

سلسلة كتب "التربية والتعليم المبتكر والدراسات متعددة التخصصات"

الكتاب
الثلاثون

30

التَّعْلِيمُ الَّذِي نَصْنَعُ بِهِ الْمُسْتَقْبَلَ

إنقاذ التعليم: لماذا فشل تعليمنا؟
وكيف نعيد بناءه؟
دروس من التجارب العالمية

نموذج الغانم للتعليم المرن
وإعادة تصميم النظام التعليمي

بسام فهد ثنيان الغانم



إلى الأمة؛

الكويت، والخليج، والعرب، والمسلمين،

إلى أمتي التي تستحق تعليمًا يليق بها، وإنسانًا ينهض بها، ومستقبلًا يُصنع بعقول أبنائها لا بانتظار غيرها.

وإلى كل من يحمل مسؤولية التعليم أو يتأثر به: صنّاع القرار، وزراء التربية والتعليم، القيادات التربوية، والتعليمية، المعلمون والمعلمات، الطلبة، أولياء الأمور، الباحثون، وكل من يسهم في تشكيل هذا المسار.

إلى كل من يؤمن أن النهضة تبدأ من العقل، وأن التعليم ليس طريقًا للنجاح فقط، بل طريقًا لبناء الإنسان وصناعة المستقبل.

هذا الكتاب لكم؛ ليس وصفًا لواقع، بل محاولة لتغييره، ورؤية تُعيد ترتيب الطريق، وتدعو إلى بداية مختلفة، من حيث يجب أن نبدأ: من الإنسان، من الفكرة، من التعليم.

لعلّه يكون خطوة صادقة في مسار طويل، ننتقل فيه من التلقي إلى البناء، ومن التكرار إلى الإبداع، ومن الحلم إلى واقعٍ نستحقه يُصنع بإرادتنا.

بسام فهد ثنيان الغانم

الرقم الدولي المعياري

ISBN: 978-9921-0-5508-5

ISBN: 978-9921-0-5511-5

ISBN: 978-9921-0-5513-9

حقوق الطبع والنشر محفوظة

© Copyright reserved

سلسلة كتب التربية والتعليم المبتكر والدراسات متعددة التخصصات

الكتاب الثلاثون (30)

التَّحْلِيمُ الَّذِي نَصْنَعُ بِهِ الْمُسْتَقْبَلَ

إنقاذ التعليم: لماذا فشل تعليمنا؟!

وكيف نعيد بناءه؟

دروس من التجارب العالمية

نموذج الغانم للتعليم المرن

وإعادة تصميم النظام التعليمي

بسام فهد ثنيان الغانم

الفهرس

- 1- مدخل إلى هذا الكتاب 15
- 2- المقدمة 19
- 3- الباب الأول: لماذا يفشل تعليمنا؟ 25
- 4- الفصل الأول: مفهوم التعليم ووظيفته 25
- 5- المبحث الأول: ما هو التعليم؟ 27
- 6- المبحث الثاني: الفرق بين التعليم والتعلم 31
- 7- المبحث الثالث: وظيفة التعليم 37
- 8- المبحث الرابع: التعليم بين المعرفة والحياة 43
- 9- خلاصة الفصل الأول 46
- 10- الفصل الثاني: واقع التعليم في العالم العربي 48
- 11- المبحث الأول: الطالب في النظام التعليمي العربي 53
- 12- المبحث الثاني: المعلم في النظام التعليمي العربي 59
- 13- المبحث الثالث: المدرسة.. بيئة تعلم أم مساحة تلقين؟ 65
- 14- المبحث الرابع: النظام التعليمي بين السياسات والواقع 71
- 15- خلاصة الفصل الثاني 74
- 16- الفصل الثالث: جراثيم التعلم (GERM) 76
- 17- المبحث الأول: مفهوم جراثيم التعليم (GERM) 81

- 18- المبحث الثاني: كيف انتشرت جرائيم التعليم عالمياً؟ 87
- 19- المبحث الثالث: كيف دخلت جرائيم التعليم إلى العالم العربي؟ 93
- 20- خلاصة الفصل الثالث 96
- 21- الفصل الرابع: "المعرفة المعزولة" جوهر الأزمة 98
- 22- المبحث الأول: مفهوم المعرفة المعزولة 103
- 23- المبحث الثاني: كيف تتشكل المعرفة المعزولة داخل النظام التعليمي 109
- 24- المبحث الثالث: آثار المعرفة المعزولة على الفرد والمجتمع 115
- 25- خلاصة الفصل الرابع 118
- 26- الفصل الخامس: لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا؟ 120
- 27- المبحث الأول: وهم كثرة المناهج: هل المزيد يعني الأفضل؟ 125
- 28- المبحث الثاني: ثقافة الشهادة: حين تصبح الورقة أهم من المعرفة 129
- 29- المبحث الثالث: غياب الفلسفة التعليمية: حين يفقد التعليم اتجاهه 133
- 30- المبحث الرابع: التقليد الأعمى للنماذج الخارجية: حين نفقد طريقنا 137
- 31- خلاصة الفصل الخامس 139
- 32- خاتمة الباب الأول 142
- 33- الباب الثاني: "فنلندا والتعليم" من نظام تقليدي إلى نموذج عالمي 147
- 34- الفصل الأول: فنلندا قبل النهضة التعليمية 150
- 35- المبحث الأول: لمحة عن فنلندا (الجغرافيا والتاريخ والسياق الحضاري) 150
- 36- المبحث الثاني: وضع التعليم في فنلندا قبل الإصلاح 157

- 37- المبحث الثالث: لماذا قررت فنلندا التغيير؟ 161
- 38- المبحث الرابع: نقطة التحول الكبرى في التعليم الفنلندي 167
- 39- خلاصة الفصل الأول 170
- 40- الفصل الثاني: فلسفة التعليم في فنلندا 173
- 41- المبحث الأول: التعليم كحق إنساني 177
- 42- المبحث الثاني: الثقة بدل الرقابة 181
- 43- المبحث الثالث: أقل اختبارات.. أفضل نتائج! 185
- 44- المبحث الرابع: "المعلم أولاً" حجر الأساس في نجاح التعليم 189
- 45- خلاصة الفصل الثاني 192
- 46- الفصل الثالث: كيف يُدار التعليم في فنلندا؟ (من الفكرة إلى التطبيق) 194
- 47- المبحث الأول: "اليوم الدراسي" أقل زمناً، أعمق أثراً 197
- 48- المبحث الثاني: "المنهج" قليل في حجمه، عميق في أثره 201
- 49- المبحث الثالث: "الصف الدراسي" بيئة تعلّم حقيقية 205
- 50- المبحث الرابع: "التقييم داخل الصف" من الحكم إلى الفهم 209
- 51- المبحث الخامس: "دعم الطالب" السرّ الذي لا يُرى 213
- 52- المبحث السادس: "التكنولوجيا" وسيلة داعمة للتعلّم 217
- 53- خلاصة الفصل الثالث 219
- 54- الفصل الرابع: ماذا نتعلم من تجربة فنلندا؟ وكيف نُكيّفها عربياً؟ 222
- 55- المبحث الأول: الدروس الجوهرية من التجربة الفنلندية 225

- 56- المبحث الثاني: ما الذي لا يمكن نقله كما هو؟ 229
- 57- المبحث الثالث: أخطاء شائعة عند محاولة تقليد النماذج الناجحة 233
- 58- المبحث الرابع: كيف نبدأ الإصلاح فعلياً؟ (من الرؤية إلى التنفيذ) 237
- 59- خلاصة الفصل الرابع 240
- 60- خاتمة الباب الثاني 242
- 61- الباب الثالث: المقارنة الصادمة 248
- 62- الفصل الأول: "جوهر التعليم": لماذا نتعلم؟ 250
- 63- المبحث الأول: ما الهدف الحقيقي من التعليم؟ 253
- 64- المبحث الثاني: التعليم في فنلندا: وضوح الهدف 257
- 65- المبحث الثالث: التعليم في العالم العربي: حين يضيع الهدف 261
- 66- المبحث الرابع: الفجوة الصادمة 265
- 67- خلاصة الفصل الأول 267
- 68- الفصل الثاني: المعلم والتقييم: من يفقد التعلم وكيف يُقاس؟ 269
- 69- المبحث الأول: المعلم في فنلندا: حين تبنى الثقة 271
- 70- المبحث الثاني: المعلم في العالم العربي: حين تُقَيّد الرسالة 275
- 71- المبحث الثالث: التقييم في فنلندا: حين يُستخدم للفهم لا للحكم! 279
- 72- المبحث الرابع: التقييم في العالم العربي: حين يتحول إلى غاية 283
- 73- خلاصة الفصل الثاني 285
- 74- الفصل الثالث: البيئة التعليمية: حيث يُصنع الفرق 287

- 75- المبحث الأول: البيئة في فنلندا: حين يدعم المناخ التعلم 289
- 76- المبحث الثاني: البيئة في العالم العربي: حين يتحول التعلم إلى ضغط 293
- 77- المبحث الثالث: أثر البيئة على التعلم: ماذا يحدث داخل الطالب؟ 297
- 78- خلاصة الفصل الثالث 299
- 79- خاتمة الباب الثالث 301
- 80- الباب الرابع: الطريق إلى الإصلاح 303
- 81- الفصل الأول: من أين نبدأ بالإصلاح؟ 305
- 82- المبحث الأول: إصلاح الفكرة قبل إصلاح النظام 307
- 83- المبحث الثاني: إصلاح المعلم: نقطة التحول الحقيقية 311
- 84- المبحث الثالث: إصلاح التقييم: إعادة التوازن للعملية التعليمية 315
- 85- المبحث الرابع: إصلاح البيئة التعليمية: من الضغط إلى التوازن 319
- 86- خلاصة الفصل الأول 321
- 87- الفصل الثاني: كيف نطبق الإصلاح على أرض الواقع؟ 323
- 88- المبحث الأول: البدء التدريجي: من التجربة إلى التعميم 325
- 89- المبحث الثاني: بناء التوافق: كيف نكسب المعلم والمجتمع؟ 329
- 90- المبحث الثالث: إدارة التغيير: من القرار إلى الاستدامة 333
- 91- المبحث الرابع: كيف نقيس نجاح الإصلاح؟ 337
- 92- خلاصة الفصل الثاني 339
- 93- الفصل الثالث: نحو نموذج عربي ممكن 341

- 94- المبحث الأول: لماذا لا يصلح النقل الحرفي؟ 343
- 95- المبحث الثاني: ملامح النموذج العربي المقترح 347
- 96- المبحث الثالث: التحديات المتوقعة وكيف نتعامل معها 351
- 97- المبحث الرابع: نحو نموذج قابل للتطبيق: من الفكرة إلى الواقع 355
- 98- خلاصة الفصل الثالث 357
- 99- خاتمة الباب الرابع 359
- 100- الباب الخامس: نموذج الغاتم للتعليم المرن وإعادة تصميم النظام التعليمي ... 362
- 101- الفصل الأول: هل الزمن معيار للتعليم؟ 365
- 102- المبحث الأول: كيف نشأ نظام الاثنتي عشرة سنة؟ 369
- 103- المبحث الثاني: هل طول المدة يعني جودة التعليم؟ 373
- 104- المبحث الثالث: الهدر الزمني في التعليم التقليدي 379
- 105- المبحث الرابع: متى يكون الطالب جاهزاً للحياة؟ 383
- 106- خلاصة الفصل الأول 386
- 107- الفصل الثاني: فلسفة التعليم الجديد 389
- 108- المبحث الأول: من الزمن إلى الإتقان، ومن التراكم إلى الفهم 393
- 109- المبحث الثاني: بناء الإنسان قبل الشهادة 401
- 110- المبحث الثالث: ربط التعليم بالحياة والعمل 407
- 111- خلاصة الفصل الثاني 411
- 112- الفصل الثالث: النموذج المقترح: إعادة تصميم التعليم 413

- 113- المبحث الأول: هيكل النظام الجديد: من النموذج الزمني إلى النموذج المرن... 415
- 114- المبحث الثاني: مراحل التعليم في النموذج الجديد 421
- 115- المبحث الثالث: المعلم في النموذج الجديد: من ناقل إلى صانع تعلم 429
- 116- المبحث الرابع: المدرسة كنظام تعليمي واقتصادي متكامل 439
- 117- المبحث الخامس: التقييم في النموذج الجديد: من قياس الحفظ إلى قياس الفهم... 447
- 118- خلاصة الفصل الثالث 452
- 119- الفصل الرابع: العائد الاقتصادي للتعليم الجديد 456**
- 120- المبحث الأول: كلفة التعليم التقليدي: أين تذهب الموارد؟ 459
- 121- المبحث الثاني: كيف يحقق النموذج الجديد وفراً اقتصادياً حقيقياً؟ 463
- 122- المبحث الثالث: لماذا هذا النموذج ليس خياراً بل ضرورة؟ 467
- 123- خلاصة الفصل الرابع 470
- 124- الفصل الخامس: مؤشر الغانم للتعليم المتوازن (ABEI) 475**
- 125- المبحث الأول: الإطار العام للمؤشر 475
- 126- المبحث الثاني: مكونات مؤشر الغانم للتعليم المتوازن 479
- 127- المبحث الثالث: آلية قياس مؤشر الغانم للتعليم المتوازن 487
- 128- المبحث الرابع: النتيجة النهائية للمؤشر وتحليلها التكاملي 497
- 129- المبحث الخامس: تطبيق مؤشر الغانم في الواقع التعليمي 501
- 130- المبحث السادس: مقارنة مؤشر الغانم للتعليم المتوازن مع التوجهات العالمية في GERM وأداة القياس PISA 511

131-	خلاصة الفصل الخامس	518
132-	خاتمة الباب الخامس	521
133-	خاتمة الكتاب: التعليم الذي نضع به المستقبل	526
134-	ملحق تطبيقي: نموذج الغانم للتعليم المرن (خطة تنفيذية قابلة للتطبيق)	539
135-	مخطط بصري مبسط لنموذج الغانم للتعليم المرن	561
136-	ملخص تنفيذي لنموذج الغانم للتعليم المرن	562
137-	قاموس مفاهيم نموذج الغانم للتعليم المرن	564
138-	المراجع والمصادر	592
139-	البيان التأسيسي لنموذج الغانم للتعليم المرن	657
140-	البيان التأسيسي لمؤشر الغانم للتعليم المتوازن	658



نذهب إلى المدرسة كل يوم ... لكن أين يذهب بنا التعليم؟

يبدأ التعليم في حياتنا مبكراً، ويتكرر يوماً بعد يوم، حتى يتحول إلى جزء مألوف من روتيننا اليومي، نذهب إلى المدرسة، نحضر الدروس، نؤدي الاختبارات، ثم ننتقل من مرحلة إلى أخرى، وكأنا نسير في طريق واضح المعالم، لا يحتاج إلى سؤال أو مراجعة! غير أن هذا التكرار، على بساطته الظاهرة، يخفي وراءه تساؤلاً أعمق: هل نسير فعلاً نحو التعلم، أم نحو مجرد إتمام المسار؟

إن الاعتياد على الذهاب لا يعني بالضرورة الوصول، كما أن الحضور لا يعني الفهم، فقد يقطع الطالب سنوات طويلة في التعليم، دون أن يكتسب القدرة الحقيقية على التفكير أو الفهم أو التطبيق، وهنا تظهر الفجوة بين ما نمارسه يومياً، وما ينبغي أن نصل إليه، وهي فجوة لا تتعلق بالجهد المبذول، بل بالاتجاه الذي نسير فيه.

بسم الله الرحمن الرحيم

مدخل إلى هذا الكتاب

يتناول هذا الكتاب قضية التعليم من منظور تحليلي وتطبيقي، ساعياً إلى فهم أسباب تعثر الأنظمة التعليمية التقليدية، وتقديم رؤية عملية لإعادة بنائها بما يتناسب مع متطلبات العصر.

يبدأ الكتاب بإعادة تعريف التعليم، مبيناً أنه ليس مجرد نقل للمعرفة أو اجتياز للاختبارات، بل عملية متكاملة لبناء الإنسان القادر على التفكير، والتعلم المستمر، والتفاعل مع الحياة.

كما يوضح الفرق بين التعليم والتعلم، ويكشف كيف يمكن أن تستمر العملية التعليمية لسنوات طويلة دون أن يتحقق تعلم حقيقي.

ثم ينتقل إلى تشخيص أبرز المشكلات التي تعاني منها الأنظمة التعليمية، مثل هيمنة الحفظ، والانفصال بين المعرفة والتطبيق، وضعف ارتباط التعليم بحياة الطالب، مما يؤدي إلى تخريج أجيال تمتلك معلومات، لكنها تفتقر إلى المهارات.

وانطلاقاً من ذلك، يعرض الكتاب تجربة فنلندا بوصفها واحدة من أنجح التجارب التعليمية في العالم، مستنداً إلى أفكار التربوي باسي سالبيرغ (Pasi Sahlberg)، الذي انتقد ما أسماه “جراثيم التعليم” (Global Education Reform Movement—GERM)، وهي مجموعة من السياسات التعليمية المنتشرة عالمياً،

مثل الإفراط في الاختبارات، والمنافسة المفرطة، والاعتماد على القياس الرقمي الضيق.

ويبين الكتاب كيف استطاعت فنلندا تجاوز هذه الممارسات، من خلال بناء نظام تعليمي قائم على الثقة، والفهم، والمرونة.

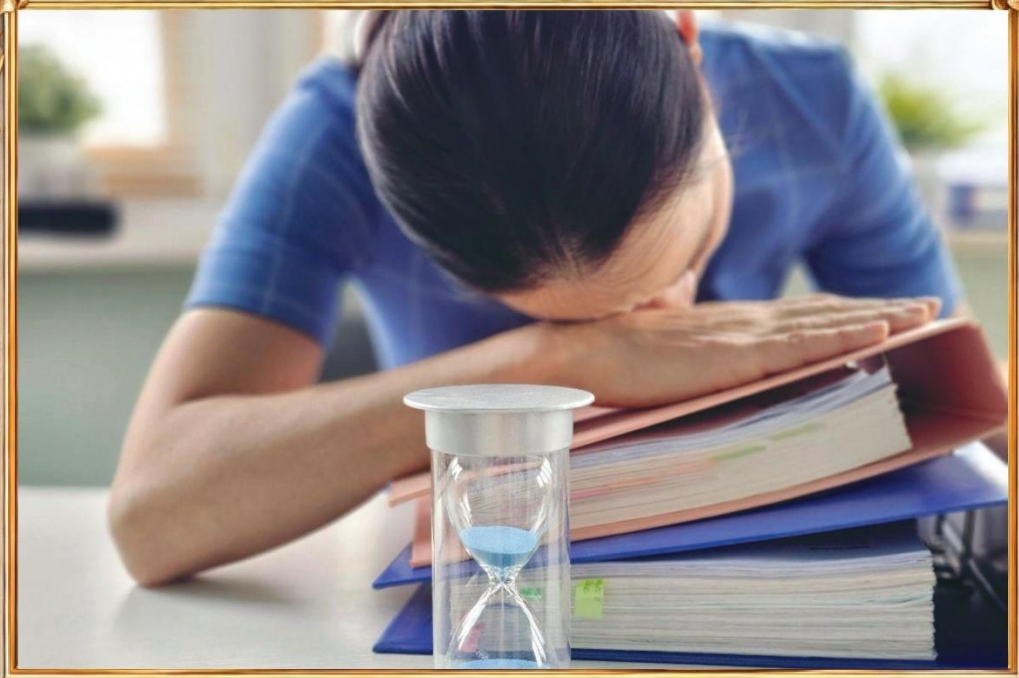
بعد ذلك، يقدم الكتاب مقارنة بين واقع التعليم في العالم العربي وهذه التجارب المتقدمة، بهدف تحديد الفجوات، واستخلاص الدروس، والتأكيد على أن التطوير لا يتحقق من خلال التقليد، بل من خلال الفهم العميق والتكيف مع الخصوصية المحلية.

وفي الجزء الأخير، يطرح الكتاب تصورًا عمليًا لنموذج تعليمي جديد يُعرف بـ “نموذج الغانم للتعليم المرن”، يقوم على تقليص سنوات التعليم العام إلى مرحلة أكثر تركيزًا (8-10 سنوات)، تليها مرحلة اكتشاف وتوجيه، ثم الانتقال إلى تخصص مبكر من خلال دبلومات مرنة، تُمكن الطالب من دخول سوق العمل مبكرًا أو استكمال دراسته ضمن نظام تراكمي يصل إلى درجة البكالوريوس.

كما يعيد النموذج تعريف دور المعلم ليكون ميسرًا للتعلم، ويحوّل المدرسة إلى بيئة تفاعلية، ويُبرز العائد الاقتصادي للتحوّل التعليمي، من خلال تقليل التكاليف، وتسريع الإنتاجية، وتقليل البطالة.

ويختتم الكتاب بخطة تطبيق تدريجية تمتد على ثلاث سنوات، تُوضح كيف يمكن تنفيذ هذا التحوّل بشكل عملي ومدرّس.

يقدم هذا الكتاب رؤية متكاملة لإصلاح التعليم، تجمع بين التحليل والنموذج والتطبيق، وتسعى إلى بناء نظام تعليمي أكثر كفاءة، وأكثر مرونة، وأكثر ارتباطًا بالحياة.



ليست المشكلة في كثرة ما تتعلم ... بل في طريقة ما تتعلم.

يبدو التعليم في ظاهره طريقاً نحو المعرفة، لكنه في كثير من الأحيان يتحول إلى سلسلة من الأعباء المتراكمة، تُثقل الطالب أكثر مما تُثير طريقه، فيغدو محاطاً بالكتب، غارقاً في الواجبات، يسابق الزمن لا ليفهم، بل لينتهي، وكأن الغاية أصبحت إتمام المهام لا إدراك المعنى.

ومع مرور الوقت، يتسلل الإرهاق إلى العلاقة بين الطالب والتعلم، فتفقد المعرفة بريقها، ويتحول الشغف إلى ضغط، ويصبح التعليم تجربة مرهقة بدل أن يكون رحلة اكتشاف، وهنا لا تكون المشكلة في الجهد المبذول، بل في الطريقة التي أُعيد بها تشكيل التعليم، حتى أصبح عبئاً يُحمل، لا نوراً يُهتدى به.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، المعلم الأمّي، الذي أخرج الناس من ظلمات الجهل إلى نور المعرفة، وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

أما بعد؛

فلا يشكّ أحد في أنّ التعليم هو العمود الفقري لأي نهضة، والأساس الذي تُبنى عليه الأمم، والمعيار الحقيقي الذي يُقاس به تقدم الشعوب أو تخلفها، فليس ترفاً حضارياً، ولا خياراً يمكن تأجيله أو التعامل معه بوصفه قطاعاً من بين قطاعات الدولة.

وإذا كان التاريخ قد سجّل أمماً بلغت أوجها في القوة والثراء، فإنه لم يسجّل أمة استمرت في الصعود دون أن يكون التعليم فيها ركيزة أصيلة، ومنهجاً واعياً لصناعة الإنسان قبل أي شيء آخر.

من هذا المنطلق، يأتي هذا الكتاب بوصفه محاولة علمية تحليلية لفهم أزمة التعليم في العالم العربي، من خلال قراءة عميقة تتناول الجذور الفكرية والتنظيمية التي شكّلت واقعنا التعليمي، وتقارنها بتجارب ناجحة استطاعت أن تعيد تعريف التعليم وتوظفه بوصفه أداة للتحرر

والتقدم، وفي مقدمتها التجربة الفنلندية التي أصبحت نموذجًا عالميًا يُحتذى به.

لقد أصبح من المسلّم به أن العالم العربي، رغم ما يمتلكه من تاريخ حضاري عريق، وموارد طبيعية وبشرية هائلة، ما يزال يعاني من فجوة واضحة في مخرجات التعليم مقارنة بدول أخرى لم تكن تملك نصف ما نملك، لا من حيث الإمكانيات، ولا من حيث العمق الحضاري، وهذه المفارقة تطرح سؤالاً جوهرياً لا يمكن تجاوزه:

لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا؟

إن الإجابة عن هذا السؤال لا يمكن أن تكون بسيطة أو اختزالية، لأن أزمة التعليم في عالمنا العربي ليست نتاج عامل واحد، بل هي نتيجة تراكمات تاريخية، وخيارات سياسية، ونماذج مستوردة، وفلسفات تعليمية لم تُبنَ على فهم عميق لطبيعة الإنسان العربي واحتياجات مجتمعاته.

لقد تحوّل التعليم في كثير من الأحيان إلى عملية شكلية تركز على نقل المعلومات بدل بناء الفهم، وعلى قياس التحصيل بدل تنمية التفكير، وعلى التلقين بدل الإبداع.

في هذا السياق، برزت ظواهر تعليمية عالمية انتشرت في العديد من الدول، عُرفت في الأدبيات التربوية الحديثة بمصطلح "جراثيم التعليم"، وهو توصيف نقدي لحزمة من السياسات والممارسات التي تبنتها

أنظمة تعليمية متعددة، تحت ضغط المنافسة العالمية، والرغبة في تحسين المؤشرات الرقمية، لكنها في الواقع أسهمت في إضعاف جوهر العملية التعليمية.

وقد شملت هذه الظواهر التركيز المفرط على الاختبارات المعيارية، وتحويل التعليم إلى ساحة تنافس بين المدارس، وربط تقييم المعلم بنتائج رقمية ضيقة، وإهمال الجوانب الإنسانية والإبداعية في التعلم.

ولعل الإشكالية الكبرى لا تكمن في وجود هذه الممارسات فحسب، بل في تبنيها بشكل شبه أعمى دون نقد أو تمحيص، وكأنها وصفة عالمية صالحة لكل زمان ومكان، وهنا يظهر أحد أهم أوجه الخلل في منظومتنا التعليمية، وهو غياب الرؤية المستقلة التي تنطلق من خصوصيتنا الثقافية والاجتماعية، وتستفيد في الوقت نفسه من التجارب العالمية دون أن تذوب فيها.

وعلى النقيض من هذا المسار، تقدم لنا فنلندا أنموذجاً مغايراً تماماً، حيث لم تسع إلى اللحاق بالآخرين من خلال تقليدهم، بل أعادت بناء نظامها التعليمي من الداخل، انطلاقاً من فلسفة واضحة ترى في التعليم وسيلة لبناء إنسان متوازن، قادر على التفكير، ومؤهل للمشاركة في المجتمع، لا مجرد آلة لإنتاج الإجابات الصحيحة في الاختبارات.

وقد كان من أبرز من تناول هذه التجربة بالتحليل والدراسة التربوي الفنلندي باسي سالبيرغ Pasi Sahlberg (1959-)، الذي بيّن

كيف أن نجاح فنلندا لم يكن نتيجة وفرة الموارد، بل نتيجة قرارات واعية تخلّت عن كثير من المسلّمات السائدة في التعليم العالمي.

إن التجربة الفنلندية لا تُطرح في هذا الكتاب بوصفها نموذجًا مثاليًا يجب استنساخه، بل بوصفها تجربة إنسانية ناجحة يمكن التعلم منها، وفهم الأسس التي قامت عليها، ومن ثم إعادة صياغتها بما يتناسب مع واقعنا العربي، فالمشكلة ليست في أننا لا نعرف ما الذي نجح عند الآخرين، بل في أننا لم نُحسن بعد ترجمة هذا النجاح إلى سياقنا الخاص.

ومن هنا، فإن هذا الكتاب لا يهدف إلى تقديم حلول جاهزة أو وصفات سريعة، بل يسعى إلى بناء وعي نقدي لدى القارئ، يجعله قادرًا على فهم طبيعة الأزمة، وتمييز ما هو جوهري مما هو شكلي، والتفريق بين الإصلاح الحقيقي والإصلاح الوهمي.

كما يسعى إلى تقديم إطار فكري وعملي يمكن أن يكون منطلقًا لإعادة التفكير في التعليم، ليس فقط على مستوى السياسات العامة، بل على مستوى المدرسة، والمعلم، والأسرة، بل وحتى الطالب نفسه.

إن أحد أخطر مظاهر الخلل في تعليمنا يتمثل في ما يمكن تسميته بـ “المعرفة المعزولة”، وهي المعرفة التي تُقدّم للطالب بشكل منفصل عن سياقها، فلا يدرك معناها، ولا يرى أثرها في حياته، ولا يستطيع توظيفها في الواقع، وهنا يتحول التعليم إلى عبء، بدل أن يكون أداة للتحرر والإبداع، ويتحول الطالب إلى حافظ للمعلومات، بدل أن يكون

باحثًا عن الفهم، وهذه الإشكالية لا ترتبط بالمناهج فقط، بل تمتد إلى طرق التدريس، وأساليب التقويم، وثقافة المجتمع بأكمله تجاه التعليم.

وليس من المبالغة القول إن استمرار هذا النمط من التعليم يهدد مستقبل الأجيال القادمة، لأنه يُنتج أفرادًا غير قادرين على التكيف مع عالم سريع التغير، يعتمد على الإبداع والتفكير النقدي أكثر مما يعتمد على الحفظ والاسترجاع، وتشهد البشرية اليوم تحولات متسارعة في التكنولوجيا وسوق العمل، مما يضع النظم التعليمية التقليدية أمام تحديات غير مسبقة وعاجزًا عن إعداد الإنسان لمتطلبات المستقبل.

ومع ذلك، فإن هذا الواقع، رغم صعوبته، لا ينبغي أن يقود إلى اليأس، بل إلى العمل الواعي، فالتاريخ يعلمنا أن الأمم لا تُقاس بما تمر به من أزمات، بل بقدرتها على تجاوزها، وإذا كانت هناك دول قد استطاعت أن تنتقل من الهامش إلى الصدارة خلال عقود قليلة، فإن ذلك يعني أن الطريق مفتوح أمامنا، شريطة أن نمتلك الإرادة، والرؤية، والشجاعة في اتخاذ القرارات.

إن إصلاح التعليم ليس مهمة وزارة أو مؤسسة، بل هو مشروع أمة، يتطلب تكاتف الجهود، وتكامل الأدوار، وإعادة تعريف العلاقة بين المعرفة والحياة، وهو قبل ذلك وبعده يتطلب تغييرًا في طريقة التفكير، لأن الأنظمة التعليمية لا تُبنى فقط بالقوانين واللوائح، بل تُبنى بالأفكار التي تحكمها، والقيم التي توجهها.

وفي هذا الإطار، يسعى هذا الكتاب إلى طرح رؤية متكاملة تنطلق من تشخيص دقيق للواقع، مروراً بتحليل التجارب الناجحة، وصولاً إلى تقديم مقترحات عملية قابلة للتطبيق، تراعي خصوصية المجتمعات العربية، وتستند في الوقت نفسه إلى أفضل ما وصلت إليه الخبرات العالمية.

ونحن بذلك لا ندّعي الكمال، ولا نزع أنه يملك الحل النهائي، لكننا نأمل أن يكون خطوة في طريق طويل، يحتاج إلى جهود متواصلة، ونقاشات عميقة، وإرادة صادقة.

لقد آن الأوان أن نعيد طرح السؤال بطريقة مختلفة، لا بوصفه سؤالاً عن أسباب الفشل فقط، بل بوصفه سؤالاً عن إمكانيات النجاح، فقد آن الأوان أن ننقل من جلد الذات إلى بناء المستقبل، ومن تكرار الشكوى إلى صناعة الحل، ومن استيراد النماذج إلى ابتكار ما يناسبنا.

هذا الكتاب دعوة إلى التفكير، قبل أن يكون دعوة إلى التغيير، لأنه لا يمكن إصلاح التعليم دون إصلاح الطريقة التي نفكر بها حول التعليم، وهو كذلك دعوة إلى الأمل، لأن كل نظام تعليمي، مهما بلغ من التعقيد، يمكن إعادة بنائه إذا توفرت الرؤية والإرادة.

نسأل الله أن يجعل في هذا العمل نفعاً، وأن يفتح به أبواباً للخير، وأن يكون لبنة في بناء مستقبل تعليمي أفضل لأمتنا، مستقبل يليق بتاريخها، ويوازي طموحاتها، ويحقق لأبنائها ما يستحقونه من علم نافع، وفكر مستنير، وحياة كريمة.

الباب الأول:

لماذا يفشل تعليمنا؟

الفصل الأول:

مفهوم التعليم ووظيفته

حين يُطرح الحديث عن إصلاح التعليم، تتجه الأنظار غالبًا إلى المناهج، أو المعلمين، أو التقنيات الحديثة، وكأن الخلل يكمن في الأدوات لا في الفكرة ذاتها، غير أن الحقيقة الأعمق تكمن في أن كثيرًا من أزمات التعليم التي نعانيها اليوم تعود في أصلها إلى سوء فهمنا لمفهوم التعليم ذاته، فكيف يمكن إصلاح ما لم نُحسن تعريفه؟ وكيف يمكن تطوير منظومة لا ندرك وظيفتها الحقيقية

إن هذا الفصل ينطلق من ضرورة العودة إلى الجذور، باعتبارها خطوة أساسية لفهم ما نحن فيه، وما ينبغي أن نكون عليه، وإعادة تعريف التعليم ليست مجرد مسألة لغوية أو فلسفية، بل هي المدخل الحقيقي لأي إصلاح جاد، لأنها تُعيد توجيه البوصلة من الوسائل إلى الغايات، ومن الشكل إلى الجوهر، ومن الكم إلى الكيف.



التعليم ليس ما يُقال ... بل ما يُكتشف

يُعد مفهوم التعليم من أكثر المفاهيم تداولاً في الخطاب الإنساني، ومع ذلك فهو من أكثرها التباساً عند التطبيق. فكثيراً ما يُحتزل في كونه عملية نقل للمعلومات من المعلم إلى الطالب، أو وسيلة لاجتياز الاختبارات والحصول على الشهادات، في حين أن هذا الفهم لا يعكس سوى جزء ضئيل من حقيقته.

لقد مرّ مفهوم التعليم بتحوّلات عميقة عبر التاريخ، حيث ارتبط بطبيعة المجتمعات واحتياجاتها، ففي المجتمعات التقليدية كان يهدف إلى نقل الخبرات، بينما في العصر الحديث أصبح يُعنى ببناء القدرات وتنمية التفكير.

التعليم في كونه عملية نقل للمعلومات من المعلم إلى الطالب، أو وسيلةً لاجتياز الاختبارات والحصول على الشهادات، في حين أن هذا الفهم لا يعكس سوى جزء ضئيل من حقيقته، بل قد يكون سبباً مباشراً في تشويه دوره وإضعاف أثره.

لقد مرّ مفهوم التعليم عبر التاريخ بتحوّلات عميقة، ارتبطت بتغير طبيعة المجتمعات واحتياجاتها، ففي المجتمعات التقليدية، كان التعليم يهدف إلى نقل المعارف والخبرات المتراكمة من جيل إلى آخر، لضمان الاستمرارية والحفاظ على الهوية، وكان يتم غالباً في إطار ضيق، يعتمد على التلقين والمحاكاة، حيث يُنظر إلى المتعلم بوصفه مستقبلاً سلبياً للمعرفة.

ومع تطور المجتمعات، وظهور الثورة الصناعية، بدأ التعليم يأخذ طابعاً مؤسسياً أكثر تنظيماً، فظهرت المدارس النظامية، وتوسعت المناهج، وأصبح الهدف منه إعداد الأفراد لسوق العمل، إلا أن هذا التحول، رغم أهميته، أدخل التعليم في إطار وظيفي ضيق، جعله أحياناً أداة لإنتاج العمالة أكثر من كونه وسيلة لبناء الإنسان.

أما في العصر الحديث، فقد شهد مفهوم التعليم تحوُّلاً نوعياً، حيث لم يعد يُنظر إليه بوصفه مجرد نقل للمعرفة، بل باعتباره عملية معقدة تهدف إلى تنمية قدرات الإنسان الفكرية، والوجدانية، والمهارية، وأصبح التركيز على الفهم، والتحليل، والإبداع، بدل الحفظ

والاسترجاع، كما برزت نظريات تربوية تؤكد أن المتعلم ليس وعاءً يُملأ، بل عقلٌ يُبنى، وشخصيةٌ تتشكل.

وقد تناول عدد من الفلاسفة والمفكرين هذا المفهوم بعمق، فاعتبره بعضهم عملية تحرير للعقل من القيود، بينما رآه آخرون وسيلة لبناء مجتمع أكثر وعياً وعدالة، وفي هذا السياق، يمكن القول إن التعليم الحقيقي هو الذي يُمكن الإنسان من فهم ذاته، وإدراك محيطه، والتفاعل معه بوعي ومسؤولية.

غير أن الإشكالية الكبرى لا تكمن في غياب هذه التعريفات، بل في الفجوة بين ما يُقال نظرياً وما يُمارس عملياً، ففي كثير من الأنظمة التعليمية، ما زال التعليم يُختزل في مناهج جامدة، واختبارات معيارية، وأساليب تدريس تقليدية، تُعيد إنتاج الفهم القديم للتعليم، رغم تبني خطاب حديث في ظاهره.

ومن هنا، يصبح من الضروري التأكيد على أن التعليم ليس مجرد عملية نقل معرفة، بل هو عملية بناء متكاملة تستهدف الإنسان في كليته، فهو لا يقتصر على تزويد الطالب بالمعلومات، بل يسعى إلى تنمية قدرته على التفكير، وتعزيز مهاراته في التحليل والنقد، وتكوين منظومة قيمية توجه سلوكه في الحياة.

إن التعليم في جوهره هو عملية تحويل؛ تحويل الجهل إلى معرفة، والسطحية إلى عمق، والتبعية إلى استقلال، والجمود إلى إبداع، وهو

كذلك عملية مستمرة لا تنتهي عند حدود المدرسة أو الجامعة، بل تمتد طوال حياة الإنسان، ما دام يسعى إلى الفهم والتطور.

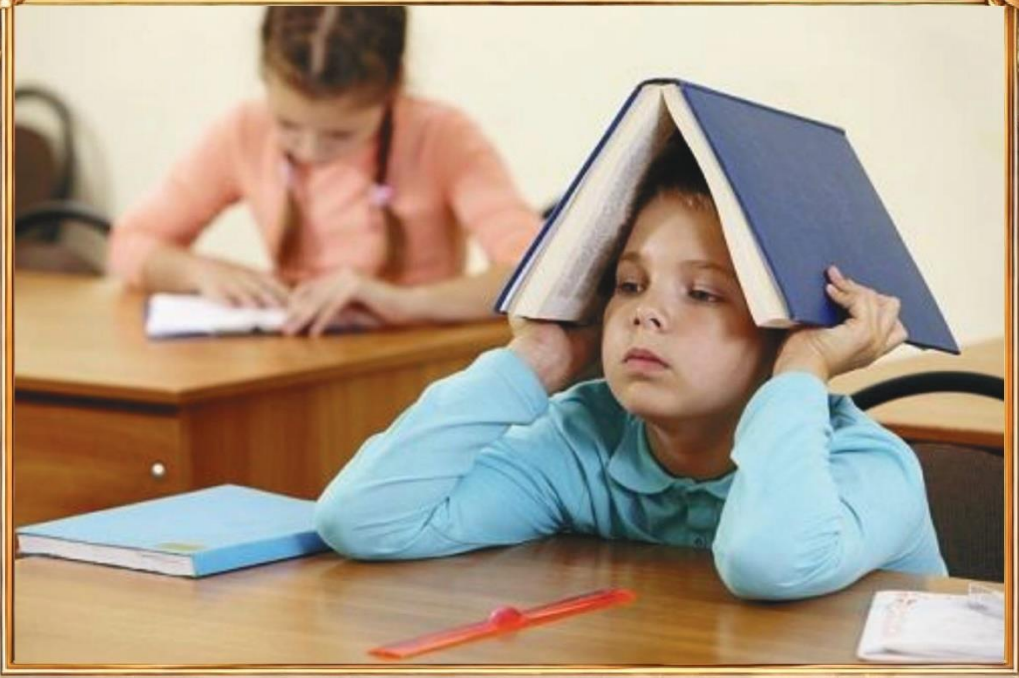
وإذا أردنا أن نضع تعريفاً جامعاً للتعليم في ضوء ما سبق، فيمكن القول إنه:

عملية منظمة تهدف إلى بناء الإنسان معرفياً وفكرياً وقيماً، وتمكينه من فهم العالم والتفاعل معه بوعي وإبداع.

هذا التعريف لا ينفي أهمية المعرفة، لكنه يضعها في سياقها الصحيح، بوصفها وسيلة لا غاية، وأداة لا هدفاً بحد ذاته، فالمعرفة التي لا تُفهم، ولا تُطبّق، ولا تُسهم في بناء الإنسان، تبقى معرفة ناقصة، وربما عبئاً على صاحبها.

وعليه، فإن أي محاولة لإصلاح التعليم، دون إعادة النظر في هذا المفهوم، ستظل قاصرة، لأنها تعالج الأعراض دون أن تلامس الجذور، فالتعليم الذي نحتاجه اليوم ليس تعليمًا أكثر، بل تعليمًا أعمق؛ ليس تعليمًا أسرع، بل تعليمًا أصدق؛ وليس تعليمًا يُنتج حافظين فقط، بل تعليمًا يُخرّج مفكرين أيضاً.

ومن هنا تبدأ الرحلة الحقيقية لفهم التعليم، لا كما اعتدنا أن نراه، بل كما ينبغي أن يكون.



قد يحضر الطالب الدرس ... دون أن يتعلّم

يبدو المشهد التعليمي في ظاهره مكتملاً؛ معلم يشرح، وطلاب يجلسون، وكتاب مفتوح أمام كل واحد منهم، غير أن هذا الاكتمال الشكلي لا يضمن تحقق التعلّم الحقيقي، فقد يكون الطالب حاضراً بجسده، متابِعاً بعينه، لكنه غائب بذهنه، لا يربط، ولا يفهم، ولا يبني معرفة حقيقية.

وهنا تظهر الفجوة الدقيقة بين التعليم والتعلّم؛ فالأول يمكن أن يُقدّم ويُقاس، أما الثاني فلا يحدث إلا حين يتفاعل المتعلم مع ما يُقدّم له، ويعيد تشكيله داخل عقله، ويحوّله من معلومة عابرة إلى فهم راسخ، وهذه اللحظة لا تُفرض من الخارج، بل تُبنى من الداخل. فالتعليم يحدث في القاعة... أما التعلّم فيحدث في الداخل.

المبحث الثاني: الفرق بين التعليم والتعلم

يُعدّ التمييز بين مفهومي التعليم والتعلم من القضايا الأساسية في الفكر التربوي، غير أن هذا التمييز كثيرًا ما يُغفل في الممارسة العملية، حيث يُستخدم المصطلحان بوصفهما مترادفين، رغم ما بينهما من اختلاف جوهري في الطبيعة والدور والنتائج، وهذا الخلط لا يُعدّ مسألة لغوية فحسب، بل ينعكس بشكل مباشر على طريقة تصميم الأنظمة التعليمية، وأساليب التدريس، وآليات التقييم، بل وعلى تصورنا لنجاح العملية التعليمية أو فشلها.

يمكن النظر إلى التعليم بوصفه نظامًا منظمًا ومقصودًا، يتضمن مجموعة من السياسات والمناهج والوسائل التي تهدف إلى نقل المعرفة وتنمية المهارات لدى المتعلمين، فهو فعل خارجي يُمارسه المعلم أو المؤسسة التعليمية، ويتجسد في الشرح، والتوجيه، والتقويم، وإدارة البيئة الصفية، ومن هذا المنظور، يُعدّ التعليم نشاطًا قابلاً للقياس والتنظيم، ويمكن ضبطه من خلال الخطط والبرامج.

أما التعلم، فهو عملية داخلية ذاتية تحدث داخل عقل المتعلم، وتتعلق بكيفية استقباله للمعلومة، وفهمه لها، وقدرته على ربطها بخبراته السابقة، وتوظيفها في مواقف جديدة، وهو لا يخضع بالضرورة لنفس مستوى التحكم الذي يخضع له التعليم، لأنه يرتبط بعوامل نفسية وعقلية وبيئية تختلف من فرد إلى آخر، فالتعلم ليس ما يُقال، بل ما يُفهم؛ وليس ما يُعرض، بل ما يُستوعب.

ومن هنا، يتضح أن العلاقة بين التعليم والتعلم ليست علاقة تطابق، بل علاقة تأثير محتمل، فقد يحدث التعليم دون أن يتحقق التعلم، كما قد يحدث التعلم في غياب التعليم المنظم، وهذه الحقيقة تفسر كثيرًا من الإشكالات التي نراها في الواقع التعليمي، حيث يُفترض أن وجود المعلم والمنهج والشرح كافٍ لتحقيق التعلم، في حين أن النتائج كثيرًا ما تكشف عن فجوة واضحة بين ما تم تدريسه وما تم استيعابه فعليًا.

وتتجلى هذه الفجوة في مواقف يومية متكررة داخل الصفوف الدراسية، فقد يحضر الطالب الحصة، ويستمع إلى الشرح، ويُدَوِّن الملاحظات، بل وقد ينجح في الاختبار، ومع ذلك لا يمتلك فهمًا حقيقيًا لما تعلمه، ولا يستطيع توظيفه خارج سياق الامتحان، في هذه الحالة، يمكن القول إن التعليم قد حدث، لكن التعلم لم يتحقق بالمعنى العميق، وهذا ما يُعَبِّر عنه أحيانًا بوجود "تعليم بلا تعلم"، وهو من أخطر ما يمكن أن يصيب أي نظام تعليمي.

إن هذا الخلل يعود في كثير من الأحيان إلى تركيز الأنظمة التعليمية على جانب التعليم بوصفه عملية قابلة للإدارة والقياس، وإهمالها لعملية التعلم بوصفها تجربة إنسانية معقدة تتطلب فهمًا عميقًا لطبيعة العقل البشري، فحين يُختزل النجاح في القدرة على إنهاء المنهج، أو تحقيق نسب نجاح مرتفعة، يُصبح الاهتمام موجّهًا نحو "ما يُدرّس"، لا "ما يُفهم".

وفي هذا السياق، تظهر أهمية التحول من نموذج "التعليم المتمركز حول المعلم" إلى نموذج "التعلم المتمركز حول المتعلم"، ففي النموذج الأول، يكون المعلم هو المصدر الأساسي للمعرفة، ويُنظر إلى الطالب بوصفه متلقيًا سلبيًا، بينما في النموذج الثاني، يُصبح الطالب محور العملية التعليمية، ويُشجّع على الاستكشاف، والمشاركة، وطرح الأسئلة، وبناء المعرفة بنفسه، وهذا التحول لا يعني إلغاء دور المعلم، بل إعادة تعريفه، من ناقل للمعلومة إلى ميسر للتعلم.

كما أن إدراك الفرق بين التعليم والتعلم يفرض علينا إعادة النظر في أساليب التقييم، فإذا كان الهدف هو قياس التعلم الحقيقي، فإن الاختبارات التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع لا تكفي، لأنها تقيس ما تم تذكره، لا ما تم فهمه، ومن هنا تبرز الحاجة إلى أدوات تقييم أكثر عمقًا، تركز على التحليل، والتطبيق، وحل المشكلات، بما يعكس مستوى التعلم الفعلي.

ومن المهم أيضًا الإشارة إلى أن التعلم لا يقتصر على البيئة المدرسية، بل يحدث في كل مكان يتفاعل فيه الإنسان مع محيطه، فالخبرات الحياتية، والتجارب اليومية، والتفاعل الاجتماعي، كلها مصادر للتعلم قد تكون أكثر تأثيرًا من التعليم الرسمي، وهذا ما يفسر لماذا ينجح بعض الأفراد في اكتساب مهارات ومعارف مهمة خارج إطار المدرسة، في حين يفشل آخرون رغم سنوات طويلة من الدراسة النظامية.

وعليه، فإن إعادة الاعتبار لمفهوم التعلم بوصفه جوهر العملية التعليمية يُعد خطوة أساسية نحو إصلاح التعليم، فالتعليم الناجح ليس هو الذي يُقدّم أكبر قدر من المعلومات، بل هو الذي يحدث أثرًا حقيقيًا في عقل المتعلم وسلوكه، وهو الذي يُمكنه من التفكير، لا فقط من التذكّر؛ ومن الفهم، لا فقط من الإجابة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن التعليم هو الوسيلة، والتعلم هو الغاية، فإذا انفصلت الوسيلة عن الغاية، فقد التعليم معناه، وتحول إلى ممارسة شكلية لا تحقق أهدافها.

ومن هنا، فإن أي نظام تعليمي لا يضع التعلم في مركز اهتمامه، محكوم عليه بأن يُنتج مخرجات ظاهرها النجاح، وباطنها الضعف.

إن التحدي الحقيقي الذي يواجه أنظمتنا التعليمية اليوم ليس في تطوير أدوات التعليم فحسب، بل في فهم طبيعة التعلم، وبناء بيئات تعليمية تُحفّز عليه، وتُراعي تنوّع أنماطه، وتُقدّر اختلاف مساراته، فبقدر ما نُحسن التمييز بين التعليم والتعلم، بقدر ما نقرب من بناء تعليم حقيقي يُغيّر الإنسان، لا مجرد نظام يُدير المعرفة.



وظيفة التعليم ليست أن يملأ العقول فقط ... بل أن يطلق قدراتها.

حين يُمارس الطالب ما يتعلمه، ويتفاعل معه، ويسهم في بنائه، يبدأ التعليم في أداء وظيفته الحقيقية، فلا يعود مجرد معلومات تُنقل، بل خبرة تُعاش، ومهارة تُكتسب، وقدرة تنمو مع كل تجربة، وهنا ينتقل المتعلم من موقع المتلقي إلى موقع الفاعل.

وفي هذا التحول نغير طبيعة التعليم بالكامل، فلا يكون الهدف إكمال المنهج، بل بناء الإنسان، ولا تُقاس القيمة بما يُحفظ، بل بما يُنجز وما يستطيع المتعلم أن يفعله في الواقع، لأن التعليم الحقيقي لا يُختبر في الورق، بل يظهر أثره في الحياة.

المبحث الثالث: وظيفة التعليم

يُعد تحديد وظيفة التعليم من القضايا الجوهرية التي ينبني عليها شكل النظام التعليمي ومضمونه واتجاهاته، إذ لا يمكن تصميم تعليم فعال دون وضوح الغاية التي يُراد تحقيقها من ورائه، ومع ذلك، فإن المتأمل في واقع الأنظمة التعليمية، خصوصاً في العالم العربي، يلحظ وجود قدر كبير من الغموض أو التباين في فهم هذه الوظيفة، حيث تتداخل الأهداف، وتُختزل أحياناً في غايات ضيقة لا تعكس حقيقة الدور الذي ينبغي أن يؤديه التعليم في حياة الفرد والمجتمع.

لقد شاع في كثير من السياقات النظر إلى التعليم بوصفه وسيلة للحصول على وظيفة، أو أداة للتقدم الاجتماعي والاقتصادي، وهو تصور لا يخلو من وجهة، لأن التعليم يسهم بالفعل في تحسين فرص العمل ورفع مستوى الدخل، غير أن اختزال وظيفة التعليم في هذا البعد فقط يُعدّ تقليصاً مخلاً، لأنه يُغفل أبعاداً أخرى أكثر عمقاً وأثراً، تتعلق ببناء الإنسان وتشكيل وعيه وتوجيه سلوكه.

فالتعليم، في جوهره، ليس مجرد طريق إلى سوق العمل، بل هو عملية تكوين متكاملة تستهدف الإنسان في كليته، عقلاً وفكراً وقيماً. إنه الوسيلة التي يكتسب بها الفرد القدرة على التفكير النقدي، واتخاذ القرار، وفهم العالم من حوله، والتفاعل معه بوعي ومسؤولية، ومن هذا المنطلق، فإن وظيفة التعليم لا تقتصر على إعداد الفرد لمهنة، بل تمتد إلى إعدادة للحياة.

ويُعدّ البعد الاقتصادي للتعليم أحد أهم أبعاده، حيث يسهم في تنمية رأس المال البشري، ويُعزز من إنتاجية الأفراد، ويُعدّ ركيزة أساسية في تحقيق التنمية المستدامة، فالدول التي استثمرت في التعليم، ونجحت في تطويره، استطاعت أن تبني اقتصادات قوية قائمة على المعرفة والابتكار، لا على الموارد التقليدية فقط، غير أن هذا البعد، رغم أهميته، ينبغي أن يُفهم في إطار أوسع، لا يُفرغ التعليم من مضمونه الإنساني، ولا يحوِّله إلى مجرد أداة لخدمة السوق.

وفي المقابل، يُشكّل البعد القيمي للتعليم عنصراً لا يقل أهمية، إذ يُسهم في بناء منظومة أخلاقية توجه سلوك الفرد، وتُحدّد علاقته بالآخرين وبالمجتمع، فالتعليم لا ينقل المعرفة فقط، بل يُرسّخ القيم، ويُنمي الانتماء، ويُعزز المسؤولية، ومن دون هذا البعد، قد يتحول التعليم إلى أداة خطيرة، تُنتج أفراداً يمتلكون المعرفة دون ضوابط، والقدرة دون وعي، وهو ما قد ينعكس سلباً على استقرار المجتمع وتماسكه.

كما أن للتعليم وظيفة اجتماعية تتمثل في تعزيز التماسك المجتمعي، وتقليل الفوارق، وتكافؤ الفرص، فهو يُتيح للأفراد، بغض النظر عن خلفياتهم، فرصة للتعلّم والنمو، ويسهم في بناء مجتمع أكثر عدالة وتوازناً، غير أن هذه الوظيفة لا تتحقق تلقائياً، بل تتطلب سياسات تعليمية عادلة، تضمن الوصول المتكافئ إلى التعليم الجيد، وتُراعي الفروق الفردية، وتُعزز من فرص النجاح للجميع.

ومن جهة أخرى، يُسهم التعليم في تشكيل الوعي الجمعي، من خلال ما يقدمه من معارف وتصورات، وما يعتمد منه من مناهج وأساليب، فهو لا يُعَلِّم فقط "ماذا نعرف"، بل يُسهم أيضاً في تشكيل "كيف نفكر"، ومن هنا، فإن أي خلل في محتوى التعليم أو فلسفته قد ينعكس على طريقة تفكير الأجيال، ويؤثر في قدرتها على التحليل والنقد والإبداع.

غير أن الإشكالية التي تواجه كثيراً من الأنظمة التعليمية تكمن في غياب التوازن بين هذه الوظائف، أو في تغليب جانب على حساب آخر. ففي بعض الحالات، يُركّز التعليم بشكل مفرط على الجانب الأكاديمي النظري، ويُهمل المهارات الحياتية، وفي حالات أخرى، يُوجّه بشكل كامل نحو متطلبات السوق، دون اعتبار لبناء الشخصية والقيم، وهذا الاختلال يؤدي إلى مخرجات غير متوازنة، قد تنجح في جانب وتفشل في آخر.

ومن هنا، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في وظيفة التعليم، ليس فقط على مستوى الشعارات، بل على مستوى السياسات والممارسات، فالتعليم الذي نحتاجه هو ذلك الذي يُحقق توازناً بين إعداد الفرد للعمل وإعداده للحياة؛ بين تنمية المهارات وبناء القيم؛ بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

وإذا أردنا أن نلخص وظيفة التعليم في صيغة جامعة، فيمكن القول إنه:

عملية تهدف إلى بناء إنسان واع، قادر على التفكير، وموَّهل للمشاركة الفاعلة في مجتمعه، ومُسْتَعِدٌّ للتكيف مع متغيرات الحياة.

هذا الفهم الشامل لوظيفة التعليم يُعيد الاعتبار لدوره الحقيقي، ويُخرجه من الإطار الضيق الذي حُصر فيه، ويفتح المجال أمام تطويره بما يتناسب مع تحديات العصر ومتطلباته، كما يُمهّد الطريق لإعادة بناء الأنظمة التعليمية على أسس أكثر توازنًا وعمقًا، تُراعي الإنسان بوصفه غاية، لا وسيلة.

إن السؤال الذي ينبغي أن نطرحه اليوم ليس: كيف نُحسّن نتائج التعليم؟ بل: ماذا نريد من التعليم أن يُنتج؟ فإذا كانت الإجابة واضحة، فإن الطريق إلى الإصلاح يصبح أكثر تحديدًا، وأكثر واقعية، أما إذا ظلت الغاية غامضة، فإن أي محاولة للتطوير ستظل جزئية، وقد تُحسّن الشكل دون أن تُغيّر الجوهر.

ومن هنا، فإن إعادة تعريف وظيفة التعليم ليست خطوة نظرية فحسب، بل هي ضرورة عملية، تسبق أي إصلاح، وتُوجّه كل تطوير، لأنها تُحدّد الاتجاه، وتُرسّم بها ملامح المستقبل الذي نريد أن نصل إليه.



حين ترتبط المعرفة بالحياة ... يبدأ أثرها الحقيقي

لا تكمن قيمة المعرفة في امتلاكها، بل في قدرتها على الامتداد خارج حدود الكتب، لتتحول إلى فهم يرى أثره في الواقع، وسلوكٍ ينعكس في الحياة، وفكرة تُسهم في بناء الإنسان والمجتمع، وهنا فقط تتجاوز المعرفة كونها معلومات، لتصبح قوة فاعلة.

وعلى النقيض، حين تبقى المعرفة معزولة عن الحياة، تفقد معناها تدريجياً، فلا يرى الطالب لها أثراً في واقعه، ولا يدرك جدواها، فتتحول إلى عبء يُحفظ وينسى، بدل أن تكون أداة للفهم والتغيير، وهذه الفجوة هي التي تفصل بين تعليم يملأ به العقل، وتعليم يبنى به الإنسان، فالمعرفة التي لا تعاش.. تبقى حبيسة الصفحات.

المبحث الرابع: التعليم بين المعرفة والحياة

يُعدّ الربط بين المعرفة والحياة من أهم المعايير التي يُقاس بها نجاح أي نظام تعليمي، إذ لا قيمة حقيقية لمعرفةٍ لا تُفهم في سياقها، ولا تُوظّف في الواقع، ولا تُسهم في تحسين حياة الإنسان، ومع ذلك، فإن واحدة من أبرز الإشكاليات التي تعاني منها أنظمتنا التعليمية تتمثل في انفصال المعرفة عن الحياة، بحيث يُقدّم التعليم في صورة معلومات مجردة، لا يرى الطالب لها أثرًا مباشرًا في واقعه، ولا يشعر بجدواها في مستقبله.

وتُعرف هذه الظاهرة في الأدبيات التربوية الحديثة بمفهوم “المعرفة المعزولة”، وهي المعرفة التي تُدرّس بمعزل عن سياقها التطبيقي، فلا ترتبط بتجربة المتعلم، ولا تُحقّز لديه الفهم العميق أو الاستخدام العملي، وفي هذا النمط من التعليم، يتحول الطالب إلى حافظٍ للمعلومات، يخبزنها مؤقتًا لأجل الاختبار، ثم سرعان ما يفقدها بعد ذلك، لعدم ارتباطها بحاجاته أو اهتماماته.

إن هذا الانفصال بين ما يُتعلّم وما يُعاش يُنتج فجوة معرفية خطيرة، حيث يعيش الطالب في عالَمين منفصلين؛ عالَم المدرسة الذي تحكمه المناهج والاختبارات، وعالَم الحياة الذي يتطلب مهارات التفكير، والتواصل، واتخاذ القرار، وبين هذين العالمين، يقف الطالب عاجزًا عن الربط، غير قادر على توظيف ما تعلمه في مواجهة تحديات الواقع.

ويظهر هذا الخلل بوضوح في مواقف متعددة، حيث نجد طالباً قد درس قوانين الفيزياء لسنوات لكنه لا يستطيع تفسير ظواهر بسيطة في حياته اليومية، أو آخر حفظ قواعد اللغة لكنه يعجز عن التعبير بطلاقة، أو طالباً درس التاريخ دون أن يدرك دروسه أو يستفيد من عبره، وفي جميع هذه الحالات، لا تكمن المشكلة في نقص المعلومات بل في غياب الفهم، وضعف الربط، وانعدام التطبيق.

ويرتبط هذا الوضع بعدة عوامل، من أبرزها طبيعة المناهج التي تُبنى غالباً على أساس التراكم الكمي للمعرفة، دون مراعاة لعمق الفهم أو ارتباط المحتوى بحياة المتعلم، كما تسهم أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على الشرح المباشر والتلقين في تعزيز هذا الانفصال، حيث يُقدّم المحتوى بوصفه غاية في ذاته، لا وسيلة لفهم العالم.

ولا يقل عن ذلك تأثيراً أسلوب التقييم، الذي يركّز في كثير من الأحيان على استرجاع المعلومات، بدل قياس القدرة على استخدامها، فحين يُكافأ الطالب على الحفظ، ويُقاس نجاحه بقدر ما يتذكر، فإنه يتجه بطبيعة الحال إلى تخزين المعلومات دون محاولة فهمها أو ربطها بسياقها، وهكذا يُعاد إنتاج دائرة مغلقة من التعليم السطحي، الذي لا يترك أثراً حقيقياً في عقل المتعلم، أو سلوكه.

إن تجاوز هذه الإشكالية يتطلب إعادة النظر في فلسفة التعليم من أساسها، بحيث يُعاد توجيهها نحو التعلم المرتبط بالحياة، وهو ذلك النمط من التعليم الذي ينطلق من واقع المتعلم، ويُعالج قضاياها، ويُحفّزه

على التفكير في مشكلاته، ويُتيح له فرصة تطبيق ما يتعلمه في سياقات حقيقية، ومن هنا، تتحول المعرفة من كونها مادة جامدة إلى أداة حية تُستخدم في الفهم والعمل.

ويُعَدّ التعلم القائم على المشروعات، والتعلم القائم على حل المشكلات، من أبرز النماذج التي تُسهم في تحقيق هذا الربط، حيث يُطالب من الطالب أن يُوظّف ما تعلمه في إنجاز مهام واقعية، أو في تحليل مواقف حياتية، مما يُعزز من فهمه، ويُنمّي قدراته، ويُكسبه مهارات لا يمكن اكتسابها من خلال التلقين وحده.

كما أن ربط التعليم بالحياة يُسهم في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين، إذ يشعر الطالب بأن ما يتعلمه له قيمة، وأنه ليس مجرد عبء دراسي، بل وسيلة لفهم ذاته ومحيطه، وهذا الشعور يُعَدّ من أهم محفزات التعلم، لأنه ينقل الطالب من حالة التلقي السلبي إلى المشاركة الفاعلة.

ومن جهة أخرى، فإن هذا الربط يُعَدّ شرطاً أساسياً لتنمية الإبداع، لأن الإبداع لا ينشأ في بيئة معزولة، بل في سياق يتفاعل فيه الفكر مع الواقع، وتُستخدم فيه المعرفة لحل مشكلات حقيقية، أما في ظل المعرفة المعزولة فإن التفكير يظل محدوداً، والإبداع ضعيفاً، لأن الطالب لم يُمنح الفرصة لاستخدام ما تعلمه خارج إطار الامتحان.

إن التعليم الذي يفصل بين المعرفة والحياة هو تعليم يُنتج أفراداً يمتلكون معلومات، لكنهم يفتقرون إلى القدرة على استخدامها، ويُخرّج أجيالاً قد تنجح في الاختبارات، لكنها تعجز عن مواجهة تحديات الواقع.

وعلى العكس من ذلك، فإن التعليم الذي يُعيد وصل المعرفة بالحياة يُنتج إنسانًا واعيًا، قادرًا على الفهم، والتطبيق، والتأثير.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن التحدي الحقيقي الذي يواجه أنظمتنا التعليمية لا يكمن في نقص المحتوى، بل في كيفية تقديمه، وفي مدى ارتباطه بحياة المتعلم، فالمعرفة، مهما بلغت من العمق، تفقد قيمتها إذا بقيت حبيسة الكتب، ولم تتحول إلى أداة للفهم والعمل، ومن هنا، فإن إعادة بناء التعليم على أساس الربط بين المعرفة والحياة يُعدّ خطوة جوهرية نحو إصلاح حقيقي، لأنه يُعيد للتعليم معناه، ويُخرجه من دائرة التلقين إلى فضاء الفهم، ومن الجمود إلى الحركة، ومن الانفصال إلى الاندماج، وهو ما يُمهّد الطريق لبناء نظام تعليمي يُواكب العصر، ويُلبّي حاجات الإنسان، ويُسهّم في نهضة المجتمع.

خلاصة الفصل الأول

يتضح مما سبق أن التعليم في جوهره ليس مجرد عملية نقل للمعرفة، بل هو بناء متكامل للإنسان، يستهدف عقله وفكره وقيمه وسلوكه، فحين يُختزل التعليم في التلقين، أو يُقاس بالحفظ، أو يُربط فقط بالاختبارات والشهادات، فإنه يفقد معناه الحقيقي، ويتحول إلى ممارسة شكلية لا تُنتج أثرًا عميقًا في حياة المتعلم.

وقد بين هذا الفصل أن الخلط بين التعليم والتعلّم يُعد من أبرز أسباب الخلل، إذ قد تتحقق عملية التعليم في ظاهرها، بينما يغيب التعلّم في جوهريه، كما أظهر أن وظيفة التعليم لا ينبغي أن تُحصر في إعداد الفرد لسوق العمل، بل يجب أن تمتد إلى بناء إنسان واعٍ، قادر على التفكير، ومؤهل للحياة بمختلف أبعادها.

وتتجلى الإشكالية الأعمق في انفصال المعرفة عن الواقع، حيث تُقدّم للطالب في صورة معزولة، لا ترتبط بحياته، ولا تُسهم في تنمية قدراته التطبيقية أو الإبداعية، وهذا الانفصال يُنتج فجوة بين ما يُدرّس وما يُعاش، ويُضعف من أثر التعليم، مهما بلغ من حيث الكم أو التنظيم.

وعليه، فإن أي إصلاح حقيقي للتعليم لا يمكن أن يتحقق دون إعادة تعريفه، وتصحيح مفاهيمه، وربط المعرفة بالحياة، بحيث يصبح التعليم تجربة إنسانية حية، تُغيّر طريقة التفكير، وتُمهّد لبناء نظام تعليمي أكثر عمقًا وفاعلية، ومن هنا، يبدأ الانتقال من فهم التعليم بوصفه إجراءً، إلى إدراكه بوصفه مشروعًا لصناعة الإنسان.

الفصل الثاني:

واقع التعليم في العالم العربي

إذا كان فهم مفهوم التعليم يمثل الخطوة الأولى في طريق الإصلاح، فإن مواجهة الواقع كما هو تمثل الخطوة الأهم والأصعب في آن واحد، فالمشكلة في كثير من الأحيان لا تكمن في غياب الحلول، بل في التردد في تشخيص الخلل بصدق، أو الاكتفاء بوصف سطحي لا يلامس جوهر الأزمة.

إن الحديث عن التعليم في العالم العربي يفرض علينا قدرًا من الصراحة، ليس بقصد النقد السلبي أو التقليل من الجهود، بل بهدف الفهم الحقيقي لما نواجهه من تحديات، فالتعليم في منطقتنا لم يعد قضية قطاعية، بل أصبح قضية مصيرية، ترتبط بمستقبل الأجيال، وبقدرة المجتمعات على النهوض، وبموقعها في عالم يتغير بوتيرة متسارعة.

لقد شهدت الأنظمة التعليمية العربية توسعًا كبيرًا خلال العقود الماضية، من حيث عدد المدارس، وانتشار التعليم، وزيادة نسب الالتحاق، وهو ما يُعد إنجازًا لا يمكن إنكاره، غير أن هذا التوسع الكمي لم يُصاحبه دائمًا تطور نوعي في مخرجات التعليم، بل في كثير من الحالات، ظل التعليم يعاني من مشكلات هيكلية عميقة، انعكست

على مستوى الفهم، وجودة التعلم، وقدرة الخريجين على التكيف مع متطلبات الحياة والعمل.

ومن أبرز ما يميز هذا الواقع هو وجود فجوة واضحة بين ما يُدرّس في المدارس، وما يحتاجه الفرد في حياته اليومية أو المهنية، فالمناهج غالبًا ما تكون مزدحمة بالمعلومات، لكنها تفتقر إلى الترابط والعمق، وأساليب التدريس تميل إلى التلقين، بينما تُقاس النتائج بالاختبارات التي تُكافئ الحفظ أكثر مما تُشجع الفهم.

كما أن الطالب في كثير من الأحيان يجد نفسه داخل نظام لا يُشجّعه على التساؤل، ولا يُحفّزه على التفكير، بل يدفعه إلى البحث عن "الإجابة الصحيحة" بدل "الفهم الصحيح"، ومع مرور الوقت يتحول التعلم إلى عبء، وتفقد المعرفة معناها، ويُصبح الهدف هو النجاح في الاختبار، لا الاستفادة من التعليم.

أما المعلم؛ الذي يُفترض أن يكون محور العملية التعليمية، فيواجه تحديات متعددة، تتراوح بين ضعف التأهيل في بعض الحالات، إلى الضغط الوظيفي، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الحوافز، مما يؤثر على أدائه، ويحدّ من قدرته على الإبداع داخل الصف.

وفي المقابل، تعاني المدرسة – بوصفها بيئة التعلم – من اختلال في دورها، حيث تتحول أحيانًا إلى مكان لتلقي المعلومات فقط، لا إلى فضاء للتفاعل والتفكير، وتغيب عنها في كثير من الأحيان الأنشطة التي تُنمّي شخصية الطالب، وتُعزز من مهاراته الاجتماعية والإبداعية.

ولا يمكن إغفال دور السياسات التعليمية، التي قد تفتقر أحياناً إلى رؤية واضحة أو استمرارية، مما يؤدي إلى تغييرات متكررة لا تُبنى على تقييم علمي دقيق، بل على ردود أفعال أو توجهات مؤقتة، وهذا يُضعف من استقرار النظام، ويُربك المعلمين والطلاب على حد سواء.

إن هذا الواقع، رغم اختلافه من دولة إلى أخرى، يشترك في سمات عامة تُشير إلى وجود أزمة بنيوية، لا يمكن معالجتها من خلال حلول جزئية أو إصلاحات سطحية، فالمشكلة لا تكمن في عنصر واحد، بل في منظومة كاملة تحتاج إلى إعادة نظر، تبدأ من الفلسفة التي يقوم عليها التعليم، ولا تنتهي عند تفاصيل التطبيق.

ومن هنا، يأتي هذا الفصل ليُسلط الضوء على أبرز ملامح التعليم في العالم العربي، من خلال تحليل عناصره الأساسية: الطالب، والمعلم، والمدرسة، والنظام، بهدف تكوين صورة شاملة تُساعد على فهم الواقع كما هو، تمهيداً للانتقال إلى تحليل أعمق لأسباب هذا الخلل في الفصول اللاحقة.

إن مواجهة الواقع ليست دعوة للتشاؤم، بل خطوة ضرورية نحو التغيير، لأن الإصلاح لا يبدأ من التجميل، بل من الاعتراف الصادق بما ينبغي إصلاحه، وعلى هذا الأساس ينطلق هذا الفصل في محاولة لفهم واقع التعليم العربي، فهماً موضوعياً، كما هو قائم فعلياً.



يحضر الطالب داخل الصف ... لكنه يغيب عن التعلم

يبدأ الطالب رحلته التعليمية بدافعية فطرية نحو الاكتشاف، مدفوعاً بالفضول والرغبة في الفهم، غير أن هذه الدافعية تتراجع تدريجياً مع مرور الوقت، حين يجد نفسه داخل نظام يُركّز على ما يجب حفظه، أكثر مما يعنى بما ينبغي فهمه، فيتحول من باحث عن المعرفة إلى منفذ لما يُطلب منه.

ومع استمرار هذا النمط، يفقد الطالب علاقته الحقيقية بالتعلم، فلا يعود يرى في التعليم مساحة للتفكير أو الاكتشاف، بل سلسلة من المتطلبات التي ينبغي اجتيازها، وهنا تتشكل الفجوة بين حضوره داخل النظام، وغيابه عن جوهر العملية التعليمية، ففي كثير من الأحيان، يُعامل كمتلقٍ... لا كعقلٍ يبنى.

المبحث الأول: الطالب في النظام التعليمي العربي

يُعدّ الطالب محور العملية التعليمية وغايتها النهائية، إذ إن كل ما يُبذل من جهود في بناء المناهج، وتطوير السياسات، وتأهيل المعلمين، إنما يُقاس أثره الحقيقي بمدى ما يحدثه في عقل الطالب وسلوكه وقدرته على الفهم والتفاعل مع الحياة، غير أن المتأمل في واقع التعليم في العالم العربي يلحظ أن الطالب، رغم كونه في ظاهر الخطاب "محور التعليم"، إلا أنه في كثير من الأحيان يُعامل بوصفه متلقيًا سلبيًا داخل منظومة لا تُراعي احتياجاته الحقيقية ولا تُنمّي قدراته الكامنة.

يبدأ الطالب رحلته التعليمية غالبًا بدافعية فطرية نحو التعلم، مدفوعة بحب الاكتشاف والفضول الطبيعي الذي يُميز الإنسان في مراحله الأولى، غير أن هذه الدافعية تتعرض تدريجيًا للتآكل مع مرور السنوات، نتيجة أساليب تعليمية لا تُحفّز التفكير، ولا تُشجّع التساؤل، بل تُكافئ الحفظ والانصياع، ومع تكرار هذا النمط، يتشكل لدى الطالب تصور ضمني بأن التعلم ليس عملية فهم، بل عملية استرجاع، وأن النجاح لا يُقاس بعمق المعرفة، بل بقدرة الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات حتى موعد الاختبار.

ونتيجة لذلك يتحول الطالب من باحث عن المعرفة إلى "مُنَفَّذ للتعليمات"، يهدف إلى إرضاء النظام التعليمي أكثر من سعيه لفهم ما يتعلمه، ويُصبح تركيزه منصبًا على ما سيأتي في الاختبار، لا على ما

ينبغي أن يُفهم، وهو ما يُفرغ العملية التعليمية من مضمونها الحقيقي، ويُنتج نمطًا من التعلم السطحي الذي لا يترك أثرًا طويل الأمد.

كما أن الطالب في كثير من الأحيان لا يُمنح الفرصة الكافية للتعبير عن رأيه، أو طرح تساؤلاته، أو مناقشة ما يتعلمه، بل يُطلب منه الالتزام بما يُقدّم له دون نقاش، وهذا يُضعف من قدرته على التفكير النقدي، ويُقلّل من ثقته في ذاته، ويُرسّخ لديه نمطًا من التبعية الفكرية، حيث يتعود على تلقي المعرفة بدل إنتاجها.

ومن جهة أخرى، يواجه الطالب ضغطًا نفسيًا متزايدًا نتيجة التركيز المفرط على الاختبارات والدرجات، حيث يُربط نجاحه وتقديره الذاتي بنتائجه الأكاديمية، دون النظر إلى جوانب أخرى من شخصيته أو مهاراته، وهذا الضغط قد يؤدي إلى القلق، وفقدان الدافعية، بل وحتى النفور من التعلم، خاصة إذا شعر الطالب بأن جهده لا يُقاس بعدل، أو أن النظام لا يُنصفه.

ولا يمكن إغفال الفروق الفردية بين الطلاب، والتي غالبًا ما لا تُؤخذ بعين الاعتبار في الأنظمة التعليمية التقليدية، فالتعليم يُقدّم بطريقة موحدة، تفترض أن جميع الطلاب يتعلمون بنفس الأسلوب والوتيرة، وهو ما لا يعكس الواقع، فهناك من يتعلم بصريًا، وآخر سمعيًا، وثالث من خلال التجربة، وهناك من يحتاج إلى وقت أطول للفهم، وآخر يتقدم بسرعة، ومع ذلك، يُعامل الجميع بنفس الطريقة، ويُقاسون بنفس المعايير، مما يؤدي إلى تهميش بعضهم، وإحباط آخرين.

كما أن الطالب لا يُوجَّه في كثير من الأحيان لاكتشاف ميوله أو تنمية اهتماماته، بل يُدفع نحو مسار تعليمي واحد، يُركّز على التحصيل الأكاديمي، دون اعتبار كافٍ للمهارات العملية أو الإبداعية، وهذا يُسهم في إنتاج خريجين لا يعرفون ما يريدون، ولا يمتلكون رؤية واضحة لمستقبلهم، لأنهم لم يُمنحوا الفرصة لاكتشاف ذواتهم خلال مسيرتهم التعليمية.

ومن المظاهر اللافتة أيضًا أن الطالب العربي، رغم سنوات طويلة من الدراسة، قد يفتقر إلى مهارات أساسية مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتواصل الفعّال، والعمل الجماعي، وهذه المهارات التي تُعد ضرورية في الحياة المعاصرة لا تُنمّى بشكل كافٍ داخل النظام التعليمي، لأنها لا تُقاس بسهولة في الاختبارات التقليدية، ولا تُدرج ضمن أولويات المناهج.

إن هذا الواقع يُشير إلى وجود خلل عميق في الطريقة التي يُنظر بها إلى الطالب، حيث يُعامل أحيانًا كوسيلة لتحقيق أهداف النظام، لا كغاية في حد ذاته، فبدل أن يُبنى التعليم حول احتياجاته وقدراته، يُطلب منه أن يتكيف مع نظام قد لا يُناسبه، مما يؤدي إلى فقدان التوازن بين ما يُقدّم له وما يحتاجه فعليًا.

وعليه، فإن إعادة الاعتبار للطالب بوصفه محور العملية التعليمية لا يمكن أن تتحقق من خلال الشعارات، بل تتطلب تغييرًا حقيقيًا في طريقة تصميم التعليم، بحيث يُصبح الطالب مشاركًا فاعلاً، لا متلقيًا

سلبياً، ويُمنح الفرصة للتفكير، والتجربة، والتعبير، والخطأ، والتعلم من الخطأ.

إن الطالب ليس وعاءً يُملأ فقط، بل أيضاً عقلٌ يُبنى، وشخصيةٌ تتشكل، وإن أي نظام تعليمي لا يُدرك هذه الحقيقة، سيظل يُنتج أجيالاً تحمل شهادات، لكنها تفتقر إلى القدرة على الفهم والتأثير، ومن هنا، فإن إصلاح التعليم يبدأ من إعادة النظر في موقع الطالب داخل المنظومة، بوصفه نقطة الانطلاق، لا مجرد نتيجة في نهايتها.



يقف المعلم أمام الصف... لكنه لا يملك دائماً حرية التعليم

ففي كثير من الأحيان، يُقيّد بالنظام... أكثر مما يُمكن من التأثير، يُفترض أن يكون المعلم محور العملية التعليمية، وصانع التجربة داخل الصف، غير أن الواقع في كثير من الأحيان يضعه داخل إطار مُحكم من القيود، يحدّ من قدرته على الإبداع، ويجبره على الالتزام بما يطلب منه، لا بما يراه مناسباً لطلابه.

وفي ظل هذه الظروف يتحول دور المعلم تدريجياً من موجهٍ للتعليم، إلى منفذٍ للمنهج، يسعى إلى إنهاء المحتوى في الوقت المحدد، بدل أن يركز على بناء الفهم، وهنا لا يكون الحل في المعلم ذاته، بل في البيئة التي تُعيد تشكيل دوره وتحدّ من أثره.

المبحث الثاني: المعلم في النظام التعليمي العربي

يُعدّ المعلم الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، والعنصر الأكثر تأثيرًا في جودة التعلم وفاعلية العملية التعليمية، فمهما بلغت جودة المناهج، وتطورت الوسائل، وتعددت السياسات، يبقى المعلم هو من يُحوّل هذه العناصر إلى تجربة تعليمية حقيقية داخل الصف، ومع ذلك فإن واقع المعلم في كثير من الأنظمة التعليمية العربية يكشف عن فجوة واضحة بين الدور المفترض له، والدور الذي يُمارسه فعليًا.

في التصور التربوي الحديث، يُفترض أن يكون المعلم موجّهًا وميسرًا لعملية التعلم، يُحفّز التفكير، ويُشجّع التساؤل، ويُراعي الفروق الفردية، ويُسهّم في بناء شخصية الطالب، لا مجرد ناقل للمعلومة، غير أن الممارسة في كثير من الأحيان تُعيد المعلم إلى دور تقليدي، يتمثل في الشرح والتلقين، والالتزام الحرفي بالمحتوى، والسعي لإنهاء المنهج في الوقت المحدد، بغض النظر عن مستوى الفهم أو استيعاب الطلاب.

ويعود هذا التحول في الدور إلى مجموعة من العوامل المتداخلة، من أبرزها طبيعة النظام التعليمي الذي يُقيّد المعلم بمناهج محددة، وخطط زمنية صارمة، وأساليب تقييم تركز على نتائج الاختبارات، وفي ظل هذه القيود، يجد المعلم نفسه مضطّرًا للتركيز على "ما سيأتي في الامتحان"، بدل "ما ينبغي أن يُفهم"، مما يُحدّ من قدرته على الإبداع، ويُضعف من فاعلية دوره التربوي.

كما أن برامج إعداد المعلمين في بعض السياقات لا تُوفّر التّأهيل الكافي الذي يُمكنهم من التعامل مع متطلبات التعليم الحديث، سواء من حيث فهم نظريات التعلم، أو استخدام أساليب تدريس متنوعة، أو إدارة الصف بفعالية، وقد يدخل بعض المعلمين إلى المهنة دون تدريب عملي كافٍ، مما يجعلهم يعتمدون على ما مرّوا به من تجارب تعليمية سابقة، وغالبًا ما تكون تقليدية.

ومن جهة أخرى، يواجه المعلم ضغوطًا متعددة، تتجاوز حدود التدريس، وتشمل أعباءً إدارية، وأعمالًا إضافية، ومتطلبات بيروقراطية، تُثقل كاهله، وتُقلّل من الوقت والجهد الذي يمكن أن يُخصّصه لتطوير أدائه أو متابعة طلابه بشكل فردي، كما أن ضعف الحوافز المادية والمعنوية في بعض الحالات يُسهم في تراجع الدافعية، ويؤثر على مستوى الالتزام والانخراط في العمل.

ولا يمكن إغفال أثر المكانة الاجتماعية للمعلم، التي شهدت تراجعًا نسبيًا في بعض المجتمعات، مقارنة بما كانت عليه في السابق، فحين لا يُنظر إلى المعلم بوصفه عنصرًا محوريًا في بناء المجتمع، ولا يُمنح التقدير الذي يستحقه، فإن ذلك ينعكس على صورته الذاتية، وعلى علاقته بالطلاب، وعلى مستوى تأثيره داخل الصف.

كما أن غياب الثقة المؤسسية في بعض الأنظمة التعليمية يؤدي إلى فرض رقابة مفرطة على المعلم، من خلال تقارير دورية، أو زيارات تقييم شكلية، أو التزام صارم بخطط جاهزة، دون منحه مساحة كافية

لاتخاذ القرار داخل الصف، وهذا يُضعف من إحساسه بالمسؤولية المهنية، ويُحوّله إلى منفذ لتعليمات، بدل أن يكون صانعًا للتعليم.

وفي ظل هذه الظروف، قد يلجأ بعض المعلمين إلى تبني أساليب تدريس تقليدية، لا لأنها الأفضل، بل لأنها الأكثر أمانًا في نظام يُقيم الأداء بناءً على النتائج السريعة، لا على جودة التعلم، وهكذا، يُعاد إنتاج نمط تعليمي لا يُشجّع التفكير، ولا يُنمّي المهارات، بل يُركّز على اجتياز الاختبارات.

ومع ذلك، لا يمكن تعميم هذا الواقع على جميع المعلمين، فهناك نماذج مشرّفة من المعلمين الذين يُدعون رغم التحديات، ويُقدّمون تجارب تعليمية متميزة، ويُسهّمون في إحداث فرق حقيقي في حياة طلابهم، غير أن هذه النماذج غالبًا ما تكون فردية، ولا تُعبّر عن النظام ككل، مما يؤكد أن المشكلة ليست في المعلم بحد ذاته، بل في البيئة التي يعمل فيها.

إن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق دون إعادة الاعتبار لدور المعلم، وتمكينه من أداء رسالته على الوجه الأمثل، وهذا يتطلب تطوير برامج الإعداد، وتوفير التدريب المستمر، وتحسين بيئة العمل، وتعزيز الحوافز، والأهم من ذلك، منحه الثقة والاستقلالية التي تُمكنه من اتخاذ القرار التربوي المناسب داخل الصف.

فالمعلم ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو صانع للإنسان، وأي نظام لا يستثمر في المعلم، ولا يُقدّر دوره، سيظل عاجزًا عن تحقيق تحول حقيقي في التعليم، ومن هنا، فإن إعادة بناء مكانة المعلم تُعدّ خطوة

أساسية في طريق الإصلاح، لأنها تُعيد التوازن إلى العملية التعليمية،
وتُعيد للمعلم دوره الطبيعي كمحور فاعل في بناء الأجيال.



تبدو المدرسة مكاناً للتعلم... لكنها قد تتحول إلى مساحة للتلقين

في ظاهرها تُنظَّم المدرسة اليوم الدراسي بدقة، وتُقدَّم فيها الدروس وفق جداول محددة، ويؤدي كل عنصر دوره كما هو مخطط له، غير أن هذا التنظيم الشكلي لا يضمن تحقق التعلم، بل قد يُنتج بيئة يغيب عنها التفاعل، ويختزل فيها دور الطالب في الاستماع والتدوين.

ومع استمرار هذا النمط، تتحول المدرسة من فضاء للتفكير والتجربة، إلى إطار يعاد فيه تقديم المعرفة بشكل أحادي، حيث يُقاس النجاح بإنهاء المحتوى، لا بعمق الفهم، وهنا لا يكون الحل في وجود المدرسة، بل في طبيعة الدور الذي تؤديه، فليست كل بيئة تعليمية... بيئة تعلم حقيقية.

المبحث الثالث: المدرسة: بيئة تعلم أم مساحة لتلقين؟

تُعدّ المدرسة الحاضنة الأساسية للعملية التعليمية، والمكان الذي تتجسد فيه السياسات والمناهج في واقع يومي يعيشه الطالب والمعلم على حد سواء، فهي ليست مجرد مبنى يضم فصولاً دراسية، بل بيئة متكاملة يُفترض أن تُسهم في تشكيل شخصية الطالب، وتنمية قدراته، وتعزيز تفاعله مع المعرفة والحياة، غير أن واقع المدرسة في كثير من الأنظمة التعليمية العربية يطرح تساؤلاً جوهرياً: هل تقوم المدرسة بدورها كبيئة تعلم حقيقية، أم أنها تحولت إلى مساحة لتلقين المعلومات فقط؟

في النموذج المثالي ينبغي أن تكون المدرسة بيئة محفزة، تُشجّع على التفكير، وتُتيح للطالب فرصة المشاركة، وتُنمّي لديه مهارات التواصل والعمل الجماعي، وترتبط بين ما يتعلمه داخل الصف وما يعيشه في الواقع، غير أن الممارسة الفعلية في كثير من الأحيان تُظهر أن المدرسة تؤدي دوراً محدوداً، يقتصر على تقديم المحتوى الدراسي، دون أن تُوفّر البيئة التربوية المتكاملة التي يحتاجها الطالب.

ومن أبرز مظاهر هذا الخلل أن اليوم الدراسي في كثير من المدارس يُنظّم حول الحصص المتتابعة، التي يُخصّص لكل منها وقت محدد، يُركّز فيه المعلم على شرح محتوى معين، بينما يُطلب من الطالب الاستماع وتدوين الملاحظات، وفي ظل هذا النمط تقلّ فرص الحوار،

وتغيب الأنشطة التفاعلية، ويُختزل التعلم في عملية أحادية الاتجاه، من المعلم إلى الطالب.

كما أن البنية المادية للمدرسة في بعض الحالات لا تسهم في خلق بيئة تعليمية محفزة، إذ تفتقر بعض المدارس إلى المساحات المناسبة للأنشطة، أو إلى الوسائل التعليمية الحديثة، أو إلى بيئة صفية مرنة تُتيح التفاعل، وقد تكون الفصول مزدحمة، مما يُصعب على المعلم متابعة الطلاب بشكل فردي، ويُقلل من فرص المشاركة الفعالة.

ولا يقتصر الأمر على الجانب المادي، بل يمتد إلى الثقافة السائدة داخل المدرسة، والتي قد تُعزز من نمط التلقين والانضباط الشكلي، على حساب التفكير الحر والمبادرة، ففي بعض البيئات، يُنظر إلى الطالب الجيد على أنه من يلتزم الصمت، ويُنفذ التعليمات، ويُجيب بشكل صحيح، بينما لا يُشجع الطالب الذي يطرح أسئلة خارج المقرر، أو يُعبّر عن رأي مختلف.

كما أن الأنشطة اللاصفية، التي تُعدّ عنصرًا مهمًا في بناء شخصية الطالب، قد تكون محدودة أو شكلية، ولا تُدمج بشكل فعال في العملية التعليمية، وهذا يُفقد المدرسة أحد أهم أدوارها، وهو تنمية الجوانب الاجتماعية والإبداعية لدى الطلاب، التي لا يمكن تحقيقها من خلال الدروس النظرية فقط.

ومن جهة أخرى، قد تتحول المدرسة إلى بيئة ضاغطة، خاصة في ظل التركيز المفرط على الاختبارات والنتائج، حيث يُقاس نجاح

المدرسة أحيانًا بنسبة النجاح، أو متوسط الدرجات، مما يدفع الإدارة والمعلمين إلى التركيز على "تحقيق النتائج" بدل "تحقيق التعلم"، وقد يفضي ذلك إلى تهميش الجانب الإنساني في التعليم، ويُنظر إلى الطالب بوصفه رقمًا في إحصائية، لا فردًا له احتياجاته وخصائصه.

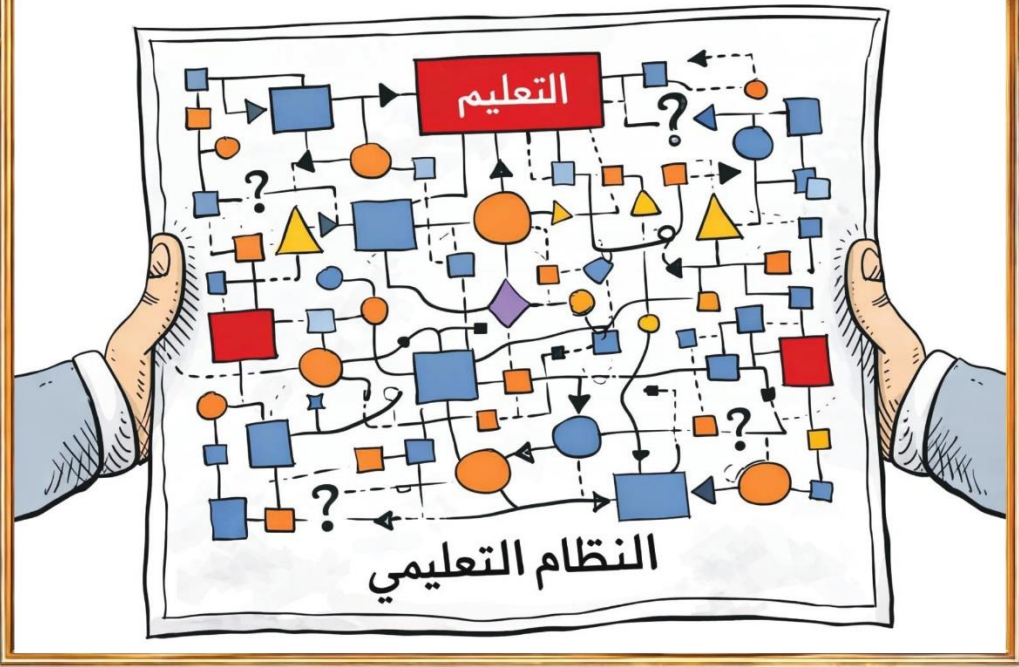
كما أن العلاقة بين أطراف العملية التعليمية داخل المدرسة – المعلم، والطالب، والإدارة – قد تتأثر بطبيعة النظام، فإذا كانت العلاقة قائمة على الرقابة والخوف، فإن ذلك يُضعف من الثقة، ويُقلل من الانفتاح، ويُحدّ من فاعلية التعلم، أما إذا كانت قائمة على الاحترام والتعاون، فإنها تُسهم في خلق بيئة إيجابية تُحفّز على التعلم.

ولا يمكن إغفال أن بعض المدارس تُقدّم نماذج متميزة، تُحاول تجاوز هذه التحديات، وتُسهم في خلق بيئة تعليمية حقيقية، من خلال اعتماد أساليب تدريس حديثة، وتفعيل الأنشطة، وبناء علاقات إيجابية داخل المدرسة، غير أن هذه النماذج غالبًا ما تكون محدودة، ولا تُعبر عن الواقع العام، مما يؤكد أن المشكلة ليست في المدرسة كمفهوم، بل في كيفية إدارتها وتفعيل دورها.

إن المدرسة، في جوهرها، يجب أن تكون أكثر من مكان لتلقي المعلومات، بل فضاءً للتجربة، والتفاعل، والنمو، فهي المكان الذي يتعلم فيه الطالب كيف يفكر، وكيف يتواصل، وكيف يواجه التحديات، وكيف يكون جزءًا من مجتمع، وإذا فقدت المدرسة هذا الدور، فإن التعليم يفقد أحد أهم أدواته.

وعليه، فإن إعادة بناء المدرسة بوصفها بيئة تعلم حقيقية يتطلب إعادة النظر في تنظيمها، وثقافتها، وأساليبها، بحيث تُصبح أكثر مرونة، وأكثر تفاعلاً، وأكثر ارتباطاً بحياة الطالب، فالتعليم لا يحدث في الكتب فقط، بل في البيئة التي يعيشها الطالب يومياً، والتي تُشكّل تجربته، وتُحدد علاقته بالمعرفة.

ومن هنا، فإن إصلاح التعليم لا يكتمل دون إصلاح المدرسة، ليس من حيث المبنى فقط، بل أيضاً من حيث الروح التي تسودها، والدور الذي تؤديه، والرسالة التي تحملها، فمدرسة تُعَلِّم للحياة خير من مدرسة تُعَدُّ للاختبار فقط.



تبدو السياسات واضحة على الورق... لكنها تتعقد في الواقع

يُبنى النظام التعليمي في ظاهره على أهداف واضحة، وخطط منظمة، وسياسات مُعلنة، غير أن هذه الصورة النظرية لا تنعكس دائماً في الواقع، حيث تتداخل القرارات، وتتراكم الإجراءات، وتفقد السياسات قدرتها على الوصول إلى الصف بالشكل الذي وُضعت من أجله.

ومع هذا التعقيد تتسع الفجوة بين ما يُفترض أن يكون، وما يحدث فعلياً، فيتحوّل النظام من إطار يوجه التعليم، إلى منظومة قد تعيق تطوره، ليس لغياب الرؤية، بل لصعوبة ترجمتها إلى ممارسة واقعية فعّالة، فالمشكلة ليست فيما يُكتب... بل فيما يُطبق.

المبحث الرابع: النظام التعليمي بين السياسات والواقع

يُشكّل النظام التعليمي الإطار العام الذي تنتظم في داخله جميع عناصر العملية التعليمية، من مناهج، ومعلمين، ومدارس، وأساليب تقييم، وهو بذلك يُعدّ العامل الحاسم في توجيه التعليم نحو تحقيق أهدافه أو انحرافه عنها، وإذا كان الطالب والمعلم والمدرسة يُمثّلون الواجهة الظاهرة للتعليم، فإن النظام التعليمي هو البنية العميقة التي تُحدّد طبيعة هذه الواجهة، وتُشكّل ملامحها.

وفي العالم العربي، ورغم اختلاف الظروف بين دولة وأخرى، إلا أن هناك سمات مشتركة تُشير إلى وجود فجوة بين السياسات التعليمية المعلنة، والواقع الفعلي للتطبيق، فكثيراً ما تُصاغ الأهداف التعليمية بلغة طموحة، تتحدث عن تنمية التفكير، وتعزيز الإبداع، وربط التعليم بالحياة، غير أن هذه الأهداف لا تنعكس بشكل واضح في المناهج، أو في أساليب التدريس، أو في طرق التقييم، مما يُنتج حالة من التناقض بين "ما يُقال" و"ما يُمارس".

ومن أبرز مظاهر هذا الخلل، الاعتماد الكبير على المركزية في اتخاذ القرار، حيث تُدار العملية التعليمية من مستويات عليا، تُحدّد المناهج، وتُقرّر السياسات، وتوجّه التنفيذ، دون منح المدارس أو المعلمين مساحة كافية للتكيف مع احتياجات طلابهم أو خصوصية بيئاتهم، وقد

يؤدي هذا النمط من الإدارة إلى ضعف المرونة، وصعوبة الاستجابة للتغيرات، وغياب الابتكار على مستوى التطبيق.

كما أن السياسات التعليمية في بعض الحالات تتسم بعدم الاستقرار، حيث تتغير التوجهات أو المناهج بشكل متكرر، دون أن تُمنح الفرصة الكافية لتقييم أثرها، أو استيعابها من قبل المعلمين والطلاب، وهذا التغير المستمر قد يُربك العملية التعليمية، ويُضعف من فاعلية الإصلاحات، خاصة إذا لم تكن مبنية على دراسات علمية دقيقة، أو رؤية استراتيجية طويلة المدى.

ومن جهة أخرى، يُلاحظ أن كثيرًا من الأنظمة التعليمية تُركّز على القياس الكمي للنتائج، من خلال نسب النجاح، أو متوسط الدرجات، أو عدد المتفوقين، دون الاهتمام الكافي بجودة التعلم أو عمقه، وهذا التوجه يؤدي إلى توجيه الجهود نحو تحسين الأرقام، بدل تحسين الفهم، ويُشجّع على ممارسات تعليمية تهدف إلى "تحقيق النتيجة النظرية" لا "تحقيق التعلم الحقيقي".

كما أن نظام التقييم، الذي يُعدّ من أهم أدوات توجيه التعليم، غالبًا ما يعتمد على اختبارات تقيس القدرة على الحفظ والاسترجاع، مما يُعزز من ثقافة التلقين، ويُقلّل من أهمية التفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع، وفي ظل هذا النوع من التقييم، يُصبح من الطبيعي أن يُركّز المعلم على ما يُقاس، ويُهمل ما لا يُقاس، حتى وإن كان أكثر أهمية.

ولا يمكن إغفال التحديات المرتبطة بمواءمة التعليم مع سوق العمل، حيث يُلاحظ وجود فجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات الاقتصاد، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين، أو اضطرارهم للعمل في مجالات لا تتوافق مع تخصصاتهم، وهذا يُشير إلى ضعف في التنسيق بين النظام التعليمي والقطاعات الاقتصادية، وإلى غياب رؤية واضحة تربط التعليم بالتنمية.

كما أن بعض الأنظمة التعليمية قد تُعاني من ضعف في آليات المتابعة والتقييم، بحيث لا يتم رصد المشكلات بشكل دقيق، أو لا تُتخذ الإجراءات المناسبة لمعالجتها، وقد يؤدي ذلك إلى استمرار الخل، وتكرار الأخطاء، دون وجود نظام فعال للتعليم المؤسسي.

ورغم هذه التحديات، لا يمكن إغفال الجهود المبذولة في تطوير التعليم في عدد من الدول العربية، سواء من خلال تحديث المناهج، أو إدخال التقنيات الحديثة، أو إطلاق مبادرات تدريبية للمعلمين، غير أن هذه الجهود، رغم أهميتها، قد تظل محدودة الأثر إذا لم تُدمج ضمن رؤية شاملة تُعالج أصل الخل، لا مظاهره السطحية فقط.

إن النظام التعليمي، بوصفه الإطار الحاكم، لا بد أن يُبنى على فلسفة واضحة، تُحدّد الغاية من التعليم، وتُوجّه السياسات والممارسات نحو تحقيقها، كما ينبغي أن يتسم بالمرونة، والاستقرار، والقدرة على التكيف، وأن يُوازن بين المركزية التي تضمن الجودة، واللامركزية التي تُتيح الابتكار.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق دون إصلاح النظام الذي يُديره، لأن أي تطوير في عنصر من عناصر التعليم سيظل محدود الأثر إذا لم يدعمه نظام متكامل يُوجّهه ويُعزّزه، فالنظام التعليمي ليس مجرد إطار تنظيمي، بل هو العقل الذي يُفكر، واليد التي تُنفّذ، والميزان الذي يُقيّم.

ومن هنا، فإن إعادة بناء النظام التعليمي تُعدّ خطوة حاسمة في طريق الإصلاح، لأنها تُعيد ترتيب الأولويات، وتوحد الجهود، وتوجّه التعليم نحو تحقيق غاياته الحقيقية، بدل أن يبقى أسيرًا لسياسات متفرقة، أو أهداف غير واضحة.

خلاصة الفصل الثاني

يتضح من تحليل واقع التعليم في العالم العربي أن المشكلة لا تكمن في عنصر واحد يمكن عزله أو معالجته بشكل منفصل، بل في منظومة متكاملة تعاني من اختلالات متداخلة، تبدأ من الطالب، وتمر بالمعلم، وتتجلى في المدرسة، وتترسخ في بنية النظام التعليمي ذاته، فكل عنصر من هذه العناصر يتأثر بالآخر، ويُساهم في تشكيل واقع تعليمي لا يحقق في كثير من الأحيان أهدافه الحقيقية.

فالتألم، الذي يُفترض أن يكون محور العملية التعليمية، يتحول في كثير من الأحيان إلى متلقٍ سلبي، يُركّز على الحفظ بدل الفهم، ويُقاس نجاحه بالدرجات لا بالمهارات، والمعلم الذي يُفترض أن يكون موجّهًا

ومُيسَّرًا، يجد نفسه مقيدًا بأنظمة وضغوط تُحدّ من قدرته على الإبداع، وتدفعه نحو أساليب تقليدية، أما المدرسة التي ينبغي أن تكون بيئة تعلم حقيقية فتتحول أحيانًا إلى مساحة للتلقين، يغيب فيها التفاعل، وتُهمّش فيها الأنشطة التي تُنمّي شخصية الطالب.

وفي عمق هذا الواقع، يقف النظام التعليمي بوصفه الإطار الذي يُوجّه هذه العناصر، حيث تتجلى فيه مظاهر المركزية، وعدم الاستقرار، والتركيز على القياس الكمي، مما يُنتج فجوة بين الأهداف المعلنة والممارسات الفعلية، ونتيجة لذلك يظهر خلل واضح في مخرجات التعليم، يتمثل في ضعف المهارات، وانفصال المعرفة عن الواقع، وصعوبة التكيف مع متطلبات الحياة والعمل.

ويكشف هذا الواقع أن إصلاح التعليم في العالم العربي لا يمكن أن يتحقق من خلال حلول جزئية، بل يتطلب إعادة نظر شاملة في الفلسفة التي يقوم عليها، وفي طريقة تصميمه وتنفيذه، فالمشكلة ليست في نقص الجهود، بل في اتجاهها، وليست في غياب الإمكانيات، بل في كيفية توظيفها، وهو ما يستدعي فهماً أعمق للأسباب الجذرية لهذا الخلل، وهو ما سيتم تناوله في الفصل القادم.

الفصل الثالث:

جراثيم التعليم (GERM)

بعد استعراض واقع التعليم في العالم العربي، وما يتضمنه من اختلافات في الطالب، والمعلم، والمدرسة، والنظام، يبرز سؤال أكثر عمقاً: هل هذه المشكلات ناتجة عن ضعف محلي فقط، أم أنها جزء من ظاهرة أوسع تتجاوز حدود الدول والثقافات؟

إن المتأمل في أنظمة التعليم حول العالم يلاحظ أن كثيراً من الدول، رغم اختلاف بيئاتها، تعاني من مشكلات متشابهة، تتعلق بالتلقين، والاختبارات المفرطة، والضغط النفسي، وضعف الارتباط بالحياة، وهذا التشابه لا يمكن تفسيره بالصدفة، بل يشير إلى وجود نمط عالمي في التفكير التعليمي، تم تبنيه في دول متعددة، وأصبح يُنظر إليه بوصفه النموذج "الحديث" أو "الناجح"، رغم ما يحمله من إشكالات عميقة.

