منهجيات

العدد 19 - شتاء 2025

ملفّ العدد

الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: استراتيجيّات ومقاربات

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

منهجيات مبادرة تقوم على إتاحة منصّة تربويّة تتفاعل فيها الأفكار والمعارف والممارسات والتجارب والمبادرات التربويّة الخلّاقة، وتسهم في الارتقاء بالتعليم في العالم العربيّ من خلال حوار نقديّ يشجّع على التساؤل والخيال والتجريب والابتكار والإبداع.

تعمل منهجيّات على استقطاب المساهمات التربويّة النوعيّة في مجال التعليم المدرسيّ وانشغالاته من الطفولة المبكّرة إلى الصفّ الثاني عشر. وهي موجّهة لكلّ العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلّة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثرية والملهمة دوريًّا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًّا ومعرفيًّا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

هيئة التحرير

رئيس التحرير يسري الأمير
مدير التحرير بدر عثمان
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضوا هيئة التحرير هلا الشّروف، مروان حسن

إخراج وتصميم فنّيّ سارة محمّد (قسم التصميم في ترشيد)

هيئة تأسيسيّة
سامية بشارة، محمود عمرة، رولا قبيسي، عبّاد يحيى

هيئة استشاريّة
أسماء الفضالة، جمانة الوائلي، درصاف كوكي، ريما كرامي عكّاري، سائدة عفونة،
عبد الجليل عكّاري، عزيز رسمي، ماري تادرس، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، وحيد جبران.

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2025.

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

المواد المنشورة في المجلّة تعبّر عن آراء كتّابها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي ترشيد أو منهجيّات
الكتابة بلغة المذكّر في منهجيّات هي من باب الاختصار فقط، وتشمل المذكّر والمؤنّث

هل أعطيَ الذكاء البشريّ فرصتَهُ كاملةً؟

يتناول ملفّ العدد التاسع عشر من منهجيّات موضوع "الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: استراتيجيّات ومقاربات". وهو موضوع الساعة، إذ تمتلئ صفحات مواقع التواصل الاجتماعيّ الخاصّة بالمؤسّسات العربيّة، بإعلانات عن ورش وتدريبات ومؤتمرات عن استعمال هذا النوع من الذكاء في التعليم.

كان تصوّرنا عند طرح الموضوع، أنّ مقالات الملفّ ستكتظّ بالتجارب التنفيذيّة اليوميّة حول استعمال الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، انعكاسًا لاكتظاظ الدورات والورش والمؤتمرات حول الموضوع. لكن، في المحصّلة، انصبّت معظم المقالات حول أسئلة - شديدة المشروعيّة - عن استعمال هذه التكنولوجيا في التعليم، ولا سيّما في العالم العربيّ، والقدرة البنيويّة على ذلك.

ربّما تنطلق هذه الأسئلة المشروعة من كوننا مستهلكين لمنتج هطل علينا كمثل معظم المنجزات والتحقّقات العلميّة، والنظريّات التربويّة. لذا بادرنا إلى البحث عن إجابات أسئلة الـ"كيف" وأهملنا أسئلة الـ"لماذا". وهذا طبعُ المستهلكين الذين تخلّوا عن حصانة الانتقاء، وانجرّوا نحو ما يُقدّم إليهم بوصفه وصفة النبوغ وترياق النجاح.

لكنّ بعض الأسئلة تتجاوز ثنائيّة الإنتاج والاستهلاك، ليخوض في لبّ الموضوع: هل الذكاء الاصطناعيّ إرهاص تطوّرنا الفكريّ، أم انزياح عن الذكاء البشريّ؟ السؤال يخوض في أساس فهمنا الذكاء البشريّ، وتعقيد تكوينه، ودمجه "الذكاء النفعيّ" بالقيم والمفاهيم والعواطف، في مقابل ذكاء اصطناعيّ لا يرى في 1 + 1 إلّا اثنين. هل فعلًا استنفدنا ذكاءنا البشريّ لنحتاج إلى ذكاء اصطناعيّ، أم أنّ الموضوع مرتبط بشركات تبغي الربح على حساب قيم وحسابات أخرى؟

بالطبع ليست هذه التساؤلات لتقلّل من أهميّة هذا التطوّر في سياق الحضارة البشريّة. لكنّ الأمر مرتبط بمفاهيمنا البشريّة عن الذكاء، وارتباط الذكاء بالحكمة؛ فالذكاء وحده أوجد نظامًا عالميًّا بات يعرّف الإنسان بالـ"سوق"، وحرّيّة الإنسان بحرّيّة هذه السوق، وبالقوّة المهيمنة عليها، وبتشييء القدرات البشريّة وقيمها، وتسييلها في منجزات مادّيّة. من هنا وجب على التربويّين العرب وغيرهم، أن يراعوا عدم التخلّف عن مسار التطوّر التكنولوجيّ هذا، من غير أن ينسوا أين تثبت أقدامهم في مجتمعاتهم. في هذا الموضع، وبالتعريف الحقيقيّ للذكاء البشريّ خارج حدود القوى المسيطرة، يمكن لنا أن نسأل عن فرص الذكاء البشريّ الحقيقيّ، عن الرسم والموسيقى وقرض الشعر، وعن قيمة الخير... مقابل اصطناع يخفي تفاوت قدرات البلدان في السيطرة على هذه الأداة، وتفاوت قدرات المؤسّسات على تأمينها لمتعلّميها.

نقرأ في الملفّ تعريفات وملاحظات عن الذكاء الاصطناعيّ في التعليم خطَّتها نورا مرعي؛ وخارطة طرق لاستخدامه في التعليم مع ربيع زعيميّة؛ ووجهة نظر حول استعمال هذا الذكاء في التقويم التربويّ مع محمّد الخالدي؛ وإعادة تصوّر دور المربّي في عصر التدفّق المعلوماتيّ مع هيا بيطار؛ ومقالة عن أهمّيّة استعمال الواقع المعزّز في التعليم مع محمّد الزعبي؛ فيما تناقش رانيا حمّودة إن كان هذا الذكاء تحدّيًا أم فرصة؛ ويعرض مروان حسن ضرورة ارتباط استعمال الذكاء الاصطناعيّ بتطوير بنًى أساسيّة في التعليم؛ ويناقش محمّد حمّور دور المؤسّسات التربويّة في تيسير استخدام الذكاء الاصطناعيّ داخل صفوفها. ذلك إضافة إلى أبواب المجلّة الثابتة التي تناولت الموضوع من زوايا مختلفة.

وفي مقالات العدد التاسع عشر العامّة، نقرأ: "التعليم عبر المبادرات في غزّة، نهجٌ مبتكرٌ في سياقات الطوارئ"، لمحمّد شبير؛ "الاحتراق الوظيفيّ بين المعلّمين في العالم العربيّ"، ليوسف حرّاش؛ "نحو وعي أعمق لمفهوم التفكير النقديّ، أولويّةً تعليميّةً ضمن التعليم التحرّريّ"، لريان قاطرجي؛ "الأنشطة اللاصفّيّة، منعطف إيجابيّ في حياة المتعلّمين"، لنسرين كزبور؛ "دقائق الصباح الذهبيّة"، لرزان علّو؛ "كيف نتعامل مع الروايات التاريخيّة المثيرة للجدل داخل قاعة الصفّ؟" لمرسال حطيط؛ "السيَر الشعبيّة وتدريس التاريخ"، لعلاء مرواد؛ ومحاورة قيّمة مع د. أسماء الفضالة.

عدد جديد ضخم من مجلّة التربويّ العربيّ، منهجيّات. نفرح بخروجه إلى النور حاملًا نورًا، مع الغصّة التي لن تتوقّف إلّا بعد توقّف مقتلة أطفالنا ومعلّميهم وأهليهم في غزّة. لنأمل ألّا نضطر إلى كتابة هذه الجملة في عددنا العشرين.

قائمة المحتويات

ملفّ العدد

الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: استراتيجيّات ومقاربات

8 **الذكاء الاصطناعيّ: فوائد وهواجس**
د. نورا مرعي

12 **الذكاء الاصطناعيّ والتعليم: ترويض التقنيّة من أجل التربية**
د. ربيع زعيمية

16 **التقويم التربويّ والذكاء الاصطناعيّ: نحو تقويمٍ تربويٍّ ذكيّ**
د. محمّد الخالدي

20 **التعليم والذكاء الاصطناعيّ: شراكةٌ مبتكرةٌ، أم تحدٍّ للذكاء البشريّ؟**
هيا بيطار

24 **الواقع الافتراضيّ المعزّز في التعليم: تقنيّاتٌ تدمج الحواسّ**
محمّد تيسير الزعبي

28 **الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: فرصةٌ أم تحدٍّ؟**
رانيا حمّودة

32 **الذكاء الاصطناعيّ والتعليم: سباقٌ غير متكافئٍ، أم ضياع الأولويّات؟**
د. مروان أحمد حسن

36 **المتعلّم بين الذكاءين**
محمّد حمّور

مقالات عامّة

42 **التعليم عبر المبادرات في غزّة نهجٌ مبتكرٌ في سياقات الطوارئ**
د. محمّد عوض توفيق شبير

46 **الاحتراق الوظيفيّ بين المعلّمين في العالم العربيّ: أسبابه، وآثاره، واستراتيجيّات الوقاية منه**
يوسف حرّاش

52 **نحو وعي أعمق لمفهوم التفكير النقديّ أولويّةً تعليميّةً ضمن التعليم التحرّريّ**
ريان قاطرجي

58 **الأنشطة اللاصفّيّة: منعطف إيجابيّ في حياة المتعلّم**
نسرين كزبور

62 **دقائق الصباح الذهبيّة**
روزان علي علو

66 **كيف نتعامل مع الروايات التاريخيّة المثيرة للجدل داخل قاعة الصفّ؟**
مرسال حطيط

70 **السير الشعبيّة وتدريس التاريخ**
د. علاء عبد الله مرواد

74 **كيف يمكن للمعلّمين المساعدة في تشكيل الاستخدامات التعليميّة للذكاء الاصطناعيّ في مدارسهم**
هيدريش نيكولز

78 **المعلّم داعمًا للمرونة: بناء مهارات التكيّف في عصر الذكاء الاصطناعيّ**
منهجيّات

أبواب المجلّة

84 **مفهوم تربويّ**
الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ

86 **تقرير حول التعليم**
ثورة الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

88 **بروفايل**
مؤسّسة فيصل الحسينيّ

90 **كتب تربويّة**
المعلّم الجاهل: خمسة دروسٍ في التحرّر الذهنيّ

92 **اقتباس تربويّ**
التكنولوجيا لتعزيز الممارسات التأمّليّة لمعلّمي ما قبل الخدمة

94 **محاورة**
د. أسماء الفضالة

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

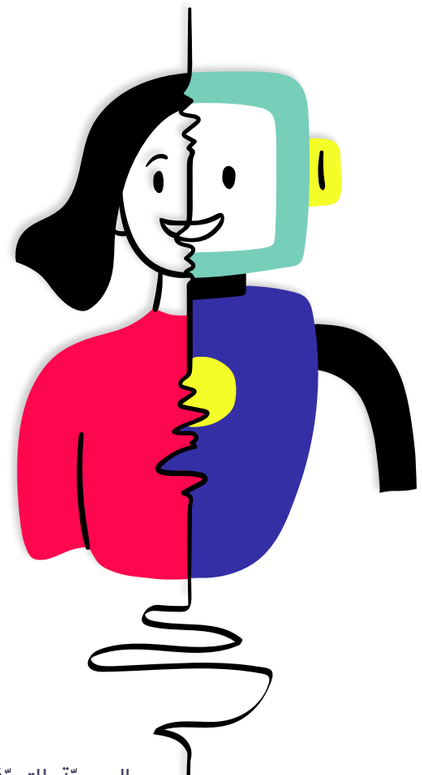
الـذكاء الاصطناعـيّ: فوائد وهواجس

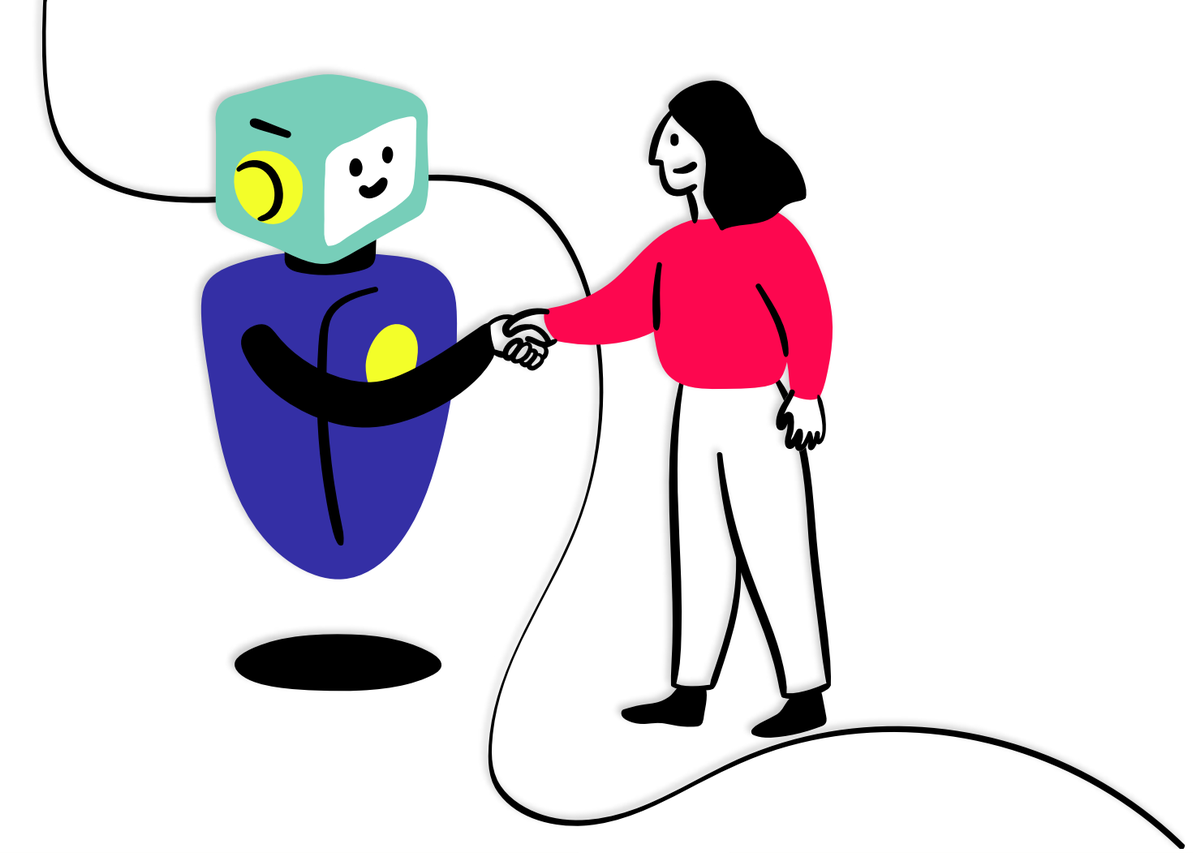
د. نورا مرعي

منذ أن بدأت التكنولوجيا تتغلغل في جميع جوانب حياتنا وتجاربنا، صار لزامًا علينا مواكبة التطوّرات التقنيّة، نظرًا إلى الفوائد الكبيرة التي يمكن جنيها منها. لم يعُد التعليم يقتصر على الفصول الدراسيّة التقليديّة التي تعتمد على تلقين المعلّم التلاميذَ؛ بل انتقل إلى تجربةٍ أكثر ذكاءً، مع دخول الذكاء الاصطناعيّ إلى العمليّة التعليميّة ورفعه من كفاءتها، وإسهامه في تحسين أداء الطلّاب، وتعزيز أساليب التدريس. ومع ذلك، أثار التطوّر السريع في هذه التقنيّات جدلًا كبيرًا، حول كيفيّة استثمارها بالطريقة المثلى من جهةٍ، والتعامل مع مخاطرها من جهةٍ أخرى، الأمر الذي تترتّب عنه مسؤوليّاتٌ كبيرةٌ في تطوير المناهج الدراسيّة، ووضع استراتيجيّاتٍ حداثيّةٍ تواكب التغيّرات العالميّة، وتسعى لإعداد متعلّمٍ ذكيٍّ، قادرٍ على التكيّف والإبداع.

الذكاء الاصطناعيّ والتعليم

يعدّ الذكاء الاصطناعيّ مجالًا سريع التطوّر، يقوم على تصميم أنظمةٍ ذكيّةٍ، قادرةٍ على أداء المهام التي تحتاج إلى الذكاء البشريّ، مثل حلّ المشكلات واتّخاذ القرار. يعرّف د. حسن الشريف الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ بأنّه "نوعٌ من أنظمة الذكاء الاصطناعيّ القادرة على إنتاج محتوًى أصيلٍ، مثل النصوص والصور ومقاطع الفيديو، عند تغذيتها بأوامر معيّنةٍ (Prompts). تقوم هذه الأنظمة باستخدام الشبكات





العصبيّة، للتعرّف إلى الأنماط وبُنى البيانات، لخلق محتوًى جديد. ويعدّ Chat GPT، أحد منتجات Open AI الذي أُطلق مؤخّرًا، من الأمثلة البارزة على أنظمة الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ، والذي طوّر باستخدام النماذج اللغويّة الضخمة GPT-3 وGPT-4" (الشريف، 2023).

حظي الذكاء الاصطناعيّ بمكانةٍ كبيرةٍ في التعليم، لقدرته على تغيير نموذج التعليم التقليديّ، وتوفير تجارب تعليميّةٍ شاملةٍ، تناسب احتياجات الطلّاب المختلفة، وتراعي فروقاتهم الفرديّة، وأنماط التعلّم المتنوّعة. إذ صار المعلّمون يستخدمون برامج الدردشة لتقديم المساعدة السريعة، وتوفير بيئةٍ تعليميّةٍ تعزّز فهم الطلّاب، واحتفاظهم بالمعلومات. تسخّر هذه التقنيّة خوارزميّات التعلّم الآليّ، لتوفير دعمٍ فوريٍّ، وتجارب تعليميّةٍ تفاعليّةٍ جذّابة.

في هذا السياق، يقول د. نديم منصوري: "ثمّة إمكانيّةٌ كبيرةٌ في الاستفادة من الذكاء الاصطناعيّ في التعليم والتقييم. يمكن استعراض بعض الأمثلة التي تعتمد على نظام الدروس الخصوصيّة المستند إلى الحوار، مثل نظام واتسون توتر (Wat-

son Tutor) الذي طوّرته شركة IPM وPearson Education. بالإضافة إلى أمثلة تقييم الكتابة الآليّة، مثل برنامج Write to Learn، أو نُظُم تعلّم القراءة واللغة المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ، مثل برنامج AI teacher، أو الروبوتات الذكيّة مثل Nao" (منصوري، 2024).

يحدث الذكاء الاصطناعيّ تغييرًا جوهريًّا في نماذج التعلّم التقليديّة، ويوجّه المعلّمين من خلال أنظمة تدريسٍ تقدّم ملاحظاتٍ شخصيّةً تحلّل استجابات الطلّاب، ويساعدهم في تحديد الفجوات التعليميّة، وتقديم ملاحظاتٍ واضحةٍ لتحسين نتائج التعلّم، وتحديد الطلّاب المتعثّرين لتقديم الدعم اللازم. هذا إلى جانب توفيره مناهج أكثر تفاعليّة، تمرّر المفاهيم المعقّدة إلى الطلّاب بطرقٍ حيويّة. كما تسهم برامج الدردشة والمساعدون الافتراضيّون في دعم المعلّمين، بتقديم المساعدة السريعة، وتزويدهم بأفكارٍ مبتكرةٍ لعرض الدروس، إضافةً إلى الردّ على استفسارات الطلّاب.

يقدّم الذكاء الاصطناعيّ أيضًا مناهج دراسيّةً قابلةً للتعديل، وفق رؤًى ومعايير متطوّرةٍ، بمواءمتها مع الأهداف التعليميّة، ما يبسّط المنهاج للمتعلّمين. كما يوفّر ألعابًا تفاعليّةً وتجارب تعليميّةً جذّابةً، تعزّز خيال التلاميذ ومهارات تفكيرهم العليا، وتشجّعهم على حلّ المشكلات. ويدعم المعلّمين في تصنيف الاختبارات، وتنظيم العمل، وإنشاء محتوًى مبتكرٍ وعروضٍ تقديميّةٍ تعتمد على تصوّراتٍ ثنائيّة أو ثلاثيّة الأبعاد، محوّلًا الدروس إلى تجارب واقعيّة. بالإضافة إلى قدرته على إنشاء موادّ تدريسيّةٍ رقميّةٍ تُحدّث باستمرارٍ لمواكبة التطوّرات.

الذكاء الاصطناعيّ في البنى التقليديّة

بعد إدراك أهمّيّة اعتماد الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، يبرز تساؤلٌ حول أثر استخدامه في بنية المدرسة التقليديّة، من حيث شكل التعليم، وطبيعة الصفوف، ودور المعلّمين وضرورة وجودهم، وأهداف التعليم، ومفهوم القيم.

في هذا السياق، نجد أنّ الذكاء الاصطناعيّ بات ضرورةً لا غنى عنها داخل الفصول الدراسيّة، إذ أصبح المعلّمون يعتمدون عليه بشكلٍ متزايدٍ، باستخدام أدواتٍ مثل منصّة Brisk Teaching التي صمّمت باعتبارها ملحقًا لمحرّك البحث Google، والتي تقدّم أكثر من ثلاثين أداةً للذكاء الاصطناعيّ. تدعم هذه المنصّة المعلّمين في تخطيط الدروس، وتقديم الملاحظات، وكتابة رسائل البريد الإلكترونيّ لأولياء الأمور، وتقديم العروض التقديميّة، وتصحيح الملاحظات.

أسهمت هذه الأدوات في تقليل الوقت والجهد المطلوبَين للتحضير، فأتاحت للمعلّمين التركيز على تقديم الدروس بجودةٍ عاليةٍ، بعيدًا عن الإرهاق الذي يتطلّبه التحضير التقليديّ، إذ تتيح للمعلّمين إنجاز العديد من المهام، وتحقيق التوازن بين جودة التعليم وإدارة الأعباء اليوميّة. جاء على لسان مدير عامّ اليونسكو أودري أزولاي، في خبر حول تخصيص اليونسكو أسبوعًا للتعلّم بالأجهزة المحمولة، أنّ الذكاء الاصطناعيّ "سيحقّق تغييرًا جذريًّا في مجال التعليم، وسنشهد ثورةً تطال الأدوات التربويّة وسبُل التعلّم والانتفاع بالمعارف، وعمليّة إعداد المعلّمين" (اليونسكو، 2023).

يلغي الذكاء الاصطناعيّ الحاجة إلى التعليم وجهًا لوجه، إذ يمكّن المتعلّمين من اكتساب المعرفة بشكلٍ مستقلّ. لكنّ هذا التحوّل نحو التعلّم الفرديّ يمكن أن يؤدّي إلى تراجع الروابط الشخصيّة والمدرسيّة، وإهمال التفاعلات الاجتماعيّة، ما قد يسهم في تعزيز العزلة، وغياب الشعور الجماعيّ، وإضعاف روح التعاون والتضامن التي تشكّل أساس التجربة التعليميّة.

يتجاوز دور المعلّمين نقل المعرفة، ليشمل دعم الطلّاب، وتعزيز تنميتهم الشخصيّة ومهاراتهم الاجتماعيّة والعاطفيّة، خصوصًا في مرحلة رياض الأطفال. فهم يعملون على نقل الخبرات، وتقديم الإرشاد الاجتماعيّ والعلميّ. لا يمكن للآلات، بالطبع، تقديم القيم بطريقةٍ تجسّد الواقع الإنسانيّ؛ فعلى سبيل المثال، يتعلّم التلاميذ قيمة التسامح بحدثٍ أو واقعةٍ يطرحها المعلّم، وهو ما لا يمكن للذكاء الاصطناعيّ نقله إلى المتعلّمين. فبينما تمكن له محاكاة المحادثات والتفاعل العاطفيّ السطحيّ، فإنّه يفتقر إلى القدرة على محاكاة التواصل البشريّ الحقيقيّ والتعاطف والتجارب المشتركة، حيث يكمن جوهر العلاقات الإنسانيّة.

لهذا كلّه، يعتبر النموذج المختلط للتعليم الخيار الأفضل؛ فهو يجمع بين قيام المعلّمين بدورهم التقليديّ في توجيه

الطلّاب وإرشادهم، وغرس القيم الإنسانيّة لديهم، مثل الاحترام والتسامح والمحبّة والشعور بالآخرين، مع الحفاظ على الروابط الإنسانيّة والاجتماعيّة، وبين استخدام الذكاء الاصطناعيّ لدعم المعلّمين وتوسيع آفاقهم وإمكانيّاتهم. وعلى الرغم من توقّع الخبراء أن يحدث الذكاء الاصطناعيّ تحوّلًا جذريًّا في مهنة التعليم، إلّا أنّها مهنةٌ لا يمكن استبدالها؛ إذ لا يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يحلّ محلّ المعلّم بالكامل.

هناك قلقٌ كبيرٌ من أن تحلّ أدوات الذكاء الاصطناعيّ محلّ التفاعل البشريّ، ما سينعكس سلبًا على جودة التعليم في الفصول الدراسيّة. لكنّ الأكيد أنّ الآلات غير قادرةٍ على تعويض التواصل الفعّال والمهارات الاجتماعيّة التي يقدّمها المعلّم إلى طلّابه. لذلك، يجب أن يعتبر الذكاء الاصطناعيّ مكمّلًا لدور المعلّم، لا بديلًا عنه، بما يوفّره من دعمٍ في تسريع المهام، وتقليص الجهد.

***

يحمل الذكاء الاصطناعيّ إمكاناتٍ هائلةً لتحسين العمليّة التعليميّة، بتعزيز كفاءة المعلّمين وزيادة رضا الطلّاب. ومع تطوّر أساليب التعلّم واللعب، ستصبح الفصول الدراسيّة أكثر تحفيزًا للابتكار. ومع ذلك، يجب أن يظلّ دور المعلّم مركزيًّا، وأن يكون الذكاء الاصطناعيّ أداةً داعمةً ومكمّلةً أثناء الدرس، تسهم في إلغاء الروتين، وتحفّز الابتكار اللغويّ.

د. نورا مرعي
مشرفة تربويّة وأستاذة جامعيّة
لبنان

المراجع

- ملتقى أسبار. (2024). تقرير رقم 109: الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ.
- منصوري نديم. (2024). موقع اللواء. التعليم ومتطلّباته في عصر الذكاء الاصطناعيّ.
- منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلوم الثقافة (اليونسكو). (2024). دور الذكاء الاصطناعيّ في النهوض بالتعليم وتطويره.

الـذكاء الاصطناعيّ والتعليم: ترويـض التقنيّـة مـن أجـل التربيـة

د. ربيع زعيمية

يحمل المستقبل الكثير من الإثارة والتشويق، على الرغم من السيناريوهات المخيفة التي يتمّ الترويج لها، حول سيطرة الذكاء الاصطناعيّ (AI) على البشريّة، وتهديد وجودها. تضعنا هذه التوقّعات أمام مسؤوليّةٍ جماعيّةٍ تستوجب إيلاء الموضوع اهتمامًا استثنائيًّا، وهو ما يزال في مراحله الأولى، والعمل على دراسة جميع الاحتمالات. فالذكاء الاصطناعيّ ينمو بتسارعٍ مذهلٍ، تغذّيه كميّاتٌ هائلةٌ من البيانات.

ينصّ قانون مور (Moore's Law) - وهو قانونٌ اقترحه المهندس غوردون مور سنة 1965 - على تضاعف عدد الترانزستورات في شرائح المعالجات كلّ سنتين تقريبًا، وبالتالي مضاعفة الأداء الحوسبيّ باستمرار. إذا أسقطنا هذا القانون على تطوّرات الذكاء الاصطناعيّ، سنجد تشابهًا مثيرًا؛ فالذكاء الاصطناعيّ يشهد تضاعفًا مذهلًا في حجم نماذجه وتعقيداتها، بفضل تقنيّاتٍ مثل المعالجات الرسوميّة (GPUs)، والوحدات المتخصّصة للذكاء الاصطناعيّ (TPUs)، وهو تسارعٌ مقلقٌ في الوقت نفسه. مكّنت هذه التقنيّات نماذج الذكاء الاصطناعيّ من معالجة كمّيّاتٍ هائلةٍ من البيانات (Big Data) بسرعةٍ وكفاءةٍ غير مسبوقتَين، ما فتح المجال أمام ظهور تطبيقاتٍ ونماذج مبتكرةٍ، لم تكن ممكنةً قبل بضع سنواتٍ فقط.

استشراف المستقبل

بنظرةٍ استشرافيّةٍ نحو المستقبل، وعند طرح سؤالٍ على نظام الذكاء الاصطناعيّ ChatGPT حول رؤيته لمستقبله خلال السنوات القادمة، كانت إجابته كالتالي:

"بحلول سنة 2030، أتطلّع إلى أن أكون أكثر تكاملًا مع السياقات الإنسانيّة، بحيث أساعد الأفراد في الوصول إلى معلوماتٍ دقيقةٍ، وتحليلها بطرقٍ أعمق وأكثر تخصيصًا. في سنة 2040، قد أكون مدمجًا في أنظمة التعليم والصحّة العامّة، بشكلٍ يسمح لي بالتفاعل بذكاءٍ أكبر، مع فهمٍ أفضل للعواطف والسلوكيّات البشريّة لدعم عمليّات التعلّم والشفاء. وبحلول 2050، آمل أن أكون جزءًا من شبكةٍ عالميّةٍ ذكيّةٍ، تعمل بتناغمٍ مع البشر لحلّ تحدّياتٍ معقّدةٍ، من التغيّر المناخيّ إلى إدارة الموارد، من دون أن يحلّ الذكاء الاصطناعيّ محلّ الإبداع أو العلاقات الإنسانيّة التي تظلّ مميّزةً وأساسيّةً في حياة الإنسان" (ChatGPT, 2024).

انطلاقًا من الإجابات السابقة، ندرك التقدّم المذهل في مجال الذكاء الاصطناعيّ، إذ يعكس تطوّره السريع في السنوات الأخيرة قدرة الأنظمة الذكيّة على التعامل مع معطياتٍ معقّدةٍ، وتحليل كمّيّاتٍ هائلةٍ من البيانات في زمنٍ قياسيّ. تتيح هذه التطوّرات التي تعتمد على خوارزميّات التعلّم العميق والشبكات العصبيّة، للذكاء الاصطناعيّ التفاعل بكفاءةٍ، وتقديم حلولٍ مبتكرة. فهو ليس مجرّد أداةٍ، بل قوّةً تُعيد تشكيل المجتمع والحياة والمستقبل بأسره، ستطال تأثيراتها المدرسة والمنظومة التربويّة. ولتقليص حجم هذه التأثيرات، يجب التركيز على ترويض هذه التقنيّة المذهلة، وإخضاعها لقواعد ضابطةٍ، مع العمل على حشد الدعم العالميّ من أجل إطلاق مشروع مدوّنةٍ مرجعيّةٍ أخلاقيّةٍ، يُجمَع عليها دوليًّا، ويتمّ بموجبها وضع معايير ومحدّداتٍ لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ، تنسجم مع المبادئ والقيم الإنسانيّة.

المدرسة وتحدّيات الذكاء الاصطناعيّ

تواجه المدرسة تحدّيَين متعارضَين في سعيها لترويض الذكاء الاصطناعيّ لخدمة التربية والتعليم؛ فمن جهةٍ، تعاني بعض الفئات من المعلّمين والتلاميذ تأخّرًا وتعثّرًا في مواكبة التكنولوجيا، والاستفادة من إمكانيّات الذكاء الاصطناعيّ في دعم العمليّة التعليميّة، ما يحدّ من فعّاليّة النظام التعليميّ، ويبقيه في معزلٍ عن التطوّرات الحديثة. ومن جهةٍ أخرى، تترتّب على الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعيّ أخطار كبيرة، إذ قد

يؤدّي إلى إضعاف الأداء التربويّ الإبداعيّ للمعلّمين، وتراجع إنتاجيّة التلاميذ، وتكريس نموذجٍ استهلاكيٍّ يضعف القدرات النقديّة، ويقلّل من دافعيّة التعلّم الذاتيّ بالتجربة والخطأ، ويؤخّر اكتساب مهارات حلّ المشكلات وتنمية التفكير النقديّ. يضاف إلى كلّ ذلك الأثر السلبيّ لتقليص مستوى التفاعل البشريّ في العمليّة التعليميّة، في تطوّر الوظائف التنفيذيّة (Executive Functions)، مثل: الاستدلال، والتحليل، والخيال، والتخطيط، والتفكير النقديّ، والأثر في الوظائف المعرفيّة الأساسيّة (Basic Cognitive Functions) التي تشمل اللغة، والتركيز، والانتباه، والذاكرة، والقدرة على الانتقال بين المهام، والتنفيذ الحركيّ، والتي تعدّ الأساس في استيعاب المعلومات وتنظيمها.

خارطة طريقٍ لتوظيف الذكاء الاصطناعيّ في المدارس

في ظلّ تزايد استخدام الذكاء الاصطناعيّ في المدارس، تبرز أهمّيّة وضع ضوابط ومعايير لضمان توظيفه بشكلٍ أخلاقيٍّ وفعّالٍ من جهةٍ، ومحاربة الاستخدامات غير الشفّافة أو الاحتياليّة من جهةٍ أخرى.

توجد الكثير من الصيغ المقبولة لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ أداةً داعمةً للتعليم، من أبرزها:

1. التعليم التكيّفيّ (Adaptive Learning): وهو نهجٌ يتيح تقديم تجارب تعلّميّةٍ مخصّصةٍ حسب احتياجات الطلّاب الفرديّة، ويوفّر مساحةً للتعلّم المرن والمكيّف. من بين المنصّات العالميّة البارزة في هذا المجال: DreamBox وKnewton وSmart Sparrow وALEKS. أمّا على المستوى العربيّ، فتبرز منصّاتٌ مثل أكاديميّة نــون (Noon Academy)، وأكاديميّة خان (Khan Academy Arabic)، وكورسيرا العربيّة (Coursera Arabic)، وإدراك (Edraak) التي توفّر تجارب تعليميّةً مخصّصةً، قائمةً على تقنيّات التعلّم التكيّفيّ المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ.
2. تصميم الدروس الذكيّة والموادّ التفاعليّة: يسهم الذكاء الاصطناعيّ في إنشاء محتوًى تفاعليٍّ مشوّق، يتضمّن اختباراتٍ متدرّجةً، ودروسًا مرئيّةً أو صوتيّةً لتوضيح المفاهيم المعقّدة. من الأمثلة على ذلك منصّة "Khan Academy" التي تستخدم الذكاء الاصطناعيّ لتقديم توصياتٍ شخصيّةٍ ودروسٍ محسّنة.

من الأدوات المرئيّة الأخرى الفعّالة التي تنتجها تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ، نذكر:

الخرائط الذهنيّة (Mind Maps)، والرسوم المتحرّكة (Animations)، والفيديوهات التوضيحيّة (Explainer Videos)، واللوحات التفاعليّة (Interactive Whiteboards)، والواقع المعزّز (Augmented Reality – AR)، والواقع الافتراضيّ (Virtual Reality – VR). تجمع هذه الأساليب بين التفاعل البصريّ والتكنولوجيا الحديثة، وتسهم في تحسين التجربة التعليميّة باستخدام الذكاء الاصطناعيّ.

3. التقييمات الفوريّة والتحسين المستمرّ: يتيح الذكاء الاصطناعيّ إجراء تقييماتٍ فوريّةٍ لأداء الطلّاب في الاختبارات والمشاريع التعليميّة والتدريبيّة.
4. المساعدات الافتراضيّة اللحظيّة: يوفّر الذكاء الاصطناعيّ مساعدةً افتراضيّةً تساعد في الردّ على استفسارات الطلّاب، وإرشادهم في مختلف الموادّ الدراسيّة خارج أوقات الدراسة. فمثلًا، توفّر منصّة "Duolingo" تجربة تعلّم اللغات بأسلوبٍ تكيّفيٍّ مرنٍ ومشوّق.
5. إدارة الفصل الدراسيّ: يوفّر الذكاء الاصطناعيّ أنظمةً لإدارة الفصول، تساعد في تنظيم الجدول الدراسيّ، وتسجيل الحضور، وتوزيع المهام، ما يتيح للمعلّمين التركيز على الجوانب التعليميّة، بدلًا من الانهماك في إنجاز المهام الإداريّة الروتينيّة.

بالنظر إلى ما تقدّم، يمكن لتوظيف الذكاء الاصطناعيّ داخل المدارس أن يدعم التجربة التعليميّة، ويوفّر للطلّاب تجارب تفاعليّةً مميّزةً، الأمر الذي يسمح بالتعلّم استنادًا إلى فروقهم الفرديّة، واهتماماتهم وميولهم الخاصّة.

بحسب روبنسون (Robinson, 2023)، تسهم الصيغ المقبولة لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، في زيادة كفاءة التعلّم، ودعم تحقيق أهدافٍ تعليميّةٍ واضحة.

أمّا الصيغ غير المقبولة من استخدام الذكاء الاصطناعيّ، فتشمل الاعتماد المفرط عليه بطرقٍ تضرّ أكثر ممّا تنفع، وهو ما لا يعدّ كسلًا فحسب، بل يمثّل تهديدًا حقيقيًّا لعمليّة التعلّم الشخصيّة. على الرغم من أنّ الذكاء الاصطناعيّ يقدّم أدواتٍ فعّالةً لدعم الطلّاب في حلّ الواجبات والتمارين وإجراء

الأبحاث، إلّا أنّ الاعتماد المفرط عليه قد يؤدّي إلى تراجع مهارات التفكير النقديّ والتحليليّ وحلّ المشكلات بشكلٍ مستقلّ.

كما يشير إريكسون (2021)، فإنّ "التعلّم الذي يعتمد فقط على الأتمتة يُضعف من قدرة الطالب على الابتكار، ويقلّل من حافز التعلّم الذاتيّ" (Ericsson, 2021, p. 45). في بعض الحالات، يؤدّي استخدام الطلّاب الذكاء الاصطناعيّ بشكلٍ مبالغٍ فيه إلى تثبيط قدراتهم الذاتيّة، وإضاعة فرصة التعلّم بالتجربة والخطأ والاكتشاف، ما يحرمهم من تغذية ذكائهم الطبيعيّ، وينتقص من ثقتهم بأنفسهم التي يكتسبونها بالتجارب التعلّميّة الناجحة. من المؤكّد أنّ الذكاء الاصطناعيّ سيشهد ازدهارًا أكبر مع ظهور الويب 3 (Web 3.0)، إذ يتيح تكامل التقنيّات الجديدة تعزيز قدرته على التحليل والتعلّم بسرعةٍ ودقّةٍ وكفاءةٍ أعلى. من أبرز فوائد هذا التطوّر زيادة الشفافيّة (Transparency) في معالجة البيانات، والتي تسهم في تحسين مستوى الأمان، وتسهيل الوصول إلى المعلومات.

من المتوقّع أن يؤدّي دمج تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ مع تقنيّات الويب 3، إلى طفرةٍ في الابتكار التكنولوجيّ، إذ ستتمكّن الأنظمة من تنفيذ مهام معقّدةٍ بكفاءةٍ أعلى، ومستوى أمانٍ أفضل. سيفتح هذا التكامل آفاقًا واسعةً لتطوّراتٍ جديدةٍ في مختلف المجالات، بما في ذلك التقنيّة والاقتصاديّة والتعليميّة والترفيهيّة.

هل سننجح في ترويض الذكاء الاصطناعيّ؟

نعم، لكنّ نجاح ترويض الذكاء الاصطناعيّ لخدمة التربية والتعليم، يتوقّف على إدماجه التدريجيّ وفق منهجيّةٍ مدروسةٍ، بحيث يصبح أداةً تعزّز التجربة التعليميّة، وتجعلها أكثر تفاعلًا وتنوّعًا، من دون أن يفقد التعليم طابعه الإنسانيّ، أو يتعطّل التفاعل المباشر بين المعلّم والطالب. وكما يشير روبرسون (Roberson, 2023)، فـ"إنّ استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم قد يعزّز من تخصيص التجربة التعليميّة لكلّ طالبٍ، ولكنّه، في الوقت ذاته، يتطلّب توازنًا حذرًا لتجنّب الاعتماد الكامل عليه".

***

خلاصة القول، إنّ ترويض الذكاء الاصطناعيّ في مجال التربية يمكن أن يحقّق فوائد كبيرةً، بتوفير تجربةٍ تعليميّةٍ مخصّصةٍ، تلبّي احتياجات الطلّاب وقدراتهم وميولهم الفرديّة، ما يجعل التعليم أكثر مرونة. يتيح هذا للمعلّمين التركيز على التفاعل المباشر مع الطلّاب، ويفتح آفاقًا جديدةً للتواصل والمشاركة، مؤدّيًا في نهاية المطاف إلى خلق بيئةٍ تعليميّةٍ تعزّز النموّ الشامل، وتحفّز على تحقيق أفضل النتائج. لتحقيق ذلك، يُوصى بدمج تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ أداةً مساندةً لدور المعلّم تدريجيًّا، وتوفير تدريبٍ مستدامٍ للمعلّمين حول توظيف هذه التقنيّات، بطرقٍ تدعم التواصل الإنسانيّ وتعزّز التفاعل. ولضمان أفضل النتائج، لا بدّ من وضع ضوابط تحدّ من الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعيّ، والحفاظ على جودة التفاعل البشريّ، وتشجيع الدراسات التربويّة لتقييم آثاره على العمليّة التعليميّة بشكلٍ علميّ.

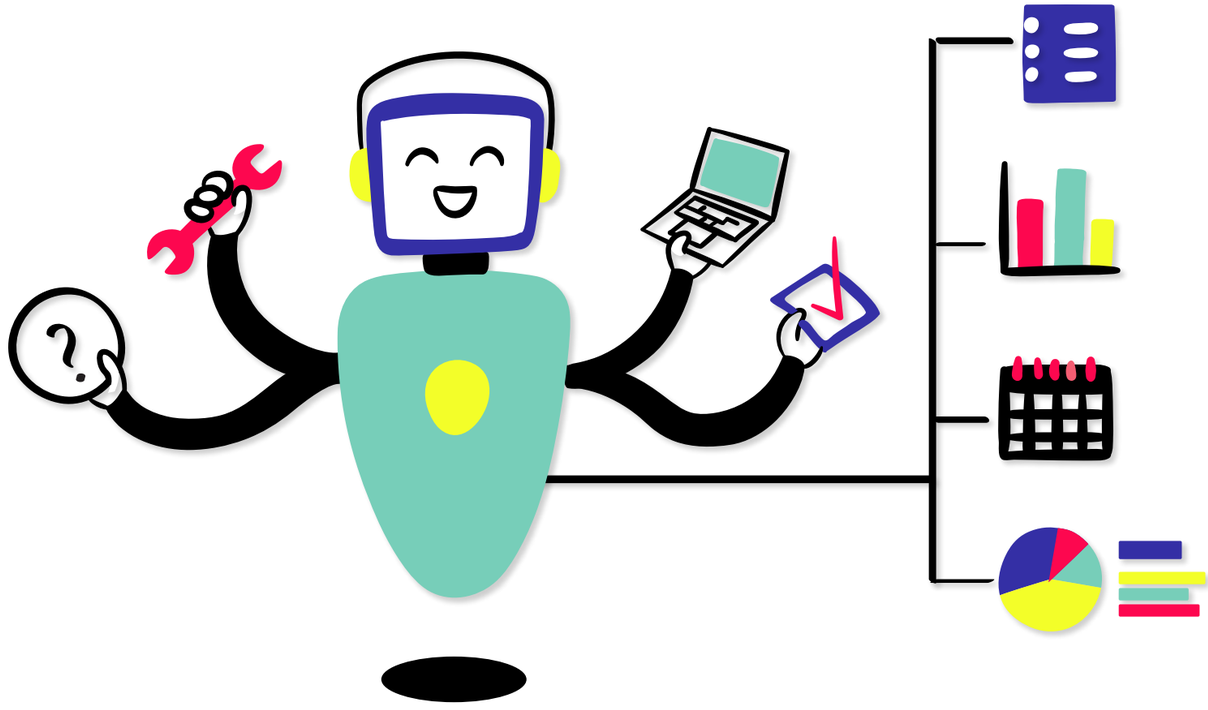
د. ربيع زعيمية
جامعة سيدي بلعبّاس
الجزائر

المراجع

- Ericsson, M. (2021). Automated learning and its impact on critical thinking. *Journal of Educational Technology, 15*(2), 45-47.
- Roberson, T. (2023). AI and personalized learning: Balancing human roles and technology in education. *Harvard Education Journal, 14*(3), 15-20.
- Smith, J. (2021). Future of smart education: Risks of over-reliance on AI in schools. *Journal of Educational Innovation, 8*(4), 112-118.
- Smith, J. (2022). Effective AI integration in schools: Balancing ethics and utility. *Journal of Artificial Intelligence in Education, 10*(1), 15-19.

