

سلسلة كتب التربية والتعليم المبتكر
والدراسات متعددة التخصصات

الكتاب
الحادي والثلاثون

31

نموذج الغانم للتعليم المرن



بسام فهد ثنيان الغانم

هَذَا

إلى جميع معلمي ومعلمات الكويت، المؤتمنين على
أبنائنا الغالين، وبُناة الأجيال، الذين بين أيديهم يبدأ
التغيير الحقيقي، وبعلمهم وإخلاصهم تُبنى أسس
تنمية الكويت وتقدمها.

إلى من يفتحون للعقول أبواب المعرفة، ويغرسون
في النفوس القيم والثقة وحب التعلم، ويرعون في كل
طالب حلمًا يصبح غدًا إنجازًا ينهض به الوطن.

أهديكم هذا الكتاب، تقديرًا لعطاءكم، ووفاءً
لرسالتكم، وإيمانًا بأن تمكينكم وصون كرامتكم
ورعاية استقراركم من أسس إصلاح التعليم، فبين
أيديكم أغلى ما نملك، ومعكم نصنع المستقبل الذي
نرجوه لأبنائنا ولكويتنا الغالية.

بسام فهد ثنيان الغانم

الرقم الدولي المعياري

ISBN: 978-9921-0-5513-9

حقوق الطبع والنشر محفوظة

© Copyright reserved

سلسلة كتب التربية والتعليم المبتكر والدراسات متعددة التخصصات

الكتاب الحادي والثلاثون (31)

نموذج الغانم للتعليم المرن

وإعادة تصميم النظام التعليمي

بسام فهد ثنيان الغانم

الفهرس

- 1- المقدمة 9
- 2- تمهيد: لماذا نحتاج إلى إعادة تصميم التعليم؟ 12
- 3- الفصل الأول: هل الزمن معيار للتعليم؟ 15
- 4- المبحث الأول: كيف نشأ نظام الاثنتي عشرة سنة؟ 19
- 5- المبحث الثاني: هل طول المدة يعني جودة التعليم؟ 23
- 6- المبحث الثالث: الهدر الزمني في التعليم التقليدي 29
- 7- المبحث الرابع: متى يكون الطالب جاهزاً للحياة؟ 33
- 8- خلاصة الفصل الأول 36
- 9- الفصل الثاني: فلسفة التعليم الجديد 39
- 10- المبحث الأول: من الزمن إلى الإتقان، ومن التراكم إلى الفهم 43
- 11- المبحث الثاني: بناء الإنسان قبل الشهادة 53
- 12- المبحث الثالث: ربط التعليم بالحياة والعمل 59
- 13- خلاصة الفصل الثاني 63
- 14- الفصل الثالث: النموذج المقترح: إعادة تصميم التعليم 65
- 15- المبحث الأول: هيكل النظام الجديد: من النموذج الزمني إلى النموذج المرن 69
- 16- المبحث الثاني: مراحل التعليم في النموذج الجديد 77
- 17- المبحث الثالث: المعلم في النموذج الجديد: من ناقل إلى صانع تعلم 85

- 18- المبحث الرابع: المدرسة كنظام تعليمي واقتصادي متكامل 95
- 19- المبحث الخامس: التقييم في النموذج الجديد: من قياس الحفظ إلى قياس الفهم 103
- 20- خلاصة الفصل الثالث 108
- 21- الفصل الرابع: العائد الاقتصادي للتعليم الجديد 112
- 22- المبحث الأول: كلفة التعليم التقليدي: أين تذهب الموارد؟ 115
- 23- المبحث الثاني: كيف يحقق النموذج الجديد وفراً اقتصادياً حقيقياً؟ 121
- 24- المبحث الثالث: لماذا هذا النموذج ليس خياراً بل ضرورة؟ 125
- 25- خلاصة الفصل الرابع 128
- 26- الفصل الخامس: مؤشر الغانم للتعليم المتوازن (ABEI) 133
- 27- المبحث الأول: الإطار العام للمؤشر 134
- 28- المبحث الثاني: مكونات مؤشر الغانم للتعليم المتوازن 137
- 29- المبحث الثالث: آلية قياس مؤشر الغانم للتعليم المتوازن 145
- 30- المبحث الرابع: النتيجة النهائية للمؤشر وتحليلها التكاملي 155
- 31- المبحث الخامس: تطبيق مؤشر الغانم في الواقع التعليمي 159
- 32- المبحث السادس: مقارنة مؤشر الغانم للتعليم المتوازن مع التوجهات العالمية في GERM وأداة القياس PISA 169
- 33- خلاصة الفصل الخامس 177
- 34- خاتمة الكتاب 180
- 35- البيان التأسيسي لنموذج الغانم للتعليم المرن 185