وقد أطلق التربوي الفنلندي باسي سالبيرغ (Pasi Sahlberg) على هذا النمط مصطلح "جراثيم التعليم" (GERM)، وهي اختصار لعبارة Global Education Reform Movement، أي "الحركة العالمية لإصلاح التعليم"، في إشارة إلى مجموعة من السياسات والممارسات التي انتشرت على نطاق عالمي، وتُقدّم غالباً بوصفها

أدوات للإصلاح والتطوير، إلا أنها في الواقع تُسهم في إضعاف جوهر العملية التعليمية وتقويض أهدافها الحقيقية.

وتكمن خطورة هذه "الجراثيم" في أنها لا تظهر بشكل واضح في البداية، بل تتسلل إلى الأنظمة التعليمية تدريجياً، تحت شعارات مثل "رفع الجودة"، و"تحسين الأداء"، و"المنافسة العالمية"، حتى تصبح جزءاً من بنية النظام، ومن طريقة التفكير فيه، ومع مرور الوقت، يُعاد إنتاجها وتكريسها، دون أن يتم التشكيك في جدواها أو آثارها.

وقد تبنت العديد من الدول هذه الممارسات، إما بدافع اللحاق بالركب العالمي، أو نتيجة ضغوط اقتصادية وسياسية، أو تقليداً لنماذج تعليمية يُنظر إليها على أنها متقدمة، غير أن هذا التبني، في كثير من الحالات، تم دون فهم عميق للظروف التي نشأت فيها هذه النماذج، أو لمدى ملاءمتها لبيئات مختلفة.

وفي العالم العربي، لم يكن التعليم بمنأى عن هذا التأثير، بل تأثر بشكل واضح بهذه التوجهات، مما أسهم في تعقيد المشهد، وإضافة طبقة جديدة من الإشكالات إلى ما يعانيه أصلاً من تحديات داخلية، وهكذا، لم يعد الخلل ناتجاً فقط عن ضعف في التطبيق، بل عن تبني نماذج قد تكون في ذاتها محل نقد في بيئاتها الأصلية.

ومن هنا تبرز أهمية هذا الفصل، الذي يسعى إلى تحليل مفهوم "جراثيم التعليم"، وفهم طبيعتها، وتتبع انتشارها، والكشف عن أثرها في الأنظمة التعليمية، خاصة في العالم العربي، ففهم هذه الظاهرة يُعدّ

خطوة أساسية نحو إدراك الأسباب العميقة للأزمة، والتميز بين ما هو إصلاح حقيقي، وما هو مجرد إعادة إنتاج لمشكلات في صورة جديدة. إن هذا الفصل لا يهدف إلى رفض كل ما هو عالمي، ولا إلى الدعوة إلى الانغلاق، بل إلى التمييز الواعي بين ما يمكن الاستفادة منه، وما ينبغي الحذر منه، لأن التقدم لا يتحقق بالتقليد الأعمى، بل بالفهم العميق، والاختيار المدروس.

ومن هذا المنطلق، نبدأ في المبحث الأول بتوضيح مفهوم "جرائم التعليم"، وتحليل عناصره، بوصفه مدخلاً لفهم أحد أهم التحديات التي تواجه التعليم في عصرنا الحديث.

القدر الضاغط: الاختبارات المعيارية في التعليم الحديث



نُصلح التعليم ... أم نقل إليه أمراضاً جديدة؟

قد تبدو كثير من سياسات التعليم الحديثة وكأنها خطوات نحو التطوير، تحمل شعارات الجودة، والكفاءة، والمنافسة العالمية، فتطبّقها الدول بثقة، وتبنّاها الأنظمة باعتبارها الطريق إلى التقدم، دون أن تلتفت إلى السؤال الأهم: هل هذه الحلول صالحة لكل بيئة؟ أم أنها مجرد نماذج مُستنسخة لا تراعي اختلاف السياقات؟

غير أن ما يحدث في الواقع يكشف جانباً آخر؛ إذ قد تنتقل بعض هذه الممارسات بين الأنظمة التعليمية كما تنتقل العدوى، فتتشابه المشكلات رغم اختلاف الدول، ويُعاد إنتاج الخلل تحت مسمى الإصلاح، وهنا لا تكمن المشكلة في نية التطوير، بل في تبني أدوات قد تضعف التعليم بدل أن تُقوّيه، وتبعده عن جوهره الحقيقي دون أن نشعر.

المبحث الأول: مفهوم جراثيم التعليم (GERM)

يُعدّ مصطلح "جراثيم التعليم" من المفاهيم النقدية الحديثة في الفكر التربوي، وقد صاغه التربوي الفنلندي باسي سالبيرغ للإشارة إلى مجموعة من السياسات والممارسات التي انتشرت عالميًا في أنظمة التعليم، تحت شعار الإصلاح والتحديث، لكنها – في نظره – أسهمت في إضعاف جوهر العملية التعليمية بدل تطويرها.

ويُقصد بهذه "الجراثيم" ما يُعرف بالإنجليزية بـ Global Education Reform Movement (GERM)، وهي ليست سياسة واحدة، بل منظومة متكاملة من الأفكار التي تشترك في توجه عام يقوم على تحويل التعليم إلى نظام يُدار بمنطق السوق، ويُقاس بالأرقام، ويُوَجّه بالمنافسة، بدل أن يُبنى على الفهم، والثقة، والإنسان.

وقد استخدم سالبيرغ هذا المصطلح بشكل مجازي، ليعبر عن طبيعة هذه الممارسات، التي تنتشر بسرعة، وتؤثر في الأنظمة التعليمية، وتحدث آثارًا عميقة قد لا تكون ظاهرة في البداية، تمامًا كما تفعل الجراثيم في الجسد، فهي تدخل النظام التعليمي تحت مسميات إيجابية، لكنها تُغيّر من طبيعته تدريجيًا، وتعيد تشكيل أولوياته بطريقة قد تُفقد توازنه.

وتقوم هذه الجراثيم على مجموعة من المبادئ الأساسية، من أبرزها التركيز المفرط على الاختبارات المعيارية، التي تُستخدم لقياس أداء

الطلاب، والمعلمين، والمدارس، بل وحتى الأنظمة التعليمية ككل، وبفعل هذا التوجه تتحول الاختبارات من أداة للتقويم إلى غاية بحد ذاتها، ويُعاد توجيه التعليم نحو ما يُقاس، بدل ما يُفهم.

كما تتضمن هذه المنظومة تعزيز المنافسة بين المدارس، من خلال نشر التصنيفات، وربط التمويل أو السمعة بنتائج الأداء، مما يُحوّل التعليم إلى ساحة تنافس، تُركّز فيها المؤسسات على تحقيق نتائج أفضل من غيرها، بدل التعاون لتحقيق جودة شاملة.

ومن عناصرها أيضاً المساءلة القائمة على النتائج، حيث يُقيّم المعلم أو المدرسة بناءً على أداء الطلاب في الاختبارات، دون النظر الكافي إلى السياق، أو الفروق الفردية، أو الجهود المبذولة، وهذا النوع من المساءلة قد يؤدي إلى ضغوط كبيرة، ويُشجّع على ممارسات تعليمية تهدف إلى "تحسين النتائج" بدل الارتقاء بجودة التعلم.

كما تشمل هذه الجرائيم تضيق نطاق التعليم، من خلال التركيز على مواد محددة تُقاس بسهولة، مثل الرياضيات واللغة، وإهمال مجالات أخرى لا تقل أهمية، كالنون، والرياضة، والتفكير الإبداعي، مما يؤدي إلى تعليم غير متوازن، يُنمّي جانباً ويُهْمَش آخر.

ومن أبرز ملامح هذه المنظومة أيضاً استيراد النماذج التعليمية الجاهزة، دون مراعاة لاختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية، حيث يتم تبني سياسات أو مناهج ناجحة في دول معينة، وتطبيقها في بيئات

مختلفة، دون تكييف أو فهم عميق، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى نتائج غير متوقعة.

ولا يمكن إغفال البعد الاقتصادي في هذه الجرائيم، حيث يُنظر إلى التعليم أحياناً بوصفه قطاعاً يمكن خصصته، أو إدارته بمنطق الكفاءة الاقتصادية، مما يُقلل من دوره الاجتماعي، ويحوّله إلى خدمة قد لا تكون متاحة للجميع بنفس الجودة.

إن خطورة هذه الجرائيم لا تكمن فقط في عناصرها الفردية، بل في تفاعلها معاً، حيث تُشكّل منظومة متكاملة تُعيد تعريف التعليم، وتُغيّر من أولوياته، وتوجّه ممارساته نحو أهداف قد تكون بعيدة عن بناء الإنسان، وقريبة من تحقيق مؤشرات رقمية.

ومع ذلك فإن هذه الممارسات لم تنتشر عبثاً، بل جاءت استجابة لتحديات حقيقية، مثل الحاجة إلى تحسين جودة التعليم، أو ضمان المساءلة، أو رفع الكفاءة، غير أن المشكلة لا تكمن في الأهداف، بل في الوسائل التي تم اعتمادها لتحقيقها، والتي قد تكون اختزلت التعليم في أبعاده القابلة للقياس، وأغفلت أبعاده الإنسانية.

ومن هنا، فإن فهم مفهوم "جرائيم التعليم" لا يعني رفض كل ما يرتبط بها، بل يتطلب تحليلاً نقدياً يُميّز بين ما يمكن الاستفادة منه، وما ينبغي الحذر منه، فالإصلاح الحقيقي لا يتحقق بتبني النماذج الجاهزة، بل بفهم عميق لطبيعة التعليم، وبناء سياسات تنطلق من هذا الفهم.

وفي ضوء ذلك، يُمثّل هذا المفهوم مدخلاً مهمّاً لفهم أحد أبرز التحديات التي تواجه التعليم في العصر الحديث، لأنه يُسلّط الضوء على كيفية تحول بعض أدوات الإصلاح إلى مصادر للخلل، إذا لم تُستخدم في إطار متوازن يُراعي جوهر العملية التعليمية.

ومن هذا المنطلق، ننتقل في المبحث التالي إلى تتبع كيفية انتشار هذه الجراثيم عالمياً، والعوامل التي ساعدت على تبنيها في أنظمة تعليمية متعددة.



السياسات التعليمية... بين التشكّل المحلي والامتداد العالمي

تشكل السياسات التعليمية من منظومة مترابطة تضم التمويل، والمناهج، والمعايير، وآليات التقييم، بحيث تعمل هذه العناصر معاً في توجيه العملية التعليمية وصياغة مخرجاتها، غير أن هذه المنظومة لا تتشكل في فراغ، بل تتأثر بشكل متزايد بعوامل عالمية متعددة، مثل العولمة، والاختبارات الدولية، وتوجهات المنظمات والمؤسسات الدولية، الأمر الذي يسهم في انتقال نماذج تعليمية بين الدول، وتكرارها في سياقات مختلفة. ومع مرور الوقت تتحول هذه النماذج إلى أنماط شبه موحدة تُقدّم بوصفها معايير عالمية للجودة، رغم أنها قد لا تعكس دائماً خصوصيات المجتمعات، أو احتياجاتها الفعلية، أو طبيعة بيئاتها الثقافية والاقتصادية.

المبحث الثاني: كيف انتشرت جراثيم التعليم عالمياً؟

لم يكن انتشار ما يُعرف بـ "جراثيم التعليم" ظاهرة عشوائية أو محدودة، بل جاء نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل العالمية التي أسهمت في تشكيل نمط موحد من التفكير التعليمي، تم تبنيه في عدد كبير من الدول، بغض النظر عن اختلاف سياقاتها الثقافية أو الاقتصادية، وقد ساعدت هذه العوامل على نقل السياسات والممارسات التعليمية من بيئة إلى أخرى، حتى أصبحت تُقدّم بوصفها معايير عالمية للجودة، رغم ما قد تحمله من إشكالات.

من أبرز هذه العوامل العولمة، التي لم تقتصر على الاقتصاد أو الثقافة، بل امتدت إلى التعليم، حيث أصبحت الدول تقارن أنظمتها التعليمية ببعضها البعض، وتسعى إلى تحسين موقعها في التصنيفات الدولية، وقد أدى هذا التوجه إلى التركيز على مؤشرات قابلة للقياس، مثل نتائج الاختبارات، باعتبارها معياراً للحكم على جودة التعليم، مما دفع العديد من الأنظمة إلى إعادة توجيه سياساتها بما يتوافق مع هذه المؤشرات، وقد أسهمت الاختبارات الدولية مثل برامج تقييم الأداء التعليمي، دوراً كبيراً في تشكيل هذا الاتجاه، حيث أصبحت نتائج هذه الاختبارات تُستخدم لتصنيف الدول، وتحديد "الأفضل" و "الأضعف"، مما خلق نوعاً من الضغط على الحكومات لتحسين ترتيبها، حتى وإن كان ذلك

على حساب جوهر العملية التعليمية، وهكذا تحوّلت الاختبارات من أدوات للتشخيص إلى أدوات للمقارنة والمنافسة.

كما أسهمت المنظمات الدولية والمؤسسات الاقتصادية في تعزيز هذا النمط، من خلال تقديم توصيات أو نماذج إصلاحية تُركّز على الكفاءة، والمساءلة، والنتائج، وغالبًا ما تكون مستوحاة من تجارب دول معينة، وقد تبنت العديد من الدول هذه التوصيات، إما بدافع الرغبة في التطوير، أو نتيجة ضغوط مرتبطة بالتمويل أو التعاون الدولي، حيث ترتبط بعض برامج الدعم أو القروض بتبني سياسات إصلاحية محددة، أو تسعى الدول إلى تحسين موقعها في التصنيفات الدولية، مما يدفعها إلى تبني نماذج تعليمية قد لا تنسجم بالكامل مع خصوصياتها المحلية.

ومن العوامل المهمة أيضًا تأثير النماذج التعليمية الناجحة، حيث تميل الدول إلى تقليد التجارب التي حققت نتائج متقدمة، دون التمييز بين العناصر التي يمكن نقلها، وتلك التي ترتبط بسياق خاص، وقد أدى هذا إلى استنساخ بعض السياسات بشكل سطحي، دون فهم عميق للفلسفة التي تقوم عليها، مما أفقدها فاعليتها في البيئات الجديدة.

كما لعب الإعلام دورًا في تعزيز هذا الاتجاه، من خلال التركيز على التصنيفات، ونشر نتائج الاختبارات، وتقديم نماذج معينة بوصفها “الأفضل عالميًا”، مما يُسهم في تشكيل رأي عام يدفع نحو تبني سياسات مشابهة، دون نقاش كافٍ حول مدى ملاءمتها.

ولا يمكن إغفال دور التحولات الاقتصادية، حيث أصبح التعليم يُنظر إليه بشكل متزايد بوصفه أداة لتحقيق التنافسية الاقتصادية، مما أدى إلى التركيز على المهارات القابلة للقياس، وربط التعليم بسوق العمل بشكل مباشر، وفي هذا الإطار، تم تبني سياسات تُعزّز من الكفاءة، وتُقلّل من الهدر، لكنها في بعض الأحيان أغفلت الأبعاد الإنسانية للتعليم.

وقد ساعدت هذه العوامل مجتمعة على خلق بيئة عالمية تُشجّع على تبني نمط موحّد من الإصلاح التعليمي، يقوم على الاختبارات، والمساءلة، والمنافسة، حتى أصبح هذا النمط يُنظر إليه بوصفه الطريق الطبيعي للتطوير، ومع مرور الوقت، أصبحت هذه الممارسات جزءاً من “المنطق السائد” في التعليم، يصعب التشكيك فيه أو الخروج عنه، غير أن هذا الانتشار الواسع لا يعني بالضرورة صحة هذه الممارسات أو فاعليتها في جميع السياقات، بل قد يُخفي وراءه إشكالات تتعلق بغياب التكيف، أو ضعف الفهم، أو تجاهل الخصوصيات المحلية، فالتعليم، بطبيعته، يرتبط بالثقافة والمجتمع، ولا يمكن فصله عن السياق الذي يُطبّق فيه.

ومن هنا، فإن فهم كيفية انتشار هذه الجرائيم يُساعد على إدراك أن ما نراه من مشكلات في أنظمتنا التعليمية ليس معزولاً، بل هو جزء من ظاهرة أوسع، تتطلب وعياً نقدياً يُميّز بين ما يُناسبنا وما لا يُناسبنا، ويُعيد توجيه الإصلاح نحو ما يخدم أهدافنا الحقيقية.

وفي ضوء ذلك، ننتقل في المبحث التالي إلى تحليل كيفية دخول هذه الجرائيم إلى العالم العربي، وكيف تم تبنيها، وما الذي ترتب على ذلك من آثار في واقع التعليم.



التعليم في قلب المنظومة... فماذا يحدث حين نغيره من الخارج؟

لا يعمل التعليم في فراغ، بل هو جزء من منظومة متكاملة ترتبط بالاقتصاد والمجتمع والتنمية، ويتجاوز أثره حدود المدرسة ليؤثر في مسار المجتمع بأكمله، ومن هنا فإن إدخال نماذج تعليمية من خارج السياق المحلي، دون فهم عميق لطبيعتها أو تكييفها مع الخصائص الثقافية والاجتماعية، قد يؤدي إلى اختلال في التوازن، حيث تُطبق أدوات لا تنسجم مع البيئة التي تعمل فيها.

وهكذا لا تكمن الإشكالية في التغيير ذاته، بل في كيفية تبنيه، وفي القدرة على التمييز بين ما يناسب الواقع المحلي وما يحتاج إلى إعادة صياغة، حتى لا يتحول الإصلاح إلى استيراد غير متوازن تمتد آثاره إلى ما هو أبعد من التعليم.

المبحث الثالث: كيف دخلت جراثيم التعليم إلى العالم العربي؟

لم يكن العالم العربي بمنأى عن التحولات العالمية التي شهدتها التعليم خلال العقود الأخيرة، بل تأثر بها بشكل واضح، سواء من خلال تبني سياسات إصلاحية مستوحاة من تجارب خارجية، أو عبر الاستجابة لضغوط دولية تسعى إلى توحيد معايير التعليم، ونتيجة لذلك دخلت ما يُعرف بـ "جراثيم التعليم" إلى الأنظمة التعليمية العربية تدريجيًا، دون أن يُصاحب ذلك دائمًا فهم عميق لطبيعتها أو لآثارها بعيدة المدى.

وقد تم هذا الدخول عبر عدة مسارات متداخلة، كان من أبرزها التقليد التعليمي غير النقدي، حيث سعت بعض الدول إلى استنساخ نماذج تعليمية من دول متقدمة، ظنًا أن ذلك سيؤدي إلى تحقيق نتائج مماثلة، غير أن هذا الاستنساخ غالبًا ما تم على مستوى الشكل، دون نقل الفلسفة التي تقوم عليها هذه النماذج، أو تكييفها مع الخصوصية الثقافية والاجتماعية للمجتمع العربي.

كما لعبت المنظمات الدولية دورًا في نقل هذه التوجهات، من خلال برامج الإصلاح التعليمي، أو التقارير التي تُقيّم أداء الأنظمة التعليمية، أو التوصيات التي تُقدّم للحكومات، وغالبًا ما كانت هذه التوصيات تُركّز على مفاهيم مثل الكفاءة، والمساءلة، والاختبارات، وهي مفاهيم

قد تكون مفيدة في سياق معين، لكنها قد تُحدث اختلالاً إذا طُبِّقت بشكل منفصل عن بقية عناصر النظام.

ومن العوامل المؤثرة أيضاً الضغط نحو تحسين التصنيف العالمي، حيث أصبحت بعض الدول تُولي أهمية كبيرة لموقعها في المؤشرات الدولية، مما دفعها إلى تبني سياسات تُركّز على ما يُقاس في هذه المؤشرات، مثل نتائج الاختبارات، حتى وإن كان ذلك على حساب جوانب أخرى من التعليم لا تقل أهمية، كتنمية التفكير أو بناء القيم.

كما ساهم التحول نحو التعليم الخاص والخصخصة الجزئية في إدخال منطق السوق إلى التعليم، حيث بدأت بعض المؤسسات التعليمية تتنافس على جذب الطلاب، وتحقيق نتائج أفضل، مما أدى إلى تعزيز ثقافة التنافس، وربط التعليم بالأداء الرقمي، بدل التركيز على جودة التعلم.

ولا يمكن إغفال دور السياسات المحلية غير المستقرة، التي قد تتبنى توجهات إصلاحية جديدة دون دراسة كافية، أو تُغيّر مسارها بشكل متكرر، مما يُسهم في إدخال ممارسات تعليمية متباينة، قد لا تنسجم مع بعضها، أو لا تُبنى على رؤية واضحة، وبذلك قد يتم تبني عناصر من "جراثيم التعليم" دون وعي، أو دون إدراك لآثارها.

ومن جهة أخرى، فإن ضعف الاستثمار في بناء فلسفة تعليمية مستقلة، نابعة من الواقع العربي، جعل الأنظمة التعليمية أكثر عرضة لتبني نماذج خارجية، بدل تطوير نماذج محلية تستجيب لاحتياجات المجتمع.

فحين يغيب الإطار الفكري الواضح، يصبح من السهل استيراد الحلول، حتى وإن لم تكن مناسبة.

وقد أدى هذا التداخل بين العوامل إلى ترسيخ عدد من الممارسات داخل الأنظمة التعليمية العربية، مثل التركيز المفرط على الاختبارات، وتضييق المناهج، وربط التقييم بالنتائج الرقمية، وتعزيز التنافس بين الطلاب والمدارس، وهي ممارسات تُعد من أبرز مكونات "جراثيم التعليم".

غير أن الإشكالية لا تكمن في تبني هذه الممارسات بحد ذاتها، بل في طريقة تبنيها، حيث تم تطبيقها في كثير من الحالات بشكل مجتزأ، دون استكمال العناصر التي تُوازنها، أو تُخفف من آثارها السلبية، فمثلاً، قد يتم اعتماد الاختبارات دون تطوير أساليب التدريس، أو تطبيق المساءلة دون بناء الثقة، أو تعزيز التنافس دون ضمان العدالة.

وفي هذا السياق، يُصبح التعليم عرضة لاختلال في التوازن، حيث تُفرض عليه أدوات لا تنسجم مع بنيته، أو تُستخدم بشكل لا يخدم أهدافه، وهكذا، تتحول بعض أدوات الإصلاح إلى مصادر جديدة للمشكلة، بدل أن تكون جزءاً من الحل.

إن دخول "جراثيم التعليم" إلى العالم العربي يُظهر أن التحدي لا يكمن فقط في ضعف الموارد أو الإمكانيات، بل في طريقة التفكير في التعليم، وفي القدرة على التمييز بين ما يُناسبنا وما لا يُناسبنا، فالتعليم لا يُستورد كما هو، بل يُبنى من الداخل، ويُستفاد فيه من الخارج بوعي وانتقاء.

ومن هنا، فإن فهم هذا المسار يُعدّ خطوة أساسية نحو إعادة توجيه الإصلاح التعليمي، بحيث لا يكون تابعاً للنماذج العالمية، بل منطلقاً من رؤية محلية واعية، تستفيد من التجارب، دون أن تفقد هويتها.

وفي ضوء ذلك، ننتقل في المبحث التالي إلى تحليل الأثر الذي تركته هذه الجراثيم على واقع التعليم، وكيف انعكست على الطالب، والمعلم، والنظام، بوصفها نتيجة طبيعية لهذا التبني غير المتوازن.

خلاصة الفصل الثالث

يتضح من تحليل مفهوم "جراثيم التعليم" أنها تمثل أحد أبرز الأسباب العميقة التي أسهمت في تشكيل واقع التعليم المعاصر، ليس فقط في العالم العربي، بل على مستوى عالمي، فهي ليست مجرد ممارسات تعليمية منفصلة، بل منظومة فكرية متكاملة أعادت توجيه التعليم نحو ما يمكن قياسه، بدل ما ينبغي فهمه، وحوّلته من عملية إنسانية لبناء الفرد إلى نظام رقمي لإدارة النتائج.

وقد أظهر هذا الفصل أن هذه الجراثيم لم تنشأ في فراغ، بل جاءت نتيجة تحولات عالمية، شملت العولمة، والضغط نحو التصنيفات الدولية، وتأثير المنظمات والنماذج التعليمية السائدة، ومع ذلك، فإن انتشارها لم يكن بالضرورة دليلاً على فاعليتها في جميع الأحوال، بل في كثير من الأحيان كان نتيجة تقليد غير نقدي أو استجابة لضغوط خارجية.

وفي العالم العربي، دخلت هذه الجراثيم عبر مسارات متعددة، أبرزها استيراد النماذج التعليمية دون تكييف، والتركيز على المؤشرات الرقمية، وتبني سياسات لا تنطلق من فلسفة تعليمية واضحة، وقد أدى ذلك إلى ترسيخ ممارسات تُعزز التلقين، وتُضعف التفكير، وتُهْمَش الجوانب الإنسانية في التعليم.

كما بيّن الفصل أن أثر هذه الجراثيم لم يقتصر على جانب واحد، بل شمل الطالب، الذي أصبح أسيرًا للدرجات، والمعلم، الذي فُيِدَ بالنتائج، والمدرسة، التي دخلت في سباق تنافسي، والنظام، الذي اختزل التعليم في مؤشرات كمية، ونتيجة لذلك، ظهر تعليم قد يُحقق نتائج ظاهرية، لكنه يفتقر إلى العمق، ويُنتج معرفة معزولة عن الواقع.

وعليه، فإن فهم هذه الجراثيم يُعدّ خطوة أساسية في طريق الإصلاح، لأنه يُمكن من التمييز بين ما هو إصلاح حقيقي، وما هو مجرد إعادة إنتاج للمشكلة في صورة جديدة، التعليم لا يحتاج إلى مزيد من الأدوات، بقدر ما يحتاج إلى إعادة توجيه نحو جوهره، بوصفه عملية لبناء الإنسان، لا مجرد نظام لقياس الأداء.

ومن هذا المنطلق، ننتقل في الفصل القادم إلى تعميق فهم إحدى أبرز نتائج هذه الجراثيم، وهي "المعرفة المعزولة"، بوصفها مفتاحًا لفهم كيف يفقد التعليم معناه حين ينفصل عن الحياة.

الفصل الرابع:

"المعرفة المعزولة" جوهر الأزمة

إذا كانت "جراثيم التعليم" قد كشفت لنا عن مجموعة من الممارسات والسياسات التي أثّرت على بنية التعليم، فإن السؤال الأعمق الذي يطرح نفسه الآن هو: ما النتيجة النهائية لكل ذلك داخل عقل الطالب؟

ما الذي يحدث حين يُختزل التعليم في الاختبارات؟

وحين يُفصل بين الفهم والتطبيق؟

وحين تُقدّم المعرفة بوصفها معلومات لا حياة فيها؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تقودنا إلى مفهوم محوري يُعدّ من أخطر ما يُصيب التعليم، وهو ما يمكن تسميته بـ "المعرفة المعزولة"؛ تلك المعرفة التي تُدرّس وتُحفظ، لكنها لا تُفهم بعمق، ولا تُستخدم في الواقع، ولا تُسهم في تشكيل وعي الإنسان أو سلوكه.

فالمشكلة في التعليم ليست دائماً في نقص المعرفة، بل في نوعها وطريقة تقديمها، فقد يمتلك الطالب كمّاً كبيراً من المعلومات، لكنه يعجز عن تفسير ظاهرة بسيطة في حياته اليومية، أو اتخاذ قرار

منطقي، أو حل مشكلة واقعية، وهنا يظهر الخلل الحقيقي: معرفة موجودة... لكنها غير فاعلة.

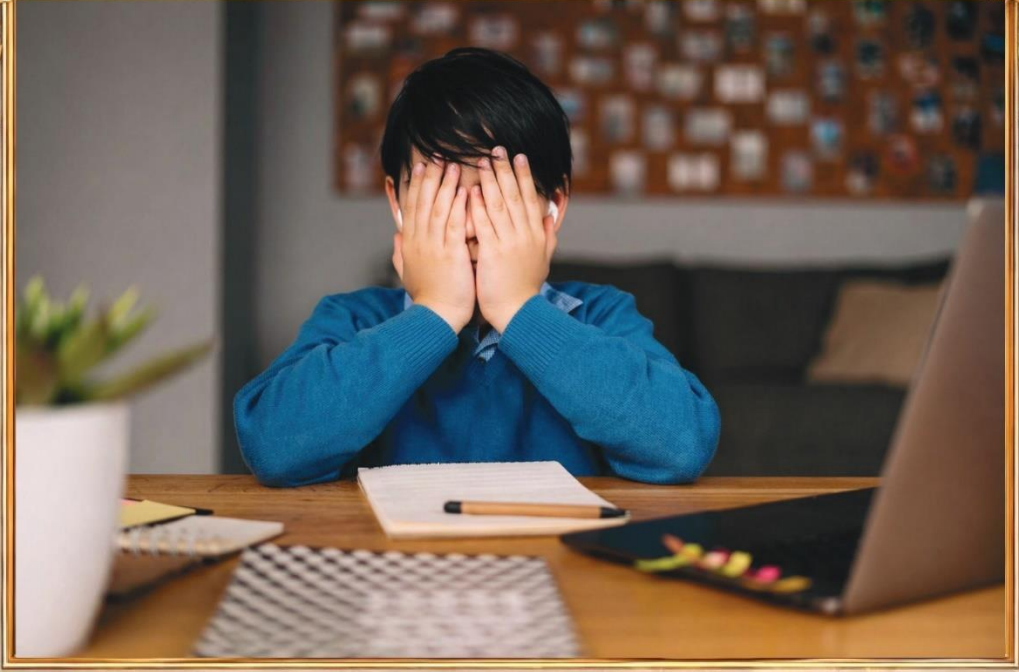
لقد أسهمت السياسات التعليمية الحديثة، التي ركزت على القياس والنتائج، في تعزيز هذا النوع من المعرفة، حيث أصبح الهدف هو "تغطية المنهج" و"تحقيق الدرجة"، لا "تحقيق الفهم"، ومع مرور الوقت، تشكّل نمط من التعلم يُنتج طلابًا قادرين على الإجابة داخل ورقة الاختبار، لكنهم يفتقرون إلى القدرة على التفكير خارجها.

وتكمن خطورة المعرفة المعزولة في أنها لا تحدث تغييرًا حقيقيًا في الإنسان، لأنها لا ترتبط بتجربته، ولا تُحفّزه على التساؤل، ولا تُسهم في بناء قدراته، فهي معرفة ساكنة، لا تتحرك، ومجردة، لا تتفاعل، ومؤقتة، لا تستمر.

ومن هنا، فإن هذا الفصل يسعى إلى تفكيك هذا المفهوم، من خلال توضيح طبيعته، وتحليل أسبابه، واستكشاف آثاره على الفرد والمجتمع، ففهم "المعرفة المعزولة" لا يُعدّ مجرد إضافة نظرية، بل هو مفتاح أساسي لفهم لماذا يفشل التعليم في تحقيق غايته، رغم كل ما يُبذل فيه من جهد وموارد.

إن التعليم الذي لا يُنتج معرفة قابلة للاستخدام، هو تعليم يُهدر طاقة الإنسان، ويُؤجل قدراته، ويُفقد الثقة في ذاته وفي ما يتعلمه، ومن هنا، فإن إعادة ربط المعرفة بالحياة ليست خيارًا تطويريًا، بل ضرورة إصلاحية.

ومن هذا المنطلق، نبدأ في المبحث الأول بتحديد مفهوم “المعرفة المعزولة”، وتحليل خصائصها، بوصفها الخطوة الأولى لفهم أحد أعمق أزمار التعليم المعاصر.



حين تمتلئ العقول ... وتغيب القدرة

لا يُقصد بنقد "المعرفة المعزولة" إلغاء دور الحفظ أو التقليل من أهميته، فالحفظ يمثل أساساً ضرورياً لبناء المعرفة، وذاكرة المتعلم هي الوعاء الذي تتشكل فيه المفاهيم الأولى، غير أن الإشكالية تنشأ حين يتوقف التعليم عند حدود التذكر، دون أن يمتد إلى الفهم أو التطبيق. فالمعرفة الحقيقية لا تكتمل إلا حين تتحول من معلومات مخزنة إلى أدوات حية تُستخدم في التفكير، وتوظف في تفسير الواقع، وتسهم في اتخاذ القرار، ومن هنا فإن التوازن بين الحفظ والفهم هو ما يمنح المعرفة معناها، ويجعلها قادرة على التأثير في حياة الإنسان، لا مجرد عبور مؤقت في ذاكرته.

المبحث الأول: مفهوم المعرفة المعزولة

يُعدّ مفهوم "المعرفة المعزولة" من المفاهيم المركزية في فهم أزمة التعليم المعاصر، إذ يُشير إلى نوع من المعرفة التي تُكتسب داخل الإطار التعليمي، لكنها تبقى منفصلة عن واقع المتعلم، وغير قابلة للتوظيف في حياته اليومية أو المهنية، فهي معرفة تُحفظ ولا تُفهم بعمق، وتُسترجع في سياق الاختبار، ثم تتلاشى بعده، دون أن تُحدث أثراً حقيقياً في عقل الإنسان أو سلوكه.

ولا تعني المعرفة المعزولة غياب المعلومات، بل على العكس، قد يمتلك الطالب قدرًا كبيرًا من المعارف النظرية، لكنه يعجز عن ربطها بسياقها، أو استخدامها في حل مشكلة، أو تفسير ظاهرة، وهنا يظهر التناقض بين "امتلاك المعرفة" و"القدرة على استخدامها"، وهو ما يُشكّل جوهر هذه الإشكالية.

وتنشأ هذه المعرفة في بيئات تعليمية تُركّز على نقل المحتوى، أكثر من بناء الفهم، حيث يُقدّم العلم في صورة وحدات منفصلة، تُدرّس كل مادة بمعزل عن الأخرى، دون ربط بينها أو توظيفها في سياقات واقعية، كما تُعرض المفاهيم بشكل مجرد، بعيد عن التجربة أو التطبيق، مما يجعلها صعبة الاستيعاب، وسريعة النسيان.

ومن أبرز خصائص المعرفة المعزولة أنها مؤقتة، إذ ترتبط بمرحلة زمنية محددة، غالبًا ما تكون فترة الاختبارات، ثم تختفي بعد ذلك، لعدم

ترسيخها في بنية التفكير، وهي أيضاً ساكنة، لا تتحرك داخل عقل المتعلم، ولا تتفاعل مع معارف أخرى، مما يفقدها القدرة على التطور أو التوسع، كما أنها غير وظيفية، أي لا تُستخدم في الحياة، ولا تُسهم في اتخاذ القرار أو حل المشكلات.

وتتجلى هذه الظاهرة في مواقف عديدة، حيث نجد طالباً يدرس الرياضيات لسنوات، لكنه لا يستطيع استخدام مهارات الحساب في مواقف بسيطة، أو يدرس اللغة، لكنه يعجز عن التعبير بطلاقة، أو يدرس العلوم، لكنه لا يربطها بما يراه في بيئته، وفي كل هذه الحالات، لا تكمن المشكلة في نقص التعليم، بل في طبيعة المعرفة التي تم تقديمها.

ويرتبط هذا النمط من المعرفة ارتباطاً وثيقاً بأساليب التعليم التقليدية، التي تعتمد على التلقين، والحفظ، والتكرار، دون إتاحة مساحة كافية للفهم أو النقاش أو التطبيق، كما يُعزّزه نظام التقييم الذي يُكافئ الاسترجاع السريع للمعلومات، ولا يُقيس القدرة على استخدامها، مما يدفع الطالب إلى التركيز على "كيف ينجح"، لا "كيف يفهم".

ومن جهة أخرى، يُسهم الفصل بين المواد الدراسية في تعميق هذه العزلة، حيث يُدرس كل علم في إطار مستقل، دون ربطه بغيره، أو دمجها في سياق شامل، وهذا يُضعف من قدرة الطالب على تكوين صورة متكاملة للعالم، ويُقلّل من فرص استخدام المعرفة بشكل مترابط.

كما أن غياب الارتباط بين التعليم والحياة يُعدّ عاملاً رئيسياً في إنتاج المعرفة المعزولة، إذ لا يرى الطالب فائدة مباشرة لما يتعلمه، ولا يجد له تطبيقاً في واقعه، مما يُضعف دافعيته، ويُقلّل من اهتمامه بالتعلم، فالمعرفة التي لا تلامس حياة الإنسان، تظل غريبة عنه، مهما كانت قيمتها العلمية.

ولا تقتصر آثار المعرفة المعزولة على الجانب المعرفي فقط، بل تمتد إلى الجانب النفسي والسلوكي، حيث قد يفقد الطالب ثقته في قدرته على التعلم، أو يشعر بأن التعليم لا يُضيف له شيئاً حقيقياً، مما يؤدي إلى ضعف الانخراط، أو حتى النفور من العملية التعليمية.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن المعرفة المعزولة ليست مجرد خلل في طريقة التدريس، بل هي نتيجة منظومة تعليمية تُركّز على الشكل دون الجوهر، وعلى الكم دون الكيف، وعلى النتائج دون الفهم، وهي تمثل أحد أبرز مظاهر فشل التعليم في تحقيق غايته الأساسية، وهي بناء إنسان قادر على التفكير والتفاعل مع العالم.

ومن هنا، فإن معالجة هذه الإشكالية تتطلب إعادة النظر في طبيعة المعرفة التي نُقدّمها، وفي طريقة تقديمها، وفي السياق الذي توضع فيه، بحيث تُصبح المعرفة جزءاً من حياة المتعلم، لا مادة منفصلة عنها.

وبهذا الفهم، نكون قد وضعنا الأساس لتحليل أعمق في المبحث التالي، الذي يتناول كيف تتشكل هذه المعرفة داخل النظام التعليمي، وما العوامل التي تُسهم في إنتاجها واستمرارها.



حين تُبنى المنظومة ... تُبنى النتيجة

لا تتشكل المعرفة المعزولة صدفة، بل تُبنى داخل منظومة تعليمية متكاملة فيها المناهج، وأساليب التدريس، وأنظمة التقييم، لتُنتج نمطاً محدداً من التعلم. فحين يُقدّم المحتوى بشكل مجزأ، ويُدرّس بأسلوب تلقيني، ويُقاس بالاسترجاع، يصبح الحفظ هو الطريق الأسهل للنجاح، ويتراجع الفهم والتطبيق. ولا تكمن الإشكالية في عنصر واحد، بل في تفاعل هذه العناصر معاً، بحيث تُوجّه سلوك الطالب والمعلم نحو تحقيق النتيجة، لا بناء المعرفة، وهكذا تتحول العملية التعليمية من رحلة فهم إلى منظومة إنتاج، تُعيد تشكيل التعلم وفق ما تُكافئه، لا ما يحتاجه الإنسان.

المبحث الثاني: كيف تتشكل المعرفة المعزولة

داخل النظام التعليمي؟

لا تنشأ "المعرفة المعزولة" بشكل عفوي أو عرضي، بل هي نتيجة طبيعية لبنية تعليمية متكاملة تُسهم، بشكل مباشر أو غير مباشر، في إنتاج هذا النوع من المعرفة وترسيخه، فهي ليست خللاً في عنصر واحد، بل حصيلة تفاعل بين المناهج، وأساليب التدريس، وأنظمة التقييم، والثقافة التعليمية السائدة.

يبدأ تشكّل المعرفة المعزولة من طبيعة المناهج الدراسية، التي تُبنى في كثير من الأحيان على أساس التراكم الكمي للمعلومات، دون مراعاة كافية للترابط بين المفاهيم أو لعمق الفهم، فالمحتوى يُقسّم إلى وحدات منفصلة، تُدرّس كل منها في إطار ضيق، دون ربطها بسياق أوسع، أو بحياة الطالب اليومية، وهذا يُنتج معرفة مجزأة، يصعب على المتعلم دمجها في صورة كلية أو استخدامها في مواقف واقعية.

كما تُسهم أساليب التدريس التقليدية في تعزيز هذا النمط، حيث يُقدّم المحتوى غالباً من خلال الشرح المباشر، والتلقين، والحفظ، دون إشراك فعّال للطالب في عملية التعلم، ففي غياب الحوار، والتجربة، والاستكشاف، يُصبح التعلم عملية أحادية الاتجاه، يُستقبل فيها المحتوى دون أن يُعاد بناؤه أو فهمه بعمق، ومع تكرار هذا الأسلوب، يتعوّد

الطالب على الحفظ كوسيلة أساسية للنجاح، ويتدّرج دوره كمتعلم نشط.

ومن العوامل الحاسمة أيضاً نظام التقييم، الذي يُعدّ من أقوى الأدوات تأثيراً في توجيه سلوك المتعلم والمعلم على حد سواء، فعندما تُصمّم الاختبارات لقياس القدرة على استرجاع المعلومات، فإنها تُشجّع على الحفظ، وتُهْمِش مهارات الفهم، والتحليل، والتطبيق، وفي هذا السياق، يُصبح من الطبيعي أن يركّز الطالب على ما سيُسأل عنه، لا على ما ينبغي أن يفهمه، وأن يُوجّه المعلم جهوده نحو "تدريب الطلاب على الاختبار"، بدل "تعليمهم التفكير".

كما أن الفصل بين المواد الدراسية يُعمّق من عزلة المعرفة، حيث تُدرّس كل مادة بمعزل عن الأخرى، دون وجود روابط واضحة تُساعد الطالب على رؤية التكامل بين العلوم، فالرياضيات تُدرّس كأرقام مجردة، والعلوم كمفاهيم نظرية، واللغة كقواعد منفصلة، دون دمجها في سياق واحد يُحاكي الواقع، الذي بطبيعته متداخل ومتعدد الأبعاد.

ومن جهة أخرى، تُسهم الثقافة التعليمية السائدة في ترسيخ هذا النمط، حيث يُنظر إلى الطالب المتفوق على أنه من يُحقّق أعلى الدرجات، لا من يُظهر أعظم فهم، كما يُكافأ الالتزام بالحفظ، ويُهمّش التساؤل أو التفكير المختلف، مما يُشكّل بيئة تُفضّل الامتثال على الإبداع، وتُعزّز من التعلم السطحي على حساب التعلم العميق.

ولا يمكن إغفال دور الزمن التعليمي، حيث يُضغَط المحتوى في جداول زمنية محددة، تُلزم المعلم بإنهاء المنهج، حتى وإن لم يتحقق الفهم. وفي ظل هذا الضغط، يُضْحَى غالبًا بالشرح العميق أو الأنشطة التطبيقية، لصالح التغطية السريعة، مما يُسهم في إنتاج معرفة غير مكتملة.

كما أن غياب الربط بالحياة الواقعية يُعَدُّ من أبرز العوامل في تشكّل المعرفة المعزولة، إذ لا يُطلب من الطالب في كثير من الأحيان استخدام ما يتعلمه في سياقات حقيقية، أو ربطه بمشكلاته اليومية، ونتيجة لذلك، تبقى المعرفة حبيسة الكتب، لا تتجاوز حدود الصف، ولا تجد طريقها إلى التطبيق.

ويتضح من ذلك أن المعرفة المعزولة ليست نتيجة خطأ فردي، بل هي نتاج منظومة تُكافئ الحفظ، وتُهْمَش الفهم، وتُفَضِّل السرعة على العمق، وتُفصل بين العلم والحياة، وهي بذلك تُنتج متعلمًا قادرًا على النجاح في النظام، لكنه عاجز عن استخدام ما تعلمه خارجه.

ومن هنا، فإن معالجة هذه الإشكالية لا يمكن أن تتم من خلال تعديل جزئي، بل تتطلب إعادة بناء متكاملة للمنظومة التعليمية، تبدأ من تصميم المناهج، وتمر بأساليب التدريس، وتنتهي بأنظمة التقييم، بحيث يُعاد توجيه التعليم نحو الفهم، والتكامل، والتطبيق.

وفي ضوء ذلك، ننتقل في المبحث التالي إلى تحليل آثار هذه المعرفة على الفرد والمجتمع، وكيف تُسهم في تشكيل نمط من التعليم لا يحقق غايته، رغم كثافة ما يُقدّمه من محتوى.



حين تراكم المعرفة ... وتراجع القدرة

لا تقف المعرفة المعزولة عند حدود الصف، بل تمتد لتشكّل طريقة تفكير الفرد وعلاقته بالحياة.

حين يتعوّد المتعلم على الحفظ دون الفهم، يفقد قدرته على التحليل واتخاذ القرار، ويجد نفسه عاجزاً عن استخدام ما تعلمه في الواقع.

ومع تراكم هذا النمط، يتكوّن مجتمع يمتلك معلومات كثيرة، لكنه يفتقر إلى المهارات الحقيقية، مما يضعف الإنتاج والابتكار، ويعمّق الفجوة بين التعليم وسوق العمل. إن الخلل لا يكمن في وفرة المعرفة، بل في ضعف فاعليتها، حين تنفصل عن التفكير، ولا تتحول إلى قدرة تُسهم في بناء الإنسان والمجتمع.

المبحث الثالث: آثار المعرفة المعزولة

على الفرد والمجتمع

لا تقف "المعرفة المعزولة" عند حدود الصف الدراسي أو نتائج الاختبارات، بل تمتد آثارها إلى تشكيل نمط التفكير لدى الفرد، وإعادة تشكيل العلاقة بين الإنسان والمعرفة، بل وحتى التأثير في بنية المجتمع ككل، فهي ليست مجرد خلل تعليمي محدود، بل ظاهرة ذات أبعاد معرفية ونفسية واجتماعية عميقة.

على مستوى الفرد، تُسهم المعرفة المعزولة في إضعاف القدرة على التفكير الحقيقي، حيث يتعوّد الطالب على استرجاع المعلومات بدل تحليلها، وعلى قبول المعطيات بدل مساءلتها، ومع مرور الوقت، تتشكل لديه طريقة تفكير سطحية، تكفي بالإجابة الجاهزة، ولا تسعى إلى الفهم العميق أو الربط بين الأفكار، وهذا يُضعف من قدرته على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتعامل مع المواقف الجديدة.

كما تؤثر هذه المعرفة على ثقة الفرد بنفسه، إذ يجد نفسه – رغم سنوات من الدراسة – غير قادر على استخدام ما تعلمه في الحياة الواقعية. وقد يُدرك هذا التناقض بشكل ضمني، مما يُولّد شعورًا بالعجز أو

الإحباط، ويُضعف من دافعيته للتعلم أو التطور، فالمعرفة التي لا تُستخدم، تتحول من مصدر قوة إلى عبء.

ومن الآثار المهمة أيضاً فقدان المعنى في التعلم، حيث لا يرى الطالب فائدة مباشرة لما يدرسه، ولا يشعر بأن التعليم يُسهم في تحسين حياته أو فهمه للعالم، وهذا يؤدي إلى نوع من الانفصال بينه وبين العملية التعليمية، فيتعلم من أجل النجاح فقط، لا من أجل الفهم، ويُنجز المطلوب منه دون أن يكون منخرطاً فيه بشكل حقيقي.

كما تُسهم المعرفة المعزولة في إضعاف مهارات أساسية، مثل التفكير النقدي، والتواصل، والعمل الجماعي، لأنها لا تُنمّي في بيئة تعتمد على الحفظ والتلقين، ومع غياب هذه المهارات، يجد الفرد صعوبة في التكيف مع متطلبات الحياة الحديثة، التي تتطلب مرونة، وقدرة على التعلم المستمر، والتعامل مع التعقيد.

أما على مستوى المجتمع، فإن تراكم هذا النوع من التعليم يُنتج أجيالاً تمتلك شهادات، لكنها تفتقر إلى الكفاءة الفعلية، مما يؤثر على جودة القوى العاملة، ويُضعف من القدرة على الابتكار والإنتاج، فالمجتمع الذي لا يُنمّي التفكير، ولا يُشجّع الإبداع، سيجد نفسه مستهلكاً للمعرفة، لا منتجاً لها.

كما تُسهم المعرفة المعزولة في تعميق الفجوة بين التعليم وسوق العمل، حيث لا تتوافق المهارات التي يكتسبها الخريجون مع احتياجات الواقع، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات البطالة، أو اضطرار الأفراد إلى إعادة

التأهيل خارج النظام التعليمي، وهذا يُشكّل عبئًا اقتصاديًا واجتماعيًا، ويُضعف من كفاءة الاستثمار في التعليم.

ومن الآثار الاجتماعية أيضًا ضعف الوعي العام، حيث لا يُسهم التعليم في بناء مواطن قادر على فهم القضايا، أو المشاركة في النقاش، أو اتخاذ موقف مبني على معرفة، فحين تكون المعرفة سطحية ومعزولة، فإنها لا تُنتج وعيًا حقيقيًا، بل تُنتج أفرادًا يتلقون المعلومات دون تحليل أو نقد.

كما أن هذا النمط من التعليم قد يُسهم في إعادة إنتاج نفس المشكلات عبر الأجيال، حيث يُصبح المتعلم الذي لم يُنمّ لديه التفكير، معلمًا في المستقبل، يُعيد تقديم نفس النمط، مما يُكرّس الدائرة، ويُصعّب عملية التغيير.

وفي ضوء ذلك، يتضح أن المعرفة المعزولة لا تُضعف الفرد فقط، بل تُقوّض إمكانات المجتمع بأكمله، لأنها تُعيق بناء رأس مال بشري قادر على التفكير والإبداع والمساهمة في التنمية، فهي تُنتج تعليمًا شكليًا، يُحقق أهدافًا ظاهرية، لكنه لا يُحقق الغاية الحقيقية من التعليم.

ومن هنا، فإن معالجة هذه الإشكالية لا تُعدّ خيارًا تربويًا فحسب، بل ضرورة استراتيجية، لأن مستقبل المجتمعات يرتبط بنوعية المعرفة التي تُقدّم لأبنائها، وبقدرتهم على استخدامها في بناء واقع أفضل.

وتشير النتائج التي توصل إليها الفصل إلى أن تجاوز هذه الظاهرة يتطلب إعادة ربط المعرفة بالحياة، وتغيير طريقة تصميم المناهج، وتطوير أساليب التدريس، وإعادة بناء نظام التقييم، وتمكين المعلم، وتغيير الثقافة التعليمية؛ فالمعرفة حين تُقدّم في سياقها، وتُستخدم في الواقع، تتحول إلى قوة حقيقية تُسهم في بناء الإنسان.

خلاصة الفصل الرابع

يتضح من تحليل مفهوم "المعرفة المعزولة" أنها تمثل أحد أخطر مظاهر الخلل في التعليم المعاصر، لأنها تُفرغ العملية التعليمية من جوهرها، وتحوّلها إلى نشاط شكلي لا يحدث أثراً حقيقياً في عقل الإنسان أو سلوكه، فالمشكلة ليست في نقص المعرفة، بل في انفصالها عن الواقع، وفي عجزها عن التحول إلى أداة للفهم والتطبيق.

وقد بيّن هذا الفصل أن هذه المعرفة لا تنشأ بشكل عشوائي، بل هي نتيجة منظومة تعليمية متكاملة تُركّز على الحفظ، وتُهمّش الفهم، وتُقدّم المحتوى بشكل مجزأ، دون ربط أو تكامل، كما يُسهم نظام التقييم، وأساليب التدريس، والثقافة التعليمية السائدة، في ترسيخ هذا النمط، مما يجعل المعرفة مؤقتة، ساكنة، وغير وظيفية.

وقد انعكست هذه الإشكالية بشكل واضح على الفرد، الذي يفقد القدرة على التفكير، ويعجز عن استخدام ما تعلمه، وعلى المجتمع، الذي يُنتج

أجبالاً تحمل شهادات دون كفاءة حقيقية، مما يُضعف من قدرته على الابتكار والتنمية.

وتشير النتائج التي توصل إليها الفصل إلى أن تجاوز هذه الظاهرة يتطلب إعادة ربط المعرفة بالحياة، وتغيير طريقة تصميم المناهج، وتطوير أساليب التدريس، وإعادة بناء نظام التقييم، وتمكين المعلم، وتغيير الثقافة التعليمية، فالمعرفة، حين تُقدّم في سياقها، وتُستخدم في الواقع، تتحول إلى قوة حقيقية تُسهم في بناء الإنسان.

وعليه، فإن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق دون معالجة هذه الإشكالية، لأنها تمثل نقطة التحول بين تعليم يُنتج معلومات، وتعليم يُنتج فهماً، ومن هذا المنطلق، ننتقل في الفصل التالي إلى طرح سؤال جوهري: لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا؟، بوصفه مدخلاً لفهم الفجوة بين واقعنا وما يمكن أن نكون عليه.

الفصل الخامس:

لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا؟

بعد أن تم تفكيك مفهوم التعليم، وتشخيص واقع الأنظمة التعليمية، وتحليل أثر "جراثيم التعليم"، والكشف عن إشكالية "المعرفة المعزولة"، يتبقى السؤال الأهم، والأكثر حساسية:

لماذا تأخرنا بينما تقدم غيرنا؟

هذا السؤال لا يُطرح بدافع جلد الذات، ولا من باب المقارنة السطحية، بل هو سؤال تحليلي، يسعى إلى فهم الفجوة بين ما نملكه من إمكانيات، وما نحققه من نتائج، فالعالم العربي، بما يملكه من تاريخ، وثقافة، وموارد بشرية ومادية، لا يُفترض أن يكون في موقع التابع في مجال التعليم، ومع ذلك، فإن الواقع يُشير إلى فجوة واضحة بينه وبين الدول التي نجحت في بناء أنظمة تعليمية متقدمة.

إن هذه الفجوة لا يمكن تفسيرها بعامل واحد، ولا اختزالها في نقص الموارد أو ضعف الإمكانيات، بل هي نتيجة تداخل مجموعة من العوامل الفكرية، والثقافية، والتنظيمية، التي أسهمت في تشكيل نمط تعليمي لا يُواكب متطلبات العصر، ولا يُحقق غاياته الحقيقية.

ففي الوقت الذي اتجهت فيه بعض الدول إلى إعادة بناء التعليم على أساس الفهم، والثقة، والمرونة، ظل التعليم في كثير من السياقات العربية أسيرًا لمفاهيم تقليدية، تُركّز على الكم، وتُقدّس الشهادة، وتُقيّد المعلم، وتفصل بين المعرفة والحياة، وهكذا، لم تكن المشكلة في غياب الرغبة في التطوير، بل في اتجاه هذا التطوير، وفي الفلسفة التي يقوم عليها.

كما أن التقدم في التعليم لا يتحقق فقط من خلال السياسات، بل يتطلب بيئة ثقافية تُقدّر المعرفة، وتُشجّع التفكير، وتُحفّز على الإبداع، وفي غياب هذه البيئة، قد تتحول أفضل السياسات إلى ممارسات شكلية، لا تُحدث أثرًا حقيقيًا.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يسعى إلى المقارنة بين "نحن" و"هم" بوصفها منافسة، بل إلى فهم الاختلاف في المنهج، وفي طريقة التفكير، وفي كيفية التعامل مع التعليم بوصفه مشروعًا لبناء الإنسان، لا مجرد نظام إداري.

وسيتناول هذا الفصل مجموعة من المحاور التي تُسهم في تفسير هذا التأخر، من أبرزها: وهم كثرة المناهج، وثقافة الشهادة، وغياب الفلسفة التعليمية الواضحة، والتقليد غير النقدي للنماذج الخارجية، وهي عوامل، رغم بساطتها الظاهرة، إلا أنها تُشكّل في مجموعها بنية عميقة تُوجّه التعليم، وتُحدّد مخرجاته.

إن الإجابة عن هذا السؤال لا تهدف إلى إصدار أحكام، بل إلى فتح باب الفهم، لأن التغيير لا يبدأ من المقارنة، بل من الإدراك الواعي لمواضع الخلل، ومن ثم بناء مسار جديد أكثر وعياً وفاعلية.

ومن هذا المنطلق، نبدأ في المبحث الأول بتحليل أحد أبرز الأوهام التي تُسيطر على التفكير التعليمي، وهو الاعتقاد بأن زيادة المناهج تعني زيادة التعلم، وهو ما سنكشف عن محدوديته وآثاره في الواقع.



حين يزداد المحتوى ... هل يزداد الفهم؟

يُبنى وهم التعلم أحياناً على كثرة ما يُقدَّم، لا على عمق ما يُفهم، فيُقاس النجاح بعدد الصفحات والموضوعات، لا بقدررة الطالب على استيعابها أو استخدامها.

ومع تزايد المحتوى يضيق الزمن، ويتحول التعلم إلى سباق، يُخز فيه المنهج دون أن يبنى الفهم، فلا تكمن المشكلة في وفرة المعرفة، بل في طريقة تقديمها، حين تُكدّس دون ترابط، وتُحتزل في الحفظ دون تطبيق، وهكذا يبدو الطالب وكأنه تعلم الكثير، بينما في الواقع لم يمتلك سوى معرفة سطحية، سرعان ما تتلاشى، لأنها لم تتحول إلى أدوات تفكير حقيقية.

المبحث الأول: وهم كثرة المناهج: هل المزيد يعني الأفضل؟

يُعدّ الاعتقاد بأن زيادة المحتوى التعليمي تؤدي بالضرورة إلى زيادة التعلم من أكثر الأوهام رسوخًا في كثير من الأنظمة التعليمية، خاصة في العالم العربي، فكلما أُضيفت موضوعات جديدة، أو زادت صفحات الكتب، أو توسّعت المقررات، ساد شعور ضمني بأن التعليم قد تحسّن، وأن الطالب أصبح أكثر علمًا، غير أن الواقع يكشف عن مفارقة واضحة:

كثرة ما يُدرّس لا تعني بالضرورة عمق ما يُفهم.

إن هذا الوهم ينبع من تصور كمي للتعليم، يُقاس فيه النجاح بعدد المعلومات المقدّمة، لا بمدى استيعابها أو القدرة على استخدامها، وفي هذا الإطار، تتحول المناهج إلى حشود من المفاهيم والحقائق، تُقدّم في وقت محدود، دون أن يُتاح للطالب الوقت الكافي للتأمل أو الفهم أو التطبيق، وهكذا، يُصبح الهدف هو "إنهاء المنهج"، لا "فهم المنهج".

ويؤدي هذا التوسع في المحتوى إلى ضغط زمني مستمر، يفرض على المعلم تسريع وتيرة الشرح، وعلى الطالب تسريع وتيرة الحفظ، مما يُضعف من جودة التعلم، ويُقلّل من فرص التفاعل، ويُهمّش الأنشطة التي تُسهم في ترسيخ الفهم، وفي ظل هذا الضغط، تُختزل العملية التعليمية في سباق مع الزمن، لا في رحلة للفهم.

كما أن كثرة المناهج تُسهم في تشتيت انتباه الطالب، حيث ينتقل من موضوع إلى آخر دون أن يُتاح له بناء تصور متكامل، أو الربط بين ما يتعلمه، فالمعرفة تُقدّم في أجزاء متفرقة، لا يجمعها إطار واضح، مما يُضعف من قدرتها على التماسك داخل عقل المتعلم.

ومن جهة أخرى، فإن هذا التوسع لا يُراعي الفروق الفردية بين الطلاب، إذ يُفترض أن الجميع قادرون على استيعاب نفس الكم من المعلومات في نفس الزمن، وهو ما لا يعكس الواقع، فبعض الطلاب يحتاجون إلى وقت أطول للفهم، وآخرون يحتاجون إلى أساليب مختلفة، لكن النظام لا يُتيح هذه المرونة، لأنه مُقيّد بكمّ محدد يجب إنجازه.

كما أن التركيز على الكم يُهمّش المهارات الأساسية، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعبير، لأنها لا تُدرّس بشكل مباشر، ولا تُقاس بسهولة، مما يجعلها أقل حضورًا في المناهج، رغم أهميتها في الحياة العملية.

والأخطر من ذلك أن هذا النمط يُنتج وهم التعلم، حيث يشعر الطالب – وربما النظام – بأنه تعلّم الكثير، لأنه مرّ على عدد كبير من الموضوعات، بينما في الواقع، لم يكتسب فهمًا عميقًا لأي منها، وهكذا، يتراكم المحتوى، دون أن يتراكم الفهم.

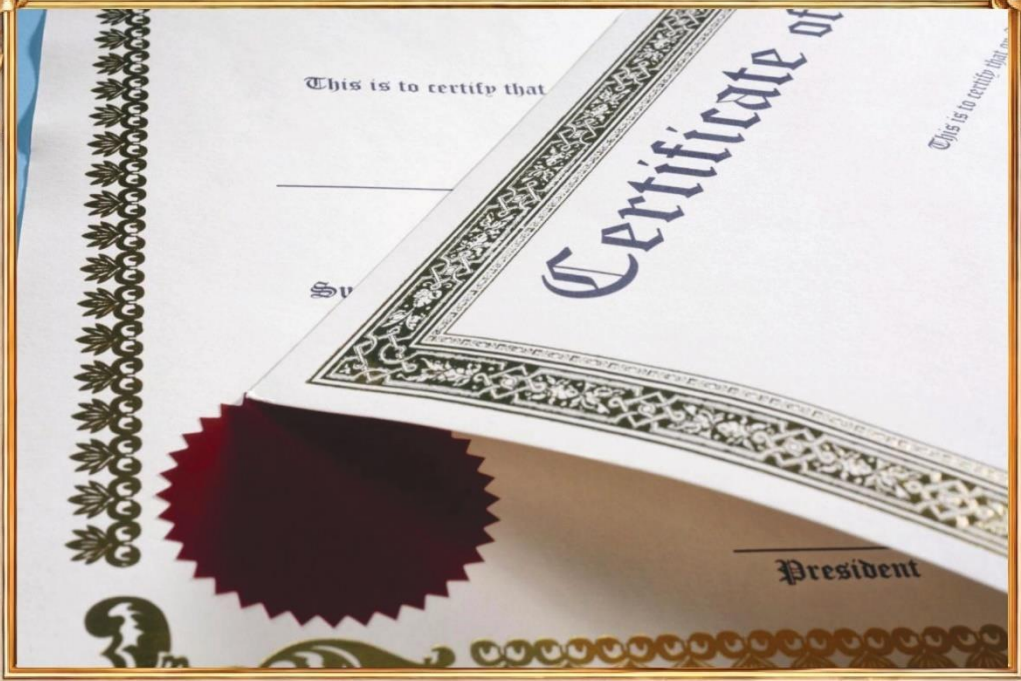
وعلى النقيض من ذلك، تُظهر التجارب التعليمية الناجحة أن التركيز على العمق بدل الاتساع يُنتج تعلمًا أكثر فاعلية، حيث يُمنح الطالب

الوقت الكافي لفهم المفاهيم، وربطها، وتطبيقها، مما يُسهم في ترسيخها، وتحويلها إلى أدوات تفكير، لا مجرد معلومات.

إن تقليل المحتوى لا يعني تقليل التعلم، بل قد يكون شرطاً لتحقيقه، إذا ما تم اختيار المفاهيم بعناية، وتقديمها بطريقة تُراعي الفهم والتطبيق. فالتعليم ليس سباقاً في عدد الصفحات، بل في جودة الأثر الذي يتركه في عقل الإنسان.

ومن هنا، فإن إعادة النظر في حجم المناهج تُعدّ خطوة أساسية في إصلاح التعليم، لأنها تُعيد التوازن بين الكم والكيف، وتُتيح مساحة للفهم، وتُخفّف من الضغط، وتُعيد للمعلم والطالب دورهما الحقيقي في عملية التعلم.

وفي ضوء ذلك، ننتقل في المبحث التالي إلى تحليل ظاهرة لا تقل خطورة، وهي "ثقافة الشهادة"، التي تُسهم في توجيه التعليم نحو الشكل، بدل الجوهر، وتُعيد تعريف النجاح بطريقة قد تُفرغ التعليم من معناه.



حين تُصبح الورقة ... بديلاً عن القدرة

حين تتحول الشهادة من وسيلة لإثبات الكفاءة إلى غاية بحد ذاتها، يفقد التعليم معناه الحقيقي، ويُعاد تعريف النجاح بوصفه رقماً أو وثيقة، لا فهماً أو قدرة.

فالمشكلة ليست في الشهادة، بل في تضخيم دورها، حين تُصبح معياراً وحيداً للحكم على الإنسان، بغض النظر عما يمتلكه من مهارات أو معرفة حقيقية. ومع ترسخ هذه الثقافة، يتجه التعلم نحو تحقيق النتيجة، لا بناء الكفاءة، فتكتسب المعرفة لأجل الاختبار، لا للحياة، وهكذا، قد يحمل الفرد شهادة تُثبت تعلّمه، لكنها لا تعكس بالضرورة قدرته على الفهم أو التطبيق.

المبحث الثاني: ثقافة الشهادة: حين تصبح الورقة أهم من المعرفة

تُعدّ "ثقافة الشهادة" من أكثر الظواهر تأثيرًا في تشكيل مسار التعليم في كثير من المجتمعات، حيث تتحول الشهادة من وسيلة لإثبات الكفاءة إلى غاية بحد ذاتها، يُقاس بها النجاح، وتُبنى عليها المكانة الاجتماعية، ويُوجّه نحوها الجهد التعليمي بأكمله، وفي هذا السياق، لا يعود السؤال: ماذا تعلم الطالب؟ بل: ما الشهادة التي حصل عليها؟

إن هذا التحول في الفهم يُعيد صياغة العلاقة بين الإنسان والتعليم، حيث يُصبح الهدف من التعلم هو الحصول على وثيقة رسمية، لا اكتساب معرفة حقيقية أو مهارات قابلة للاستخدام، ومع مرور الوقت، تتكرّس هذه الثقافة في الوعي الجمعي، فيُنظر إلى الشهادة بوصفها مفتاحًا للفرص، بغض النظر عن مضمونها أو مدى تعبيرها عن كفاءة حاملها.

وتبدأ هذه الثقافة بالتشكل منذ المراحل المبكرة من التعليم، حيث يُربط التفوق بالدرجات، وتُكافأ النتائج الرقمية، ويُشجّع الطالب على تحقيق أعلى المعدلات، دون أن يُطرح سؤال الفهم أو التطبيق، ومع تكرار هذا النمط، يتعلم الطالب أن النجاح لا يتطلب بالضرورة فهمًا عميقًا، بل قدرة على اجتياز الاختبارات، والحصول على العلامات المطلوبة.

ويُسهم في تعزيز هذه الظاهرة نظام القبول الجامعي، الذي يعتمد في كثير من الأحيان على المعدلات فقط، مما يدفع الطلاب إلى التركيز على تحقيق الدرجات، حتى وإن كان ذلك على حساب ميولهم أو قدراتهم الحقيقية، وهكذا، يُختزل التعليم في سباق نحو رقم، لا في رحلة لاكتشاف الذات أو بناء المهارة.

كما أن سوق العمل في بعض السياقات يُعزّز هذه الثقافة، حين يُعطي أولوية للشهادات الرسمية على حساب الكفاءة الفعلية، مما يُكرّس فكرة أن الورقة أهم من القدرة، وأن المسار التعليمي يُحدّد بما يحمله الفرد من شهادات، لا بما يمتلكه من مهارات.

ومن نتائج هذه الثقافة أن التعليم يُفقد معناه الحقيقي، ويتحول إلى وسيلة لتحقيق هدف خارجي، لا قيمة ذاتية له، فالطالب لا يتعلم لأنه يريد أن يفهم، بل لأنه يريد أن ينجح، والمعلم لا يُعلّم لأنه يؤمن برسالته، بل لأنه مطالب بإعداد طلابه للاختبار، وهكذا، تُفرغ العملية التعليمية من روحها، وتتحول إلى إجراءات شكلية.

كما تُسهم ثقافة الشهادة في تعميق ظاهرة المعرفة المعزولة، لأن التركيز على النجاح في الاختبار يدفع إلى الحفظ المؤقت، لا إلى الفهم العميق، فالمعرفة تُكتسب لأجل الامتحان، ثم تُنسى بعده، لأنها لم تُربط بسياق، ولم تُستخدم في الواقع.

ومن الآثار السلبية أيضاً سوء اختيار التخصصات، حيث قد يُقبل الطالب على مجال لا يُناسبه، فقط لأنه يُتيح له الحصول على شهادة ذات مكانة، أو لأنه يحقق له معدلاً معيناً، مما يؤدي إلى ضعف الأداء، وقلة الرضا، وربما الفشل في المستقبل المهني.

كما تُسهم هذه الثقافة في إضعاف التعلم المستمر، لأن الفرد قد يربط التعلم بمرحلة زمنية تنتهي بالحصول على الشهادة، لا بوصفه عملية مستمرة مدى الحياة، وبذلك، يفقد القدرة على التطور، ويصبح أقل استعداداً لمواكبة التغيرات.

إن المشكلة في الشهادة ليست في وجودها، بل في تضخيم دورها، وتحويلها من مؤشر إلى غاية، ومن وسيلة إلى هدف، فالشهادة، في أصلها، يجب أن تكون تعبيراً عن كفاءة، لا بديلاً عنها، وأن تُستخدم لتوثيق التعلم، لا لتعويض غيابه.

ومن هنا، فإن إصلاح التعليم يتطلب إعادة التوازن بين الشهادة والمعرفة، بحيث يُعاد تعريف النجاح، لا بوصفه الحصول على وثيقة، بل القدرة على الفهم، والتفكير، والتطبيق، وهذا يستدعي مراجعة أنظمة التقييم، وسياسات القبول، ومعايير التوظيف، بما يُعزز من قيمة الكفاءة، ويُقلل من الاعتماد على الشكل.

وفي ضوء ذلك، ننتقل في المبحث التالي إلى عامل آخر لا يقل أهمية، وهو غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، الذي يُعدّ من الأسباب الجوهرية في تخطيط الأنظمة التعليمية، وفقدانها للاتجاه.

تعدد المسارات... وغياب الاتجاه

— حين تتعدد الطرق، وتُغيب البوصلة —



حين نُعلم بلا بوصلة... إلى أين نصل؟!

حين يغيّب الإطار الفكري الذي يُوجّه التعليم، يتحول النظام إلى مجموعة من الإجراءات التي تعمل دون اتجاه واضح، فتتعدد الجهود، لكن الأثر يظل محدوداً، فالمشكلة ليست في نقص السياسات، بل في غياب الفكرة التي تربطها، وتُعطيها معنى وغاية.

ومع هذا الغياب، تتجاوز قرارات متناقضة، وتُطبق إصلاحات جزئية لا تنسجم مع بعضها، فيفقد التعليم تماسكه، ويُصبح أقرب إلى الاستجابة اللحظية منه إلى البناء المتدرج.

إن الفلسفة التعليمية ليست ترفاً نظرياً، بل هي البوصلة التي تُحدّد المسار، وبدونها قد نتحرك كثيراً... دون أن نصل.

المبحث الثالث: غياب الفلسفة التعليمية:

حين يفقد التعليم اتجاهه

تُعَدّ الفلسفة التعليمية الإطار الفكري الذي يُحدّد غاية التعليم، ويوجّه سياساته، ويُنظّم ممارساته، ويُعطيه معنى يتجاوز كونه مجرد نظام إداري، فهي التي تُجيب عن الأسئلة الكبرى: لماذا نُعلّم؟ ماذا نُريد من المتعلم أن يكون؟ وكيف نُصمّم التعليم لتحقيق ذلك؟ وفي غياب هذا الإطار، يتحول التعليم إلى مجموعة من الإجراءات المتفرقة، التي قد تعمل في اتجاهات مختلفة، دون أن تُحقّق هدفًا واضحًا.

وفي كثير من الأنظمة التعليمية العربية، يظهر غياب الفلسفة التعليمية بشكل واضح، حيث تُصاغ السياسات، وتُعدّ المناهج، وتنفّذ البرامج، دون أن تستند إلى رؤية فكرية متماسكة تُحدّد الغاية النهائية من التعليم. وقد تُرفع شعارات مثل "تنمية التفكير" أو "بناء الإنسان"، لكنها لا تُترجم إلى ممارسات حقيقية داخل الصف، مما يُنتج فجوة بين الخطاب والتطبيق.

ويؤدي هذا الغياب إلى حالة من التخبّط في اتخاذ القرار، حيث قد يتم تبني سياسات متناقضة، أو إدخال إصلاحات جزئية لا تنسجم مع بعضها، أو تغيير المناهج دون تغيير أساليب التدريس أو التقييم، وفي ظل هذا التشتت، يفقد النظام التعليمي اتجاهه، ويُصبح أقرب إلى ردود أفعال، لا إلى خطط مدروسة.

كما أن غياب الفلسفة يُسهم في فقدان المعنى لدى أطراف العملية التعليمية، فالطالب لا يعرف لماذا يتعلم، والمعلم لا يدرك الغاية من ما يُدرّس، والإدارة تُركّز على التنفيذ دون فهم الغاية، وهذا يُضعف من الانخراط، ويُقلّل من الدافعية، ويُحوّل التعليم إلى عمل روتيني، لا تجربة ذات قيمة.

ومن جهة أخرى، فإن غياب الفلسفة يجعل النظام التعليمي أكثر عرضة للتأثر بالنماذج الخارجية، حيث يتم تبني سياسات أو ممارسات من دول أخرى، دون تقييم مدى ملاءمتها، أو فهم السياق الذي نشأت فيه، فحين لا يكون هناك إطار فكري واضح، يصبح من السهل استيراد الحلول، حتى وإن لم تكن مناسبة.

كما يؤدي هذا الغياب إلى ضعف في الاتساق الداخلي للنظام، حيث لا يوجد ترابط واضح بين عناصره المختلفة، فقد تُصمّم المناهج بهدف تنمية التفكير، بينما يُقاس الأداء بالاختبارات التي تُكافئ الحفظ، أو يُطلب من المعلم أن يكون مبدعاً، بينما يُقيّد بأنظمة صارمة، وهذا التناقض يُربك العملية التعليمية، ويُضعف من فاعليتها.

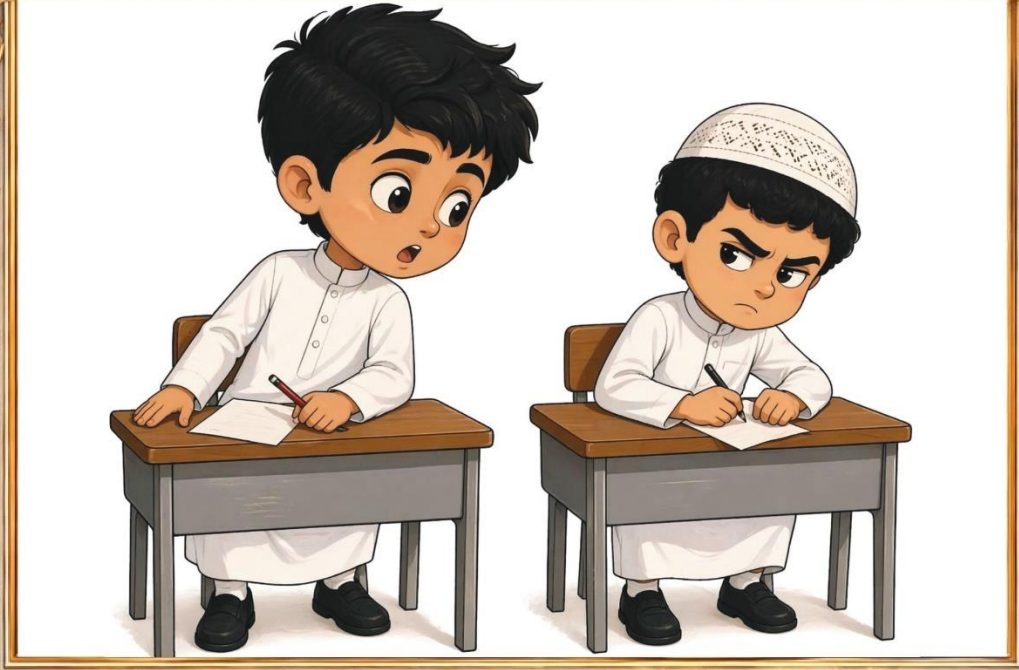
ولا يمكن إغفال أن الفلسفة التعليمية لا تُبنى في فراغ، بل تنبع من ثقافة المجتمع، وقيمه، وتصوراته عن الإنسان والحياة، ومن هنا، فإن غيابها لا يعني فقط غياب إطار نظري، بل غياب رؤية مجتمعية واضحة لما نريده من التعليم، وما نطمح أن يكون عليه الإنسان المتعلم.

وفي المقابل، تُظهر التجارب التعليمية الناجحة أن وجود فلسفة واضحة يُسهم في توجيه جميع عناصر النظام نحو هدف مشترك، ويُحقق قدرًا من الاتساق، ويُسهّل عملية اتخاذ القرار، ويُعزّز من فاعلية التنفيذ. فحين تكون الغاية واضحة، تصبح الوسائل أكثر تحديدًا، والتقييم أكثر دقة.

إن التعليم لا يمكن أن يُدار فقط بالأدوات، بل يحتاج إلى فكرة تقوده، وإلى رؤية تُحدّد اتجاهه، وبدون هذه الرؤية، قد تتحسن بعض الجوانب، لكن النظام ككل يظل عاجزًا عن تحقيق تحول حقيقي.

ومن هنا، فإن إعادة بناء الفلسفة التعليمية تُعدّ خطوة أساسية في طريق الإصلاح، لأنها تُعيد تعريف الهدف، وتُوجّه السياسات، وتُوحّد الجهود، وتُعطي للتعليم معناه الحقيقي.

وفي ضوء ذلك، ننتقل في المبحث التالي إلى عامل آخر لا يقل أهمية، وهو "التقليد الأعمى للنماذج الخارجية"، الذي يُعدّ من نتائج غياب الفلسفة، ومن أسباب تعميق الفجوة بين التعليم والواقع.



تقليد بلا وعي ... تعليم بلا أثر

ليس كل ما ينجح في مكان يصلح لكل مكان، فالتعليم لا يُنقل كما تُنقل الأدوات، بل يبني داخل واقع حي يرتبط بثقافة المجتمع واحتياجاته. وحين يتحول التعلم من فهم التجارب إلى تقليدها، نفقد القدرة على التمييز بين ما يناسبنا وما لا يناسبنا، فنستورد النماذج دون روحها، ونطبق الأدوات دون بيئتها.

ومع مرور الوقت يتحول التعليم إلى صورة مستنسخة بلا أثر حقيقي، تُشبه غيرها في الشكل، لكنها لا تُنتج نتائجها، فالتقدم لا يتحقق بأن نكون نسخة من الآخرين، بل بأن نفهمهم ثم نبني طريقنا الخاص.

المبحث الرابع: التقليد الأعمى للنماذج الخارجية: حين نفقد طريقنا

يُعدّ الاستفادة من تجارب الآخرين أمرًا طبيعيًا ومطلوبًا في مسار التطور، فالتعليم، كغيره من المجالات، يتأثر بتبادل الخبرات، ويستفيد من النجاحات العالمية، غير أن المشكلة لا تكمن في الاستفادة، بل في طريقة هذه الاستفادة، حين تتحول من فهم وتحليل وانتقاء، إلى تقليد مباشر لا يُراعي الخصوصية ولا يُدرك الفروق.

وفي كثير من السياقات التعليمية، خاصة في العالم العربي، يظهر نمط من التقليد الأعمى للنماذج الخارجية، حيث يتم تبني سياسات أو مناهج أو أساليب تعليمية من دول متقدمة، دون دراسة كافية للسياق الذي نشأت فيه، أو لمدى توافقها مع البيئة المحلية، وهكذا، يُنقل "الشكل" دون "الروح"، وتُطبّق الأدوات دون الفلسفة التي تقوم عليها.

ويعود هذا التوجه في جزء منه إلى الرغبة في اللحاق بالركب العالمي، أو إلى الاعتقاد بأن نجاح تجربة في مكان ما يعني إمكانية نجاحها في أي مكان، غير أن هذا الافتراض يُغفل حقيقة أساسية، وهي أن التعليم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بثقافة المجتمع، وقيمه، ونمط تفكيره، ولا يمكن فصله عن هذه العوامل.

فعلى سبيل المثال، قد يتم تبني نظام تقييم معين، أو منهج دراسي حديث، دون توفير البيئة التي تُتيح نجاحه، مثل تدريب المعلمين، أو

تعديل الثقافة التعليمية، أو تغيير أساليب الإدارة، وفي هذه الحالة، تتحول الأداة إلى عبء، لأنها لا تعمل كما ينبغي، وتُضاف إلى منظومة تعاني أصلاً من اختلالات.

كما أن هذا التقليد قد يؤدي إلى فقدان الهوية التعليمية، حيث يصبح النظام التعليمي مزيجاً من نماذج مختلفة، لا يجمعها إطار واضح، ولا تُعبر عن رؤية محلية متماسكة، وهذا يُضعف من قدرة التعليم على الاستجابة لاحتياجات المجتمع، ويُقلل من فاعليته في بناء إنسان مرتبط ببيئته وقادر على تطويرها.

ومن جهة أخرى، فإن التقليد غير النقدي يُسهم في إهدار الموارد، حيث يتم استثمار الوقت والجهد في تطبيق نماذج قد لا تُناسب الواقع، أو لا تُحقق النتائج المرجوة، مما يؤدي إلى تكرار محاولات الإصلاح دون تحقيق تقدم حقيقي.

كما أن هذا النمط يُضعف من القدرة على الابتكار المحلي، لأن الاعتماد المستمر على الخارج يُقلل من المبادرة الداخلية، ويُرسخ فكرة أن الحلول تأتي من الخارج، لا من داخل المجتمع، ومع مرور الوقت، يفقد النظام التعليمي قدرته على التطور الذاتي، ويصبح تابعاً، لا فاعلاً.

وفي المقابل، فإن التجارب التعليمية الناجحة لم تقم على التقليد، بل على الفهم العميق، حيث تم تحليل التجارب الأخرى، واستخلاص ما يُناسب، وتكييفه مع الواقع، وبناء نموذج خاص يعكس هوية المجتمع

ويستجيب لاحتياجاته، وهذا ما يُميّز بين الاستفادة الواعية والتقليد الأعمى.

إن التعليم لا يحتاج إلى نسخ نماذج جاهزة، بل إلى بناء نموذج يُناسبه، يستفيد من التجارب، دون أن يفقد خصوصيته، ويُوازن بين الانفتاح على العالم، والارتباط بالواقع، فالتقدم لا يتحقق بأن نكون نسخة من غيرنا، بل بأن نكون أفضل نسخة من أنفسنا.

ومن هنا، فإن إصلاح التعليم يتطلب تجاوز هذا النمط من التقليد، والانتقال إلى مرحلة جديدة تقوم على التفكير المستقل، والتحليل النقدي، وبناء رؤية تعليمية واضحة، تُوجّه عملية التطوير، وتُحدّد ما يمكن الاستفادة منه، وما ينبغي تركه.

وبهذا، يكتمل تحليل أحد أبرز أسباب التأخر، بوصفه نتيجة لغياب الفلسفة، وامتداداً لضعف الوعي بطبيعة التعليم، تمهيداً لاستخلاص الصورة الكاملة في خلاصة هذا الفصل، التي تُلخّص العوامل، وتُمهّد للانتقال إلى المرحلة التالية من الكتاب.

خلاصة الفصل الخامس

يتضح من هذا الفصل أن تأخر التعليم في العالم العربي لا يعود إلى نقص الإمكانيات أو ضعف الموارد، بل إلى خلل عميق في طريقة التفكير في التعليم، وفي الفلسفة التي يقوم عليها، فالمشكلة ليست في

“ماذا نملك”، بل في “كيف نستخدم ما نملك”، وليست في غياب الجهد، بل في اتجاهه.

وقد بيّن هذا الفصل أن هناك مجموعة من العوامل التي تُسهم في تشكيل هذا التأخر، من أبرزها وهم كثرة المناهج، الذي يُغرق التعليم في الكم على حساب الكيف، وثقافة الشهادة، التي تُحوّل التعلم إلى وسيلة للحصول على ورقة، لا إلى عملية لبناء المعرفة، كما أن غياب الفلسفة التعليمية الواضحة يُفقد النظام اتجاهه، ويُنتج سياسات متناقضة، في حين يُسهم التقليد الأعمى للنماذج الخارجية في تعميق الفجوة، بدل ردمها.

وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها لتُنتج نظامًا تعليميًا يُركّز على الشكل دون الجوهر، وعلى النتائج دون الفهم، وعلى التبعية دون الإبداع. ونتيجة لذلك، يظهر تعليم قد يبدو متطورًا في مظهره، لكنه يفتقر إلى العمق، ولا يُسهم في بناء إنسان قادر على التفكير والتفاعل مع العالم.

وفي المقابل، تُظهر التجارب الناجحة أن التقدم في التعليم يبدأ من وضوح الرؤية، ومن بناء فلسفة تعليمية تُحدّد الغاية، وتُوجّه السياسات، وتُحقق الاتساق بين عناصر النظام، كما يتطلب التوازن بين الاستفادة من التجارب العالمية، والحفاظ على الخصوصية، وبين الكم والكيف، وبين الشهادة والكفاءة.

وعليه، فإن الإجابة عن سؤال "لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا؟" لا تكمن في مقارنة النتائج، بل في فهم الاختلاف في المنهج، وفي طريقة بناء التعليم، وفي كيفية النظر إليه بوصفه مشروعًا لصناعة الإنسان، لا مجرد نظام إداري.

ومن هنا، يكتمل الباب الأول بوصفه مرحلة تشخيص عميق، كشف عن المفاهيم، والواقع، والأسباب، ومهد الطريق للانتقال إلى المرحلة التالية من الكتاب، التي تنتقل من فهم المشكلة إلى تحليل نموذج ناجح، تمهيدًا لبناء تصور جديد للتعليم.

خاتمة الباب الأول

بدأنا هذا الباب بالسؤال عن معنى التعليم ووظيفته، لأن الحكم على نجاح أي نظام تعليمي أو إخفاقه لا يكون ممكنًا قبل تحديد الغاية التي وُجد من أجلها، فالتعليم ليس مجرد نقل للمعلومات من المعلم إلى الطالب، ولا سلسلة من المراحل والاختبارات تنتهي بالحصول على شهادة، وإنما هو عملية إنسانية متكاملة تهدف إلى بناء العقل والشخصية، وتنمية القدرة على الفهم والتفكير والتعلم، وإعداد الإنسان للتفاعل مع الحياة والمشاركة في مجتمعه.

وقد ميزنا بين التعليم والتعلم، فالتعليم هو ما تقدمه المدرسة والمعلم والمنهج من محتوى وخبرات وفرص، أما التعلم فهو ما يحدث فعلاً داخل عقل المتعلم، وما يتركه التعليم فيه من فهم وقدرة وتغير في المعرفة والسلوك، وقد يستمر التعليم سنوات طويلة من دون أن يتحقق تعلم حقيقي إذا ظل الطالب يحفظ المعلومات مؤقتاً، ويسترجعها في الاختبار، ثم يفقدها بعد انتهاء الحاجة إليها.

ومن هنا أكدنا أن وظيفة التعليم لا تقتصر على إعداد الطالب للنجاح في الاختبارات أو الانتقال بين الصفوف، بل تمتد إلى مساعدته على فهم نفسه والعالم من حوله، واكتشاف قدراته وميوله، وتنمية قيمه ومهاراته، وتمكينه من استخدام المعرفة في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات وصناعة الفرص، فالتعليم الذي لا يظهر أثره في حياة الإنسان يبقى ناقصاً مهما ارتفعت درجاته أو كثرت شهاداته.

ثم انتقلنا إلى واقع التعليم في العالم العربي، وتوقفنا أمام الطالب والمعلم والمدرسة والسياسات التعليمية، فوجدنا أن الطالب يُطالب منه في كثير من الأحيان أن يتكيف مع نظام موحد لا يراعي اختلاف قدراته وميوله وسرعته في التعلم، وأن المعلم يتحمل مسؤولية كبيرة بينما تضيق أمامه مساحة المبادرة والاجتهاد، وأن المدرسة قد تنشغل بإنهاء المقررات وضبط الجداول والاستعداد للاختبارات أكثر من انشغالها بصناعة بيئة تعلم حقيقية.

كما تبين أن الفجوة بين السياسات التعليمية والواقع لا تنشأ دائماً من ضعف الخطط، بل من طريقة تحويلها إلى ممارسة داخل الصف، فقد تحمل الوثائق الرسمية أهدافاً طموحة تتحدث عن الإبداع والتفكير والابتكار، بينما تستمر المناهج وطرائق التدريس ونظم التقييم في مكافأة الحفظ والاسترجاع، وعندما تتناقض الأهداف المعلنة مع ما يُطلب من الطالب في الاختبار، ينتصر الاختبار في النهاية، ويتجه المعلم والطالب والأسرة إلى ما تقيسه الدرجات لا إلى ما ترفعه الخطط من شعارات.

وتناولنا ما وصفه باسي سالبيرغ بالحركة العالمية لإصلاح التعليم، أو «جراثيم التعليم» المعروفة اختصاراً بـ GERM، وهي مجموعة من التوجهات التي انتشرت في دول كثيرة تحت شعار تحسين الجودة، مثل توحيد المعايير بصورة مفرطة، وزيادة الاختبارات، وتعزيز المنافسة، وربط النجاح بالمؤشرات الرقمية الضيقة، وقد أوضحنا أن هذه

السياسات قد تبدو جذابة لأنها تقدم نتائج قابلة للقياس والمقارنة، لكنها قد تختزل التعليم في الأرقام، وتضعف الثقة بالمعلم، وتدفع المدارس إلى تعليم ما سيأتي في الاختبار بدل الاهتمام بالتعلم العميق.

ولا تكمن خطورة هذه التوجهات في وجود المعايير أو القياس في ذاتهما، فكل نظام يحتاج إلى أهداف واضحة وأدوات لمعرفة ما يحققه، وإنما تكمن في تحول القياس من وسيلة لفهم التعلم وتحسينه إلى غاية يتحرك النظام كله من أجلها، وحين يحدث ذلك تضيق مساحة الإبداع والتجربة، ويزداد الضغط على المعلم والطالب، وتصبح النتيجة الرقمية أهم من حقيقة ما اكتسبه المتعلم من فهم وقدرة.

ثم ناقشنا «المعرفة المعزولة» بوصفها أحد أبرز مظاهر الأزمة، وهي المعرفة التي تبقى حبيسة الكتاب والصف والاختبار، ولا يستطيع الطالب أن يربطها بحياته أو يستخدمها في موقف جديد، وقد يكون المتعلم قادرًا على استرجاع تعريف أو قاعدة أو معلومة، لكنه يعجز عن تفسيرها أو تطبيقها أو توظيفها في حل مشكلة، وهذا يعني أن امتلاك المعلومات لا يساوي بالضرورة امتلاك المعرفة، وأن النجاح في الاختبار لا يثبت وحده تحقق التعلم.

ويبدأ تجاوز المعرفة المعزولة بإعادة ربط ما يتعلمه الطالب بالحياة، وتصميم المناهج حول المفاهيم الأساسية بدل تكديس التفاصيل، ومنح المتعلم فرصًا للسؤال والمناقشة والتجربة والتطبيق، وإعادة بناء التقويم ليقس الفهم والقدرة على الاستخدام، وتمكين المعلم من اختيار الأساليب

التي تساعد طلابه على التعلم، فالمعرفة حين تُقدّم في سياقها وتُستخدم في الواقع تتحول من مادة مؤقتة للحفظ إلى قوة حقيقية لبناء الإنسان.

وفي الفصل الأخير من هذا الباب، حاولنا الإجابة عن سؤال: لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا؟ ووجدنا أن المشكلة لا تعود إلى سبب واحد، بل إلى مجموعة من التصورات والممارسات التي تراكمت مع الزمن، ومنها الاعتقاد بأن كثرة المناهج دليل على قوة التعليم، وثقافة الشهادة التي جعلت الورقة أهم من المعرفة، وغياب الفلسفة التي تحدد غاية التعليم واتجاهه، والتقليد غير المدروس للنماذج الخارجية من دون فهم الظروف الثقافية والاجتماعية والمؤسسية التي صنعت نجاحها.

لقد اعتدنا النظر إلى زيادة المحتوى بوصفها زيادة في التعلم، مع أن ازدحام المناهج قد يدفع إلى السرعة والاختصار والحفظ، ويمنع المعلم والطالب من التوقف للفهم والتطبيق، كما أصبحت الشهادة في كثير من الأحيان غاية مستقلة عن المعرفة التي يفترض أن تمثلها، فتوجهت الجهود إلى الحصول عليها أكثر من التوجه إلى بناء الكفاءة، ونتج عن ذلك خريجون يحملون مؤهلات رسمية، لكن بعضهم يحتاج إلى إعادة التأهيل قبل الدخول الفاعل إلى الحياة والعمل.

وكشف هذا الباب أن أزمة التعليم في جوهرها أزمة فلسفة واتجاه قبل أن تكون أزمة مبانٍ أو أدوات أو تقنيات، فإذا لم نحدد الإنسان الذي نريد أن يبنيه التعليم، فلن نعرف أي منهج نختار، ولا أي معلم نُعد، ولا أي مدرسة نبني، ولا ما الذي ينبغي أن نقيسه، وقد تتغير الكتب

واللوائح والأجهزة بينما يبقى النظام يؤدي الوظيفة القديمة نفسها بالصورة ذاتها.

وبذلك انتهينا إلى أن إصلاح التعليم يبدأ بإعادة طرح الأسئلة التي غابت تحت ضغط العادة: لماذا نُعلّم؟ وماذا نريد من المتعلم أن يصبح قادرًا على فعله؟ وهل الزمن والمقرر والاختبار والشهادة وسائل لخدمة التعلم، أم تحولت إلى غايات تحكمه؟ ولا يقدم هذا الباب إجابات نهائية عن جميع هذه الأسئلة، لكنه يضع الأساس لفهم المشكلة، ويفتح الطريق للبحث عن تجربة استطاعت أن تعيد تعريف التعليم، وأن تبني إصلاحها على الثقة والعدالة وجودة المعلم وعمق التعلم.

ومن هنا ننتقل في الباب الثاني إلى تجربة فنلندا، لا لكي ننقلها كما هي، ولا لكي ننظر إليها بوصفها نموذجًا يخلو من التحديات، بل لندرس كيف تحولت من نظام تقليدي إلى تجربة تعليمية عالمية، وما الفلسفة التي قامت عليها، وما الذي يمكن أن نتعلمه منها، وما الذي ينبغي أن نكيفة وفق واقعنا وثقافتنا واحتياجات مجتمعاتنا.

الباب الثاني:

"فنلندا والتعليم" من نظام تقليدي إلى نموذج عالمي

بعد أن تمّ في الباب الأول تفكيك مفهوم التعليم، والكشف عن أوجه الخلل التي تعاني منها كثير من الأنظمة التعليمية، يصبح من الضروري الانتقال إلى مرحلة لا تقل أهمية، وهي البحث عن نموذج ناجح يمكن من خلاله فهم كيف يمكن للتعليم أن يتحول من عبء إلى قوة، ومن مشكلة إلى حل.

إن النقد مهما كان عميقًا وصادقًا لا يكتمل أثره ما لم يقترن برؤية بديلة، تُثبت أن التغيير ممكن، وأن النماذج الناجحة ليست حكرًا على بيئات معينة أو ظروف استثنائية، بل هي نتاج قرارات واعية، ورؤية واضحة، وإرادة جادة في الإصلاح، ومن هنا، يأتي هذا الباب ليعرض واحدة من أبرز التجارب التعليمية المعاصرة، وهي تجربة فنلندا، التي تحولت خلال عقود قليلة من نظام تعليمي عادي إلى نموذج عالمي يُحتذى به.

وليس المقصود من هذا العرض تقديم تجربة مثالية أو الدعوة إلى استنساخها، بل السعي إلى فهمها وتحليلها، واستخلاص المبادئ التي قامت عليها، والتي يمكن أن تُسهم في إعادة التفكير في أنظمتنا التعليمية، فكل تجربة ناجحة تحمل في طياتها دروسًا تتجاوز حدودها الجغرافية، وتُقدّم إشارات يمكن الاستفادة منها، إذا ما أحسن قراءتها.

لقد لفتت تجربة فنلندا أنظار العالم، ليس لأنها تمتلك موارد استثنائية، أو تاريخًا تعليميًا عريقًا يفوق غيرها، بل لأنها اتخذت مسارًا مختلفًا عن التيار السائد، وتخلّت عن كثير من المسلّمات التي كانت تُعدّ أساسًا للتعليم في دول أخرى، ففي الوقت الذي كانت فيه أنظمة تعليمية عديدة تتجه نحو زيادة الاختبارات، وتعزيز المنافسة، وربط التعليم بالمؤشرات الرقمية، اختارت فنلندا طريقًا آخر، يقوم على الثقة، والمرونة، والتركيز على الإنسان قبل النظام.

وقد أسهم في نقل هذه التجربة وتحليلها عدد من الباحثين التربويين، من أبرزهم باسي سالبيرغ، الذي قدّم قراءة عميقة للنموذج الفنلندي، وبيّن كيف أن نجاحه لم يكن نتيجة تقنيات متقدمة أو استثمارات ضخمة فحسب، بل نتيجة فلسفة تعليمية مختلفة، أعادت تعريف دور المعلم، ومكانة الطالب، ووظيفة المدرسة.

ومن خلال هذا الباب، سيتم تناول التجربة الفنلندية من زوايا متعددة، تبدأ بفهم السياق الذي نشأت فيه، مرورًا بتحليل فلسفتها، واستعراض عناصرها الأساسية، وصولًا إلى نتائجها وتأثيرها، ولن يكون الهدف

هو الإعجاب بالنموذج، بل تفكيكه، والوقوف على ما يمكن أن يُلهمنا فيه، وما ينبغي أن نُعيد صياغته بما يتناسب مع واقعنا.

إن استحضار تجربة ناجحة لا يعني التقليل من خصوصيتنا، ولا الدعوة إلى الذوبان في نماذج الآخرين، بل هو خطوة ضرورية لفهم كيف يمكن للتعليم أن يكون مختلفًا، وكيف يمكن للخيارات الصحيحة أن تُحدث تحولًا حقيقيًا، فالمشكلة في كثير من الأحيان لا تكمن في غياب الحلول، بل في غياب النماذج التي تُقنعنا بإمكانية التغيير.

ومن هنا، فإن هذا الباب يُمثل مرحلة انتقالية في هذا الكتاب، ينتقل فيها القارئ من فهم المشكلة إلى رؤية نموذج للحل، تمهيدًا لمرحلة لاحقة يتم فيها تحليل الفجوة بين واقعنا وما يمكن أن نكون عليه، ثم تقديم تصور عملي لإعادة بناء التعليم.

إن السؤال الذي سيبقى حاضرًا في ذهن القارئ خلال هذا الباب ليس: لماذا نجحت فنلندا فقط؟ بل:

ما الذي فعلوه بشكل مختلف؟ وهل يمكن أن نفعل نحن ذلك بطريقتنا؟

الفصل الأول:

فنلندا قبل النهضة التعليمية

المبحث الأول: لمحة عن فنلندا (الجغرافيا والتاريخ والسياق الحضاري)

أولاً: "الجغرافيا": حين تصنع الطبيعة الإنسان

لفهم أي تجربة ناجحة، لا يكفي النظر إلى نتائجها، بل يجب العودة إلى السياق الذي نشأت فيه، والظروف التي شكّلت ملامحها، فالتجارب لا تنشأ في فراغ، بل هي نتاج تفاعل معقد بين التاريخ، والمجتمع، والاقتصاد، والثقافة، ومن هذا المنطلق، فإن فهم التجربة التعليمية في فنلندا يبدأ بفهم هذا البلد ذاته، بوصفه بيئة حاضنة لهذا التحول.

تقع فنلندا في أقصى شمال أوروبا، ضمن إقليم الشمال الأوروبي المعروف بـ "الدول الإسكندنافية"، وتحدها السويد من الغرب، وروسيا من الشرق، والنرويج من الشمال، بينما تطل جنوباً على بحر البلطيق، وتتميّز هذه الدولة بمساحة واسعة مقارنة بعدد سكانها، إذ تُعد من أقل دول أوروبا كثافة سكانية، وهو ما انعكس على نمط الحياة، وطبيعة المجتمع، وحتى على تصميم النظام التعليمي لاحقاً.

وتُعرف فنلندا بـ "أرض الألف بحيرة"، إذ تحتوي على حوالي 188 ألف بحيرة، إضافة إلى مساحات شاسعة من الغابات التي تغطي نحو 70% من أراضيها، هذه الطبيعة الغنية، رغم جمالها، ليست سهلة، بل قاسية في كثير من الأحيان، خاصة في فصل الشتاء الذي يمتد طويلاً، وتنخفض فيه درجات الحرارة إلى مستويات شديدة، مع قلة في ساعات الضوء.

وقد شكّلت هذه البيئة الطبيعية تحدياً حقيقياً للسكان، لكنها في الوقت ذاته أسهمت في تكوين شخصية إنسان فنلندا، الذي اتسم بالصبر، والانضباط، والاعتماد على الذات، والقدرة على التكيف مع الظروف الصعبة، وهذه الصفات لم تبقَ في حدود السلوك الفردي، بل انعكست على مؤسسات الدولة، ومنها التعليم، الذي بُني لاحقاً على قيم الجدية، والهدوء، والتركيز العميق.

ثانياً: "التاريخ": من التبعية إلى بناء الذات

لم تكن فنلندا عبر التاريخ دولة مستقلة ذات سيادة مبكرة، بل عاشت قرونًا طويلة تحت حكم قوى أكبر منها، فقد خضعت منذ العصور الوسطى لسيطرة مملكة السويد، واستمر ذلك حتى أوائل القرن التاسع عشر، حين انتقلت إلى الحكم الروسي كدوقية تتمتع بشيء من الحكم الذاتي.

وفي 6 ديسمبر 1917، أعلنت فنلندا استقلالها عن روسيا، في لحظة تاريخية مفصلية، لكنها لم تكن بداية سهلة، إذ أعقب الاستقلال حرب أهلية داخلية، ثم واجهت البلاد لاحقًا صراعات مع الاتحاد السوفيتي خلال الحرب العالمية الثانية، وقد شكّلت هذه الأحداث تحديات وجودية للدولة الناشئة، ودفعتها إلى إعادة التفكير في كيفية بناء مجتمع متماسك وقادر على البقاء.

وبعد الحرب، دخلت فنلندا مرحلة إعادة بناء شاملة، لم تعتمد فيها على الموارد الطبيعية، لأنها محدودة، بل اتجهت نحو الاستثمار في الإنسان، بوصفه المورد الحقيقي للدولة، وهنا بدأ التعليم يبرز كأداة استراتيجية، لا مجرد قطاع خدمي.

وخلال النصف الثاني من القرن العشرين، تحوّلت فنلندا تدريجيًا من اقتصاد بسيط إلى اقتصاد صناعي، ثم إلى اقتصاد معرفي متقدم، يعتمد على التكنولوجيا والابتكار، وكان هذا التحول مرتبطًا بشكل وثيق بتطوير التعليم، الذي أصبح محورًا أساسيًا في السياسات الوطنية

هذه الظروف الطبيعية والتاريخية الصعبة حوّلت التحدي إلى فرصة، فدفعت فنلندا إلى الاعتماد على أعظم مواردها: الإنسان، ومن هنا جاء الوعي المبكر بأن التعليم ليس رفاهية، بل ضرورة وجودية لبناء مجتمع متماسك وقادر على مواجهة المستقبل.

ثالثاً: "المجتمع والثقافة": جذور النجاح غير المرئية

لا يمكن فهم التجربة الفنلندية دون التوقف عند طبيعة المجتمع، الذي يُعدّ من أكثر المجتمعات اعتماداً على الثقة، فالثقة هنا ليست قيمة أخلاقية فقط، بل هي أساس في التعامل بين الأفراد، وفي العلاقة بين المواطن والدولة، وهذه الثقة انعكست لاحقاً في النظام التعليمي، حيث لا توجد رقابة صارمة كما في أنظمة أخرى، بل اعتماد كبير على مسؤولية المعلم ومهنيته.

