Paciga, K. A., Danby, S., Beaudoin-Ryan, L., & Kaldor, T. (2017). Looking beyond swiping and tapping: Review of design and methodologies for researching young children's use of digital technologies. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), 6.

- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. K., & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63–71.
- Pavio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York, NY: Oxford University Press.
- Perkins, D. N. (1991). What constructivism demands of the learner? *Educational Technology*, 31, 18–23.
- Renkl, A., Atkinson, R. K., Maier, U. H., & Staley, R. (2002). From example study to problem solving: Smooth transitions help learning. *Journal of Experimental Education*, 70(4), 293–315.
- Renkl, A., & Atkinson, R. (2003). Structuring the transition from example study to problem solving in cognitive skill acquisition: A cognitive load perspective. *Educational Psychology*, 38, 15–22.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice*. Richardson, V (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. Washington, DC: Falmer Press.
- Statcounter. (2017). Social media stats in Kuwait: Oct 2016–Nov 2017. Retrieved from <http://gs.statcounter.com/social-media-stats/all/kuwait>
- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295–312.
- Sweller, J. (1999). From cognitive architecture to instructional design. Paper presented at the Inaugural Seminar of Professor J.G. van Merriënboer, Heerlen, The Netherlands.

- Sweller, J. (2008). Instructional implications of David C Geary's evolutionary educational psychology. *Educational Psychology*, 43, 214–216.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251–296.
- Van Merriënboer, J., & Sweller J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: Design principles and strategies. *Medical Education*, 44(1), 85–93.
- Von Glaserfeld, E. (1993). Learning and adaptation in the theory of constructivism. *Communication and Cognition*, 26, 393–402.
- Louise Campbell. (2020) Teaching in an Inspiring Learning Space: an investigation of the extent to which one school's innovative learning environment has impacted on teachers' pedagogy and practice. *Research Papers in Education* 35:2, pages 185-204.



تحويل التعليم

Transforming Education

الدروس الخصوصية في دول الخليج وخارجها

بروفيسور مارك براي

أستاذ كرسي اليونسكو للتربية المقارنة بجامعة هونغ كونغ،
والمدير السابق للمعهد الدولي للتخطيط التربوي

mbray@hku.hk

تُعد الدروس الخصوصية ظاهرة متجذرة في تاريخ عديد من دول الخليج، حيث اعتمدت الأسر عليها كوسيلة لدعم تعليم أبنائها لفترات طويلة. ففي الكويت، تناول حسين (Hussein, 1987) هذه الظاهرة مستنداً إلى تجربته كمعلم عام 1966، حيث لاحظ أن عدداً من طلابه كانوا يتلقون دروساً إضافية في منازلهم. واعتبر حسين (ص 91) أن هذه الظاهرة تمثل مصدر قلق كبير لصانعي السياسات والمعلمين في المنطقة، واصفاً إياها بأنها «مشكلة خطيرة بشكل خاص في دول الخليج العربية»، وأشار إلى أن تأثير الدروس الخصوصية يمتد ليطال جميع جوانب حياة الطلاب؛ فهي تؤثر على أدائهم في الصفوف الدراسية، كما تصبح جزءاً لا يتجزأ من حياتهم المنزلية. ولفت إلى انتشار «معاهد الدروس الخصوصية» في مختلف المناطق في دول الخليج، والتي تُدار غالباً من قبل معلمين خلال ساعات المساء وحتى منتصف الليل. وتشير الوثائق الرسمية إلى أن وزارة التربية والتعليم الكويتية حاولت التصدي لهذه الظاهرة عبر إصدار تعميمات في الأعوام 1962، 1964، و1982. ورغم هذه الجهود، إلا أن عدداً من التحديات التي طرحتها تلك التعميمات، إلى جانب ما ورد في دراسة حسين (1987)، لا تزال قائمة حتى اليوم.

وفي الأدبيات الأكاديمية، يُعرف مفهوم الدروس الخصوصية التكميلية بمصطلح «تعليم الظل» (Bray, 2009; Bray & Hajar, 2023). وقد أُطلق هذا المصطلح لأنه يعكس الطبيعة الموازية لهذه الدروس للمناهج المدرسية؛ إذ غالباً ما تحاكي المواد التي تُدرّس فيها ما يتم تقديمه في المدارس الرسمية، مع تغييرها بالتوازي مع تغيير المناهج

المدرسية. ورغم أن هذا المصطلح قد لا يكون مثاليًا تمامًا لوصف الظاهرة الحالية، إلا أنه يحمل دلالات مهمة، ويثير لدى القارئ أفكارًا تعكس العلاقة الوثيقة بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي.

وفي هذه الورقة، سوف يُستخدم مصطلح «تعليم الظل» بالتبادل مع مصطلح «الدروس الخصوصية التكميلية»، والتي تُعرّف بأنها خدمات تعليمية مدفوعة الثمن، تُقدّم خارج أوقات الدراسة الرسمية، وتركز بشكل أساسي على المواد الأكاديمية في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وعلى الرغم من وجود ظاهرة تعليم الظل في مرحلتي ما قبل الابتدائي وما بعد الثانوي، فإن القضايا المرتبطة بها في هاتين المرحلتين تختلف عن تلك التي تبرز في التعليم الأساسي والثانوي. لذا، يركز هذا البحث على المرحلتين الابتدائية والثانوية لتحليل الظاهرة بعمق أكبر.

وفي سياق هذا المؤتمر، الذي يتمحور حول الفرص والتحديات لتعزيز مستقبل التعليم في دول الخليج، تبرز تساؤلات جوهرية حول طبيعة ومدى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التكميلية. فقد وصف حسين (1987) هذه الظاهرة بأنها «مشكلة تعليمية خفية»، وعلى الرغم من أنها لم تعد خفية كما كانت في السابق، إلا أنها لا تزال تثير جدلاً واسعاً. فبينما تعتبرها بعض الجهات الفاعلة في الميدان التعليمي حلاً عملياً لمعالجة مشكلات التعليم، يرى آخرون أنها عقبة تُعقّد عملية رسم السياسات التعليمية. وقد شهدت هذه الظاهرة تطورات ملحوظة بفعل ظهور التقنيات الحديثة وتغير الديناميكيات التعليمية، مما أضاف بُعداً جديداً من التعقيد إلى القضايا المرتبطة بها. ومع ذلك، لا يزال بعض أصحاب المصلحة يشاطرون حسين رؤيته بأن «المشكلة محسوسة في كل مكان».

في إطار المؤتمر الذي ينظمه المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ستُخصص المناقشات لتسليط الضوء على أنماط الدروس الخصوصية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. ومع ذلك، سيتم تناول هذه القضية من منظور عالمي، مع إجراء مقارنات تُبرز أوجه التشابه والاختلاف بين دول الخليج وغيرها من المناطق.

وتبدأ هذه الورقة بتحليل ظاهرة «تعليم الظل» على المستوى العالمي، ثم تنتقل إلى تناول أبعادها الإقليمية في دول الخليج. وتهدف إلى استكشاف العلاقة بين الدروس الخصوصية التكميلية ونظام التعليم الرسمي، مستندة إلى الملاحظات التي قدمها حسين (1987). فرغم الاستثمارات الكبيرة التي تبذلها الأسر في تعليم الظل، إلى جانب

الاستثمارات الأوسع الموجهة لدعم هذه الظاهرة، إلا أن تأثيرها على التعليم الرسمي ليس دائمًا إيجابيًا. ومن خلال هذا التحليل، تسعى الورقة إلى استعراض التحديات والفرص التي تقدمها ظاهرة الدروس الخصوصية، بهدف إتاحة فهم أعمق لآثارها المحتملة على مستقبل التعليم في دول الخليج. كما تسعى إلى ربط هذه القضايا بالتحديات العالمية التي تواجه النظم التعليمية حاليًا، مما يعزز من أهمية معالجة الظاهرة من منظور شامل.

منظور عالمي

على الرغم من أن حسين (Hussein, 1987, p.91) أشار إلى أن الدروس الخصوصية «تسبب قلقًا كبيرًا لصانعي السياسات والمعلمين في عدد كبير من الدول»، إلا أن هذا القلق في ذلك الوقت كان محدودًا نسبيًا، إذ ظهر بشكل بارز في عدد قليل من الدول. وفي المنطقة العربية، تُعتبر مصر واحدة من الدول التي برز فيها القلق بشكل أكبر. ففي عام 1947، أصدرت السلطات المصرية لوائح تحظر على المعلمين تقديم دروس خصوصية دون إذن مسبق من مدارسهم ووزارة التربية والتعليم. (Egypt, 1947) ومع ذلك، لم تكن هذه اللوائح فعالة، حيث استمرت الدروس الخصوصية في التوسع من حيث الحجم والتأثير (Bahaa el Din, 1997)، ولا تزال حتى اليوم تُعد قضية معقدة يصعب حلها (Moreno, 2022; Sieverding et al., 2019).

وفي مناطق أخرى من العالم، كانت ظاهرة الدروس الخصوصية واضحة بشكل خاص في شرق آسيا، كما هو الحال في اليابان وكوريا الجنوبية (Rohlen, 1980; Seth, 2002)، حيث لا تزال تمثل قضية محورية (Bray, 2023a). كما برزت الظاهرة خلال القرن الماضي في أماكن أخرى، مثل سريلانكا (Ceylon, 1943) وموريشيوس (Joynathsing et al., 1988) ومع ذلك، لم تصبح الدروس الخصوصية ظاهرة عالمية مسلط عليها الضوء إلا في القرن الحادي والعشرين (Bray, 2023b; Zhang & Bray, 2020). ومن اللافت للنظر أن ظاهرة الدروس الخصوصية شهدت نموًا ملحوظًا حتى في دول الشمال الأوروبي، المعروفة بجودة نظمها التعليمية، والتي طالما اعتُبر فيها التعليم التكميلي غير ضروري على نطاق واسع. ويُظهر هذا الانتشار تغيرًا عالميًا في ديناميكيات التعليم، حيث لم تعد الدروس الخصوصية ظاهرة محصورة بالدول ذات التحديات التعليمية، بل امتدت إلى الدول التي تتمتع بمستويات عالية من جودة التعليم (Christensen & Zhang, 2021).

وعلى مدار التاريخ، خاصة في البلدان التي شهدت انتشارًا واسعًا للدروس الخصوصية خلال القرن الماضي، والتي أصبحت الآن ظاهرة عالمية، برزت العديد من القضايا الأساسية المرتبطة بها. فمن الجانب الإيجابي، تسهم الدروس الخصوصية في تحقيق فوائد متعددة، على سبيل المثال ما يلي:

- تسهم الدروس الخصوصية في مساعدة المتعلمين الذين يعانون من البطء في التحصيل الأكاديمي على اللحاق بأقرانهم، كما تعمل على دعم المتعلمين المتفوقين لتحقيق مستويات أعلى من التميز، مما يجعلها وسيلة لبناء رأس المال البشري الذي يُسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
 - تساهم الدروس الخصوصية في تقليل العبء الواقع على كاهل المعلمين داخل المدرسة من خلال معالجة الفجوات التعليمية خارج إطار الصفوف الدراسية التقليدية.
 - تُعد الدروس الخصوصية مصدرًا مهمًا لتوفير فرص العمل، حيث إنها لا تقتصر على المعلمين فقط، بل تشمل أيضًا الخدمات المرتبطة بها، مثل توفير المرافق والإعلانات والكتب المدرسية.
 - تمثل الدروس الخصوصية نشاطًا بنّاءً خارج إطار المدرسة، خاصة بالنسبة للمراهقين الذين يعانون من الفراغ أو يفتقرون إلى الشعور بالهدف. كما تُعد حلاً عمليًا لرعاية الأطفال الأصغر سنًا أثناء انشغال الآباء في أعمالهم.
- ومع ذلك، وعلى الصعيد الآخر هناك جوانب سلبية عدة، كما يلي:
- تُسهم الدروس الخصوصية في تكريس غياب المساواة الاجتماعية وتفاقمها، حيث تتمكن الأسر ذات الدخل المرتفع من تحمل تكاليفها بسهولة أكبر مقارنة بالأسر ذات الدخل المنخفض.
 - يؤدي الجمع بين التعليم المدرسي والدروس الخصوصية إلى خلق عبء ثقيل على الطلاب، مما يترك لهم وقتًا محدودًا لممارسة الأنشطة البدنية والترفيهية.
 - قد ينشأ تعارض بين المناهج الدراسية المقدمة في الدروس الخصوصية وتلك المطبقة في المدارس، مما يسبب شعور الطلاب الذين تعلموا المواد مسبقًا بالملل أو فقدان الحافز أثناء الحصص المدرسية.
 - قد يُضعف المعلمون الذين يقدمون دروسًا خصوصية التزامهم تجاه واجباتهم في المدرسة، بهدف توفير جهدهم وطاقاتهم لفصولهم الخاصة.

وفيما يخص المعلمين العاملين في مجال الدروس الخصوصية، تبرز مجموعة من القضايا المرتبطة بتداخل أدوارهم وتأثيرها على العملية التعليمية. فعندما يقوم المعلمون بتقديم دروس خصوصية لطلابهم الحاليين، تظهر مخاطر محتملة تتعلق بالمحاباة، حيث يحصل هؤلاء الطلاب على ميزة إضافية مقارنة بزملائهم الذين لا يحظون بنفس الفرصة. وتزداد الإشكالية تعقيداً مع احتمال ميل بعض المعلمين إلى تقليص محتوى الدروس في الفصول الدراسية التقليدية، بهدف تعزيز الطلب على خدماتهم في الدروس الخصوصية التكميلية. ونظراً لتعقيد هذه القضايا وتشابك أبعادها الإيجابية والسلبية، يصبح من الضروري التعامل معها بحذر. ويتطلب ذلك وضع سياسات وطنية دقيقة تهدف إلى تنظيم هذه الظاهرة، مع ضمان تطبيقها بفعالية على المستوى المحلي. وبهذا يمكن تحقيق التوازن والعدالة في النظام التعليمي، وتجنب التأثيرات السلبية التي قد تضر بجودة التعليم وتكافؤ الفرص بين الطلاب.