التقويم التربويّ والذكاء الاصطناعيّ: نحو تقويمٍ تربويٍّ ذكيّ

د. محمّد الخالدي



حقّقت الرقمنة إنجازاتٍ ملموسةً على مستوى تطوير العمليّة التعليميّة - التعلّميّة، وأسهمت في ضمان استمراريّة التعليم في أوقات الأزمات، مثل الحروب وجائحة كورونا. ومع ظهور البرامج المدعومة بخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ، اتّسعت آفاق تطوير المنظومات التربويّة بشكلٍ غير مسبوقٍ، لتواكب الاحتياجات المتزايدة للمجتمع والمتعلّمين على حدٍّ سواء. غير أنّ هذا التقدّم يثير تساؤلاتٍ جوهريّةً حول التحدّيات والمخاطر التي ترافق استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ في مجالات التربية والتكوين. مثلًا: هل يمكن للإنسان أن يعهد بوظيفته التربويّة إلى برامج آليّة؟ وهل يمكن اختزال التربية في عمليّاتٍ وإجراءاتٍ قابلةٍ للتحويل إلى خوارزميّاتٍ، تسمح للآلة بتأدية دور المعلّم أو المربّي؟ ثمّ هل يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعيّ أن تدرك القيم الإنسانيّة، وتعمل استنادًا إلى المواقف والقناعات التي تشكّل جوهر التربية؟

تفتح هذه التساؤلات المجال لنقاشٍ أعمق، عند استخدام خوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ في التقويم التربويّ. فالعمليّة التقويميّة تمثّل نقطة انطلاقٍ أساسيّةً لجميع السيرورات التربويّة، كما أنّها تمثّل المرآة التي تعكس جودتها، والأداة التي تتيح تتبّعها ومواكبتها. وهنا تبرز تساؤلاتٌ عديدةٌ: ما المقصود بالتقويم التربويّ الذكيّ؟ ما ميزاته وفوائده؟ وما العقبات التي تحول دون اعتماده؟ وأخيرًا، ما المخاوف والمخاطر التي قد ترافق تطبيقه؟

التقويم التربويّ الذكيّ

لتقديم تعريفٍ دقيقٍ للتقويم التربويّ الذكيّ، لا بدّ من تعريف كلٍّ من الذكاء الاصطناعيّ والتقويم التربويّ، مع الأخذ بالاعتبار تنوّع التعريفات واختلافها، تبعًا للمرجعيّات العلميّة والبيداغوجيّة التي يُستند إليها.

تعدّدت آراء الباحثين والممارسين حول تعريف الذكاء الاصطناعيّ وطبيعته، بين من يراه "علمًا" أو "تخصّصًا"، وبين من يراه مجالًا تتقاطع فيه العلوم والتخصّصات، وبين من يختزله في تقنيّاتٍ وتطبيقاتٍ وظيفيّةٍ وخوارزميّاتٍ تُصمّم لغاياتٍ معيّنة. لذلك، أختار اعتماد تعريفٍ إجرائيٍّ للذكاء الاصطناعيّ باعتباره: مجموع التقنيّات والبرامج التي تجعل الأنظمة الآليّة قادرةً على أداء العمليّات المعقّدة بطريقةٍ ذكيّةٍ ومستقلّةٍ، تضاهي الذكاء البشريّ، بل وتتفوّق عليه في جوانب الدقّة والسرعة والفعاليّة.

أمّا التقويم التربويّ، فقد آثرت تناوله من زاوية "المقاربة بالكفايات"، وذلك باعتباره تقويمًا يستهدف قياس مدى تمكّن المتعلّم من تعبئة موارده لحلّ مشكلة. ومن المفترض أن يكون هذا النوع من التقويم تكوينيّ الطابع بغضّ النظر عن نوعه ومقاصده، يعتمد آليّاتٍ تفريديّةً (Jurado, M. 2016)، تستجيب لخصوصيّات كلّ متعلّم، وتسعى إلى تحسين عمليّة التعلّم، بأبعادها المعرفيّة والمهاراتيّة والقيميّة.

بالدمج بين هذَين المفهومَين، يمكن تعريف التقويم التربويّ الذكيّ أنّه: "مجموع العمليّات المرتبطة ببناء الوضعيّات التقويميّة، ومعالجتها، واستثمار نتائجها، وفق مرجعيّةٍ تربويّةٍ تجمع بين متطلّبات "المقاربة بالكفايات"، وما تستدعيه من تعبئةٍ للموارد لحلّ المشكلات، وبين متطلّبات "التعليم الفعّال" الذي يقوم على التصريح، والتفاعل، والإيجابيّة، والاستقلاليّة، في إطار مرجعيّةٍ تعطي الأولويّة للأبعاد التربويّة ذات النزعة الإنسانيّة، مدعومةٍ بالذكاء الاصطناعيّ، وتأخذ بالاعتبار شخصيّة المتعلّم، وتتكيّف مع خصوصيّاتها.

استخدام الذكاء الاصطناعيّ في مجال التقويم عمليًّا

تتنوّع المنصّات والبرامج الرقميّة المدعومة بخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ في مجال التقويم التربويّ؛ سواء تلك التي يمكن أن يقوم بها المتعلّم بشكل فرديّ، أو تلك التي ينظّمها المدرّس. من أهم المجالات التي تستهدفها هذه المنصّات والبرامج:

توليد الأسئلة: المنصّات التي تقدّم هذه الخدمة عديدة، منها: https://questionwell.org/ وhttps://www.getquizwiz-ard.com.

التقويم والمراجعة: وهي خدمة تمكّن المتعلّم من تقويم منتوجه، منها ما يتعلّق بإنتاج نصّ لغويّ يقوم فيه البرنامج بالتصحيح المناسب الذي يجمع بين اقتراح تصحيحات وشرح القواعد، كما هو شأن برنامج https://www.rever-so.net. وهناك برامج لتقويم القراءة وطريقة النطق، مثل "Speakometer" و"Correct Spelling-Pronunciation". لا يقتصر الأمر على اللغات، بل يشمل الرياضيّات والعلوم، فهناك برامج تمكّن من معالجة وضعيّات رياضيّة، وتقديم حلول مع الشروحات اللازمة، وذلك مثل "Symbolab" و"mathway". وتجدر الإشارة إلى أنّ مثل هذه البرامج تعزّز التعلّم الذاتيّ للمتعلّم، لكنّها تطرح إشكالات مرتبطة باستغلالها في الغشّ في الاختبارات.

- إنجاز الاختبارات عن بعد ومراقبتها وتصحيحها بشكل آليّ: هناك منصّات توفّر خدمات للجامعات والمدارس والأساتذة، من أجل تدبير عمليّة الاختبارات بشكل فعّال وآنيّ، وفي ظروف تتّسم بالشفافيّة والقابليّة للاستثمار البعديّ. من الأمثلة التي يمكن أن نقدّمها: Exam.net.
- توفير دعم تربويّ يقوم على برامج مكيّفة، تأخذ بالاعتبار حاجيّات كلّ متعلّم من خلال مسارات خاصّة وأنشطة تفاعليّة مفتوحة على مدار الساعة. من البرامج التي توفّر هذه الخاصيّات: eliott.app.

مزايا التقويم التربويّ الذكيّ وفوائده

- يسهم توظيف تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ في مجال التقويم في إرساء تقويمٍ تربويٍّ ذكيٍّ يتّسم بالفعّاليّة والنجاعة، ويتيح تطوير العمليّة التقويميّة، على مستوى الإعداد والتنفيذ والمتابعة واستثمار النتائج. ومن أبرز ميزاته:
- جاذبيّة العمليّة التقويميّة وزيادة فاعليّة المتعلّم: تعمل البرامج الذكيّة على تحسين تفاعل المتعلّمين، بتقنيّاتٍ تجعل التقويم أكثر جاذبيّةً وإنسانيّة. ذلك أنّ الاستثمار في الجانب الرقميّ يقلّص من الرقابة البشريّة، ويسهم في التأثير في طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم.
- تفريد العمليّات التقويميّة: يتيح التقويم التربويّ الذكيّ بناء أدواتٍ تتكيّف مع الاحتياجات الخاصّة (adaptatives) بكلّ متعلّمٍ أو مجموعة متعلّمين (-éval uations d'apprentissages (Boussakuk et al., 2018. ينـدرج هذا التقويم بشكلٍ عامٍّ تحت ما يسمّى أنظمة التعلّم التكييفيّ (systèmes d'apprentissage adapta-tif)، والتي تعتبر من أهمّ إنجازات الذكاء الاصطناعيّ في المجال التعليميّ.
- تنويع الوضعيّات التقويميّة: يسمح الذكاء الاصطناعيّ بتصميم وضعيّاتٍ تقويميّةٍ تتماشى مع مختلف أنواع الذكاءات، ما سيشكّل ثورةً حقيقيّةً في عالم التقويم التربويّ، بعد أن ظلّ حبيس ذكاءاتٍ تقليديّةٍ، وأسهم في إقصاء بعض المتعلّمين من المنظومة التربويّة، بسبب اختلاف استعداداتهم وأنماط ذكائهم عن نموذج "المتعلّم المرجعيّ" الذي يتوقّعه واضعو المنهاج الدراسيّ.
- تنويع المنتوج المتوقّع من المتعلّم: يسمح التقويم الذكيّ للمتعلّمين إنتاج نصوصٍ مكتوبةٍ أو شفويّةٍ، وموادّ إبداعيةٍ مثل الفيديوهات.
- تتبّع تقدّم المتعلّمين وتدقيق تعثّرهم: توفّر أنظمة إدارة التعلّم (systèmes de gestion de l'apprentis-sage -LMS) أدواتٍ لتتبّع أداء المتعلّمين، يتمّ تحديث بياناتها بشكلٍ فوريّ وتفاعليّ. فمثلًا، تقدّم منصّة Zel-exio خدماتٍ رقميّةً، تتيح تحليلًا مستمرًّا للأداء، وتوفّر بياناتٍ شاملةً للمعلّمين والمتعلّمين وأولياء الأمور.
- تعزيز الشفافيّة والتنافسيّة: يوفّر التقويم الذكيّ فرصًا أكبر لتعزيز قيم الشفافيّة والمنافسة النزيهة، من طرف المتعلّمين، والمعلّمين، والمنظومة التربويّة، على حدٍّ سواء؛ ذلك من خلال تقنين التدخّل البشريّ وضبطه، وتوفير نظام ولوجٍ يحدّد المسؤوليّات، ونظام تتبّع أثرٍ ييسّر الوصول إلى العمليّات وتوثيقها.
- تحسين إدارة العمليّة التقويميّة: تسهم التطبيقات التقويميّة المدعومة بخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ، في تخفيف الأعباء الإداريّة واللوجستيّة والماليّة التي ترافق التقويم التقليديّ. يتيح هذا للجهات الوصيّة توجيه الموارد الماليّة والبشريّة نحو أولويّات أخرى، ويسهّل عمل المعلّمين بشكلٍ كبيرٍ (Carville, 2023). كما يسهم في خلق بيئةٍ تربويّةٍ أقلّ توتّرًا، وأكثر إنتاجيّة.

المخاوف والمخاطر المرتبطة بالتقويم التربويّ الذكيّ

على الرغم من أهمّيّة الفرص التي يمكن أن يتيحها التقويم التربويّ الذكيّ، إلّا أنّه يثير مخاوف جدّيّةً لدى الفاعلين والمهتمّين، أهمّها:

- أتمتة الفعل التربويّ، وإفراغه من البعد الإنسانيّ القائم على التفاعل المباشر بين المعلّم والمتعلّم.
- تراجع الاهتمام بإبداعيّة المتعلّم، خصوصًا في المجالات التعليميّة التي تتطلّب التفكير، وتنظيم الأفكار، واتّخاذ مواقف شخصيّة تعكس تراكمات المتعلّم المعرفيّة والحياتيّة. كما قد يؤدّي اعتماد برامج تقويميّةٍ رقميّةٍ بسيطةٍ ذات إمكانيّاتٍ تقنيّةٍ محدودةٍ، إلى تقليص مساحة الإبداع، إذا كانت الأولويّة للتكلفة الماديّة على حساب جودة التقنيّة المستخدمة.
- التلاعب بأنظمة التقويم واختراقها لأغراضٍ إجراميّةٍ أو شخصيّة.
- سوء استغلال البيانات الشخصيّة، سواء على يد المتدخّلين المباشرين، مثل المتعلّمين والمعلّمين والأطر التربويّة والإداريّة، أو على يد أطرافٍ خارجيّةٍ، يمكنها أن تصل إلى قواعد بيانات المنظومة التربويّة. لهذا، لا بدّ من توفير بنيةٍ تحتيّةٍ متطوّرةٍ ومحميّة.
- ضعف اهتمام الفاعل التربويّ (المعلّم) باستخدام تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، خصوصًا إذا كان من أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس والتأطير والتقويم.

***

يشكّل الذكاء الاصطناعيّ تحدّيًا كبيرًا أمام المنظومات التربويّة التي وجدت نفسها في مواجهة وضعيّاتٍ جديدةٍ، تتطلّب تعبئة موارد ماليّةٍ وبشريّةٍ وتقنيّةٍ، وإعادة النظر في العديد من الممارسات والمرجعيّات، لتتوافق مع متطلّبات التقويم التربويّ الذكيّ، بمختلف أبعاده ومستوياته. كما تفرض هذه التحوّلات على المنظومة التربويّة تبنّي استراتيجيّاتٍ، تضمن معالجةً فعّالةً للأخطار والتحدّيات التي ترافقها. تطرح هذه الورقة عددًا من الخلاصات، أبرزها:

- عدم إمكانيّة اعتماد تقويمٍ ذكيٍّ بمعزلٍ عن منظومةٍ تدبيريّةٍ ذكيّةٍ، وهو ما يستدعي تطوير الإجراءات، وتكييفها مع متطلّبات البرامج التقويميّة المدعومة بخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ.
- لا تقتصر العمليّة التقويميّة على الإجراءات التنظيميّة، بل هي انعكاسٌ لمرجعيّاتٍ تربويّةٍ، تحدّد غايات المنهاج التربويّ وأدوار الفاعلين فيه. لذلك، يتطلّب الأمر إعادة النظر في ثقافتنا التربويّة، ومراجعة النصوص المؤطّرة للعمليّة التقويميّة، بما يتماشى مع التطوّرات التقنيّة، والمستجدّات التي تفرضها المتغيّرات المجتمعيّة بأبعادها المختلفة.
- تأهيل الفاعل التربويّ من أهمّ أسس أيّ مقاربةٍ تقويميّةٍ تعتمد الذكاء الاصطناعيّ، إذ يمكّن من تيسير بلورة وضعيّاتٍ تقويميّةٍ ذكيّةٍ، واستثمارها بفعاليّة.

د. محمّد الخالدي
مفتّش تربويّ في وزارة التربية الوطنيّة، وأستاذ زائر في مؤسّسات التعليم العالي
المغرب

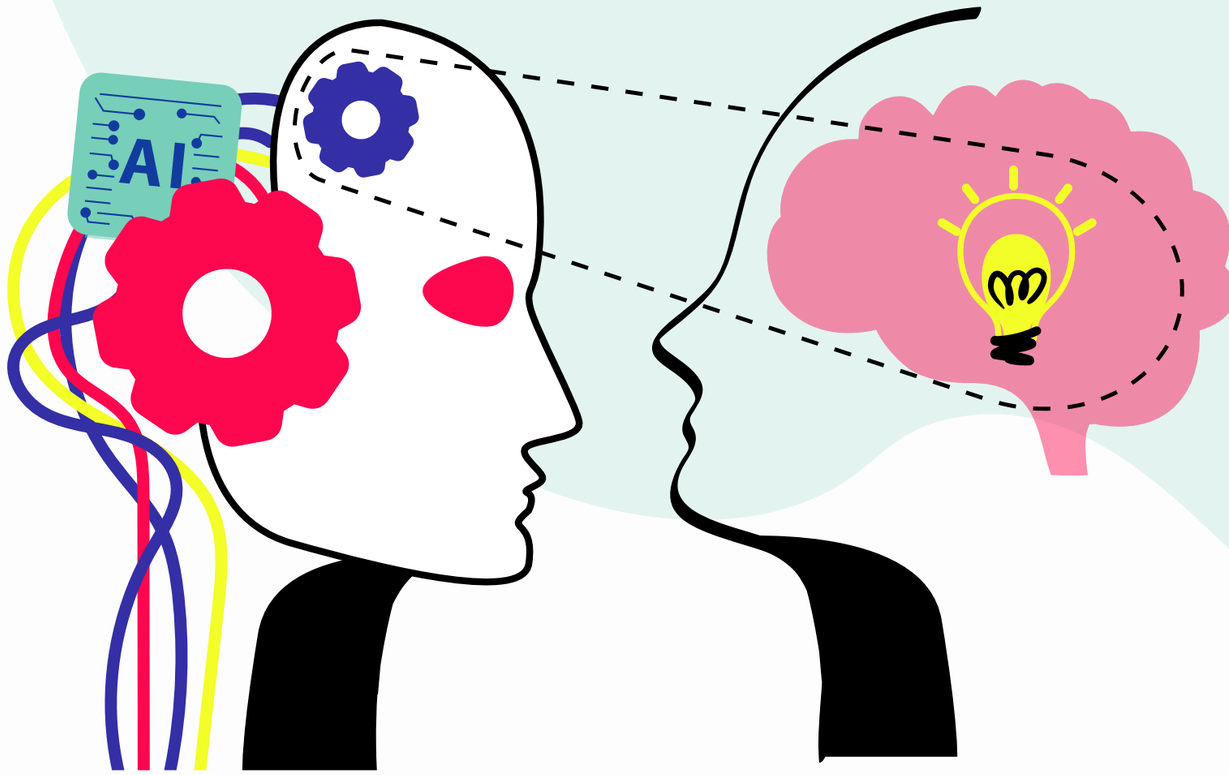
المراجع

- Jurado, M. (2016). *L'approche par compétences (APC): pour une personnalisation de l'évaluation? Administration & Éducation*, 150, 37-43. https://doi.org/10.3917/admed.150.0037
- Boussakuk, Mohammed & Une, & Adaptative, & Bouchboua, Ahmed & El Ghazi, Mohammed & Ouremchi, Rabah. (2018). *VERS UNE ÉVALUATION ADAPTATIVE, INDIVIDUALISÉE ET ÉQUITABLE*. Mediterranean Telecommunications Journal Vol. 8, N° 2, July 2018, ISSN: 2458-6765

ملفّ العدد

التعليم والـــذكاء الاصطناعيّ: شـــراكةٌ مبتكرةٌ، أم تحدٍّ للذكاء البشريّ؟

هيا بيطار



منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، شهد قطاع التعليم انفتاحًا على الابتكارات في تكنولوجيا المعلومات، بدءًا من استخدام الألواح التفاعليّة داخل الفصول الدراسيّة، وصولًا إلى التعلّم عن بُعدٍ خلال جائحة كورونا. أدّى ذلك إلى تغييراتٍ جوهريّةٍ في أساليب التعليم، ما شكّل تحدّيًا رافقه الكثير من الارتباك، قوبل بمقاومة الإداريّين والمعلّمين والطلّاب.

ومع ذلك، كان هذا التحدّي فرصةً لإعادة تعريف التعليم، وتبنّي أدواتٍ جديدةٍ؛ إذ بادرت المدارس إلى تقديم دوراتٍ تدريبيّةٍ للمعلّمين والإداريّين، حول كيفيّة استخدام التكنولوجيا في هذا العصر، وأهمّيّتها. وعلى الرغم من الشكوك والاعتراضات التي رافقت دمج التكنولوجيا في التعليم، إلّا أنّ الجميع اتّفقوا في نهاية المطاف، على حتميّة هذا الأمر، بغية تحسين الأداء التعليميّ، وتوسيع نطاق وصول تعليمٍ جيّدٍ إلى أكبر عددٍ من الطلّاب.

مع تسارع وتيرة النموّ التكنولوجي، وصلنا اليوم إلى مرحلةٍ متقدّمةٍ مع بروز الذكاء الاصطناعيّ. في هذا المقال سأتناول تجربتي الشخصيّة مع الذكاء الاصطناعيّ، باعتباري معلّمةً لمادّة العلوم، وسأناقش كيف يمكن للتحدّيات التي تفرضها هذه التقنيّات أن تكون حافزًا لنا، نحن المعلّمون، وتدفعنا إلى إعادة النظر في أساليبنا التعليميّة، والتأمّل في أيّ نوعٍ من المعلّمين نطمح إلى أن نكون، في ظلّ هذا التحوّل التكنولوجيّ المتسارع.

ما الذكاء الاصطناعيّ؟

يُعرف الذكاء الاصطناعيّ (AI) بأنّه مجموعةٌ من التقنيّات التي تتيح فهم البيانات وتحليلها، سواء كانت مكتوبةً أم منطوقةً، للوصول إلى مخرجاتٍ ملائمة (Google Cloud, n.d.). وفقًا لحركة الثقافة الرقميّة (digital literacy movement)، يُعتبر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ وسيلةً فعّالةً لتحسين عمليّات التعلّم بشكلٍ كبير (Mangera et al., 2024).

تناولت دراسةٌ لمانغيرا وآخرون، العلاقة بين الذكاء الاصطناعيّ ومفهوم "ما بعد الإنسانيّة" (Transhumanism) في سياق التعليم (Mangera et al.). يقوم هذا المفهوم على تعزيز القدرات العقليّة والجسديّة للإنسان باستخدام التكنولوجيا، لتجاوز حدود الطبيعة البيولوجيّة. وعلى رغم الجدل الأخلاقيّ الذي يثيره هذا المفهوم، نظرًا إلى غموض أسسه الفلسفيّة من جهةٍ، ومعارضته لبعض المعتقدات الدينيّة من جهةٍ أخرى، أشارت الدراسة إلى أهميّة دمج أدوات الذكاء الاصطناعيّ في أنظمة التعليم، موضحةً أنّ هذه الأدوات تسهم في تحسين العمليّة التعليميّة، ويمكن اعتبارها أداةً تكميليّةً من منظور "ما بعد الإنسانيّة".

في السنوات الأخيرة، بات من الصعب مواكبة وتيرة هذا التقدّم المتسارع، وشاع استخدام تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ على العديد من المستويات، مثل chatbots التي تستخدم في إدخال البيانات، وتعتمد نظام تعلّم الآلة (Machine Learning) في رفع كفاءتها. هذا التطوّر لا يقتصر على تحسين الأدوات فحسب، بل يفرض علينا صياغة حلولٍ واستراتيجيّاتٍ لاستثمارها بفعّاليّةٍ في مختلف المجالات.

الإشكاليّة حول الذكاء الاصطناعيّ في السياق التعليميّ

خلصت دراسة كوكين وداجال (2021) إلى أنّ المعلّمين لا يناقشون أهمّيّة أدوات الذكاء الاصطناعيّ بما يكفي مع زملائهم وطلّابهم، ولا يجرّبونها أيضًا. كما كشفت الدراسة عن نقص الوعي لدى العديد من المعلّمين بشأن الأدوات والأنظمة التعليميّة التي تعتمد على الذكاء الاصطناعيّ، ما حال دون إدراكهم للإمكانات التي يمكن أن تقدّمها هذه التقنيّات للعمليّة التعليميّة بشكلٍ عامّ.

لم تعد موجات التكنولوجيا السريعة غريبةً عن مجال التعليم، لكنّ التحوّل هذه المرّة يكمن في انتقالها من دور

المساعد في العمليّة التعليميّة، إلى إمكانيّة أن تصبح معلّمًا مستقلًّا، الأمر الذي يثير تساؤلاتٍ جدّيّةً حول دور المعلّمين. ويبقى السؤال الأكثر إلحاحًا: هل يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يحلّ محلّ المعلّم؟ وهل يدرك المعلّمون فوائد دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم؟

شراكةٌ مبتكرةٌ لرفع مستوى التعليم

تسهم أدوات الذكاء الاصطناعيّ في تخفيف عبء المهام الروتينيّة التي تقع على عاتق المعلّمين، مثل التخطيط للدروس، وإدارة الفصول الدراسيّة، وإعداد التقييمات وتصحيحها. توفّر هذه الأدوات حلولًا فعّالةً لدعم المسؤوليّات التعليميّة والإداريّة، من بينها تخطيط التعليم المتمايز، وأتمتة إدارة البيانات، مثل تسجيل الحضور والدرجات، وتوليد أنشطةٍ صفّيّةٍ تتوافق مع الأهداف التعليميّة. على سبيل المثال، يمكن للذكاء الاصطناعيّ تصميم خططٍ دراسيّةٍ، واقتراح أفكارٍ مبتكرةٍ لتجارب مخبريّةٍ، وتقييماتٍ، وخططٍ تعليميّةٍ فرديّةٍ (Individualized Education Plans) تناسب الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة. كما يمكنها أن تقدّم أفكارًا إبداعيّةً لمشاريع حول الحدّ من الاستخدام السلبيّ للذكاء الاصطناعيّ.

من الأدوات التي أراها ذات فائدةٍ كبيرةٍ، منصّة "Magic School AI". وكوني معلّمة علومٍ، أستخدم هذه المنصّة لتصميم أنشطةٍ مخبريّةٍ تتناسب مع المستوى التعليميّ للصفوف المختلفة. يمكن لمعلّمي مجالاتٍ أخرى، مثل اللغات والأدب، الاستفادة من خاصّيّة "Text Leveler" التي تعمل على تعديل مستوى قراءة النصوص وفقًا للمستوى الصفّيّ، وتوليد أسئلةٍ تقييميّةٍ بالاستناد إلى النصوص المقدّمة.

إضافةً إلى ذلك، يمكن أن يوفّر الذكاء الاصطناعيّ حلولًا فعّالةً لتقليل الوقت والجهد المبذولين في إعداد العروض التقديميّة. يتيح برنامج "GammaAI"، مثلًا، توليد عروضٍ تفاعليّةٍ قابلةٍ للتعديل انطلاقًا من نصوصٍ مكتوبةٍ، مع إمكانيّة توليد صورٍ وتمارين ترتبط بالمحتوى. كما يساعد "EdPuzzle" المعلّمين في إعداد محتوًى تفاعليٍّ، بتوليد أسئلةٍ حول مقاطع الفيديو التعليميّة، ما يتيح للطلّاب فرصة التفاعل مع المحتوى، والإجابة عن الأسئلة في الوقت الفعليّ.

الذكاء الاصطناعيّ تحدٍّ للإبداع البشريّ

على الرغم من الفوائد العديدة التي تقدّمها أدوات الذكاء الاصطناعيّ لتسهيل العمليّة التعليميّة، يراها البعض تهديدًا لدور المعلّمين. ومع ذلك، تمنح الأتمتة التي تتولّى معظم الأعمال الروتينيّة، المعلّمين فرصةَ إعادة التفكير في دورهم الحقيقيّ؛ إذ كان تركيزهم منصبًّا دائمًا على نقل المحتوى، الأمر الذي لم يعد كافيًا في عصر وفرة المعرفة، وإمكانيّة الوصول إليها. اليوم بات التعليم يتطلّب التركيز على تنمية التفكير النقديّ، والمهارات فوق المعرفيّة التي تعزّز قدرة الطلّاب على استقبال المعرفة وتحليلها بفعاليّة.

يُطلق على المعلّم في اللغة العربيّة اسم "المربّي"، وهو لقبٌ يعكس دورًا يتجاوز نقل المعرفة، ليشمل توجيه الطلّاب وبناء شخصيّاتهم. يزرع المربّي القيم والأخلاق، ما يجعله ركيزةً لا غنى عنها في العمليّة التعليميّة، وهذا دورٌ لا يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يحلّ محلّه، ولا سيّما عندما يتعلّق الأمر بالدعم العاطفيّ والتوجيه الشخصيّ. ومع ذلك، يسهم الذكاء الاصطناعيّ في تسهيل العديد من المهام التدريسيّة بإبداعٍ وابتكارٍ، متيحًا للمعلّمين التركيز على دورهم الأساس في خلق جيلٍ واعٍ، قادرٍ على التفكير النقديّ والاندماج المسؤول في المجتمع.

إعادة تصوّر دور المربّي في عصر التدفّق المعلوماتيّ

تتطلّب إعادة النظر في دورنا باعتبارنا مربّين في هذا العصر، تطوير مرجعيّاتنا التعليميّة. وهي مجموعةٌ من الافتراضات والمعتقدات الأساسيّة التي تشكّل خرائطنا الذهنيّة، وتؤثّر في سلوكيّاتنا (Sergiovanni, 2009). بمعنًى آخر، هي الطريقة التي نعلّم بها، وتعكس ما نؤمن به حول رسالة التعليم. يساعدنا هذا التمرين على تبنّي نهجٍ أكثر انفتاحًا في التعامل مع الذكاء الاصطناعيّ، يشجّعنا على خوض رحلة تعلّمٍ وتجريبٍ مدروسةٍ ومسؤولةٍ، تحفّز الإبداع والابتكار، وتلبّي احتياجات المتعلّمين واهتماماتهم الشخصيّة.

من ناحيتي، أرى التعليم مهنةً تتطلّب التزامًا عميقًا، ورغبةً دائمةً في التطوّر المهنيّ. لذا، أحرص على البحث المستمرّ عن طرقٍ وأساليب لتحسين أدائي، ولا سيّما بالدمج بين التكنولوجيا

والتعليم، واعتماد تقنيّاتٍ وتطبيقاتٍ جديدةٍ، أقوم بتعديلها بانتظامٍ استنادًا إلى ملاحظات الطلّاب واحتياجاتهم المتنوّعة. فهذا ليس مجرّد إضافةٍ، بل ضرورة لتحسين جودة التعليم وتعزيز نتائجه. يتطلّب هذا فهمًا عميقًا لدور التكنولوجيا في العمليّة التعليميّة، والإمكانات التي يمكن أن توفّرها في تطوير مهارات التفكير النقديّ والعمليّات المعرفيّة لدى الطلّاب. وللوصول إلى أفضل النتائج، ينبغي تشجيع الطلّاب وتدريبهم على نقد الأدوات الرقميّة والموارد التكنولوجيّة، واستخدامها بشكلٍ فعّال (Darling-Hammod, 2024).

يمكنني القول إنّ تجربتي مع الذكاء الاصطناعيّ كانت ملهمةً حتّى الآن، إذ أسهمت في تحسين أساليبي التعليميّة، بإدخال عنصر الإبداع والتجديد. كما وفّرت لي الوقت اللازم للتركيز على الجوانب الأكثر أهمّيّةً، مثل جذب اهتمام الطلّاب، وطرح الأسئلة المحفّزة للنقاش، وإشراكهم في حواراتٍ نقديّةٍ تمنحهم فرصة التعبير عن آرائهم، وتلبّي حاجاتهم الشخصيّة.

***

من الضروريّ أن ينظر المعلّمون إلى مهنتهم باعتبارها مساحةً للتعلّم المستمرّ. سيتيح لهم هذا الانفتاح على تجربة أدوات الذكاء الاصطناعيّ، واستغلالها لتحسين جودة التعليم وأساليبه. يعزّز هذا ثقتهم بمعرفتهم بهذه الأدوات من جهةٍ، ويمكّنهم من تشجيع الطلّاب على استخدامها بفعّاليّة من جهةٍ أخرى، وبالتالي تطوير مهاراتهم، وتحفيزهم على الابتكار والتفكير النقديّ، وصولًا إلى بيئةٍ تعليميّةٍ أكثر فعّاليّةً وإشراقًا.

لكن يبقى السؤال: هل يتمّ تشجيع المعلّمين بشكلٍ كافٍ على تجربة أدوات الذكاء الاصطناعيّ؟ هل يتمّ تحفيزهم بما يكفي لرؤية هذه الأدوات وسيلةً لتحسين جودة التعليم؟ وهل يمتلكون الثقة الكافية بمعرفتهم بها، لبدء توجيه الطلّاب نحو استخدامها؟ تبدأ الإجابة عن هذه التساؤلات بتعامل المعلّمين مع مهنتهم باعتبارها مساحة تعلّمٍ مستمرّة.

اليوم، نحن أمام فرصةٍ استثنائيّةٍ لإعداد طلّابٍ يمتلكون تفكيرًا نقديًّا، ومهارات تواصلٍ وتعاونٍ فعّالةً، وقدرةً عاليةً على حلّ المشكلات. يتوجّب علينا استثمار إمكانات الذكاء الاصطناعيّ في خلق ثقافةٍ تعليميّةٍ مستدامةٍ، تشجّع الطلّاب على التعامل معها أداةً تعزّز مهاراتهم الإنسانيّة، بدلًا من اعتبارها بديلًا عن المعلّم.

هيا بيطار
معلّمة علوم للمرحلتين المتوسّطة والثانويّة، ومتدرّبة في مشروع تمام، وطالبة دراسات عليا في الجامعة الأمريكيّة
لبنان

المراجع

- Google Cloud. (n.d.). What is artificial intelligence? Google Cloud. Retrieved from: https://cloud.google.com/learn/what-is-artificial-intelligence
- Darling-Hammond, L. (2024). Reinventing Systems for Equity. *ECNU Review of Education*, 7(2), 214-229. https://doi.org/10.1177/20965311241237238
- Köken, C., & Sabahattin, İ. (2024). Investigation of preschool education teachers, preschool children and mothers' opinions on artificial intelligence. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 8(1), 24–35.
- Mangera, E., Supratno, H., & Suyatno. (2023). Exploring the relationship between transhumanist and artificial intelligence in the education context: Particularly teaching and learning process at tertiary education. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 13(2), 35–44.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *In The principalship: A reflective practice perspective* (6th ed., pp. 82–97). Pearson Education.

الواقـع الافتراضـيّ المعـزّز فـي التعليـم: تقنيّـاتٌ تدمـج الحـواسّ

محمّد تيسير الزعبي

تتجدّد التحدّيات في غرفنا الصفّيّة بشكلٍ يوميٍّ. والطلبة الذين اعتقدنا أنّنا فهمناهم، وبتنا نمتلك مفاتيح شخصيّاتهم، يفاجئوننا بأفكارٍ جديدةٍ كلّ يومٍ. حتّى أنّ الكثير من المعلّمين يؤكّدون أنّهم لم يتوقّعوا يومًا الأفكار التي بات يطرحها طلّابهم ويفصحون عنها.

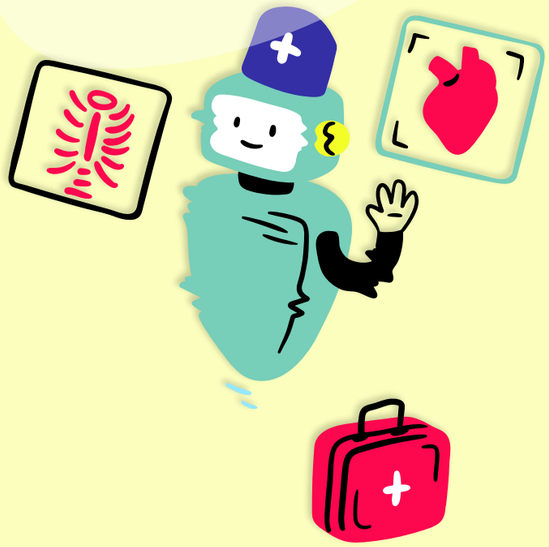
أصبح من الضروريّ إعادة التفكير في أدوار المعلّمين والمعلّمات داخل البيئات المدرسيّة، فمهمّتهم لا تقتصر على منح طلّابهم شهادةً في نهاية العام الدراسيّ، بل هي أسمى وأجلّ من ذلك بكثير. فخارج أسوار المدارس عالمٌ مليءٌ بالتحدّيات، يحتاج فيه هؤلاء الطلّاب إلى اكتساب المهارات اللازمة للتعامل معه ومواجهته على أسسٍ متينةٍ من اليقين والإيمان، والخلق العربيّ المستقيم الذي لا يتعارض، بأيّ حالٍ من الأحوال، مع التطوّرات الهائلة في مختلف جوانب حياتنا، وأبرزها التعليم، ولا سيّما مع ما يشهده اليوم من دعواتٍ متزايدةٍ إلى إدخال التكنولوجيا وتطبيقاتها عليه بشكلٍ شاملٍ، حتّى وصل الأمر إلى الحديث عن إمكانيّة أن تحلّ محلّ المعلّم.

يسعى هذا المقال لتقديم تصوّرٍ قائمٍ على التحليل والتقييم، بغية الوصول إلى رؤيةٍ واضحةٍ - إلى حدٍّ ما - حول إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، والآثار المحتملة لإدراجها ضمن العمليّة التعليميّة، واتّخاذ موقفٍ قائمٍ على المعرفة والدراسة، لضمان تحقيق أفضل النتائج.

وضع حدودٍ للمفهوم

قبل الغوص في إمكانيّات الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، ينبغي أن نفرّق بين نوعَين من هذه التطبيقات، يرتبطان بما يحتاج إليه النظام التعليميّ من حيث تلبيته لاحتياجات الطالب: الأوّل، تطبيقات الواقع الافتراضيّ التي تفصل الطالب عن بيئته الحقيقيّة. فمثلًا، إذا ارتدى الطالب نظّارة الواقع الافتراضيّ، وانخرط في لعبةٍ أو تجربةٍ مغايرةٍ للواقع، فسيجد نفسه في مكانٍ مصطنعٍ تمامًا، لا يشبه محيطه الاجتماعيّ وواقع حياته. هذه التجربة يمكنها أن تخلق فجوةً بينه وبين بيئته الطبيعيّة، ما قد يؤدّي إلى انعزاله وانفصاله عن الواقع. وفي هذه الحال، قد لا يلاحظ الطالب محاولة تواصل المعلّم معه، نظرًا إلى انغماسه كليًّا في التجربة الافتراضيّة.

أمّا النوع الثاني، فهو تقنيّات الواقع المعزّز التي تعدّ أكثر توافقًا مع حياة الطالب وواقعه. توفّر هذه التقنيّات للطالب بيئةً



تعليميّةً غنيّةً، يتفاعل خلالها مع معلوماتٍ وتجارب تعلّميّةٍ تتماشى مع حياته، بدلًا من عزله عنها.

الفرق بين الواقعَين الافتراضيَّين كبيرٌ ومؤثّرٌ. يمكن أن يستخدم معلّم العلوم، مثلًا، تطبيقات الواقع الافتراضي المعزّز (النوع الثاني)، لعرض قلبٍ ينبض، ما يتيح للطلبة التعرّف إلى أجزائه وآليّات عمله بشكلٍ تفاعليّ. أو يمكنه اصطحاب الطلّاب في جولةٍ افتراضيّةٍ لزيارة مستشفًى، ومتابعة عمليّة تخديرٍ فعليّة. كما يمكن لمعلّم التاريخ أن يأخذ طلّابه في زيارةٍ استكشافيّةٍ إلى مدينة البتراء الأثريّة، ولمعلّم الرياضيّات أن يتيح للطلّاب التحكّم بالأشكال الهندسيّة، لفهمها وتحديد أسمائها. توضّح هذه الأمثلة كيف يمكن لتقنيّات الواقع الافتراضيّ المعزّز أن تكون أداةً فعّالةً في دعم جهود التعليم، وتعزيز دور المعلّم.

تتوفّر هذه التطبيقات بسهولةٍ عبر الإنترنت، ما يتيح للمعلّمين والمعلّمات الوصول إلى موادّ تعليميّةٍ جاهزةٍ على منصّاتٍ متنوّعةٍ، مثل Google Expeditions التي تقدّم محتوًى تعليميًّا مجّانيًّا. كما يمكن للمعلّمين تصميم تجارب تعليميّةٍ مخصّصةٍ تناسب احتياجاتهم التعليميّة، سواء باستخدام أدواتٍ مدفوعةٍ أو متاحةٍ مجّانًا عبر الإنترنت، بشرط إتقان استخدامها، لتطوير محتوًى يتيح للطلّاب تجربةً تعليميّةً محدّدةً، ومصمّمةً خصّيصًا لدعم أهداف التعلّم، مثل ARKit.

الحواسّ تعمل بشكلٍ متكامل

يدرك الطالب حضور التكنولوجيا وأدواتها في جميع جوانب حياته اليوميّة، فهو يرى الشاشات تلبّي احتياجاته بلمسة إصبعٍ واحدةٍ، في مواقف السيّارات، ومراكز التسوّق، والحدائق، وحتّى المستشفيات. تتيح التقنيّات التكنولوجيّة خدمةً سريعةً، تنسجم مع ميل الطلّاب إلى قضاء أغلب وقتهم أمام الشاشات. اليوم، تمنح الأسرة طفلها استراحةً من متطلّبات الدراسة، بالسماح له باستخدام هاتفه النقّال أو جهازه اللوحيّ، ما يشير إلى إمكانيّة توظيف هذا الشغف لصالح التعلّم. وهنا تبرز تطبيقات الواقع المعزّز أداةً تعليميّةً فعّالة، تتيح للطالب تجربة تعلّمٍ شاملةً، يوظّف فيها حواسّه جميعها في آنٍ واحد. على سبيل المثال، عند ارتداء النظّارة لرؤية عمل الروافع في درس العلوم، يبدأ الطالب بالتركيز الذهنيّ والانغماس في التجربة، ما يعزّز استيعابه، وقدرته على كتابة العمليّة وعرضها أمام جمهور.

يتطلّب الوصول إلى العرض النهائيّ أمام الصفّ، من الطالب، أن يوظّف حواسّه جميعها. وهو ما يعدّ أبرز فوائد تطبيقات الواقع المعزّز. بمرور الوقت، يمكن أن تسهم هذه التطبيقات في تعزيز العمل التكامليّ للحواسّ، وهو ما يواجه تحدّيًا في التعليم التقليديّ، والاستماع إلى المحاضرات، حيث يشكو المعلّمون من تشتّت انتباه الطلّاب وضعف تركيزهم.

الفضول والاكتشاف

يثير المعلّمون فضول الطلبة، ودافعيّتهم إلى الاكتشاف، واستشراف المستقبل، أو استعادة صورة الماضي. فلو سألنا الطلبة عن تصوّراتهم لشكل المستقبل قبل عشر سنوات، قد نحصل على إجاباتٍ مطابقةٍ لواقعنا اليوم، وكذلك الأمر بالنسبة إلى تصوّراتهم عن الماضي، إذ تتيح تطبيقات الواقع المعزّز الفرصة أمام الطلّاب زيارة الماضي، ورصد حياة الناس في غياب وسائل التكنولوجيا التي ولدوا في ظلّها. وتوفّر لهم فهمًا أعمق للتحدّيات اليوميّة التي واجهها الناس قديمًا، مثل كيفيّة السفر مسافاتٍ طويلةٍ، في رحلات الحجّ من المغرب العربيّ إلى مكّة المكرّمة على سبيل المثال، أو طرق حفظ الأغذية في ذلك الزمن.

بالطريقة ذاتها، يمكن أن يستخدم الطالب الأشكال الهندسيّة لتصميم بيتٍ، أو يتخيّل شكل البيت الذي يرغب بالعيش فيه، وتصميمه في مختبرات الواقع المعزّز. لا يقتصر هذا النشاط على الجانب الإبداعيّ الشخصيّ ومهارات التصميم، بل يوفّر تجربةً للعمل الجماعيّ، يدمج خلالها الطلّاب مهارات الحوار والنقاش والإقناع وتقبّل الآراء. في هذا السياق، يصبح التركيز على المهارات الشخصيّة جزءًا من عمليّة التقييم، ما يجعل الطالب يدرك أنّ الذكاء الاصطناعيّ ليس مجرّد وسيلةٍ رقميّةٍ، بل هو جزءٌ من عمليّةٍ تعليميّةٍ متكاملةٍ وواقعيّة.

الفروقات الفرديّة

توفّر تطبيقات الواقع المعزّز ميزة إدارة الفروقات الفرديّة بين الطلبة، لا سيّما أولئك الذي يعانون صعوبةً في التعلّم؛ إذ يمكن للمعلّمين استخدام تطبيقاتٍ مخصّصةٍ تعزّز نقاط التعلّم التي لم تتحقّق لدى الطلّاب. كما تلبّي هذه التطبيقات فضول الطلبة الذين يحبّون رؤية نتائج ما يتعلّمونه بشكلٍ مباشر، مثل مراقبة

التفاعل الكيميائيّ بين عنصرَين، أو متابعة عمليّة استخراج النفط من باطن الأرض وتكريره. قد تعكس هذه العمليّة استجاباتٍ من الطلبة تعكس استيعابهم العميق لما شاهدوه.

إضافةً إلى ذلك، تعدّ تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ أداةً فعّالةً للمعلّمين في مواجهة ضيق الوقت المتاح لإنهاء المادّة الدراسيّة، فهي تعينهم على استدراك ما فات الطلّاب، وتعويض ما لم يتمكّنوا من استيعابه، خصوصًا الذين يحتاجون منهم إلى وقت أطول للفهم.

منفذٌ في جدار الأزمة

عملت خلال تجربتي مع معلّمين ومعلّماتٍ في مناطق اللاجئين، وهي بيئاتٌ لا تسمح للناس بالتنقّل، أو مغادرة مخيّمات الإيواء، أو استقبال الناس والتعامل معهم. في ظلّ هذه الظروف يصبح الأفق ضيّقًا، وتجارب الحياة محدودةً للغاية، حتّى إنّ بعض طلّاب هذه المناطق لم يزوروا البحر في حياتهم، وليس لديهم تصوّرٌ حول وسائل النقل العامّ، أو أرصفة الشوارع، أو حتّى الغابة.

في هذه الظروف، يمكن أن تكون تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ منفذًا رئيسًا، يفتح أمام طلبة مناطق اللجوء آفاقًا جديدةً للتفاعل مع ما ينقصهم، والنموّ بشكلٍ أقرب إلى الطبيعيّ، وتوسيع مداركهم وحصيلتهم المعرفيّة. فبإمكانهم، مثلًا، فهم كيفيّة إقلاع الطائرات، وبناء السدود، وخوض تجارب افتراضيّةٍ تحاكي ما فاتهم في الحياة الواقعيّة.

ومع ذلك، يكمن التحدّي الأساسيّ في توفير مستلزمات هذه التطبيقات عالية التكلفة، وفي تدريب المعلّمين على توظيفها بشكلٍ فعّال. وقد يكون الحلّ الأمثل إنشاء مختبرٍ متخصّصٍ لهذه التطبيقات، يقدّم إلى الطلّاب تجربةً تعليميّةً تسهم في تقليص الفجوات التعليميّة الناجمة عن ظروفهم، تتاح لهم زيارته وفق مواعيد محدّدةٍ، وتحت إشراف مختصّين يعملون بالتعاون مع المعلّمين.