كما أن المجتمع الفنلندي يُولي أهمية كبيرة للمساواة، ليس بوصفها شعاراً، بل كمبدأ عملي يُطبّق في مختلف المجالات، وعلى رأسها التعليم، فالجميع يجب أن يحصل على نفس الفرصة، ونفس الجودة، بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية.

ويتميّز هذا المجتمع أيضاً بثقافة تقدّر المعرفة، وتحترم العلم، وتُعطي من شأن القراءة والتعلم، وهو ما يُشكّل بيئة داعمة لأي نظام تعليمي ناجح، فالتعليم في فنلندا لا يبدأ من المدرسة فقط، بل من الثقافة العامة التي ترى في المعرفة قيمة بحد ذاتها.

رابعاً: لماذا هذا مهم لفهم التعليم؟

إن استعراض الجغرافيا والتاريخ والثقافة ليس مجرد معلومات عامة، بل هو مفتاح لفهم لماذا نجح التعليم في فنلندا، فالنظام التعليمي لم يُبنَ

في فراغ، بل جاء استجابة لواقع معين، واحتياجات محددة، وقيم راسخة في المجتمع.

فالبينة القاسية صنعت إنساناً جاداً، والتاريخ الصعب صنع دولة واعية، والثقافة القائمة على الثقة والمساواة صنعت نظاماً تعليمياً مختلفاً. ولهذا، فإن محاولة فهم التعليم الفنلندي دون هذا السياق تُفقدنا القدرة على إدراك جوهره.



حين نحذف التنك ... يظلم الإبداع

في كثير من الأنظمة تُبنى الجودة على الرقابة، أما هنا فتُبنى على الثقة. حين يُعامل المعلم كخبير لا كمنفذ، يتحول التعليم من تنفيذ إلى إبداع، ومن التزام إلى مسؤولية.

الثقة لا تعني الغياب، بل تعني حضوراً أعمق، قائماً على الكفاءة والوعي، في هذا المناخ، لا يعمل المعلم تحت ضغط التقييم، بل بدافع التأثير، ولا يتعلم الطالب خوفاً من الخطأ، بل رغبة في الفهم، وهكذا لا تُلغى المعايير، بل تتحقق بشكل أعمق، لأن الإنسان حين يوثق به... يرتقي.

المبحث الثاني: وضع التعليم في فنلندا قبل الإصلاح

لفهم التحول الذي شهدته فنلندا في مجال التعليم، لا بد من العودة إلى المرحلة التي سبقت هذا التحول، حين كان النظام التعليمي فيها أقرب إلى النماذج التقليدية السائدة في أوروبا، ولم يكن يتمتع بالمكانة التي يحتلها اليوم، فنجاح أي تجربة لا يُقاس فقط بما وصلت إليه، بل يُفهم على نحو أدق من خلال ما كانت عليه قبل الإصلاح، وكيف استطاعت أن تنتقل من واقع عادي إلى نموذج استثنائي.

في النصف الأول من القرن العشرين، لم يكن التعليم في فنلندا موحدًا أو متكافئًا، بل كان يعاني من تفاوت واضح بين المناطق الحضرية والريفية، حيث كانت فرص التعليم الجيد متاحة بشكل أكبر في المدن، في حين كانت المناطق الريفية تعاني من ضعف في البنية التعليمية، سواء من حيث عدد المدارس أو مستوى المعلمين أو جودة المناهج، وقد أدى هذا التفاوت إلى فجوة تعليمية انعكست بدورها على فرص الأفراد في التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

كما كان النظام التعليمي آنذاك يتسم بالانقسام المبكر، حيث كان الطلاب بعد إكمال أربع سنوات من التعليم الابتدائي (حوالي سن الحادية عشرة) يُوجَّهون إلى مسارات تعليمية مختلفة: بعضهم إلى المدارس الثانوية الأكاديمية (التي تؤهل للجامعة)، وبعضهم إلى المدارس المدنية أو المهنية، ولم تكن هناك مرونة كافية تسمح بالانتقال بين هذه المسارات،

مما أسهم في تكريس الفوارق الاجتماعية، إذ غالبًا ما كان اختيار المسار مرتبطًا بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة أكثر من قدرات الطالب أو ميوله.

ومن حيث طبيعة التعليم، فقد كان يغلب عليه الطابع التقليدي، القائم على التلقين، والاعتماد على المعلم كمصدر رئيسي للمعرفة، مع تركيز واضح على الحفظ والاسترجاع، وكانت المناهج تميل إلى الجمود، ولا تُراعي بشكل كافٍ احتياجات المتعلمين أو التغيرات التي يشهدها المجتمع، كما أن أساليب التقييم كانت تعتمد على الاختبارات، التي تقيس في الغالب القدرة على التذكر، لا على الفهم أو التطبيق.

أما المعلم، فلم يكن يتمتع بالمكانة الاجتماعية أو المهنية العالية التي يحظى بها اليوم، إذ كان يُنظر إليه غالبًا بوصفه موظفًا يؤدي وظيفة روتينية، لا بوصفه عنصرًا محوريًا في بناء المجتمع، كما أن برامج إعداد المعلمين كانت تتم في كليات المعلمين (seminaries) وليست على المستوى الجامعي المتقدم، وهو ما انعكس سلبًا على جودة العملية التعليمية ككل.

وقد تراكمت هذه الأوضاع مع تحديات اقتصادية واجتماعية واجهتها فنلندا في تلك المرحلة، خاصة في ظل سعيها لبناء دولة حديثة بعد الاستقلال، وكان من الواضح أن النظام التعليمي القائم آنذاك لا يُلبّي طموحات المجتمع، ولا يُسهم بالشكل المطلوب في تحقيق التنمية، مما

دفع إلى التفكير في إصلاح جذري، لا يقتصر على تعديل بعض الجوانب، بل يُعيد بناء النظام من أساسه.

ومع نهاية ستينيات القرن العشرين، بدأت تتبلور قناعة لدى صناع القرار في فنلندا بأن التعليم يجب أن يكون أداة لتحقيق العدالة الاجتماعية، وأن يُتاح للجميع بجودة متساوية، بغض النظر عن الموقع الجغرافي أو الخلفية الاجتماعية، وقد شكّلت هذه القناعة نقطة انطلاق لإصلاح شامل، استهدف توحيد النظام التعليمي، وتحسين جودة التعليم، وتعزيز دور المعلم، وتحديث المناهج.

ومن هنا، يمكن القول إن التحول الذي شهدته فنلندا لم يكن وليد لحظة، بل نتيجة إدراك عميق بوجود خلل، وإرادة سياسية ومجتمعية لمعالجته، فقد انتقلت من نظام يعاني من التفاوت والتقليدية، إلى نظام يقوم على المساواة، والثقة، والجودة، وهو ما سنستعرض ملامحه في المباحث القادمة.

إن دراسة وضع التعليم في فنلندا قبل الإصلاح تُظهر بوضوح أن النجاح لم يكن نتيجة ظروف مثالية، بل نتيجة مواجهة صريحة للتحديات، واتخاذ قرارات جريئة، وهذا ما يجعل هذه التجربة ذات قيمة خاصة، لأنها تُثبت أن التحول ممكن، وأن البداية لا يشترط أن تكون مثالية، بل يكفي أن تكون هناك رؤية واضحة، وإرادة للتغيير.



حين يختفي الامتحان ... يبدأ التعلم الحقيقي

ليست كثرة الاختبارات دليل جودة، بل أحياناً دليل قلق! حين يتحرر التعليم من هاجس القياس المستمر، يعود إلى طبيعته الأصلية: الفهم. لا يعود الطالب مشغولاً بما سيُسأل عنه، بل بما يريد أن يفهمه، ولا ينشغل المعلم بتدريب على الإجابة، بل ببناء التفكير. في هذا التحول، لا يُلغى التقييم، بل يُعاد توجيهه ليخدم التعلم، لا ليمكن عليه. وهنا تظهر المفارقة: حين يقل الضغط، يزداد العمق، وحين يُبنى الفهم، تتحسن النتائج دون أن تكون هي الهدف.

المبحث الثالث: لماذا قررت فنلندا التغيير؟

لم يكن التحول الذي شهدته فنلندا في مجال التعليم نتيجة صدفة أو تقليد لنماذج خارجية، بل جاء استجابة لحاجة داخلية ملحة في الستينيات من القرن العشرين، حين أدركت الدولة بأن النظام القائم آنذاك لم يعد قادرًا على تلبية تطلعات المجتمع أو مواكبة التحول نحو دولة رفاهية حديثة، فالتغيير في فنلندا لم يبدأ من الرغبة في التميز، بل من الوعي بوجود خلل، ومن ثم السعي الجاد لمعالجته.

لقد واجهت فنلندا في منتصف القرن العشرين مجموعة من التحديات المتداخلة، كان من أبرزها التفاوت الاجتماعي والتعليمي بين فئات المجتمع، وضعف تكافؤ الفرص، خاصة بين المناطق الريفية والحضرية، وقد أدركت الدولة أن استمرار هذا الوضع لا يهدد فقط العدالة الاجتماعية، بل يُقوّض أيضًا فرص التنمية الاقتصادية، لأن التعليم غير المتكافئ يُنتج مجتمعًا غير متوازن، ويُهدر طاقات بشرية كان يمكن أن تُسهم في بناء الدولة.

ومن ناحية أخرى، بدأت ملامح التحول الاقتصادي تفرض نفسها بقوة، حيث كانت فنلندا تنتقل من مجتمع زراعي تقليدي إلى اقتصاد صناعي ومعرفي، لم يعد الاعتماد على الموارد التقليدية كافيًا، بل أصبح الاستثمار في المعرفة والمهارات هو العامل الحاسم للنمو والمنافسة.

وجدت فنلندا نفسها أمام خيارين: الاستمرار في نظام تعليمي تقليدي لا يُواكب هذه التحولات، أو إعادة بناء التعليم ليكون أداة رئيسية في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد اختارت الخيار الثاني.

كما لعبت الثقافة المجتمعية دورًا مهمًا في دفع عجلة التغيير، إذ يتميز المجتمع الفنلندي بدرجة عالية من الوعي، والإيمان بقيمة التعليم، والقدرة على التوافق حول القضايا الأساسية.

وقد ساعد هذا التوافق المجتمعي والسياسي على خلق بيئة داعمة للإصلاح، حيث اعتُبر التعليم قضية وطنية مشتركة تتجاوز الانقسامات الحزبية، ولم يُنظر إليه بوصفه شأنًا حكوميًا فقط، بل كمشروع وطني يتطلب مشاركة الجميع.

ومن هذا المنطلق، برزت قناعة لدى صناع القرار بأن الإصلاح الجزئي لن يكون كافيًا، وأن المطلوب هو تحول شامل يعيد النظر في بنية النظام التعليمي، وفلسفته، وأهدافه، فلم يعد السؤال:

كيف نُحسّن التعليم؟

بل أصبح: أي نوع من التعليم نريد؟

وهذا التحول في طبيعة السؤال كان مفتاحًا أساسيًا في نجاح التجربة.

وقد تركزت دوافع التغيير في عدة محاور رئيسية، من أبرزها السعي لتحقيق العدالة التعليمية، بحيث يحصل جميع الطلاب على فرص

متساوية في التعليم الجيد، بغض النظر عن خلفياتهم، كما كان هناك توجه واضح نحو بناء نظام يُركّز على الفهم، لا الحفظ، وعلى تنمية التفكير، لا مجرد نقل المعلومات.

ومن العوامل المهمة أيضاً إدراك محدودية النماذج التعليمية السائدة آنذاك، والتي كانت تعتمد على المنافسة الشديدة، والاختبارات المكثفة، والرقابة الصارمة، وقد رأت فنلندا أن هذه النماذج لا تُناسب طبيعة مجتمعها، ولا تُحقق الأهداف التي تسعى إليها، فاختارت أن تسلك طريقاً مختلفاً، يقوم على الثقة، والتعاون، والمرونة.

وقد ساعد في ذلك وجود قيادات تعليمية تمتلك رؤية واضحة، وقدرة على اتخاذ قرارات جريئة، إضافة إلى استقرار سياسي نسبي أتاح تنفيذ الإصلاحات على المدى الطويل دون انقطاع، كما تم إشراك المعلمين في عملية التغيير، مما عزز من شعورهم بالمسؤولية، ورفع من مستوى التزامهم.

ومن المهم الإشارة إلى أن قرار التغيير لم يكن مبنياً على نتائج سريعة أو ضغوط إعلامية، بل على رؤية استراتيجية بعيدة المدى، تدرك أن التعليم لا يُثمر بين ليلة وضحاها، بل يحتاج إلى وقت، وصبر، واستمرارية، وقد التزمت فنلندا بهذا النهج، وبدأت في تنفيذ إصلاحاتها بشكل تدريجي ومدرّس.

إن ما يُميز قرار التغيير في فنلندا هو أنه لم يكن رد فعل، بل كان فعلاً واعياً، انطلق من فهم عميق للمشكلة، وتحديد دقيق للأهداف، واختيار

مدروس للوسائل، وهذا ما جعل الإصلاح أكثر تماسكًا، وأقدر على تحقيق نتائجه.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن تجربة فنلندا تُقدّم درسًا مهمًا، وهو أن التغيير الحقيقي يبدأ من الاعتراف بالمشكلة، ومن ثم بناء رؤية واضحة لما ينبغي أن يكون عليه التعليم، لا الاكتفاء بمحاولة تحسين ما هو قائم، فالإصلاح لا يتحقق بتعديل السطح، بل بإعادة بناء الأساس.

وهذا ما فعلته فنلندا، حين قررت أن تتجاوز النماذج الجاهزة، وتبني نظامها الخاص، الذي يعكس قيمها، ويستجيب لاحتياجاتها، ويضع الإنسان في مركز العملية التعليمية، وهو ما سنرى ملامحه الفعلية في المبحث التالي، حيث تبدأ ملامح التحول الفعلي في الظهور.



حين يُحترم الوقت ... يتضاعف الأثر

ليس طول اليوم الدراسي هو ما يصنع التعلم، بل جودة اللحظات داخله، فحين يُدار الوقت بعناية، يتحول من عبء إلى فرصة.

في هذا النموذج لا يُستنزف الطالب بساعات طويلة، بل يُمنح وقتاً متوازناً بين التعلم والراحة، بين التركيز والاستعادة، فالعقل لا يعمل بكفاءة تحت الضغط المستمر، بل يحتاج إلى إيقاع إنساني يُراعي طبيعته، وهنا يصبح الوقت أداة ذكية لا رقماً جامداً، ويغدو التعلم أكثر عمقاً رغم قصر الزمن. إنها فلسفة تعيد تعريف الإنتاجية: ليس المزيد من الوقت، بل الاستخدام الأفضل له.

المبحث الرابع: نقطة التحول الكبرى في التعليم الفنلندي

لم يكن التحول التعليمي في فنلندا نتيجة قرار مفاجئ أو إصلاح سريع، بل جاء في صورة مشروع وطني عميق وُثِرَجم إلى خطوات عملية شكّلت ما يمكن تسميته بـ نقطة التحول الكبرى في تاريخ التعليم الفنلندي، وقد تمثلت هذه النقلة في الانتقال من نظام تقليدي متفاوت ومجزأ، إلى نظام موحد يقوم على العدالة والجودة، ويُعيد تعريف دور المدرسة والمعلم والطالب.

بدأ هذا التحول فعلياً في سبعينيات القرن العشرين، بعد أن أقر البرلمان الفنلندي قانون التعليم الأساسي عام 1968، حين أطلقت فنلندا إصلاحاً جذرياً تمحور حول إنشاء نظام تعليمي شامل يُعرف بـ "المدرسة الأساسية الموحدة" (peruskoulu)، وقد تم تنفيذ هذا النظام تدريجياً، بدءاً من شمال فنلندا عام 1972 وانتهاءً بجنوبها عام 1977، حيث تم دمج المراحل التعليمية الأولى في مسار واحد يمتد لتسع سنوات، يمر به جميع الطلاب دون تمييز أو تقسيم مبكر، وقد شكّل هذا القرار خطوة مفصلية، لأنه أنهى نظام الفرز المبكر الذي كان يُوجّه الطلاب إلى مسارات مختلفة بناءً على خلفياتهم أو نتائجهم الأولية.

كان الهدف من هذا التوحيد هو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، بحيث يحصل جميع الأطفال على تعليم متساوٍ في الجودة، بغض النظر عن

مكان إقامتهم أو الوضع الاقتصادي لأسرهم، ولم يكن هذا الهدف مجرد شعار، بل تم دعمه بسياسات واضحة، شملت توزيع الموارد بشكل عادل، وتطوير المدارس في المناطق الأقل حظاً، وتوفير دعم إضافي للطلاب الذين يواجهون صعوبات.

ومن أبرز ملامح هذه المرحلة أيضاً إعادة بناء دور المعلم، حيث تم نقل إعداد المعلمين إلى الجامعات بدءاً من بداية السبعينيات، وأصبحت درجة الماجستير إلزامية لجميع معلمي التعليم الأساسي بموجب التشريعات التي صدرت عام 1979، كما تم رفع معايير القبول في كليات التربية، وجعل مهنة التعليم من أكثر المهن تنافسية واحتراماً في المجتمع، وأصبح إعداد المعلم يشمل جانباً أكاديمياً وتربوياً متقدماً، مما أسهم في رفع كفاءة المعلمين ومنحهم ثقة أكبر في أداء دورهم.

كما شهدت هذه المرحلة تحولاً في فلسفة التقييم، حيث تم تقليل الاعتماد على الاختبارات الموحدة، والتركيز بدلاً من ذلك على التقييم المستمر الذي يُراعي تقدم الطالب، ويُسهم في دعمه، لا في تصنيفه، وقد أتاح ذلك للمعلمين مساحة أكبر لتكييف أساليبهم وفق احتياجات طلابهم، دون الخضوع لضغوط الامتحانات.

وفي جانب المناهج، بدأ التحول من مناهج مفصلة وجامدة نسبياً في بداية السبعينيات (مع إصدار المنهاج الوطني الأول عام 1970) إلى مناهج أكثر مرونة تدريجياً، وتعمقت هذه المرونة في الثمانينيات والتسعينيات.

تركز هذه المناهج على الفهم، وتشجع على التفكير النقدي، وتتيح للمعلم حرية أكبر في اختيار الطرق المناسبة للتدريس، ولم يعد الهدف هو تغطية أكبر قدر من المحتوى، بل ضمان استيعاب الطالب لما يتعلمه وربطه بحياته اليومية.

وقد تميز هذا التحول أيضاً بالاعتماد على الثقة بدل الرقابة، حيث لم تُفرض على المدارس أنظمة رقابية صارمة، بل مُنحت استقلالية نسبية، مع وجود إطار عام يضمن الجودة، وقد انعكس هذا النهج على بيئة التعليم، التي أصبحت أكثر هدوءاً، وأقل ضغطاً، وأكثر دعماً للطالب والمعلم على حد سواء.

ومن العوامل الحاسمة في نجاح هذا التحول، أنه تم بشكل تدريجي ومدرّوس، وبمشاركة واسعة من المعلمين والخبراء، مما عزز من قبول التغيير، وسهّل تطبيقه، كما أن الاستقرار السياسي والتوافق المجتمعي حول أهمية التعليم أسهما في استمرارية الإصلاح، وعدم تأثره بتغير الحكومات أو السياسات.

ولم تظهر نتائج هذا التحول بشكل فوري، بل احتاجت إلى سنوات من العمل المتواصل، حتى بدأت ملامح النجاح تتضح في أداء الطلاب، وفي مستوى الرضا عن النظام التعليمي، وفي قدرة التعليم على دعم الاقتصاد والمجتمع، وقد أصبحت فنلندا لاحقاً من الدول التي تُحقق نتائج متقدمة في التقييمات الدولية، دون أن تعتمد على الأساليب التقليدية التي تعتمد عليها دول أخرى.

إن نقطة التحول في فنلندا لم تكن مجرد تغيير في الهيكل، بل كانت تحولاً في الفلسفة، حيث انتقل التعليم من كونه نظاماً يُدير المعرفة، إلى كونه بيئة تُنمّي الإنسان، وهذا ما يفسر عمق التغيير واستمراريته، لأنه لم يكن قائماً على إجراءات سطحية، بل على إعادة بناء الأساس الذي يقوم عليه التعليم.

وفي ضوء ذلك، يمكن القول إن ما قامت به فنلندا يُقدّم نموذجاً مهماً في كيفية الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام متقدم، ليس من خلال زيادة التعقيد أو الضغط، بل من خلال التبسيط، والثقة، والتركيز على الجوهر، وهو ما يمهد للانتقال في الفصل القادم إلى تحليل الفلسفة التي يقوم عليها هذا النموذج، والتي شكّلت الإطار الذي احتوى هذا التحول ووجهه.

خلاصة الفصل الأول

إن فهم فنلندا لا يقتصر على معرفة موقعها الجغرافي أو تتبّع تاريخها السياسي، بل يتجاوز ذلك إلى إدراك العلاقة العميقة بين الإنسان والبيئة، وبين المجتمع والنظام الذي يختار أن يبنيه، فهذه الدولة لم تنشأ في ظروف مثالية، بل وُلدت في بيئة طبيعية قاسية، وتاريخ مضطرب، وموارد محدودة، ومع ذلك استطاعت أن تُحوّل هذه التحديات إلى مصادر قوة دافعة نحو التميز.

لقد شكّلت الطبيعة الصعبة إنساناً صبوراً ومنضبطاً وقادراً على التكيف، بينما صاغ التاريخ المليء بالتحديات وعياً جماعياً يُدرك أن البقاء لا يتحقق بالقوة المجردة، بل ببناء الإنسان، ومن هنا، لم يكن التعليم خياراً ثانوياً أو قطاعاً خدمياً، بل تحوّل إلى مشروع وطني واعٍ، يُعبّر عن إرادة مجتمع قرر أن ينهض بذاته، لا أن ينتظر معونة من الخارج.

وقد انعكست القيم التي بُني عليها هذا المجتمع، وعلى رأسها الثقة والمساواة، في تصميم النظام التعليمي نفسه، حيث لم تبقَ هذه القيم في إطارها النظري، بل تحولت إلى ممارسات فعلية، فالثقة أنتجت معلماً مُتمكناً يُمنح الاستقلالية بدل الرقابة، والمساواة أفرزت نظاماً يُوفّر فرصاً متكافئة للجميع، والوعي المجتمعي أوجد بيئة تُقدّر التعليم وتدعمه.

غير أن هذه الخلفية وحدها لم تكن كافية، إذ مرّ التعليم الفنلندي بمرحلة تقليدية تعاني من التفاوت والجمود، قبل أن تتبلور قناعة عميقة بضرورة التغيير، مدفوعة بحاجات اقتصادية، ورغبة في تحقيق العدالة، وإرادة سياسية واعية، ومن هنا جاءت نقطة التحول الكبرى، التي لم تقتصر على إصلاح جزئي، بل أعادت بناء النظام من أساسه، عبر توحيد التعليم، وتمكين المعلم، وتقليل الاختبارات، وترسيخ الثقة.

ومن خلال هذا المسار، يتضح أن سر نجاح فنلندا لا يكمن في أدوات تقنية أو حلول جاهزة، بل في فهم عميق لمعنى التعليم، وفي قدرة

المجتمع على تحويل هذا الفهم إلى سياسات متسقة وممارسات مستدامة، فالتعليم هناك لم يكن استجابة لضغط، بل تعبيرًا عن قناعة. وعليه، فإن الدرس الأعظم الذي تقدمه هذه التجربة هو أن التعليم لا يُبنى بالقرارات وحدها، ولا يُستورد كنموذج جاهز، بل ينمو في تربة ثقافية واجتماعية تؤمن به، وتدعمه، وتُدرك أن بناء الإنسان هو الطريق الوحيد لبناء المستقبل، فالتعليم الحقيقي ليس ما يُكتب في المناهج، بل ما يُشكّل في عقل الإنسان وسلوكه.

الفصل الثاني:

فلسفة التعليم في فنلندا

بعد أن تم في الفصل السابق تتبّع المسار التاريخي والاجتماعي الذي نشأت فيه التجربة التعليمية في فنلندا، والوقوف على لحظة التحول الكبرى التي أعادت تشكيل النظام من جذوره، يصبح من الضروري الانتقال إلى مستوى أعمق من التحليل، يتمثل في فهم الفلسفة التي قامت عليها هذه التجربة.

فالتجارب التعليمية الناجحة لا تُبنى على الإجراءات فقط، ولا تُفسّر بنتائجها الظاهرة، بل تقوم في جوهرها على منظومة فكرية تُحدّد غايات التعليم، وتوجّه ممارساته، وتُعطيّه معناه الحقيقي، ومن دون فهم هذه الفلسفة، يصبح من السهل الوقوع في فخ تقليد المظاهر دون إدراك الجوهر.

إن ما يميّز النموذج الفنلندي ليس عدد الحصص أو شكل المناهج أو أساليب التقييم، بل الطريقة الجذرية التي يُنظر بها إلى التعليم نفسه، ففنلندا تجيب على السؤال الأساسي: لماذا نُعلّم؟ بطريقة تختلف اختلافاً جوهرياً عن كثير من الأنظمة التعليمية الأخرى، إذ ترى في التعليم غاية إنسانية قبل أن يكون وسيلة للتنافس أو التوظيف.

في كثير من الأنظمة، يُنظر إلى التعليم بوصفه وسيلة لإنتاج نتائج، أو أداة لتحقيق التنافس، أو طريقًا للحصول على وظيفة، أما في فنلندا، فقد أعيد تعريف التعليم ليكون قبل كل شيء حقًا إنسانيًا، ومسارًا لبناء الإنسان، لا مجرد وسيلة لتحقيق غاية خارجية.

وقد انعكس هذا التصور في مجموعة من المبادئ التي شكّلت أساس النظام، من أبرزها: العدالة، والثقة، والتركيز على الفهم، وتقليل الضغط، وتمكين المعلم، وربط التعليم بالحياة، وهي مبادئ لم تُطرح كشعارات، بل تُرجمت إلى سياسات وممارسات يومية داخل المدارس.

كما أن هذه الفلسفة لم تنشأ في فراغ، بل كانت امتدادًا للقيم المجتمعية التي تقوم على الثقة والمساواة، وهو ما جعلها قابلة للتطبيق، وقادرة على الاستمرار، فحين تنسجم الفلسفة التعليمية مع ثقافة المجتمع، تصبح أكثر فاعلية، وأعمق تأثيرًا.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يهدف إلى وصف النظام الفنلندي، بل إلى تفكيك فلسفته، وفهم الأسس التي يقوم عليها، لأن هذه الأسس هي التي تُفسّر نتائجها، وتُقدّم الدروس التي يمكن الاستفادة منها.

وسنبدأ في المبحث الأول بتحليل أحد أهم هذه الأسس، وهو النظر إلى التعليم بوصفه حقًا إنسانيًا أصيلًا، لا امتيازًا، وهو ما يُشكّل نقطة الانطلاق لكل ما سيأتي بعد ذلك.



التعليم ليس امتيازًا ... بل حق يولد مع الإنسان

حين يُنظر إلى التعليم كحق، يتغير كل شيء، لا يعود فرصة تُمنح، بل التزاماً يُؤدى، ولا يُقاس بعدد المقاعد، بل بجودة التجربة التي يعيشها كل طالب.

في هذا التصور لا يوجد "أفضل" و"أقل"، بل نظام يسعى لأن يكون عادلاً قبل أن يكون متفوقاً. فالتعليم هنا ليس باباً للتمييز، بل جسراً للإنصاف، يُعيد توزيع الفرص بدل تكريس الفوارق، وحين يشعر الطالب أن ما يتلقاه حق له، لا منحة عليه، تتغير علاقته بالتعلم، فيقبل عليه بثقة، لا بخوف، وبانتماء، لا بإجبار.

المبحث الأول: التعليم كحق إنساني

في فنلندا لا يُنظر إلى التعليم بوصفه خدمة تُقدّمها الدولة، ولا كفرصة تُمنح لفئة دون أخرى، بل يُعدّ حقًا أساسيًا لكل إنسان، يُشبه في أهميته الحق في الصحة أو الكرامة، وهذا التصور لم يكن مجرد إعلان نظري، بل تحوّل إلى مبدأ حاكم يوجّه جميع السياسات التعليمية.

وقد انعكس هذا الفهم في بناء نظام يُوفّر تعليمًا مجانيًا عالي الجودة لجميع الطلاب دون تمييز، مع تخصيص موارد إضافية للطلاب الذين يحتاجون دعمًا أكبر، فليس هناك مدارس "للنخبة" وأخرى "للعمامة"، بل نظام واحد يضمن نفس المستوى الأساسي من الجودة للجميع، انطلاقًا من قناعة بأن العدالة الحقيقية لا تقتصر على إتاحة الفرصة، بل على ضمان جودتها وتكييفها مع احتياجات كل طالب.

كما أن هذا التصور يُغيّر من طبيعة العلاقة بين الطالب والتعليم، حيث لا يُنظر إلى المتعلم بوصفه متلقيًا لخدمة، بل كصاحب حق، يجب أن يُقدّم له التعليم بطريقة تُراعي كرامته، وتُثمّي قدراته، وتُشجّعه على التعلم، وهذا يُساهم في بناء علاقة إيجابية مع المدرسة، قائمة على الثقة، لا على الخوف أو الإكراه.

ومن جهة أخرى، فإن اعتبار التعليم حقًا إنسانيًا يُحمّل الدولة مسؤولية كبيرة، ليس فقط في توفير المدارس، بل في ضمان جودة المعلمين،

وفعالية المناهج، وعدالة التقييم، فالدولة لا تُقدّم خدمة، بل تُؤدي واجبًا، وهذا يُغيّر من مستوى الالتزام، ومن طبيعة السياسات.

كما يُسهم هذا المبدأ في تقليل الفوارق الاجتماعية، لأن التعليم يصبح أداة للارتقاء، لا وسيلة لإعادة إنتاج التفاوت، فحين يحصل جميع الأطفال على تعليم جيد، تزداد فرصهم في النجاح، وتُفتح أمامهم آفاق أوسع، مما يُسهم في بناء مجتمع أكثر توازنًا.

ولا يقتصر هذا الحق على الوصول إلى المدرسة، بل يشمل أيضًا جودة التجربة التعليمية، حيث يُراعى الجانب النفسي، ويُخفّف الضغط، وتُوفّر بيئة داعمة، تُشجّع على التعلم، لا تُنقّر منه، فالتعليم الجيد، في هذا السياق، هو الذي يُحترم فيه الطالب كإنسان، لا يُعامل كرقم.

ومن هنا، يمكن القول إن اعتبار التعليم حقًا إنسانيًا في فنلندا لم يكن مجرد مبدأ، بل كان نقطة الانطلاق التي بُني عليها النظام بأكمله، وهو ما يُفسّر كثيرًا من خصائصه، ويمهّد لفهم بقية عناصره.



حين يتكلم الطالب... يبدأ التعلم

التعلم الحقيقي لا يحدث في الصمت، بل في الحوار، فحين يتحول الصف من مساحة تلقين إلى مساحة تفاعل، يتغير كل شيء، الطالب لم يعد مستمعاً، بل مشاركاً، والمعلم لم يعد ناقلًا، بل موجهًا.

في هذه البيئة يصبح الخطأ جزءًا من الرحلة، لا نهاية لها، ويُنْبئ الفهم من خلال النقاش والتجربة، الصف هنا ليس مكانًا للانضباط فقط، بل بيئة آمنة تُنضج الفكر وتُحرر السؤال.

وهكذا يتحول التعليم من عملية أحادية الاتجاه إلى تجربة إنسانية حية تُبنى فيها المعرفة الحقيقية.

المبحث الثاني: الثقة بدل الرقابة

تقوم كثير من الأنظمة التعليمية حول العالم على مبدأ غير مُعلن، لكنه حاضر بقوة في الممارسة، وهو أن المعلم يجب أن يُراقب باستمرار، وأن جودة التعليم لا تتحقق إلا من خلال أنظمة تفتيش صارمة، وتقارير دورية، واختبارات مركزية تُقاس بها كفاءة الأداء، وفي هذا السياق، يُبنى النظام على افتراض ضمني مفاده أن الخطأ هو الأصل، وأن الرقابة المستمرة هي الضمان الوحيد للانضباط والجودة.

غير أن فنلندا اختارت طريقًا مختلفًا تمامًا، يقوم على مبدأ معاكس:

الثقة بدل الرقابة.

هذا المبدأ لم يكن قرارًا إداريًا بسيطًا، بل كان انعكاسًا لفلسفة عميقة ترى أن الإنسان، إذا تم تأهيله بشكل جيد، ومنحه الثقة، فإنه سيؤدي عمله بكفاءة ومسؤولية أعلى مما لو وُضع تحت رقابة مستمرة، وبذلك لم تُبنِ العلاقة داخل النظام التعليمي على الشك، بل على الثقة المهنية.

وقد تجلّى هذا التوجه بوضوح في موقع المعلم داخل النظام، فالمعلم في فنلندا لا يُعامل كمنفذ لتعليمات جاهزة، بل كخبير تربوي محترف يمتلك استقلالية واسعة في اتخاذ القرار داخل الصف، ولا يخضع لنظام تفتيش تقليدي قائم على المراقبة المستمرة، بل يُمنح مساحة كبيرة لاختيار أساليب التدريس، وتكييف المحتوى، والتفاعل مع الطلاب وفق احتياجاتهم الفعلية.

لكن هذه الثقة لم تُمنح بشكل عشوائي، بل بُنيت على أساس قوي، يتمثل في جودة إعداد المعلم، والدخول إلى مهنة التعليم في فنلندا يتطلب تأهيلاً عالي المستوى، يشمل دراسة أكاديمية متقدمة، وتدريباً عملياً عميقاً، مما يضمن أن من يقف في الصف ليس مجرد ناقل معرفة، بل متخصص قادر على فهم عملية التعلم وإدارتها بفعالية.

وفي هذا السياق، تصبح الثقة نتيجة طبيعية للكفاءة، لا بديلاً عنها، فالنظام لا يفترض أن المعلم سيؤدي عمله جيداً رغم ضعف إعداده، بل يضمن أولاً جودة التأهيل، ثم يمنحه الثقة ليُمارس دوره بحرية ومسؤولية.

كما أن هذا التوجه انعكس في تقليل الاعتماد على الاختبارات المركزية، التي تُستخدم في كثير من الأنظمة كأداة للرقابة غير المباشرة، ففي فنلندا لا توجد اختبارات وطنية عالية المخاطر في التعليم الأساسي، ولا تُستخدم الاختبارات والتقييمات لقياس أداء المعلم أو محاسبته، بل تُركّز على دعم تعلم الطالب، مما يُخفف من الضغط، ويُعيد توجيه العملية التعليمية نحو الفهم، لا النتائج.

ومن آثار هذا النموذج أيضاً تعزيز المسؤولية الذاتية لدى المعلم، حيث يشعر بأنه محل ثقة، وأن له دوراً حقيقياً في تشكيل تجربة التعلم، مما يدفعه إلى تطوير أدائه، والبحث عن أساليب أفضل، دون الحاجة إلى توجيه خارجي مستمر.

كما يُسهم هذا المناخ في خلق بيئة تعليمية أكثر هدوءًا وتعاونًا، حيث لا يشعر المعلم بأنه تحت التقييم الدائم، ولا يتعامل مع الطلاب من منطلق الخوف من النتائج، بل من منطلق الرغبة في تحقيق تعلم حقيقي.

وفي المقابل، تُظهر التجارب أن الأنظمة التي تُفرط في الرقابة قد تُحقق انضباطًا ظاهريًا، لكنها تُضعف من الإبداع، وتُقيّد المعلم، وتدفعه إلى الالتزام الحرفي، بدل التفكير والتجديد، وهكذا، يتحول التعليم إلى تنفيذ، لا إلى ممارسة مهنية حية.

إن التحول من الرقابة إلى الثقة لا يعني غياب التقييم أو المحاسبة، بل يعني إعادة تعريفهما، بحيث يُصبح الهدف هو تحسين الأداء، لا ضبطه فقط، ويُبنى على دعم المعلم، لا على مراقبته.

ومن هنا، يمكن القول إن أحد أسرار نجاح التعليم في فنلندا لا يكمن في زيادة عدد القوانين، بل في تقليل الحاجة إليها، من خلال بناء نظام يقوم على الكفاءة والثقة والمسؤولية.

وهذا يُقدّم درسًا عميقًا: أن التعليم لا يتحسن دائمًا بمزيد من الرقابة، بل أحيانًا بمزيد من الثقة.



حين يصبح التقييم أداة تطوير ... لا أداة فرز

التقييم ليس نهاية التعلم، بل جزء منه. حين يتحول من أداة للحكم إلى وسيلة للفهم، يتغير سلوك الطالب والمعلم معاً. لم يعد الهدف إثبات النجاح أو الفشل، بل فهم كيف يتعلم الطالب، وأين يحتاج إلى دعم.

من هذا المنظور تختفي رهبة الاختبار، ويظهر معنى التقدم الحقيقي، فالتعلم لا يُقاس بلحظة، بل بمسار، وعندما يُشارك الطالب في تقييم نفسه، يصبح أكثر وعياً بمسيرته.

هنا لا تُختزل قيمة الإنسان في رقم، بل تُقاس بقدرته على النمو والتحسين.

المبحث الثالث: أقل اختبارات: أفضل نتائج!

تقوم كثير من الأنظمة التعليمية على افتراض يبدو بديهياً للوهلة الأولى: كلما زادت الاختبارات، تحسّن مستوى التعليم، وكلما تم قياس الأداء بشكل متكرر، أصبحت النتائج أكثر دقة وجودة، غير أن التجربة الفنلندية قدّمت نموذجاً معاكساً تماماً، حيث حققت نتائج متقدمة عالمياً لسنوات طويلة رغم اعتمادها المحدود جداً على الاختبارات الموحدة عالية المخاطر.

في فنلندا لا يُعدّ التقييم غاية مستقلة، بل أداة تُستخدم لدعم التعلم لا للحكم عليه فقط، ولهذا لا يخضع الطلاب في التعليم الأساسي لاختبارات مركزية موحدة شاملة كما هو الحال في كثير من الأنظمة، بل يعتمد التقييم بشكل أساسي على التقييم المستمر داخل الصف من قبل المعلم، مع بعض التقييمات الوطنية العينية المحدودة التي تُستخدم لتقييم النظام ككل لا الأفراد.

هذا التحول في فلسفة التقييم يُغيّر طبيعة العملية التعليمية بشكل جذري، فحين لا يكون الاختبار هو الهدف، يتراجع التركيز على الحفظ المؤقت، ويزداد الاهتمام بالفهم العميق، كما يتحرر المعلم من ضغط "إعداد الطلاب للاختبار"، ويتجه نحو بناء تجربة تعلم حقيقية، تُنمّي التفكير، وتُعزّز الفهم، وتُشجّع على الاستكشاف.

ومن جهة أخرى، يُسهم تقليل الاختبارات في خفض مستوى القلق لدى الطلاب، حيث لا يعيش المتعلم تحت ضغط دائم من التقييم، ولا يُربط تقديره لذاته بنتائج رقمية متكررة، وهذا يُساعد على بناء علاقة صحية مع التعلم، قائمة على الفضول والرغبة، لا على الخوف من الفشل.

كما أن هذا النهج يُعيد التوازن إلى دور التقييم، بحيث يُصبح وسيلة لفهم تقدم الطالب، وتحديد نقاط القوة والضعف، بدل أن يكون أداة لتصنيفه أو مقارنته بغيره، فالتقييم هنا يُستخدم لتحسين التعلم، لا لإصدار الأحكام.

وقد يظن البعض أن تقليل الاختبارات يعني ضعف الرقابة أو انخفاض المستوى، غير أن الواقع يُظهر عكس ذلك، فالنظام الفنلندي يعتمد على جودة إعداد المعلم، وثقته المهنية، وقدرته على تقييم طلابه بشكل مستمر ودقيق، مما يُغني عن الحاجة إلى اختبارات مركزية متكررة.

كما أن غياب الاختبارات لا يعني غياب المعايير، بل يعني تغيير طريقة تحقيقها، فبدلاً من قياس الأداء في لحظة زمنية محددة، يتم تتبّع تقدم الطالب على مدى طويل، من خلال ملاحظات المعلم، وأعمال الطالب، وتفاعله داخل الصف.

ومن المفارقات اللافتة أن هذا النظام، الذي يقلل من الاختبارات، يُحقق نتائج متقدمة في الاختبارات الدولية، وهذا يُشير إلى أن الفهم العميق، الذي يُبنى في بيئة خالية من الضغط، يُنتج أداءً أفضل من الحفظ المؤقت الذي يُبنى تحت ضغط مستمر.

كما أن هذا النهج يُسهم في توسيع مفهوم التعلم، بحيث لا يقتصر على ما يمكن قياسه بسهولة، بل يشمل مهارات لا تقل أهمية، مثل التفكير النقدي، والتعاون، والإبداع، وهي مهارات يصعب قياسها في اختبار تقليدي، لكنها ضرورية للحياة.

وفي هذا السياق، يُصبح التقييم جزءًا من عملية التعلم، لا مرحلة منفصلة عنها، ويُنظر إليه كوسيلة لفهم الطالب، لا كأداة للحكم عليه، وهذا يُعيد للتعليم توازنه، ويُحرّره من هيمنة الأرقام.

إن تجربة فنلندا تُقدّم درسًا واضحًا: أن جودة التعليم لا تُقاس بعدد الاختبارات، بل بعمق ما يتعلمه الطالب، وبقدرته على استخدام ما تعلمه فالتعليم الحقيقي لا يظهر فقط في ورقة الامتحان، بل في طريقة تفكيره، وقدرته على الفهم والتطبيق في الحياة اليومية.

وهكذا، فإن تقليل الاختبارات لم يكن تقليلاً في التقييم، بل تحريرًا له من شكله، وإعادته إلى وظيفته الحقيقية: دعم التعلم، لا السيطرة عليه.



حين لا نترك أحدا خلفنا ... ينجح الجميع

في كثير من الأنظمة يُترك الطالب المتعثّر حتى يسقط، ثم يُلام على فشله! أما هنا فالفكرة مختلفة تماماً: التدخل قبل السقوط.

الدعم ليس استثناءً، بل جزء من النظام، فحين يُفهم التعثر بوصفه مرحلة، لا حكماً، يُصبح التعليم أكثر إنصافاً وإنسانية.

كل طالب يُمنح فرصة حقيقية للتقدم، وفق قدراته وسرعته، وبهذا لا يتحول التعليم إلى أداة فرز، بل إلى وسيلة رفع للجميع، فالنجاح الحقيقي لا يُقاس بتميُّز القلة، بل بقدرة الجميع على الوصول.

المبحث الرابع: "المعلم أولاً" حجر الأساس في نجاح التعليم

إذا كان لكل نظام تعليمي ناجح سرٌّ مركزي يدور حوله، فإن هذا السر في التجربة الفنلندية يتمثل بوضوح في المعلم، فبينما تشغل كثير من الأنظمة بتطوير المناهج، أو زيادة الاختبارات، أو إدخال التقنيات، اختارت فنلندا أن تبدأ من العنصر الأكثر تأثيراً: الإنسان الذي يقف داخل الصف.

في هذا النموذج، لا يُنظر إلى المعلم بوصفه ناقلاً للمحتوى، بل باعتباره مهندس العملية التعليمية، وصاحب الدور الحاسم في تحويل المعرفة إلى فهم، والمعلومة إلى تجربة، ومن هنا، لم يكن الاستثمار في المعلم خياراً تكميلياً، بل كان نقطة الانطلاق لكل إصلاح.

وقد تجلّى هذا التوجه أولاً في معايير اختيار المعلمين، التي تُعدّ من الأكثر صرامة وانتقائية في العالم، فالدخول إلى مهنة التعليم في فنلندا ليس متاحاً للجميع، بل يتطلب مستوى أكاديمياً مرتفعاً وقدرات شخصية ومهارية استثنائية.

يتقدم آلاف المتقدمين سنوياً، ويُقبل نسبة محدودة فقط (غالباً من أفضل 10% من الخريجين)، وهذا الانتقاء يُسهم في رفع جودة المعلمين منذ البداية، ويُعطي للمهنة مكانة مرموقة في المجتمع.

ثم يأتي التأهيل الأكاديمي العميق، حيث يحصل المعلم على درجة الماجستير في التربية أو في تخصصه مع دراسات تربوية متقدمة، ولا يكتفي بدراسة المحتوى، بل يخضع لتدريب بحثي وتربوي يُمكنه من فهم عملية التعلم، والتعامل مع الفروق الفردية، وبناء بيئة تعليمية فعالة، وهذا يُحوّل المعلم من مجرد ناقل معرفة إلى مفكر تربوي ومحترف قادر على اتخاذ قرارات مدروسة.

كما يحظى المعلم في فنلندا بدرجة عالية من الاستقلالية المهنية، حيث يُمنح حرية في اختيار أساليب التدريس، وتكييف المحتوى، وتقييم الطلاب، دون تدخل مباشر أو رقابة مستمرة، وهذه الثقة ليست مجرد مبدأ، بل هي نتيجة طبيعية لإعداد قوي، ونظام يؤمن بأن المعلم هو الأقدر على اتخاذ القرار داخل الصف.

ومن المهم الإشارة إلى أن هذه الاستقلالية لا تعني العمل الفردي المنعزل، بل تُدعم بثقافة التعاون المهني، حيث يعمل المعلمون معاً، ويتبادلون الخبرات، ويُطوّرون ممارساتهم بشكل جماعي، مما يُسهم في رفع مستوى الأداء بشكل مستمر.

كما يتمتع المعلم بمكانة اجتماعية عالية، تُقارب مكانة المهن المرموقة، وهو ما يُعزّز من احترام المجتمع له، ويُسهم في جذب الكفاءات إلى هذا المجال، فحين يُنظر إلى التعليم كمهنة نبيلة ومؤثرة، ينعكس ذلك على جودة من ينتمون إليها.

ومن جهة أخرى، لا يُترك المعلم دون دعم، بل تُوفّر له فرص مستمرة للتطوير المهني، تُساعده على مواكبة التغيرات، وتحسين أدائه، دون أن تكون هذه العملية مفروضة أو شكلية، بل نابعة من رغبة في التحسين المستمر.

وقد أدّى هذا التركيز على المعلم إلى نتائج عميقة، حيث أصبح الصف بيئة حقيقية للتعلم، لا مجرد مكان لتلقي المعلومات، وأصبح الطالب يتفاعل مع معلم يمتلك القدرة على توجيهه، وفهم احتياجاته، وتحفيزه على التفكير.

وفي المقابل، تُظهر تجارب أخرى أن إهمال المعلم، أو تقليص دوره، أو تقييده بأنظمة صارمة، يُضعف من فاعلية التعليم، مهما كانت جودة المناهج أو التقنيات، فالمعلم هو من يُفعل هذه الأدوات، وبدونه تبقى مجرد أدوات جامدة.

إن التجربة الفنلندية تُقدّم درسًا واضحًا: أن إصلاح التعليم لا يبدأ من الكتاب، ولا من الاختبار، بل من المعلم، فإذا كان المعلم قويًا وممكنًا، أصبح النظام كله قويًا، لذلك فإن أي مشروع إصلاحي لا يضع المعلم في مركزه سيظل محدود الأثر، لأن التعليم في جوهره علاقة إنسانية يقودها إنسان ويؤثر فيها إنسان.

خلاصة الفصل الثاني

يتضح من تحليل فلسفة التعليم في فنلندا أن سر تميّز هذا النموذج لا يكمن في أدوات معقدة أو حلول تقنية متقدمة، بل في بساطة الفكرة وعمقها في آنٍ واحد، فالتعليم هناك لم يُبنَ على افتراضات قائمة على الشك أو هاجس السيطرة والقياس، بل على رؤية إنسانية ترى في المتعلم الغاية، وفي المعلم الوسيلة الأهم، وفي النظام خادمًا لهما معًا.

انطلقت هذه الفلسفة من اعتبار التعليم حقًا إنسانيًا أصيلًا، فأرست أساس العدالة وضمنت تكافؤ الفرص، وأعطت كل طفل الحق في تعليم عالي الجودة لا يختلف باختلاف طبقاته أو موقعه الجغرافي، ومن هذا الأساس تفرّعت بقية المبادئ التي أعادت تشكيل النظام من الداخل.

فالثقة التي حلّت محل الرقابة لم تضعف النظام، بل قوّته، لأنها بُنيت على تأهيل حقيقي للمعلم وقناعة بأن المهنية تُنمى من الداخل لا تُفرض من الخارج، كما أن تقليل الاختبارات لم يؤدّ إلى تراجع المستوى، بل أسهم في تعميق الفهم، وتحرير التعلم من الضغط، وإعادة التوازن إلى العملية التعليمية.

وفي قلب هذه الفلسفة يقف المعلم بوصفه حجر الأساس، فقد تم اختياره بعناية، وتأهيله بعمق، ومنحه الثقة والاستقلالية، مما جعله قادرًا على قيادة عملية التعلم لا تنفيذها فقط.

ومن خلال هذا التكامل بين العدالة والثقة والعمق وتمكين المعلم؛ تشكّل نظام تعليمي متماسك يعتمد على انسجام مكوناته كلها، وهذا ما يُفسّر قدرته على تحقيق نتائج عالية دون اللجوء إلى الضغوط أو التعقيد.

إن التجربة الفنلندية تُقدّم درسًا بالغ الأهمية: أن التعليم لا يتحسن بإضافة المزيد من القوانين أو زيادة عدد الاختبارات، بل بإعادة تعريف العلاقة بين الإنسان والنظام، وبناء الثقة، وتوجيه الجهود نحو الفهم لا نحو الشكل.

ومن هنا، فإن الانتقال من دراسة هذه الفلسفة إلى استكشاف تطبيقاتها العملية داخل المدرسة يُعدّ الخطوة الطبيعية التالية، وهو ما سيتم تناوله في الفصل القادم.

الفصل الثالث:

كيف يُدار التعليم في فنلندا؟

(من الفكرة إلى التطبيق)

بعد أن تم في الفصل السابق تحليل الفلسفة التي يقوم عليها التعليم في فنلندا، والتي أعادت تعريف العلاقة بين الطالب والمعلم والنظام، يصبح من الضروري الانتقال إلى مستوى أكثر واقعية: فهم كيف تُترجم هذه الفلسفة إلى ممارسات يومية داخل المدرسة.

فالفلسفة مهما بلغت من العمق تظل ناقصة ما لم تتحول إلى تطبيق فعلي يُمارس في الصفوف ويُلْمَس أثره في تجربة الطالب، وهنا يكمن التحدي الحقيقي في أي نظام تعليمي: ليس في صياغة المبادئ الجميلة، بل في القدرة على تجسيدها واقعًا متسقًا ومستدامًا.

إن ما يميّز التجربة الفنلندية ليس فقط وضوح رؤيتها، بل قدرتها الفائقة على تجسيد هذه الرؤية في تفاصيل الحياة المدرسية، فكل قرار داخل المدرسة (من تنظيم اليوم الدراسي إلى تصميم المنهج إلى طريقة التقييم) يعكس هذه الفلسفة ويُسهّم في تحقيق أهدافها، لا توجد هنا فجوة بين «ما يُقال» و«ما يُفعل»، بل انسجام واضح بين الفكر والتطبيق.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يهدف إلى وصف مظاهر النظام التعليمي، بل إلى تحليل آلياته وفهم كيف تُدار العملية التعليمية على أرض الواقع، من خلال تتبع عناصرها الأساسية داخل المدرسة بوصفها الوحدة التي تتجسد فيها كل السياسات.

وسنبدأ في المبحث الأول بتحليل تنظيم اليوم الدراسي، بوصفه الإطار الزمني الذي يُشكّل تجربة الطالب اليومية، ويعكس بوضوح فلسفة التعليم في التعامل مع الوقت والجهد والتركيز.

إن الانتقال من الفكرة إلى التطبيق هو ما يُميّز الأنظمة الناجحة عن غيرها، وهو ما يجعل التجربة الفنلندية جديرة بالدراسة لا بوصفها نموذجاً نظرياً، بل كنظام يعمل... ويُنتج.



"اليوم الدراسي" .. أقلّ زمنًا، أعمق أثرًا

لا تُقاس جودة اليوم الدراسي بعدد الساعات التي يقضيها الطالب داخل المدرسة، بل بما يحققه خلالها من فهم وتفاعل ونمو، فحين يُنظَّم الوقت بصورة متوازنة، ويُخفَّف الحشو والتكرار، وتتنوع أساليب التعلم، يصبح اليوم الأقصر أكثر قدرة على تنمية التركيز والفضول والمهارات، وهذا ما تكشفه التجربة الفنلندية التي جعلت من جودة الوقت وعمق التعلم أساسًا للعملية التعليمية.

المبحث الأول: "اليوم الدراسي" أقل زمنًا، أعمق أثرًا

يُعدّ تنظيم اليوم الدراسي من أكثر الجوانب التي تُظهر الفارق بين الفلسفة التعليمية في فنلندا وغيرها من الأنظمة، إذ يعكس بشكل مباشر كيف يُنظر إلى الوقت، وإلى طاقة الطالب، وإلى طبيعة التعلم نفسه، ففي حين تميل كثير من الأنظمة إلى زيادة عدد الساعات الدراسية باعتبارها مؤشرًا على الجدية والإنتاجية، اختارت فنلندا مسارًا مختلفًا يقوم على مبدأ بسيط:

ليس المهم كم يقضي الطالب من الوقت في المدرسة.. بل كيف يتعلم خلاله.

فاليوم الدراسي في فنلندا أقصر نسبيًا مقارنة بالعديد من الدول، خاصة في المراحل الأساسية، حيث لا يُثقل الطالب بساعات طويلة من الحصص المتتالية، ولا يُنظر إلى تقليل الزمن بوصفه تقليلًا للتعلم، بل بوصفه وسيلة لرفع جودته، من خلال الحفاظ على تركيز الطالب، وتجنب الإرهاق الذهني الذي يُضعف القدرة على الفهم.

ومن أبرز ما يميز هذا التنظيم هو الاهتمام بفترات الراحة المنتظمة، حيث يحصل الطلاب على راحة مدتها 15 دقيقة بعد كل حصة دراسية مدتها 45 دقيقة، وغالبًا ما تكون هذه الفترات في الهواء الطلق حتى في الأجواء الباردة.

هذه الفترات ليست ترفاً أو وقتاً ضائعاً، بل جزء أساسي من العملية التعليمية، تُسهم في تجديد النشاط، وتحسين التركيز، وتعزيز الصحة النفسية والجسدية.

كما أن الحصة الدراسية نفسها لا تُبنى على التلقين المستمر، بل تتضمن تنوعاً في الأنشطة، بين شرح، ونقاش، وتطبيق، مما يُساعد على إبقاء الطالب في حالة تفاعل، لا في حالة استقبال سلبي، وهذا التنوع يُقلل من الشعور بالملل، ويُعزز من استيعاب المفاهيم.

ومن الجوانب اللافتة أيضاً أن اليوم الدراسي لا يمتد عادة إلى واجبات منزلية مكثفة، إذ يُفضل أن يتم معظم التعلم داخل المدرسة في بيئة مهيأة، بدل نقل العبء إلى المنزل، وهذا يُسهم في تحقيق توازن أفضل في حياة الطالب، ويُعطيه مساحة للراحة، واللعب، وممارسة أنشطة أخرى تُنمي جوانب مختلفة من شخصيته.

كما يُراعى في تنظيم اليوم الدراسي الفروق العمرية، حيث تقل ساعات الدراسة كلما كان الطالب أصغر سناً، انطلاقاً من فهم لطبيعة نمو الطفل، وقدرته المحدودة على التركيز لفترات طويلة، وهذا يعكس احتراماً لخصائص المتعلم، بدل فرض نموذج موحد لا يراعي الفروق.

ومن خلال هذا التنظيم، يتحول اليوم الدراسي من تجربة مرهقة إلى تجربة متوازنة، تُراعي الجوانب العقلية والنفسية والجسدية للطالب، فلا يُقاس النجاح بعدد الساعات التي يقضيها الطالب في الصف، بل بمدى استفادته منها، وبقدر ما تُسهم في بناء فهم حقيقي.

وفي المقابل، تُظهر التجارب أن الإطالة المفرطة في اليوم الدراسي قد تؤدي إلى نتائج عكسية، حيث ينخفض التركيز، ويزداد الإرهاق، ويتحول التعلم إلى عبء، لا إلى تجربة ذات معنى وهنا يتضح أن الكم الزماني لا يُعادل الجودة التعليمية.

إن النموذج الفنلندي يُقدّم رؤية مختلفة للوقت في التعليم، لا بوصفه موردًا يجب استهلاكه بالكامل، بل كأداة يجب استخدامها بحكمة فالتعلم الفعّال لا يحتاج إلى وقت أطول، بل إلى تصميم أفضل لهذا الوقت.

وهكذا، فإن اليوم الدراسي في فنلندا ليس مجرد جدول زمني، بل ترجمة عملية لفلسفة تُقدّر الإنسان، وتحترم طاقته، وتسعى إلى تحقيق أقصى استفادة بأقل إرهاق، وهو ما يُمهّد لفهم بقية عناصر هذا النظام المتكامل.



"المنهج" .. قليل في حجمه، عميق في أثره

لا تُقاس قوة المنهج بكثرة صفحاته أو عدد موضوعاته، بل بقدرته على بناء الفهم وربط المعرفة بالحياة، فحين يُخَفَّف ازدحام المحتوى، ويتاح للطالب وقت كافٍ للسؤال والتجربة والمناقشة والتطبيق، تتحول المعرفة من معلومات سريعة قابلة للنسيان إلى فهم راسخ يمكن استخدامه، وهذا ما يميز المنهج الفنلندي الذي يختار الأساسيات بعناية، ثم يمنح المتعلم فرصة التعمق فيها.

المبحث الثاني: "المنهج" قليل في حجمه، عميق في أثره

إذا كان اليوم الدراسي في فنلندا يُعبّر عن فلسفة تحترم وقت الطالب وطاقته، فإن المنهج الدراسي يُمثّل تجسيداً أعمق لفكرة محورية في هذا النظام:

ليس الهدف أن نُعلّم أكثر.. بل أن نُعلّم بعمقٍ أفضل.

ففي مقابل الأنظمة التي تميل إلى تضخيم المحتوى، وتكديس المعلومات، اختارت فنلندا تقليل حجم المناهج بشكل واضح، مع التركيز على المفاهيم الأساسية التي تُشكّل جوهر المعرفة، وهذا لا يعني تبسيطاً مخلّاً، بل اختياراً واعياً لما هو مهم، وتقديمه بطريقة تُتيح الفهم، لا الحفظ.

ويقوم هذا التوجه على قناعة بأن الطالب لا يحتاج إلى معرفة كل شيء، بل إلى فهم ما يتعلمه بشكل يمكنه من استخدامه، فالمعلومة التي تُفهم بعمق، وتُربط بسياق، تبقى وتُستخدم، بينما المعلومة التي تُحفظ دون فهم، تُنسى سريعاً، ولا تُحدث أثراً.

ومن أبرز ملامح المنهج الفنلندي أيضاً التركيز على التكامل بين المواد، حيث لا تُدرّس العلوم بمعزل عن الرياضيات، ولا اللغة بمعزل عن الواقع، بل يتم الربط بين المجالات المختلفة، بما يُشبه طبيعة الحياة، التي لا تعرف هذا الفصل المصطنع بين التخصصات.

وقد تجلّى هذا التوجه في اعتماد ما يُعرف بـ التعلم القائم على الظواهر (Phenomenon-Based Learning)، وهو نهج موصى به في المنهج الوطني منذ عام 2016، يُقدّم فيه التعلم من خلال موضوعات أو مشكلات واقعية، يُشارك الطلاب في استكشافها من زوايا متعددة، مستخدمين معارف من مواد مختلفة، فبدل أن يدرس الطالب “الفيزياء” أو “الجغرافيا” بشكل منفصل، قد يستكشف “تغير المناخ” كظاهرة تجمع بين العلم، والبيئة، والاقتصاد، والمجتمع.

هذا الأسلوب لا يُنمّي المعرفة فقط، بل يُعزّز مهارات التفكير النقدي، والتحليل، والعمل الجماعي، والبحث، مما يجعل التعلم أكثر حيوية وارتباطاً بالحياة الواقعية.

كما أن المنهج في فنلندا يتميز بدرجة عالية من المرونة، إذ يُقدّم المنهج الوطني إطاراً عاماً لا يفرض بشكل صارم على المعلم، بل يُتاح له تكييفه وفق احتياجات طلابه وسياق مدرسته المحلية، وهذا يُعطي مساحة واسعة للإبداع، ويُساعد على جعل التعلم أكثر قرباً من واقع الطالب واهتماماته.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن المنهج لا يُبنى على مبدأ “إنهاء المحتوى”، بل على تحقيق أهداف التعلم، فليس المهم أن يُغطّي المعلم جميع الصفحات، بل أن يتأكد من أن الطالب قد فهم المفاهيم الأساسية، واستطاع استخدامها.

كما يُراعى في تصميم المنهج التدرج في التعلم، بحيث تُبنى المعرفة بشكل متسلسل، يُراعى مستوى الطالب، ويُجنّب القفز إلى مفاهيم معقدة دون أساس، وهذا يُسهّم في ترسيخ الفهم، ويُقلّل من الشعور بالعجز أو الإرباك.

وفي هذا السياق، لا يُنظر إلى الكتاب المدرسي بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة، بل كأداة من أدوات متعددة، يمكن للمعلم أن يُكمّلها بأنشطة، أو مشاريع، أو مصادر أخرى، مما يُوسّع أفق التعلم، ويُخرجه من الإطار التقليدي.

إن هذا النموذج يُعيد تعريف المنهج، من كونه "محتوى يجب تغطيته"، إلى كونه "خبرة يجب بناؤها"، وهو ما يُحوّل التعلم من عملية نقل، إلى عملية تكوين.

وهكذا، فإن المنهج في فنلندا لا يُقاس بعدد صفحاته أو كمية المحتوى، بل بقدرته على بناء فهم حقيقي، وربط المعرفة بالحياة، وتمكين الطالب من التفكير النقدي والإبداعي، وهذا هو جوهر التعليم الحقيقي.



"الصف الدراسي" .. بيئة تعلم حقيقية

لا يصبح الصف بيئة حقيقية للتعلم بمجرد اجتماع المعلم والطلاب داخله، بل حين يتحول من مساحة للتلقين الصامت إلى مكان للسؤال والحوار والتجربة والتعاون، فالطالب يتعلم بعمق عندما يشارك في بناء المعرفة، ويختبر أفكاره، ويتعلم من أخطائه ومن زملائه، ويأتي دور المعلم ليوجه هذه الخبرة وينظمها، وبذلك يصبح الصف مجتمعًا صغيرًا للتعلم، لا قاعةً لاستقبال المعلومات وحفظها.

المبحث الثالث: "الصف الدراسي" بيئة تعلم حقيقية

إذا كان المنهج في فنلندا يُعبّر عن فلسفة التعلم العميق، فإن الصف الدراسي هو المكان الذي تتحول فيه هذه الفلسفة إلى تجربة يومية يعيشها الطالب، وهنا يظهر الفرق الحقيقي بين نظام يقدم التعليم بوصفه معلومات، ونظام يقدمه بوصفه تجربة تعلم حيّة.

في الصف الفنلندي، لا نجد الشكل التقليدي الصارم الذي يضع المعلم في مركز العملية والطلاب في موقع المتلقين السلبيين، بل نجد بيئة مرنة تُشجّع على التفاعل والحركة، فترتيب المقاعد قابل للتغيير حسب نوع النشاط، والأنشطة متنوعة، والحوار مفتوح، وكل ذلك يُصمّم لتعزيز المشاركة النشطة وتقليل الجمود.

ولا يُنظر إلى الصف بوصفه مساحة للانضباط فقط، بل كبيئة آمنة فكرياً ونفسياً، يُشجّع فيها الطالب على طرح الأسئلة، والتعبير عن رأيه، والمشاركة في النقاش دون خوف من الخطأ، فهنا، الخطأ لا يُعاقب، بل يُستخدم كفرصة للتعلم، وهو ما يُسهم في بناء الثقة، ويُحرّر الطالب من القلق الذي قد يُعيق تفكيره.

أما دور المعلم داخل الصف، فيختلف بشكل واضح عن النمط التقليدي، حيث لا يقتصر على الشرح، بل يتحول إلى ميسر للتعلم، يُوجّه النقاش، ويطرح الأسئلة المفتوحة، ويساعد الطلاب على الوصول إلى الفهم بأنفسهم، وهذا الدور يتطلب مهارة عالية وفهماً عميقاً لطبيعة التعلم،

وهو ما يفسّر أهمية الإعداد الأكاديمي والتربوي المتقدم للمعلم في هذا النظام.

وفي هذا السياق، يُمنح الطالب دورًا فاعلاً، حيث يُشارك في بناء المعرفة من خلال الأنشطة، والمشاريع، والعمل الجماعي، وهذا يُسهم في تنمية مهارات متعددة، مثل التفكير النقدي، والتواصل، والتعاون، وهي مهارات لا يمكن اكتسابها من خلال التلقين.

كما يُراعى داخل الصف التنوع بين الطلاب، حيث لا يُفترض أن الجميع يتعلم بنفس الطريقة أو بنفس السرعة، ولهذا يُتيح المعلم أنشطة مختلفة، ويُقدّم دعماً فردياً عند الحاجة، مما يُساعد كل طالب على التقدم وفق قدراته.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن الصف لا يُعزل عن الواقع، بل يُربط بما يعيشه الطالب، سواء من خلال أمثلة، أو مشكلات حقيقية، أو مشاريع تطبيقية، وهذا يُعزّز من معنى التعلم، ويُظهر فائدته، ويُقلّل من الشعور بأن ما يُدرّس بعيد عن الحياة.

كما أن العلاقة بين المعلم والطالب تقوم على الاحترام المتبادل، لا على السلطة، مما يُسهم في خلق مناخ إيجابي يُشجّع على التعلم، فالمعلم ليس مراقباً، بل شريك في رحلة التعلم، والطالب ليس منفذاً، بل مشارك.

وفي المقابل، تُظهر الأنظمة التي تعتمد على التلقين أن الصف يتحول إلى مساحة صامتة، يُطلب فيها من الطالب الاستماع فقط، مما يُضعف من التفاعل، ويُقلل من الفهم، ويجعل التعلم تجربة سطحية.

إن الصف الدراسي في فنلندا يُجسّد فكرة بسيطة لكنها عميقة:

أن التعلم لا يحدث حين يُقال للطالب "اسمع"، بل حين يُمنح الفرصة ليفكر، ويناقش، ويجرب، ويخطئ، ويتعلم من خطئه.

وهكذا، يتحول الصف من مكان لتلقي المعلومات، إلى بيئة تُبنى فيها العقول، وتُشكّل فيها الشخصية، ويُصنع فيها المعنى الحقيقي للتعليم.



"التقييم داخل الصف" .. من الحكم إلى الفهم

حين يقتصر التقييم على الدرجة، فإنه يخبرنا بما حصله الطالب في لحظة محددة، لكنه لا يكشف دائماً كيف يفكر أو أين تعثر أو ما الذي يحتاج إليه ليتقدم، أما التقييم الذي يجري داخل عملية التعلم فيمنح المعلم والطالب تغذية راجعة مستمرة، ويجعل الخطأ فرصة للفهم والتحسين، وبذلك يتحول التقييم من أداة للحكم والتصنيف إلى وسيلة توجه التعلم وتساعد على بلوغ الإتقان.

المبحث الرابع: "التقييم داخل الصف" من الحكم إلى الفهم

يُعدّ التقييم أحد أكثر عناصر التعليم تأثيرًا في توجيه سلوك الطالب والمعلم، لأنه يُحدّد ما يُعتبر مهمًا، ويُشكّل طريقة التعلم ذاتها، وفي كثير من الأنظمة، يتحول التقييم إلى أداة للحكم، تُستخدم لتصنيف الطلاب وقياس أدائهم في لحظة زمنية محددة، غالبًا من خلال اختبار نهائي يُختزل فيه جهد عام كامل،

غير أن فنلندا اختارت مسارًا مختلفًا، يقوم على إعادة تعريف التقييم من أساسه، بحيث لا يكون غايته إصدار الأحكام، بل فهم تعلم الطالب ودعمه.

في هذا النموذج يُمارس التقييم بشكل مستمر داخل الصف، من خلال ملاحظة أداء الطالب، ومشاركته، وتفاعله، وقدرته على تطبيق ما يتعلمه، فلا يُنتظر الاختبار النهائي لمعرفة مستوى الطالب، بل يُتابع تقدمه بشكل تدريجي، مما يُتيح التدخل المبكر عند الحاجة، ويمنع تراكم الفجوات.

كما يُركّز التقييم على التغذية الراجعة (Feedback) التي تُقدّم للطالب بشكل واضح وبناء، تُبين له ما أتقنه، وما يحتاج إلى تطويره، وكيف يمكنه التحسن، وهذه التغذية غالبًا ما تكون وصفية لا رقمية

فقط، وتهدف إلى مساعدة الطالب على الفهم لا على المقارنة مع الآخرين.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن الطالب يُشارك في عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي، حيث يُطلب منه أن يُفكر في أدائه، ويُقيّم تقدمه، ويُحدّد نقاط قوته وضعفه، وهذا يُنمّي لديه الوعي بتعلمه، ويُعزّز من مسؤوليته، ويُحوّله من متلقٍ للحكم إلى شريك في تحسين أدائه.

كما يُستخدم التقييم التكويني الذي يُرافق عملية التعلم ويهدف إلى تحسينها، لا إلى قياسها فقط، ففي أثناء التعلم، يُلاحظ المعلم، ويُعدّل، ويُوجّه، مما يجعل التقييم جزءاً عضوياً من العملية، لا مرحلة منفصلة عنها.

وفي هذا السياق، تقل أهمية الاختبارات التقليدية، ولا تُستخدم بوصفها الأداة الوحيدة أو الأساسية، بل تُستكمل بأساليب أخرى أكثر شمولاً، مثل المشاريع، والمحافظ، والملاحظات، والعمل الجماعي، التي تُراعي جوانب متعددة من التعلم.

ومن نتائج هذا النهج أن الطالب لا يعيش تحت ضغط دائم من "الحكم"، ولا يُعرّف نفسه من خلال درجة، بل من خلال تقدمه وتطوره وقدرته على التحسن، وهذا يُسهم في بناء علاقة صحية مع التعلم، قائمة على النمو لا على الخوف.

كما يُمكن هذا الأسلوب المعلم من فهم طلابه بشكل أعمق، لأنه لا يعتمد على نتيجة اختبار واحدة، بل على متابعة مستمرة تُظهر الفروق الفردية وتُساعد على تقديم دعم مناسب لكل طالب.

وفي المقابل، فإن الأنظمة التي تعتمد بشكل كبير على الاختبارات النهائية قد تُقدّم صورة جزئية أو غير دقيقة عن مستوى الطالب، لأنها تُقيس أدائه في لحظة، لا مسيرته كاملة.

إن التقييم في فنلندا يُمثّل انتقالاً مهماً: من "هل نجح الطالب؟" إلى "كيف يتعلم الطالب؟"، ومن "كم حصل على درجة؟" إلى "كيف يمكنه أن يتحسن؟".

وهكذا، يُصبح التقييم أداة للفهم لا للحكم، وجزءاً من التعلم لا نهاية له، وهو ما يُعيد للتعليم معناه الحقيقي بوصفه رحلة نمو، لا سباق نتائج.



"دعم الطالب" .. السر الذي لا يُرى

لا يظهر نجاح النظام التعليمي في الطلاب المتفوقين وحدهم، بل في قدرته على ملاحظة من يتعثر قبل أن تتراكم صعوباته، فالدعم المبكر يمنح الطالب وقتًا إضافيًا وطريقة مختلفة واهتمامًا يناسب حاجته، من دون وصمه أو عزله عن زملائه، وحين يصبح هذا الدعم جزءًا طبيعيًا من المدرسة، يشعر الطالب بالأمان والثقة، ويستعيد قدرته على التعلم والتقدم، وهنا يكمن أحد أسرار نجاح التعليم في فنلندا.

المبحث الخامس: "دعم الطالب" السرّ الذي لا يرى

قد تبدو كثير من عناصر النجاح في التعليم الفنلندي واضحة للعيان، مثل جودة المعلم أو بساطة المناهج، غير أن هناك عنصراً بالغ الأهمية يعمل بصمت داخل النظام، ويُعدّ من أبرز أسرار تميّزه: نظام دعم الطالب.

في فنلندا لا يُترك الطالب ليواجه صعوبات التعلم وحده، ولا يُنظر إلى التأخر الدراسي بوصفه فشلاً شخصياً، بل يُعامل معه كإشارة تستدعي التدخل المبكر والدعم المناسب.

الفكرة الأساسية بسيطة وقوية:

لا ننتظر حتى يفشل الطالب؛ بل نساعدته قبل أن يتعثّر.

ويقوم هذا النظام على مبدأ التدخل المبكر، حيث يتم رصد أي صعوبة يواجهها الطالب في مراحلها الأولى - سواء كانت أكاديمية أو سلوكية أو نفسية - ثم تقديم دعم فوري يمنع تفاقم المشكلة، وهذا يُقلّل من الحاجة إلى حلول متأخرة، ويُسهّم في الحفاظ على استمرارية التعلم للجميع.

كما يتم تقديم الدعم من خلال نماذج مرنة ومتدرجة (ثلاثية المستويات)، تبدأ بمساندة بسيطة داخل الصف من قبل المعلم العادي، وقد تتطور إلى دعم إضافي من معلم متخصص، أو عمل ضمن

مجموعات صغيرة، أو برامج تعليم فردية مُصممة وفق احتياجات الطالب الفعلية، وهذا يُظهر فهمًا عميقًا للفروق الفردية، واعترافًا بأن التعلم ليس مسارًا موحدًا للجميع.

ومن الجوانب اللافتة أيضًا أن هذا الدعم لا يُقدّم في إطار يعزل الطالب أو يُشعره بالاختلاف، بل يتم بشكل طبيعي داخل البيئة التعليمية العادية، مما يُحافظ على كرامته، ويُعزّز ثقته بنفسه، ويمنعه من الشعور بالإقصاء.

ولا يقتصر الدعم على الجانب الأكاديمي، بل يشمل أيضًا الدعم النفسي والاجتماعي، من خلال وجود فرق رفاهية طلابية داخل المدارس تضم معلمين متخصصين وعلماء نفس وأخصائيين اجتماعيين، يعمل هؤلاء على مساعدة الطلاب في التعامل مع التحديات المختلفة، وبناء توازن نفسي يُسهم في تحسين التعلم، فهنا يُنظر إلى الطالب بوصفه إنسانًا متكاملًا، لا مجرد متعلم، كما يُشارك النظام الأسرة في هذه العملية، من خلال تواصل مستمر يُسهم في فهم وضع الطالب، وتقديم دعم متكامل بين المدرسة والمنزل، وهذا التكامل يُعزّز من فعالية التدخل، ويُسهم في تحقيق نتائج أفضل.

ومن نتائج هذا النهج أن الفجوات بين الطلاب تقلّ بشكل كبير، لأن النظام لا يسمح بتراكم التأخر، ولا يُهمل الحالات الفردية، وبدل أن يكون التعليم أداة لفرز الطلاب، يصبح وسيلة لرفع مستواهم جميعًا.

وفي المقابل، فإن غياب مثل هذا الدعم في بعض الأنظمة يؤدي إلى اتساع الفجوات، حيث يُترك الطالب المتأخر دون مساندة، حتى يصل إلى مرحلة يصعب فيها التعويض، مما يؤدي إلى الإحباط، وربما الانقطاع عن التعليم.

إن ما يُميّز النموذج الفنلندي هنا هو أنه لا يكتفي بتقديم تعليم جيد، بل يضمن أن يستفيد منه الجميع، من خلال نظام دعم متكامل يعمل بهدوء، لكنه يحدث أثرًا عميقًا.

وهكذا، فإن دعم الطالب ليس عنصرًا إضافيًا في هذا النظام، بل هو جزء أساسي من فلسفته، يُجسد فكرة أن نجاح التعليم لا يُقاس بتميز القلة، بل بقدرة الجميع على التقدم.



"التكنولوجيا" .. وسيلة داعمة للتعلم

لا تصبح التكنولوجيا قيمة تعليمية بمجرد حضورها في الصف، وإنما تكتسب قيمتها حين تُستخدم لخدمة هدف واضح، وتساعد الطالب على البحث والتجربة والتواصل والوصول إلى مصادر متنوعة، فالأداة الرقمية لا تحل محل المعلم، ولا تغني عن الحوار والكتاب والعمل اليدوي، بل تتكامل معها، وحين يُحسن اختيارها وتوقيت استخدامها، تصبح وسيلة توسع فرص التعلم وتعمق الفهم، لا غاية مستقلة تستهلك الوقت والانتباه.

المبحث السادس: "التكنولوجيا" وسيلة داعمة للتعلّم

في عصر تتسارع فيه التقنيات، وتميل فيه كثير من الأنظمة التعليمية إلى ربط التقدم بمدى انتشار الأجهزة والمنصات الرقمية، تبدو تجربة فنلندا مختلفة في تعاملها مع التكنولوجيا داخل التعليم، فهي لا ترفضها، ولا تُبالغ في استخدامها، بل تتعامل معها بوصفها وسيلة داعمة، لا غاية بحد ذاتها.

ففي هذا النموذج، لا يُقاس تطور التعليم بعدد الأجهزة في الصف، ولا بمدى استخدام التطبيقات، بل بقدرة هذه الأدوات على تحسين التعلم الفعلي، ولهذا، يتم إدخال التكنولوجيا بشكل مدروس، يخدم الهدف التربوي، ولا يطغى عليه.

ولا نجد في المدارس الفنلندية ذلك "الاستعراض التقني" الذي قد يظهر في بعض الأنظمة، حيث تُستخدم الأجهزة بكثافة دون وضوح في الغاية، بل يتم استخدام الوسائل الرقمية حين تكون مفيدة فعلاً، مثل البحث، أو التعاون، أو عرض المعلومات، أو تنفيذ المشاريع، مع الحفاظ على التوازن بين التعلم الرقمي والتفاعل الإنساني المباشر.

كما أن المعلم يظل هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، حتى في وجود التكنولوجيا، فالأداة لا تُعني عن التوجيه، ولا تُعوّض عن الفهم، بل تحتاج إلى من يُحسن استخدامها، ومن هنا، يتم تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا بشكل فعّال، لا مجرد استخدامها.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن التكنولوجيا لا تُستخدم كبديل عن التفكير، بل كوسيلة لتعزيزه، فالطالب لا يُطلب منه البحث فقط، بل تحليل ما يجد، ومناقشته، وتوظيفه، وهذا يُحوّل التقنية من مصدر للمعلومة إلى أداة لبناء المعرفة.

كما يُراعى في استخدام التكنولوجيا الجانب الإنساني، حيث لا يُسمح لها بأن تُضعف التفاعل بين الطلاب، أو أن تُقلّل من دور الحوار، أو أن تُحوّل التعلم إلى تجربة فردية مع شاشة، بل تُستخدم لدعم العمل الجماعي، وتعزيز التواصل، لا استبداله.

ومن جهة أخرى، لا يُربط التعليم في فنلندا بامتلاك أحدث التقنيات، بل بقدرة النظام على تحقيق أهدافه، حتى بوسائل بسيطة، وهذا يُقلّل من التكاليف، ويُجنّب النظام الوقوع في سباق تقني لا نهاية له، ويُركّز على ما هو أهم: جودة التعلم.

وفي المقابل، تُظهر بعض التجارب أن الإفراط في استخدام التكنولوجيا قد يؤدي إلى نتائج عكسية، إذا لم يكن مصحوباً برؤية واضحة، حيث يتحول التركيز من التعلم إلى الأداة، ومن الفهم إلى الاستخدام، دون أثر حقيقي.

إن التجربة الفنلندية تُقدّم درساً مهماً في هذا المجال: أن التكنولوجيا، مهما تطورت، تظل وسيلة، وأن قيمتها تُقاس بمدى خدمتها للتعلم، لا بمدى حضورها في الصف.

وهكذا، فإن نجاح التعليم لا يتحقق بامتلاك أحدث الأجهزة، بل بامتلاك رؤية واضحة لكيفية استخدامها، ومتى لا نستخدمها.

خلاصة الفصل الثالث

يتبين من تحليل آليات العمل داخل المدارس في فنلندا أن نجاح هذا النظام لا يقوم على عنصر منفصل، بل على تكامل دقيق بين مجموعة من الممارسات التي تنسجم مع فلسفة واضحة، وتُترجمها إلى واقع يومي ملموس.

فاليوم الدراسي، رغم قصره النسبي، لم يكن تقليلاً في التعلم، بل إعادة تنظيم للوقت بما يضمن التركيز والفعالية، ويُراعي طاقة الطالب وقدرته على الاستيعاب.

والمنهج، رغم بساطته في الحجم، لم يكن فقيراً في المحتوى، بل غنياً في العمق، قائماً على الفهم لا الحفظ، وعلى الربط لا التجزئة.

أما الصف الدراسي، فقد تحوّل من مساحة للتلقين إلى بيئة تفاعلية، يُشارك فيها الطالب بفعالية، ويقود فيها المعلم عملية التعلم بوصفه ميسراً وموجهاً، لا مجرد ناقل للمعلومة.

وفي هذا السياق، أصبح التعلم تجربة حية تُبنى فيها المهارات ويُنمى فيها التفكير.

كما أن التقييم لم يعد أداة للحكم أو التصنيف، بل وسيلة لفهم الطالب، ومتابعة تقدمه، وتقديم دعم مستمر يُساعده على التحسن، وقد أسهم ذلك في تخفيف الضغط، وتعزيز العلاقة الإيجابية مع التعلم، وتحويله من عبء إلى فرصة للنمو.

ويبرز نظام دعم الطالب بوصفه أحد أهم العناصر الخفية في هذا النجاح، حيث لا يُترك المتعلم لمواجهة صعوباته وحده، بل يُقدّم له الدعم المناسب في الوقت المناسب، مما يُقلّل من الفجوات ويُعزّز فرص النجاح للجميع.

أما التكنولوجيا، فقد تم توظيفها بوعي كوسيلة تُسهم في تحسين التعلم، دون أن تتحول إلى هدف مستقل أو بديل عن التفاعل الإنساني، مما حافظ على توازن العملية التعليمية ووجّهها نحو غاياتها الحقيقية.

ومن خلال هذا التكامل، يتضح أن التعليم في فنلندا لا يُدار من خلال قرارات منفصلة، بل من خلال نظام متماسك تتكامل فيه الأدوار، وتنسجم فيه الأدوات، وتخدم فيه جميع العناصر هدفًا واحدًا:

بناء إنسان قادر على الفهم، والتفكير، والتفاعل مع العالم.

وعليه، فإن الدرس الأهم من هذا الفصل هو أن نجاح التعليم لا يتحقق بإصلاح جزئي أو بإضافة عنصر جديد، بل ببناء منظومة متكاملة يُعاد فيها تصميم كل جزء ليخدم الكل، ويُسهم في تحقيق رؤية واضحة.

ومن هنا، ننتقل في الفصل التالي إلى مرحلة أكثر عمقاً، نبحث فيها في سؤال محوري:

ما الذي يمكن أن نتعلمه نحن من هذه التجربة؟ وكيف يمكن نقلها أو تكييفها في سياقنا العربي؟

الفصل الرابع:

ماذا نتعلم من تجربة فنلندا؟

وكيف نكيّفها عربياً؟

بعد استعراض التجربة التعليمية في فنلندا، من جذورها التاريخية، إلى فلسفتها الفكرية، وصولاً إلى ممارساتها اليومية داخل المدارس، يبرز السؤال الأهم الذي يُفترض أن يشغل القارئ، خاصة في السياق العربي:

هل يمكن الاستفادة من هذه التجربة؟ وإذا كان ذلك ممكناً، فكيف؟

إن التعامل مع النماذج الناجحة يمرّ عادة بين طرفين متناقضين: طرف يُبهره النموذج فيدعو إلى استنساخه كما هو، وطرف آخر يرفضه بدعوى اختلاف السياق وصعوبة التطبيق، وكلا الموقفين، رغم اختلافهما، يُخطئ في جوهره، لأنه يتعامل مع التجربة إما بوصفها قالباً جاهزاً، أو بوصفها حالة استثنائية لا يمكن الاقتراب منها.

غير أن الفهم الأعمق للتجربة الفنلندية يُظهر أنها ليست وصفة جاهزة، ولا حالة فريدة لا تتكرر، بل نموذج قابل للفهم والتحليل، يمكن الاستفادة من مبادئه، دون الحاجة إلى نسخه حرفياً، فالتعليم، بطبيعته،

يرتبط بثقافة المجتمع، وقيمه، وظروفه، ولا يمكن نقله من سياق إلى آخر دون تكيف واعٍ.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يهدف إلى طرح حلول جاهزة، ولا إلى الدعوة لتقليد تجربة بعينها، بل يسعى إلى استخلاص الدروس الجوهرية التي يمكن أن تُسهم في إعادة التفكير في أنظمتنا التعليمية، وتقديم رؤية أكثر واقعية للإصلاح.

وسينطلق هذا التحليل من قناعة أساسية، وهي أن ما ينقص كثيرًا من أنظمتنا ليس الإمكانيات فقط، بل وضوح الرؤية، واتساق الفلسفة، وجرأة القرار، فالتجربة الفنلندية لم تنجح لأنها تملك موارد خارقة، بل لأنها امتلكت فكرة واضحة، والتزمت بها، وبنت نظامها حولها.

كما أن هذا الفصل سيحاول الإجابة عن إشكالية مهمة، وهي: كيف يمكن التمييز بين ما هو قابل للنقل، وما هو خاص بالسياق الفنلندي؟ وكيف يمكن تحويل الإعجاب بالنموذج إلى خطوات عملية، تراعي الواقع، وتُساهم في تحسينه؟

وسنبدأ في المبحث الأول بتحديد أهم الدروس التي يمكن استخلاصها من هذه التجربة، بوصفها الأساس الذي يُبنى عليه أي تفكير في التكيف أو التطبيق.

إن الانتقال من الفهم إلى الاستفادة هو المرحلة الأكثر حساسية، لأنه يتطلب توازنًا بين الطموح والواقعية، وبين الانفتاح والحذر، وهو ما سنسعى إلى تحقيقه في هذا الفصل.



ليست الإجابات ما تعلمه ... بل الأسئلة التي تغيّرنا

ليست قوة التجارب الناجحة في نتائجها الظاهرة، بل في الأسئلة التي انطلقت منها، وما ميّز فنلندا لم يكن تقليل الاختبارات أو تبسيط المناهج، بل وضوح الرؤية التي سبقت كل قرار. حين يُحدّد الهدف بوضوح، تتجه الأدوات نحوه تلقائياً.

التعليم الحقيقي لا يبدأ بالمحتوى، بل بفهم الغاية: ماذا نريد أن نبني في الإنسان؟ وعند ما يصبح الهدف هو الفهم لا الحفظ، والإنسان لا النظام، تتحول التفاصيل كلها إلى وسائل منسجمة.

فالدروس الكبرى لا تُنقل كما هي، بل تُفهم، ثم تُعاد صياغتها في سياق جديد.

المبحث الأول: الدروس الجوهرية من التجربة الفنلندية

بعد استعراض التجربة التعليمية في فنلندا بمختلف أبعادها، من سياقها التاريخي، إلى فلسفتها، إلى ممارساتها اليومية، لا يكون الهدف من هذا العرض مجرد الإعجاب أو الانبهار، بل الوصول إلى مرحلة أكثر نضجًا، تتمثل في استخلاص الدروس القابلة للفهم والتطبيق.

غير أن هذه المهمة ليست سهلة، لأن التجارب الناجحة لا تُختزل في نقاط سطحية، ولا تُفهم من خلال مظاهرها فقط، بل تحتاج إلى قراءة عميقة تُميز بين "ما يبدو سببًا" و"ما هو السبب الحقيقي"، فكثير من الأنظمة قد ترى في قلة الاختبارات سر النجاح، أو في تقليل المناهج جوهر التميز، لكنها قد تُخطئ إذا نقلت هذه العناصر دون فهم الإطار الذي تعمل داخله.

ومن هنا، فإن الدروس التي يمكن استخلاصها من التجربة الفنلندية لا تتمثل في الإجراءات، بل في المبادئ التي تحكم هذه الإجراءات.

أول هذه الدروس: هو أن وضوح الفلسفة التعليمية يسبق أي إصلاح، فلم تبدأ فنلندا بتغيير المناهج أو تطوير الاختبارات، بل بدأت بتحديد سؤال جوهري: ما الهدف من التعليم؟ وهل نريد نظامًا يُنتج طلابًا ناجحين في الاختبارات، أم أفرادًا قادرين على التفكير والتفاعل مع

العالم؟ هذا الوضوح هو الذي أعطى بقية القرارات معناها واتجاهها، وجعل النظام متماسكًا، لا مجموعة من التعديلات المتفرقة.

أما الدرس الثاني: فيتمثل في أن العدالة ليست شعارًا، بل شرط لنجاح التعليم، فقد أدركت فنلندا أن أي نظام تعليمي لا يُوفّر فرصًا متكافئة للجميع، سيُنتج فجوات تُضعف المجتمع ككل، ولهذا لم تبني نظامًا للنخبة، بل نظامًا للجميع، يُقدّم نفس الجودة، ويُعالج الفروق بدل أن يُعمّقها.

والدرس الثالث: يتمثل في أن الثقة أكثر فاعلية من الرقابة إذا ما بُنيت على أساس صحيح، فبدلًا من تضخيم أنظمة التفتيش، استثمرت فنلندا في إعداد المعلم، ثم منحتة الثقة، فكان الناتج معلمًا مسؤولًا، قادرًا على اتخاذ القرار، ومؤمنًا بدوره، وهذا يُظهر أن بناء الإنسان داخل النظام أهم من إحكام السيطرة عليه.

أما الدرس الرابع: فهو أن التعلم العميق أهم من كثرة المحتوى، فالمناهج في فنلندا ليست ضخمة، لكنها مركّزة، تُتيح للطالب فهم المفاهيم، وربطها، وتطبيقها، وهذا يُنتج معرفة قابلة للاستخدام، لا معلومات مؤقتة تُنسى بعد الاختبار.

والدرس الخامس: يتمثل في أن التقييم يجب أن يخدم التعلم، لا أن يسيطر عليه، فحين يتحول التقييم إلى هدف، يُختزل التعليم في الاستعداد للاختبار، أما حين يُستخدم كأداة لفهم الطالب، فإنه يُصبح جزءًا من عملية التعلم، لا نهاية لها.

ومن الدروس المهمة أيضاً أن دعم الطالب المبكر يُغني عن العلاج المتأخر، فالنظام الذي يتدخل في الوقت المناسب، يُقلّل من الفجوات، ويُحافظ على استمرارية التعلم، ويُجنّب الطالب الشعور بالفشل.

كما تُظهر التجربة أن التوازن في استخدام التكنولوجيا يُعدّ أكثر فاعلية من الإفراط فيها، فالتقنية تُستخدم حين تكون مفيدة، وتُترك حين لا تضيف قيمة، مما يُبقي التركيز على التعلم، لا على الأداة.

ومن خلال هذه الدروس، يتضح أن نجاح فنلندا لم يكن نتيجة قرار واحد، أو إصلاح جزئي، بل نتيجة منظومة متكاملة، تقوم على مبادئ واضحة، وتُترجم إلى ممارسات متسقة.

وعليه، فإن القيمة الحقيقية لهذه التجربة لا تكمن في نقلها كما هي، بل في فهم هذه المبادئ، وإعادة التفكير في أنظمتنا على ضوءها، بما يتناسب مع واقعنا، ويسهم في تطويره.

وهذا ما يقودنا إلى السؤال التالي:

ما الذي لا يمكن نقله كما هو من هذه التجربة؟
وهو ما سنعالجه في المبحث القادم.

من التجارب... إلى الاستفادة

نفهم السياق... لنصنع التغيير



ليست كل الطرق تؤدي إلى نفس الوجهة

ما يبدو ناجحاً في مكان، قد يفقد معناه في مكان آخر، فالتعليم ليس قالباً جاهزاً يُنقل، بل تجربة تنمو داخل بيئة محددة. الثقافة، الثقة، مكانة المعلم، وبنية المجتمع؛ كلها عناصر لا يمكن استيرادها بقرار، حين نتجاهل هذه الحقيقة، نحاول تركيب أجزاء لا تنتمي إلى نفس السياق، فنحصل على نظام مشوّه. الفهم الحقيقي لا يبدأ بالسؤال: ماذا نفعل مثلهم؟ بل: لماذا نجحوا؟ وما الذي يمكن أن يعمل لدينا؟ فبعض العناصر تُنقل، وبعضها يُبنى، وبعضها يحتاج وقتاً لينضج.

المبحث الثاني: ما الذي لا يمكن نقله كما هو؟

إذا كانت التجربة التعليمية في فنلندا تُقدّم دروسًا عميقة يمكن الاستفادة منها، فإن من الضروري في المقابل إدراك حقيقة لا تقل أهمية، وهي أن ليس كل ما نجح هناك يمكن نقله كما هو إلى سياقات أخرى، فالتعليم، بخلاف كثير من المجالات، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بثقافة المجتمع، وبنيته، وقيمه، وتاريخه، ولا يمكن فصله عن هذه العوامل.

إن أحد أكثر الأخطاء شيوعًا في محاولات الإصلاح هو التعامل مع التجارب الناجحة بوصفها "نماذج جاهزة"، يمكن استنساخها وتطبيقها مباشرة، دون مراعاة الفروق، وهذا ما يؤدي غالبًا إلى نتائج محدودة، أو حتى عكسية، لأن ما يعمل في سياق معين، قد لا يعمل بنفس الكفاءة في سياق مختلف.

وأول ما يصعب نقله هو الثقافة المجتمعية التي يقوم عليها النظام، ففنلندا تُعد من المجتمعات التي تتميز بدرجة عالية من الثقة، سواء بين الأفراد أو بين المواطن والمؤسسات، وهذه الثقة ليست قرارًا إداريًا يمكن فرضه، بل نتاج تاريخ طويل من التراكمات، انعكست على سلوك الأفراد، وعلى طريقة عمل المؤسسات، ومن هنا، فإن محاولة تطبيق نموذج "الثقة بدل الرقابة" في بيئة لا تزال تقوم على الشك أو ضعف الالتزام، قد تؤدي إلى نتائج غير متوقعة، إذا لم تُسبق ببناء ثقافة مهنية حقيقية.

كما أن مكانة المعلم في المجتمع الفنلندي تُعد عاملاً حاسماً في نجاح النظام، حيث يُنظر إليه باحترام، وتُعد مهنته من المهن المرموقة، وهذا الوضع لم يتكوّن بقرار مفاجئ، بل نتيجة سياسات طويلة رفعت من مستوى التأهيل، ومنحت المعلم استقلالية حقيقية، أما في بعض السياقات الأخرى، فقد تكون مهنة التعليم أقل جاذبية، أو أقل تقديراً، مما يجعل نقل نفس مستوى الثقة أو الاستقلالية دون معالجة هذا الواقع أمراً صعباً.

ومن العناصر التي لا يمكن نقلها بسهولة أيضاً بنية النظام الإداري، التي تتسم في فنلندا بالمرونة، وقلة البيروقراطية، وسرعة اتخاذ القرار، ففي بيئات إدارية معقدة، قد تواجه محاولات الإصلاح عقبات تنظيمية تُبطئ التنفيذ، أو تُفرغ الفكرة من مضمونها.

كما أن حجم النظام التعليمي يلعب دوراً مهماً، فنلندا دولة ذات عدد سكان محدود نسبياً، مما يُسهّل إدارة النظام، ومتابعته، وتطبيق الإصلاحات فيه بشكل أكثر دقة، أما في دول ذات كثافة سكانية عالية، وتنوع كبير في البيئات، فإن التحديات تكون أكثر تعقيداً، وتتطلب نماذج أكثر مرونة وتدرجاً.

ومن الجوانب المهمة أيضاً الاستقرار السياسي والتوافق المجتمعي، اللذان ساهما في دعم الإصلاح التعليمي في فنلندا على المدى الطويل، ففي غياب هذا الاستقرار، قد تتعرض السياسات التعليمية للتغيير المستمر، مما يُضعف من استمرارية الإصلاح، ويُقلل من أثره.

ولا يمكن إغفال أن البيئة الاقتصادية تلعب دورًا في دعم النظام التعليمي، سواء من حيث التمويل، أو من حيث قدرة الدولة على الاستثمار في المعلم، والبنية التحتية، والدعم المستمر، وهذا لا يعني أن النجاح مرهون بالثراء، لكنه يُشير إلى أن بعض الأدوات تحتاج إلى موارد لتطبيقها.

ومن هنا، فإن الفهم الحقيقي للتجربة الفنلندية لا يكتمل إلا بإدراك هذه الحدود، والتمييز بين ما هو مبدأ قابل للنقل، وما هو سياق خاص لا يُستنسخ، فالثقة، مثلاً، يمكن السعي لبنائها، لكنها لا تُفرض، وجودة المعلم يمكن تطويرها، لكنها تحتاج إلى وقت واستثمار، والمرونة الإدارية يمكن تحسينها، لكنها تتطلب إصلاحًا مؤسسيًا.

وعليه، فإن الطريق الصحيح لا يكمن في نقل التجربة كما هي، بل في تفكيكها، وفهم عناصرها، ثم إعادة تركيبها بما يتناسب مع الواقع المحلي، فالتعليم الحقيقي لا يُستورد، بل يُبنى.

وهذا يقودنا إلى خطوة أكثر حساسية، تتمثل في فهم الأخطاء التي تقع فيها الأنظمة عند محاولة تقليد النماذج الناجحة، وهو ما سنتناوله في المبحث التالي.



حين نقلد الشكل ... نفقد الجوهر

أكبر خطأ في الإصلاح ليس في المحاولة، بل في طريقة المحاولة، حين نأخذ من التجارب مظاهرها ونترك فلسفتها، نصنع تعليمًا يبدو حديثًا.. لكنه فارغ. قد نُقل الاختبارات، أو ندخل التكنولوجيا، أو نغير شكل الصف، لكن دون تغيير طريقة التفكير، تبقى النتائج كما هي.

المشكلة ليست في الأدوات، بل في المعنى الذي نحمله لها، فالتعليم لا يتغير بالقرارات السريعة، بل بتحول عميق في الرؤية، ومن لا يفهم لماذا نجح الآخرون، لن ينجح بمجرد تقليدهم.

المبحث الثالث: أخطاء شائعة عند محاولة

تقليد النماذج الناجحة

عندما تنجح تجربة تعليمية مثل تجربة فنلندا في تحقيق نتائج لافتة، فإنها تُثير اهتمام الأنظمة الأخرى، وتدفعها إلى محاولة الاستفادة منها. غير أن هذه المحاولات لا تؤدي دائماً إلى نتائج إيجابية، بل قد تنتهي أحياناً إلى الإحباط أو الفشل، ليس لأن النموذج غير صالح، بل لأن طريقة التعامل معه كانت خاطئة.

ومن أبرز هذه الأخطاء التعامل مع التجربة الناجحة بوصفها "وصفة جاهزة"، يمكن نقلها كما هي، دون فهم عميق للسياق الذي نشأت فيه، فبعض الأنظمة قد تسعى إلى تقليل الاختبارات، أو تخفيف المناهج، أو منح المعلم استقلالية، ظناً أن هذه هي مفاتيح النجاح، لكنها تتجاهل أن هذه العناصر تعمل ضمن منظومة متكاملة، وأن فصلها عن سياقها يُفقد معناها.

كما يُعدّ التركيز على المظاهر بدل الجوهر من الأخطاء الشائعة، حيث يتم تبني أشكال حديثة في التعليم، مثل استخدام التكنولوجيا، أو تغيير تصميم الصفوف، دون تغيير حقيقي في طريقة التفكير أو في فلسفة التعليم، وهكذا يبدو النظام متطوراً في شكله، لكنه يظل تقليدياً في مضمونه.

ومن الأخطاء أيضًا التسرّع في تطبيق الإصلاحات، دون تدرّج أو اختبار، حيث يتم إدخال تغييرات واسعة في وقت قصير، دون إعداد كافٍ للمعلمين، أو تهيئة للبيئة، أو بناء توافق مجتمعي، وهذا قد يؤدي إلى مقاومة داخلية، أو سوء في التطبيق، يُضعف من أثر الإصلاح.

كما أن إهمال دور المعلم يُعدّ من أبرز أسباب فشل محاولات التطوير، إذ قد يتم تغيير المناهج أو الأنظمة، دون الاستثمار الحقيقي في إعداد المعلم، أو دعمه، أو إشراكه في عملية التغيير، وفي هذه الحالة، يبقى العنصر الأهم في النظام غير مهياً، مما يُفرغ الإصلاح من مضمونه.

ومن الأخطاء المتكررة أيضًا نقل أدوات دون نقل الفلسفة، حيث يتم تبني وسائل معينة، مثل التعلم القائم على المشاريع، أو التقييم المستمر، دون فهم الغاية منها، أو دون تغيير في طريقة التفكير التي تقوم عليها، فتُستخدم الأدوات بشكل شكلي، دون أن تُحدث أثرًا حقيقيًا.

كما يُلاحظ في بعض الحالات تجاهل الواقع المحلي، ومحاولة فرض نموذج لا يتناسب مع الثقافة أو الإمكانيات أو البنية الإدارية، مما يؤدي إلى فجوة بين ما يُخطط له وما يمكن تنفيذه فعليًا.

ومن الأخطاء المهمة كذلك غياب الاستمرارية، حيث تبدأ مشاريع الإصلاح بحماس، لكنها لا تُستكمل، إما بسبب تغيّر السياسات، أو ضعف المتابعة، أو غياب التقييم الحقيقي، مما يجعل الجهود مبعثرة وغير مؤثرة.

وفي المقابل، فإن التجارب الناجحة في الإصلاح لم تعتمد على التقليد، بل على الفهم والتحليل والتكيف، حيث تم دراسة النماذج الأخرى، واستخلاص ما يناسب، وتعديله وفق السياق المحلي، وبناء نموذج خاص يعكس هوية المجتمع واحتياجاته.

إن الخطأ ليس في محاولة الاستفادة من الآخرين، بل في طريقة هذه الاستفادة، فالتعليم لا يُنقل كمنتج جاهز، بل يُبنى كعملية مستمرة، تتطلب وعياً، وصبراً، وقدرة على التكيف.

ومن هنا، فإن تجنب هذه الأخطاء يُعدّ خطوة أساسية في أي مشروع إصلاحي، لأنه يُجنب النظام الوقوع في تجارب شكلية، ويُوّجه نحو بناء حقيقي ومستدام.

وهذا يقودنا إلى السؤال الأهم:

كيف نبدأ الإصلاح فعلياً بطريقة صحيحة؟

وهو ما سنعالجه في المبحث التالي.



الإصلاح لا يبدأ من الأعلى ... بل من الأساس

التغيير الحقيقي لا يحدث بقفزة، بل بخطوات واضحة ومستمرة. الإصلاح ليس مشروعاً ضخماً يبدأ بكل شيء، بل مسار يبدأ من فكرة صحيحة تُبنى عليها التفاصيل.

حين تتضح الرؤية، يصبح الطريق ممكناً، حتى لو بدأ صغيراً، البداية ليست في الإمكانيات، بل في القرار: ماذا نريد أن نصنع؟ ثم يأتي العمل التدريجي، الذي يُجرب، ويُعدل، ويتعلم من الواقع.