حجم الدروس الخصوصية في دول مجلس التعاون الخليجي

تشير البيانات المتوافرة حول الدروس الخصوصية إلى وجود فجوات كبيرة في المعلومات، مما يبرز الحاجة الملحة لتحسين عمليات جمع البيانات وتنظيمها. ومع ذلك، يمكن استخلاص صورة عامة عن معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية، والدوافع الكامنة وراءها من خلال تحليل المصادر المتاحة.

الجدول 1: نسب المشاركة في الدروس الخصوصية وأسبابها بين طلاب الصف الثامن
وفق اختبارات تيمز 2019 (%)

الدولة	المادة الدراسية	معدل الالتحاق	من بين الطلاب الذين يتلقون الدروس الخصوصية، كان الدافع هو التفوق في الفصل	من بين الطلاب الذين يلتحقون بالدروس الخصوصية، كان الهدف الأساسي هو مواكبة التقدم في الفصول الدراسية.
البحرين	رياضيات	46.2	67.7	32.3
	علم	37.7	63.4	36.6
الكويت	رياضيات	54.8	71.5	28.5
	علم	38.3	65.5	34.5
عُمان	رياضيات	39.6	60.4	39.6
	علم	29.9	50.8	49.2
قطر	رياضيات	35.6	66.0	44.0
	علم	28.2	63.8	36.2
المملكة العربية السعودية	رياضيات	50.2	72.7	27.3
	علم	47.0	72.1	27.7
الإمارات العربية المتحدة	رياضيات	35.9	57.9	42.1
	علم	27.7	55.6	44.4

المصدر: قواعد بيانات TIMSS وPIRLS، كلية بوسطن. <https://timssandpirls.bc.edu>

تُظهر البيانات المستمدة من الدراسة الدولية لتوجهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2019 انتشارًا واسعًا لظاهرة الدروس الخصوصية بين طلاب الصف الثامن في دول الخليج. فقد تلقى عدد كبير من الطلاب دعمًا تعليميًا من مقدمي خدمات خارج نطاق المدارس، سواء كان هذا الدعم مجانيًا أو مدفوعًا، مع الإشارة إلى أن الأغلبية العظمى من هذه الدروس كانت تقدم مقابل رسوم. ووفقًا للبيانات المتوافرة، سجلت معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية نسبةً مرتفعة في جميع دول الخليج، مع تركيز خاص على مادة الرياضيات. ففي الكويت والمملكة العربية السعودية، تجاوزت نسبة الطلاب الذين تلقوا دعمًا تعليميًا خارجيًا في الرياضيات نصف إجمالي عدد الطلاب. أما دوافع الطلاب، فقد أشار معظمهم إلى رغبتهم في التفوق الأكاديمي داخل الفصل، بينما أوضح آخرون أن الهدف الأساسي كان مواكبة المستوى الدراسي لزملائهم.

بالإضافة إلى بيانات TIMSS، التي تتميز بمنهجيتها الدقيقة ومعاييرها الموحدة عبر الدول، يُظهر الجدول (2) نتائج مستمدة من دراسات أخرى تسلط الضوء على انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وعلى الرغم من اختلاف نطاق هذه الدراسات ودقتها، فإنها تؤكد أن الدروس الخصوصية كانت ظاهرة شائعة في جميع الدول، بما في ذلك اليمن، على الرغم من ندرة البيانات المتعلقة بها.

وكما هو الحال في عديد من الدول حول العالم، يتنوع مقدمو خدمات الدروس الخصوصية في دول الخليج ليشملوا معلمين يعملون خارج أوقات الدوام الرسمي، وطلاب جامعات، ومهنيين في شركات تعليمية، وحتى موظفين غير رسميين. ويعكس هذا التنوع مدى انتشار الظاهرة وتعدد أشكالها، مما يُبرز الطلب الكبير على الدعم التعليمي الخارجي لتحقيق أهداف أكاديمية متنوعة، سواء كانت تحسين الأداء الدراسي، أو التفوق على زملاء الدراسة.

الجدول 3: حجم تعليم الظل في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج

تشير البيانات إلى انتشار واسع لظاهرة الدروس الخصوصية في مختلف المراحل التعليمية بدول الخليج، كما هو موثق في عدد من الدراسات الاستقصائية. فقد أظهر استطلاع أجراه البوحي والسعدة (Albuhi & Alsadah, 1994) على عينة من 290 طالباً في 28 مدرسة، أن 69 % منهم كانوا يتلقون دروساً خصوصية، وكانت النسب مرتفعة بشكل خاص بين طلاب المرحلة الابتدائية (84 %)، يلهم طلاب المرحلة الثانوية (65 %)، وطلاب التعليم المتوسط (58 %). كما أشارت النتائج إلى أن طلاب المدارس الخاصة كانوا أكثر عرضة لتلقي الدروس الخصوصية مقارنة بنظرائهم في المدارس الحكومية. وبالمثل، لاحظ عباس (2020) زيادة كبيرة في معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية، مشيراً إلى أن معلماً وصف أن هناك «حضوراً غير مسبوق» في هذه الدروس بين طلاب المرحلة الثانوية، بينما أشار آخر إلى «جدول مزدحم للغاية من اللحظة التي أغادر فيها المدرسة وحتى منتصف الليل»، مما يعكس الطلب المتزايد على هذا النوع من الدعم التعليمي.	البحرين
في دراسة أجراها الصالحي وآخرون (Al-Salhi et al., 2009) على عينة مكونة من 785 طالباً و274 ولي أمر في مدارس ثانوية بخمس مدن، أشار 69 % من الطلاب إلى أنهم يتلقون دروساً خصوصية، في حين أفاد 86 % من أولياء الأمور بأن أبناءهم يعتمدون على هذا النوع من الدعم التعليمي. ويعكس هذا التباين بين تقارير الطلاب وأولياء الأمور اختلافاً محتملاً في الفهم أو التواصل بين الجانبين حول مدى اعتماد الطلاب على الدروس الخصوصية. أما دراسة المري والخميس (Al-Mari & Al-Khamees, 2013)، التي شملت عينة عشوائية مكونة من 40 طالباً في الصفين الحادي عشر والثاني عشر بأربع مدارس ضمن منطقة واحدة، فقد أظهرت أن 62.5 % من الطلاب كانوا يحصلون على دعم تعليمي عبر الدروس الخصوصية.	الكويت

في دراسة أجراها الهاجري وآخرون (Al-Hajri et al., 2024)، شملت استطلاع آراء 4,546 طالبًا في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر خلال العام الدراسي 2022 / 2023، تبين أن 24.3 % من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع كانوا يتلقون دروسًا خصوصية.	عُمان
تُبرز الدراسات الوطنية التي أُجريت في قطر ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بين الطلاب، مع وجود تفاوت ملحوظ بين الفئات المختلفة. ففي مسح وطني أجراه العلمي وآخرون (Alemadi et al., 2016) عام 2015، شمل 1,803 طالبًا في 38 مدرسة ثانوية، وُجد أن 46 % من الطلاب القطريين و 28 % من الطلاب المغتربين تلقوا دروسًا خصوصية. ويشير هذا الاختلاف إلى تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في تحديد مدى اعتماد الطلاب على الدروس الخصوصية. وفي استطلاع متابعة أُجري عام 2018، شمل 1,639 طالبًا في 34 مدرسة (Sellami, 2019)، وُجدت فروقات ملحوظة في نسب الطلاب الذين تلقوا دروسًا خصوصية حسب المرحلة الدراسية. وبلغت النسب 38 % في الصف الثامن، و 40 % في الصف التاسع، و 35 % في الصف الحادي عشر، وارتفعت إلى 56 % في الصف الثاني عشر.	قطر
أظهرت دراسة استقصائية أُجريت عام 2013 على عينة عشوائية مكونة من 300 طالبة في 30 مدرسة ثانوية للبنات بمدينة جدة انتشارًا واسعًا لظاهرة الدروس الخصوصية. ووفقًا للنتائج، وبعد استبعاد 12 % من الطالبات اللواتي لم يُجبن عن السؤال، تبين أن 97 % من الطالبات يتلقين دروسًا خصوصية، في حين لم يحصل 3 % فقط على أي دعم تعليمي من هذا النوع (Taeb & Falmbaan, 2013).	السعودية

الإمارات العربية المتحدة	تشير الدراسات إلى أن الدروس الخصوصية تمثل ظاهرة بارزة بين طلاب المدارس في إمارة دبي، مع وجود تفاوتات ملحوظة بين المناهج الدراسية والجنسيات والمراحل التعليمية. ووفقًا لاستطلاع أُجري في عام 2012 / 2013، تلقى 49 % من طلاب الصفين التاسع والثاني عشر دروسًا خصوصية خلال الأشهر الاثني عشر السابقة (Bray & Ventura, 2022). وكانت النسب مرتفعة بشكل خاص بين الطلاب في المدارس التي تطبق المناهج الهندية (70 %)، بينما انخفضت إلى 38 % في المدارس التي تتبع مناهج وزارة التربية والتعليم، أو المناهج البريطانية والأمريكية. أما بالنسبة للأطفال المغتربين العرب، فكانت النسبة 31 % في المتوسط. كما أظهرت البيانات أن طلاب الصف الثاني عشر كانوا أكثر اعتمادًا على الدروس الخصوصية (63 %) مقارنة بطلاب الصف التاسع (37 %). وفي دراسة وطنية أجريت في عام 2017 / 2018، شملت 3,929 من أولياء أمور الطلاب في الصفوف الخامس والتاسع والعاشر والثاني عشر، تبين أن 27 % من الطلاب كانوا يتلقون دروسًا خصوصية (Rocha & Hamed, 2018). وبينت الدراسة أن النسب كانت أعلى بين الطلاب الإماراتيين (32 %) مقارنة بغير الإماراتيين (21 %).
اليمن	تأثر نظام التعليم بشكل كبير في اليمن بالحرب الأهلية والأزمات الاقتصادية المرتبطة بها، مما أدى إلى تداعيات عميقة على جودة التعليم واستمراره. وقد أشارت تقارير صحفية، مثل تقرير العربي الجديد (New Arab, 2018)، ودراسات أكاديمية مثل دراسة السباحي (Al-Sabahi, 2021)، إلى ظواهر لافتة تتمثل في غياب المعلمين عن الفصول الدراسية المنتظمة. وفي ظل هذه الظروف، أصبح التحول إلى الدروس الخصوصية، سواء بشكل حضوري أو عبر الإنترنت، وسيلة رئيسة لسد الفجوات التعليمية. ويعكس هذا التحول اعتماد الأسر بشكل متزايد على التعليم غير الرسمي لتعويض النقص في الدعم التعليمي داخل المدارس، مما يبرز التحديات التي يواجهها النظام التعليمي في أوقات الأزمات.

الأثر التعليمي والاجتماعي

مكاسب التعلم

تثير الأدبيات البحثية عديدا من التساؤلات حول مدى فعالية الدروس الخصوصية في تحسين التحصيل التعليمي. وتعتمد النتائج بشكل كبير على مجموعة من العوامل، منها جودة المعلمين، ودافعية الطلاب، والمناهج الدراسية المطبقة، وتوقيت تقديم الدروس، وحجم المجموعات. (Guill et al., 2020; Park et al., 2016)

وفيما يتعلق بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، قدّمت دراسة الفرا (Al Farra, 2009) رؤية مهمة من خلال تناولها للدروس الخصوصية في مادة الرياضيات في الأردن. واشتملت الدراسة على جزئين رئيسين: ركز الجزء الأول على عينة من طلاب المدارس الحكومية، حيث تم تحليل درجاتهم في الرياضيات قبل وبعد تلقيهم للدروس الخصوصية، وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في درجاتهم. ومع ذلك، حذرت الفرا (ص 88) من تعميم هذه النتائج بسبب نقص المعلومات المتعلقة بالطلاب الذين لم يتلقوا دروساً خصوصية، إلى جانب احتمال تأثير عوامل أخرى، مثل نضج الطلاب الطبيعي، على النتائج. أما الجزء الثاني، فقد تناول عينة موازية من طلاب إحدى مدارس النخبة التي تطبق مناهج البكالوريا الدولية. ولم يظهر هذا الجزء أي تحسن ملموس في درجات الطلاب بعد تلقيهم للدروس الخصوصية. وتعكس هذه النتائج المتباينة أن فعالية الدروس الخصوصية تعتمد بشكل كبير على السياق التعليمي، ونوع المدارس، والمناهج الدراسية المطبقة. لذا، تدعو الدراسة إلى توخي الحذر عند تعميم النتائج وتقييم الفوائد الفعلية لهذه الممارسات التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، قدمت الفرا (2009، ص 316) عمقاً إضافياً لفهم تأثير الدروس الخصوصية من خلال مقابلة باحث متخصص أجرى دراسة موسعة حول الموضوع في الأردن. وعند سؤاله عن رأيه في مدى إسهام الدروس الخصوصية في تحسين التحصيل الأكاديمي، استشهد بتجربة شخصية تخص ابنته في الصف الثاني عشر، قائلاً:

«أخذت ابنتي أكثر من 60 ساعة من التعليم في مادة الرياضيات في أحد مراكز الدروس الخصوصية في العام الماضي، ولم تتغير درجاتها بعد تلقيها للدروس الخصوصية. كما أنني أعرف مزيداً من الطلاب الذين لم يستفيدوا من ساعات طويلة من التعليم الخصوصي أيضاً».