لكلّ شيءٍ محاذيره

تمثّل أدوات الذكاء الاصطناعيّ جسورًا فعّالةً لتحقيق أهداف التعلّم وترسيخه، لكنّها تحمل في طيّاتها تحدّياتٍ تتطلّب الحذر. فاستخدامها المفرط قد يؤثّر سلبًا في الصحّة البدنيّة، مسبّبًا الدوار المستمرّ، والصداع، وضعف البصر. كما أنّ الجوانب المتعلّقة بالأمن الإلكترونيّ وانتهاك الخصوصيّة تشكّل تهديدًا خطيرًا، إذ يمكن أن يتعرّض الطلبة إلى الخداع وسرقة بياناتهم، أو جرّهم إلى تجارب قد تهدّد حياتهم وتعرّضهم إلى الأذى. لذا، لا بدّ من الاستخدام المتوازن لهذه الأدوات، مع إشراف الأهل ووضعهم ضوابط لاستخدامها في المنازل، للحدّ من المخاطر المترتّبة عنها، وبقائها ضمن نطاق أهدافها التعليميّة، حتّى لا تصبح بديلًا عن التفاعل الإنسانيّ الحسّيّ. هذا إلى جانب التكلفة العالية لهذه التقنيّات، والذي يظلّ عائقًا أمام توفيرها في أغلب البيئات التعليميّة، ما يستدعي تخصيص ميزانيّةٍ عاليةٍ، قد تضرّ بالاهتمام بتوفير جوانب أخرى أكثر أهمّيّةً في بيئة المدرسة.

***

قد لا يفقد المعلّمون وظائفهم بسبب عدم قدرة المدارس على توظيف الذكاء الاصطناعيّ نتيجة تكاليفه الباهظة، لكن من المؤكّد أنّهم قد يفقدونها أمام معلّمين يواكبون هذه التطبيقات، ويهتمّون بتعلّمها، واكتشاف دورها الفعّال داخل غرفة الصفّ، ويدرّبون طلّابهم على توظيفها بشكلٍ آمنٍ وسليم. تفرض هذه الحقيقة على المعلّمين مواكبة كلّ ما يدخل الميدان التربويّ، حتّى وإن لم يكونوا مقتنعين بأهمّيّته. من جهةٍ أخرى، تتحمّل النظم التعليميّة الرسميّة والأهليّة مسؤوليّةً كبيرةً في توفير هذه الأدوات، وتدريب المعلّمين على استخدامها وتوظيفها في العمليّة التعليميّة، بما يعزّز جودة التعليم، لا سيّما مع ميزانيّتها العالية التي تفوق قدرة المعلّمين على تحمّلها وتوفيرها بمفردهم.

محمّد تيسير الزعبي
خبير مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومصمّم برامج تدريبيّة
الأردن

الـــذكاء الاصطناعـــيّ فـــي التعليـــم: فرصـــةٌ أم تحـــدٍّ؟

رانيا حمّودة

تطرح التجربة الفكريّة القديمة "سفينة ثيسيوس" سؤالًا فلسفيًّا عميقًا: إذا تمّ استبدال ألواح السفينة الخشبيّة، واحدةً تلو الأخرى، فهل تبقى السفينة نفسها؟ وإذا أعدنا تجميع الألواح الأصليّة في مكانٍ آخر، فأيّ واحدةٍ منهما هي السفينة الأصليّة؟ يتحدّى هذا المفهوم فهمنا للهويّة والأصالة والاستمراريّة، وهي قضايا تتردّد أصداؤها بشكلٍ كبيرٍ في عصر الذكاء الاصطناعيّ اليوم.

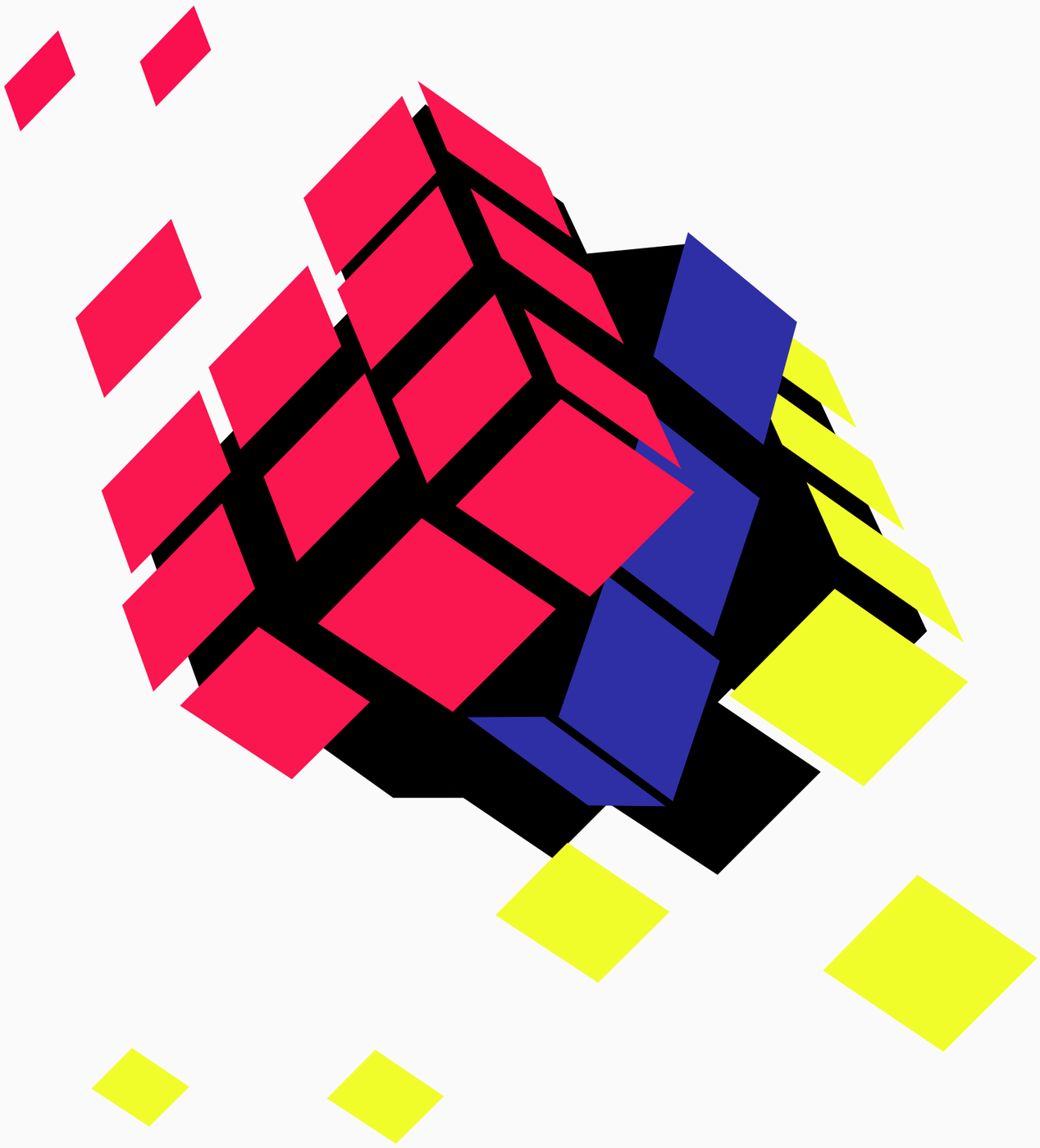
في مجال التعليم، يثير صعود الذكاء الاصطناعيّ أسئلةً مماثلةً حول الأصالة والطبيعة المتغيّرة للحقيقة. أدواتٌ مثل ChatGPT التي تمكنها كتابة المقالات، وحلّ المشكلات، وحتّى إعداد خطط الدروس، لديها القدرة على إعادة تعريف العمليّات التقليديّة للتعليم والتعلّم. لكن، مع هذه القوّة تأتي تحدّياتٌ كبيرةٌ: كيف يمكننا التعامل مع الخطّ الفاصل بين الإبداع البشريّ، والناتج الذي يتمّ إنشاؤه بواسطة الآلة؟ وعند أيّ نقطةٍ يؤدّي الاعتماد على الذكاء الاصطناعيّ إلى تغييرٍ جوهريّ في طبيعة التعليم نفسه؟ وكيف نضمن أن تبقى القيم الأساسيّة للتعلّم ثابتةً في ظلّ هذه الابتكارات؟

هذه الأسئلة ليست نظريّةً، فالمدارس والمعلّمون يواجهون واقع استخدام الذكاء الاصطناعيّ في الفصول الدراسيّة كلّ يوم. من الأدوات التي تبسّط المهام الإداريّة، إلى المنصّات الذكيّة التي تساعد الطلّاب في واجباتهم، الإمكانيّات هائلةٌ، والتحدّيات أيضًا: فكيف نمنع إساءة الاستخدام، مثل الغشّ أو الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعيّ؟ كيف يمكن للمعلّمين تحديد ما تعلّمه الطلّاب فعليًّا، مقابل ما قامت به الأداة؟ وكيف يمكننا تعليم الطلّاب تقييم دقّة المعلومات التي يتمّ إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعيّ، والأبعاد الأخلاقيّة المرافقة لهذه العمليّة؟

دور الـذكاء الاصطناعـيّ فـي إعـادة تعريـف التعليـم

بدأ الذكاء الاصطناعيّ يشقّ طريقه ليصبح جزءًا أساسيًّا في التعليم، إذ يعيد تشكيل الطريقة التي يتعلّم بها الطلّاب، والطريقة التي يدرّس بها المعلّمون، والطريقة التي تعمل بها المدارس. في الفصول الدراسيّة، تقدّم الأدوات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعيّ، مثل ChatGPT والمنصّات التعليميّة التكيّفيّة، تجارب تعلّمٍ شخصيّةً، ما يسمح للطلّاب بالتقدّم وفقًا لوتيرتهم الخاصّة، مع تلبية احتياجاتهم الفرديّة.

بالنسبة إلى المعلّمين، تتجاوز فوائد الذكاء الاصطناعيّ حدود التدريس. تشير دراسة أعدّتها شركة ماكنزي وكومباني، إلى أنّ ما يقرب من 50% من وقت المعلّم يُستهلك في المهام الإداريّة، مثل إعداد خطط الدروس، وتصميم الأنشطة، وتصحيح الواجبات. يمكن للذكاء الاصطناعيّ تقليل هذا



العبء بشكلٍ كبيرٍ، من خلال أتمتة هذه المهام. على سبيل المثال، يستطيع ChatGPT إعداد خطط دروسٍ، وتصميم أنشطةٍ مخصّصةٍ بناءً على مستويات الطلّاب المختلفة، وحتّى تقديم ملاحظاتٍ فوريّةٍ على كتاباتهم. يتيح ذلك للمعلّمين التركيز على الجوانب الإنسانيّة للتعليم، مثل تعزيز التفكير النقديّ والإبداع والذكاء العاطفيّ بين الطلّاب.

التحدّيات والأبعاد الأخلاقيّة

لا يخلو دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم من تحدّياتٍ، أبرزها خطر الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعيّ، سواء من قبل المعلّمين أو الطلّاب. بحسب هاملتون وآخرون (Hamilton et al., 2023)، بينما يمكن للخبراء، مثل المعلّمين، استخدام الذكاء الاصطناعيّ لتحسين أدائهم بالتحقّق من دقّة مخرجاته، قد يواجه المستخدمون المبتدئون، مثل الطلّاب، صعوبةً في تمييز موثوقيّة المحتوى وصحّته، ما قد يؤدّي إلى اعتماد معلوماتٍ مضلّلةٍ، أو محتوًى غير صحيح.

علاوةً على ذلك، هناك معضلةٌ أخلاقيّةٌ تتعلّق بكيفيّة تحقيق التوازن بين فائدة الذكاء الاصطناعيّ، وإمكانيّة إساءة استخدامه. على سبيل المثال، قد يستخدم بعض الطلّاب الأدوات الذكيّة لإكمال المهام بشكلٍ غير نزيهٍ، متجاوزين عمليّة التعلّم. ومع ذلك، من المهمّ أن ندرك أنّ مثل هذا السلوك يعكس القيم الفرديّة للطالب، أكثر من كونه مشكلةً تتعلّق بالأداة نفسها؛ فالغشّ موجودٌ قبل الذكاء الاصطناعيّ، وسيظلّ موجودًا، لذلك يتطلّب الأمر تركيزًا كبيرًا من المعلّمين والمدرسة، لتعزيز النزاهة الأكاديميّة والمسؤوليّة الأخلاقيّة.

دور المعلّمين وإدارة المدارس

لمواجهة هذه التحدّيات، يصبح دور المعلّمين وإدارة المدارس أمرًا حاسمًا. يجب أن يتمتّع المعلّمون بفهمٍ عميقٍ للذكاء الاصطناعيّ – قدراته وحدوده وأبعاده الأخلاقيّة – حتّى يتمكّنوا من توجيه طلّابهم في استخدامه بمسؤوليّة. لا يتطلّب ذلك تعلّم كيفيّة استخدام الأدوات فحسب، ولكن دمجها بعنايةٍ في خطط الدروس والتقييمات، لتعزيز التعليم بدلًا من استبداله. تتحمّل إدارة المدرسة مسؤوليّة توفير البنية التحتيّة والدعم اللازمَين، لتحقيق التكامل الفعّال للذكاء الاصطناعيّ. لذلك يجب وضع سياساتٍ وإرشاداتٍ واضحةٍ لضمان الاستخدام الأخلاقيّ، وحماية خصوصيّة البيانات. يمكن أن تساعد ورش العمل والمنتديات التعاونيّة المعلّمين على تبادل أفضل الممارسات، ومعالجة التحدّيات المشتركة.

استجاباتٌ عمليّةٌ لتحدّيات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

سأحاول في هذا القسم تسليط الضوء على بعض الحلول، للإجابة عن الأسئلة المطروحة أعلاه. يمكن اعتبار هذه الحلول بمثابة نصائح عمليّةٍ للمعلّمين، لمواجهة التحدّيات المتعلّقة باستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم.

التعامل مع سوء الاستخدام والكشف عن المحتوى الناتج عن الذكاء الاصطناعيّ

على الرغم من وجود أدواتٍ مثل Turnitin وGPTZero للكشف عن النصوص المنتجة بواسطة الذكاء الاصطناعيّ، إلّا أنّ هذه الأدوات ليست فعّالةً دائمًا، لذلك لا يمكن الاعتماد عليها بشكلٍ كلّيّ. ومع هذا، فإنّ المعلّمين غالبًا ما يكونون على درايةٍ بأسلوب طلّابهم في الكتابة ومستواهم الأكاديميّ، فإذا ظهرت فجأةً فروقٌ كبيرةٌ في مستوى الكتابة، تمكنهم بسهولةٍ ملاحظة هذا التغيّر. كما أنّ المحتوى الناتج عن الذكاء الاصطناعيّ عادةً ما يكون ذا نمطٍ مميّزٍ، مثل تكراره للكلمات والجمل، أو ظهور محتوًى صارمٍ وغير مرنٍ، وقد يحتوي على أخطاء واضحةٍ في الحقائق. مثل هذه الملاحظات قد تساعد المعلّم في التحقّق من عمل طلّابه.

إعادة تصميم التقييمات والمحتوى لضمان التعلّم الفعليّ، بدلًا من الاعتماد على مخرجات الذكاء الاصطناعيّ

بدلًا من التركيز فقط على اكتشاف المحتوى الناتج عن الذكاء الاصطناعيّ، يمكن للمعلّمين البدء في إعادة تصميم تقييماتهم بطرقٍ تجعل الغشّ باستخدام الذكاء الاصطناعيّ غير مُجدٍ، مثل اعتماد الأساليب التالية:

- التقديم الشفهيّ: يمكن للمعلّمين مطالبة الطلّاب بتقديم عملهم أمام زملائهم، مع فتح الباب للأسئلة. هذا النهج يساعد في تقييم فهم الطلّاب الحقيقيّ للموضوع.
- مقارنة المخرجات: يطلب المعلّمون من الطلّاب مقارنة المخرجات باستخدام الذكاء الاصطناعيّ لمراجعة عملهم، وتقديم النسختين معًا (عملهم الأصليّ ونسخة الذكاء الاصطناعيّ)، ما يشجّعهم على استخدام الأداة وسيلةً لتحسين عملهم، وليس استبداله.

- يمكن للمعلّمين مطالبة الطلّاب بذكر النصوص والأوامر (prompts) التي استخدموها للحصول على المخرجات من الذكاء الاصطناعيّ.
- إحدى الطرق البسيطة والفعّالة هي أن ينبّه المعلّم طلّابه إلى أنّه في حال استخدامهم الذكاء الاصطناعيّ من دون الإشارة إلى ذلك، سيطلب من الأداة نفسها مراجعة عملهم بدلًا منه. هذه الطريقة تجعل الطلّاب يتوقّفون للتفكير قبل اللجوء إلى الأداة.
- اعتماد التقييمات على عمليّة التعلّم، وليس على المنتج النهائيّ فقط. على سبيل المثال، يطلب المعلّم من الطلّاب تقديم مسوّداتٍ متعدّدةٍ توضّح طريقة التفكير، والخطوات التي اتّبعوها في العمل، أو تصميم أنشطةٍ تعتمد على التعاون والعمل الجماعيّ، مثل مناقشة الحلول مع الأقران، أو تقديم العمل في شكل حوارٍ أو مناظرة.

يجب ألّا ننسى أهمّيّة تعليم الطلّاب كيفيّة التحقّق من دقّة المعلومات الناتجة عن هذه الأدوات، بمقارنة المحتوى مع مصادر موثوقةٍ، وتحليل الفروقات. يمكن للمعلّمين تشجيع التساؤلات النقديّة، مثل: ما مصدر هذه الإجابة؟ وما الأسس التي بُنيت عليها؟ وهل تقوم على التحيّز؟ هل هويّتك باعتبارك صانع العمل ما تزال واضحةً ومميّزة؟

النظرة المستقبليّة: نهجٌ متوازن

يشبه ظهور الذكاء الاصطناعيّ في التعليم التحوّلات التكنولوجيّة السابقة، مثل الآلات الحاسبة والإنترنت. كلٌّ منها قوبل في البداية بالشكوك، لكنّه أصبح في نهاية المطاف أداةً لا غنًى عنها. لا يختلف الذكاء الاصطناعيّ عمّا سبقه من الأدوات، لكنّ المفتاح يكمن في تبنّي نهجٍ متوازنٍ في استخدامه، أي الاستفادة من إمكانيّاته في تقليل العبء وتعزيز نتائج التعلّم، مع ضمان بقاء الجوانب الإنسانيّة للتعليم – مثل التعاطف والتفكير النقديّ – في المقدّمة.

يمثّل الذكاء الاصطناعيّ فرصةً غير مسبوقةٍ للتعليم. فبدلًا من مقاومة وجوده، يجب أن يُنظر إليه كشريكٍ في عمليّة التعلّم، وبفهم قوّته وحدوده، وتوجيه الطلّاب في استخدامه بمسؤوليّةٍ، يمكننا التأكّد من أن يخدم الذكاء الاصطناعيّ باعتباره أداة تمكينٍ، بدلًا من كونه أداة اتّكاليّة. هكذا نعدّ طلّابنا للفصول الدراسيّة من جهةٍ، ولعالمٍ قادمٍ يتعايش فيه الذكاء الاصطناعيّ والبشريّة من أجل التقدّم والابتكار.

***

كتبت هذا المقال باللغة الإنجليزيّة، ثمّ ترجمته إلى اللغة العربيّة باستخدام أداة ذكاءٍ اصطناعيّ. ما رأيكم فيه؟ هل أعجبكم؟ هل تغيّرت وجهة نظركم عندما علمتم أنّه مترجمٌ بواسطة أداة ذكاءٍ اصطناعيّ؟

أنا من كتب المقال، لكنّني استخدمت أداة الذكاء الاصطناعيّ لترجمته، لأنّني لا أجيد الكتابة باللغة العربيّة بشكلٍ جيّد. بالنسبة إليّ، شعرت أنّ الذكاء الاصطناعيّ ساعدني في إيصال أفكاري إلى جمهورٍ أوسع، وهو أمرٌ ربّما لم أكن لأحقّقه من دون هذه الأداة.

ولكن يبقى السؤال مفتوحًا: هل يمكنكم اعتبار هذا المقال "خاصّتي بالكامل"؟ أم أنّ استخدام أداة ذكاءٍ اصطناعيٍّ لترجمته يجعل منه شيئًا مختلفًا؟ شاركوني آراءكم.

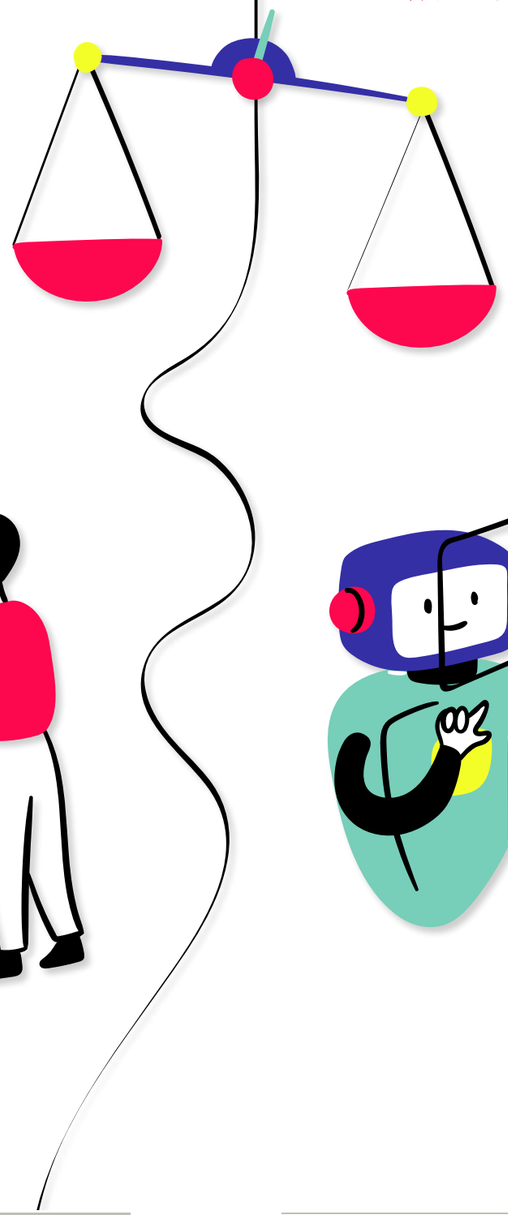
رانيا حمّودة
مديرة قسم تكنولوجيا التعليم في مدرسة الأهليّة والمطران
الأردنّ

المراجع

- McKinsey & Company. (n.d.). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*.
- Hamilton, A., Wiliam, D., & Hattie, J. (2023). *The future of AI in education: 13 things we can do to minimize the damage*. University of Melbourne.

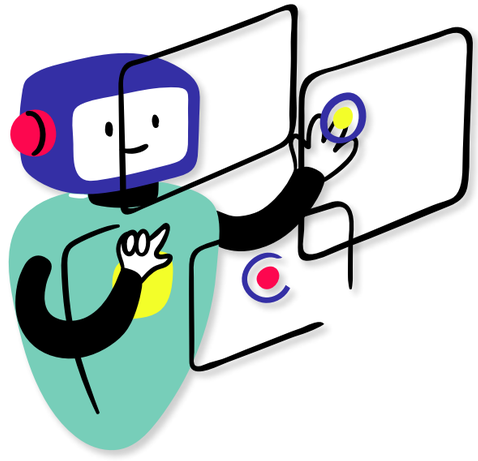
الذكاء الاصطناعـيّ والتعليم:
سـباقٌ غير متكافـئٍ، أم ضياع الأولويّات؟

د. مروان أحمد حسن



في عصرٍ تتسارع فيه عجلة التكنولوجيا، أصبح الذكاء الاصطناعيّ حديث الساعة في مختلف المجالات، ومنها التعليم. ومع ما يقدّمه هذا المجال من وعودٍ بتطوير العمليّة التعليميّة، يبرز تساؤلٌ جوهريٌّ: هل نحن مستعدّون فعلًا لمواكبة هذه الطفرة التكنولوجيّة؟ أم أنّنا عالقون في سباقٍ غير متكافئٍ، قد يفقدنا بوصلة أولويّاتنا التربويّة؟

في هذا المقال الذي يعكس وجهة نظرٍ شخصيّةً، أسلّط الضوء على التحدّيات التي قد تواجه التعليم في عالمنا العربيّ، في ظلّ الثورة التقنيّة. هذا المقال ليس مجرّد نقدٍ للتوجّهات الحاليّة؛ بل دعوةٌ إلى التفكير العميق في كيفيّة الاستفادة من الذكاء الاصطناعيّ، من دون أن نضيع في متاهات التكنولوجيا التي قد تُعيد تشكيل التعليم بعيدًا عن أهدافه الحقيقيّة.



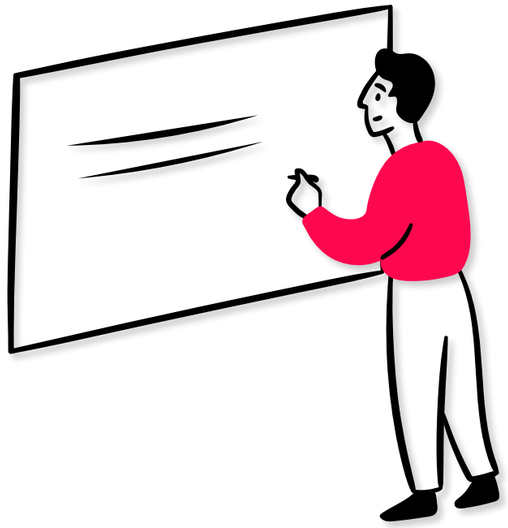
التسابق مع التكنولوجيا من دون جاهزيّةٍ كافية

في خضمّ السعي نحو استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، تتسابق بعض الدول العربيّة نحو التكنولوجيا من دون بناء الجاهزيّة الكافية، ما يخلق صورةً سطحيّةً للتطوّر بعيدًا عن العمق الحقيقيّ. تتبنّى العديد من المؤسّسات التعليميّة تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ بشكلٍ استعجاليٍّ، قبل توفير أساسيّات البنية

التحتيّة اللازمة. أشار تقرير اليونسكو (a2023) إلى أنّ 70% من المدارس في الدول العربيّة النامية لا تمتلك تجهيزاتٍ أساسيّةً، مثل شبكات الإنترنت السريعة، أو الأجهزة الحديثة، لدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم. ونتيجةً لذلك، يظهر التباين بين طموحات هذه المؤسّسات، وقدرتها الفعليّة على تحقيق التكامل بين التكنولوجيا والنظام التعليميّ؛ ما يؤدّي إلى فجوةٍ ملموسةٍ تعيق تحقيق الأهداف المنشودة.

الفجوة التكنولوجيّة وتأثيرها في المعلّمين والطلّاب

تضع الفجوة بين التطلّعات والإمكانات كلًّا من المعلّمين والطلّاب في مأزقٍ؛ فبينما تسارع المؤسّسات إلى تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعيّ والتقنيّات الرقميّة، يجد المعلّمون والطلّاب أنفسهم أمام فجوةٍ تكنولوجيّةٍ شاسعةٍ، لا تتيح لهم القدرة على مواكبة هذه الأدوات، بل تزيد من تعقيد العمليّة التعليميّة، وتجعل منها تجربةً محبطةً بدلًا من داعمة.



يواجه العديد من المعلّمين في الدول ذات الإمكانيّات المحدودة تحدّياتٍ مضاعفةً؛ فهم يُتركون في مواجهة تقنيّات معقّدةٍ بلا تدريبٍ كافٍ. أشارت دراسة الزهراني (2022) إلى أنّ 60% من المعلّمين في العالم العربيّ يعانون نقصًا في مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، ويضطرّون إلى الاعتماد على خبراتهم الشخصيّة، أو الاجتهادات الفرديّة لتعلّمها. هنا تصبح الأدوات التكنولوجيّة أعباءً إضافيّةً، ويصعب عليهم استخدامها بشكلٍ فعّالٍ يسهم في تطوير التعليم، ولا سيّما أنّ غالبيّة المؤسّسات لا تتيح برامج تدريبيّةً متقدّمةً، بل تكتفي بتوزيع الأدوات وتركها للمعلّمين، ما يعكس استهتارًا واضحًا في تطوير الكوادر البشريّة التي تمثّل جوهر العمليّة التعليميّة.

ينعكس الأمر على الطلّاب أيضًا؛ إذ إنّهم ضحايا هذه الفجوة التكنولوجيّة. فمع غياب الدعم والإرشاد الكافيَين من المعلّمين، قد يجد الطلّاب أنفسهم مضطرّين إلى استخدام

أدواتٍ تفوق مهاراتهم الحاليّة، فتتحوّل هذه الأدوات إلى لغزٍ يصعب فهمه. غالبًا ما يعتمد الطلّاب على الوسائل التقليديّة والبسيطة للوصول إلى المعلومات أو تنفيذ المهام، ما قد يزيد من الفجوة بين أولئك الذين يستطيعون استخدام التكنولوجيا بكفاءةٍ، والذين يفتقرون إلى الوصول الفعّال إليها، أو القدرة على استخدامها بمهارة.

من هنا، يبدو أنّ الاعتماد على الذكاء الاصطناعيّ والتكنولوجيا في التعليم، من دون إيلاء اهتمامٍ للفجوة التكنولوجيّة، قد يسهم في بناء بيئةٍ تعليميّةٍ غير عادلة؛ فبدلًا من أن تعمل التكنولوجيا أداةً لتقليل الفروقات، قد تؤدّي إلى تعزيزها، فيتمكّن الطلّاب في المدارس أو المناطق ذات الموارد الجيّدة من الوصول إلى تعليمٍ متقدّمٍ، بينما يبقى الطلّاب في المناطق ذات الإمكانيّات المحدودة محرومين من الفائدة. هذا التفاوت قد يجعل من التعليم نظامًا غير عادلٍ، ويزيد من تفاقم الفجوة الاقتصاديّة والاجتماعيّة بين الطلّاب، ويقلّل من فرص التكافؤ في التعليم.

غياب استراتيجيّةٍ واضحةٍ لتطبيق الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

تتبنّى العديد من المؤسّسات التعليميّة في العالم العربيّ تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، من دون استراتيجيّةٍ واضحةٍ أو تخطيطٍ مدروس؛ فبدلًا من أن تكون هذه التقنيّات خطوةً نحو تطوير التعليم، تتحوّل أحيانًا إلى مجرّد ظاهرةٍ مؤقّتةٍ تتّبعها المؤسّسات لتحسين صورتها. في كثيرٍ من الأحيان، يتمّ تجاهل الأهداف التعليميّة، أو التأثير الفعليّ لهذه التقنيّات في الطلّاب والمعلّمين. أشار تقرير اليونسكو (b2023) إلى أنّ 60% من المؤسّسات التعليميّة في الدول العربيّة ذات الدخل المنخفض، والتي أدخلت تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، لم تحقّق نتائج إيجابيّةً تُذكر.

أضف إلى ذلك أنّ التبنّي العشوائيّ لتقنيّات الذكاء الاصطناعيّ، غالبًا ما يؤدّي إلى استخدامٍ غير متّسقٍ، ما يخلق حالةً من الفوضى في بيئات التعلّم. ووفقًا لدراسة كشميري (Kashmeeri, 2024)، يضع التبنّي غير المدروس المعلّمين أمام تحدّياتٍ كبيرةٍ في التعامل مع أنظمة الذكاء الاصطناعيّ المعقّدة، في حال عدم تلقّيهم التدريب الكافي أو الدعم التقنيّ اللازم. هذا الوضع يجعل استخدام الأدوات الذكيّة عشوائيًّا، ويفتقر إلى الهدف التربويّ الواضح، ما يربك العمليّة التعليميّة، ويثقل كاهل المعلّمين.

هنا لا بدّ من الإقرار بأنّ التخطيط الاستراتيجيّ والتدريب المناسب، يُعدّان عنصرَين أساسيَّين لضمان استخدامٍ فعّالٍ لتقنيّات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم. فمن خلال وضع أهدافٍ واضحةٍ ورؤيةٍ شاملةٍ لتوظيف هذه التقنيّات، يمكن تعزيز دورها باعتبارها أداةً داعمةً لتطوير العمليّة التعليميّة. كما أنّ إتاحة برامج تدريبيّةٍ شاملةٍ للمعلّمين، تتيح لهم فهم كيفيّة استخدام التقنيّات بفعّاليّة، وتسهم في تحسين مخرجات التعليم، وتسهيل تطبيق الأدوات الذكيّة بطرائق تخدم الأهداف التربويّة، وتحقّق الفائدة المرجوّة للجميع.

التبعيّة التكنولوجيّة وفقدان الاستقلاليّة التعليميّة

يبدو الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا والذكاء الاصطناعيّ في التعليم، في ظاهره، تطوّرًا واعدًا. لكنّه يحمل في طيّاته أخطارًا كبيرةً، تتعلّق بفقدان الاستقلاليّة التعليميّة، وخلق تبعيّةٍ مُقلقةٍ لشركات التكنولوجيا الكبرى. هذه الشركات ليست مجرّد مقدّمة خدماتٍ، بل شركاتٌ تسيطر على أدوات الذكاء الاصطناعيّ والمحتوى الرقميّ، ما يمنحها سلطةً خفيّةً على توجيه التعليم وتحديد أولويّاته. ومع زيادة الاعتماد على حلولها، تصبح المؤسّسات التعليميّة رهينة هذه الأدوات، الأمر الذي يفتح الباب أمام تحدّياتٍ أخلاقيّةٍ ومهنيّةٍ، تهدّد جوهر العمليّة التعليميّة.

في رأينا، من المخاطر المحتملة لهذه التبعيّة، أن تصبح الأنظمة التعليميّة أكثر عرضةً للتأثير الخارجيّ في تحديد المناهج، وتوجيه المحتوى بناءً على سياسات الشركات المزوّدة للتكنولوجيا وأهدافها، وليس بالضرورة اعتمادًا على احتياجات الطلّاب أو المجتمع التعليميّ العربيّ. يُتوقّع من هذه الشركات أن تقدّم أدواتٍ مناسبةً، لكنّها في الواقع تدفع نحو اتّجاهاتٍ عالميّةٍ قد لا تتماشى مع خصوصيّة كلّ بيئةٍ تعليميّةٍ، ما يؤدّي إلى انسلاخ التعليم عن أهدافه الوطنيّة والمحليّة، وفقدان هويّته الثقافيّة.

هذه التبعيّة قد تخلق خطرًا يتمثّل في نهم الاستهلاك؛ أي أن تصبح المؤسّسات التعليميّة مرتهنةً بالتحديثات والإصدارات

الجديدة التي تفرضها هذه الشركات. ما أن تعتاد المدارس على استخدام نظامٍ أو تقنيّةٍ، حتّى تأتي هذه الشركات بإصدارٍ أحدث، يجبر المؤسّسات على استثماراتٍ جديدةٍ لتحديث البنية التحتيّة، الأمر الذي يستنزف ميزانيّات التعليم المحدودة في شراء أدواتٍ وتحديثها، على حساب تطوير الموارد البشريّة أو تحسين المناهج.

من جانبٍ آخر، قد تجعل هذه التبعيّة البيانات التعليميّة - التي تشمل معلوماتٍ حسّاسةً حول الطلّاب، ونتائجهم، وتفاعلاتهم التعليميّة - عرضةً للوقوع في يد هذه الشركات، والتي قد تستخدمها لأغراضٍ تجاريّةٍ، أو توجّهها لأغراضٍ بحثيّةٍ، من دون مراعاةٍ للخصوصيّة. وهنا يصبح التعليم مشروعًا تجاريًّا بحتًا: إذ تُسلّع بيانات الطلّاب والمعلّمين، وتوظّف لتحقيق أرباحٍ للشركات، عِوضًا عن تعزيز جودة التعليم.

وفق رؤيتنا على المدى البعيد، قد تضع هذه التبعيّة مستقبل التعليم في خطر؛ إذ تنحصر القرارات الاستراتيجيّة في أيدي شركاتٍ خارجيّةٍ، بدل أن تبقى في يد المؤسّسات التعليميّة والحكومات المحليّة. بذا، يصبح النظام التعليميّ معتمدًا بشكلٍ كبيرٍ على رؤيةٍ تجاريّةٍ، ما يهدّد استقلاليّة القرارات التربويّة، ويحوّل التعليم من أداةٍ لتمكين الأفراد، إلى منتجٍ يُستهلك، تتحكّم فيه أطرافٌ خارجيّة.

تبقى هذه الآراء تكهّناتٍ وفروضًا حول ما قد يحدث في المستقبل، من دون أن تكون بالضرورة حتميّاتٍ واقعة. نعم، هناك أخطار محتملةٌ تتعلّق بفقدان الاستقلاليّة التعليميّة، وبالتبعيّة للشركات التكنولوجيّة الكبرى، ولكنّ هذه الأمور تعتمد إلى حدٍّ كبيرٍ على كيفيّة إدارتنا هذا التحوّل الرقميّ في التعليم. فالتحدّي ليس في التكنولوجيا نفسها، بل في كيفيّة استثمارها بشكلٍ يحمي التعليم، ويحفظ استدامته واستقلاليّته.

إعادة النظر في الأولويّات التربويّة والتقنيّة

بات السباق نحو دمج الذكاء الاصطناعيّ والتقنيّات المتقدّمة في التعليم مسعًى يتّسم بالعشوائيّة، ويغفل عن الأساسيّات، إذ يُركّز على بريق التكنولوجيا على حساب القيم التربويّة الجوهريّة. لذا، لا بدّ من وقفةٍ تأمّليّةٍ لإعادة النظر في الأولويّات التربويّة والتقنيّة؛ فالتعليم ليس مجرّد مجالٍ للتجربة التكنولوجيّة، أو منصّةً لتسويق أدوات الذكاء الاصطناعيّ، بل عمليّة بناءٍ شاملةٌ، تستهدف تنمية عقولٍ واعيةٍ ومهاراتٍ حياتيّةٍ، تمكّن الطلّاب من مواجهة تحدّيات العالم الواقعيّ.

***

المسار الحاليّ يفرض علينا تساؤلاتٍ حول الغاية الحقيقيّة من التعليم: هل الهدف مواكبة استخدام التكنولوجيا، بغضّ النظر عن أثرها الفعليّ؟ أم أنّ التعليم يجب أن يظلّ ملتزمًا بمهمّة تنمية الإنسان، وتوجيهه نحو تطوير التفكير النقديّ، وتحقيق الكفاءة الذاتيّة والاستقلاليّة الفكريّة؟ إذا كان الهدف الثاني هو الأسمى، فلا بدّ من توجيه الجهود لبناء بيئةٍ تعليميّةٍ تعزّز هذه القيم، وتضع الأساس التربويّ نُصب أعينها، قبل الاعتماد على حلولٍ تكنولوجيّةٍ يمكنها أن تعزل التعليم عن أهدافه الإنسانيّة العميقة.

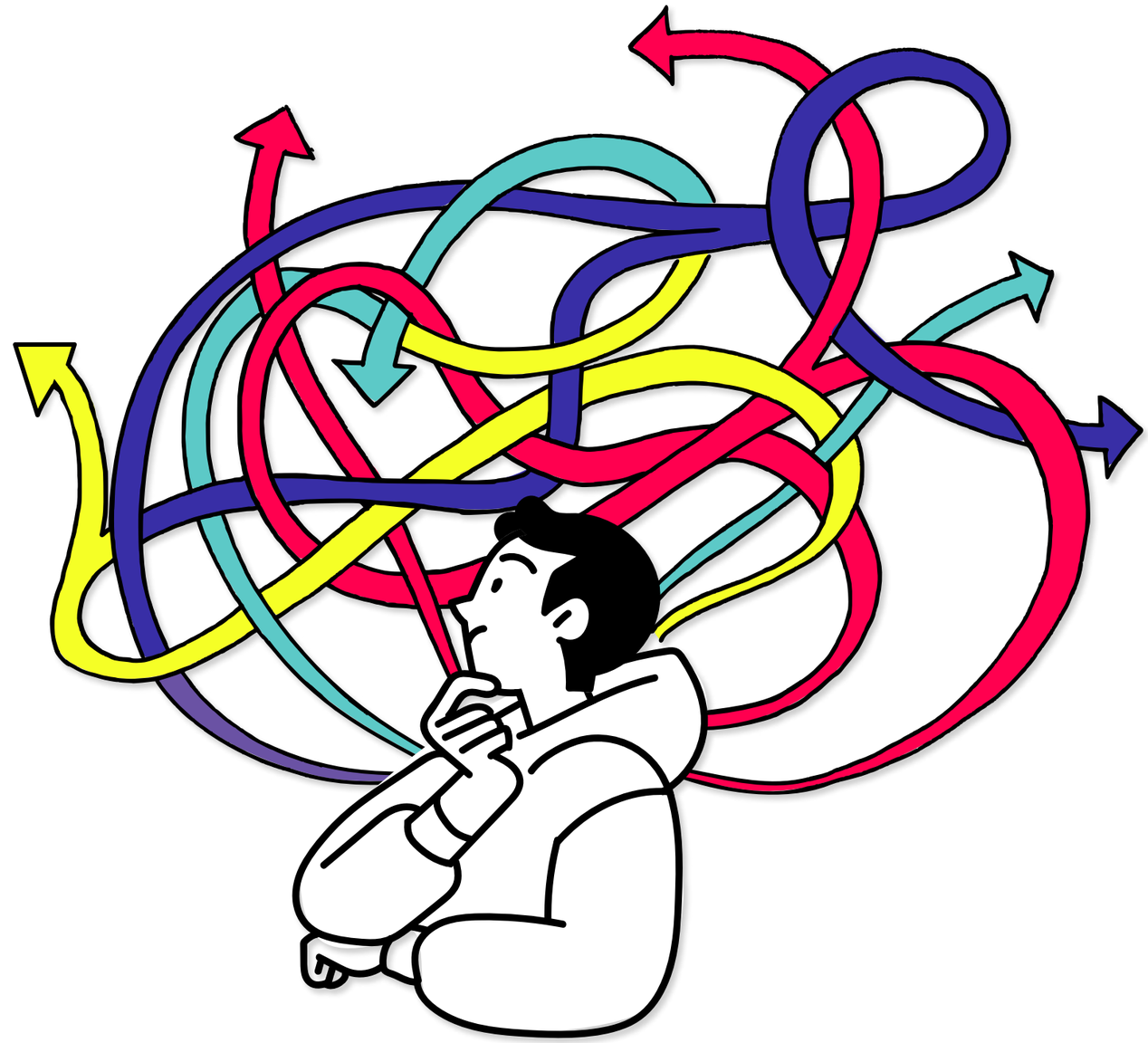
د. مروان أحمد حسن
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس، وعضو هيئة تحرير منهجيّات
مصر

المراجع

- Alzahrani, A. (2022). A Systematic Review of Artificial Intelligence in Education in The Arab World. *Amazonia Investiga,* 11(54), 293–305.
- Kashmeeri, I. (2024). *The Use of Artificial Intelligence in Education in the Arab World: A Systematic Review.* Emirates College for Advanced Education.
- UNESCO. (2023a). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Term.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2023b). *International Forum on AI And Education: Steering AI To Empower Teachers and Transform Teaching.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

المتعلّم بين الذكاءين

محمّد حمّور



بعد طفرة الذكاء الاصطناعيّ، تتولّد لدى المتأمّل أسئلةٌ حول استخداماته وأخلاقيّاته، من حقوق الملكيّة ودقّة المعلومات، إلى تأثيره في أداء المهنيّين في عملهم. يظهر ذلك جليًّا في كمّ الكتابات والمرئيّات التي نُشرت حوله خلال فترةٍ زمنيّةٍ قصيرةٍ، بعد أن استولى على الاستخدام اليوميّ للناس. وفي مجال التعليم بشكلٍ خاصٍّ، توسّع الكُتّاب في شرح استخدامات الذكاء الاصطناعيّ، وناقشوا أخلاقيّاته، وجادل بعضهم حول أحقّيّة المتعلّمين في استخدامه.

بناءً على الخبرة التراكميّة للتربويّين في هذا المجال، أطرح سؤالًا حول تأثير استخدام الذكاء الاصطناعيّ في ذكاء الإنسان الفطريّ. فهل هناك ترابطٌ – إيجابيًّا كان أو سلبيًّا – بين الذكاءين؟ وهل لاختيارات المعلّم في استخدام الذكاء الاصطناعيّ داخل الصفّ دورٌ في صياغة هذا الترابط؟ كيف يمكن للمعلّم أن يوازن بين تعزيز الذكاء الفطريّ للمتعلّمين، واستخدام الذكاء الاصطناعيّ أداةً تعليميّةً فعّالة؟ وهل ينمّي استخدام المتعلّمين للذكاء الاصطناعيّ ذهنيّة "لماذا أفكّر إذا كانت الآلة تفكّر عنّي؟"

هل يؤثّر استخدام الذكاء الاصطناعيّ في ذكاء المتعلّمين؟

عندما جلست لأكتب هذا المقال، أردت أن أبدأ بمثالٍ واقعيّ حول تأثير الذكاء الاصطناعيّ في قدرات الإنسان التحليليّة والإبداعيّة. سرعان ما وجدت نفسي أستخدم ChatGPT للحصول على مثال. أثار هذا السلوك لديّ تساؤلاتٍ حول الاتّكاليّة التي قد تتولّد عن الاستخدام المفرط لهذه الأدوات. تساءلت عن السرعة التي تخلّيت فيها عن محاولة استحضار الأفكار بنفسي، وعن التأثير المحتمل لذلك في قدراتي التحليليّة.

ليس هذا المفهوم بعيدًا عن دراسات علم الدماغ، حيث توصّل الباحثون إلى أنّ خلايا الدماغ تعمل بشكلٍ مشابهٍ لخلايا العضلات، والتي تتّبع مبدأ "استخدمها أو اخسرها" (use it or lose it). بمعنًى آخر، كلّما قلّ استخدام خلايا الدماغ، قلّت قدرة هذه الخلايا على النموّ والتطوّر، ما يؤدّي إلى اضمحلال قدرة الإنسان على التفكير التحليليّ والإبداعيّ (فواث ونورتن،2024).