التعليم لا يُعاد بناؤه دفعة واحدة، بل يُصاغ عبر مراحل، وكل خطوة صادقة تقربنا من نظام أفضل.

المبحث الرابع: كيف نبدأ الإصلاح فعلياً؟ (من الرؤية إلى التنفيذ)

بعد فهم التجربة التعليمية في فنلندا، واستخلاص دروسها، وإدراك حدود نقلها، وتجنب الأخطاء الشائعة في تقليدها، نصل إلى السؤال الأكثر حساسية وأهمية:

كيف نبدأ الإصلاح فعلياً في واقعنا؟

إن الإجابة عن هذا السؤال لا تكمن في طرح حلول مثالية، بل في بناء مسار واقعي، يُراعي الظروف، ويبدأ من الممكن، ويتدرج نحو الأفضل، فالإصلاح التعليمي ليس قراراً يُتخذ، بل عملية تُبنى، تحتاج إلى وضوح، وصبر، واستمرارية.

وأول ما ينبغي أن يبدأ به أي مشروع إصلاحي هو تحديد الرؤية بوضوح، فلا يمكن إصلاح التعليم دون الإجابة عن السؤال الجوهرى: ماذا نريد من التعليم؟ هل نريد نظاماً يُخرج حافطين للمعلومات، أم مفكرين قادرين على التعامل مع الواقع؟ هذا الوضوح ليس ترفاً فكرياً، بل أساس تُبنى عليه جميع القرارات اللاحقة، ويُحقق الاتساق داخل النظام.

بعد ذلك، يأتي إعادة الاعتبار للمعلم، بوصفه محور العملية التعليمية. فلا يمكن لأي إصلاح أن ينجح دون الاستثمار الحقيقي في إعداد

المعلم، وتأهيله، وتحسين مكانته، ومنحه الثقة والدعم، فالمعلم ليس جزءاً من النظام، بل هو النظام نفسه في التطبيق.

ومن الخطوات الأساسية أيضاً تقليل الحمل المعرفي في المناهج، والتركيز على المفاهيم الأساسية التي تُبنى عليها المعرفة، فبدل محاولة تعليم كل شيء، يجب اختيار ما هو مهم، وتقديمه بعمق، بما يُمكن الطالب من الفهم والتطبيق.

كما ينبغي إعادة بناء نظام التقييم، بحيث يتحول من أداة للحكم إلى وسيلة للفهم، تُساعد على متابعة تقدم الطالب، وتقديم الدعم المناسب له، وهذا يتطلب تقليل الاعتماد على الاختبارات النهائية، وتعزيز التقييم المستمر داخل الصف.

ومن الجوانب المهمة كذلك بناء نظام دعم فعال للطلاب، يُتيح التدخل المبكر، ويُراعي الفروق الفردية، ويُقدّم المساندة في الوقت المناسب، مما يُقلّل من الفجوات، ويُعزّز فرص النجاح للجميع.

ولا يمكن إغفال أهمية البدء التدريجي، حيث يُفضّل أن تبدأ الإصلاحات في نطاق محدود، كمدارس نموذجية أو برامج تجريبية، يتم من خلالها اختبار الأفكار، وتقييمها، وتطويرها، قبل تعميمه، فهذا يُقلّل من المخاطر، ويُتيح التعلم من التجربة.

كما أن بناء التوافق المجتمعي يُعدّ عنصراً حاسماً، لأن التعليم لا ينجح بقرارات فوقية فقط، بل يحتاج إلى دعم من المعلمين، وأولياء الأمور،

والمجتمع ككل، وهذا يتطلب تواصلًا واضحًا، وشرحًا للرؤية، وإشراكًا للأطراف المختلفة.

ومن المهم أيضًا تحسين البيئة الإدارية، وتقليل البيروقراطية التي تعيق التنفيذ، ومنح المدارس قدرًا من المرونة، يُتيح لها التكيف مع احتياجاتها، ويُعزز من فاعلية العمل.

وفي هذا السياق، يجب التعامل مع التكنولوجيا بوعي، بحيث تُستخدم لدعم التعلم، لا لقيادته، وتُوظف حيث تُضيف قيمة، دون أن تتحول إلى هدف مستقل.

إن الإصلاح الحقيقي لا يقوم على تغيير عنصر واحد، بل على بناء منظومة متكاملة، تتكامل فيها الرؤية، والممارسة، والبيئة، ويُعاد فيها تصميم التعليم ليقدم هدفًا واضحًا.

ومن هنا، فإن البداية ليست في الإمكانيات، بل في الإرادة والفكرة، فحين تتضح الرؤية، وتتوفر الإرادة، يمكن أن يبدأ التغيير، ولو بخطوات صغيرة، لكنها ثابتة.

وبهذا، يكتمل هذا الفصل بوصفه جسرًا بين الفهم والتطبيق، ويمهّد للانتقال إلى المرحلة التالية من الكتاب، التي لا تكتفي بتحليل التجارب، بل تسعى إلى تقديم تصور جديد للتعليم، ينطلق من واقعنا، ويتجه نحو مستقبل مختلف.

خلاصة الفصل الرابع

يتضح من هذا الفصل أن قيمة التجربة التعليمية في فنلندا لا تكمن في كونها نموذجًا يُحتذى به شكليًا، بل في كونها تجربة تُقدّم طريقة مختلفة في التفكير في التعليم، فهي لا تُعطي حلولاً جاهزة، بقدر ما تُقدّم مبادئ يمكن الانطلاق منها، وإعادة تشكيلها وفق السياق.

وقد بيّن هذا الفصل أن الاستفادة الحقيقية من أي تجربة ناجحة تبدأ من فهمها، لا تقليدها، ومن التمييز بين ما هو قابل للنقل، وما هو مرتبط ببيئة خاصة، كما أظهر أن كثيرًا من محاولات الإصلاح تفشل، ليس بسبب ضعف الفكرة، بل بسبب سوء التطبيق، أو التركيز على المظاهر بدل الجوهر.

ومن خلال تحليل الدروس المستفادة، تبين أن نجاح التعليم يرتبط بوضوح الرؤية، وعدالة النظام، وتمكين المعلم، والتركيز على الفهم، وبناء نظام تقييم داعم، وتقديم دعم مبكر للطلاب، وهي عناصر، رغم بساطتها الظاهرة، تُشكّل في مجموعها أساسًا لأي نظام تعليمي فعّال.

وفي المقابل، فإن إدراك ما لا يمكن نقله كما هو، يُعدّ خطوة ضرورية لتجنّب الوقوع في فخ الاستنساخ، ويوجّه نحو بناء نموذج يتناسب مع الواقع المحلي، كما أن فهم الأخطاء الشائعة في تقليد النماذج يُسهم في تجنب تكرار تجارب غير ناجحة.

أما على المستوى العملي، فقد أظهر الفصل أن الإصلاح لا يبدأ بخطوات كبيرة، بل برؤية واضحة، تتبعها خطوات تدريجية، تُركّز على المعلم، والمحتوى، والتقييم، والدعم، وتُبنى على توافق مجتمعي، وإدارة مرنة.

وعليه، فإن الدرس الأهم من هذا الفصل هو أن التعليم لا يُستورد، بل يُبنى، وأن النجاح لا يتحقق بنقل التجارب، بل بفهمها، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع الواقع.

وبهذا يكتمل الباب الثاني، بوصفه رحلة من التشخيص إلى الفهم، ومن الفهم إلى التطبيق، تمهيداً للانتقال إلى المرحلة الأهم في هذا الكتاب: بناء نموذج جديد للتعليم ينطلق من واقعنا، ويتجه نحو المستقبل.

خاتمة الباب الثاني

انتقلنا في هذا الباب إلى التجربة الفنلندية لنفهم كيف استطاعت دولة صغيرة، محدودة السكان والموارد مقارنة بدول كثيرة، أن تحول التعليم من نظام تقليدي متفاوت النتائج إلى نموذج عالمي أثار اهتمام الباحثين وصناع القرار، ولم يكن هدفنا تقديم فنلندا بوصفها دولة مثالية لا تواجه مشكلات، ولا الدعوة إلى استنساخ نظامها، وإنما البحث عن الأفكار والاختيارات والسياسات التي صنعت تحولها، والتمييز بين المبادئ التي يمكن الاستفادة منها والممارسات المرتبطة بخصوصية المجتمع الفنلندي.

وقد بدأنا بالنظر إلى فنلندا قبل نهضتها التعليمية، فوجدنا أن نجاحها لم يولد مكتملاً، وأن نظامها لم يكن دائماً في الموقع الذي وصل إليه، فقد عرفت تفاوتاً في الفرص، واختلاًفاً بين المناطق، ونظاماً تعليمياً تقليدياً لا يضمن لجميع الأطفال المسار نفسه أو الفرص ذاتها، غير أن المجتمع الفنلندي أدرك أن بناء الدولة الحديثة وتحقيق التنمية والعدالة لا يمكن أن ينفصلا عن بناء تعليم جيد يصل إلى الجميع.

وكان قرار الإصلاح في جوهره قراراً وطنياً طويل المدى، لا استجابة مؤقتة لتراجع نتيجة أو تغيير حكومة، فقد ربطت فنلندا بين التعليم ومستقبل المجتمع والاقتصاد، وتعاملت معه بوصفه حقاً وأداة لتحقيق العدالة وبناء الكفاءة الوطنية، واستمر التطوير عبر عقود متتابعة، وتدرج من إعادة تنظيم النظام إلى تطوير إعداد المعلمين والمناهج

والمدارس والتقييم وخدمات دعم الطلاب، حتى أصبحت عناصره تعمل ضمن فلسفة واحدة متماسكة.

وكشفت نقطة التحول في التجربة الفنلندية أن الإصلاح الحقيقي لا يتحقق بقرار واحد، ولا بتغيير جزئي منفصل، بل يحتاج إلى وضوح في الغاية واستمرارية في السياسات وتكامل بين مكونات النظام، فحين اختارت فنلندا أن توفر تعليمًا جيدًا لجميع الأطفال، لم تكتف برفع شعار المساواة، وإنما أعادت بناء المدارس والمسارات وإعداد المعلمين وخدمات الدعم بطريقة تقلل أثر الفروق الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية في فرص التعلم.

ثم تناولنا فلسفة التعليم في فنلندا، فوجدنا أنها تقوم على النظر إلى التعليم بوصفه حقًا إنسانيًا، لا امتيازًا يتحدد بمكان إقامة الطالب أو دخل أسرته، ولذلك أصبح تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص جزءًا من تعريف الجودة نفسها، فلم يكن النظام يهدف إلى إنشاء عدد محدود من المدارس المتفوقة وترك مدارس أخرى خلفها، بل إلى تقليل الفروق بين المدارس وضمان حصول كل طالب على فرصة حقيقية للتعلم.

وبرزت الثقة بوصفها أحد أهم الأسس التي يقوم عليها النظام، فالثقة في المعلم لم تأت من إلغاء المساءلة أو تجاهل الجودة، وإنما بُنيت على اختيار المعلمين وإعدادهم إعدادًا علميًا ومهنيًا عميقًا، ثم منحهم مساحة لاتخاذ القرارات التي تناسب طلابهم، وبهذا لم يعد المعلم مجرد منفذ

لتعليمات تفصيلية أو ناقل لمحتوى موحد، بل أصبح مهنيًا مسؤولاً عن تصميم التعلم ومتابعة تقدم الطلاب وتقديم الدعم الذي يحتاجون إليه. كما تبين أن تقليل الاختبارات المعيارية لا يعني غياب التقييم، بل يعني إعادة التقييم إلى وظيفته التربوية الحقيقية، فبدل أن يصبح الاختبار غاية تدور حولها المناهج والحصص، يُستخدم التقييم داخل الصف لفهم ما تعلمه الطالب، والكشف عن الصعوبات، وتعديل التدريس، وتحسين مسار التعلم، وبذلك يتحول من أداة للحكم والتصنيف إلى وسيلة للفهم والدعم والتطوير.

وأكدت التجربة أن المعلم هو حجر الأساس في نجاح التعليم، فالمناهج الجيدة والسياسات الطموحة والتقنيات الحديثة لا تحقق أثرها إذا لم يوجد معلم قادر على تحويلها إلى تعلم حقيقي، ولذلك اهتمت فنلندا بمكانة المعلم، ورفعت مستوى إعداده، وربطت مهنته بالبحث والمعرفة التربوية، ومنحته الثقة والاستقلالية التي تقابلها مسؤولية مهنية عالية تجاه طلابه ومدرسته ومجتمعه.

وانتقلنا بعد ذلك من فلسفة النظام إلى طريقة عمله على أرض الواقع، فتوقفنا أمام اليوم الدراسي والمنهج والصف والتقييم ودعم الطالب والتكنولوجيا، ووجدنا أن قوة التجربة لا تكمن في عنصر منفرد، بل في الاتساق بين هذه العناصر، فاليوم الدراسي الأقل زمنًا لا يعني تعلمًا أقل، والمنهج الأقل ازدحامًا لا يعني معرفة أضعف، والاختبارات الأقل

عددًا لا تعني غياب المتابعة، وإنما تقوم الفكرة كلها على توجيه الوقت والجهد نحو تعلم أعمق وأكثر توازنًا.

فالمنهج في التجربة الفنلندية لا يُقاس بعدد صفحاته ولا بكثرة التفاصيل التي يحتويها، وإنما بقدرته على بناء المفاهيم والمهارات وإتاحة الوقت للفهم والتطبيق، والصف الدراسي ليس مكانًا لاستقبال المعلومات في اتجاه واحد، بل بيئة للحوار والتجربة والعمل المشترك، والطالب لا يُنظر إليه بوصفه متلقيًا سلبيًا، بل شريكًا في عملية التعلم، يطرح الأسئلة ويجرب ويخطئ ويتعلم ويعيد المحاولة.

وتوقفنا كذلك أمام نظام دعم الطالب، وهو من العناصر المهمة التي قد لا تظهر في النتائج والأرقام، لكنه يؤدي دورًا أساسيًا في منع تراكم الصعوبات واتساع الفجوات، فالطالب الذي يواجه مشكلة في التعلم لا يُترك حتى يفشل ثم يُصنف، بل يُكتشف احتياجه مبكرًا ويُقدم له الدعم داخل المدرسة، وبذلك تصبح العدالة ممارسة يومية تتجسد في مساعدة كل طالب على التقدم، لا شعارًا عامًا يقتصر على إتاحة مقعد دراسي له.

أما التكنولوجيا فلم تُعامل بوصفها غاية أو بديلًا عن المعلم، بل وسيلة تُستخدم عندما تضيف قيمة إلى التعلم، فالنجاح لا يتحقق بمجرد إدخال الأجهزة والمنصات إلى الصفوف، وإنما بكيفية توظيفها لخدمة الفهم والتفاعل والوصول إلى المعرفة، ولذلك بقيت العلاقة الإنسانية بين

المعلم والطالب، وجودة المهمة التعليمية، ووضوح الهدف، أهم من الأداة المستخدمة.

وفي الفصل الأخير، انتقلنا من وصف التجربة الفنلندية إلى السؤال الأهم بالنسبة إلينا: ماذا يمكن أن نتعلم منها؟ وما الذي لا يمكن نقله كما هو؟ وقد انتهينا إلى أن المبادئ أقدر على الانتقال من التفاصيل، فيمكننا أن نتعلم أهمية الثقة بالمعلم، والعدالة في الفرص، وتقليل ازدحام المناهج، واستخدام التقييم لتحسين التعلم، وتقديم الدعم المبكر، والاستمرار في الإصلاح، لكننا لا نستطيع نسخ نظام نشأ داخل مجتمع له تاريخه وثقافته ومؤسساته ثم نتوقع أن ينتج النتائج نفسها في بيئة مختلفة.

فالتعليم ليس جهازًا يمكن نقله من مكان إلى آخر وتشغيله بالطريقة نفسها، وإنما هو تعبير عن رؤية المجتمع للإنسان والمعرفة والعمل والمسؤولية، ولذلك فإن الاستفادة الواعية من التجارب العالمية تبدأ بفهم أسباب نجاحها، ثم إعادة صياغة دروسها بما يتناسب مع ثقافتنا وقيمنا واحتياجاتنا ومواردنا، أما التقليد الذي ينقل المظهر ويتجاهل الفلسفة والسياق، فقد يضيف إلى النظام شكلاً جديداً من دون أن يغير جوهره.

وأكدنا أن بداية الإصلاح الفعلي لا تكون بإعلان مشروع شامل ثم انتظار نتائجه، وإنما ببناء رؤية واضحة، واختيار أولويات محددة، والبدء بتجارب مدروسة، وإشراك المعلمين والمجتمع، وقياس الأثر،

وتصحيح المسار، ثم التوسع تدريجيًا، فالإصلاح المستدام لا يُفرض من أعلى وحده، ولا يُترك للمبادرات الفردية وحدها، بل يحتاج إلى قيادة تؤمن به، ومعلمين يشاركون في بنائه، ومجتمع يفهم غايته ويدعمه.

وبذلك، كشفت لنا التجربة الفنلندية أن جودة التعليم لا تنتج من زيادة الضغط والاختبارات والرقابة، بل من بناء نظام متماسك يثق بالمعلم، ويدعم الطالب، ويمنح المدرسة مساحة للعمل، ويجعل الفهم غاية، والعدالة أساسًا، والتقييم أداة للتحسين، كما علمتنا أن الإصلاح يحتاج إلى وقت واستمرارية وشجاعة في مراجعة المسلمات التي اعتدناها.

غير أن إدراك عناصر نجاح فنلندا لا يكفي وحده، فالسؤال الذي يواجهنا بعد ذلك هو: ماذا تكشف المقارنة المباشرة بين فلسفة التعليم هناك وواقع التعليم في عالمنا العربي؟ وأين تتسع الفجوة في الهدف ودور المعلم والتقييم والبيئة التعليمية؟ ومن هنا ننتقل في الباب الثالث إلى «المقارنة الصادمة»، لا لنضع تجربتين في مواجهة شكلية، بل لنستخدم المقارنة مرآة تكشف ما نحتاج إلى تغييره، وما يمكن أن نبنيه انطلاقًا من واقعنا.

الباب الثالث:

المقارنة الصادمة

التعليم في فنلندا والعالم العربي

بعد أن تم استعراض تجربة فنلندا بوصفها نموذجًا تعليميًا ناجحًا، قد يتبادر إلى الذهن سؤال منطقي: هل يمكن أن تُطبّق ما رأيناه؟ وهل تكمن المشكلة في غياب الحلول، أم في عدم وضوح الفارق بين ما نفعله وما ينبغي أن نفعله؟

غير أن الإجابة عن هذا السؤال لا تبدأ بالحل، بل بالمقارنة، لأن الإنسان لا يدرك حجم الخلل في واقعه إلا حين يرى نموذجًا مختلفًا يعمل بكفاءة، ويُنتج نتائج حقيقية، وهنا تظهر أهمية هذا الباب، الذي لا يهدف إلى عرض تجربة جديدة، بل إلى وضع الواقع في مرآة واضحة، تُظهر الفارق كما هو، دون تزيين أو تبرير.

فهذا الباب ليس وصفًا، بل مواجهة.

ليس تحليلًا محايدًا، بل مقارنة صريحة.

وليس هدفه النقد من أجل النقد، بل الكشف من أجل الفهم.

وسننتقل فيه من عرض "كيف يعمل التعليم هناك" إلى سؤال أكثر جرأة:

ماذا نفعل نحن؟ ولماذا لا نصل إلى نفس النتائج؟

ومن خلال هذه المقارنة، سيتضح أن الفارق لا يكمن في الإمكانيات، ولا في عدد المدارس، ولا في حجم الإنفاق فقط، بل في شيء أعمق: طريقة التفكير في التعليم نفسه.

الفصل الأول:

"جوهر التعليم": لماذا نتعلم؟

إذا أردنا أن نفهم أي نظام تعليمي، فلا ينبغي أن نبدأ بمناهجه، ولا بعدد حصصه، ولا حتى بنتائجه، بل بسؤال واحد بسيط في ظاهره، عميق في أثره: لماذا نتعلم؟

هذا السؤال هو الذي يُحدّد اتجاه النظام كله، ويُشكّل قراراته، ويُعطي معنى لكل عنصر فيه، فإذا كان الهدف واضحاً، اتجهت بقية العناصر نحوه بانسجام، وإذا كان غامضاً أو مشوّهاً، انعكس ذلك على كل شيء: من دور المعلم، إلى شكل التقييم، إلى تجربة الطالب نفسها.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يُقارن بين نظامين في تفاصيلهما، بل في جوهرهما، في الفكرة التي يقوم عليها كل منهما، وفي الإجابة التي يُقدّمها كل نظام عن سؤال: لماذا نتعلم؟

وسيتضح أن الفارق بين الأنظمة لا يبدأ من الاختبارات أو المناهج، بل من هذا السؤال الأول... الذي يُغيّر كل شيء.



"التعليم" .. بناء الإنسان للحياة

ليس الهدف الحقيقي من التعليم أن يحفظ الطالب أكبر قدر من المعلومات، أو أن يجتاز الاختبارات ويحصل على الشهادة، وإنما أن يفهم نفسه والعالم من حوله، وأن يتعلم كيف يفكر ويسأل ويحل المشكلات ويتخذ قراراته بوعي، فالتعليم الحقيقي يبني شخصية الإنسان، ويكشف ميوله وقدراته، ويمنحه المعرفة والمهارات والقيم التي تساعد على مواصلة التعلم، والمشاركة في مجتمعه، والاستعداد للحياة والعمل والتغيرات التي يحملها المستقبل.

المبحث الأول: ما الهدف الحقيقي من التعليم؟

حين نطرح سؤالاً بسيطاً في ظاهره: لماذا نتعلم؟ فإننا في الحقيقة نضع أيدينا على الجذر الذي يُحدّد شكل النظام التعليمي كله، لا على تفصيل من تفاصيله، لأن الإجابة عن هذا السؤال ليست نظرية، بل هي التي تصنع المناهج، وتُحدّد دور المعلم، وتُشكّل طريقة التقييم، بل وتُحدّد شكل الإنسان الذي يخرج من هذا النظام.

في كثير من الأنظمة التعليمية، لا يُطرح هذا السؤال أصلاً، وكأن الهدف من التعليم بديهي لا يحتاج إلى نقاش، لكن الواقع يُظهر أن هذا “البداهة” هي أصل الخل، فحين يغيب تحديد الهدف، يتحول التعليم إلى مسار بلا بوصلة، تُحرّكه العادة، وتُوجّهه الامتحانات، لا الرؤية.

في التجربة التعليمية في فنلندا، تم حسم هذا السؤال مبكراً:

التعليم ليس لإنتاج طلاب ينجحون في الاختبارات، بل لبناء إنسان قادر على الفهم، والتفكير، والتفاعل مع الحياة، ولهذا، صُمّم النظام كله حول هذا الهدف، فكانت المناهج أقل حجماً وأعمق معنى، وكان المعلم قائداً لا منفذاً، وكان التقييم وسيلة للفهم لا للحكم.

أما في كثير من البيئات العربية، فقد حدث انزياح تدريجي في الهدف، حتى أصبح التعليم في ممارسته اليومية يدور حول الدرجة لا المعرفة، والاختبار لا الفهم، والشهادة لا الإنسان، ولم يحدث هذا التحول بقرار

صريح، بل نتيجة تراكمات طويلة، جعلت النجاح يُقاس بما يُكتب في ورقة الامتحان، لا بما يُبنى في عقل الطالب.

وهنا يظهر الفرق الجوهرى بين نظامين:

نظام يسأل:

هل فهم الطالب؟

ونظام يسأل:

كم حصل الطالب؟

والفارق بين السؤالين ليس لغويًا، بل وجودي، لأن الأول يُوجّه التعليم نحو الفهم، والثاني يُوجّهه نحو الأداء المؤقت.

ومن هنا، يبدأ ما يمكن تسميته باختزال التعليم، حيث تتحول المعرفة إلى معلومات، والمعلومات إلى أسئلة، والأسئلة إلى إجابات نموذجية، تُحفظ وتُسترجع، وفي هذه السلسلة، يضيع المعنى، ويتحوّل التعلم إلى عملية ميكانيكية، هدفها اجتياز الاختبار، لا بناء الفهم.

وقد يُحقّق هذا النظام نتائج ظاهرية، في صورة درجات مرتفعة، أو نسب نجاح عالية، لكنه يُنتج في العمق إنسانًا لا يمتلك أدوات التفكير، ولا القدرة على الربط، ولا مهارة التعامل مع الواقع، وهنا تتجلّى المفارقة: ننجح في الاختبار... ونفشل في الحياة.

وفي المقابل، حين يكون الهدف هو بناء الإنسان، فإن كل عنصر في النظام يتغير، فالمعلومة لا تُقدّم لذاتها، بل لارتباطها بالحياة، والخطأ لا يُعاقب، بل يُستخدم كأداة للتعليم، والتقييم لا يُستخدم للحكم، بل للفهم. وهكذا، يتحول التعليم من سباق إلى تجربة، ومن عبء إلى فرصة.

ولا يعني ذلك أن الوظيفة أو الشهادة غير مهمة، بل يعني أنها نتيجة طبيعية لتعليم صحيح، لا هدفاً يُبنى عليه النظام كله، فحين يُبنى الإنسان، يستطيع أن يعمل، وأن يُبدع، وأن يتكيف، أما حين يُبنى على الحفظ فقط، فإنه ينجح مؤقتاً، لكنه يتعثر حين تتغير الظروف.

إن المشكلة ليست في وجود الاختبارات، ولا في أهمية الشهادات، بل في تحويلها إلى غاية نهائية، تُختزل فيها قيمة التعليم، ويُقاس بها الإنسان، وهنا، يفقد التعليم روحه، ويصبح وسيلة للفرز، لا للبناء.

ومن هنا، يمكن القول إن إصلاح التعليم لا يبدأ من تغيير المناهج، ولا من زيادة الحصص، ولا من إدخال التكنولوجيا، بل من إعادة تعريف الهدف، لأن الهدف هو الذي يُحدّد الاتجاه، وكل ما عداه تفاصيل تتبعه.

فإذا أردنا تعليمًا مختلفًا، فعلينا أولاً أن نُجيب بصدق عن هذا السؤال:

هل نريد طلابًا ينجحون في الاختبارات... أم إنسانًا ينجح في الحياة؟



حين يعرف التعليم إلى أين يمضي

ينطلق التعليم في فنلندا من هدف واضح يتجاوز حفظ المعلومات واجتياز الاختبارات، وهو بناء إنسان متوازن يمتلك المعرفة والمهارات والثقة والقدرة على التعلم طوال حياته، ولذلك تتجه المدرسة إلى تنمية التفكير والاستقلالية والتعاون، وتوفير فرص متكافئة لجميع الطلاب، ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم والاستعداد للحياة والمشاركة في المجتمع، فوضوح الهدف يجعل المنهج والتدريس والتقييم والدعم أجزاءً مترابطة تعمل جميعها من أجل تعلم حقيقي ونمو متكامل.

المبحث الثاني: التعليم في فنلندا: وضوح الهدف

لا يُسأل: ماذا سندرس؟ بل: ماذا نريد أن يكون عليه هذا الإنسان؟

ومن هنا، يتشكل كل شيء.

في فنلندا، لا يُنظر إلى التعليم بوصفه مرحلة مؤقتة تنتهي بشهادة، بل بوصفه عملية بناء طويلة، تُشكّل عقل الإنسان وطريقته في التفكير. ولهذا، لا يكون الهدف أن "يعرف الطالب أكثر"، بل أن يفهم أعمق، وأن يكون قادرًا على استخدام ما تعلمه في حياته.

هناك، المعلومة ليست غاية... بل وسيلة.

والفهم ليس خيارًا... بل أساس.

ولهذا، لا يُثقل الطالب بكم هائل من المحتوى، لأن الهدف ليس التغطية، بل التكوين، فيتعلم أقل... لكنه يفهم أكثر.

يقرأ أقل... لكنه يستوعب أعمق.

يدرس أقل... لكنه يدرك لماذا يدرس.

وهنا يظهر الفارق الحقيقي:

هناك، التعليم يُبنى على المعنى... لا على الكمية.

كما أن التعلم لا يُفصل عن الحياة، بل يُربط بها بشكل دائم.

فالتالب لا يدرس ليجيب... بل ليفهم.

ولا يتعلم ليحفظ... بل ليستخدم.

ولهذا، حين يُسأل الطالب: لماذا تتعلم؟

لا يكون الجواب: "لأجتاز الاختبار"..

بل: "لأفهم العالم".

هناك، الخطأ ليس نهاية الطريق.. بل بدايته.

لا يُعاقب الطالب على خطئه، بل يُشجّع على اكتشافه، لأن الخطأ في

هذا النظام ليس دليل ضعف، بل دليل محاولة.

وهذا يُحرّر الطالب من الخوف، ويُطلق لديه الفضول، ويُحوّل التعلم

من عبء إلى تجربة.

أما المعلم، فلا يقف بوصفه ناقلًا للمعلومة، بل بوصفه قائدًا للتعلم،

يُوجّه، ويُحفّز، ويُساعد الطالب على بناء فهمه بنفسه.

وهنا، لا يحتاج إلى رقابة مستمرة، لأن النظام بُني على الثقة... لا

على الشك.

وفي ظل هذا الهدف الواضح، يتغيّر حتى معنى التقييم.

فلا يُستخدم ليحكم على الطالب، بل ليفهمه.

ولا يُستخدم لتصنيفه، بل لمساعدته.

وهكذا، لا يكون السؤال: كم حصل؟

بل: كيف يتعلم؟

ومن خلال هذا كله، يتضح أن ما يحدث هناك ليس مجرد "نظام تعليمي ناجح"، بل فكرة مختلفة عن التعليم نفسه.

فالتعليم هناك لا يُنتج طلابًا يجيدون الإجابة...

بل يُنتج إنسانًا يجيد التفكير.



حين يصبح اجتياز الاختبار غاية التعليم

حين يغيب الهدف الحقيقي من التعليم، تتحول المدرسة من فضاء لبناء الإنسان إلى طريق لاجتياز الاختبارات، ويصبح اهتمام الطالب منصباً على الدرجة والنجاح والانتقال إلى المرحلة التالية، بدل الفهم والتفكير واكتساب المعرفة القابلة للاستخدام، ويتحول المعلم من صانع للتعلم إلى مُعِدِّ للاختبار، وتتضخم المناهج لتغطية أكبر قدر من المحتوى، ثم تُنسى المعلومات بعد انتهاء الامتحان، وهكذا قد تحقق الأنظمة التعليمية نجاحاً ظاهراً في الأرقام، لكنها تترك فجوة عميقة بين ما يحفظه الطالب وما يفهمه، وبين ما يدرسه وما يحتاج إليه في حياته.

المبحث الثالث: التعليم في العالم العربي:

حين يضيع الهدف

في المقابل، لا يمكن فهم واقع التعليم في كثير من الدول العربية دون العودة إلى نفس السؤال المركزي: لماذا نتعلم؟

غير أن الإشكالية هنا لا تكمن فقط في اختلاف الإجابة، بل في غيابها أحياناً، أو في تحوّلها تدريجياً إلى هدف مختلف عما ينبغي أن يكون عليه التعليم.

ففي الممارسة اليومية، لم يعد التعليم موجّهاً نحو بناء الإنسان، بقدر ما أصبح موجّهاً نحو تحقيق نتائج قابلة للقياس السريع، مثل الدرجات، ونسب النجاح، والانتقال من مرحلة إلى أخرى، وبهذا التحول، انتقل التعليم من كونه وسيلة للفهم، إلى كونه وسيلة لاجتياز النظام نفسه.

وهنا يظهر الفرق بوضوح:

هناك، يُبنى التعليم على سؤال: ماذا سيفهم الطالب؟

وهنا، يُبنى على سؤال: ماذا سيُسأل في الاختبار؟

هذا التحول البسيط في الظاهر، العميق في الأثر، أدى إلى سلسلة من الممارسات التي غيّرت طبيعة التعليم، فالمناهج تميل إلى التضخم، لأن

الهدف هو "تغطية المحتوى"، لا ترسيخ الفهم، والاختبارات تتزايد، لأنها أصبحت الأداة الأساسية لقياس النجاح، لا جزءاً من عملية التعلم. وفي هذا السياق، يتحول دور المعلم من بناء الفهم إلى إعداد الطالب للاختبار، ويتحوّل دور الطالب من التعلم إلى البحث عن الإجابة الصحيحة، وهكذا، يصبح النجاح مرتبطاً بقدرة الطالب على الاسترجاع، لا على التحليل أو الفهم.

كما أن المعرفة في هذا النموذج تنفصل عن الحياة، حيث يدرس الطالب موضوعات لا يرى ارتباطها بواقعه، ولا يشعر بأثرها في حياته اليومية، وهذا ما يجعل التعلم تجربة مؤقتة، تنتهي بانتهاء الاختبار، بدل أن تكون عملية تراكمية تُبنى عليها الخبرة.

ومن النتائج المباشرة لهذا التوجه، ظهور ما يمكن تسميته بـ التعلم قصير المدى، حيث تُكتسب المعلومات لغرض محدد، ثم تُنسى بعده. فينجح الطالب في الاختبار، لكنه لا يحتفظ بالمعرفة، ولا يستطيع توظيفها لاحقاً.

كما يرتبط التعليم في هذا السياق بدرجة عالية من الضغط، نتيجة التركيز المستمر على النتائج، والخوف من الفشل، والربط المباشر بين الدرجة وقيمة الطالب، وهذا يُضعف الدافعية الداخلية للتعلم، ويجعل الطالب يتعامل مع الدراسة بوصفها عبئاً يجب تجاوزه، لا فرصة يجب استثمارها.

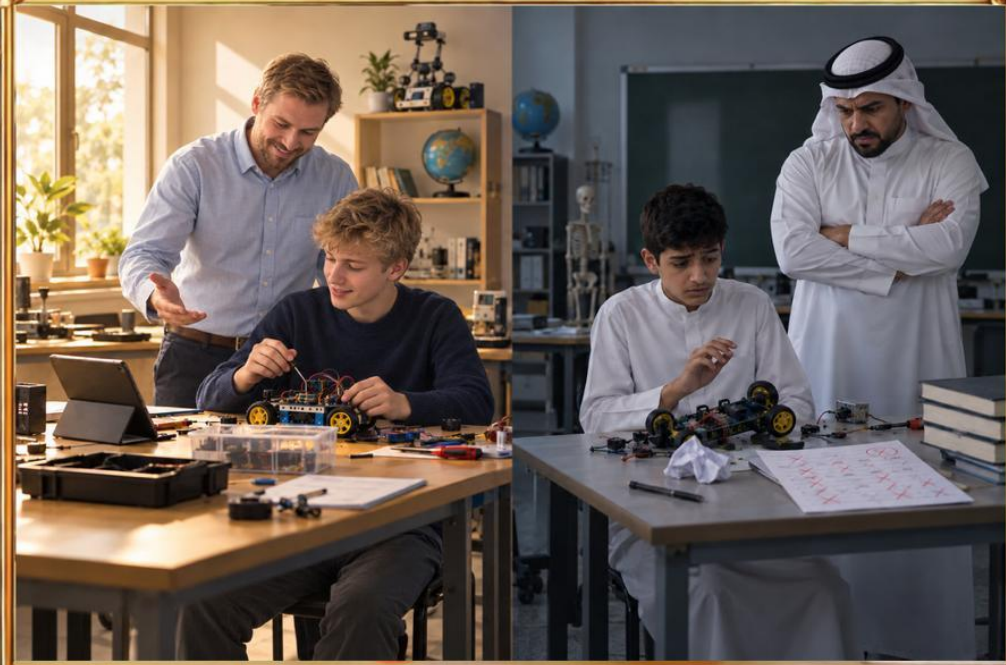
وهنا تتجلى المفارقة:

نظام يُحقق نجاحًا شكليًا في الأرقام، لكنه يُنتج في العمق ضعفًا في المهارات الأساسية، مثل التفكير، والتحليل، وربط المعرفة بالواقع.

ولا يعني ذلك أن المشكلة في وجود الاختبارات أو في السعي إلى التقييم، بل في تحوّلها إلى محور العملية التعليمية، بحيث يُعاد تشكيل كل شيء حولها، فبدل أن يكون التقييم خادمًا للتعليم، يصبح موجّهًا له.

ومن هنا يمكن القول إن التحدي الحقيقي في التعليم العربي لا يقتصر على نقص الموارد أو الإمكانيات، بل يمتد إلى اختلال الهدف نفسه، لأن النظام الذي لا يحدد بوضوح لماذا يُعلّم، لن يستطيع أن يحدد كيف يُعلّم.

وبالتالي فإن أي محاولة للإصلاح لا تبدأ من تغيير الأدوات فقط، بل من إعادة النظر في هذا السؤال الجوهرى، الذي يُعيد توجيه النظام كله نحو غايته الحقيقية.



مانختاره داخل الصف نراه في المجتمع

لا تقف الفجوة بين نظام تعليمي وآخر عند اختلاف المناهج والاختبارات، بل تظهر في نوع الإنسان الذي يصنعه كل نظام، فالتعليم القائم على الفهم والتجربة يبني عقلاً قادراً على التحليل والمبادرة وصناعة الجديد، وينظر إلى الخطأ بوصفه جزءاً طبيعياً من التعلم يشجع على التجربة وتكرار المحاولة، بينما يُنظر إليه في كثير من الأنظمة التعليمية العربية بوصفه فشلاً، مما يعزز الخوف ويقلل المحاولة ويضعف الإبداع، ولذلك لا يبقى أثر هذا الاختلاف داخل المدرسة، بل يمتد إلى طريقة تفكير الإنسان وقدرة المجتمع على صناعة مستقبله.

المبحث الرابع: الفجوة الصادمة

بعد هذا العرض المقارن، لا يبدو الفارق بين النظامين مجرد اختلاف في الأساليب أو الأدوات، بل اختلاف في النتيجة النهائية التي يصنعها كل نظام.

هناك يُبنى طالب يفهم، بينما هنا يُخرَج طالب يحفظ، هناك يتعلم الطالب كيف يفكر، بينما هنا يتعلم كيف يُجيب، هناك تُقاس جودة التعلم بقدرة الطالب على الفهم والتطبيق، بينما هنا تُقاس بقدرته على استرجاع ما حُفِظ.

وهذا الفارق لا يقف عند حدود المدرسة، بل يمتد إلى المجتمع كله. فالنظام الذي يُركّز على الفهم يُنتج إنساناً قادراً على التحليل واتخاذ القرار والتعامل مع التحديات، أما النظام الذي يُركّز على الحفظ فيُنتج إنساناً يعتمد على ما تعلّمه حرفياً، ويجد صعوبة في التكيف مع ما لم يتعلمه.

ومن هنا يظهر الفرق بين إنسان يتعامل مع المعرفة، وآخر ينتظرها، وبين عقل يُنتج، وآخر يستهلك، كما ينعكس هذا الفارق بوضوح في طريقة التعامل مع الخطأ؛ فهناك يُنظر إلى الخطأ بوصفه جزءاً طبيعياً من التعلم، مما يُشجّع على التجربة والمبادرة، بينما هنا يُنظر إليه بوصفه فشلاً، مما يُعزّز الخوف ويُقلّل من المحاولة.

وفي بيئة يسودها الخوف، يتراجع الإبداع ويتقدم الحذر، ويصبح الهدف هو تجنب الخطأ بدل السعي إلى التعلم، ومع الوقت، تتشكل علاقة مشوّهة بين الطالب والتعلم، حيث لا يعود التعلم تجربة ذات معنى، بل عبئاً يجب تجاوزه.

كما تتسع الفجوة حين ننظر إلى أثر ذلك خارج المدرسة، فالمجتمعات التي يُبنى تعليمها على الفهم تمتلك قدرة أعلى على الابتكار والتجديد، لأنها تُخرج أفراداً قادرين على التفكير والتعامل مع الواقع المتغير، أما المجتمعات التي يقوم تعليمها على الحفظ، فتميل إلى إعادة إنتاج ما هو قائم، وتجد صعوبة في صناعة الجديد.

وهنا تتضح الحقيقة الأهم: الفارق بين النظامين ليس تعليمياً فقط، بل حضاري، لأن التعليم لا يصنع طالباً فقط، بل يصنع طريقة تفكير، وهذه الطريقة هي التي تحدد شكل المجتمع ومستقبله.

وعليه، فإن السؤال الحقيقي لم يعد: أي النظامين أفضل؟ بل أصبح: أي نوع من الإنسان نريد أن نبنيه؟ لأن التعليم في جوهره ليس نقل معرفة، بل بناء إنسان، وما نختاره اليوم داخل الصف، سنراه غداً في الواقع.

خلاصة الفصل الأول

يتضح من هذا الفصل أن جوهر الاختلاف بين الأنظمة التعليمية لا يكمن في الأدوات أو الموارد، بل في الهدف الذي يقوم عليه التعليم، فحين يكون الهدف واضحاً ومتمحوراً حول بناء الإنسان تتجه جميع عناصر النظام "من مناهج، وتقييم، ودور المعلم" نحو تحقيق هذا الغاية بانسجام، أما حين يضيع الهدف أو ينحرف، يتحول التعليم إلى مسار شكلي تُحرّكه الاختبارات وتُقاس نتائجه بالأرقام، لا بعمق الفهم.

لقد كشفت المقارنة بين النموذج الفنلندي وكثير من الأنظمة العربية أن الفارق الحقيقي يبدأ من السؤال الأول: لماذا نتعلم؟ ففي فنلندا التعليم وسيلة لبناء إنسان قادر على التفكير والتفاعل مع الحياة، ولذلك صُمِّم النظام ليعزز الفهم، ويُسجّع على التجربة، ويُقلّل من الضغط، أما في المقابل فقد تحوّل التعليم في كثير من الأنظمة التعليمية إلى وسيلة لاجتياز الاختبارات، مما أدى إلى تضخم المحتوى، وزيادة الاعتماد على الحفظ، وظهور تعلم مؤقت يزول بانتهاء الامتحان.

ولا يقتصر أثر هذا الاختلاف على داخل المدرسة، بل يمتد إلى المجتمع بأكمله، إذ يُنتج كل نظام نوعاً مختلفاً من الإنسان: إنساناً يفكر ويُبدع، أو آخر يُعيد ما تعلمه دون قدرة على التكيف، وهنا تتجلّى الحقيقة الأهم: أن التعليم ليس مجرد نقل معرفة، بل هو عملية تشكيل للعقل، وبناء لطريقة التفكير.

وعليه فإن أي إصلاح حقيقي للتعليم لا يمكن أن يبدأ من تعديل جزئي أو تحسين شكلي، بل من إعادة تعريف الغاية التي يقوم عليها النظام، فحين نُحسن الإجابة عن سؤال: ماذا نريد أن نبني؟ يمكننا حينها أن نُعيد بناء كل شيء على هذا الأساس.

الفصل الثاني:

المعلم والتقييم: من يقود التعلم وكيف يُقاس؟

إذا كان الهدف من التعليم هو ما يحدد اتجاهه، فإن المعلم هو من يمنحه الحياة، والتقييم هو ما يكشف نتائجه، فالأفكار، مهما كانت واضحة، لا تتحول إلى واقع إلا عبر من يُطبقها، ولا تُفهم آثارها إلا من خلال كيفية قياسها.

ولهذا، فإن أي نظام تعليمي لا يمكن فهمه دون النظر إلى عنصرين حاسمين: المعلم بوصفه قائد العملية التعليمية، والتقييم بوصفه البوصلة التي توجهها.

وفي هذا الفصل، لا نقف عند وصف دور المعلم أو أشكال التقييم، بل نقارن بين نموذجين مختلفين في جوهرهما: نموذج يمنح المعلم الثقة ويجعل التقييم أداة للفهم، ونموذج يُقيّد المعلم ويجعل التقييم غاية في حد ذاته.

وسيتضح أن الفرق بين النظامين لا يكمن في عدد المعلمين، ولا في شكل الاختبارات، بل في الدور الذي يُمنح للمعلم، والمعنى الذي يُعطى للتقييم.



الثقة تصنع معلما يقود التعلم

لا تقوم الثقة بالمعلم في فنلندا على تركه يعمل بلا إعداد أو مسؤولية، بل تبدأ من دقة اختياره، وقوة تأهيله الأكاديمي والتربوي، واستمرار دعمه المهني، ولذلك يدخل الصف بوصفه خبيرًا قادرًا على اختيار الطريقة المناسبة وتكييف المحتوى والاستجابة لاختلاف الطلاب، فلا يُحاصر بالتعليمات التفصيلية ولا تُقاس كفاءته بمدى التزامه الحرفي بالخطّة، وإنما بقدرته على بناء الفهم، وبهذا يتحول المعلم من منفذ للمناهج والسياسات إلى قائد للتعلم وصانع للتجربة التعليمية.

المبحث الأول: المعلم في فنلندا: حين تبنى الثقة

في فنلندا، لا يُنظر إلى المعلم بوصفه منفذاً لمحتوى مُعدّ مسبقاً، بل بوصفه ركيزة أساسية في بناء النظام التعليمي، فالتعليم هناك لا يقوم على الكتب وحدها، ولا على الخطط المركزية فقط، بل على ثقة عميقة في المعلم وقدرته على قيادة التعلم.

ومن هنا، يبدأ كل شيء.

فالمعلم لا يدخل الصف بوصفه ناقلاً للمعلومة، بل بوصفه خبيراً تربوياً يمتلك القدرة على اختيار الطريقة المناسبة، وتكييف المحتوى، والتعامل مع اختلاف الطلاب، ولهذا، لا يُحاصر بتعليمات تفصيلية، ولا يُراقب بشكل مستمر، لأنه أُعدّ ليكون مسؤولاً، لا مجرد منفذ.

هناك، لا يُبنى النظام على افتراض أن المعلم سيُخطئ إن تُرك، بل على افتراض أنه سيُحسن إن مُنح الثقة، وهذا الفارق في النظرة يُنتج فرقاً في الأداء.

كما أن مكانة المعلم ليست شكلية، بل حقيقية، تبدأ من معايير اختياره، وتمرّ بإعدادة الأكاديمي، وتستمر في دعمه المهني، وهذا ما يجعل مهنة التعليم خياراً يُقبل عليه المتميزون، لا ملاذاً أخيراً.

وفي هذا السياق، يصبح المعلم قادرًا على بناء علاقة إيجابية مع الطالب، قائمة على الاحترام والتفاعل، لا على السلطة فقط، فلا يخشى المعلم، بل يوثق به، ولا يتجنب، بل يلجأ إليه.

وهنا، لا يكون السؤال: هل التزم المعلم بالخطوة؟

بل: هل نجح في بناء الفهم؟

وهكذا، يتحول المعلم من عنصر داخل النظام، إلى محرك له، ومن منفذ للسياسات، إلى صانع للتجربة التعليمية.



كيف يقود التعلم من لا يملك قراره؟!

يُطلب من المعلم في كثير من الأنظمة التعليمية العربية أن يؤدي دورًا محوريًا، لكنه يدخل الصف مقيّدًا بمنهج كثيف وخطة زمنية صارمة وأعباء إدارية ورقابة مستمرة، فيصبح اهتمامه بإنهاء المقرر وإعداد الطلاب للاختبار أكبر من اهتمامه ببناء الفهم، ولا تكمن المشكلة في المعلم ذاته، بل في بيئة تقلل استقلاليته وتحد من قدرته على الإبداع، فإصلاح التعليم يبدأ بإعداد المعلم وتمكينه ومنحه الثقة والمساحة التي تجعله قائدًا للتعلم لا منفذًا للتعليمات.

المبحث الثاني: المعلم في العالم العربي: حين تقيّد الرسالة

في المقابل، لا يمكن فهم واقع التعليم في كثير من الدول العربية دون التوقف عند موقع المعلم داخل هذا النظام، لا بوصفه فردًا، بل بوصفه عنصرًا حاسمًا في تشكيل التجربة التعليمية.

فعلى الرغم من الاعتراف النظري بأهمية المعلم، إلا أن الممارسة الفعلية تكشف عن مفارقة واضحة؛ حيث يُطلب من المعلم أن يؤدي دورًا محوريًا، دون أن يُمنح الأدوات أو المساحة التي تمكّنه من ذلك.

هنا، لا يدخل المعلم الصف بوصفه قائدًا للتعلم، بل بوصفه منفذًا لمحتوى محدد، مُلزَمًا بخطة زمنية صارمة، ومقيّدًا بمناهج كثيفة، ومطالبًا بإنهاء المقرر أكثر من بناء الفهم، وهكذا، يتحول دوره تدريجيًا من مربّي وموجّه، إلى ناقل للمعلومة ومُدير للوقت.

وفي هذا السياق، لا تُبنى العلاقة مع المعلم على الثقة، بل على المتابعة المستمرة، والتقارير، والرقابة، مما يُضعف من استقلاليته، ويُقلّل من قدرته على الإبداع أو التكيف مع احتياجات طلابه.

كما أن كثافة الأعباء الإدارية، وتعدد المهام غير التعليمية، تجعل جزءًا كبيرًا من وقت المعلم وجهده يُصرف خارج العملية التعليمية نفسها، مما ينعكس مباشرة على جودة ما يقدّمه داخل الصف.

ومن جهة أخرى، ترتبط مهنة التعليم في بعض البيئات بدرجة أقل من التقدير المجتمعي مقارنة بمهن أخرى، وهو ما يؤثر على جاذبيتها، ويجعلها في بعض الأحيان خيارًا اضطراريًا لا اختيارًا مهنيًا نابعًا من الرغبة.

وفي ظل هذه الظروف، يصبح من الصعب على المعلم أن يؤدي دوره بوصفه صانعًا للتعلم، لأنه يعمل ضمن إطار لا يُمكنه من ذلك، فلا يُقاس نجاحه بقدرته على تنمية التفكير، بل بمدى التزامه بالخطّة، وقدرته على إيصال الطلاب إلى الاختبار.

وهنا يظهر الفارق بوضوح:

هناك، يُسأل المعلم: كيف ساعدت طلابك على الفهم؟

وهنا، يُسأل: هل أنهيت المنهج؟

هذا التحول في معيار التقييم لا يؤثر على المعلم فقط، بل ينعكس على الطالب أيضًا، لأن المعلم، في نهاية المطاف، يعمل وفق ما يُطالب منه، لا وفق ما يراه فقط.

ومع مرور الوقت، يُنتج هذا النموذج معلمًا حذرًا، يلتزم بالإطار، ويتجنب التجربة، ويُركّز على ما هو مطلوب رسميًا، لا على ما هو ضروري تربويًا.

وهكذا، لا تكون المشكلة في المعلم ذاته، بل في البيئة التي يعمل فيها، والتي قد تُقيّد قدراته، وتُحدّ من أثره، رغم كونه العنصر الأكثر أهمية في أي نظام تعليمي.

ومن هنا، يتضح أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق دون إعادة النظر في موقع المعلم، ليس فقط من حيث التأهيل، بل من حيث الثقة، والدور، والمساحة التي يُمنحها داخل النظام.



التقييم يدعم التعلم ولا يُعدّ حكماً نهائياً على مستوى المتعلم

لا يُستخدم التقييم في فنلندا للحكم على الطالب أو اختزاله في درجة، بل لفهم طريقة تعلمه ومتابعة تقدمه واكتشاف ما أتقنه وما يحتاج إلى تطويره، ولذلك يعتمد على الملاحظة المستمرة والتطبيق والمشاركة والتغذية الراجعة، ويشارك الطالب في تأمل أدائه ومعرفة نقاط قوته وضعفه، فقلة الاختبارات لا تعني ضعف التقييم، وإنما تعني إعادته إلى وظيفته الحقيقية، ليصبح وسيلة توجه التعلم وتدعم التحسن بدل أن يكون لحظة حاسمة للفرز والتصنيف.

المبحث الثالث: التقييم في فنلندا: حين يُستخدم للفهم لا للحكم

إذا كان المعلم هو من يقود عملية التعلم، فإن التقييم هو الأداة التي تكشف مسارها ونتائجها، غير أن القيمة الحقيقية للتقييم لا تكمن في وجوده، بل في الغرض الذي يُستخدم من أجله.

في فنلندا، لا يُنظر إلى التقييم بوصفه وسيلة للحكم على الطالب أو تصنيفه، بل بوصفه أداة لفهمه، ومتابعة تقدمه، ومساعدته على التحسن، فالتقييم هناك ليس نهاية العملية التعليمية، بل جزء مستمر منها.

ولهذا، لا يعتمد النظام على اختبارات نهائية مكثفة تُحدد مصير الطالب في لحظة واحدة، بل على متابعة تدريجية لأدائه داخل الصف، من خلال ملاحظات المعلم، ومشاركته، وقدرته على تطبيق ما يتعلمه. وهذا يُعطي صورة أكثر دقة عن مستوى الطالب، ويُتيح التدخل في الوقت المناسب.

كما أن التقييم لا يُختزل في الأرقام، بل يتضمن تغذية راجعة نوعية تُبين للطالب ما أتقنه، وما يحتاج إلى تطويره، وكيف يمكنه أن يتحسن. وبهذا، يتحول التقييم من نتيجة تُعلن، إلى عملية تُرشد.

وفي هذا السياق، يُشجّع الطالب على المشاركة في تقييم نفسه، والتفكير في أدائه، وفهم نقاط قوته وضعفه، مما يُنمّي لديه الوعي بتعلمه، ويُعزّز مسؤوليته عنه.

وهنا يظهر الفرق الجوهرى:

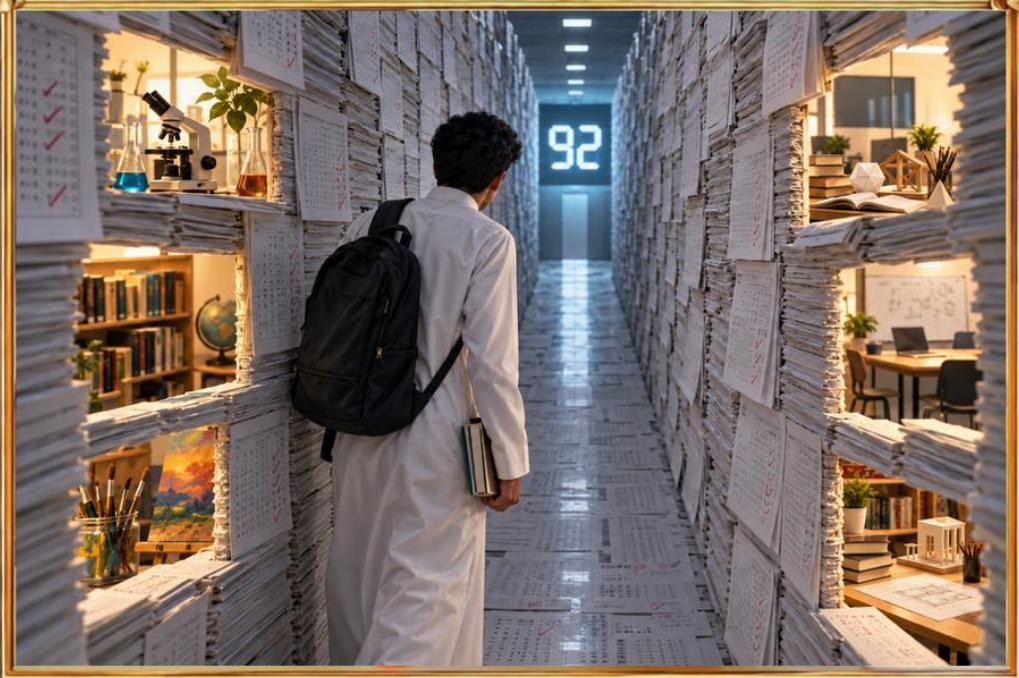
هناك، يُستخدم التقييم ليجيب عن سؤال: كيف يتعلم الطالب؟

لا ليجيب عن سؤال: كم حصل الطالب؟

كما أن قلة الاختبارات لا تعني ضعف التقييم، بل تعني تحريره من الشكل التقليدي، وإعادته إلى وظيفته الحقيقية، فالتقييم ليس في عدد الاختبارات، بل في جودة ما تكشفه.

وفي ظل هذا النهج، لا يعيش الطالب تحت ضغط دائم، ولا يُعرّف نفسه من خلال درجة، بل من خلال تقدمه وتطوره، وهذا يُسهم في بناء علاقة صحية مع التعلم، قائمة على النمو، لا على الخوف.

وهكذا، لا يكون التقييم أداة للفرز، بل وسيلة للدعم، ولا يكون لحظة حاسمة، بل مسارًا مستمرًا، ومن خلال ذلك، يُصبح جزءًا من التعلم، لا عبئًا عليه.



عندما يُختزل التعلم في رقم

حين يصبح السؤال الأهم: كم حصل الطالب؟ يعيد الاختبار تشكيل العملية التعليمية كلها، فُتبنى المناهج بما يخدمه، ويُدرّس المعلم ما يُتوقع وروده فيه، ويتعلم الطالب ليسترجع الإجابة لا ليفهم المعرفة، وقد تختزل نتيجة واحدة سنوات من التعلم وتحدد مساره، فيرتبط التعليم بالضغط والخوف وتصبح الدرجة مقياسًا لقيمة الطالب، وهكذا يتحول التقييم من أداة تكشف التعلم وتساعد على تحسينه إلى غاية توجهه وتضيّق مجاله وقد تشوه معناه.

المبحث الرابع: التقييم في العالم العربي: حين يتحول إلى غاية

في المقابل، لا يمكن فهم واقع التقييم في كثير من الأنظمة التعليمية العربية دون إدراك التحول الذي طرأ على وظيفته؛ إذ لم يعد التقييم وسيلة لفهم التعلم وتحسينه، بل أصبح في كثير من الأحيان الغاية التي يُبنى عليها التعليم كله.

فبدل أن يكون السؤال: ماذا تعلم الطالب؟

أصبح السؤال: كم حصل الطالب؟

وهذا التحول لم يؤثر في طريقة القياس فقط، بل أعاد تشكيل العملية التعليمية بأكملها، فالمناهج تُبنى بما يتوافق مع طبيعة الاختبارات، والمعلم يُدرّس بما يخدمها، والطالب يتعلم بهدف اجتيازها، وهكذا، يتحول التقييم من جزء من التعلم، إلى محور يدور حوله كل شيء.

وفي هذا السياق، تكتسب الاختبارات النهائية وزناً كبيراً، إذ تُحدّد في كثير من الحالات مسار الطالب، وقد تختزل سنوات من التعلم في نتيجة واحدة، وهذا يُؤلّد ضغطاً مستمراً، ويجعل التعلم مرتبطاً بالخوف من النتيجة، لا بالرغبة في الفهم.

كما أن طبيعة هذه الاختبارات تميل إلى قياس القدرة على التذكر والاسترجاع، أكثر من قياس الفهم أو التحليل، فيتعلم الطالب كيف

يُجيب وفق نمط متوقع، لا كيف يُفكر في مسألة جديدة، ومع الوقت، تتشكل لديه مهارة "حل الاختبار"، بدل مهارة "فهم المعرفة".

ومن هنا، يظهر ما يمكن تسميته بـ التعلم الموجّه للاختبار، حيث تُختزل المعرفة في ما يُحتمل أن يأتي في الأسئلة، ويُهمل ما هو خارج ذلك، مهما كانت أهميته، وهذا يُضيّق نطاق التعلم، ويُفقد عمقه.

كما ينعكس هذا النموذج على علاقة الطالب بنفسه، حيث ترتبط قيمته بدرجة، ويُقاس نجاحه برقم، لا بتقدمه الفعلي، وهذا يُضعف ثقته، ويُرسّخ لديه تصورًا محدودًا عن التعلم، قائمًا على النتيجة لا على المسار.

وفي المقابل، يجد المعلم نفسه مطالبًا بإعداد طلابه للاختبار، لا لبناء فهمهم، لأن نجاحه يُقاس بنتائجهم، لا بجودة تعلمهم، وهكذا، يُعاد توجيه جهده نحو ما هو مطلوب في التقييم، لا ما هو ضروري للتعلم.

وهنا تتجلى المفارقة بوضوح:

نظام يهدف إلى قياس التعلم، فينتهي إلى توجيهه... بل وتشويهه أحيانًا. فحين يتحول التقييم إلى غاية، يفقد التعلم توازنه، وتُختزل العملية التعليمية في نتائج رقمية، لا تعكس بالضرورة ما يمتلكه الطالب من فهم أو مهارة.

ومن هنا، لا تكون المشكلة في وجود التقييم، بل في موقعه داخل النظام. لأن التقييم حين يكون خادماً للتعليم، يُحسّنه، وحين يصبح قائداً له، قد يُقَيِّده.

وعليه، فإن إعادة بناء التقييم لا تعني إلغاء الاختبارات، بل إعادة تعريف دورها، بحيث تعود إلى وظيفتها الأصلية: فهم التعلم، لا السيطرة عليه.

خلاصة الفصل الثاني

يتضح من هذا الفصل أن جودة التعليم لا تُحدد فقط بما يُدرّس، بل بمن يقود التعلم، وكيف يُقاس، فالمعلم والتقييم ليسا عنصرين منفصلين، بل ركيزتان تُشكّلان طبيعة التجربة التعليمية واتجاهها، وحين يُعاد تعريف دور كل منهما، يتغير التعليم بأكمله.

لقد أظهرت المقارنة أن الفرق بين الأنظمة لا يكمن في عدد المعلمين أو شكل الاختبارات، بل في الفلسفة التي تحكم دور المعلم ووظيفة التقييم، ففي فنلندا يُبنى النظام على الثقة بالمعلم، بوصفه خبيراً قادراً على قيادة التعلم، مما يمنحه استقلالية ومسؤولية تُترجم إلى أداء فعّال داخل الصف، وفي المقابل حين يُقَيِّد المعلم بإجراءات صارمة ومناهج كثيفة، يتحول دوره من صانع للتعلم إلى منفذ له، مما يُضعف أثره مهما كانت كفاءته.

أما التقييم فقد كشف الفصل أنه حين يُستخدم كأداة للفهم، فإنه يُعزّز التعلم، ويوجّه المعلم والطالب نحو التحسن المستمر، لكن حين يتحول إلى غاية، تُعاد صياغة العملية التعليمية كلها لخدمته، فيُختزل التعلم في الاستعداد للاختبار، وتُقاس القيمة بالأرقام، لا بعمق الفهم.

ومن خلال هذا التحليل يتضح أن المشكلة لا تكمن في وجود التقييم أو أهمية المعلم، بل في الموقع الذي يُمنح لكل منهما داخل النظام، فالمعلم حين يُمنح الثقة يصبح قائدًا، والتقييم حين يُعاد إلى وظيفته يصبح داعمًا، أما حين يُقيّد الأول ويتضخم الثاني، يختل التوازن.

وعليه فإن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق دون إعادة الاعتبار للمعلم، وإعادة تعريف التقييم، بحيث يُصبح كلاهما في خدمة التعلم، لا في السيطرة عليه، فالتعليم الحقيقي لا يُقاس بما يُحفظ فقط، بل بما يُفهم، ولا يُبنى بالرقابة، بل بالثقة.

الفصل الثالث:

البيئة التعليمية: حيث يُصنع الفرق

إذا كان الهدف من التعليم هو ما يحدد اتجاهه، وكان المعلم والتقييم هما من يُجسّدان هذا الاتجاه في الممارسة، فإن البيئة التعليمية هي الإطار الذي يحتضن كل ذلك، ويؤثر فيه بشكل مباشر.

فالتعلم لا يحدث في فراغ، بل داخل بيئة لها خصائصها النفسية والتنظيمية والاجتماعية، وهذه البيئة قد تدعم التعلم وتُعزّزه، وقد تُعيقه وتُفرغه من معناه، ومن هنا، فإن فهم أي نظام تعليمي لا يكتمل دون النظر إلى المناخ الذي يعيش فيه الطالب داخل المدرسة.

وفي هذا الفصل، لا نقف عند شكل المباني أو تجهيزات الصفوف فقط، بل نتجاوز ذلك إلى ما هو أعمق: الإحساس الذي يعيشه الطالب، وطبيعة العلاقة داخل الصف، ومستوى الضغط أو الراحة، ومدى شعوره بالأمان أو القلق.

وسيتضح أن البيئة التعليمية ليست عنصرًا ثانويًا، بل عاملاً حاسماً، قد يُحوّل التعلم إلى تجربة محفّزة، أو إلى عبء ثَقِيل.



الأمان والراحة يفتحان باب التعلم

تقوم البيئة التعليمية في فنلندا على التوازن بين الجدية والراحة، ففترات الاستراحة والهدوء داخل الصف ليست ترفاً، وإنما جزء من جودة التعلم وقدرة الطالب على التركيز، كما يمنحه الأمان النفسي حرية السؤال والتعبير والتجربة من دون خوف من الخطأ أو السخرية، وتقوم علاقته بالمعلم على الاحترام والثقة والدعم، وحين تقل مصادر التوتر غير الضرورية يصبح الطالب أكثر استعداداً للمشاركة والاكتشاف، ويرتبط التعلم لديه بالفضول والرغبة بدل القلق والإجبار.

المبحث الأول: البيئة في فنلندا:

حين يدعم المناخ التعلم

في فنلندا، لا تُبنى البيئة التعليمية على الانضباط الصارم فقط، ولا على الضغط المستمر، بل على تحقيق توازن دقيق بين الجدية والراحة، وبين التعلم والحياة.

فالمدرسة ليست مكانًا يُمارس فيه التعليم فقط، بل بيئة يعيش فيها الطالب جزءًا مهمًا من يومه، ولهذا تُصمَّم بطريقة تُراعي احتياجاته النفسية قبل الأكاديمية، فلا يُنظر إلى الراحة بوصفها ترفًا، بل كجزء من جودة التعلم.

ومن هنا، نجد أن اليوم الدراسي يتخلله فترات راحة منتظمة، تُتيح للطالب استعادة نشاطه، وتُسهم في تحسين تركيزه، كما أن الأجواء داخل الصف تتسم بالهدوء والتنظيم، دون توتر أو ضغط مفرط.

وفي هذا السياق، يشعر الطالب بدرجة عالية من الأمان، تجعله قادرًا على المشاركة، وطرح الأسئلة، والتعبير عن رأيه، دون خوف من الخطأ أو السخرية، وهذا الإحساس بالأمان ليس تفصيلًا بسيطًا، بل شرط أساسي للتعلم الفعّال.

كما أن العلاقة بين المعلم والطالب تقوم على الاحترام المتبادل، مما يُعزّز من ثقة الطالب بنفسه، ويُشجّعه على التفاعل، فلا يُنظر إلى المعلم بوصفه سلطة فقط، بل بوصفه داعماً وموجّهاً.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن البيئة التعليمية تُقلّل من مصادر التوتر غير الضرورية، فلا يعيش الطالب تحت ضغط دائم من الاختبارات، ولا يُربط كل تعلم بنتيجة فورية، وهذا يُساعد على بناء علاقة صحية مع التعلم، قائمة على الاستمرارية، لا على القلق.

وفي ظل هذه البيئة، يصبح التعلم أكثر طبيعية، وأكثر ارتباطاً بالفضول والرغبة، لا بالخوف والإجبار، وهنا، لا يكون الطالب في حالة دفاع، بل في حالة استعداد.

وهكذا، لا تُنتج البيئة التعليمية في فنلندا طالباً متوتراً يسعى للنجاح فقط، بل تُنتج إنساناً متوازناً، قادراً على التعلم والتفاعل في آن واحد.



حين يطفئ الضغط على التعلم

في كثير من الأنظمة التعليمية العربية، تحول ضغوط الاختبارات وكثافة المناهج وضيق الوقت والخوف من الخطأ المدرسة من مساحة للتجربة والاكتشاف إلى بيئة يخشى فيها الطالب الفشل ويتردد في السؤال والمشاركة، كما يؤدي طول اليوم وقلة الراحة إلى إرهاق يضعف التركيز، ومع تكرار التجربة يرتبط التعلم في وعيه بالقلق والإجبار ويصبح عبئاً يسعى إلى إنهائه بدل أن يكون فرصة للفهم والنمو.

المبحث الثاني: البيئة في العالم العربي: حين يتحول التعلم إلى ضغط

في المقابل، تتسم البيئة التعليمية في كثير من الأنظمة العربية بسمات مختلفة، تؤثر بشكل مباشر في تجربة الطالب، وفي طريقة تعامله مع التعلم.

فبدل أن تكون المدرسة مساحة آمنة للتجربة والاكتشاف، تتحول في كثير من الأحيان إلى بيئة يغلب عليها الضغط المستمر، المرتبط بالاختبارات، والواجبات، والتقييمات المتكررة، ويعيش الطالب داخل هذا الإطار في حالة من الترقب، حيث يُقاس أداؤه بشكل دائم، وتُربط قيمته بنتائجه.

وفي هذا السياق، لا يكون الخطأ جزءاً من التعلم، بل يُنظر إليه بوصفه مؤشراً على التقصير، مما يُعزّز الخوف، ويُقلّل من الجرأة على المحاولة، ومع تكرار هذا النمط، يتجه الطالب إلى تجنب المخاطرة، والالتزام بما هو متوقع، بدل السعي إلى الفهم أو الاستكشاف.

كما أن كثافة المناهج، وضيق الوقت، يدفعان إلى تسريع وتيرة التعليم، بحيث يُركّز على إنهاء المحتوى، لا على استيعابه، وهذا يُنتج بيئة يغلب عليها الاستعجال، ويضع الطالب في سباق دائم مع الوقت، لا مع الفهم.

ومن جهة أخرى، تتسم العلاقة داخل الصف في بعض الحالات بطابع رسمي جامد، يقل فيه التفاعل، ويزداد فيه الاعتماد على التلقين، فلا يجد الطالب مساحة كافية للتعبير، ولا يُشجّع على طرح الأسئلة، مما يُضعف من مشاركته، ويجعله أقرب إلى المتلقي منه إلى المتعلم.

كما أن اليوم الدراسي قد يمتد لساعات طويلة، دون فترات راحة كافية، مما يؤدي إلى إرهاق ذهني يُقلّل من قدرة الطالب على التركيز، ويُضعف جودة التعلم، حتى وإن زادت مدته.

وفي ظل هذه العوامل، تتشكل علاقة سلبية تدريجيًا بين الطالب والتعلم، حيث يرتبط بالضغط، والتوتر، والخوف من النتيجة، ومع الوقت، لا يعود التعلم نشاطًا مرغوبًا، بل واجبًا ثقيلًا يُسعى إلى الانتهاء منه.

وهنا تظهر المفارقة:

بيئة تهدف إلى تحسين النتائج، لكنها قد تُضعف التعلم نفسه.

ولا يعني ذلك أن المشكلة في الانضباط أو في وجود متطلبات دراسية، بل في غياب التوازن، حيث يطغى الضغط على الراحة، والنتيجة على التجربة، والكم على کیف.

ومن هنا، فإن تحسين البيئة التعليمية لا يتطلب تغييرات شكلية فقط، بل إعادة نظر في طبيعة المناخ الذي يعيش فيه الطالب، بحيث يصبح داعماً للتعلم، لا عائقاً له.



ما حول الطالب يصنع ما بداخله

لا يتلقى الطالب المعرفة بمعزل عن مشاعره،
فالبينة الآمنة تعزز فضوله وتركيزه وثقته بنفسه،
وتشجعه على السؤال والتجربة والتعلم من الخطأ،
بينما تدفعه البينة الضاغطة إلى الخوف والصمت
والبحث عن النجاة بدل الفهم، فالبينة لا تحدد مقدار
ما يتعلمه الطالب فحسب، بل تشكل نظرته إلى
نفسه وعلاقته بالتعلم.

المبحث الثالث: أثر البيئة على التعلم: ما الذي يحدث داخل الطالب؟

لا يقتصر تأثير البيئة التعليمية على شكل الصف أو تنظيم اليوم الدراسي، بل يمتد إلى ما هو أعمق من ذلك بكثير، إلى الداخل النفسي والعقلي للطالب، حيث تتشكل علاقته بالتعلم، وتتحدد طريقته في التفكير، ويتكون دافعه للاستمرار أو التراجع.

فالطالب لا يتفاعل مع المعرفة بمعزل عن مشاعره، بل يتأثر بشكل مباشر بالمناخ الذي يتعلم فيه، فإذا كانت البيئة قائمة على الأمان والثقة، نشأ لديه استعداد طبيعي للتجربة، وازداد فضوله، وأصبح أكثر قدرة على التركيز والتفاعل، أما إذا كانت البيئة قائمة على الضغط والخوف، فإن ذلك يُنشئ حالة من التوتر تُعيق التفكير، وتدفعه إلى البحث عن النجاة بدل الفهم.

وفي البيئات التي تُشجّع على المشاركة، يُعبّر الطالب عن أفكاره، ويطرح أسئلته، ويُخطئ دون خوف، مما يُنمّي لديه مهارات التفكير والتحليل، أما في البيئات التي يُخشى فيها الخطأ، فيميل الطالب إلى الصمت، وتجنّب المحاولة، والالتزام بما هو متوقع فقط، وهو ما يُضعف من قدرته على التعلم الحقيقي.

كما أن التوازن بين الجهد والراحة يلعب دورًا أساسيًا في جودة التعلم. فالإرهاق المستمر يُقلّل من كفاءة العقل، ويُضعف القدرة على

الاستيعاب، حتى وإن زادت ساعات الدراسة، بينما تُسهم فترات الراحة المنتظمة في تجديد النشاط، وتحسين التركيز، وجعل التعلم أكثر فعالية. ومن الجوانب المهمة أيضاً أن البيئة التي تمنح التعلم معنى، من خلال ربطه بالحياة، تُعزّز من الدافعية الداخلية لدى الطالب، فيتعلم لأنه يريد أن يفهم، لا لأنه مضطر للنجاح فقط، وهذا النوع من الدافعية هو الأكثر استدامة، والأكثر تأثيراً.

وفي المقابل، فإن البيئة التي تُركّز على النتائج فقط، تُنشئ دافعية خارجية مؤقتة، مرتبطة بالدرجات أو العقاب أو المكافأة، والتي غالباً ما تزول بزوال السبب، ولا تترك أثراً عميقاً في التعلم.

وهنا يظهر الفارق بوضوح:

طالب يتعلم لأنه مهتم...

وطالب يتعلم لأنه مُجبر.

الأول يبني معرفة تستمر، والثاني يكتسب معلومات تزول.

كما أن البيئة التعليمية تُسهم في تشكيل صورة الطالب عن نفسه، ففي بيئة داعمة، يرى نفسه قادراً على التعلم، فيزداد ثقته، ويُحسن أدائه. أما في بيئة ضاغطة، فقد يربط بين الخطأ والفشل، وبين النتيجة وقيّمته، مما يُضعف ثقته، ويُقلّل من محاولاته.

ومن هنا، فإن البيئة لا تُؤثر فقط في "كم يتعلم الطالب"، بل في كيف يرى نفسه متعلماً، وهذه من أهم نتائج التعليم.

وعليه، فإن أي نظام تعليمي يسعى إلى تحسين نتائجه، لا يمكن أن يتجاهل أثر البيئة، لأن ما يحدث داخل الطالب، هو الذي يُحدد ما سيظهر خارجه.

خلاصة الفصل الثالث

أوضحنا في هذا الفصل أن البيئة التعليمية ليست مجرد مبنى يضم صفوفًا ومرافق، بل هي مجموع الظروف النفسية والاجتماعية والتنظيمية التي يعيش فيها الطالب تجربته اليومية، وتشمل طبيعة العلاقة مع المعلم، وطريقة التعامل مع الخطأ، ومستوى الأمان النفسي، وتنظيم الوقت، وكثافة الواجبات والاختبارات، وفرص المشاركة والتفاعل، ولذلك فإن جودة التعلم تتأثر بالمناخ الذي يحدث فيه بقدر تأثرها بالمنهج والمعلم.

وكشفت المقارنة أن البيئة التعليمية في فنلندا تقوم، في صورتها العامة، على الثقة والتوازن وتوفير الدعم، وعلى النظر إلى المدرسة بوصفها مكانًا للتعلم والنمو لا ساحة للضغط والمنافسة المستمرة، ويُمنح الطالب فيها مساحة للسؤال والتجربة والخطأ، كما يُكتشف تعثره مبكرًا ويُقدم له الدعم قبل أن تتراكم الصعوبات أو تتحول إلى حكم دائم على قدراته.

وفي المقابل وجدنا أن البيئة التعليمية في أجزاء واسعة من العالم العربي تعاني ضغوطاً ترتبط بازدهام المناهج وكثرة الواجبات والاختبارات والخوف من الخطأ والرسوب، وقد تتحول المدرسة في وعي الطالب من مكان للاكتشاف إلى مكان للمحاسبة وانتظار النتائج، وحين تصبح الدرجة هي المعيار الغالب، تتجه جهود الطالب والأسرة والمعلم إلى اجتياز الاختبار، ولو جاء ذلك على حساب الفهم والفضول والاستمتاع بالتعلم.

وبيننا في هذا الفصل أن البيئة التعليمية تسهم في تشكيل علاقة الطالب بنفسه وبالمعرفة، فالطالب الذي يعيش في بيئة تحترم أسئلته وتتعامل مع الخطأ بوصفه فرصة للتعلم، تنمو لديه الثقة والاستعداد للتجربة، أما إذا ارتبط التعلم بالخوف والضغط والتصنيف المستمر، فقد يتوقف عن السؤال، ويبحث عن الإجابة الجاهزة، وينظر إلى الدراسة بوصفها عبئاً ينبغي التخلص منه.

وانتهينا إلى أن البيئة الداعمة لا تعني غياب الجدية والانضباط، بل تعني بناء انضباط قائم على الاحترام والمسؤولية، وتحقيق التوازن بين الجهد والراحة، وتوفير مناخ يشجع على التفكير والمشاركة، فالبيئة التعليمية هي الإطار الذي يمنح المنهج والمعلم والتقييم قدرتها على التأثير.

خاتمة الباب الثالث

بعد المقارنة بين النموذج التعليمي الفنلندي وواقع التعليم في العالم العربي، انتهينا إلى أن الاختلاف بينهما لا يقتصر على الوسائل والأساليب، بل يكشف عن رؤيتين مختلفتين للتعليم، ففي النموذج الفنلندي يُبنى التعليم حول الإنسان، بينما تميل أنظمة تعليمية عربية كثيرة إلى بنائه حول متطلبات النظام، وهناك يُسأل: كيف يفهم الطالب؟ بينما ينشغل السؤال هنا غالبًا بكيف ينجح؟ وهناك يُنظر إلى الخطأ بوصفه طريقًا إلى التعلم، بينما يُعامل هنا في كثير من الأحيان بوصفه أمرًا ينبغي تجنبه.

وفي النموذج الفنلندي يُمنح المعلم الثقة والمساحة المهنية ليقود التعلم، بينما يبقى المعلم في كثير من أنظمتنا مقيدًا بالمناهج والتعليمات والاختبارات، ويُستخدم التقييم هناك لفهم تعلم الطالب وتقديم الدعم له، بينما يتحول هنا في أحيان كثيرة إلى معيار للحكم والتصنيف، كما توفر البيئة التعليمية هناك مساحة للسؤال والتجربة، بينما يغلب على بيئات تعليمية عربية كثيرة ضغط الاختبارات والخوف من الخطأ.

وهذه الفوارق، وإن بدت في ظاهرها تربوية، فإن أثرها يتجاوز الصف إلى المجتمع كله، فحين يُبنى التعليم على الفهم، فإنه يسهم في بناء عقل قادر على التعامل مع المجهول ومواجهة التغيير وإنتاج المعرفة، وحين يُبنى على الحفظ وحده، فقد ينتج عقلًا ينتظر الإجابة الجاهزة، ويبحث عن النموذج، ويخشى الخروج عن المألوف.

وهنا لا يعود الفارق في مستوى التعليم فقط، بل في نوع الإنسان الذي يسهم كل نظام في بنائه، فأحدهما يسعى إلى بناء إنسان يفكر قبل أن يجيب، بينما قد يدفع الآخر المتعلم إلى البحث عن الإجابة قبل أن يمنحه فرصة التفكير، وأحدهما يعلمه كيف يتعلم، بينما يكتفي الآخر بتعليمه ماذا يقول، وأحدهما يفتح أمامه طريق الاكتشاف، بينما يحدد له الآخر الإجابة التي ينبغي أن يصل إليها.

ومن هنا تتضح حقيقة لا يمكن تجاوزها، وهي أن التعليم ليس مجرد خدمة تقدمها الدولة، بل هو المحرك الحقيقي لمستقبل المجتمع، فالمجتمع الذي يبني تعليمه على الفهم، يبني مستقبله على القدرة، والمجتمع الذي يبني تعليمه على الحفظ، يبني مستقبله على التكرار، ولذلك لا يكون السؤال: أي نظام أفضل؟ بل: أي مستقبل نريد؟ لأن ما يحدث اليوم داخل الصف لن يبقى فيه، بل سيخرج غدًا إلى سوق العمل والمؤسسات والقرار والحياة كلها، وعندها لن تكون النتائج مجرد درجات، بل واقعًا نعيشه.

الباب الرابع:

الطريق إلى الإصلاح

بعد أن تبين حجم الفجوة بين ما ينبغي أن يكون عليه التعليم، وما هو قائم في كثير من أنظمتنا، لم يعد السؤال: هل هناك مشكلة؟ بل أصبح: كيف نُصلح؟

غير أن الإصلاح التعليمي ليس قراراً سريعاً، ولا إجراءً معزولاً، بل عملية مركبة، تتطلب وضوحاً في الرؤية، وتدرجاً في التنفيذ، واتساقاً بين العناصر، فالمشكلة لم تنشأ من خلل واحد، حتى تُعالج بحل واحد، بل من تراكمات طويلة، تحتاج إلى معالجة واعية ومتوازنة.

كما أن الخطأ الذي وقعت فيه كثير من محاولات الإصلاح السابقة، لم يكن في ضعف النوايا، بل في التركيز على الأعراض دون الأسباب، وعلى الأدوات دون الفلسفة، فتم تغيير المناهج دون تغيير الهدف، وتطوير الاختبارات دون إعادة تعريف دورها، وتدريب المعلمين دون منحهم المساحة التي تمكّنهم.

ومن هنا، فإن هذا الباب لا يهدف إلى تقديم حلول جزئية، بل إلى رسم مسار إصلاحي متكامل، يبدأ من الفكرة، ويمر بالممارسة، ويصل إلى التطبيق.

وسينطلق هذا الباب من قناعة أساسية:

أن إصلاح التعليم لا يبدأ من الخارج، بل من الداخل... من إعادة بناء الطريقة التي نفكر بها في التعليم نفسه.

الفصل الأول:

من أين نبدأ الإصلاح؟

إذا كان إصلاح التعليم ضرورة، فإن التحدي الحقيقي لا يكمن في الرغبة في التغيير، بل في تحديد نقطة البداية الصحيحة، لأن الخطأ في البداية قد يؤدي إلى جهد كبير بنتائج محدودة، بينما الاختيار الصحيح قد يحدث فرقاً حقيقياً، حتى بخطوات بسيطة.

فكثير من الأنظمة تبدأ الإصلاح من تغيير المناهج، أو إدخال التكنولوجيا، أو زيادة عدد الحصص، دون أن تسأل: هل هذه هي المشكلة أصلاً؟ وهل يمكن أن نُغيّر الأدوات دون أن نُغيّر الفكرة التي تقوم عليها؟

ومن هنا، فإن هذا الفصل يسعى إلى الإجابة عن سؤال أساسي:

ما هي الخطوة الأولى الحقيقية لإصلاح التعليم؟



الإصلاح يبدأ من الفكرة

لا يبدأ إصلاح التعليم بتغيير الكتب والمناهج واللوائح، وإنما بتحديد الغاية التي نريد أن يبلغها، فحين نعرف لماذا نُعلِّم، وما الإنسان الذي نسعى إلى بنائه، تتضح أدوار المنهج والمعلم والتقييم والمدرسة، أما إذا بقيت الفكرة غامضة، فإن التغيير قد يطال الأدوات والمظاهر، بينما يبقى جوهر النظام على حاله.

المبحث الأول: إصلاح الفكرة قبل إصلاح النظام

لا يبدأ الإصلاح الحقيقي من تغيير الكتب، ولا من إعادة توزيع الحصص، بل من إعادة تعريف معنى التعليم نفسه.

فأي نظام تعليمي هو انعكاس لفكرة معينة عن التعلم، وعن الإنسان، وعن الهدف من المدرسة. وإذا كانت هذه الفكرة غير واضحة، أو مشوشة، فإن أي محاولة للتطوير ستبقى سطحية، مهما بدت كبيرة في ظاهرها.

ولهذا، فإن الخطوة الأولى في الإصلاح لا تكون إجرائية، بل فكرية. تبدأ بسؤال بسيط في ظاهره، عميق في أثره:

لماذا نعلم؟

هل نعلم لإنتاج موظفين؟

أم لبناء إنسان قادر على التفكير والتكيف؟

هل الهدف هو إنهاء المنهج؟

أم تحقيق الفهم؟

هذه الأسئلة ليست نظرية، بل هي التي تُحدّد شكل النظام كله. فإذا كان الهدف هو الفهم، تغيّرت المناهج، وتغيّر دور المعلم، وتغيّر التقييم، أما إذا بقي الهدف غير واضح، فإن أي تطوير سيبقى شكلياً.

ومن هنا، فإن إصلاح التعليم يبدأ من توحيد الرؤية، بحيث يكون هناك اتفاق واضح على الهدف، يُبنى عليه كل شيء بعد ذلك.

ولا يعني ذلك أن الطريق سيكون سهلاً، بل يعني أنه سيكون واضحاً. لأن النظام الذي يعرف إلى أين يتجه، يستطيع أن يُصحّح مساره، أما الذي لا يعرف، فإنه قد يتحرك كثيراً... دون أن يصل.

وهكذا، فإن البداية الحقيقية ليست في تغيير ما نُدرّس، بل في تغيير لماذا نُدرّس.



المعلم هو نقطة التحول

لا يتحول التعليم بتغيير المناهج والتقنيات وحدها، فالمعلم هو من يمنحها معناها داخل الصف، وإصلاحه يبدأ بإعداده إعدادًا علميًا وتربويًا عميقًا، وإعادة تعريف دوره ليصبح صانعًا للتعليم لا ناقلًا للمعلومات، ومنحه الثقة والمساحة وبيئة العمل الداعمة، فكل إصلاح لا يصل إلى المعلم ولا يمر من خلاله سيبقى محدود الأثر.

المبحث الثاني: إصلاح

المعلم: نقطة التحول الحقيقية

إذا كانت الفكرة هي الأساس الذي يقوم عليه أي نظام تعليمي، فإن المعلم هو الأداة التي تُترجم هذه الفكرة إلى واقع، ولذلك، فإن الحديث عن إصلاح التعليم دون التوقف عند موقع المعلم ودوره، يبقى ناقصاً، مهما شمل من عناصر أخرى.

فالمعلم ليس مجرد عنصر ضمن منظومة، بل هو النقطة التي يلتقي عندها كل شيء: المنهج، والطالب، والتقييم، والبيئة. ومن خلاله تتشكل التجربة التعليمية الفعلية، لا النظرية، ولهذا، فإن أي تغيير لا يصل إلى المعلم، أو لا يمر عبره، لن يحدث أثراً حقيقياً.

غير أن إصلاح المعلم لا يقتصر على تدريبه، كما يُظن في بعض الأحيان، بل يبدأ من إعادة تعريف دوره داخل النظام، فهل هو ناقل للمعلومة؟ أم صانع للتعلم؟ وهل يُقاس أدائه بمدى إنهاء المحتوى؟ أم بقدرته على بناء الفهم؟

هذه الأسئلة تُحدد طبيعة الإصلاح المطلوب.

ففي الأنظمة التي نجحت في تطوير التعليم، لم يتم التعامل مع المعلم بوصفه منفذاً، بل بوصفه محترفاً يمتلك المعرفة التربوية، والقدرة على

اتخاذ القرار داخل الصف، ومن هنا، مُنح الثقة، والدعم، والمساحة التي تمكّنه من أداء دوره بفاعلية.

أما في البيئات التي يُقيّد فيها المعلم بتعليمات تفصيلية، ويُطلب منه الالتزام الصارم بخطط محددة، دون مراعاة لخصوصية الطلاب أو اختلافهم، فإن دوره يتحول إلى تنفيذ إجراءات، لا بناء تعلم، وهذا يُضعف من أثره، حتى وإن امتلك الكفاءة.

ومن هنا، فإن إصلاح المعلم يتطلب ثلاث خطوات متكاملة.

أولها، تحسين جودة الإعداد، بحيث لا يُنظر إلى مهنة التعليم بوصفها خيارًا متاحًا للجميع دون تمييز، بل مهنة تحتاج إلى تأهيل علمي وتربوي عميق، يُمكن المعلم من فهم طبيعة التعلم، لا مجرد نقل المحتوى.

وثانيها، إعادة بناء الثقة، من خلال تقليل الاعتماد على الرقابة الشكلية، واستبدالها بثقافة مهنية قائمة على المسؤولية، فالمعلم الذي يُوثق به، يُبدع أكثر من المعلم الذي يُراقب باستمرار.

وثالثها، توفير بيئة عمل داعمة، تُخفف من الأعباء غير التعليمية، وتُتيح للمعلم التركيز على مهمته الأساسية، وهي بناء التعلم، لا إدارة الإجراءات.

ولا يعني ذلك غياب المتابعة أو التقييم، بل يعني إعادة توجيهها، بحيث تكون داعمة للمعلم، لا مقيدة له.

ومن المهم أيضاً أن يرتبط إصلاح المعلم بتغيير معيار النجاح داخل النظام، بحيث لا يُقاس أدائه بنتائج الاختبارات فقط، بل بجودة التعلم الذي يحدثه، وبقدرته على تنمية مهارات التفكير لدى طلابه.

وهنا، يتضح أن المعلم لا يحتاج فقط إلى تطوير مهاراته، بل إلى إعادة تموضعه داخل النظام، ليعود إلى موقعه الطبيعي بوصفه محور العملية التعليمية.

وعليه، فإن إصلاح التعليم لا يمر عبر المعلم فقط، بل يبدأ منه، لأن النظام، مهما كان تصميمه جيداً، لن يعمل بكفاءة إذا لم يكن المعلم قادراً على تفعيله.

ومن هنا، يمكن القول إن الاستثمار الحقيقي في التعليم، لا يكون في المباني أو التقنيات أولاً، بل في الإنسان الذي يقف داخل الصف، ويصنع الفرق كل يوم.



ما نقيسه يوجّه ما نتعلمه

حين يركز التقييم على الحفظ تتجه العملية التعليمية كلها نحو الحفظ، وحين يقيس الفهم والتطبيق والتقدم الحقيقي يتغير مسار التعلم، ولذلك ينبغي ألا يكون التقييم حكمًا نهائيًا على الطالب، بل وسيلة تكشف مستواه، وتعرّفه بنقاط قوته وجوانب تطويره، وتمنحه تغذية راجعة تساعد على التحسن، فالتقييم الفعّال لا ينهي التعلم، وإنما يوجه خطواته القادمة.

المبحث الثالث: إصلاح التقييم: إعادة التوازن للعملية التعليمية

إذا كان المعلم هو من يقود التعلم، فإن التقييم هو ما يُوجّه هذا التعلم ويُحدد مساره، ولذلك، فإن أي خلل في نظام التقييم لا يظل محصوراً في نتائجه، بل يمتد ليؤثر في طبيعة التعليم نفسه، وفي طريقة تعلم الطالب، وفي أسلوب تدريس المعلم.

ومن هنا، فإن إصلاح التقييم لا يُعد خطوة لاحقة في عملية الإصلاح، بل هو جزء أساسي منها، لأن ما يُقاس هو ما يُوجّه إليه الجهد، فإذا كان التقييم يركز على الحفظ، اتجه التعليم نحوه، وإذا ركّز على الفهم، تغيّر مسار العملية التعليمية بأكملها.

غير أن الإشكالية في كثير من الأنظمة لا تكمن في وجود التقييم، بل في تحوّله إلى مركز العملية التعليمية، بحيث يُعاد تشكيل كل شيء حوله، وهذا ما أدى إلى اختلال في التوازن، حيث أصبح الهدف هو النجاح في الاختبار، لا التعلم ذاته.

ولهذا، فإن الخطوة الأولى في إصلاح التقييم هي إعادة تعريف وظيفته. فالتقييم لا ينبغي أن يكون أداة للحكم أو التصنيف فقط، بل وسيلة لفهم مستوى الطالب، ومتابعة تقدمه، وتقديم الدعم المناسب له.

ويترتب على ذلك تغيير في طبيعة أدوات التقييم، بحيث لا تعتمد فقط على الاختبارات النهائية، بل تتنوع لتشمل التقييم المستمر داخل الصف، والملاحظة، والمشاركة، والقدرة على التطبيق، وهذا يُعطي صورة أكثر شمولاً عن تعلم الطالب، ويُقلل من الاعتماد على لحظة واحدة في تحديد مستواه.

كما أن التقييم الفعّال لا يكفي بإعطاء نتيجة، بل يُقدّم تغذية راجعة تساعد الطالب على التحسن، وتُبين له نقاط قوته وجوانب تطويره. وبهذا، يتحول التقييم من نهاية للتعلم، إلى جزء من مساره.

ومن الجوانب المهمة أيضاً أن يُشرك الطالب في عملية التقييم، من خلال تنمية قدرته على مراجعة أدائه، وفهم تقدمه، مما يُعزز مسؤوليته عن تعلمه، ويُنمّي لديه الوعي الذاتي.

ولا يعني ذلك إلغاء الاختبارات، بل إعادة ضبط موقعها داخل النظام، بحيث تكون أداة من أدوات التقييم، لا الأداة الوحيدة، ولا المعيار الحاسم الذي تُبنى عليه القرارات كلها.

كما يتطلب إصلاح التقييم إعادة النظر في علاقته بالمعلم، بحيث لا يُقاس نجاح المعلم فقط بنتائج طلابه في الاختبارات، لأن هذا قد يدفعه إلى التركيز على ما يُمتحن فيه، لا ما يُفيد الطالب.

ومن هنا، فإن التقييم حين يُعاد توجيهه ليقدم التعلم، يُساهم في تحسينه، ويُعيد التوازن للعملية التعليمية، ويُحررها من التركيز المفرط على النتائج.

وعليه، فإن إصلاح التقييم لا يهدف إلى تقليل الاختبارات فقط، بل إلى بناء نظام يُقيس ما هو مهم فعلاً، ويُساعد على تحقيقه، لا أن يُعيقه.



التوازن يفتح باب التعلم

لا تنجح المناهج المتطورة ولا جهود المعلم في بيئة يسيطر عليها الضغط والخوف والإرهاق، فالتعلم يحتاج إلى أمان نفسي يتيح للطالب أن يسأل ويجرب ويخطئ، وإلى توازن بين الجهد والراحة، وعلاقات تقوم على الاحترام والمشاركة، وانضباط يصنعه التنظيم لا التخويف، وحين تتحقق هذه العناصر تصبح البيئة التعليمية قوة تدعم التعلم وتشجع الطالب على الاستمرار.

المبحث الرابع: إصلاح البيئة التعليمية:

من الضغط إلى التوازن

إذا كانت الفكرة تُحدّد الاتجاه، والمعلم يُجسّد هذا الاتجاه، والتقييم يُوجّهه، فإن البيئة التعليمية هي الإطار الذي يحتضن كل ذلك، ويُحدّد إلى حد كبير مدى فاعليته.

فلا يمكن لأي نظام تعليمي أن ينجح، مهما كانت مناهجه متطورة، أو معلموه مؤهلين، إذا كان المناخ الذي يحدث فيه التعلم يُعيق هذه الجهود. لأن التعلم لا يتم في فراغ، بل داخل بيئة تؤثر في نفسية الطالب، وفي قدرته على التركيز، وفي علاقته بالتعلم ذاته.

ومن هنا، فإن إصلاح البيئة التعليمية لا يُعد جانباً ثانوياً، بل جزءاً أساسياً من أي مشروع إصلاح.

وتبدأ هذه العملية بإعادة النظر في مستوى الضغط الذي يتعرض له الطالب، فالتعلم الفعّال لا يتحقق في بيئة يسودها القلق المستمر، أو الخوف من الخطأ، بل في بيئة تُحقق قدرًا من الأمان النفسي، يُتيح للطالب أن يُجرب، ويُخطئ، ويتعلم دون تردد.

كما يتطلب الأمر تحقيق توازن بين الجهد والراحة، بحيث لا يُرهق الطالب بساعات طويلة دون فواصل، ولا يُثقل بواجبات تفوق قدرته، لأن الإرهاق الذهني يُقلّل من جودة التعلم، حتى وإن زادت مدته.

ومن الجوانب المهمة أيضاً تحسين طبيعة العلاقة داخل الصف، بحيث تقوم على الاحترام المتبادل، والتفاعل، لا على التلقين فقط، فحين يشعر الطالب أنه جزء من العملية التعليمية، يزداد تفاعله، ويصبح التعلم أكثر عمقاً.

كما ينبغي أن تُصمَّم البيئة التعليمية بحيث تُشجّع على التفكير، لا على الصمت، وعلى السؤال، لا على الاكتفاء بالإجابة، لأن التعلم الحقيقي لا يحدث حين يستمع الطالب فقط، بل حين يُشارك.

ولا يقتصر ذلك على الصف، بل يشمل المدرسة ككل، من حيث تنظيم اليوم الدراسي، وتوفير مساحات مناسبة للراحة، وتخفيف مصادر التوتر غير الضرورية، مثل التركيز المفرط على النتائج.

ومن المهم أيضاً ربط البيئة التعليمية بالحياة، بحيث لا يشعر الطالب بأن ما يتعلمه منفصل عن واقعه، لأن هذا الارتباط يُعطي التعلم معنى، ويُعزّز من دافعيته.

ولا يعني إصلاح البيئة التعليمية إزالة الانضباط، بل إعادة تعريفه، بحيث يكون قائماً على التنظيم والاحترام، لا على الخوف والضغط.

وعليه، فإن البيئة التعليمية حين تُبنى بشكل متوازن، تُصبح عاملاً مساعداً على التعلم، لا عائقاً له، وتُسهم في بناء تجربة تعليمية إيجابية، تُشجّع على الاستمرار، لا على النفور.

خلاصة الفصل الأول

يُبين هذا الفصل أن التحدي الحقيقي في إصلاح التعليم لا يكمن في الرغبة في التغيير، بل في تحديد نقطة البداية الصحيحة، فالإصلاح ليس مجموعة قرارات سريعة أو إجراءات منفصلة، بل مسار متكامل يتطلب وضوحًا في الرؤية، واتساقًا بين عناصره، لأن الخلل في التعليم لم ينشأ من سبب واحد، بل من تراكمات متعددة.

وقد أوضح الفصل أن الخطوة الأولى الحقيقية لا تبدأ من المناهج أو التقنيات، بل من الفكرة التي يقوم عليها التعليم، فإعادة تعريف الهدف – هل نعلم لبناء إنسان أم لاجتياز اختبار – هي الأساس الذي يُعيد توجيه النظام بأكمله، ويمنح بقية عناصره معناها.

وفي الإطار ذاته يبرز المعلم بوصفه نقطة التحول الحقيقية، لأنه الأداة التي تُترجم الفكرة إلى واقع، ولذلك فإن إصلاح التعليم يمر عبر تمكين المعلم، وتحسين إعداداته، ومنحه الثقة والمساحة المهنية، بدل تقييده بالرقابة والإجراءات، فالمعلم القادر والممكن هو الذي يحدث الفرق داخل الصف، مهما كان تصميم النظام.

كما يظهر الفصل أهمية إعادة التوازن للتقييم، بحيث يتحول من غاية يُبنى عليها التعليم إلى أداة تُستخدم لفهم الطالب ودعمه، فحين يُعاد تعريف التقييم، يتغير سلوك المعلم والطالب معًا، ويتجه التعليم نحو الفهم بدل الحفظ.

ومن جهة أخرى يؤكد الفصل أن البيئة التعليمية تمثل الإطار الذي يحتضن هذه العناصر كلها، وأن التعلم لا يمكن أن يكون فعالاً في بيئة يسودها الضغط والخوف، بل يحتاج إلى مناخ متوازن يُشجّع على التفكير، والتجربة، والمشاركة.

وعليه، فإن إصلاح التعليم لا يبدأ بتغيير جزء واحد، بل بإعادة بناء منظومة متكاملة، تتناغم فيها الفكرة، والمعلم، والتقييم، والبيئة، ضمن رؤية واضحة تُوجّه كل شيء نحو هدف واحد:

بناء إنسان قادر على الفهم والتفكير والتفاعل مع الحياة.

وهذا ما يقودنا إلى السؤال التالي:

كيف نُحوّل هذه الرؤية إلى خطوات عملية قابلة للتنفيذ؟

الفصل الثاني:

كيف نطبق الإصلاح على أرض الواقع؟

إذا كانت ملامح الإصلاح قد اتضحت في الفصل السابق، فإن التحدي الحقيقي لا يكمن في معرفة ما ينبغي فعله، بل في كيفية تحويل هذه الرؤية إلى واقع، فالأفكار، مهما كانت دقيقة، تظل محدودة الأثر ما لم تُترجم إلى خطوات عملية، قابلة للتنفيذ، ومتصلة بالسياق الحقيقي للنظام التعليمي.

وهنا تظهر إشكالية متكررة في كثير من محاولات الإصلاح، حيث تُطرح تصورات طموحة، لكنها تصطدم بالواقع عند التطبيق، إما بسبب غياب التدرج، أو ضعف التنسيق، أو تجاهل طبيعة البيئة التي يُراد التغيير فيها.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يهدف إلى إعادة عرض مبادئ الإصلاح، بل إلى الإجابة عن سؤال عملي مباشر:

كيف نبدأ؟ وكيف نستمر؟ وكيف نضمن أن يتحول التغيير إلى واقع مستدام؟



تجربة محدودة

قياس النتائج

المراجعة والتصحيح

التوسع التدريجي

الإصلاح يبدأ صغيراً لينجح كبيراً

لا يتحقق الإصلاح التعليمي الفعّال بقرار شامل يُطبّق دفعة واحدة، بل يبدأ بتجارب محدودة في مدارس مختارة، تُتابع نتائجها ويُعرف من خلالها ما ينجح وما يحتاج إلى تعديل، ثم تُراجع التجربة وتُبنى قدرات المعلمين والإدارات قبل توسيعها تدريجيًا مع مراعاة اختلاف البيئات، فالترج لا يعني البطء، وإنما يعني تحركًا واعيًا يقلل المخاطر ويجعل التعميم قائمًا على الدليل.

المبحث الأول: البدء التدريجي:

من التجربة إلى التعميم

لا يتحقق الإصلاح التعليمي الفعّال من خلال قرارات شاملة تُطبّق دفعة واحدة، بل من خلال مسار تدريجي يبدأ بالتجربة، ويتطور بالتقييم، وينتهي بالتعميم.

فالتغيير الشامل، رغم جاذبيته، يحمل مخاطر عالية، لأنه يُطبّق أفكارًا غير مختبرة على نطاق واسع، مما قد يؤدي إلى نتائج غير متوقعة، يصعب التعامل معها لاحقًا، أما التدرج، فيُتيح اختبار الأفكار في نطاق محدود، وفهم أثرها، وتعديلها قبل توسيعها.

ولهذا، فإن البداية المنهجية للإصلاح تكون من خلال مشاريع تجريبية، تُطبّق في عدد محدد من المدارس، تُختار بعناية، بحيث تمثل بيئات مختلفة، وتُتيح قراءة واقعية لنتائج التغيير.

وفي هذه المرحلة، لا يكون الهدف تحقيق نتائج نهائية، بل فهم ما يعمل وما لا يعمل، واكتشاف التحديات، وتطوير الحلول المناسبة، وهذا يتطلب متابعة دقيقة، وتقييمًا مستمرًا، يُركّز على جودة التطبيق، لا على سرعة التوسع.