وهكذا تُظهر هذه التجربة الشخصية، جنباً إلى جنب مع البيانات البحثية، أن فعالية الدروس الخصوصية قد تختلف بشكل كبير من حالة إلى أخرى، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى تقييم أكثر دقة وشمولية لهذه الظاهرة. كما يشير هذا الموقف إلى شكوك مشروعة حول مدى فعالية الدروس الخصوصية، خاصةً إذا كان المعلمون الخصوصيون يفتقرون إلى التدريب أو التأهيل اللازمين لأداء دورهم بفعالية. ومع ذلك، أبقت الفراء على إمكانية وجود فوائد ملموسة لهذه الممارسات في سياقات معينة، حيث أشارت (2009، ص 140) إلى أن الدروس الخصوصية قد تحسن من مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب «في ظل ظروف معينة تتعلق بجودة المعلم، ومستوى دافعية الطالب، ومدة الدرس، والبيئة التعليمية التي تُقدم فيها».

«علاوة على ذلك، وبصرف النظر عما إذا كانت الدروس الخصوصية تحسن التحصيل الأكاديمي فعلياً أم لا، تُظهر الاستطلاعات أن الناس غالباً ما ينظرون إليها بهذه الطريقة. فعلى سبيل المثال، قامت روشا وحامد (Rocha and Hamed, 2018) بدراسة شملت عينة من أولياء الأمور في الإمارات العربية المتحدة لتقييم تأثير الدروس الخصوصية على أداء أطفالهم، وأظهرت النتائج أن معظمهم أبدوا رأياً إيجابياً. فبالنسبة للطلاب الذين كان أداؤهم ممتازاً قبل تلقي الدروس الخصوصية، ذكر 67 % منهم أنهم قد تحسنوا «كثيراً». وفيما يتعلق بالطلاب ذوي الأداء الجيد، بلغت النسبة التي شهدت تحسناً 39 %. أما الطلاب ذوو الأداء المتوسط والضعيف، فقد انخفضت النسب إلى 28 % و 30 % على التوالي. ومع ذلك، أظهرت النتائج أن الطلاب في جميع الفئات قد سجلوا تحسناً بدرجات متفاوتة، سواء «إلى حد ما» أو «كثيراً».

الأثر الارتدادي على التعليم المدرسي

تُعد الدروس الخصوصية ظاهرة معقدة، حيث إنها ليست مجرد ظل محايد للنظام التعليمي، بل قد تحدث تأثيراً عكسياً عليه، مما يجعل لها تأثيراً مزدوجاً؛ فقد تُضعف هذه الظاهرة التعليم الرسمي أو تعززه بحسب الظروف المحيطة. وتتمثل أحد أوجه هذا التأثير العكسي في أداء واتجاهات معلمي الفصول الدراسية. فعندما يتلقى عدد من الطلاب دعماً تكميلياً خارج إطار المدرسة، يفترض المعلمون أن هؤلاء الطلاب يحصلون بالفعل على ما يحتاجونه من تعليم ومساعدة إضافية. ونتيجة لذلك، قد يقللون من جهودهم في تعليم هؤلاء الطلاب، مقارنة بما كانوا ليدخلوه في حالة غياب هذا الدعم الإضافي. وبمرور الوقت، تصبح هذه الديناميكية ذاتية التحقيق؛ حيث يدرك الطلاب أنهم بحاجة إلى الاعتماد على الدروس الخصوصية لمواكبة أقرانهم، مما يُعزز دورة مستمرة من الاعتماد المتزايد على هذا النوع من التعليم.

وفي الوقت ذاته، وكما أشير سابقًا، قد يؤدي تلقي الطلاب للدروس الخصوصية إلى شعورهم بالملل أثناء الحصص الدراسية في المدرسة، نظرًا لتكرار المحتوى الذي تعلموه مسبقًا. وفي بعض الحالات، قد يتطور هذا الملل إلى سلوك متمرّد داخل الفصل، وهو ما قد يُشجع عليه أحيانًا بعض المعلمين الخصوصيين. وعلى سبيل المثال، أشار أحد المعلمين في قطر، كما ورد في دراسة سليمان والفكي (Suliman and Alfakki, 2018)، إلى أن بعض المعلمين الخصوصيين قد يُحرضون الطلاب على عدم الانتباه لشرح معلمي الفصل، مما يُعزز اعتمادهم الكامل على الدروس الخصوصية ويضعف دور التعليم الرسمي.

وأضاف المعلم: « في مثل هذه الحالات، يميل بعض الطلاب إلى فقدان الهدوء والانضباط داخل الفصل الدراسي، مما يُسبب تأثيرات سلبية على تحصيل زملائهم الأكاديمي». علاوة على ذلك، قد يدفع هذا الوضع بعض الطلاب إلى إهمال التعليم المدرسي الرسمي بشكل كامل، مفضلين الاعتماد على معلمهم الخصوصيين لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وقد يواجه المعلمون الذين يعملون أيضًا كمعلمين خصوصيين تحديات تتعلق بإدارة جداولهم الدراسية المثقلة، مما يؤدي إلى أيام عمل مرهقة، ويدفعهم أحيانًا إلى تقليل اهتمامهم بحصصهم المدرسية مقارنة بالمستوى المطلوب. والأمر الأكثر إثارة للقلق هو وجود حالات يعتمد فيها بعض المعلمين على تقليص محتوى الدروس المقدمة في المدرسة بهدف دفع الطلاب إلى التسجيل في دروسهم الخصوصية خارج أوقات الدراسة. وفي بعض الحالات، تتجاوز هذه الممارسات الحد إلى سلوكيات غير أخلاقية، مثل تسريب أسئلة الاختبارات المدرسية للطلاب الذين يتلقون لديهم دروسًا خصوصية. على سبيل المثال، وثّق المختار (Al-Mukhtar, 2010) حادثة في المملكة العربية السعودية، حيث أشار أحد أولياء الأمور إلى أن ابنه طلب من معلمه شرح نقطة معينة في الدرس، إلا أن المعلم عرض عليه بدلًا من ذلك التسجيل في دروس خصوصية معه. وقال الوالد:

«كان المعلم يأتي كل يوم تقريبًا ويتقاضى منا حوالي 4,000 ريال سعودي أي: 1,060 دولارًا أمريكيًا في الفصل الدراسي. وما أدهشنا هو أنه في نهاية الفصل الدراسي، أخبرنا أنه إذا دفعنا له 2,000 ريال سعودي إضافية، فسوف يعطي ابني أسئلة الامتحان النهائي ويساعده في الإجابات.»

كما أدلى أحد أولياء الأمور بملاحظة مماثلة في دبي، كما وثق شاهبندري (Shahbandari, 2012):

«على الرغم من أهمية الدروس الخصوصية في مساعدة الطلاب الذين يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي، ولا يستطيعون الحصول على الدعم اللازم من أولياء أمورهم، إلا أن هناك ممارسات قد تؤثر سلبًا على عدالة العملية التعليمية. فعندما يقوم بعض معلمي المدارس بتسريب أوراق الامتحانات للطلاب الذين يدرسون معهم في الدروس الخصوصية، يتسبب ذلك في إلحاق ضرر كبير بالطلاب الذين يعتمدون على جهودهم الذاتية ويعملون بجهد لتحقيق النجاح. فمثل هذه التصرفات تُخل بمبدأ تكافؤ الفرص وتؤدي إلى نتائج غير عادلة داخل النظام التعليمي.» وقد تعرضت هذه الممارسات لانتقادات واسعة باعتبارها شكلا من أشكال الفساد.

القيم الاجتماعية

تحمل الدروس الخصوصية أبعادًا إيجابية وسلبية تؤثر على المنظومة القيمية للمشاركين وغير المشاركين فيها على حد سواء. وعند تنفيذها بفعالية، يمكن أن تعزز الدروس الخصوصية عملية التعلم، بل وتشجع على حب المعرفة وإثارة الدافعية للتعلم. علاوة على ذلك- كما ذكر سابقًا- قد تسهم في شغل أوقات الشباب بشكل إيجابي، مما يقلل من خطر انخراطهم في أنشطة غير بناءة أو معادية للمجتمع. ويُعد هذا الهدف غير التعليمي أحد المبررات التي تدفع بعض الآباء إلى الاستثمار في الدروس الخصوصية.

وتمثل الدروس الخصوصية تحديًا كبيرًا في المجال الاجتماعي، وقد تناولتها الأدبيات السابقة على نطاق واسع. ومن أبرز المشكلات المرتبطة بها هو اعتماد الطلاب المفرط عليها كوسيلة سهلة وميسرة لتحقيق النجاح الأكاديمي، مما يؤدي إلى إضعاف قدرتهم على بذل المجهود الذاتي اللازم للتعلم العميق. وكما لاحظ الفهدة (Al-Fahdeh, 2019) في دراسته بعُمان، فإن «الدروس الخصوصية يمكن أن تجعل الطالب غير مهتم بالاستكشاف والتعمق في المعلومات». ويُشير هذا إلى أن النهج النفعي للدروس الخصوصية يُضعف الفضول التعليمي لدى الطلاب، حيث يركزون على تحقيق نتائج فورية بدلًا من تطوير فهم مستدام وشامل للموضوعات الأكاديمية.

وإلى جانب الآثار السلوكية على الطلاب، تؤثر الدروس الخصوصية سلبًا على قيم التعليم ومبادئ المساواة، خاصة في السياقات التي يُفترض أن يكون فيها التعليم مجانيًا

ومتاحاً للجميع؛ فعندما تصبح الرسوم المادية مقابل التعليم التكميلي ضرورة ملحة لتحقيق النجاح الأكاديمي، تتحول الشعارات الرسمية حول التعليم المجاني وتكافؤ الفرص التعليمية إلى شعارات جوفاء، لا تعكس الواقع. وفي مثل هذه الحالات، قد يرى الطلاب المعلمين، سواء في المدارس أو في الدروس الخصوصية، بوصفهم جهات تجارية تهدف إلى تحقيق مكاسب مادية، بدلاً من تحسين جودة التعليم. وفي دراسة حول الكويت، أشار الكندري (Alkandari, 2015, p.70) إلى أن هذه الظاهرة «تعزز الميل إلى شراء الشهادات التعليمية بدلاً من التركيز على عملية التعليم والتعلم».

علاوة على ذلك، يُظهر عدد محدود من المعلمين الخصوصيين التزاماً حقيقياً بمساعدة الطلاب على تحقيق استقلالياتهم التعليمية واكتساب مهارات التعلم الذاتي. وبدلاً من ذلك، يشجع عديد منهم الطلاب على الاعتماد المستمر عليهم، بهدف ضمان استمرارية الإيرادات المالية الناتجة عن هذه الممارسات. وهذه الديناميكية لا تُضعف فقط مفهوم التعلم المستقل، بل تُعيد أيضاً تشكيل طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، حيث تتحول هذه العلاقة إلى شراكة تجارية تقوم على المنفعة المادية، بدلاً من أن تكون قائمة على تطوير المعرفة وتعزيز المهارات الأكاديمية للطلاب.

التنظيم واللوائح

في جميع أنحاء العالم، لا يتم تنظيم الدروس الخصوصية بشكل عام (Bray, 2024; Zhang, 2023). ويوجد بين الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج تفاوت كبير، يعكس في بعض الحالات التطورات التي مرت بها هذه الظاهرة على مر الزمن.

وتمتلك الكويت تاريخاً طويلاً من محاولات تنظيم الدروس الخصوصية، يعود إلى أوائل الستينيات. ووفقاً لما ذكره السولان (Al-Sowelan, 2013, p.14)، أصدر مجلس المعارف- الذي كان قائماً قبل تأسيس وزارة التربية والتعليم عام 1962 - قراراً في عام 1961 يحظر تقديم الدروس الخصوصية الفردية، مشيراً إلى «تأثيرها الضار على الطلاب». وبعد ذلك، أصدرت وزارة التربية والتعليم تعميماً في عام 1962 لتأكيد هذا الحظر، وتبعه في عام 1964 توجيه يمنع المعلمين من تقديم الدروس الخصوصية، ما لم يحصلوا على إذن صريح من الوزارة. وفي خطوة لمعالجة المشكلة بشكل أكثر تنظيماً، أنشأت الوزارة في عام 1982 مركزين للدعم العلاجي، أحدهما للبنين والآخر للبنات، لتقديم المساعدة لطلاب المرحلة الثانوية العليا مقابل رسوم مدعومة. وكان الهدف من هذه المراكز تقليل اعتماد الطلاب على الدروس الخصوصية الفردية (Kuwait, 1982).

وبرغم هذه الجهود، لم تحقق التدابير المتخذة نجاحًا ملموسًا. وفي عام 1999، تم تشكيل لجنة خاصة لدراسة المشكلة واقتراح حلول لها (Kuwait, 1999; Al-Mari & Al-Khamees, 2013). ولاحقًا، في عام 2014، صدر تعميم جديد يحظر جميع أشكال الدروس الخصوصية، مستندًا إلى أنها تشكل عبئًا ماليًا كبيرًا على الأسر، وتثبط من جهود الطلاب داخل الفصول الدراسية الرسمية (Trenwith, 2014).