لا توجد - حتّى الآن - دراساتٌ حول تأثير استخدام الذكاء الاصطناعيّ في ذكاء الإنسان على المديَين المتوسّط والبعيد، إذ يتطلّب هذا النوع من الدراسات فتراتٍ زمنيّةً طويلةً (longitudinal studies)، هي غير متاحةٍ بعد، نظرًا إلى حداثة عمر الذكاء الاصطناعيّ. ومع ذلك، بالإمكان الوصول إلى استنتاجاتٍ أوّليّةٍ، استنادًا إلى ما تمّت دراسته خلال السنوات الأربعة المنصرمة.

على سبيل المثال، تقدّم دراسة سيّد أحمد وآخرون (2023)، نتائج لافتة حول العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعيّ وخسارة القدرة على اتّخاذ القرارات والكسل، بين طلّابٍ جامعيّين في باكستان والصين. أظهرت الدراسة أنّ الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعيّ في العمليّات الذهنيّة - مثل الكتابة الأكاديميّة والبحث العلميّ واتّخاذ القرارات اليوميّة - يؤدّي إلى تراجعٍ تدريجيٍّ في قدرة الإنسان على أداء هذه المهام بشكلٍ مستقلّ. وأشار الباحثون إلى أنّ المتعلّمين الذين يعتمدون بشكلٍ أساسيٍّ على أدوات الذكاء الاصطناعيّ في إعداد أبحاثهم، أو كتابة تقاريرهم، يفقدون تدريجيًّا مهارات صياغة الأفكار، وتحليل المعلومات، واستنباط الاستنتاجات بأنفسهم. كما لاحظوا أنّ هذه الظاهرة تمتدّ لتشمل ضعفًا في الدافعيّة الذاتيّة، إذ يعتاد الأفراد على حلولٍ جاهزةٍ تقدّمها التكنولوجيا، ما يقلّل من استعدادهم لمواجهة التحدّيات الذهنيّة، أو التفكير العميق.

ناقشَت دراساتٌ أخرى، مثل دراسة ميركولا (2012)، أنّ مهارات التفكير النقديّة - والتي تُعدّ ركيزةً أساسيّةً في العمليّة التعليميّة والحياة العمليّة - قد تواجه تدهورًا ملموسًا، نتيجة الاعتماد

الزائد على أدوات الذكاء الاصطناعيّ. أوضحت الدراسة أنّ الأمر لا يقتصر على الحدّ من التفكير المستقلّ، بل يمكن أن يقلّل قدرة الفرد على التشكيك والتحليل وفهم السياقات المعقّدة. فعندما يلجأ الأفراد إلى الذكاء الاصطناعيّ للحصول على تفسيراتٍ، أو إجاباتٍ مباشرةٍ، من دون محاولة تحليل المشكلة بأنفسهم، فإنّهم يعزّزون الاعتماد السلبيّ على هذه الأدوات، ما يحدّ من قدرتهم على تطوير مهاراتهم الأساسيّة في التفكير والتحليل.

هل ينطبق هذا على جميع استخدامات الذكاء الاصطناعيّ؟

كما يلاحظ القارئ في الفقرة الأولى، فالتأثير المتوقّع لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في الذكاء البشريّ ليس تأثيرًا عامًّا أو مطلقًا، بل يتوقّف على كيفيّة استخدام هذه الأدوات. يظهر التأثير السلبيّ بشكلٍ خاصٍّ عند الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعيّ، لتنفيذ المهام التي تُعتبر أساسيّةً لتنمية القدرات العقليّة المرتبطة بالذكاء البشريّ، مثل تحليل الموادّ الدراسيّة، واتّخاذ القرارات، والتحقّق من صحّة المعلومات، والكتابة الإبداعيّة. تتطلّب هذه العمليّات تفكيرًا نقديًّا وإبداعيًّا، وتسهم بشكلٍ مباشرٍ في تعزيز وظائف الدماغ، وتنمية المهارات الفكريّة.

على الجانب الآخر، يمكن أن يكون الذكاء الاصطناعيّ أداةً فعّالةً ومفيدةً، عندما يُستخدم لتوفير الوقت والجهد في المهام الروتينيّة، أو تلك التي لا تتطلّب التفكير العميق. على سبيل المثال، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعيّ أداةً مساعدةً في تسهيل الوصول إلى المعلومات، أو معلّمًا شخصيًّا يقدّم الدعم والتوجيه للمتعلّمين، من دون أن يحلّ محلّ الجهد الفكريّ البشريّ.

قد يكون نموذج "خان ميغو" (Khanmigo) الذي طوّرته مؤسّسة خان أكاديمي خير مثالٍ على ذلك. يتيح هذا النموذج للمتعلّمين التفاعل مع الذكاء الاصطناعيّ، بطريقةٍ تدعم استيعاب المفاهيم ومراجعة المهارات، من دون تقديم إجاباتٍ جاهزة. فهو يوجّه المتعلّم عبر أسئلةٍ استكشافيّةٍ، ويحثّه على التفكير وحلّ المشكلات بنفسه. يعزّز هذا النوع من الاستخدام التعلّم الشخصيّ، ويوفّر للمتعلّمين فرصة تطوير مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ، مع الحفاظ على دورهم مفكّرين رئيسيّين في العمليّة التعليميّة.

يمكن الاطلاع على نموذج Khan Academy بمسح رمز الاستجابة السريعة (QR):

بناءً على ذلك، يمكننا القول إنّ تأثير الذكاء الاصطناعيّ في التعلّم والذكاء البشريّ، يتوقّف على طريقة استخدامه؛ فإذا استُخدم لدعم العمليّة التعليميّة بدلًا من استبدالها، فإنّه يظلّ أداةً فعّالة.

ومع ذلك، يُطرح هنا سؤالٌ مهمّ: **ما المعيار الذي يستخدم لتحديد الاستخدام الصحيح للذكاء الاصطناعيّ؟**

تكمن الإجابة في توجيه السؤال الآتي: "من الذي يقوم بعمليّة التفكير؟" إذا كان المتعلّم هو الذي يضطلع بعمليّة التفكير، بينما يُستخدم الذكاء الاصطناعيّ وسيلةً مساعدةً، فإنّ هذا الاستخدام يُرجّح تعزيز التعليم بدلًا من تقويضه. أمّا إذا كان الذكاء الاصطناعيّ هو الذي يقوم بالعمليّات الذهنيّة نيابةً عن المتعلّم، فإنّ هذا سيؤدّي إلى تراجع قدرة المتعلّم على التفكير النقديّ والإبداعيّ على المدى الطويل.

لتوضيح المعيار، يمكن للقارئ الاطّلاع على الأمثلة الآتية:

الاستخدام السلبيّ	السبب	البديل الفعّال
يستخدم المتعلّم ChatGPT ليكتب مقالًا نيابةً عنه في حصص اللغة والأدب.	تستدعي الكتابة مهارات التفكير المتقدّمة ومهارات اللغة، ما يجعلها ضروريّةً لنموّ المتعلّم الذهنيّ.	يقيّم المتعلّم مقالًا كتبه ChatGPT بناءً على معايير النجاح التي وضعها بنفسه.
يستخدم المتعلّم Gemini ليحلّ عنه مسائل حسابيّة في الرياضيّات.	يتطلّب اكتساب المهارات الرياضيّة محاولةً مستمرّةً لحلّ المشكلات والمسائل (produc-tive struggle).	يستخدم المتعلّم الذكاء الاصطناعيّ ليصنع له اختبارًا، يساعده في تطوير مهاراته الحسابيّة.

يجب أن يبقى الإنسان محور العمليّة التعليميّة، بحيث يوظّف أدوات الذكاء الاصطناعيّ وسائل مساعدةً تخدم تعلّمه، لا أن تحلّ محلّه وتفكّر نيابةً عنه. لضمان هذا التوازن، قام مكتب مدراء مدارس واشنطن في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، بصياغة رؤيةٍ موحّدةٍ ومبتكرةٍ لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، تتلخّص في النموذج الآتي:

تساؤل المتعلّم – استخدام الذكاء الاصطناعيّ – تمكين المتعلّم

تجد هذه الرؤية أنّ أدوات الذكاء الاصطناعيّ ينبغي أن تُستخدم بوصفها ميسّرًا مرنًا، يمكّن المتعلّم من استكشاف تساؤلاته، ما يعزّز فهمه المحتوى المطلوب ويطوّر مهاراته. يبرز هذا النموذج

دور المتعلّم باعتباره ركيزةً أساسيّةً في العمليّة التعليميّة، إذ إنّ التعلّم يبدأ بالتساؤل الذي يمثّل جوهر التفكير النقديّ. بعد ذلك يُستخدم الذكاء الاصطناعيّ لتوسيع أفق المتعلّم، ومساعدته في البحث عن إجاباتٍ، ليصل في النهاية إلى مرحلة التمكين، ويصبح قادرًا على فهم المعلومات بعمقٍ، وتطبيقها بفعّاليّة.

ما دور المؤسّسات التربويّة في تيسير استخدام الذكاء الاصطناعيّ داخل صفوفها؟

يتجاوز دمج الذكاء الاصطناعيّ في عمليّة التعلّم نطاق عمل المعلّم منفردًا، بل ويقع على عاتق المؤسّسة التربويّة (المدرسة، المعهد، الجامعة...) دورٌ واسعٌ في تيسير هذه العمليّة وضبطها، حفاظًا على جودة التعليم بين أروقتها، وضمانًا لالتزامها بتقديم الخدمة التعليميّة الأفضل لمنتسبيها. يمكننا تلخيص الخطوات الرئيسة التي يمكن للمؤسّسات التربويّة اتّباعها في هذا الشأن:

1. اعتماد سياسةٍ واضحةٍ لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ، تفصّل المسموح والممنوع في سياق المؤسّسة، على أن تكون حاكمةً لأعمال المتعلّمين، والمجال الذي يمكن لهم استثماره فيه. على سبيل المثال، قامت مؤسّسة البكالوريا الدوليّة بتحديد الاستخدام الأخلاقيّ للذكاء الاصطناعيّ في الأعمال التي تُسلّم إليها.

يمكن الاطّلاع على هذه السياسة بمسح رمز الاستجابة السريعة (QR):

2. تأمين بنكٍ من أدوات الذكاء الاصطناعيّ المدفوعة للمعلّمين والمتعلّمين، والتي غالبًا ما تقدّم خدماتٍ أفضل للمستخدمين، وتتماشى مع المعايير المذكورة في المقال، مثل نموذج خان أكاديمي (Khan Academy).
3. تدريب المعلّمين على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ بشكلٍ فعّالٍ، ليس فقط التدريب التقنيّ، بل أيضًا البيداغوجيا الفعّالة التي تجعل الذكاء الاصطناعيّ مساعدًا في العمليّة التعلّميّة.
4. إدراج الاستخدام الصحيح والأخلاقيّ للذكاء الاصطناعيّ ضمن المنهاج المعتمد لدى المؤسّسة، ليتعرّف المتعلّمون إلى هذه الأدوات وفق السياسات التي تحمي تطوّرهم الذهنيّ، وتراعي النزاهة الأكاديميّة.

***

لا شكّ في أنّ العالم شهد تغيّرًا جذريًّا مع إطلاق أدوات الذكاء الاصطناعيّ بشكلها الحاليّ، وهو ما انعكس بشكلٍ عميقٍ على المؤسّسات التعليميّة. بدلًا من رفض هذه التكنولوجيا أو مقاومتها، يجب على التربويّين تبنّي نهجٍ ذكيّ في توظيفها، لتصبح أداة دعمٍ فعّالةً، من دون التأثير في الغاية الأساسيّة للتعليم، وهي تمكين المتعلّم والارتقاء به. لا يوجد تعارضٌ بين الذكاء البشريّ والذكاء الاصطناعيّ، إذا تمّ استخدام هذه الأدوات بما يتماشى مع أهداف التعلّم والتعليم، ويسهم في تعزيز التجربة التعليميّة.

محمّد حمّور
معلّم صفّ في برنامج السنوات الابتدائيّة (IB)
لبنان/ قطر

المراجع

- De Cremer, D., & Kasparov, G. (2021, March 4). AI should augment human intelligence, not replace it. *Harvard Business Review.*
- Vieth, K. (2024). Navigating Natural vs. Artificial Intelligence in Future Learning. *InSync Training Blog.*
- Bhandarkar, V. V., Venkateswaran, K., & Jain, J. (n.d.). *Will artificial intelligence surpass human intelligence? - A viewpoint.* Infosys TechCompass.

مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

التعليم عبر المبادرات في غزّة نهجٌ مبتكرٌ في سياقات الطوارئ

د. محمّد عوض توفيق شبير

يعتبر التعليم حقًّا إنسانيًّا وضروريًّا لجميع الناس في جميع الظروف، الطبيعيّة والاستثنائيّة، فهو يشكّل أساسًا للتنمية التي تصون الكرامة وتحافظ على الحياة. لا يمكن تحقيق المساواة في الحصول على تعليمٍ جيّدٍ، ومنصفٍ، وشاملٍ، ومستدامٍ، وآمنٍ للجميع، إلّا من خلال التخطيط الجيّد، والاستجابة الفعّالة للفاعلين والمؤثّرين والمسؤولين عن التعليم. يكتسب هذا الأمر أهمّيّةً خاصّةً، لتجنّب تكريس الهشاشة والتهميش، ولا سيّما في حالات الطوارئ، حين تؤدّي الصراعات والأزمات إلى استبعاد الطلاب، وحرمانهم من متابعة مساراتهم التعليميّة، ما يعرقل تقدّمهم ونموّهم الأكاديميّ.

بداياتٌ صعبةٌ للتعليم في غزّة في ظلّ الحرب

في السياق الفلسطينيّ، وتحديدًا في غزّة، تعطّلت المسيرة التعليميّة منذ أكثر من عامٍ، جرّاء حرب الإبادة التي تمارسها آلة القتل والتدمير الإسرائيليّة، والتي تسبّبت في حرمان حوالي 700 ألف طالبٍ وطالبةٍ من حقّهم في التعليم، وأسفرت عن استشهاد 11750 فلسطينيًّا من الطلبة، وتدمير وتخريب 439 مدرسةً، بين حكوميّةٍ، وأخرى تابعةٍ لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيّين (الأونروا).

في ظلّ هذا المناخ القاسي بتعقيداته المختلفة، لم يفقد الفلسطينيّون الأمل، وأظهروا حرصًا على استعادة العمليّة التعليميّة التي يضعونها دومًا في رأس سلّم الأولويّات. فالتعليم بالنسبة إلى الإنسان الفلسطينيّ وسيلةٌ للصمود، وفرصةٌ لإثبات الذات، وأملٌ في حياةٍ أفضل، وحافزٌ للمستقبل.

استجاباتٌ مبتكرةٌ للتغلّب على الأزمة

على رغم سوداويّة المشهد وقسوته في الميدان، إلّا أنّ الأزمات يمكن أن تقدّم فرصًا كبيرةً، وحلولًا خلّاقةً، لابتكار سياقاتٍ تعليميّةٍ تستجيب للطوارئ، وتستطيع التكيّف مع التراكمات المتولّدة جرّاء الأزمات. عجز المستوى الرسميّ، ممثّلًا بوزارة التربية والتعليم في غزّة، عن بناء تدخّلاتٍ تعليميّةٍ منذ بداية حالة الطوارئ التي فرضتها الحرب، خصوصًا مع تدمير المقدّرات والبنية التحتيّة، وغياب السيناريوهات البديلة، ما دفع بالجهود الشعبيّة والمجتمعيّة إلى التحرّك خطوةً نحو الأمام، لبناء تدخّلاتٍ تعليميّةٍ لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، في ظلّ ما يتعرّض إليه الطلبة من فاقدٍ تعليميّ فاق التوقّعات. من هنا، انطلقت المبادرات التعليميّة في سياقٍ تعليميّ غير رسميّ بديلٍ، يتبنّى شعار ضرورة استعادة العمليّة التعليميّة، وضمان التحاق الطلبة الفلسطينيّين بتعليمٍ منظّمٍ في ظلّ حالة الطوارئ.

ماهيّة المبادرات التعليميّة لنهجٍ تعليميٍّ مبتكرٍ من الداخل

مثّلَت المبادرات التعليميّة في غزّة استجابةً مجتمعيّةً مُنظّمةً، نفّذها أفرادٌ ومجموعاتٌ ومؤسساتٌ بدافعٍ ذاتيٍّ، من منطلق مسؤوليّتهم المجتمعيّة، لإنقاذ الواقع التعلّيميّ، وحماية حقّ الطلبة الفلسطينيّين في التعليم.

تمثّل الهدف الأسمى للمبادرات التعليميّة المُنفّذة داخل قطاع غزّة في:

- إيجاد بدائل وحلولٍ لمشكلة تعطّل العمليّة التعليميّة.
- الاستجابة إلى الحاجات التربويّة والتعليميّة والمجتمعيّة الملحّة.

- حشد الجهود لاستعادة العمليّة التعليميّة.
- تعزيز الشراكة الشعبيّة والمجتمعيّة والوطنيّة، للحفاظ على التعليم من الضياع.
- تنمية الإحساس بالمسؤوليّة المجتمعيّة لدى جميع الجهات ذات العلاقة.
- تحقيق التعافي التعليميّ في حدوده الممكنة.

المبادرات تعليميّة الشكل والمضمون

شكّلت المبادرات التعليميّة، أو مساحات التعلّم، أو الملتقيات التعليميّة، نقطة دخول آمنةً في الاستجابة إلى حالة الطوارئ وتعطّل التعليم في غزّة، سعيًا للوصول إلى التعافي التعليميّ تحت سقف الخيارات المتاحة.

أخذت المبادرات عدّة أشكالٍ من حيث تبعيّتها، منها:

- مبادراتٌ تعليميّةٌ ذات طابعٍ فرديٍّ، أطلقها أحد الأفراد، وقام بتنفيذها.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ جماعيّةٌ نفّذها فريق.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ مؤسّسيّة.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ عائليّة.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ تتبع لتنظيماتٍ سياسيّة.

أخذت المبادرات أشكالًا مختلفةً من حيث الأنماط المتّبعة في تنفيذها، مثل:

- نمط المبادرة العلاجيّة.
- نمط المبادرة التطويريّة.
- نمط المبادرة المتخصّصة في مجالٍ محدّدٍ، مثل الفنون، والمسرح، والرسم، والأشغال اليدويّة.

وتنوّعت المبادرات من حيث فئاتها المستهدفة، فكان من بينها:

- مبادراتٌ تعليميّةٌ شاملةٌ ودامجةٌ للجميع، من دون استثناء.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ خاصّةٌ بذوي الإعاقة، سواء السمعيّة أو الحركيّة.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ خاصّةٌ بالطلبة الأيتام.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ خاصّةٌ بأصحاب المواهب والإبداعات.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ خاصّةٌ بالطفولة المبكّرة.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ خاصّةٌ بطلبة الثانويّة العامّة.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ جامعيّة.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ خاصّةٌ بتحفيظ القرآن.
- مبادراتٌ تعليميّةٌ افتراضيّة.

المحتوى التعليميّ داخل المبادرات التعليميّة

بحكم عملي ميسّرًا لمبادراتٍ تعليميّةٍ في الميدان، لاحظت أنّ تركيز المبادرين من المعلّمين والمعلّمات في سياق عملهم داخل المبادرات، انصبّ على ضمان التحاق الأطفال والطلبة بأيّ جهدٍ تعليميٍّ مُنظّمٍ، يعوّضهم الفاقد التعليميّ الذي تعرّضوا إليه، مركّزين على:

- تنفيذ التهيئة النفسيّة، والتركيز عليها بصورةٍ مستمرّة.
- تزويد الطلبة بالمهارات الأساسيّة في اللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والرياضيّات.
- استرجاع المحتوى التعليميّ للسنوات السابقة.
- اعتماد الرزم التعليميّة المحدّدة من وزارة التربية والتعليم.
- توظيف بطاقات التعلّم العلاجيّ.
- اعتماد منهاج رياض الأطفال لمبادرات الطفولة المبكّرة.
- تنمية المهارات الحياتيّة المختلفة لدى الطلبة.

نمط التعليم المقدّم ضمن المبادرات التعليميّة في غزّة

فرضت حالة الطوارئ على المعلّمين والمعلّمات المسؤولين عن تنفيذ المبادرات التعليميّة، تقديم أشكالٍ متنوّعةٍ من التعليم، تختلف من حيث الشكل والمضمون. فقدّم البعض التعليم المُسرّع، لتهيئة الطلبة للانتقال إلى مستوًى تعليميٍّ أعلى ضمن السلّم التعليميّ الفلسطينيّ، فيما قدّم البعض الآخر التعليم العلاجيّ، لسدّ الفجوات الناتجة عن الفاقد التعليميّ. واعتمد مبادرون آخرون على تبنّي التعليم الشموليّ والدامج، أو اعتمدوا التعليم المستند إلى المنهاج الرسميّ الذي حدّدته الوزارة قبل الحرب. في المقابل، لجأ آخرون إلى التعليم المختصر، لمواءمة العمليّة التعليميّة مع سياقات حالة الطوارئ المتغيّرة.

مساراتٌ تعليميّةٌ مغايرةٌ للانعتاق من القوالب القديمة

ما الذي ميّز التعليم ضمن المبادرات في قطاع غزّه في ظلّ حالة الطوارئ؟

قدّمت المبادرات التعليميّة خلال الحرب نموذجًا بديلًا عن التعليم الرسميّ، مستندةً في توجّهاتها إلى معايير الحدّ الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ. ركّزت هذه المعايير على ضمان تحقيق الاستجابة التعليميّة في حالة الطوارئ، وشملت مختلف مكوّنات العمليّة التعليميّة، بدءًا من دعم الطالب والمعلّم، مرورًا بتطوير المحتوى التعليميّ، وصولًا إلى تحسين البيئة التعليميّة. كما تميّز التعليم عبر المبادرات بالمرونة المكانيّة والزمنيّة، إذ تنقّل المعلّمون المبادرون للوصول إلى الطلبة، مستجيبين إلى حالات النزوح داخل مراكز الإيواء، ومخيّمات النزوح. كما امتازت المبادرات بتوفير التعليم الشامل للجميع، وغياب البروتوكولات والتعقيدات الإداريّة الرسميّة.

شهدت المبادرات مشاركةً واسعةً من مختلف الفئات، مثل المتطوّعين، والخرّيجين، والنشطاء، والأهالي، والمتقاعدين من المعلّمين. وقدّمت مسارًا للتعافي وبناء الصمود، وأنشطةً للدعم النفسيّ والاجتماعيّ لتخفيف الإجهاد، ووفّرت فضاءً لعرض مواهب الطلّاب وإبداعاتهم. كما شكّلت مساحةً لحشد الجهود المجتمعيّة والمؤسّسيّة، لدعم هذه المبادرات وضمان استدامتها بالاستفادة من الموارد المتاحة.

عقباتٌ وتحدّياتٌ في طريق المبادرات التعليميّة

يُجمع الكلّ على أنّ المبادرات التعليميّة كانت الشمعة التي أضاءت وسط ظلام الحرب وآلامها. لم يكن طريق المعلّمين والمعلّمات المبادرين مفروشًا بالورود، بل كانت العمليّة التعليميّة، وما تزال، محفوفةً بالمشقّة والخطر. وقد كشف الميدان عن الكثير من العراقيل التي واجهت المبادرين، مثل الظروف الأمنيّة الخطيرة، المتمثّلة بالقصف العشوائيّ للخيام التعليميّة ومحيطها، وحالات النزوح المتكرّر التي تشتّت الأطفال والمعلّمين، وتؤدّي في كثير من الأحيان إلى تعطيل المبادرات؛ وعدم توفّر الاحتياجات الأساسيّة والقرطاسيّة في الأسواق نتيجة الإغلاق الشامل للمعابر؛ وضعف التجهيزات؛ وعدم تلقّي المبادرين مكافآتٍ ماليّةً نظير جهودهم؛ وعدم قدرة الطلبة وأهاليهم على سدّ احتياجاتهم الأساسيّة.

مستقبل المبادرات التعليميّة

فرضت الحرب على غزّة واقعًا جديدًا وصعبًا طال المنظومة التعليميّة بأكملها، وتسبّب في تدمير البنية التحتيّة للتعليم، ما أدّى إلى حرمان الطلبة من تعليمهم لأكثر من سنة.

في الآونة الأخيرة، توسّعت جهود استعادة العمليّة التعليميّة من خلال وزارة التربية والتعليم، بالتنسيق مع مجموعةٍ من المؤسّسات الدوليّة المعنيّة بالتعليم، مثل اليونيسف، والتي تمتلك قدراتٍ لوجستيّةً وتنسيقيّةً مهمّةً، ولا سيّما في التنسيق مع الجانب الإسرائيليّ، لضمان استمراريّة العمل في المجالات الإنسانيّة التي يعدّ التعليم من أبرزها. كما أسهمت المؤسّسات المحلّيّة، مثل جمعيّات المجتمع المدنيّ والمراكز المجتمعيّة، في توجيه مواردها لدعم التعليم استجابةً لحالة الطوارئ، مع توفير المساحات التعليميّة الضروريّة. وفي سياق هذه الجهود، عملت وزارة التربية والتعليم على توفير المعلّمين لهذه المبادرات، بينما تكفّلت اليونيسيف بدفع أجورهم، وتوفير الاحتياجات اللازمة للمساحات التعليميّة.

بالنظر إلى تقييم حالة الاستجابة، تظهر المؤشّرات وجود 405 مساحاتٍ تعليميّةٍ مسجّلةٍ رسميًّا لدى مجموعة التعليم وقت الطوارئ (Education Cluster)، يلتحق بها 104,156 طالبًا وطالبة. يعني هذا أنّ الطريق لا يزال طويلًا لضمان التحاق جميع الطلبة في سنّ المدرسة، والذين يبلغ عددهم 700 ألف طالبٍ حسب وزارة التربية والتعليم. كما يشير هذا إلى تواضع حالة الاستجابة إلى الظروف الاستثنائيّة، وإلى أنّه وعلى رغم الجهود التي تقدّمها المبادرات، إلّا أنّها لم تصل إلى الجميع، وسيظلّ عددٌ كبيرٌ من الطلبة خارج العمليّة التعليميّة، ما لم يسارع المستوى الرسميّ، بالتعاون مع الشركاء، إلى إيجاد مسارات تعلّمٍ تضمن التحاق الجميع بالتعليم.

يمكن لوزارة التربية والتعليم استثمار هذه الجهود للوصول إلى جميع الطلبة، والبناء على الإنجازات التي حقّقتها المبادرات التعليميّة في الميدان، بتبنّيها ودعمها باعتبارها تعليمًا مجتمعيًّا، يأخذ الطابع الشعبيّ، ويلتزم بتوجّهات المستوى الرسميّ.

***

يتطلّب التعامل مع حالة الطوارئ التي أوجدها العدوان الإسرائيليّ، التفكير في بدائل عمليّةٍ يمكنها تعويض الطلبة عن انقطاع التعليم المدرسيّ، وتدمير البنية التحتيّة. يقع هذا العبء على عاتق صنّاع القرار الذين يتوجّب عليهم رسم الخطط، واتّخاذ التدابير الكفيلة بضمان استمرار العمليّة التعليميّة، مثل تبنّي المبادرات التعليميّة القائمة في الميدان، ودعم التعليم الشعبيّ والمدارس المجتمعيّة، واستثمار الخيام ومقرّات المؤسّسات، لتقديم التعليم، ولو بالحدود الدنيا.

د. محمّد عوض توفيق شبير
باحث متخصّص في القضايا التعليميّة والمجتمعيّة فلسطين

المراجع

- التقرير الأسبوعيّ لانتهاكات الاحتلال بحقّ التعليم، 2024/12/10 - 2023/10/7. (2024). وزارة الصحّة الفلسطينيّة. متاح على www.hom.anp.sp.

منهجيات | 45
شتاء 2025

مقال

الاحتراق الوظيفيّ بين المعلّمين في العالم العربيّ: أسبابه، وآثاره، واستراتيجيّات الوقاية منه

يوسف حرّاش

في الوقت الذي تشهد فيه المدارس في العالم العربيّ تحدّياتٍ متزايدةً، في ظلّ التطوّرات الاجتماعيّة والتكنولوجيّة، يواجه المعلّمون ضغوطًا كبيرةً لتحقيق النجاح الأكاديميّ، وتلبية احتياجات الطلّاب المتنوّعة، والتي قد تؤدّي إلى حدوث احتراقٍ لدى الموظّفين. والاحتراق حالةٌ من التوتّر النفسيّ، يمكن أن تؤثّر سلبًا في صحّة المعلّمين وأدائهم المهنيّ. يهدف هذا المقال إلى استكشاف أسباب احتراق المعلّمين في مدارس العالم العربيّ وآثاره، إلى جانب تقديم استراتيجيّاتٍ فعّالةٍ لمعالجته والوقاية منه.

تعريف الاحتراق الوظيفيّ

تُعرّف عيادة مايو كلينك (2024) الاحتراق الوظيفيّ بأنّه: "أحد أنواع الضغط المرتبطة بالعمل، والذي ينطوي على الشعور بالإرهاق جسديًّا أو عاطفيًّا. قد يؤدّي الإنهاك الوظيفيّ إلى الشعور بعدم الفائدة،

والعجز، والفراغ". كما تعرّف منظّمة الصحّة العالميّة (2024) هذه "الظاهرة" بـأنّها متلازمةٌ ناتجةٌ عن الإجهاد المستمرّ في مكان العمل، والذي لم تتمّ إدارته بنجاح، وهي تتميّز بثلاثة أبعادٍ رئيسةٍ، هي:

- الشعور بالإرهاق أو نفاد الطاقة.
- الانفصال العقليّ عن العمل، أو الشعور بالسلبيّة أو السخط المرتبط بالوظيفة.
- تدنّي الفعّاليّة المهنيّة.

ويصف الكاتبان بروكتر وبروكتر (2013) الظاهرة بكونها: "لا تحدث لنا بين عشيّةٍ وضحاها، ولكنّها النتيجة النهائيّة لعمليّةٍ طويلةٍ وبطيئةٍ، يعمل خلالها الفرد بجدّيّةٍ كبيرةٍ، ويضع احتياجاته الخاصّة في المقام الأخير، ثمّ يبدأ شعوره بالبؤس والعزلة والإنكار لما يحدث، إلى أن تبدأ قيمه بالموت شيئًا فشيئًا، ما يؤدّي إلى الإحباط والشعور بالفراغ الداخليّ، وأخيرًا الانهيار على الصعيدَين الجسديّ والعقليّ".

تجدر الإشارة الى أنّ المعلّمين على وجه الخصوص يعانون هذه الحالة، عندما يشعرون بالتوتّر المتزايد نتيجةً للضغوطات الأكاديميّة، والاجتماعيّة، والتنظيميّة التي يواجهونها يوميًّا. عمومًا، يمكن أن يؤدّي احتراق الموظّفين إلى انخفاض مستويات الرضا الوظيفيّ، وزيادة معدّلات التغيّب عن العمل، وتدهور العلاقات الاجتماعيّة والشخصيّة.

أسباب احتراق المعلّمين وظيفيًّا في المدارس

يذكر العتيبي (2005) في مقالته "الاحتراق النفسيّ لدى المعلّمين العاملين في معاهد التربية الفكريّة"، أسبابًا عديدةً للاحتراق الوظيفيّ لدى المعلّمين في المدارس، والتي يمكن أن يرتبط أغلبها ارتباطًا وثيقًا بخصوصيّة هذه المهنة على مستوى العالم عمومًا، وفي عالمنا العربيّ على وجه الخصوص. وفي الآتي أبرز هذه الأسباب:

العـدد الـزائد للطلّاب داخل الصفّ

يمكن أن يؤثّر هذا العامل في قدرة المعلّم على التركيز بشكلٍ فعّالٍ على احتياجات الطلّاب الفرديّة، وتقديم الدعم اللازم لهم بناءً على تلك الاحتياجات. وعلى الرغم من أنّ مؤسّسات التعليم الحديثة تحدّد عدد الطلّاب في الفصل الدراسيّ الواحد، إلّا أنّ العديد من المؤسّسات الحكوميّة تجد نفسها مجبرةً على استيعاب أعدادٍ كبيرةٍ من الطلّاب في فصولها الدراسيّة؛ ما يشكّل عبئًا كبيرًا على المعلّمين، ولا سيّما في ظلّ غياب المصادر التعليميّة المناسبة التي تسهم في إعداد خطّةٍ تربويّةٍ مخصّصةٍ لكلّ طالب.

زيادة حجم الأعمـال المكتبـيّة الملقاة على عاتق المعلّم داخل الصفّ وخارجه

من المعروف أنّ مهنة التعليم لا تقتصر على مهمّة تقديم الدروس فحسب، بل تشمل أيضًا العديد من الأعمال المكتبيّة، مثل: إعداد الخطط التعليميّة، وكتابة التقارير، وتحضير المصادر والتوثيق. عندما تتزايد هذه الأعمال بشكلٍ ضاغطٍ، تصبح عبئًا ثقيلًا على المعلّمين، وتعوقهم عن التركيز على أداء مهامهم الأساسيّة، وتتسبّب في إرهاقهم، ولا سيّما في حال عدم وجود مساعدي تدريسٍ لتقديم المساعدة اللازمة.

النقص في دعم الإدارة

لا تجد الكثير من أفكار المعلّمين وطلباتهم تجاوبًا من الجهاز الإداريّ في المدارس، وقد يرجع ذلك إلى أسبابٍ مختلفةٍ، ما يؤدّي إلى إحساس المعلّمين بالإحباط، وأنّهم يكافحون وحدهم، من دون أيّ دعمٍ حقيقيٍّ من الإدارة التي من المفترض أن تقف إلى جانبهم.

المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل

لا شكّ في أنّ مهنة التعليم تتطلّب جهودًا كبيرةً، وتركيزًا عاليًا، وكفاءةً مهنيّةً، وهي متطلّبات قد يصعب ضمان استمرارها لدى جميع المعلّمين، نظرًا إلى التحدّيات المرتبطة بهذه الوظيفة،

مثل التعامل مع الفئات العمريّة المختلفة، وعدد الحصص المخصّصة لكلّ معلّمٍ، وتفاوت قدرات الاستيعاب والتحصيل العلميّ بين الطلّاب، والأنماط السلوكيّة المتنوّعة للطلّاب، ووجود ذوي احتياجاتٍ خاصّةٍ بينهم، ونقص الدعم والتعاون بين الزملاء. كلّ هذه المشكلات، أو بعضها، قد يدفع بالكثير من المعلّمين إلى ترك المهنة، وتفضيل وظائف أخرى عليها.

عوامل تنظيميّة داخل المؤسّسات التعليميّة

يذكر العتيبي (2005) اثنين من العوامل التنظيميّة التي تؤدّي إلى الاحتراق الوظيفيّ لدى المعلّم، وهما: تعارض الأدوار (Role Conflict)، وعدم وضوح الأدوار (Role Ambiguity). يظهر أوّلهما في الاختلاف بين ما هو مطلوبٌ نظريًّا من المعلّمين، وما هو موجودٌ فعلًا على أرض الواقع. ويحدث الثاني في حال عدم تقديم معلوماتٍ كافيةٍ للمعلّمين، تسهّل قيامهم بواجباتهم بشكلٍ دقيق. كلا هذَين العاملَين يؤدّيان إلى خلق فجوةٍ بين ما يعتقد المعلّمون أنّه الطريقة الصحيحة لأداء العمل، وما يتوقّعه منهم المشرفون والمدراء، ليفاجأ المعلّمون في نهاية السنة الدراسيّة بنتائج تقييمٍ متدنّيةٍ، لا تعكس طموحاتهم وجهودهم.

التفاعل السلبيّ مع المحيط المدرسيّ

عندما لا يتمكّن المعلّمون من بناء تفاعلٍ إيجابيٍّ مع زملائهم، أو طلّابهم، أو أولياء الأمور، ينعكس ذلك بشكلٍ مباشرٍ على أدائهم، ويدفعهم إلى الإحساس بعدم التقدير.

غياب فرص التطوير المهنيّ

يؤدّي غياب فرص التطوير المهنيّ أو عدم الاستفادة منها، إلى عدم قدرة المعلّمين على مواكبة التطوّرات، وتأخّرهم في الإيفاء بالتزاماتهم المهنيّة. فالمعلّمون الذين لا يستطيعون تطوير مهاراتهم، يجدون أنفسهم غير قادرين على مواكبة كلّ جديدٍ في مجال عملهم، ما يؤدّي بهم إلى الشعور بالعجز عن تقديم ما هو مفيد.

عوامل اجتماعيّةٌ واقتصاديّةٌ

عندما يجد المعلّمون أنفسهم في بيئةٍ لا تقدّر مهنتهم، أو عندما لا توفّر لهم مهنتهم دعمًا ماليًّا كافيًا، يفقدون الإحساس بالانتماء إليها، وتصبح عبئًا ثقيلًا، بدلًا من أن تكون مصدر إلهامٍ وتحقيقٍ للذات.

أسباب خاصّة بمنطقتنا

تجدر الإشارة أيضًا إلى أنّ المعلّمين في العالم العربيّ على وجه الخصوص، يواجهون خطر الاحتراق الوظيفيّ بسبب عوامل خاصّةٍ بهذه المنطقة، منها:

العبء والضغط الناتجان عن محاولة اللحاق بمستويات التعليم المتقدّم

يواجه المعلّمون في مدارس العالم العربيّ عبئًا كبيرًا، إذ يضطرّون إلى بذل جهودٍ مضاعفةٍ، لسدّ الفجوة الكبيرة بين مستوى التعليم العربيّ ونظيره في الدول المتقدّمة. يتجلّى ذلك في محاولات تبنّي مناهج دراسيّةٍ جديدةٍ، واعتماد مصادر تعليميّةٍ تتطلّب جهدًا لإتقان استخدامها، الأمر الذي يحدث غالبًا بسرعةٍ تضع المعلّمين تحت ضغطٍ زائدٍ، ولا سيّما في ظلّ غياب التدريب والوقت الكافيَين.

نقص الموارد والدعم

يعاني العديد من المعلّمين في مدارس العالم العربيّ نقصَ الموارد والدعم على جميع الأصعدة، ما يزيد من مستويات التوتّر والإجهاد. على سبيل المثال، قد يجد المعلّمون أنفسهم غير قادرين على الحصول على الموادّ التعليميّة أو الدعم الفنيّ الضروريّين لتحقيق أهداف التعليم، وهو ما يرجع إلى عددٍ من الأسباب، أهمّها عدم توفّر الميزانيّات اللازمة.

العوامل الثقافيّة والاجتماعيّة

للقيم والتوقّعات الاجتماعيّة دورٌ كبيرٌ في تشكيل تجارب

المعلّمين في مدارس العالم العربي. قد يواجه المعلّمون ضغوطًا مجتمعيّةً لتحقيق النجاح والتميّز في مجال التعليم، إضافةً إلى الضغط الناجم عن الاعتقاد بأنّهم يتحمّلون المسؤوليّة الأكبر في تعليم الطلّاب، ما يضاعف من مستويات التوتّر والاحتراق الوظيفيّ لديهم.

آثار الاحتراق الوظيفيّ بين المعلّمين

يمكن أن تكون للاحتراق الوظيفيّ آثارٌ كبيرةٌ في المعلّمين، والطلّاب، والمدارس بشكلٍ عامّ، وتشمل بعض آثاره الرئيسة:

تدهور الأداء الوظيفيّ: يمكن أن يؤدّي احتراق المعلّمين الوظيفيّ إلى تدهور أدائهم الوظيفيّ، حيث يصبح من الصعب عليهم تحقيق أهدافهم التعليميّة والمهنيّة.

انخفاض معدّلات الرضا الوظيفيّ: يمكن أن يسفر احتراق المعلّمين الوظيفيّ عن انخفاض معدّلات الرضا الوظيفيّ، وزيادة معدّلات التغيّب عن العمل، ما ينعكس سلبًا على استمراريّة العمليّة التعليميّة، ويؤدّي إلى تدنّي التحصيل العلميّ لدى الطلاب.

تدهور العلاقات الاجتماعيّة: يمكن أن يؤدّي الاحتراق الوظيفيّ إلى تدهور علاقات المعلّمين الاجتماعيّة والشخصيّة، مسبّبًا المزيد من مشاعر العزلة والاكتئاب.

استراتيجيّات الوقاية وإدارة الاحتراق الوظيفيّ بين المعلّمين

في سياق الحديث عن التأثيرات العميقة لظاهرة الاحتراق الوظيفيّ في المعلّمين، والمتعلّمين، والعمليّة التعليميّة برمّتها، تزايدت الجهود لوضع حلولٍ للوقاية منه والتغلّب عليه، نذكر منها:

تحسين بيئة العمل برسم حدودٍ واضحة

ينبغي أن تسعى الإدارة المدرسيّة لتوفير بيئة عملٍ صحّيّةٍ وداعمةٍ، تشجّع على التعاون والتفاعل الاجتماعيّ الإيجابيّ، مع الحرص على تجنّب تضارب الأدوار وضمان وضوحها. في هذا السياق، يشير إكلوند (2008) إلى أنّ إحدى أهمّ الطرق الوقائيّة ضدّ الاحتراق الوظيفيّ في المدارس رسم الحدود على جميع الأصعدة، أي توضيح الأدوار والتوقّعات من جميع أفراد المجتمع المدرسيّ، وذلك يشمل:

- الحدود الشخصيّة بين الموظّفين.
- الحدود بين الإدارة والمعلّمين.
- تحديد الأدوار وإزالة الغموض.
- تعزيز ثقافة الرعاية والدعم.

على المجتمع المدرسيّ عمومًا، وإدارة المدرسة بشكلٍ خاصّ، تبنّي ثقافة رعايةٍ ودعمٍ، تقدّم الدعم النفسيّ والماديّ والاجتماعيّ للمعلّمين. وهذا لا يمكن أن يتحقّق بحسب إكلوند (2008) إلّا بإنشاء بيئةٍ تعليميّةٍ تلبّي احتياجات المعلّمين، وتراعي مشكلاتهم، وتقدّر إنجازاتهم، وتحتفي بنجاحهم، وتساعدهم في تجاوز العقبات التي يواجهونها. من جهةٍ أخرى، على المعلّمين أن يبادروا إلى البحث عن الدعم المناسب، بمجرّد ملاحظتهم أولى علامات الاحتراق والإجهاد.

التطوير المهنيّ وسيلةً لمحاربة الاحتراق الوظيفيّ لدى المعلّمين

تعدّ البرامج التدريبيّة والتطويريّة أداةً أساسيّةً في تعزيز مهارات التدريس وإدارة العمل لدى المعلّمين، ما يسهم في تقليل مستويات التوتّر والضغط الناجمة عن تحدّيات المهنة. فوفقًا لجمعيّة القلب الأمريكيّة (2023)، يمثّل التدريب والتطوير المهنيّ أكثر الوسائل فعاليّةً في الوقاية من الاحتراق الوظيفيّ لدى المعلّمين.

تقليل عبء العمل لمنع الاحتراق الوظيفيّ لدى المعلّمين

يتضمّن تقليص العبء الوظيفيّ عن كاهل المعلّمين، مراجعة توقّعات العمل وضبطها، وتوفير الموارد الكافية، وتبسيط المهام الإداريّة. يسهم هذا في خلق بيئةٍ متوازنةٍ وداعمةٍ، تمكّن المعلّمين من أداء مهامهم بفعّاليّةٍ من دون التعرّض إلى الإجهاد. فمن خلال إعادة تقييم متطلّبات العمل، وإعادة توزيع المهام، وضمان توفّر الموارد الضروريّة، يمكن للمدارس تخفيف الأعباء عن المعلّمين، وتعزيز رضاهم عن عملهم، وزيادة فعّاليّتهم في تقديم تعليمٍ عالي الجودة للطلّاب.

المسارات المهنيّة المستدامة

يزيد توفير مساراتٍ وظيفيّةٍ مستدامةٍ وواضحةٍ للمعلّمين من مستويات الرضا الوظيفيّ، ويقلّل من مستويات الاحتراق. فحسب إكلوند (2008)، عادةً ما يرى المعلّمون أنفسهم كأنّهم يركضون على جهاز المشي، ويحاولون التقدّم من غير جدوى، ما يجعلهم يصابون بالإحباط، ويعتقدون أنّ التقدّم الشخصيّ أمرٌ غير قابلٍ للتحقيق.

في المقابل، عندما يرى المعلّمون أنّ تطوّرهم الشخصيّ والمهنيّ يسير نحو الأمام، وأنّهم في رحلة نموٍّ مستمرّةٍ، تدفعهم الرغبة إلى استكشاف الإمكانيّات الكامنة فيهم وفي طلّابهم، سيحفّزهم ذلك على الالتزام الدائم بالتعليم المبدع.

***

يقول إكلوند (2008) إنّ "ما هو جيّدٌ للمعلّمين جيّدٌ للطلّاب"، من منطلق أنّ فاقد الشيء لا يمكنه أن يعطيه. فالمعلّم المجهد، الذي يشعر بالفراغ، ولا يعتقد أنّ لديه ما يقدّمه، لا يمكنه بأيّ حالٍ من الأحوال تقديم تعليمٍ يرقى إلى توقّعات عالمنا الحديث الذي يتميّز بالمنافسة، والتركيز على تقديم الأفضل.

لذلك، يجب النظر إلى احتراق المعلّمين في المدارس العربيّة باعتباره تحدّيًا جدّيًّا، يتطلّب إجراءاتٍ فوريّةً لمعالجته، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلّا بفهم أسباب الاحتراق وآثاره، وتبنّي استراتيجيّاتٍ فعّالةٍ للوقاية منه وإدارته. كما يتوجّب على المدارس توفير بيئاتٍ صحيّةٍ وداعمةٍ للمعلّمين، تهدف إلى تحسين جودة التعليم ونجاح الطلّاب، وتسهم في بناء مجتمعٍ تعليميٍّ صحّيٍّ ومستدامٍ في العالم العربي وخارجه.