كما أن هذه التجارب تُسهم في بناء نماذج ناجحة يمكن الاستناد إليها لاحقًا، بدل الاعتماد على تصورات نظرية فقط، فالنموذج الذي يُثبت

نجاحه في الواقع، يكون أكثر قابلية للتبني، وأكثر إقناعاً للمجتمع والمعنيين.

وبعد مرحلة التجربة، يأتي التوسع التدريجي، بحيث يتم نقل الممارسات الناجحة إلى نطاق أوسع، مع مراعاة الفروق بين البيئات المختلفة، فلا يُفرض النموذج بشكل موحد، بل يُكيّف وفق الحاجة، مع الحفاظ على جوهره.

ومن المهم في هذه المرحلة أن يصاحب التوسع بناء قدرات مستمر، خاصة للمعلمين والإدارات، لضمان جودة التطبيق، وعدم تحوّل الإصلاح إلى مجرد إجراءات شكلية.

كما يُعدّ التواصل مع المجتمع عنصراً أساسياً في نجاح التدرج، حيث يُسهم في بناء الثقة، وشرح أهداف التغيير، وتقليل مقاومته.

وهكذا، فإن التدرج لا يعني البطء، بل يعني التحرك الواعي، الذي يُوازن بين الطموح والواقعية، ويُقلّل من المخاطر، ويُعزّز فرص النجاح.

وعليه، فإن الإصلاح الذي يبدأ بخطوات صغيرة مدروسة، يكون أكثر قدرة على الاستمرار، وأكثر أثراً من إصلاح واسع سريع لا يستند إلى تجربة حقيقية.



الإصلاح ينجح حين يصبح الجميع شركاء

لا ينجح الإصلاح التعليمي بقوة فكرته وحدها، بل بقبول المعلم والمجتمع ومشاركتهما في بنائه، فالمعلم ليس منفذًا للتغيير وإنما شريك يفهم أهدافه ويسهم في تخطيطه ويتلقى الدعم اللازم لتطبيقه بثقة، كما تحتاج الأسرة والمجتمع إلى تواصل واضح يشرح مبررات الإصلاح وفوائده ويعرض نتائجه الواقعية، فالتغيير الذي يُفرض قد يواجه المقاومة، أما التغيير الذي يُفهم ويُبنى بالتوافق فيتحول إلى قناعة وممارسة قابلة للاستمرار.

المبحث الثاني: بناء التوافق: كيف نكسب

المعلم والمجتمع؟

لا ينجح أي إصلاح تعليمي، مهما كانت فكرته قوية أو تصميمه دقيقاً، إذا لم يجد قبولاً من الأطراف التي سيُطبق عليها ومعها، فالتعليم ليس نظاماً تقنياً يمكن تغييره بقرار إداري فقط، بل منظومة اجتماعية متشابكة، يتداخل فيها دور المعلم، والطالب، والأسرة، والمؤسسة.

ومن هنا، فإن أحد أهم شروط نجاح الإصلاح هو بناء التوافق، لا فرض التغيير.

ويبدأ هذا التوافق من المعلم، لأنه الطرف الأكثر تأثيراً في تنفيذ أي تغيير، فإذا لم يكن مقتنعاً بالإصلاح، أو لم يفهمه، أو شعر أنه يُفرض عليه دون مشاركة، فإن ذلك سينعكس على طريقة تطبيقه، وقد يتحول الإصلاح إلى إجراء شكلي، لا يحدث أثراً حقيقياً.

ولهذا، لا ينبغي أن يُنظر إلى المعلم بوصفه منفذاً للإصلاح، بل شريكاً في بنائه، ويكون ذلك من خلال إشراكه في مراحل التخطيط، والاستماع إلى ملاحظاته، وتوضيح أهداف التغيير، وتقديم الدعم الذي يُمكنه من تطبيقه بثقة.

كما أن تدريب المعلمين لا ينبغي أن يقتصر على نقل مهارات جديدة، بل يجب أن يُركّز على تغيير القناعات، لأن الممارسة تتبع الفكرة.

فالمعلم الذي يفهم لماذا يتغير، يكون أكثر قدرة على التكيف، وأكثر استعدادًا للتطوير.

ومن جهة أخرى، لا يقل دور المجتمع أهمية عن دور المعلم، فالأسرة، على سبيل المثال، تُشكّل جزءًا من البيئة التعليمية، وتؤثر بشكل مباشر في نظرة الطالب للتعلم، وإذا لم تكن على وعي بطبيعة التغيير، فقد تُقاومه، خاصة إذا تعارض مع تصوراتها التقليدية عن النجاح، مثل التركيز على الدرجات أو الاختبارات.

ولهذا، فإن بناء التوافق المجتمعي يتطلب تواصلًا واضحًا وشفافًا، يُبين أهداف الإصلاح، ويشرح مبرراته، ويُظهر فوائده على المدى البعيد. فالمجتمع لا يرفض التغيير دائمًا، بل قد يرفض ما لا يفهمه.

كما أن عرض نماذج ناجحة، ونتائج ملموسة من التجارب التجريبية، يُسهم في تعزيز الثقة، ويُقلّل من القلق المرتبط بالتغيير.

ومن المهم أيضًا أن يكون الإصلاح متدرجًا، لأن التغيير المفاجئ قد يُربك المعنيين، ويُضعف قدرتهم على التكيف، بينما يُتيح التدرج وقتًا للفهم، والتجربة، وبناء القناعة.

وهنا، يتضح أن الإصلاح ليس عملية فنية فقط، بل عملية اجتماعية، تحتاج إلى بناء الثقة، وتغيير الثقافة، بقدر ما تحتاج إلى تطوير الأدوات.

وعليه، فإن كسب المعلم والمجتمع لا يُعد خطوة مرافقة للإصلاح، بل شرطاً أساسياً لنجاحه، لأن النظام، في النهاية، لا يعمل بالنصوص، بل بالناس الذين يُطبّقونه ويعيشونه.



إدارة التغيير تحول القرار إلى ممارسة مستدامة

لا يتحول قرار الإصلاح إلى واقع بمجرد صدوره، بل يحتاج إلى أهداف واضحة قابلة للقياس، وأدوار محددة، وقيادة تربوية تصل بين الرؤية والتنفيذ، مع تدريب ومتابعة وموارد تدعم التطبيق، كما ينبغي فهم مقاومة التغيير ومعالجتها بالحوار والمرونة، وتعديل المسار حين تكشف التجربة ما لم يظهر في التخطيط، وتحقيق الاستدامة عندما يرتبط الإصلاح بالأنظمة والتقييم المستمر، ويصبح جزءًا من الممارسة اليومية لا مشروعًا مؤقتًا يعتمد على أشخاص بعينهم.

المبحث الثالث: إدارة التغيير: من القرار إلى الاستدامة

لا يكفي أن نمتلك رؤية واضحة للإصلاح، ولا أن نحظى بقبول أولي له، إذا لم نُحسن إدارة عملية التغيير نفسها، فالكثير من المبادرات تبدأ بقوة، ثم تتراجع تدريجيًا، لا بسبب ضعف الفكرة، بل بسبب غياب الإدارة المنهجية التي تضمن استمراريتها.

ومن هنا، فإن إدارة التغيير ليست مرحلة لاحقة للإصلاح، بل جزء أصيل منه، لأنها تُحوّل القرار إلى ممارسة، والممارسة إلى ثقافة مستقرة.

وتبدأ إدارة التغيير بتحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس، بحيث لا يبقى الإصلاح في إطار الشعارات العامة، بل يُترجم إلى نتائج يمكن متابعتها وتقييمها، فالغموض في الأهداف يؤدي إلى تباين في الفهم، ويُضعف من جودة التطبيق.

كما تتطلب إدارة التغيير توزيع الأدوار بشكل دقيق، بحيث يعرف كل طرف مسؤوليته، من صانع القرار إلى الإدارة المدرسية، وصولاً إلى المعلم. لأن غياب الوضوح في الأدوار يؤدي إلى تداخل الجهود، أو غيابها.

ومن الجوانب الأساسية أيضًا توفير الدعم المستمر، سواء كان ذلك من خلال التدريب، أو المتابعة، أو توفير الموارد، فالتغيير لا يحدث بمجرد إصدار تعليمات، بل يحتاج إلى بيئة تمكّن من تطبيقه.

وفي هذا السياق، تلعب القيادة التربوية دورًا محوريًا، لأنها تمثل حلقة الوصل بين الرؤية والتنفيذ، فالقيادة الفعّالة لا تكتفي بنقل التوجيهات، بل تُسهم في تفسيرها، وتكييفها، وتحفيز العاملين على تبنيها.

كما أن من المهم التعامل مع التحديات والمقاومة بشكل واقعي، لأن أي تغيير، بطبيعته، يُواجه بدرجات متفاوتة من التردد أو الرفض، ولا ينبغي النظر إلى ذلك بوصفه عائقًا فقط، بل بوصفه مؤشرًا يحتاج إلى فهم، وحوار، ومعالجة.

ومن هنا، فإن إدارة التغيير الناجحة تقوم على المرونة، بحيث تسمح بتعديل المسار عند الحاجة، دون التخلي عن الهدف، فالتطبيق في الواقع قد يكشف عن جوانب لم تكن واضحة في التخطيط، وهذا يتطلب قدرة على التكيف.

كما أن الاستدامة تُعدّ الهدف النهائي لأي إصلاح، ولا تتحقق إلا حين يتحول التغيير من مشروع مؤقت، إلى جزء من الممارسة اليومية. وهذا يتطلب ترسيخ المفاهيم الجديدة، وربطها بالأنظمة، بحيث لا تعتمد على أشخاص بعينهم، بل تصبح جزءًا من بنية النظام.

وفي هذا الإطار، يُعدّ التقييم المستمر عنصرًا أساسيًا، ليس للحكم على الإصلاح، بل لفهم أثره، وتطويره، فالإصلاح ليس حالة ثابتة، بل عملية مستمرة من التحسين.

وعليه، فإن إدارة التغيير هي التي تُحدد ما إذا كان الإصلاح سيبقى فكرة جيدة، أم سيتحول إلى واقع فعلي، لأنها الجسر الذي يربط بين ما نريده، وما نُحققه.



تعلّم الطالب



أداء المعلم



البيئة التعليمية



الأثر بعيد المدى



نجاح الإصلاح يظهر فيما يتغير لا فيما يُعلن

لا يكتمل الإصلاح من دون معايير واضحة تكشف أثره الحقيقي، ولا تكفي نسب النجاح والدرجات لأنها لا تعرض سوى جزء من الصورة، فالنجاح يظهر في قدرة الطالب على الفهم والتحليل، وتطور أداء المعلم، وتحسن البيئة التعليمية، وقدرة الخريج على مواصلة التعلم والتكيف مع الحياة والعمل، ولا يعني ذلك إلغاء المؤشرات الكمية، بل وضعها ضمن منظومة أوسع، على أن يكون القياس مستمرًا لتعديل المسار وتحسين الأداء، فالإصلاح يُقاس بما يتغير في الواقع لا بما يُكتب في التقارير.

المبحث الرابع: كيف نقيس نجاح الإصلاح؟

لا يكتمل أي مشروع إصلاحى دون وجود معايير واضحة تُبين ما إذا كان قد حقق أهدافه أم لا، فالإصلاح الذي لا يُقاس، يبقى عرضة للتقدير العام، وقد يُستمر فيه رغم ضعفه، أو يُتخلى عنه رغم نجاحه.

غير أن التحدي في قياس نجاح التعليم لا يكمن في غياب المؤشرات، بل في طبيعة ما نقيسه، لأن الاعتماد على مؤشرات تقليدية، مثل نسب النجاح أو متوسط الدرجات، قد يُعطي صورة جزئية، أو حتى مضللة، عن حقيقة ما يحدث داخل النظام.

ومن هنا، فإن الخطوة الأولى في قياس النجاح هي تحديد ما يُعد نجاحًا في الأصل، فإذا كان الهدف من التعليم هو بناء الإنسان القادر على الفهم والتفكير، فإن القياس ينبغي أن يعكس ذلك، لا أن يقتصر على استرجاع المعلومات.

ويترتب على ذلك توسيع مفهوم التقييم، ليشمل مؤشرات متعددة، تُعبر عن جودة التعلم، لا عن نتائجه الرقمية فقط، فنجاح الإصلاح يظهر في قدرة الطالب على التحليل، وفي تحسّن مهاراته، وفي تطور علاقته بالتعلم، لا في درجته فقط.

كما يمكن ملاحظة أثر الإصلاح في أداء المعلم، من حيث تنوع أساليبه، وقدرته على التفاعل، ومدى تركيزه على الفهم بدل التلقين، فالمعلم هو المؤشر الأوضح على تغير الممارسة داخل الصف.

ومن الجوانب المهمة أيضاً متابعة البيئة التعليمية، من حيث مستوى التوتر أو الراحة، ومدى مشاركة الطلاب، وطبيعة العلاقة داخل المدرسة، لأن هذه العناصر تعكس جودة التجربة التعليمية، حتى وإن لم تظهر في نتائج الاختبارات.

كما ينبغي النظر إلى الأثر على المدى المتوسط والبعيد، مثل قدرة الخريجين على التكيف مع متطلبات الحياة، أو الاندماج في سوق العمل، أو مواصلة التعلم بشكل مستقل، فهذه المؤشرات تُظهر ما إذا كان التعليم قد أدى وظيفته الحقيقية.

ولا يعني ذلك إلغاء المؤشرات الكمية، بل إعادة وضعها في سياقها الصحيح، بحيث تُستخدم كجزء من الصورة، لا الصورة كاملة.

ومن المهم أيضاً أن يكون القياس مستمراً، لا يحدث في نهاية العملية فقط، لأن المتابعة الدورية تُتيح تعديل المسار، وتحسين الأداء، بدل الانتظار حتى ظهور النتائج النهائية.

وعليه، فإن نجاح الإصلاح لا يُقاس بما يُعلن عنه، بل بما يُلاحظ في الواقع، ولا بما يُكتب في التقارير، بل بما يتغير في سلوك الطالب، وأداء المعلم، وطبيعة التعلم نفسه.

وهنا، يتضح أن القياس ليس غاية في ذاته، بل وسيلة لفهم أثر الإصلاح، وضمان استمراره في الاتجاه الصحيح.

خلاصة الفصل الثاني

يُظهر هذا الفصل أن التحدي الحقيقي في إصلاح التعليم لا يكمن في وضوح الرؤية فقط، بل في القدرة على تحويلها إلى واقع عملي مستدام، فالأفكار، مهما بلغت من الدقة، تظل محدودة الأثر ما لم تُترجم إلى خطوات تدريجية، تراعي طبيعة النظام، وتتكيف مع بيئته.

وقد بيّن الفصل أن البداية الفعّالة للإصلاح تقوم على التدرج، من خلال تجارب محدودة تُختبر فيها الأفكار قبل تعميمها، فالتغيير الشامل السريع قد يحمل مخاطر كبيرة، بينما يُتيح التدرج فهم التحديات، وتطوير الحلول، وبناء نماذج واقعية قابلة للتطبيق.

كما أكد أن نجاح الإصلاح يرتبط ببناء التوافق، خاصة مع المعلم والمجتمع، لأن التعليم منظومة اجتماعية لا يمكن تغييرها بقرارات فوقية فقط، فالمعلم شريك أساسي في الإصلاح، لا منفذ له، والمجتمع يحتاج إلى فهم أهداف التغيير حتى يدعمه، لا أن يُقاومه.

ومن جهة أخرى يُبرز الفصل أهمية إدارة التغيير بوصفها الجسر الذي يربط بين القرار والتطبيق، فالإصلاح يحتاج إلى أهداف واضحة، وتوزيع دقيق للأدوار، ودعم مستمر، وقيادة قادرة على تحويل الرؤية إلى ممارسة، كما يتطلب مرونة في التعامل مع التحديات، لضمان استمراريته وعدم تعثره.

ويُعدّ قياس الأثر عنصراً حاسماً في توجيه الإصلاح، بحيث لا يُختزل النجاح في الأرقام، بل يُقاس بجودة التعلم، وتطور مهارات الطالب، وتحسّن أداء المعلم، وطبيعة البيئة التعليمية.

وعليه فإن تطبيق الإصلاح لا يتحقق بسرعة التنفيذ، بل بجودة المسار، حيث يتكامل التدرج، والتوافق، والإدارة، والقياس، لتشكل معاً منظومة قادرة على تحويل التغيير من فكرة طموحة إلى واقع فعلي مستدام.

وهذا ما يقودنا إلى المرحلة التالية من هذا الباب، حيث لا نكتفي بتطبيق الإصلاح، بل ننتقل إلى تصميم نموذج تعليمي عربي ممكن، يستفيد من التجارب، دون أن يفقد خصوصيته.

الفصل الثالث:

نحو نموذج عربي ممكن

بعد أن تبينّت ملامح الخلل، واتضحت عناصر الإصلاح، يبقى السؤال الأهم:

هل نكتفي بتطوير ما لدينا... أم ننتقل إلى بناء نموذج جديد؟

فكثير من محاولات الإصلاح تظل محصورة في تحسينات جزئية، تُعالج بعض الأعراض، لكنها لا تُغيّر البنية الأساسية للنظام، وهذا قد يُحسّن النتائج مؤقتًا، لكنه لا يحدث التحول المطلوب.

وفي المقابل، فإن الدعوة إلى بناء نموذج جديد قد تبدو طموحة، أو حتى صعبة التطبيق، إذا لم تستند إلى فهم واقعي للسياق، وقدرة على التدرج، ووعي بخصوصية المجتمع.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يهدف إلى طرح نموذج مثالي منفصل عن الواقع، ولا إلى استنساخ تجربة جاهزة، بل إلى بناء تصور متوازن، يجمع بين الاستفادة من التجارب الناجحة، ومراعاة الخصوصية العربية.

وسينطلق هذا التصور من قناعة أساسية:

أن التعليم لا يُستورد كما هو، بل يُبنى بما يناسب ثقافة المجتمع، وقيمه، واحتياجاته.



نستفيد من التجارب ولا ننسخها

لا تعمل النماذج التعليمية الناجحة بمعزل عن البيئة التي نشأت فيها، فهي ترتبط بثقافة المجتمع وقيمه وطبيعة إدارته ومستوى الثقة فيه، ولذلك قد ينتج نقلها حرفيًا تطبيقًا شكليًا لا يحقق النتائج نفسها، كما أن نقل الأدوات من دون فهم الفلسفة التي توجهها يبقي أثرها محدودًا، والبديل ليس رفض التجارب، بل تحليلها واستخلاص مبادئها، ثم التمييز بين ما يمكن تطبيقه وما يحتاج إلى تعديل وما لا يناسب سياقنا، فالنموذج العربي الممكن يبدأ بفهم احتياجاتنا ثم الاستفادة من خبرات الآخرين لخدمتها.

المبحث الأول: لماذا لا يصلح النقل الحرفي؟

قد تبدو النماذج التعليمية الناجحة في بعض الدول مغرية، خاصة حين تحقق نتائج متميزة، مما يدفع إلى التفكير في نقلها وتطبيقها بشكل مباشر، غير أن هذا التوجه، رغم بساطته الظاهرة، يواجه تحديات عميقة في التطبيق.

فالنظام التعليمي لا يعمل بمعزل عن البيئة التي نشأ فيها، بل يتشكل من خلال مجموعة من العوامل، مثل الثقافة المجتمعية، والقيم السائدة، وطبيعة العلاقة بين الفرد والمؤسسة، ومستوى الثقة داخل المجتمع، وهذه العوامل لا يمكن نقلها بسهولة، لأنها نتاج تاريخ وتجربة طويلة.

ومن هنا، فإن نقل أي نموذج تعليمي دون مراعاة هذه العوامل، قد يؤدي إلى تطبيق شكلي، لا يُحقق النتائج نفسها، بل قد يُنتج إشكالات جديدة.

كما أن بعض عناصر النجاح في النماذج المتقدمة ترتبط بظروف خاصة، مثل حجم النظام، أو مستوى الاستقرار، أو طبيعة الإدارة، وهي عوامل قد تختلف بشكل كبير في السياق العربي.

ولهذا، فإن المشكلة لا تكمن في الاستفادة من التجارب، بل في طريقة التعامل معها، فالنقل الحرفي يتجاهل الفروق، بينما الفهم العميق يُتيح التكيف.

كما أن التركيز على الشكل، مثل تقليل الاختبارات أو تعديل المناهج، دون فهم الفلسفة التي تقوم عليها هذه الممارسات، يؤدي إلى نتائج محدودة، لأن الأدوات لا تعمل بمعزل عن الفكرة التي توجهها.

ومن هنا، فإن البديل عن النقل ليس الرفض، بل التحليل والتكييف. أي فهم التجربة، واستخلاص مبادئها، ثم إعادة بنائها بما يتناسب مع الواقع المحلي.

وهذا يتطلب وضوحًا في الرؤية، وقدرة على التمييز بين ما هو قابل للتطبيق، وما يحتاج إلى تعديل، وما لا يتناسب مع السياق.

وعليه، فإن بناء نموذج عربي ممكن لا يبدأ من تقليد الآخرين، بل من فهم أنفسنا، وتحديد احتياجاتنا، ثم الاستفادة من التجارب بما يخدم هذا الهدف.



نموذج عربي ينطلق من واقعنا ويستفيد من العالم

لا يعني بناء نموذج تعليمي عربي البدء من الصفر أو الانغلاق عن تجارب العالم، بل إعادة بناء التعليم انطلاقاً من احتياجات مجتمعنا وخصوصيته، والاستفادة الواعية من المبادئ التي أثبتت نجاحها، ويقوم هذا النموذج على هدف واضح هو بناء إنسان قادر على الفهم والتفكير والتكيف، من خلال تعلم عميق، ومعلم متمكن، وتقييم يدعم التقدم، وبيئة تعليمية متوازنة، وتعليم يرتبط بالحياة، على أن يُطبق التغيير تدريجياً ضمن منظومة متكاملة تراعي الواقع وتعمل على تطويره.

المبحث الثاني: ملامح النموذج العربي المقترح

إذا كان النقل الحرفي للنماذج التعليمية غير ممكن، فإن البديل لا يكون في الرفض أو الاكتفاء بالنقد، بل في بناء نموذج ينبع من واقعنا، ويستفيد في الوقت نفسه من التجارب الناجحة، وهذا النموذج لا يُفترض أن يكون نسخة مثالية، بل إطارًا عمليًا قابلاً للتطوير، ينطلق من فهم دقيق لاحتياجات المجتمع العربي.

ويبدأ هذا النموذج من إعادة تحديد الهدف من التعليم، بحيث يكون واضحًا ومحددًا: بناء إنسان قادر على الفهم، والتفكير، والتكيف مع متغيرات الحياة، لا مجرد اجتياز المراحل الدراسية، فوضوح الهدف هو ما يمنح بقية عناصر النظام اتجاهها ومعناها.

وانطلاقًا من هذا الهدف، يتشكل النظام حول مجموعة من الملامح الأساسية.

أول هذه الملامح هو التركيز على التعلم العميق بدل التراكم المعرفي. فليس المطلوب أن يتعلم الطالب أكبر قدر من المعلومات، بل أن يفهم ما يتعلمه، ويستطيع توظيفه، وهذا يستدعي تقليل كثافة المناهج، وإعادة تنظيمها بحيث تُعطي مساحة للفهم، لا للحفظ.

كما يقوم هذا النموذج على تمكين المعلم، بوصفه العنصر الأهم في العملية التعليمية، فلا يمكن بناء تعليم فعال دون معلم يمتلك المعرفة،

والثقة، والقدرة على اتخاذ القرار داخل الصف، وهذا يتطلب تحسين إعداداته، ومنحه مساحة من الاستقلالية، وتوفير بيئة مهنية داعمة.

ومن الملامح الأساسية أيضًا إعادة تعريف التقييم، بحيث يتحول من أداة للحكم إلى وسيلة للفهم، فلا تُختزل قيمة الطالب في درجة، ولا يُقاس تعلمه في اختبار واحد، بل يُتابع بشكل مستمر، من خلال أدوات متنوعة تعكس تقدمه الحقيقي.

كما يركز النموذج المقترح على بناء بيئة تعليمية متوازنة، تُراعي الجوانب النفسية للطالب، وتُقلل من الضغط غير الضروري، وتُشجع على المشاركة والتفاعل، لأن التعلم لا ينفصل عن المناخ الذي يحدث فيه.

ومن الجوانب المهمة أيضًا ربط التعليم بالحياة، بحيث لا يشعر الطالب أن ما يتعلمه منفصل عن واقعه، بل يدرك قيمته في فهم العالم من حوله، وفي التعامل مع تحدياته.

ولا يغفل هذا النموذج أهمية التدرج، بحيث لا يُفرض التغيير بشكل مفاجئ، بل يُطبق تدريجيًا، مع مراعاة الفروق بين البيئات المختلفة، وضمان جودة التنفيذ.

وهنا، يتضح أن هذا النموذج لا يقوم على عنصر واحد، بل على منظومة متكاملة، تتفاعل فيها الفكرة، والمعلم، والتقييم، والبيئة، ضمن رؤية واحدة.

وعليه، فإن بناء نموذج عربي ممكن لا يعني البدء من الصفر، بل يعني إعادة ترتيب ما لدينا، وتطويره، وتوجيهه نحو هدف واضح، مستفيدين من تجارب الآخرين، دون أن نفقد خصوصيتنا.



التحديات لا توقف الإصلاح بل ترشد مساره

لا يُطبق أي مشروع لإصلاح التعليم من دون تحديات، فقد يواجه مقاومة للتغيير، أو فجوة بين الطموح والإمكانات، أو ثقافة مجتمعية تربط النجاح بالدرجات والشهادات، وقد يتعثر بسبب ضعف التدريب والتنفيذ أو تغير القيادات والسياسات، غير أن هذه التحديات لا تعني التراجع عن الإصلاح، بل تستدعي التدرج، وترتيب الأولويات، وإشراك المعلمين والمجتمع، وتوفير الدعم والمتابعة، وبناء الإصلاح على أسس مؤسسية تضمن استمراره، فالنموذج القابل للنجاح لا ينتظر بيئة مثالية، وإنما يتفاعل مع الواقع ويتقدم خطوة بعد خطوة نحو هدفه.

المبحث الثالث: التحديات المتوقعة

وكيف نتعامل معها

لا يمكن لأي مشروع إصلاح، مهما كانت رؤيته واضحة، أن يُطبق دون أن يواجه تحديات حقيقية، فالتعليم نظام معقد، يتداخل فيه البعد الإداري مع الاجتماعي والثقافي، مما يجعل أي تغيير فيه عرضة لمقاومة أو تعثر في مراحله الأولى.

ومن هنا، فإن نجاح النموذج المقترح لا يعتمد فقط على قوة فكرته، بل على الاستعداد للتعامل مع التحديات التي قد تظهر أثناء التطبيق.

من أبرز هذه التحديات مقاومة التغيير، وهي ظاهرة طبيعية في أي نظام مستقر نسبياً، فالمعلم قد يتردد في تبني أساليب جديدة، إذا لم يكن مقتنعاً بها أو لم يُمنح الوقت الكافي لفهمها، كما أن الإدارة قد تميل إلى الحفاظ على ما اعتادت عليه، تجنباً للمخاطر.

ولهذا، فإن التعامل مع هذه المقاومة لا يكون بالفرض، بل بالتدرج والتوضيح والمشاركة، فكلما زاد فهم المعنيين بالتغيير، وشاركتهم في بنائه، قلت درجة رفضهم له.

ومن التحديات أيضاً الفجوة بين الطموح والواقع، حيث قد تُطرح تصورات متقدمة، لكنها تصطدم بإمكانات محدودة، سواء على مستوى

الموارد أو الكفاءات، وهنا، يصبح من الضروري ترتيب الأولويات، والبدء بما هو ممكن، ثم التوسع تدريجيًا.

كما يبرز تحدي ثقافة المجتمع، خاصة في ما يتعلق بنظرته إلى التعليم، حيث يرتبط النجاح في أذهان كثيرين بالدرجات والشهادات، وهذا قد يُصعّب تقبّل نماذج جديدة تُقلّل من التركيز على الاختبارات، أو تُعيد تعريف النجاح.

ولذلك، فإن التغيير لا يقتصر على المدرسة، بل يمتد إلى توعية المجتمع، وشرح أهداف الإصلاح، وبيان أثره على مستقبل أبنائهم، حتى يتحول إلى مشروع مشترك، لا مبادرة مفروضة.

ومن التحديات المهمة أيضًا ضمان جودة التنفيذ، لأن أي خلل في التطبيق قد يُضعف الثقة في الإصلاح، حتى وإن كانت فكرته صحيحة، وهذا يتطلب تدريبًا مستمرًا، ومتابعة دقيقة، ودعمًا فعليًا للمعلمين والإدارات.

كما أن الاستمرارية تمثل تحديًا آخر، حيث قد تتأثر المشاريع الإصلاحية بتغير القيادات أو السياسات، ولهذا، من المهم أن يُبنى الإصلاح على أسس مؤسسية، لا على مبادرات فردية، حتى يستمر ويتطور.

وهنا، يتضح أن التحديات ليست عائقًا أمام الإصلاح، بل جزءًا طبيعيًا منه، وأن التعامل معها بوعي ومرونة هو ما يُحدد نجاح المشروع أو تعثره.

وعليه، فإن النموذج العربي الممكن لا يُبنى في بيئة مثالية، بل يتشكل من خلال التفاعل مع الواقع، والتكيف معه، والتقدم خطوة بعد خطوة، نحو تحقيق هدف واضح.



الإصلاح يُبنى بالتجربة ويترسخ بالنتائج

لا تكتمل قيمة النموذج التعليمي بوضوح فكرته، بل بقدرته على التحول إلى ممارسات حقيقية داخل المدرسة والصف، ويبدأ ذلك بترجمة المبادئ إلى أدوات ودروس وأساليب تقييم واضحة، ثم تطبيقها في مدارس مختارة، وتدريب المعلمين ودعمهم أثناء التنفيذ، ومتابعة النتائج وتوثيقها، وتعديل النموذج وفق ما تكشفه التجربة قبل التوسع فيه تدريجيًا، فالإصلاح لا يتحقق بإعلان أو قرار واحد، وإنما يُبنى بالتجربة، ويتطور بالمراجعة، ويثبت نجاحه بالممارسة والنتائج.

المبحث الرابع: نحو نموذج قابل للتطبيق: من الفكرة إلى الواقع

لا تكتمل قيمة أي نموذج تعليمي بوضوح فكرته فقط، بل بقدرته على التحول إلى واقع يُمارس داخل المدارس، ويظهر أثره في تعلم الطلاب. فالفكرة، مهما كانت متماسكة، تبقى محدودة الأثر إذا لم تجد طريقها إلى التطبيق العملي.

ومن هنا، فإن التحدي الحقيقي لا يكمن في تصميم النموذج، بل في نقله من مستوى التصور إلى مستوى التنفيذ، بطريقة تراعي الواقع، وتحافظ في الوقت نفسه على جوهر الفكرة.

ويبدأ ذلك بتحويل المبادئ العامة إلى ممارسات واضحة يمكن تطبيقها داخل الصف، فالتعلم العميق، على سبيل المثال، لا يبقى مفهوماً نظرياً، بل يُترجم إلى تقليل كثافة المحتوى، وإتاحة وقت أكبر للنقاش، وربط المعرفة بالتطبيق، وتمكين المعلم لا يبقى شعاراً، بل يظهر في منحه مساحة لاتخاذ القرار، وتكييف أساليبه وفق احتياجات طلابه.

كما يتطلب التطبيق بناء أدوات عملية تدعم التغيير، مثل نماذج دروس مرنة، وآليات تقييم متنوعة، وأطر واضحة لتنظيم الوقت داخل اليوم الدراسي، لأن وضوح الأدوات يُسهل في تقليل التردد، ويُسهّل على المعلم تبني الممارسات الجديدة.

ومن الجوانب المهمة أيضاً البدء في نطاق محدد، كما سبق، بحيث يُطبّق النموذج في بيئات مختارة، تُتيح اختبار فعاليته، وتطويره قبل تعميمه، وهذا يُقلّل من المخاطر، ويُعطي فرصة لفهم التحديات بشكل عملي.

وفي هذه المرحلة، يكون الدعم المستمر عنصراً حاسماً، حيث يحتاج المعلم إلى توجيه ومساندة أثناء التطبيق، لا إلى تعليمات فقط، كما تحتاج الإدارة إلى آليات متابعة تُركّز على تحسين الأداء، لا على الرقابة الشكلية.

كما ينبغي أن يكون التطبيق مرناً، بحيث يسمح بالتعديل وفق ما يكشفه الواقع، دون فقدان الهدف الأساسي، فالنموذج الناجح ليس الذي يُطبّق كما هو، بل الذي يتكيف دون أن يفقد روحه.

ومن المهم أيضاً أن تُوثّق التجربة، وتُرصّد نتائجها، ليس فقط لإثبات نجاحها، بل لفهمها وتطويرها، فالتوثيق يُحوّل التجربة إلى معرفة يمكن البناء عليها، ويُسهّم في نقلها إلى نطاق أوسع.

وهنا، يتضح أن الانتقال من الفكرة إلى الواقع لا يتم بخطوة واحدة، بل بمسار تدريجي، يتطلب وضوحاً، وصبراً، واستمراراً.

وعليه، فإن النموذج العربي الممكن لا يتحقق بإعلان، بل يُبنى بالتجربة، ويُثبت نفسه بالممارسة، ويترسخ بالنتائج، وعندها فقط، يتحول من تصور نظري، إلى واقع تعليمي يُمكن الاعتماد عليه.

خلاصة الفصل الثالث

يُبرز هذا الفصل أن الانتقال من مرحلة الإصلاح إلى بناء نموذج تعليمي جديد لا يعني القطيعة مع الواقع، ولا استنساخ تجارب الآخرين، بل يتطلب توازنًا دقيقًا بين الاستفادة من النماذج الناجحة ومراعاة الخصوصية العربية، فالتعليم لا يُنقل كما هو، لأنه نتاج ثقافة وسياق تاريخي واجتماعي، وأي محاولة للنقل الحرفي قد تؤدي إلى تطبيق شكلي يفتقد الفاعلية.

ومن هنا، ينطلق النموذج العربي المقترح من إعادة تحديد الهدف الأساسي للتعليم، بحيث يكون بناء إنسان قادر على الفهم والتفكير والتكيف، لا مجرد اجتياز المراحل الدراسية، وعلى هذا الأساس، تتشكل ملامح النظام من خلال التركيز على التعلم العميق بدل التراكم المعرفي، وتمكين المعلم بوصفه محور العملية التعليمية، وإعادة تعريف التقييم ليصبح أداة للفهم، وبناء بيئة تعليمية متوازنة تُشجّع على التفاعل وتُقلّل من الضغط.

كما يُظهر الفصل أن هذا النموذج لا يخلو من تحديات، مثل مقاومة التغيير، والفجوة بين الطموح والإمكانات، وتأثير الثقافة المجتمعية، إلا أن هذه التحديات ليست عائقًا بقدر ما هي جزء طبيعي من مسار الإصلاح، يمكن التعامل معها بالتدرج، وبناء التوافق، وتوفير الدعم المستمر.

وفي جانب التطبيق، يؤكد الفصل أن نجاح النموذج يعتمد على تحويل المبادئ إلى ممارسات واضحة داخل الصف، والبدء بتجارب محدودة، ثم التوسع التدريجي، مع الحفاظ على مرونة تسمح بالتطوير المستمر دون فقدان جوهر الفكرة.

وعليه، فإن النموذج العربي الممكن لا يُبنى دفعة واحدة، بل يتشكل تدريجيًا من خلال التفاعل مع الواقع، ويكتسب قوته من قدرته على التطبيق، واستمراريته في تحقيق أثر حقيقي في التعلم.

خاتمة الباب الرابع

انتقلنا في هذا الباب من تشخيص الخل ومقارنة النماذج التعليمية إلى البحث عن الطريق الذي يمكن أن يبدأ منه الإصلاح، وانطلقنا من أن إصلاح التعليم لا يتحقق بقرار منفرد أو تغيير جزئي، بل يحتاج إلى رؤية متكاملة تعيد النظر في الفكرة التي يقوم عليها النظام، وفي دور المعلم، ووظيفة التقييم، وطبيعة البيئة التعليمية، ثم تحول هذه الرؤية إلى خطوات قابلة للتطبيق والقياس والتطوير.

وقد بدأنا بإصلاح الفكرة قبل إصلاح النظام، لأن المناهج والاختبارات والتقنيات والمباني أدوات تتحرك في الاتجاه الذي تحدده فلسفة التعليم، فإذا كان الهدف هو اجتياز الاختبارات والحصول على الشهادة، اتجه النظام إلى الحفظ والتلقين، أما إذا كان الهدف بناء إنسان قادر على الفهم والتفكير والتعلم، فإن عناصر النظام كلها ينبغي أن تُعاد صياغتها لخدمة هذه الغاية، وأكدنا أن المعلم يمثل نقطة التحول الحقيقية، وأن إصلاح التعليم لا ينجح من دون إعداد وتأهيله وتمكينه ومنحه الثقة والمساحة المهنية.

كما بيّنا أن إصلاح التقييم ضرورة لإعادة التوازن إلى العملية التعليمية، لأن ما نقيسه يوجه اهتمام الطالب والمعلم والأسرة، فإذا ظل الاختبار قائماً على استرجاع المعلومات، استمر النظام في مكافأة الحفظ، أما حين يقيس الفهم والتطبيق ويقدم تغذية راجعة، فإنه يصبح وسيلة لتحسين التعلم لا مجرد أداة للحكم والتصنيف، وتناولنا البيئة

التعليمية بوصفها الإطار الذي يحتضن الفكرة والمعلم والتقييم، ويمنح الطالب الأمان النفسي والمساحة التي يحتاج إليها للسؤال والتجربة والخطأ والتعلم.

ثم انتقلنا إلى كيفية تطبيق الإصلاح على أرض الواقع، وأكدنا أن وضوح الرؤية لا يكفي إذا لم يتحول إلى خطة مدروسة، وأن الإصلاح ينبغي أن يبدأ بتجارب محدودة تُختبر فيها الأفكار وتُرصَد نتائجها وتُعالج تحدياتها، ثم يُتوسع فيها تدريجيًا على أساس ما تثبته الممارسة، مع بناء قدرات المعلمين والإدارات، والمحافظة على مرونة تسمح بتطوير النموذج من دون فقدان جوهره.

وبيننا أن بناء التوافق يمثل شرطًا أساسيًا لنجاح الإصلاح، لأن التعليم منظومة اجتماعية لا يمكن تغييرها بقرارات إدارية وحدها، فالمعلم ينبغي أن يكون شريكًا في التغيير لا منفذًا له فقط، والأسرة والمجتمع يحتاجان إلى فهم أهداف الإصلاح حتى يدعماه، كما تحتاج عملية التغيير إلى قيادة تربوية قادرة على توزيع المسؤوليات، وتوفير الدعم، والتعامل مع المقاومة، وتحويل الإصلاح من مشروع مؤقت إلى ممارسة مؤسسية مستدامة، ولا يُقاس نجاح هذا الإصلاح بما يُعلن عنه من خطط، وإنما بما يظهر في تعلم الطالب وأداء المعلم وطبيعة الممارسة التعليمية.

وفي الفصل الثالث، انتقلنا من مبادئ الإصلاح إلى ملامح نموذج عربي ممكن، وانتهينا إلى أن بناء هذا النموذج لا يعني القطيعة مع

الواقع ولا استنساخ تجارب الدول الناجحة، بل يتطلب فهم مبادئها وتكييفها وفق ثقافتنا وقيمنا واحتياجاتنا وإمكاناتنا، مع التركيز على التعلم العميق، وتمكين المعلم، وإعادة تعريف التقييم، وبناء بيئة متوازنة، وربط التعليم بالحياة، والتعامل مع مقاومة التغيير والفجوة بين الطموح والإمكانات بالتدرج والمشاركة والدعم المستمر.

وانتهينا إلى أن الطريق إلى الإصلاح يبدأ بالفكرة، لكنه لا يكتمل إلا بالتطبيق، وأن النموذج العربي الممكن لا يُبنى دفعة واحدة ولا يتحقق بإعلان، بل يتشكل بالتجربة والتقييم والمراجعة والتطوير، ويكتسب قوته من أثره الحقيقي في التعلم ومن انسجامه مع واقع المجتمع، وبذلك نقلنا قضية التعليم من دائرة النقد ووصف المشكلات إلى دائرة الفعل وبناء البدائل، وأصبح السؤال التالي: ما النظام التعليمي الذي نريد بناءه؟ وكيف نحول المبادئ التي انتهينا إليها إلى نموذج متكامل ومرن وقابل للتطبيق؟ وهذا ما ننتقل إليه في الباب الخامس من خلال «نموذج الغانم للتعليم المرن وإعادة تصميم النظام التعليمي».

الباب الخامس:

نموذج الغانم للتعليم المرن

وإعادة تصميم النظام التعليمي

لم يعد الخلل في تعليمنا مسألة تأخر نسبي يمكن معالجته ببعض التحسينات، بل أصبح خللاً في الاتجاه ذاته، فالنظام التعليمي القائم اليوم لم يُبنَ لعالمنا الحالي، بل لعالم مختلف في طبيعته، أبطأ في تغيره، وأبسط في متطلباته، وأكثر استقراراً في مساراته.

وقد تغير العالم، لكن التعليم بقي على حاله.

فما زلنا نعلم وفق نظام يقوم على عدد ثابت من السنوات، ومراحل متتابعة، ومحتوى متراكم، واختبارات تُحدّد الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وهذا النظام، الذي يُعرف في صورته الشائعة بـ "نظام الاثنتي عشرة سنة"، لم ينشأ لأنه الأفضل تربوياً، بل لأنه كان مناسباً في سياق تاريخي معين، حين كان الهدف إعداد أفراد قادرين على الاندماج في سوق عمل مستقر، يتطلب قدرًا محددًا من المعرفة الأساسية.

لكن هذا السياق لم يعد قائماً، فاليوم لم تعد المعرفة ثابتة، ولا الوظائف مستقرة، ولا المهارات محدودة، وأصبح المطلوب من التعليم أن يُنتج

إنسانًا قادرًا على التعلم المستمر، والتفكير، والتكيف، لا مجرد اجتياز مراحل دراسية متتالية.

وهنا يظهر التناقض الجوهرى، فنحن ما زلنا نقيس التعليم بالزمن، لا بالنتيجة، نُحدّد سنوات الدراسة مسبقًا، ونفترض أن التعلم سيحدث خلالها، دون أن نتحقق فعليًا من حدوثه، فيقضي الطالب سنوات طويلة داخل النظام، ينتقل من مرحلة إلى أخرى، لا لأنه أتقن ما سبق، بل لأنه أتمّ الوقت المطلوب.

وبهذا، يتحول التعليم من عملية بناء حقيقي، إلى مسار زمني يُستكمل، بغض النظر عن جودة ما يحدث داخله.

وقد يُنهي الطالب اثنتي عشرة سنة من التعليم، وهو لا يمتلك الحد الأدنى من الفهم العميق، ولا القدرة على تطبيق ما تعلمه، ولا المهارات التي تمكّنه من التعامل مع الواقع، وفي المقابل، قد يكون قادرًا على اجتياز الاختبارات، لأن النظام درّبه على ذلك، لا لأنه تعلّم فعلاً.

ومن هنا، فإن المشكلة لا تكمن في طول المدة أو قصرها، بل في ربط التعليم بالزمن بدل ربطه بالكفاءة.

فالتعلم لا يحدث وفق جدول زمني موحد، ولا يتساوى فيه جميع الطلاب، ولا يمكن ضمانه بمجرد مرور الوقت، بل هو عملية متفاوتة، تحتاج إلى مرونة، وإلى قياس حقيقي لما تحقق منها.

وهذا ما يدفعنا إلى إعادة طرح السؤال من أساسه: هل عدد السنوات هو المعيار الصحيح للتعليم؟ أم أن ما يجب قياسه هو ما تعلمه الطالب فعلاً؟

إن هذا الباب ينطلق من هذه النقطة تحديداً، لا ليقلل من أهمية التنظيم الزمني، بل ليعيد وضعه في موقعه الصحيح، بوصفه وسيلة، لا غاية. كما يسعى إلى الانتقال من تصور تقليدي للتعليم، يقوم على التدرج الزمني، إلى تصور أكثر عمقاً، يقوم على الإتقان، بحيث لا ينتقل الطالب من مرحلة إلى أخرى إلا بعد أن يحقق مستوى حقيقياً من الفهم. ومن خلال ذلك، لا يُطرح هذا الباب كدعوة إلى الهدم، بل كدعوة إلى إعادة البناء، انطلاقاً من فهم جديد لطبيعة التعلم، واحتياجات الإنسان، ومتطلبات العصر.

فلسنا بصدد رفض ما هو قائم، بل بصدد إعادة النظر فيه، وتطويره، وتجاوزه حين يلزم، من أجل بناء نظام تعليمي أكثر كفاءة، وأكثر مرونة، وأكثر قدرة على تحقيق الغاية الحقيقية من التعليم.

وهنا، لا يكون السؤال كيف نحسن ما لدينا فقط، بل كيف نُعيد تصميمه، بحيث ينتقل من نظام يُنهي سنوات، إلى نظام يبني إنساناً.

وهذا هو جوهر هذا الباب، وهذه هي الفكرة التي سننطلق منها في الفصول القادمة، حيث سنعيد النظر في الزمن، ثم نبني الفلسفة، ثم نضع النموذج، ثم نبحث في كيفية تطبيقه في الواقع.

الفصل الأول:

هل الزمن معيار للتعليم؟

إذا تأملنا أي نظام تعليمي قائم، سنجد أنه يركز – بشكل مباشر أو غير مباشر – على عنصر واحد يُنظَّم كل شيء: الزمن، فعدد السنوات، وتقسيم المراحل، وتوزيع المناهج، وتوقيت الاختبارات، كلها تُبنى على افتراض ضمني مفاده أن التعلم يمكن ضبطه ضمن إطار زمني محدد، وأن مرور الطالب عبر هذا الإطار كافٍ لتحقيق الغاية التعليمية.

غير أن هذا الافتراض، رغم شيوعه، لم يُخضع في كثير من الأحيان لنقاش عميق، فقد أصبح عدد السنوات الدراسية، ولا سيما النموذج الشائع المتمثل في اثنتي عشرة سنة، وكأنه حقيقة ثابتة لا تقبل المراجعة، مع أنه في الأصل نتاج تطور تاريخي، لا قاعدة تربوية مطلقة.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يسعى إلى تقليل أهمية التنظيم الزمني في التعليم، بل إلى إعادة النظر في موقعه، وحدوده، ومدى صلاحيته ليكون المعيار الأساسي الذي يُبنى عليه النظام التعليمي، فالسؤال الذي ينبغي طرحه ليس: كم سنة يجب أن يدرس الطالب؟ بل: ماذا يجب أن يتعلم خلال هذه السنوات؟ وهل تحقق ذلك فعلاً؟

لقد أدى الاعتماد المفرط على الزمن إلى نوع من الانفصال بين المسار التعليمي ونتائجه الفعلية، فالطالب ينتقل من مرحلة إلى أخرى وفق جدول زمني محدد، بغض النظر عن مستوى إتقانه لما سبق، مما يجعل الزمن مؤشراً على التقدم، لا دليلاً على التعلم.

وهذا ما يطرح إشكالية جوهرية، تتمثل في أن التعليم، بوصفه عملية إنسانية معقدة، لا يخضع بالضرورة لإيقاع زمني موحد، فالطلاب يختلفون في قدراتهم، وسرعة تعلمهم، وطرق فهمهم، ولا يمكن افتراض أن جميعهم سيحقق نفس المستوى من التعلم خلال نفس المدة.

ومن هنا، فإن هذا الفصل ينطلق من محاولة تفكيك هذه المسألة، من خلال تتبع نشأة النظام الزمني في التعليم، وتحليل مدى ارتباطه بجودة التعلم، ثم طرح تساؤل أساسي: هل الزمن معيار صالح للحكم على التعليم، أم أنه مجرد أداة تنظيمية تم تضخيم دورها؟

وسيتضح أن الإجابة عن هذا السؤال لا تتعلق بالتنظيم فقط، بل تمس جوهر العملية التعليمية، لأنها تحدد ما إذا كان التعليم سيبقى مساراً زمنياً يُستكمل، أم يتحول إلى عملية قائمة على الإتقان والفهم.

نموذج الغانم للتعليم المرن



سنوات التعليم الاثنتا عشرة اختيار تاريخي لا قانون تربوي

لم ينشأ نظام السنوات الدراسية الاثنتي عشرة بناءً على اكتشاف علمي يحدد المدة التي يحتاج إليها الإنسان للتعلم، بل تشكل خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر استجابةً لمتطلبات المجتمع الصناعي، إذ قُسم الطلاب بحسب أعمارهم، ووُزع المحتوى على مراحل زمنية ثابتة، وُنظمت المدارس لاستيعاب أعداد كبيرة بطريقة تشبه تنظيم العمل والإنتاج، ثم انتشر هذا النموذج في دول العالم حتى أصبح قاعدة تبدو غير قابلة للنقاش، ومع تغير طبيعة المعرفة والعمل ووسائل التعلم، أصبح من المشروع أن نسأل: هل ما صنعه التاريخ قبل قرنين ما يزال الخيار الأنسب لتعليم إنسان اليوم؟

المبحث الأول: كيف نشأ نظام الاثنتي عشرة سنة؟

لم ينشأ نظام الـ (12) سنة بوصفه نموذجًا تربويًا مثاليًا تم التوصل إليه بعد دراسات دقيقة لطبيعة التعلم، بل كان في الأساس نتيجة لتطورات تاريخية واجتماعية واقتصادية، فرضت شكلًا معينًا للتعليم، ثم استمر هذا الشكل مع الزمن حتى أصبح قاعدة عامة.

ففي بدايات التعليم النظامي الحديث، خاصة في أوروبا خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، لم يكن الهدف من التعليم بناء الإنسان بمعناه الشامل، بل إعداد أفراد قادرين على القراءة والكتابة، والقيام بوظائف محددة في مجتمع صناعي ناشئ، ومع تطور الثورة الصناعية، برزت الحاجة إلى تنظيم التعليم بشكل يتناسب مع متطلبات الإنتاج، والانضباط، وتقسيم العمل.

ومن هنا، تم تصميم النظام التعليمي بطريقة تُحاكي إلى حد كبير نماذج الإنتاج الصناعي، حيث يُقسّم الطلاب إلى مراحل عمرية، ويُوزّع عليهم المحتوى بشكل متدرج، ويُفترض أن ينتقلوا من مستوى إلى آخر في زمن محدد، وقد ساعد هذا النموذج على إدارة أعداد كبيرة من الطلاب، وتوحيد العملية التعليمية، لكنه لم يكن بالضرورة انعكاسًا لطبيعة التعلم الإنساني.

ومع مرور الوقت، تطور هذا النظام، وأصبح أكثر تنظيمًا، وتم تثبيت عدد سنوات التعليم في كثير من الدول عند اثنتي عشرة سنة تقريبًا،

موزعة بين التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي، وقد ارتبط هذا التقسيم بعوامل متعددة، منها سن الدخول إلى المدرسة، ومتطلبات سوق العمل، والتصورات الاجتماعية حول مرحلة الطفولة والشباب.

غير أن ما يجب ملاحظته هو أن هذا العدد لم يكن نتيجة إجابة علمية عن سؤال:

كم يحتاج الإنسان ليتعلم؟

بل كان نتيجة تسوية عملية بين عوامل مختلفة، بعضها إداري، وبعضها اقتصادي، وبعضها اجتماعي.

ومع انتشار هذا النموذج، تم تبنيّه في كثير من الدول حول العالم، بما في ذلك الدول العربية، التي ورثت هذا النظام خلال فترات مختلفة، سواء عبر الاستعمار، أو من خلال تبني النماذج الغربية في بناء أنظمتها التعليمية الحديثة.

وهكذا، انتقل نظام الاثنتي عشرة سنة من كونه نموذجاً نشأ في سياق معين، إلى كونه معياراً عالمياً شبه ثابت، يُطبّق في بيئات مختلفة، دون أن يُعاد النظر فيه بشكل كافٍ.

ومع ذلك، فإن السؤال الذي يفرض نفسه اليوم هو:

هل ما كان مناسباً في سياق صناعي قبل قرنين، لا يزال مناسباً في عالم قائم على المعرفة والتغير السريع؟

ففي الوقت الذي تغيرت فيه طبيعة العمل، وتحولت المهارات المطلوبة، وتطورت وسائل التعلم، بقي النظام الزمني للتعليم على حاله، وكأن الزمن وحده كافٍ لضمان التعلم.

ومن هنا، يظهر أن نظام الاثنتي عشرة سنة ليس قانوناً تربوياً، بل خياراً تاريخياً، يمكن مراجعته، وتعديله، وإعادة التفكير فيه، إذا لم يعد يحقق الهدف المنشود.

وعليه، فإن فهم نشأة هذا النظام لا يهدف إلى رفضه بشكل مطلق، بل إلى تحرير التفكير منه، والنظر إليه بوصفه أحد الخيارات الممكنة، لا الخيار الوحيد.

وهذا يفتح الباب أمام تساؤل أعمق، سيتم تناوله في المبحث التالي، وهو: هل طول المدة الزمنية يرتبط فعلاً بجودة التعليم، أم أن العلاقة بينهما ليست بالضرورة كما نفترض.



جودة التعليم بما يتحقق لا بطول مدة الدراسة

لا تُقاس جودة التعليم بعدد السنوات والساعات التي يقضيها الطالب في المدرسة، بل بما يحققه خلالها من فهم وإتقان وقدرة على التفكير والتطبيق، فقد يظل الطالب زمناً طويلاً داخل النظام من دون تعلم عميق، بينما يستطيع طالب آخر بلوغ نتائج أفضل في مدة أقصر حين يتوافر له منهج واضح ومعلم فعّال وبيئة مناسبة، كما أن فرض الزمن نفسه على الجميع يتجاهل اختلاف قدراتهم وسرعة تعلمهم، فيبطئ المتقدم ويضغط على من يحتاج إلى وقت إضافي، ولذلك ينبغي أن يكون الزمن أداة لتنظيم التعلم لا معياراً للحكم على جودته.

المبحث الثاني: هل طول المدة يعني جودة التعليم؟

إذا كان نظام التعليم قد ارتبط تاريخياً بعدد محدد من السنوات، فإن هذا الارتباط رَسَخ في الوعي العام فكرة ضمنية مفادها أن طول المدة التعليمية يعكس جودة أعلى للتعلم، فكلما زادت السنوات، بدا النظام أكثر عمقاً، وأكثر قدرة على بناء المعرفة، وأكثر ضماناً لإعداد الطالب للحياة.

غير أن هذه الفكرة، رغم انتشارها، تحتاج إلى مراجعة دقيقة. لأن العلاقة بين الزمن وجودة التعلم ليست علاقة خطية أو حتمية، بل علاقة معقدة تتأثر بعوامل متعددة، قد يكون الزمن أحدها، لكنه ليس العامل الحاسم فيها.

فالتعلم، في جوهره، لا يُقاس بما يُقضى فيه من وقت، بل بما يتحقق فيه من فهم، وقد يقضي الطالب سنوات طويلة في نظام تعليمي، دون أن يكتسب القدرة على التفكير أو التحليل، بينما قد يحقق تعلمًا أعمق في فترة أقصر، إذا توفرت له بيئة مناسبة، ومنهج واضح، وأسلوب تدريس فعال.

ومن هنا، فإن طول المدة قد يُعطي انطباعاً بوجود تعلم، لكنه لا يضمن حدوثه فعلياً.

ويظهر هذا بوضوح في الفجوة بين الزمن الذي يقضيه الطالب داخل المدرسة، ومستوى مخرجات التعلم في بعض الأنظمة، فقد يُكمل

الطالب سنوات التعليم كافة، لكنه يواجه صعوبة في تطبيق ما تعلمه، أو في التعامل مع مشكلات واقعية تتطلب فهماً حقيقياً، لا مجرد استرجاع معلومات.

وهذا يشير إلى أن المشكلة لا تكمن في قصر المدة أو طولها، بل في كيفية استثمار هذه المدة.

كما أن الاعتماد على الزمن بوصفه معياراً أساسياً يؤدي إلى نوع من التعميم، يفترض أن جميع الطلاب يتعلمون بنفس الوتيرة، ويحتاجون إلى نفس الوقت لتحقيق نفس المستوى، وهذا الافتراض يتجاهل الفروق الفردية، ويُعامل التعلم بوصفه عملية موحدة، رغم أنه في الواقع عملية متباينة بطبيعتها.

فبعض الطلاب قد يحتاج إلى وقت أطول لفهم موضوع معين، بينما قد يتمكن آخرون من إتقانه بسرعة أكبر، وعندما يُفرض على الجميع نفس الإطار الزمني، فإن النظام قد يُبطئ من يستطيع التقدم، ويُسرّع من يحتاج إلى وقت إضافي، مما يؤدي إلى نتائج غير متوازنة.

ومن جانب آخر، فإن ربط التعليم بالمدة الزمنية يُنتج سلوكاً تعليمياً يركّز على "إنهاء المرحلة" بدل "تحقيق التعلم"، فيسعى الطالب إلى اجتياز السنة الدراسية، ويُرَكّز المعلم على إنهاء المنهج، ويُقاس النجاح بالانتقال إلى المرحلة التالية، لا بمدى الفهم.

وهكذا، يتحول الزمن من أداة تنظيمية، إلى هدف ضمني، يُوجّه سلوك جميع الأطراف داخل النظام.

كما أن طول المدة قد يُخفي أحياناً ضعف الكفاءة، حيث يُعوّض عن ضعف جودة التعليم بزيادة الزمن، بدل تحسين المحتوى أو أساليب التدريس، وهذا يؤدي إلى ما يمكن تسميته بـ "التضخم الزمني"، حيث تزداد سنوات التعليم دون تحسن موازٍ في نتائجه.

وفي المقابل، تشير بعض التجارب الحديثة إلى أن تقليص الزمن، مع تحسين جودة التعلم، قد يؤدي إلى نتائج أفضل، لأن التركيز ينتقل من الكم إلى الكيف، ومن التغطية إلى الفهم.

وهنا، لا يكون السؤال: كم سنة يدرس الطالب؟ بل: ماذا يتقن خلال هذه السنوات؟

ومن هذا المنطلق، يتضح أن جودة التعليم لا تُقاس بطول المدة، بل بمدى تحقق أهداف التعلم، وأن الزمن، رغم أهميته في التنظيم، لا ينبغي أن يكون المعيار الحاكم، بل أحد العناصر التي تُستخدم لدعم التعلم، لا لتحديد.

وعليه، فإن إعادة النظر في العلاقة بين الزمن وجودة التعليم تمثل خطوة أساسية في بناء تصور جديد، يُحرّر التعليم من القيد الزمني الصارم، ويُعيد توجيهه نحو الإتقان والفهم.

وهذا ما يقودنا إلى إشكالية أكثر تحديدًا، سيتم تناولها في المبحث التالي، وهي: كيف يتحول الزمن داخل النظام التعليمي إلى هدر، بدل أن يكون استثمارًا حقيقيًا في التعلم.



الهدر الزمني سنوات تمضي بلا تعلم حقيقي

لا يتمثل الهدر الزمني في الوقت الذي يقضيه الطالب خارج المدرسة، بل في السنوات التي يمضيها داخل النظام من دون أن يقابلها فهم حقيقي أو مهارة قابلة للاستخدام، ويتجلى هذا الهدر في تكرار المعلومات، وازدحام المناهج، والاستعداد لاختبارات تقوم على الاسترجاع المؤقت، ودراسة معرفة منفصلة عن الحياة سرعان ما تزول، وحين يُقاس النجاح بإكمال السنوات لا بإتقان المهارات، يتحول التعليم إلى مسار للمرور بين المراحل، وتتأخر مشاركة الشباب في العمل والإنتاج واكتشاف قدراتهم، ولذلك فإن إصلاح التعليم يبدأ بجعل كل مرحلة من عمر المتعلم ذات قيمة وهدف وأثر واضح.

المبحث الثالث: الهدر الزمني في التعليم التقليدي

إذا كان الزمن قد اتخذ إطارًا لتنظيم التعليم، فإن الإشكالية لا تكمن في وجود هذا الإطار، بل في الطريقة التي يُدار بها داخله، فحين لا يُستثمر الزمن بكفاءة، يتحول من أداة للتعليم إلى مساحة واسعة من الهدر غير المرئي، الذي لا يظهر في الجداول، لكنه ينعكس بوضوح في النتائج.

ويُقصد بالهدر الزمني هنا ذلك الجزء من الوقت الذي يقضيه الطالب داخل النظام التعليمي دون أن يقابله تعلم حقيقي، أو مهارة مكتسبة، أو فهم قابل للاستخدام، وهذا الهدر لا يحدث في لحظات محدودة، بل قد يمتد عبر سنوات كاملة، تُستكمل شكليًا، دون أن تحقق الغاية منها.

فالتألم، في كثير من الحالات، ينتقل من سنة إلى أخرى، ويجتاز الاختبارات، ويكمل المراحل، لكنه لا يحتفظ بمعظم ما تعلمه، ولا يستطيع توظيفه في سياقات جديدة، ومع مرور الوقت، تتراكم هذه الفجوة بين الزمن الذي قُضي، والتعلم الذي تحقق، حتى تصبح ظاهرة يصعب تجاهلها.

ومن مظاهر هذا الهدر أن جزءًا كبيرًا من الوقت يُستهلك في تكرار المعلومات، أو في شرح محتوى لا يرتبط بواقع الطالب، أو في الاستعداد للاختبارات بطريقة تركز على الاسترجاع المؤقت، لا على الفهم المستدام، وبهذا، يُقضى الوقت في نشاط تعليمي ظاهري، لكنه لا يُنتج أثرًا عميقًا.

كما يظهر الهدر في طول المسار التعليمي مقارنة بما يكتسبه الطالب فعليًا، فقد يقضي سنوات طويلة في دراسة موضوعات متعددة، دون أن يُتقن أساسيات التفكير، أو مهارات التواصل، أو القدرة على التعلم الذاتي، وهنا، لا يكون الزمن مستثمرًا، بل مستهلكًا دون عائد حقيقي.

ولا يقتصر هذا الهدر على الجانب المعرفي فقط، بل يمتد إلى عمر الإنسان نفسه، فالسنوات التي يقضيها الطالب في نظام لا يُحقق له التعلم الكافي، هي سنوات تُؤجّل فيها فرصته في الإنتاج، والتجربة، واكتشاف قدراته، وهذا التأجيل، وإن بدا طبيعيًا في إطار النظام، إلا أنه يحمل أثرًا تراكميًا على الفرد والمجتمع.

فالفرد يتأخر في الدخول إلى الحياة العملية أو في تطوير مساره الخاص، والمجتمع يفقد طاقات كان يمكن أن تُستثمر في وقت أبكر، ومع تكرار هذا النمط على نطاق واسع، يتحول الهدر الفردي إلى خسارة جماعية.

ومن الجوانب التي تُعمّق هذا الهدر أن النظام يُكافئ الاستمرار فيه، لا جودة ما يُنتج داخله، فالنجاح يُقاس بإكمال السنوات، لا بإتقان المهارات، مما يُعزز ثقافة "المروّر" بدل "التحقق"، فيسعى الطالب إلى إنهاء المرحلة، لا إلى الاستفادة منها.

كما أن غياب الربط بين ما يُتعلّم وما يُمارس في الواقع يجعل جزءًا كبيرًا من المعرفة غير مستخدم، وبالتالي سريع الزوال، وهذا يعني أن

الزمن الذي استثمر في اكتسابها لم يُحقق أثرًا طويل المدى، مما يُضيف طبقة أخرى من الهدر.

وفي هذا السياق، يصبح السؤال أكثر وضوحًا: هل المشكلة في قلة الوقت، أم في طريقة استخدامه؟

والإجابة تشير إلى أن التحدي الحقيقي لا يكمن في عدد السنوات، بل في جودة ما يحدث خلالها.

ومن هنا، فإن معالجة الهدر الزمني لا تتطلب بالضرورة تقليص عدد السنوات فقط، بل إعادة تصميم العملية التعليمية بحيث يُصبح كل جزء من الزمن ذا قيمة، وكل مرحلة مرتبطة بتحقيق هدف واضح.

وعليه، فإن التعليم الفعّال لا يُقاس بطول مدته، بل بمدى استثماره لزمان المتعلم، بحيث يتحول من مسار يُستكمل، إلى تجربة تُبنى فيها المعرفة، وتُنمى فيها القدرات، دون إهدار لواحدة من أثمن الموارد: عمر الإنسان.

نموذج الغانم للتعليم المرن



سنوات الدراسة أو الحصول على الشهادة لا تعني الجاهزية للحياة

لا يصبح الطالب جاهزًا للحياة بمجرد أنه أكمل سنوات الدراسة أو حصل على الشهادة، فقد يتخرج وهو غير قادر على توظيف معرفته أو اتخاذ قراراته أو التعامل مع مشكلات الواقع، فالجاهزية الحقيقية تظهر حين يمتلك القدرة على التفكير، وحل المشكلات، والتكيف مع التغير، والتعلم المستمر، وتحمل المسؤولية، وربط المعرفة بالحياة والعمل، كما أنها لا تتحقق لدى جميع الطلاب في العمر نفسه أو بالطريقة نفسها، ولذلك ينبغي أن يكون الانتقال إلى المرحلة التالية مرتبطًا بما أتقنه الطالب وأصبح قادرًا على فعله، لا بالوقت الذي أمضاه داخل النظام.

المبحث الرابع: متى يكون الطالب جاهزاً للحياة؟

إذا كان النظام التعليمي قد ربط التقدم بعدد السنوات، فإن السؤال الذي ينبغي أن يُطرح في نهايته ليس: كم سنة قضاها الطالب؟ بل: هل أصبح جاهزاً للحياة؟

غير أن هذا السؤال، رغم بساطته، غالباً ما يُهمل، أو يُستبدل بأسئلة أكثر شكلية، مثل: هل أنهى المرحلة؟ وهل حصل على الشهادة؟ وكأن إتمام المسار الزمني كافٍ للدلالة على الجاهزية، دون التحقق من مضمون ما تحقق خلاله.

وهنا تظهر إحدى أبرز إشكاليات التعليم التقليدي، حيث يتم الخلط بين "الانتهاء من التعليم" و"الاستعداد للحياة"، فقد يُكمل الطالب جميع المراحل الدراسية، ويحقق نتائج مرتفعة، لكنه يجد نفسه غير قادر على التعامل مع متطلبات الواقع، أو اتخاذ قرارات مستقلة، أو توظيف ما تعلمه في مواقف جديدة.

وهذا يشير إلى أن الجاهزية لا ترتبط بالمدة، بل بطبيعة ما تم اكتسابه خلالها.

فالجاهزية للحياة لا تُقاس بكمية المعلومات، بل بمجموعة من القدرات، في مقدمتها القدرة على التفكير، وحل المشكلات، والتكيف مع التغير، والتعلم المستمر، وهذه القدرات لا تتكون تلقائياً مع مرور الزمن، بل تحتاج إلى بيئة تعليمية تُنمّيها بشكل مقصود.

كما أن الجاهزية تتضمن جانباً عملياً، يتمثل في قدرة الطالب على ربط ما تعلمه بواقعه، وفهم متطلبات الحياة المهنية والاجتماعية، والتعامل معها بمرونة، فإذا ظل التعلم منفصلاً عن الحياة، فإن الانتقال إليها يصبح فجائياً وصعباً.

ومن هنا، فإن تحديد لحظة "الجاهزية" لا ينبغي أن يكون مرتبطاً بعمر معين، أو بمرحلة دراسية محددة، بل بمستوى من الإتقان، يظهر في سلوك الطالب، وقدرته على الاستقلال، وتحمله للمسؤولية.

غير أن النظام القائم، حين يربط التخرج بعدد من السنوات، يُنتج تصوراً ثابتاً للجاهزية، يفترض أن جميع الطلاب يصبحون مستعدين في نفس الوقت، بغض النظر عن اختلافاتهم، وهذا الافتراض لا يعكس الواقع، بل يُبسّطه بشكل مغل.

فبعض الطلاب قد يصل إلى مستوى عالٍ من الفهم والقدرة في وقت مبكر، بينما قد يحتاج آخرون إلى وقت أطول، أو إلى مسارات مختلفة، وعندما يُفرض عليهم جميعاً نفس الإطار، فإن ذلك قد يؤخر بعضهم، ويُسرّع آخرين قبل اكتمال جاهزيتهم.

كما أن ربط الجاهزية بالشهادة فقط يُضعف من قيمة التعلم الحقيقي، حيث يُنظر إلى الورقة بوصفها دليلاً على القدرة، رغم أنها قد لا تعكس دائماً ما يمتلكه الطالب فعلياً من مهارات.

وفي المقابل، فإن الأنظمة التي تُركّز على الإتقان، لا تنتقل بالطالب إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يُحقق مستوى واضحًا من الفهم، مما يجعل الجاهزية نتيجة طبيعية للتعلم، لا مجرد نهاية زمنية.

وهنا، يتغير السؤال من: متى ينتهي الطالب من التعليم؟ إلى: متى يصبح قادرًا على أن يبدأ حياته بوعي وكفاءة؟

وهذا التحول في السؤال يعكس تحولًا أعمق في فلسفة التعليم، من نظام يُنهي المراحل، إلى نظام يُعدّ الإنسان.

وعليه، فإن الجاهزية للحياة لا تُحدّدها السنوات، بل تُحدّدها القدرة، ولا تُقاس بالوقت، بل بما تحقق خلاله، وهذا ما يجعل إعادة النظر في معيار الزمن خطوة أساسية نحو بناء تعليم يُخرج إنسانًا مستعدًا، لا مجرد طالب متخرج.

خلاصة الفصل الأول

يتضح من هذا الفصل أن الزمن، على الرغم من أهميته في تنظيم العملية التعليمية، لا يصلح وحده معيارًا للحكم على جودة التعليم أو مقدار ما يكتسبه الطالب من معرفة ومهارات، فعدد السنوات التي يقضيها المتعلم في المدرسة لا يضمن بالضرورة تحقق التعلم، كما أن إكمال المراحل الدراسية وفق جدول زمني ثابت لا يعني أن جميع الطلاب قد بلغوا المستوى نفسه من الفهم والكفاءة والاستعداد للحياة.

وقد بين الفصل أن نظام الاثنتي عشرة سنة لم ينشأ بوصفه قاعدة علمية ثابتة لا تقبل المراجعة، وإنما تشكّل تاريخيًا نتيجة تطور الأنظمة التعليمية وحاجتها إلى تنظيم المراحل الدراسية وتوزيع المناهج وفق أعمار الطلاب، ومع مرور الزمن، تحول هذا التنظيم إلى نموذج سائد تتبناه معظم الدول، حتى أصبح طول مدة الدراسة يُعامل أحيانًا كأنه جزء ثابت من طبيعة التعليم، لا ترتيبًا بشريًا يمكن تقييمه وتطويره.

غير أن طول المدة لا يعني بالضرورة جودة المخرجات؛ فقد يقضي الطالب سنوات طويلة في التعليم، ثم يتخرج وهو يفتقر إلى مهارات أساسية في التفكير، والتواصل، وحل المشكلات، واستخدام المعرفة في الواقع، وفي المقابل، قد يحقق نظام تعليمي أكثر مرونة وتركيزًا نتائج أفضل في زمن أقصر، إذا أحسن اختيار المحتوى، وربط المعرفة بالحياة، وراعى الفروق الفردية، وجعل إتقان المهارات أساسًا للتقدم.

كما كشف الفصل أن جانباً من الزمن التعليمي قد يُهدر في التكرار، وتضخم المناهج، وإعادة تقديم المفاهيم نفسها دون تعميقها، والانتقال من مرحلة إلى أخرى بناءً على العمر والسنة الدراسية، لا بناءً على تحقق الفهم، وهذا الهدر لا يقتصر على وقت الطالب والمعلم، بل يمتد إلى الموارد المالية والبشرية التي تُنفق على سنوات تعليمية قد لا تضيف قيمة تتناسب مع تكلفتها.

وتبرز هنا أهمية التمييز بين الزمن الضروري للتعلم والزمن الذي يفرضه النظام؛ فبعض الطلاب يستطيعون إتقان مهارات معينة في مدة أقصر، بينما يحتاج آخرون إلى وقت ودعم إضافيين، ولذلك فإن العدالة التعليمية لا تعني أن يتعلم الجميع بالطريقة نفسها وفي الزمن نفسه، بل أن يحصل كل طالب على الفرصة والمسار والدعم الذي يمكنه من بلوغ الكفاءة المطلوبة.

وقد أكد الفصل أن جاهزية الطالب للحياة لا تُقاس بعدد السنوات التي قضاها في الدراسة، ولا بعمره وحده، وإنما بما اكتسبه من معارف ومهارات وقيم، وبقدرته على اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، والتعلم المستمر، والدخول في مسار تخصصي أو مهني يتناسب مع قدراته وميوله، فالطالب يصبح جاهزاً للانتقال حين يمتلك الكفاءة اللازمة، لا لمجرد أنه أنهى عاماً دراسياً جديداً.

وعليه، فإن إعادة النظر في زمن التعليم لا تعني اختصار السنوات بصورة آلية، أو التعجل في إخراج الطالب من المدرسة، بل تعني

الانتقال من نظام يقيس التعلم بالمدة إلى نظام يقيسه بالإتقان، والغاية ليست تعليمًا أقصر لمجرد تقليل الزمن، وإنما تعليم أكثر كفاءة ومرونة، يُحسن استثمار سنوات الطالب، ويمنع التكرار والهدر، ويفتح أمامه مسارات متعددة تناسب استعداداته وقدراته.

ومن هنا، يمهد هذا الفصل للانتقال إلى فلسفة التعليم الجديد، التي تقوم على أن تقدم الطالب ينبغي أن يرتبط بما يتقنه ويستطيع تطبيقه، لا بعدد السنوات التي أمضاها داخل النظام؛ فالقيمة الحقيقية للتعليم لا تكمن في طول مدته، بل في عمق أثره، وفي قدرته على إعداد الإنسان للحياة والعمل والتعلم المستمر.

الفصل الثاني:

فلسفة التعليم الجديد

بعد أن تبين أن الزمن ليس معيارًا دقيقًا للتعليم، وأن الاعتماد عليه قد أدى إلى هدر كبير في الجهد والعمر دون ضمان تحقق التعلم، يصبح من الضروري الانتقال إلى مرحلة أعمق: إعادة تعريف الفلسفة التي يقوم عليها التعليم نفسه.

فالمشكلة لا تكمن في عدد السنوات فقط، بل في الطريقة التي نفهم بها التعلم، ونقيسه، ونبنى عليه النظام بأكمله، لأن أي نظام تعليمي هو انعكاس مباشر لفلسفة معينة، وإذا كانت هذه الفلسفة غير دقيقة أو غير مناسبة، فإن كل ما يُبنى عليها سيكون محدود الأثر، مهما بدا متطورًا في ظاهره.

وقد اتضح أن التعليم التقليدي يقوم على فكرتين مترابطتين: الأولى هي ربط التعلم بالزمن، والثانية هي ربطه بتراكم المعلومات، وهاتان الفكرتان، رغم شيوعهما، لا تعكسان طبيعة التعلم الحقيقية، بل تُبسّطانها إلى حد قد يفقدها معناها.

فالتعلم لا يحدث لأن الوقت مرّ، ولا لأن كمية من المعلومات قُدمت، بل لأنه تحقق فهم حقيقي، قادر على الاستمرار، وقابل للاستخدام.

ومن هنا، فإن هذا الفصل لا يهدف إلى تعديل جزئي في طريقة التعليم، بل إلى بناء فلسفة جديدة، تنتقل من الزمن إلى الإتقان، ومن التراكم إلى الفهم، ومن الشكل إلى الجوهر.

وهذه الفلسفة لا تُعنى فقط بما يتعلمه الطالب، بل بكيف يتعلم، ولماذا يتعلم، وما الذي يصبح عليه نتيجة لهذا التعلم.

وسنبدأ في هذا الفصل بأهم تحول يمكن أن يُبنى عليه كل ما بعده، وهو الانتقال من قياس التعليم بالزمن، إلى قياسه بالإتقان، ومن التراكم السطحي إلى الفهم العميق، بوصفه الأساس الحقيقي لأي تعلم ذي قيمة.



التعلم يُقاس بالإتقان لا بالوقت وبالفهم لا بكم المعلومات

لا يتحقق التعلم لمجرد مرور الوقت أو إنهاء المنهج وتراكم المعلومات، وإنما يتحقق عندما يفهم الطالب ما يتعلمه ويربط بين أفكاره، ويستطيع تفسيره وتطبيقه في مواقف جديدة، فالزمن إطار ينظم عملية التعليم وليس معياراً للحكم على جودتها، أما الإتقان فهو الدليل الحقيقي على تحقق التعلم، ولذلك ينتقل «نموذج الغانم للتعليم المرن» من نظام يتقدم فيه الطلاب وفق سنوات ثابتة إلى نظام يراعي اختلاف قدراتهم وسرعة تعلمهم، ويمنح كل طالب الوقت والدعم اللذين يحتاج إليهما حتى ينتقل من الحفظ المؤقت إلى الفهم العميق، ومن إكمال المحتوى إلى امتلاك المعرفة والقدرة على استخدامها.

المبحث الأول: من الزمن إلى الإتقان:

ومن التراكم إلى الفهم

أولاً: وهم قياس التعلم بالزمن

ارتبط التعليم، عبر عقود طويلة، بإطار زمني ثابت يُنظر إليه بوصفه المعيار الأساسي لقياس التقدم، فيُحدّد عدد من السنوات، وتُقسّم المراحل، ويُفترض ضمناً أن الطالب، بمجرد مروره بهذه المدة، يكون قد تعلّم ما ينبغي تعلمه، وقد ترسّخ هذا التصور حتى أصبح جزءاً من البنية الذهنية للنظام التعليمي، لا يُناقش غالباً، ولا يُراجع إلا نادراً.

غير أن هذا الربط بين الزمن والتعلم يقوم على افتراض غير دقيق، وهو أن التعلم عملية منتظمة، تحدث بنفس الوتيرة لدى جميع الأفراد، ويمكن احتواؤها ضمن جدول زمني موحد، وهذا الافتراض يتجاهل الطبيعة الحقيقية للتعلم، بوصفه عملية إنسانية معقدة، تتأثر بعوامل متعددة، مثل الفروق الفردية، والدافعية، والبيئة، وطبيعة المحتوى.

فالزمن، في حقيقته، لا يُنتج التعلم، بل يُتيح له الفرصة فقط، وقد تمر سنوات دون تحقق تعلم حقيقي، كما قد يتحقق فهم عميق في فترة أقصر، إذا توفرت الشروط المناسبة، ومن هنا، فإن استخدام الزمن كمؤشر على التعلم يُنتج ما يمكن تسميته بـ "وهم الإنجاز"، حيث يبدو أن التقدم قد تحقق، لمجرد أن الوقت قد مرّ.

كما أن هذا الوهم يُغطي على الفجوة بين المسار الشكلي للتعليم، وما يحدث فعليًا داخل عقل المتعلم، فالطالب قد ينتقل من مرحلة إلى أخرى، ويُكمل سنوات دراسته، دون أن يمتلك القدرة على استخدام ما تعلمه، أو حتى الاحتفاظ به.

وعليه، فإن إعادة النظر في هذا الوهم لا تعني إلغاء الزمن، بل إعادة وضعه في موقعه الطبيعي، بوصفه إطارًا تنظيميًا، لا معيارًا للحكم على جودة التعلم أو تحقيقه.

ثانيًا: لماذا لا يعني إنهاء المنهج تحقق التعلم

من أكثر المؤشرات التي يُعتمد عليها في الحكم على نجاح العملية التعليمية، إتمام المنهج الدراسي في الوقت المحدد، حيث يُنظر إلى "تغطية المحتوى" بوصفها دليلًا على إنجاز المهمة التعليمية، سواء على مستوى المعلم أو النظام ككل.

غير أن هذا التصور يُخفي إشكالية عميقة، تتمثل في الخلط بين "عرض المعرفة" و"تحقق التعلم"، فالمعلومة التي تُقدّم لا تعني بالضرورة أنها قد فُهمت، كما أن إنهاء شرحها لا يعني أن الطالب قد استوعبها أو أصبح قادرًا على استخدامها.

ويعود ذلك إلى أن التعلم الحقيقي لا يحدث عند لحظة الشرح، بل عند لحظة الفهم، وهذه اللحظة تختلف من طالب إلى آخر، ولا يمكن ضمانها بمجرد الالتزام بخطة زمنية أو إنهاء مقرر دراسي.

كما أن الضغط لإنهاء المنهج يدفع المعلم، في كثير من الأحيان، إلى التركيز على السرعة بدل العمق، وعلى التغطية بدل الاستيعاب، مما يُحوّل العملية التعليمية إلى سباق مع الوقت، لا رحلة نحو الفهم.

وفي هذا السياق، يصبح الطالب متلقيًا لمحتوى متسارع، دون أن يُمنح الفرصة الكافية للتفكير أو التفاعل أو التطبيق، ومع تكرار هذا النمط، تتراكم المعلومات دون أن تتحول إلى معرفة حقيقية، مما يؤدي إلى ضعف في الاستيعاب، وسرعة في النسيان.

ومن هنا، فإن إنهاء المنهج لا ينبغي أن يكون هدفًا في حد ذاته، بل وسيلة ضمن عملية أوسع، يُقاس نجاحها بمدى تحقق الفهم، لا بمدى اكتمال المحتوى.

ثالثًا: مفهوم الإتقان في التعليم

في مقابل التصور القائم على الزمن والتغطية، يبرز مفهوم “الإتقان” بوصفه معيارًا أكثر دقة وعمقًا في قياس التعلم، فالإتقان لا يعني مجرد التعرف على المعلومة، بل القدرة على فهمها، وتفسيرها، وتطبيقها في سياقات مختلفة.

ويقوم هذا المفهوم على مبدأ أساسي، وهو أن التعلم لا يُعد مكتملاً إلا إذا وصل المتعلم إلى مستوى معين من الفهم، يمكنه من استخدام المعرفة بمرونة وثقة، وهذا يعني أن التقدم في التعلم لا ينبغي أن يكون مرتبطاً بالوقت، بل بتحقيق هذا المستوى من الإتقان.

كما أن الإتقان يُغيّر طبيعة العملية التعليمية، من مسار زمني موحد، إلى مسار قائم على النتائج، فلا ينتقل الطالب إلى مستوى جديد إلا بعد أن يُظهر فهماً حقيقياً لما سبق، مما يضمن تماسك البناء المعرفي، ويمنع تراكم الفجوات.

ويُسهّم هذا المفهوم أيضاً في تعزيز جودة التعلم، لأنه يركّز على العمق بدل السطح، وعلى الفهم بدل الحفظ، وعلى الاستمرار بدل المؤقت.

غير أن تطبيق الإتقان يتطلب إعادة تصميم النظام التعليمي، بحيث يُتاح للطالب الوقت الكافي للفهم، والدعم المناسب عند الحاجة، مع وجود أدوات تقييم تُقيس الفهم الحقيقي، لا مجرد الاسترجاع.

وعليه، فإن الإتقان لا يُعد خياراً إضافياً، بل تحولاً جوهرياً في فلسفة التعليم، يُعيد تعريف معنى النجاح، ومعيّار التقدم، وطبيعة التعلم ذاته.

رابعاً: الفرق بين التعلم العميق والتعلم السطحي

يُعد التمييز بين التعلم العميق والتعلم السطحي من المفاهيم الأساسية في فهم جودة التعلم، فالتعلم السطحي يقوم على حفظ المعلومات

واسترجاعها، غالبًا بهدف اجتياز الاختبارات، دون اهتمام حقيقي بفهم المعنى أو الربط بين الأفكار.

وفي هذا النوع من التعلم، يتركز الجهد على "ماذا أقول؟" بدل "ماذا أفهم؟"، مما يجعل المعرفة مؤقتة، وسريعة الزوال، وغير قابلة للاستخدام في مواقف جديدة.

أما التعلم العميق، فيقوم على الفهم، والتحليل، والربط بين المفاهيم، والقدرة على تفسير المعلومات وتطبيقها، وهو لا يكتفي بمعرفة الإجابة، بل يسعى إلى فهم سببها، وسياقها، وعلاقتها بغيرها.

ويؤدي هذا النوع من التعلم إلى بناء معرفة مستقرة، يمكن استدعاؤها واستخدامها في مواقف متنوعة، مما يُعزز من قدرة الطالب على التفكير المستقل، وحل المشكلات.

غير أن البيئة التعليمية التقليدية، التي تُركّز على كثافة المحتوى وضيق الوقت، تُشجّع غالبًا على التعلم السطحي، لأنها لا تُتيح الفرصة الكافية للتعلم أو التأمل.

وفي المقابل، فإن التحول نحو الإتقان يستلزم تبني التعلم العميق، بوصفه الطريق الوحيد لتحقيق فهم حقيقي، يمكن البناء عليه في مراحل لاحقة.

خامساً: كيف يتحقق الفهم الحقيقي

لا يتحقق الفهم الحقيقي من خلال عرض المعلومات فقط، بل من خلال عملية متكاملة، يُشارك فيها المتعلم بفاعلية، ويُتاح له فيها الوقت للتفكير، والتجربة، والخطأ، والتصحيح.

فالفهم لا يُنقل، بل يُبنى، ولا يحدث دفعة واحدة، بل يتشكل تدريجياً، عبر التفاعل مع المعرفة، وربطها بالخبرة السابقة، وتطبيقها في مواقف مختلفة.

ومن هنا، فإن تحقيق الفهم يتطلب بيئة تعليمية تُشجّع على التساؤل، وتُتيح النقاش، وتُقلّل من الخوف من الخطأ، لأن الخطأ يُعد جزءاً أساسياً من عملية التعلم.

كما يتطلب دوراً مختلفاً للمعلم، حيث لا يقتصر على الشرح، بل يمتد إلى توجيه التفكير، وطرح الأسئلة، ومتابعة الفهم، وتقديم التغذية الراجعة التي تساعد الطالب على التطور.

ويُسهم التقييم أيضاً في تحقيق الفهم، إذا تم استخدامه كأداة لقياس مدى الاستيعاب، لا كوسيلة للحكم فقط، فالتقييم الذي يركّز على التطبيق والتحليل يُعزّز الفهم، بينما الذي يقتصر على التذكر يُشجّع السطحية.

وعليه، فإن الفهم الحقيقي لا يتحقق بالسرعة، ولا بالكثرة، بل بالجودة، والتدرج، والتفاعل، وهو ما يتطلب إعادة تصميم العملية التعليمية بشكل يضع الفهم في مركزها.

سادساً: أثر هذا التحول على الطالب والمعلم والنظام

إن الانتقال من التعليم القائم على الزمن والتراكم، إلى التعليم القائم على الإتقان والفهم، لا يُعد تغييراً محدوداً، بل تحولاً شاملاً يُعيد تشكيل أدوار جميع عناصر النظام التعليمي.

فعلى مستوى الطالب، يتحول من متلقٍ يسعى إلى اجتياز الاختبار، إلى متعلم يسعى إلى الفهم، وتتغير علاقته بالتعلم من علاقة قائمة على الضغط، إلى علاقة قائمة على المعنى، مما يُعزز دافعيته، ويُحسن جودة تعلمه.

وعلى مستوى المعلم، ينتقل من ناقل للمحتوى، إلى موجهٍ لعملية التعلم، يُركّز على بناء الفهم، ويستخدم أساليب متنوعة لدعم الطلاب، ويتعامل مع الفروق الفردية بمرونة أكبر.

أما على مستوى النظام، فيتطلب هذا التحول إعادة النظر في المناهج، لتقليل كثافتها، وفي التقييم، ليقيس الفهم لا الحفظ، وفي تنظيم الوقت، ليخدم التعلم لا أن يُقيده.

كما يؤدي هذا التحول إلى تحسين مخرجات التعليم، حيث يُنتج أفراداً قادرين على التفكير، والتكيف، والتعلم المستمر، بدل الاعتماد على ما تم حفظه فقط.

وعليه، فإن هذا التحول لا يُعد مجرد تحسين في الأداء، بل إعادة تعريف لوظيفة التعليم، من نظام يُدير الوقت، إلى نظام يبني الإنسان.



التعليم يبني الإنسان والشهادة تشهد على ما بناه

لا ينبغي أن تتحول الشهادة إلى الغاية التي تختزل فيها سنوات التعليم، فقيمتها الحقيقية لا تأتي من الورقة ذاتها، وإنما مما تعكسه من فهم وقدرة ومهارة ونضج، ولذلك يضع «نموذج الغانم للتعليم المرن» بناء الإنسان في مركز العملية التعليمية، فينمي قدرته على التفكير واتخاذ القرار، ويعزز مهاراته وقيمه واستقلاله وثقته بنفسه، ويراعي اختلاف ميوله وقدراته ومساره عن غيره، وعندما يتحقق هذا البناء تصبح الشهادة نتيجة طبيعية لتعلم حقيقي ودليلاً على ما أثقنه الطالب وأصبح قادرًا على إنجازه، لا هدفًا يسعى إليه ولو على حساب جودة تعلمه.

المبحث الثاني: بناء الإنسان قبل الشهادة

أولاً: تحول الهدف من الإنسان إلى الشهادة

شهدت الأنظمة التعليمية، مع مرور الزمن، تحولاً تدريجياً في تحديد غايتها الأساسية، حيث انتقل التركيز من بناء الإنسان إلى الحصول على الشهادة، ولم يحدث هذا التحول بقرار صريح، بل نتيجة تراكمات طويلة، جعلت الشهادة تُختزل في كونها الغاية النهائية من التعليم، بدل أن تكون نتيجة طبيعية له.

فأصبح النجاح يُقاس بما يحصل عليه الطالب من درجات، لا بما يملكه من فهم، وأصبحت قيمة التعليم مرتبطة بما يمنحه من مؤهل، لا بما يُحدثه من أثر في شخصية المتعلم، ومع هذا التحول، تغيرت نظرة الطالب، والمعلم، والمجتمع إلى التعليم، فأصبح وسيلة للوصول إلى الشهادة، لا مساراً لبناء الإنسان.

وهذا الاختزال أدّى إلى إعادة توجيه الجهد داخل العملية التعليمية، حيث يركّز الطالب على ما يُمكنه من النجاح في الاختبارات، ويُرَكّز المعلم على ما يُطلب منه تدريسه، ويُقيّم النظام نفسه بناءً على نسب النجاح، لا جودة التعلم.

ومع مرور الوقت، ترسّخ هذا التصور، حتى أصبح من الصعب الفصل بين "التعليم" و"الشهادة"، رغم أن العلاقة بينهما ليست بالضرورة

علاقة تطابق، فقد يحصل الطالب على شهادة، دون أن يمتلك القدرة التي يفترض أن تعكسها.

ومن هنا، فإن إعادة النظر في هدف التعليم تمثل خطوة أساسية، ليس لإلغاء الشهادة، بل لإعادتها إلى موقعها الطبيعي، بوصفها مؤشرًا على التعلم، لا غاية تُبنى عليها العملية التعليمية كلها.

ثانيًا: الإنسان بوصفه محور العملية التعليمية

إذا كان الهدف من التعليم هو بناء الإنسان، فإن هذا يقتضي إعادة توجيه النظام التعليمي ليركّز على تنمية قدرات المتعلم، لا على مجرد تزويده بالمعلومات، فالإنسان الذي نريد بناءه ليس مستودعًا للمعرفة، بل كائن قادر على الفهم، والتفكير، واتخاذ القرار، والتفاعل مع الواقع.

ويتطلب هذا التحول فهمًا أوسع لطبيعة التعلم، بحيث لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يشمل الجوانب العقلية، والمهارية، والسلوكية، فالتعليم الحقيقي هو الذي يُنمي قدرة الطالب على التحليل، ويُعزز استقلاله في التفكير، ويُكسبه مهارات التعامل مع التحديات.

كما أن بناء الإنسان يتطلب بيئة تعليمية تُشجّع على المبادرة، وتُتيح مساحة للتجربة، وتُقدّر الفروق الفردية، بدل أن تُعامل الطلاب بوصفهم نسخًا متشابهة، فكل طالب يمتلك قدرات خاصة، ومسارًا مختلفًا، ولا يمكن تحقيق النمو الحقيقي إلا من خلال الاعتراف بهذا التنوع.

وفي هذا السياق، يصبح دور المعلم أكثر عمقاً، حيث لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يمتد إلى توجيه التفكير، ودعم النمو، وبناء علاقة تعليمية قائمة على الثقة والاحترام.

وعليه، فإن جعل الإنسان محور العملية التعليمية لا يُعد شعاراً نظرياً، بل تحولاً عملياً يُعيد تشكيل كل عنصر في النظام، بدءاً من المناهج، وانتهاءً بطريقة التقييم.

ثالثاً: الشهادة - نتيجة طبيعية لا غاية نهائية

لا يمكن إنكار أهمية الشهادة، بوصفها أداة تنظيمية تُستخدم في تحديد المسارات الأكاديمية والمهنية، لكنها تفقد قيمتها حين تتحول إلى الهدف الأساسي من التعليم.

فالشهادة، في أصلها، يُفترض أن تعكس مستوى معيناً من المعرفة أو المهارة، لكنها لا تكون ذات معنى حقيقي إلا إذا كانت ناتجة عن تعلم فعلي، أما إذا أصبحت غاية في ذاتها، فإنها قد تدفع إلى ممارسات تعليمية تُركّز على تحقيقها، ولو على حساب جودة التعلم.

ومن هنا، فإن إعادة التوازن تتطلب أن تُعاد الشهادة إلى موقعها الصحيح، بوصفها نتيجة للتعلم، لا بديلاً عنه، فلا يُسعى إليها لذاتها، بل لما تعكسه من قدرة، وما تشير إليه من إتقان.

وفي هذا الإطار، يصبح السؤال ليس: هل حصل الطالب على الشهادة؟ بل: ماذا تعني هذه الشهادة فعلاً؟ وهل تعبّر عن مستوى حقيقي من الفهم والقدرة؟

كما أن تقليل التركيز المفرط على الشهادة يُسهم في تخفيف الضغط على الطالب، ويُعيد توجيه اهتمامه نحو التعلم ذاته، بدل القلق من النتيجة فقط.

وعليه، فإن الشهادة تظل عنصراً مهماً، لكنها لا ينبغي أن تقود العملية التعليمية، بل أن تتبعها.

رابعاً: أثر هذا التحول على الفرد والمجتمع

إن إعادة توجيه التعليم نحو بناء الإنسان، بدل التركيز على الشهادة، لا يقتصر أثرها على الطالب فقط، بل يمتد إلى المجتمع بأكمله، لأن نوع التعليم الذي يتلقاه الأفراد يُحدد طبيعة التفكير السائد، ومستوى الإنتاج، وقدرة المجتمع على التطور.

فعلى مستوى الفرد، يُسهم هذا التحول في بناء شخصية أكثر توازناً، تمتلك القدرة على التعلم المستمر، والتكيف مع التغير، واتخاذ قرارات واعية، كما يُعزّز ثقته بنفسه، لأنه لا يقيس قيمته بنتيجة واحدة، بل بما يمتلكه من قدرات حقيقية.

أما على مستوى المجتمع، فإن التعليم القائم على بناء الإنسان يُنتج أفرادًا قادرين على الابتكار، والمشاركة الفعّالة، وتحمل المسؤولية، مما يُسهم في تحقيق التنمية، لا في مجرد تكرار ما هو قائم.

وفي المقابل، فإن التعليم الذي يركّز على الشهادة فقط قد يُنتج أعدادًا كبيرة من الخريجين، لكنه لا يضمن جودة المخرجات، ولا قدرة الأفراد على الإسهام الحقيقي في المجتمع.

ومن هنا، فإن التحول في هدف التعليم لا يُعد مسألة تربوية فقط، بل قضية تنموية شاملة، ترتبط بمستقبل الفرد والمجتمع على حد سواء.

نموذج الغانم
للتعليم المرن

المعرفة

التطبيق

الحياة والعمل

نتعلم للحياة والعمل لا للاختبار وحده

حين تبقى المعرفة حبيسة الكتب والاختبارات، يفقد الطالب معناها ويعجز عن استخدامها في واقعه، ولذلك يربط «نموذج الغانم للتعليم المرن» بين ما يتعلمه الطالب وما يحتاج إليه في حياته وعمله، من خلال المشروعات والتجارب وحل المشكلات والتدريب والتعرف إلى المسارات المهنية، فالتعليم لا يُعدُّ الطالب لاجتياز الامتحان فحسب، بل ينمي قدرته على التفكير واتخاذ القرار والتواصل والعمل الجماعي والتكيف مع التغيير، وبهذا تتحول المعرفة من معلومات تُحفظ ثم تُنسى إلى أدوات تُستخدم في بناء الإنسان والإسهام في المجتمع وصناعة المستقبل.

المبحث الثالث: ربط التعليم بالحياة والعمل

أولاً: الفجوة بين المدرسة والحياة

من أبرز الإشكاليات التي يعاني منها التعليم التقليدي، اتساع الفجوة بين ما يتعلمه الطالب داخل المدرسة، وما يواجهه في حياته الواقعية. فالمعرفة تُقدّم في كثير من الأحيان في سياق نظري مجرد، منفصل عن التطبيقات العملية، مما يجعل الطالب غير قادر على إدراك قيمتها أو استخدامها خارج إطار الاختبار.

وتتجلى هذه الفجوة حين ينتقل الطالب من البيئة التعليمية إلى الحياة العملية، ليكتشف أن كثيراً مما تعلمه لم يُعدّه للتعامل مع الواقع، ولا لمواجهة تحدياته، ولا حتى لفهم متطلباته الأساسية، وهنا، لا يكون الخلل في الطالب، بل في طبيعة التعليم الذي تلقاه.

فالنظام الذي يفصل بين التعلم والحياة، يُنتج معرفة معزولة، سرعان ما تفقد معناها، وتصبح عبئاً بدل أن تكون أداة، كما يُضعف من دافعية الطالب، لأنه لا يرى علاقة واضحة بين ما يدرسه، وما يحتاجه في حياته.

ومن هنا، فإن ربط التعليم بالحياة لا يُعد خياراً تحسينياً، بل ضرورة أساسية، لأن التعلم الذي لا يُستخدم، لا يستمر، ولا يُبنى عليه.

ثانياً: التعليم بوصفه إعداداً للحياة لا للاختبار

إن أحد أبرز مظاهر الخلل في التعليم التقليدي، أنه يُهيئ الطالب للاختبار، لا للحياة، فالمناهج، وأساليب التدريس، وأنماط التقييم، كلها تتجه نحو هدف واحد: اجتياز الامتحان بنجاح.

وفي هذا السياق، يتعلم الطالب كيف يُجيب، لا كيف يُفكر، وكيف يحفظ، لا كيف يفهم، وكيف يتجنب الخطأ، لا كيف يتعلم منه، ومع تكرار هذا النمط، تتشكل لديه مهارات مرتبطة بالاختبار، لكنها لا تمتد بالضرورة إلى الحياة.

وهنا تظهر المفارقة بوضوح؛ إذ قد ينجح الطالب في النظام التعليمي، لكنه يتعثر خارجَه، لأنه لم يُدرَّب على التعامل مع الواقع، ولا على اتخاذ القرار، ولا على مواجهة المشكلات غير المتوقعة.

وفي المقابل، فإن التعليم الذي يُبنى على إعداد الإنسان للحياة، يُركِّز على تنمية القدرات التي يحتاجها الفرد في مختلف سياقاته، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والتواصل، والتعلم المستمر.

وهذا لا يعني إلغاء الاختبارات، بل إعادة توجيهها، بحيث تُصبح وسيلة لقياس هذه القدرات، لا مجرد أداة لقياس الحفظ.

ثالثاً: البعد الاقتصادي للتعليم - من عبء إلى استثمار

لا يقتصر أثر التعليم على الفرد فقط، بل يمتد إلى الاقتصاد والمجتمع ككل، فالنظام التعليمي يُعد أحد أهم العوامل التي تُحدد كفاءة القوى العاملة، ومستوى الإنتاج، وقدرة المجتمع على المنافسة.

وعندما يكون التعليم منفصلاً عن متطلبات الحياة والعمل، فإنه يُنتج فجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات السوق، مما يؤدي إلى بطالة مقنّعة، أو ضعف في الكفاءة، أو الحاجة إلى إعادة تأهيل مستمرة.

وهذا يعني أن التعليم، في صورته التقليدية، قد يتحول من استثمار إلى عبء، حيث تُنفق عليه الموارد، دون أن يُحقق العائد المتوقع.

وفي المقابل، فإن ربط التعليم بالحياة والعمل يُحوّله إلى استثمار حقيقي، يُسهم في إعداد أفراد قادرين على الإنتاج، والابتكار، والتكيف مع متغيرات السوق.

ومن هنا، فإن إصلاح التعليم لا يُعد مطلباً تربوياً فقط، بل ضرورة اقتصادية، ترتبط بمستقبل الدول، وقدرتها على تحقيق التنمية المستدامة.

رابعاً: كيف نُعيد ربط التعليم بالحياة؟

إن معالجة هذه الفجوة لا تتطلب إضافة مواد جديدة فقط، بل إعادة تصميم العملية التعليمية بحيث تُبنى على تطبيق المعرفة، لا مجرد عرضها.

ويبدأ ذلك بربط المفاهيم النظرية بسياقات واقعية، تُظهر للطالب كيف يمكن استخدام ما يتعلمه في الحياة، كما يتطلب إدخال أنشطة تعليمية قائمة على المشكلات، والمشاريع، والتجارب، التي تُتيح للطالب أن يُمارس ما يتعلمه، لا أن يكتفي بسماعه.

كما أن التقييم يجب أن يُعاد تصميمه ليقس القدرة على التطبيق والتحليل، لا مجرد التذكر، لأن ما يُقاس هو ما يُوجّه إليه الجهد.

ومن المهم أيضاً تعزيز العلاقة بين التعليم وسوق العمل، من خلال إتاحة فرص للتدريب، والتجربة، والتعرف على المسارات المهنية، مما يُساعد الطالب على فهم الواقع، والاستعداد له بشكل أفضل.

وعليه، فإن ربط التعليم بالحياة لا يعني تقليل مستواه، بل رفع قيمته، لأنه يُحوّل المعرفة من معلومات تُحفظ، إلى أدوات تُستخدم.

خلاصة الفصل الثاني

يتضح من هذا الفصل أن التحدي الحقيقي في التعليم لا يكمن في نقص الوسائل، ولا في ضعف الإمكانيات، بل في الفلسفة التي يقوم عليها النظام من أساسه، فحين يُبنى التعليم على الزمن، ينتج مسارًا يُستكمل، وحين يُبنى على التراكم، ينتج معرفة تُحفظ، وحين يُوجّه نحو الشهادة، ينتج هدفًا محدودًا.

أما حين يُعاد بناؤه على الإتقان، والفهم، وبناء الإنسان، والارتباط بالحياة، فإنه يتحول إلى عملية حقيقية تُنتج أثرًا يمتد خارج حدود المدرسة.

وقد تبين أن الانتقال من النموذج التقليدي إلى النموذج الجديد لا يعني مجرد تعديل في الأساليب، بل تحولًا في النظرة إلى التعليم نفسه؛ من كونه مرحلة زمنية يمر بها الإنسان، إلى كونه تجربة تُبنى فيها قدراته، وتتشكل فيها شخصيته، ويُعدّ من خلالها لمواجهة الحياة.

كما أن هذا التحول لا يخاطب الطالب فقط، بل يمتد إلى الأسرة التي تبحث عن مستقبل أبنائها، وإلى المجتمع الذي يسعى إلى التقدم، وإلى الدولة التي تُدرك أن التعليم ليس عبئًا ماليًا، بل استثمارًا استراتيجيًا في الإنسان.