وفي عام 2018، قدمت وزارة التربية والتعليم في الكويت استجابة مختلفة لمقترح تقدم به مجلس الأمة يقضي بحظر الدروس الخصوصية عبر تشريع قانون جديد. وأكدت الوزارة أن ظاهرة الدروس الخصوصية لا تستدعي إصدار قانون يُشدد العقوبات، مشيرة إلى أن الحل الأمثل يكمن في تحسين جودة التعليم، مما يجعل الدروس الخصوصية غير ضرورية (Kuwait, 2018). وشملت التدابير المقترحة لتحقيق ذلك تحسين المناهج الدراسية لتلبية احتياجات الطلاب، ووضع نظام لترخيص المعلمين في القطاعين العام والخاص لضمان جودة التدريس، بالإضافة إلى استخدام وسائل الإعلام لنشر رسائل توعوية موجهة لأولياء الأمور والمجتمع لتسليط الضوء على أهمية التعليم الرسمي في تقليل الاعتماد على الدروس الخصوصية.

وعلى صعيد الدول الأعضاء الأخرى، يظهر أن تنظيم الدروس الخصوصية في سلطنة عمان له تاريخ أقصر، حيث تعود الجهود المبذولة إلى القرن الحالي. ويُعد قانون الخدمة المدنية لعام 2007 (Oman, 2007) أحد الأطر القانونية التي تناولت هذه الظاهرة. فقد نصت المادة (102.ب) على ضرورة «الحفاظ على مكانة وظيفة التدريس»، بينما أكدت المادة (103.1) على حظر «استغلال الوظيفة لتحقيق مكاسب شخصية». وبناءً على هذه القوانين، تم إصدار لوائح محلية، مثل تلك الصادرة في محافظة ظفار عام 2017 (Al-Rawahi, 2017)، والتي شددت على تطبيق إجراءات قانونية صارمة ضد المعلمين الذين يقدمون دروسًا خصوصية دون تصريح، مع توجيه مديري المدارس للتعامل بجدية مع أي مخالفة لضمان الالتزام بالقوانين.

أما في المملكة العربية السعودية، فيسمح للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة بتقديم دروس خصوصية، شريطة أن يتم ذلك عبر مراكز تعليمية معتمدة، وتحت إشراف المدارس (Aldaghisly, 2021; Saudi Arabia, 2015). ومع هذا، يُحظر تقديم أو تلقي الدروس الخصوصية خارج هذه القنوات الرسمية.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، يبرز مدخل مختلف فيما يتعلق بتنظيم الدروس الخصوصية. ففي السابق، تم حظر الدروس الخصوصية على المعلمين العاملين في المدارس، ولكن ثمة سياسة جديدة صدرت في عام 2023 سمحت للمعلمين المسجلين لدى وزارة التربية والتعليم ووزارة الموارد البشرية والتوطين بتقديم هذه الخدمات ضمن إطار معين. وتضمنت اللوائح الجديدة مدونة سلوك صارمة، تمنع المعلمين من تقديم دروس خصوصية مباشرة للطلاب المنتسبين إلى المدارس التي يعملون فيها (United Arab Emirates, 2023).

وأخيرًا، تعكس الممارسات المتبعة في اليمن تنوعًا واضحًا، حيث تعتمد الحكومة نهجًا يقوم على عدم التدخل في مسألة الدروس الخصوصية. وبينما يمكن تفهم هذا النهج نظرًا للموارد المحدودة التي تواجهها الحكومة وأولوياتها الملحة الأخرى، فإن غياب أي تنظيم أو رقابة على هذه الظاهرة يشكل تحديًا كبيرًا. وقد يؤدي هذا الوضع إلى تفاقم المشكلات المرتبطة بالدروس الخصوصية، مثل عدم تكافؤ الفرص التعليمية وتأثيرها السلبي على النظام التعليمي.

الخلاصة

في ضوء ما تمت مناقشته في هذه الورقة، ومع انعقاد المؤتمر الرابع الذي ينظمه المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، حول الفرص والتحديات المتعلقة بمستقبل التعليم في دول الخليج، يبرز سؤال جوهري حول طبيعة ظاهرة الدروس الخصوصية التكميلية وحجمها وتأثيرها. وبينما يرى بعض أصحاب المصلحة، بمن فيهم المعلمون الخصوصيون، ومعلمو المدارس، والإداريون، وأولياء الأمور، أن الدروس الخصوصية تمثل آلية فعالة لتعزيز التعلم، وتقاسم العبء المالي، وتوفير فرص العمل، فإن هناك من يعارض هذا الرأي. ومن جهة أخرى، يشير منتقدو الدروس الخصوصية إلى آثارها السلبية، بما في ذلك مساهمتها في تكريس التقسيم الطبقي الاجتماعي، وزيادة الضغوط النفسية والأكاديمية على الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم يعتبرون أن هذه الممارسات قد تترك مردودًا عكسيًا على النظم التعليمية، مما يعوق تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص.

وختامًا، فإن فهم ظاهرة الدروس الخصوصية وتحليلها في سياقاتها الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية يظل ضرورة ملحة لتطوير سياسات تعليمية شاملة ومستدامة في دول الخليج والمنطقة بشكل عام. وعلى الرغم من أن حسين (Hussein, 1987) قد

وصف الدروس الخصوصية بأنها «مشكلة تعليمية خفية»، إلا أنه وبعد مرور أربعة عقود، لم تعد هذه الظاهرة خفية عن العيان. بل أصبحت، في بعض الحالات، تُعتبر بالنسبة لبعض أولياء الأمور، والطلاب، والمعلمين الخصوصيين، بل وحتى الحكومات، حلاً ناجعاً للتحديات التعليمية بدلاً من كونها مشكلة.

وقد شهدت الدروس الخصوصية تطوراً ملحوظاً بفعل التقنيات الحديثة والديناميكيات الجديدة التي غيرت من شكلها وتأثيرها. ومع ذلك، لا تزال قضايا السياسة المتعلقة بهذه الظاهرة شديدة التعقيد، حيث تتباين وجهات النظر حولها بشكل كبير. وبينما يرى البعض فيها دعماً ضرورياً للعملية التعليمية، يرى آخرون أنها تعمق الفجوات الاجتماعية، وتخلق تحديات إضافية للنظم التعليمية.

وبالرغم من التطورات التي طرأت على الدروس الخصوصية، لا يزال بعض أصحاب المصلحة يتفقون مع رؤية حسين بأن «المشكلة غدت محسوسة في كل مكان». ومن هنا، تظل الحاجة قائمة لإجراء مزيد من الدراسات والتحليلات لتحديد السياسات الأمثل التي تحقق التوازن بين دعم الطلاب أكاديمياً، وضمان عدالة التعليم وجودته.

وهكذا؛ أظهرت هذه الورقة تنوعاً كبيراً بين الدول الأعضاء التي يخدمها المركز العربي للبحوث التربوية فيما يتعلق بمواقفها تجاه ظاهرة الدروس الخصوصية؛ ففي حين تتمتع الكويت بأطول تاريخ من الاهتمام السياسي الصريح بتنظيم هذه الممارسات، فإن اليمن يتبنى نهج عدم التدخل، مما يضعه على الطرف الآخر من الطيف. وبين هذين النهجين، يظهر تباين واسع في الأنماط والنماذج المتبعة بين الدول الأخرى. ويعكس هذا التنوع أهمية التحليل المقارن لفهم الاتجاهات المختلفة وتحديد الأنماط في سياقات محددة. ومن خلال ذلك، يمكن استخلاص دروس قيمة وتطوير سياسات تعليمية مناسبة، تراعي خصوصيات كل دولة، مع التركيز على تحقيق توازن بين توفير الدعم اللازم للطلاب، وضمان عدالة التعليم وجودته.

ملاحظة: يعتمد جزء كبير من هذا الفصل على المحتوى المقتبس من دراسة (Bray & Hajar (2023)، والتي بدورها تشرح بالتفصيل الموضوعات والقضايا ذات الصلة.

- Abbas, N. (2020). The private tutoring market expands and the cost of one hour reaches 15 Bahraini Dinar'. Alkhalej News. 21 December. www.akhbar-alkhaleej.com/news/article/1231209?utm_campaign=nabdapp.com&utm_medium=referral&utm_source=nabdapp.com&ocid=Nabd_App [in Arabic]
- Albuhi, F.& Alsadah, H. (1994). Private tutoring in the educational stages in Bahrain: Intensity, causes and ways to stop it. Educational Journal [Kuwait University], 8(32) 23-85. [in Arabic]
- Aldaghishy, T. (2021). Personal communication with the author, Majmaah University, Saudi Arabia.
- Alemadi, D.; Sellami, A. & Al-Emadi, A. (2016). Qatar education Study 2015: Students' motivation and parental participation report. Doha: Social & Economic Survey Research Institute (SESRI), Qatar University.
- Al-Fahdeh, M. (2019). Private tutoring: Is it a financial and intellectual burden or a means to success?. Oman Daily, 17 December. الدروس الخصوصية عبء مادي وذهني [in Arabic]
- Al Farra, S. (2009). Private tuition phenomenon in mathematics in greater Amman – Jordan: Does private tuition improve achievement in mathematics? Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Al-Hajri, R.M., Al-Farsi, A.A.; Al-Saqri, M.K. & Al-Matari, A.S. (2024). Social impacts of private tutoring in Oman. Arabic Journal of Education and Psychological Sciences, 8(36): 207-248. [in Arabic] https://jasep.journals.ekb.eg/article_333573.html
- Alkandari, A. (2015). Private tutoring in the State of Kuwait is a necessity but has economic, social and cultural caveats: An analytical study in educational sociology. Scientific Journal of the Faculty of Education [Damietta University]. 69: 68-122. [in Arabic]
- Al-Mari, H. & Al-Khamees, N. (2013). Private tutoring: Reasons, solutions and its impact on the health of secondary school students in the state of Kuwait. Journal of Reading and Knowledge, 134: 21-56. الدروس الخصوصية وأثرها على صحة الطلبة [in Arabic]
- Al-Mukhtar, R. (2010). Private tutors make money as final exams draw near. Arab News, 10 June.

- Al-Rawahi, I. (2017). Private tutoring has crossed a red line. Al-Roya, 22 November. الدروس الخصوصية تتجاوز الخطوط الحمراء | جريدة الرؤية العمانية (alroya.om) [in Arabic]
- Al-Sabahi, M. (2021). The strategic risks of the salary cut crisis in education in Yemen: Field research involving 336 educators and academics in eight governorates. Aden: Arabia Felix Center for Studies. المخاطر الاستراتيجية لأزمة انقطاع المرتبات على التعليم في اليمن
- Al-Salhi, M.; Malak, B.& Al-Kandari, L. (2009). Private tutoring at the secondary school level in Kuwait: Its nature, causes and solutions'. Paper for the Ninth Scientific Conference: The Challenges of Education in the Arab World (10-11 November). Faculty of Education: Minia University, pp.1-38. <https://latefah.net/artic2/dros.pdf> [in Arabic]
- Al-Sowelan, Z. F. (2013). Factors related to the spread of private tutoring in the secondary school unified aystem in Kuwait'. The Education Journal, 27(107): 13-52. عوامل انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بدولة الكويت [in Arabic]
- Bahaa el Din, H. (1997). Education and the future. Kalyoub: Al-Ahram Commercial Presses.
- Bray, M. (2009). Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). [Also available in Arabic: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106_ara]
- Bray, M. (2023a). Shadow education in Asia and the Pacific: Features and implications of private supplementary tutoring. In Lee, Wing-On; Brown, Phillip; Goodwin, A. Lin & Green, Andy (eds.), International Handbook on Education Development in the Asia-Pacific. Singapore: Springer, pp.159-181.
- Bray, M. (2023b). Understanding private supplementary tutoring: Metaphors, diversities and agendas for shadow education research'. Journal for the Study of Education and Development. 46(4): 728-773.
- Bray, M. (2024). Whose vision for what learning? Perspectives, policies and practices in private supplementary tutoring. Paris: UNESCO.
- Bray, M. & Hajar, A. (2023). Shadow education in the Middle East: Private supplementary tutoring and its policy Implications. London: Routledge.

