التربية

نشرة تربوية شهرية متخصصة

السنة الثالثة - العدد التاسع - 2024م

آفاق تشكيل مستقبل التعليم: استكشاف إمكانيات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية

تجارب دولية: التقويم التربوي في المملكة المتحدة

كيف تكون معلماً ناجحاً؟

تدريس الطلاب الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)

التنمر والتمييز ضد الأطفال الأثرياء: بين الغيرة والعداء الاجتماعي

نـشرة شـهرية يصدرهـا مكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج، ويسـعى مـن خلالهـا للإسـهام في طـرح أفضـل المعالجـات العلميـة المبتكرة للمسـتجدات والقضايـا التربوية المعـاصرة.. ونشر المعرفة، والاتجاهـات الحديثة في العلـوم التربويـة.

د. عبدالرحمن بن محمد العاصمي
المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج

يعد موضوع الثقافة الإعلامية من الموضوعات ذات الاهتمام البارز لدى الانظمة التعليمية، وذلك لما تمثله من دور في محو الأمية الإعلامية والحد من تأثير وسائل الإعلام والاتصال على تنشئة الأفراد؛ نتيجة ما جلبه التقدم العلمي والمدُّ التقني من مصادر متعددة وجديدة للمعرفة أصبحت أساسًا للثقافة ومصدرًا للتعلُّم، وأضحت منافسًا للبيت والمدرسة في تربية الأجيال وبناء الإنسان وتكوين شخصيته.

ويناقش العدد مقالات تربوية تضمنت مواضيع ذات صلة بمجال التربية الإعلامية شملت محو الأمية الإعلامية في المدارس، وتنمية مهارات المعلمن في تعزيز بيئات التعلم الآمنة، وبناء المهارات الملائمة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي كمنصة تعلم، ومهارات الطالب الأساسية ليتمكن من نقد الرسالة الإعلامية. بالإضافة إلى ذلك، استعرض العدد تجربة فنلندا في تدريس الثقافة الإعلامية بالمناهج الدراسية وتطبيقاتها في التعليم العام.

وتبرز النشرة في عددها الحالي تقريراً عن برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج ومشروعاته الموجهة نحو بناء وتعزيز الثقافة الإعلامية؛ فكانت التربية الإعلامية حاضرة بن برامجه، حيث سعى المكتب نحو تنمية التفكير الناقد لمضامن المواد الإعلامية لدى الطلاب، وغرس مهارات الاستهلاك الواعي للمعرفة، وبناء قدرات الطلاب على استيعاب الرسائل الإعلامية وتحليلها والتمييز بن ما تحمله من إيجابيات وغيرها، وقراءة ما وراءها من أهداف، وتثقيف الطلاب بكيفية التعامل الإيجابي مع وسائل الاتصال الإعلامية من من وسائل الاتصال الاجتماعي وتلفزيون وإذاعة وصحافة وألعاب إلكترونية وإنترنت ولوحات إعلانات وغيرها، كما سعى البرنامج إلى تطوير ثقافة المدرسة في استخدام وسائل الاتصال والاستفادة من إمكاناتها في تطوير أداء المدرسة وتجويده.

ويسعدني -وأنا أقدم هذا العدد- أن أشكر الزملاء والزميلات في هيئة تحرير النشرة، على التميز المستمر في إعداده وإخراجه، سائلاً الله التوفيق والسداد للجميع.

نشرة شهرية متخصصة في المجال التربوي

رقم إيداع: 18033 / 1445
رقم ردمد: 2552 / 2676

تصدر عن
مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض، رمز بريدي 12622
حي الوزارات 8184

المشرف العام:
د. عبدالرحمن بن محمد العاصمي
المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج

رئيس هيئة التحرير:
د. سعود بن موسى الصلاحي

سكرتير التحرير:
أ. فايزة آل غانم

هيئة التحرير:
أ. عبدالمنعم خضر
أ. عمر خليفة

التصميم والإخراج الفني:
أ. جمال محمد عمر

تثري النشرة أعدادها الصادرة بمقالات تربوية متخصصة تقدم أفكاراً وتجارب إقليمية وعالمية، وترحب بجميع المقالات وبأصحابها في مجال اهتمامها التربوي، وتدعوهم للمشاركة بإسهامهم المتميز في إنتاج المعرفة بكافة صورها، بما يتناسب مع تطور العصر، ويتلاءم مع أهداف المجلة ورسالتها.

Tel : +966 11 4800555
Fax : +966 11 4802839
tarbiah@abegs.org

تكنولوجيا التعليم 04

استكشاف إمكانيات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية

شهد العالم تغيرات سريعة في مجال التعليم، وقد أدى التقدم والتوسع في التعلم الآلي إلى إنشاء محتوى رقمي متطور قادر على دعم التعليم من خلال الذكاء الاصطناعي.

وثائقيات 16

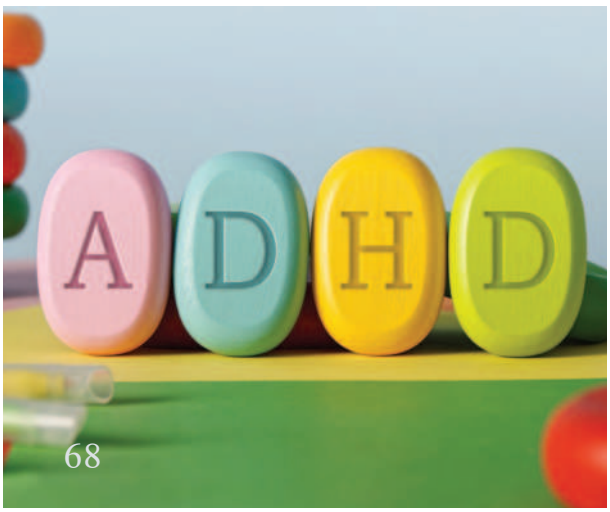
التربية الإعلامية في برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج

تُعنى برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج ومشروعاته بعمليات التربية الشاملة للمواطن على أنها عملية اجتماعية تتداخل فيها عدة مؤثرات.

المحتويات

34

22



68

طرق التدريس

22 كيف تـكون معلمـاً نـاجحـاً؟

لقد عملت في التدريس طيلة السنوات العشر الماضية، عملت خلالها في مدارس حكومية وفي جامعات، كما عملت في برامج فوق المنهج الدراسي وفي فصول محو الأمية للكبار.

تجارب تربوية

32 التقويـم التربوي في المملكة المتحدة

حصل الانتقال باتجاه تقويم أكثر ارتباطا بالمدرسة بطرق مختلفة في المملكة المتحدة، والتي تركت أنظمة الاختبارات فيها على مدى قرن كامل.

دراسات الطفولة

42 التنمر والتمييز ضد الأطفال الأثرياء: بين الغيرة والعداء الاجتماعي

تشير الدراسات الاجتماعية إلى زيادة في نسبة حالات التنمر ضد الأطفال الذين ينحدرون من أسر ثرية. وعلى الرغم من أن الثروة توفر العديد من المزايا، إلا أنها قد تجعلهم هدفاً للتنمر.

التربية الخاصة

66 تـدريـس الطـلاب الـذين يعـانـون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)

اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) هو اضطراب في النمو العصبي، وحالة مزمنة تظهر في مرحلة الطفولة، وتؤثر على الشخص طوال حياته.

آفاق تشكيل مستقبل التعليم

استكشاف إمكانيات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية

ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج

شهد العالم في العشر سنوات الأخيرة تغيرات سريعة في مجال التعليم، ويعود ذلك بشكل أساسي إلى التقدم التكنولوجي الهائل الذي حدث في هذا المجال. وقد أدى التقدم والتوسع في التعلم الآلي إلى إنشاء محتوى رقمي متطور قادر على دعم التعليم من خلال الذكاء الاصطناعي. ومن خلال التقدم في التعلم العميق يقوم الذكاء الاصطناعي بإنشاء منتجات رقمية هائلة باستخدام الفيديو والصوت والصور والنصوص والرسومات.

وفي الأشهر الستة الماضية حدثت قفزة كبيرة بسبب ظهور نموذج الذكاء الاصطناعي شات جي بي تي (ChatGPT) الذي طورته شركة أوبن أيه آي (Ope-nAI)، وأحدث ضجة كبيرة في العالم. يستخدم نموذج شات جي بي تي كميات هائلة من البيانات الرقمية لمعالجة المعلومات وإنتاج نصوص شبيهة بتلك التي يكتبها البشر في معظم المواضيع. ويمكن لهذا النموذج القيام بكثير من المهام، منها على سبيل المثال التفاعل مع العملاء في محادثات شبيهة بالبشر، وقد تم تنفيذها بالفعل بنجاح في روبوتات لخدمة العملاء

من خلال التقدم في التعلم العميق يقوم **الذكاء الاصطناعي** بإنشاء منتجات رقمية هائلة باستخدام الفيديو والصوت والصور والنصوص والرسومات

كان الهدف منها الرد على المحادثات والاستغناء عن المشغلين البشريين.

مرّ نموذج شات جي بي تي، الذي يحتوي على مليارات من الخوارزميات، بعدة مراحل تطويرية، وأصبح أكثر تطوراً من أي نموذج لغوي تم تطويره من قبل، لذلك جذب انتباه العديد من المهتمين في شتى المجالات، بما في ذلك التعليم والصحة. جمع شات جي بي تي عند إطلاقه في نوفمبر 2022م أكثر من مليون مستخدم في أسبوع واحد فقط. وفي خلال شهرين وصل عدد المستخدمين للنموذج أكثر من مائة مليون مستخدم، مما جعله التطبيق الأسرع نمواً حتى الآن. ثم صدرت النسخة الأخيرة من النموذج في مارس 2023 بعدد هائل من تريليونات الخوارزميات، مما مثل زيادة هائلة في قدرته على معالجة المعلومات مقارنة بالإصدار السابق منه. وكدليل على مهارته اللغوية أعلنت الشركة المنتجة أن الإصدار الأخير من النموذج استطاع اجتياز امتحان المحاماة في الولايات المتحدة بنتيجة تفوق الـ 90%، مقارنة بـ 10% للإصدار السابق. ومع ذلك تظل تقنية النموذج محدودة في إمكانية الوصول، حيث يتطلب من المستخدمين دفع رسوم اشتراك شهرية والالتزام بقيود عدة عند الاستخدام.

وفي الوقت الذي أذهلت إمكانيات نموذج شات جي بي تي الجميع، أعرب المجتمع العلمي عن إحباطه بسبب نقص الشفافية التي أبدتها شركة OpenAI بشأن طرق تدريب النموذج ومصادر البيانات المستخدمة فيه، بالإضافة إلى آلية العمل الداخلي فيه. وقد وصف بعض الكتاب هذه الحقبة الجديدة في عالم التكنولوجيا بأنها "عصر الاندفاع الذهبي الجديد نحو الذكاء الاصطناعي"، مما يؤكد أن جميع اللاعبين البارزين في تكنولوجيا المعلومات يتسابقون حالياً لتطوير نماذج أفضل للفوز في مضمار المنافسة في سوق سريع التغير والنمو.

أحدثت الإمكانيات المذهلة لنموذج شات جي بي تي في قطاع التعليم مزيجاً من المشاعر المتناقضة بين المعلمين، ويبدو أن تطور الذكاء الاصطناعي سوف يعيد تشكيل المعايير التعليمية الحالية. وبينما يرى بعض المعلمين أن نماذج الذكاء الاصطناعي تعد خطوة جيدة نحو مستقبل التعليم والبحث، يشكك آخرون في ذلك ويعتبرونها خطراً محتملاً، سيؤدي إلى تقليل الأنشطة التعليمية وتشجيع الكسل بين المعلمين والطلاب وانخفاض المهارات التحليلية. ومع اكتساب الموضوع زخماً في وسائل الإعلام في الآونة الأخيرة، حاول العديد من الكتاب والباحثين تقييم الإمكانيات والمشكلات المحتملة المتعلقة باستخدام نماذج الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، كما نشرت اليونسكو تقريراً ناقش التحديات الرئيسية والاعتبارات الأخلاقية الناشئة للذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.

استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين التعليم والتعلم

تشير الدراسات العلمية بشكل عام إلى أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على أن يكون أداة هامة في التعليم، ويمكنه أن يلعب أدواراً متنوعة تثري تجارب التعليم والتعلم. وقد اقترح بعض التربويين استخدام نموذج شات جي بي تي في تصحيح الاختبارات على الرغم من أن فاعليته ما زالت غير واضحة بشكل كبير في حدود الأدبيات العلمية الحالية. وأظهرت الأبحاث أن شات جي بي تي يمتلك القدرة كذلك على أتمتة نظام التقييم وتحسينه، وقد اقترحت الأبحاث استخدامه في عمليات التقييم شبه الآلية للأعمال الطلابية من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في المهام المختلفة، بما في ذلك المقالات البحثية والمقالات الأكاديمية وأشكال أخرى من الأعمال الكتابية. وفي هذا السياق، يمكن للمعلمين استخدام التقارير التي

ينتجها شات جي بي تي لتقديم ملاحظات مفيدة للطلاب، سواء كان ذلك في التقييم التكويني أو التقييم الختامي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن بمساعدة شات جي بي تي الحصول على تقييم أكثر دقة لمستوى تعلم الطالب وتقدمه، مما يساعد المعلمين في تحديد المجالات التي يجد الطلاب فيها صعوبة، مما يسمح لهم بالقيام بتدخلات بشكل أكثر فعالية.
تم التأكد من نجاح استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الإجابات القصيرة في بيئة التعلم عبر الإنترنت في دراسات عدة. إضافة إلى ذلك، تم التأكد من أن المصحح الآلي المدعوم بالذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون أداة تعليمية جيدة للطلاب ويساعد في تحقيق درجات أعلى في الامتحانات. كما يساهم المصححون بالذكاء الاصطناعي في عملية تصحيح أكثر حيادية. وعلى الرغم من ذلك، من المهم دراسة عمليات التصحيح التي تقدمها هذه الأنظمة للطلاب وأهميتها وشفافيتها، وهو جانب مهم جداً بالنظر إلى المخاوف الأخلاقية المتعلقة بالتكنولوجيا.

ونظراً لاعتماد أنظمة الذكاء الاصطناعي على البيانات الموجودة من التقييمات السابقة للتدريب، فإنها قد تكون مناسبة بشكلٍ خاص لتقييم الاختبارات المعيارية، مثل الامتحانات المهنية الوطنية، حيث تكون البيانات من الاختبارات السابقة متوفرة. ومع ذلك، قد تكون هذه الأنظمة الذكية أقل كفاءة عند تقييم امتحانات جامعية تتغير غالباً في شكلها سنوياً، حيث قد تكون بيانات التقييم السابقة محدودة.

قد لا يكون استخدام الذكاء الاصطناعي لتقييم المهام المعقدة كافياً بمفرده، لذا لابد من ضبط درجات الذكاء الاصطناعي أو تعديلها وفقاً لمتغيرات خاصة بكل مهمة. وتشمل هذه المتغيرات العمل المستقل للطالب، ومساهمته، وفهمه للمراجع حول موضوع معين. ولتحقيق أفضل النتائج في جودة التقييمات وقبول الذكاء الاصطناعي في تقييم أعمال الطلاب، قد يكون من المفيد دمج الذكاء الاصطناعي مع التدخل البشري خاصة في المستقبل القريب.

وبفضل دعم الذكاء الاصطناعي للتعليم في المستقبل، يمكن للمعلمين تقليل أعباء العمل الخاصة بهم، والتركيز بشكل أساسي نحو إعداد خطط دروس مبتكرة، والمشاركة في التطوير المهني، وتقديم توجيه وإرشاد شخصي لكل طالب. وتلعب جميع هذه الأنشطة دوراً هاماً في تعزيز أداء الطلاب وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل.

تمتد إمكانيات الذكاء الاصطناعي إلى ما وراء التصحيح والتقييم، حيث يمكن استخدامه أيضاً في ترجمة المواد التعليمية وتعزيز البيئات التعليمية التفاعلية. أظهر النموذج الأخير لشات جي بي تي قدرة كبيرة وكفاءة عالية في مهام الترجمة، متفوقاً على برامج الترجمة الآلية السابقة من حيث الجودة. ومع ذلك، فإن حداثة هذا التطبيق تتضاءل جزئياً بسبب النجاح المسبق لتقنيات الترجمة الآلية، التي قدمت نتائج مرضية في ترجمة الوثائق لسنوات عدة. وعلى الرغم من أن هذا ليس تطوراً جديداً تماماً، إلا أنه يبرز التقدم المستمر والتحسينات المتوقعة في مجال الذكاء الاصطناعي، وخاصة في مجال الترجمة الآلية. وتحمل هذه التحسينات المتوقعة إمكانية تعزيز تجارب التعلم من خلال تقديم ترجمات دقيقة وفعالة للمحتوى التعليمي، مما يساعد على وصول المواد التعليمية إلى مجموعة متنوعة من الطلاب ويساهم في خلق بيئات تعليمية أكثر استجابة وتفاعلاً.

يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي كذلك أن تكيف طريقة التعليم حتى تتناسب مع كل طالب وتقدمه. ولقد خضع هذا النظام المتخصص لاختبارات ناجحة

عبر مجموعة متنوعة من فئات التدريس، مثل التدريب الطبي وعلوم الحاسوب والرياضيات. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي بنجاح كمدربين خارج المجالات الأكاديمية التقليدية لتكون بمثابة مدربين على التفكير الشخصي. كما تم اقتراح أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يقدم نهجاً تربوياً مخصصاً يتناسب بشكل دقيق مع قدرات واهتمامات واحتياجات كل طالب. وقد تم الإبلاغ عن مثل هذه المحاولات في الأدبيات العلمية، مما يبرز إمكانية وجدوى هذا النهج في تعزيز تجارب التعلم. ومع استمرار تطور التكنولوجيا، من المتوقع أن يصبح دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم أكثر تطوراً وفعالية.

تقدم الميزات المتقدمة التي يوفرها نموذج شات جي بي تي فرصاً مثيرة للمعلمين لتعزيز الممارسات التربوية من خلال تصور ودمج الأنشطة الصفية التفاعلية. ووفقاً للتقارير سوف يتمكن المعلمون من ابتكار تقنيات تدريس مبتكرة، وأقرب مثال على ذلك هو تبني أسلوب الفصل المقلوب، حيث لا تقتصر فرص التعلم على الفصل الدراسي بل تمتد إلى البيئات البعيدة، مما يعزز بيئة الدراسة المستقلة بين الطلاب.

يشير عدد من الباحثين إلى أن قدرات شات جي بي تي تتجاوز بكثير مساعدة المعلمين في إنشاء الاختبارات وتصحيحها. فهو أداة قوية لإنتاج خطط دروس شاملة وعروض تقديمية جذابة وموارد تعليمية أخرى. ويتيح هذا الدعم الإضافي للمعلمين تحسين التعليم بطرق أكثر ديناميكية وجاذبية لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة. ومع تقليل عبء المهام الروتينية، يحصل المعلمون على المزيد من الوقت للتفكير والابتكار ووضع تقنيات وأنشطة تدريسية جديدة. كما يمكن

أن يعمل شات جي بي تي كمنصة للتواصل التفاعلي، مما يسمح للمعلمين بالتواصل وتنظيم أنشطة صفية أكثر جاذبية. كما يمكنهم المساعدة في إنشاء وسائل تعليمية، مثل شرائح البوربوينت التي تعرض النتائج التعليمية المتوقعة والمعايير المطلوبة لإكمال المناهج الدراسية. إضافة إلى ذلك، فإن قدرة النموذج على توليد عدد كبير من الأسئلة وبسرعة استناداً إلى المواد الدراسية قد تساعد في تحفيز قدرات الطلاب على حل المشكلات والتفكير النقدي، وهي جوانب مهمة في عملية التعلم في سياق التعليم الحديث.

بينما تعتبر إمكانيات نموذج شات جي بي تي كبيرة إلا أنه يجب معالجة بعض المخاوف المتعلقة بدقة المحتوى الذي يقوم بتوليده. وقد اقترح الباحث توبساكال أن يستخدم شات جي بي تي لتوليد مواد حوارية لتدريب روبوتات محادثة أخرى خاصة بالدورات التدريبية. وبعد التحقق من دقة المحتوى الذي تقدمه، يمكن ترجمة المحتوى بواسطة شات جي بي تي إلى صيغة متوافقة مع روبوتات المحادثة الذكية مثل (Google Dialogflow) مما يوفر للطلاب بيئة تعلم شخصية وتفاعلية.

ومع أن أدوات الذكاء الاصطناعي قد تساعد المعلمين في تقليل أعبائهم وبالتالي تعزيز المزيد من البحث وأنشطة التعلم مدى الحياة، مثل تحسين جودة التدريس وتطبيق طرق تدريس جديدة في حجرة الفصل، إلا أنها قد تؤدي أيضاً إلى تخفيض الوظائف أو الاستعانة بالآلات لتنفيذ جزء كبير من الوظائف التي يتقاضون عليها أجوراً من الدولة.

إن استخدام نموذج شات جي بي تي في التعليم يطرح تحديات تتعلق بدقته وموثوقيته. نظراً لأنه مدرب على مجموعة كبيرة من البيانات غير

المنقحة، وقد لا يكون موضوعياً خاصة وأنه قد تم الإبلاغ عن بعض الأخطاء المهمة في بياناته. وتعتمد فعالية النتائج المولدة من النموذج على جودة البيانات المستخدمة فإذا كانت البيانات التي تمت تغذيته بها تحتوي على تحيزات، فإن هذه التحيزات سوف تتسرب إلى النموذج. على سبيل المثال، إذا تم تدريب النموذج باستخدام مجموعة بيانات تتكون بشكل رئيسي من مقالات لطلاب ينتمون إلى فئة ديموغرافية معينة مثلاً، فقد يؤثر ذلك على قدرة النموذج على تقييم مقالات الطلاب من فئات ديموغرافية أخرى. وقد تبين أيضاً أن المعلومات التي يقدمها النموذج قد تكون منحازة سياسياً، أو دينياً وعرقياً وجنسياً، ولكن يبدو أن هذه التحيزات قد انخفضت في النسخة الأخيرة من النموذج.

أصبحت قضية الانتحال والتزوير مصدر قلق كبير داخل المؤسسات التعليمية بسبب الاستخدام الواسع لأدوات الكتابة باستخدام الذكاء الاصطناعي، حيث يثير الاستغلال الواسع للملكية الفكرية دون الإشارة إلى الاقتباس مخاوف أخلاقية ويقوض النزاهة العلمية والتعليمية. ولمكافحة ذلك تم استحداث تطبيقات يمكنها اكتشاف الانتحال في المحتوى المنسوخ في بحوث الطلاب. وتستخدم هذه التطبيقات طرقاً متنوعة من فحص التشابه إلى تحليل الأنماط اللغوية إلى تحديد المحتوى المنسوخ.

وعلى الرغم من هذه التدابير الاحترازية إلا أن دراسات حديثة أشارت إلى اتجاه مقلق حيث يمكن لنماذج الذكاء الاصطناعي المتقدمة مثل شات جي بي تي أن تتجاوز تطبيقات كشف الانتحال بنجاح. ويبدو أن شات جي بي تي وبفضل قدرته على توليد نصوص شبه أصلية، يمكنه إنتاج محتوى

يبدو حقيقياً بالكامل بحيث تعجز تطبيقات كشف الانتحال عن اكتشافه. ويزيد من تفاقم هذه المشكلة بعض الدراسات التي تشير إلى أن تطبيقات كشف الانتحال قد لا تكون موثوقة تماماً على الرغم من أنها أظهرت بعض النجاح، إلا أنها ليست معصومة عن الخطأ، وفي أحيان كثيرة لا تستطيع تحديد المحتوى الذي تم إنشاؤه بواسطة الذكاء الاصطناعي.

ومن المتوقع أن تتفاقم هذه التحديات مع تسارع التقدم في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بمعدلات غير مسبوقة. ومن المرجح مع استمرار تطور الذكاء الاصطناعي وتحسينه، أن تزداد قدرته في توليد محتوى حقيقي مما يجعل اكتشافه أكثر تعقيداً. وسوف يتطلب التطور المتزايد لهذه النماذج تطوير أدوات كشف أكثر تطوراً وقادرة على التمييز بين النصوص التي يكتبها البشر وتلك التي ينشئها الذكاء الاصطناعي. ويبرز السباق المستمر بين تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقات كشف الانتحال أهمية تعزيز الأمانة الأكاديمية وتعزيز قيمة العمل في البيئات التعليمية.

من النتائج السلبية لاستخدام نموذج شات جي بي تي أنه يوجد ساحة أكاديمية غير عادلة، إذ يحصل الطلاب الذين يستخدمونه على مزايا غير عادلة على أقرانهم الذين ليس لديهم وصول إلى النموذج، أو الذين يختارون عدم استخدامه لأسباب أخلاقية، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى تفاوت غير حقيقي في الدرجات والمستوى الأكاديمي بين الطلاب، مما يقوّض قيمة الجهد الشخصي والعمل الجاد. إضافة إلى ذلك، هناك تداعيات مستقبلية محتملة للطلاب الذين لا يدركون القدرات الكاملة لأدوات الذكاء الاصطناعي، فقد يسيئون استخدامه دون قصد، مما يؤدي إلى حالات انتحال غير متعمدة، وهنا تبرز الحاجة إلى تعليم شامل حول الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في البيئات الأكاديمية.

ربما يكون الجانب الأكثر إثارة للقلق في هذه القضية هو تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي على قدرة المعلمين على تقييم أداء الطلاب بدقة. حيث يصبح من الصعب على المعلمين تحديد مستوى الفهم الصحيح للطالب وإتقانه للمادة التعليمية عندما يستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي. وقد يخفي هذا أوجه القصور في التعلم، مما يجعل من الصعب على المعلم تقديم ملاحظات مناسبة وتطوير استراتيجيات تدخل هادفة. ونتيجة لذلك تصبح العملية التعليمية أقلّ فعالية ويتم تقويض الهدف الحقيقي للتدريس والتعلم.