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

كيف نعيد تصميم التعليم ليواكب الإنسان والحياة والعمل، وقيس ما تعلّمه المتعلم وما يستطيع إنجازه، لا السنوات التي قضاها في المدرسة وحدها؟

انطلق هذا السؤال من صفحات كتاب «التعليم الذي نصنع به المستقبل»، حين تناولنا أزمة التعليم وأسباب تعثره، وناقشنا التجارب الدولية وما يمكن أن نتعلمه منها، ثم قدمنا «نموذج الغانم للتعليم المرن» بوصفه تصورًا لإعادة بناء النظام التعليمي، ومع اتساع هذا التصور وتعدد جوانبه، رأينا أن يفرد له كتاب مستقل يتيح عرض فكرته ومكوناته ومبرراته في بناء متصل.

يأتي هذا الكتاب في سلسلة «التربية والتعليم المبتكر والدراسات متعددة التخصصات» بوصفه الكتاب الحادي والثلاثين، ويعرض نموذجًا مقترحًا ينطلق من أن المتعلمين يختلفون في قدراتهم وميولهم وسرعة تقدمهم، وأن النظام التعليمي ينبغي أن يستجيب لهذا الاختلاف، ويهيئ لكل متعلم فرصًا عادلة للتقدم وفق ما يحققه من فهم وإتقان، مع توفير الدعم حين يحتاج إليه.

يقترح النموذج تعليمًا أساسيًا مرئيًا يمتد من ثماني إلى عشر سنوات، بحسب مستوى إتقان المتعلم واستعداده، لا وفق العمر والصف الدراسي وحدهما، ويؤكد أن الانتقال بين المراحل ينبغي أن يرتبط بما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات أساسية، وبقدرته على التفكير والتطبيق، لا بمجرد انقضاء مدة زمنية محددة، كما يطرح مسارات أكاديمية ومهنية وتطبيقية متكاملة، تتيح للمتعلم اختيار الطريق الذي يلائم قدراته وميوله، وتسمح له بالعودة إلى التعليم والتدريب كلما احتاج إلى تطوير مساره.

ولا يقف النموذج عند إعادة تنظيم السنوات والمراحل، بل يتناول ما يتصل بها من أدوار وممارسات، فيعيد النظر في دور المعلم بوصفه صانعًا للتعليم ومرشدًا للمتعلم، وفي وظيفة المدرسة بوصفها بيئة للتعليم والتطبيق والتفاعل مع المجتمع، وفي التقييم بوصفه وسيلة لمتابعة الفهم والإتقان وتوجيه الدعم، لا حكمًا نهائيًا على قدرات الطالب، ويربط كذلك بين المعرفة والحياة والعمل، وبين جودة التعليم وكفاءة استخدام الوقت والمرافق والموارد.

ويعرض الكتاب هذه الأفكار باعتبارها إطارًا تربويًا مقترحًا قابلاً للنقاش والتجريب والتطوير، لا وصفة جاهزة تُنقل إلى كل مجتمع بالطريقة نفسها، فنجاح أي تغيير تعليمي يتطلب دراسة الواقع، ومشاركة المعلمين والمتعلمين والأسر والمؤسسات المعنية، والبدء بتجارب قابلة للتقييم، ثم مراجعة نتائجها قبل التوسع فيها، ومن هنا

يطرح النموذج أسئلة عملية حول مراحل الانتقال، ومتطلبات التطبيق، وسبل قياس أثره، وما يحتاج إليه من إعداد ودعم.