ومن هنا، فإن التعليم الجديد لا يُقاس بعدد السنوات، ولا بعدد الشهادات، بل بقدرته على إنتاج إنسان قادر على الفهم، والتفكير، والعمل، والتكيف.

وهذا يقودنا إلى المرحلة التالية، حيث لا نكتفي بالفلسفة، بل ننتقل إلى ما هو أهم: كيف نُحوّل هذه الرؤية إلى نموذج عملي واضح يمكن تطبيقه؟

لأن الفكرة، مهما كانت قوية، لا تُغيّر الواقع حتى تجد طريقها إلى التطبيق.

الفصل الثالث:

النموذج المقترح - إعادة تصميم التعليم

بعد أن تبينّت فلسفة التعليم الجديد، القائمة على الإتقان، والفهم، وبناء الإنسان، لم يعد السؤال متعلقاً بما ينبغي تغييره فقط، بل بكيفية إعادة تصميم النظام التعليمي بحيث يُترجم هذه الفلسفة إلى واقع عملي.

فالتحدي الحقيقي لا يكمن في وضوح الفكرة، بل في قدرتها على التحول إلى نموذج قابل للتطبيق، يراعي طبيعة المجتمع، ويستجيب لمتطلباته، ويُحقق في الوقت نفسه كفاءة تعليمية واقتصادية وتشغيلية.

ومن هنا، يأتي هذا الفصل ليعرض نموذجاً متكاملًا، لا يقتصر على إعادة توزيع المراحل، بل يمتد إلى إعادة تعريف المدرسة، واليوم الدراسي، والتقييم، والدور الاقتصادي للتعليم، بحيث يتحول النظام التعليمي من كونه عبئاً تشغيلياً، إلى منظومة منتجة ومرنة وفعّالة.



يتقدم كل طالب وفق إيقاعه لا وفق عمره وحده

يفترض النظام الزمني التقليدي أن جميع الطلاب يتعلمون بالسرعة نفسها، وينقلهم من صف إلى آخر لأن العام الدراسي انتهى، لا لأن التعلم تحقق، أما «نموذج الغانم للتعليم المرن» فيجعل الإتيان أساس التقدم، ويتيح لكل طالب أن يسير وفق قدرته وحاجته إلى الوقت والدعم، من دون إبطاء من يستطيع التقدم أو دفع من يحتاج إلى مساندة قبل أن يكتمل فهمه، وبهذا تتحول المراحل من محطات عمرية جامدة إلى مراحل إتيان مرنة، تقلل الفجوات والهدر وتبني تعلمًا متماسكًا يمكن الاعتماد عليه.

المبحث الأول: هيكل النظام الجديد:

من النموذج الزمني إلى النموذج المرن

أولاً: إشكالية النموذج الزمني التقليدي

يقوم التعليم التقليدي، في بنيته الأساسية، على نموذج زمني ثابت، يُقسّم التعلم إلى مراحل محددة، ويُربط التقدم فيها بعدد من السنوات، لا بمستوى الإتقان، وقد يبدو هذا النموذج منظماً في ظاهره، لكنه يُخفي إشكالية جوهرية تتمثل في افتراض أن جميع المتعلمين يسيرون في مسار واحد، وبالسّعة نفسها، ويصلون إلى النتائج ذاتها خلال نفس المدة.

وهذا الافتراض لا يتوافق مع طبيعة التعلم الإنساني، الذي يتسم بالتفاوت، والتدرج، والاختلاف بين الأفراد، فبعض الطلاب قد يحقق فهماً عميقاً في وقت أقصر، بينما يحتاج آخرون إلى وقت أطول، أو إلى أساليب مختلفة، وعندما يُفرض عليهم جميعاً نفس الإطار الزمني، فإن النظام يُنتج خللاً مزدوجاً، يتمثل في إبطاء من يستطيع التقدم، وتسريع من يحتاج إلى دعم إضافي.

كما أن هذا النموذج يُركّز على "إكمال المرحلة" بدل "تحقيق التعلم"، مما يجعل الزمن هو المحرك الأساسي للعملية التعليمية، لا الفهم.

فينتقل الطالب من صف إلى آخر، لا لأنه أتقن ما سبق، بل لأنه أنهى الوقت المحدد.

ومن هنا، فإن الإشكالية لا تكمن في وجود الزمن، بل في تحوله إلى معيار حاكم، يُقاس به النجاح، ويُبنى عليه النظام، رغم أنه لا يعكس بالضرورة جودة التعلم.

ثانياً: ملامح النموذج المرن القائم على الإتقان

في مقابل هذا النموذج، يقوم التصور الجديد على مبدأ المرونة، حيث لا يُربط التقدم بعدد السنوات، بل بدرجة الإتقان التي يحققها الطالب، وهذا لا يعني إلغاء الزمن، بل إعادة تعريف دوره، بحيث يُستخدم كإطار تنظيمي، لا كمعيار للحكم.

ويقوم هذا النموذج على فكرة أن التعلم يُبنى على مراحل، لكن هذه المراحل لا تُحدّد بمدة زمنية صارمة، بل بمستوى من الفهم يجب تحقيقه قبل الانتقال إلى المرحلة التالية، وبذلك، يصبح التقدم في التعليم مرتبطاً بما يتعلمه الطالب فعلاً، لا بالوقت الذي يقضيه.

كما يتميز هذا النموذج بقدرته على استيعاب الفروق الفردية، حيث يُتاح لكل طالب أن يتقدم وفق قدرته، دون أن يُفرض عليه إيقاع موحد. وهذا يُعزّز من عدالة النظام، ويُحسّن من جودة مخرجاته.

ومن جهة أخرى، فإن هذا النموذج يُقلّل من الهدر الزمني، لأنه يمنع انتقال الطالب إلى مستوى جديد دون امتلاك الأساس المطلوب، مما يُقلّل من تراكم الفجوات المعرفية.

وعليه، فإن النموذج المرن لا يُعد مجرد تعديل في الشكل، بل إعادة بناء لآلية التقدم داخل النظام التعليمي.

ثالثاً: الانتقال من المراحل العمرية إلى مراحل الإتقان

في النظام التقليدي، تُبنى المراحل التعليمية على العمر، حيث يُصنّف الطلاب وفق سنواتهم، ويُفترض أن العمر يعكس مستوى التعلم، غير أن هذا الربط لا يكون دقيقاً دائماً، لأن العمر لا يُعبّر بالضرورة عن مستوى الفهم أو القدرة.

ومن هنا، يقترح النموذج الجديد الانتقال من المراحل العمرية إلى “مراحل الإتقان”، حيث يُحدّد موقع الطالب في النظام بناءً على ما أتقنه، لا على عمره فقط.

ولا يعني ذلك إلغاء الفروق العمرية أو تجاهلها، بل يعني عدم جعلها العامل الوحيد في تحديد المسار التعليمي، فالعمر يمكن أن يكون مؤشراً عاماً، لكنه لا ينبغي أن يكون معياراً حاسماً.

ويُسهم هذا التحول في جعل التعليم أكثر مرونة، حيث يُتاح للطلاب التقدم وفق قدراتهم، دون التقيد الصارم بتقسيمات زمنية ثابتة، كما يُساعد في اكتشاف الفروق الفردية بشكل أفضل، والتعامل معها بفعالية. وهذا بدوره يُعزّز من جودة التعلم، لأن الانتقال لا يحدث إلا بعد تحقق الفهم، مما يُنتج بناءً معرفيًا متماسكًا.

رابعاً: تقليص المسار الزمني دون الإخلال بجودة التعلم

من النتائج الطبيعية لاعتماد نموذج قائم على الإتقان، إمكانية تقليص المدة الزمنية للتعليم، دون التأثير سلباً على جودته، بل ربما مع تحسينها.

فحين يُزال الهدر، ويُعاد تنظيم المحتوى، ويُركّز على الفهم بدل التكرار، يمكن تحقيق نفس الأهداف التعليمية في مدة أقصر، لأن الوقت يُستثمر بشكل أفضل.

ولا يعني ذلك تسريع التعليم بشكل مفرط، بل إعادة توزيعه، بحيث يُمنح الطالب الوقت الكافي للفهم، دون إطالة غير مبررة في المسار العام.

وهنا، يمكن تصور نموذج يمتد لعدد أقل من السنوات مقارنة بالنموذج التقليدي، مع وجود مسارات لاحقة أكثر تخصصاً ومرونة، تُتيح للطلاب التعمق في مجالات معينة، وفق ميوله وقدراته.

ويُسهم هذا في تقليل التأخير في دخول سوق العمل، وتحسين الكفاءة الاقتصادية للنظام التعليمي، دون الإخلال بجودة المخرجات.

خامساً: أثر الهيكل الجديد على كفاءة النظام التعليمي

إن إعادة تصميم هيكل النظام التعليمي وفق هذا النموذج المرن يُحدث تحولاً في كفاءة النظام ككل، على عدة مستويات.

فعلى المستوى التعليمي، يُحسن من جودة التعلم، لأنه يربط التقدم بالإتقان، ويُقلل من الفجوات المعرفية، وعلى المستوى التشغيلي، يُسهم في تحسين استخدام الموارد، من خلال تقليل الهدر، وتوزيع الجهد بشكل أكثر كفاءة.

كما يُعزز هذا النموذج من قدرة النظام على التكيف مع التغيرات، لأنه لا يقوم على بنية جامدة، بل على إطار مرن يمكن تطويره وتعديله وفق الحاجة.

ومن الناحية الاقتصادية، يُسهم في تقليل التكلفة الإجمالية للتعليم، من خلال تقليص المدة، وتحسين الإنتاجية، وربط التعليم بمتطلبات الواقع.

وعليه، فإن هيكل النظام الجديد لا يُعد مجرد إعادة تنظيم للمراحل، بل إعادة تعريف لكيفية عمل التعليم، بحيث يتحول من نظام يُدير الزمن، إلى نظام يُنتج التعلم.



مسار متكامل يبدأ بالأساس وينتهي بالاختيار والتخصص

لا تقوم مراحل التعليم في «نموذج الغانم للتعليم المرن» على تقسيم إداري منفصل أو انتقال آلي تحكمه السنوات، بل تشكل مساراً متكاملًا يبني بعضه بعضاً، فتبدأ المرحلة التأسيسية بإتقان القراءة والفهم والتعبير والحساب والقيم الأساسية، ثم تنتقل إلى بناء مهارات التفكير والتحليل وحل المشكلات وتطبيق المعرفة، وبعد أن يعرف الطالب قدراته وميوله يصل إلى مرحلة التوجيه والتخصص ويختار مساره العلمي أو التقني أو الإنساني أو المهني، ويظل الإتيان معيار الانتقال في جميع المراحل، مع مرونة تسمح للطالب بالتقدم وفق قدرته والحصول على الدعم حين يحتاج إليه.

المبحث الثاني: مراحل التعليم في النموذج الجديد

أولاً: من التقسيم التقليدي إلى المسار المتكامل

يقوم النموذج التقليدي على تقسيم التعليم إلى مراحل منفصلة نسبياً، مثل الابتدائي، والمتوسط، والثانوي، بحيث يُنظر إلى كل مرحلة بوصفها وحدة قائمة بذاتها، لها مناهجها وأهدافها الخاصة، وغالباً ما يتم الانتقال بينها وفق معيار زمني، لا وفق تحقق التعلم.

غير أن هذا التقسيم، رغم وضوحه التنظيمي، يُنتج في كثير من الأحيان انقطاعاً في التجربة التعليمية، حيث لا يُبنى التعلم بشكل تراكمي متماسك، بل ينتقل الطالب من مرحلة إلى أخرى دون ضمان ترابط حقيقي بين ما تعلمه سابقاً وما سيواجهه لاحقاً.

ومن هنا، يقوم النموذج الجديد على تصور مختلف، حيث يُنظر إلى التعليم بوصفه مساراً متصلاً، تُبنى مراحله على أساس النمو التدريجي في القدرات، لا على أساس التقسيم الإداري أو العمري فقط، فالمرحلة لا تُفصل عن بعضها، بل تُصمَّم بحيث تُكمل إحداها الأخرى، ضمن رؤية واحدة واضحة.

ويُسهّم هذا التصور في تقليل الفجوات التعليمية، ويُعزّز من استمرارية التعلم، لأنه يُركّز على البناء المتدرج للفهم، بدل الانتقال الشكلي بين المراحل.

ثانيًا: المرحلة التأسيسية - بناء القاعدة الصلبة

تُعد المرحلة التأسيسية حجر الأساس في النظام التعليمي الجديد، لأنها تُبنى عليها جميع المراحل اللاحقة، ومن هنا، فإن التركيز فيها لا يكون على كثرة المحتوى، بل على إتقان المهارات الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها.

وتشمل هذه المهارات القدرة على القراءة والفهم، والتعبير، والحساب، إضافة إلى مهارات التفكير الأولي، مثل الملاحظة، والتصنيف، والربط بين الأشياء، كما تُعزّز هذه المرحلة القيم الأساسية، مثل الانضباط، والتعاون، وحب التعلم.

وفي هذا الإطار، لا يُنظر إلى التقدم في هذه المرحلة بوصفه انتقالًا زمنيًا، بل بوصفه تحققًا لمستوى معين من الإتقان، فلا ينتقل الطالب إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يُظهر قدرة واضحة على استخدام هذه المهارات في مواقف مختلفة.

كما تُصمّم البيئة التعليمية في هذه المرحلة لتكون محفزة وآمنة، تُشجّع على التجربة، وتُقلّل من الخوف من الخطأ، لأن الهدف ليس السرعة، بل ترسيخ الأساس.

ويُسهّم هذا التركيز على الجودة في هذه المرحلة في تقليل المشكلات التعليمية لاحقًا، لأن معظم الفجوات التي تظهر في المراحل المتقدمة تعود إلى ضعف في الأساس.

ثالثاً: مرحلة بناء المهارات - من الفهم إلى التوظيف

بعد تثبيت الأساس، ينتقل الطالب إلى مرحلة أكثر تقدماً، تُركّز على توسيع دائرة الفهم، وتحويل المعرفة إلى مهارة قابلة للاستخدام.

وفي هذه المرحلة، لا يقتصر التعلم على اكتساب المعلومات، بل يمتد إلى القدرة على تحليلها، وربطها، وتطبيقها في سياقات مختلفة. ويصبح الطالب أكثر قدرة على التعامل مع مفاهيم مجردة، وأكثر استعداداً لفهم العلاقات بين الموضوعات.

كما تُدمج في هذه المرحلة مهارات التفكير العليا، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، بحيث لا يظل التعلم نظرياً، بل يتحول إلى أداة للتعامل مع الواقع.

وتُستخدم في هذه المرحلة أساليب تعليمية أكثر تنوعاً، مثل التعلم القائم على المشاريع، والعمل الجماعي، والتعلم من خلال المشكلات، مما يُعزّز من تفاعل الطالب، ويُعمّق فهمه.

ولا يزال الإتقان هو معيار التقدم، حيث يُتابع أداء الطالب بشكل مستمر، ويُقدّم له الدعم اللازم حتى يصل إلى المستوى المطلوب، قبل الانتقال إلى المرحلة التالية.

وهنا، يبدأ الطالب في إدراك معنى ما يتعلمه، لأنه يرى أثره في التطبيق، لا في الاختبار فقط.

رابعاً: مرحلة التوجيه والتخصص - من التعلم العام إلى المسار الشخصي

في هذه المرحلة، يبدأ التحول الأهم في المسار التعليمي، حيث ينتقل الطالب من التعلم العام إلى التعلم الموجّه وفق ميوله وقدراته.

فبعد أن يكون قد اكتسب أساساً معرفياً ومهارياً، يصبح قادراً على استكشاف اهتماماته، وتحديد المجالات التي يميل إليها، سواء كانت علمية، أو تقنية، أو إنسانية، أو مهنية.

ومن هنا، يُتاح للطالب اختيار مسارات تعليمية أكثر تخصصاً، تُناسب قدراته، وتُعدّه لمساره المستقبلي، دون أن يُفرض عليه نموذج موحد لا يراعي اختلافاته.

كما تُدمج في هذه المرحلة خبرات عملية، مثل التدريب، والمشاريع التطبيقية، والتفاعل مع بيئات العمل، مما يُقرب التعليم من الواقع، ويُعزّز من جاهزية الطالب للحياة.

ويظل الإتقان حاضراً بوصفه معياراً أساسياً، حيث لا يُقاس التقدم فقط بالانتهاء من المسار، بل بمدى تحقق الكفاءة المطلوبة فيه.

وهذا التحول يُساهم في تقليل الفجوة بين التعليم وسوق العمل، لأنه يُعدّ الطالب بشكل مباشر لما سيواجهه لاحقاً.

خامساً: مرونة الانتقال ومعايير التقدم

يتميّز هذا النموذج بمرونة عالية في الانتقال بين المراحل، حيث لا يكون التقدم مرتبطاً بعمر معين أو زمن محدد، بل بمستوى من الإتقان يتم التحقق منه بوسائل متعددة.

وهذا يعني أن الطالب قد يتقدم بسرعة أكبر في مجال معين، أو يحتاج إلى وقت إضافي في مجال آخر، دون أن يُعد ذلك خللاً، بل انعكاساً طبيعياً للفروق الفردية.

كما يتم استخدام أدوات تقييم متنوعة، تُركّز على الأداء والفهم، لا على الحفظ فقط، مما يُعطي صورة أكثر دقة عن مستوى الطالب، ويُساعد في توجيهه بشكل أفضل.

وتُسهم هذه المرونة في تقليل الضغط النفسي، لأن الطالب لا يُقارن بغيره بناءً على الزمن، بل يُقيّم وفق تقدمه الشخصي، مما يُعزّز من ثقته، ويُحسّن من تجربته التعليمية.

سادساً: الأثر الشامل للمراحل الجديدة

إن إعادة تصميم مراحل التعليم وفق هذا النموذج لا يُغيّر فقط شكل النظام، بل يُعيد تشكيل تجربة التعلم بأكملها

فعلى مستوى الطالب، يُنتج مسارًا أكثر وضوحًا، وأكثر ارتباطًا بقدراته، وأكثر استعدادًا للحياة، وعلى مستوى المعلم، يُتيح دورًا أكثر فاعلية، قائمًا على التوجيه والدعم، بدل التلقين.

أما على مستوى النظام، فيُسهم في تحسين الكفاءة، وتقليل الهدر، ورفع جودة المخرجات، مما يجعله أكثر قدرة على تحقيق أهدافه.

وعليه، فإن مراحل التعليم في هذا النموذج لا تُعد مجرد تقسيم إداري، بل بنية متكاملة تُبنى عليها عملية التعلم، وتُوجّه نحو تحقيق الغاية الأساسية: بناء إنسان قادر على الفهم، والعمل، والتكيف.



المعلم يصنع التعلم ولا يكتفي بنقل المعلومات

في «نموذج الغانم للتعليم المرن» لا يقتصر دور المعلم على شرح المحتوى وإنهاء المنهج، بل يصبح صانعاً لعملية التعلم، يصمم تجاربها، ويوجه تفكير الطلاب، ويطرح الأسئلة، ويتابع الفهم، ويقدم الدعم والتغذية الراجعة حتى يتحقق الإتقان، ويحتاج هذا الدور إلى منحه الثقة والاستقلالية المهنية ضمن أهداف ومعايير واضحة، وإلى إعداد متقدم وتطوير مستمر وتقييم مهني عادل يقيس أثره الحقيقي في تعلم طلابه، ومكانة المعلم لا تقل في النموذج الجديد، وإنما ترتفع لأنه يتحول من ناقل للمعلومة إلى المحرك الأساسي لبناء الفهم والقدرة والشخصية.

المبحث الثالث: المعلم في النموذج الجديد: من ناقل إلى صانع تعلم

أولاً: إشكالية دور المعلم في النموذج التقليدي

يُعد المعلم العنصر الأكثر تأثيراً في العملية التعليمية، غير أن دوره في النموذج التقليدي قد تعرّض لاختزال كبير، حيث أصبح في كثير من الحالات مجرد ناقل للمحتوى، ملتزم بخطة زمنية محددة، ومطالب بإنهاء المنهج أكثر من تحقيق الفهم.

وقد أدى هذا الاختزال إلى تقليص مساحة الإبداع لدى المعلم، وإضعاف قدرته على التفاعل مع احتياجات طلابه، إذ يُقيّم غالباً بناءً على مدى التزامه بالتغطية، لا على جودة ما يُحدثه من تعلم.

كما أن كثافة المناهج، وضيق الوقت، والاعتماد الكبير على الاختبارات، كلها عوامل دفعت المعلم إلى التركيز على إيصال المعلومة بأسرع شكل ممكن، بدل التأكد من فهمها.

وفي هذا السياق، أصبح المعلم يعمل داخل نظام يُقيّده أكثر مما يُمكنه، ويُحمّله مسؤولية النتائج دون أن يمنحه الأدوات الكافية لتحقيقها.

ومن هنا، فإن أي محاولة لإصلاح التعليم، دون إعادة تعريف دور المعلم، ستظل محدودة الأثر، لأن المعلم هو من يُحوّل الفكرة إلى واقع داخل الصف.

ثانياً: المعلم بوصفه صانعاً لعملية التعلم

في النموذج الجديد، يتغير دور المعلم بشكل جوهري، حيث ينتقل من ناقل للمحتوى إلى صانع لعملية التعلم، يوجّهها، ويصمّمها، ويتابعها.

فالمعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعلومة، في ظل توفر المعرفة بوسائل متعددة، لكنه يبقى العنصر الأهم في تنظيم هذه المعرفة، وتوجيه الطالب نحو فهمها، واستخدامها.

ويتمثل دوره في هذا النموذج في مساعدة الطالب على التفكير، وطرح الأسئلة، وربط المفاهيم، وتجاوز الصعوبات، بدل الاكتفاء بتقديم الإجابات.

كما يُصبح المعلم مسؤولاً عن بناء بيئة تعليمية محفزة، تُشجّع على المشاركة، وتُقلّل من الخوف، وتُعزّز من الثقة، لأن التعلم الحقيقي لا يحدث في بيئة قائمة على التلقين، بل في بيئة قائمة على التفاعل.

وهذا التحول لا يُقلّل من أهمية المعلم، بل يرفع من مكانته، لأنه ينتقل من دور تقني محدود، إلى دور تربوي وفكري أكثر عمقاً وتأثيراً.

ثالثاً: الاستقلالية المهنية والثقة بالمعلم

من أبرز ملامح النموذج الجديد، منح المعلم مساحة أكبر من الاستقلالية في أداء دوره، بحيث لا يُعامل كمنفذ لتعليمات جاهزة، بل كمتخصص قادر على اتخاذ القرار داخل الصف.

فالمعلم هو الأقرب إلى الطالب، والأقدر على فهم احتياجاته، ومن ثم فإن تمكينه من تعديل أساليبه، واختيار طرق التدريس المناسبة، يُسهم في تحسين جودة التعلم.

غير أن هذه الاستقلالية لا تعني غياب التنظيم، بل تقوم على إطار واضح من الأهداف والمعايير، التي تتيح للمعلم مرونة مهنية منضبطة.

كما أن بناء الثقة بالمعلم يُعد عنصراً أساسياً في نجاح هذا النموذج، لأن النظام الذي لا يثق بمعلميه، لا يمكن أن يُنتج تعليمًا عالي الجودة.

وفي هذا السياق يتحول دور الإدارة من الرقابة إلى الدعم، ومن المتابعة الشكلية إلى التمكين الحقيقي، مما يُسهم في خلق بيئة مهنية صحية.

رابعاً: إعادة تأهيل المعلم وتطويره المستمر

إن التحول في دور المعلم يتطلب بالضرورة إعادة النظر في أساليب إعدادهِ وتدريبهِ، بحيث لا يقتصر على المعرفة التخصصية، بل يشمل مهارات التعليم الحديثة، مثل إدارة الصف، وتصميم الأنشطة، وتوظيف التقنية، وقياس الفهم.

كما أن التطوير المهني لا ينبغي أن يكون حدثاً عابراً، بل عملية مستمرة، ثوابك التغيرات، وتُساعد المعلم على تحسين أدائه بشكل دائم.

ويُساهم هذا التطوير في تعزيز ثقة المعلم بنفسه، وزيادة قدرته على التفاعل مع متطلبات النموذج الجديد، مما ينعكس بشكل مباشر على جودة التعلم.

خامساً: تحفيز المعلم وربط أدائه بالآثر الحقيقي

لا يمكن تحقيق تحول حقيقي في التعليم دون وجود نظام تحفيزي عادل، يُقدّر دور المعلم، ويربط بين جهده والآثر الذي يُحدثه.

وفي هذا النموذج، لا يُقاس أداء المعلم بمدى إنجائه للمنهج فقط، بل بمدى تحقق الفهم لدى طلابه، وقدرتهم على استخدام ما تعلموه.

كما يمكن ربط جزء من الحوافز بالمشاركة في تطوير البيئة التعليمية، والإسهام في الأنشطة التطبيقية، والمبادرات التي تُعزّز من جودة التعليم.

وفي سياق النموذج الاقتصادي المقترح، يمكن أن يكون للمعلم دور في المشاريع المدرسية، بما يُعزّز من ارتباطه بالمؤسسة، ويُضيف بعداً عملياً لدوره.

سادساً: أثر هذا التحول على جودة التعليم

إن إعادة تعريف دور المعلم تُعد من أهم العوامل التي تُسهم في رفع جودة التعليم، لأنها تُحوّل العملية التعليمية من نقل للمحتوى إلى بناء للفهم.

فعندما يمتلك المعلم الأدوات، والثقة، والدعم، يصبح قادراً على التعامل مع الفروق الفردية، وتقديم تعلم أكثر عمقاً، ومساعدة الطلاب على تحقيق الإتقان.

كما أن هذا التحول يُسهم في تحسين تجربة الطالب، لأنه يتعامل مع معلم يُوجّهه، لا يُملي عليه، ويُساعده، لا يُقيّده.

وعليه، فإن المعلم في هذا النموذج لا يُعد عنصراً ضمن النظام فقط، بل هو المحرك الحقيقي له، والضامن لنجاحه أو تعثره.

سابعاً: التقييم المهني المستمر للمعلم

لا يكتمل تطوير دور المعلم في النموذج الجديد دون وجود نظام تقييم مهني عادل ودقيق، يُسهم في تحسين الأداء، لا في مجرد تصنيفه، فالتقييم، في هذا السياق، لا يُعد أداة رقابية فقط، بل وسيلة للتطوير المستمر، تُساعد المعلم على إدراك نقاط قوته، ومجالات التحسين لديه.

ويقوم هذا التقييم على مبدأ الشمول، بحيث لا يعتمد على مصدر واحد، بل يستند إلى مجموعة من المؤشرات، تعكس الأداء الحقيقي داخل البيئة التعليمية، ويشمل ذلك ملاحظة الأداء داخل الصف، ومستوى تفاعل الطلاب، ومدى تحقق الفهم، إضافة إلى مساهمة المعلم في تطوير العملية التعليمية.

كما يُراعى في هذا التقييم أن يكون دورياً، بحيث يتم بشكل سنوي أو شبه سنوي، مع وجود تغذية راجعة واضحة، تُقدّم للمعلم بصورة بناءة، تُساعده على التطور، بدل أن تُشكّل عبئاً عليه.

ثامناً: إشراك الطالب في تقييم المعلم

من العناصر المهمة في بناء نظام تقييم متوازن، إتاحة مساحة لصوت الطالب، بوصفه الطرف الأكثر ارتباطاً بالتجربة التعليمية، فالطالب هو من يعيش أثر أداء المعلم بشكل مباشر، ويملك ملاحظات قد لا تظهر في التقييمات الرسمية.

ولا يُقصد بذلك أن يكون الطالب حكمًا على المعلم، بل أن يكون جزءًا من منظومة تقييم متعددة المصادر، تُؤخذ فيها آراؤه بشكل منظم، ومقنن، يُراعي موضوعية التقييم، ويمنع التحيز.

ويسهم هذا التوجه في تعزيز العلاقة بين المعلم والطالب، حيث يشعر الطالب أن صوته مسموع، وأن تجربته مهمة، كما يُحفّز المعلم على تحسين أدائه، وتطوير أساليبه، بما يتناسب مع احتياجات طلابه.

وعند تطبيق هذا العنصر بشكل متوازن، فإنه يُضيف بعدًا إنسانيًا ومهنيًا مهمًا، يُسهم في تحسين جودة العملية التعليمية.

تاسعًا: رخصة المعلم والتجديد المهني المستمر

في إطار رفع جودة التعليم، يصبح من الضروري التعامل مع مهنة التعليم بوصفها مهنة احترافية، تتطلب تجديدًا مستمرًا للمعرفة والمهارات، لا مجرد تأهيل أولي.

ومن هنا، يقوم النموذج الجديد على مبدأ "رخصة المعلم"، التي تُمنح وفق معايير واضحة، وتعكس كفاءة المعلم في أداء دوره، ولا تكون هذه الرخصة دائمة، بل تُجدّد بشكل دوري، كل عام أو عامين، بناءً على معايير محددة.

ويشمل تجديد الرخصة متابعة المعلم لأحدث ما توصلت إليه المعرفة في مجاله، ومشاركته في برامج التطوير المهني، وتحديث أساليبه التعليمية، إضافة إلى أدائه الفعلي داخل الصف.

كما يُسهم هذا النظام في تعزيز ثقافة التعلم المستمر لدى المعلم، بحيث لا يكتفي بما حصل عليه في بداية مسيرته، بل يظل في حالة تطوير دائم، تجعله نموذجًا حقيقيًا لطلابه.

ولا يُنظر إلى هذا الإجراء بوصفه عبئًا إداريًا، بل كجزء من بناء مهنة تعليمية قوية، تُقدّر الكفاءة، وتُحفّز على التميز، وتضمن بقاء المعلم في مستوى يواكب تطور المعرفة ومتطلبات العصر.



المدرسة بيئة للتعلم والحياة والإنتاج

لا تبقى المدرسة في «نموذج الغانم للتعليم المرن» مبنى تُؤدي فيه الحصص ثم يُغلق، بل تصبح بيئة متكاملة يُبنى فيها الفهم، وتُمارس المهارات، وتُكتسب الخبرة، وتتفاعل مع المجتمع، ويجمع تنظيمها بين الحضور والتعليم عن بعد لتقليل الكثافة وتحسين استخدام المرافق، كما تتيح مشروعات تطبيقية وخدمات مدرسية منضبطة يتعلم الطلاب من خلالها التخطيط والعمل والمسؤولية والوعي الاقتصادي، ولا يهدف هذا البعد إلى تحويل المدرسة إلى مؤسسة تجارية، بل إلى جعل النشاط المنتج وسيلة تعليمية تدعم الاستدامة وتربط المعرفة بالحياة، وبذلك تسهم المدرسة في بناء الإنسان وخدمة المجتمع وتحسين كفاءة النظام.

المبحث الرابع: المدرسة كنظام تعليمي واقصادي متكامل

أولاً: إعادة تعريف المدرسة في النموذج الجديد

لم تعد المدرسة، في التصور التقليدي، سوى مكان تُنقل فيه المعرفة، وتؤدي فيه الحصص، ضمن إطار زمني ثابت، ينتهي بانتهاء اليوم الدراسي، غير أن هذا التصور لم يعد كافياً في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم، ولا ينسجم مع فلسفة التعليم التي تقوم على بناء الإنسان، وربط التعلم بالحياة.

ومن هنا، يقوم النموذج الجديد على إعادة تعريف المدرسة بوصفها بيئة متكاملة للتعلم والحياة والإنتاج، لا مجرد مبنى تعليمي، فهي فضاء يُبنى فيه الفهم، وتُمارس فيه المهارات، وتُكتسب فيه الخبرات، ضمن نظام مرّن يتفاعل مع الواقع.

وفي هذا الإطار، لا تنفصل المدرسة عن المجتمع، بل تصبح جزءاً منه، تُسهم في تطويره، وتستجيب لاحتياجاته، وتُعدّ طلابها للتعامل معه بوعي وكفاءة.

ثانياً: اليوم الدراسي الهجين وإدارة الكثافة التشغيلية

في ظل ما تعانيه المدن من ازدحام مروري متزايد، واستهلاك مرتفع للبنية التحتية، يصبح من غير المنطقي أن يستمر التعليم بنفس النمط التشغيلي التقليدي، الذي يفرض حضور جميع الطلاب يومياً، في توقيت واحد، دون مراعاة لهذه التحديات.

ومن هنا، يُقدّم النموذج الجديد تصوراً قائماً على “التعليم الهجين”، الذي يجمع بين الحضور الفعلي والتعليم عن بعد، ضمن توزيع مدروس يُحقق التوازن بين الجودة والكفاءة.

ويبدأ هذا التنظيم بجعل اليوم الأول من الأسبوع يوماً مخصصاً للتعليم عن بعد، نظراً لما يشهده من ذروة في الازدحام المروري، نتيجة تزامن بداية الدوامات في مختلف القطاعات، ويسهم هذا الإجراء في تقليل الضغط على الطرق، وخفض معدلات الحوادث، وتحسين جودة الحياة العامة.

كما يُخصص اليوم الأخير من الأسبوع للتعليم عن بعد، بما يُخفف من الضغط التشغيلي، ويُحقق انتقالاً أكثر سلاسة نحو عطلة نهاية الأسبوع.

ويمتد هذا التصور ليشمل توزيع أيام التعلم عن بعد داخل الأسبوع على مراحل التعليم المختلفة، بحيث لا تكون جميع المدارس في حالة حضور كامل في الوقت نفسه، فعلى سبيل المثال، يمكن تخصيص يوم

معين للمرحلة الثانوية، ويوم آخر للمرحلة المتوسطة، ويوم ثالث للمرحلة الابتدائية.

ويُسهم هذا التوزيع في تقليل الكثافة داخل المدارس، وتحسين استخدام المرافق، وخفض استهلاك الكهرباء والمياه، إضافة إلى إطالة عمر البنية التحتية، وتقليل الحاجة إلى التوسع المكلف في إنشاء المباني. ومن الناحية التربوية، يُعزّز هذا النموذج من مهارات التعلم الذاتي، ويُهيئ الطالب للتعامل مع بيانات تعليمية مرنة، تتماشى مع طبيعة العمل في العصر الحديث.

ثالثاً: المدرسة كوحدة إنتاجية: من الاستهلاك إلى الاستدامة

في النموذج التقليدي، تُعد المدرسة وحدة مستهلكة للموارد، تعتمد بشكل كامل على التمويل الحكومي، دون أن تُسهم في إنتاج جزء من احتياجاتها، ومع تزايد أعداد الطلاب، وارتفاع تكاليف التشغيل، يصبح هذا النموذج أقل استدامة على المدى البعيد.

ومن هنا، يقترح النموذج الجديد تحويل المدرسة جزئياً إلى وحدة إنتاجية مصغرة، تُسهم في دعم نفسها مالياً، دون أن تفقد وظيفتها التعليمية.

ويتحقق ذلك من خلال استثمار جزء من مرافق المدرسة، أو إعادة تصميم بعض مساحاتها، لإنشاء منطقة خدمية متكاملة، تضم أنشطة

مثل المقاهي، والمطاعم الخفيفة، والخدمات الطلابية، وغيرها من المشاريع التي تخدم البيئة التعليمية.

ولا يُنظر إلى هذه الأنشطة بوصفها نشاطًا تجاريًا منفصلاً، بل كجزء من منظومة تعليمية تطبيقية، تُتيح للطلاب فهم الواقع الاقتصادي، واكتساب مهارات عملية، تتجاوز الإطار النظري.

رابعاً: نموذج الشركة المساهمة المدرسية

يُدار هذا النشاط الاستثماري من خلال نموذج مبتكر، يقوم على تأسيس شركة مساهمة مدرسية مصغرة، تُوزع ملكيتها بشكل يعكس البعد التربوي والاقتصادي للنظام.

حيث يُخصص جزء من الملكية للطلاب، بنسبة محددة، تُسهم في تعزيز شعورهم بالمسؤولية، وتنمية وعيهم المالي، وربطهم المبكر بمفاهيم الاستثمار والإنتاج.

كما يُخصص جزء آخر للمعلمين والإدارة المدرسية، تقديرًا لدورهم، وتحفيزًا لهم على الإسهام في تطوير البيئة التعليمية، وربط أدائهم بنتائج ملموسة.

في حين يُخصص الجزء المتبقي للمدرسة أو الجهة المشرفة، لضمان الاستدامة، وتنظيم العمل، وتحقيق التوازن بين الهدف التعليمي والبعد الاقتصادي.

وفي هذا الإطار، يمكن أن تكون نسب التوزيع على سبيل المثال: جزء للطلاب، وجزء للمعلمين والإدارة، والباقي للمدرسة أو الدولة، ضمن هيكل تنظيمي واضح، يخضع للرقابة، ويُدار بشكل احترافي.

ولا يقتصر أثر هذا النموذج على الجانب المالي، بل يمتد إلى الجانب التعليمي، حيث يُمكن توظيف هذه المشاريع كبيئة تدريبية، يُشارك فيها الطلاب، ويتعلمون من خلالها مهارات الإدارة، والتخطيط، والتعامل مع الواقع.

خامساً: الأثر المتكامل للنموذج على التعليم والمجتمع

يُحقق هذا النموذج مجموعة من الآثار المتداخلة، التي تتجاوز حدود المدرسة، لتشمل المجتمع والاقتصاد والبنية التحتية.

فعلى المستوى التعليمي، يُعزّز من ارتباط التعلم بالحياة، ويُنمّي مهارات عملية لدى الطلاب، تُساعدهم في المستقبل.

وعلى المستوى الاقتصادي، يُساهم في تقليل العبء المالي على الدولة، ويُعزّز من استدامة المؤسسات التعليمية، من خلال تنويع مصادر الدخل.

أما على مستوى البنية التحتية، فيُقلّل من الضغط على الطرق، ويُحسّن من استخدام الموارد، ويُساهم في رفع كفاءة التشغيل.

وعليه، فإن المدرسة في هذا النموذج لا تُعد مكانًا للتعليم فقط، بل نظامًا متكاملًا يُسهم في بناء الإنسان، ودعم الاقتصاد، وتحسين جودة الحياة.



نقيس ما يفهمه الطالب وما يستطيع تطبيقه

لا يختزل «نموذج الغانم للتعليم المرن» مستوى الطالب في اختبار نهائي يقيس قدرته على استرجاع المعلومات في لحظة محددة، بل يجعل التقييم عملية مستمرة ترافق التعلم وتساعد على تحسينه، فيُقاس فهم الطالب من خلال التطبيق وحل المشكلات والمشروعات والمشاركة والتقدم عبر الوقت وملف الإنجاز، وتقدم النتائج للطالب والمعلم صورة واضحة عما تحقق وما يحتاج إلى دعم، فوظيفة التقييم ليست إصدار حكم نهائي على المتعلم، وإنما توجيهه نحو الإتقان وتطوير أدائه، وبذلك ينتقل الاهتمام من الدرجة والحفظ المؤقت إلى الفهم الحقيقي والقدرة على استخدام المعرفة في مواقف جديدة.

المبحث الخامس: التقييم في النموذج الجديد: من قياس الحفظ إلى قياس الفهم

أولاً: إشكالية التقييم في النموذج التقليدي

يُعد التقييم أحد أكثر عناصر العملية التعليمية تأثيراً، لأنه لا يقتصر على قياس التعلم، بل يُوجّه سلوك الطالب والمعلم على حد سواء، فما يُقاس، هو ما يُركّز عليه، وما يُكافأ، هو ما يُعاد إنتاجه داخل النظام.

وفي النموذج التقليدي، يقوم التقييم في معظمه على الاختبارات النهائية، التي تُركّز على قياس قدرة الطالب على استرجاع المعلومات في زمن محدد، وقد أدّى هذا النمط إلى اختزال التعلم في عملية الحفظ، لأن النجاح أصبح مرتبطاً بما يستطيع الطالب تذكره، لا بما يفهمه.

ومع مرور الوقت، تشكّلت ثقافة تعليمية تُعلي من قيمة الدرجة، وتُقلّل من قيمة الفهم، فأصبح الطالب يتعلم من أجل الاختبار، لا من أجل المعرفة، كما أصبح المعلم يُركّز على ما سيأتي في الامتحان، بدل التركيز على بناء الفهم.

وهذا أدى إلى مفارقة واضحة، حيث قد يحصل الطالب على درجات مرتفعة، دون أن يمتلك القدرة على تطبيق ما تعلمه، أو استخدامه في مواقف جديدة.

ومن هنا، فإن المشكلة لا تكمن في وجود التقييم، بل في طبيعته ووظيفته داخل النظام.

ثانياً: إعادة تعريف وظيفة التقييم

في النموذج الجديد، لا يُنظر إلى التقييم بوصفه أداة للحكم فقط، بل كوسيلة لفهم التعلم، ومتابعته، وتطويره، فهو ليس نهاية العملية التعليمية، بل جزء مستمر منها.

ويتحول التقييم من كونه حدثاً منفصلاً، يحدث في نهاية المرحلة، إلى عملية مستمرة، تُرافق التعلم منذ بدايته، وتُقدّم معلومات تساعد المعلم والطالب على تحسين الأداء.

كما يُعاد توجيه التقييم ليقس الفهم الحقيقي، لا القدرة على الحفظ. فيركّز على مدى قدرة الطالب على تفسير المعرفة، وربطها، وتطبيقها، بدل الاكتفاء باسترجاعها.

وهذا التحول يُغيّر طبيعة التعلم نفسه، لأن الطالب يدرك أن المطلوب منه ليس تذكر الإجابة، بل فهمها، مما يدفعه إلى التعلم بعمق، لا بسطحية.

ثالثاً: التقييم المستمر بدل الاختبار الواحد

من أبرز ملامح هذا النموذج، الانتقال من الاعتماد على اختبار نهائي واحد، إلى نظام تقييم مستمر، يُوزَّع على مراحل التعلم، ويعتمد على أدوات متعددة.

فبدل أن تُختزل نتيجة الطالب في اختبار قصير، يتم تقييمه من خلال مشاركته، وأدائه في الأنشطة، وقدرته على حل المشكلات، وتقديمه عبر الوقت.

وهذا يُعطي صورة أكثر دقة عن مستوى الطالب، لأنه يُراعي تطوره، ويُقلِّل من تأثير العوامل الطارئة التي قد تؤثر على أدائه في اختبار واحد.

كما يُخفِّف هذا الأسلوب من الضغط النفسي، لأن الطالب لا يشعر أن مستقبله مرتبط بلحظة واحدة، بل يدرك أن جهده المستمر هو ما يُحدِّد نتيجته.

رابعاً: التقييم القائم على الأداء والتطبيق

لا يمكن قياس الفهم الحقيقي من خلال أسئلة تعتمد على التذكر فقط، بل من خلال مواقف تتطلب استخدام المعرفة، ومن هنا، يعتمد النموذج الجديد على التقييم القائم على الأداء، حيث يُطلب من الطالب تطبيق ما تعلمه في سياقات واقعية أو شبه واقعية.

وقد يكون ذلك من خلال مشاريع، أو مهام عملية، أو حل مشكلات، أو تقديم عروض، تُظهر مدى فهم الطالب وقدرته على استخدام المعرفة. ويُسهّم هذا النوع من التقييم في ربط التعلم بالحياة، لأنه يُخرج المعرفة من إطارها النظري، ويحوّلها إلى أداة تُستخدم. كما يُعزّز من مهارات التفكير، لأن الطالب لا يبحث عن إجابة جاهزة، بل يُفكّر، ويحلّل، ويُجرب.

خامساً: ملف الإنجاز كأداة لقياس التعلم

يُعدّ "ملف الإنجاز" من الأدوات المهمة في هذا النموذج، حيث يجمع فيه الطالب أعماله، ومشاريعه، وتطوره عبر الزمن، مما يُعطي صورة شاملة عن مسيرته التعليمية.

ولا يُقاس الطالب من خلال نتيجة واحدة، بل من خلال مجموعة من الأدلة التي تُظهر ما تعلمه، وكيف تطور، وما أصبح قادراً على القيام به.

كما يُسهّم هذا الأسلوب في تعزيز مسؤولية الطالب عن تعلمه، لأنه يُشارك في بناء ملفه، ويدرك أن كل ما يقوم به له قيمة.

سادساً: أثر هذا التحول على الطالب والمعلم والنظام

إن إعادة تصميم التقييم تُحدث تحولاً عميقاً في العملية التعليمية ككل. فعلى مستوى الطالب، يتحول من متلقٍ يسعى إلى النجاح في الاختبار، إلى متعلم يسعى إلى الفهم والتطور.

وعلى مستوى المعلم، يُصبح التقييم أداة تساعد على فهم طلابه، وتوجيههم، بدل أن يكون مجرد وسيلة لإعطاء الدرجات.

أما على مستوى النظام، فيُسهل هذا التحول في تحسين جودة المخرجات، لأنه يُركّز على بناء القدرات، لا على قياس المعلومات فقط.

وعليه، فإن التقييم في هذا النموذج لا يُعد نهاية التعلم، بل جزءاً من بنائه، ولا يُستخدم للحكم فقط، بل للفهم والتطوير.

خلاصة الفصل الثالث

يتضح من هذا الفصل أن إعادة تصميم التعليم لا تتحقق بتعديل جزئي في المناهج، أو بإضافة أدوات تقنية، أو بتقليص عدد سنوات الدراسة وحده، وإنما تتطلب بناء نموذج متكامل يعيد النظر في هيكل النظام التعليمي ومراحله، وفي أدوار المعلم والمدرسة والتقييم، وفي الطريقة التي ينتقل بها الطالب من مرحلة إلى أخرى.

ومن هذا المنطلق، جاء نموذج الغانم للتعليم المرن بوصفه تصورًا شاملاً يسعى إلى نقل التعليم من نظام تحكمه المدة الزمنية الثابتة إلى نظام يقوم على الفهم والإتقان والمرونة.

وقد بيّن الفصل أن الهيكل التقليدي للتعليم يعتمد على انتقال جميع الطلاب وفق مسار زمني واحد، بصرف النظر عن اختلاف قدراتهم وسرعة تعلمهم واستعداداتهم، أما النموذج المقترح فيجعل تحقيق الكفاءة أساساً للتقدم، ويتيح للطالب أن ينتقل بين المراحل والمسارات وفق ما أتقنه وما أصبح قادراً على تطبيقه، لا لمجرد إكماله سنة دراسية جديدة، وبهذا يصبح الزمن إطاراً لتنظيم التعليم، لا معياراً وحيثاً للحكم على نجاحه.

كما أعاد النموذج تنظيم مراحل التعليم بما يحقق قدرًا أكبر من المرونة؛ إذ تبدأ الرحلة التعليمية بمرحلة أساسية تُعنى ببناء المعارف والمهارات والقيم الضرورية، ثم تنتقل إلى مرحلة لاكتشاف ميول الطالب وقدراته

وتوجيهه، قبل دخوله في مسارات تخصصية أو مهنية تتناسب مع استعداداته وطموحه، ولا يقوم هذا التنظيم على الفصل الحاد بين التعليم الأكاديمي والتعليم الفني والمهني، بل يفتح المجال للانتقال والتكامل بين المسارات، ويمنح الطالب فرصًا متعددة لمواصلة تعلمه وتطوير مهاراته طوال حياته.

وأكد الفصل أن نجاح هذا الهيكل لا يعتمد على تصميم المراحل وحده، بل يرتبط بصورة أساسية بدور المعلم، ففي النموذج الجديد ينتقل المعلم من ناقل للمحتوى إلى صانع لعملية التعلم، يخطط لها، ويوجهها، ويتابع تقدم الطالب، ويساعده على الفهم والتطبيق واكتشاف قدراته، وهذا التحول يتطلب إعدادًا مهنيًا متقدمًا، وتدريبًا مستمرًا، وثقة مؤسسية تمنح المعلم مساحة كافية لاتخاذ القرارات التربوية المناسبة داخل الصف، بدل تقييده بالتنفيذ الحرفي للمناهج والخطط الزمنية.

كما أعاد النموذج تعريف المدرسة، فلا تبقى مجرد مبنى تُقدَّم فيه الدروس، بل تتحول إلى نظام تعليمي متكامل، وبيئة مرنة للتعلم والتجربة والتفاعل، وتصبح المدرسة قادرة على توظيف مرافقها ومواردها وكفاءاتها بصورة أفضل، وربط التعليم بالحياة والعمل والمجتمع، واحتضان الأنشطة والمشروعات التي تساعد الطلاب على اكتساب المهارات العملية والاجتماعية إلى جانب المعرفة الأكاديمية، وبهذا تؤدي المدرسة دورًا تعليميًا وتربويًا وتنمويًا، مع إدارة مواردها بكفاءة تحقق أفضل أثر ممكن.

وبين الفصل كذلك أن التقييم يمثل البوصلة التي توجه النظام التعليمي؛ فإذا اقتصر على قياس الحفظ والاسترجاع، دفع المعلم والطالب إلى التركيز على الاختبار، أما إذا اتجه إلى قياس الفهم والتطبيق والقدرة على حل المشكلات، فإنه يُعيد توجيه العملية التعليمية نحو غاياتها الحقيقية، ولذلك يعتمد النموذج المقترح على تقويم متنوع ومستمر، يجمع بين الاختبارات والمهام التطبيقية والمشروعات والملاحظة وملفات الإنجاز، ويستخدم النتائج لتحديد مستوى الطالب واحتياجاته ومساره، لا لمجرد تصنيفه أو الحكم عليه.

وتتكامل هذه العناصر جميعها في إطار واحد؛ فلا يمكن تطبيق المرونة دون تقييم دقيق، ولا يمكن تطوير التقييم دون معلم مؤهل، ولا يستطيع المعلم أداء دوره دون مدرسة داعمة، كما لا يمكن إعادة تنظيم المراحل دون فلسفة واضحة تجعل بناء الإنسان غاية التعليم، ولهذا فإن نموذج الغانم للتعليم المرن ليس مجموعة مقترحات منفصلة، بل منظومة مترابطة، يؤثر كل عنصر فيها في بقية العناصر، ويستمد نجاحه من اتساقها وتكاملها.

وعليه، فإن القيمة الأساسية للنموذج تكمن في انتقاله من نقد النظام التقليدي إلى تقديم بديل قابل للبناء والتطوير، يراعي الفروق بين الطلاب، ويقلل التكرار والهدر، ويربط التقدم بالإتقان، ويفتح مسارات تعليمية متعددة، ويعيد للمعلم والمدرسة والتقييم أدوارها الحقيقية، ومن هنا يمهد هذا الفصل للانتقال إلى دراسة العائد الاقتصادي للتعليم

الجديد، وبيان كيف يمكن لإعادة تصميم النظام أن تحقق استخدامًا أكثر كفاءة للوقت والموارد، وأن تُسهم في إعداد الإنسان للحياة والعمل والإنتاج.

الفصل الرابع:

العائد الاقتصادي للتعليم الجديد

كيف يتحول التعليم من عبء إلى استثمار؟

ظلّ التعليم في كثير من الخطابات الرسمية يُقدّم بوصفه خدمة أساسية تُقدّمها الدولة، تتطلب إنفاقاً مستمراً، وتُشكّل بنداً كبيراً في الميزانية العامة، ومع تزايد أعداد السكان، وارتفاع تكاليف التشغيل، أصبحت الأنظمة التعليمية تواجه تحدياً مزدوجاً: كيف تحافظ على جودة التعليم، وفي الوقت نفسه تُسيطر على كلفته المتزايدة.

غير أن هذا التصور، الذي ينظر إلى التعليم بوصفه عبئاً مالياً، يحتاج إلى مراجعة عميقة، فالتعليم، في جوهره، ليس إنفاقاً استهلاكياً، بل استثمار طويل الأجل في الإنسان، ينعكس أثره على الإنتاج، والاقتصاد، والاستقرار الاجتماعي.

لكن هذا الاستثمار لا يتحقق تلقائياً، بل يرتبط بكفاءة النظام التعليمي نفسه، فإذا كان التعليم يُنتج أفراداً غير قادرين على العمل بكفاءة، أو غير متوافقين مع متطلبات السوق، فإنه يفقد جزءاً كبيراً من قيمته الاقتصادية، ويتحول بالفعل إلى عبء.

ومن هنا، فإن السؤال لم يعد: كم ننفق على التعليم؟ بل: ما العائد الذي نحصل عليه من هذا الإنفاق؟

وهذا ما يسعى هذا الفصل إلى معالجته، من خلال تحليل الكلفة الحالية للتعليم التقليدي، ومقارنة ذلك بالعائد المتوقع من النموذج الجديد، الذي يقوم على الكفاءة، والمرونة، وربط التعليم بالحياة.

نموذج الغانم للتعليم المرن



المباني المدرسية
والصيانة



المعلمون
والإدارة



المرافق والخدمات
والنقل



الرسوب وتكرار
سنوات الدراسة



الوقت والموارد غير المستغلة

الكلفة الحقيقية للتعليم ليست فيما ننفقه فقط، بل فيما نهدره

لا تقتصر كلفة التعليم التقليدي على بناء المدارس ورواتب المعلمين والتجهيزات، بل تشمل أيضاً ما يهدره النظام من وقت وموارد بسبب الرسوب والتسرب وتكرار المحتوى وإطالة سنوات الدراسة وضعف الاستفادة من المباني، ولذلك تبدأ الكفاءة الحقيقية حين يتحول الإنفاق من تمويل الزمن والحضور إلى تمويل تعلم أعمق ونتائج أفضل.

المبحث الأول: كلفة التعليم التقليدي:

أين تذهب الموارد؟

أولاً: الكلفة المباشرة للنظام التعليمي

تتحمل الدول سنوياً ميزانيات ضخمة لتمويل التعليم، تشمل بناء المدارس، وصيانة المباني، ورواتب المعلمين والإداريين، إضافة إلى تكاليف التشغيل اليومية، مثل الكهرباء، والمياه، والنقل، والتجهيزات.

ومع اعتماد النموذج التقليدي على الحضور الكامل لجميع الطلاب، طوال أيام الأسبوع، وفي جميع المراحل، تتضاعف هذه الكلفة، لأن البنية التحتية يجب أن تكون قادرة على استيعاب العدد الكامل في كل وقت.

وهذا يعني أن المدارس تُبنى وفق الحد الأعلى من الاستخدام، رغم أن هذا الاستخدام لا يكون دائماً بكفاءة كاملة.

ثانياً: الكلفة غير المباشرة- الهدر الصامت

لا تقتصر كلفة التعليم على ما يُصرف داخل المؤسسات التعليمية، بل تمتد إلى ما يمكن تسميته بـ “الكلفة غير المباشرة”، وهي أكثر خطورة، لأنها غير مرئية في الميزانيات.

ومن أبرز هذه التكاليف:

- 1- الازدحام المروري الناتج عن تزامن الدوامات
 - 2- الحوادث وما يترتب عليها من خسائر بشرية ومادية
 - 3- استهلاك الطرق والبنية التحتية
 - 4- الضغط على الطاقة والمياه
- كما يُضاف إلى ذلك كلفة الوقت الضائع، سواء للطلاب أو أولياء الأمور، نتيجة التنقل اليومي، والانتظار، وعدم كفاءة توزيع الجداول. وهذه التكاليف، رغم عدم ظهورها في بند واحد، تُشكّل عبئاً اقتصادياً كبيراً على الدولة والمجتمع.

ثالثاً: كلفة ضعف المخرجات التعليمية

تُعد هذه من أخطر التكاليف، لأنها تمس جوهر العملية التعليمية، فعندما يُنتج النظام خريجين غير مؤهلين بشكل كافٍ، تضطر المؤسسات إلى إعادة تدريبهم، أو التعامل مع ضعف إنتاجيتهم. كما قد يؤدي ذلك إلى بطالة، أو إلى توظيف غير فعال، مما يُقلّل من كفاءة الاقتصاد، ويُضعف من قدرته على النمو. وهنا، لا تكون المشكلة في حجم الإنفاق، بل في ضعف العائد عليه.

رابعاً: كلفة تأخير دخول سوق العمل

في النموذج التقليدي، يقضي الطالب سنوات طويلة داخل النظام التعليمي، قبل أن يبدأ في الإنتاج أو العمل، ومع وجود هدر زمني داخل هذه السنوات، يتأخر دخول الفرد إلى سوق العمل، مما يعني خسارة سنوات كان يمكن أن يُسهم فيها في الاقتصاد.

وعند تكرار هذا النمط على مستوى المجتمع، تتحول هذه السنوات إلى خسارة جماعية في الإنتاج، تؤثر على النمو الاقتصادي بشكل عام.

خامساً: خلاصة الكلفة

يتضح أن التعليم التقليدي لا يستهلك الموارد فقط، بل يُنتج سلسلة من التكاليف المباشرة وغير المباشرة، التي تمتد آثارها إلى الاقتصاد، والبنية التحتية، وسوق العمل.

وهذا ما يجعل إعادة تصميم التعليم ليست خياراً تربوياً فقط، بل ضرورة اقتصادية.

نموذج الغانم للتعليم المرن



الكفاءة تقلل الهدر وتحسن جودة التعليم

يحقق النموذج الجديد وفراً اقتصادياً من خلال تقليل الرسوب والتسرب وتكرار المحتوى، وتحسين استثمار المباني والوقت والتقنيات، ولا يقوم هذا الوفرة على خفض جودة التعليم، بل على توجيه الموارد إلى تطوير المعلمين ودعم المتعلمين وتحسين البيئة التعليمية، فتزداد جودة النتائج وتنخفض كلفة الهدر.

المبحث الثاني: كيف يُحقق النموذج الجديد

وفرًا اقتصاديًا حقيقياً؟

لا يقوم النموذج الجديد على تقليل الكلفة من خلال خفض الجودة، بل على العكس، يسعى إلى رفع كفاءة التعليم وفي الوقت نفسه تقليل الهدر في الموارد، وهو ما يُنتج وفرًا اقتصاديًا حقيقياً، يتجاوز حدود المؤسسة التعليمية ليشمل الاقتصاد ككل.

ينطلق هذا الوفر من إعادة تنظيم الزمن التعليمي، بحيث لا يكون الحضور الكامل يومياً هو القاعدة، بل يُستبدل بنموذج هجين يُوزع فيه الحضور والتعليم عن بعد بشكل مدروس، وهذا التحول يؤدي إلى تقليل الضغط على المباني المدرسية، مما يُخفض الحاجة إلى التوسع المستمر في إنشاء المدارس، ويُطيل العمر التشغيلي للبنية التحتية القائمة.

كما يُسهم هذا النموذج في تقليل استهلاك الموارد التشغيلية، مثل الكهرباء والمياه، لأن عدد الطلاب الحاضرين فعلياً في كل يوم يصبح أقل، مما يُحسن كفاءة الاستخدام، ويُقلل من الكلفة الإجمالية على المدى الطويل.

ويمتد الأثر إلى خارج المدرسة، حيث يؤدي تقليل الحضور المتزامن إلى انخفاض ملحوظ في الازدحام المروري، خاصة في بداية الأسبوع،

وهو ما يُترجم إلى تقليل في استهلاك الوقود، وخفض في معدلات الحوادث، وتقليل في الضغط على الطرق والبنية التحتية، وهذه كلها عناصر تُشكّل وفورات اقتصادية غير مباشرة، لكنها ذات أثر كبير.

ومن جهة أخرى، يُسهم تقليل الهدر الزمني داخل النظام التعليمي في تقليل مدة بقاء الطالب في المسار التعليمي دون فائدة حقيقية، مما يُتيح له الدخول إلى سوق العمل في وقت أبكر، وهو ما يُعزّز من الإنتاجية، ويُضيف قيمة اقتصادية مبكرة للمجتمع.

كما أن ربط التعليم بالحياة والعمل يُقلّل من الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات السوق، مما يُخفّض من كلفة إعادة التأهيل والتدريب التي تتحملها المؤسسات، ويُحسّن من جاهزية الخريجين، ويزيد من كفاءتهم الإنتاجية منذ البداية.

وفي سياق النموذج المقترح، يُمثّل إدخال البعد الاستثماري داخل المدرسة تحولاً مهماً، حيث لا تظل المؤسسة التعليمية مستهلكة للموارد فقط، بل تُصبح قادرة على إنتاج جزء من احتياجاتها، فالمساحات الخدمية داخل المدرسة، حين تُدار بشكل منظم، تُولّد دخلاً يُمكن أن يُستخدم في دعم الأنشطة التعليمية، أو تحسين البيئة المدرسية، مما يُخفّف العبء عن الدولة.

ويُعزّز نموذج الشركة المساهمة المدرسية هذا التوجه، حيث يُنشئ إطاراً مؤسسياً واضحاً لإدارة هذه الأنشطة، ويُوزّع العوائد بطريقة

تُحقق الاستدامة، وتُشارك الطلاب والمعلمين في منظومة الإنتاج، مما يُضيف بعدًا تربويًا واقتصاديًا في آن واحد.

ولا يقتصر الوفّر على الجانب المالي المباشر، بل يشمل أيضًا رفع كفاءة استخدام الموارد البشرية، حيث يُصبح المعلم أكثر قدرة على التركيز على جودة التعلم، بدل الانشغال بإنهاء المحتوى، كما يُصبح النظام أكثر مرونة في توزيع الجهود، وتقليل الضغط غير الضروري.

وعليه، فإن النموذج الجديد لا يُقلّل الإنفاق بقدر ما يُعيد توجيهه، بحيث يُستثمر في ما يُحقق أثرًا حقيقيًا، ويُقلّص ما لا يُضيف قيمة، وهذا هو الفرق الجوهرى بين نظام يُنفق بكثرة دون عائد، ونظام يُدير موارده بكفاءة ويُحقق نتائج ملموسة.



تطوير التعليم ضرورة لا خيار مؤجل

أصبح تطوير التعليم ضرورة تفرضها سرعة تغير المعرفة والعمل والتقنية، فالنظام الذي صُمم لعالم مستقر لا يستطيع إعداد المتعلم لعالم يتغير باستمرار، ولذلك لا يكفي تحسين بعض أجزائه، بل يجب إعادة تصميمه ليمنح الإنسان القدرة على الفهم والتكيف والتعلم طوال حياته.

المبحث الثالث: لماذا هذا النموذج ليس خياراً: بل ضرورة؟

لم يعد النقاش حول إصلاح التعليم ترفاً فكرياً، ولا خياراً يمكن تأجيله، بل أصبح ضرورة تفرضها طبيعة التحولات التي يشهدها العالم. فالتغير لم يعد بطيئاً يمكن ملاحقته، بل أصبح سريعاً، متسارعاً، يُعيد تشكيل المعرفة، وسوق العمل، وأنماط الحياة بشكل مستمر.

وفي هذا السياق، لم يعد النظام التعليمي التقليدي قادراً على الاستجابة لهذه التحولات، لأنه بُني لعالم مختلف، يعتمد على الاستقرار، والتدرج البطيء، والمهارات المحدودة، أما اليوم، فإن الواقع يتطلب إنساناً قادراً على التعلم المستمر، والتكيف، والتفكير، لا مجرد حفظ المعلومات. ومن هنا، فإن الإبقاء على النموذج الحالي، مع بعض التحسينات الشكلية، لا يُعالج المشكلة، بل يُؤجلها، ويُراكم آثارها، حتى تصبح أكثر تعقيداً.

وتتجلى هذه الضرورة في عدة أبعاد مترابطة:

فعلى المستوى التعليمي، لم يعد مقبولاً أن يقضي الطالب سنوات طويلة في نظام لا يضمن له الفهم الحقيقي، ولا يُعدّه للحياة، فالهدر الزمني، وضعف المخرجات، والانفصال عن الواقع، كلها مؤشرات على أن النظام لم يعد يؤدي وظيفته كما ينبغي.

وعلى المستوى الاقتصادي، لم تعد الدول قادرة على تحمّل كلفة نظام تعليمي لا يُحقّق العائد المطلوب، فالإنفاق الكبير، إذا لم يقابله إنتاج بشري فعّال، يتحول إلى عبء، ويُضعف من قدرة الاقتصاد على النمو والمنافسة.

كما أن الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل لم تعد مسألة ثانوية، بل أصبحت تحديًا رئيسيًا، يؤدي إلى بطالة من جهة، ونقص في الكفاءات من جهة أخرى، وهو ما يُعطل التنمية.

أما على المستوى الاجتماعي، فإن استمرار التعليم بصورته الحالية يُنتج أجيالًا تفتقر إلى المهارات الأساسية للحياة، مثل التفكير، واتخاذ القرار، والتعامل مع التغير، مما يؤثر على استقرار المجتمع وقدرته على التطور.

وفي المقابل، فإن النموذج المقترح لا يأتي كفكرة نظرية، بل كاستجابة عملية لهذه التحديات، حيث يُعيد بناء التعليم على أسس أكثر واقعية، تجمع بين الجودة والكفاءة، وبين التعلم والحياة، وبين التعليم والاقتصاد.

فهو لا يُقلّل من قيمة التعليم، بل يُعيد توجيهها، ولا يُخفّض الكلفة على حساب الجودة، بل يُحسّن الكفاءة دون الإخلال بالهدف.

كما أنه يُقدّم حلولًا عملية قابلة للتطبيق، مثل التعليم الهجين، وإعادة توزيع الزمن، وربط التعليم بالحياة، وإدخال البعد الاستثماري، مما

يجعله نموذجًا يمكن تبنيه تدريجيًا، دون الحاجة إلى هدم كامل للنظام القائم.

ومن هنا، فإن السؤال لم يعد: هل نُغيّر؟ بل: ماذا سيحدث إذا لم نُغيّر؟ فالتأخير في الإصلاح لا يعني الثبات، بل يعني التراجع، لأن العالم لا ينتظر، والفرص لا تتكرر بنفس الشكل، والمجتمعات التي لا تُطوّر تعليمها، تجد نفسها خارج دائرة المنافسة.

وعليه، فإن هذا النموذج لا يُطرح بوصفه خيارًا إضافيًا ضمن خيارات متعددة، بل بوصفه مسارًا ضروريًا، يفرضه الواقع، وتدعمه الحاجة، وتؤكدته التجربة.

فالتعليم لم يعد قطاعًا يمكن تحسينه فقط، بل أصبح أساسًا يُبنى عليه مستقبل الدول، وأي خلل فيه ينعكس على كل شيء.

وهنا، لا يكون التغيير مغامرة، بل يصبح عدم التغيير هو الخطر الحقيقي.

خلاصة الفصل الرابع

يكشف هذا الفصل أن إصلاح التعليم ليس قضية تربوية فحسب، بل هو أيضًا قضية اقتصادية تتصل بكفاءة استخدام الموارد، وجودة رأس المال البشري، وقدرة المجتمع على تحقيق التنمية المستدامة، فالنظام التعليمي التقليدي لا تقتصر كلفته على ما تنفقه الدولة على المدارس والمعلمين والمناهج، وإنما تشمل كذلك السنوات الطويلة التي يقضيها المتعلم في مسار زمني موحد، وما ينتج عن الرسوب والتسرب وضعف المخرجات من هدر للوقت والمال والطاقات البشرية.

وتزداد هذه الكلفة حين يتخرج الطالب من التعليم من دون امتلاك المهارات التي يحتاج إليها في حياته العملية، فتضطر مؤسسات العمل إلى إعادة تدريبيه، أو يبقى فترة طويلة باحثًا عن وظيفة، أو يعمل في مجال لا يتناسب مع تخصصه وقدراته، وهكذا لا يظهر الهدر في موازنات التعليم وحدها، بل يمتد إلى سوق العمل والاقتصاد والأسرة والمجتمع، ويؤدي إلى تأخر دخول الشباب إلى الحياة المنتجة، واتساع الفجوة بين ما تقدمه المدرسة وما يحتاج إليه الواقع.

وفي المقابل، يحقق النموذج التعليمي الجديد وفرًا اقتصاديًا حقيقيًا من خلال الانتقال من التعليم القائم على عدد السنوات إلى التعليم القائم على الإتقان، وتنظيم المحتوى وفق الأولويات، وإتاحة مسارات مرنة تتناسب مع استعدادات المتعلمين وقدراتهم وميولهم، كما يسهم في الحد من الرسوب والتسرب، وتقليل الحاجة إلى التعليم العلاجي وإعادة

التدريب، وتمكين المتعلم من الانتقال إلى التخصص أو العمل عندما يصبح مؤهلاً لذلك، من غير الإخلال بجودة تعليمه أو بنائه الإنساني.

غير أن الوفرة الاقتصادية المقصود لا يعني تقليص الإنفاق على التعليم أو خفض جودته، بل يعني توجيه الموارد إلى المجالات الأكثر تأثيراً؛ مثل تطوير المعلمين، ودعم المتعلمين، وتحسين البيئة التعليمية، وتوسيع التعلم التطبيقي، والاستفادة الفاعلة من التقنية، وربط المدرسة بالمجتمع والاقتصاد، فالقيمة الحقيقية للنموذج لا تُقاس بمقدار ما يوفره من المال فقط، وإنما بقدرته على تحقيق نتائج تعليمية وإنسانية أفضل باستخدام الموارد المتاحة بكفاءة أعلى.

ويؤدي هذا التحول إلى عوائد اقتصادية واجتماعية بعيدة المدى، تتمثل في رفع الإنتاجية، وتحسين قابلية الخريجين للتوظيف، وتقليل البطالة، وتعزيز الابتكار وريادة الأعمال، وتحقيق قدر أكبر من التوافق بين قدرات الأفراد واحتياجات سوق العمل، كما يساعد على بناء مجتمع قادر على التعلم المستمر والتكيف مع التحولات التقنية والمهنية المتسارعة، ولا سيما في عصر الذكاء الاصطناعي والاقتصاد القائم على المعرفة.

ومن هنا، فإن إعادة تصميم التعليم لم تعد خياراً يمكن تأجيله، بل أصبحت ضرورة تفرضها المتغيرات الديموغرافية والاقتصادية والتقنية، فاستمرار النظام التقليدي بكلفته المرتفعة ومخرجاته المحدودة يعني استمرار الهدر، في حين يتيح النموذج المرن تحويل الإنفاق على

التعليم إلى استثمار أكثر كفاءة في الإنسان والمستقبل، ولأن نجاح هذا التحول لا يمكن الحكم عليه من خلال خفض الكلفة أو رفع التحصيل وحدهما، تبرز الحاجة إلى أداة تقيس التوازن بين جودة التعليم، وكفاءته، وعدالته، ومرونته، وعائده الإنساني والاقتصادي؛ وهو ما يتناوله الفصل التالي من خلال «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن».



التعليم المتوازن لا يُقاس باختبار واحد

لا يمكن تطوير التعليم ما لم تتغير طريقة الحكم على نجاحه، فاختزال الجودة في الدرجات والاختبارات يقيس جانباً محدوداً من تعلم الطالب، ولذلك يقدم «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» إطاراً متعدد الأبعاد يجمع بين الفهم والتفكير والتطبيق والمهارات الشخصية والدافعية، ليمنح المعلم وصانع القرار صورة أعمق عن التعلم الحقيقي.

الفصل الخامس:

مؤشر الغانم للتعليم المتوازن (ABEI)

Al-Ghanem Balanced Education Index (ABEI)

(هو إطار متكامل لقياس جودة التعليم، لا من خلال اختبار واحد، بل عبر منظومة من المحاور التي تعكس أبعاد التعلم الحقيقي).

المبحث الأول: الإطار العام لمؤشر الغانم للتعليم المتوازن

لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يتطور فعلياً، ما لم تتغير الطريقة التي نقيس بها نجاحه، فالمشكلة في التعليم لا تكمن دائماً في ما نُدرّسه، بل في كيف نحكم على نتائجه، وما يُقاس هو ما يُبنى عليه القرار، إذ إن السلوك الذي يُمنَح عليه الطالب أو المعلم تقديراً أو درجات أو مكافأة، هو السلوك الذي يتكرر داخل النظام، ويُعاد إنتاجه مع مرور الوقت.

لقد اعتادت الأنظمة التعليمية حول العالم على استخدام مؤشرات رقمية تقيس ما هو سهل القياس، لا ما هو مهم فعلاً، فتم اختزال جودة التعليم

في درجات، وترتيبات، ونتائج اختبارات معيارية، تُظهر قدرة الطالب على التذكر، أكثر مما تعكس قدرته على الفهم أو التفكير أو التطبيق. وفي ظل هذا النمط، أُعيد تشكيل التعليم ليتوافق مع أدوات القياس، بدل أن تُصمَّم أدوات القياس لتعكس جوهر التعلم، فأصبح الهدف هو تحسين الأرقام، لا بناء الإنسان.

ومن هنا، تبرز الحاجة إلى إعادة تعريف السؤال من أساسه:

هل نقيس ما يتعلمه الطالب فعلاً، أم ما يستطيع استرجاعه مؤقتاً؟

هذا الفصل ينطلق من هذه الإشكالية، ليقدم محاولة جادة لبناء أداة قياس جديدة، لا تكتفي برصد النتائج الظاهرة، بل تسعى إلى قياس عمق التعلم، واتساع أثره، وقدرته على الاستمرار.

ومن هذا المنطلق، يأتي "مؤشر الغانم للتعليم المتوازن (ABEI)" بوصفه إطاراً يسعى إلى استعادة المعنى الحقيقي للتعليم لا مجرد قياسه.

مؤشر الغانم للتعليم المتوازن ABEI



خمسة أبعاد ترسم صورة المتعلم

يقيس بُعد الفهم قدرة الطالب على استيعاب المعنى وربط الأفكار، ويقيس بُعد التفكير قدرته على التحليل والاستنتاج وحل المشكلات، ويتناول بُعد التطبيق استخدام المعرفة في مواقف عملية، بينما يرصد بُعد المهارات الشخصية التواصل والتعاون والاستقلال وتحمل المسؤولية، ويكشف بُعد الدافعية عن رغبة الطالب في التعلم والمثابرة والتطور، ومن تكامل هذه الأبعاد تتكون صورة أكثر دقة عن مستوى المتعلم.

المبحث الثاني: مكونات مؤشر الغانم للتعليم المتوازن

يقوم المؤشر على خمسة محاور رئيسية:

أولاً: الفهم العميق (Deep Understanding)

يُعدّ الفهم العميق الركيزة الأساسية لأي تعلم حقيقي، إذ لا يمكن بناء معرفة ذات قيمة دون إدراك المعنى، وربط المفاهيم، والقدرة على تفسيرها، وفي حين يكفي التعليم التقليدي بقياس قدرة الطالب على تذكر المعلومات، يركّز هذا المحور على ما هو أبعد من ذلك: هل فهم الطالب فعلاً ما تعلّمه؟

فالفهم لا يتحقق بمجرد سماع المعلومة أو حفظها، بل يظهر في قدرة الطالب على إعادة صياغتها بلغته الخاصة، وربطها بما سبق أن تعلّمه، وتطبيقها في سياقات مختلفة، وهو بذلك يمثل انتقالاً من المعرفة السطحية إلى المعرفة المتماصة، التي يمكن البناء عليها لاحقاً.

ويتميّز الفهم العميق بأنه مستقر نسبياً، لا يزول بانتهاء الاختبار، لأنه قائم على المعنى، لا على التكرار. كما أنه يُمكن الطالب من التعامل مع مواقف جديدة، لأنه لا يعتمد على إجابات محفوظة، بل على إدراك حقيقي لطبيعة المفاهيم.

وفي هذا الإطار، لا يُقاس الفهم من خلال أسئلة مغلقة ذات إجابة واحدة، بل من خلال أدوات تسمح بإظهار التفكير، مثل الأسئلة المفتوحة،

والشرح الشفهي، والأنشطة التطبيقية، فحين يُطلب من الطالب أن يشرح فكرة بأسلوبه، أو يربط بين مفهومين، أو يطبق ما تعلمه في موقف عملي، فإن ذلك يكشف عن مستوى فهمه بشكل أدق من أي اختبار تقليدي.

كما يتطلب هذا المحور دورًا مختلفًا للمعلم، حيث لا يقتصر على تقديم المعلومة، بل يمتد إلى متابعة فهم الطالب، وتصحيح تصوّراته، وطرح أسئلة تحفّز التفكير، لا مجرد التذكر.

وعليه، فإن الفهم العميق لا يُعد هدفًا فرعيًا في التعليم، بل هو الأساس الذي تُبنى عليه بقية المحاور، لأنه يُحوّل التعلم من عملية مؤقتة، إلى معرفة حقيقية قابلة للاستخدام والاستمرار.

ثانيًا: التفكير وحل المشكلات

(Critical Thinking & Problem Solving)

يمثل التفكير وحل المشكلات أحد أهم مخرجات التعليم الحقيقي، لأنه يعكس قدرة الطالب على استخدام عقله، لا مجرد استرجاع ما تم تلقينه، فالتعليم لا يهدف إلى إنتاج طلاب يعرفون الإجابات فقط، بل إلى إعداد أفراد قادرين على التحليل، والمقارنة، واتخاذ القرار في مواقف جديدة.

وفي هذا المحور، لا يُقاس الطالب بما يعرفه مسبقًا، بل بقدرته على التعامل مع ما لا يعرفه، فالتفكير الحقيقي يظهر حين يواجه الطالب

مشكلة غير مألوفة، فيحاول فهمها، وتحليل عناصرها، والبحث عن حلول مناسبة لها، وهذا يتطلب مهارات متعددة، مثل الربط بين الأفكار، والنظر إلى الموضوع من زوايا مختلفة، واختبار الفرضيات. ويُعد هذا النوع من التفكير أساسًا للتعلم المستمر، لأنه يُمكن الطالب من التعامل مع التغير، والتكيف مع مواقف جديدة، دون الاعتماد الكامل على المعرفة الجاهزة، كما يُعزز من استقلاليته، لأنه لا ينتظر الإجابة، بل يسعى إليها.

ولا يمكن قياس هذا المحور من خلال أسئلة تقليدية تعتمد على التذكر، بل يحتاج إلى أدوات تقييم تضع الطالب في مواقف تتطلب التفكير، مثل دراسات الحالة، والمواقف الحياتية، والتحديات المفتوحة، التي لا تملك إجابة واحدة صحيحة.

وفي هذا السياق، يصبح دور المعلم توجيه التفكير، لا تقديم الحلول، من خلال طرح أسئلة عميقة، وتحفيز النقاش، ومساعدة الطالب على بناء طريقه نحو الفهم.

وعليه، فإن التفكير وحل المشكلات لا يُعد مهارة إضافية في التعليم، بل هو جوهره الحقيقي، لأنه يُحوّل المعرفة من معلومات محفوظة، إلى أداة فعّالة للتعامل مع الحياة.

ثالثاً: التطبيق العملي

(Real-world Application)

يمثل التطبيق العملي المرحلة التي يتحوّل فيها التعلم من معرفة نظرية إلى قدرة حقيقية على الاستخدام، فالمعرفة، مهما كانت دقيقة، تظل ناقصة ما لم تُترجم إلى ممارسة، لأن القيمة الحقيقية للتعلم لا تظهر فيما يعرفه الطالب، بل فيما يستطيع أن يفعله بما يعرفه.

وفي هذا المحور، يُقاس التعلم بمدى قدرة الطالب على توظيف ما اكتسبه في مواقف واقعية أو شبه واقعية، بحيث لا يبقى المفهوم حبيس الكتاب، بل يصبح أداة تُستخدم في الحياة، فحين يتمكن الطالب من تنفيذ مشروع، أو حل مشكلة عملية، أو إنتاج شيء ملموس، فإن ذلك يُشير إلى أن التعلم قد تجاوز مرحلة الفهم إلى مرحلة الإتقان.

كما يُسهم التطبيق العملي في ترسيخ المعرفة، لأن ما يُمارس يُثبت، وما يُستخدم يُفهم بشكل أعمق، وهو أيضاً يُعزّز من دافعية الطالب، لأنه يرى أثر ما يتعلمه، ويشعر بقيمته خارج حدود الصف.

ولا يمكن قياس هذا المحور من خلال اختبارات تقليدية، بل من خلال أدوات تعتمد على الأداء، مثل المشاريع، والتجارب، والمهام الواقعية، التي تتطلب من الطالب استخدام المعرفة في سياق عملي.

وفي هذا السياق، يتغير دور المعلم من ناقل للمعلومة إلى ميسر للتجربة، يُوجّه الطالب، ويدعمه، ويهيئ له بيئة تسمح بالتجريب والخطأ والتعلم.

وعليه، فإن التطبيق العملي لا يُعد مرحلة لاحقة للتعلم فقط، بل هو دليل على تحققه، لأنه يُظهر انتقال المعرفة من مستوى الإدراك، إلى مستوى الفعل، وهو ما يُعد الهدف النهائي لأي تعليم ذي قيمة.

رابعاً: المهارات الشخصية والاجتماعية

(Soft Skills)

تمثل المهارات الشخصية والاجتماعية أحد الأبعاد الأساسية التي لا يكتمل التعلم بدونها، لأنها تتعلق بكيفية تفاعل الطالب مع الآخرين، ومع ذاته، ومع المواقف التي يمر بها، فالتعليم الحقيقي لا يُعنى ببناء العقل فقط، بل ببناء الإنسان في توازنه، وسلوكه، وقدرته على العمل والتواصل.

وفي هذا المحور، لا يُقاس الطالب بما يعرفه، بل بكيف يتصرف، وكيف يتعامل، وكيف يُسهم ضمن بيئة جماعية، فهل يستطيع العمل ضمن فريق؟ وهل يُجيد التعبير عن أفكاره؟ وهل يتحمل المسؤولية في أداء مهامه؟ هذه الجوانب لا تظهر في الاختبارات، لكنها تظهر بوضوح في الممارسة اليومية.

كما تُعد هذه المهارات ضرورية للحياة العملية، حيث لا يكفي أن يمتلك الفرد المعرفة، ما لم يكن قادراً على التواصل، والتعاون، والتكيف مع الآخرين، وهي أيضاً تُسهم في بناء شخصية متوازنة، قادرة على التعامل مع التحديات، واتخاذ قرارات واعية.

ولا يمكن قياس هذا المحور من خلال أدوات تقليدية، بل من خلال الملاحظة المستمرة، والتقييم الجماعي، وتحليل السلوكيات العملية داخل البيئة التعليمية، بطريقة تفاعل الطالب، ومشاركته، والتزامه، كلها مؤشرات تعكس مستوى هذه المهارات.

وفي هذا السياق، يصبح دور المعلم أوسع من مجرد التعليم الأكاديمي، ليشمل التوجيه السلوكي، وبناء القيم، وتعزيز بيئة قائمة على الاحترام والتعاون.

وعليه، فإن المهارات الشخصية والاجتماعية لا تُعد جانباً ثانوياً في التعليم، بل عنصراً جوهرياً يكمل المعرفة، ويُحوّلها إلى قدرة حقيقية على التفاعل مع الحياة.

خامساً: الدافعية وحب التعلم

(Learning Motivation)

تُعدّ الدافعية وحب التعلم المحرك الداخلي لأي عملية تعليمية، فهي التي تحدد ما إذا كان التعلم سيستمر، أو سيتوقف عند حدود الاختبار، فالتعليم الحقيقي لا ينجح حين يُفرض على الطالب فقط، بل حين يتحول إلى رغبة داخلية تدفعه إلى الاستكشاف، والتساؤل، والتعلم المستمر.

وفي هذا المحور، لا يُقاس الطالب بما أنجزه في لحظة معينة، بل بعلاقته بالتعلم على المدى الطويل، فهل يمتلك فضولاً معرفياً؟ وهل يسعى للتعلم من تلقاء نفسه؟ وهل يستمر في التعلم حتى في غياب

الضغط أو التقويم؟ هذه المؤشرات تعكس عمق ارتباطه بالتعلم، ومدى استعداده للنمو المستقبلي.

كما أن الدافعية تُعدّ عنصرًا حاسمًا في جودة التعلم، لأن الطالب المتحفّز يتعلم بعمق، ويبحث، ويجرب، ويخطئ، ويتطور، بينما الطالب الذي يتعلم بدافع خارجي فقط، غالبًا ما يتوقف عند الحد الأدنى المطلوب.

ولا يمكن قياس هذا المحور من خلال اختبار تقليدي، بل من خلال ملاحظة سلوك التعلم عبر الزمن، ومتابعة تفاعل الطالب، وإجراء مقابلات أو حوارات تُظهر اهتمامه، واستعداده للتعلم الذاتي.

وفي هذا السياق، يصبح دور المعلم خلق بيئة تعليمية تُحفّز الفضول، وتُقلّل من الخوف، وتُشجّع على التساؤل، لأن الدافعية لا تُفرض، بل تُبنى.

وعليه، فإن الدافعية وحب التعلم لا تمثلان نتيجة للتعليم فقط، بل شرطًا لاستمراره، لأنها تُحوّل التعلم من واجب مؤقت، إلى مسار دائم في حياة الإنسان.



القياس المتوازن يعتمد على أدلة متعددة

تبدأ آلية القياس بجمع شواهد متنوعة عن أداء الطالب من الملاحظة والمشروعات والمهام التطبيقية وملف الإنجاز، ثم تُحلل النتائج في ضوء أبعاد المؤشر ومعايير، فلا يُبنى الحكم على موقف عابر أو اختبار منفرد، بل على أداء متكرر يكشف مستوى الفهم والتفكير والتطبيق والتطور، وبهذا تتحول عملية القياس إلى أداة دقيقة تساعد على تحديد جوانب القوة والاحتياج وتوجيه التعلم نحو التحسن المستمر.

المبحث الثالث:

آلية قياس مؤشر الغانم للتعليم المتوازن

(How the Index is Measured)

لا يمكن لأي نموذج تعليمي أن يحدث أثرًا حقيقيًا ما لم يُترجم إلى آلية قياس واضحة وقابلة للتطبيق، فالفكرة، مهما كانت عميقة، تظل محدودة الأثر إذا لم تتحول إلى أدوات عملية تُستخدم داخل الصف، وتُبنى عليها القرارات التعليمية.

ومن هذا المنطلق، يقوم مؤشر الغانم للتعليم المتوازن (ABEI) على نظام تقييم متعدد الأبعاد، يهدف إلى قياس التعلم بوصفه عملية شاملة، لا تقتصر على المعرفة، بل تمتد إلى الفهم، والتفكير، والتطبيق، والسلوك، والدافعية، ولذلك، لا يعتمد المؤشر على اختبار واحد، بل على مجموعة أدوات متنوعة تُستخدم بشكل مستمر، وتعكس تطور الطالب عبر الزمن.

ويوزع التقييم في هذا النموذج بالتساوي على خمسة محاور رئيسية، بحيث يُمنح كل محور نسبة (20%)، لضمان التوازن وعدم اختزال التعليم في جانب واحد.

أولاً: قياس الفهم العميق (Deep Understanding)

يُقاس الفهم العميق من خلال قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم وفهمها بصورة حقيقية، بحيث لا يقتصر الأمر على معرفة التعريف، بل يمتد إلى تفسيره وربطه بسياقات مختلفة، وإعادة صياغته بأسلوبه الخاص، فالتعلم العميق لا يُلغي أهمية المعرفة الأساسية، بل ينطلق منها، ويبنى عليها للوصول إلى مستوى أعلى من الفهم.

وفي هذا الإطار، لا يُكتفى بسؤال الطالب عن المعلومة المجردة، بل يُطلب منه أن يشرحها ويُفسرها، وأن يُظهر قدرته على توظيفها في مواقف حياتية، مما يكشف عن مدى استيعابه الحقيقي للمفهوم، لا مجرد حفظه له.

ويتحقق ذلك من خلال اعتماد أسئلة تجمع بين المعرفة والفهم، حيث يبدأ الطالب بتعريف المفهوم، ثم ينتقل إلى شرحه وتحليله وربطه بالواقع، كما يُمكن تعزيز هذا النوع من القياس من خلال الطلب من الطالب تقديم شرح شفهي أو كتابي، أو استخدام أمثلة من حياته اليومية تُظهر فهمه للمفهوم.

فعلى سبيل المثال، لا يكون السؤال مقتصرًا على: ما هو الاحتباس الحراري؟ بل يُطرح بصيغة أعمق: ما هو الاحتباس الحراري؟ وشرح كيف يؤثر الاحتباس الحراري على حياتنا اليومية.

وبهذا الأسلوب، يتم الجمع بين قياس المعرفة الأساسية وقياس الفهم التطبيقي، بحيث لا يُهمل التعريف، ولا يُختزل التعلم فيه.

وهنا، لا يُقاس ما حفظه الطالب فقط، بل ما فهمه، وكيف استطاع أن يُحوّل المعرفة إلى إدراك حقيقي يمكن استخدامه وتوظيفه في الحياة.

ثانياً: قياس التفكير وحل المشكلات

(Critical Thinking)

لا يقتصر التعلم الحقيقي على فهم المعلومات، بل يتجاوزه إلى القدرة على التفكير فيها وتحليلها واستخدامها في مواقف جديدة، ومن هنا، يُقاس هذا المحور بمدى قدرة الطالب على التحليل، والمقارنة، والاستنتاج، والتعامل مع مشكلات غير مألوفة، تتطلب منه أعمال الفكر، لا استرجاع الإجابة الجاهزة.

وفي هذا السياق، لا تُطرح الأسئلة بصيغتها التقليدية التي تبحث عن إجابة واحدة محفوظة، بل تُصاغ بطريقة تدفع الطالب إلى التفكير، وتفتح أمامه أكثر من احتمال، وتدعوه إلى تبرير اختياراته، فالمهم هنا ليس الوصول إلى إجابة واحدة صحيحة فقط، بل فهم طريقة تفكير الطالب، وكيفية بنائه للحل.

ويتحقق ذلك من خلال استخدام مواقف حياتية، أو مشكلات واقعية، أو دراسات حالة، يُطلب من الطالب تحليلها واقتراح حلول لها، مع

توضيح الأسباب التي استند إليها في اختياره، كما يمكن طرح أسئلة تبدأ بـ "لماذا" و "كيف" و "ماذا لو"، لأنها تحفّز التفكير العميق، وتكشف عن قدرة الطالب على الربط والاستنتاج.

فعلى سبيل المثال، لا يكون السؤال: ما أسباب التلوث؟، بل يُطرح بصيغة أعمق مثل: ما أسباب التلوث؟ وكيف يمكن تقليل آثاره في مدينتك؟ وما الحل الذي تراه أكثر فاعلية ولماذا؟

وبهذا الأسلوب، يتم الجمع بين المعرفة والتحليل، بحيث لا يُلغى دور المعلومات، بل يُستخدم كقاعدة ينطلق منها التفكير.

وهنا، لا يُقاس ما يعرفه الطالب فقط، بل كيف يُفكّر، وكيف يتعامل مع المشكلات، وكيف يُحوّل المعرفة إلى أداة للفهم واتخاذ القرار.

ثالثاً: قياس التطبيق العملي

(Real-world Application)

لا يكتمل التعلم عند حدود الفهم أو التفكير، بل يبلغ قيمته الحقيقية حين يستطيع الطالب أن يُحوّل ما تعلمه إلى ممارسة فعلية في الواقع، ومن هنا، يُقاس هذا المحور بمدى قدرة الطالب على استخدام المعرفة في مواقف حياتية، وتنفيذ مهام حقيقية، وإنتاج أعمال تعكس فهمه وقدرته على التطبيق.

وفي هذا السياق، لا يُنظر إلى المعرفة بوصفها غاية في ذاتها، بل وسيلة تُستخدم، لذلك، لا يُكتفى بسؤال الطالب عن المفهوم أو تحليله، بل يُطلب منه أن يُطبِّقه، وأن يُظهر كيف يمكن أن يكون لهذا التعلم أثر في حياته اليومية أو في محيطه.

ويتحقق ذلك من خلال تكليف الطالب بمهام عملية، أو مشاريع تطبيقية، أو تجارب واقعية، تُجسّد ما تعلمه، وتُخرجه من الإطار النظري إلى الاستخدام الفعلي، كما يمكن ربط الدروس بأنشطة حياتية، تجعل الطالب يرى العلاقة المباشرة بين ما يتعلمه وما يعيشه.

فعلى سبيل المثال، لا يكون السؤال في الرياضيات: ما هي النسبة المئوية؟، بل يُطرح بصيغة أكثر عمقاً: ما هي النسبة المئوية؟ وكيف يمكن استخدامها في حساب خصم على منتج عند الشراء؟

وبذلك، يتم الجمع بين المعرفة والفهم والتطبيق، بحيث لا تبقى المعلومة مجرد فكرة، بل تتحول إلى أداة قابلة للاستخدام.

وهنا، لا يُقاس ما يعرفه الطالب فقط، بل ما يستطيع أن يفعله بهذه المعرفة، ومدى قدرته على توظيفها في الواقع، وهو ما يُعدّ أحد أهم مؤشرات التعلم الحقيقي.

رابعاً: قياس المهارات الشخصية والاجتماعية (Soft Skills)

لا يقتصر التعليم على بناء المعرفة والمهارات العقلية، بل يمتد ليشمل بناء الإنسان في سلوكه، وتفاعله، وقدرته على العمل مع الآخرين. ومن هنا، يُقاس هذا المحور بمدى امتلاك الطالب لمهارات التواصل، والعمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، واحترام الآخرين، وهي مهارات لا تظهر في الاختبارات التقليدية، لكنها تُعدّ من أهم متطلبات الحياة.

وفي هذا الإطار، لا يُقيّم الطالب بناءً على ما يقوله فقط، بل على ما يمارسه فعلياً داخل البيئة التعليمية، بطريقة تعامله مع زملائه، ومشاركته في العمل الجماعي، وقدرته على الاستماع، وتقبّل الآراء المختلفة، كلها مؤشرات تعكس مستوى نضجه الاجتماعي والإنساني.

ويتحقق ذلك من خلال ملاحظة سلوك الطالب في الأنشطة الجماعية، وتقييم مشاركته في المشاريع المشتركة، إضافة إلى الاستفادة من تقييم زملائه له ضمن إطار منظم، يراعي العدالة والموضوعية، كما يُمكن للمعلم توثيق ملاحظاته حول التزام الطالب، وتعاونه، وقدرته على تحمل المسؤولية.

فعلى سبيل المثال، لا يُطلب من الطالب فقط تنفيذ مشروع جماعي، بل يُنظر إلى كيفية مشاركته فيه: هل يُساهم بفاعلية؟ هل يتعاون مع فريقه؟ هل يلتزم بدوره؟ وهل يُظهر احتراماً للآخرين؟

وبهذا الأسلوب، لا يُقاس ما يعرفه الطالب فقط، بل كيف يتصرف، وكيف يتفاعل، وكيف يكون حضوره داخل المجتمع التعليمي.

وهنا، يُصبح التعليم وسيلة لبناء إنسان قادر على العيش والعمل ضمن مجتمع، لا مجرد فرد يمتلك معلومات، وهو ما يُعطي هذا المحور أهمية لا تقل عن بقية محاور التعلم.

خامساً: قياس الدافعية وحب التعلم (Learning Motivation)

يُعد هذا المحور من أعمق محاور التعلم، لأنه لا يقيس ما يعرفه الطالب أو ما يستطيع فعله فقط، بل يكشف عن علاقته بالتعلم نفسه: هل يتعلم بدافع داخلي، أم استجابة لضغط خارجي؟ وهل يسعى إلى المعرفة من تلقاء ذاته، أم يكتفي بما يُطلب منه؟

فالتعلم الحقيقي لا يستمر إلا إذا وُجدت دافعية داخلية تدفع الطالب إلى الاستكشاف، والبحث، وطرح الأسئلة، ومن هنا، يُقاس هذا المحور من خلال ملاحظة سلوك الطالب على المدى الطويل، وليس من خلال اختبار لحظي، لأن الدافعية لا تظهر في إجابة، بل في سلوك متكرر.

وفي هذا السياق، لا يُكتفى بسؤال الطالب عن الدرس، بل يُنظر إلى مدى مبادرته، وفضوله، واستمراره في التعلم خارج حدود الصف.

كما يمكن دعم هذا القياس من خلال حوارات فردية قصيرة، أو متابعة اهتماماته، أو رصد مشاركته الطوعية في الأنشطة التعليمية.

فعلى سبيل المثال، لا يكون التقييم من خلال سؤال مباشر، بل من خلال مواقف مثل: هل يبحث الطالب عن معلومات إضافية؟ هل يطرح أسئلة تتجاوز ما طُرح في الدرس؟ هل يُظهر اهتمامًا حقيقيًا بالتعلم دون أن يُطالب منه ذلك؟

وبهذا الأسلوب، لا يُقاس ما يتعلمه الطالب فقط، بل مدى رغبته في التعلم، واستعداده للاستمرار فيه.

وهنا، يظهر الفرق الجوهرى بين طالب يتعلم لأنه مُطالب، وطالب يتعلم لأنه مُدفع من الداخل، فالأول قد ينجح مؤقتًا، أما الثاني فهو من يستمر، ويتطور، ويصنع أثرًا حقيقيًا في نفسه وفي مجتمعه.

مؤشر الغانم للتعليم المتوازن ABEI



النتيجة النهائية صورة متكاملة لا رقم منفرد

لا تقتصر النتيجة النهائية للمؤشر على مجموع رقمي، بل تقدم ملفاً متكاملًا يوضح مستوى الطالب في كل بُعد والعلاقة بين الأبعاد، ويكشف مواطن القوة والجوانب التي تحتاج إلى دعم ومدى التوازن في نمو، ومن خلال التحليل التكاملي يمكن للمعلم والمدرسة اتخاذ قرارات تعليمية أدق، ووضع خطط تحسين تناسب احتياجات المتعلم، ومتابعة تقدمه دون أن تحجبه درجة واحدة عن صورته الحقيقية.

المبحث الرابع: النتيجة النهائية للمؤشر

وتحليلها التكاملي

بعد قياس المحاور الخمسة التي يقوم عليها مؤشر الغانم للتعليم المتوازن، يتم توزيع النتيجة بصورة متساوية، بحيث يُمنح كل محور نسبة عشرين في المئة، بما يضمن تحقيق التوازن وعدم تغليب جانب على آخر، فالفهم العميق، والتفكير، والتطبيق، والمهارات الشخصية، والدافعية، جميعها تُعد عناصر متكاملة، لا يكتمل التعلم الحقيقي دون اجتماعها.

غير أن القيمة الحقيقية لهذا المؤشر لا تكمن في توزيع النسب فقط، بل في طريقة عرض النتيجة، فالمؤشر لا يختزل أداء الطالب في رقم نهائي، بل يُقدّم تحليلًا متكاملًا يوضح مستوى الطالب في كل محور على حدة، فقد يظهر الطالب قوياً في الفهم، متوسطاً في التطبيق، وعالياً في الدافعية، وهذا التنوع لا يُعد خللاً، بل مؤشراً مهماً يُساعد على فهم طبيعة تعلمه، وتحديد نقاط قوته ومجالات تطويره.

وبهذا الشكل، تتحول نتيجة التقييم إلى أداة توجيه حقيقية، تُساعد المعلم على تعديل أساليبه، وتُمكن الطالب من تطوير نفسه بوعي، كما تُسهم في دعم صانع القرار التعليمي من خلال بيانات أكثر دقة وعمقاً.

وعليه، فإن هذا النموذج لا يُعيد تعريف التقييم فقط، بل يُعيد تعريف معنى النجاح في التعليم، فلم يعد السؤال: كم حصل الطالب؟ بل أصبح: ماذا يفهم؟ كيف يفكر؟ ماذا يستطيع أن يفعل؟ ومن هو الذي أصبح عليه؟

وهنا، لا تُقاس النتائج بأرقام جامدة، بل تُقاس بقدرة التعليم على بناء إنسان متكامل، يمتلك الفهم، والقدرة، والدافعية، ويكون مستعدًا للحياة، لا للاختبار فقط.

مؤشر الغانم للتعليم المتوازن ABEI



داخل الصف



على مستوى المدرسة



في النظام التعليمي



من نتائج القياس إلى تحسين التعليم

يبدأ تطبيق المؤشر داخل الصف بجمع أدلة متنوعة عن تعلم الطالب وتحليلها، ثم تستخدم المدرسة النتائج لبناء خطط الدعم وتطوير التدريس ومتابعة التقدم، وعلى مستوى النظام التعليمي تُجمع البيانات للكشف عن مواطن القوة والضعف وتوجيه الموارد والقرارات، ويحتاج نجاح التطبيق إلى تدريب المعلمين، وتوحيد المعايير، وتجريب المؤشر تدريجيًا، ومراجعته في ضوء النتائج قبل تعميمه.

المبحث الخامس: تطبيق مؤشر الغانم

في الواقع التعليمي

(Applying the ABEI in Real Educational Systems)

بعد عرض الإطار النظري لمؤشر الغانم للتعليم المتوازن، وبيان مكوناته وآلية قياسه، يبقى التحدي الأهم هو تحويل هذا النموذج من فكرة تحليلية إلى ممارسة يومية داخل المدرسة، فالقيمة الحقيقية لأي نموذج تعليمي لا تكمن في دقته النظرية فحسب، بل في قدرته على التأثير الفعلي في سلوك المعلم، وتجربة الطالب، وبيئة التعلم ككل.

إن تطبيق هذا المؤشر لا يتطلب إلغاء النظام التعليمي القائم أو استبداله بشكل جذري، بل يقوم على إعادة توجيه الممارسات التعليمية تدريجيًا، بحيث يُدمج المؤشر في صلب العملية التعليمية، ويصبح جزءًا من ثقافة التعلم، لا مجرد أداة تقييم إضافية، وهذا ما يمنح النموذج قوة عملية، لأنه قابل للتطبيق في مختلف البيئات، دون أن يصطدم بالواقع، بل يتطور من داخله.

أولاً: دور المعلم في تفعيل المؤشر داخل الصف

يُعد المعلم العنصر الأكثر تأثيرًا في نجاح تطبيق مؤشر الغانم، لأنه يمثل نقطة التحول من النظرية إلى التطبيق، ولا يتطلب هذا التحول تغييرًا جذريًا في محتوى الدرس، بل إعادة تصميم طريقة تقديمه.

ولكي يتمكن المعلم من تفعيل المؤشر، ينبغي أن يُعيد بناء الحصة بحيث تتضمن عناصر التعلم الخمسة بشكل متوازن، وذلك من خلال:

1- تقديم المفهوم بطريقة تُركّز على الفهم، لا على الحفظ فقط، مع استخدام أمثلة قريبة من واقع الطالب.

2- طرح سؤال تحليلي يُجبر الطالب على التفكير، وليس مجرد استرجاع المعلومة.

3- تكليف الطلاب بنشاط بسيط يُحوّل المعرفة إلى تطبيق عملي.

4- إتاحة مساحة للنقاش أو العمل الجماعي، لتعزيز المهارات الاجتماعية.

5- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، لإظهار دافعيتهم نحو التعلم.

بهذا الأسلوب، يتحول دور المعلم من ناقل للمعلومة إلى موجه لعملية التعلم، دون زيادة في العبء، بل مع تحسين واضح في جودة المخرجات.

ثانياً: إعادة تصميم الحصة الدراسية

في النموذج التقليدي، تُستهلك الحصة بالكامل في الشرح، بينما يُترك الفهم والتفكير والتطبيق للطالب خارج الصف، أما في نموذج الغانم، فتُبنى الحصة بشكل متوازن يُراعي جميع عناصر التعلم.

يمكن تنظيم الحصة وفق تسلسل منطقي يتمثل في:

- 1- استدعاء المعرفة السابقة وربطها بالمفهوم الجديد، مما يهيئ الطالب للفهم.
 - 2- تقديم المفهوم بشكل واضح ومبسط، يركز على المعنى لا على التعريف المجرد.
 - 3- طرح سؤال يتطلب تحليلاً أو تفسيراً، وليس إجابة مباشرة.
 - 4- تنفيذ نشاط تطبيقي، فردي أو جماعي، يُظهر مدى استيعاب الطالب.
 - 5- إنهاء الحصة بنقاش أو سؤال مفتوح، يعزز التفكير والدافعية.
- هذا التنظيم لا يحتاج إلى وقت إضافي، بل إلى وعي بكيفية استثمار الوقت داخل الحصة، بحيث تتحول من شرح أحادي إلى تجربة تعلم متكاملة.