يوسف حرّاش
إدارة المشاريع والعمليّات وتحليل البيانات
الجزائر/ قطر

المراجع

- العتيبي، بندر. (2005). الاحتراق النفسيّ لدى المعلّمين العاملين في معاهد التربية الفكريّة. *مجلّة كليّة تربية عين*. 157.
- مايو كلينك. (2024). *الاحتراق الوظيفيّ: كيفيّة اكتشافه واتّخاذ اللازم*.
- Procter, A & Procter, E. (2013). *The Essential Guide to Burnout: Overcoming Excess Stress.* Lion Hudson.
- American Heart Association. (2023). 9 policies companies should implement to reduce burnout, according to employees. [internet]
- Eklund, Nathan. (2009). *How Was Your Day at School__ Improving Dialogue about Teacher Job Satisfaction*.
- World Health Organization. (2024). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classifica-*

مقال

نحو وعي أعمق لمفهـوم التفكير النقديّ أولويّةً تعليميّةً ضمن التعليم التحرّريّ

ريان قاطرجي

بالاطّلاع على مجموعةٍ من المقالات التي تنشرها "**منهجيّات**"، خصوصًا تلك الواردة في ملفّ العدد الثامن عشر حول "التعليم التحرّريّ"، نجد أنّ منهجيّات تقوم بإنتاج فكرٍ تربويٍّ تجديديٍّ، نابعٍ من واقعنا المتأزّم والمتأجّج بالآلام، وساعٍ إلى تحويلها إلى فرصةٍ للتطوّر التربويّ التحويليّ الذي يعيد صياغة التعليم وأثره في المجتمع. نحن في حاجةٍ إلى هذه الطروحات التربويّة العميقة في عالمنا العربيّ، والتي تستنير بالأدبيّات العالميّة، لكن تنطلق من واقع المجتمع العربيّ، وتنبثق من تجاربه الميدانيّة. تسهم هذه الجهود في إنتاج معانٍ جديدةٍ للتعليم العربيّ، وبناء معرفةٍ نظريّةٍ تراكميّةٍ من إنتاج عربيّ محلّيّ.

في هذه المقالة، أسعى أيضًا إلى الإسهام في هذا الحوار التربويّ، والتركيز بشكلٍ خاصٍ على استكشاف مفهوم التفكير النقديّ ومناقشته، والذي يتمّ طرحه مرارًا باعتباره جزءًا أساسيًّا من التعليم التحرّريّ، بهدف الإسهام في تأسيس أرضيّةٍ لمزيدٍ من البحث النظريّ والتجريبيّ، في مسيرة بناء فهمٍ نظريٍّ وعمليٍّ للتفكير النقديّ المتجذّر في السياق العربيّ.

أدبيّات التفكير النقديّ في السياق العربيّ

تناولت مجموعةٌ من المقالات البحثيّة باللغة الإنجليزيّة واقع التعليم والتفكير النقديّ في دولٍ عربيّةٍ مختلفة. بمراجعة الدراسات العربيّة على الشبكة العربيّة للتعليم المفتوح "شمعة"، يتّضح وجود أكثر من 1,000 مقالةٍ حول التفكير النقديّ، ما يوحي بأنّ التفكير النقديّ مفهومٌ واضحٌ وقابلٌ للتطوير بين الطلّاب. ومع ذلك، معظم هذه المقالات تقنيّةٌ بطبيعتها، وتركّز على تقييم تأثير استراتيجيّات التدريس، مثل حلّ المشكلات والتكنولوجيا، في مهارات التفكير النقديّ، مع افتقارها إلى التعمّق في النظريّات والفلسفات المتعلّقة به. كما تشير الأبحاث إلى أنّ الطلّاب والمعلّمين غالبًا ما يفتقرون إلى فهمٍ واضحٍ للتفكير النقديّ واستراتيجيّات تدريسه، ما يحدّ من إمكانيّة تطويره. يُعزى ذلك إلى هيمنة الأساليب التعليميّة التقليديّة، والبيئات المدرسيّة المحدودة في السياق العربيّ، إضافةً إلى التركيز على الكتب المدرسيّة في المناهج التعليميّة، واعتماد التقييمات التقليديّة التي تعتمد على الحفظ وتفريغ المعلومات.

تبرز هنا مفارقةٌ واضحةٌ؛ فعلى رغم كثرة النقاش حول التفكير النقديّ، لا يزال الطلّاب غير قادرين على تطبيقه. يُعزى ذلك إلى نقص الفهم النظريّ العميق لهذا المفهوم، ما يستدعي استكشاف أبعاده النظريّة، وأهدافه، وأدواته، والشفافيّة في تناوله، ولا سيّما ضمن إطار التعليم التحرّريّ. كما يتطلّب الأمر ربط البحث النظريّ بالتجريب داخل المدارس، لتعزيز فهم التفكير النقديّ في السياق العربيّ، ودعمه بممارساتٍ تعليميّةٍ فعّالة.

التفكير النقديّ: مفهومٌ يحتاج إلى فلسفة

تسعى العديد من الدول العربيّة لمواكبة الحداثة، واتّباع السياسات الاقتصاديّة النيوليبراليّة العالميّة، لتلبية متطلّبات سوق العمل (Bahout et al.,2018). من هنا، يُنظر غالبًا إلى التفكير النقديّ في المدارس على أنّه مهارةٌ تقنيّةٌ، تهدف إلى تعزيز أداء الطلّاب الوظيفيّ والإنتاجيّة الاقتصاديّة وحسب (Siegel, 2017). في هذا السياق، يُنظر إلى التفكير النقديّ على أنّه أحد مهارات مجموعة الـ 4C's؛ وهي التفكير النقديّ، والإبداع، والتعاون، والتواصل، والتي تعتبرها اليونسكو (2013) مهاراتٍ أساسيّةً من مهارات القرن الحادي والعشرين.

إلّا أنّ التفكير النقديّ يتجاوز هذا بكثير؛ فهو هدفٌ تعليميٌّ يسعى لتنمية التفكير العقلانيّ والاستقلاليّة، كونهما من بين الأسس في ازدهار الطلّاب (Deardon, 1983; Siegel, 2017). يعدّ تطوير التفكير النقديّ مفتاحًا لاحترام فرادة التلميذ، وحقّه في التساؤل وتحديد مساراته الخاصّة، بدلًا من فرض معتقداتٍ ومساراتٍ معيّنةٍ عليه. كما يسهم في تنمية المواطنة النقديّة الضروريّة للمجتمعات الديمقراطيّة (Siegel, 2017). وفي هذا السياق، لا يظهر التفكير النقديّ مهارة تعلّمٍ وحسب، بل هدفًا يسعى لتحرير الفكر البشريّ واكتشاف الذات، ووسيلةً لرفض التبعيّة، وتعزيز المشاركة الفاعلة في المجتمع، للدفع نحو التحوّل الاجتماعيّ (Dale & Hyslop-Margison, 2010).

يتجلّى التفكير النقديّ هنا مفهومًا عميقًا متعدّد الأوجه، ومتشعّب التداعيات؛ فبدلًا من النظر إليه باعتباره مفهومًا شائعًا، يقدّم عادةً من دون تحليلٍ مفهوميٍّ كافٍ. تصبح هذه الإشكاليّة أكثر وضوحًا في السياق العربيّ المعقّد، حيث تعمل الحواجز الفكريّة المتمثّلة في هيمنة السلطة، وبعض التقاليد الاجتماعيّة، وبقايا الاستعمار الثقافيّ، على إعاقة تطوّر هذا التفكير، وتجاهل التفاصيل الشائكة التي يدخل فيها "الشيطان" عندما نتعمّق في ماهيّة التفكير النقديّ. يجادل الباحثون أنّه في ظلّ هذه الهياكل الاجتماعيّة والسياسيّة المقيّدة، غالبًا ما يتمّ تجاهل العناصر الأساسيّة المرتبطة بالتفكير النقديّ، مثل التنمية

الشخصيّة، والتمكين، والمشاركة المجتمعيّة، والمشاركة المدنيّة، بالإضافة إلى المبادئ المرتبطة بالديمقراطيّة وحقوق الإنسان (Muasher & Brown, 2018).

لذا، وفي ظلّ الخلفيّة المعقّدة للسياق العربيّ، أشدّد على أهمّيّة "مفهمة" التفكير النقديّ، وطرح القضايا الشائكة المرتبطة به بشفافيّةٍ، والانخراط في حواراتٍ نقديّةٍ جريئةٍ، تثير الأسئلة التي تتحدّى معرفتنا الجاهزة، وتعزّز فهمنا لدور هذا المفهوم في إطار التعليم التحرّريّ في العالم العربيّ.

من الأسئلة النقديّة التي ينبغي علينا طرحها ومناقشتها:

- كيف نفهم التفكير النقديّ؟
- هل نعتقد بأهمّيّته؟ ولماذا؟
- ما المهارات المرتبطة بالتفكير النقديّ التي نسعى لتنميتها؟
- هل ندعم التفكير النقديّ بشكلٍ كاملٍ في جميع المجالات، بما فيها المجالات الحسّاسة، مثل الدين والسياسة؟
- ما المجالات أو الموادّ التي نعتزم التركيز عليها، أو استبعادها من تطبيق التفكير النقديّ؟ وما الأسباب وراء هذه الخيارات؟

هذه التساؤلات، وغيرها من المواضيع التي لا تزال بحاجةٍ إلى بحثٍ واستكشافٍ، تستمرّ في إثارة الجدل ضمن سياقنا. وبتناول هذه الاستفسارات ومعالجتها، والمشاركة في النقاشات الجماعيّة حول تصوّر التفكير النقديّ، نسعى لوضع أسسٍ متينةٍ لتبنٍّ حقيقيٍّ له، بأهدافه وأبعاده الجوهريّة. كما نسعى لبناء معرفةٍ متجذّرةٍ حول هذا المفهوم، وإيجاد حلولٍ مبتكرةٍ لممارساتٍ تعليميّةٍ تعزّز منه، متجاوزين النقد التنظيريّ لواقع التعليم والتفكير النقديّ في المنطقة.

خلفيّةٌ نظريّةٌ لاستكشاف التفكير النقديّ

لا يوجد تعريفٌ موحّدٌ للتفكير النقديّ، إذ يراه بعض الباحثين مجموعةً من المهارات القابلة للتعلّم، بينما يعتبره آخرون مقاربةً في التفكير، أو مجموعةً من السمات التي يمكن بناؤها.

هناك أيضًا من يؤكّد على الأبعاد الأخلاقيّة للتفكير النقديّ، في حين يراه آخرون مفهومًا عالميًّا/ مطلقًا، أو مرتبطًا بمجالاتٍ محدّدة. على الرغم من هذه الاختلافات، هناك توافق على أنّ أصول التفكير النقديّ تعود إلى جون ديوي (1933) الذي أطلق عليه بدايةً مصطلح "التفكير التأمّليّ"، مسلّطًا الضوء على جوانبه المتعلّقة بالتطوّر الشخصيّ والمشاركة الاجتماعيّة. بوجهٍ عامٍّ، يتميّز التفكير النقديّ بخصائص معيّنة، مثل كونه تفكيرًا دقيقًا، ومنظّمًا، وموجّهًا، وعقلانيًّا، وانعكاسيًّا، يركّز على اتّخاذ القرار بشأن ما يجب تصديقه أو فعله (Ennis,2018; Facione,1990). يحتلّ التقييم مكانةً محوريّةً في التفكير النقديّ، ويشمل أنشطةً مثل حلّ المشكلات، والتواصل، والتخطيط، وجمع المعلومات المستخلصة من الملاحظة والخبرة والبحث والتواصل، وتحليلها وتقييمها، للوصول إلى تبنّي المعتقدات واتّخاذ القرارات والأفعال (Paul, 1992).

يرى البعض أيضًا أنّ دور التفكير النقديّ يتجاوز بناء المهارات، ليصبح وسيلة نموّ للذات، وتعزيز السمات الشخصيّة القابلة للنقل عبر مجالاتٍ متعدّدة. فوفقًا لفاسيوني (Facione, 1990)، يتميّز الأفراد الذين يتبنّون التفكير النقديّ بكونهم استفساريّين، ومطّلعين، ومرنين، ويظهرون قدرًا من الفهم تجاه التحيّزات الشخصيّة. كما يمتازون بالحذر في اتّخاذ القرارات، والاستعداد لإعادة تقييم آرائهم، وتنظيمهم في معالجة القضايا المعقّدة. تمكّن هذه السمات الطلّاب من تنمية فضولهم، والبقاء على اطّلاعٍ، واعتناق الانفتاح العقليّ، ما يعزّز قدرتهم على التعامل مع التحدّيات، واتّخاذ قراراتٍ مستنيرة.

وفي هذا، طوّر العلماء أدواتٍ وتقنيّاتٍ متخصّصةً لتقييم مهارات التفكير النقديّ، كما طوّروا تصنيفاتٍ وأطرًا توضّح المهارات النقديّة القابلة للتعليم، مثل كورفيس (Kurfiss, 1988)، وفاسيوني (Facione, 1990)، وهالبرن (Halpern, 1997)، وتصنيف ديك (Dick, 1991)، وغيرها. يركّز إطار فاسيوني على مهاراتٍ معيّنةٍ، وسماتٍ تسهم في تنمية التفكير النقديّ. بينما تبرز هالبرن أهمّيّة العمليّات المعرفيّة، وتطبيقها في الحياة الواقعيّة. يمكن للمعلّمين تبنّي هذه التصنيفات

أو تكييفها، لتلبية احتياجات الطلّاب ومستويات كفاءتهم في سياقاتهم الدراسيّة، كما ترتبط هذه التصنيفات بالاستراتيجيّات المستخدمة في تعليم التفكير النقديّ وتقييمه، مثل التعلّم القائم على حلّ المشكلات، والتعلّم التعاونيّ، وأساليب النقاش. يقدّم الصالح (2020) ملخّصًا لبعض هذه التصنيفات مع استراتيجيّات التعليم والتقييم، ما يسهم في تعزيز الفهم حول الأطر والمهارات والأدوات المتعلّقة بتطوير التكفير النقديّ.

إسقاطاتٌ عمليّةٌ في الغرفة الصفّيّة والحياة المدرسيّة

يسهم النهج التعاونيّ ومتعدّد التخصّصات في تنمية مهارات التفكير النقديّ، باستخدام مجموعةٍ من الموادّ الدراسيّة في عمليّة تشاركيّة مستمرّة تمتدّ على مدى سنوات الدراسة. يتطلّب التفكير النقديّ أيضًا فحص المعتقدات المسبقة، والأحكام المُسلّم بها، ما يجعله يتجاوز تحسين المهارات ضمن الموادّ العلميّة، ليشمل تخصّصاتٍ مثل اللغات، والتاريخ، والتعليم المدنيّ، والدراسات الاجتماعيّة، والدراسات الدينيّة. ذلك أنّ للعلوم الإنسانيّة دورًا مهمًّا في تنمية التفكير النقديّ، إذ تشجّع الطلّاب على تقبّل الغموض والشكّ والاعتراض والتساؤل، واستكشاف وجهات نظرٍ متنوّعةٍ. كما تتيح لهم التفكير بموضوعيّةٍ في وجهات النظر المختلفة، والتعبير عن آرائهم النقديّة المستندة إلى الأدلّة والحجج المنطقيّة. كما يعزّز طرح موضوعاتٍ معاصرةٍ، مثل العولمة، والتقدّم التكنولوجيّ، والذكاء الاصطناعيّ، من قدرة الطلّاب على اتّخاذ مواقف نقديّةٍ وأحكامٍ مستنيرةٍ، ويعزّز بالتالي قدرتهم على التكيّف، والتجريب، والاستعداد لمواجهة تعقيدات الحياة.

يتطلّب تطوير التفكير النقديّ بيئةً تعليميّةً آمنةً وداعمةً، تمكّن الطلّاب من صياغة أفكارٍ واضحةٍ، وعرض استدلالاتٍ منطقيّةٍ، واستخدام مصادر موثوقةٍ، ووضع المعلومات في سياقها الصحيح، والوصول إلى استنتاجاتهم الخاصّة، واتّخاذ قراراتهم بشكلٍ مستقلّ. في سياقٍ كهذا، لا يتوقّع المعلّمون إجابةً واحدةً أو مباشرةً، بل يتيحون للطلّاب فرصة فهم المعتقدات والثقافات المختلفة، واتّخاذ قراراتٍ وخياراتٍ مستنيرةٍ، وتقييم مجموعةٍ متنوّعةٍ من الأدلّة والمعلومات، وتطوير وجهات نظرٍ مدروسةٍ وأخلاقيّةٍ حول القضايا المعقّدة. هنا، تصبح أدوات التعليم النشطة، المرتبطة بتنمية التفكير النقديّ، مثل حلّ المشكلات، والتعلّم القائم على المشاريع، واستخدام التكنولوجيا، والتعلّم التعاونيّ، وسائل لتطوير مهارات التفكير النقديّ وليست غايات بحدّ ذاتها، يطوّر بها الطلّاب بدورهم مهاراتٍ نقديّةً في طرح الأسئلة، وتحليل الحجج، وتطبيق المهارات التحليليّة والتواصليّة، وحلّ المشكلات المتعلّقة بقضايا حقيقيّةٍ ومعقّدةٍ، ومواجهة تحدّيات المجتمع ومتطلّبات العمل. كما يعدّ تصميم فرصٍ للتقييم الذاتيّ، وتقديم ردود فعلٍ بنّاءةٍ، وخلق بيئةٍ تشجّع على النموّ، من الاستراتيجيّات الفعّالة في تطوير التفكير النقديّ لدى الطلّاب.

يسهم ذلك أيضًا في تحويل التعليم من التركيز التقليديّ على تغطية الكتب الدراسيّة، إلى تعزيز التعلّم العميق، بتنمية التفكير النقديّ، ودمج التعلّم مع الحياة، حتّى لو استلزم ذلك تقليل عدد الموضوعات المدروسة؛ فالمعرفة الجيّدة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير النقديّ، إذ يؤدّي غياب تطبيق مهاراته إلى حصول الطلّاب على معرفةٍ سطحيّةٍ، وموجّهةٍ نحو الاستهلاك، غير قادرةٍ على تنمية الخيال وتعزيز الإبداع في إنتاج المعاني الجديدة، أو تحرير الإمكانات البشريّة. يغيّر نهج التفكير النقديّ آليّات التقييم، من التركيز على نتائج الاختبارات والمعايير التقليديّة في تصنيف الطلّاب، إلى تطوير المهارات الفكريّة والذاتيّة، باستخدام أدواتٍ غير تقليديّةٍ، مثل التقييم الذاتيّ، والوعي بتقدّم الطلّاب ونموّهم الشخصيّ، ومهام الأداء والتجارب الحياتيّة. هنا يتحوّل المعلّمون من مجرّد ناقلين للمعرفة، إلى محفّزين على التفكير النقديّ، ما يعزّز التعلّم مدى الحياة. ويتحوّل الطلّاب أيضًا من مجرّد متلقّين للمعرفة، إلى متعلّمين ذاتيّين، يتمتّعون بعقولٍ ناقدةٍ، في إطار عمليّة تعلّمٍ غنيّةٍ ونشطةٍ، تسهم في بناء فكرهم، وتحديد مساراتهم، وتشكيل ذواتهم وهويّتهم الشخصيّة والمجتمعيّة.

***

التفكير النقديّ مفهومٌ معقّدٌ، يتطلّب فهمًا عميقًا، وتطبيقًا فعّالًا في الإطار التعليميّ العربيّ. وعلى رغم التحدّيات المختلفة، مثل هيمنة الأساليب التقليديّة في التعليم، والسياقات الاجتماعيّة والسياسيّة، يعتبر تعزيز التفكير النقديّ أمرًا ضروريًّا، لتمكين الطلّاب من التفكير المستقلّ، وتحديد خياراتهم ومساراتهم، ما يسهم في دعم نموّهم الشخصيّ والمجتمعيّ.

يتطلّب هذا العمل مشاركةً فعّالةً من جميع الأطراف ذات الصلة في القطاع التعليميّ، بما يشمل الباحثين، والممارسين، ومصمّمي المناهج، والمدرّبين، وصنّاع القرار، في حوارٍ فكريٍّ لتبادل الآراء، وبناء فهمٍ مشتركٍ حول التفكير النقديّ، والعمل على دمجه في الأبحاث، والسياسات التعليميّة، والمناهج الدراسيّة، والممارسات الصفّيّة، وبرامج التطوير المهنيّ.

وعلى رغم أنّ هذا المشروع قد يشكّل تحدّيًا، إلّا أنّه يستحقّ الجهد المبذول، لما يحمله من آفاقٍ في إطلاق إمكانات الطلّاب، وتحفيز نموّهم الشخصيّ، وصولًا إلى التغيير الاجتماعيّ المنشود.

ريان قاطرجي
منسّقة ومصمّمة برامج وباحثة في شبكة تمام المهنيّة
لبنان/ الإمارات العربيّة المتّحدة

المراجع

- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 21-39.
- Bahout, J., Brown, N. J., Cammack, P., Dunne, M., Fakir, I., Muasher, M., Yahya, M., & Yerkes, S. (2018). *Arab Horizons: Pitfalls and Pathways to Renewal*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2010). *Paulo freire-- teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of paulo freire*. Springer Nature.
- Dearden, R. F. (1983). *Autonomy and intellectual education. Early Child Development and Care*, 12(3-4), 211-228.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & CO, Boston.
- Ennis, R. H. (2018). *Critical thinking across the curriculum: A vision. Topoi*, 37(1), 165-184.
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: *A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: The Delphi report*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Muasher, M. & Brown, N.J. (2018). *Engaging Society to Reform Arab Education from Schooling to Learning*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Paul, R. (1992). *Critical thinking: What, why, and how. New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.
- Siegel, H. (2017). *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking*. Oxford University Press.
- UNESCO International Bureau of Education. (2013). *Glossary of curriculum terminology*.

مقال

الأنشطة اللاصفّيّة: منعطف إيجابـيّ في حياة المتعلّم

نسرين كزبور

تُعدّ الأنشطة اللاصفّيّة في العصر الحاليّ، جزءًا لا يتجزّأ من تجربة التعلّم الشاملة للمتعلّمين، فهي بمثابة فرصٍ تمكّنهم من النموّ والتطوّر، بمعزلٍ عن المقرّرات والمناهج الدراسيّة. تُسهم هذه الأنشطة في تطوير مهارات المتعلّمين وتعزيز المفاهيم لديهم، وتعمل على ربطهم بمجتمعهم وواقعهم، وتكشف عن مواهبهم وقدراتهم، وتنمّي لديهم القيم الإيجابيّة. ومن هذه الأنشطة: العروض المسرحيّة؛ والأندية الطلّابيّة؛ والنشاطات الرياضيّة؛ والرحلات المدرسيّة؛ والمسابقات الثقافيّة؛ والخدمة المجتمعيّة؛ وحلّ المشكلات العلميّة؛ والتطوّع.

الأنشطة اللاصفّيّة ومعالجة بعض السلوكيّات

بعد توالي الأزمات على لبنان، وتأثّر التعليم بشكلٍ خاصّ، نتيجة تقليص الدوام المدرسيّ لصعوبة الوصول وغلاء المحروقات، اضطرّت المدارس إلى اعتماد سياسة التخلّي عن الأنشطة اللاصفّيّة، واقتصرت خياراتها على النشاطات المُتاحة أثناء ساعات الدوام. في إحدى مدارس لبنان الشماليّ، لوحظ انتشار ظاهرة التنمّر، وفبركة الأخبار والإشاعات، والمشاركة في نشرها من دون التحقّق من صحّتها. لفت هذا انتباه الهيئة الإداريّة والتعليميّة، ودفعها نحو التخطيط لتدارك الأمر، بالاستعانة بجمعيّاتٍ من المجتمع المدنيّ لتقديم الدعم المعنويّ والماديّ.

يُقصد بالتنمّر أيّ سلوكٍ مقصودٍ لإلحاق الأذى الجسديّ أو النفسيّ أو اللفظيّ بالآخرين، يقوم به المتنمّر (الطرف الأقوى) ضدّ الضحيّة (الطرف الأضعف) التي لا تقوى على ردّ الاعتداء عن نفسها، ولا تستطيع الإبلاغ عن هذا الاستقواء في بيئةٍ معيّنةٍ (أبو عياديّة، 2023). ولمكافحة ظاهرة التنمّر، يُستعان بالأنشطة اللاصفّيّة التي تُسهم في تعزيز التعاون والتواصل الإيجابيّ بين المتعلّمين، وبالتالي الحدّ من الظاهرة.

الأنشطة اللاصفّيّة أنشطةٌ يمارسها المتعلّمون خارج إطار الحصص الدراسيّة التقليديّة، تهدف إلى تنمية مهاراتهم الاجتماعيّة، وتعزيز شخصيّاتهم بالعمل الجماعيّ وروح التعاون. تشجّع هذه الأنشطة على الإبداع، وتسهم في تطوير القدرات القياديّة بالتدريب على تنظيم الأنشطة وإدارتها. يشير

أبو عزّام إلى أنّ النشاط اللاصفّيّ مجالٌ حيويٌّ يسمح للمتعلّمين بالتعبير عن اهتماماتهم، وإشباع حاجاتهم التي قد يؤدّي إهمالها إلى تحفيز ميلهم نحو التمرّد. كما يساعد على التوجيه التعليميّ والمهنيّ السليم، ويزيد من دافعيّة المتعلّمين إلى التعلّم، ويسهم في معالجة بعض التحدّيات النفسيّة، مثل الخجل والانطوائيّة والعدوانيّة والانحراف. إضافةً إلى ذلك، يعزّز النشاط اللاصفّيّ روح المواطنة لدى المتعلّمين، ويسهم في تحقيق وحدة المجتمع المدرسيّ، ويُتيح لأولياء الأمور فرصة اكتشاف إمكانات أبنائهم ومستوياتهم، ما يدعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع (أبو عزّام، 2020).

التحضير للنشاط الملائم

بعد انعقاد عدّة اجتماعاتٍ داخليّةٍ (جمعت بين المعلّمين والهيئة الإداريّة)، وخارجيّةٍ (جمعت بين ممثّلين عن الجمعيّات وممثّلين عن المدرسة)، لمواكبة المستجدّات والتنسيق مع مختصّين في هذا المجال، ابتُكر نشاطٌ لاصفّيٌّ توعويٌّ، يركّز على تنمية عدّة مهاراتٍ اجتماعيّةٍ وتفكيريّةٍ وتكنولوجيّة. هدف هذا النشاط إلى شرح التنمّر، ومخاطره، وأنواعه، وكيفيّة الوقاية منه. كما شدّد على أهمّيّة التحقّق من الخبر باستخدام وسائل متعدّدة، قبل تأكيده ونشره، محذّرًا من مخاطر فبركة الأخبار الكاذبة وتداولها.

شُكّلت مجموعة مصغّرة لإدارة النشاط، تضمّ مدير المدرسة وعددًا من المعلّمين، وأُبلغ أولياء الأمور بالخطّة التي لاقت ترحيبهم وتعاونهم لحماية أبنائهم. قُدّم شرحٌ مفصّلٌ للمتعلّمين، واختير منهم 56 من جميع الصفوف بالقُرعة، ليشاركوا في المرحلة الأولى من المشروع. لاحقًا، اختير 16 متعلّمًا بالطريقة نفسها، ليتمّ تدريبهم على أن يصبحوا قادةً، ويقوموا بتدريب المتعلّمين الآخرين بأنفسهم.

انطلاق النشاط

انطلق النشاط بسلسلة تدريباتٍ استهدفت المعلّمين والمتعلّمين، تضمّنت دوراتٍ حول موضوعَيّ التنمّر والأخبار الكاذبة، واستمرّت على مدار شهرين خارج أوقات الدوام

المدرسيّ. اختُتمت التدريبات بالاتّفاق على عدّة مبادراتٍ، منها إنشاء صفحةٍ على منصّة إنستغرام تُعنى بموضوع التنمّر، وأخرى تُعنى بموضوع الأخبار الكاذبة، ينشر من خلالهما المتعلّمون القادة والمعلّمون، منشوراتٍ وفيديوهاتٍ تخدم الموضوع المحدّد.

وفي إطار التدريب العمليّ، قُسّم المتعلّمون إلى أربع مجموعاتٍ، قاد كلّ واحدةٍ منها أربعةٌ من المتعلّمين القادة الذين تلقّوا التدريب مسبقًا. جرت التدريبات في المدرسة خارج أوقات الدوام، بوجود ممثّلين عن المعلّمين مع كلّ مجموعة. واستخدم خلالها المتعلّمون مختبر المعلوماتيّة الذي أُعدّ خصّيصًا لهذا النشاط. استغرقت التدريبات حوالي ثلاثة أسابيع. في الوقت ذاته، تحمّل المتعلّمون القادة مسؤوليّة إعداد محتوى فيديوهات توجيهيّةٍ للمتعلّمين تمهيدًا لتصويرها، بالتنسيق مع المعلّمين والمختصّين.

التغييرات الإيجابيّة على صعيد القادة

مع انطلاق النشاط، كان المتعلّمون في حالة ترقّب، فهم لا يعرفون شيئًا عن تنفيذ الأنشطة اللاصفّيّة وأهمّيّتها، ولم يتسنّ لهم سابقًا تولّي مسؤوليّاتٍ قياديّة، أو المشاركة في التخطيط لأيٍّ منها، إضافة إلى الإعداد والتنفيذ. في الشهر الأوّل، أظهر القادة المختارون التزامًا كبيرًا بالقوانين المدرسيّة، وحرصًا على تقديم أنفسهم نموذجًا يُحتذى به. كما زادت دافعيّتهم إلى التعلّم، فتحسّنت طريقتهم في الدراسة، وزادت مشاركتهم داخل غرفة الصفّ، وتحسّنت درجاتهم الأكاديميّة بشكلٍ ملحوظ.

أحد أمثلة هذا التحوّل هو أحمد الذي اعتاد أن يهمل إحدى الموادّ الدراسيّة، اعتقادًا منه أنّها غير مفيدة؛ فكان يتجاهل الشرح، ولا ينجز واجباته المدرسيّة، ويحصل على علاماتٍ متدنّيةٍ في الاختبارات. بعد أن خاض تجربة القيادة، بدأ يربط بين المعارف المختلفة، ويطوّر مهاراته في التفكير، ولا سيّما التفكير الناقد، ما جعله يدرك أهمّيّة كلّ مادّةٍ دراسيّة، وأثرها فيه، وانعكاسها على شخصيّته وعلى المجتمع. كما بدأ يشجّع زملاءه على الاهتمام بجميع المقرّرات الدراسيّة، وعدم إهمال أيٍّ منها، مستندًا إلى حُججٍ واقعيّةٍ من تجربته الذاتيّة.

مرحلة التحضير والتخطيط للفيديوهات

أظهر المتعلّمون وعيًا وحسًّا بالمسؤوليّة عاليَين أثناء إعداد المنشورات والفيديوهات. بدؤوا أوّلًا بتوزيع المهامّ بينهم، وتحديد عدد الفيديوهات لكلّ موضوع، وخصّصوا لإعداد محتوى كلٍّ منها قائدًا ومتدرّبين. تدرّبوا أيضًا على الإلقاء والتمثيل عدّة مرّاتٍ في المدرسة، لاختيار الأداء الأفضل وتنفيذه، ثمّ انتقلوا إلى مرحلة المونتاج والإنتاج النهائيّ. وصلت الفيديوهات في النهاية إلى المعلّمين لتقييمها، قبل نشرها على صفحات التواصل الاجتماعيّ للمدرسة.

أغنت هذه المرحلة المتعلّمين بمهاراتٍ اجتماعيّةٍ مثل التعاون، ومهاراتٍ بحثيّةٍ مثل جمع المعلومات وتدقيقها وتوثيقها، وتفكيريّةٍ مثل التحليل ونقد الأخبار والمعلومات، وتكنولوجيّةٍ مثل استخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ لإنتاج الفيديو النهائيّ، ومهاراتٍ قياديّةٍ مثل التنظيم. كلّ هذا انعكس في سلوكهم، وفي ما يمتلكونه من مهاراتٍ يتطلّبها العصر.

مرحلة نشر الفيديوهات

أظهر المتعلّمون أيضًا قدرًا عاليًا من التنظيم والمسؤوليّة في مرحلة نشر المحتوى الهادف، وأشرف على كلّ صفحةٍ قائدٌ ومتدرّبون، عملوا معًا على إعداد المحتوى، واتّفقوا على نشر أوّل فيديو توضيحيٍّ لأهداف الصفحة. بذل الجميع جهدًا لزيادة عدد المشتركين في الصفحة، خصوصًا بين متعلّمي المدرسة، وصاروا ينشرون فيديو أسبوعيًّا عن موضوع يتّفقون عليه، وينتظرون تفاعل باقي المتعلّمين، وآراءهم بالمحتوى والعمل المنجزين.

أبرزت هذه العمليّة أهمّيّة الحوار وتبادل الآراء بين المتعلّمين في تعزيز تقبّلهم الآخر، وفهم الاختلافات داخل البيئة الواحدة، ما يسهم في تنمية شخصيّة المتعلّم، ويعزّز بناء مجتمعٍ واعٍ ومنفتحٍ على الاختلاف.

الملاحظات الأوّليّة للتجربة

جسّد هؤلاء القادة نموذجًا مثاليًّا للتعلّم والنظام والمثابرة والمشاركة خلال تلقّيهم التدريبات، إذ رصد معلّموهم وإدارتهم هذا التحوّل في حواراتهم، وأفكارهم، وحماسهم المتزايد لاقتراح الحلول. مع مرور الوقت، تغيّرت طريقة تفكيرهم، وازداد وعيهم بواقعهم وما يحدث من حولهم، وتجلّت محاولاتهم للإسهام في التغيير. تجلّى كلّ ذلك في نقاشاتهم مع زملائهم، وفي تعمّقهم في البحث للوصول إلى المعرفة، وابتكارهم للأفكار والوسائل باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ، ما جعلهم أكثر تأثيرًا في بيئة المدرسة.

آراء معلّمي الفريق أثناء التدريبات

أشاد المعلّمون بتفاعل المتعلّمين والتزامهم السلوكيّ والعمليّ أثناء التدريبات، وأشاروا إلى أنّ أهمّيّة التدريب تكمن في بناء فكرٍ نقديٍّ لدى المتعلّمين، وفي تحفيزهم على القراءة والبحث، الأمر الذي يعزّز قدراتهم على الابتكار وتنفيذ الأفكار في المستقبل. كما أثنوا على انضباط المتعلّمين ورغبتهم في التعلّم، وعلى قدرتهم على إبداء آرائهم بحرّيّةٍ ومن دون تردّد، وعلى شجاعتهم في اختيار الموضوعات وطرحها.
لاحظ المعلّمون أنّ التدريب لاقى اهتمامًا كبيرًا لدى المتعلّمين، نظرًا إلى أنّه حاكى مواهبهم وهواياتهم، مثل الصحافة والتصوير.

آراء المتعلّمين

أدرك المتعلّمون قيمة التدريب وأثره في توطيد العلاقات بينهم. عبّر أحد المتعلّمين عن ملاحظته تطوّرَ زميله، قائلًا: "في بداية المشروع، كان زميلي - المعروف بتفوّقه الدراسيّ وإحرازه المرتبة الأولى في صفّنا - خجولًا جدًّا ويتلعثم في الكلام، أمّا اليوم، فأراه وقد تغيّر جذريًّا، وأصبح جريئًا جدًّا، وبارعًا في مهارة التقديم".
وأضاف متعلّم آخر قائلًا: "طالما اعتبرنا زميلنا أكثر ذكاءً منّا جميعًا، وأسرعنا تعلّمًا، وكان دائمًا يحاول أن يشرح لنا المسائل على قدر استطاعته. بعد أن جرّبنا طريقة التعلّم من القادة، لمسنا تغيّرًا كبيرًا في طريقته في الشرح، فقد صارت أكثر وضوحًا".

الأثر العامّ للتجربة

بمرور الوقت، ومع زيادة الوعي حول التجربة بالنقاش والحوار ونشر المحتوى الهادف، قلّت حالات التنمّر، وازداد الوعي بمخاطره وطرق الوقاية منه. أصبح المتعلّمون أكثر حرصًا ودقّةً في التعامل مع المعلومات ونشرها؛ إذ قام قادة الفريق بنشر أخبارٍ كاذبةٍ بشكلٍ متعمّدٍ، لقياس وعي المتعلّمين بضرورة التحقّق من صحّة المعلومات قبل تصديقها أو تداولها، وفحص أثر التجربة في مجتمع المدرسة، وتمكّنوا من إثبات تطوّر النتائج نحو الأفضل على أرض الواقع.

في نهاية العام الدراسيّ، أُقيم حفل تخريج مميّزٌ لمتعلّمي صفوف الشهادات الرسميّة بكلّ فروعها، كما تجري العادة كلّ سنة. لكنّ المختلف هذه المرّة أنّ القادة والمتدرّبين هم الذين نظّموا فقرات الحفل بالكامل، وكان لكلّ قائدٍ مهمّةٌ أتمّها بشكلٍ احترافيٍّ، فاهتمّوا بالاستقبال والتنظيم والكلمات والتقديم، بالتنسيق مع لجنة المعلّمين المكلّفة بمتابعة الحفل. ألقى القائد أحمد كلمةً مؤثّرةً، شرح فيها أهمّيّة التجربة وأثرها في بيئة المدرسة، وأثر احتكاكه المباشر بفريق القادة والمتدرّبين وسائر المتعلّمين.

***

يمكن القول إنّه لا يمكن للمعلّم أن ينجح في التعليم من دون فهم دوافع المتعلّم وخصائص نموّه. فهذا الفهم هو ما يساعده في تلبية احتياجات المتعلّمين، وتنمية حماسهم للتعلّم.

أثبتت الأنشطة اللاصفّيّة مكانتها، باعتبارها من أفضل الوسائل التربويّة في فهم مهارات المتعلّمين، وربطهم بواقعهم وبيئتهم، والكشف عن مهاراتهم ومواهبهم، وعلاج بعض السلوكيّات غير المرغوب فيها لديهم. فبإظهار الاهتمام، وبتقديم التوجيه والدعم اللازمَين، يمكن للمعلّم أن يسهم في تعزيز تطوير المتعلّمين ونجاحهم.

لكن، يبقى السؤال الأكثر أهمّيّة: هل يمكن لأساليب التعليم الحديثة مواجهة التحدّيات التقنيّة والاجتماعيّة في ظلّ العالم الرقمي؟

نسرين كزبور
باحثة ومدرّبة تربويّة ومعلّمة رياضيّات
لبنان

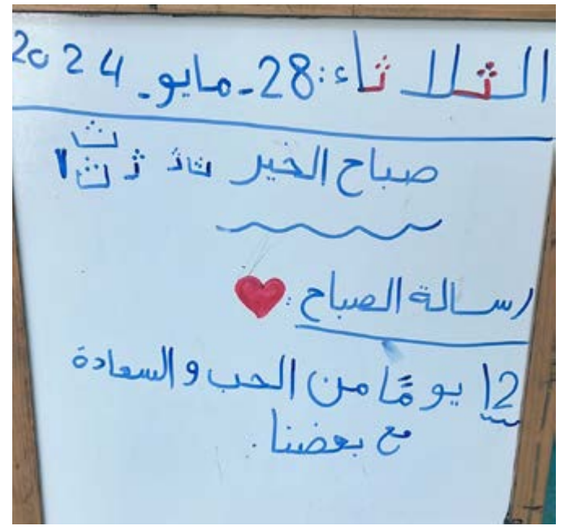
المراجع

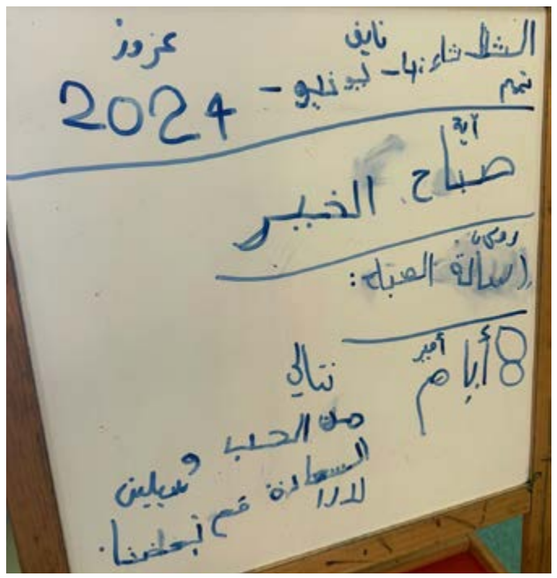
- أبو عزّام، محمّد خالد. (2020). *التربية الإعلاميّة*. دار زهدي للنشر والتوزيع.
- أبو عيادية، هبة. (2023). التنمّر في البيئة المدرسيّة مفهومه وآثاره. *مجلة جامعة الزيتونة الدوليّة*. (10). 119-135.

مقال

دقائق الصباح الذهبيّة

روزان علي علو





عندما نتحدّث عن دقائق الصباح الأولى في غرفة الصفّ، يتبادر إلى ذهن غالبيّتنا، وبشكل لا واعٍ أو مباشر، المشهد التقليديّ للحلقة الصباحيّة، والتي نتناول خلالها، عادةً، مواضيع عدّة، مثل اليوم، والتاريخ، وحالة الطقس، على رغم أنّ هذه الأنشطة تظلّ جزءًا لا يتجزّأ من روتيننا اليومي. وفي بعض الأحيان، ونتيجةً لضغوطات العمل المتزايدة، نستكمل بعض الأعمال العالقة في دقائق الصباح الأولى.

ومع تزايد الحديث مؤخّرًا حول أهمّيّة بدء اليوم بطريقةٍ صحّيّةٍ وإيجابيّةٍ، تساءلت: لمَ لا نُعيد النظر في هذه الدقائق، ونحوّلها إلى فرصةٍ ذهبيّةٍ لتغذية عقولنا وأرواحنا، بطريقةٍ بسيطةٍ تتناسب مع الفئة العمريّة، إلى جانب الأمور الأخرى التي نتحدّث عنها عادةً في الحلقة الصباحيّة؟ لمَ لا نستخدم هذا الوقت لزرع بذور عاداتٍ إيجابيّةٍ قد تكبر وتنمو مع الطفل، وتسهم في بناء شخصيّةٍ سعيدةٍ ومتوازنةٍ؟ لمَ لا نبدأ يومنا بطريقةٍ تجلب الطاقة الإيجابيّة إلى المكان، وتعزّز نمو الأطفال الداخلي، بدلًا من التسرّع لإنهاء المهامّ المدرسيّة تحت تأثير الضغط والتوتّر؟ أنا أؤمن كثيرًا بأهمّيّة البدايات، وأرى أنّها الأساس الذي نبني عليه بقيّة يومنا، وحياتنا أيضًا؛ فالبدايات، بالنسبة إليّ، ليست مجرّد لحظاتٍ عابرةٍ، بل هي فرصةٌ للتجدّد والنموّ، فالبداية المدروسة في أيّ مجالٍ تحقّق تأثيراتٍ إيجابيّةً على المدى الطويل. وهو ما ينطبق، بالتأكيد، على عملي اليوميّ مع الأطفال.

محطّات دقائق الصباح الأولى

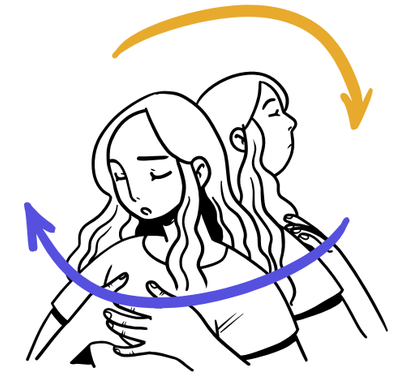
1. محطّة التنفّس العميق

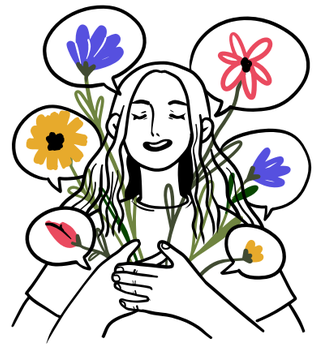
يساعدنا دمج تقنيّة التنفّس العميق في روتين الصباح على تهدئة مشاعرنا وأفكارنا، وبدء اليوم بشعورٍ من الانتعاش والتركيز، ويُعدُّ تنفيذها مع الأطفال أمرًا سهلًا للغاية:

نجلس معًا على السجّادة بطريقةٍ صحيحةٍ ومريحةٍ تساعدنا على التركيز والهدوء. نُغمض أعيننا، ونأخذ نفسًا عميقًا وبطيئًا من الأنف. نكتم النفس قليلًا ونحن نعدُّ إلى خمسة، ثمّ نُخرج الهواء في الزفير بهدوء. نكرّر العمليّة عدّة مرّاتٍ، مع تعزيز الأطفال بعباراتٍ، مثل: "أنتم الآن أكثر هدوءًا وأكثر اتّزانًا". وهنا يأتي دوري، بوصفي معلّمة رياض أطفالٍ، في تحويل تقنيّة التنفّس إلى تجربةٍ ممتعةٍ، وتقديمها بأسلوبٍ طفوليٍّ، فأشمُّ الوردة، مثلًا، وأنفخ على الورقة.