كما يتناول الكتاب «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» بوصفه إطارًا مقترحًا يساعد على النظر إلى جودة التعليم من أبعاد متعددة، فلا تُختزل في درجات الاختبارات أو نسب التخرج وحدها، بل تشمل الفهم العميق، والتفكير وحل المشكلات، والتطبيق العملي، والمهارات الشخصية والاجتماعية، والدافعية وحب التعلم، وسنفرّد لهذا المؤشر كتابًا مستقلًا، ليكون الكتاب الثاني والثلاثين في سلسلة «التربية والتعليم المبتكر والدراسات متعددة التخصصات».

إن الغاية من هذا الكتاب فتح نقاش جاد حول مستقبل التعليم، وتقديم تصور متكامل يمكن دراسته وتحسينه، والمساهمة في الانتقال من نقد أوجه الخلل إلى بناء بدائل قابلة للتطبيق، فالتعليم الذي نحتاج إليه هو الذي يمنح المتعلم أساسًا راسخًا، ويفتح أمامه مسارات متعددة، ويعينه على أن يتعلم ويعمل ويتطور طوال حياته، وبذلك يصبح بناء الإنسان أساسًا لإعادة تصميم النظام وصناعة المستقبل.

تمهيد:

لماذا نحتاج إلى إعادة تصميم التعليم؟

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 نُعلّم 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

إنساناً قادراً 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 مسبقاً، ونفترض أن التعلم سيحدث خلالها، دون أن نتحقق فعلياً 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 قادراً 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 الكتاب 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 الكتاب 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 الكتاب، 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 الإتيان 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 نموذجًا نشأ في سياق معين، إلى كونه معيارًا عالميًا شبه ثابت، يُطبق 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 الكتاب 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 رسّخ 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 فعّال.

ومن هنا، فإن طول المدة قد يُعطي انطباعًا بوجود تعلم، لكنه لا يضمن حدوثه فعليًا.

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 فهمًا حقيقيًا، 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 معيارًا أساسيًا 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 سلوكًا تعليميًا 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 أحيانًا 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 لتحديده.

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 "المروءة" بدل "التحقيق"، فيسعى الطالب إلى إنهاء المرحلة، لا إلى الاستفادة منها.

كما أن غياب الربط بين ما يُتعلَّم 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 تلقائيًا مع مرور الزمن، بل تحتاج إلى بيئة تعليمية تُنمّيها بشكل مقصود.

كما أن الجاهزية تتضمن جانبًا عمليًا، يتمثل في قدرة الطالب على ربط ما تعلمه بواقعه، وفهم متطلبات الحياة المهنية والاجتماعية، والتعامل معها بمرونة، فإذا ظل التعلم منفصلًا عن الحياة، فإن الانتقال إليها يصبح فجائيًا وصعبًا.

ومن هنا، فإن تحديد لحظة "الجاهزية" لا ينبغي أن يكون مرتبطًا 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 تصورًا ثابتًا 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 جميعًا 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 الإلتقان، لا تنتقل بالطالب إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يُحقق مستوى واضحاً من الفهم، مما يجعل الجاهزية نتيجة طبيعية للتعلم، لا مجرد نهاية زمنية.

وهنا، يتغير السؤال من: متى ينتهي الطالب من التعليم؟ إلى: متى يصبح قادراً على أن يبدأ حياته بوعي وكفاءة؟

وهذا التحول في السؤال يعكس تحولاً 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 إنساناً مستعداً، 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 بيّن 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، ونبني 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 فعلياً 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 إطاراً تنظيمياً، لا معياراً للحكم على جودة التعلم أو تحقيقه.

ثانياً: 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 دليلاً 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، ومعيار 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، غالباً 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 غالباً 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 بالكمّ، 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 يُعزّز 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، ليقاس الفهم لا الحفظ، وفي تنظيم الوقت، ليقدم التعلم لا أن يُقيد.

كما يؤدي هذا التحول إلى تحسين مخرجات التعليم، حيث يُنتج أفرادًا 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 قادراً على إنجازه، لا هدفاً 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 أدى إلى إعادة توجيه الجهد داخل العملية التعليمية، حيث يركّز الطالب على ما يُمكنه من النجاح في الاختبارات، ويركّز المعلم على ما يُطلب منه تدريسه، ويُقيّم النظام نفسه بناءً على نسب النجاح، لا جودة التعلم.