وعلى الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يمتلك قدرات كبيرة في إنشاء النصوص، إلا أنه يفتقر في بعض النواحي المهمة مقارنة بالمعلمين البشريين، ومن هذه النواحي عدم قدرته على التفاعل البشري والتعاطف والذكاء العاطفي، وهي عناصر غالباً ما تكون حاسمة في بيئة التعلم. يستطيع المعلمون فهم الحالات العاطفية للطلاب والاستجابة لها، مما يؤثر بشكل كبير على تحفيزهم، بينما يفتقد الذكاء الاصطناعي هذا التفاعل الدقيق، مما قد يضع الطلاب الذين يحتاجون إلى بيئات تعلم داعمة في موقف غير ملائم.

أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يتمتعون بمستوى أعلى من التعاطف قد أدُّوا إلى تحسين نتائج التعلم بشكل أفضل مقارنة بالمعلمين الذين يفتقرون إلى هذا التعاطف، وهذا يشير إلى أن أنظمة التدريس بالذكاء الاصطناعي في المستقبل يجب أن تُظهر سلوكاً شبيهاً بالبشر، بما في ذلك تقليد التعاطف البشري، ليتم استخدامها بشكل فعّال في مهام التدريس.

شهدت الآونة الأخيرة تحوّلاً في مجال الذكاء

الاصطناعي مع تطوير نماذج تظهر سلوكيات تشبه الإبداع البشري. وتشير الأبحاث إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح يتجاوز مجرد المحاكاة، وبدأ يظهر قدرات فنية إبداعية حقيقية، مثل تأليف الموسيقى وكتابة الشعر؛ بل أصبح العمل الذي أنشأه الذكاء الاصطناعي متقدماً لدرجة أنه كثيراً ما يصعب تمييزه عن نظيره الذي أنشأه البشر، ومع ذلك لم يتم التحقيق بشكل شامل في كيفية إمكانية تكييف مثل هذا الإبداع وتنفيذه في التدريس حتى الآن.

إن الاستثمار في تدريب المعلمين وتوعية الطلاب قد يكون استراتيجية فعالة للتعامل مع تحديات استخدام نماذج الذكاء الاصطناعي. من المهم تزويد المعلمين بالقدرة على تمييز استخدام نموذج شات جي بي تي في أعمال الطلاب، وهي مهارة يمكن تطويرها بمساعدة تطبيقات الكشف عن الاحتيال. ومع ذلك قد يكون تدريب المعلمين على التعرف على المحتوى الذي ينتجه الذكاء الاصطناعي أمراً صعباً، حيث تتحسن أدوات الذكاء الاصطناعي في تقليد أساليب الكتابة البشرية، وقد تتمكن قريباً من إنتاج نصوص لا يمكن تمييزها عن الكتابة البشرية. لذا سرعان ما ستصبح مثل هذه الاستراتيجيات غير فعالة. وقد تتطلب معالجة هذه القضية المعقدة نهجاً متعدد الأوجه، يتضمن تحسين تطبيقات كشف الانتحال، وتعزيز النزاهة الأكاديمية، وربما إعادة النظر في طرق التقييم لضمان العدالة والدقة في تقييم تعلم الطلاب.

من ناحية أخرى ينبغي تدريب المعلمين على كيفية الاستفادة القصوى من نموذج شات جي بي تي

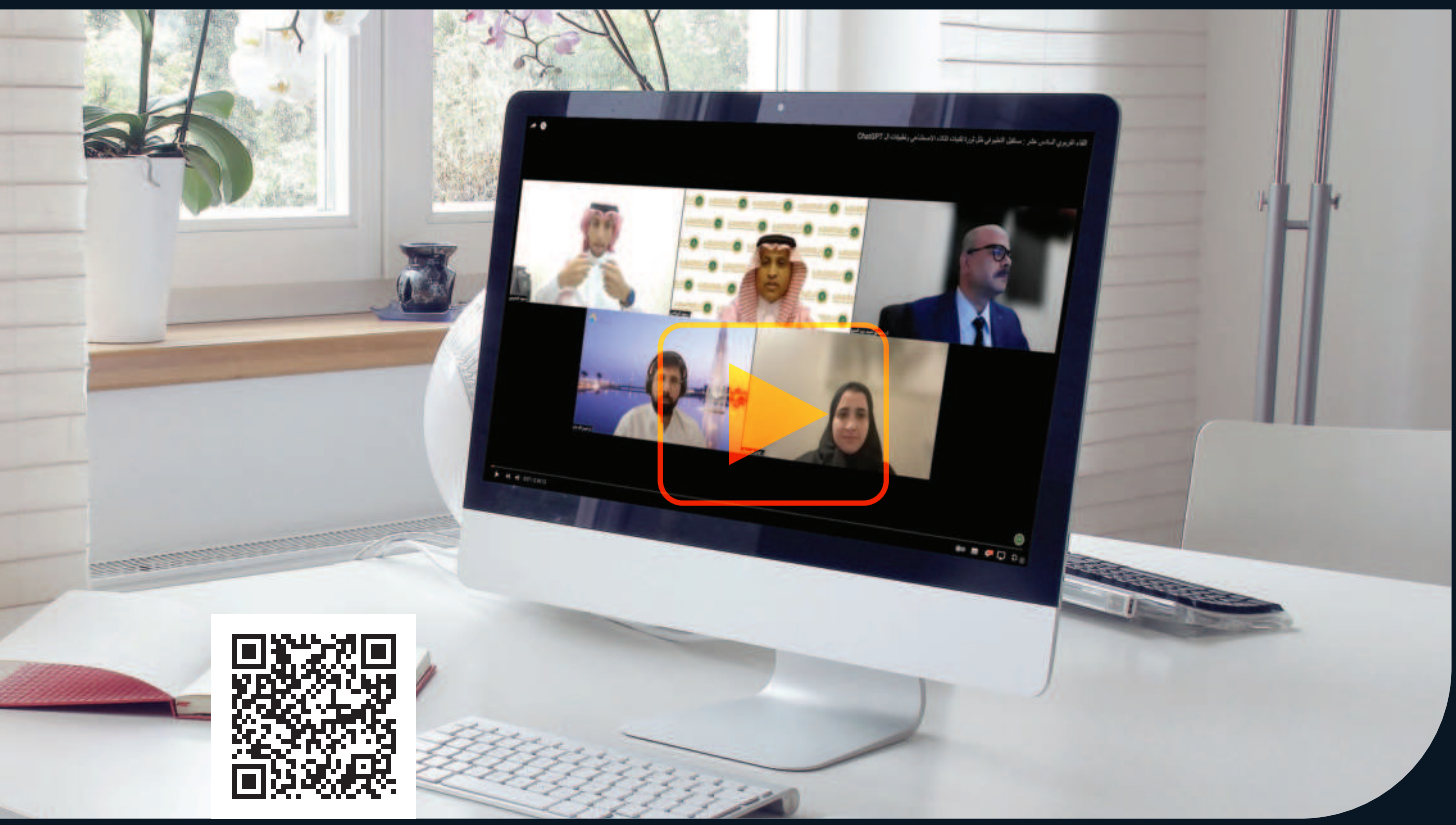
في إعداد الدروس وفي عمليات التقييم، كما يجب توعية الطلاب بالقيود المتعلقة بالنموذج، بما في ذلك اعتماده على بيانات جزئية، ووصوله المحدود إلى المعرفة الحالية، وميوله لتوليد معلومات مضللة أو خاطئة. ويجب على المعلمين أيضاً توجيه الطلاب للتأكد من دقة المعلومات المستخرجة من شات جي بي تي بالرجوع إلى مراجع موثوقة، مثل الكتب الدراسية والمقالات والبحوث العلمية المحكمة. ويجب أيضاً التركيز بشكل أكبر على إبلاغ الطلاب بسياسات النزاهة الأكاديمية في الجامعة وتبعات سوء السلوك الأكاديمي. ولتحقيق ذلك ينبغي على المعلمين إشراك الطلاب بنشاط في مناقشات حول نماذج الذكاء الاصطناعي والتأكيد على أهمية الأمانة الأكاديمية. سوف يؤثر الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في مجال التعليم، ويتضح هذا بشكل خاص في نموذج شات جي بي تي الذي سيصبح قريباً شائعاً بين عامة الناس. وعلى الرغم من وجود نقاشات مختلفة حول استخدام الذكاء الاصطناعي إلا أنه جاء إلى المجال التعليمي ليبقى، ويمكن أن يدفع بسرعة نحو تحولات واسعة في مناهج التدريس والتعلم لدينا.

في جوهر النقاش المتصاعد بشأن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم توجد مخاوف من إساءة استخدامه، خاصة في الواجبات والمهام الأكاديمية. وقد اقترح العديد من التربويين اتخاذ تدابير صارمة، مثل حظر كامل لأدوات الذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات، ولكن تمت معارضة هذه الفكرة لأنها قد تضر بالطلاب في المدارس التي تحظر فيها أدوات الذكاء الاصطناعي مقارنة بالطلاب في المدارس التي يُسمح بها. وفي الوقت نفسه – كما قلنا آنفاً – هناك اتجاه لتطوير واستخدام تقنيات قادرة على تمييز المحتوى المنتج بواسطة الذكاء الاصطناعي على الرغم من عدم فاعليتها.

ولمعالجة المشكلة بشكل أكبر، تم اقتراح بعض الحلول لمساعدة المعلمين في تقليل خطر اعتماد الطلاب على الذكاء الاصطناعي في الأعمال والمهام الأكاديمية. على سبيل المثال اتخذت إدارة التعليم في مدينة نيويورك خطوة جذرية في هذا الاتجاه بحظر الوصول إلى تطبيق شات جي بي تي وكافة أدوات الذكاء الاصطناعي الأخرى عبر جميع الأجهزة والشبكات التابعة للمدارس، كما تم حظره في مدارس وجامعات أخرى بالولاية.

تقول العديد من التقارير الصحفية أن من الأفضل قبول هذه الأدوات التكنولوجية ودمجها في هياكلنا التعليمية بدلاً من محاولة قمعها بشكل يائس، لأن ضرر ذلك على الطلاب سيكون أكبر من نفعه. كما تم الاستدلال بأن حظر نموذج شات جي بي تي على الطلاب يجب أن يتبعه كذلك حظر مماثل للآلات الحاسبة في حصص الرياضيات أو حظر موقع قوقل. ومع تخطيط شركات عملاقة مثل مايكرسوفت لدمج شات جي بي تي في منتجاتها، فإن الأمر مسألة وقت فقط قبل أن تصبح أدوات الذكاء الاصطناعي جزءاً شائعاً في حياتنا. وعندما تتحقق هذه التحولات، فإن المؤسسات التعليمية ستواجه تحديات كبيرة في تنفيذ سياسات تدعم الاستخدام الآمن والفعّال لأدوات الذكاء الاصطناعي.

يثير تطوير الذكاء الاصطناعي أيضاً مسألة إعادة التفكير في استراتيجيات التقييم في التعليم، لأن طرق التقييم الحالية تحتاج إلى إعادة نظر لتواكب تأثير الذكاء الاصطناعي. وتوضح الأبحاث الحالية أن العديد من المعلمين يواجهون صعوبات في تصميم ممارسات تقييم فعالة تعزز التعلم. لذلك نجد هناك حاجة ماسة للتطوير المهني في هذا المجال، مما يمكّن المعلمين من استغلال إمكانيات أدوات الذكاء الاصطناعي لتعزيز نتائج التعلم.



مع التوجه العام الساعي لدمج الذكاء الاصطناعي في المجال العملي والمهني بعد التعليم الجامعي، أصبح من الضروري تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في حياتهم العملية التي سيهيمن عليها الذكاء الاصطناعي. ولتحقيق ذلك، يمكن أن يكون دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية خطوة مهمة. كما يمكن أن يؤدي دمج هذه الأدوات في برامج تدريب المعلمين إلى إعداد الجيل القادم من المعلمين وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات بفعالية في الفصول الدراسية. ومن المحتمل أن يجد الطلاب الذين لم يتلقوا تدريباً على أدوات الذكاء الاصطناعي أنفسهم في وضع غير تنافسي في سوق العمل مقارنة بأقرانهم الذين لديهم خبرة واسعة وتجربة عملية مع هذه الأدوات. لذلك يصبح من الضروري إنشاء إطار تعليمي يوظف ويدرس هذه الأدوات لصالح الطلاب بسرعة.

أصبح دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية أمراً ضرورياً في عصرنا الحالي وخطوة حاسمة نحو إعداد الأجيال القادمة للنجاح في عالم متغير تقنياً. من خلال توفير تجارب تعليمية مخصصة وتفاعلية، يمكننا تمكين الطلاب بالمهارات والمعرفة اللازمة ليكونوا قادة المستقبل في مختلف المجالات. إن التحديات المصاحبة لهذه العملية تتطلب تعاوناً وثيقاً بين الحكومات والمؤسسات التعليمية والتكنولوجية لضمان تحقيق أقصى استفادة من هذه الأدوات مع الحفاظ على القيم الإنسانية الأساسية.