ثالثاً: بناء نظام تقييم مستمر

يقوم مؤشر الغانم على مبدأ أن التقييم لا يجب أن يكون حدثاً نهائياً، بل عملية مستمرة ترافق التعلم، ولذلك، يُبنى التقييم على أساس تراكمي، يعتمد على ملاحظات متعددة خلال فترة زمنية.

يتم تقييم الطالب بشكل مستمر من خلال:

- 1- قياس الفهم عبر الشرح الشفهي أو الكتابي، وقدرته على تفسير المفاهيم.
 - 2- قياس التفكير من خلال إجاباته التحليلية، وقدرته على التعامل مع الأسئلة المفتوحة.
 - 3- قياس التطبيق من خلال الأنشطة والمشاريع والمهام الواقعية.
 - 4- قياس المهارات من خلال سلوكه داخل الصف، وتفاعله مع زملائه.
 - 5- قياس الدافعية من خلال مشاركته، وفضوله، واستمراره في التعلم.
- وبهذا الأسلوب، يتحول التقييم من اختبار مفاجئ إلى عملية مستمرة، تعكس التعلم الحقيقي، وتُقلل من الضغط النفسي على الطالب.

رابعاً: تسجيل النتائج بطريقة تحليلية

من أبرز مميزات هذا النموذج أن النتيجة لا تُعرض في صورة رقم واحد، بل في صورة تحليل متكامل يعكس مستوى الطالب في كل محور.

في نهاية كل فترة تعليمية، يتم إعداد تقرير يتضمن:

1- مستوى الفهم العميق لدى الطالب.

2- مستوى التفكير والتحليل.

3- مستوى القدرة على التطبيق.

4- مستوى المهارات الشخصية والاجتماعية.

5- مستوى الدافعية وحب التعلم.

هذا التقرير لا يهدف إلى الحكم فقط، بل إلى الفهم، حيث يُظهر نقاط القوة ومجالات التطوير، مما يساعد المعلم على التوجيه، والطالب على التحسن، وولي الأمر على الفهم الحقيقي لمستوى ابنه.

خامساً: دور الإدارة التعليمية

لا يمكن لأي نموذج تعليمي أن ينجح دون دعم إداري واعي، وتكمن مهمة الإدارة في تهيئة البيئة المناسبة لتطبيق المؤشر، من خلال:

1- تدريب المعلمين على استخدام النموذج بشكل عملي.

2- تخفيف الاعتماد المفرط على الاختبارات التقليدية.

3- دعم أساليب التدريس التفاعلية.

4- اعتماد التقييم المتعدد بدل الاعتماد على اختبار واحد.

كما يمكن للإدارة استخدام نتائج المؤشر لتحليل جودة التعليم داخل المدرسة، مما يُمكنها من اتخاذ قرارات أكثر دقة.

سادساً: التطبيق التدريجي للنموذج

من الأخطاء الشائعة في الإصلاح التعليمي محاولة التغيير الشامل دفعة واحدة، مما يؤدي إلى مقاومة أو فشل، ولذلك، يقوم هذا النموذج على مبدأ التدرج.

يمكن بدء التطبيق من خلال:

1- تطبيقه في مادة واحدة فقط.

2- أو في صف دراسي محدد.

3- أو مع مجموعة من المعلمين المتحمسين للتجربة.

ثم يتم تقييم النتائج، وتطوير التجربة، والتوسع تدريجياً، هذا الأسلوب يُقلل من مقاومة التغيير، ويُتيح التعلم من الواقع.

سابعاً: أثر التطبيق على الطالب

عند تطبيق هذا النموذج، يتغير دور الطالب بشكل جذري، حيث ينتقل من متلقٍ سلبي إلى مشارك فعّال في عملية التعلم.

يبدأ الطالب في:

- 1- طرح الأسئلة بدل الاكتفاء بالإجابة.
 - 2- التفكير بدل الحفظ.
 - 3- ربط التعلم بالحياة.
 - 4- تحمل مسؤولية تعلمه.
- كما تقل لديه رهبة الاختبار، لأنه لم يعد يُقيّم في لحظة واحدة، بل عبر مسار مستمر يعكس جهده الحقيقي.

ثامناً: أثر التطبيق على المعلم

أما المعلم، فيتحول دوره من ناقل للمعلومة إلى صانع للتعلم، ويصبح أكثر وعياً بمستوى طلابه. ويظهر أثر ذلك من خلال:

- 1- قدرته على فهم الفروق الفردية بين الطلاب.
 - 2- تحسين أساليبه التعليمية.
 - 3- شعوره بقيمة عمله الحقيقي.
 - 4- تركيزه على الفهم بدل إنهاء المنهج.
- وهذا يُعيد للمعلم مكانته الحقيقية بوصفه محور العملية التعليمية.

تاسعاً: التحديات المحتملة وكيفية التعامل معها

لا يخلو أي تحول من تحديات، ومن أبرزها:

1- مقاومة التغيير من بعض المعلمين أو الإدارات.

2- الاعتياد على نظام الاختبارات التقليدية.

3- الشعور بضيق الوقت داخل الحصة.

ويمكن التعامل مع هذه التحديات من خلال:

1- التدرج في التطبيق وعدم فرضه بشكل مفاجئ.

2- توفير تدريب عملي مستمر.

3- عرض نماذج ناجحة من التطبيق.

4- تقليل الضغط المرتبط بالاختبارات.

عاشراً: من نموذج إلى ثقافة تعليمية

الهدف النهائي من مؤشر الغانم لا يقتصر على تحسين التقييم، بل يتجاوز ذلك إلى بناء ثقافة تعليمية جديدة، ثقافة تقوم على:

1- الفهم بدل الحفظ فقط.

2- التفكير بدل التلقين.

3- التطبيق بدل التجريد.

4- الإنسان بدل الرقم.

وعندما تتحول هذه القيم إلى ممارسة يومية داخل المدرسة، فإن التعليم لا يتحسن فقط، بل يتغير في جوهره.

خاتمة البحث

إن تطبيق مؤشر الغانم للتعليم المتوازن لا يُعد مجرد تطوير لأداة قياس، بل هو إعادة تعريف للتعليم نفسه، فهو يُحوّل العملية التعليمية من مسار يُقاس بالأرقام، إلى تجربة تُبنى فيها القدرات.

وهنا، لا يعود السؤال: كم حصل الطالب؟

بل يصبح: ماذا فهم؟ كيف يفكر؟ ماذا يستطيع أن يفعل؟ ومن هو الذي أصبح عليه؟

وعند هذه النقطة، لا تُقاس النتائج بالأرقام، بل يُقاس التعليم بقدرته على بناء إنسان متكامل.

ممتاز، الآن سنعيد صياغة البحث بالكامل بصياغة أكاديمية رصينة، متوازنة، خالية من الحدة، وأكثر عمقاً ودقة علمية—مع توضيح الفرق الحقيقي بين PISA و GERM، ووضع نموذجك في موقعه الصحيح.

مؤشر الغانم للتعليم المتوازن ABEI



GERM

توجه إصلاحى عالمى



إطار إصلاحى



PISA

أداة قياس دولية



أداة قياس دولية



ABEI

مؤشر للتوازن التعليمى



مؤشر متعدد الأبعاد

من قياس التحصيل إلى فهم التعليم المتوازن

لا يُعَدُّ GERM أداة قياس، بل توجهًا إصلاحيًا يقوم على التوحيد والاختبارات والمساءلة، بينما تقيس PISA قدرة الطلبة في القراءة والرياضيات والعلوم على المستوى الدولى، أما «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» فيقترح قراءة أوسع تجمع الفهم والتفكير والتطبيق والمهارات والدافعية، ولذلك لا يحل المؤشر محل PISA، بل يضيف إليها أبعادًا تساعد على تقويم التعليم بوصفه عملية متكاملة لبناء المتعلم.

المبحث السادس: مقارنة مؤشر الغانم للتعليم المتوازن مع التوجهات العالمية في GERM وأداة القياس PISA

Comparing the ABEI with Global Education) (Trends (GERM) and PISA

يُعدّ أي نموذج تعليمي جديد جزءًا من حوار عالمي أوسع حول كيفية فهم التعليم وقياسه وتطويره، ومن هذا المنطلق فإن تقييم مؤشر الغانم للتعليم المتوازن لا يكتمل دون وضعه في سياق أبرز التوجهات العالمية التي أثّرت في السياسات التعليمية خلال العقود الأخيرة، وعلى رأسها ما يُعرف بـ "الحركة العالمية لإصلاح التعليم" (GERM)، إلى جانب أدوات القياس الدولية مثل برنامج تقييم الطلاب الدولي (PISA).

ولا تهدف هذه المقارنة إلى المفاضلة أو الرفض، بل إلى قراءة تحليلية متوازنة تُبرز أوجه القوة في هذه التوجهات، وتُبيّن في الوقت ذاته حدودها، وتُوضح كيف يأتي نموذج الغانم بوصفه امتدادًا نقديًا يسعى إلى تحقيق توازن أشمل في فهم التعليم وقياسه.

أولاً: GERM بوصفه إطاراً نقدياً للتوجهات التعليمية العالمية

ظهر مصطلح GERM، وهو اختصار لـ Global Education Reform Movement، على يد التربوي الفنلندي باسي سالبيرغ (Pasi Sahlberg)، كما أشرنا إليه في مطلع هذا الكتاب عند الحديث عن التجربة الفنلندية في التعليم، بوصفه أحد أبرز الأصوات النقدية في مجال إصلاح التعليم عالمياً، وقد استخدم هذا المصطلح لوصف مجموعة من التوجهات والسياسات التعليمية التي انتشرت على نطاق واسع، خاصة منذ تسعينيات القرن الماضي.

ومن المهم التأكيد أن GERM ليس نموذجاً تطبيقياً، ولا أداة قياس، بل هو إطار تحليلي يُستخدم لفهم نمط معين من التفكير في إصلاح التعليم، ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة من التوجهات التي أصبحت شائعة في العديد من الأنظمة التعليمية، من أبرزها التركيز على الاختبارات المعيارية، وتعزيز المساءلة القائمة على النتائج، واستخدام المؤشرات الرقمية في تقييم الأداء، إضافة إلى تشجيع المنافسة بين المؤسسات التعليمية.

وقد ساهمت هذه التوجهات في تحقيق قدر من التنظيم والوضوح في بعض الأنظمة، كما وفّرت أدوات لمتابعة الأداء وتحسينه، غير أن سالبيرغ أشار إلى أن الاعتماد المفرط على هذه السياسات قد يؤدي،

في بعض السياقات، إلى تضيق نطاق التعليم، والتركيز على الجوانب القابلة للقياس فقط، على حساب أبعاد أخرى أكثر عمقاً، مثل التفكير، والإبداع، والدافعية.

ومن هنا، فإن GERM لا يُعد نموذجاً يُطبَّق، بل عدسة تحليلية تساعد على فهم كيف ولماذا تتجه بعض الأنظمة التعليمية نحو أنماط معينة من الإصلاح.

ثانياً: برنامج PISA كأداة قياس دولية

في سياق السعي إلى تحسين جودة التعليم عالمياً، برز برنامج التقييم الدولي للطلاب (Programme for International Student Assessment – PISA)، الذي تشرف عليه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD)، بوصفه أحد أبرز أدوات القياس العالمية في التعليم.

ويهدف هذا البرنامج إلى تقييم مدى قدرة الطلاب في سن الخامسة عشرة على استخدام المعرفة في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم، مع التركيز على مهارات الفهم والتطبيق، وليس مجرد استرجاع المعلومات، ويُعد هذا التوجه تطوراً مهماً مقارنة بالاختبارات التقليدية، لأنه يحاول قياس جوانب أكثر ارتباطاً بالحياة.

وقد ساهم PISA في توفير قاعدة بيانات واسعة تساعد الدول على مقارنة أنظمتها التعليمية، وفهم نقاط القوة والضعف فيها، واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة.

غير أن التحدي لا يكمن في الأداة ذاتها، بل في كيفية استخدامها، ففي بعض الحالات، تحولت نتائج PISA إلى مؤشر تنافسي، تسعى الدول من خلاله إلى تحسين ترتيبها، مما قد يدفع إلى التركيز على ما يُقاس في الاختبار، بدل التركيز على بناء تعلم متكامل.

وبذلك، يمكن القول إن PISA أداة قياس مهمة، لكن قيمتها الحقيقية تعتمد على كيفية توظيفها ضمن رؤية تعليمية أوسع.

وقد ساهم برنامج التقييم الدولي للطلاب (Programme for International Student Assessment – PISA Organisation)، الذي تشرف عليه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD)، في تعزيز هذا التوجه، من خلال ربط جودة التعليم بقدرة الطلاب على الأداء في مجالات قابلة للقياس والمقارنة الدولية، غير أن هذا التوجه يعكس زاوية محددة في فهم التعليم، تنظر إليه بوصفه عنصراً أساسياً في الكفاءة الاقتصادية، وهو منظور يحمل قيمة مهمة، لكنه لا يُمثل الصورة الكاملة، ففي المقابل تبرز توجهات أخرى، تقودها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO -)، تُركّز على البعد الإنساني للتعليم، بوصفه وسيلة لبناء الإنسان، وتعزيز القيم، وتحقيق التنمية الشاملة.

ومن هنا يمكن القول إن العالم اليوم يتأرجح بين مدرستين: إحداهما تنظر إلى التعليم من زاوية الاقتصاد، والأخرى تنظر إليه من زاوية الإنسان، غير أن التحدي الحقيقي لا يكمن في اختيار إحداهما، بل في القدرة على تحقيق توازن واعٍ بينهما، بحيث لا يُختزل التعليم في الأداء، ولا يُفصل عن متطلبات الواقع.

ثالثاً: العلاقة بين GERM وPISA

رغم أن GERM يمثل إطاراً نقدياً، وPISA يمثل أداة قياس، إلا أن العلاقة بينهما تكمن في أن نتائج الاختبارات الدولية، مثل PISA، تُستخدم أحياناً ضمن سياق التوجهات التي وصفها GERM.

فعندما تُصبح نتائج الاختبارات هي المؤشر الأساسي للحكم على جودة التعليم، وعندما تُبنى السياسات التعليمية بشكل كبير على تحسين هذه النتائج، فإن ذلك يُعزز من التوجه نحو القياس الكمي والمقارنة الدولية، وهو ما أشار إليه سالبيرغ في تحليله.

ومع ذلك، فإن هذه العلاقة ليست حتمية، إذ يمكن استخدام أدوات مثل PISA بشكل متوازن، ضمن إطار أوسع يُراعي الجوانب الإنسانية والمعرفية للتعليم.

رابعاً: موقع مؤشر الغانم ضمن هذا السياق

يأتي مؤشر الغانم للتعليم المتوازن بوصفه محاولة لإعادة التوازن في كيفية فهم التعليم وقياسه، دون أن ينفصل عن الحاجة إلى التقييم أو يقلل من أهميته.

ففي حين تُركّز بعض التوجهات على القياس الكمي، يُوسّع هذا المؤشر نطاق التقييم ليشمل خمسة محاور متكاملة: الفهم العميق، والتفكير، والتطبيق، والمهارات الشخصية، والدافعية، وهذا التوسع لا يهدف إلى استبدال القياس، بل إلى تعميقه، بحيث يُعبّر عن صورة أكثر شمولاً للتعلم.

كما أن هذا النموذج لا يعتمد على اختبار واحد، بل على تقييم مستمر يُدمج في العملية التعليمية، مما يُتيح فهماً أدق لتطور الطالب، ويُقلّل من الاعتماد على لحظة تقييم واحدة.

ومن هذا المنطلق، لا يُعد مؤشر الغانم بديلاً مباشراً لأدوات مثل PISA، بل إطاراً تكميلياً يمكن أن يُستخدم على مستوى الطالب والمدرسة، بينما تبقى أدوات القياس الدولية مفيدة على مستوى السياسات العامة.

خامساً: أوجه الاختلاف في الفلسفة التعليمية

يُظهر التحليل أن الفارق الأساسي لا يكمن في وجود القياس من عدمه، بل في الفلسفة التي يقوم عليها.

ففي بعض التوجهات، يُستخدم القياس لتحديد الترتيب والمقارنة، بينما في نموذج الغانم يُستخدم القياس لفهم التعلم وتطويره، كما أن التركيز لا ينصب على النتيجة الرقمية فقط، بل على طبيعة ما تعكسه هذه النتيجة من قدرات حقيقية لدى الطالب.

كذلك، فإن نموذج الغانم يُولي أهمية للجوانب التي يصعب قياسها تقليدياً، مثل الدافعية والمهارات الاجتماعية، باعتبارها عناصر أساسية في بناء الإنسان، وليس مجرد إضافات ثانوية.

سادساً: نحو تكامل بين القياس والجودة

لا يسعى هذا النموذج إلى إلغاء أدوات القياس العالمية، ولا إلى التقليل من قيمتها، بل إلى وضعها ضمن إطار أكثر توازناً، يُراعي أن التعليم عملية متعددة الأبعاد، لا يمكن اختزالها في مؤشر واحد.

فيمكن الاستفادة من البيانات التي توفرها أدوات مثل PISA، مع تطوير نماذج تقييم محلية أكثر قرباً من الواقع التعليمي، وأكثر قدرة على قياس الجوانب التي لا تظهر في الاختبارات الدولية.

وبهذا، يتحقق نوع من التكامل، حيث تُستخدم الأدوات العالمية لفهم الاتجاه العام، بينما تُستخدم النماذج المتكاملة، مثل مؤشر الغانم، لتحسين الممارسة اليومية داخل الصف.

يتضح من هذه المقارنة أن التحدي الحقيقي في التعليم لا يتمثل في وجود القياس، بل في طبيعة ما يُقاس، وكيف يُستخدم هذا القياس.

فالتعليم الذي يُقاس من خلال جانب واحد، يُنتج نتائج تعكس هذا الجانب فقط، أما التعليم الذي يُقاس من خلال منظومة متكاملة، فإنه يُنتج إنساناً أكثر توازناً، وأكثر قدرة على الفهم والتفكير والتطبيق.

ومن هنا، فإن قيمة أي نموذج لا تُقاس بمدى اختلافه عن غيره، بل بقدرته على الإسهام في تطوير التعليم بشكل أعمق وأكثر شمولاً.

وفي هذا السياق، يُقدّم مؤشر الغانم للتعليم المتوازن رؤية تسعى إلى تحقيق هذا التوازن، من خلال الجمع بين الحاجة إلى القياس، والحفاظ على جوهر التعليم بوصفه عملية لبناء الإنسان.

خلاصة الفصل الخامس

قدّم هذا الفصل «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» بوصفه أداة تساعد على قراءة أداء النظم التعليمية قراءة شاملة، تتجاوز الاعتماد على

نتائج الاختبارات أو نسب النجاح والتخرج وحدها، فنجاح التعليم لا يتحقق بتفوق المتعلم أكاديمياً فقط، وإنما بقدرته على بناء شخصيته، واكتساب المهارات، والاستعداد للحياة والعمل، مع ضمان العدالة في الفرص، وكفاءة استخدام الوقت والموارد، وقدرة النظام التعليمي على مواكبة التحولات المتسارعة.

وينطلق المؤشر من أن الحكم على التعليم من خلال معيار واحد قد يؤدي إلى صورة ناقصة أو مضللة؛ فقد يحقق نظام تعليمي نتائج مرتفعة في الاختبارات، لكنه يعاني ضعفاً في الإبداع أو المهارات التطبيقية أو الارتباط بسوق العمل، وقد يوسع نظام آخر فرص الالتحاق بالتعليم، لكنه لا يضمن جودة التعلم أو عدالة نتائجه، لذلك يقوم المؤشر على فكرة التوازن بين مجموعة من الأبعاد المتكاملة، بحيث لا يطغى جانب على آخر، ولا تتحقق الكفاءة الاقتصادية على حساب جودة التعليم أو إنسانيته.

ولا يهدف المؤشر إلى تحويل العملية التعليمية بكل تعقيداتها إلى أرقام مجردة، بل إلى توفير إطار واضح يساعد صانع القرار على تشخيص مواطن القوة والضعف، ومقارنة النتائج بالأهداف، ومتابعة أثر الإصلاحات عبر الزمن، كما يسمح بالكشف المبكر عن الاختلالات التي قد تخفيها المؤشرات التقليدية، ويوجه السياسات التعليمية نحو معالجة أسباب المشكلات، بدل الاكتفاء بالتعامل مع نتائجها الظاهرة.

وتتطلب الاستفادة من المؤشر جمع بيانات دقيقة وموثوقة، وتحديثها بصورة دورية، وإعلان نتائجها بشفافية، وربطها بخطط تطوير قابلة للقياس والمراجعة، فالمؤشر لا تكون له قيمة حقيقية إذا اقتصر على ترتيب الدول أو المؤسسات التعليمية، وإنما تتحقق قيمته حين يتحول إلى أداة للتحسين المستمر، ومساءلة الأداء، وتوجيه الموارد إلى المجالات الأكثر احتياجًا وتأثيرًا.

كما يتيح المؤشر لكل دولة أن تقرأ واقعها في ضوء ظروفها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، من غير أن تنزل عن المعايير الدولية أو تنقل تجارب الآخرين نقلًا حرفيًا، فالمطلوب ليس استنساخ نموذج تعليمي جاهز، بل بناء نظام يستفيد من التجارب الناجحة، ويستجيب في الوقت نفسه لاحتياجات المجتمع، وقدرات المتعلمين، ومتطلبات الاقتصاد، والتحول التي يفرضها عصر الذكاء الاصطناعي.

وبذلك يمثل «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» حلقة وصل بين الرؤية النظرية والإصلاح العملي؛ فهو يحدد ما ينبغي قياسه، ويوضح ما إذا كان النظام يسير نحو أهدافه، ويمنح صانع القرار أساسًا موضوعيًا للمراجعة والتصحيح، غير أن المؤشرات، مهما بلغت دقتها، لا تصنع المستقبل وحدها، بل تحتاج إلى إرادة ورؤية وخطة تنفيذ تحول نتائج القياس إلى سياسات وممارسات واقعية، ومن هنا تقودنا نتائج هذا الفصل إلى استشراف التعليم الذي نريد أن نصنع به المستقبل، وتحديد ملامحه ومتطلبات الانتقال إليه.

خاتمة الباب الخامس

انتقلنا في هذا الباب من تشخيص مشكلات النظام التعليمي إلى تقديم تصور متكامل لإعادة بنائه، انطلاقاً من قناعة أساسية مفادها أن إصلاح التعليم لا يتحقق بإضافة مقررات جديدة، أو تعديل بعض اللوائح، أو إدخال أدوات تقنية إلى المدارس، وإنما يتطلب مراجعة الفلسفة التي يقوم عليها النظام بأكمله: كيف يتعلم الطالب؟ وما الذي ينبغي أن يتعلمه؟ وكيف يُقاس تقدمه؟ وكم يحتاج من الوقت؟ وما الدور الذي تؤديه المدرسة والمعلم؟ وما العلاقة بين التعليم والحياة والعمل؟

وقد بدأنا بمساءلة الزمن بوصفه معياراً حاكماً للتعليم، وأوضحنا أن نظام السنوات الدراسية الاثنتي عشرة لم ينشأ استناداً إلى قانون علمي ثابت يقرر أن كل متعلم يحتاج إلى المدة نفسها، وإنما تشكل تاريخياً في ضوء ظروف اجتماعية واقتصادية وإدارية تغير كثير منها، ومع ذلك بقي الزمن ثابتاً، وأصبح انتقال الطالب مرتبطاً بعمره والصف الذي ينتمي إليه، أكثر من ارتباطه بما أتقنه فعلاً من معارف ومهارات.

وكشف تحليل هذا النظام أن طول مدة التعليم لا يعني بالضرورة ارتفاع جودته، وأن بقاء الطالب سنوات أطول داخل المدرسة قد يتحول إلى هدر زمني إذا كان المحتوى متكرراً، أو منفصلاً عن الحياة، أو قائماً على الحفظ المؤقت، فالقيمة التعليمية لا تكمن في عدد الساعات والأيام والسنوات، وإنما فيما يحققه المتعلم خلالها من فهم ونضج وقدرة على التفكير والتطبيق، ومن هنا برزت الحاجة إلى الانتقال من سؤال: كم

سنة درس الطالب؟ إلى سؤال أكثر دقة: ماذا تعلم؟ وما الذي أصبح قادرًا على فعله؟

ثم عرضنا فلسفة التعليم الجديد التي تقوم على الانتقال من الزمن إلى الإيقان، ومن تراكم المعلومات إلى عمق الفهم، ومن الشهادة بوصفها غاية نهائية إلى بناء الإنسان القادر على التعلم والعمل والتطور طوال حياته، فالتعليم لا يؤدي وظيفته حين يمنح المتعلم وثيقة تخرج فحسب، بل حين يساعده على معرفة ذاته، واكتشاف ميوله، وتنمية قدراته، وبناء شخصيته، والاستعداد للمشاركة الواعية والمنتجة في مجتمعه.

كما أكدنا أن ربط التعليم بالحياة والعمل لا يعني إخضاعه بالكامل لمتطلبات سوق العمل الآنية، ولا اختزال الإنسان في وظيفته، بل يعني أن تكون المعرفة قابلة للفهم والاستخدام، وأن يمتلك المتعلم أساسًا معرفيًا وإنسانيًا متينًا، إلى جانب المهارات التي تمكنه من التعامل مع الواقع والتكيف مع تغيراته، فالسوق يتغير، والمهن تتبدل، والتقنيات تتطور، ولذلك لا تكفي مهارة محددة لمدة محدودة، بل يحتاج الإنسان إلى القدرة على التعلم المتجدد، وإعادة التأهيل، وتطوير مساره كلما تغيرت الحياة من حوله.

وفي ضوء هذه الفلسفة قدمنا «نموذج الغانم للتعليم المرن» بوصفه إطارًا مقترحًا لإعادة تصميم النظام التعليمي، ويقوم النموذج على تعليم أساسي مرن يمتد من ثماني إلى عشر سنوات، بحسب مستوى الإيقان والاستعداد، ويوفر للمتعلم المعارف الأساسية، ويبني شخصيته

ومهاراته، ويتيح له معرفة ميوله وقدراته قبل الانتقال إلى المرحلة التالية، ثم يفتح أمامه مسارات متعددة، أكاديمية ومهنية وتطبيقية، لا تُرتب على أساس التفوق والدونية، وإنما تتكامل لتستجيب لاختلاف المتعلمين واحتياجات المجتمع والاقتصاد.

ويتيح النموذج للمتعلّم الحصول على دبلوم تخصصي، ثم العودة إلى التعلم للحصول على دبلوم تخصصي ثانٍ، أو مواصلة مساره الأكاديمي، أو الجمع بين التعلم والعمل، وبهذا يتحول التعليم من طريق واحد مغلق إلى شبكة من المسارات المرنة التي تسمح بالدخول والخروج والعودة، وتنسجم مع مفهوم التعلم مدى الحياة، فالإنسان في العصر الحديث لا يدرس مرة واحدة ليعمل بقية حياته بما تعلمه، بل يتعلم ويعمل، ثم يعود إلى التعلم ليطور مهاراته، أو يغير تخصصه، أو يستجيب لمهنة جديدة.

وأعدنا في النموذج تعريف دور المعلم، فلم يعد ناقلًا للمعلومات، بل أصبح صانعًا للتعلم، ومرشدًا للمتعلّم، ومصممًا للتجارب التعليمية، كما أعدنا تعريف المدرسة لتصبح بيئة للتعلم والعمل والإنتاج والتفاعل مع المجتمع، لا مبنى مغلقًا ينفصل عما يجري خارجه، وانتقلنا بالتقييم من قياس الحفظ واسترجاع المعلومات إلى قياس الفهم والإتقان والتطبيق والتقدم الحقيقي، بحيث يصبح التقييم وسيلة لتحسين التعلم، لا مجرد أداة للتصنيف والنجاح والرسوب.

وبيننا أن لهذا التحول عائداً اقتصادياً يتجاوز تخفيض النفقات المباشرة، فالنظام المرن يقلل الهدر الناتج عن الرسوب والتسرب وإطالة سنوات الدراسة وتكرار المحتوى وضعف مواءمة المخرجات مع احتياجات العمل، كما يتيح توجيه الموارد نحو تطوير المعلمين، وتحسين البيئة التعليمية، ودعم المتعلمين، وتوسيع التعلم التطبيقي، ورفع جودة المخرجات، ولا تعني الكفاءة هنا الإنفاق الأقل، وإنما تحقيق قيمة تعليمية وإنسانية واقتصادية أكبر من الموارد المتاحة.

ومن أجل قياس نجاح هذا التحول، قدمنا «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» بوصفه أداة تساعد على تقييم النظام التعليمي من خلال مجموعة متكاملة من الأبعاد، بدل اختزال نجاحه في درجات الاختبارات أو نسب التخرج، فالتعليم الجيد ينبغي أن يحقق توازناً بين جودة التعلم، وبناء الإنسان، والعدالة، والمرونة، والكفاءة، والارتباط بالحياة والعمل، ويساعد المؤشر صانع القرار على اكتشاف مواطن القوة والضعف، ومتابعة أثر الإصلاح، وتصحيح المسار استناداً إلى بيانات واضحة ونتائج قابلة للقياس.

ولا يقدم «نموذج الغانم للتعليم المرن» وصفاً جامدة تصلح بالطريقة نفسها لكل دولة ومجتمع، بل يقدم إطاراً قابلاً للتطوير والتكيف وفق الظروف الوطنية والثقافية والاقتصادية، كما أنه لا يدعو إلى تغيير مفاجئ يعرض استقرار التعليم للخطر، وإنما إلى تحول تدريجي يبدأ بالدراسة والتجريب، ثم القياس والمراجعة، ثم التوسع المدروس، مع

إشراك المعلمين والأسر والمتعلمين والجامعات ومؤسسات العمل في كل مرحلة.

وانتهينا إلى أن أزمة التعليم ليست في غياب المعرفة بالمشكلات وحدها، بل في استمرار النظام نفسه رغم تغير الإنسان والاقتصاد والتقنية والعالم، وقد أصبح من الضروري أن ننتقل من إدارة النظام القائم إلى تصميم النظام الذي نحتاج إليه، ومن إصلاح الأجزاء المتفرقة إلى بناء رؤية متكاملة، ومن انتظار المستقبل إلى الاستعداد له والمشاركة في صناعته.

وبذلك يضع الباب الخامس أمام القارئ تصورًا يمكن من خلاله الانتقال من نقد التعليم إلى إعادة بنائه، ومن السؤال عن أسباب الإخفاق إلى البحث عن البدائل الممكنة، ويبقى نجاح هذا التصور مرتبطاً بوجود إرادة تؤمن بأن بناء الإنسان هو الاستثمار الأهم، وأن التعليم الذي نختاره اليوم هو الذي يحدد المجتمع والاقتصاد والمستقبل الذي سنملكه غداً.

خاتمة الكتاب

التعليم الذي نصنع به المستقبل

هذا ليس كتابًا عن التعليم فقط.. بل هو دعوة لإعادة بناء الإنسان.

حيث تبدأ كل الحكايات

ليست الأمم بما تملكه من موارد، ولا بما تبنيه من مبانٍ، ولا بما تراكمه من أرقام، بل بما تبنيه من إنسان؛ فالإنسان هو البداية، وهو الوسيلة، وهو الغاية، وكل ما عداه يدور في فلكه، وقد كان التعليم، عبر التاريخ، الأداة التي تصنع هذا الإنسان، وتشكل وعيه، وتنمي قدراته، وتوجه مساره، فإذا صلح التعليم امتد أثره إلى المجتمع والاقتصاد والدولة، وإذا اختل انعكس الخل على كل شيء.

ولا يبدأ مستقبل الدول من المصانع والأسواق والمؤسسات وحدها، بل يبدأ من غرفة الصف، حيث يجلس طفل صغير لا يدرك أن ما يتعلمه اليوم سيحدد جانبًا كبيرًا مما سيكون عليه غدًا؛ فإن تعلم كيف يفهم لا كيف يحفظ فقط، أصبح قادرًا على التفكير، وإن تعلم كيف يسأل لا كيف يجيب فقط، أصبح قادرًا على الاكتشاف، وإن تعلم كيف يتعامل مع الخطأ لا كيف يخاف منه، أصبح قادرًا على التطور، وفي تلك

اللحظات اليومية البسيطة داخل المدرسة يتشكل مستقبل إنسان، ومن مجموع هؤلاء الأفراد يتشكل مستقبل مجتمع ودولة.

ولهذا لم يكن السؤال الذي حاولنا الإجابة عنه في هذا الكتاب: هل لدينا مدارس ومناهج ومعلمون واختبارات؟ بل كان السؤال الأعمق: أي تعليم نملك؟ وأي إنسان نريد أن نبني؟ وهل يؤدي نظامنا التعليمي وظيفته الحقيقية، أم يكتفي بإدارة السنوات والمقررات والاختبارات والشهادات؟ وهل نعد أبناءنا للحياة والمستقبل، أم ندرّبهم على اجتياز مرحلة تعليمية تنتهي آثار كثير مما تعلموه فيها بانتهاء الاختبار؟

ماذا كشفت رحلة الكتاب؟

بدأنا رحلتنا من واقع التعليم في العالم العربي، وحاولنا أن ننظر إليه من داخله، لا بقصد جلد الذات أو التقليل من الجهود المبذولة، وإنما لفهم الأسباب التي جعلت كثيرًا من أنظمتنا التعليمية تنفق الأموال، وتبني المدارس والجامعات، وتطيل سنوات الدراسة، وتكدّس المناهج، من دون أن تحقق دائمًا النتائج التي تتناسب مع ما أنفقته من وقت ومال وجهد، وقد وجدنا أن المشكلة لا تكمن في عنصر واحد، بل في فلسفة مترابطة تجعل الزمن معيارًا، والمقرر غاية، والاختبار حكمًا، والشهادة دليلًا على التعلم، حتى حين لا تكون المعرفة قد تحولت إلى فهم أو مهارة أو أثر في الحياة.

وتوقفنا أمام ما وصفه باسي سالبيرغ بـ«الحركة العالمية لإصلاح التعليم» أو «جراثيم التعليم» المعروفة اختصاراً بـGERM، وما حملته من توجهات انتشرت في نظم تعليمية كثيرة، مثل توحيد المعايير بصورة مفرطة، وزيادة الاختبارات، وتوسيع الرقابة والمساءلة الرقمية، وإخضاع المدارس للمنافسة، والنظر إلى التعليم بمنطق النتائج السريعة، وقد تبين أن هذه السياسات، على الرغم من أنها رُفعت تحت شعار الإصلاح، قد تُضعف الثقة بالمعلم، وتضيّق معنى التعلم، وتجعل ما يمكن قياسه أكثر أهمية مما ينبغي تعلمه فعلاً.

كما كشفنا مشكلة «المعرفة المعزولة»، وهي المعرفة التي يتلقاها الطالب داخل الصف ويحفظها للاختبار، لكنه لا يرى صلتها بحياته ولا يستطيع استخدامها خارج المدرسة، فليست أزمة التعليم في نقص المعلومات وحده، بل في تراكم معلومات لا تتحول إلى فهم، وفي فصل المعرفة عن سياقها وتطبيقاتها، وفي تعويد المتعلم على البحث عن الإجابة الجاهزة بدل مساعدته على بناء السؤال والتحليل والمقارنة والاستنتاج، وبذلك قد ينجح الطالب في الاختبار من دون أن ينجح التعليم في بناء قدرته على التفكير.

ووجدنا أن تأخر بعض أنظمتنا التعليمية لم يكن سببه نقص الذكاء أو الإمكانيات أو الرغبة في التقدم، وإنما ارتبط بوهم أن كثرة المناهج تعني جودة التعليم، وبثقافة جعلت الورقة أهم من المعرفة، وبغياب فلسفة تعليمية واضحة تحدد الإنسان الذي نريد بناءه، وبمحاولات

متكررة لنقل نماذج خارجية من دون فهم السياق الذي أنتجها، فتحول الإصلاح في أحيان كثيرة إلى تعديلات متفرقة تمس الشكل، بينما بقيت الأسس التي صنعت المشكلة على حالها.

ما الذي تعلمناه من فنلندا؟

لم نتناول التجربة الفنلندية لنقدمها بوصفها نموذجًا كاملاً يخلو من التحديات، ولا لنطالب بنقلها حرفيًا إلى العالم العربي، وإنما درسناها لأنها أثبتت أن إصلاح التعليم يمكن أن يبدأ من فلسفة مختلفة، فلسفة تجعل التعليم حقًا، والمساواة أساسًا، والثقة بالمعلم نقطة انطلاق، والفهم غاية، ودعم الطالب مسؤولية، والتقييم وسيلة لتحسين التعلم لا للحكم النهائي على المتعلم.

وأظهرت التجربة الفنلندية أن قوة النظام التعليمي لا تُقاس بطول اليوم الدراسي ولا بكثرة الواجبات والاختبارات، وإنما بوضوح الهدف وجودة المعلم وعمق التعلم وعدالة الفرص، وأن تقليل الاختبارات لا يعني إهمال التقييم، بل قد يعني نقله إلى مكانه الطبيعي داخل الصف، حيث يستخدمه المعلم لفهم احتياجات الطالب وتطوير تعلمه، كما أظهرت أن الثقة ليست تنازلًا عن الجودة، بل نتيجة لاختيار المعلمين بعناية، وإعدادهم إعدادًا عميقًا، ومنحهم المكانة المهنية التي تتناسب مع مسؤوليتهم.

ولم تكن أهم دروس فنلندا في جدولها الدراسي أو عدد حصصها أو شكل مدارسها، بل في قدرتها على بناء توافق اجتماعي وسياسي حول غاية التعليم، والاستمرار في الإصلاح عبر سنوات طويلة بعيدًا عن القرارات المتعجلة والتغييرات المتكررة، ولذلك فإن الدرس الذي ينبغي أن نستفيد منه ليس أن نصبح نسخة من فنلندا، بل أن نمتلك الشجاعة لبناء نموذجنا انطلاقًا من حاجات مجتمعاتنا وقيمها وإمكاناتها، وأن نفهم أن النماذج الناجحة تُدرّس وتُكيّف، ولا تُنسخ كما هي.

بين ما نحن عليه وما يمكن أن نكون

كشفت المقارنة بين التعليم في فنلندا والتعليم في العالم العربي أن الفارق الحقيقي لا يبدأ من حجم الموارد وحده، بل من وضوح الغاية وطريقة إدارة العملية التعليمية، ففي حين ينطلق نظام ناجح من سؤال: كيف نبني متعلمًا قادرًا على الفهم والتعلم المستمر؟ قد تنشغل أنظمة أخرى بسؤال: كيف نُنهى المقرر ونرفع نسب النجاح؟ وحين تختلف الأسئلة تختلف السياسات والمناهج وأدوار المعلمين وطرائق التقييم والنتائج التي يصل إليها النظام.

وظهرت الفجوة كذلك في مكانة المعلم؛ فالمعلم الذي يُختار بعناية، ويُعد إعدادًا مهنيًا عميقًا، ويُمنح الثقة والمرونة، يستطيع أن يقود التعلم ويستجيب للفروق الفردية بين طلابه، أما حين يُختزل دوره في تنفيذ

تعليمات تفصيلية وإنهاء محتوى محدد والاستعداد لاختبار موحد، فإنه يفقد جانباً كبيراً من قدرته على الإبداع والتأثير، ولذلك لا يمكن إصلاح التعليم من دون إصلاح إعداد المعلم ومكانته وصلاحياته وظروف عمله.

كما ظهرت الفجوة في التقييم والبيئة التعليمية؛ فالتقييم قد يكون أداة للفهم والتطوير، وقد يتحول إلى مصدر للخوف والضغط وتصنيف الطلاب، والمدرسة قد تكون بيئة آمنة للاكتشاف والتجربة والحوار، وقد تصبح مكاناً للتلقين والامتثال وانتظار النتيجة، والفرق بين الصورتين لا ينعكس على تحصيل الطالب فحسب، بل يمتد إلى ثقته بنفسه، وعلاقته بالمعرفة، واستعداده للتعلم، وقدرته على المبادرة وتحمل المسؤولية.

لكن المقارنة لم تكن دعوة إلى اليأس، بل محاولة لإظهار أن ما نحن عليه ليس قدرًا ثابتًا، وأن الفجوة بين الواقع والممكن يمكن ردمها حين نعرف من أين نبدأ، ونمتلك رؤية واضحة، وننتقل من ردود الفعل إلى بناء سياسة تعليمية طويلة المدى، فالمشكلة التي صنعتها اختيارات بشرية ومؤسسية يمكن معالجتها باختيارات أفضل، والإصلاح الذي تحقق في دول أخرى لم يكن معجزة، بل نتيجة فهم وإرادة واستمرار.

من إصلاح التعليم إلى إعادة بنائه

انتهينا إلى أن الإصلاح الحقيقي يبدأ بإصلاح الفكرة قبل النظام، لأن تغيير المناهج أو الاختبارات أو المباني لن يحقق أثراً دائماً إذا بقي تعريف التعليم وغاياته على حاله، ولذلك ينبغي أن نحدد أولاً الإنسان الذي نريد أن يسهم التعليم في بنائه، ثم نعيد ترتيب عناصر النظام كلها في ضوء هذه الغاية، من إعداد المعلم وتصميم المنهج إلى تنظيم المدرسة وأساليب التقييم وعلاقة التعليم بالمجتمع والعمل.

ولا يعني ذلك الدعوة إلى هدم النظام القائم أو استبداله دفعة واحدة، فالتعليم يمس حياة ملايين الطلاب والأسر والمعلمين، وأي تغيير غير مدروس قد يخلق مشكلات جديدة بدل أن يعالج المشكلات القديمة، ولذلك أكدنا أهمية البدء التدريجي، واختيار مدارس أو مناطق لتجريب الإصلاح، وقياس النتائج، والاستماع إلى المعلمين والمتعلمين والأسر، وتصحيح الأخطاء، ثم التوسع على أساس ما تثبته التجربة لا على أساس الحماسة وحدها.

كما أكدنا أن نجاح الإصلاح يحتاج إلى بناء توافق مجتمعي، لأن المدرسة لا تعمل في فراغ، والمعلم لا يستطيع وحده تغيير ثقافة تجعل الدرجة غاية والشهادة معياراً وحيداً للنجاح، ولذلك يجب أن يشارك صانع القرار والمعلم والأسرة والجامعة ومؤسسات العمل والإعلام في إعادة تعريف النجاح التعليمي، وفي بناء احترام متساوٍ للمسارات الأكاديمية والمهنية والتقنية، وفي ترسيخ قناعة أن اختلاف قدرات

المتعلمين وميولهم ليس مشكلة ينبغي إخفاؤها، بل حقيقة ينبغي أن يصمم النظام على أساسها.

نموذج الغانم للتعليم المرن

من هذه الرحلة نشأ «نموذج الغانم للتعليم المرن» بوصفه محاولة للانتقال من النقد إلى البناء، ومن تشخيص أوجه الخلل إلى تقديم بديل قابل للنقاش والتطوير والتجريب، وهو لا يقدم نفسه وصفة نهائية أو نموذجًا جامدًا يصلح بالطريقة نفسها لكل دولة، بل إطارًا يعيد توجيه التعليم نحو الإنسان، وينقله من الارتباط الصارم بالزمن إلى التقدم القائم على الإثقان، ومن المسار الواحد إلى مسارات متعددة مرنة، ومن تراكم المحتوى إلى عمق الفهم.

ويقترح النموذج تعليمًا أساسيًا مركزيًا ومرنًا يمتد من ثماني إلى عشر سنوات، تُبنى خلاله المهارات اللغوية والرياضية والعلمية والإنسانية، ويُقلل فيه الحشو والتكرار، ثم ينتقل المتعلم إلى مرحلة تساعد على معرفة ميوله وقدراته من خلال التعرف إلى مجالات أكاديمية ومهنية وتقنية وإبداعية متعددة، قبل أن يختار مساره عن وعي، مع بقاء أبواب الانتقال والعودة مفتوحة أمامه.

ويتيح النموذج الحصول على دبلوم تخصصي يمكن المتعلم من دخول الحياة العملية، ثم العودة للحصول على دبلوم تخصصي ثانٍ، أو مواصلة المسار الأكاديمي، أو الجمع بين العمل والتعلم ضمن نظام

تراكمي يعترف بكل إنجاز، وبذلك لا يبقى التعليم رحلة واحدة تنتهي في عمر محدد، بل يصبح حقًا مستمرًا ومسارًا مفتوحًا يستطيع الإنسان أن يعود إليه كلما احتاج إلى تطوير قدراته أو تغيير تخصصه أو الاستجابة لتحولات العمل والحياة.

وفي هذا النموذج، يصبح المعلم صانعًا للتعلم لا ناقلًا للمحتوى فقط، وتصبح المدرسة بيئة للتعلم والعمل والتجربة والإنتاج والتفاعل مع المجتمع، ويتحول التقييم من قياس القدرة على الحفظ إلى قياس الفهم والإتقان والتطبيق والتقدم، كما يُعاد النظر في الزمن التعليمي وكفاءة الإنفاق والعلاقة بين المدرسة وسوق العمل، بحيث يصبح التعليم أكثر قدرة على بناء الإنسان، وأكثر استجابة للفروق الفردية، وأكثر ارتباطًا بالحياة.

ولأن أي نموذج يحتاج إلى أداة تقيس أثره، قدمنا «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» ليكون إطارًا لقراءة أداء النظام التعليمي في مجموعة مترابطة من الأبعاد، فلا يُختزل النجاح في درجات الاختبارات أو نسب التخرج، ولا تُطلب الكفاءة الاقتصادية على حساب العدالة والإنسانية، وإنما يُقاس التعليم بقدرته على تحقيق التوازن بين جودة التعلم وبناء الإنسان، والمرونة، والعدالة، وكفاءة الموارد، والاستعداد للحياة والعمل.

مسؤولية صناعة المستقبل

إن التعليم الذي نصنع به المستقبل لا يمكن أن يكون مشروع وزارة وحدها، بل هو مشروع دولة ومجتمع؛ فصانع القرار مسؤول عن الرؤية والاستمرار وتوفير التشريعات والموارد، والمعلم مسؤول عن تحويل الفلسفة إلى تعلم حي داخل الصف، والأسرة مسؤولة عن دعم أبنائها وإعادة النظر في المفاهيم الضيقة للنجاح، والمتعلم مسؤول عن المشاركة وبناء ذاته، والجامعة ومؤسسات العمل مسؤولتان عن فتح المسارات وربط المعرفة بالتطبيق، والإعلام مسؤول عن بناء ثقافة تحترم التعلم والكفاءة والعمل بجميع صورته.

ويزداد ثقل هذه المسؤولية في عصر الذكاء الاصطناعي، حيث تتغير المهن وتتضاعف المعرفة وتتراجم قيمة كثير من الأعمال القائمة على التكرار، فلم يعد كافياً أن نزود الطالب بمعلومات يمكنه الوصول إليها خلال لحظات، بل أصبح واجب التعليم أن يبني قدرته على السؤال والتحليل والتمييز والإبداع والتواصل والتعلم الذاتي، وأن يرسخ لديه القيم والمسؤولية والحكم الأخلاقي الذي يوجه استخدام المعرفة والتقنية.

ولا تعني هذه التحولات أن الإنسان سيفقد مكانه أمام الآلة، بل تعني أن الصفات الإنسانية العميقة ستصبح أكثر أهمية؛ فالمعركة ليست بين الإنسان والآلة، وإنما بين إنسان أُعد للتعلم والتكيف وحسن استخدام التقنية، وإنسان تركه تعليمه أسير ما حفظه في زمن مضى، ولذلك فإن

أفضل استعداد للمستقبل ليس التنبؤ بكل وظيفة ستظهر، بل بناء إنسان يستطيع أن يتعلم ما لم يكن يعرفه، وأن يعيد تشكيل مساره حين تتغير الظروف.

وقد يكون أصعب ما يواجه الإصلاح ليس نقص الأفكار، بل الخوف من التغيير، والميل إلى تأجيل القرارات الصعبة، والاطمئنان إلى نظام اعتدناه حتى أصبحت عيوبه تبدو طبيعية، لكن كلفة التأجيل لا تتوقف عند موازنة التعليم، بل تدفعها أجيال تقضي سنوات طويلة في الدراسة ثم تكتشف أن ما حصلت عليه لا يكفي للحياة والعمل، ويدفعها اقتصاد يحتاج إلى المهارات فلا يجدها، ومجتمع يمتلك الطاقات لكنه لا يحسن اكتشافها وتوجيهها.

المستقبل الذي نستحقه

إن المستقبل لا يُمنح، بل يُصنع، ولا يُبنى بالصدفة، بل بالرؤية والعمل، وإذا كان التعليم هو الأداة التي نصنع بها المستقبل، فإن نوع التعليم الذي نختاره اليوم هو الذي سيحدد شكل الغد؛ فإما أن نستمر في نظام يدير الوقت ويكرر الممارسات نفسها وينتظر نتائج مختلفة، وإما أن ننقل إلى نظام يبني الإنسان ويطلق إمكاناته، وإما أن نؤجل التغيير حتى يُفرض علينا تحت ضغط الواقع، وإما أن نبادر به ونشارك في تحديد اتجاهه.

إننا لا نحتاج إلى تعليم أكثر بقدر حاجتنا إلى تعليم أفضل، ولا إلى سنوات أطول بقدر حاجتنا إلى تعلم أعمق، ولا إلى مزيد من الاختبارات بقدر حاجتنا إلى مزيد من الفهم، ولا إلى شهادات أكثر بقدر حاجتنا إلى كفاءات أقدر على التفكير والعمل والتعلم؛ فالمستقبل لن يُبنى بعدد الحصص، بل بجودة العقول، ولن تصنعه الوثائق وحدها، بل يصنعه الإنسان الذي يعرف كيف يستخدم ما تعلمه في مواجهة الحياة وصناعة الفرص وحل المشكلات.

وليس المطلوب أن نبدأ من الصفر، أو أن نهمل ما تحقق، أو أن نقلل من جهود أجيال من المعلمين والمربين، بل أن نمتلك الشجاعة لمراجعة ما نفعله، وأن نحافظ على ما أثبت قيمته، وأن نغير ما لم يعد مناسباً، وأن نختبر البدائل بعقل مفتوح، وأن نعترف بأن التعليم الذي صُمم لعالم الأمس لا يستطيع، بصورته نفسها، إعداد أبنائنا لعالم الغد.

ولذلك يبقى السؤال الذي يضعه هذا الكتاب أمام صانع القرار والمعلم والأسرة والمتعلم والمجتمع كله: أي إنسان نريد أن نبني؟ لأن الإجابة عن هذا السؤال ستحدد التعليم الذي نختاره، والتعليم الذي نختاره سيحدد الاقتصاد الذي نبنيه، والمجتمع الذي نعيش فيه، والمكان الذي نحتله بين الأمم.

إن الأجيال القادمة لا تنتظر منا أن نحسن فقط ما ورثناه، بل أن نصنع ما يليق بها، ولا تنتظر مزيداً من الوعود، بل نظاماً يكتشف قدراتها ويحترم اختلافها ويفتح أمامها أبواب التعلم والعمل، وإذا أردنا مستقبلاً

أكثر ازدهارًا وعدلاً وإنسانية، فعلينا أن نبدأ من حيث يبدأ كل شيء: من التعليم.

فالتعليم الذي نختاره اليوم، هو المستقبل الذي سنعيشه غدًا، والتعليم الذي نعيد بناءه على أساس الفهم والإتقان والمرونة والعدالة، هو التعليم الذي نصنع به المستقبل.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

ملحق تطبيقي:
نموذج الغانم للتعليم المرن
(خطة تنفيذية قابلة للتطبيق)

أولاً: تعريف النموذج وأهدافه

يُقدّم “نموذج الغانم للتعليم المرن” بوصفه إطاراً تطويرياً متكاملًا لإعادة بناء منظومة التعليم، قائمًا على التحول من التعليم المرتبط بالزمن إلى التعليم القائم على الكفاءة، ومن التلقين إلى الفهم، ومن المسار الواحد إلى المسارات المرنة التي تُراعي اختلاف القدرات والميول، ولا يهدف هذا النموذج إلى استبدال النظام التعليمي القائم بشكل فجائي، بل إلى تطويره من الداخل، وإعادة توجيهه بما يتوافق مع متطلبات العصر، ويخدم بناء الإنسان بصورة متوازنة.

ينطلق النموذج من إدراكٍ عميق بأن التحدي الحقيقي في التعليم لا يكمن في عدد سنواته، ولا في حجم محتواه، بل في جودة مخرجاته، ومدى قدرته على إعداد المتعلم للحياة، لا للاختبار فقط. فالتعليم، في هذا الإطار، لا يُقاس بما يُدرّس، بل بما يُفهم، ولا بما يُحفظ، بل بما يُطبّق، ومن هنا، يسعى النموذج إلى تقليص الهدر الزمني، وإعادة توزيع الجهد التعليمي، بحيث يُركّز على بناء المهارات الأساسية، وتنمية التفكير، وربط المعرفة بالواقع.

ويعالج النموذج عددًا من الإشكاليات الجوهرية التي تعاني منها الأنظمة التعليمية التقليدية، من أبرزها الاعتماد المفرط على الاختبارات، وتكدّس المناهج، وضعف ارتباط التعليم بسوق العمل، وتأخر دخول الشباب إلى الحياة المهنية، فضلًا عن غياب المرونة في

المسارات التعليمية، بما يؤدي إلى إهدار قدرات شريحة واسعة من المتعلمين.

وفي ضوء ذلك، يُقدّم النموذج تصورًا بديلاً يقوم على إعادة هيكلة التعليم العام ليكون أكثر تركيزًا وفاعلية، يتبعه مسار تخصصي مبكر يتيح للطالب الانخراط في مجال يهتم به ويبدع فيه، مع الحفاظ على إمكانية الانتقال بين المسارات، واستكمال التعليم في مراحل لاحقة وفق نظام تراكمي مرن.

ويستند "نموذج الغانم للتعليم المرن" إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي تُشكّل بنيته الفكرية والتطبيقية، من أهمها: أن التعلم حق مستمر لا يرتبط بمرحلة عمرية محددة، وأن الفروق الفردية بين المتعلمين ليست عائقًا بل فرصة للتنوع، وأن التعليم يجب أن يُبنى على الفهم العميق لا على الحفظ السطحي، وأن الكفاءة هي المعيار الحقيقي للتقدم، لا الزمن.

كما يُولي النموذج أهمية خاصة لدور المعلم، بوصفه محور العملية التعليمية، فيعيد تعريفه من ناقلٍ للمحتوى إلى ميسرٍ للتعلم، وقائدٍ للفهم، ويؤكد على ضرورة تأهيله وتدريبه بما يتناسب مع هذا الدور المتجدد، وفي المقابل يُعيد تعريف دور المدرسة لتكون بيئة تعلم مرنة، تُحفّز على الإبداع، وتُشجّع على الاستكشاف، وتوفّر مساحات للتجربة والتطبيق.

ولا يقتصر النموذج على البعد التربوي فحسب، بل يمتد ليشمل البعد الاقتصادي، من خلال تقليل كلفة التعليم، وتسريع دخول الأفراد إلى سوق العمل، ورفع كفاءة الإنفاق التعليمي، بما يُحوّل التعليم من عبء مالي إلى استثمار منتج، كما يُسهم في تعزيز العدالة التعليمية، من خلال إتاحة فرص متعددة للنجاح، وعدم حصر التقدم في مسار أكاديمي واحد.

ومن الناحية الاستراتيجية، يهدف النموذج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها: تحسين جودة مخرجات التعليم، وتقليل الفجوة بين التعليم وسوق العمل، وتمكين المتعلم من اكتساب مهارات التفكير والتعلم الذاتي، وتسريع مساهمة الشباب في الاقتصاد، وبناء نظام تعليمي مرن قادر على التكيف مع المتغيرات المستقبلية.

إن "نموذج الغانم للتعليم المرن" لا يُقدّم بوصفه حلاً نهائياً، بل بوصفه إطاراً قابلاً للتطوير والتكيف، يُمكن تطبيقه بدرجات متفاوتة وفق خصوصية كل دولة، ويُبنى على التجربة والتقييم المستمر، وهو دعوة إلى إعادة التفكير في التعليم، لا من حيث شكله فقط، بل من حيث جوهره ووظيفته، بما يضمن أن يكون التعليم أداة لبناء الإنسان، لا مجرد وسيلة لاجتياز المراحل.

وانطلاقاً من ذلك يُمثّل النموذج خطوة نحو تعليم أكثر إنسانية، وأكثر كفاءة، وأكثر ارتباطاً بالحياة، تعليم لا يستهلك الوقت بقدر ما يُنتج

الأثر، ولا يراكم المعلومات بقدر ما يُنمي الفهم، ولا يُقَيّد المتعلم بمسار واحد، بل يفتح أمامه آفاقاً متعددة للنمو والتطور.

ثانياً: هيكل النظام التعليمي المقترح

يقوم "نموذج الغانم للتعليم المرن" على إعادة هيكلة المسار التعليمي بصورة أكثر كفاءة ومرونة، بحيث يُعاد توزيع المراحل التعليمية بما يُقلّص الهدر الزمني، ويُعزّز جودة التعلم، ويُتيح للمتعلّم الانتقال المبكر إلى مسارات تخصصية تتوافق مع قدراته وميوله، ولا يُقصد بهذه الهيكلة اختصار التعليم بقدر ما يُقصد إعادة تركيزه، بحيث تُستثمر السنوات التعليمية في بناء الفهم الحقيقي، لا في تكرار المحتوى أو تراكمه دون أثر.

ينقسم النظام المقترح إلى أربع مراحل مترابطة، تُشكّل في مجموعها مساراً تعليمياً مرناً، قابلاً للتكيف مع الفروق الفردية، ويُراعي تطور قدرات المتعلم عبر الزمن.

تبدأ المرحلة الأولى بما يُعرف بـ مرحلة التعليم التأسيسي المركّز، وتمتد من ثماني إلى عشر سنوات، تُخصّص لبناء المهارات الأساسية التي لا غنى عنها لأيّ تعلم لاحق، وتركّز هذه المرحلة على تنمية مهارات اللغة، والتفكير الرياضي، والفهم العلمي، إلى جانب مهارات التفكير النقدي، والتواصل، والعمل الجماعي، ويتم خلال هذه المرحلة تقليل الحشو المعرفي، وإلغاء التكرار غير الضروري في المناهج،

لصالح تعلم عميق ومتكامل، يُمكن الطالب من استيعاب المفاهيم الأساسية وتوظيفها في مواقف حياتية.

ولا تقوم هذه المرحلة على تسريع الزمن بقدر ما تقوم على رفع كفاءة التعلم، بحيث يُنجز الطالب في ثماني أو عشر سنوات ما كان يُقدّم له سابقًا في اثنتي عشرة سنة، ولكن بجودة أعلى وفهم أعمق، كما تُستخدم أساليب تعليمية حديثة، تعتمد على التفاعل، والمشروعات، والتعلم القائم على حل المشكلات، بما يُعزّز من دور الطالب بوصفه مشاركًا فاعلاً في عملية التعلم.

تلي ذلك مرحلة الاكتشاف والتوجيه، وهي مرحلة انتقالية تهدف إلى مساعدة الطالب على التعرف على ميوله وقدراته، من خلال تجريب مجالات معرفية ومهنية متعددة، ولا يُطلب من الطالب في هذه المرحلة اتخاذ قرار نهائي، بل يُمنح مساحة آمنة للاستكشاف، تحت إشراف تربوي متخصص، يُساعده على فهم ذاته، واتخاذ قرارات مبنية على وعي.

وتعتمد هذه المرحلة على أدوات تقييم نوعية، لا تقتصر على الاختبارات التقليدية، بل تشمل ملاحظات الأداء، والمشروعات، والمقابلات، والتقويم الذاتي، بما يُتيح صورة شاملة عن قدرات الطالب، كما تُعد هذه المرحلة حاسمة في توجيه الطالب نحو المسار الأنسب له، دون أن تُقيّده أو تُغلق أمامه خيارات أخرى.

بعد ذلك ينتقل الطالب إلى مرحلة الدبلوم التخصصي المبكر، حيث يبدأ في دراسة مجال محدد يتوافق مع اهتماماته وقدراته، سواء كان أكاديميًا أو مهنيًا أو تقنيًا، وتتميز هذه المرحلة بتركيزها على الجانب التطبيقي، وارتباطها المباشر بسوق العمل، من خلال برامج تدريبية، وشراقات مع مؤسسات مهنية، تُمكن الطالب من اكتساب خبرة واقعية، إلى جانب المعرفة النظرية.

ولا يُعد هذا المسار نهاية للتعليم، بل بداية لمسار مرّن يمكن البناء عليه، حيث يُتاح للطالب بعد إتمام الدبلوم الأول أن يلتحق بسوق العمل، أو أن يكمل تعليمه من خلال دبلوم تخصصي ثانٍ، يُمكنه من الحصول على درجة تعادل البكالوريوس، ضمن نظام تراكمي يُعترف فيه بكل مرحلة تعليمية بوصفها إنجازًا مستقلًا.

ويُعد هذا النظام التراكمي من أبرز عناصر النموذج، إذ يُنهي فكرة “الانقطاع” أو “الفشل النهائي”، ويستبدلها بمسار مفتوح يُتيح للمتعلّم التوقف والعودة، والعمل والدراسة، والتقدم وفق قدراته وظروفه، كما يُسهم في تعزيز التعلم مدى الحياة، بوصفه خيارًا واقعيًا، لا شعارًا نظريًا.

وفي هذا الإطار، لا يُنظر إلى المسارات التعليمية بوصفها خطوطًا جامدة، بل بوصفها مسارات مرنة يمكن الانتقال بينها، وفق ضوابط محددة، تضمن العدالة وتُراعي الفروق الفردية، فالطالب الذي يبدأ في

مسار مهني، يمكنه لاحقًا الانتقال إلى مسار أكاديمي، والعكس صحيح، ما دام قد استوفى المتطلبات اللازمة.

إن هيكّل هذا النظام لا يهدف إلى تسريع التعليم بقدر ما يهدف إلى تحريره من الجمود، وإعادة بنائه على أسس أكثر مرونة وواقعية، تُراعي احتياجات المتعلم، ومتطلبات المجتمع، وتحديات المستقبل، وهو بذلك يُقدّم تصورًا متكاملًا لتعليم لا يُهدر الوقت، ولا يُقيد الإمكانيات، بل يُطلقها في الاتجاه الصحيح.

ثالثًا: المسارات التعليمية والتخصص المبكر

يمثّل تنوّع المسارات التعليمية ومرونتها أحد الأعمدة الأساسية في “نموذج الغانم للتعليم المرن”، إذ ينطلق هذا المحور من قناعة جوهرية مفادها أن المتعلمين لا يتشابهون في قدراتهم، ولا في ميولهم، ولا في أساليب تعلمهم، وأن محاولة إخضاعهم جميعًا لمسار تعليمي واحد تؤدي بالضرورة إلى إهدار جزء كبير من طاقاتهم، وإضعاف فرص تميّزهم، ومن هنا يأتي هذا النموذج ليُعيد تشكيل التعليم على أساس التنوع، لا التماثل، وعلى أساس التوجيه، لا الفرض.

ولا يُقصد بالتخصص المبكر في هذا السياق اتخاذ قرار نهائي وحاسم في سن صغيرة، بل يُقصد به الانتقال التدريجي الواعي نحو مجالات اهتمام حقيقية، بعد مرحلة كافية من التأسيس والاكتشاف، بحيث يكون اختيار المسار ناتجًا عن فهم، لا عن ضغط، وعن تجربة، لا عن

افتراض، فالتخصص هنا ليس تقييداً، بل تمكين، وليس إغلاقاً للخيارات، بل تنظيمًا لها.

ويبدأ هذا المسار من مرحلة الاكتشاف والتوجيه، التي تُعدّ الأساس في بناء قرارات تعليمية سليمة، حيث يُتاح للطالب أن يتعرّف على مجالات متعددة، من خلال تجارب تعليمية متنوعة، تشمل الجوانب الأكاديمية، والتقنية، والإبداعية، والمهنية، ويتم خلال هذه المرحلة استخدام أدوات متعددة لرصد ميول الطالب، مثل الملاحظة المنظمة، والتقييم المستمر، والمشروعات التطبيقية، والمقابلات التوجيهية، بما يُمكن من تكوين صورة شاملة عن قدراته واهتماماته.

وعلى ضوء هذه المرحلة، يُوجّه الطالب نحو أحد المسارات التعليمية، التي قد تكون أكاديمية أو مهنية أو تقنية أو إبداعية، مع التأكيد على أن هذا التوجيه لا يُمثّل قراراً نهائياً، بل هو اختيار أولي قابل للمراجعة، في ضوء تطور قدرات الطالب وتغير اهتماماته، فالنموذج لا يسعى إلى تثبيت الطالب في مسار مبكر، بل إلى وضعه في المسار الأنسب في اللحظة الحالية، مع الحفاظ على إمكانية التعديل لاحقاً.

وتُعدّ مرونة الانتقال بين المسارات من أبرز خصائص هذا النموذج، حيث يُتاح للطالب، وفق ضوابط محددة، أن ينتقل من مسار إلى آخر، دون أن يُفقد ما أنجزه من تعلم، وذلك من خلال نظام تراكمي يُعترف فيه بالمكتسبات السابقة، ويُبنى عليها، وهذا يضمن عدم معاقبة الطالب

على تغيير توجهه، بل يُشجّعه على اتخاذ قرارات تعليمية أكثر وعيًا، دون خوف من فقدان الجهد السابق.

كما يُسهم هذا النظام في تحقيق قدر أعلى من العدالة التعليمية، إذ يُنهي الفكرة التقليدية التي تُفضّل مسارًا على آخر، وتُعطي قيمة أعلى للمسار الأكاديمي على حساب المسارات الأخرى، ففي هذا النموذج تُعامل جميع المسارات بوصفها مسارات متكافئة في القيمة، تختلف في طبيعتها، لكنها تتكامل في دورها، وتُسهم جميعها في بناء المجتمع، فالمهني الماهر، والتقني المبدع، والباحث الأكاديمي، جميعهم عناصر أساسية في منظومة متكاملة.

ومن جهة أخرى، يُتيح التخصص المبكر فرصة حقيقية لتعميق التعلم، إذ يُمكن الطالب من التفرغ لمجال محدد، والتعمق فيه، بدل التشتت بين مجالات متعددة لا ترتبط باهتماماته، وهذا التعمق يُسهم في رفع مستوى الإتقان، ويُعزّز من فرص الإبداع، ويُسرّع من انتقال الطالب إلى مستوى الإنتاج، بدل البقاء في دائرة الاستهلاك المعرفي.

ولا يعني ذلك إهمال الجوانب العامة من التعليم، بل يظل هناك حد أدنى من المعارف الأساسية المشتركة، التي تضمن بناء قاعدة معرفية متوازنة، تُساعد الطالب على فهم العالم من حوله، والتفاعل معه بوعي، غير أن هذه المعارف تُقدّم بطريقة مختصرة ومركّزة، لا تُثقل الطالب، ولا تُعيق تقدمه في مجاله التخصصي.

كما يُعزّز هذا المحور من ارتباط التعليم بسوق العمل، من خلال توجيه الطلاب نحو مجالات يحتاجها الاقتصاد، وتوفير فرص تدريب عملي، تُكسبهم خبرات حقيقية، وتُقلّل من الفجوة بين ما يُتعلّم وما يُطلب في الواقع، وهذا يُساهم في تقليل البطالة، ورفع كفاءة الخريجين، وتسريع اندماجهم في الحياة المهنية.

ووفق هذا المنظور لا يُنظر إلى التخصص بوصفه نهاية المسار، بل بوصفه مرحلة ضمن مسار مستمر من التعلم، يُمكن أن يتوسع أو يتغير مع الوقت، فالمتعلم في هذا النموذج ليس مُقيّدًا بخيار واحد مدى الحياة، بل يمتلك القدرة على إعادة التوجيه، واكتساب مهارات جديدة، والانتقال بين مجالات مختلفة، وفق ما تقتضيه ظروفه وطموحاته.

إن المسارات التعليمية في "نموذج الغانم للتعليم المرن" تُعبّر عن فلسفة أعمق، ترى في التنوع مصدر قوة، وفي المرونة شرطًا للنجاح، وفي التخصص وسيلة للإتقان، لا قيدًا على الحرية، وهي بذلك تُقدّم بديلًا واقعيًا لنظام تعليمي أحادي، لم يعد قادرًا على استيعاب تعقيد الواقع، ولا على تلبية احتياجات المستقبل.

ومن هنا، فإن هذا المحور لا يُمثّل مجرد تنظيم إداري للمسارات، بل يُجسّد تحولًا في طريقة التفكير في التعليم، من نظام يُوجّه الجميع في اتجاه واحد، إلى نظام يُساعد كل فرد على أن يجد طريقه الخاص، ويُبدع فيه، ويسهم من خلاله في بناء المجتمع.

رابعاً: دور المعلم والمؤسسة التعليمية

يُعدّ المعلم والمؤسسة التعليمية الركيزتين الأساسيتين في نجاح أي نموذج تعليمي، إذ لا يمكن لأي تصور نظري مهما بلغت دقته أو جودته أن يحدث أثراً حقيقياً ما لم يُترجم إلى ممارسة يومية داخل الصفوف، تقودها كفاءات بشرية مؤهلة، وتحتضنها بيئة تعليمية داعمة ومن هنا فإن "نموذج الغانم للتعليم المرن" لا يقتصر على إعادة تصميم المناهج أو المسارات، بل يتطلب إعادة تعريف شاملة لدور المعلم، وإعادة بناء للمؤسسة التعليمية بوصفها بيئة تعلم متكاملة.

ينطلق هذا المحور من حقيقة جوهرية مفادها أن المعلم لم يعد مجرد ناقل للمعلومة، بل أصبح ميسراً للتعلم، وقائداً لعملية الفهم، وموجّهاً لتفكير الطالب، ففي ظل وفرة المعرفة وسهولة الوصول إليها، لم يعد دور المعلم هو تقديم المحتوى، بل مساعدة المتعلم على التعامل معه، وتحليله، وربطه بسياقه، وتوظيفه في مواقف حياتية، وهذا التحول يتطلب تغييراً في النظرة إلى المعلم، من منفذٍ للمنهج إلى شريك في بنائه، ومن عنصر تابع إلى عنصر قيادي في العملية التعليمية.

ولتحقيق هذا التحول، لا بد من الاستثمار في إعداد المعلم وتأهيله، ليس فقط من حيث المعرفة التخصصية، بل من حيث المهارات التربوية، والقدرة على إدارة بيئات تعلم مرنة، واستخدام أساليب تعليم حديثة تقوم على التفاعل، والتفكير، والتطبيق، كما يتطلب الأمر بناء برامج تدريب

مستمرة، ثوابك تطور النموذج، وتُعزّز من قدرة المعلم على التكيف مع متغيراته، وتُتيح له مساحة للتجريب والتطوير.

كما ينبغي أن يُمنح المعلم قدرًا أكبر من الثقة والاستقلالية، بحيث يُتاح له تصميم الأنشطة التعليمية، وتكييف المحتوى بما يتناسب مع احتياجات طلابه، دون التقيد الصارم بنماذج جامدة، فالمعلم هو الأقدر على فهم بيئة التعلم التي يعمل فيها، وهو الأجدر باتخاذ القرارات التي تُحقق أفضل النتائج، إذا ما أحسن تأهيله، ودُعم إداريًا ومهنيًا.

وفي المقابل، لا يمكن للمعلم أن يؤدي هذا الدور في بيئة تعليمية تقليدية تُقيّده، وتُثقل كاهله بالمهام الإدارية، وتُقاس فيها جودة الأداء بعدد الحصص أو نتائج الاختبارات فقط، ومن هنا يأتي دور المؤسسة التعليمية في التحول من كونها مجرد مبنى يُقدّم فيه التعليم، إلى بيئة تعلم ديناميكية تُحفّز على الإبداع، وتُشجّع على المشاركة، وتوفّر مساحات للتجربة والتطبيق.

فالمدرسة في هذا النموذج ليست مكانًا لتلقّي المعرفة فقط، بل مساحة للتفاعل، تُدمج فيها الأنشطة الصفية وغير الصفية، وتُستخدم فيها التقنيات الحديثة، وتُصمّم فيها البيئة بما يُناسب أنماط التعلم المختلفة، كما تُتاح فيها فرص التعلم التعاوني، والعمل الجماعي، والمشروعات التطبيقية، بما يُعزّز من دور الطالب بوصفه عنصرًا فاعلاً في العملية التعليمية.

كما يتطلب هذا التحول إعادة النظر في الهيكل الإداري للمؤسسة التعليمية، بحيث يُخفف العبء عن المعلم، ويُتاح له التفرغ لدوره التربوي، ويُعزّز من دور القيادة المدرسية بوصفها جهة داعمة للتطوير، لا جهة رقابية فقط، فالإدارة التعليمية في هذا النموذج لا تقتصر على متابعة الأداء، بل تُسهم في بناء ثقافة تعلم داخل المؤسسة، تُشجّع على المبادرة، وتُقدّر الجهد، وتُكافئ الإبداع.

ومن العناصر الأساسية في هذا المحور أيضاً بناء بيئة تعليمية داعمة نفسياً ومعرفياً، تُراعي احتياجات الطالب، وتُقلّل من الضغوط المرتبطة بالاختبارات، وتُعزّز من ثقته بنفسه، وتُشجّعه على التعبير والمشاركة، فالتعلم لا يحدث في بيئة ضاغطة، بل في بيئة آمنة، يشعر فيها الطالب بالاحترام، ويُمنح فيها الفرصة للخطأ والتجربة.

كما يُسهم هذا النموذج في إعادة التوازن بين الجوانب الأكاديمية والمهارية والوجدانية في التعليم، بحيث لا يُركّز فقط على التحصيل المعرفي، بل يُعنى ببناء شخصية متكاملة، قادرة على التفكير، والتواصل، والعمل، والتكيف، وهذا يتطلب تكاملاً بين المعلم، والمناهج، والأنشطة، والبيئة، في إطار رؤية واحدة.

إن نجاح "نموذج الغانم للتعليم المرن" يتوقف إلى حد كبير على مدى جاهزية المعلم، وقدرة المؤسسة التعليمية على التحول، لأنهما يمثلان حلقة الوصل بين الفكرة والتطبيق، فإذا لم يتغير دور المعلم، ولم تتطور

بيئة المدرسة، فإن أي نموذج جديد سيبقى حبيس الأوراق، مهما كانت جودته.

ومن هنا، فإن هذا المحور لا يُعدّ عنصرًا مكملًا للنموذج، بل شرطًا لنجاحه، لأنه يُجسّد التحول الحقيقي في التعليم، من نظام يُدار من الأعلى، إلى بيئة يُبنى فيها التعلم من الداخل، يقودها معلم واع، وتحضنها مؤسسة مرنة، وتثمر إنسانًا قادرًا على التعلم، لا فقط على التلقي.

خامسًا: العائد الاقتصادي للنموذج

لا يمكن لأي مشروع إصلاحي في قطاع التعليم أن يحقق القبول المؤسسي أو الاستدامة الفعلية ما لم يُدعم برؤية اقتصادية واضحة، تُبين أثره المباشر وغير المباشر على الموارد العامة، وعلى الإنتاجية الوطنية، وعلى كفاءة الاستثمار في رأس المال البشري، ومن هذا المنطلق، يُقدّم “نموذج الغانم للتعليم المرن” نفسه ليس فقط بوصفه تطويرًا تربويًا، بل بوصفه تحولًا اقتصاديًا استراتيجيًا يُعيد تعريف العلاقة بين التعليم والاقتصاد.

ينطلق هذا النموذج من فرضية أساسية مفادها أن التعليم، في شكله التقليدي، أصبح في كثير من الأحيان عبئًا ماليًا متزايدًا، نتيجة لطول مدته، وتكرار محتواه، وضعف مخرجاته مقارنة بحجم الإنفاق عليه، فالدول تنفق مليارات سنويًا على منظومات تعليمية، دون أن ينعكس

ذلك بالضرورة على جودة الكفاءات، أو جاهزية الخريجين لسوق العمل، وعلى هذا الأساس فإن إعادة هيكلة التعليم لا تُعدّ خيارًا تربويًا فحسب، بل ضرورة اقتصادية ملحة.

أول أوجه العائد الاقتصادي في هذا النموذج يتمثل في تقليل كلفة التعليم المباشرة، من خلال تقليص عدد سنوات التعليم العام، وإعادة توزيع المحتوى بشكل أكثر كفاءة، فكل سنة تعليم إضافية تمثل عبئًا ماليًا على الدولة، يشمل رواتب المعلمين، وتكاليف التشغيل، والبنية التحتية، والمناهج، والخدمات المصاحبة، وعند تقليص سنتين أو أربع سنوات من المسار التعليمي التقليدي، فإن ذلك يُترجم إلى وفورات مالية كبيرة، يمكن إعادة توجيهها لتحسين جودة التعليم، أو الاستثمار في مجالات أخرى ذات أولوية.

وللتوضيح، يمكن تقديم نموذج تقديري مبسط: إذا افترضنا أن متوسط تكلفة الطالب سنويًا يبلغ ثلاثة آلاف دولار، وأن عدد الطلاب في نظام تعليمي معين يصل إلى مليون طالب، فإن تقليص سنتين فقط من التعليم يُمكن أن يُحقق وفراً يُقدّر بستة مليارات دولار، وفي دول ذات كثافة سكانية عالية مثل مصر، حيث يصل عدد الطلاب إلى عشرات الملايين، فإن حجم التوفير المحتمل قد يبلغ عشرات المليارات على المدى المتوسط، وهو ما يُمثل فرصة استراتيجية لإعادة توجيه الإنفاق العام.

ولا يقتصر العائد على الكلفة المباشرة، بل يمتد إلى تقليل الهدر التعليمي، الذي يُعدّ من أخطر التحديات في الأنظمة التقليدية، فسنوات طويلة من التعليم قد لا تُنتج مهارات حقيقية، أو قد تُوجّه الطلاب نحو تخصصات لا تتوافق مع احتياجات السوق، مما يؤدي إلى بطالة مقنّعة، أو إلى إعادة تأهيل مكلفة بعد التخرج، وفي هذا السياق، يُسهم النموذج في تقليل هذا الهدر، من خلال التوجيه المبكر، وربط التعليم بالواقع، وتقديم مسارات متعددة تُناسب مختلف القدرات.

ومن أبرز أوجه العائد أيضاً تسريع دخول الأفراد إلى سوق العمل، حيث يُتيح النموذج للطالب أن يبدأ حياته المهنية في سن مبكرة، قد تكون في الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة، بدلاً من الانتظار حتى الثالثة والعشرين أو أكثر، وهذا الفرق الزمني لا يُعدّ بسيطاً، بل يُمثّل سنوات من الإنتاج، والمساهمة الاقتصادية، وتوليد الدخل، سواء للفرد أو للدولة، كما يُسهم في تقليل معدلات البطالة بين الشباب، ويُعزّز من الاستقرار الاجتماعي.

ويُضاف إلى ذلك أن هذا النموذج يُسهم في رفع الإنتاجية الوطنية، من خلال تخريج كفاءات تمتلك مهارات حقيقية، وقادرة على التكيف مع متطلبات السوق، بدلاً من خريجين يحملون شهادات دون مهارات، فكلما ارتفعت جودة التعليم، وارتبطت مخرجاته بالاقتصاد، زادت قدرة الدولة على بناء اقتصاد قائم على المعرفة، لا على الموارد التقليدية فقط.

كما يُعزّز النموذج من كفاءة الإنفاق العام، من خلال تحويل التعليم من بند استهلاكي إلى استثمار طويل الأجل، فبدل أن تُنفق الدولة على سنوات تعليمية لا تُنتج أثرًا ملموسًا، يُعاد توجيه هذا الإنفاق نحو تعليم أكثر تركيزًا، وأعلى جودة، يُنتج أفرادًا قادرين على الإسهام في الاقتصاد خلال فترة أقصر، وبكفاءة أعلى.

ومن المهم التأكيد على أن الأرقام التقديرية التي تُطرح في هذا السياق لا تُعدّ حقائق نهائية، بل نماذج توضيحية تُبيّن حجم الإمكانيات الكامنة في هذا التحول، فالعائد الفعلي سيختلف من دولة إلى أخرى، وفقًا لحجم النظام التعليمي، وتكلفة الطالب، وهيكّل الاقتصاد، غير أن الاتجاه العام يبقى واضحًا: تقليل الزمن + رفع الكفاءة = عائد اقتصادي أعلى.

وفي ضوء ذلك، يُمكن القول إن "نموذج الغانم للتعليم المرن" لا يُقدّم فقط تعليمًا أفضل، بل يُقدّم تعليمًا أكثر كفاءة من حيث التكلفة، وأكثر سرعة في الإنتاج، وأكثر ارتباطًا بالاقتصاد، وهو بذلك يُمثّل فرصة حقيقية لإعادة تعريف التعليم بوصفه استثمارًا استراتيجيًا، لا عبئًا ماليًا.

إن الدول التي تسعى إلى تحقيق نمو اقتصادي مستدام، لا يمكنها أن تتجاهل دور التعليم في تحقيق ذلك، ولا أن تستمر في أنظمة تُهدر الوقت والموارد دون عائد ملموس، وانطلاقًا من ذلك فإن تبني نموذج تعليمي أكثر مرونة وكفاءة لا يُعدّ خيارًا ثانويًا، بل خطوة أساسية نحو بناء اقتصاد قوي، ومجتمع منتج، ومستقبل أكثر استقرارًا.

سادساً: خطة التطبيق التدريجي (خلال ثلاث سنوات)

يمثل الانتقال من التصور النظري إلى التطبيق العملي المرحلة الأكثر حساسية في أي مشروع إصلاحي، إذ لا تُقاس قوة النماذج بمدى إقناعها الفكري فحسب، بل بقدرتها على التكيف مع الواقع، والانخراط في الأنظمة القائمة دون إحداث اضطراب يُفقد فاعليتها، ومن هذا المنطلق يقوم "نموذج الغانم للتعليم المرن" على مبدأ التحول التدريجي المنضبط، الذي يُتيح اختبار النموذج، وتطويره، وتوسيع نطاقه، ضمن إطار زمني واضح يمتد لثلاث سنوات.

ولا يُقصد بهذا الإطار الزمني إحداث تغيير شامل وفوري، بل الوصول إلى مرحلة تطبيق واسعة ومدروسة، تُبنى على نتائج واقعية، وتُدار وفق مؤشرات أداء واضحة، بما يضمن الاستدامة، ويُقلل من المخاطر المرتبطة بالتحول السريع.

تُخصّص السنة الأولى لمرحلة التأسيس والتجريب، حيث يتم اختيار عدد محدود من المدارس أو المناطق التعليمية لتطبيق النموذج بشكل جزئي، بما يُتيح بيئة آمنة لاختبار مكوناته، وتشمل هذه المرحلة إعادة تصميم جزئي للمناهج، بما يتوافق مع فلسفة التعلم العميق، إلى جانب إطلاق برامج تدريب مكثفة للمعلمين، تُركّز على أدوارهم الجديدة بوصفهم ميسرين للتعلم، كما يتم في هذه المرحلة تطوير أدوات تقييم بديلة، تُعنى بقياس الفهم والتطبيق، بدل الحفظ والاسترجاع، وتُعد هذه

المرحلة حاسمة في رصد التحديات، وجمع البيانات، وبناء نماذج أولية يمكن الاعتماد عليها في التوسع اللاحق.

أما السنة الثانية: فتُمثّل مرحلة التوسع المرحلي، حيث يتم توسيع نطاق التطبيق ليشمل عددًا أكبر من المدارس، بناءً على نتائج المرحلة الأولى، ويتم خلال هذه المرحلة إدخال المسارات التعليمية المرنة بشكل تدريجي، وتفعيل برامج التخصص المبكر، إلى جانب تعزيز الشراكات مع الجهات ذات العلاقة، خصوصًا في مجالات التدريب المهني، وربط التعليم بسوق العمل، كما تُستخدم البيانات التي تم جمعها في المرحلة السابقة لإجراء تحسينات عملية على النموذج، بما يضمن ملاءمته للواقع، ورفع كفاءته في التطبيق.

وفي السنة الثالثة: يتم الانتقال إلى مرحلة التعميم المنضبط، حيث يُعتمد النموذج بشكل أوسع على مستوى النظام التعليمي، مع الحفاظ على المرونة في التطبيق، ومراعاة خصوصية كل منطقة أو مؤسسة، وتُركّز هذه المرحلة على ضبط الجودة، وتوحيد المعايير، وتوسيع نطاق التدريب، إلى جانب بناء نظام متابعة وتقييم مستمر، يُتيح قياس الأداء، وتحديد نقاط القوة والضعف، واتخاذ قرارات مبنية على البيانات.

ولا يكتمل نجاح هذا المسار دون تحديد مؤشرات أداء واضحة، تُستخدم لقياس أثر النموذج في كل مرحلة، مثل مستوى الفهم لدى الطلاب، ونسبة الاندماج في سوق العمل، ورضا المعلمين، وكفاءة الإنفاق

التعليمي، فهذه المؤشرات لا تُستخدم فقط للتقييم، بل تُشكل أداة لتوجيه التطوير، وضمان استمرارية التحسين.

كما يتطلب التطبيق الواقعي الاستعداد لمواجهة عدد من التحديات المتوقعة، من أبرزها مقاومة التغيير من بعض الأطراف، أو القلق المجتمعي من النماذج الجديدة، أو التحديات الإدارية المرتبطة بتعديل الأنظمة القائمة، غير أن هذه التحديات لا تُعدّ عوائق بقدر ما هي جزء طبيعي من أي تحول، ويمكن التعامل معها من خلال التواصل الفعّال، والتدرج في التطبيق، وتقديم نماذج نجاح واقعية تُعزز الثقة في المشروع.

في ضوء ذلك يُعدّ بناء الوعي المجتمعي عنصرًا أساسيًا في نجاح التطبيق، من خلال توضيح أهداف النموذج، وشرح مراحله، وإشراك أولياء الأمور والمعلمين في عملية التغيير، بما يُحوّلهم من متلقين إلى شركاء في البناء.

إن اعتماد خطة زمنية تمتد لثلاث سنوات لا يُعبّر عن استعجال، بل عن وضوح في الرؤية، وثقة في إمكانية التنفيذ، إذا ما توفرت الإرادة، والتخطيط السليم، والقيادة الواعية، فالتحول الحقيقي لا يتطلب عقودًا طويلة إذا ما أُحسن تصميمه، وأدير بكفاءة، بل يمكن أن يبدأ خلال فترة وجيزة، ويُحدث أثرًا يمتد لسنوات طويلة.

وبناءً على ذلك فإن "نموذج الغانم للتعليم المرن" لا يُقدّم فقط تصورًا نظريًا، بل يضع بين يدي صانع القرار مسارًا عمليًا واضحًا، يُمكن

البدء به، وتطويره، وتوسيعه، وفق ما تقتضيه المصلحة، وبما يضمن تحقيق الهدف الأسمى: بناء نظام تعليمي أكثر كفاءة، وأكثر عدالة، وأكثر ارتباطاً بالحياة.

إن التحول لا يبدأ بكمال النموذج، بل يبدأ بقرار البدء، وكل خطوة مدروسة في هذا الاتجاه تُقَرِّبنا من تعليم يليق بأبنائنا، ومستقبل يليق بأممتنا.

مخطط بصري مبسط لنموذج الغانم للتعليم المرن



ملخص تنفيذي لنموذج الغانم للتعليم المرن

يُقدّم “نموذج الغانم للتعليم المرن” تصوّرًا عمليًا لإعادة بناء منظومة التعليم، قائمًا على التحول من نظام يعتمد على طول المدة الزمنية إلى نظام يُركّز على الكفاءة وجودة المخرجات، وينطلق النموذج من تشخيص واقعي لأبرز التحديات التي تواجه التعليم التقليدي، وفي مقدمتها الهدر الزمني، وتكدّس المناهج، وضعف ارتباط التعليم بسوق العمل، وتأخر دخول الشباب إلى الحياة المهنية.

يقترح النموذج إعادة هيكلة المسار التعليمي ليبدأ بمرحلة تأسيس مركز تمتد من 8 إلى 10 سنوات، تُركّز على بناء المهارات الأساسية والفهم العميق، بدل الحفظ والتكرار، تليها مرحلة اكتشاف وتوجيه تُساعد الطالب على تحديد ميوله وقدراته من خلال تجارب تعليمية متنوعة، قبل الانتقال إلى مرحلة الدبلوم التخصصي المبكر، التي تُتيح له التعمق في مجال محدد أكاديمي أو مهني أو تقني، مع ارتباط مباشر بسوق العمل.

ويتميّز النموذج بمرونته، حيث يُمكن للطالب بعد الدبلوم الأول أن يدخل سوق العمل مبكرًا، أو يُكمل تعليمه من خلال دبلوم تخصصي ثانٍ يعادل درجة البكالوريوس، ضمن نظام تراكمي يتيح التعلم المستمر والانتقال بين المسارات دون فقدان الجهد السابق.

كما يُعيد النموذج تعريف دور المعلم ليكون ميسرًا للتعلم وقائدًا للفهم، ويُحوّل المدرسة إلى بيئة تعليمية مرنة تُشجّع على الإبداع والتطبيق، مع تطوير أدوات التقييم لقياس الفهم الحقيقي بدل الاعتماد على الاختبارات التقليدية.

ومن الناحية الاقتصادية، يُسهم النموذج في تقليل كلفة التعليم من خلال تقليص عدد السنوات، وتقليل الهدر، وتسريع دخول الأفراد إلى سوق العمل، مما يُعزّز الإنتاجية، ويُحوّل التعليم من عبء مالي إلى استثمار استراتيجي في رأس المال البشري.

ويقترح النموذج تطبيقًا تدريجيًا يمتد على ثلاث سنوات، يبدأ بمرحلة تجريبية محدودة، ثم توسع مرحلي، وصولًا إلى تعميم منضبط، مع اعتماد مؤشرات أداء واضحة، ومعالجة التحديات من خلال التدرج والتواصل الفعّال.

إن "نموذج الغانم للتعليم المرن" لا يُقدّم فقط تعليمًا أفضل، بل يُقدّم نظامًا أكثر كفاءة، وأكثر مرونة، وأكثر ارتباطًا بالحياة، قادرًا على إعداد جيل يُجيد التفكير، ويُحسن العمل، ويُسهم في بناء اقتصاد قوي ومستقبل مستدام.

قاموس مفاهيم نموذج الغانم للتعليم المرن

Glossary of Key Concepts in the Al-Ghanem Flexible Education Model

Glossaire des concepts clés du Modèle Al-Ghanem d'éducation flexible

لا يُقصد بهذا القاموس تقديم تعريفات لغوية جامدة، بل بناء إطار مفاهيمي يساعد القارئ على فهم فلسفة نموذج الغانم للتعليم المرن، وربط المفاهيم ببعضها ضمن رؤية تعليمية متكاملة.

This glossary is not intended to offer rigid, purely linguistic definitions; rather, it seeks to establish a conceptual framework that enables the reader to understand the philosophy of the Al-Ghanem Flexible Education Model and to interrelate its concepts within a coherent and integrated educational vision.

Ce glossaire ne vise pas à fournir des définitions linguistiques rigides, mais plutôt à établir un cadre conceptuel permettant au lecteur de comprendre la philosophie du Modèle Al-Ghanem d'éducation flexible et d'articuler ses concepts dans une vision éducative cohérente et intégrée.

1. استدامة التعليم

Sustainable Education (EN)

Éducation durable (FR)

تعليم يُبنى بطريقة تضمن استمراريته وملاءمته للمستقبل.

Education designed for long-term impact and relevance.

Éducation conçue pour être durable et adaptée
au futur.

2. إعادة تصميم التعليم

Education Redesign (EN)

Refonte de l'éducation (FR)

إعادة بناء النظام التعليمي من الأساس.

Rebuilding the education system from the ground up.

Reconstruction du système éducatif .

3. الابتكار التعليمي

Educational Innovation (EN)

Innovation éducative (FR)

تطوير أساليب جديدة تحسن جودة الفهم والتفاعل.

Developing new methods to improve learning.

Développement de nouvelles méthodes éducatives .

4. التحول التعليمي

Educational Transformation (EN)

Transformation éducative (FR)

عملية إعادة بناء شاملة للنظام التعليمي.

Comprehensive redesign of education systems.

Refonte complète du système éducatif .

5. التحول الرقمي في التعليم

Digital Transformation in Education (EN)

Transformation numérique de l'éducation (FR)

استخدام التقنيات الحديثة لتطوير أساليب التعليم.

Using technology to modernize education.

Utilisation du numérique pour moderniser l'éducation .

6. التعلم التجريبي

Experiential Learning (EN)

Apprentissage expérientiel (FR)

تعلم يتم من خلال التجربة المباشرة والتفاعل مع الواقع.

Learning through direct experience.

Apprentissage par l'expérience directe .

7. التعلم التعاوني

Collaborative Learning (EN)

Apprentissage collaboratif (FR)

تعلم يتم من خلال العمل الجماعي وتبادل المعرفة.

Learning through group interaction and shared knowledge.

Apprentissage par travail en groupe et échange de connaissances .

8. التعلم التفاعلي

Interactive Learning (EN)

Apprentissage interactif (FR)

تعلم قائم على المشاركة والحوار.

Learning based on interaction and dialogue.

Apprentissage interactif .

9. التعلم الحقيقي

Authentic Learning (EN)

Apprentissage authentique (FR)

عملية داخلية يتحول فيها المحتوى إلى فهم عميق وقابل للتطبيق في مواقف حياتية جديدة.

Learning that leads to deep, applicable understanding.

Apprentissage menant à une compréhension profonde et applicable .

10. التعلم الذاتي

Self-Directed Learning (EN)

Apprentissage autodirigé (FR)

قدرة المتعلم على إدارة تعلمه بنفسه من حيث الأهداف والوسائل.

Learning managed and driven by the learner himself.

Apprentissage dirigé par l'apprenant lui-même.

11. التعلم السطحي

Surface Learning (EN)

Apprentissage superficiel (FR)

تعلم يركز على الحفظ دون فهم عميق.

Learning focused on memorization without depth.

Apprentissage superficiel basé sur la mémorisation .

12. التعلم والفهم العميق

Deep Learning and Deep Understanding (EN)

Apprentissage et compréhension approfondis (FR)

عملية تعليمية متكاملة تقود إلى فهم عميق، حيث لا يكتفي المتعلم باستيعاب المعرفة، بل يقوم بتحليلها وربطها وتطبيقها في سياقات مختلفة، بما يعكس تحول التعلم من مجرد اكتساب للمعلومة إلى بناء حقيقي للمعرفة.

A comprehensive learning process that leads to deep understanding, where the learner not only acquires knowledge but also analyzes, connects, and applies it across different contexts.

Un processus d'apprentissage intégré conduisant à une compréhension approfondie, dans lequel l'apprenant ne se contente pas d'acquérir des connaissances, mais les analyse, les relie et les applique dans différents contextes.

13. التعلم القائم على الإتقان

Mastery-Based Learning (EN)

Apprentissage par maîtrise (FR)

تقدم المتعلم بناءً على إتقان المهارة لا على الزمن.

Progress based on mastery of skills.

Progression basée sur la maîtrise des compétences .

14. التعلم القائم على المشروعات

Project-Based Learning (EN)

Apprentissage par projets (FR)

أسلوب يعتمد على تنفيذ مشاريع واقعية تُنمّي الفهم والمهارات من خلال العمل.

Learning through real-world projects.

Apprentissage par la réalisation de projets concrets .

15. التعليم القائم على الكفاءة

Competency-Based Education (EN)

Éducation basée sur les compétences (FR)

نظام يركز على إتقان المهارات قبل الانتقال إلى المرحلة التالية.

Education focused on mastering competencies.

Éducation axée sur la maîtrise des compétences .

16. التعلم القائم على المشكلات

Problem-Based Learning (EN)

Apprentissage par problèmes (FR)

تعلم يبدأ بمشكلة حقيقية تدفع المتعلم للبحث والتحليل وبناء الحلول.

Learning driven by solving real problems.

Apprentissage basé sur la résolution de problèmes réels .

17. التعلم المتمركز حول المتعلم

Learner-Centered Learning (EN)

Apprentissage centré sur l'apprenant (FR)

نهج يضع المتعلم في قلب العملية التعليمية ويمنحه دورًا فاعلاً في بناء معرفته.

Learning that places the learner at the center.

Apprentissage plaçant l'apprenant au centre du processus .

18. التعلم المدمج

Blended Learning (EN)

Apprentissage hybride (FR)

دمج التعلم التقليدي مع التعلم الرقمي.

Combination of traditional and digital learning.

Apprentissage combinant présentiel et numérique .

19. التعلم مدى الحياة

Lifelong Learning (EN)

Apprentissage tout au long de la vie (FR)

استمرار التعلم خارج المدرسة طوال حياة الإنسان.

Continuous learning throughout life.

Apprentissage continu tout au long de la vie .

20. التعليم المرتبط بالحياة

Real-World Learning (EN)

Apprentissage ancré dans la réalité (FR)

تعليم يربط المحتوى بسياقات الحياة اليومية، فيدرك المتعلم أهميته العملية.

Learning connected to real-life situations.

Apprentissage lié à la réalité quotidienne .

21. التعليم المتسارع

Accelerated Learning (EN)

Apprentissage accéléré (FR)

نمط يقلص الزمن مع الحفاظ على جودة الفهم.

Learning that shortens time while maintaining depth.

Apprentissage rapide tout en maintenant la qualité .

22. التعليم المرن

Flexible Education (EN)

Éducation flexible (FR)

نموذج تعليمي يركز على تقليص الزمن اللازم للتعلم مع تعظيم الفهم والمرونة، وإتاحة مسارات متعددة تتناسب مع قدرات كل متعلم وسرعته.

A model that shortens learning time while maximizing understanding and flexibility.

Un modèle qui réduit la durée d'apprentissage tout en maximisant la compréhension et la flexibilité .

23. التعليم الموجه بالنتائج

Outcome-Based Education (EN)

Éducation axée sur les résultats (FR)

نظام يركز على تحقيق نتائج تعلم محددة.

Education focused on defined learning outcomes.

Éducation orientée vers des résultats précis .

24. التفريد في التعليم

Personalized Learning (EN)

Apprentissage personnalisé (FR)

تصميم التعلم وفق احتياجات كل متعلم وسرعته واهتماماته.

Learning tailored to individual needs and pace.

Apprentissage adapté aux besoins individuels .

25. التفكير النقدي

Critical Thinking (EN)

Pensée critique (FR)

قدرة المتعلم على تحليل المعلومات وتقييمها واتخاذ قرارات مدروسة.

Ability to analyze and evaluate information critically.

Capacité d'analyser et d'évaluer l'information de manière critique .

26. التقييم الحقيقي

Authentic Assessment (EN)

Évaluation authentique (FR)

تقييم يركز على قياس الفهم والقدرة على التطبيق لا مجرد الحفظ.

Assessment focused on understanding and real application.

Évaluation basée sur la compréhension et l'application réelle .

27. التقييم التكويني

Formative Assessment (EN)

Évaluation formative (FR)

تقييم مستمر يهدف إلى تحسين التعلم أثناء حدوثه.

Ongoing assessment to improve learning.

Évaluation continue visant à améliorer l'apprentissage .

28. التقييم الختامي

Summative Assessment (EN)

Évaluation sommative (FR)

تقييم نهائي يقيس التحصيل بعد انتهاء فترة التعلم.

Final evaluation at the end of a learning period.

Évaluation finale après une période d'apprentissage .

29. التلقين

Rote Learning (EN)

Apprentissage par cœur (FR)

أسلوب تعليمي يعتمد على الحفظ والاسترجاع دون فهم عميق، مما يضعف التفكير النقدي والإبداع.

.Memorization without meaningful understanding

Mémorisation sans compréhension réelle.

30. الثقافة التعليمية

Educational Culture (EN)

Culture éducative (FR)

القيم والممارسات التي تشكل طريقة فهم المجتمع للتعليم.

Shared beliefs and practices shaping education.

Valeurs et pratiques qui façonnent l'éducation .

31. الدافعية للتعلم

Learning Motivation (EN)

Motivation d'apprentissage (FR)

الطاقة الداخلية التي تدفع المتعلم للاستمرار في التعلم والبحث.

Internal drive that fuels continued learning.

Énergie interne qui motive l'apprentissage continu .

32. الضغط التعليمي

Academic Pressure (EN)

Pression académique (FR)

التوتر الناتج عن التركيز المفرط على الاختبارات والدرجات.

Stress caused by excessive academic demands.

Stress lié aux exigences scolaires excessives.

33. القيادة التعليمية

Educational Leadership (EN)

Leadership éducatif (FR)

قدرة القادة التربويين على توجيه النظام نحو أهدافه بفعالية.

Guiding education systems effectively.

Capacité à diriger efficacement les systèmes éducatifs .

34. اللامركزية التعليمية

Decentralized Education (EN)

Éducation décentralisée (FR)

نظام يمنح المدارس والمعلمين مرونة في اتخاذ القرارات.

Distributed decision-making.

Système où les décisions sont décentralisées.

35. المرونة التعليمية

Educational Flexibility (EN)

Flexibilité éducative (FR)

قدرة النظام على التكيف مع احتياجات المتعلمين.

Adaptability of the education system.

Capacité d'adaptation du système éducatif .

36. المرونة الزمنية في التعليم

Flexible Learning Time (EN)

Temps d'apprentissage flexible (FR)

إتاحة التعلم وفق وتيرة كل متعلم بدل الالتزام بزمان موحد.

Learning adjusted to individual pace.

Apprentissage adapté au rythme individuel.

37. المسار التعليمي المرن

Flexible Learning Path (EN)

Parcours d'apprentissage flexible (FR)

إتاحة خيارات متعددة للمتعلم للتقدم وفق سرعته واهتماماته، بدلاً من مسار موحد.

Personalized path based on learner's pace and interests.

Parcours adapté au rythme et aux intérêts de l'apprenant.

38. المعرفة المعزولة

Decontextualized Knowledge (EN)

Connaissance décontextualisée (FR)

معرفة تُقدّم دون ارتباط بسياق واقعي، فلا يستطيع المتعلم توظيفها أو إدراك معناها العملي.

Knowledge presented without real-life context.

Connaissance présentée sans lien avec la réalité .

39. الهدر التعليمي

Educational Waste (EN)

Gaspillage éducatif (FR)

الوقت والجهد الذي يُبذل في تعلم معلومات لا تُفهم أو لا تُستخدم.

Time and effort spent on learning that is not understood or applied.

Temps et effort perdus dans un apprentissage non efficace.

40. بناء المهارات

Skill Development (EN)

Développement des compétences (FR)

تنمية القدرات العملية والمعرفية للمتعلم.

Developing practical and cognitive skills.

Développement des compétences pratiques et cognitives .

41. بيئة التعلم

Learning Environment (EN)

Environnement d'apprentissage (FR)

المحيط الذي يحدث فيه التعلم (المكان + الثقافة + العلاقات).

The context and atmosphere where learning occurs.

Le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage.

42. جودة التعلم

Learning Quality (EN)

Qualité de l'apprentissage (FR)

مدى عمق الفهم وقدرة المتعلم على التطبيق.

Depth and applicability of learning.

Qualité et profondeur de l'apprentissage .

43. فجوة التطبيق

Implementation Gap (EN)

Écart de mise en œuvre (FR)

الفرق بين السياسات المعلنة والتطبيق الفعلي.

Gap between policy and actual practice.