ومع مرور الوقت، ترسخ 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 مؤشراً على التعلم، لا غاية تُبنى عليها العملية التعليمية كلها.

ثانياً: 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 مستودعاً للمعرفة، بل كائن قادر على الفهم، والتفكير، واتخاذ القرار، والتفاعل مع الواقع.

ويتطلب هذا التحول فهماً 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، ويكسبه 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 عمقًا، 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 شعارًا نظريًا، بل تحولًا عمليًا يُعيد تشكيل كل عنصر في النظام، بدءًا من المناهج، وانتهاءً بطريقة التقييم.

ثالثًا: 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 معينًا 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 يُساهم 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 تلقّاه.

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 خيارًا تحسينيًا، بل ضرورة أساسية، لأن التعلم الذي لا يُستخدم، لا يستمر، ولا يُبنى عليه.

ثانيًا: التعليم بوصفه إعدادًا للحياة لا للاختبار

إن أحد أبرز مظاهر الخلل في التعليم التقليدي، أنه يُهيئ الطالب للاختبار، لا للحياة، فالمناهج، وأساليب التدريس، وأنماط التقويم، 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 ليقاس 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 يُوجَّه 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 تبيّنت 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.

نموذج الغانم للتعليم المرن

النموذج المرن

النموذج الزمني



يتقدم كل طالب وفق إتقانه 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 الإتقان 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 إتقان 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 أنقنه، 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 معرفياً متماسكاً.

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 تخصصًا ومرونة، تُتيح للطالب 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، يُحسّن من جودة التعلم، لأنه يربط التقدم بالإتقان، ويُقلّل من الفجوات المعرفية، وعلى المستوى التشغيلي، يُسهم في تحسين استخدام الموارد، من خلال تقليل الهدر، وتوزيع الجهد بشكل أكثر كفاءة.

كما يُعزّز 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 الإتقان معيار الانتقال في جميع المراحل، مع مرونة تسمح للطلاب 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.

ويُسهم هذا التصور في تقليل الفجوات التعليمية، ويُعزّز من استمرارية التعلم، لأنه يُركّز على البناء المتدرج للفهم، بدل الانتقال الشكلي بين المراحل.

ثانياً: 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 انتقالاً زمنياً، بل بوصفه تحققاً 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.

ويُسهم 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.

ثالثًا: مرحلة بناء المهارات - من الفهم إلى التوظيف

بعد تثبيت الأساس، ينتقل الطالب إلى مرحلة أكثر تقدمًا، 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 استعدادًا لفهم العلاقات بين الموضوعات.

كما تُدمج في هذه المرحلة مهارات التفكير العليا، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، بحيث لا يظل التعلم نظريًا، بل يتحول إلى أداة للتعامل مع الواقع.

وتُستخدم في هذه المرحلة أساليب تعليمية أكثر تنوعًا، مثل التعلم القائم على المشاريع، والعمل الجماعي، والتعلم من خلال المشكلات، مما يُعزز 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 الموجه 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، ويُعزز 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 يُسهم في تقليل الفجوة بين التعليم وسوق العمل، لأنه يُعدّ الطالب بشكل مباشر لما سيواجهه لاحقًا.

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 يُعزز من ثقته، ويُحسن 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 مساراً أكثر وضوحاً، وأكثر ارتباطاً بقدراته، وأكثر استعداداً للحياة، وعلى مستوى المعلم، يُتيح دوراً أكثر فاعلية، قائماً على التوجيه والدعم، بدل التلقين.

أما على مستوى النظام، فيُساهم 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 صانعًا لعملية التعلم، يصمم تجاربها، ويوجه تفكير الطلاب، وي طرح 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 تأثراً 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 يُقيده 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 عمقًا وتأثيرًا.

ثالثًا: 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 عنصرًا أساسيًا 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، تُواكب التغيرات، وتُساعد المعلم على تحسين أدائه بشكل دائم.