- Bray, M. & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai'. *International Journal of Educational Development*, 92: 1-8.
- Ceylon (1943). Report of the special committee on education. Sessional Paper XXIV. Colombo: Ceylon Government Press.
- Christensen, S. & Zhang, W. (eds.) (2021). Shadow education in the Nordic countries. Special issue of *ECNU Review of Education*, 4(3).
- Egypt, Ministry of Education (1947). The organisation of private [Supplementary] lessons for students. Ministerial Circular No.7530. Cairo: Ministry of Education. [in Arabic]
- Guill, K.; Lüdtke, O. & Köller, O. (2020). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German national educational panel study'. *British Journal of Educational Psychology*, 90: 282-300.
- Hussein, M. (1987). Private tutoring: A hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1): 91-96.
- Joynathsing, M., Mansoor, M., Nababsing, V., Pochun, M. & Selwyn, P. (1988). The Private costs of education in Mauritius. *Réduit: School of Administration*, University of Mauritius.
- Kuwait, Ministry of Education (1962). Private tutoring. Circular No.2/100/14740, 1 December. Kuwait City: Ministry of Education. [in Arabic]
- Kuwait, Ministry of Education (1964). 'Private Tutoring.' Circular No.1/100/7884, 14 October. Kuwait City: Ministry of Education. [in Arabic]
- Kuwait, Ministry of Education (1982). Implementation of the Recommendations of the Committee to Study and Treat the Phenomenon of Private Tutoring, 21 January. Kuwait City: Ministry of Education. [in Arabic]
- Kuwait, Ministry of Education (1999). 'Formation of a higher committee to produce remedial lessons for science and maths on television for the secondary stage. Decree No.23459. 11 October. Kuwait City: Ministry of Education. [in Arabic]
- Kuwait, Ministry of Education (2018). A proposal from a law from the honorable member of the National Assembly, Walid Al-Tabtani, regarding the regulation of private tutoring'. Reference 620988, 16 September. [in Arabic]

- Moreno, Juan Manuel (2022). 'A Perfect storm: High-stakes examination and private tutoring in Egypt'. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 146-161.
- New Arab (2018). Using WhatsApp for tutoring in Yemen. 24 February. دروس عبر واتساب في اليمن [in Arabic]
- Park, H.; Buchmann, C.; Choi, J. & Merry, J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42: 231-252.
- Rocha, V. & Hamed, S. (2018). Parents' perspectives on paid private tutoring in the United Arab Emirates. Sharjah: UNESCO Regional Center for Educational Planning.
- Rohlen, T. P. (1980). The Juku phenomenon: An exploratory essay. *Journal of Japanese Studies*, 6(2): 207-242.
- Saudi Arabia, Ministry of Education (2015). Circular to all male students' schools (in relation to establishing centres for educational services in the second semester of the academic year 1436-1437 Hijri). No. 37183709, 22/01/1437 Hijri. Riyadh: Ministry of Education. [in Arabic] [Parallel circulars sent on a regular basis for each semester, and also to female students' schools]
- Sellami, A. (2019). Qatar education study 2018: Private tutoring report. Doha: Social & Economic Survey Research Institute (SESRI), Qatar University.
- Seth, M. J. (2002). *Education fever: Society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Shahbandari, S. (2012). School over? Time for tutorials. *Gulf News*, 23 June. <https://gulf-news.com/uae/education/school-over-time-for-tutorials-1.1039199>
- Sieverding, M.; Krafft, C. & Elbadawy, A. (2019). An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt. *Comparative Education Review*, 63(4): 562-590.
- Suliman, H. & Alfakki, M. (2018). Private tutoring is a scourge ... and its advertisements on the walls is a big violation'. *Alarab*, 4 February. الدروس الخصوصية آفة استفحلت [in Arabic]
- Sultanate of Oman (2007). Civil Service Law Issued by Royal Decree (120/2004) as amended until November 2007. Royal Decree 120/2004. Muscat: Ministry of Civil Service. <https://omanportal.gov.om/wps/wcm/connect/29e415b6-d845-452d-8d8b-537f53a57b81/Civil+Service+Law.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=29e415b6-d845-452d-8d8b-537f53a57b81>

- Taeb, A.& Falmbaan, A. (2013). The phenomenon of private tutoring: An empirical study on female secondary school students in Jeddah'. *Journal of Educational and Humanitarian Studies*, 5(4): 19-84. [in Arabic]
- Trenwith, C. (2014). Kuwait bans private tutors. *Arabian Business*, 14 October. <https://www.arabianbusiness.com/kuwait-bans-private-tutors-567811.html>
- United Arab Emirates (2023). Ministerial Resolution No.710 or 2023 regarding the introduction of private tuition work permits. Abu Dhabi: Ministry of Human Resources and Emiratization and Ministry of Education.
- Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses*. London: Routledge.
- Zhang, W. & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead'. *European Journal of Education*, 55(3): 322-341.



تحويل التعليم

Transforming Education

التعليم، ورأس المال البشري، والنمو الاقتصادي في دول مجلس التعاون الخليجي

الدكتور ماتشي ياكوبوفسكي

الأستاذ المشارك في جامعة وارسو،

ومدير معهد البحوث التربوية في بولندا

الدكتور توماش غايديروفيتش

الأستاذ المشارك في جامعة وارسو،

ونائب مدير معهد البحوث التربوية في بولندا

مقدمة

على الرغم من الاستثمارات الكبيرة في التعليم، تُظهر نتائج التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي أداء دون المستوى مقارنة بالمعايير العالمية. وتكشف التقييمات الدولية واسعة النطاق، مثل PISA وTIMSS وPIRLS، أن أداء الطلاب في المنطقة أدنى من المتوسط العالمي. وبينما تنصدر الإمارات العربية المتحدة أداء دول الخليج، تظهر دول أخرى، مثل الكويت، تأخراً ملحوظاً.

وتتناول هذه الدراسة الفوارق في الأداء التعليمي داخل دول مجلس التعاون الخليجي، مع تحليل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي تسهم في هذه الفوارق. وبالمقارنة مع المعايير العالمية، يتم وضع هذه النتائج في سياق ثروات تلك الدول ورأس مالها البشري، بهدف فهم الفجوات وتقديم مقترحات لتحسين الأداء.

وتُبرز الدراسة أيضاً إصلاحات التعليم في دول مثل بولندا وإستونيا والبرتغال، حيث تم تحسين النتائج التعليمية دون زيادة الإنفاق. وتقدم هذه الأمثلة دروساً قيّمة لدول الخليج، حيث يمكن أن تؤدي السياسات التعليمية المستندة إلى الأدلة، والتي تأخذ في

الاعتبار السياقات الثقافية والاجتماعية الفريدة، إلى تحسين أداء الطلاب وتعزيز رأس المال البشري والإمكانات الاقتصادية.

أداء الطلاب والإنفاق التعليمي في دول مجلس التعاون الخليجي

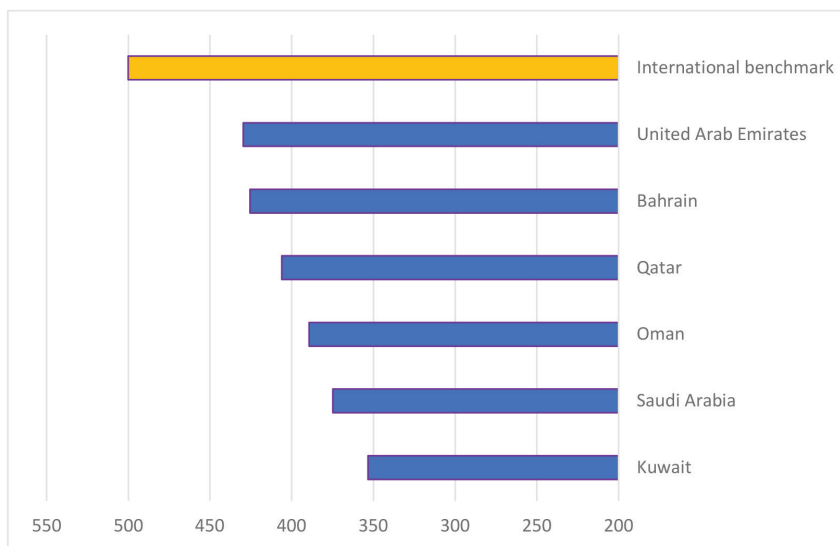
يُظهر الشكل 1 مقارنة لأداء دول مجلس التعاون الخليجي في التقييمات الدولية واسعة النطاق. وقد تم استخراج البيانات من متوسط درجات الطلاب المعدلة في القراءة والرياضيات والعلوم عبر تقييمات PISA و TIMSS و PIRLS (للمزيد من التفاصيل، راجع 2019، Jakubowski et al.)؛ النتائج متوافقة مع تحليلات HLO كما أشار (Angrist et al., 2021). المتوسط العالمي المرجعي هو 500 نقطة، وهو يعادل متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) المعتمد في تقارير PISA، مع انحراف معياري يبلغ حوالي 100 نقطة في أداء الطلاب.

ووفقا لنتائج التحليلات التي أجريناها، أظهر الطلاب في دول الخليج أداء أقل من المتوسط العالمي. وتصدرت الإمارات العربية المتحدة القائمة بين دول الخليج، تلتها البحرين وقطر. بينما أظهرت عمان والمملكة العربية السعودية أداءً متقارباً نسبياً، وحلت الكويت في المركز الأخير.

ويمكن تفسير النتائج بناء على الفجوات في الأداء بين الدول. على سبيل المثال، تُعد سنغافورة واحدة من أفضل الدول أداءً في تقييمات PISA و TIMSS و PIRLS. في تقييم PISA لعام 2018، تجاوز الفرق بين متوسط OECD وأداء سنغافورة 60 نقطة في القراءة والعلوم، وما يقرب من 80 نقطة في الرياضيات. وهذا الفرق يعادل تقريباً الفرق بين المتوسط العالمي وأداء الإمارات العربية المتحدة، والتي تُعد الأفضل بين دول الخليج. ويُظهر أداء الإمارات تقارباً مع دول مثل تشيلي، ويفوق دولاً كالمكسيك وكولومبيا، وهي الأقل أداءً بين دول OECD. كما أن أداء الإمارات مقارب لرومانيا ويتفوق على متوسط البرازيل، وهي من الدول غير الأعضاء في OECD التي شاركت في تقييم PISA لعام 2018.

ويمكن تقييم هذه الفجوات أيضاً من خلال تحليل التقدم التعليمي الذي يحرزه الطلاب في عام دراسي واحد على مقياس PISA. وتُقدر منظمة OECD أن هذا التقدم يبلغ نحو 20 نقطة، مع وجود اختلافات حسب البلد والمرحلة الدراسية. وإذا طُبقت هذه التقديرات على دول الخليج، فإنها تشير إلى أن الطلاب في الإمارات والبحرين متأخرون عن المتوسط العالمي بأكثر من ثلاث سنوات تعليمية، في حين يتجاوز الفارق التعليمي في قطر أربع سنوات، ويصل إلى خمس سنوات أو أكثر في عمان والمملكة العربية السعودية والكويت.

الشكل 1. متوسط الأداء الطلابي في التقييمات الدولية واسعة النطاق (PISA, TIMSS, PIRLS)

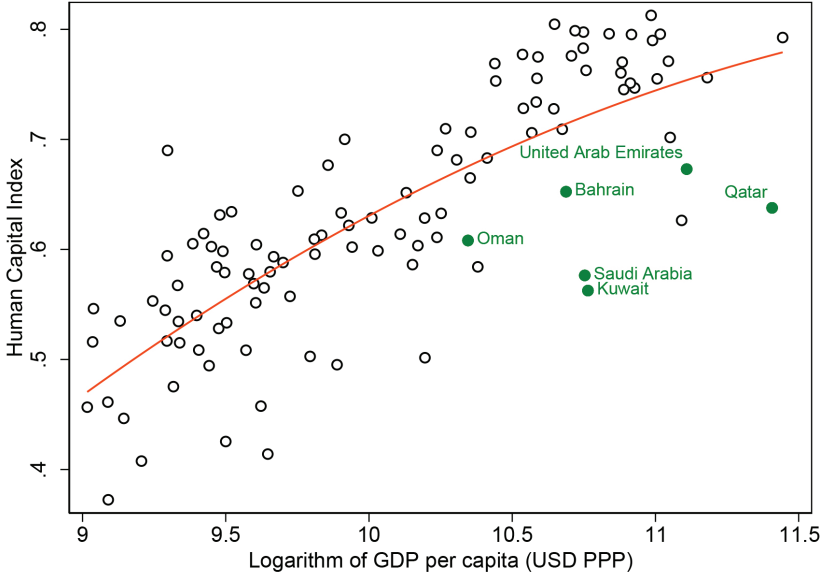


المصدر: بيانات من PISA, TIMSS, PIRLS مُعدلة لتحقيق التوافق بين المسوح المختلفة. النتائج مستندة إلى البيانات التي تم جمعها قبل جائحة كوفيد-19 (حتى عام 2019). لمزيد من التفاصيل، راجع (Jakubowski et al. (2019).

وهكذا فإن أداء الطلاب التعليمي يتفاوت بشكل كبير بين الدول. وغالبية الفروقات ترتبط بمستويات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في كل بلد. ويعرض الشكل 2 مقارنة لمؤشر رأس المال البشري (HCI) كما حدده البنك الدولي مع الناتج المحلي الإجمالي للفرد. ويُحدد مؤشر HCI مستوى رأس المال البشري بناء على نتائج التعليم والعوامل الصحية المرتبطة بالإنتاجية المستقبلية. ويربط الشكل بين المؤشر وتسجيل الناتج المحلي الإجمالي للفرد (بيانات عام 2022، بالدولار حسب تعادل القوة الشرائية). ولأغراض التوضيح، تم استبعاد الدول ذات الناتج المحلي الإجمالي للفرد أقل من 8200 دولار.

يشير الشكل 2 إلى وجود علاقة قوية بين الناتج المحلي الإجمالي للفرد ومؤشر رأس المال البشري. وتمثل النقاط الخضراء دول الخليج. ويظهر أن دول الخليج تتجاوز المتوسط العالمي في كلا المؤشرين. ومع ذلك، تقع جميع دول الخليج أسفل الخط الأحمر، الذي يمثل متوسط مؤشر رأس المال البشري المتوقع بناء على مستويات الناتج المحلي الإجمالي. وهذا يعني أن النتائج التعليمية في دول الخليج أقل مما يُتوقع بناء على ناتجها المحلي الإجمالي.

الشكل 2. مؤشر رأس المال البشري والنتائج المحلي الإجمالي للفرد



ملاحظة: تحليل المؤلفين لبيانات مؤشر رأس المال البشري (datacatalog.worldbank.org/search/dataset/0038030) والنتائج المحلي الإجمالي للفرد لعام 2022 (بيانات البنك الدولي، الناتج المحلي الإجمالي للفرد، بالدولار الدولي حسب تعادل القوة الشرائية).