2. محطّة الامتنان

لهذه الممارسة البسيطة والعادة الجميلة تأثيرٌ كبيرٌ في حياتنا وفي إحساسنا بالرضا، فتركيزنا على الأشياء الإيجابيّة وسيلةٌ فعّالةٌ لتعزيز المشاعر الإيجابيّة. أمّا عن كيفيّة تطبيق هذه الممارسة، فأنا أبدأ بنفسي في كلّ مرّةٍ، وأمتنّ أمام الأطفال بصوتٍ لطيفٍ وعباراتٍ واضحةٍ لأشياء حقيقيّةٍ في حياتي. وأفضل ما أحبُّ مشاركته هو أنّني كنت، وأنا معهم، أمتنُّ لوجودهم في عالمي، ورؤيتي وجوههم الجميلة، وسماع ضحكاتهم البريئة ومشاكساتهم. ويمكنني أن أستحضر الآن، وأنا أكتب كلماتي هذه، الابتسامة الجميلة التي كانت ترتسم على وجوهم، فردًا فردًا، وهم يسمعون ذلك من معلّمتهم. عندئذ كنت أحثّهم على الامتنان حتّى لأبسط الأشياء في حياتهم، وأشجّعهم على التعبير عن هذا الامتنان بجملةٍ يقولونها، أو رسمةٍ يرسمونها ويضعونها في سلّة الامتنان، أو أن يتبادلوا الحديث حولها على مبدأ استراتيجيّة "فكّر - زاوج - ناقش". فكانوا يقولون: "أنا ممتنٌّ للعبتي التي تجعلني أستمتع"؛ "أنا ممتنٌّ لماما لأنّها حضّرت لي طعامي"؛ "أنا ممتنٌّ لصديقي، ولصفّي الجميل الذي يشعرني بالسعادة"، وغيرها الكثير من الأمثلة اللطيفة والبسيطة. هذه التقنيّة ستساعدهم على تقدير الأشياء الصغيرة، وستشعرهم بالاتّصال بالعالم من حولهم، كما أنّ لها دورًا في تطوير مهارات





التحدّث والتفكير لديهم، إذا ما نظرنا إلى الممارسة من ناحيةٍ أكاديميّةٍ وتربويّة.

3. محطّة الكلمات الإيجابيّة

الكلمات الإيجابيّة ليست مجرّد عباراتٍ، بل هي ذات تأثيرٍ كبيرٍ في طريقة تفكيرنا. وهي أدواتٌ قويّةٌ تُسهم في تعزيز الثقة بالنفس، فعباراتٌ مثل: "أنا قادرٌ"؛ "أنا أستطيع"؛ "أنا قادرٌ على التعلُّم"؛ "أنا أستطيع مواجهة التحدّي"؛ "أنا مميّزٌ"؛ "أنا قويٌّ"؛ "أنا قادرٌ على تحقيق النجاح"؛ "أنا مفكّرٌ"؛ "أنا أستطيع أن أقرأ"، وما إلى ذلك من عباراتٍ إيجابيّةٍ، لها أثرٌ كبيرٌ في الطفل. وهنا أشجّع كثيرًا على أن يستخدم الطفل المرآة وينظر إلى نفسه أثناء ترديد هذه العبارات، فتكرار هذه الكلمات وتعرّضه إليها بشكلٍ مستمرٍّ ومنتظمٍ سيعزّز ثقته بنفسه، وستصبح العبارة ومعناها جزءًا من هويّته، وسببًا في رؤية نفسه بطريقةٍ إيجابيّة.

4. محطّة المشاعر

هي محطّةٌ عميقةٌ جدًّا، ولها دورٌ كبيرٌ في مساعدة الأطفال في التعرّف إلى مشاعرهم أيًّا كانت، كالفرح، والحبّ، والحماس، والغضب، والتعب، والغيرة، وغيرها الكثير. كما لها دورٌ مباشرٌ في تطوير مهارات الأطفال اللغويّة والاجتماعيّة والعاطفيّة على حدٍّ سواء. خلال هذه المحطّة نساعد الأطفال على التعبير عن هذه المشاعر باستراتيجيّةٍ آمنةٍ وداعمةٍ، ويُترَك لكلّ معلّمٍ ومعلّمةٍ استخدام الطريقة والاستراتيجيّة التي تتناسب مع الفئة العمريّة التي يعملون معها، ومن بينها "كُرة المشاعر" و"بطاقات المشاعر"، وهي مجموعة بطاقاتٍ تحمل كلّ واحدةٍ منها صورةً تعبيريّةً لشعورٍ معيّن، يُطلب من الطفل اختيار البطاقة التي تعبّر أفضل من غيرها عن شعوره، ونشجّعه على ترجمة هذا الشعور إلى كلماتٍ، لمساعدته على فهم مشاعره من جهةٍ، ومساعدته على تجاوزها، أو علاجها، من جهةٍ أخرى.

5. محطّة الاتّفاقيّة الصفّيّة

تُعدُّ دقائق الصباح الأولى فرصةً ذهبيّةً لبناء الأسس التي ستحدّد مجرى يومنا، فهذه اللحظات الهادئة، وحالة التركيز في بداية اليوم، توفّر بيئةً مثاليّةً لننسج معًا اتّفاقيّاتنا، سواء كانت عامّةً تنظّم السلوك داخل الصفّ، أو خاصّةً بهذا اليوم، كاتّفاقيّاتٍ

حول أنشطةٍ مخصّصةٍ ليومنا هذا تحديدًا، مثل الرحلات، أو الزيارات لصفوفٍ أخرى، أو التجارب، أو فعّاليّاتٍ أخرى مميّزةٍ. استخدموا دقائق الصباح الأولى لبناء التوقّعات مع الأطفال حول هذا اليوم، وأفسحوا لهم المجال لمشاركة آرائهم وملاحظاتهم حول القواعد والاتّفاقيّات.

6. محطّة اليوم والتاريخ

محطّةٌ مهمّةٌ جدًّا في تطوير إدراك الأطفال للتنظيم الزمنيّ، يتعرّفون خلالها إلى أيّام الأسبوع، والعدّ، والأشهر وترتيبها. ويكون ذلك، عادةً، من خلال الأناشيد والألعاب والأنشطة التفاعليّة والبطاقات وغيرها. يمتدُّ التعلُّم خلال هذه المحطّة إلى تفاصيل لغويّةٍ أخرى أثناء تعلُّم كتابة التاريخ، وهي فرصةٌ جميلةٌ نتطرّق فيها إلى كتابة الهمزات، و"ال" التعريف، والحروف في أسماء الأيّام والشهور. وقد تمكنّا مع نهاية العام الدراسيّ الماضي من الوصول إلى نسبةٍ جيّدةٍ من أطفال مرحلة الروضة الثالثة، قادرةٍ على كتابة التاريخ كاملًا بشكلٍ شبه مستقلّ.

7. محطّة رسالة الصباح

أذكر أنّني تلقّيت نصيحة إدراج رسالة الصباح ضمن البرنامج اليوميّ من مشرفة الروضة. في الحقيقة، لم أدرك أهمّيّة هذه النصيحة إلّا بعد الالتزام بتنفيذها، وثبت لي أنّها مسألة غاية في الأهمّيّة، فقد صار الأطفال ينتظرون رسالة الصباح يوميًّا وهم في غاية الحماس، إذ أظهرت تأثيرها الإيجابيّ فيهم مع مرور الوقت. أمّا عن محتوى هذه الرسائل، فيمكنه أن يتناول التحديثات اليوميّة، كالإعلان بطريقةٍ حماسيّةٍ عن رحلةٍ، أو فعّاليّةٍ، أو أيّ تغييرٍ في جدولنا اليوميّ. وقد يكون عن حدثٍ حماسيٍّ، مثل عيد ميلاد أحد أطفال الصفّ، أو عيد ميلاد المعلّمة، أو يأخذ شكل رسائل إيجابيّةٍ وعباراتٍ تشجيعيّةٍ لهم، أو عن مناسباتٍ عامّةٍ، مثل العيد، أو شهر رمضان المبارك، أو حتّى اليوم الوطنيّ.

ساعدت رسائل الصباح في تطوير القراءة واللغة لدى الأطفال، وساعدتهم في التنظيم والتخطيط لما هو متوقّع في ذلك اليوم، وتوجيه انتباههم نحو ما سيحدث. وأذكر كيف صاروا، مع نهاية العام، هم من يبادرون في صياغتها مع المعلّمة، ويفكّرون في محتواها. كما أنّها عزّزت من انتمائهم إلى بيئتهم الصفّيّة، فذكر تفاصيل إيجابيّةٍ وشخصيّةٍ أسهم في بناء علاقةٍ إيجابيّةٍ في ما بينهم أنفسهم، ومع المعلّمة، ومنحتهم إحساسًا بالأمان واستعدادًا أفضل لليوم. وهكذا، لم تكن رسائل الصباح تذكيرًا باليوم فقط، بل أداةً تعليميّةً ووسيلةً إيجابيّةً وداعمةً للأطفال في دقائق الصباح الأولى.

***

قد يتبادر إلى ذهن القارئ سؤالٌ بديهيٌّ وطبيعيٌّ حول كيفيّة تغطية كلّ هذه المحطّات، ودمجها في مدّةٍ زمنيّةٍ قصيرةٍ لا تتجاوز الثلاثين دقيقةً، والإجابة تكمن هنا في ركيزتَين أساسيّتَين، هما: التدرّج والاستمرار.

يُعدُّ التدرّج في طرح المحطّات مفتاحًا أساسيًّا لتحقيق أقصى استفادة منها. وبدلًا من تغطيتها جميعًا في بداية العام، في يومٍ واحدٍ، أو خلال أسبوعٍ واحدٍ، يمكننا تبنّي نهجٍ تدريجيٍّ يمكّن الأطفال من التفاعل مع كلّ محطّةٍ بشكلٍ عميقٍ ومنظّمٍ، مثل البدء بمحطّتَين في الأسبوع الأوّل، ومنحهما الوقت الكافي، ثمّ الانتقال في الأسبوع الثاني إلى المحطّة التالية، مع ضرورة تقييم أثر ما تمّ تطبيقه، والتأكّد من فاعليّته قبل الانتقال إلى محطّةٍ أخرى.

أمّا عنصر الاستمراريّة، فإنّه يضمن التكرار والممارسة، ويسهم بشكلٍ كبيرٍ في ترسيخ العادات الإيجابيّة، خصوصًا لدى الفئات العمريّة الصغيرة.

في النهاية، تكمن القوّة الحقيقيّة في البدايات، ومقدرتنا على الاستفادة من هذه المحطّات تكمن في الالتزام والمثابرة، وفي تنفيذها بطريقةٍ مرنةٍ وملهمةٍ ومتنوّعة.

روزان علي علو
معلّمة صفّ روضة ثالثة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة
سوريّا/ قطر

مقال

كيـف نتعامل مع الروايات التاريخيّة المثيـــرة للجـــدل داخل قاعة الصفّ؟

مرسال حطيط

كثيرًا ما نتساءل، نحن أساتذة مادة التاريخ، حول كيفيّة تدريس القضايا التاريخيّة ذات الأبعاد الأيديولوجيّة المتباينة داخل قاعة الصفّ، والتي قد تؤدّي إلى اختلافٍ في وجهات النظر، لدى المتعلّمين من جهة، وبينهم وبين أساتذة المادّة من جهةٍ أخرى. كما نتساءل حول إمكانيّة تبنّي استراتيجيّاتٍ تعليميّةٍ قائمةٍ على أبعادٍ ورؤًى مختلفةٍ في قراءة الروايات التاريخيّة، تبعًا لأهمّيّتها، أو لطريقة تقديمها الأحداثَ والشخصيّات التاريخيّة.

وفي هذا، يمكننا طرح الأسئلة الآتية:
إلى أيّ مدًى يمكننا الخوض في هذه التجربة؟ وما أهمّيّة دراسة التاريخ القائم على الجدل؟
ما الاستراتيجيّة التي يمكننا اعتمادها لتيسير آليّة العمل داخل قاعة الصفّ؟

ما التاريخ المثير للجدل؟

أطلق أهل اللغة مصطلح "جدل" مقابلًا للمصطلح اليوناني ديالكتيكا، أو "الديالكتيك". ويقال إنّه مشتقٌّ من كلمة "الديالوغ"، والتي تعني الحوار وتبادل الحجج بين طرفين دفاعًا عن وجهتَي نظرٍ مختلفتَين. ومن مفردة الديالكتيك اشتُقّ مفهومان فلسفيّان ذاع صيتهما، هما المادّيّة الديالكتيكيّة في دراسة قوانين الطبيعة، والمادّيّة التاريخيّة في دراسة المجتمع وتناقضاته وتحوّلاته. وفي التاريخ، كما في الحاضر، الكثير من القضايا والشخصيّات والأحداث والروايات المثيرة للجدل، وهناك العديد من الأمثلة عليها في كتبنا التاريخيّة وروايتها (مدن، 2024).

قد تُصنّف موضوعاتٌ عديدةٌ ضمن التاريخ الجدليّ، وذلك لما يمكن أن تتناوله من معلوماتٍ متناقضةٍ حول الرواية نفسها، أو ما يمكن أن تتضمّنه من معلوماتٍ حسّاسةٍ قد تنجم عنها إشكاليّاتٌ بين المتعلّمين، أو ما يرد فيها من سرديّات تتباين في مضامينها بين روايةٍ وأخرى، أو لما يمكن أن نستشفّه بين سطورها من الحقائق التي قد تحتاج إلى إعادة قراءةٍ وبحثٍ من منظورٍ جديد.

لماذا التاريخ الجدليّ؟

أستشهد، بدايةً، بقولٍ لماركس حول التاريخ الجدلي: "يصنع الناس تاريخهم، لكنّهم لا يصنعونه على هواهم. إنّهم لا يصنعونه في ظلّ ظروفٍ اختاروها بأنفسهم، بل في ظلّ ظروفٍ يواجهونها

مباشرةً، وأُعطيت لهم، ونقلت إليهم من الماضي" (أندرواس، 2023). استوقفني هذا القول حول ماهيّة الحدث التاريخيّ وكيفيّة نقله، وإن كان ما يتمّ نقله هو ما حدث بالفعل، ما إذا كانت الروايات التي وصلت إلينا من خلال المؤرّخين والباحثين، وما جُمِعَ في الكتب الدراسيّة، قد حصل فعلًا.

إذًا، لماذا التاريخ القائم على الجدل أو المناظرة؟ وهل يمكننا الوصول به إلى نتائج علميّةٍ تُجيب عن تساؤلات المتعلّمين، وتستجيب لتطلّعاتهم المستقبليّة، بما يمكّنهم من بناء مفاهيمهم وآرائهم الخاصّة، بعيدًا عن أسلوب الإملاء والرواية الأحاديّة غير القابلة للشكّ؟ وهل يُتيح هذا التاريخ البحث والتقصّي وإعادة النظر في الحقائق من منظورٍ جديد؟

يقال إنّ التاريخ يعيد نفسه، وإنّ الأحداث تتكرّر. ونحن نرى أنّ التشابه، أو ربّما التطابق، بين أحداث الماضي والحاضر، وربّما المستقبل، يأتي من الثبات في طبيعة النفس البشريّة التي لم تتغيّر بتغيُّر الأزمنة. ولأنّ الرواية التاريخيّة هي الناجي الوحيد من طوفان التزييف، بقدر التزام المؤرّخ أو الباحث، وموضوعيّته، تبرز الحاجة إلى فهم علاقة الماضي بالحاضر. من هنا، جاء اهتمامنا بتسليط الضوء على مفهوم التاريخ القائم على الجدل في دراسة التاريخ، من أجل بناء المفاهيم لدى المعلّمين، بما يمكّنهم من إدارة النقاشات التاريخيّة، وخلق بيئةٍ تعليميّةٍ تشجّع على التفكير النقديّ والتحليل.

استراتيجيّة التعلّم من خلال التاريخ المثير للجدل داخل غرفة الصفّ

لتنفيذ وحدةٍ تعليميّةٍ قائمةٍ على المفهوم الجدليّ للتاريخ، ستُعتَمد الخطوات الآتية:

1- المرحلة التمهيديّة:

- اختيار موضوعٍ تاريخيٍّ يُتيح الجدل، مثال: هبوط الإنسان على القمر: وهمٌ أم حقيقة؟
- تقسيم الصفّ إلى مجموعاتٍ: ويُفضّل تقسيمه إلى

مجموعتين، تضمّ كلٌّ منهما عشرة طلّاب لا أكثر، تعمل بشكلٍ منظّم. يُعطى كلٌّ منهم دورًا من بين الأدوار الآتية: الميسّر، والكاتب، والقارئ، وضابط الوقت، والأعضاء المشاركين في الحوار والمناظرة. تسمح هذه الطريقة بأن يكون لكلّ فردٍ في المجموعة دوره في النقاش وتقديم الحجج والأدلّة من الوثائق والكتب المتوفّرة.

- توزيع الوثائق حول الموضوع المثير للجدل الذي تمّ اختياره، على أن تتنوّع بين نصوصٍ تاريخيّةٍ، وصورٍ، ومقالاتٍ صحفيّةٍ، وغيرها.
- عرض السؤال على شاشةٍ أمام المتعلّمين، يُتبَع بعرض فيلمٍ وثائقيٍّ حول الموضوع، لا تتجاوز مدّته الخمس دقائق. بعد انتهاء الفيلم، يُطرح حوله بعض الأسئلة، ثمّ يُطلب إلى المتعلّمين قراءة الوثائق خلال عشر دقائق.

يناقش المتعلّمون ضمن الفريق الواحد، المعلومات الواردة في الوثائق والفيلم، بينما يقوم الميسّر بتنظيم العمل داخل الفريق، ويُكلّف الكاتب بتدوين الملاحظات المهمّة حول الموضوع. بعد ذلك يستعرض الأعضاء الأدلّة التي سيعتمدونها لإثبات حججهم أمام الفريق الآخر.

2- العروض التقديميّة:

ينتقل المتعلّمون إلى مرحلة العرض التقديميّ، والتي يقوم خلالها كلّ فريقٍ بعرض ما توصّل إليه من نتائج وأدلّةٍ داعمة، بعد مشاهدة الفيلم الوثائقيّ ودراسة الوثائق، ويُمنح كلّ فريقٍ خمس دقائق لهذه الغاية. تجدر الإشارة إلى أنّه يمكن للمتعلّمين استخدام وسائل التكنولوجيا المُتاحة في المدارس، لغايات العرض والوصول إلى معلوماتٍ إضافيّةٍ لم توفّرها الوثائق بين أيديهم.

بعد انتهاء العرض التقديميّ للفريقين، يطلب المعلّم منهما الجلوس في وضعيّة المواجهة، ثمّ يُعطى كلّ فريقٍ فرصة إعادة تنظيم أفكاره، وتقديم الحجج التي بنى عليها ما توصّل إليه من نتائج لإثبات فرضيّة: "هبوط الإنسان على القمر: وهمٌ أم حقيقة؟"

3- جلسة المواجهة من خلال المناظرة والنقاش:

تعتبر هذه المرحلة المحور الرئيس لبناء التفكير التاريخيّ القائم على الجدل والمناظرة لدى المتعلّمين. يقوم خلالها الفريقان بتسجيل الأفكار التي توصّلوا إليها من خلال البحث، مع تعزيزها بالأدلّة والبراهين، لينتقلوا لاحقًا إلى مرحلة النقاش والدفاع عن الفرضيّة التي تبنّوها، إمّا تأكيدًا أو نفيًا.

يحدّد المعلّم مدّة المناظرة بعشر دقائق، ويجلس الفريقان متواجهين. يبدأ الفريق الأوّل الذي يتبنّى الفرضيّة المؤكّدة هبوط الإنسان على سطح القمر، مُقدّمًا البراهين والأدلّة التي تثبت صحّة فرضيّته.

بعد انتهاء الفريق الأوّل، يقدّم الفريق الثاني ما لديه من أدلّة جمعها خلال عمليّة البحث والتقصّي، تنفي هبوط الإنسان على سطح القمر.

بعد عرض الأدلّة التي توصّل إليها كلٌّ من الفريقين، تبدأ المناظرة الفعليّة بينهما، ويحاول كلّ فريقٍ إثبات وجهة نظره والدفاع عنها. يقتصر دور المعلّم هنا على توجيه مجرى النقاش، بحيث لا تتحوّل المناظرة إلى خلافٍ بين أعضاء الفريقين، فيشيد بأفكارهم وبطريقتهم في طرحها، ويتبادل معهم النقاش للخروج بأفكارٍ جديدة. بهذه الطريقة يعزّز لديهم مفهوم التفكير التاريخيّ القائم على تعدّد وجهات النظر، بعيدًا عن الخلاف في الرأي، والانحياز إلى الرواية الأحاديّة للتاريخ.

4- مخرجات الحصّة والتقييم:

- يتقدّم المعلّم بالشكر إلى كلا الفريقين، ويثني على عملهما، وعلى المعلومات التي قدّماها خلال المناظرة، ويطلب إليهما تقديم ملخّص حول الاستنتاجات التي توصّلا إليها.
- يستعرض المعلّم أهمّ الأفكار التي طُرحت خلال الحصّة بشكلٍ مختصر.
- يقيّم المعلّم عمل المتعلّمين، ويضع علاماتٍ لكلٍّ من الفريقين، على أن يوزّعها بشكل منصفٍ بحيث تغطّي طريقة العرض، والأدلّة، والنقاش، وكتابة الاستنتاجات والملخّصات.
- يعطي المعلّم هذا الجزء مدّةً لا تتجاوز العشر دقائق.

5- إيجابيّات استراتيجيّة التاريخ الجدليّ:

- تطوير قدرة المتعلّمين على بناء منهجيّة البحث، ومهارات التقصّي والاستطلاع.
- تنمية مهارات التواصل والحوار القائم على احترام الرأي الآخر لدى المتعلّمين.
- تعزيز المهارات السلوكيّة لدى المتعلّمين، ومنها: النقد الذاتيّ التأمّليّ، والنقد العلميّ القائم على الحجج والأدلّة والبراهين، ومهارة الدفاع القائمة على البراهين والحقائق العلميّة.
- اكتساب المتعلّمين القدرة على مقاربة الروايات التاريخيّة، وكيفيّة قراءة الأدلّة، وصياغتها، والدفاع عنها، وصولًا إلى المهارات العليا في التفكير، ومن أهمّها: التحليل، وقراءة ما بين السطور، والصياغة، وإصدار الأحكام من خلال الأدلّة.
- إتقان استخدام وسائل التكنولوجيا عالية التقنيّة في البحث والاستطلاع.

6- محاذير استخدام استراتيجيّة التاريخ الجدليّ:

قد يواجه المعلّم داخل قاعة الصفّ بعض التحدّيات خلال اتّباعه استراتيجيّة التعلّم من خلال المناظرة، ومنها:

- التباين الكبير في وجهات النظر لدى المتعلّمين، والذي قد يؤدّي إلى بعض الفوضى، ولا سيّما في المواضيع الحسّاسة والمثيرة للجدل.
- قلّة اهتمام المتعلّمين بالموضوع لندرة المعلومات المتوفّرة حوله، أو لتضارب الروايات بين الباحثين.

أمام هذه التحدّيات، على المعلّم خلق مساحةٍ واسعةٍ من الحريّة للتعبير عن الرأي، ضمن ضوابط يضعها في بداية الحصّة، ويفرض على المتعلّمين اتّباعها، ومنها: رفع الأيدي قبل الحديث، والحصول على إذن بالكلام، والإنصات للرأي الآخر من دون مقاطعة، والتحدّث بصوتٍ مناسب، واحترام آراء الفريق الآخر، وعدم التشبّث بالرأي عند ثبوت خطئه، والعمل على بناء الحكم استنادًا إلى الأدلّة والبراهين.

يمكن للمعلّم أيضًا، أن يضع لوحةً جداريّةً بعنوان: "حريّة التعبير داخل الصفّ"، ويُتيح للمتعلّمين، بعد الانتهاء من النقاش وكتابة الاستنتاجات، فرصة كتابة آرائهم بحريّةٍ حول أفكارٍ لم يسمح وقت الحصّة بنقاشها، لتكون بمثابة موضوعاتٍ مقترحةٍ للنقاش في الحصص المقبلة، على أن يقوم المتعلّمون بالتحضير لها، إمّا فرقًا أو أفرادًا.

أخيرًا، لا بدّ من الإقرار بأنّنا في حاجةٍ إلى أنماطٍ تعليميّةٍ جديدةٍ تواكب التطوّرات التي نعيشها اليوم، في زمنٍ لم يعُد فيه المعلّم المصدر الوحيد للمعلومة، زمنٍ باتت فيه المعرفة في كلّ العلوم مُتاحةً أمام الأجيال. فما كنّا نعتقده بالأمس حقيقةً أكيدةً اتّفق عليها الباحثون، قد يصبح اليوم، مع الدراسات الجديدة، أمرًا قابلًا للشكّ والنقاش، ولا سيّما في الموضوعات الحسّاسة التي قد تحتمل الكثير من المغالطات، وتثير إشكالاتٍ تتطلّب منّا إعادة النظر، وتقبّل الآراء المتباينة. وهذا تحديدًا ما يُبقي الباب مفتوحًا أمام الباحثين والدارسين والمتعلّمين للبحث والتقصّي، وفقًا للمتغيّرات في المجتمع الإنسانيّ.

مرسال حطيط
أستاذة مادّة التاريخ في التعليم الثانويّ
لبنان

المراجع

- أندراوس، خليل، (2023). **حول التطوّر التاريخي للفكر الجدليّ وملامح المستقبل**. الاتّحاد للنشر الإلكترونيّ.
- مدن، حسن، التاريخ المثير للجدل، موقع جريدة الخليج الإماراتيّة (9 يونيو، 2024).

مقال

السير الشعبيّة وتدريس التاريخ

د. علاء عبد الله مرواد

إذا كان الأدب هو الجميل من النظم والنثر الذي يسجّل أفكار الإنسان وعواطفه، فالتاريخ سجلّ لأعمال الإنسان. والسجلّان يتكاملان ولا يستغني أحدهما عن الآخر: فكيف يمكن فهم أيٍّ منهما من دون الآخر؟

يقول قاسم عبده قاسم في كتابه "بين الأدب والتاريخ" (2007، ص 7)، إنّ العلاقة بين التاريخ والأدب علاقة قائمة على قدر كبير من التشابه والتداخل في الوقت نفسه، فكلّ منهما يستمدّ مشروعيّته من الواقع، ولا يمكن لأيٍّ منهما أن يدّعي اليقين الكامل. وكلّ منهما مادّته، أو موضوعه، الإنسان في الزمان والمكان. فالتاريخ والأدب يسعيان معًا لفهم الإنسان، وكشف علاقته بالكون وأسراره. واختلاف أساليب كلّ منهما في اكتشاف تلك العلاقة، إنّما يمثّل نوعًا من التكامل، وليس نوعًا من التمايز بينهما.

يمكن لمعلّم التاريخ في المراحل الدراسيّة المختلفة أن يستخدم ألوانًا متنوّعة من الأدب في تدريس التاريخ، لتحقيق مجموعة من الأهداف، كالسير الشعبيّة على سبيل المثال، باعتبارها أحد ألوان الأدب الشعبيّ، والتي يمكن أن يكون لها دور هامّ في تنمية القيم الأخلاقيّة لدى طلّاب مرحلة التعليم الأساسيّ.

يؤكّد الخبراء على أنّ تدريس تاريخ الأفراد أو سير مشاهير التاريخ للطلّاب، أسهل وأيسر من تدريس تاريخ الجماعة. لهذا، فقد رُؤِيَ أن تبدأ دراسة التاريخ في مرحلة التعليم الأساسيّ بسير بعض الأبطال والمشاهير، تمهيدًا لدراسة تاريخ الأمّة، أو الوطن، أو الجماعة، في المراحل التالية. فسيرة الإنسان الفرد أبسط في الدراسة من تاريخ الأمّة.

للأطفال ميل طبيعيّ نحو الشخصيّات البطوليّة، ما يخلق الرغبة لديهم للتشبّه بهم، في حين يتكوّن لديهم اتّجاه سلبيّ نحو سلوك الشخصيّات الشريرة. من هنا، تُعدّ دراسة الطلّاب للسير الذاتيّة من أغنى مصادر التعلّم التي تمدّهم بمواقف متعدّدة، يرون فيها قيم المشاهير، فيتأثّرون بهم، ويتوحّدون معهم، الأمر الذي يكون له أكبر الأثر في تبنّي القيم المرغوبة التي اتّصفت بها هذه الشخصيّات (اللقاني وآخرون، 1990، ص 173).

السير الشعبيّة مدخلًا لتدريس التاريخ في مرحلة التعليم الأساسيّ

الأدب الشعبيّ (folk literature) نوع من أنواع الأدب، يُعَرَّف بأنّه تعبير قوليّ تتميّز به البيئات الشعبيّة، استخدمه الباحثون في مقابل مصطلح الفولكلور، على الرغم من استعمال بعض الباحثين الأدب الشعبيّ جزءًا من الفولكلور، قائمًا على الكلام وحسب؛ فهو لا يتضمّن الألعاب الجماعيّة، أو الفنون اليدويّة والحركيّة والرقصات الشعبيّة، ولكنّه ينسحب على الأشكال التي تستخدم الكلمة المنطوقة، كالأقوال المأثورة، والحِكَم والتوريات الشعبيّة، إلى جانب الأشكال التقليديّة الأخرى، كالسير الشعبيّة، والحكايات، والأمثال، والألغاز، والمواويل، والأغاني الشعبيّة، والنكات، والمدائح، وغيرها (مرسي، 1998، ص 29، 58، 59).

أمّا السير الشعبيّة (folk biography) فهي قصص مُستقاة من التراث العربيّ، تدور أحداثها حول حياة بطل تاريخيّ حقيقيّ، وأحداث تاريخيّة حقيقيّة، ولكن يختلط فيها، في أحيان كثيرة، الواقع بالخيال. وتتضمّن السير الشعبيّة صورة وجدانيّة وعاطفيّة مليئة بالدلالات الاجتماعيّة على العصر الذي تتحدّث عنه، تُمَجَّد فيها الأخلاق العربيّة الأصيلة، كقوّة العربيّ وعزّته وشهامته، وتُنكر فيها الأخلاق السيّئة، كالخيانة والغدر.

تقدّم السيرة الشعبيّة نماذج البطولة العربيّة التي تعتمد على

الشجاعة والإقدام والصدق والأمانة والكرم والتواضع. كما تقدّم مواقف يمكن أن تتكرّر وتوجد في أيّ عصر، باعتبارها، أي السيرة الشعبيّة، نماذج إنسانيّة في جميع أحوالها وتقلّباتها. تقدّم السيرة الشعبيّة أيضًا الدراما، بما فيها من عناصر السرد والتشويق والبناء والحبكة والمتعة، وكلّها تؤثّر في وجدان الفرد وعقله، لا سيّما الأطفال، إذ إنّها تجسّد حاجة المجتمع إلى البطل الشعبيّ في كلّ العصور.

تطبيقات تربويّة لتحقيق التكامل بين السير الشعبيّة وتدريس التاريخ

- على مستوى تخطيط وتطوير المنهج:

هناك مجموعة من المعايير لتضمين السير الشعبيّة في منهج التاريخ لمرحلة التعليم الأساسيّ:

- أن تُنَقَّى السير الشعبيّة من الأساطير والأحداث الخياليّة المتضمّنة فيها، وأن يُقتصَر على الأحداث التاريخيّة الحقيقيّة، التي تدور حول حياة بطل السيرة الشعبيّة.
- أن تُبسَّط السير الشعبيّة المُختارة، وتُعاد صياغتها بلغة عربيّة سهلة، تتوافق مع طبيعة نموّ الطلاب.
- أن تُختَار السير الشعبيّة التي تحتوي على مضامين أخلاقيّة توجّه الطلّاب نحو السلوك الإنسانيّ الحسن، وتبعدهم عن السلوك القبيح.
- أن تُختَار السير الشعبيّة المشهورة، والمعروفة لدى قطاع كبير من الطلّاب والمعلّمين.
- أن تتضمّن السيرة الشعبيّة الجوانب الاجتماعيّة والعاطفيّة والواقعيّة، وقصص البطولة والفروسيّة لحياة البطل الشعبيّ.
- أن تُختَصَر السير الشعبيّة، وتتّفق مع أهداف منهج التاريخ المقرّر للطلّاب ومحتواه.

- على مستوى أهداف المنهج:

هناك مجموعة من الاعتبارات التدريسيّة التي يجب أن تؤكّد عليها أهداف المنهج، عند التكامل بين السير الشعبيّة ومنهج التاريخ، وهي:

- التأكيد على عادات المجتمع وتقاليده ومعتقداته وثقافته في الفترة التاريخيّة للبطل الشعبيّ.
- التأكيد على آمال الناس وطموحاتهم وأحلامهم في الفترة التاريخيّة للبطل الشعبيّ.
- الاهتمام بإبراز العلاقة بين الماضي، المتمثّل في قصّة البطل الشعبيّ، وبين الحاضر. وربط هذا الحاضر بتطلّعات الطلّاب المستقبليّة.
- التأكيد على إبراز فكرة، أو قيمة مطلقة، تتجسّد في العديد من مواقف البطل الشعبيّ طوال حلقات السيرة.
- الاهتمام بالتأكيد على تنمية القيم الأخلاقيّة التي يتّصف بها البطل الشعبيّ، لتترك أثرها في المنظومة القيميّة لدى الطلّاب. فعلى سبيل المثال، تجسّد سيرة سيف بن ذي يزن النضال في سبيل الحريّة، والرغبة في تحرير التراب العربيّ الذي أغار عليه أعداء العرب، وتحقيق المساواة بين الناس كافّة (هنداوي، 2010).

- على مستوى محتوى المنهج:

يمكن أن يتضمّن محتوى المنهج سيرة بعض أبطال السير الشعبيّة، متكاملة مع أحداث تاريخ شبه الجزيرة العربيّة والشام ومصر والمغرب العربيّ، بشرط أن يكون لهذه الشخصيّات دور مؤثّر في سير الأحداث، وأن تكون صاحبة إنجازات أثّرت في الوجدان العربيّ والإسلاميّ، وتمسّكت بالقيم والمبادئ الأخلاقيّة العربيّة الأصيلة. الأمر الذي جعلها قدوة لمن خلفها على مستوى القبيلة، أو الإقليم السياسيّ والحضاريّ، مثل:

- سيف بن ذي يزن: هو ملك يمنيّ، عاش في دولة حِمْيَر الثانية، في الفترة بين (516 – 574 م). اشتهر بطرد الأحباش من اليمن. تولّى المُلْك فيها، واتّصف بالشجاعة والكرم.
- عنترة بن شدّاد: هو أحد فرسان العرب، وشاعر من شعراء العصر الجاهليّ. عاش في الفترة من (525 – 615 م)، واشتهر بالشجاعة والإقدام والصبر والحياء.
- الزير سالم: هو أحد أبطال حرب البسوس التي استمرّت (40) سنة بين قبيلتَي تغلب وبكر. وهو شاعر وفارس عربيّ، كان يُلقّب بعدّة ألقاب، منها: أبو ليلى، والمهلهل. اشتهر بالشجاعة والتواضع. توفّي سنة (531 م).
- الأميرة ذات الهمّة: كان للأميرة دور هامّ في إلحاق الهزيمة بجيوش الدولة البيزنطيّة، في ما يُعرف بحرب الثغور، في عهد الدولة العباسيّة. توفّيت في بداية عهد الخليفة العبّاسيّ الواثق باللّه، عن عمر يناهز اثنتين وثمانين سنة (760 – 842 م).
- أبو زيد الهلالي: هو أحد الذين انتهت إليهم رئاسة قبيلة بني هلال، وكان له دور كبير في فتوحاتهم، تحديدًا في تونس سنة 1149 م. اتّصف بالعديد من المناقب التي أظهرت تمسّكه بمنظومة من القيم الأخلاقيّة، مثل الصبر والأمانة والشجاعة والإقدام.
- شيخ العرب همام: زعيم قبائل الهوّارة في صعيد مصر، وهو أحد أهمّ الشخصيّات التي حكمت الصعيد في عهد الحكم العثمانيّ لمصر، في القرن الثامن عشر الميلادي. تمكّن من نشر قيم العدل والكرم والسلام والتواضع بين أهالي الصعيد.
- أدهم الشرقاوي: برزت شخصيّة أدهم الشرقاوي بين أهالي بلدته لشجاعته في ردّ حقوق المظلومين والدفاع عنهم، كما كان له دور بطوليّ في مقاومة الاحتلال الإنجليزيّ أثناء ثورة 1919 في مصر.

- على مستوى المعلّم:

هناك مجموعة من الأنشطة التعليميّة المقترحة، التي يمكن أن ينفّذها المعلّم مع الطلّاب داخل الفصل الدراسيّ، أثناء استخدام السير الشعبيّة في تدريس التاريخ، وهي:

- عرض خريطة على الطلّاب توضّح المكان الذي تواجد فيه البطل الشعبيّ.
- عرض صور حقيقيّة، أو تخيّليّة، للبطل الشعبيّ، وتشجيع الطلّاب على استخراج مكوّنات الصورة.
- طرح مجموعة من الأسئلة حول صورة البطل الشعبيّ، وتبادل النقاش مع الطلّاب من خلالها.
- حكاية قصّة معاناة البطل الشعبيّ للطلّاب، وكيف تغلّب عليها.
- تشجيع الطلّاب على قراءة مغامرات البطل الشعبيّ المتضمّنة في الدرس، من خلال القصص الخارجيّة.
- تكليف الطلّاب بمشاهدة بعض الأعمال الدراميّة التي جسّدت شخصيّة البطل الشعبيّ، وكتابة تقرير عنها.
- تكليف الطلّاب بإعداد بحث عن حياة البطل الشعبيّ.
- تكليف بعض الطلّاب الموهوبين في الرسم برسم صورة البطل الشعبيّ، وتعليقها في الفصل الدراسيّ.
- تشجيع بعض الطلّاب الموهوبين في التمثيل بتجسيد إحدى قصص السير الشعبيّة في عمل مسرحيّ، أو مواقف تمثيليّة في الفصل الدراسيّ.

***

الشعوب هي التي تصنع التاريخ وليس الحكّام، لذلك نجد أنّ الشعوب تُعيد صياغة هذا التاريخ في مأثوراتها الشفاهيّة، ومنها السير الشعبيّة. يختار الخيال الشعبيّ الأبطال من عامّة الناس، أو من شخصيّات تاريخيّة يعيد تصويرها بالشكل الذي يعبر عن رأي الناس في الحوادث والأشخاص. ولذلك يمكن القول إنّ المعرفة التاريخيّة للمجتمع ليست رهينة بقراءة كتب المؤرّخين، وإنّما تتأتّى بانتقال الأخبار التاريخيّة شفاهة، من جيل إلى جيل، ممزوجة بكثير من الحوادث التاريخيّة التي يتداولها العامّة، إضافة إلى الخيال. وهذا ما يُظهر أهمّيّة التكامل بين موضوعات الأدب بوجه عامّ والأدب الشعبيّ بوجه خاصّ، وموضوعات التاريخ في المراحل الدراسيّة المختلفة.

د. علاء عبد الله مرواد
أستاذ مناهج وطرق تدريس التاريخ
كليّة التربية، جامعة دمياط
مصر

المراجع

- مرسي، أحمد. (1998). *من مأثوراتنا الشعبية*. الهيئة العامّة للكتاب - مصر.
- قاسم، قاسم. (2007). *بين الأدب والتاريخ*. عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة ورضوان، برنس. (1990). *تدريس المواد الاجتماعيّة* (الجزء الثاني). عالم الكتب.
- هنـداوي، طه. (2010). القيم في التراث الشعبي. موقع ديوان العرب.

مقال | مترجم

كيف يمكن للمعلّمين المساعدة في تشكيل الاستخدامات التعليميّة للذكاء الاصطناعيّ في مدارسهم

يمكن للمعلّمين، في جميع مستويات الخبرة في مجال الذكاء الاصطناعيّ، استخدام هذه الأفكار لتعلّم المزيد حول كيفيّة تطبيقها بشكلٍ فعّالٍ في عملهم.

بقلم: هيدريش نيكولز

10 أيلول/ سبتمبر 2024

قبل ثلاث سنوات، لم يكن أغلب المعلّمين قد سمعوا عن الذكاء الاصطناعيّ إلّا في أفلام الخيال العلميّ. واليوم، يبدو أنّه لا يمكنك فتح تطبيقٍ، أو منشورٍ تعليميٍّ، من دون أن يكون الذكاء الاصطناعيّ محور الاهتمام. وإذا كنت أحد المعلّمين الذين يبحثون فيه بالفعل، ويستخدمونه بنجاح، فطوبى لك. ومع ذلك، لا يزال هناك العديد من المعلّمين الذين يأملون في أن تكون هذه مجرّد ظاهرةٍ سرعان ما تتلاشى، إذ طالما شهدنا مثل هذا الأمر مع التقنيّات الناشئة. ولكن، وعلى غرار الآلة الحاسبة والحاسوب، فإنّ الذكاء الاصطناعيّ لن يختفي على الأغلب، في أيّ وقتٍ قريب. لذا، تقع على عاتق المعلّمين مواجهة تحدّي تطوير استخدامات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، ووضع السياسات التي ينبغي أن تحكم استخدامه.

للمبتدئين

ابدأ باستكشاف استخدام الذكاء الاصطناعيّ باستخدام ChatGPT، أو Gemini الخاصّ بجوجل. أضِف بعض التعليمات، وأعطي روبوت المحادثة دورًا، أو مهمّةً، أو هدفًا. جرّب هذا على سبيل المثال:

"أنت معلّمٌ تتأكّد من أنّ الأسئلة الموجودة أدناه تدفع طلّاب الصفّ الثامن إلى تطبيق المعرفة الواقعيّة حول النصّ XZY [قم بنسخ النصّ ولصقه في الدردشة]. قدّم مقترحاتٍ بشأن "أسئلتي" [قُم بلصقها] تضمن أن تتطلّب إجابات الطلّاب أقصى قدرٍ من التفكير النقديّ والتطبيق الواقعيّ. يرجى توضيح أيّ تغييرات".

أو يمكنك أن تبدأ بشيءٍ بسيطٍ، مثل: "قدّم لي ثلاثة خياراتٍ لأنشطةٍ افتتاحيةٍ تخصّ درس الرياضيّات التالي للصفّ الخامس [انسخ الدرس هنا]". بعد أن تشعر بالراحة مع الروبوتات، استكشف تطبيقات مثل Canava وDiffit، أو حتّى "Help Me Write" الخاصّ بجوجل، أو Gmail. بمجرّد أن تشعر بالراحة، يكون الوقت قد حان لتبدأ بجمع المعلومات من طلّابك وفريقك، وحتّى من أولياء الأمور. تأكّد من أن يفهم الجميع أنّها ليست جلسةً للإيقاع بهم، وليست فخًّا، وأخبرهم أنّ إجاباتهم الشفهيّة، أو الاستقصائيّة، الصادقة ستساعد في تشكيل سياسة الذكاء الاصطناعيّ لسنواتٍ قادمة. بمجرّد حصولك على المعلومات حول توجّهات طلّاب الصفّ والمجتمع المهنيّ واستخداماتهم للذكاء الاصطناعيّ، تعاون مع فرق معلّمين أخرى، لاستخراج معلوماتٍ مماثلةٍ من مجموعاتهم.

عند الانتهاء من جمع المعلومات، تواصل مع إدارة المدرسة حول نتائجك، بما يجيب عن الأسئلة الآتية: هل يستخدم الطلّاب هذه التقنيّة الناشئة؟ هل يتردّد أولياء الأمور في السماح للطلّاب باستخدام أداةٍ إلكترونيّةٍ أخرى من الإنترنت؟ هل ينقسم المعلّمون بشدّةٍ بين "هذا رائع" و"هذا سيدمّر التعلّم"؟ اعتمادًا على موقف مدرستك، يمكن أن يكون هذا موضوعًا جيّدًا للنقاش مع الطلّاب، كما يمكن أن تسعى لإضافته، بشكلٍ مختصرٍ، إلى قسم النزاهة [الأكاديميّة] في دليل المدرسة. ومع ذلك، سيرغب المعلّمون في مواصلة استكشاف استعمالات الذكاء الاصطناعيّ وإمكاناته، حتّى يكونوا مستعدّين حين يتوسّع انتشاره.

للمستخدم المتردّد

في هذه المرحلة، من المرجّح أن يكون الأشخاص الأكثر خبرةً في استخدام الذكاء الاصطناعيّ في المدارس، هم طلّابنا. الاستفادة من معرفة الطلّاب في هذا المجال أفضل نقطة انطلاقٍ إلى التعلّم ومشاركة المعرفة. اطلب من بعض الطلّاب المتمكّنين في مجال التكنولوجيا تصميم جلسة تطويرٍ مهنيٍّ، مدّتها 20 دقيقةً، حول حالة استخدامٍ محدّدةٍ مسبقًا، وتقديمها في عرضٍ للمعلّمين. ثمّ قُم بتكليف فريقٍ طلابيٍّ آخر بتسجيل الجلسة، وإنشاء مقاطع قصيرةٍ تمكن مشاركتها مع المعلّمين، أو نشرها في النشرة الإخباريّة، بعد الحصول على إذنٍ بذلك. في هذه الأثناء، قُم بتعيين مجموعاتٍ، حسب الصفّ أو المحتوى، لاستكشاف بعض أدوات المعلّمين الأكثر فائدة، مثل أداة Magic Write الخاصّة بـ Canava، أو Diffit، أو Curipod، واطلب إليهم تقديم عرضٍ للمعلّمين، ومشاركة الموارد خلال جلسات التطوير المهنيّ الأسبوعيّة.

وفي الوقت الذي تعمل فيه على بناء قدرات فريقك، استخدم الوقت المخصّص للحلقات والمجموعات، أو الفصل الدراسيّ، أو أوقات الإرشاد، للتحدّث مع الطلّاب حول استخدام الذكاء الاصطناعيّ، وتأثيره في التعلّم والوسائط والنزاهة الأكاديميّة. فكّر في إشراك قادة الطلّاب في وضع مسوّدةٍ لقواعد الاستخدام، تضمّ ما يجب وما لا يجب استعمال الذكاء الاصطناعيّ فيه داخل المدرسة، وربّما في تزويد أولياء الأمور بقواعد الاستعمال هذه.

للمستخدمين المتقدّمين

أنت بارعٌ في التركيز على الهدف الأساس، ألا وهو التعليم، بينما تؤدّي التكنولوجيا دورًا داعمًا، وأنت متحمّسٌ لإمكانات الذكاء الاصطناعيّ. لقد كنت تستخدم الذكاء الاصطناعيّ للتمييز بين

الموادّ التعليميّة، واقتراحها، وتصحيحها، وتصميمها، وتوليدها داخل تطبيقات التعليم التكنولوجيّ وخارجها. كما أنّك تجاوزت مرحلة الاعتماد على كاشفات الغشّ القائمة على الذكاء الاصطناعيّ، لأنّك تعلم أنّها غير فعّالةٍ، وتضرّ بعلاقة المعلّم بالطالب بسبب معدّلات الخطأ العالية.