التربية الإعلامية في برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج

تُعنى برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج ومشروعاته بعمليات التربية الشاملة للمواطن الخليجي؛ حيث ينظر المكتب إلى «التربية» على أنها عملية اجتماعية تتداخل فيها عدة مؤثرات لها أبعادها في تنمية النشء جسميًّا وعقليًّا ووجدانيًّا ومهاريًّا وأخلاقيًّا وسلوكيًّا؛ ولذلك تتعدد برامج المكتب وتتنوع أنشطته، فتتعامل مع مختلف العوامل المؤثرة على تربية الأفراد وتنشئتهم، وتتسع برامجه لتشمل المدرسة والأسرة، ومختلف مؤسسات التنشئة المجتمعية وأدواتها ذات الأثر في توجيه الفكر، وتنوير العقل، وتكوين السلوك.

وقد أدرك مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ وقت مبكر التأثير البالغ لوسائل الإعلام والاتصال على تنشئة الأفراد ؛ نتيجة ما جلبه التقدم العلمي والمدُّ التقني من مصادر متعددة وجديدة للمعرفة أصبحت أساسًا للثقافة ومصدرًا للتعلُّم ، وأضحت منافسًا قويًّا للبيت والمدرسة في تربية الأجيال وبناء الإنسان وتكوين شخصيته ، بما تمتلكه من وسائل جذب وأدوات إبْهار جعلت الطلاب يقضون جلَّ وقتهم معها سواء عبر الفضائيات ، والإنترنت ، والألعاب الإلكترونية ، والهاتف الجوال وغيرها ، ومن خلالها يدخل إلى حصيلتهم من المعارف والسلوكيات ما هو مفيد ونافع، وما هو غير ذلك.

وقد تعاملت برامج المكتب ومشروعاته مع هذا الواقع في إطار اهتمام المكتب بالتربية الشاملة وبالمدخلات الفاعلة فيها؛ فكانت التربية الإعلامية حاضرة بين برامجه، وسعى المكتب منذ البداية إلى تحقيق التقارب والتعاون بين التربية والإعلام من خلال سؤال طرحه عبر ندوة» ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ « وجمعت هذه الندوة مسؤولي ومختصِّي التربية والإعلام في دول الخليج العربية ، ورفعت هذه الندوة شعارات التعاون بين الجانبين

، وأوضحت خرائط العمل المشترك بينهما ، وسبل تحقيق التعاون والتنسيق المشترك بين وزارات التربية والتعليم ووزارات الإعلام في دول المكتب، لتفعيل دور المؤسسة الإعلامية تربويًا، وجاءت محاور هذه الندوة معبرة عن طموح مكتب التربية من عقدها ؛ حيث تضمَّنت وناقشت استراتيجية التنسيق بين العملية التربوية والإعلامية ، والأهداف التربوية والأهداف الإعلامية ، والقيم العربية والإسلامية والإعلام ، والبرامج الدينية والإعلام ، والإعلام والرسالة التربوية ، ودور التربية والإعلام في مواجهة الغزو الفكري ، واللغة العربية والإعلام ، وتقدم المفكرون والخبراء المختصون بأوراق عملهم التي أثْرت تلك المحاور والمناقشات حولها، وأسَّست الندوة أرضية للعمل المشترك بين التربويين والإعلاميين .

وتتابعت برامج المكتب للتأسيس للتربية الإعلامية على قواعد ومنهجية علمية ؛ فجاء اجتماع مسؤولي الإعلام التربوي في دول الخليج العربية؛ ليناقش واقع الإعلام التربوي فيها ، وما حققته الأجهزة التربوية من دور في هذا المجال ، وليضع تصورات عملية لتطوير عملها، وتأكيد وظيفتها في التربية الإعلامية ، وحتى يثري المكتب هذا المجال فقد أجرى دراسة حول « إدخال مادة الإعلام التربوي ضمن برامج كليات التربية ومناهجها في جامعات دول الخليج العربية» هدفت إلى تعرُّف واقع الإعلام التربوي في مناهج الدول الأعضاء، وتحديد أهميته في المستقبل، والعمل على تحقيق المواءمة بين ما تقدمه المؤسسة التربوية وما تقدمه وسائل الإعلام، وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية التي يجب أن يتضمَّنها مقرر الإعلام التربوي في كليات التربية .

وفي إطار توسيع المكتب لدائرة اهتمامه بالتربية الإعلامية، وإسهام المؤسسات المجتمعية فيها فقد اهتم بتفعيل دور الأسرة في هذا المجال، وخصَّها

ضمن برنامجه في «التربية الوقائية بإصدارين مهمين : الأول تناول « دور الأسرة في تربية الأبناء ووقايتهم من الانفتاح الإعلامي» ، ويهدف لإيضاح طرق وقاية الأطفال من التأثيرات السلبية وحمايتهم من المفاهيم الخاطئة، والثاني هو « كتاب الفضائيات والإنترنت» ويهدف الإسهام في غرس وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلاب داخل المدرسة وخارجها، ومعالجة بوادر السلوك غير المرغوب فيه منذ وقت مبكر ؛ لضمان حمايتهم من مخاطر وسائل التقنية المعاصرة، وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وسائر مؤسسات المجتمع ذات التأثير، كما سعى للتعرف على الآثار السلبية للفضائيات ودور المؤسسات المدنية في تحييدها، ووضع خطة خليجية لمواجهتها، ودعم الالتزام بالاستخدامات الإيجابية لها .

وتأكيدًا للاستخدام الإيجابي لوسائل الإعلام، وتوفير نماذج تطبيقية في هذا المجال أنتج المكتب عدة رسائل إعلامية تربوية، وجَّهها للطلبة والأسرة والمجتمع عبر برنامج « نحن معك» تعرض فيها للسلوك الإيجابي للطلبة نحو المدرسة والأسرة وكيف يمكن تفادي السلوك غير المرغوب فيه، كما أنتج رسائل تربوية موجَّهة بصفة خاصة للأسرة لتوعيتها في العديد من القضايا الخاصة بتنشئة الأبناء ورعايتهم. وقد تنوع إخراج هذه الرسائل بين المشاهد التمثيلية والصور الكرتونية، واستخدام « الليزر « وهي في مجموعها تعالج قضايا ومواقف تربوية مهمة.

ومع اشتداد التيار الجارف للبث الإعلامي، والتطور المذهل في وسائل الاتصال والمعلومات، وازدحام أدوات التواصل الاجتماعي بالمعلومات المتدفقة من مختلف أنحاء العالم أصبح الطالب بحاجة إلى تربية إعلامية، تهتم به وتسلِّحه بمهارات تفكير،

وبممارسات تمكِّنه من استخدام وسائل الاتصال بوعي وإدراك، والتعامل مع منتوجاتها بفهم وتحليل، وانتقاء محتوى الرسائل الإعلامية وتوظيفها بكفاءة في إطار السياق الاجتماعي والثقافي والقِيمي الذي يميّز مجتمعاتنا.

وقد وضع مكتب التربية العربي لدول الخليج ذلك الواقع المتطور في اعتباره، وأدرك مثلما أدركت الدول المتقدمة ـ ومنها الولايات المتحدة الأمريكية وكندا واستراليا وبعض دول أوروبا ـ أهمية هذا الجانب، حيث أدخلت الثقافة الإعلامية في مناهجها وأصبحت تدرسها للطلاب؛ فوضع المكتب برنامجًا شاملاً للتربية الإعلامية بمسمى «الثقافة الإعلامية»؛ ليسهم في تحقيق مهمة تربوية تتمثل في تمكين الطلاب من التعامل مع وسائل الإعلام ومعطياتها، وتوظيفها فيما يعود عليهم بالفائدة مع المحافظة على الهوية الثقافية في ظل الظروف العالمية المتطورة.

وسعى المكتب من خلال هذا البرنامج نحو تنمية التفكير الناقد لمضامين المواد الإعلامية لدى الطلاب، وغرس مهارات الاستهلاك الواعي للمعرفة، وبناء قدرات الطلاب على استيعاب الرسائل الإعلامية وتحليلها والتمييز بين ما تحمله من إيجابيات وغيرها، وقراءة ما وراءها من أهداف، وتثقيف الطلاب بكيفية التعامل الإيجابي مع وسائل الاتصال الإعلامية من تلفزيون وإذاعة وصحافة وألعاب إلكترونية وإنترنت ولوحات إعلانات وغيرها، كما سعى البرنامج إلى تطوير ثقافة المدرسة في استخدام وسائل الاتصال والاستفادة من إمكاناتها في تطوير أداء المدرسة وتجويده.

وتعبِّر منتجات هذا البرنامج عن طموح مكتب التربية العربي لدول الخليج في أن تترسخ مفاهيم التربية الإعلامية، وتتجسَّد سلوكًا داخل المدرسة وخارجها بطريقة ممنهجة، وعبر آليات ونشاطات علمية متكاملة؛ حيث تم إجراء دراسة تحليلية

مقارنة عن التجارب العالمية المتميزة في مجال الثقافة الإعلامية، وتم عقد لقاء للمختصين في الدول الأعضاء بالمكتب للتعرف على ما هو موجود لديهم في مجال التربية الإعلامية والطموح المتوقع في ضوء نتائج تلك الدراسة، كما تم إعداد إطار عام بالكفايات المناسبة لتنمية الثقافة الإعلامية لدى الطلاب واشتمل هذا الإطار على دليل كفايات الثقافة الإعلامية التي يمكن تضمينها مناهج التعليم متضمنًا: (منظومة الكفايات المناسبة لتنمية الثقافة الإعلامية لدى طلاب التعليم العام حسب المراحل الدراسية، وآليات تضمينها المناهج والنشاطات «الصفية وغير الصفية» ، وأساليب تدريسها وقياس مدى تحققها، بالإضافة إلى أدلة بالفعاليات وأمثلة من النشاطات التي يمكن أن تنفذها المدارس في مجال التربية الإعلامية.

ولتعميق الاستفادة من هذا الإطار تم عقد ورش عمل نموذجية للمعلمين ومديري المدارس والمرشدين والمشرفين التربويين في الدول الأعضاء للتدرب على تفعيل محتوياته، كما أُعدت حقائب تدريبية لهذه الورش لتنفيذها داخل الدول الأعضاء بالمكتب. وقد حرص المكتب على توفير مجموعة من الرسائل الإعلامية التربوية للتوعية في مجال التربية الإعلامية، وجَّهها للطلاب وللمؤسسات التربوية بصفة خاصة، وللمجتمع بصفة عامة.

وتقديرًا من مكتب التربية العربي لدول الخليج أن موضوع التربية الإعلامية ليس من الموضوعات المخدومة في المنطقة العربية بالشكل الذي يتناسب وأهميته البالغة من قِبل الباحثين والكُتّاب والممارسين، وأن المكتبة العربية تفتقر إلى الكتب المرجعية في هذا المجال؛ لذلك قام بإصدار منتجات برنامجه في الثقافة الإعلامية، وتزويد دوله الأعضاء بها، كما قام بترجمة بعض الإصدارات الأجنبية التي تفيد الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين والإدارة المدرسية والإعلاميين والباحثين والمهتمين في هذا المجال.

كيف تكون معلماً ناجحاً؟

ترجمه: مكتب التربية العربي لدول الخليج

لقد عملت في التدريس طيلة السنوات العشر الماضية، عملت خلالها في مدارس حكومية وفي جامعات، كما عملت في برامج فوق المنهج الدراسي وفي فصول محو الأمية للكبار. كان أصغر تلاميذي طفلاً صغيراً يبلغ من العمر ست سنوات، وكان أكبرهم امرأة جامايكية مهاجرة بدأت تتعلم كيف تكتب وتقرأ وهي في سن الثالثة والستين. وقد قمت بتدريس طلاباً بدرجة الامتياز في كلية العلوم الإنسانية وآخرين متأخرين بشكلٍ كبيرٍ بمدرسةٍ ثانوية عامة.

إن خبرتي وتجربتي الكبيرة قد أثرت حياتي في التدريس كثيراً، لكنها تركتني دون ترفيه ورغد قد يتمتع به بعض زملائي. كنت أعرف ما يحتاجه طلابي كلما خطوت إلى حجرة درس جديدة في فصل دراسي جديد، كما كنت أعرف أفضل الطرق التي أبادلهم ذلك الأمر. هذا لا يعني أنني كنت أدخل حجرات الدرس وأنا مغمضة العينين، بل كان لدي في معظم الحالات ما يكفي من الوقت لاستجمع ما كان يبدو مواد مناسبة وأكتشف شيئاً عن الطلاب الذين سأكون معهم بعد قليل. ما لم يكن عندي هو

أصبحت قضية تطوير **الإبداع لدى الطلاب** في العصر الحديث موضوعًا حيويًا ومثيرًا للجدل، وهناك قلق متزايد من أن النظام التعليمي التقليدي قد يكون يقمع الإبداع بدلاً من تحفيزه

مقدار التشابه الخطير الذي يحدث للمعلم الذي يبقى في نفس الظروف وفي نفس المستوى ولعدد من السنوات على التوالي، إذ لا يمكنني أن أفترض البتة أن ما كان ناجحاً ومفيداً في فصل دراسي ما سيكون كذلك في الفصول الدراسية الأخرى.