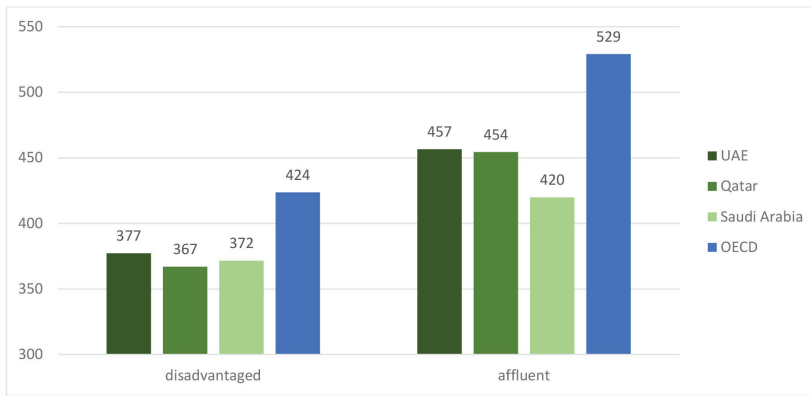
الأبحاث التي تفسر الفجوات بين دول مجلس التعاون الخليجي ومتوسطات الدول الأخرى أو منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في دراسات مثل TIMSS و PISA تكشف عن عوامل متعددة تسهم في هذه الفجوة.

أولاً، تميل مستويات الخلفية الاجتماعية والاقتصادية إلى أن تكون أعلى في دول مجلس التعاون الخليجي مقارنة بالدول الأخرى؛ وبالتالي، من المتوقع تحقيق نتائج أعلى نسبياً، أقرب إلى التوقعات الموضحة في الشكل 2. ومع ذلك، تُظهر البيانات في الشكل 3 أن الطلاب من الفئات المحرومة في دول الخليج يؤديون أداءً أقرب إلى المتوسط العالمي، بينما يظهر أقرانهم من العائلات الأكثر ثراءً أداءً أقل من المتوقع مقارنة بالطلاب من العائلات ذات الموارد المشابهة في الدول الأخرى.

وهناك اختلافات ملحوظة بين الدول في هذا السياق. فبين الدول الخليجية الثلاث التي شاركت في اختبار PISA لعام 2022، كان أداء الطلاب في الرياضيات متشابهاً عند مقارنة الطلاب المحرومين اقتصادياً واجتماعياً، أي أولئك الذين ينتمون إلى الربع الأدنى من مؤشر الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ESCS)، كما هو موضح بالأعمدة اليسرى في الشكل 3. ففي جميع الدول الخليجية الثلاث، كانت الفجوة حوالي 50 نقطة أقل من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).

ومع ذلك، عند مقارنة الطلاب المنتمين إلى العائلات الأكثر ثراءً، فإن أقرانهم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) يؤدون أداء أعلى بكثير من الطلاب الذين يمتلكون موارد مماثلة في دول الخليج. فبالنسبة لقطر والإمارات العربية المتحدة، يبلغ الفارق حوالي 70 نقطة، ولكن بالنسبة للمملكة العربية السعودية، يزيد الفارق عن 100 نقطة، وهو ما يعادل أكثر من انحراف معياري واحد عن متوسط أداء الطلاب العالمي. وبالتالي، فإن الفجوات بين دول مجلس التعاون الخليجي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أكبر بالنسبة للطلاب من العائلات الميسورة.

الشكل 3. أداء الطلاب في الرياضيات في اختبار PISA 2022 للطلبة من الربع الأدنى في مؤشر ESCS (المحرومين) والربع الأعلى من المؤشر (الأثرياء)



ملاحظة: يعكس مؤشر ESCS في PISA الموارد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعائلات الطلاب. وتستند حسابات المؤلفين إلى البيانات الدقيقة لاختبار PISA لعام 2022.

إن التحليل العميق لبيانات الطلاب في دول مجلس التعاون الخليجي يكشف عن عدة عوامل مرتبطة بأدائهم وتفسير الفجوة مقارنة بدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (انظر Jakubowski et al., 2019). فالنتائج تشير إلى أن مواقف الطلاب تجاه التعلم والتنافسية في دول الخليج إيجابية بشكل عام، مما يعكس توجهها مشجعا. ومع ذلك، وعلى عكس معظم الدول، لا تؤدي هذه المواقف الإيجابية بالضرورة إلى تحسين الأداء الأكاديمي، مما يشير إلى وجود عقبات إضافية قد تعيق تقدم الطلاب، مثل استخدام منهجيات تدريس غير فعالة أو عدم توافق المناهج الدراسية بشكل كافٍ.

وتشير البيانات أيضا إلى أن انتشار التنمر في دول مجلس التعاون الخليجي أقل من المتوسطات العالمية، ومع ذلك، فإن تأثيره على الأداء الأكاديمي غالبا ما يكون أقوى، خاصة بين الذكور. وبالمثل، يرتبط الغياب عن المدرسة بشكل سلبي بالأداء الأكاديمي، ويميل إلى أن يكون أكثر شيوعا مقارنة بمعظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

ومن بين الفروقات الأكثر وضوحا في دول الخليج الفجوات بين الجنسين التي تكون لصالح الإناث. ويتطلب معالجة هذه الفجوات تدخلا مركزا يأخذ في الاعتبار الاحتياجات والمشكلات المميزة لكل جنس. وتشير الأبحاث إلى أن التدخلات التي تستهدف تحسين السلوك والمواقف لدى الذكور يمكن أن تغلق فجوة الأداء بين الجنسين تماما في الرياضيات في دول مثل المملكة العربية السعودية (Aljouie et al)، قيد النشر).

وتظهر النتائج السابقة الفائدة الكبيرة لتحليل البيانات الحالية من التقييمات الدولية. ومع ذلك، توصي هذه الورقة بضرورة وجود شبكة بحثية أقوى واستثمارات في أبحاث أكثر دقة وصرامة لدول الخليج، بهدف تحديد العوامل التي تؤثر سلبا على أداء الطلاب والمدارس ومعالجتها من خلال سياسات موجهة وممارسات محسنة. وسوف نناقش ذلك في نهاية الورقة، بعد استعراض الفوائد المحتملة لتحسين التعليم وتقديم أمثلة لدول نجحت في إصلاح أنظمتها المدرسية.

كيف يمكن أن يسهم التعليم الأفضل في تعزيز اقتصاد دول مجلس التعاون الخليجي

شهدت دول مجلس التعاون الخليجي نموا اقتصاديا ملحوظا خلال العقود الماضية، مدفوعا بشكل رئيسي بإيرادات النفط. ومع ذلك، ومع توجه هذه الدول نحو مستقبل

أقل اعتماداً على النفط، أصبح التركيز منصبا على بناء اقتصادات مستدامة. ويمثل تحسين جودة التعليم جزءاً أساسياً من هذا التحول، إذ يهدف إلى تطوير قوة عاملة ماهرة ومثقفة قادرة على قيادة الابتكار وتنويع الاقتصاد وتحقيق الازدهار على المدى الطويل. وتظهر الأدلة القوية أن التعليم الأفضل، لا سيما تحقيق المهارات الأساسية العالمية لكافة السكان، يمكن أن يكون له تأثير كبير على النمو الاقتصادي والاستقرار في هذه الدول (Hanushek & Woessmann, 2015).

ويشير مفهوم «المهارات الأساسية العالمية» (universal basic skills) إلى ضمان تحقيق جميع الطلاب مستوى أدنى من الكفاءة، والذي يُقاس عادة بالحصول على 420 نقطة على الأقل في اختبارات PISA القياسية. ومن خلال رفع مستوى جميع الطلاب إلى هذا الحد الأدنى، يمكن لدول مجلس التعاون الخليجي تعزيز رأس المال البشري بشكل كبير، مما يؤثر بدوره على إنتاجية القوى العاملة والنمو الاقتصادي على المدى الطويل. وتظهر النماذج الاقتصادية أن هذه التحسينات في التعليم لديها القدرة على زيادة الناتج المحلي الإجمالي بشكل كبير، مع تأثيرات طويلة الأمد تمتد لعدة أجيال.

وتشير التقديرات إلى أن المكاسب الاقتصادية لدول مجلس التعاون الخليجي نتيجة الإصلاحات التعليمية يمكن أن تكون تحويلية. على سبيل المثال، فإن التأثير التراكمي لهذه الإصلاحات على المدى الطويل، مع دخول العمال الأكثر تعليماً إلى سوق العمل تدريجياً ليحلوا محل العمال الأقل مهارة، قد يؤدي إلى زيادة الناتج المحلي الإجمالي في السعودية بنسبة 975 %، وفي قطر بنسبة 1,029 %، وفي عُمان بنسبة 1,427 %. كما قد تشهد دول أخرى مثل الإمارات العربية المتحدة زيادة بنسبة 375 %، في حين قد تسجل البحرين زيادة بنسبة 789 %. وتعكس هذه المكاسب الهائلة الإمكانيات الاقتصادية التي يمكن إطلاقها من خلال تحسين النتائج التعليمية الأساسية (Hanushek and Woessmann, 2015).

خلاصة القول، يمثل التعليم الأفضل رافعة حيوية لدفع ازدهار اقتصادات دول مجلس التعاون الخليجي في المستقبل. ومن خلال تحسين المهارات الأساسية بين السكان، يمكن لهذه الدول تعزيز الأداء الاقتصادي على الفور ووضع الأساس للتنمية الاقتصادية المستدامة والمتنوعة. ومع انتقال المنطقة بعيداً عن الاعتماد على النفط، ستكون القوى العاملة المتعلمة عنصراً أساسياً في تعزيز الابتكار وجذب الاستثمارات وضمان بقاء دول مجلس التعاون الخليجي قادرة على المنافسة في الاقتصاد العالمي. إن الاستثمار في التعليم اليوم سيحقق عوائد طويلة الأمد، مما يضمن اقتصاداً أكثر مرونة وحيوية.

أمثلة على إصلاحات التعليم: القضية ليست المال

في هذا القسم، نناقش أمثلة لثلاث دول حسنت نتائج الطلاب بشكل كبير، دون أن تنفق أكثر من الدول الأخرى على التعليم (لمزيد من الأمثلة، انظر: Crato, 2021; and OECD, 2018). تُعد بولندا دولة متوسطة الحجم مع عدد طلاب مشابه للسعودية. بدأت إصلاحاتها في أواخر التسعينيات، محققة قفزة في نتائج الطلاب من مستويات أقل من المتوسط إلى واحدة من أفضل الدول في الاتحاد الأوروبي (Jakubowski, 2021). ونفذت إستونيا، وهي دولة أوروبية صغيرة، إصلاحات مشابهة لبولندا لكنها ركزت بشكل أكبر على دعم الطلاب المتعثرين، مما جعلها الآن من بين الأفضل في الاتحاد الأوروبي من حيث التعليم. أما البرتغال، فقد كانت تعاني من وصول محدود إلى التعليم الثانوي والعالي، وكانت نتائج الطلاب أدنى من المتوسط الأوروبي. ولكن بفضل إصلاحات تعليمية ركزت على المناهج الدراسية والمعايير والمساءلة، أصبحت النتائج أعلى من المتوسط. وسنناقش هذه الأمثلة بالتفصيل أدناه.

بولندا

في الثمانينيات، خلال العقد الأخير من النظام الشيوعي، عانت بولندا من كارثة سياسية واقتصادية. وكان الاقتصاد يعاني من الانكماش، وفشلت محاولات تحديثه. وكان معظم الطلاب يلتحقون بالمدارس الثانوية المهنية، بينما كان الوصول إلى التعليم العالي محدودا بقرارات الحكومة ذات الطابع الأيديولوجي. وخلال تلك الفترة، كان جزء كبير من السكان يعمل في الزراعة، وكانت الصناعة المؤممة تكافح للمنافسة في الأسواق العالمية، بينما كان القطاع الخاص شبه غائب. وأظهرت دراسة IALS التي أجريت عام 1995 أن المهارات الأساسية لمعظم الأفراد كانت أقل بكثير من تلك التي يمتلكها العمال في الاقتصادات الغربية.

وبعد انهيار النظام الشيوعي في عام 1989، شهدت بولندا تحولا سريعا من اقتصاد مخطط مركزيا إلى اقتصاد سوق خلال تسعينيات القرن العشرين. وتم تطبيق «العلاج بالصدمة» في عام 1990، مما حوّل بولندا بسرعة إلى واحدة من أسرع الاقتصادات نموا في أوروبا. وتزامن هذا التحول الاقتصادي السريع مع انتقال ناجح إلى الديمقراطية البرلمانية. وبين عامي 1990 و2020، تضاعف الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي للفرد في بولندا ثلاث مرات تقريبا. ففي عام 1990، شكل الناتج المحلي الإجمالي للفرد في بولندا حوالي 35% من متوسط الناتج المحلي الإجمالي للفرد في دول الاتحاد الأوروبي. وبحلول عام 2020، ارتفعت النسبة إلى 72% من المتوسط. ونما الاقتصاد البولندي نتيجة لزيادة الإنتاجية والاستثمارات المرتبطة بتحسين رأس المال البشري.

وفي عام 2000، كان 12.5 % فقط من الأفراد البولنديين الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و34 عاما حاصلين على شهادة تعليمية عليا، وهي نسبة قريبة من دول شرق أوروبا الأخرى. منذ ذلك الحين، شهدت بولندا أكبر زيادة في الاتحاد الأوروبي في نسبة الشباب الحاصلين على شهادة تعليمية بعد الثانوية، بزيادة بلغت 33 % بين عامي 2000 و2018 (Jakubowski, 2021).