ويُسهم 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 إنجازه 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 تُؤدى 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 مرن 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، يُسهم 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، ويُسهم في رفع كفاءة التشغيل.

وعليه، فإن المدرسة في هذا النموذج لا تُعد مكانًا للتعليم فقط، بل نظامًا متكاملًا يُساهم 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 يوجّه 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. فيُركّز 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، فيُسهّم 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 بين 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 وحيداً 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.

وتتكمال 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 إنفاقًا مستمرًا، وتُشكّل بندًا كبيرًا في الميزانية العامة، ومع تزايد أعداد السكان، وارتفاع تكاليف التشغيل، أصبحت الأنظمة التعليمية تواجه تحديًا مزدوجًا: كيف تحافظ على جودة التعليم، وفي الوقت نفسه تُسيطر على كلفته المتزايدة.

غير أن هذا التصور، الذي ينظر إلى التعليم بوصفه عبئًا ماليًا، يحتاج إلى مراجعة عميقة، فالتعليم، في جوهره، ليس إنفاقًا استهلاكيًا، بل استثمار طويل الأجل في الإنسان، ينعكس أثره على الإنتاج، والاقتصاد، والاستقرار الاجتماعي.

لكن هذا الاستثمار لا يتحقق تلقائيًا، بل يرتبط بكفاءة النظام التعليمي نفسه، فإذا كان التعليم يُنتج أفرادًا غير قادرين على العمل بكفاءة، أو غير متوافقين مع متطلبات السوق، فإنه يفقد جزءًا كبيرًا 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 يُقلل 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 يُحسّن كفاءة الاستخدام، ويُقلّل 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 تقليص 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 يُخفف العبء عن الدولة.

ويُعزّز نموذج الشركة المساهمة المدرسية هذا التوجه، حيث يُنشئ إطارًا مؤسسيًا واضحًا 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 يُحقق 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 تحدياً رئيسياً، 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 أجيالاً 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 حلولاً عملية قابلة للتطبيق، مثل التعليم الهجين، وإعادة توزيع الزمن، وربط التعليم بالحياة، وإدخال البعد الاستثماري، مما يجعله نموذجاً يمكن تبنيه تدريجياً، 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 خياراً إضافياً ضمن خيارات متعددة، بل بوصفه مساراً ضرورياً، يفرضه الواقع، وتدعمه الحاجة، وتؤكدّه التجربة.

فالتعليم لم يعد قطاعاً يمكن تحسينه فقط، بل أصبح أساساً 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 أيضاً 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 تدريبه، أو يبقى فترة طويلة باحثاً 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 وفرّاً اقتصادياً حقيقياً 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 أثره في تعلم الطالب من خلال خمسة محاور متكاملة، هي الفهم العميق، والتفكير وحل المشكلات، والتطبيق العملي، والمهارات الشخصية والاجتماعية، والدافعية وحب التعلم، وتساعد نتائجها على توجيه تحسين التعليم، 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 يكتفي 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 المتماسكة، 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 تعلّمه 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)

يمثّل 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 يُعزّز 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، ويُهيئ 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، ويحوّلها 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 التقييم؟ هذه المؤشرات تعكس عمق ارتباطه بالتعلم، ومدى استعداده للنمو المستقبلي.

كما أن الدافعية تُعدّ عنصراً حاسماً في جودة التعلم، لأن الطالب المتحفّز يتعلم بعمق، ويبحث، ويجرب، ويخطئ، ويتطور، بينما الطالب الذي يتعلم بدافع خارجي فقط، غالباً 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 شرطاً 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، ويُبنى 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 تحفز 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 يُفكر، 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 يُسهم 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 تحليلاً 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؟ وكيف تطورت شخصيته؟

وهنا، لا تُقاس النتائج بأرقام جامدة، بل تُقاس بقدرة التعليم على بناء إنسان متكامل، يمتلك الفهم، والقدرة، والدافعية، ويكون مستعداً 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 تأثيراً في نجاح تطبيق مؤشر الغانم، لأنه يمثل نقطة التحول من النظرية إلى التطبيق، ولا يتطلب هذا التحول تغييراً جذرياً 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 دافعتهم 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 يُهيئ 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 مشاركٍ 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؟ وكيف تطورت شخصيته؟

وعند هذه النقطة، لا تُقاس النتائج بالأرقام، بل يُقاس التعليم بقدرته على بناء إنسان متكامل.