ونتيجة لوضعي المتغير باستمرار، قضيت وقتاً طويلاً أفكر في هذه المهنة وفي ممارستها، بمعزل عن محتوى المناهج وأعمار الطلاب وحجم حجرات الدرس والمحيط المؤسسي. كنت وفي كل مكان أذهب إليه أقابل معلمين مثاليين وكنت مهتمة جداً بمعرفة الأسباب التي جعلتهم كذلك، وكان ما اكتشفته هو بعض التشابه الفطري والمتأصل بين أولئك المعلمين الجيدين، بغض النظر عن الاختلافات الجوهرية بينهم من حيث الشكل والشخصية والأهداف وأنماط التفاعل مع الطلاب. بل أود أن أذهب بعيداً إلى حد القول إن لدى المعلمين الجيدين في جميع الظروف وفي كل المستويات قواسم مشتركة تربطهم مع بعضهم البعض أكثر مما قد يكون بين زملائهم في وظائف مماثلة.

ولكي تفهم العبارة الجريئة أعلاه جرّب التمرين الآتي: أجلس بارتياح وأغمض عينيك ثم حاول أن تستعيد في ذاكرتك أسماء ثلاثة من أفضل معلميك. حاول أن تتذكر كيف كانوا، كيف وكانوا يتحدثون ويتصرفون وكيف كانت حجرات الدرس عندهم أو مكاتبهم وكيف جعلوك تشعر بأنك طالب. وعندما تصل إلى نتيجة مقنعة حول أولئك الثلاثة افتح عينيك وتمعّن جيداً في الكلمات التالية التي قالها المعلم والفيلسوف باركر بالمر (Parker J. Palmer):-

"إن التدريس الجيد ليس أسلوباً. لقد طلبت من تلامذتي في جميع أنحاء البلاد أن يصفوا لي أفضل معلميهم. بعضهم وصف من يتحدثون طوال الوقت، وبعضهم وصف من يبذلون جهداً أقل، والبعض الآخر وصف كل شيء بين هذا وذاك، ولكن جميعهم وصف من لديهم شيء من القدرة على التواصل، الذين يصلون أنفسهم مع طلابهم ويصلون طلابهم مع بعضهم البعض ويصلون الكل بالمادة التي يقومون بتدريسها".

هل تجد أفضل معلميك في هذا الوصف؟ عندما نتحدث عن تدريس شخص ما، فإننا نتناول قضايا مثل الأسلوب، والمحتوى، وطريقة عرض المادة، لكننا جميعاً نعرف أناساً لديهم معرفة هائلة لكنهم يفشلون في توصيلها؛ أناس لديهم دروس عظيمة -على الورق فقط- لكن طلابهم يشعرون بالملل والإحباط. وعندما نكون صادقين فإننا نعترف بأن التدريس الجيد في كثير من الأحيان له علاقة غير كبيرة بمقدار معرفتنا ومهاراتنا مقارنة بموقفنا تجاه الطلاب وتجاه المادة وتجاه العمل نفسه.

سأتناول في بقية هذا المقال بعض الخصائص التي يتمتع بها المعلمون الجيدون، ولا أعني أن تكون هذه الخصائص شاملة أو نهائية، فقد يمتلك كثيرٌ من المعلمين الجيدين بعض هذه الصفات ويعتبرون بقية الصفات غير ذات قيمة. إن الخصائص الواردة هنا بشيء من التفصيل ربما تكون ببساطة مجموعة من الأدوات التي تسمح للمعلمين إيجاد التواصل والحفاظ عليه في حجرات الدرس. فالمعلمون الجيدون.

لديهم شعور بالهدف:

لن تستطيع أن تكون جيداً بشكل عام، لكن عليك أن تكون جيداً بعض الشيء. وبصفتك معلماً فهذا يعني أنك تعرف ما يتوقعه طلابك ويحتاجونه منك، وأن تضع خططاً لتلبية تلك الاحتياجات، وأن تكون لديك أيضاً توقعات حول ما يحدث في حجرة الدرس الخاصة بك، استناداً على الأهداف التي تحاول تحقيقها. فإذا كنت تعدّ طلابك للوظيفة فإنك تتوقع منهم الدقة في المواعيد والالتزام بالحضور. وإذا كنت تدرس طلاباً يستعدون لنيل درجة الدبلوم التعليمية العامة فإنك ستنفق الوقت في شرح شكل الاختبار وفي مساعدة الطلاب لتحسين مهارات الإجابة فيه. وإذا كنت تعد طلابك كي يكونوا قرّاء جيدين فإنك ستتيح لهم الوقت الكافي للقراءة وتوفر لهم فرص الحصول على الكتب.

لديهم توقعات بالنجاح لكل الطلاب:

وهذه أكبر مفارقة في التدريس. فإذا كنا نضع تقييمنا الشخصي بصورة بحتة على نجاح طلابنا فإننا سنصاب بخيبة أمل. ففي كل المستويات – خاصة في تعليم الكبار – هناك عوامل كثيرة جداً في حياة الطلاب بالنسبة للمعلم كي يكون قادراً على ضمان النجاح للجميع. وفي نفس الوقت إذا كان لنا أن نتخلى عن طلابنا قائلين: "هذا خارج عن استطاعتي أو هذا ليس بمقدوري" فإن طلابنا سيشعرون بعجزنا عن الإيفاء بالتزاماتنا تجاههم. إن الحل الوسط يكمن فيما يمكن تحقيقه من خلال السؤال البسيط: هل قمت بكل ما في وسعي في حجرة الدرس في هذا الوقت لتلبية احتياجات جميع طلابي بافتراض أن النجاح الكامل كان أمراً ممكناً؟ وطالما يمكنك الإجابة عن هذا السؤال بالإيجاب، تأكد أنك تستطيع أن توجد مناخاً للنجاح.

يعرفون كيف يعالجون الغموض

إحدى أعظم التحديات في التدريس تنبع من عدم وجود الملاحظات الدقيقة الفورية. إن الطالب الذي يخرج اليوم من حجرة الدرس وهو يهز رأسه ويهمهم حول مادة الجبر، قد يندفع إلى داخل حجرة الدرس غداً معلناً انتصاره على مادة الرياضيات، ويشكرك على ما قمت به في الدرس السابق. ليست هناك طريقة محددة للتنبؤ بدقة عمّا ستكون عليه النتائج بعيدة المدى لعملنا. ولكن إذا كنا نملك الثقة الكافية بالنفس وكنا نحاول أن تكون هناك توقعات بالنجاح لكل الطلاب فسوف تكون لدينا القدرة على التنبؤ الصحيح والمقدرة في التركيز على ما يمكننا فعله، وأن نثق أن الإعداد الجيد والمدروس يحقق نتائج جيدة.

يتكيفون لتلبية احتياجات الطلاب:

هل يمكننا حقاً أن ندعي أننا قمنا بتدريس مادة الجغرافيا إن لم يكن هناك من بين الطلاب من قد تعلم مفاهيم جديدة من خلال العرض الذي قدمناه؟ وإذا لم يكن أي من طلابنا قد تناول كتاباً من المكتبة حول المفاهيم التي درسها في حجرة الصف، فهل نكون قد علمناهم كيف يكونون قراءً جيدين؟ إننا لا نفكر دائماً في هذه القضايا لكنها تشكل لبَّ التدريس الفعال. إن التخطيط الجيد للدرس والدرس الجيد نفسه أمران مختلفان تماماً، وإنه من الجيد أن يتبع أحدهم الآخر، لكننا جميعاً نعلم أن ذلك لا يحدث دائماً. إننا ندرس كي يتعلم الطلاب، وعندما لا يحدث ذلك التعلم فإننا نكون في حاجة إلى وضع خطط وتبني استراتيجيات

جديدة، وأن نفكر في أساليب جديدة، وبصورة عامة فإننا نقوم بكل ما هو ممكن من أجل إحياء عملية التعلم. إنه لأمر رائع أن يكون لدينا منهجية جيدة ولكن من الأفضل أن يكون الطلاب مشاركين في التعلم الجيد.

يفكرون باستمرار في عملهم:

ربما تكون هذه الميزة هي الوحيدة الناجعة والمشتركة بين جميع المعلمين الجيدين، لأنه بدونها لن تؤتي أي من الخصائص الأخرى التي ناقشناها أكلها بشكل جيد. إن المعلمين الجيدين يفكرون ويتأملون بشكل مستمر في فصولهم وفي طلابهم وفي أساليبهم والمواد التي يقومون بتدريسها. إنهم يقومون بالمقارنة دائماً، ويلحظون أوجه الشبه والاختلاف، ويراجعون ويثبتون ما هو صحيح، ويزيلون ما هو غير ذلك. إن إخفاقنا في ملاحظة ما يجري داخل حجرات الدرس على أساسٍ يومي يبعدنا عن عملية التدريس والتعلم لأنه من المستحيل أن نوجد الاتصال إذا كنا قد أبعدنا أنفسنا.

لا ينزعجون من عدم المعرفة:

إذا فكرنا وتأملنا بصدق فيما يحدث داخل حجرات الدرس الخاصة بنا، فإننا سنجد في كثير من الأحيان معضلات لا يمكننا حلها على الفور، وأسئلة لا يمكننا الإجابة عنها. وقد اقترح الشاعر الشاب راينر ماريا ريلكه (Rainer Maria Rilke) في بعض كتاباته ما يلي: حاول أن تحب الأسئلة نفسها كما لو أنها كانت أبواباً مؤصدة أو كتباً مخطوطة بلغة غريبة جداً. عش الأسئلة. وبعد فترة من الزمن – ربما في يوم بعيد في المستقبل – ودون أن تلاحظ ستجد طريقك تدريجياً نحو الجواب. وبنفس الطريقة سنستفيد من تدريسنا إذا استطعنا أن نعيش لبرهة من الوقت مع سؤال ما، نتأمل ونلاحظ ثم نترك الإجابة تتشكل استجابة لحالة معينة نواجهها.

يكونون قدوة وأنموذجاً جيداً:

فكر مرة أخرى في أفضل ثلاثة معلمين لديك. كيف تأثر تدريسك أنت بتدريسهم هم، بوعي منك أو دون وعي؟ وفكر أيضاً في أسوأ معلم صادفته في حياتك. هل هناك أشياء لم تفعلها على الإطلاق لأنك تتذكر كيف أنها كانت مدمرة بالنسبة لك ولزملائك في الصف؟ إننا نتعلم كيفية التدريس تدريجياً، ونستوعب الأفكار والممارسات من مصادر متنوعة. كم فيلماً رأيته كان المعلم أحد شخصياته؟ وكيف ساهمت تلك الأفلام في تدريسك؟ إننا لا ننتبه دائماً للمؤثرات التي تؤثر في تدريسنا – جيدة أو غير ذلك – لكن التفكير في النماذج المختلفة من التدريس التي اكتسبناها والنظر في كيفية اكتسابنا لها يجعلنا قادرين بشكل أفضل للتكيف والتغير كي نجابه التحديات الجديدة.

يستمتعون بعملهم مع طلابهم:

ربما تكون هذه الميزة واضحة، ولكن على الرغم من ذلك من السهل أن نغفل عن أهميتها. إن المعلمين الذين يستمتعون بعملهم وبوجودهم مع طلابهم يكونون محفزين ونشطين ومبدعين دائماً. إن ضد التمتع هو التبلد، حيث لا أحد ولا شيء يثير الاهتمام. لاحظ أيضاً أن استمتاعك بالعمل وبوجودك بين طلابك يمكن أن يكونا شيئين مختلفين. فالتركيز الكثير على المحتوى قد يجعل الطلاب يشعرون تجاهه بالغرابة، وقد يساء فهمه أو يستبعدونه. وكذلك التركيز الشديد على الطلاب دون النظر إلى المحتوى ربما يجعل الطلاب

يشعرون بالفهم والتقدير لكن ذلك لن يساعدهم في تحقيق أهدافهم التعليمية بالسرعة التي يرغبون. إن تحقيق التوازن بين النقيضين قد يستغرق وقتاً واهتماماً. إنه يتطلب أن نلاحظ عن كثب ونقيم بعناية ثم نتصرف بناء على النتائج.