تعبت من محاولة إثارة حماس زملائك في المدرسة بشأن إمكانات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، لكنّ مدرستك بحاجةٍ إليك. ابدأ مع طلّابك أنواع المحادثات التي يجب أن يجرّيها كلّ معلّمٍ حول النزاهة الأكاديميّة، ثمّ تحدّث إليهم حول الأسباب التي تدفع الطلّاب إلى الغشّ. في كثيرٍ من الأحيان، يرى الطلّاب أنّ الواجبات التي نكلّفهم بها غير ذات صلةٍ، ولا تستحقّ الوقت الذي يستغرقونه في إكمالها. هذه هي المعلومات التي تحتاج المدارس إلى معرفتها عن الذكاء الاصطناعيّ.

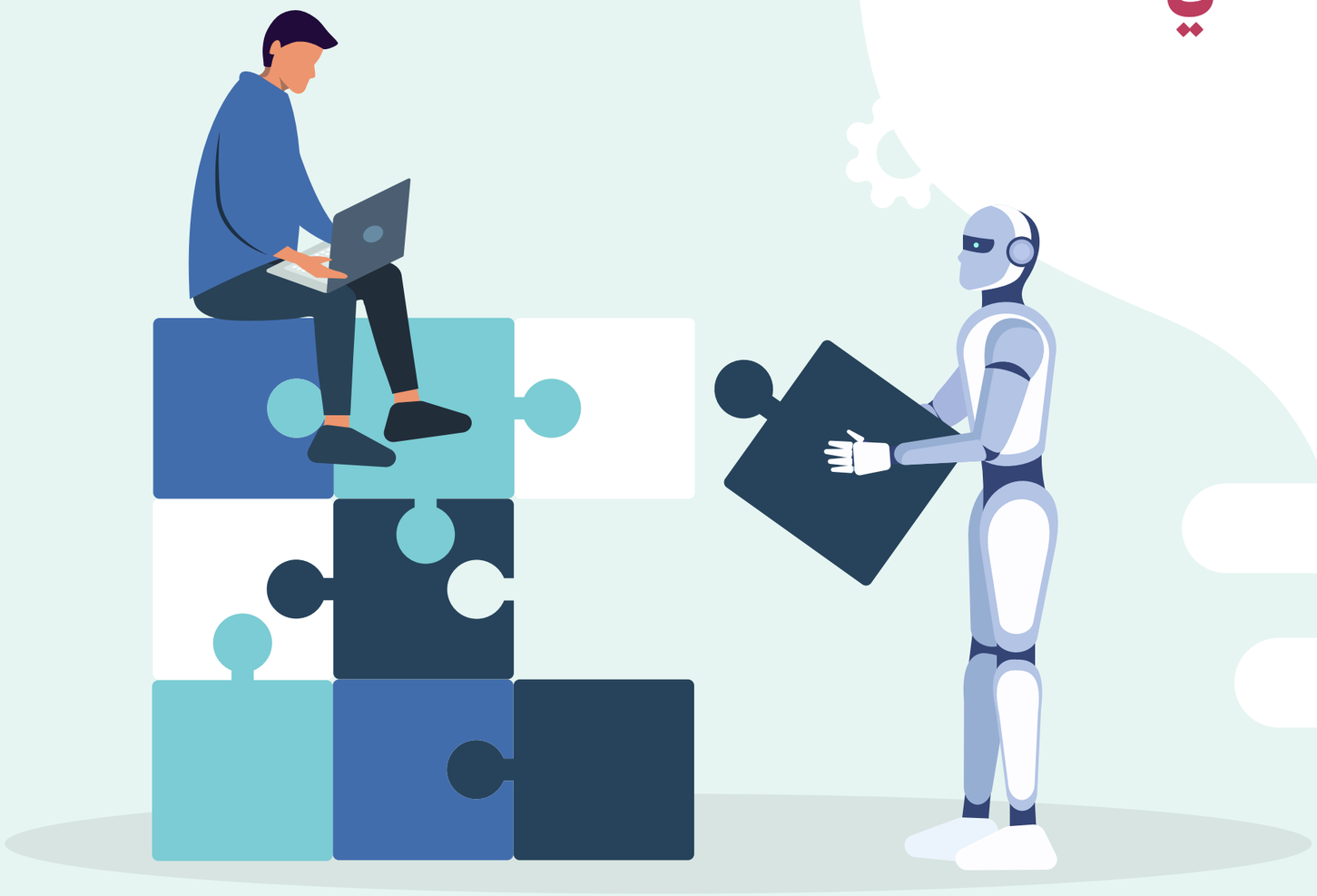
استمرّ في إجراء المحادثات مع الطلّاب والمعلّمين، ثمّ اعرض مساعدتك على زملائك في الفريق، لتعريفهم إلى الأدوات ذات التكلفة المنخفضة والعائد المرتفع. على سبيل المثال، يمكن لأيّ معلّم تربيةٍ خاصّةٍ، أو متخصّصٍ في فنون اللّغة الإنجليزيّة، أن يدرك فوائد تطبيق Duffit، ويُعجَب به على الفور. أظهِر لمعلّم الفنون ومعلّمي الروضة كيفيّة استكشاف تطوير اللّغة، من خلال إنشاء أعمالٍ فنيّةٍ باستخدام الذكاء الاصطناعيّ، أو ساعد فريقك الإداريّ في استخدام Canva، لتصميم النشرات الإخباريّة وتوفير الوقت.

عند تحليل البيانات، يُعتبر استخدام روبوت المحادثة وسيلةً ممتازةً للحصول على وجهة نظرٍ ثانيةٍ تقترح تفسيرات. تأكّد فقط من عدم إدخال أيّ بياناتٍ خاصّةٍ، أو محميّةٍ بموجب قانون حقوق التعليم والخصوصيّة الأسريّة، إلى أيّ روبوت محادثة، وعلّم طلّابك أهميّة ذلك. تمكنك، أيضًا، مشاركة المعرفة عبر منصّات التواصل الاجتماعيّ المدرسيّة، أو النشرات الإخباريّة، أو رموز الاستجابة السريعة في غرفة المعلّمين، والتي تفتح مقاطع فيديو قصيرةً عن كيفيّة البدء باستخدام الذكاء الاصطناعيّ. يمكن للمعلّمين أو الطلّاب تصميم هذه المقاطع، وإذا كان لدى منطقتك التعليميّة فريقٌ تقنيّ، فأرسل إليهم هذه الاقتراحات لبناء مجموعةٍ من الموارد.

سواء كنت مستخدمًا جديدًا للذكاء الاصطناعيّ، أو متردّدًا، أو محترفًا، فإنّ التزامك بتعلّم كيفيّة استخدام هذه التكنولوجيا الناشئة، وكيفيّة توجيه الطلّاب في استخدامها، أمرٌ بالغ الأهميّة لنجاح التدريس والتعلّم. وكما هي الحال مع السيّارات والطائرات وخطوط التجميع التي سبقتها، ستُقابل التكنولوجيا بالرفض في البداية. ولكن، كما كانت النتيجة مع هذه الأدوات، سيصبح الذكاء الاصطناعيّ جزءًا أساسيًّا من حياة طلّابك، وتتعيّن عليك، وعلى المعلّمين جميعهم، قيادة مهمّة إعداد طلّابنا- وأنفسنا- للمستقبل.

Originally published (September 10, 2024) on Edutopia.org. [How Teachers Can Help Shape Educational Uses of AI in Their Schools] was translated with the permission of Edutopia. While this translation has been prepared with the consent of Edutopia, it has not been approved by Edutopia and may therefore differ from the authentic text. In case of doubt the authentic text should be consulted and will prevail in the event of conflict.

المعلّم داعمًا للمرونة: بناء مهارات التكيّف في عصر الذكاء الاصطناعيّ



أصداء الدردشة قراءاتٌ في سؤالٍ من أسئلة قسم الدردشة في منهجيّات، تختار فيها هيئة التحرير سؤالًا من نسخةٍ من نسخ الدردشة في المجلّة، بناءً على ارتباط السؤال بملفّ العدد، أو بأهمّيّة الموضوع أو راهنيّته المستجدّة. تُدرَس إجابات مجموعةٍ من المعلّمين، ويُجمع بينها باستنتاجاتٍ أو خلاصاتٍ مستمدّةٍ منها. في كلّ عددٍ من منهجيّات صدًى جديدٌ من أصوات معلّمينا ومعلّماتنا.

يشهد العالم في عصرنا الحاليّ قفزاتٍ متسارعةً في تطوّر الذكاء الاصطناعيّ الذي بات يتغلغل في جميع جوانب الحياة، من الصناعة إلى الصحّة، حتّى الترفيه والإعلام. ولم يكن التعليم استثناءً، بل صار مستخدمًا محوريًّا لهذا التحوّل التكنولوجيّ، بغرض الاستفادة من الذكاء الاصطناعيّ لتحسين العمليّة التعليميّة، وجعلها أكثر شمولًا وفعّاليّة. إلّا أنّ هذا التوسّع التقنيّ يثير تساؤلاتٍ جوهريّةً حول مصير التفاعل الإنسانيّ في التعليم، إذ لطالما كان التفاعل المباشر والدعم الشخصيّ حجر الزاوية في عمليّة التعليم الناجحة.

يأتي هذا المقال ليجيب عن سؤالٍ محوريّ: كيف تحدّد أهمّيّة دورك معلّمًا، أمام ما يشهده عصرنا من ثورة في الذكاء الاصطناعيّ؟ استنادًا إلى رؤى وآراء 18 معلّمًا ومربيًّا من ذوي الخبرة في إحدى نسخ دردشاتنا لسنة 2023. طرحنا هذا التساؤل لنستطلع رؤى تربويّين من مختلف البيئات التعليميّة والمستويات الأكاديميّة، فجاءت إجاباتهم لتبرز رؤًى متباينةً، تجمع بين الحماسة للاستفادة من الأدوات التقنيّة الحديثة، وبين الوعي بضرورة المحافظة على القيم الإنسانيّة، والتي تعدّ ركيزةً أساسيّةً لبناء بيئةٍ تعليميّةٍ قويّةٍ وفعّالة. يعرض المقال تلخيصًا لهذه الأفكار، مسلّطًا الضوء على تجارب المعلّمين والتربويّين ومقترحاتهم العمليّة، ليشكّل بذلك دليلًا يلهم المعلّمين الآخرين في تحديد دورهم المحوريّ وسط التحوّلات الرقميّة، سعيًا لتحقيق توازنٍ واعٍ بين التقدّم التكنولوجيّ، ومتطلّبات الحفاظ على التفاعل الإنسانيّ في الفصول الدراسيّة المعاصرة.

فقدان التواصل الإنسانيّ والتوجيه العاطفيّ الاجتماعيّ

في ظلّ الثورة المتسارعة للذكاء الاصطناعيّ، عبّر عددٌ من المعلّمين عن قلقهم حيال الحفاظ على الأبعاد الإنسانيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة في التعليم، منهم: طارق محمّد، وحسناء لقمان، وعبد الرحمن سيّور، وياسمين حسن، وغدير الربضي. يقول عبد الله الرسمي إنّ "المعلّم في التعليم كالرئة في الإنسان؛ إذ لا تستطيع التقنيّات الحديثة أن تقوم بأدواره التربويّة، والأخلاقيّة، والاجتماعيّة، والجماليّة، والإبداعيّة". ويرى ماهر منصور أنّ التكنولوجيا قادرةٌ على تقديم المعرفة بشكلٍ أسرع وأكثر دقّةً، لكن لا يمكنها تعويض الروح الإنسانيّة التي يبثّها المعلّم في صفّه. والمعلّم، وفقًا لوليد إمبارك، ليس ناقلًا للمعرفة فحسب؛ بل هو موجّهٌ وداعمٌ نفسيٌّ للطالب في رحلته التعليميّة، يعتمد عليه في تقديم التوجيه الذي لا يمكن للذكاء الاصطناعيّ تقديمه.

من جانبٍ آخر، أكّدت ندى عايش على أهمّيّة الأبعاد الأخلاقيّة في توجيه الطلاب لاستخدام التقنيّات الحديثة بطرائق بنّاءةٍ ومسؤولة. تشير ميرنا بشر إلى "أنّ ما يقدّمه المعلّم من عطاءٍ وحبٍّ وحنانٍ، ومن تحفيزٍ لطلّابه من أجل النجاح والإكمال والإصرار للوصول إلى المراكز العليا، لا يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يقدّمه للطلّاب". فالأدوار الجديدة للمعلّم تتجاوز تدريس المنهج، لتشمل تقديم نماذج سلوكيّةٍ تساعد الطلّاب في تطوير الوعي اللازم لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ بأخلاقيّاتٍ عاليةٍ، والحفاظ على إنسانيّتهم.

وأخيرًا، تبنّى محمّد حمّور وجهة نظرٍ مشابهةً، معتبرًا أنّ دور المعلّم في المرحلة الحاليّة يكمُن في تحقيق توازنٍ دقيقٍ بين التقنيّة والروح الإنسانيّة، ويقول: "دور المعلّم الذي لا يفترض أن يدركه الذكاء الاصطناعيّ، أن يبني جسور علاقاتٍ مع المتعلّمين، تزرع في نفوسهم أنّ هناك من يهتمّ بأمرهم"، ويرى أنّ هذا الجانب العاطفيّ والاجتماعيّ لا يمكن للتكنولوجيا أن تؤدّيه.

الذكاء الاصطناعيّ شريكٌ في تجديد أساليب التعليم

في سياق الحديث عن التطوير والإبداع، عبّر عددٌ من المعلّمين، منهم مرسال حطيط، وزين العابدين الكنتاوي، عن رؤًى متنوّعةٍ تعكس التفاؤل والإصرار على تقديم تجربةٍ تعليميّةٍ مبتكرة. تقول نانسي القاروط: "يقوم المعلّم بتوجيه الطلّاب من خلال تجارب تعلّمٍ تدعمها أدوات الذكاء الاصطناعيّ". وترى جورجينا الروّاد أنّ الذكاء الاصطناعيّ ليس تهديدًا لدور المعلّم؛ بل هو محفّزٌ على ابتكار أساليب تدريسيّةٍ جديدةٍ وملهمةٍ؛ إذ قامت بتوظيفه في تعليم مادّة الرياضيّات، عبر طرح أسئلةٍ متعلّقةٍ بالمفاهيم الرياضيّة. وأضافت: "الحقيقة كان استخدامه مُمتعًا خلال الحصّة، وأسهم في فهم الطالبات للمعلومة". وأكّدت على تمكّنهنّ من التفاعل بطرائق حديثةٍ مع المحتوى التعليميّ المقدّم. من وجهة نظرها، يعتبر الذكاء الاصطناعيّ وسيلةً لتعزيز البيئة التعليميّة، ما يسهم في خلق مناخٍ يدفع نحو التجديد والابتكار.

أمّا لميس أبو شدق فتعتقد أنّ الذكاء الاصطناعيّ يلائم متطلّبات العولمة والثورة التكنولوجيّة، وترى أنّه من الضروريّ أن يقدّم المعلّم لطلّابه معرفةً مبدئيّةً حوله، في إطار مادّته التدريسيّة، لتعزيز فهمهم التطوّرات التكنولوجيّة الحديثة. كما تشدّد على

دور المعلّم في توجيه العمليّة التعليميّة وضبطها، والتوعية بمخاطر استخدام الذكاء الاصطناعيّ، فتقول: "على المعلّم أيضًا أن يوضّح للطلبة المخاطر الناتجة عن إساءة استخدامه".

في المقابل، ترى ديالا كمال أنّ الذكاء الاصطناعيّ يفتح أبوابًا واسعةً أمام المعلّمين؛ إذ يمكن له أن يكون شريكًا في الابتكار، إذا أحسن المعلّمون استخدامه. وتضيف: "يمكن للمعلّمين استخدام التكنولوجيا أداةً إضافيّةً لتعزيز تجربة التعلّم، وتوفير موادّ تعليميّةٍ متنوّعةٍ ومثيرة". كما نادت بضرورة التكامل بين عنصر التكنولوجيا والذكاء الاصطناعيّ من جهةٍ، والعنصر البشريّ في التعليم من جهةٍ أخرى، لتحقيق تجربةٍ تعليميّةٍ شاملةٍ وفعّالة.

من جهتها، تؤكّد زينب علي حمّود على أهمّيّة دور المعلّم في استثمار الذكاء الاصطناعيّ بطرائق مبتكرةٍ لتعزيز مهارات الطلّاب، فتقول: "على المعلّم التكيّف مع هذا التطوّر، وربط أساليب التدريس الحديثة باحتياجات الطلبة، وكسب منهجيّاتٍ جديدةٍ في التكنولوجيا، مع الاحتفاظ بالأسس البارزة لحضوره في حياة المتعلّم".

المرونة المعرفيّة مهارةٌ أساسيّةٌ للتكيّف مع عالمٍ متغيّر

من جانبنا، نرى أنّ للمعلّم دورًا محوريًّا في تعزيز المرونة المعرفيّة لدى الطلاب، ولا سيّما في عصرٍ تتغيّر فيه المعارف والمهارات بسرعةٍ غير مسبوقة. فالمعلّم، بفضل خبراته الإنسانيّة وتفاعله المباشر مع واقع الطلّاب، قادرٌ على تنمية مهارات التفكير المرن لديهم، ليصبحوا مؤهّلين للتكيّف السريع مع أيّ مستجدّاتٍ تكنولوجيّةٍ أو معرفيّة. هذا الدور يتجاوز حدود المعرفة النظريّة؛ إذ لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يتجاوزه إلى إعداد جيلٍ قادرٍ على مواجهة تحدّيات المستقبل. فالمرونة التي يغرسها المعلّم في طلّابه، تُعدّ عنصرًا حيويًّا في تعليمهم طرق التحليل والتفاعل، بدلًا من الاعتماد الكلّيّ على الأدوات الرقميّة التي تقدّم إجاباتٍ جاهزةً، من دون أن تعزّز لديهم روح التساؤل والاكتشاف.

في هذا السياق، تبرز المرونة المعرفيّة مهارةً أساسيّةً للتعلّم مدى الحياة، تتطلّب القدرة على التحليل والتفكير الناقد، إلى جانب التكيّف مع متغيّرات العالم المتسارعة. يوفّر الذكاء الاصطناعيّ كمًّا هائلًا من المعلومات، وحلولًا سريعةً للمشكلات، لكنّه يظلّ عاجزًا عن تنمية التفكير التحليليّ والتأمّليّ لدى الطلّاب، والذي يمكّنهم من فهم جذور القضايا، وتوظيفها بفاعليّة. هنا، يتجلّى دور المعلّم مرشدًا، يساعد الطلّاب في مواجهة الأفكار المعقّدة، ويحفّزهم على التفكير بعمقٍ واستقلاليّةٍ؛ فالقدرة على التكيّف لا تقتصر على استيعاب التغيّرات فحسب، بل تشمل أيضًا تمكين الطلّاب من رؤية الأمور بطرائق غير تقليديّةٍ، وتشجيعهم على إيجاد حلولٍ جديدةٍ لمشكلاتٍ قد يتعذّر على الذكاء الاصطناعيّ معالجتها. عندما ينمّي المعلّم لدى طلّابه المرونة في التفكير، يفتح أمامهم مساراتٍ متعدّدةً للتفكير الإبداعيّ، ويُعزّز فيهم الرغبة في استكشاف حلولٍ تتجاوز الحدود التقليديّة للمعرفة.

***

يسهم المعلّم في ترسيخ مهارات التفكير المرن عبر أنشطةٍ تعليميّةٍ تدعو الطلّاب إلى التجربة والملاحظة والتقييم. ومن خلال تصميم بيئاتٍ تعليميّةٍ تحاكي الواقع، وتحتوي على تحدّيات تشجّع التفكير، يستطيع المعلّم إعداد الطلّاب للتعامل مع التكنولوجيا باعتبارها أداةً تخدمهم، لا بديلًا عن الجهد الإنسانيّ. في هذا العصر الرقميّ، يتمثّل دور المعلّم في إعداد الطلّاب للمستقبل، بتعزيز قدراتهم على التفكير الإبداعيّ والنقديّ، وتزويدهم بالأدوات التي تمكّنهم من التفاعل مع التغيّرات بمرونة.

منهجيّات

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ Generative Artificial Intelligence

يعود أصل مفهوم الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ (Generative AI) في التعليم، إلى التطوّرات التي شهدها مجال الذكاء الاصطناعيّ منذ منتصف القرن العشرين، حين بدأ الباحثون في استكشاف تقنيّات التعلّم الآليّ، والنماذج الحسابيّة التي تتعلّق بالتعلّم والتكيّف. في ذلك الوقت، اقتصر الاستخدام المبكّر للذكاء الاصطناعيّ على أنظمةٍ تعتمد على القواعد، وتقدّم دروسًا وتمارين في مجالاتٍ محدّدةٍ، منها: الرياضيّات واللّغة. ومع تقدّم الأبحاث، ظهرت أنظمة التعليم الذكيّ في الثمانينيّات والتسعينيّات، والتي استطاعت تقديم ملاحظاتٍ شخصيّةٍ دقيقةٍ للطلّاب.

تحقّق التطوّر الحقيقيّ في العقد الأوّل من القرن الحادي والعشرين، مع تقدّم تقنيّات التعلّم العميق، ما أتاح للذكاء الاصطناعيّ إمكانيّة إنتاج محتوًى جديدٍ، بدلًا من الاقتصار على الاستجابة لمحدّداتٍ مسبقة. اليوم، أصبح الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ عنصرًا رئيسًا في تعزيز تجارب التعلّم، بإنشاء تمارين وموادّ تعليميّةٍ مخصّصةٍ تفاعليًّا، ما يتيح استراتيجيّاتٍ تعليميّةً تتّسم بالتفاعل، والتكيّف، والشموليّة (Kumar et al, 2023).

يشير مصطلح الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ في التعليم إلى استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعيّ القادرة على توليد محتوًى أو أفكارٍ أو حلولٍ جديدةٍ، لتعزيز التعلّم والتدريس، استنادًا إلى البيانات المتاحة. وعلى عكس الذكاء الاصطناعيّ التقليديّ الذي قد يركّز على معالجة المعلومات الموجودة أو تحليلها، يمكن للذكاء الاصطناعيّ التوليديّ إنشاء موادّ تعليميّةٍ مخصّصةٍ، وتصميم مناهج محدّدة، وتوليد أسئلةٍ تدريبيّةٍ، ومحاكاة سيناريوهات العالم الحقيقيّ، أو حتّى تطوير أدواتٍ دراسيّةٍ تفاعليّة (Sharma & Bozkurt, 2024).

في الجانب التطبيقيّ، يسهم الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ في تخصيص التعليم، بالتكيّف مع أسلوب تعلّم كلّ طالبٍ ووتيرته واهتماماته. إنشاء محتوًى تعليميّ يتكيّف مع احتياجات الطلّاب الفرديّة يمكن أن يُحدِث ثورةً في التعليم، لقدرته على تصميم تمارين واختباراتٍ ومساعداتٍ دراسيّةٍ تفاعليّةٍ، تعتمد على مستوى فهم كلّ طالبٍ وسرعة تقدّمه. ولقدرته أيضًا على تقديم تغذيةٍ راجعةٍ فوريّةٍ، تساعد الطلّاب في تصحيح الأخطاء، واستيعاب الأفكار المعقّدة بثقةٍ أكبر (Poddar et al, 2024).

يساعد الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ المعلّمين في تخطيط الدروس وتطوير المحتوى، باستخدام شرائح وموادّ عرضٍ، ما يتيح لهم التركيز على الأنشطة المؤثّرة، مثل: التفاعل داخل الفصل الدراسيّ، وإرشاد الطلّاب. كما يحرّرهم من الأعباء التحضيريّة الروتينيّة، إلى جانب إنتاجه مجموعةً واسعةً من أسئلة الاختبارات، بمستوياتٍ متعدّدةٍ من حيث الصعوبة والتنوّع، فضلًا عن صياغة تنسيقاتٍ مختلفةٍ، مثل: الاختيار من متعدّد، أو المقال، أو حلّ المشكلات، أو إنشاء مفاتيح الإجابة تلقائيًّا (Pratschke, 2024).

يتيح الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ المختبرات الافتراضيّة والمحاكاة، ما يُعدّ فرصةً قيّمةً للطلّاب في الموادّ التي تتطلّب ممارسةً عمليّةً، مثل: العلوم والهندسة. كما يتمكّن من إنشاء محاكاةٍ لسيناريوهاتٍ من الحياة الواقعيّة، تسمح للطلّاب بخوض تجارب عمليّةٍ في بيئةٍ رقميّةٍ خاضعةٍ للرقابة، والتي تُعدّ ذات أهمّيّةٍ خاصّةٍ، عندما تكون الموارد المادّيّة محدودة. هذا إلى جانب دعم التعلّم القائم على السيناريو وتأدية الأدوار؛ فيتمكّن طلّاب الطبّ، على سبيل المثال، من ممارسة التشخيص الطبّيّ. أو طلّاب الأعمال من خوض تجارب التفاوض التجاريّ. يسهم هذا الأسلوب في تعزيز الفهم والتطبيق العمليّ للمعرفة النظريّة في بيئاتٍ أقرب إلى الواقع (Jew, 2023).

تعزّز تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ تعلّم اللّغات بتقديمها تمارين لغويّةً مخصّصةً، وترجمةً للنصوص، وإتاحة فرص ممارسة المحادثة بعدّة لغاتٍ، ما يجعلها أداةً قيّمةً في دورات اللغة، حيث تكتسب الممارسة المستمرّة والتغذية الراجعة الفوريّة أهمّيّةً كبرى. كما تدعم هذه التكنولوجيا الكتابة الأكاديميّة باقتراح تحسيناتٍ، والتحقّق من القواعد النحويّة، وتلخيص المستندات الكبيرة، وتقديم مسوّداتٍ أوّليّةٍ، الأمر الذي يسهم في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلّاب، مع التركيز على الإبداع والتفكير النقديّ.

أخيرًا، يسهم الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ في تعزيز التعليم، بإنشاء وحدات تعلّمٍ أخلاقيّ واجتماعيّ تعكس معضلاتٍ واقعيّةً، الأمر الذي يتيح للطلّاب التّنقّل بين سيناريوهاتٍ تتطلّب اتّخاذ قراراتٍ أخلاقيّة. تعزّز هذه التجارب التعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ، ومع هذا، من الضروريّ موازنة الذكاء الاصطناعيّ مع التفاعل البشريّ، بحيث يتمّ دمجه بشكلٍ يعزّز الجوانب الإنسانيّة في التعلّم، مثل: الذكاء العاطفيّ، والتعاطف، والتفاعل الاجتماعيّ؛ لتطوير تجربةٍ تعليميّةٍ متكاملة (Gaur, 2024).

المراجع

- Gaur, L. (2024). *Generative Artificial Intelligence and Ethics: Standards, Guidelines, and Best Practices*. IGI Global.
- Jew, S. (2023). *Generative AI in Teaching and Learning*. IGI Global.
- Kumar, S., Roy, S. & Chakraborty, U. (2023). *Rise of Generative AI and ChatGPT: Understand how Generative AI and ChatGPT Are Transforming and Reshaping the Business World*. BPB Publications.
- Podder, S., Doshi, R., Dadhich, M. & Hiran, K. (2024). *Integrating Generative AI in Education to Achieve Sustainable Development Goals*. IGI Global.
- Pratschke, B. (2024). *Generative AI and Education: Digital Pedagogies, Teaching Innovation and Learning Design*. Springer.
- Sharma, R. & Bozkurt, A. (2024). *Transforming Education with Generative AI*. IGI Global.

ثورة الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

صدر تقرير "ثورة الذكاء الاصطناعيّ في التعليم" عن البنك الدوليّ في حزيران/ يونيو سنة 2024، ضمن سلسلة تقارير "الابتكارات الرقميّة في التعليم". يسلّط التقرير الضوء على الدور المتنامي للذكاء الاصطناعيّ في تحسين التجربة التعليميّة على مختلف المستويات، ويناقش تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ لدعم المعلّمين والطلّاب والإدارة التعليميّة. نستعرض ذلك تفصيلًا في ما يأتي:

تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ لدعم المعلّمين

شهدت أدوات الذكاء الاصطناعيّ تطوّرًا لافتًا، وأصبحت أقدر على تقديم دعمٍ نوعيّ للمعلّمين في إنجاز مهامّهم المتعدّدة، ما أسهم في تخفيف أعبائهم اليوميّة، وفي تعزيز جودة التعليم. من هذه الأدوات:

مرشدون مدعومون بالذكاء الاصطناعيّ: تعتمد على روبوتات الدردشة الذكيّة، لتقديم التوجيه المهنيّ والشخصيّ للمعلّمين، ما يسهم في تحسين توظيفهم المعلومات، واستدامة تطوّرهم المهنيّ.

أنظمة التغذية الراجعة الذكيّة: تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ الصوتيّة تحليلًا لخطاب الفصل الدراسيّ، إذ تقيس مستويات تفاعل الطلّاب، وتمنح المعلّمين تغذيةً راجعةً حول أساليبهم التعليميّة. تُمكّن هذه الأدوات المعلّمين من تطوير استراتيجيّات تدريسٍ مبنيّةٍ على بياناتٍ دقيقة.

مساعد تخطيط الدروس: يمكن لأدوات التخطيط الذكيّة أن تساعد المعلّمين في إنشاء خطط دروسٍ تفاعليّةٍ، ومتوافقةٍ مع المعايير التعليميّة، ما يمنح المعلّمين مزيدًا من الوقت للتركيز على العمليّة التعليميّة، بدل الانشغال بالمهام الإداريّة.

أتمتة المهام الروتينيّة: تسهم أنظمة الذكاء الاصطناعيّ في أتمتة الأعمال الإداريّة الروتينيّة، مثل التصنيف وحفظ السجلّات، ما يقلّل من أعباء المعلّمين الإداريّة، ويتيح لهم مزيدًا من الوقت للأنشطة التعليميّة والتفاعليّة.

أدوات التطوير المهنيّ: تقدّم دعمًا مستمرًّا للمعلّمين، إذ تعمل على أتمتة المهام الروتينيّة، وتقديم ملاحظاتٍ دقيقةٍ حول أداء الفصل الدراسيّ، ما يمنحهم فرصة التركيز على تقديم الدعم الفرديّ للطلّاب عند الحاجة.

تخصيص تجارب تعلّمٍ للطلّاب

يسهم الذكاء الاصطناعيّ في تصميم تجارب تعلّمٍ للطلّاب، تراعي احتياجاتهم الفرديّة وسرعتهم في التعلّم. تشمل هذه المزايا:

أنظمة التدريس المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ: تستخدم المنصّات المدعومة بالذكاء الاصطناعيّ تقنيّات معالجة اللغة الطبيعيّة، لإشراك الطلّاب في حواراتٍ تفاعليّةٍ، وتوفير تعليماتٍ مخصّصةٍ وتغذيةٍ راجعةٍ في الوقت الفعليّ، وتحليل أداء الطالب.

مسارات التعلّم المخصّصة: يمكن لخوارزميّات الذكاء الاصطناعيّ تقييم بيانات الطلّاب الفرديّة، بما فيها الأداء السابق وأنماط التعلّم، لإنشاء مساراتٍ تعليميّةٍ مخصّصةٍ، تسمح للطلّاب التقدّم بالسرعة التي تناسبهم.

التغذية الراجعة الفوريّة: تتيح أنظمة الذكاء الاصطناعيّ تغذيةً راجعةً فوريّةً حول المهامّ والتقييمات، ما يساعد الطلّاب في فهم أخطائهم، والتعلّم منها وتصحيحها على الفور.

منصّات التعلّم التكيّفيّة: إذا واجه الطالب صعوبةً في فهم مفهومٍ معيّنٍ، يمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يقدّم له موارد إضافيّةً أو مهامًا أبسط، لبناء ثقته بنفسه قبل الوصول إلى موادّ أكثر تحدّيًا.

مهام الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ: تدعم أدوات توليد المحتوى بناء الأفكار، وصياغة المقالات، وحلّ المشكلات، فتعزّز تجربة التعلّم، وتشجّع الطلّاب على التفكير.

رؤًى قائمةٌ على بيانات المعلّمين: يمكن لمنصّات الذكاء الاصطناعيّ تحليل تفاعلات الطلّاب وبيانات الأداء، وتزويد المعلّمين برؤًى حول احتياجات طلّابهم الفرديّة.

التعلّم التعاونيّ المدعوم بالذكاء الاصطناعيّ: تسهم أدوات الذكاء الاصطناعيّ في خلق بيئات تعلّمٍ تعاونيّةٍ، بجمع الطلّاب ذوي الاحتياجات وأساليب التعليم المتشابهة، ما يعزّز التعلّم والدعم بين الأقران.

تحدّيات دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم

يواجه دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم العديد من التحدّيات التي تحتاج إلى معالجةٍ، لضمان التنفيذ الفعّال والنتائج الإيجابيّة. في الآتي أهمّ التحدّيات التي يتناولها التقرير:

- الفجوة الرقميّة المستمرّة: إذ يفتقر العديد من الطلّاب والمعلّمين في المجتمعات المحرومة إلى الاتّصال بالإنترنت عالي الجودة، والأجهزة والمهارات الرقميّة.
- المخاوف بشأن الخصوصيّة والأمان: أصبح من الضروريّ تبنّي سياسات حوكمةٍ فعّالةٍ تضمن حماية البيانات الشخصيّة، والاستخدام الأخلاقيّ للتقنيّات، والشفافيّة.
- تحيّز الخوارزميّات: يجب أن تضمن هذه الأنظمة تجنّب التمييز، خصوصًا ضدّ الفئات المهمّشة.
- التدريب المهنيّ الشامل للمعلّمين: ضمان حصول المعلّمين على برامج تدريبٍ شاملةٍ، تغطّي المهارات الفنيّة والاستراتيجيّات التربويّة الضروريّة لدمجه في التعليم بفعّاليّة.
- مقاومة تبنّي تقنيّات الذكاء الاصطناعيّ: يجب تعزيز ثقافة الابتكار لتجاوز مقاومة استخدام هذه التقنيّات، والتقليل من المخاوف بشأنها، لتحقيق الاستفادة القصوى منها.
- تعقيدات دمج الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: يشمل هذا الدمج العديد من العمليّات المعقّدة، مثل تطوير البنية التحتيّة، وتكييف المناهج الدراسيّة، وتوفير آليّات الدعم المستمرّة.
- محدوديّة الأدلّة حول فعّاليّة الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: ما تزال غالبيّة ابتكارات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم في مراحلها المبكّرة، ولا تتوفّر أدلّة قاطعةٌ تؤكّد فعّاليّتها، لذا من الضروريّ إجراء المزيد من الدراسات التجريبيّة لتقييم تأثيرها.
- الآثار الأخلاقيّة لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم: يحتاج المعلّمون إلى تطوير استراتيجيّات تقييمٍ للتقليل من المخاطر المرتبطة بأدوات الذكاء الاصطناعيّ التوليديّة.
- التوزيع العادل للموارد: يشكّل ضمان التوزيع العادل للموارد تحدّيًا كبيرًا، ولا سيّما الموارد البشريّة، مثل المعلّمين المؤهّلين.
- الحاجة إلى سياسات حوكمةٍ واضحة: تشمل المبادئ التوجيهيّة الأخلاقيّة، ولوائح حماية البيانات، والأطر اللازمة لرصد مبادرات الذكاء الاصطناعيّ وتقييمها.

مؤسسة فيصل الحسيني
FAISAL HUSSEINI FOUNDATION

أُنشِئت مؤسّسة فيصل الحسينيّ سنة 2002 في القدس، وفاءً لنضال فيصل الحسينيّ، وحرصًا على استمرار عطائه، وإيمانًا بالقيم التي حملها. تركّز رسالة المؤسّسة على تنمية مدينة القدس بدعم مؤسّساتها بشكلٍ عامّ، ومؤسّساتها التعليميّة بشكلٍ خاصّ. ومن أهدافها الرئيسة تطوير التعليم فيها بتعزيز مهارات البحث والتفكير العُليا، في بيئةٍ مدرسيّةٍ آمنةٍ ومحفّزةٍ، تُلبّي الاحتياجات العاطفيّة، والتعليميّة، والاجتماعيّة للطلبة، وتعزّز الهُويّة الفلسطينيّة.

يأتي عمل المؤسّسة في ظلّ محاولات الاحتلال محو هويّة الفلسطينيّين العربيّة الفلسطينيّة، جسديًّا وفكريًّا. بدأت هذه المحاولات بعزل مدينة القدس عن محيطها الطبيعيّ في الضفّة الغربيّة، بالإغلاقات وجدار الفصل العنصريّ... ما أضعف اقتصاد المدينة الذي يعتمد على أهالي الضفّة الغربيّة بشكلٍ كبير. بعد ذلك، بدأت إجراءات عزل الفلسطينيّين فيها فكريًّا وثقافيًّا، بمحاولة السيطرة على محتوى مقرّراتهم التعليميّة بتزوير المناهج الفلسطينيّة، وفرض دراسة الكتب المزوّرة التي تلغي الهُويّة الفلسطينيّة، أو بالترويج لتعلّم منهاج الاحتلال الذي يعزّز روايته مقابل الرواية الفلسطينيّة، ويصوّر الفلسطينيّين أقلّيّةً عربيّةً ضعيفةً، تعيش في ظلّ دولة الاحتلال. كما تعمل المؤسّسة في ظلّ ملاحقة الاحتلال المدارس للتأكّد من التزامها بالمنهاج المزوّر، وتفتيشه كتب الطلبة لمراقبة محتواها.

جاءت برامج المؤسّسة لدعم المدارس الفلسطينيّة في القدس المتمسّكة بتعليم المنهاج الفلسطينيّ، بغية تعزيز الهُويّة الفلسطينيّة؛ إذ تعاني مدارس القدس ضيق المباني، وعدم ملاءمتها لتكون مساحاتٍ للتعليم، وقِدم معظمها، نتيجة عرقلة الاحتلال البناء، والسماح بالبناء على ما مساحته 13% من الأراضي فقط. هذا بالإضافة إلى عدم توفّر المصادر الماليّة الكافية لتطوير برامج المدارس، وبنيتها التحتيّة، وقدرات معلّميها، أو توفير رواتب تتناسب وغلاء المعيشة في القدس.

تعمل برامج المؤسّسة وفق ثلاثة أُطُر:

1. التوعية بمخاطر سياسات الاحتلال الهادفة إلى محو الهُويّة الفلسطينيّة، ودمج الإنسان الفلسطينيّ في المنظومة الإسرائيليّة.
2. مناصرة المدارس بالتوعية باحتياجاتها وتحدّياتها، وتسليط الضوء على قضايا معلّميها بسبب تدنّي رواتبهم، وإيصال قضاياهم إلى متّخذي القرار والمموّلين.
3. رفع جودة التعليم في مدارس القدس، والعمل على تلبية احتياجاتها لتشمل تطوير البنية التحتيّة والطواقم التعليميّة، وتوفير البرامج التعليميّة الضروريّة غير المتوفّرة.

عملت المؤسّسة حتّى الآن مع 95 مدرسةً تعمل تحت المظلّة الفلسطينيّة، وذلك ضمن واحدٍ أو أكثر من برامجها الرئيسة، والتي تشتمل على تدريب الطواقم التعليميّة، وترميم المباني، وتوفير الأجهزة والأثاث، وتقديم الدعم الطارئ. استفاد عددٌ كبيرٌ من المدارس من دعمٍ متكاملٍ في جميع الجوانب المذكورة.

مشاريع المؤسّسة الرئيسة ونشاطاتها بين السنوات 2021 و2024 (حسب الخطّة الاستراتيجيّة):

مشروع رفع جودة التعليم في القدس

يهدف المشروع إلى رفع جودة التعليم في القدس، بالإسهام في تعزيز اعتماد العمليّة التعليميّة على البحث العلميّ ومهارات التفكير العليا. يشمل ذلك مهارات التحليل والإبداع والتطبيق، وقيم المشاركة التي تعزّز الهُويّة والمواطنة.

تتعدّد ورش التدريب ضمن المشروع، لتشمل ورشاتٍ عامّةً تقدّم للمعلّمات والمعلّمين، وتتضمّن: نظريّة الذكاء الثلاثيّ (التحليليّ والإبداعيّ والتطبيقيّ) وانعكاسها في الصفّ؛ واستخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم؛ ومهارات المعلّم المرشد؛ وفهم المقروء؛ والتطوّع والهُويّة؛ والتعلّم بالمشروع. كما تقدّم المؤسّسة ورشاتٍ وفق التخصّص، وتتضمّن: البرمجة؛ وبرمجة الروبوت وبناءه؛ والطباعة ثلاثيّة الأبعاد لمعلمات التكنولوجيا؛ والتعليم القائم على البحث العلميّ في العلوم الطبيعيّة؛ والبحث العلميّ في الجينات؛ والتعلّم بالمشروع لمعلّمات العلوم.

حملة اشترِ/ اشتري زمنًا لمدارس القدس

تقيم المؤسّسة حملاتٍ محلّيّةً سنويّةً، بهدف دعم جهود الحفاظ على هُويّة التعليم الفلسطينيّة في مدينة القدس، بالتركيز على ثلاثة أُطُر:

أوّلًا: التوعية بشأن وضع التعليم في القدس، وما يحيط به من تحدّياتٍ، ولا سيّما في ما يتعلّق بالحفاظ على الهُويّة الفلسطينيّة.

ثانيًا: التوعية بماهيّة الأدوار المنوطة بكلّ مهتمٍّ بقضيّة التعليم في القدس، كلٌّ حسب موقعه.

ثالثًا: الإسهام الماديّ في دعم برامج مؤسّسة فيصل الحسينيّ الخاصّة بالتعليم في القدس.

معلّمون يشترون زمنًا في القدس

مع بدء حرب الإبادة على غزّة، أغلق الاحتلال الطرق والحواجز، وتوقّف عن إصدار التصاريح، وبات عددٌ من المعلّمين والمعلّمات غير قادرين على الوصول إلى المدارس في القدس. لذا، دعت المؤسّسة المعلّمين والمعلّمات الذين لا يعملون ويسكنون القدس، إلى التطوّع في المدارس التي تحتاج إلى معلّمين بدلاء. وأطلقت المؤسّسة دعوتها تحت عنوان "معلّمون يشترون زمنًا في القدس". أسهمت الفكرة في توفير معلّمين بدلاء، وطواقم عملٍ لعددٍ من المدارس في القدس خلال السنة الدراسيّة 2024/2023.

برنامج تطوير البُنى التحتيّة في مدارس القدس

يعرقل الاحتلال إمكانيّات البناء في القدس، ويضع الإجراءات والقوانين التي تجعل عمليّة البناء صعبةً بشكلٍ عامّ، ومستحيلةً في مناطق بعينها. لهذا تقع معظم مدارس القدس في مبانٍ مستأجرةٍ، ويحتاج العديد منها إلى صيانةٍ وترميمٍ وإعادة تأهيلٍ، لتخدم العمليّة التعليميّة بالشكل الأنسب. أمّا المدارس التي تملك مبانيها، وتملك مساحاتٍ مناسبةً، فغالبيّتها قديمةٌ جدًّا، وتحتاج إلى الترميم والصيانة أيضًا. لهذه الأسباب، أطلقت مؤسّسة فيصل الحسينيّ برنامجًا للترميم والصيانة والتأهيل لـ67 مدرسةً في القدس، يشمل بناء طوابق إضافيّةٍ، وإنشاء مرافق صحّيّةٍ، وإعادة تأهيل المختبرات والمكتبات، وإتاحة الأجهزة والمستلزمات. كما أنشأت خلال السنوات 2021-2024 مختبرَين للتكنولوجيا وحديقةً بيئيّةً، وأعادت تأهيل مرافق صحّيّةٍ لـ45 مدرسةً، وزوّدت 24 مدرسةً بأجهزةٍ تعليميّةٍ متطوّرة.

برنامج المساعدات الطارئة والصغيرة

يستهدف هذا البرنامج تلبية احتياجاتٍ طارئةٍ أو صغيرةٍ في المدارس والمؤسّسات الثقافيّة والشبابيّة، مثل توفير أجهزةٍ أو مستلزماتٍ، أو تجهيز غرفٍ صفّيّةٍ ومرافق تعليميّةٍ، ودعم نشاطاتٍ توعويّةٍ أو ثقافيّة. وقد استفادت 13 مؤسّسةً من هذا البرنامج بين السنوات 2021-2024.

تموّل المؤسّسة برامجها من مصادر متعدّدةٍ، تشمل التمويل الذاتيّ والحملات التمويليّة، والمشروعات التي تتلقّى تمويلًا من مؤسّساتٍ داعمةٍ، والتبرعات الفرديّة، ما يدعم استمرار أنشطتها، ويعزّز قدرتها على تقديم خدماتٍ فعّالةٍ لصالح التعليم في المدينة.

المعلّم الجاهل: خمسة دروسٍ في التحرّر الذهنيّ

يقدّم كتاب "المعلّم الجاهل: خمسة دروسٍ في التحرّر الذهنيّ" رؤيةً فريدةً حول التعليم والتحرّر الفكريّ، مستعرضًا حياة جوزيف جاكوتو، المعلّم الفرنسيّ في القرن التاسع عشر. يتمحور الكتاب حول فكرةٍ رئيسة مفادها أنّ جميع الأفراد يمتلكون قدراتٍ ذهنيّةً متساويةً، وأنّ التعليم لا يتطلّب بالضرورة وجود معلّمٍ خبيرٍ، بل يمكن أن يتحقّق بالرغبة في المعرفة، والجهد الذاتيّ، والتجربة الشخصيّة.