وقد أظهرت نتائج الطلاب البولنديين في PISA والاختبارات الدولية الأخرى، مثل TIMSS وPIAAC، تحسنا كبيرا في جودة رأس المال البشري. وكانت بولندا من بين الدول القليلة في الاتحاد الأوروبي أو منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي حسنت الإنجازات التعليمية بين عامي 2000 و2018. وقد عزز الإصلاح الكبير الذي أُقر في عام 1999 أداء الطلاب الأقل تحصيلًا (Jakubowski et al., 2016). وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، انخفض أداء الطلاب ذوي التحصيل المتدني بحوالي عشر نقاط بين عامي 2000 و2018، بينما زاد في بولندا بحوالي 40 نقطة. أما أداء الطلاب المتفوقين، فقد ارتفع بمقدار 9 نقاط بين عامي 2000 و2009، وبمقدار 23 نقطة بين عامي 2009 و2018 (Jakubowski, 2021).

ويحتل الطلاب البولنديون حاليا المرتبة الأعلى في التقييمات التعليمية بين دول الاتحاد الأوروبي. وعلى الرغم من الزيادة السريعة في عدد الأشخاص الحاصلين على تعليم عالي، فإن العوائد الخاصة للتعليم في بولندا تجاوزت باستمرار متوسط قيم الاتحاد الأوروبي أو منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مما يشير إلى طلب مستدام على العمالة المدربة في الاقتصاد البولندي المتوسع.

إستونيا

إستونيا دولة صغيرة يبلغ عدد سكانها أقل من 1.5 مليون نسمة، وتُعد من أكثر الدول الأوروبية تعليما. تُظهر البيانات أن نسبة البالغين الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي العالي ونسبة الشباب الملتحقين بالتعليم بعد الثانوي من بين الأعلى في أوروبا. وفي تقييم PIAAC، وهو التقييم الدولي الوحيد لكفايات البالغين، تفوقت إستونيا على دول أخرى، مما يعكس قدرات جيدة نسبيا بين الأجيال الأكبر سنا (Tire, 2021).

وفي مسح PISA 2022 الأخير، حققت إستونيا المرتبة الأولى بين الدول الأوروبية في جميع المجالات الثلاثة. وكان أدائها في العلوم من بين الأفضل عالميا، وهو ما ينعكس أيضا في اقتصادها الذي يدعم التطورات التكنولوجية والشركات الناشئة. وتحسن أداء

إستونيا منذ عام 2006، خاصة في القراءة. ومن الجدير بالذكر أن الطلاب الإستونيين يظهرون، ليس فقط كفايات عالية في جميع الموضوعات التي يقيسها تقييم PISA، ولكن أيضا تفاوت الأداء بينهم أقل مقارنة بمعظم الدول الأخرى. بعبارة أخرى، إستونيا تتمتع بنظام تعليمي يحقق نتائج مرتفعة مع تحقيق العدالة التعليمية.

ويتميز النظام التعليمي الإستوني بالتركيز على العدالة، والاستثمار المستمر في التعليم العام عالي الجودة، والتوقعات العالية، واستقلالية المعلمين. ورغم أن النظام يتمتع باللامركزية واستقلالية المدارس الكبيرة، إلا أن العدد المحدود للمدارس والطلاب يسهم في توافق واسع وإجماع على الإصلاحات، وهو ما قد يكون من الصعب تحقيقه في الدول الأكبر حجما أو ذات التنوع السكاني الكبير.

ويبدأ الاستثمار في العدالة التعليمية بدعم حكومي للتعليم ما قبل المدرسي، الذي يتم دعمه ماليا ويكون متاحا لمعظم الأسر. وتقدم المدارس وجبات غداء مجانية، وخدمات طبية، ودروسا إضافية للطلاب الذين يعانون من تدني الأداء، لضمان تقديم الدعم الشامل لجميع المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، توجد برامج متخصصة ودعم مالي للطلاب ذوي الإعاقة. ويؤكد الإستونيون باستمرار أهمية توفير فرص متكافئة لجميع الطلاب للنجاح في التعليم، ويُعتبر تقديم المساعدة للأفراد من خلفيات محرومة أو ذوي احتياجات خاصة ضروريا لتحقيق التماسك الاجتماعي، وهو هدف وطني بارز.

ويضمن النظام التعليمي الإستوني الوصول العادل إلى التعليم ما قبل المدرسي، ويفرض منهجا وطنيا على جميع الطلاب حتى سن 16 عاما. نتيجة لذلك، يقضي الطلاب وقتا أطول في البرامج التعليمية مقارنة بمعظم الدول الأوروبية، وتقدم المؤسسات التعليمية مساعدة إضافية لضمان استيفاء الطلاب للمتطلبات الأساسية التي ينص عليها المنهج الوطني. لا يتم تصنيف الطلاب بناء على القدرات، وتُستخدم التقييمات لأغراض تشخيصية بدلا من التصنيف. وتعد حالات الرسوب نادرة ومقيدة بالظروف الاستثنائية. وتتفوق إستونيا على متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ولديها أدنى نسبة من الطلاب في المنظمة ممن يفشلون في تحقيق مستويات الكفاءة الأساسية التي يحددها تقييم PISA.

ويُشترط على جميع المعلمين في إستونيا أن يحملوا درجة الماجستير، ويتطلب إعداد المعلمين فهما عميقا للمفاهيم النظرية، بالإضافة إلى التدريب البحثي والعملي داخل المؤسسات التعليمية. وتُعتبر مهنة التدريس من المهن المرموقة في المجتمع، ويظهر المعلمون درجة كبيرة من الاحترافية، كما تؤكد الدراسات الدولية مثل TALIS. ويتمتع

المعلمون في المؤسسات التعليمية باستقلالية كبيرة في اختيار أساليب التدريس والكتب المدرسية أو المواد التعليمية. كما يؤثر مديرو المدارس على القرارات المتعلقة بالمنهج وتوظيف المعلمين وتخصيص الموارد المالية في مدارسهم. وهذا القدر الكبير من الحرية مقترن بإطار عمل للمساءلة بالنظر إلى مستويات تحصيل الطلاب.

ويُعطي النظام التعليمي الإستوني أولوية للبحث والمراقبة والتنمية المهنية. وتشارك إستونيا في معظم التقييمات الدولية. ولكي يصبح الشخص مؤهلاً للعمل كمعلم، يجب أن ينجح في إعداد أطروحة بحثية. ويتميز النظام بالكفاءة والتنظيم من خلال التقييمات الموحدة والبيانات التي تُجمع عبر نظام المعلومات الوطني، والأبحاث التي تُجرى في الجامعات بالتعاون مع وزارة التعليم. وتعمل الوزارة، جنباً إلى جنب مع مديري المدارس والمعلمين، على تحليل البيانات والأدلة بشكل دوري كجزء من مسؤولياتهم المهنية.

البرتغال

تقع البرتغال في جنوب غرب أوروبا، ويبلغ عدد سكانها حوالي 10 ملايين نسمة. وتُظهر الإصلاحات التعليمية في البرتغال إمكانية تحسين الوصول إلى التعليم بشكل كبير ورفع جودته على مدى عقود (Marôco, 2021). في البداية، صنفت التقييمات الدولية البرتغال في أدنى مستويات الأداء في أوروبا؛ ومع ذلك، أسفرت الإصلاحات التعليمية اللاحقة عن تقدم ملحوظ، كما يتضح من نتائج PISA وTIMSS وPIRLS. وبدأت الإصلاحات التعليمية في الستينيات مع توسيع نطاق التعليم الإلزامي، الذي كان يقتصر سابقاً على ثلاث سنوات فقط. وتم تعديل النظام بشكل تدريجي، لكن التوسع ليشمل الصف الثاني عشر لم يتحقق إلا في عام 2012. وقبل هذه الإصلاحات، كانت نسبة الأفراد الذين لم يكملوا التعليم الثانوي مرتفعة للغاية مقارنة بالدول الأوروبية الأخرى، وكان الوصول إلى التعليم العالي مقتصرًا على النخبة فقط.

وبدأت المرحلة الحاسمة من الإصلاحات حوالي عام 2001، عندما تم الكشف عن نتائج امتحانات الثانوية العامة للمرة الأولى، مما أبرز التفاوتات الكبيرة بين المدارس وشجع على مناقشة قضايا الوصول إلى التعليم وجودته. وفي عام 2002، تم اتخاذ قرار بإجراء اختبارات وطنية في الرياضيات واللغة للصف التاسع. وفي عام 2004، تم طرح مقترحات لإصلاح مناهج الرياضيات والقراءة وأساليب التدريس. وركزت هذه الإصلاحات على مخرجات التعلم التي تم تقييمها من خلال الاختبارات الوطنية، مما أحدث تغييرات كبيرة أثرت على التعليم والتعلم في المدارس البرتغالية.

وكانت النتائج الأولية لتقييم PISA لعام 2000 مخيبة للآمال، حيث احتلت البرتغال المرتبة الأخيرة بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وقد أكد تقييم PISA لعامي 2003 و2006 هذا الأداء الضعيف. ومع ذلك، أشارت نتائج PISA لعام 2009 إلى تقدم كبير في جميع المجالات، والذي ارتبط بتطبيق الاختبارات الوطنية وإصلاح مناهج الرياضيات واللغة.

وقد عانت البرتغال من تداعيات كبيرة للأزمة الاقتصادية السابقة في عام 2009، مما أدى إلى تخفيضات كبيرة في الإنفاق على الرعاية الصحية والمعاشات والتعليم. ومع ذلك، استمر توسيع التعليم الإلزامي ليشمل الصف الثاني عشر. وبالإضافة إلى ذلك، تم تنفيذ تعديلات على المناهج الدراسية، بما في ذلك إدخال اللغة الإنجليزية كمادة إلزامية. وفي أعقاب هذه التعديلات، تم تنفيذ إصلاحات أخرى مهمة ركزت على تحسين جودة التعليم.

وقد بدأت الإصلاحات التي تم تطبيقها في عام 2011 بخمس ركائز أساسية:

1. مناهج طموحة غنية بالمعرفة: تم وضع معايير تتماشى مع مخرجات التعلم المحددة لكل موضوع. ركزت المناهج على الكفاءات الأساسية في التعليم الابتدائي، مثل الطلاقة في القراءة والمفاهيم الرياضية الأساسية، مع إضافة مواد أساسية أخرى مثل التاريخ وعلم الأحياء.
2. تحسين المناهج الدراسية والكتب المدرسية: تم تنسيق تحسينات المناهج مع تعديلات الكتب المدرسية التي ربطت المحتوى بالمعايير المحدثة والتقييمات.
3. التقييمات الوطنية وتقييمات المدارس المستقلة: تم تقييم جميع الطلاب والمؤسسات التعليمية باستخدام أدوات موحدة من خلال هيئة تقييم شبه مستقلة حديثة التشكيل.
4. دعم الطلاب المتعثرين: تم حث المدارس على مساعدة الطلاب ذوي الأداء الضعيف لتقليل الرسوب وتعزيز التحصيل الأكاديمي للجميع. وقامت الوزارة بتمويل ساعات إضافية للمساعدة الفردية أو الدروس الجماعية لتحقيق هذه الأهداف.
5. زيادة استقلالية المدارس: مُنحت المدارس درجة من الاستقلالية وتم تحفيزها لتحقيق النتائج المطلوبة. وقد شكل ذلك تحولا كبيرا عن النظام المركزي السابق حيث كانت جميع المدارس والمعلمين يعملون تحت نفس الظروف على مستوى البلاد.

كما شملت الإصلاحات تدابير مبتكرة في التعليم المهني، هدفت بشكل أساسي إلى تشجيع أصحاب العمل على الاستثمار في التعليم ومواءمته مع متطلبات سوق العمل.

كيفية تحسين أنظمة التعليم: أهمية الاعتماد على الأدلة العلمية الدقيقة

تعد السياسات التعليمية المستندة إلى الأدلة موضوعاً شائعاً في مناقشات الخبراء حول كيفية تحسين التعليم. ومع ذلك، وعلى عكس مجالات مثل الطب أو التكنولوجيا، غالباً ما تكون السياسات والممارسات التعليمية مدفوعة بالحدس أو التجارب الشخصية السابقة أو الأفكار البراقة التي لا تدعمها بالضرورة أدلة علمية دقيقة. وتعد البحوث التربوية عالية الجودة نادرة، كما أن تحليل البحوث بشكل منهجي (مثل المراجعات المنهجية) شائع في الطب ولكنه نادر في التعليم. على سبيل المثال، يستغرق جمع الأدلة اللازمة لعلاج طبي سنوات قبل أن يُطبق على المرضى. وفي المقابل، قد تُختبر فكرة جديدة في التعليم على الطلاب في غضون أسبوع دون الحاجة إلى جمع أدلة حول فعاليتها. وتنتشر أساطير تعليمية، مثل «أنماط التعلم»، بين المعلمين رغم وجود أدلة بحثية قوية تنفي صحتها (Willingham, 2018).

إن تقييم النظام التعليمي بأكمله في بلد معين ليس أمراً شائعاً. ففي بعض الدول، تقوم الوزارات أو المؤسسات المتخصصة بإجراء تقييمات دورية لهذه الأنظمة، ولكن حتى تسعينيات القرن الماضي، كان هناك نقص في البيانات التي تسمح بمقارنات موثوقة لتأثيرات التعليم بين الدول. وكانت المقارنات بين الدول تعتمد غالباً على عدد الأشخاص الذين أكملوا مراحل التعليم أو على مستوى الإنفاق الحكومي. ومع ذلك، لا تعكس هذه المؤشرات جودة التعليم، وتوفر إمكانيات محدودة للمقارنة، خاصة أن معظم الدول المتقدمة ضمنت الوصول الشامل إلى التعليم الثانوي، ثم بدأ التعليم العالي في التوسع.