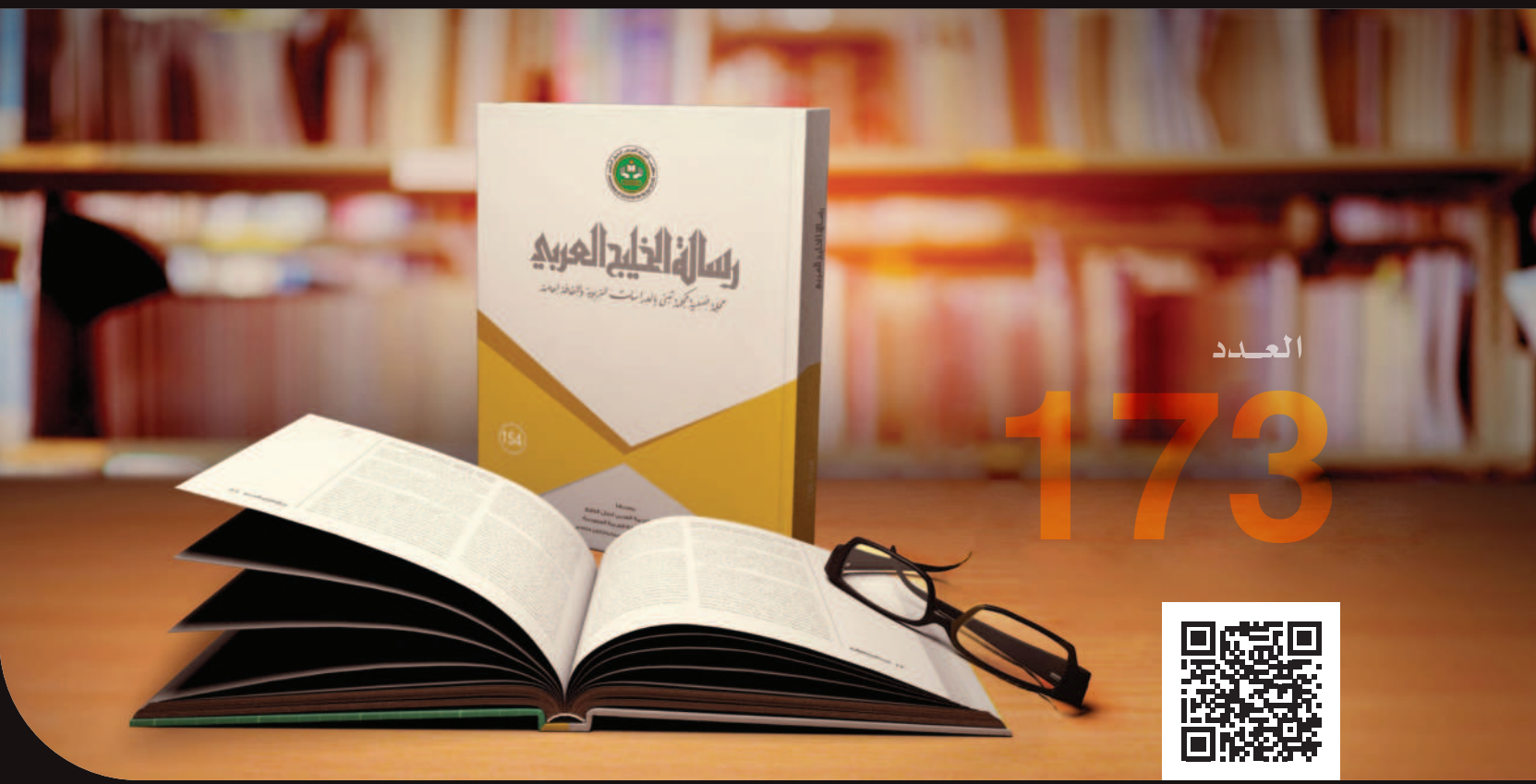
وأود أن أختم هذا المقال بقصيدة للشاعر والباحث الصيني لاو تزو (Lao Tzu)، وإنني أحمل معي نسخة من هذه القصيدة منذ عدة سنوات لأنني أجد فيها رسالة مفيدة ومشجعة لأنها تذكرنا أن التدريس الجيد ليس حالة ثابتة بل هو عملية مستمرة. إن لدينا فرصاً جديدة كي نصبح معلمين جيدين كل يوم، وإن المعلمين الجيدين هم الذين يغتنمون من الفرص أكثر من التي تفوتهم

يقول البعض أن تدريسي هراء
وآخرون يقولون إنه نبيل ولكن غير عملي
ولكن لأولئك الذين نظروا داخل أنفسهم
فذاك الهراء يصنع شعوراً بالكمال
ولأولئك الذين يريدونه عملياً
هذا النبل له جذور تغوص عميقاً

لدي ثلاثة أشياء لأدرسها:

البساطة ، الصبر ، والرحمة

1. البساطة في الأفعال والأفكار تعود إلى مصدر الوجود.
2. كن صبوراً مع الأصدقاء والأعداء على السواء كي تنسجم مع الأشياء كما هي.
3. كن رحيماً تجاه نفسك تنال رضا العالم.



تم نشرة في العدد (173) من رسالة الخليج العربي.

إسهامات برامج الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في تحقيق أهداف رؤية عمان 2040 في ضوء عصر الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

مشاعل بنت عوض بن محمد الصيعري - محاضر أول، جامعة التقنية والعلوم التطبيقية، سلطنة عمان

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للكشف عن مدى إسهام برامج الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في تحقيق رؤية عُمان 2040 في ضوء عصر الذكاء الاصطناعي، وكذلك الكشف عن أهم التحديات المرتبطة بذلك، والتوصل لعدد من المقترحات؛ لمواجهة تلك التحديات وتطويرها. استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلات، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (20) فردًا من طلبة الدراسات العليا في برامج الماجستير والدكتوراة بجامعة السلطان قابوس. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنَّ معظم المشاركين يجدون أن برامج

الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس، تُسهم بشكل جيد في تحقيق أهداف رؤية عُمان 2040، وهُمُ الأغلبية؛ إذ تبلغ نسبتهم (65 %). وكذلك كشفت الدراسة الحالية عن بعض التحديات، تمثل أهمها في ضعف التمويل، وقلة البرامج التدريبية البحثية، وضعف الوعي باحتياجات الرؤية، وعدم مواءمة البرامج التعليمية مع رُؤية عُمان 2040 وقدَّمت الدراسة جملة من الإجراءات المقترحة تمثلت في جوانب عديدة، كتحديث برامج الدراسات العليا، وزيادة تخصصاتها، ورفع مستوى التوعية بتوجهات وأهداف الرؤية، وتطوير مهارات البحث العلمي وتعزيز التعاونين الدولي والمحلي.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على دور برامج الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في تحقيق رؤية عُمان 2040، في ضوء عصر الذكاء الاصطناعي.
- الكشف عن تحديات برامج الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في تحقيق رؤية عُمان 2040.
- التوصل إلى الإجراءات المقترحة لتطوير برامج الدراسات العليا لتحقيق أهداف رؤية عُمان 2040، في ضوء عصر الذكاء الاصطناعي.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج الحالية؛ جاءت التوصيات الآتية:

- تنويع مصادر التمويل لدعم البحث في مجالات تقنيات الذكاء الاصطناعي ورؤية عُمان وتعزيزها من خلال إيجاد شراكات مع الشركات التكنولوجية الكبرى والصناعات؛ لتوفير مِنَح مُخصصة لدعم الأبحاث والتطوير في الذكاء الاصطناعي.
- عمل برامج توعية للأساتذة والطلبة في مؤسسات التعليم العالي، بشأن التوجهات البحثية المطلوبة لتحقيق رؤية عُمان 2040، من خلال تنفيذ سلسلة ورش عمل سنوية، بالتعاون مع الخبراء من القطاع الخاص وأساتذة الجامعات.
- استحداث برامج دراسات عليا، تتواكب مع رؤية عُمان ٢٠٤٠ ومجالات تقنيات الذكاء الاصطناعي، بالتعاون مع الخبراء المختصين محليًا ودَوْلِيًا.
- تأسيس مراكز بحثية تعاونية تتمركز حول مشروعات بحثية محددة، تدعم رؤية عُمان 2040 ومجالات الذكاء الاصطناعي بالتعاون مع الشركاء الخارجيين.
- تطوير برنامج للزمالات والتبادل الأكاديمي، يمكن من خلاله للأساتذة والطلبة العُمانيين قضاء مُدَدٍ في جامعات عالمية شريكة؛ لاكتساب خبرات جديدة، تتناسب مع تطلعات رؤية عُمان ٢٠٤٠ وتطورات الذكاء الاصطناعي.

التقويم التربوي
في المملكة المتحدة

حصل الانتقال باتجاه تقويم أكثر ارتباطا بالمدرسة بطرق مختلفة في المملكة المتحدة، والتي تركت أنظمة الاختبارات فيها على مدى قرن كامل، تأثيرا واضحا في أنظمة الدول الناطقة باللغة الإنجليزية في كل أرجاء العالم. واتخذت أسئلة الاختبار الشكل المقالي الحر، والمهام التي تتطلب بناء الاستجابة، غير أن طبيعة المهمات تغيرت خلال العقدين الماضيين، وأصبحت أكثر التصاقا بالمدرسة. وفيما يلي مزيد من التوضيح لأنظمة التقويم في الولايات البريطانية

إنجلترا:

تقوم هيئة المؤهلات والمناهج بإدارة نظام التقويم على المستوى الوطني، وتقوم المدارس بتدريس منهج وطني للطلبة، وتقيم أداءهم فيه، وهذا المنهج يضم محتوى لعدة مساقات، مثل: الأدب الإنجليزي والتاريخ وغيرها. ويتم تطبيق المنهج الوطني على جميع الطلبة لغرض تشخيص نقاط القوة والضعف لديهم.

ويجري تقييم الطلبة في نهاية كل مرحلة (حلقة أساسية)، وذلك على النحو الآتي:

- في سن السابعة (المستوى الثاني اختبارات في المواد الأساسية، اللغة الإنجليزية والرياضيات.
- في سن الحادية عشرة (المستوى الرابع): يتم إضافة الرياضيات الذهنية والعلوم إلى المادتين.
- في سن الرابعة عشرة (المستوى الخامس) تضاف الرياضيات الذهنية والعلوم إلى المادتين.

ويفترض من كل طالب أن يدرس المنهج الوطني المناسب لسنه، وينجح فيه.

وإضافة إلى الاختبارات الوطنية، يقوم المعلمون بصورة مستمرة، بتقييم مدى تقدم الطلبة، وجمع الأدلة من أجل إعداد التقارير الخارجية، وإرسالها لنظام البيانات الوطنية في الحلقات التعليمية الأساسية من الأولى وحتى الثالثة. وتستند هذه الأدلة إلى الواجبات الصفية، ونتائج الملاحظة المنظمة، والمهام الأدائية، والتي يتم تقييم نتائجها وفقا لمؤشرات الأداء المبينة في تقدم التعلم لكل مجموعة من أبعاد التعلم وضمن كل مادة دراسية. ففي الحلقة التعليمية الأولى (1) مثلا؛ يتم تقويم

تقدم التلميذ باستخدام الأدلة الصفية، ونتائج المهام والاختبارات المركزية المفتوحة في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، حيث يقوم المعلمون بتصحيحها، وتقوم المدرسة، بالتعاون مع لجان الضبط الخارجية، بتعديل النتائج. أما في الحلقة التعليمية الثانية فيتم تقييم تقدم التلميذ على أساس ملخص أحكام المعلمين ونتائج الاختبارات المركزية المفتوحة في المواد الأساسية اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. وهذه الاختبارات تخضع للتصحيح الخارجي، ويتم إبلاغ النتائج على الصعيد القومي. وفي الحلقة التعليمية الثالثة تم إلغاء الاختبارات الخارجية في إنجلترا، ويتم الاعتماد حاليا على مستويات التحصيل في جميع المواد، والتي تقوم بتوفيرها وسائل التقويم التي يعدها المعلمون حيث يتم تعديل أحكام المعلمين، وإبلاغ النتائج على صعيد البلاد بأسرها.

وفي الحلقة التعليمية الرابعة (في سن 15 - 16 سنة)، يتضمن إطار التأهيل الوطني عدة مسارات للطلبة؛ لذا يتم استخدام عدة وسائل لتقويم التحصيل الطلابي، حيث تتوافر أربع مسارات بناء على تطلعات الطلبة بعد التخرج من المدرسة: التدريب والدبلومات، والشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE)، واختبارات (A-level) بينما يلتحق بعض الطلبة بكلية التعليم المستمر لدراسة مقررات مهنية

(صناعية). وفي العادة، يحصل الطلبة على المؤهل المهني الوطني في حالة اتباع المسار التدريبي المذكور. ويميل معظم الطلبة إلى الحصول على الشهادة العامة للتعليم الثانوي، والتي تتطلب دراسة مقررات لمدة سنتين، وتتضمن أدوات تقويمية تكوينية ونهائية ضمن الوحدة التعليمية. ويختار الطالب مهام التقويم وأنشطته الخاصة بمادة دراسية بعينها أو المشتركة بين مادتين دراسيتين، بحسب العدد المرغوب لديه، ومجال اختصاصه وميوله وتتضمن الاختبارات أسئلة من نمط المهام الصفية المهيكلة والموسعة التي تشكل نسبة تتراوح بين 25 - 60 % من الدرجة الكلية للامتحان. وفي الوقت الحاضر يتم التركيز في إنجلترا على المهارات الوظيفية من مثل مهارة حل المشكلات، وبناء الفريق، والاتصال والتعلم، الشخصي، والتفكير عبر المواد الدراسية، وهذه المهمات التي يتم استخدامها في معظم المواد الدراسية تصمم من خلال جهة مانحة للشهادة، ويتم تصحيحها من قبل المعلمين أو العكس هو الصحيح.