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، وتُبين في الوقت ذاته

حدودها، وتوضح 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 يُطبّق، 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، تحوّلت 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)، 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، تفوقها

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 أداةً تساعد على قراءة أداء النظم التعليمية قراءة شاملة، تتجاوز الاعتماد على نتائج الاختبارات أو نسب النجاح والتخرج وحدها، فنجاح التعليم لا يتحقق بتفوق المتعلم أكاديميًا 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 ضعفًا 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 احتياجاً وتأثيراً.

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 نقلاً حرفياً، 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 أساساً موضوعياً 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 الكتاب

انتقلنا في هذا الكتاب 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 الإتقان، 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 أساساً معرفياً وإنسانياً متيناً، 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 إطاراً مقترحاً لإعادة تصميم النظام التعليمي، ويقوم النموذج على تعليم أساسي مرن يمتد من ثماني إلى عشر سنوات، بحسب مستوى الإتقان

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 للمتعلم 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 للمتعلم، 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 الكتاب 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 مرتبطًا بوجود إرادة تؤمن بأن بناء الإنسان هو الاستثمار الأهم، وأن التعليم الذي نختاره اليوم هو الذي يحدد المجتمع والاقتصاد والمستقبل الذي سنملكه غدًا.

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 نضع به المستقبل» الوثيقة التأسيسية التي قُدِّم فيها «نموذج الغانم للتعليم المرن» بصيغته المتكاملة، وعُرضت فلسفته ومكوناته ومراحل وأليات تطبيقه وعائده التعليمي والإنساني والاقتصادي، وثُبت 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.



■ هل تُقاس جودة التعليم بعدد السنوات التي يقضيها الطالب في المدرسة، أم بما يفهمه ويتقنه ويستطيع تطبيقه في حياته؟

■ يقدم هذا الكتاب «نموذج الغانم للتعليم المرن» بوصفه تصوّرًا لإعادة تصميم النظام التعليمي، ينتقل من ثبات الزمن إلى مرونة التعلّم، ومن تراكم المعلومات إلى عمق الفهم، ومن السعي إلى الشهادة إلى بناء الإنسان، وي طرح تعليمًا أساسيًا مرناً ومسارات أكاديمية ومهنية وتطبيقية مترابطة، تتيح للمتعلم التقدم وفق إتقانه، واكتشاف قدراته، والعودة إلى التعلم طوال حياته.

■ كما يعيد النظر في أدوار المعلم والمدرسة والتقييم، ويربط جودة التعلم بكفاءة استخدام الموارد، ويقدم «مؤشر الغانم للتعليم المتوازن» إطارًا مقترحًا لقياس هذا التوازن، في رؤية قابلة للتجريب والتطوير، تجعل التعليم طريقًا لبناء الإنسان وصناعة المستقبل.

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 «الاقتصاد والإدارة والتنمية والتخطيط والتفكير الاستراتيجي» التي تهدف إلى تمكين القادة والمؤسسات من تحقيق أهدافهم بكفاءة وابتكار.

- 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 و حياة من حوله.
- مؤلف سلسلة كتب «التربية والتعليم المبتكر والدراسات متعددة التخصصات» يشرف على سلسلة كتب «السياسة والعلاقات الدولية والدبلوماسية»، سلسلة «الاقتصاد والتاريخ المالي العالمي»، «مختصر الموسوعة الفقهية»، «الموسوعة المبسطة في الطب والصحة»، و «ديوان الشعر والأدب القديم والمعاصر»، و «موسوعة

- البناء في الدول العربية»، مؤمنًا بأن المعرفة المتكاملة هي السبيل لفهم العالم وصناعته.
- الأمين العام لبيت الوعي الكويتي.
- مؤسس شبكة أحوال الإخبارية العالمية a7wal.com
- رئيس منظمة التجارة العربية التركية trtaco.com
- 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 الأدب العربي، وغيرها..).
- البريد الإلكتروني: Chairman@trtaco.com