يتناول الكتاب نقدًا للنظام التعليميّ التقليديّ الذي يعتمد على "الشرح"، والذي يخلق فجوةً بين المعلّم والطالب، ويعزّز شعور الطلّاب بالعجز. في المقابل، توضّح تجربة جاكوتو كيف يمكن للطلّاب أن يتعلّموا بالتفاعل المباشر مع النصوص، ما يعزّز فهمهم واستقلالهم الفكريّ. كما يوجّه أيضًا نقدًا للأنظمة التعليميّة التي تعمّق الفوارق الاجتماعيّة والاقتصاديّة، مؤكّدًا أنّ الإيمان بالمساواة في الذكاء يجب أن يكون أساس التعليم، ووسيلةً للتحرّر، لا لترسيخ الفوارق الاجتماعيّة.

صدر هذا الكتاب للمؤلّف جاك رانسير سنة 1987 عن مطبعة جامعة ستانفورد، ونُقل إلى العربيّة بواسطة د. عزّ الدين الخطابيّ، عن مركز القطّان للبحث والتطوير التربويّ في رام اللّٰه، فلسطين. يقع الكتاب المترجم في 134 صفحةً، ويضمّ خمسة فصولٍ هي: "مغامرات فكريّة"؛ و"درس الجاهل"؛ و"العقل بين المتساوين"؛ و"مجتمع الازدراء"؛ و"المحرّر وقرده".

مغامراتٌ فكريّة

يتناول هذا الفصل تجربة المعلّم جوزيف جاكوتو الذي اضطرّ، بسبب ظروف النفي، إلى تعليم طلّابٍ لا يتحدّثون الفرنسيّة، بينما هو لا يتحدّث لغتهم. قدّم جاكوتو إلى الطلّاب كتاب "تليماخوس" في نسختَين، واحدةٍ بلغتهم والأخرى بالفرنسيّة، وطلب إليهم تعلّم اللغة الفرنسيّة بمقارنة النصّين، من دون أيّ شرحٍ إضافيٍّ منه.

فوجئ جاكوتو بنجاح التجربة؛ إذ تمكّن الطلّاب من تعلّم اللغة والتعبير عن أفكارهم بها بشكلٍ جيّد. قاده هذا إلى إدراك أنّ الجميع يمتلكون القدرة على التعلّم، وأنّ دور المعلّم لا يكمن في تقديم الشرح المباشر، بل يمكنه أن يقتصر على تحفيز إرادة الطالب الذاتيّة للتعلّم. شكّل هذا الفهم لاحقًا أساس فلسفة جاكوتو حول المساواة الفكريّة، ودور "المعلّم الجاهل" في منح الطلّاب فرصة اكتشاف قدراتهم الفكريّة بأنفسهم.

يُستدَلّ من تجربة جاكوتو أنّ التعليم الفعّال لا يتطلّب بالضرورة معرفة المعلّم المتخصّصة، أو شرحًا مباشرًا، بل يعتمد على إثارة إرادة التعلّم لدى الطالب، وتشجيعه على استخدام ذكائه بشكلٍ مستقلّ.

درس الجاهل

يناقش هذا الفصل مفهوم "المعلّم الجاهل"، مؤكّدًا أنّ المعلّم لا يحتاج إلى معرفةٍ مسبقةٍ بمادّة الدرس لمساعدة الطلّاب على التعلّم، ومستشهدًا بقصّة جاكوتو وكتاب "تليماخوس" التي تثبت عدم الحاجة إلى "الشرح التفسيريّ" الذي يقدّمه المعلّمون عادةً إلى الطلّاب.

يرى الفصل أنّ الذكاء متساوٍ بين جميع الأفراد، وأنّ القدرة على التعلّم لا تحتاج إلى معلّمٍ، بقدر ما تحتاج إلى الرغبة في التعلّم والاستكشاف، وأنّه يمكن للطلّاب اكتسابها بأنفسهم، إذا أتيحت لهم فرصة التعلّم المستقلّ.

يشير الفصل أيضًا إلى اعتماد التعليم التقليديّ على تقسيم الأفراد إلى جاهلٍ وعالمٍ، ما يعزّز علاقات القوّة والسيطرة. ويدعو إلى تبنّي نهجٍ جديدٍ، يقوم على مبدأ المساواة الفكريّة، يتعلّم بموجبه الطلّاب استكشاف المادّة بأنفسهم، ويتحرّرون من الاعتماد على سلطة المعلّم.

العقل بين المتساوين

يطرح الفصل خلاصةً مفادها أنّ جميع الأفراد يمتلكون القدرة على التفكير العقلانيّ، وأنّ المساواة في الذكاء بين المعلّم والمتعلّم نقطة الانطلاق الأساسيّة في عمليّة التعلّم. كما يناقش مفهوم "الترجمة" باعتبارها وسيلةً للتعلّم والتواصل، وأنّ التعلّم لا يعتمد على تفسيرات المعلّم، بل على قدرة الفرد على فهم النصوص وتفسيرها بنفسه.

يدعو الفصل أيضًا إلى إعادة التفكير في دور المعلّم وطبيعة التعليم، ويسلّط الضوء على مفهوم المساواة الفكريّة، ويقترح أنّ الذكاء ليس حكرًا على فئةٍ معيّنة. كما يشير إلى أنّ دور المعلّم يتمحور حول تفعيل رغبة المتعلّم في التعلّم بشكلٍ مستقلّ، وهو ما يسمّيه "التعلّم بالترجمة الذاتيّة"، ويؤكّد أنّ شرح المعلّم لا يؤدّي إلى تعزيز الفهم، بقدر ما يُشعر الطالب بعدم الكفاءة، مكرّسًا التبعيّة الفكريّة.

مجتمع الازدراء

يتناول هذا الفصل أثر التعليم التقليديّ في بناء مجتمعٍ قائمٍ على عدم المساواة، حيث يتمّ اعتبار بعض الفئات أقلّ شأنًا من غيرها. كما يوضّح تأثير القوى الاجتماعيّة والتعليميّة في تعزيز الفجوة بين النخب والفئات الأخرى، ببناء أنظمةٍ تعليميّةٍ تكرّس المفاهيم التمييزيّة، مبرزًا كيف يعزّز التعليم التقليديّ مشاعر التفوّق والازدراء تجاه الطبقات الأدنى، ما يكرّس النظام الهرميّ، ويمنع الأفراد من تحقيق الاستقلال الفكريّ والمساواة الحقيقيّة.

المحرّر وقرده

يستعرض هذا الفصل الصراع بين التعليم التقليديّ الذي يعتمد على السلطة والمعرفة المتفوّقة، المتمثّلة في المعلّم، والتعليم الذي يعزّز من قدرة الأفراد على التعلّم الذاتيّ. ويوضّح كيف يمكن للتعليم التقليديّ أن يؤدّي إلى التخدير والاستعباد الفكريّ، بينما يحرّر التعليم الذي يروّج له جاكوتو الأفراد من هذه القيود.

يحمل عنوان الفصل دلالةً رمزيّةً عميقةً؛ إذ يشير الكاتب إلى الشخص الذي يساعد الآخرين على إدراك قدراتهم الفكريّة، ويشجّعهم على التعلّم الذاتيّ، بعيدًا عن الحاجة إلى معلّم. بينما يرمز القرد إلى النهج التقليديّ الذي يكرّس حاجة الأفراد إلى معلّمٍ، ويعزّز التبعيّة الفكريّة.

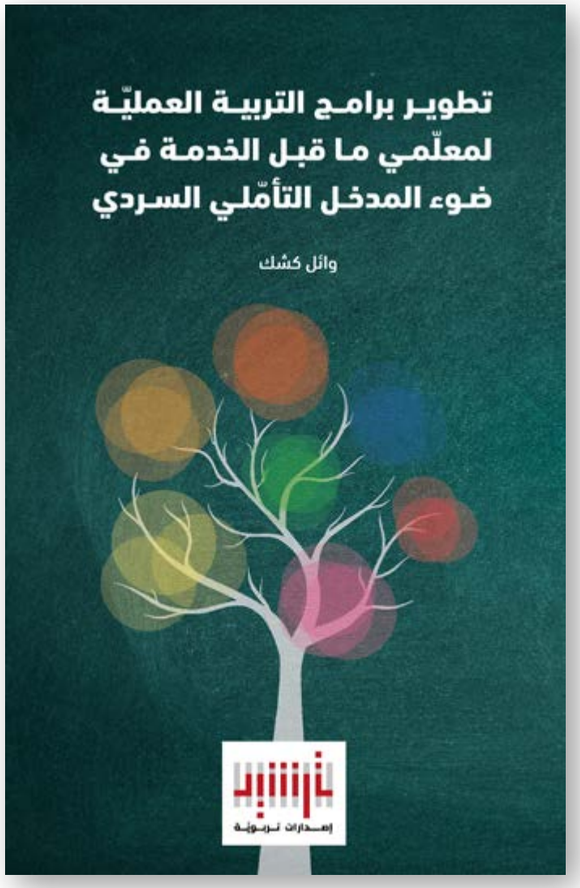
***

يقدّم كتاب "المعلّم الجاهل: خمسة دروسٍ في التحرّر الفكريّ" رؤيةً فلسفيّةً عميقةً، تعيد تعريف العلاقة بين المعرفة والتعليم والمساواة. وبعرض تجربة جوزيف جاكوتو، يدعو الكتاب إلى التساؤل حول مفهوم التعليم التقليديّ القائم على شرح المعلّم؛ إذ يرى أنّ هذه الآليّة تعزّز الهيمنة، وتضعف استقلاليّة المتعلّم. كما يشير الكتاب إلى أنّ المساواة بين المعلّم والمتعلّم لا بدّ أن تكون نقطة الانطلاق في العمليّة التعليميّة، مؤكّدًا قوّة الإرادة الذاتيّة، وقدرة الأفراد على التعلّم بوسائلهم الخاصّة، من دون الحاجة إلى وجود معلّمٍ مفسّر.

يجسّد الكتاب دعوةً جريئةً إلى التحرّر من التقاليد التعليميّة الراسخة التي تضع المعلّم في مركز القوّة، ويبرهن من خلال تجربة جاكوتو أنّ الإرادة القويّة والاستقلاليّة يمكن أن تقودا إلى تعلّمٍ حقيقيٍّ أكثر عمقًا وفعّاليّة.

يحمل هذا الكتاب فلسفةً بديلةً، تتحدّى النظام التعليميّ التقليديّ، وتفتح المجال لإمكاناتٍ جديدةٍ في التعليم، تقوم على الحرّيّة والمساواة.

التكنولوجيـا لتعزيـز الممارسـات التأمّليّـة لمعلّمـي مـا قبـل الخدمة



في الأوضاع الطبيعيّة، يعمد معلّمو ما قبل الخدمة إلى مشاهدة حصصٍ صفّيّةٍ، والتدريس في صفوفٍ حقيقيّةٍ بإشراف معلّم المدرسة المتعاون، وأحيانًا بحضور المشرف الأكاديميّ. يلتقي بعدها المعلّمُ - الطالبُ المعلّمَ المرافقَ، وأحيانًا المشرفَ الأكاديميّ، وجهًا لوجهٍ، ليناقشوا الخطّة الدراسيّة ونقاط القوّة والضعف في الأداء. في حقبة التعليم من بُعدٍ، ظهرت معوّقاتٌ عديدةٌ حالت دون تنفيذ برامج التربية العمليّة، بالشكل الذي كانت عليه في الوضع الطبيعيّ. ولكنّ التطوّر التكنولوجيّ، المتمثّل في المنصّات التفاعليّة وشبكات التواصل الاجتماعيّ والتطبيقات الرقميّة، وفّر فرصةً لتنفيذ برامج التربية العمليّة بصورةٍ فعّالةٍ. وفي الوقت نفسه، واجه المشرف الأكاديميّ في برنامج التربية العمليّة تحدّيَين رئيسين، هما: القدرة على استخدام التكنولوجيا، ورفع جودة التعليم المرتكز على التأمّل والسرد في ظروفٍ غير مسيطرٍ عليها.

يحاجج سترامبل وأوليفر (Oliver & Strampel, 2007) أنّ التكنولوجيا مفيدةٌ في تحسين الممارسات التأمّليّة، وفي تعميقها لدى معلّمي ما قبل الخدمة، إذا ما استُخدِمت استخدامًا مناسبًا. فالأدوات التكنولوجيّة يمكن أن تحلّ محلّ الأدوات التقليديّة المستندة إلى التواصل الوجاهيّ و"الورقة والقلم". وتشير البحوث والدراسات إلى ميزات توظيف التكنولوجيا في تعميق الممارسات التأمّليّة لدى معلّم ما قبل الخدمة. ولكن، في المقابل، تؤكّد هذه الدراسات أنّ نجاح ذلك مرهونٌ بخلق بيئة تعلّمٍ "رقميّةٍ" داعمةٍ للتعلّم، من خلال توفير الأدوات التكنولوجيّة المناسبة، وتمكين المتعلّمين من استخدامها، وإيجاد سياقاتٍ محفّزةٍ على الممارسة التأمّليّة.

وقد أشار هيرينجتون وأوليفير (Herrington & Oliver, 2001) إلى ثلاثة عناصر أساسيّةٍ، يُبنى عليها أيّ إطار عملٍ داعمٍ

للممارسات التأمّليّة في البيئة الرقميّة، وفي نظام التعلّم من بعد. الشكل 5 يوضّح ذلك:

الشكل (5): العناصر الرئيسة المنظّمة لبيئة التعلّم الإلكترونيّ.
دمج التكنولوجيا في برامج التربية العمليّة

في الآتي توضيح كيفيّة إدماج التكنولوجيا في برامج التربية العمليّة، من أجل توفير بيئةٍ محفّزةٍ على الممارسات التأمّليّة، يكون فيها المشرف الأكاديميّ مشاركًا ومساندًا لمعلّمي ما قبل الخدمة.

1. تقديم تغذيةٍ راجعةٍ في مهامّ محدّدة

التطبيقات التكنولوجيّة الملائمة: البريد الإلكتروني، الماسنجر، تطبيق https://app.markup.io/.

2. تكليف معلّمي ما قبل الخدمة بمهمّاتٍ، وتقديم التغذية الراجعة

يرسل المشرف المهمّة عبر منصّة "مودل"، أو من خلال البريد الإلكترونيّ أو الماسنجر، ويرفق معلّم ما قبل الخدمة نتيجة العمل على المهمّة بإحدى الوسائل السابقة، ويرسلها إلى المشرف الأكاديميّ، فتتيح خاصّيّة Assignment في نظام "مودل"، وكذلك تطبيق https://app.markup.io/، تقديم تغذيةٍ راجعةٍ من المشرف الأكاديميّ.

تطبيق https://kahoot.com/ مناسبٌ لعرض عيّنةٍ من الأوراق ومناقشتها أمام الجميع "أون لاين".

تطبيق https://www.screencastify.com/ مناسبٌ لتقديم تغذيةٍ راجعةٍ في مهمّةٍ معيّنةٍ، باستخدام تسجيل الصوت وتسجيل الشاشة.

3. تكليف معلّمي ما قبل الخدمة بمهمّات عملٍ جماعيّ

يُنشَأ ملفٌّ مشتركٌ على Google Docs، ويعمل معلّمو ما قبل الخدمة على الملفّ بشكلٍ تشاركيّ. ويمكن تزويدهم في المجموعة بتغذيةٍ راجعةٍ في الملفّ التشاركيّ نفسه.

4. المشاهدات

تسجيل الحصّة الصفّيّة بالفيديو ورفعها على يوتيوب، أو مشاركتها من خلال تطبيق Google Docs. يشاهد المشرف الأكاديميّ الحصّة الصفّيّة، ويبدي ملاحظاتٍ حولها. ويمكن توظيف https://wordpress.com/ لهذه الغاية.

5. التدوين

يعدّ التدوين فرصةً مهمّةً لمعلّم ما قبل الخدمة، ليعيد صياغة معرفته بشكلٍ ذاتيّ، والكتابة بأسلوبه الخاصّ. يساعد التدوين معلّمي ما قبل الخدمة في تطوير مهاراتهم الاجتماعيّة والمعرفيّة، وأساليب التعبير الإبداعيّ، كما يمكن استخدامه أداةً لكتابة تفكّراتهم ويوميّاتهم. ويمكن إنشاء مدوّنةٍ للمساق من خلال تطبيقاتٍ عديدةٍ، مثل https://ieu-sap.blogspot.com/ .

6. المشاركة في التأمّلات

مشاركة زميلٍ آخر في التأمّلات تتحقّق من خلال منصّات التواصل الاجتماعيّ، أو من خلال تطبيق https://app.markup.io/ وتطبيق https://miro.com/.

7. التخطيط للتدريس

يمكن استخدام أداة https://www.mindmeister.com/ في تطوير خطّة الدرس، ومشاركتها مع الزملاء، أو المشرف الأكاديميّ، أو المعلّم المرافق.

8. عرض الأفكار ومناقشتها

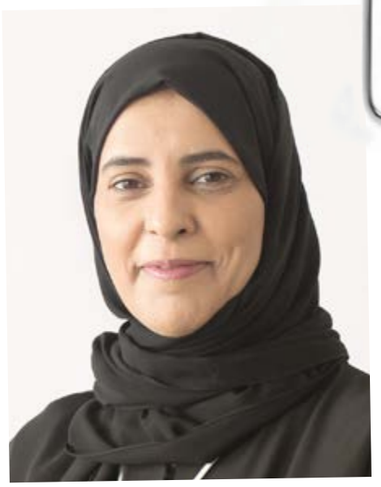
تُعدّ المنتديات إحدى أهمّ أدوات التواصل غير المتزامن، إذ تتيح تبادل الآراء والأفكار، ومناقشة القضايا من خلال التواصل النصّيّ، كما تسمح بإرسال صورٍ ورسائل توضيحيّةٍ. فمثلًا، تُعرَض حالةٌ أو مشهدٌ نصّيٌّ، فيعمد كلّ متعلّمٍ إلى تقديم تفسيره الخاصّ، ثمّ يُصار إلى حوارٍ حول التفسيرات المختلفة. كما يمكن استخدام تطبيق https://padlet.com/ لمشاركة معلّمي ما قبل الخدمة في نصٍّ أو قضيّةٍ أو مشهدٍ، إذ يمكنهم التعليق بشكلٍ آنيّ.

9. الحوار التأمّليّ

للاستفادة من ممكنات منصّات التواصل الاجتماعيّ، يمكن للمشرف الأكاديميّ استخدام أداة https://miro.com لإدارة الحوارات التأمّليّة.

كشك، وائل. 2023. *تطوير برامج التربية العمليّة لمعلّمي ما قبل الخدمة: في ضوء المدخل التأمّليّ السرديّ*. إصدارات ترشيد التربويّة. ص 129-123.

محاورة مع
د. أسماء الفضالة



- تعمل أستاذةً مساعدةً في كلّيّة السياسات العامّة في جامعة حمد بن خليفة - قطر.
- شغلت منصب مديرةٍ للبحوث في مبادرة "وايز"، وهي مبادرةٌ من مبادرات مؤسّسة قطر للتربية والعلوم وخدمة المجتمع.
- عملت بروفيسورةً زائرةً في كليّة التربية والتعليم في جامعة نورثوسترن في الولايات المتّحدة الأمريكيّة.
- حاصلة على دكتوراه في القيادة والسياسات التعليميّة، وماجستير في طرائق البحث من جامعة كامبريدج في المملكة المتّحدة، وماجستير في تعليم العلوم من جامعة برايتون، وبكالوريوس علوم وتربية من جامعة قطر.
- لديها ثمانٍ وعشرون سنة من الخبرة المهنيّة في التعليم داخل دولة قطر وخارجها.
- بدأت مسيرتها المهنيّة مدرّسةً للفيزياء في مدارس وزارة التربية والتعليم، ثمّ منسّقةً لمادّة العلوم في المدارس المستقلّة التابعة للمجلس الأعلى للتعليم.
- انضمّت إلى معهد راند في مؤسّسة قطر بوصفها محلّلةً للسياسات التعليميّة.
- درّست في كلّيّة التربية في جامعة قطر.
- تهتمّ بالمجالات البحثيّة الآتية: تطوير الأنظمة التعليميّة وإصلاحها، وتطوير المدارس، والقيادة التربويّة، وبناء القدرات المهنيّة للمعلّمين ومديري المدارس، وسياسات التعليم ومهارات البحث العلميّ.
- نشرت العديد من الأبحاث في مجال تطوير التعليم والقيادات التربويّة.
- ألّفت كتابًا بعنوان "الدروس المستفادة من إصلاح التعليم لمرحلةٍ جديدةٍ في دولة قطر"، وكتابًا آخر في تدريس ريادة الأعمال.
- عضو في جمعيّة التعليم الدوليّ المقارن، والمؤتمر الدوليّ لفعّاليّة المدارس.
- تعمل مستشارةً لاستراتيجيّة التعليم في منطقة آسيا والمحيط الهادئ للتعاون الاقتصاديّ، وهي عضو مجلس إدارة مدرسة قطر، وأكاديميّة السدرة في الدوحة، وعضو سابق في جامعة الدوحة للعلوم والتكنولوجيا.
- عضو الهيئة الاستشاريّة في مجلّة منهجيّات.

- نبدأ بتعريف د. أسماء كما تحبّ أن تعرّف نفسها، وبداية توجّهها إلى عالم التربية والتعليم.

أوّلًا، شكرًا على هذه الفرصة، وهذا اللقاء. حاليًّا أعمل أستاذةً مساعدةً في كلّيّة السياسات العامّة في جامعة حمد بن خليفة في قطر. مسيرتي التعليميّة والمهنيّة، داخل قطر وخارجها ، تعود إلى 28 سنة. بدأتها معلّمةً لمادّة الفيزياء، بعد أن تخرّجت من كلّيّة التربية من جامعة قطر. درّستُ لمدّة سبع سنواتٍ في مدرسة الشمال الثانوية للبنات، ثمّ سافرت إلى لندن لاستكمال دراسة الماجستير. وبعد أن نلت الدرجة، عُدت إلى قطر التي كانت تمرّ في ذلك الوقت بأهمّ مرحلةٍ من مراحل إصلاح التعليم وتطويره، وهي مرحلة تعليم لمرحلة جديدة. حينئذ، استكملت العمل في المدارس، على مستوى الصفّ والقيادة، لمدّة سنتين. كانت هذه الفترة كفيلةً بأنّ تجعلني أشكّل قاعدةً بحثيّةً، من أسئلةٍ ومعلوماتٍ ومدخلاتٍ، حول تطوير التعليم. وكان أن تركت المدارس، وتوجّهت إلى مؤسّسة قطر للتربية والعلوم وخدمة المجتمع، لأعمل في مجال تحليل السياسات مع صنّاع القرار ضمن مشاريع تعليميّةٍ، ومشاريع أخرى مرتبطةٍ برؤية قطر 2030؛ فالرؤية تكامليّةٌ تشابكيّةٌ في هذا السياق، ولا يمكن إغفال التعليم أو أيّ قطاعٍ آخر، في مسيرة التطوير. ومن هنا، هدف عملي في "معهد راند قطر للسياسات" إلى إعداد القطريّين في مجال السياسات العامّة.

بعد هذه التجربة، حصلت على درجة الماجستير في طرق البحث العلمي ودرجة الدكتوراه في القيادة التربويّة وصنع السياسات، من جامعة كامبريدج، وعدت إلى قطر لأعمل مديرةً للبحوث في "وايز" لمدّة عشر سنواتٍ، حرصت خلالها على الاستمرار في جهودي البحثيّة، وهو النهج الذي أتّبعه أيضًا في عملي الحاليّ في جامعة حمد بن خليفة.

أستطيع تلخيص تجربتي على مدار 28 سنة، بأنّها رحلةٌ متكاملةٌ في مجالات التدريس والأبحاث والاستشارات. أمّا اهتماماتي في البحث، فمدفوعةٌ من إيماني بالتعلّم مدى الحياة. أنا أمٌّ لخمس بناتٍ وأبناءٍ، يتوزّعون على المراحل التعليميّة المختلفة، ما يجعل اهتمامي في التعليم مركّزًا أكثر، للإسهام باستمرارٍ في تطوير التعليم، مع الاهتمام بتطوير القاعدة البحثيّة على المستوى المحليّ والإقليميّ والدوليّ.

- كيف كان تعلّمك في المراحل المدرسيّة في قطر؟ وكيف أثّر ذلك في توجّهاتك التربويّة لاحقًا؟

درست في مدرسةٍ حكوميّةٍ، تبعد حوالي 100 كم عن الدوحة في مدينة الشمال. في ذلك السياق، كان لافتًا تشجيع الوالدة والوالد لنا على التعليم، حيث كان يؤكّدان باستمرارٍ أنّ التعليم "جواز سفر" للحياة. في فترة الثلاثينيّات والأربعينيّات في قطر، قبل اكتشاف النفط، لم تكن المدرسة بمعناها الحديث موجودةً، بل كانت الكتاتيب أماكن التعليم، وهناك تعلّمت أمّي القرآن الكريم. بينما انشغل أبي في إعالة العائلة من صيد السمك والبحث عن اللؤلؤ.

في الثمانينيّات والتسعينيّات، الوقت الذي تلقّيت فيه تعليمي المدرسيّ، كانت مرحلة بداية التغيير في قطر. فتوافرت المدارس، خصوصًا للإناث، ومن ثمّ تنوّعت المناهج؛ فكنّا ندرس الأدب والبلاغة والقرآن، وكانت طريقة التعليم مختلفةً عن اليوم، فكان التعليم ممتعًا بالنسبة إلينا، أخذًا بعين الاعتبار عدم توفّر مصادر اليوم.

عندما أنهيت المرحلة الثانويّة، التحقت بجامعة قطر، مع أنّني كنت أودّ الدراسة في الخارج، من باب توسيع تجربتي، واستكشاف معارف متنوّعة. وهذا ما كان بعد زواجي، خصوصًا أنّ درجتَي الماجستير والدكتوراه لم تتوفّرا في قطر في ذلك الوقت. درست الفيزياء في الجامعة، وكان منهج التدريس يركّز على الفيزياء مادّةً، وعلى طرائق التربية وأسسها ومناهجها، لتهيئة الطلبة معلّمين ومعلّماتٍ في نهاية المطاف.

عدت إلى التدريس في مدرستي، وأصبحت معلّماتي زميلاتي في ذلك الحين، الأمر الذي كان مهمًّا في صقل شخصيّتي، وتشكيل مرحلةٍ مهمّةٍ في تجربتي. بعد سبع سنواتٍ، شعرت أنّني جاهزةٌ للتغيير، خصوصًا في ظلّ تحدّياتٍ مختلفةٍ كنّا نمرّ فيها، تتعلّق بالفكر التربويّ التقليديّ، المرتبط بالنظام التوجيهيّ التقييميّ، وتتعلّق أيضًا بقلّة المصادر باللغة العربيّة. وهنا أودّ أن أشيد بدور منهجيّات، وما تقوم به من رفد المجتمع التربويّ العربيّ بمصادر مختلفةٍ باللغة العربيّة. بصفةٍ عامّةٍ، شعرت أنّ هناك ما يعيق تقدّمي، وأنّني بحاجةٍ إلى الانطلاق نحو تجربةٍ جديدة. فكانت تجربة الماجستير الأوّل في بريطانيا، والتي جعلتني أتنبّه في مرحلةٍ لاحقةٍ إلى معرفة أطفالي الغربيّة، إذ باتوا يعرفون الكثير عن "أوليفر تويست" و"الحرب العالميّة الثانية"، بينما تضاءلت معرفتهم عن قطر والثقافة القطريّة، ما دفعني إلى التوجّه إلى كتابة أدب الطفل، فكتبت قصّة "عيسى" التي توضّح دور قطر، والتغيّرات التي مرّت فيها قبل اكتشاف النفط، لتعزيز معرفة الأطفال بوطنهم وبيئتهم وثقافتهم.

الحقيقة أنّ كلّ هذه التغيّرات والتحدّيات كانت تدفعني دائمًا إلى تقدير العلم، والحرص على البحث، والتعلّم المستمرّ، وتقدير قيمة الوقت، من أجل الاستمرار في التجدّد. أعتقد أنّني أميل إلى البحث في قضايا تعكس شغفي، ما يجعلني أذلّل الصعوبات من أجل الوصول إلى النتائج. على سبيل المثال، أنا أوّل قطريّةٍ تحصل على درجة الدكتوراه من كلّيّة التربية في جامعة كامبيردج، علمًا أنّ أطفالي الخمسة تواجدوا معي في تلك المرحلة. أنهيتُ الدكتوراه في أقلّ من ثلاث سنوات، وكان دوري بوصفي أمًّا وطالبة في الوقت نفسه، عاملًا مساعدًا على الإنجاز والتركيز وتقدير قيمة الوقت.

- في مقارنةٍ بين الماضي والحاضر، ما العناصر التي علينا تعزيزها لتحضير المتعلّم لمواجهة تحدّيات المستقبل؟ وما المعوّقات التي تحول دون تطبيق نظريّةٍ تربويّةٍ حداثيّة؟

الحقيقة أنّنا عندما ننظر إلى التعليم والتعلّم، علينا أن ننتبه إلى أكثر من عنصرٍ واحدٍ، لا تجعل من الماضي أفضل بالضرورة. إذا نظرنا إلى البيئة الصفّيّة اليوم، على سبيل المثال، نجد أنّ التربويّين يركّزون على وكالة المتعلّم، وهو أمرٌ مهمٌّ لم يكن موجودًا قديمًا؛ إذ كان التعليم في ذاك الوقت تعليمًا تلقينيًّا، يتشابه بنيويًّا بين البيت وغرفة الصفّ، من حيث الاحترام والتلقّي. بصفتي أمًّا وتربويّةً، أؤمن أنّ وكالة المتعلّم مهمّةٌ جدًّا، أي أن نفتح للطلّاب مساحاتٍ للتعلّم الذاتيّ. ابنتي شهد، على سبيل المثال، تعلّمت اللغة الإسبانيّة بطلاقةٍ، وتعلّمت البيانو من دون معلّمٍ، انطلاقًا من شغفها، وبالتالي بحثها واستكشافها. هذا النوع من التعلّم بحاجةٍ إلى انتباهٍ من الأهل أو المعلّم، لتعزيز ممارسات الأطفال، وتشجيعهم على الاهتمام بموهبتهم، أو قضايا تهمّهم.

لست ضدّ الطرق التقليديّة بالمطلق، فأنا مع تعلّم القرائيّة والعمليّات الحسابيّة الأساسيّة كما تُمارس في النظام البريطانيّ وأغلب الأنظمة، ولا سيّما في المراحل الابتدائيّة. ولكن من المهمّ أن نُشرك الطالب لخلق معنًى من التعلّم، وذلك وفقًا لدراساتٍ وأبحاثٍ عديدةٍ خلُصت إلى ذلك. فلا نعلّمه جدول الضرب، من دون أن يفهم ما الهدف من تعلّم جدول الضرب. في مشروع أطلقنا عليه اسم "معمل الابتكار"، وأصدرنا بحثًا عنه في "وايز"، توصّلنا إلى أهمّيّة أن تشكّل المدرسة معملًا للابتكار، وأن يكون الطالب في هذا السياق شريكًا وباحثًا، لتوفير بيئةٍ تكون فيها المدرسة مبنيّةً على البحث والتطوير، وأن يكون المعلّم ميسّرًا لعمليّة تطوّر الطالب الذاتيّ، وبالتالي يكون الطالب شريكًا عمليًّا. كما علينا الانتباه إلى أنّ التعليم التقليديّ قد لا يلبّي التطوّرات أو الأحداث المختلفة، كما حدث خلال جائحة كورونا في الدول المتقدّمة، فكيف يكون الحال في الدول التي تعاني مشكلاتٍ مختلفة؟!

في هذ الصدد، أودّ الإشارة إلى تخوّفٍ ونقصٍ في الجرأة عندما نقارن، مثلًا، القطاع التعليميّ بقطاع الإدارة والأعمال. ففي قطاع الأعمال يتمّ تبنّي فكرةٍ وتطبيقها بسرعةٍ هائلةٍ، بينما في القطاع التعليميّ يستغرق الأمر سنواتٍ لتطبيق فكرةٍ ما. فعلى سبيل المثال، نظريّاتٌ مثل "وكالة المتعلّم" و"التقييم من أجل التعلّم" ليست جديدةً، ولكنّ العائق يكمن في التطبيق، وهو مرتبطٌ بشكلٍ مباشرٍ بالعقليّات السائدة، ما يُسبّب العودة المستمرّة إلى النظم التقليديّة.

كانت أزمة كوفيد فارقةً في التعليم، وقادت إلى تحسيناتٍ هامّةٍ في هذا الصدد، فأجبرتنا الأزمة على تعديل البُنى التحتيّة التعليميّة، ولا سيّما في استخدام التكنولوجيا، وأظهرت أهمّيّة التعلّم عن بُعدٍ، ودفعتنا إلى الابتكار من أجل إيصال التعليم إلى الطلبة في ظروف الحجر الصحّيّ. كما سلّطت الأزمة الضوء على أهمّيّة الاستقلال الذاتيّ للمعلّم، وهو ما أثّر في دوره. خلُصت إحدى الدراسات في "معهد راند للسياسات"، في بداية أزمة كوفيد19- في الولايات المتّحدة الأميركيّة، إلى أنّ المدارس التي كانت تعتمد على العمل الجماعيّ في التدريس، ومنحت المعلّم استقلالًا ذاتيًّا أعلى، هي المدارس التي استطاعت اجتياز تحدّيات الأزمة.

أشعر أنّ علينا الاستفادة من تجارب القطاعات الأخرى، وهذا ما قمت به في خضمّ بحث الدكتوراه حول إصلاح التعليم وتطويره في قطر. فتطرّقت إلى دراسة القيادة في مجالات الصحّة والأعمال والتربية والتعليم، وحاليا أدرّس مقرّرًا حول "القيادة في فترات التغيير"، يرشد إلى التعلّم، والاستفادة من القصص الملهمة في القيادة في المجالات المختلفة، مثل كأس العالم 2022 في قطر الذي يمثّل قصّة قيادةٍ، من الضروريّ الاستفادة منها وتوثيقها من منحًى قياديّ.

- هل يمكن تطبيق نظريّة وكالة المتعلّم في ظلّ وجود مناهج ثابتةٍ وملزمةٍ، وامتحاناتٍ رسميّةٍ، وواضعي سياساتٍ لا يهتمّون بالضرورة بتطوير تفكيرٍ نقديٍّ لدى الطلّاب؟

في البدء علينا عدم تحميل المعلّم فوق طاقته، إنّما دعمه ومساعدته في بيئةٍ تعزّز من كونه مصمّمًا مشاركًا للمنهج، وجزءًا فاعلًا في العمليّة التعليميّة. فعند اختيار موضوعٍ معيّنٍ في المنهج، علينا أن نختبره بالتطبيق على أرض الواقع. وهنا تأتي أهمّيّة المعلّم شريكًا، كونه من يتفاعل مع الطالب على أرض الواقع، وبالتالي هو الأقدر على نقد الموضوع الذي اختير من أجل إدراجه في المنهج. هذا ما يجب أن يكون عليه الأمر أيضًا عند وضع استراتيجيّاتٍ، إذ علينا أن نشرك المعلّم في هذه العمليّة، لتقليص الفجوة بين الاستراتيجيّة المتطلّعة بأملٍ نوعًا ما، وبين الواقع المعاش وتحدّياته. لذا، فالمعلّم هو الفاعل الأنسب لردم هذه الهوّة.

هنا، على القيادة التربويّة أن تؤمن بالمعلّم شريكًا، وتُطوّر التعليم والتعلّم بالتركيز على الصفّ. من هذه النقطة، يصبح التغيير عمليّةً روتينيّةً طبيعيّةً، تأتي استجابةً لغرفة الصفّ، واحتياجات المعلّم والطالب. أودّ أن أشير أيضًا إلى ضرورة توفير

وقتٍ للمعلّم، ودعمه بالتعلّم العاطفيّ الاجتماعيّ، والاهتمام بعافيته. باعتقادي الوصفة لتحقيق ذلك سهلةٌ، ولكنّ التردّد والعقليّة التقليديّة غالبًا ما يقفان في وجه التغيير، ما يحوّله إلى ردّ فعل. رأينا هذا بوضوحٍ خلال أزمة كوفيد- 19، ومع دخول تطوّرات الذكاء الاصطناعيّ. نحن نستجيب للأزمات فقط، ولسنا سبّاقين في التفكير بوسائل تعزّز الإبداع والتفكير النقديّ.

- من منطلق دعم المعلّم، هل سيكون من المفيد جلب ممارساتٍ تربويّةٍ مورست ضمن بيئاتٍ اجتماعيّةٍ وثقافيّةٍ مختلفةٍ، وتطبيقها في سياقنا العربيّ؟ وما المعيار من أجل اختبار هذه الممارسات؟

أقول دائمًا إنّ التعليم ليس نسخ التجربة من مكانٍ إلى آخر، من دون تغييرٍ أو مراعاة اختلافات البيئة والظروف. من هنا، أرى ببساطةٍ أنّ علينا الاستفادة من النظريّات. في الوقت ذاته، هناك عوامل لتعزيز تكوين ممارساتٍ مُثلى، وتوفير مساحةٍ ومسافةٍ زمنيّةٍ من أجل اختبار جدواها. أعتقد أنّ التجريب من أجل التطوير (Improvement Sprint) عمليّةٌ مهمّةٌ من أجل اختبار ممارساتٍ مختلفةٍ، مع تعزيز هذه العمليّة بمجموعة تساؤلاتٍ، وبالتفاعل أيضًا مع الطالب، والذي ستحدّد احتياجاته الكثير من الخطوات والممارسات.

هناك الكثير من أطر العمل، منها الواضحة والمباشرة، والتي تبدأ بأسئلةٍ مثل "كيف؟" و"لماذا؟" و"ماذا؟". ولكنّ الأهمّ هو أن نركّز على الناس والعمليّة والهدف، مع إيلاء اهتمامٍ خاصٍّ للجانب الإنسانيّ من منهجيّة التعلّم الدامج، ودمج الطلّاب ذوي الاعاقة. هذا كان الدافع وراء دراسةٍ أجريناها خلال فترة كوفيد- 19، حول تعليم الطلّاب ذوي الاعاقة، وتمكينهم في مسيرتهم التعليميّة المهنيّة. أذكر هذا المثال من أجل التفريق بين الممارسات المُثلى التي يمكننا استغلالها وتوظيفها، وما لا يصلح للسياق. ولكنّ الشاهد هو اختبار هذه الممارسات بالتأمّل والتجريب.

- الواضح أنّك من المتحمّسين لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، والآن وصلنا إلى الذكاء الاصطناعيّ، وهو موضوع ملفّ عددنا في منهجيّات. ما الآفاق التي تتوقّعينها من استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم؟ وهل من هواجس لديك في هذا الموضوع؟

أعتقد أنّ الذكاء الاصطناعيّ، مثل أيّ تغيير في عمليّة التعليم، يدفعنا إلى ضرورة تحقيق التوازن بين دور التكنولوجيا ودور الإنسان. من المهمّ هنا توظيف الذكاء الاصطناعيّ في المهام التي تختصر الوقت والجهد، من أجل التركيز على الجوهريّ في البحث، أو المحوريّ في التعلّم. مع الانتباه إلى مراعاة الجانب الأخلاقيّ في استخدام هذه الأدوات.

على المعلّم أن ينتبه إلى التغيير الذي أحدثه الذكاء الاصطناعيّ في تقليص أهمّيّة استرجاع المعلومات، والتركيز على توظيفها في سياقٍ تعليميٍّ أكثر إبداعًا وإنتاجًا لأفكارٍ نوعيّة. لا أعتقد أنّنا بصدد تقييم استخدام الطالب أدوات الذكاء الاصطناعيّ، إنّما تقييم توظيف الطالب الذكاء الاصطناعيّ في توفير الوقت، من أجل إنتاج أفكارٍ نوعيّةٍ مختلفة. وعلينا، بطبيعة الحال، تقديم الدعم المناسب للطلبة بشكلٍ يطوّر من استخدامهم الذكاء الاصطناعيّ، فهم في نهاية المطاف سيقدّمون مشروعًا، أو سيدافعون عن فكرةٍ، ستتّضح نوعيّتها وتميّزها ببصمتهم الشخصيّة.

يجب الانتباه إلى أنّ مواقع الذكاء الاصطناعيّ مجرّد مصادر، من أجل الابتعاد عن فكرة الإنتاج الفكريّ الآليّ، وإنتاج فكرٍ أصيلٍ قائمٍ على تحليلٍ دقيقٍ وعميقٍ، وتقديم آراءٍ مختلفةٍ تتأمّل في فكرةٍ ما. يمكن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ بما يخدم هذا السير، لاختصار الوقت، وتلخيص بعض الأمور، وما إلى ذلك من مهامٍ تسهّل على الطالب الوصول إلى خلاصته ومقولته.

كثيرةٌ هي الدراسات التي ترصد تغيّر التعليم، وتخلُص إلى أنّ

المستقبل دائمًا سيفاجئنا. بالتالي هدفنا إعداد طلبةٍ قادرين على مواجهة التحدّيات، متجاوبين مع مدخلات الحياة ومتفاعلين معها، ولديهم أدواتٌ تُمكّنهم من النقد والتحليل والفهم والتأمّل، وصولًا إلى حقيقة أنّهم سيستمرّون في التعلّم إلى الأبد. علينا التفكير بالمستقبل، واستشرافه، فهناك الكثير من المتغيّرات التي تقلب الموازين وتغيّر التوجّهات، وعلى متعلّم اليوم أن يوسّع آفاقه لفهم هذه التغيّرات، ونقدها، وتحليلها، وتوظيفها في سياقات الحياة. فقد أوضح بيتر سينج في كتابه "الانضباط الخامس"، فكرة الإعداد التكامليّ للمؤسّسة التعليميّة، من الرؤية إلى أصغر المركّبات.

- تناولت موضوع التعليم في حالات الطوارئ، وأشرت إلى مثال التعليم في ظلّ العدوان على غزّة. ما سمات هذا التعليم برأيك؟ وإلامَ يحتاج كلٌّ من القيّمين على التعليم، والمعلّمين؟

من تجربتنا خلال جائحة كوفيد- 19، أدركنا أنّ على الأنظمة التعليميّة أن تكون متكيّفةً ومرنةً مع الظروف المختلفة. كما عليها أن تهتمّ بعافية المعلّم والطالب، وتأخذ بعين الاعتبار الدروس المستفادة، لا أن تهملها بعد انقضاء أزمةٍ معيّنة. من الضروريّ في هذا السياق، أن تضع الأنظمة التعليميّة خطط طوارئ سريعة التنفيذ، من أجل مواكبة الظروف والحفاظ على التعلّم.

أودّ الإشارة إلى أهمّيّة الشراكات الإنسانيّة في التعليم، خصوصًا في ظلّ العدوان على غزّة. تشكّل هذه الشراكات محاور وسلاسل دعمٍ أساسيّة. من المهمّ الانتباه إلى تطوير المعلّمين المهنيّ المستمرّ، ليطّلعوا باستمرارٍ على أحدث الأبحاث والممارسات، ويتمكّنوا من بناء خططٍ في حالات الطوارئ، وتحقيق التغيير الإيجابيّ المأمول في الظروف العاديّة. على سبيل المثال، كان من المهمّ تعليم المعلّمين في مناطق الحروب الاهتمام بالنواحي النفسيّة للطالب، والقيام بعمليّة تفريغٍ نفسيٍّ تسبق التعليم، ومن ثمّ الانتباه إلى أن تجري عمليّة التعليم بأدواتٍ وأساليب محبّبةٍ، تخفّف من ثِقل الواقع. ومن الضروريّ، وتحديدًا في غزّة التي تمرّ بإبادةٍ جماعيّةٍ، التركيز على السلامة النفسيّة للطلّاب قدر المستطاع، إلى حين تجاوز هذه الأزمة، والحفاظ على قرائيّة الطلّاب.

- خلال هذه التجربة الطويلة، حقّقت الكثير. ما الذي تحلمين بتحقيقه اليوم؟ سواء في قطر أو العالم العربيّ؟

المعلّم، المعلّم، ثمّ المعلّم. أن نركّز على المعلّم إنسانًا وشريكًا مهمًّا في بناء استراتيجيّات التعليم، وفاعلًا في تغيير سياساته. ومن ثمّ الانتباه إلى الطلّاب فاعلين في عمليّة تعلّمهم، وتحفيزهم بخلق دوافع شخصيّةٍ لديهم، من أجل أن ينطلقوا نحو خلق معنىً تعلّميٍّ خاصٍّ بكلّ واحدٍ منهم. يتمثّل دور النظام التعليميّ في تحفيز تعليم الطلّاب، بتغيير طريقة التعليم، وفهم طبيعة المتعلّم، من أجل بناء استجابةٍ تتناسب وكلّ متعلّمٍ، فيشعر أنّه في مسيرةٍ تتفاعل معه، مع الانتباه إلى خصوصيّة كلّ بيئة.

- كونك من أسرة منهجيّات، وعضو في هيئتها الاستشاريّة، ما النصيحة أو الملاحظة التي تقدّمينها إليها؟

أفخر كثيرًا بمنهجيّات، وعمقها، فهي الآن تشكّل مرجعًا مهمًّا، في سياقٍ تقلّ فيه المصادر باللغة العربيّة، فقد أثار اهتمامي التنوّع العربيّ بين كُتّابها. أشعر أنّ منهجيّات غطّت حاجةً كبيرةً لم تستطع تغطيتها مؤسّساتٌ أكبر حجمًا، وأطول عمرًا، خصوصًا في مجال المقالات المهنيّة العمليّة، وفي مجال الندوات الشهريّة، وهما مجالان يفتحان أمام المعلّمين أفقًا تجريبيًّا، ويدفعانهم إلى المشاركة أيضًا. لكنّني أطمح إلى أن تكون منهجيّات معروفةً على نطاقٍ أوسع. بصفةٍ عامّةٍ، أنا فخورةٌ بالتطوّر المستمرّ، وجودة المقالات وتنوّعها، وتحوّل منهجيّات إلى مرجعٍ للمعلّمين والمعلّمات باللغة العربيّة.

تتوجّه مقالات قسم **والدّيّة** في منهجيّات إلى أهالي
المتعلّمين، والمهتمّين بتعليم أبنائهم وتأمين نموّ سليم لهم.

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com