إسكتلندا:

يتم تطبيق المسح الوطني للتحصيل في الصف الثالث والخامس والسابع الابتدائي، علما بأن إسكتلندا تمتلك جهازا إداريا خاصا بها ومستقلا عن المملكة المتحدة. ويقوم المعلمون بتصميم المهمات في المرحلة

الابتدائية والثانوية العامة وتصحيحها، بينما تستخدم المدارس أدوات التقويم الخارجية للمرحلة الإعدادية والثانوية المتقدمة. وتقوم هيئة المؤهلات الإسكتلندية بتصميم أدوات التقويم وتصحيحها، والتي بدورها تتنوع بين الاختبارات والمشاريع، وملفات الأعمال.

ويلز:

تمتلك ويلز أيضا جهازا إداريا تعليميا خاصا بها، ومستقلا عن النظام التعليمي المركزي في المملكة المتحدة، وقد ألغت المقاطعة الامتحانات الوطنية للأطفال حتى سن الرابع عشر Archer 2006). ويتم تطبيق منهج وطني في المرحلة الابتدائية مدعوما بالمهام التقويمية التي يقوم المعلمون ببنائها، وتصحيحها. وخلال المرحلة الثانوية، يتولى المعلمون تقويم الأطفال حتى سن الرابعة عشرة، بينما يتم تشجيع الطلبة في سن السادس عشر على المشاركة في امتحانات الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE)، ومساقات (A–level)، والتي تجريها هيئة المؤهلات والمناهج بإنجلترا. وبذلك تأمل المقاطعة في زيادة اندماج الطلبة في التعلم، وتقليص ميل المعلم للتدريس كي ينجح الطالب في الاختبار فحسب.

إيرلندا الشمالية:

يتم في إيرلندا الشمالية، وعلى كل المستويات توظيف مدخل «التقويم من أجل التعلم» الذي سبق ذكره. وهذا المدخل يؤكد على ضرورة تطوير عمليات

التقويم المحلية وأدواته، وتطبيقها وتصحيحها، مع التركيز على تنفيذ الخطوات الخمس الآتية

1. **تقاسم نوايا التعلم:** يتفق الطلبة مع المعلم على أن يكون تعلمهم الخاص ملكا لهم.

2. **تقاسم محكات النجاح والتفاوض بشأنها:** يبتكر الطلبة مع المعلم المحكات المناسبة لإنجاز المهمة بنجاح سوية، حتى يستطيع المعلم تقديم المساعدة لهم في عملية التقويم الذاتي.

3. **التغذية الراجعة:** يقدم المعلمون التغذية الراجعة المستمرة في أثناء جلسات التقويم التكويني.

4. **الاستجواب الفاعل:** يستخدم المعلمون إستراتيجيات من مثل توظيف الأسئلة المفتوحة، ومنح وقت أطول للتفكير، حتى يشعر الطلبة بثقة أكبر في التفكير بصوت عال ويشرحوا استنتاجاتهم.

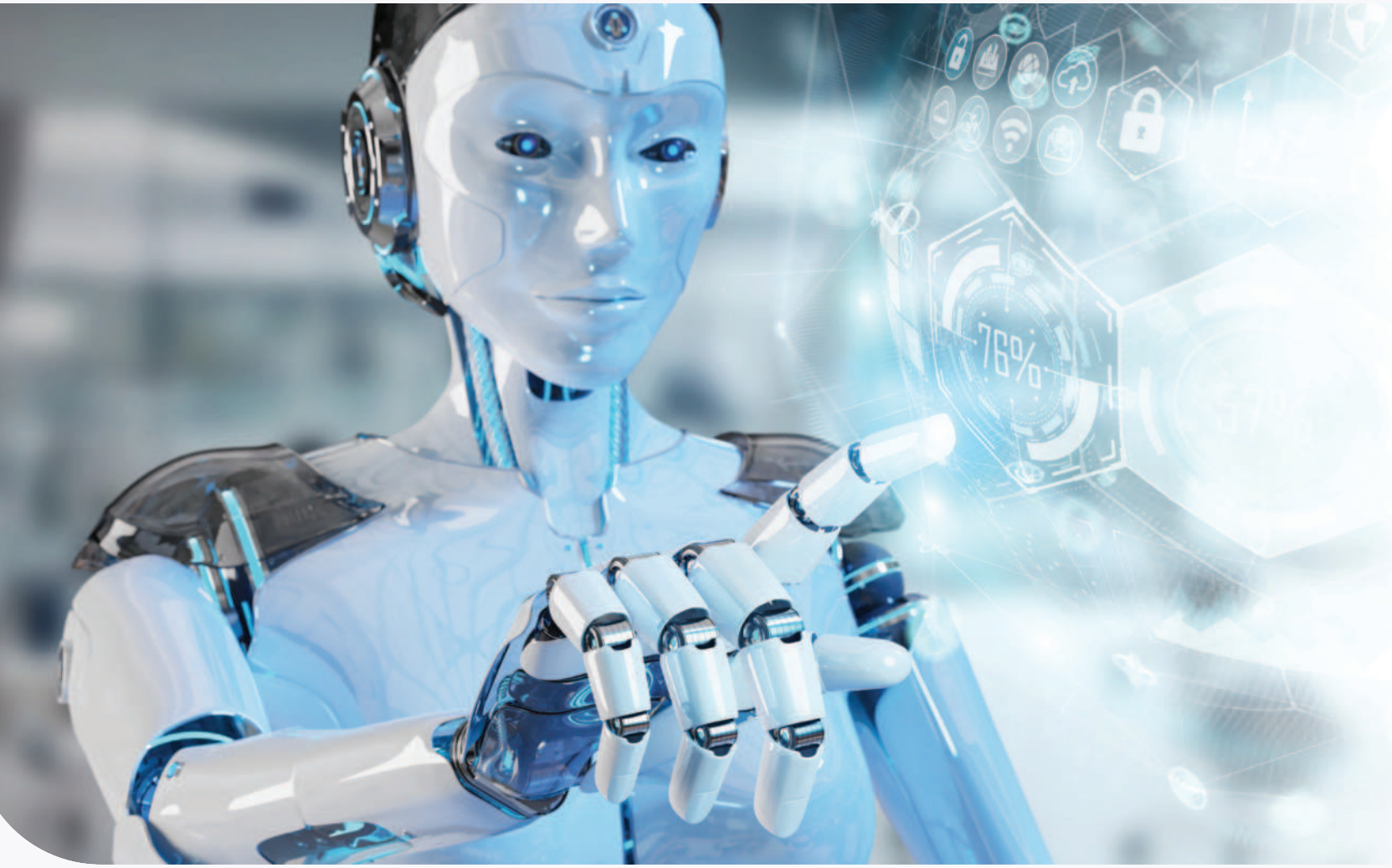
5. **كيف يتبصر التلاميذ في تعلمهم:** يقدم المعلمون للطلبة إستراتيجيات للتفكير حول ما تعلموه.

ولا يتم إلزام المدارس بالتقويم الخارجي لطلبتها حتى سن الرابع عشر، لكن المعلمين يمنحون خيار استخدام أدوات لتقويم الطلبة في نهاية المرحلة التعليمية الثالثة، حيث يتولى تقدير درجاتها مجلس إيرلندا الشمالية للامتحانات وتقويم المنهج. ويقوم المجلس بتقويم طلبة المرحلة الرابعة بأدوات متنوعة، حتى يتمكنوا بعد إنهاء هذه المرحلة من تقديم امتحانات (GCSE)، ومساقات A-level Council for the).

مكتب التربية العربي لدول الخليج **يكرّم الطلبة الفائزين بمسابقة الهاكاثون الخليجي**

برعاية كريمة من معالي وزير التربية والتعليم بمملكة البحرين الدكتور محمد مبارك جمعة، وحضور معالي المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج الدكتور عبدالرحمن بن محمد العاصمي، أُقيم في العاصمة البحرينية المنامة، يوم السبت الموافق ٧/٩/٢٠٢٤م الحفل الختامي لمسابقة الهاكاثون الخليجي لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العام لعام 2024م التي ينفذها مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وقد أشاد معالي الدكتور محمد بن مبارك جمعة وزير التربية والتعليم بمملكة البحرين بهذه الفعاليّة ومحتواها وأهدافها، وبيّن الوزير أن هذه الجهود تنسجم مع جهود وزارات التربية والتعليم في دول



مجلس التعاون الخليجي لتضمين الذكاء الاصطناعي ضمن المناهج الدراسية والأنشطة الطلابية، مبينًا حرص وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على تعزيز التعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج، والذي يضطلع بدور بارز في توطيد العلاقات وتبادل الخبرات التربوية والتعليمية بين الدول الأعضاء بالمكتب.

وأكد الوزير أهمية نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي الذي يتكامل مع الفكر الإبداعي الإنساني، وتوعية الطلبة وتشجيعهم على استثمار هذه التقنية الحديثة، لما لذلك من أهمية في الارتقاء بعملية التعليم والتعلّم.

ومن جانب آخر، أشار المدير العام لمكتب التربية العربي معالي الدكتور عبدالرحمن بن محمد العاصمي إلى أن العالم يشهد تطورًا تقنيًا متسارعًا في مختلف المجالات ومن أبرزها مجال الذكاء الاصطناعي الذي أصبح حديث العصر في التعليم والصناعة والاقتصاد والإعلام والاتصال، وجميع مناشط الحياة، بل أصبح من المحركات الرئيسة للنمو والابتكار في جميع القطاعات بما في ذلك قطاع التعليم، وذلك لما يحمله الذكاء الاصطناعي من حلول واعدة وإمكانات هائلة

لتطوير منظومة التعليم.

وقد أظهرت الدراسات الحديثةُ إمكانيةَ استخدام الذكاء الاصطناعي وتسخيره في إنتاجِ حلول قادرةَ على مواجهة التحديات التي تواجه التعليم. وفي إيجاد فرص واسعة لتحسين مخرجات التعليم التي تمثل الغايةَ المنشودة والهدف الأسمى المرتجى من عملية التعليم.

وحول تطوير منصة الذكاء الاصطناعي قال «العاصمي»: لقد عمل المكتب على تطوير منصة المرصد الخليجي للذكاء الاصطناعي في التعليم التي تضم عددًا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأدَواته، وقام بدعمها بعدد من الممارسات والتطبيقات فضلاً عن منصات التعليم المفتوح.

وأكد أن لدول الخليجِ العربية جهودًا مميزة وبارزة في الإعداد التقنيِ الجيد لاستيعاب مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال خططها المرسومة وبرامجها الطموحة.

ولدعم هذا التوجه فقد نظّم المكتب هذا المعسكر

الذي يستهدف تدريب نخبة من طلبة المرحلة الثانوية على تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته بهدف تعزيز المعرفة بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتأهيل الكوادر في هذا المجال.

واستكمالاً لهذا الهدف وتحقيقًا لمخرجات المعسكر نفّذ المكتب الهاكثون الخليجي لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، والذي يعد حدثًا تقنيًا يجمع نخبةً من طلاب المرحلة الثانوية في الدول الأعضاء في المكتب، ويستهدف حثَّ الطلاب على طرح وبناء حلول خاصة بالبيئة التعليمية باستخدام المهارات البرمجية والحلول التقنية، إضافةً إلى توفير بيئة لتوظيف الذكاء الاصطناعي بهدف تعزيز المعرفة بمفاهيم الذكاء الاصطناعي.

وفي ختام كلمته، قدّم «العاصمي» خالص التهنئة للطلبة الفائزين في هذه المسابقة ولأولياء أمورهم على هذا التفوق وعلى هذا الجهد الكبير الذي بذل في هذا الهاكثون، سائلاً الله تعالى أن يكون حافزًا لهم على مزيدٍ من التعمّق في هذا المجال.

التنمر والتمييز ضد الأطفال الأثرياء:
بين الغيرة والعداء الاجتماعي

ترجمة : مكتب التربية العربي لدول الخليج

تشير الدراسات الاجتماعية إلى زيادة في نسبة حالات التنمر ضد الأطفال الذين ينحدرون من أسر ثرية. وعلى الرغم من أن الثروة توفر العديد من المزايا والفوائد للأفراد، إلا أنها قد تجعلهم هدفاً للتنمر والتحرش والعنف، بسبب الصورة النمطية السلبية عن الأثرياء. يسعى المتنمرون مدفوعين بالرغبة في الحصول على مكانة وهيمنة أكبر باستخدام العنف كوسيلة لتحقيق النجاح الاجتماعي، لذا من المحتمل أن يتم العثور عليهم بأعداد مماثلة بين جميع المجموعات الاجتماعية والاقتصادية. وُجدت أمثلة على التنمر في جميع المجتمعات، بما في ذلك بين الصيادين وبعض المهن الأخرى في الحضارات القديمة، لكن الأبحاث الجديدة توصلت إلى استنتاجات قوية تدل على أن الأشخاص الذين يأتون من عائلات غنية أو ثرية يكونون أكثر عرضة للتنمر من غيرهم، وأن الوضع الاجتماعي والاقتصادي الجيد يمكن أن يكون سبباً في التعرض للتنمر.