في الستينيات، وُضعت الخطط الأولى لدراسات دولية حول تحصيل الطلاب. ومع ذلك، في الدراسة الدولية الأولى للرياضيات (FIMS) التي نظمتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي (IEA)، شاركت فقط 12 دولة. وكانت منهجية هذه الدراسات تعاني من عدة نواقص، واختلاف المناهج الدراسية كان يستخدم للتشكيك في جدوى المقارنات بين الدول. ولم تُجرَ أولى الدراسات واسعة النطاق للتحصيل التعليمي إلا في التسعينيات. على سبيل المثال، كان مشروع IALS أول دراسة لتقييم كفايات البالغين شاركت فيها العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وكانت النتائج تمثل أكثر من 10% من سكان العالم.

وتقدم دراسة TIMSS، التي أطلقتها IEA عام 1995 وتُعاد كل أربع سنوات، أساساً للمقارنة في الرياضيات والعلوم الطبيعية بناءً على عينات تمثيلية من الطلاب واختبارات موحدة تُجرى في عشرات الدول. وقد شملت دراسة PISA التي بدأت عام 2000، جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية منذ البداية. وهي حالياً أكبر دراسة من نوعها، حيث يشارك فيها حوالي 60 - 70 دولة كل ثلاث سنوات، وتشمل جميع الدول المتقدمة.

ومن حيث تأثير الدراسات الدولية على السياسات التعليمية، نجد أن نتائج هذه الدراسات حول الطلاب قد غيرت التفكير في السياسات التعليمية، إذ وفرت مرجعاً لمقارنة المخرجات التعليمية بين الدول. وفي دول مثل ألمانيا، أثارت دراسات TIMSS و PISA نقاشاً عاماً حول جودة التعليم. في البداية، تم تجاهل النتائج الضعيفة لـ TIMSS 1995 بحجة أن الدراسة تقيس موضوعات غير مشمولة في المناهج الأساسية بألمانيا. ومع ذلك، أدت النتائج الضعيفة في PISA 2000 إلى ما عُرف بـ «صدمة PISA»، والتي كانت بداية لإصلاحات معتدلة في الولايات الفيدرالية خلال العقدين الماضيين، مثل تأخير تصنيف الطلاب وزيادة الدعم للطلاب المهاجرين. كما أتاحَت هذه الدراسات أيضاً «اكتشاف» الأنظمة التعليمية في دول مثل فنلندا وسنغافورة، التي لم يتم دراستها بشكل مكثف من قبل.

ونظراً لأن هذه الدول تحقق باستمرار أفضل النتائج في الدراسات الدولية المختلفة، فقد كُتبت العديد من الدراسات التي تصف أنظمتها التعليمية والحلول المحددة التي تتبناها. وأدى ذلك إلى محاولة دول أخرى ذات مستوى أقل بكثير من التطور في أنظمتها التعليمية، وتعمل في سياقات تاريخية واجتماعية مختلفة، تقليد هذه الحلول، وهو ما يثير تساؤلات حول جدوى بناء سياسات تعليمية استناداً إلى هذه التجارب واستخدام نتائج الدراسات الدولية (انظر: Volante, 2018). وتُظهر الدراسات الدولية المتعلقة بمعارف ومهارات الطلاب والبالغين أن الفروقات بين الأنظمة التعليمية تظل ثابتة بمرور الوقت ومقاربة بغض النظر عن كيفية بناء الاختبارات، أو محتواها الدقيق، أو الجهة التي تنظمها (انظر Brown et al., 2007).

وتشير إحدى «الاكتشافات» التي قدمتها دراسة PISA إلى أن الدول التي تحقق باستمرار أفضل النتائج هي أيضاً الدول التي يكون فيها التفاوت في النتائج أقل. ومع ذلك، فإن ربط هذه النتائج بجودة التدريس أو تنظيم النظام التعليمي لا يزال محل جدل. ولا يمكننا الجزم بمدى تأثير الثقافة (مثل تقدير المجتمع للتعليم)، أو الأسرة

مثل الاستثمار في التعليم ودعم الطلاب)، أو المدرسة نفسها وجودة التدريس على نتائج الطلاب. فالعلاقة بين النتائج والموارد الثقافية والاجتماعية والمادية والتعليمية معقدة للغاية وتختلف بين الدول (انظر: Boronovi, Pokropek, Jakubowski, 2015).

وفي كثير من الدول، قد تكون المستويات الحالية للنتائج التعليمية انعكاسا للسياسات التعليمية السابقة، وليس الحلول الحالية. على سبيل المثال، فنلندا، التي كانت موضع العديد من الدراسات، تبنت حلولاً مختلفة تماماً عندما وضعت نظامها التعليمي في السبعينيات (Oates, 2015). ومن المؤكد أن تجاهل نتائج الدراسات الدولية والدروس المستفادة من الدول ذات الأداء الأفضل يمكن أن يُفسر فقط بالتردد في تنفيذ الإصلاحات، حيث من الواضح أن الدول التي تحقق أفضل النتائج تعتمد حلولاً معينة في سياساتها التعليمية يمكن نقلها إلى دول أخرى بعد تكييفها بشكل ملائم (انظر: Schleicher, 2019).

وتتأثر السياسة التعليمية ليس فقط بالتزايد المستمر في توفر المقارنات الدولية لنتائج التعليم والعوامل الكامنة وراءها (Hanushek, Wößmann, 2011)، بل أيضاً بالعدد المتزايد من الدراسات التعليمية الموثوقة. وخلال العقد الماضي، أُجريت مئات الدراسات التجريبية وشبه التجريبية التي تتيح فرصة لتقييم الممارسات المستخدمة في المدارس والحلول النظامية.

وفي العديد من الدول، أُنشئت مؤسسات خاصة تُعرف باسم «وسطاء المعرفة» لدعم الأبحاث التجريبية وتطوير المراجعات المنهجية والتحليلات المجمعة. على سبيل المثال، في عام 2013، كان قد أُجريت تجربتان فقط في بريطانيا العظمى، بينما اليوم، وبفضل جهود مؤسسة Education Endowment Foundation، يتجاوز العدد 200 دراسة. وأنشأت مؤسسات مماثلة، وإن كانت تعمل على نطاق أصغر، في الولايات المتحدة، والدول الإسكندنافية، وهولندا، مع التخطيط لإنشاء المزيد في دول أخرى. ويدعم هذا العمل أيضاً منظمات دولية مثل البنك الدولي، واليونسكو، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).

ومن ناحية أخرى، يعد التعليم عملية اجتماعية معقدة، ولا يمكن تحديد حلول تعمل بنفس الطريقة في كل موقف. وبالمثل، فإن النظام التعليمي يتأثر بالثقافة، والقيم، والعلاقات الاجتماعية، فضلاً عن السياق السياسي والتاريخي الذي يخلق بيئة فريدة للإصلاحات في كل دولة. إن العدد الكبير للمعلمين، الذين يشكلون في معظم

الدول أكبر مجموعة مهنية ولهم تأثير كبير على تنفيذ الإصلاحات، يعني أن التغييرات التعليمية تتطلب مشاورات أوسع والبحث عن توافق. وتظهر أمثلة الإصلاحات الفاشلة حول العالم، التي استندت في الأساس إلى أبحاث أو حلول ناجحة من دول أخرى، مدى صعوبة إصلاح التعليم.

ومع إدراك تفرد الأنظمة التعليمية وأهمية السياق للإصلاحات التعليمية أو حتى التغييرات في ممارسات التدريس، يجب التأكيد على أن قاعدة المعرفة حول ما يصلح أو لا يصلح في التعليم أصبحت أكثر اتساعاً. ولا يقتصر الدافع المهم فقط على الأبحاث التجريبية التي تُجرى في الفصول الدراسية أو التقييمات شبه التجريبية للتغييرات النظامية، بل يشمل أيضاً الأبحاث التي يجريها علماء النفس المعرفيون وباحثو الدماغ. فهذه الأبحاث تؤدي إلى رفض الأفكار الشائعة في التعليم التي لا تدعمها الدراسات العلمية (انظر: Holmes, 2019). ويمكن التوقع أن استخدام الأبحاث لوضع السياسات التعليمية وتغيير ممارسات التدريس سيكون اتجاهاً متزايداً في السنوات المقبلة.

وللمضي قدماً نحو سياسات وممارسات تعليمية قائمة على الأدلة، يجب على دول مجلس التعاون الخليجي دعم الأبحاث التجريبية وشبه التجريبية التي تستفيد من البيانات الوطنية والدولية، مع مراعاة السياق الفريد للدول العربية. وينبغي على حكومات الخليج إنشاء مراكز لنقل المعرفة تجمع جميع نتائج الأبحاث المتاحة، وتلخصها من خلال تحليلات منهجية، وتوفير مواد يسهل الوصول إليها للمعلمين وواضعي السياسات. كما يجب أن ترعى هذه المراكز أبحاثاً تجريبية على نطاق واسع لجمع أدلة موثوقة تعالج الأسئلة الفريدة التي تواجه الدول العربية أو تتطلب تكييفاً مع السياق الثقافي أو الاجتماعي في منطقة الخليج. ويمكن استخدام مبادرات مماثلة من المملكة المتحدة، والدول الإسكندنافية، وبعض الدول الأوروبية مثل هولندا أو بولندا كنماذج لتأسيس مثل هذه المراكز في دول الخليج.

الخلاصة

تُظهر دراسة نتائج التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي الحاجة إلى إصلاحات تعليمية مركزة لسد الفجوة بين الإمكانيات الاقتصادية وتنمية رأس المال البشري. وعلى الرغم من الاستثمارات المالية الكبيرة، فإن أنظمة التعليم في المنطقة تظهر أداءً ضعيفاً في التقييمات العالمية. ولواجهة هذا التحدي، يجب على دول الخليج تغيير نهجها نحو تبني سياسات قائمة على الأدلة تركز على تحسين جودة التعليم بدلاً من مجرد زيادة الإنفاق. وسوف يساعد تعزيز استقلالية المدارس، والمساءلة، واتخاذ القرارات استناداً إلى البيانات، المدارس على الاستجابة بفعالية للاحتياجات المحلية مع الحفاظ على معايير تعليمية عالية.

ومن خلال التركيز على الأدلة، يمكن للإصلاحات الموجهة الجديدة تحسين رأس المال البشري بشكل كبير. ويمكن لدول الخليج تعزيز أنظمتها التعليمية، وتحسين نتائج الطلاب، وبناء قوة عاملة ماهرة قادرة على قيادة الابتكار وتحقيق التنويع الاقتصادي والازدهار طويل الأمد. وستكون هذه الاستثمارات في رأس المال البشري حاسمة لتحقيق الازدهار المستدام والقدرة التنافسية العالمية للمنطقة في المستقبل.

- Aljouiee, A., Alrasheed, A., Gajderowicz, T., Jakubowski, M. (forthcoming). Understanding the Gender Gap in 4th Grade Mathematics Achievement in Saudi Arabia.
- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. K., & Patrinos, H. A. (2021). Measuring human capital using global learning data. *Nature*, 1-6.
- Avvisati, F., Givord, P. (2021). How much do 15-year-olds learn over one year of schooling? An international comparison based on PISA. *OECD Education Working Papers* No. 257.
- Bentour, E. M., & Fund, A. M. (2020). The effects of human capital on economic growth in the Arab countries compared to some Asian and OECD countries (No. halshs-03007760).
- Crato, N. (eds.) (2021) *Improving a Country's Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_7
- Deming, D. J. 2022. Four Facts about Human Capital. *Journal of Economic Perspectives*, 36(3), 75-102.
- Drucker, L.F., D. Horn, and M. Jakubowski. (2022). The labour market effects of the polish educational reform of 1999. *Journal of Labour Market Research* 56, 13.
- Fatima, S., Chen, B., Ramzan, M., & Abbas, Q. (2020). The nexus between trade openness and GDP growth: Analyzing the role of human capital accumulation. *Sage Open*, 10(4), 2158244020967377.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2020). Education, Knowledge Capital, and Economic Growth. In Steve Bradley and Colin Green (ed.). *Economics of Education*, 2nd Edition, London: Academic Press, pp. 171-182.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *Universal Basic Skills: what countries stand to gain?* OECD Publishing.

- Heller-Sahlgren, G., & Jordahl, H. (2023). Test scores and economic growth: update and extension. *Applied Economics Letters*, 1-4.
- Jakubowski M.j, Patrinos H., Porta E., Wiśniewski J. (2016). "The effects of delaying tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland." *Education Economics*, 24:6, 557-572.
- Jakubowski M., Alromi N., Gajderowicz T., Alshumrani S., Rogala M., Jamjoom S., (2019), Arabic-speaking countries in international student assessments, Evidence Institute, Poland. Available at <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/2020/04/20200409-Arabic-speaking-countries-in-international-student-assessments.pdf>
- Jakubowski, M. (2021). Poland: Polish Education Reforms and Evidence from International Assessments. In: Crato, N. (eds) *Improving a Country's Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_7
- Marôco, J. (2021). Portugal: The PISA Effects on Education. In: Crato, N. (eds) *Improving a Country's Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_8
- OECD (2018), «Making education reform happen», in *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300002-5-en>.
- Tire, G. (2021). Estonia: A Positive PISA Experience. In: Crato, N. (eds) *Improving a Country's Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_5
- Valero, A. (2021). Education and economic growth. In: McCall, B. P. (ed.). *The Routledge Handbook of the Economics of Education*. New York: Routledge.
- Willingham, D. (2018). Does Tailoring Instruction to "Learning Styles" Help Students Learn? *American Educator*, Summer 2018.



تحويل التعليم

Transforming Education



تحويل التعليم
Transforming Education

ISBN 978-99966-49-90-5