Écart entre la théorie et la pratique .

44. فجوة التعليم وسوق العمل

Education–Employment Gap (EN)

Écart éducation–emploi (FR)

عدم التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.

Mismatch between education outcomes and labor market needs.

Décalage entre les formations et les besoins du marché du travail.

45. كفاءة النظام التعليمي

Education System Efficiency (EN)

Efficacité du système éducatif (FR)

قدرة النظام على تحقيق أفضل النتائج بأقل وقت وجهد.

System's ability to achieve maximum outcomes efficiently.

Efficacité du système à produire des résultats optimaux.

46. مركزية القرار التعليمي

Centralized Education System (EN)

Système éducatif centralisé (FR)

نظام تُتخذ فيه القرارات من جهة مركزية.

Decision-making concentrated at the central level.

Décisions prises au niveau central.

47. نموذج الغانم للتعليم المرن

Al-Ghanem Flexible Education Model (EN)

Modèle Al-Ghanem d'éducation flexible (FR)

تصور تعليمي يهدف إلى تقليص سنوات التعليم العام، وتسريع بناء المهارات، وربط التعلم بالحياة وسوق العمل.

A model that shortens general education years and accelerates skill development.

Un modèle qui réduit la durée des études générales et accélère le développement des compétences .

نواتج التعلم المتكاملة

Integrated Learning Outcomes (EN)

Résultats d'apprentissage intégrés (FR)

هي المخرجات الشاملة التي يُحققها المتعلم نتيجة عملية تعلم متكاملة، بحيث لا تقتصر على اكتساب المعرفة فقط، بل تشمل الفهم العميق، والقدرة على التفكير، والتطبيق العملي، والمهارات الشخصية،

والدافعية للتعلم، في صورة مترابطة تعكس بناء الإنسان بشكل متوازن.

The comprehensive outcomes achieved by the learner through an integrated learning process, extending beyond knowledge acquisition to include deep understanding, critical thinking, real-world application, personal skills, and learning motivation in a coherent and balanced manner.

Les résultats globaux atteints par l'apprenant à travers un processus d'apprentissage intégré, qui ne se limitent pas à l'acquisition de connaissances, mais incluent également la compréhension approfondie, la pensée critique, l'application concrète, les compétences personnelles et la motivation à apprendre, dans une vision cohérente et équilibrée.

49. نقل التعلم الفعّال

Effective Transfer of Learning (EN)

Transfert efficace des apprentissages (FR)

قدرة المتعلم على توظيف ما اكتسبه من معرفة ومهارات بشكل فعّال في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، بما يعكس عمق الفهم ومرونة التفكير، ويحوّل التعلم من حالة نظرية إلى ممارسة واقعية قابلة للتطبيق.

The learner's ability to effectively apply acquired knowledge and skills in new and varied contexts, reflecting depth of understanding and cognitive flexibility, and transforming learning from theoretical knowledge into practical application.

La capacité de l'apprenant à mobiliser efficacement les connaissances et compétences acquises dans des contextes nouveaux et variés, reflétant une compréhension approfondie et une flexibilité

cognitive, et transformant l'apprentissage théorique en application concrète.

50. وقت التعلم الفعال

Effective Learning Time (EN)

Temps d'apprentissage efficace (FR)

المدة الزمنية التي يُحقق فيها المتعلم فهمًا حقيقيًا وتقدمًا ملموسًا في التعلم، بحيث يكون الزمن مستثمرًا في بناء المعرفة وتنمية المهارات، وليس مجرد حضور شكلي أو نشاط لا ينعكس على جودة التعلم.

The period of time during which the learner achieves meaningful understanding and measurable progress, where time is effectively invested in building knowledge and developing skills rather than merely spent in passive participation.

La durée pendant laquelle l'apprenant réalise une compréhension réelle et des progrès tangibles, où le temps est efficacement investi dans la construction des connaissances et le

développement des compétences, plutôt que dans une participation passive.

المراجع والمصادر

1- دروس فنلندية: ما الذي يمكن أن يتعلمه العالم من التغيير التعليمي في فنلندا؟

Finnish Lessons: What Can the World Learn from
?Educational Change in Finland

المؤلف: باسي سالبيرغ

(1959 –) Pasi Sahlberg

تربوي فنلندي وخبير دولي في سياسات التعليم والإصلاح التربوي، عمل في عدد من المؤسسات التعليمية والدولية، وكرّس جانبًا كبيرًا من أبحاثه لدراسة التجربة الفنلندية ومقارنتها باتجاهات الإصلاح التعليمي في العالم، ويُعد من أبرز المنتقدين للإفراط في الاختبارات المعيارية والمنافسة والمساءلة القائمة على النتائج، واشتهر بصياغة مصطلح GERM – Global Education Reform Movement، أي «الحركة العالمية لإصلاح التعليم»، الذي استخدمه بصورة نقدية لوصف مجموعة من السياسات التعليمية التي انتشرت عالميًا.

سنة الطبعة الأولى: 2011م

الناشر: مطبعة كلية المعلمين، جامعة كولومبيا

Teachers College Press, Columbia University

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, USA

ISBN: 978-0-8077-5257-9

يُعد الكتاب من أهم المراجع في تفسير تطور النظام التعليمي الفنلندي، ويشرح كيف استطاعت فنلندا بناء نظام تعليمي مرتفع الأداء من خلال الاستثمار في المعلم، والثقة المهنية، والعدالة وتكافؤ الفرص، والتعاون بين المدارس، والاستمرارية في السياسات، بدل الاعتماد المفرط على الاختبارات والمنافسة.

وتبرز أهمية الكتاب بالنسبة لهذا الكتاب في أنه يشكل أساساً مهماً لفهم التجربة الفنلندية، كما يرتبط مباشرة بفصل «جراثيم التعليم GERM»، وبالمقارنة بين فلسفة الإصلاح الفنلندية والنماذج التي تقوم على الاختبارات والتصنيفات والمنافسة، وهو يؤكد أن نجاح التعليم لا يتحقق بنقل نموذج جاهز، بل ببناء منظومة متماسكة تنطلق من ثقافة المجتمع واحتياجاته وتستثمر بصورة طويلة المدى في جودة المعلم والتعلم.

2- تربية المقهورين

Pedagogy of the Oppressed

المؤلف: باولو فرييري

(1997–1921) Paulo Freire

مرب وفيلسوف برازيلي، ومن أبرز المفكرين التربويين في القرن العشرين، ارتبط اسمه بالتربية النقدية Critical Pedagogy وتعليم الكبار ومحو الأمية. وقد دعا إلى تعليم يقوم على الحوار والمشاركة والوعي النقدي،

ورفض التعامل مع الطالب بوصفه مجرد متلقٍ للمعلومات، وأصبح تأثير أفكاره واسعاً في الدراسات التربوية والاجتماعية حول العالم.

سنة صدور العمل: 1968م

سنة الطبعة الإنجليزية الأولى: 1970م

الترجمة إلى الإنجليزية: مايرا بيرغمان راموس

Myra Bergman Ramos

ناشر الطبعة الإنجليزية الأولى: هيردر آند هيردر

Herder and Herder

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, USA

ISBN: 978-0-8164-9132-2

يُعد تربية المقهورين واحداً من أشهر كتب فلسفة التربية في القرن العشرين.

وينتقد فريري فيه ما سماه «المفهوم البنكي للتعليم» Banking Concept of Education، الذي يتعامل مع المعرفة كما لو كانت وديعة يضعها المعلم في عقل الطالب، فيتحول المتعلم إلى متلقٍ سلبي مهمته الحفظ والاسترجاع.

وفي المقابل، يدعو فريري إلى تعليم قائم على الحوار والتساؤل والمشاركة، بحيث يصبح المتعلم شريكاً في بناء المعرفة، وتكمن أهمية الكتاب بالنسبة لموضوعنا في اتصاله المباشر بنقد التلقين، والتمييز بين التعليم والتعلم،

ومشكلة «المعرفة المعزولة»، وضرورة تحويل الطالب من مستقبل للمعلومة إلى إنسان قادر على التفكير والفهم والمشاركة.

3- كيف يتعلم الناس: الدماغ والعقل والخبرة والمدرسة – الطبعة الموسعة

How People Learn: Brain, Mind, Experience, and
School – Expanded Edition

الجهة العلمية: المجلس القومي للبحوث

National Research Council

المحررون الرئيسيون:

جون د. برانسفورد

(2022–1939) John D. Bransford

آن ل. براون

(1999–1943) Ann L. Brown

رودني ر. كوكينغ

Rodney R. Cocking

مع مواد إضافية أشرفت عليها لجنة بحوث التعلم والممارسة التعليمية

Committee on Learning Research and Educational

Practice، وحررها إم. سوزان دونوفان M. Suzanne Donovan،

وجون د. برانسفورد John D. Bransford، وجيمس و. بيليغرينو
James W. Pellegrino.

سنة الطبعة الموسعة المعتمدة: 2000م

الناشر: مطبعة الأكاديميات الوطنية

National Academy Press

مكان النشر: واشنطن العاصمة، الولايات المتحدة الأمريكية

Washington, D.C., USA

ISBN: 0-309-07036-8

DOI: 10.17226/9853

يُعد هذا الكتاب من المراجع العلمية الأساسية في دراسة كيفية حدوث التعلم، إذ يجمع نتائج أبحاث متعددة في علم النفس المعرفي وعلوم التعلم والدماغ والتربية، ويبحث في كيفية اكتساب الإنسان للمعرفة، والفروق بين الخبراء والمبتدئين، وأهمية المعرفة السابقة، وانتقال أثر التعلم، وطريقة تعلم الأطفال، وتصميم بيئات التعلم الفعالة.

وتتبع أهميته لكتابنا من أنه يقدم الأساس العلمي للانتقال من التركيز على «التعليم» بوصفه عملية تقديم للمعلومات إلى «التعلم» بوصفه تغيرًا حقيقيًا في الفهم والقدرة، كما يدعم موضوعات التعلم العميق، وربط المعرفة بالسياق، وتصميم البيئة التعليمية، وأهمية بناء المعرفة الجديدة على ما يمتلكه المتعلم من معرفة وخبرة سابقتين.

4- العقل غير المدرَّب: كيف يفكر الأطفال وكيف ينبغي للمدارس أن تُعَلِّم

The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach

المؤلف: هوارد غاردنر

(1943 –) Howard Gardner

عالم نفس نمائي ومعرفي أمريكي وأستاذ في جامعة هارفارد، ويُعد من أبرز الباحثين المعاصرين في مجالات الذكاء والتعلم والتربية، ارتبط اسمه عالميًا بنظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences، كما كان من أبرز الباحثين في مشروع Project Zero بجامعة هارفارد، وهو مشروع بحثي في كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة هارفارد، تأسس عام 1967، ويختص بدراسة التعلم والتفكير والإبداع والذكاء، وتطوير أساليب تساعد على تحسين التعليم وتنمية قدرات المتعلمين.

سنة الطبعة الأولى: 1991م

الناشر: بيسك بوكس

Basic Books

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, USA

ISBN: 0-465-08895-3

ISBN-13: 978-0-465-08895-9

يناقش غاردنر في هذا الكتاب مفارقة مهمة في التعليم: فقد يدرس الطالب سنوات طويلة، وينجح في الاختبارات، ومع ذلك يحتفظ بتصورات أولية أو خاطئة عن كثير من الظواهر والمفاهيم، وهذا يعني أن اجتياز الاختبار لا يثبت بالضرورة أن المتعلم وصل إلى الفهم الحقيقي.

ويركز الكتاب على مفهوم التعليم من أجل الفهم Education for Understanding، وعلى ضرورة أن يتمكن الطالب من استخدام ما تعلمه في سياقات ومواقف جديدة، لا أن يقتصر نجاحه على استرجاع المعلومات داخل المدرسة، ولهذا يمثل الكتاب مرجعًا أساسيًا لفكرتنا حول «المعرفة المعزولة»، ويعزز التمييز الذي يقوم عليه كتابنا بين امتلاك المعلومات والقدرة على فهمها وتطبيقها في الحياة.

5- الذكاءات المتعددة: النظرية في التطبيق

Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader

المؤلف: هوارد غاردنر

(1943-) Howard Gardner

وهو مؤلف مرجعنا السابق العقل غير المدرب The Unschooled Mind، وعالم النفس المعرفي والتربوي في جامعة هارفارد، وصاحب نظرية الذكاءات المتعددة، التي كان لها تأثير واسع في النقاش التربوي حول طبيعة الذكاء والفروق الفردية وطرق التعلم والتقييم.

سنة الطبعة الأولى: 1993م

الناشر: بيسك بوكس

Basic Books

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, USA

ISBN: 0-465-01821-1

ISBN-13: 978-0-465-01821-5

يجمع الكتاب أعمالاً لغاردنر وزملائه في مشروع Project Zero، ويتناول التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة بعد نحو عقد من ظهورها، ويناقش كيفية التعامل مع اختلاف القدرات الإنسانية، وتطبيق النظرية في المدارس والمناهج وطرائق التعليم والتقييم.

وتكمن أهميته بالنسبة لكتابنا في أنه يدعم بصورة مباشرة نقد التعليم الذي يعامل جميع الطلاب بالطريقة نفسها، ويقيس قدراتهم بمعيار واحد. كما يساعد على تفسير ضرورة مراعاة الفروق الفردية، وتنويع طرائق التدريس والتقييم، وعدم اختزال قدرة الطالب في نتيجة اختبار أو نوع واحد من الأداء.

ويُكمل هذا المرجع كتاب العقل غير المدرب: فبينما يناقش الأول مشكلة الفهم وطريقة تفكير المتعلم، يوسع هذا الكتاب الصورة من خلال بيان تنوع القدرات الإنسانية وضرورة أن تستجيب المدرسة لهذا التنوع. وبذلك يخدم بصورة مباشرة رؤيتنا لنظام تعليمي يضع الإنسان وقدراته الحقيقية في مركز العملية التعليمية، بدل إخضاع جميع المتعلمين ل قالب واحد.

6- كيف يعمل التعلم: سبعة مبادئ قائمة على البحث للتدريس الذكي

How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching

المؤلفون: سوزان أ. أمبروز

(–1958) Susan A. Ambrose

مايكل و. بريدجز

Michael W. Bridges

ميشيل ديبيترو

Michele DiPietro

مارشا س. لوفيت

Marsha C. Lovett

ماري ك. نورمان

Marie K. Norman

وهم مجموعة من الباحثين والمتخصصين في التعليم وعلم التعلم والتطوير الأكاديمي، ارتبط جانب مهم من عملهم البحثي والتطبيقي بجامعة كارنيغي ميلون Carnegie Mellon University، ولا سيما مركز إيبيري للتميز في التدريس والابتكار التعليمي Eberly Center for Teaching

Excellence and Educational Innovation. وتستند أفكار الكتاب إلى بحوث علم النفس المعرفي وعلوم التعلم، مع تحويل نتائجها إلى مبادئ قابلة للتطبيق داخل البيئة التعليمية.

تقديم: ريتشارد إ. ماير

Richard E. Mayer

سنة الطبعة الأولى: 2010م

الناشر: جوسي-باس

Jossey-Bass

وهي علامة نشر تابعة لشركة جون وايلي وأولاده John Wiley & Sons.

مكان النشر: سان فرانسيسكو، كاليفورنيا، الولايات المتحدة الأمريكية

San Francisco, California, USA

.ISBN: 978-0-470-48410-4

ينطلق الكتاب من سؤال أساسي: كيف يحدث التعلم فعلاً، وما الذي يستطيع المعلم القيام به لتحسينه؟ ويقدم سبعة مبادئ مستندة إلى البحوث، تشمل أثر المعرفة السابقة في التعلم، وكيفية تنظيم المعرفة، ودور الدافعية، والوصول إلى الإتقان، وأهمية الممارسة والتغذية الراجعة، وتأثير البيئة التعليمية في الطالب، وتنمية قدرة المتعلم على توجيه تعلمه بنفسه.

وتكمن أهميته لكتابنا في أنه ينقل النقاش من الرأي العام حول التعليم إلى فهم علمي لآليات التعلم، ويؤكد أن جودة التدريس لا تُقاس بكمية المعلومات التي يقدمها المعلم، وإنما بما يحدث في عقل المتعلم وقدرته على الفهم والتطبيق. ولذلك يرتبط مباشرة بمباحث الفرق بين التعليم والتعلم، والتعلم العميق، والتقييم، ودافعية الطالب، ودور المعلم في بناء بيئة تساعد على التعلم الحقيقي.

7- ماذا يفعل أفضل أساتذة الجامعات؟

What the Best College Teachers Do

المؤلف: كين باين

(2025–1942) Ken Bain

باحث ومؤرخ ومربٍ أمريكي متخصص في التعليم الجامعي وطرائق التدريس والتعلم، أسس عددًا من المراكز المتخصصة في تطوير التعليم الجامعي، من بينها مركز التدريس في جامعة فاندربيلت، ومركز التميز في التدريس في جامعة نيويورك، وشغل مناصب أكاديمية وتعليمية في عدد من الجامعات الأمريكية، وركزت أعماله على فهم الممارسات التي تجعل التدريس مؤثرًا في تعلم الطلاب، بدل الاكتفاء بقياس أداء المعلم بالوسائل التقليدية.

سنة الطبعة الأولى: 2004م

الناشر: مطبعة جامعة هارفارد

Harvard University Press

مكان النشر: كامبريدج، ماساتشوستس، الولايات المتحدة الأمريكية

Cambridge, Massachusetts, USA

ISBN: 0-674-01325-5

.ISBN-13: 978-0-674-01325-4

جاء الكتاب ثمرة دراسة استمرت نحو خمسة عشر عامًا وشملت قرابة مئة من أساتذة الجامعات في تخصصات ومؤسسات مختلفة، سعيًا للإجابة عن سؤال يبدو بسيطًا لكنه بالغ الأهمية:

ما الذي يجعل المعلم العظيم عظيمًا؟

ويخلص باين إلى أن التميز في التعليم لا يرتبط بمجرد إتقان أساليب العرض أو إعداد المحاضرات، بل بفهم المعلم لطبيعة التعلم، وقدرته على إثارة فضول الطلاب، ووضعهم أمام تحديات فكرية حقيقية، وبناء بيئة يشعرون فيها بالأمان والثقة والقدرة على التعلم.

وتبرز أهمية هذا المرجع لكتابنا في دعمه لفكرة أن المعلم ليس ناقلًا للمعلومات، بل صانع لبيئة التعلم. كما يتصل مباشرة بمباحث تمكين المعلم، والثقة المهنية، والتعلم العميق، والتقييم، وتحويل الصف من مساحة للتلقين إلى بيئة للنقاش والاكتشاف والفهم.

8- المدارس الإبداعية: الثورة الشعبية التي تغير التعليم

Creative Schools: The Grassroots Revolution That's
Transforming Education

المؤلفان: السير كين روبنسون

(2020–1950) Sir Ken Robinson

مرب وكاتب ومستشار بريطاني في مجالات التعليم والإبداع والابتكار، وأحد أشهر الأصوات العالمية الداعية إلى إعادة التفكير في النظم التعليمية التقليدية. عمل مستشارًا لعدد من الحكومات والمؤسسات التعليمية والثقافية، وركزت أعماله على اكتشاف قدرات الإنسان، وتنمية الإبداع، وإعادة تصميم المدرسة بما يلئم اختلاف المتعلمين.

لو أرونیکا

(–1958) Lou Aronica

كاتب ومحرر وناشر أمريكي، شارك كين روبنسون في تأليف عدد من كتبه، وأسهم معه في تقديم أفكاره حول الإبداع والتعليم وتنمية القدرات الإنسانية إلى جمهور واسع.

سنة الطبعة الأولى: 2015م

الناشر: فايكنغ Viking

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, USA

ISBN: 0-670-01671-3

.ISBN-13: 978-0-670-01671-6

يقدم الكتاب نقدًا للنموذج الصناعي التقليدي للتعليم، الذي يعامل الطلاب وفق معايير موحدة ويعتمد بصورة كبيرة على الاختبارات المعيارية. ويقترح روبنسون وأرونيكا بدلًا منه تعليمًا أكثر إنسانية ومرونة وشخصنة، يستطيع اكتشاف قدرات كل طالب وتنمية شغفه بالتعلم.

ويعرض الكتاب نماذج وتجارب واقعية لمدارس ومعلمين ومبادرات استطاعت إحداث التغيير من داخل البيئة التعليمية، مؤكدًا أن الإصلاح لا يشترط دائمًا انتظار قرار مركزي شامل، وإنما يمكن أن يبدأ من المدرسة والمعلم والمجتمع.

ويمثل هذا الكتاب مرجعًا مهمًا لمباحثنا حول المدرسة بوصفها بيئة تعلم، والفروق الفردية، والإبداع، وتقليل هيمنة الاختبارات، كما يدعم رؤيتنا إلى أن المدرسة ينبغي ألا تكون مصنعًا لإنتاج طلاب متشابهين، وإنما بيئة تساعد كل متعلم على اكتشاف قدراته وتنميتها.

9- تغيير العقول: فن وعلم تغيير عقولنا وعقول الآخرين

Changing Minds: The Art and Science of Changing
Our Own and Other People's Minds

المؤلف: هوارد غاردنر

(1943 -) Howard Gardner

وهو مؤلف مرجعينا السابقين العقل غير المدرَّب The Unschooled
Mind والذكاءات المتعددة: النظرية في التطبيق Multiple
Intelligences: The Theory in Practice، وعالم النفس المعرفي
والتربوي الأمريكي في جامعة هارفارد Harvard University،

وصاحب نظرية الذكاءات المتعددة، كما كان عضواً مؤسساً ومديرًا مشاركاً في «مشروع هارفارد زيرو» Harvard Project Zero، وهو مشروع بحثي يهتم بدراسة التفكير والتعلم والفهم والإبداع في التعليم.

سنة الطبعة الأولى: 2004م

الناشر: مطبعة كلية هارفارد للأعمال

Harvard Business School Press

مكان النشر: بوسطن، ماساتشوستس، الولايات المتحدة الأمريكية

Boston, Massachusetts, USA

ISBN: 1-57851-709-5

.ISBN-13: 978-1-57851-709-1

يبحث غاردنر في هذا الكتاب في سؤال معرفي وإنساني مهم: كيف تتغير الأفكار الراسخة في عقل الإنسان؟ ولماذا يغير بعض الناس تصوراتهم وقناعاتهم بينما يتمسك آخرون بها رغم تقديم معلومات جديدة لهم؟

ويشرح أن تغيير العقل لا يحدث بمجرد تزويد الإنسان بالمزيد من المعلومات، بل يتأثر بطريقة عرض المعرفة، والخبرة، والبيئة، والقيم، والتمثيلات العقلية التي يحملها الفرد.

وتكمن أهمية هذا المرجع لكتابنا في أنه يساعد على فهم أن التعلم الحقيقي ليس إضافة معلومات جديدة فقط، بل قد يكون إعادة بناء لطريقة التفكير نفسها، وهذه الفكرة تتصل بمباحث المعرفة المعزولة، والفهم العميق،

والتفكير النقدي، ودور المدرسة في بناء عقل قادر على مراجعة أفكاره، لا مجرد تخزين المعلومات.

10- العنصر: كيف يغير اكتشاف شغفك كل شيء

The Element: How Finding Your Passion Changes Everything

المؤلف: السير كين روبنسون، بمشاركة لو أرونيك

السير كين روبنسون

(2020–1950) Sir Ken Robinson

المربي والكاتب والمفكر البريطاني في مجالات التعليم والإبداع والقدرات الإنسانية، وهو مؤلف مرجعنا السابق المدارس الإبداعية Creative Schools، ومن أبرز الداعين إلى إعادة بناء التعليم على أساس اكتشاف قدرات الفرد بدل إخضاع جميع المتعلمين لنموذج موحد.

لو أرونيكا

(–1958) Lou Aronica

كاتب ومحرر وناشر أمريكي، شارك روبنسون في تأليف عدد من أعماله المتعلقة بالإبداع والتعليم واكتشاف القدرات الإنسانية.

سنة الطبعة الأولى: 2009م

الناشر: فايكنغ Viking

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, USA

ISBN: 0-670-02047-8

.ISBN-13: 978-0-670-02047-8

يقوم الكتاب على مفهوم «العنصر» The Element، الذي يقصد به روبنسون نقطة الالتقاء بين الموهبة الطبيعية والشغف الشخصي؛ أي الحالة التي يكتشف فيها الإنسان ما يجيده وما يحب القيام به في الوقت نفسه.

ويستعين الكتاب بقصص وتجارب شخصيات من مجالات العلم والفنون والأعمال والرياضة لإظهار أن القدرات البشرية أكثر تنوعًا مما تستطيع النظم التعليمية التقليدية قياسه، وأن كثيرًا من الناس لا يكتشفون مواهبهم أثناء دراستهم لأن المدرسة تمنح بعض أنواع القدرات قيمة أعلى من غيرها.

وتتبع أهميته لكتابنا من اتصاله المباشر بمبحث الطالب والفروق الفردية، وبنقد النظام الذي يفترض أن جميع الطلاب ينبغي أن يسلكوا المسار نفسه. كما يدعم دعوتنا إلى تعليم يساعد الإنسان على اكتشاف ذاته وميوله وقدراته، ويعيد تعريف النجاح بحيث لا يكون مجرد درجة أو شهادة، بل قدرة الإنسان على توظيف إمكاناته في التعلم والعمل والحياة.

11- الديمقراطية والتعليم: مدخل إلى فلسفة التربية

Democracy and Education: An Introduction to the
Philosophy of Education

المؤلف: جون ديوي (1859-1952)

(1859-1952) John Dewey

الطبعة الأولى: 1916

الناشر: شركة ماكميلان

The Macmillan Company

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, United States

جون ديوي فيلسوف وعالم نفس ومربٍّ أمريكي، ومن أبرز رواد الفلسفة البراغماتية والتربية التقدمية في القرن العشرين. أسس المدرسة المختبرية في جامعة شيكاغو عام 1896، وربط في فلسفته التعليمية بين المعرفة والتجربة والحياة والمجتمع، ثم عمل أستاذًا للفلسفة في جامعة كولومبيا.

يُعد «الديمقراطية والتعليم» من أهم المؤلفات الكلاسيكية في فلسفة التربية الحديثة، وينطلق ديوي فيه من فكرة جوهرية مفادها أن التعليم ليس مجرد عملية لنقل المعلومات، بل عملية اجتماعية مستمرة تُسهم في تكوين الإنسان وفي بناء المجتمع. ويربط بين التعليم والتجربة، ويرى أن المعرفة تكتسب معناها الحقيقي عندما تتصل بالحياة والممارسة، لا عندما تبقى معلومات مجردة داخل الصف.

وتبرز أهمية الكتاب لبحثنا بصورة خاصة في نقد الفصل بين المدرسة والحياة؛ وهي الفكرة التي تلنقي مباشرة مع مناقشتنا لمشكلة «المعرفة المعزولة». كما يساعد ديوي في تأسيس تصور للمدرسة باعتبارها مجتمعًا

مصغراً يتعلم فيه الطالب من المشاركة والتجربة والتفاعل، لا من التلقين وحده.

ولهذا يمثل الكتاب أساساً فكرياً مهماً لعدد من الأفكار التي يقوم عليها كتابنا: ربط المعرفة بالحياة، وجعل الطالب مشاركاً في عملية التعلم، والنظر إلى التعليم باعتباره بناءً للإنسان، لا مجرد إعداد للاختبار أو الحصول على الشهادة.

12- كيف ينجح الأطفال: المثابرة والفضول والقوة الخفية للشخصية

How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character

المؤلف: بول تاف (1967 -)

(1967 -) Paul Tough

الطبعة الأولى: 2012

الناشر: هوتون ميفلين هاركورت

Houghton Mifflin Harcourt

مكان النشر: بوسطن، ماساتشوستس، الولايات المتحدة الأمريكية

Boston, Massachusetts, United States

رقم الكتاب الدولي الموثق:

ISBN: 978-0-547-56465-4

بول تاف كاتب وصحفي كندي-أمريكي، وُلد عام 1967، واهتم في أعماله بقضايا التعليم والطفولة وعدم المساواة والظروف الاجتماعية المؤثرة في نجاح الأطفال. وعمل في الصحافة وكتب لمجلة نيويورك تايمز، وله عدد من الكتب التي تبحث في العلاقة بين التعليم والبيئة والفرص المتاحة للأطفال.

يناقش بول تاف في هذا الكتاب سؤالاً يبدو بسيطاً لكنه بالغ الأهمية: لماذا ينجح بعض الأطفال بينما يتعثرون؟ وينتقد الاعتقاد بأن النجاح يعتمد أساساً على الذكاء أو القدرة على تحقيق درجات مرتفعة في الاختبارات، ويوجه الاهتمام إلى مجموعة من الصفات والقدرات الشخصية، مثل المثابرة، والفضول، وضبط النفس، والتفاؤل، والقدرة على مواجهة الصعوبات.

كما يبحث الكتاب في تأثير الضغوط التي يتعرض لها الطفل والبيئة الأسرية والاجتماعية في نموه وقدرته على التعلم والنجاح، مستنداً إلى أبحاث وتجارب ميدانية.

وتكمن أهميته لكتابنا في أنه يوسّع مفهوم النجاح التعليمي، فلا يجعله مرادفاً للدرجات والاختبارات، بل يربطه ببناء شخصية الطالب وقدرته على التعامل مع الحياة. وهذا ينسجم مع نقدنا لـ«ثقافة الشهادة» وللنظام الذي يختزل الطالب في نتيجة رقمية، ويعزز فكرتنا الأساسية بأن وظيفة التعليم بناء الإنسان بقدراته العقلية والشخصية والاجتماعية، لا بناء ذاكرته وحدها.

13- التعلّم المرئي: خلاصة أكثر من 800 دراسة تحليلية جامعة حول العوامل المؤثرة في التحصيل

Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement

المؤلف: جون هاتي (1950-)

(1950-) John Hattie

الطبعة الأولى: 2009

الناشر: روتليدج

Routledge

مكان النشر: أбинغدون، أوكسفوردشير، المملكة المتحدة؛ ونيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

Abingdon, Oxon, United Kingdom; New York, United States

ISBN: 978-0-415-47618-8

جون هاتي باحث تربوي نيوزيلندي، وُلد عام 1950، وعمل أستاذًا وباحثًا في عدد من الجامعات، من بينها جامعة أوكلاند وجامعة ملبورن. ويُعرف خصوصًا بأبحاثه الواسعة حول العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلاب وفاعلية التدريس.

يُعد «التعلم المرئي» من أبرز الكتب البحثية الحديثة في مجال التربية، وقد جاء ثمره نحو خمسة عشر عامًا من البحث. جمع هاتي نتائج أكثر من 800

تحليل بحثي جامع تناولت تأثير عوامل متعددة في التحصيل الدراسي، وشملت بيانات أعداد ضخمة من الطلاب.

والمقصود بـ«التحليل البحثي الجامع» هنا جمع نتائج عدد كبير من الدراسات السابقة وتحليلها إحصائيًا للوصول إلى تقدير أكثر شمولاً لقوة تأثير عامل معين.

ولا يبحث هاتي فقط في سؤال: «ما الذي ينجح؟»، بل يحاول تحديد مقدار تأثير العوامل المختلفة، مثل المعلم، والتغذية الراجعة، والمدرسة، والمنهج، واستراتيجيات التدريس، والطالب والبيئة المنزلية.

وتكمن أهمية الكتاب لبحثنا في أنه يمنح النقاش حول إصلاح التعليم أساساً بحثياً، ويساعدنا على التمييز بين الإصلاحات التي تبدو جذابة نظرياً وتلك التي يظهر لها أثر فعلي في التعلم. ولذلك فهو مرجع مهم في أبواب المعلم، والتقييم، وقياس الأثر، وجودة التعلم، والانتقال من القرارات التعليمية إلى النتائج الحقيقية داخل الصف.

14- أذكى الأطفال في العالم: وكيف أصبحوا كذلك

The Smartest Kids in the World: And How They Got That Way

المؤلفة: أماندا ريبلي

Amanda Ripley

الطبعة الأولى: 2013

الناشر: سايمون آند شوستر

Simon & Schuster

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, United States

ISBN: 978-1-4516-5442-4

أماندا ريبلي صحفية وكاتبة أمريكية متخصصة في تحليل السلوك الإنساني والتعليم والقضايا الاجتماعية. كتبت لعدد من الصحف والمجلات الأمريكية الكبرى، ومن بينها أتلانتيك، وبوليتيكو، وواشنطن بوست، ونيويورك تايمز، وول ستريت جورنال.

يختلف هذا الكتاب عن كثير من الكتب التربوية؛ إذ تنطلق ريبلي من المقارنة الميدانية بين أنظمة تعليمية مختلفة، وتتبع تجارب طلاب أمريكيين درسوا في الخارج، محاولة فهم الأسباب التي تجعل بعض الأنظمة التعليمية تحقق نتائج أفضل من غيرها.

وتتناول تجارب دول مثل فنلندا وكوريا الجنوبية وبولندا، ولا تكتفي بالنظر إلى المناهج أو الإنفاق، بل تبحث في ثقافة التعليم، ومكانة المعلم، ومستوى التوقعات من الطلاب، وطبيعة العمل داخل المدرسة، ونظرة المجتمع إلى التعليم.

وتتبع أهميته لكتابنا من أنه يوضح أن نجاح التعليم لا يمكن تفسيره بعامل منفرد، ولا يمكن نقله من بلد إلى آخر بمجرد استيراد المناهج أو التقنيات. فالعوامل الثقافية والمؤسسية والاجتماعية تؤثر بعمق في النتائج.

ولهذا يخدم الكتاب بصورة مباشرة مناقشتنا للتجارب الدولية، وبخاصة النموذج الفنلندي، كما يدعم فكرتنا في أن الاستفادة من تجربة ناجحة تختلف جذرياً عن استنساخها، وأن بناء نموذج عربي ناجح يستلزم فهم المبادئ الكامنة وراء التجارب العالمية ثم تكييفها مع واقعنا.

15- لماذا لا يحب الطلاب المدرسة؟ عالم معرفي يجيب عن أسئلة حول كيفية عمل العقل وما يعنيه ذلك للصف الدراسي

Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom

المؤلف: دانيال تي. ويلينغهام (1961-)

(1961-) Daniel T. Willingham

الطبعة الأولى: 2009

الناشر: جوسي-باس

Jossey-Bass

مكان النشر: سان فرانسيسكو، كاليفورنيا، الولايات المتحدة الأمريكية

San Francisco, California, United States

ISBN: 978-0-470-27930-4

دانيال تي. ويلينغهام عالم نفس معرفي أمريكي، وُلد عام 1961، وأستاذ في قسم علم النفس بجامعة فرجينيا. حصل على الدكتوراه في علم النفس

المعرفي من جامعة هارفارد عام 1990، وتركز أعماله على تطبيق نتائج علم النفس المعرفي وأبحاث الدماغ في التعليم والممارسات الصفية.

ينطلق ويلينغهام من سؤال مثير: لماذا لا يستمتع الطلاب بالمدرسة بالقدر الذي قد نتوقعه؟ ثم يستخدم علم النفس المعرفي لتفسير كيفية عمل الذاكرة والانتباه والتفكير والتعلم، وكيف يمكن للمعلم الاستفادة من ذلك داخل الصف.

ومن الأفكار المهمة التي يناقشها أن التفكير عملية تتطلب جهداً، وأن الإنسان يستمتع بالتفكير عندما يكون التحدي مناسباً لقدراته، كما يناقش العلاقة بين المعرفة السابقة والقدرة على التفكير، ودور الذاكرة، وأهمية السياق والقصة والممارسة في تثبيت التعلم. ويقدم الكتاب مبادئ يمكن تحويلها إلى ممارسات صفية.

وتبرز قيمته في كتابنا عند الحديث عن الفرق بين التعليم والتعلم، وعن التلقين، والمعرفة المعزولة، ودافعية الطالب. فهو يساعد على تفسير الأزمة من داخل عقل المتعلم نفسه، ويبين أن جودة التعليم لا تتعلق فقط بما يقدمه المعلم، وإنما بما يحدث بالفعل في عقل الطالب.

16- 21 درساً للقرن الحادي والعشرين

21 Lessons for the 21st Century

المؤلف: يوفال نوح هراري (1976-)

(1976-) Yuval Noah Harari

الطبعة الأولى: 2018

الناشر الأمريكي: شبينغل آند غراو Spiegel & Grau

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, United States

ISBN: 978-0-525-51217-2

يوفال نوح هراري مؤرخ وفيلسوف إسرائيلي، وُلد عام 1976، وحصل على الدكتوراه من جامعة أكسفورد عام 2002، وعمل محاضرًا في قسم التاريخ بالجامعة العبرية في القدس. ومن أشهر مؤلفاته «العقل: تاريخ مختصر للجنس البشري»، و«الإنسان الإله: موجز تاريخ الغد»، و«21 درسًا للقرن الحادي والعشرين».

لا يُعد «21 درسًا للقرن الحادي والعشرين» كتابًا تربويًا بالمعنى التقليدي، ولهذا ينبغي توضيح سبب وجوده ضمن مراجع كتابنا. فالكتاب يناقش العالم الذي سيعيش ويعمل فيه طلاب اليوم، ويتناول التحولات التكنولوجية والسياسية والاجتماعية الكبرى، وتأثير الذكاء الاصطناعي والأتمتة وتدفق المعلومات والتغير المتسارع في حياة الإنسان.

ومن منظور التعليم، تكمن أهميته في السؤال الذي يفرضه بصورة غير مباشرة: ما الذي ينبغي أن يتعلمه الإنسان في عالم تتغير فيه المعرفة والوظائف بسرعة؟

وهنا يلتقي مع أحد المحاور المستقبلية المهمة في كتابنا؛ فالتعليم الذي يعتمد على حشو المعلومات يصبح أقل ملاءمة في عالم يستطيع فيه الإنسان الوصول إلى كميات هائلة من المعلومات خلال ثوانٍ. وتزداد في المقابل

أهمية القدرة على التفكير النقدي، وتمييز المعلومات، والتكيف، والتعلم المستمر.

ولهذا يمثل هراري في مراجعنا مرجعًا مساعدًا لفهم البيئة المستقبلية التي ينبغي أن تُعد الطالب لها، وليس مرجعًا مباشرًا في طرائق التدريس أو علم التربية.

17- فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها

Philosophy of Education: Its Trends and Schools

المؤلف: محمد منير مرسى

Mohamed Mounir Morsi

سنة الطبعة الأولى: 1982

الناشر: عالم الكتب

Alam Al-Kutub

مكان النشر: القاهرة، مصر

Cairo, Egypt

محمد منير مرسى أكاديمي وباحث تربوي مصري، ويُعد من الأسماء العربية المعروفة في الدراسات التربوية، ولا سيما فلسفة التربية وأصولها والتربية المقارنة والإدارة التعليمية. وله عدد كبير من المؤلفات، منها «أصول التربية»، و«تاريخ التربية في الشرق والغرب»، و«التعليم الجامعي المعاصر»، و«التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب

العالمية». وتكشف مؤلفاته عن اهتمام واسع بتحليل النظم التعليمية وربطها بأصولها الفكرية والاجتماعية والحضارية.

يُعد «فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها» من المراجع العربية المهمة في دراسة الأسس الفكرية والفلسفية للتربية؛ إذ ينطلق من أن الممارسة التعليمية لا يمكن فصلها عن التصور الذي يحكم نظرنا إلى الإنسان والمعرفة والمجتمع.

وتكمن أهميته لكتابنا في أنه يساند إحدى أفكارنا المركزية: أن إصلاح التعليم لا يبدأ من تغيير الكتب أو التقنيات وحدها، وإنما من تحديد الفلسفة التي نريد أن يقوم عليها التعليم.

فالمنهج، ودور المعلم، ومكانة الطالب، وأساليب التقويم، ووظيفة المدرسة، جميعها انعكاسات لفلسفة تربوية، سواء أكانت هذه الفلسفة معلنة أم ضمنية.

18- مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها

Educational Curricula: Foundations and Applications

المؤلف: علي أحمد مدكور (1941-)

(1941-) Ali Ahmed Madkour

سنة النشر: 2001

الناشر: دار الفكر العربي

مكان النشر: القاهرة، مصر

Cairo, Egypt

علي أحمد مذكور مفكر وأكاديمي تربوي مصري، وُلد عام 1941، وتخصص في المناهج وطرق التدريس والفكر التربوي والتربية الإسلامية. وله إسهامات متعددة في دراسة المناهج من منظور يتجاوز المحتوى الدراسي إلى الغايات والقيم والأسس الفكرية التي تقوم عليها العملية التعليمية.

ومن مؤلفاته كتب في المناهج والتربية الإسلامية وتعليم الكبار والتعليم المستمر، وهو من الباحثين العرب الذين اهتموا بربط بناء المناهج بفلسفة المجتمع وأهداف التربية.

يُعد «مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها» مرجعاً مناسباً جداً لكتابنا؛ لأنه يتناول المنهج باعتباره مكوناً أساسياً من مكونات العملية التربوية، وليس مجرد كتاب مدرسي أو مجموعة من المعلومات المطلوب تدريسها.

وتبرز أهمية هذا المرجع بصورة خاصة عند مناقشتنا وهم كثرة المناهج، وضرورة الانتقال من التراكم الكمي للمعلومات إلى التعلم العميق، وكذلك عند بحث العلاقة بين الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم.

فالمنهج الجيد ينبغي أن يُبنى انطلاقاً من تصور واضح لما نريد أن يتعلمه الطالب، وما القدرات والقيم والمهارات التي نسعى إلى تنميتها لديه.

ومن هنا يوفر الكتاب أساساً عربياً مهماً لمناقشة قضية المناهج التي تتكرر في أكثر من موضع في كتابنا، كما يساعدنا عند الانتقال إلى النموذج العربي المقترح، حيث لا يكفي تخفيف المناهج، وإنما ينبغي إعادة النظر في فلسفة بنائها وتنظيمها وعلاقتها بحياة المتعلم.

19- فلسفة التربية الإسلامية

Philosophy of Islamic Education

المؤلف: عمر محمد التومي الشيباني (1927-2001)

(2001-1927) Omar Muhammad Al-Toumi Al-Shaibani

سنة الطبعة الأولى: 1975

الناشر: الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان

General Company for Publishing, Distribution and
Advertising

مكان النشر: طرابلس، ليبيا

Tripoli, Libya

عمر محمد التومي الشيباني (1927-2001) مفكر وأكاديمي تربوي ليبي، ومن أبرز الباحثين العرب الذين تناولوا فلسفة التربية والفكر التربوي من منظور عربي وإسلامي. وله عدد من المؤلفات في فلسفة التربية وتطور النظريات والأفكار التربوية والتربية وقضايا التنمية والتحديث.

وقد اهتم في أعماله بالعلاقة بين التربية والفلسفة والمجتمع والقيم، وبمحاولة تأصيل الفكر التربوي وربطه بالبيئة الثقافية والحضارية التي يعمل داخلها.

يمثل «فلسفة التربية الإسلامية» إضافة مهمة إلى مراجع كتابنا؛ لأنه يوفر البعد الحضاري والقيمي الذي لا يمكن أن يوفره الاعتماد على المراجع الغربية وحدها.

فالكتاب يتناول الأسس الفكرية والفلسفية للتربية الإسلامية، ونظرتها إلى الإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع والغاية من التربية، وهي قضايا ترتبط مباشرة بالسؤال الذي طرحه في كتابنا: أي إنسان نريد أن يصنعه التعليم العربي؟

وتزداد أهمية هذا المرجع في الأبواب الأخيرة عندما ننتقل من دراسة التجربة الفنلندية والتجارب العالمية إلى التفكير في نموذج عربي ممكن؛ لأن النموذج العربي لا ينبغي أن يكون نسخة من نموذج أجنبي مهما بلغت درجة نجاحه.

وبذلك يساعدنا الشيباني على تأسيس الجانب المتعلق بالهوية والقيم والخصوصية الحضارية، ويحقق توازنًا مهمًا مع المراجع الأجنبية التي تناولت فلسفات التعليم الحديثة.

20- مستقبل التعليم العربي: الاتجاهات، المضامين، التنبؤات

The Future of Arab Education: Trends, Themes, and Forecasts

المؤلف: محمد ماهر محمود الجمال

Mohamed Maher Mahmoud Al-Gamal

سنة النشر: 2005

الناشر: المكتبة الأكاديمية

Academic Bookshop

مكان النشر: مصر Egypt

ISBN: 977-281-264-9

محمد ماهر محمود الجمال أكاديمي وباحث تربوي مصري، ارتبط عمله بكلية التربية في جامعة حلوان، واهتم بقضايا مستقبل التربية والتعليم واستشراف التحولات التي يمكن أن تواجه النظم التعليمية العربية. وتشير المادة التعريفية للناشر إلى اهتمامه بأدبيات مستقبل التربية والتعليم عربياً وعالمياً.

يكتسب «مستقبل التعليم العربي» أهمية خاصة لكتابنا؛ لأنه ينتقل من تشخيص الواقع إلى التفكير فيما يمكن أن يصبح عليه التعليم العربي مستقبلاً.

ويتناول الكتاب أربعة محاور أساسية: كيفية تفكير النخب العربية والغربية في تعليم المستقبل، وتحليل الاتجاهات المستقبلية ومضامينها في الأدبيات التربوية، وسيناريوهات مستقبل التعليم العربي، ثم العلاقة بين التعليم ودراسات المستقبل.

وهذه الموضوعات تجعله من أكثر المراجع العربية اتصالاً بالأبواب الأخيرة من كتابنا، ولا سيما عند الانتقال من سؤال «لماذا يفشل تعليمنا؟» إلى سؤال «كيف يمكن إصلاحه؟» ثم إلى بناء نموذج عربي ممكن.

كما يتكامل هذا المرجع مع بعض مراجعنا الأجنبية التي تناولت تحديات المستقبل، لكنه يقدم القضية من داخل السياق العربي، ولذلك قيمته كبيرة في الموازنة بين التصورات العالمية واحتياجات المنطقة العربية.

21- في أصول التربية

المؤلفان: عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب (1942-)، وجمال محمد محمد الهندي

Abdel Rahman Abdel Rahman Al-Naqib (1942-) &
Gamal Mohamed Mohamed Al-Heneidy

الطبعة الأولى: 2019

الناشر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع

Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing, Publishing and
Distribution

مكان النشر: القاهرة، مصر

Cairo, Egypt

ISBN: 978-977-10-3442-1

عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب أكاديمي وتربوي مصري، وُلد في الدقهلية في 21 أغسطس 1942. حصل على الليسانس من جامعة القاهرة، والماجستير في فلسفة التربية من جامعة عين شمس، ثم الدكتوراه في فلسفة التربية من جامعة إكستر في إنجلترا، وعمل أستاذًا لأصول التربية.

وشارك جمال محمد محمد الهندي في تأليف الكتاب، وهو متخصص في المجال التربوي وأصول التربية.

يتناول «في أصول التربية» التربية في علاقتها بالأنظمة الاجتماعية التي تعمل داخلها، ومنها النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي، كما يتناول الأبعاد التاريخية والفكرية وبعض مفاهيم التربية الإسلامية.

وتكمن أهميته لكتابنا في أنه يساعد على تفسير قضية محورية ناقشناها مرارًا: التعليم لا يعمل في فراغ.

فالمدرسة جزء من المجتمع، والنظام التعليمي يتأثر بثقافته واقتصاده ومؤسساته وقيمه وتاريخه. ولذلك لا يمكن نقل نظام تعليمي من دولة إلى أخرى وافترض أنه سيحقق النتائج نفسها.

وهذه الفكرة ترتبط مباشرة بمناقشتنا للتجربة الفنلندية، ثم بمبحث «لماذا لا يصلح النقل الحرفي؟» في النموذج العربي المقترح.

وبذلك يشكل الكتاب مرجعًا عربيًا مناسبًا للربط بين التربية والمجتمع، ويساعدنا على الانتقال من النظر إلى التعليم باعتباره مجموعة من المدارس والمناهج، إلى فهمه باعتباره منظومة اجتماعية وثقافية متكاملة.

22- تقرير الرصد العالمي للتعليم 2025/2024: القيادة في التعليم – القيادة من أجل التعلم

Global Education Monitoring Report 2024/5:
Leadership in Education – Lead for Learning

الجهة: فريق تقرير الرصد العالمي للتعليم – منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

Global Education Monitoring Report Team – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

سنة النشر: 2024

مكان النشر: باريس، فرنسا

الناشر: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

UNESCO

صدر التقرير في 31 أكتوبر 2024، وهو أحد التقارير الرئيسية ضمن سلسلة تقرير الرصد العالمي للتعليم التي تصدرها اليونسكو لمتابعة قضايا التعليم عالمياً، ويخصص هذا الإصدار موضوعه للقيادة في التعليم، انطلاقاً من أن جودة النظام التعليمي لا تتوقف على المناهج والمعلمين والموارد وحدها، وإنما تتأثر كذلك بكفاءة القيادة التي تدير المدرسة والنظام التعليمي وتوجه عملية الإصلاح.

يناقش التقرير خصائص القيادة التعليمية الفعالة، ويحدد أربعة أبعاد رئيسية لها: وضع التوقعات، والتركيز على التعلم، وتعزيز التعاون، وتنمية الأفراد، كما يتناول اختيار القيادات المدرسية وإعدادها وتطويرها، والعلاقة بين القيادة ونتائج الطلاب، مستنداً إلى بيانات وسياسات من عدد كبير من الأنظمة التعليمية؛ وقد استعان التقرير بملفات قطرية لـ 211 نظاماً تعليمياً في دراسة القوانين والسياسات المتعلقة باختيار القيادات المدرسية وإعدادها وتطويرها.

وتبرز أهمية هذا التقرير لكتابنا في أنه يدعم فكرة أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يعتمد على المعلم والطالب وحدهما، بل يحتاج إلى نظام وقيادة قادرين على توفير البيئة التي تسمح للإصلاح بالنجاح والاستمرار.

23- تقرير التنمية في العالم 2018: التعلم لتحقيق وعد التعليم

World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise

الجهة: البنك الدولي

World Bank

سنة النشر: 2018

مكان النشر: واشنطن العاصمة، الولايات المتحدة الأمريكية

الناشر: البنك الدولي

World Bank

المعرّف الرقمي DOI: 10.1596/978-1-4648-1096-1

يُعد هذا التقرير من أهم المراجع الدولية بالنسبة إلى موضوع كتابنا؛ لأنه ينطلق من التمييز الذي أكدناه بين التعليم والتعلم. فوجود الطفل في المدرسة، وقضاؤه سنوات طويلة فيها، لا يعني بالضرورة أنه تعلم بالفعل.

وقد جعل البنك الدولي «أزمة التعلم» محوراً رئيسياً للتقرير، موضحاً أن التوسع الكبير في فرص الالتحاق بالتعليم لا يكفي إذا لم يصاحبه اكتساب فعلي للمعرفة والمهارات، ويتناول التقرير صور أزمة التعلم، والعوامل التي

تعوق اكتساب الطلاب للمهارات، وأهمية قياس التعلّم، وضرورة جعل العملية التعليمية بأكملها تعمل من أجل التعلّم الحقيقي.

ويكتسب التقرير أهمية خاصة لكتابنا؛ لأنه يوفر سندًا بحثيًا قويًا لفكرة تكررت في فصولنا: أن نجاح النظام التعليمي لا ينبغي أن يُقاس بعدد المدارس، أو سنوات الدراسة، أو نسب النجاح وحدها، وإنما بما تعلّمه الطالب بالفعل، وما أصبح قادرًا على فهمه وتطبيقه.

ويُعد التقرير مرجعًا مهمًا، خصوصًا في مباحث الفرق بين التعليم والتعلّم، والمعرفة المعزولة، وقياس جودة التعليم.

24- نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة 2022 – المجلد الأول: حالة التعلّم والإنصاف في التعليم

PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education

الجهة: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

سنة النشر: 2023

تاريخ النشر: 5 ديسمبر 2023

مكان النشر: باريس، فرنسا

الناشر: منشورات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

OECD Publishing

عدد الصفحات: 492 صفحة

المعرّف الرقمي DOI: 10.1787/53f23881-en

يمثل هذا التقرير أحد أهم مصادر البيانات المقارنة عن التعليم في العالم. ويعرض نتائج دورة عام 2022 من البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، الذي يقيس بصورة دورية معارف ومهارات الطلاب في سن الخامسة عشرة، ويركز هذا المجلد بصورة خاصة على الرياضيات والقراءة والعلوم، وعلى العدالة والإنصاف في فرص التعلم.

وتتبع أهمية «بيزا» من أنها لا تكتفي بالسؤال عما إذا كان الطالب قد درس موضوعاً معيناً، وإنما تسعى إلى قياس ما يعرفه وما يستطيع فعله بما تعلمه، وقد أوضحت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن فكرة البرنامج تقوم على قياس معرفة الطلاب ومهاراتهم مباشرة، وربط النتائج ببيانات الطلاب والمدارس والأنظمة لفهم أسباب الاختلاف في الأداء.

25- هل يتعلم الأطفال حقاً؟ استكشاف المهارات الأساسية في خضم أزمة التعلم

Are Children Really Learning? Exploring Foundational Skills in the Midst of a Learning Crisis

الجهة: منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)

United Nations Children's Fund (UNICEF)

سنة النشر: 2022

تاريخ النشر: 29 مارس 2022

مكان النشر: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

New York, United States

الناشر: منظمة الأمم المتحدة للطفولة «اليونيسف»

UNICEF

يتناول هذا التقرير واحدة من أهم القضايا التي يناقشها كتابنا: هل مجرد وجود الطفل داخل المدرسة يعني أنه يتعلم؟

صدر التقرير في ظل تفاقم أزمة التعلم عالمياً بعد جائحة كوفيد-19، لكنه يؤكد أن الأزمة كانت قائمة قبل الجائحة أصلاً، إذ كان كثير من الأطفال يلتحقون بالمدارس دون أن يتمكنوا من إتقان المهارات الأساسية في القراءة والحساب.

ويؤكد التقرير أهمية التركيز على المهارات الأساسية، وتحسين تدريب المعلمين، وزيادة الاستثمار في موارد التدريس، بحيث لا تصبح إعادة الأطفال إلى المدارس غاية في ذاتها، بل تكون الغاية ضمان أن يحدث التعلم الحقيقي داخل المدرسة.

26- الأساليب الفعّالة من حيث التكلفة لتحسين التعلم عالمياً: ماذا تخبرنا الأدلة الحديثة عن «الاستثمارات الذكية» لتحسين التعلم في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل؟

Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are “Smart Buys” for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries

الجهة: الفريق الاستشاري العالمي لأدلة التعليم

Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP)

سنة النشر: 2023

تاريخ التقرير: 14 يونيو 2023

مكان النشر: واشنطن العاصمة، الولايات المتحدة الأمريكية

الناشر: مجموعة البنك الدولي

World Bank Group

رقم التقرير: 182811

الفريق الاستشاري العالمي لأدلة التعليم هو هيئة دولية مستقلة متعددة التخصصات، تضم خبراء بارزين في التعليم والأدلة والسياسات التعليمية. وقد شاركت في استضافته ودعمه جهات دولية، من بينها وزارة الخارجية والكونغرس والتنمية البريطانية، ومكتب اليونسف للبحوث – إينوشيتي، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، والبنك الدولي.

وتكمن القيمة الكبيرة لهذا التقرير في انتقاله من السؤال: ما مشكلة التعليم؟ إلى السؤال الأكثر عملية: ما الإصلاحات التي أثبتت الأدلة أنها تستحق الاستثمار فيها؟

فهو يدرس فاعلية التدخلات التعليمية وتكلفتها، ويحدد ما يصفه بـ«الاستثمارات الذكية» Smart Buys؛ أي السياسات والتدخلات التي تتوفر أدلة قوية على قدرتها على تحسين التعلم بتكلفة فعالة. ومن بين المجالات التي يبرزها التقرير دعم المعلمين، وتطوير طرائق التدريس، وبرامج تنمية الطفولة المبكرة، والتدخلات التي تساعد على معالجة فجوات التعلم.

وهو مرجع مهم جدًا في الأجزاء التطبيقية، لأنه يساعدنا على الانتقال من تشخيص الخلل إلى اختيار الإصلاح المبني على الدليل، ويؤكد أن الإنفاق على التعليم لا يكفي في ذاته؛ فالسؤال الأهم هو: أين ننفق؟ وما الأثر التعليمي الذي نحصل عليه مقابل هذا الإنفاق؟

27- المنهج الوطني الأساسي للتعليم الابتدائي والإعدادي (التعليم الأساسي)

National Core Curriculum for Primary and Lower
Secondary (Basic) Education

الجهة: الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم

Finnish National Agency for Education (EDUFI)

الاسم الفنلندي للجهة: Opetushallitus (OPH)

سنة اعتماد المنهج: 2014

بدء التطبيق: 2016، ثم اكتمل التطبيق التدريجي في الصفوف العليا بحلول
2019

مكان الإصدار: هلسنكي، فنلندا

الجهة المصدرة: المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، الذي أصبح لاحقاً جزءاً
من الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم

يُعد المنهج الوطني الأساسي من أهم المصادر الأولية التي ينبغي الاعتماد
عليها في كتابنا عند الحديث عن التجربة الفنلندية؛ لأنه لا يقدم تفسيراً
خارجياً للنظام، بل يمثل الوثيقة الرسمية التي تحدد الأسس التي تقوم عليها
عملية التعليم في المدارس الفنلندية. وتضع الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم
المنهج الوطني، ثم تضع البلديات والمدارس مناهجها المحلية في إطاره، بما
يسمح بمراعاة الاحتياجات والظروف المحلية مع الحفاظ على أساس وطني
مشترك يحقق المساواة في التعليم.

وتبرز أهمية هذا المصدر لكتابنا في أنه يكشف أن التجربة الفنلندية لا تقوم
على إلغاء المواد الدراسية، كما يُشاع أحياناً، بل ما زالت المواد الأساسية
محددة بوضوح، ومنها اللغة والرياضيات والفيزياء والكيمياء والتاريخ
والفنون والموسيقى والتربية البدنية وغيرها. وفي الوقت نفسه، يدمج المنهج
مجموعة من الكفايات العابرة للمواد الدراسية، مثل التفكير وتعلم كيفية
التعلم، والتفاعل والتعبير عن الذات، وإدارة الحياة اليومية، والكفاءة الرقمية،
ومهارات الحياة العملية والمشاركة وبناء مستقبل مستدام.

كما يُلزم المدارس بتنفيذ وحدة تعلم متعددة التخصصات واحدة على الأقل كل عام دراسي، تجمع موضوعًا أو مشروعًا واحدًا من منظور عدة مواد، ويشترك الطلاب في التخطيط لها، وهذه نقطة مهمة جدًا في حديثنا عن تجاوز «المعرفة المعزولة» وربط المعارف بعضها ببعض.

ويؤكد المنهج كذلك تنوع أساليب تقييم الطالب، وأهمية التغذية الراجعة المستمرة، ومشاركة المتعلم، وزيادة معنى التعلم، ومراعاة طرق التعلم الفردية. كما ينظر إلى المدرسة باعتبارها مجتمعًا للتعلم ينبغي أن يوفر فرصًا للتجربة والاستكشاف والتعلم النشط والحركة واللعب، لا مجرد مكان لتلقي المعلومات.

28- قانون التعليم الأساسي رقم 628 لسنة 1998

Basic Education Act 628/1998

الاسم الأصلي بالفنلندية:

Perusopetuslaki 628/1998

الجهة: جمهورية فنلندا – القطاع الإداري لوزارة التعليم والثقافة

Republic of Finland – Administrative Sector of the
Ministry of Education and Culture

تاريخ إصدار القانون: 21 أغسطس 1998

تاريخ النشر: 28 أغسطس 1998

تاريخ بدء النفاذ: 1 يناير 1999

رقم القانون: 1998/628

المصدر الرسمي: مجموعة التشريعات الفنلندية – قاعدة البيانات القانونية «فينلوكس»

Statute Book of Finland – Finlex

يُعد قانون التعليم الأساسي الفنلندي رقم 628 لسنة 1998 من أهم المصادر الرسمية التي يعتمد عليها كتابنا في فهم التجربة التعليمية الفنلندية؛ فهو الإطار القانوني الذي ينظم التعليم الأساسي في فنلندا، ويحدد أهدافه، ومسؤوليات الجهات المنظمة له، ومحتوى التعليم، والمناهج، والتقييم، وحقوق التلاميذ وواجباتهم، وبيئة الدراسة وغيرها من القواعد الأساسية التي يقوم عليها النظام.

وتبرز أهمية القانون منذ مواده الأولى؛ إذ ينص في أهداف التعليم على دعم نمو التلاميذ ليصبحوا أفرادًا يتحلون بالإنسانية وأعضاء مسؤولين أخلاقيًا في المجتمع، وتزويدهم بالمعارف والمهارات الضرورية في الحياة، وهذه العبارة مهمة جدًا؛ لأنها تكشف أن الغاية القانونية من التعليم في فنلندا لا تقتصر على نقل المعلومات أو اجتياز الاختبارات، وإنما تربط المعرفة بالحياة وبنمو الإنسان ودوره في المجتمع.

كما ينظم القانون توزيع المسؤوليات التعليمية، فيُلزم البلديات بتنظيم التعليم الأساسي والتعليم قبل الابتدائي وفق الأحكام القانونية، ويتناول تحديد المدرسة التي يلتحق بها الطالب، وتنظيم محتوى التعليم واللغة والمناهج، إضافة إلى تقييم التعليم وتقييم الطالب. ويخصص كذلك أحكامًا لحقوق

التلميذ، ومن أبرزها الحق في بيئة دراسية آمنة والحق في الحصول على التعليم.

ومن النقاط المهمة في توثيق هذا المرجع أن القانون الصادر عام 1998 ليس نصًا جامدًا بقي كما كان عند صدوره، وإنما عدّل مرات عديدة. وتوفر قاعدة «فينلكس» الرسمية النص المحدث الذي يدمج التعديلات اللاحقة. كما أن النص الحالي يفصل بين قانون التعليم الأساسي وقانون التعليم الإلزامي؛ إذ أصبحت أحكام التعليم الإلزامي منظمة أيضًا بموجب قانون التعليم الإلزامي رقم 2020/1214.

وتكمن القيمة الكبيرة لهذا المرجع لكتابنا في أنه يسمح لنا بالتمييز بين ما تقوله الدراسات والكتب عن التعليم الفنلندي، وما تقرره فنلندا نفسها في تشريعاتها. فعندما نتحدث عن أهداف التعليم، وحقوق الطالب، وبيئة المدرسة، والمناهج، والتقييم، ومسؤولية البلديات، يمكننا الرجوع إلى النص القانوني الأصلي بوصفه مصدرًا أوليًا رسميًا.

قاعدة فينلكس (Finlex) قاعدة المعلومات القانونية العامة الرسمية في فنلندا، وهي مملوكة لوزارة العدل الفنلندية ويديرها مركز السجل القانوني. وهذا المرجع يمثل الأساس التشريعي الذي بُني عليه جانب كبير من النظام التعليمي الفنلندي الذي ندرسه في الكتاب.

29- تقرير الحكومة الفنلندية حول سياسة التعليم

Education Policy Report of the Finnish Government

الاسم الأصلي بال芬蘭ية:

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko

الجهة: الحكومة الفنلندية – وزارة التعليم والثقافة

Finnish Government – Ministry of Education and
Culture

سنة النشر: 2021

تاريخ النسخة الإنجليزية: 21 يونيو 2021

مكان النشر: هلسنكي، فنلندا

الناشر: الحكومة الفنلندية

Finnish Government

سلسلة النشر: منشورات الحكومة الفنلندية 2021:64

Publications of the Finnish Government 2021:64

عدد الصفحات: 98 صفحة

النسخة الإلكترونية:

ISBN: 978-952-383-927-4

ISSN: 2490-0966

رقم المشروع: OKM011:00/2020

يُعد تقرير الحكومة الفنلندية حول سياسة التعليم من أهم الوثائق الرسمية لفهم الاتجاه الذي تريد فنلندا أن يسير فيه نظامها التعليمي خلال العقود المقبلة؛ فهو لا يصف النظام التعليمي القائم فحسب، وإنما يضع رؤية تمتد إلى أربعينيات القرن الحادي والعشرين، ويحدد التغييرات المطلوبة في الموارد والهيكل والتوجيه لمواجهة التحولات المستقبلية.

وينطلق التقرير من تحليل واقع التعليم والبحث العلمي في فنلندا والتغيرات التي يواجهها المجتمع، ثم يحدد مجموعة من الغايات، من أبرزها: بناء أساس تعليمي وثقافي قوي، وتحقيق رفاه المتعلمين والمساواة التعليمية، ورفع مستوى التعليم والكفاءة، وتنظيم التعليم والبحث بطريقة مستدامة اجتماعيًا واقتصاديًا وبيئيًا، والاستفادة من التعاون والرقمنة، وتعزيز البعد الدولي للتعليم والبحث.

وتكمن أهمية التقرير لكتابنا في شموليته؛ فهو لا ينظر إلى التعليم باعتباره سنوات دراسية منفصلة، وإنما يتناول المسار التعليمي من التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مرورًا بالتعليم الأساسي، وصولًا إلى التعليم العالي والبحث العلمي والتعلم المستمر مدى الحياة.

كما يناقش قضايا تكافؤ الفرص والرفاه والكفاءة والمعرفة القائمة على البحث، وهي موضوعات تتقاطع بصورة واضحة مع عدد من الأفكار التي تناولناها في الكتاب.

ويكتسب التقرير قيمة إضافية لأنه يكشف أن كثيرًا مما ناقشه بشأن تعليم المستقبل ليس مجرد اجتهاد نظري؛ فالحكومة الفنلندية نفسها تضع رؤية طويلة المدى لنظام التعليم تمتد إلى أربعينيات القرن الحالي، وتربط التعليم

بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية وبقدرة الإنسان على أن يعيش حياة ذات معنى.

كما يؤكد التقرير أن تطوير التعليم لا ينبغي أن يفهم بمعزل عن المساواة ورفاه المتعلم والتعلم المستمر والرقمنة والاستدامة؛ وهي عناصر تساعدنا على فهم التجربة الفنلندية باعتبارها نظامًا متكاملًا، لا مجموعة ممارسات منفردة يمكن نقلها من دولة إلى أخرى دون فهم البيئة التي أنتجتها.

30- الخطة الوطنية لتقييم التعليم 2024-2027

National Education Evaluation Plan 2024-2027

الاسم الأصلي بالفنلندية:

Kansallinen koulutuksen arviointisuunnitelma 2024-2027

الجهة: المركز الفنلندي لتقييم التعليم

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

الاسم بالفنلندية:

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)

سنة النشر: 2024

تاريخ النشر: 25 مارس 2024

فترة الخطة: 2024-2027

مكان النشر: هلسنكي، فنلندا

الجهة التي اعتمدت الخطة: وزارة التعليم والثقافة الفنلندية

Ministry of Education and Culture

تُعد الخطة الوطنية لتقييم التعليم 2024-2027 من المصادر الرسمية المهمة لفهم جانب قد لا يظهر بوضوح عند الحديث عن نجاح التجربة الفنلندية، وهو: كيف تعرف فنلندا أن تعليمها ينجح فعلاً؟ وكيف تكتشف مواطن الضعف عندما تتراجع النتائج؟

فالخطة تحدد التقييمات الوطنية التي ينفذها المركز الفنلندي لتقييم التعليم خلال أربع سنوات، وتشمل مختلف مراحل التعليم، بدءاً من التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مروراً بالتعليم الأساسي والثانوي والمهني، وصولاً إلى التعليم العالي، وتُعد الخطة بواسطة مجلس تقييم التعليم العامل مع المركز، ثم تعتمدها وزارة التعليم والثقافة.

وتحدد الخطة ثلاثة أهداف استراتيجية رئيسة للتقييم خلال الفترة 2024-2027، هي: رفع مستويات الكفاءة والتعليم، وتعزيز التنمية المستدامة اجتماعياً وبيئياً واقتصادياً، والتحسين المستمر لجودة التعليم والتربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

وتبرز أهمية هذا المرجع لكتابنا بصورة خاصة في فلسفة التقييم، فنلندا لا تنظر إلى التقييم باعتباره مجرد امتحان يمنح الطالب درجة، بل تستخدم التقييم الوطني للحصول على معلومات تساعد في تطوير النظام التعليمي

واتخاذ القرارات، ويجري المركز تقييمات لنتائج التعلم لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي حددها المنهج الوطني الأساسي.

ومن الجوانب اللافتة أن تقييم نتائج التعلم في التعليم الأساسي يتم بالعينة؛ إذ يشارك عادة نحو 5-10% من طلاب الفئة العمرية المستهدفة، ثم تستخدم النتائج للحصول على صورة وطنية، كما تحصل المدارس والجهات المنظمة للتعليم المشاركة على تغذية راجعة تقارن نتائجها بالمتوسط الوطني، ولا يقتصر جمع المعلومات على إجابات الطلاب، بل يشمل بيانات من المديرين والمعلمين والطلاب حول طرائق العمل، وتنظيم التدريس، والموارد التعليمية، وتقييم الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة.

وهذه النقطة ذات قيمة كبيرة إذ تكشف أن التقييم على مستوى النظام يمكن أن يكون أداة لفهم جودة التعليم وتطويره، وليس بالضرورة سباقًا دائمًا بين المدارس والطلاب.

كما تكشف الخطة الحالية عن أمر مهم: النظام الفنلندي لا يتعامل مع نجاحاته السابقة باعتبارها ضمانًا دائمًا للمستقبل، فقد أشار المركز عند إطلاق خطة 2024-2027 إلى أن من القضايا التي تستدعي الاهتمام تراجع نتائج التعلم والرفاه المدرسي، وأن تقييمات نتائج التعلم ستوفر معلومات عن مستوى الكفاءة ومدى تحقق أهداف المناهج والعدالة في التعليم.

31- قانون أسس النظام المدرسي رقم 467 لسنة 1968

Act on the Foundations of the School System
467/1968

الاسم الأصلي بالفنلندية:

Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968

الجهة: جمهورية فنلندا

Republic of Finland

سنة الإصدار: 1968

رقم القانون: 1968/467

المصدر الرسمي: مجموعة التشريعات الفنلندية – قاعدة البيانات القانونية
«فينالكس»

Statute Book of Finland – Finlex

هذا القانون من الوثائق التشريعية التاريخية الأساسية لفهم التحول الذي شهده التعليم الفنلندي في النصف الثاني من القرن العشرين؛ إذ وضع الأساس القانوني لإعادة تنظيم النظام المدرسي والانتقال نحو المدرسة الأساسية الشاملة الموحدة (peruskoulu)، التي أصبحت من أبرز ملامح النموذج التعليمي الفنلندي.

وتتبع أهمية القانون لكتابنا من ارتباطه المباشر بما تناولناه في مبحث «نقطة التحول الكبرى في التعليم الفنلندي»؛ فقد عرضنا فيه الإصلاح الذي أقره البرلمان الفنلندي عام 1968، ثم بدأ تطبيقه تدريجيًا في سبعينيات القرن العشرين، وصولًا إلى بناء نظام التعليم الأساسي الشامل.

ومثل هذا التحول تغييرًا جوهريًا في بنية التعليم الفنلندي؛ إذ استهدف توسيع تكافؤ الفرص التعليمية وتقليل أثر الخلفية الاجتماعية ومكان الإقامة في المسار التعليمي للطفل، وأرسى الأساس لنظام المدرسة الشاملة الذي يمتد تسع سنوات.

وتكمن القيمة الخاصة لهذا المرجع في أنه ليس دراسة لاحقة تصف الإصلاح الفنلندي، وإنما النص التشريعي التاريخي المرتبط بالإصلاح نفسه؛ ولذلك يمثل مصدرًا أوليًا مهمًا عند دراسة المرحلة التي انتقلت فيها فنلندا من النظام المدرسي القديم إلى نموذج المدرسة الأساسية الشاملة.

32- إعداد المعلمين المستند إلى البحث، واستقلالية المعلم وفاعليته المهنية: نموذج فنلندا

Research-informed Teacher Education, Teacher Autonomy and Teacher Agency: The Example of Finland

الباحثة: جينيفر تشونغ

Jennifer Chung

سنة النشر: 2023

المجلة: مجلة لندن لمراجعة التعليم

London Review of Education

المجلد: 21

العدد: 1

رقم المقال: 13

تاريخ النشر: 29 مارس 2023

المعرّف الرقمي DOI:

LRE.21.1.13/10.14324

الجهة الناشرة: مطبعة جامعة كوليدج لندن

UCL Press – University College London

والدراسة محكّمة علميًا، وتوضح المجلة أنها خضعت لنظام التحكيم المزدوج المجهول، بحيث لا يعرف المحكّمون هوية الباحث، ولا يعرف الباحث هوية المحكّمين.

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين ثلاثة عناصر رئيسة في التجربة الفنلندية: إعداد المعلم القائم على البحث العلمي، والاستقلالية المهنية للمعلم، وقدرته على اتخاذ القرار والعمل بفاعلية داخل البيئة التعليمية. وهي من الدراسات المناسبة جدًا لكتابنا؛ لأنها تساعد على تفسير جانب تحدثنا عنه مرارًا: لماذا تستطيع فنلندا منح المعلم مساحة كبيرة من الحرية والثقة؟

وتوضح الدراسة أن إعداد المعلمين في فنلندا ذو توجه بحثي، وأن المعلمين يُنظر إليهم بوصفهم مهنيين يمتلكون المعرفة والقدرة على اتخاذ القرارات التربوية، وليسوا مجرد منفذين لتعليمات مركزية. وتناقش العلاقة بين هذا النوع من الإعداد وبين استقلالية المعلم (Teacher Autonomy)

وفاعلية المعلم وقدرته على المبادرة واتخاذ القرار (Teacher Agency).

وتنبع أهمية الدراسة لكتابنا من أنها تقدم أساساً علمياً لفكرة مهمة ناقشناها: الحرية التي يحصل عليها المعلم لا يمكن فصلها عن نوعية إعداده وتأهيله المهني، فمن غير الدقيق أن ننظر إلى التجربة الفنلندية باعتبارها مجرد تقليل للرقابة والاختبارات؛ فالاستقلالية المهنية ترتبط بمنظومة إعداد وثقة ومسؤولية مهنية.

كما تساعد الدراسة في تفسير ما تناولناه عن اختلاف دور المعلم في المدرسة الحديثة؛ فبدل أن تقتصر وظيفته على نقل محتوى الكتاب المدرسي، يصبح قادراً على الاختيار والتخطيط والتقييم واتخاذ القرارات التربوية وفق خبرته المهنية، في إطار المنهج والنظام التعليمي.

وتكتسب الدراسة أهمية إضافية لأنها تربط إعداد المعلم بالبحث العلمي بمفهوم الاستقلالية والفاعلية المهنية، وهو ما يجعلها مناسبة للأجزاء التي تناولنا فيها المعلم، والتلقين، وحرية التدريس، والثقة، وتطوير المدرسة، والانتقال من التعليم الذي يتمحور حول نقل المعلومات إلى التعليم الذي يركز على التعلم الحقيقي.

33- الخروج من الفصل إلى الطبيعة: مراجعة منهجية للتعلم في الهواء الطلق في البيئات الطبيعية وأثره في تعلم أطفال المدارس ونموهم

Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor

Learning on School Children's Learning and Development

الباحثون:

جيف مان، تونيا غراي، سون ترونغ، إريك برايمر، رويانا باسي، سوزانا هو، باسي سالبيرغ، كومارا وارد، بيتر بنتسن، كريستينا كاري، وراشيل كوبر

Jeff Mann, Tonia Gray, Son Truong, Eric Brymer, Rowena Passy, Susanna Ho, Pasi Sahlberg, Kumara Ward, Peter Bentsen, Christina Curry, and Rachel Cowper

سنة النشر: 2022

تاريخ النشر: 16 مايو 2022

المجلة: آفاق في الصحة العامة

Frontiers in Public Health

المجلد: 10

رقم المقال: 877058

المعرّف الرقمي DOI:

fpubh.2022.877058/10.3389

الرقم التعريفي في قاعدة بيمد PMID: 35651851

الرقم في الأرشيف المركزي لبيمد PMCID: PMC9149177

تُعد هذه الدراسة من المراجع العلمية المهمة لكتابنا؛ لأنها تبحث بصورة منهجية في فكرة ناقشناها عند الحديث عن خروج التعليم من حدود الفصل التقليدي والاستفادة من الطبيعة والبيئة الخارجية بوصفهما فضاءً للتعلّم.

والدراسة ليست تجربة محدودة في مدرسة واحدة، وإنما مراجعة منهجية (Systematic Review) للأبحاث الدولية المنشورة بين عامي 2000 و2020. بحث الباحثون في تسع قواعد بيانات علمية، وظهرت أمامهم في البداية 17,886 دراسة وسجلاً بحثياً، ثم خضعت النتائج لعملية فرز وتقييم منهجية انتهت باختيار 147 دراسة أصلية تنطبق عليها شروط المراجعة.

وشملت أشكال التعلّم التي تناولتها الدراسات التعليم في الطبيعة، والحدائق المدرسية، والرحلات الميدانية، وبرامج المغامرات الخارجية، وكذلك تدريس المواد الدراسية التقليدية في البيئات الطبيعية خارج الفصل، ولذلك فهي وثيقة الصلة بحديثنا في الكتاب عن إمكان أن يحدث التعلّم في الحديقة والساحة والطبيعة، وألا يبقى الفصل المغلق هو المكان الوحيد للعملية التعليمية.

وخلصت المراجعة إلى وجود فوائد قابلة للقياس للتعلّم في البيئات الطبيعية، وخصوصاً في اندماج الطلاب في التعلّم وشعورهم بملكيته، وتنمية المهارات الاجتماعية والتعاونية، وبعض جوانب مفهوم الذات والرفاه، مع وجود أدلة على تحسن أكاديمي في بعض الدراسات. لكن الباحثين كانوا حذرين علمياً، فلم يدّعوا أن كل أشكال التعليم الخارجي تؤدي بالضرورة إلى تفوق

أكاديمي؛ فقد وجدوا تفاوتًا في جودة الدراسات، وكان متوسط جودتها البحثية متوسطًا، ودعوا إلى مزيد من الأبحاث الصارمة.

وهذه النقطة مهمة لكتابنا؛ لأنها تسمح لنا بتقديم فكرة التعلّم في الهواء الطلق بعيدًا عن الصورة الرومانسية أو المبالغة، فالقضية ليست أن ننقل الفصل بكل ما فيه إلى الحديقة، وإنما أن تصبح البيئة الخارجية أحد فضاءات التعلّم عندما تكون مناسبة للهدف التعليمي.

وتكتسب الدراسة أهمية إضافية بالنسبة إلينا لوجود باسي سالبيرغ (Pasi Sahlberg) ضمن فريق الباحثين، وهو الخبير التربوي الفنلندي الذي اعتمدنا كتابه «دروس فنلندية» (Finnish Lessons) ضمن مراجعنا الأساسية.

والأهم أن الدراسة تنتهي إلى توصية واضحة بإدخال فرص التعلّم في البيئات الطبيعية ضمن الخبرة المدرسية للأطفال، مع ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على الاستخدام الفعّال للبيئات الطبيعية في التعليم.

يدعم هذا البحث علميًا ما تناولناه عن أن التعلّم ليس مقيّدًا بجدران الفصل الدراسي، وأن الطبيعة والساحات والحدائق والبيئة المحيطة بالمدرسة يمكن أن تتحول إلى بيئات تعليمية حقيقية، مع التأكيد على أن نجاح ذلك يحتاج إلى تخطيط تربوي ومعلم مؤهل، وليس مجرد إخراج الطلاب إلى الهواء الطلق.

34- التقييم والتعلّم داخل الفصل الدراسي

Assessment and Classroom Learning

الباحثان:

بول بلاك

Paul Black

ديلان ويليام

Dylan Wiliam

سنة النشر: 1998

المجلة: التقييم في التعليم: المبادئ والسياسات والممارسة

Assessment in Education: Principles, Policy & Practice

المجلد: 5

العدد: 1

الصفحات: 74-7

المعرّف الرقمي DOI:

0969595980050102/10.1080

تُعد هذه الدراسة من الأعمال المؤثرة في مجال التقييم التكويني (Formative Assessment)، أي التقييم الذي يجري أثناء عملية التعلم بهدف معرفة مستوى الطالب، والكشف عما يحتاج إليه، وتقديم التغذية الراجعة التي تساعد على تحسين تعلمه، بدل أن يكون التقييم مجرد اختبار نهائي يمنحه درجة.

أجرى الباحثان مراجعة واسعة للأدبيات العلمية المتعلقة بالتقييم والتعلم. وشملت عملية البحث مراجعة أعداد أكثر من 160 مجلة علمية خلال تسع سنوات إلى جانب الكتب والمراجعات البحثية السابقة؛ وأسفرت عملية البحث الأولية عن نحو 580 مقالاً أو فصلاً، استُخدمت مواد من نحو 250 مصدرًا في المراجعة الموسعة.

وخلص بلاك وويليام إلى وجود أدلة قوية على أن تحسين ممارسات التقييم التكويني داخل الفصل يمكن أن يؤدي إلى تحسين التعلم والتحصيل. ومن الأفكار المهمة التي يناقشانها أن التقييم ينبغي ألا يأتي بعد انتهاء عملية التدريس فحسب، بل يمكن أن يصبح جزءاً من عملية التعليم نفسها؛ فمن خلال الأسئلة، والمناقشة، وملاحظة أداء الطالب، وتصحيح الأعمال، والتغذية الراجعة، يستطيع المعلم اكتشاف الفجوة بين ما وصل إليه الطالب وما ينبغي أن يصل إليه، ثم تعديل التدريس والتعلم بناءً على ذلك.

وتولي الدراسة أهمية لمشاركة الطالب نفسه في عملية التقييم؛ فالتقييم الذاتي (Self-assessment) يساعد المتعلم على إدراك هدفه التعليمي، ومعرفة موقعه الحالي، وفهم ما ينبغي أن يفعله لتقليص الفجوة بين الاثنين. كما يناقش الباحثان أثر بعض ممارسات الدرجات والمقارنة بين الطلاب في الدافعية والثقة بالنفس.

هذا المرجع مهم جداً فهو يقدم سنداً بحثياً لفكرة ناقشناها في أكثر من موضع: الامتحان ليس غاية التعليم، والدرجة وحدها لا تخبرنا بكل ما تعلمه الطالب، والتقييم الأكثر فائدة هو الذي يعود أثره إلى داخل عملية التعلم نفسها، فيخبر المعلم بما يحتاج إلى تغييره، ويخبر الطالب بما أتقنه وما يزال بحاجة إلى تطويره.

وهذا ينسجم أيضاً مع المصادر الفنلندية الرسمية، ولا سيما قانون التعليم الأساسي الفنلندي الذي يجعل من أهداف تقييم الطالب توجيهه وتشجيعه على الدراسة وتنمية قدرته على التقييم الذاتي.

والباحثان لم يكتبتا مقالاً نظرياً قصيراً فحسب، بل إن هذا العمل البحثي كان الأساس الذي خرج منه لاحقاً الكتاب الشهير:

داخل الصندوق الأسود: رفع المعايير من خلال التقييم الصفّي

Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment

وقد نُشر أيضاً عام 1998، وانتشر على نطاق واسع بين المعلمين وصانعي السياسات.

35- قوة التغذية الراجعة

The Power of Feedback

الباحثان:

جون هاتي

John Hattie

هيلين تيمبرلي

Helen Timperley

سنة النشر: 2007

تاريخ النشر: مارس 2007

المجلة: مراجعة البحوث التربوية

Review of Educational Research

المجلد: 77

العدد: 1

الصفحات: 81-112

الناشر: الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية

American Educational Research Association (AERA)

المعرّف الرقمي:

DOI: 10.3102/003465430298487

تتناول الدراسة واحدة من أهم الأدوات التي يمتلكها المعلم لتحسين تعلّم الطالب، وهي التغذية الراجعة (Feedback). وينطلق هاتي وتيمبرلي من أن التغذية الراجعة يمكن أن تكون من المؤثرات المهمة في التعلّم والتحصيل، لكن أثرها ليس إيجابيًا بصورة آلية؛ فقد يكون إيجابيًا أو سلبيًا تبعًا لنوعها والطريقة التي تقدم بها والسياق الذي تستخدم فيه.

ولا تقتصر الدراسة على عرض دراسات سابقة، بل تقدم تحليلًا مفاهيميًا ومراجعة للأدلة البحثية المتعلقة بأثر التغذية الراجعة في التعلّم والتحصيل، ثم تقترح نموذجًا يوضح الظروف والخصائص التي تجعلها أكثر فاعلية. كما

تناقش قضايا مهمة مثل توقيت التغذية الراجعة، والفرق بين أنواعها، وأثر التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية.

ومن الأفكار الأساسية في النموذج الذي يقدمه الباحثان أن التغذية الراجعة الفعالة تساعد المتعلم على التعامل مع ثلاثة أسئلة مترابطة: إلى أين أتجه؟ كيف أسير؟ وما الخطوة التالية؟ أي أن الطالب يحتاج إلى معرفة الهدف الذي يسعى إليه، وموقعه الحالي بالنسبة إلى هذا الهدف، وما الذي ينبغي عليه فعله بعد ذلك لتحسين تعلمه.

كما يميز الباحثان بين مستويات مختلفة للتغذية الراجعة؛ فقد تتعلق بالمهمة نفسها، أو بالعملية المستخدمة لإنجاز المهمة، أو بقدرة الطالب على تنظيم تعلمه ومراقبته ذاتيًا، أو تتجه إلى شخص الطالب ذاته. ويشير التحليل إلى أن فاعلية هذه المستويات ليست متساوية؛ فمجرد الثناء الشخصي على الطالب لا يؤدي بالضرورة إلى الأثر التعليمي نفسه الذي تحققه التغذية الراجعة المرتبطة بالمهمة أو بطريقة التفكير والتعلم.

تكمن أهمية هذا المرجع في أنه يدعم واحدة من الأفكار المركزية التي تناولناها: أن وظيفة المدرسة ليست إصدار حكم نهائي على الطالب في صورة رقم أو درجة، وإنما مساعدته على معرفة أين وصل وكيف يستطيع أن يتقدم.

36- داخل الصندوق الأسود: رفع المعايير من خلال التقييم الصفّي

Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment

المؤلفان:

بول بلاك

Paul Black

ديلان ويليام

Dylan William

سنة النشر: 1998

مكان النشر: لندن، المملكة المتحدة

الناشر: كلية التربية، كينغز كوليدج لندن

King's College London, School of Education

عدد الصفحات: 21 صفحة

ISBN-10: 1-871984-68-8

ISBN-13: 978-1-871984-68-2

يُعد «داخل الصندوق الأسود: رفع المعايير من خلال التقييم الصفّي» من الأعمال المؤثرة في تطوير مفهوم التقييم من أجل التعلم (Assessment for Learning)، وقد ألفه الباحثان بول بلاك وديلان

ويليام لتقديم الأدلة البحثية المتعلقة بالتقييم الصفي في صورة موجزة وعملية يمكن أن يستفيد منها المعلمون ومديرو المدارس وصنّاع السياسات التعليمية.

ويقصد المؤلفان بـ «الصندوق الأسود»: ما يحدث فعلاً داخل الصف الدراسي بين المعلم والطالب؛ فصانع السياسة يستطيع أن يحدد المناهج والمعايير والموارد والاختبارات، لكنه إذا أراد تحسين نتائج التعليم فعليه أن ينظر إلى ما يجري داخل هذا «الصندوق»: كيف يدرّس المعلم؟ وكيف يعرف ما إذا كان الطالب قد فهم؟ وكيف يتلقى الطالب الملاحظات؟ وكيف يستخدم الطرفان نتائج التقييم لتحسين عملية التعلّم؟ وقد أكد العمل أن التقييم التكويني (Formative Assessment) عنصر أساسي في العمل الصفي، وأن تطويره يمكن أن يسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب.

ويناقش المؤلفان عددًا من القضايا المهمة، منها أثر الاختبارات والدرجات في الطلاب، وأهمية الأسئلة والحوار داخل الصف، ودور التغذية الراجعة، وضرورة إشراك الطالب في عملية التقييم، وأهمية التقييم الذاتي (Self-assessment)، بحيث يعرف المتعلم ما الذي يسعى إلى تحقيقه، وأين وصل، وما الذي يحتاج إلى تحسينه.

هذا المرجع يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمرجع 34 «التقييم والتعلّم في الصف الدراسي» (Assessment and Classroom Learning) للمؤلفين نفسيهما، المرجع 34 هو الدراسة الأكاديمية المطولة التي نشرها بلاك وويليام عام 1998 في مجلة التقييم في التعليم: المبادئ والسياسات والممارسة (Assessment in Education: Principles, Policy & Practice)، في المجلد الخامس، العدد الأول، وقدمت مراجعة موسعة للأدلة البحثية المتعلقة بالتقييم التكويني.

أما «داخل الصندوق الأسود» فهو العمل المختصر والتطبيقي الذي نقل النتائج والأفكار الأساسية لذلك العمل البحثي إلى لغة أقرب إلى الممارسة التعليمية.

والعمل أنتج في الأصل بتمويل ونشر من كينغز كوليدج لندن، ثم في أكتوبر 1998 نُشر في صورة معدلة في الولايات المتحدة في مجلة فاي دلتا كابان (Phi Delta Kappan) وهي مجلة تربوية أمريكية عريقة تصدر عن مؤسسة فاي دلتا كابا الدولية (PDK International)، وتتناول البحوث والسياسات والممارسات التعليمية.

تنبع أهمية هذا المرجع من اتصاله المباشر بأحد الأسئلة التي ناقشناها: هل وظيفة التقييم أن يصدر حكمًا على الطالب، أم أن يساعده على التعلم؟

فالكتاب يغير النظرة إلى التقييم من كونه محطة تأتي في نهاية عملية التدريس إلى كونه جزءًا من عملية التعلم نفسها، عندما يكتشف المعلم من خلال السؤال أو المهمة أو الحوار أن الطالب لم يفهم، ثم يغير طريقة شرحه أو يقدم له تغذية راجعة تساعد على التقدم، يصبح التقييم أداة للتعلم لا مجرد أداة لمنح الدرجات.

البيان التأسيسي لنموذج الغانم للتعليم المرن

Al-Ghanem Model for Flexible Education

صاحب النموذج ومؤسسه: بسام فهد ثنيان الغانم
مجال النموذج: إصلاح التعليم وإعادة تصميم النظم التعليمية
سنة التأسيس والنشر الأول: 2026

يُقَدِّم «نموذج الغانم للتعليم المرن» بوصفه ابتكارًا تربويًا مقترحًا لإعادة تصميم النظام التعليمي، يقوم على الانتقال من التعليم المحكوم بالزمن والصفوف والسنوات الثابتة إلى تعليم مرن يتقدم فيه المتعلم بحسب ما يحققه من إتقان، وما يظهره من استعداد وقدرة وميول، ويهدف النموذج إلى بناء إنسان قادر على الفهم والتفكير والعمل والتكيف، لا إلى تخرج طالب أنهى عددًا محددًا من السنوات وحصل على شهادة لا تعكس بالضرورة حقيقة ما تعلمه.

ينطلق النموذج من مراجعة الفكرة التي بُني عليها نظام السنوات الدراسية الاثنتي عشرة، ويؤكد أن هذه المدة ليست قانونًا تربويًا ثابتًا يحدد الزمن الذي يحتاج إليه كل إنسان للتعلم، وإنما هي بناء تاريخي ارتبط بظروف اجتماعية واقتصادية وإدارية تغير كثير منها، ولذلك يقترح النموذج تعليمًا أساسيًا مرئيًا يمتد من ثماني إلى عشر سنوات بحسب مستوى الإتقان والاستعداد، مع المحافظة على المعارف الأساسية والقيم والمهارات اللازمة لبناء شخصية المتعلم وإعداده للحياة.

ويقوم النموذج على مجموعة مترابطة من المبادئ، أبرزها جعل الإتقان معيارًا للتقدم بدل مرور الزمن، والانتقال من تراكم المعلومات إلى عمق الفهم، وربط المعرفة بالحياة والعمل، وإتاحة مسارات أكاديمية ومهنية وتقنية وإنسانية متكافئة في القيمة، وتمكين المتعلم من الحصول على دبلوم تخصصي ثم العودة إلى التعليم للحصول على تخصص آخر، أو مواصلة مساره الأكاديمي، أو الجمع بين التعلم والعمل ضمن منظومة تدعم التعلم مدى الحياة.

كما يعيد النموذج تعريف عناصر العملية التعليمية، فيتحول المعلم من ناقل للمعلومات إلى صانع للتعلم ومرشد للمتعلم ومصمم للتجارب التعليمية، وتتحول المدرسة من مبنى مغلق لتقديم الحصص إلى بيئة متكاملة للتعلم والحياة والتطبيق والإنتاج وخدمة المجتمع، وينتقل التقييم من قياس الحفظ وإصدار الأحكام النهائية إلى قياس الفهم والإتقان والتطبيق والتقدم الحقيقي، بما يساعد كل متعلم على معرفة ما أتقنه وما يحتاج إلى تطويره.

وتتمثل أصالة النموذج في جمع هذه العناصر داخل بناء واحد متكامل يعيد تنظيم الزمن والمراحل والمسارات والشهادات وأدوار المعلم والمدرسة والتقييم والعلاقة بين التعليم والعمل، ولا يقتصر على تعديل جزء منفرد من النظام القائم، كما يجمع بين المرونة التعليمية والكفاءة الاقتصادية والعدالة وتكافؤ الفرص، ويتيح تطبيقه تدريجيًا وفق ظروف كل دولة واحتياجاتها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

ويُعد كتاب «التعليم الذي نصنع به المستقبل» الوثيقة التأسيسية التي قُدِّم فيها «نموذج الغانم للتعليم المرن» بصيغته المتكاملة، وعُرضت فلسفته ومكوناته ومراحله وآليات تطبيقه وعائده التعليمي والإنساني والاقتصادي، ويثبت هذا البيان نسبة الصياغة التأسيسية للنموذج إلى مؤلفه بسام فهد ثنيان الغانم، مع بقاءه إطارًا مفتوحًا للتحكيم العلمي والاختبار الميداني والتطوير المستمر، بما يسمح بتحويله من نموذج فكري وتطبيقي مقترح إلى مشروع إصلاحي قابل للقياس والتنفيذ في النظم التعليمية المختلفة.

البيان التأسيسي لمؤشر الغانم للتعليم المتوازن

Al-Ghanem Balanced Education Index (ABEI)

صاحب المؤشر ومؤسسه: بسام فهد ثنيان الغانم
مجال المؤشر: قياس جودة النظم التعليمية وتوازنها
سنة التأسيس والنشر الأول: 2026

يُقدّم «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» بوصفه أداة علمية تربوية مقترحة لقياس جودة النظم التعليمية من خلال مجموعة مترابطة من الأبعاد، بدل اختزال نجاح التعليم في درجات الاختبارات أو نسب النجاح والتخرج، وينطلق المؤشر من أن النظام التعليمي الجيد لا يُقاس بمقدار ما يقدمه من معلومات فقط، بل بقدرته على تحقيق تعلم حقيقي، وبناء إنسان متوازن، وتوفير فرص عادلة، والاستجابة لاختلاف المتعلمين، واستخدام الموارد بكفاءة، وربط التعليم بالحياة والعمل والمستقبل.

جاء المؤشر لمعالجة قصور أدوات القياس التي تركز على جانب واحد من العملية التعليمية، فقد تحقق بعض الأنظمة نتائج مرتفعة في الاختبارات، لكنها تعاني في الوقت نفسه من الضغط النفسي أو ضعف العدالة أو قلة المرونة أو انفصال المعرفة عن الحياة، كما قد تنجح أنظمة أخرى في توسيع الالتحاق بالتعليم من دون أن تحقق تعلقًا عميقًا أو مخرجات تتناسب مع حاجات الإنسان والمجتمع، ولذلك ينظر المؤشر إلى التعليم بوصفه منظومة متكاملة لا يمكن الحكم عليها من خلال نتيجة منفردة.

يقوم المؤشر على أبعاد أساسية تشمل جودة التعلم، وبناء الإنسان، والعدالة وتكافؤ الفرص، والمرونة والاستجابة لاختلاف المتعلمين، والكفاءة التعليمية والاقتصادية، والارتباط بالحياة والعمل، وتندرج تحت كل بُعد مجموعة من المؤشرات الفرعية القابلة للقياس، ثم تُجمع نتائجها وفق أوزان ومعايير محددة لإنتاج نتيجة كلية تعكس مستوى التوازن داخل النظام التعليمي، مع الاحتفاظ بنتيجة مستقلة لكل بُعد حتى لا تخفي الدرجة النهائية مواضع القوة أو الضعف.

وتتمثل أصالة «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» في انتقاله من قياس التحصيل الدراسي المنفرد إلى قياس التوازن بين النتائج التعليمية والإنسانية والاجتماعية والاقتصادية، فهو لا يسأل عن مقدار ما يحفظه الطالب فقط، بل يسأل عما فهمه، وما يستطيع تطبيقه، ومدى تمتعه بالأمان والدافعية، وعدالة الفرص المتاحة له، ومرونة المسار الذي يسلكه، وكفاءة الموارد المستخدمة في تعليمه، ومدى استعداد مخرجات النظام للحياة والعمل والتغيرات المستقبلية.

ولا يهدف المؤشر إلى إلغاء الاختبارات أو منافسة أدوات القياس الدولية، مثل البرنامج الدولي لتقييم الطلبة «PISA»، وإنما إلى توسيع زاوية النظر والاستفادة من نتائج تلك الأدوات ضمن إطار أشمل، فاختبارات التحصيل تقدم معلومات مهمة عن جوانب محددة من التعلم، بينما يعمل مؤشر الغانم على جمعها مع مؤشرات أخرى لفهم النظام التعليمي بوصفه كلاً مترابطاً، ومساعدة صانع القرار على اكتشاف مواطن الخلل، وتحديد أولويات الإصلاح، ومتابعة أثر السياسات التعليمية بمرور الوقت.

ويحتاج المؤشر قبل اعتماده للتطبيق العام إلى استكمال تعريف مؤشرات الفرعية ومصادر بياناتها وأوزانها ومعادلات احتسابها، ثم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، واختباره ميدانيًا، والتحقق من صدقه وثباته وحساسيته للتغير، ومقارنة نتائجه بالمؤشرات والبيانات التعليمية المعتمدة، ولذلك يُقدّم في مرحلته الحالية بوصفه إطارًا علميًا ومنهجيًا مؤسسًا وقابلًا للتحكيم والتطوير والتطبيق التجريبي.

ويُعد كتاب «التعليم الذي نصنع به المستقبل» الوثيقة التأسيسية التي قدّم فيها «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» بصيغته الأولى، وعرضت فلسفته وأبعاده ومكوناته وآلية قياسه وتطبيقاته المقترحة، وثبتت هذا البيان نسبة الصياغة التأسيسية للمؤشر إلى مؤلفه بسام فهد ثنيان الغانم، مع بقاءه مشروعًا علميًا مفتوحًا للتحقق والتطوير والمراجعة، بما يسمح بتحويله إلى أداة قياس عملية تساعد على بناء نظم تعليمية أكثر جودة وعدالة ومرونة وكفاءة واتصالًا بحياة الإنسان ومستقبله.

هل نعلم أبناءنا من أجل الحياة... أم من أجل الاختبار؟
يقدم هذا الكتاب قراءة نقدية عميقة لواقع التعليم، كاشفاً الفجوة بين ما يُعلن من أهداف، وما يُمارس على أرض الواقع. ومن خلال تحليل التجارب العالمية، وعلى رأسها التجربة الفنلندية، يُعيد النظر في المسلمات التي حكمت التعليم لعقود. ولا يكتفي بالنقد، بل يُقدم **«نموذج الغانم للتعليم المرن»** بوصفه تصوراً مبتكراً لإعادة تصميم النظام التعليمي، يقوم على تقليص الهدر الزمني، واعتماد التعلم المرن والهجين، وربط التعليم بالحياة والاقتصاد، بما يُسهم في بناء إنسان قادر على الفهم، لا مجرد اجتياز الاختبارات. إنه كتاب لا يكتفي بطرح الأسئلة، بل يسعى إلى إعادة تعريف التعليم.

بسام فهد ثنيان الغانم



- ◀ رجل أعمال، قانوني، تربوي، وعالم موسوعي، خبير في الإعلام، الاقتصاد، القانون والتحكيم، الإدارة، التنمية، التخطيط، التعليم، والعمل الاجتماعي
- ◀ شغل عدة مناصب قيادية في عدة مؤسسات
- ◀ يمتلك خبرة لأكثر من 25 سنة في تصميم الاستراتيجيات التنظيمية وتطوير الأداء المؤسسي
- ◀ مؤلف «سلسلة كتب الإدارة والتنمية والتخطيط والتفكير الاستراتيجي» التي تهدف إلى تمكين القادة والمؤسسات من تحقيق أهدافهم بكفاءة وابتكار
- ◀ مؤلف سلسلة «التربية والتعليم المبتكر والدراسات متعددة التخصصات»
- ◀ مؤلف كتاب «ألف حكاية وحكاية» للأطفال
- ◀ مؤلف سلسلة «الموسوعة المبسطة في القانون الدولي والتحكيم التجاري»
- ◀ مؤلف «سلسلة كتب الجيب - أفكار تُقرأ في كل مكان».. لرفقة خفيفة.. وأثر عميق، كتب صغيرة، محمولة، ذات فائدة كبيرة، تُقرأ في أقل من ساعة! في الحضر وفي السفر، في المقهى، في البيت، في العمل، في الاستراحة.. وفي كل وقت ومكان
- ◀ مؤلف سلسلة كتب «التحفيز وتنمية وتطوير الذات وصنع القادة» التي تهدف إلى بناء إنسان فاعل، وواع، ومؤثر في محيطه، يمتلك الأدوات العقلية والنفسية لتحقيق التغيير الإيجابي في حياته وحياة من حوله
- ◀ مؤلف «الموسوعة المبسطة في معرفة تاريخ وجغرافيا العالم»
- ◀ يشرف على سلسلة كتب «السياسة: الجغرافيا السياسية والعلاقات الدولية والدبلوماسية»، سلسلة «الاقتصاد والتاريخ المالي العالمي»، «مختصر الموسوعة الفقهية»، «الموسوعة المبسطة في الطب والصحة»، «ديوان الشعر والأدب القديم والمعاصر»، و «موسوعة البناء في الدول العربية»، مؤمناً بأن المعرفة المتكاملة هي السبيل لفهم العالم وصناعته
- ◀ يجمع في أعماله بين العمق التحليلي، واللغة السلسة، والرسالة الفكرية الهادفة التي تخاطب العقول والقلوب معاً
- ◀ رئيس مجلس إدارة شركة دسمان الأولى للتجهيزات الفندقية وصناعات الجبس والديكور
- ◀ الأمين العام لبيت الوعي الكويتي
- ◀ مؤسس شبكة أحوال الإخبارية العالمية a7wal.com
- ◀ رئيس منظمة التجارة العربية التركية trtaco.com
- ◀ رئيس الشركة العربية التركية المحدودة للتجارة والسياحة (تركيا)
- ◀ عضو مجلس إدارة الأكاديمية البحرية الأمريكية
- ◀ عضو مجلس إدارة معهد IGATE GROUP (المغرب)
- ◀ ترأس تحرير عدة صحف ومجلات (مجلة المال والأعمال، مجلة الصحة والطب، مجلة أحوال السياحة، مجلة الإدارة والقيادة والتخطيط الاستراتيجي، مجلة الأدب العربي، مجلة أحوال التعليم، مجلة الزراعة والغذاء، وغيرها...)
- ◀ البريد الإلكتروني: Chairman@trtaco.com