على الرغم من أن الثروة توفر العديد من المزايا والفوائد للأفراد، إلا أنها قد تجعلهم هدفاً **للتنمر والتحرش والعنف**.

تشير كثير من الدراسات إلى أن الأطفال المنحدرين من عائلات ثرية يعانون من أشكال للتنمر، مثل العزل الاجتماعي أو التحرش اللفظي والبدني، وقد يكون ذلك بسبب الاستياء أو الغيرة من الأقران، أو التصوّر الخاطئ بأن الطلاب الأثرياء «متميزون». وعلى الرغم من ذلك، فإن العلاقة بين الثروة والتنمر معقدة، وهناك العديد من العوامل الأخرى التي تلعب دوراً في ذلك مثل مناخ المدرسة والخصائص الفردية وديناميكيات الأسرة، ويمكن أن يختلف انتشار وطبيعة التنمر تجاه الطلاب الأثرياء بشكل كبير اعتماداً على السياق المحدد للمدرسة والمجتمع.

أظهرت استطلاعات للرأي شملت 342,611 طفلاً ومراهقاً في أمريكا الشمالية وأوروبا وأستراليا، أن معظم المتنمرين يأتون من خلفيات اجتماعية واقتصادية متوسطة أو منخفضة أو محرومة، بينما ينتمي الضحايا في الغالب لأسر ميسورة أو ثرية. وتدعم هذه النتائج فكرة أن التنمر قد يكون استراتيجية اجتماعية للوصول إلى الموارد وتحقيق مكانة اجتماعية أعلى، خاصة في البيئات التي تتميز بهياكل هرمية وعدم مساواة مالية أو اجتماعية.

وعلى عكس بعض الآراء التقليدية، هناك أدلة متزايدة على أن المتنمرين لديهم قدرة على فهم نفسيات الآخرين بشكل جيد، ويستغلون هذه القدرة لاستخدام استراتيجيات اجتماعية متنوعة، مثل التنمر التقليدي أو تقديم المساعدة بطريقة محرجة للضحايا، مما يزيد من إحراجهم ويحقق أهداف المتنمر.

وجدت إحدى الدراسات أن التفاوت في الدخل والوضع المعيشي في الولايات المتحدة كان مسؤولاً عن 52% من جرائم القتل، وأن الارتباط بين عدم المساواة في الدخل على مستوى الولايات الأمريكية والجريمة العنيفة

بالأسلحة النارية كان 0.76. وقام الباحثان ويلسون وديلي بدراسة في أحياء شيكاغو ووجدوا ارتباطاً قدره 0.75 بين عدم المساواة في الدخل ومعدلات الجريمة، وكان هذا الارتباط بين المقاطعات الكندية 0.85. وخلصت دراسة أجراها البنك الدولي بفحص اتجاهات جرائم القتل والسرقة في 39 دولة بين عامي 1995 و2015 إلى أن معدلات الجريمة والتفاوت في الدخل كانت مرتبطة دائماً بشكل إيجابي، حتى بعد التحكم في أسباب الجريمة الأخرى.

ويمكن أن يؤدي التفاوت في المستويات الاقتصادية بين الطلاب إلى زيادة في أشكال العنف والتنمر المدرسي خاصة بين المراهقين، الذين يدركون بشدة الفروق الطبقية، مما قد يعزز بيئة اجتماعية قاسية مليئة بالسخرية والرفض والانتقام العنيف. وأشارت دراسة بيئية قام بها بيكيت وويلكينسون، واستخدمت بيانات مجمعة من 21 دولة مأخوذة من تقرير لليونيسيف حول رفاهية الأطفال، إلى أن عدم المساواة في الدخل يرتبط بنسبة الأطفال الذين تعرضوا للتنمر، كما يرتبط بشكل وثيق بعدم وجود زملاء لطفاء ومتعاونين، ذلك لأن بعض الأطفال يعتقدون أن أقرانهم الأثرياء مغرورون أو متعجرفون، مما يبرر سلوكهم العدواني تجاههم. ووجدت دراسة أجرتها مجلة «American Sociological Review» وهي مجلة أكاديمية تصدر عن الجمعية الأمريكية لعلم الاجتماع في العام 2021 أن التنميط السلبي للأثرياء يزيد من احتمال تعرضهم للتنمر بنسبة 45%، وأن الأطفال المنحدرين من أسر ثرية غالباً ما يدرسون في مدارس خاصة أو يعيشون في أحياء منعزلة، مما يحد من تفاعلهم مع زملائهم في المدرسة، وهذا النقص في التفاعل والمشاركة قد يؤدي إلى سوء الفهم وزيادة احتمالية التنمر.

وأكدت دراسات أخرى إلى أن الأطفال يتعرضون في سن المراهقة وما قبلها إلى العنف من قبل زملائهم في المدرسة بسبب الخلفية الاقتصادية التي تنتمي إليها أسرهم. وحسب تقرير لمنظمة خيرية تعمل في مكافحة العنف ومعالجة آثاره فإن التعرض للعنف يحدث للأطفال كذلك بسبب لهجاتهم. ورصدت بعض التقارير أن بعض المراهقين حاولوا تغيير النبرة واللكنة التي يتحدثون بها حتى لا يصفهم الآخرون بأنهم أطفال مدللون.

يعيش الأطفال المنحدرون من أسر ثرية في الغالب في بيئات متميزة، مما قد يثير الشعور بالغيرة أو الاستياء لدى أقرانهم. ووفقاً لدراسة نشرتها مجلة «Journal of Adolescence» عام 2022، فإن 68% من الأطفال الأثرياء تعرضوا لشكلٍ من أشكال التنمر المرتبط بوضعهم المالي، وأنهم كانوا أكثر عرضة من غيرهم للمضايقات والتنمر في المدرسة بسبب خلفيتهم.

وكشف استطلاع شمل حوالي ألفي تلميذ في ولاية نيويورك عام 2014 أن الأطفال الذين ينحدرون من أسر ثرية وتسكن في بيوت كبيرة وتمتلك سيارات فارهة هم أكثر فئات التلاميذ عرضة للتحرش والعنف والمعاملة القاسية من قبل أقرانهم. وأفاد حوالي 12% من ذوي الدخول العالية بأنهم يتعرضون للاضطهاد بسبب وضعهم المعيشي المتميز. تأتي هذه النتائج بينما حذر بعض مديري المدارس من تنامي ظاهرة الغيرة والعداء بسبب الثراء.

وفي صحيفة الصنداي تليغراف الأسبوع الماضي كشف أندرو جون هيربرتسون وهو أكاديمي بجامعة أكسفورد أن مسئولي القبول بالجامعة أصبحوا يتوقون إلى سماع لهجات سكاوس وجوردي (وهي لهجات انجليزية محلية لسكان شمال شرق انجلترا،

تمتاز باختلافها في نطق الكلمات والمفردات والقواعد النحوية) بعد أيام قليلة من قبول الطلاب القادمين من منطقتي بورسيس ودافيس.

وفي العام 2019م أشارت دراسة في مجلة «Journal of Youth and Adolescence» إلى الحاجة لمزيد من البحوث التي تركز على الفروق الثقافية والجغرافية في تأثير الثروة على التنمر، وأن الدراسات المتعمقة قد تساعد في تطوير استراتيجيات أكثر فاعلية لمكافحة هذه الظاهرة. بينما أشار باحثون من جامعة هارفارد إلى أن الأطفال الذين يدرسون في مدارس خاصة يواجهون نوعاً من الضغوط المرتبطة بتوقعات الأداء والنجاح، مما يمكن أن يؤدي إلى التنمر من أقرانهم. وناقشت دراسة نشرتها مجلة «Socio-logical Inquiry» العام الماضي كيف أن الفجوة بين الطبقات الاجتماعية في المدارس يمكن أن تؤدي إلى مشاعر من الحسد والتنمر. وسلطت الدراسة الضوء على تعقيدات التنمر بين الأقران وتأثيراتها النفسية والاجتماعية على الأطفال والمراهقين، وأكدت أن العنف اللفظي والجسدي الذي يتعرض له الأطفال الأثرياء لا يرتبط فقط بالغيرة، بل يمتد إلى محاولات تغيير الهوية للتكيف مع محيطهم. ويبرز هنا دور المدارس في توفير بيئة آمنة تدعم التنوع وتقضي على التمييز بجميع أشكاله.

كذلك استطلعت إحدى الدراسات آراء 1.800 طالب معظمهم من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 16 و26 عاماً في عشرين ولاية أمريكية في كليات التربية في أمريكا. اعترف سبعة طلاب من بين كل عشرة شاركوا في الاستطلاع إنهم تعرضوا للتحرش والعنف قبل بلوغهم سن الثامنة عشرة لعدة أسباب. وقال 60% منهم إن التحرش كان بسبب مظهرهم

الخارجي، بينما قال 36% إن التحرش كان بسبب ميولهم واهتماماتهم وعاداتهم، وذكر نحو 2% أن التحرش كان بسبب جنسهم بينما قال 11% إن ذلك كان بسبب ثرائهم.

وفي ذات السياق قال وليام هاكيت مؤسس منظمة ديتش الخيرية لمكافحة التنمر التي أجرت الاستطلاع إن الثراء سببٌ كافٍ ليكون الفرد عرضة للتحرش، ولقد وجدنا أن الطلاب القادمين من أسر يفوق دخلها السنوي 200 ألف جنيه استرليني كانوا أكثر الطلاب عرضة للتنمر من غيرهم من الطلاب الذين ينحدرون من بيئاتٍ وأسرٍ ذات دخول محدودة ومنخفضة.

وكشفت دراسةً شملت 1.843 طالباً بريطانياً أن ما يقرب من ثمانية في المائة تعرضوا للتنمر بسبب طبقتهم الاجتماعية، لأن آباءهم كانوا أغنياء أو لأن طريقتهم في الكلام كانت «راقية».

أما الأرقام الواردة في تقرير عن التنمر من قبل منظمة «ديتش ذا ليبل»، وهي منظمة تعمل في مجال مكافحة التنمر أسسها وليام هاكيت، وهو نفسه كان ضحية للتنمر في مراهقته، فتكشف أن سبعة من كل عشرة شباب أفصحوا أنهم كانوا ضحايا للتنمر بحلول سن الثامنة عشرة. ويظهر التقرير أن الأغلبية، حوالي 60% من الأطفال قالوا إنهم تعرضوا للتنمر بسبب مظهرهم، والذي يمكن أن يكون إما لأنهم يعانون من بدانة مفرطة أو نحافة شديدة. ومن الأسباب الأخرى التي يتم ذكرها بشكل شائع الاهتمامات أو الهوايات (36%). بالإضافة إلى ذلك، تعرض حوالي 21% من الأطفال للتنمر عبر الإنترنت، وهو اتجاه يعتقد منظمو الاستطلاع أنه سيزداد.

ربما يشعر الأطفال الآخرون تجاه أقرانهم الأثرياء بالغيرة بسبب خلفياتهم وأسلوب حياتهم التي يعيشونها،

وقد تكون هناك اختلافات وفوارق سلوكية أخرى يمكن أن تصدر أحياناً من الأطفال الذين ينحدرون من خلفيات ثرية، وتكون هدفاً من قبل الآخرين، مثل اللكنة واللهجة التي يتحدثون بها. أما الاختلافات في الميول والهوايات والاهتمامات وأنماط الحياة فيمكن أن تكون هدفاً إذا كان آباؤهم على سبيل المثال يقودون سيارات فارهة أو يسكنون فيللاً أو بيوتاً فخمة، أو كانوا يستمتعون بقضاء عطلاتهم السنوية في أماكن غير مألوفة، أو يذهبون في عطلة نهاية الأسبوع على سبيل المثال لركوب الخيل والتزلج وركوب القوارب.

يقول جون كروس وهو صبي في العشرين من عمره من مقاطعة هامبشير جنوب إنجلترا إنه انتقل من مدرسة خاصة إلى مدرسة حكومية عندما كان في الثانية عشرة بعد طلاق والديه، وإنه اضطر إلى تغيير لهجته التي يتكلم بها حتى يتفادى سخرية زملائه. قال: «لقد واجهت التحرش اللفظي مرات عديدة وتم استهدافي بسبب صوتي وطريقة نطقي للكلمات. لقد كنت أتحدث بعفوية شديدة لكنهم كانوا يلقبونني بـ «الصبي المتعجرف». لقد حاول طلاب آخرون أن يجبرونني على التصرّف بشكل سيئ ليجلبوا لي المشاكل والمتاعب. لقد طلبوا مني ذات مرة أن أصف معلمتي بأنها بدينة وأن أطلب منها أن تأكل جميع الفطائر والحلويات لكنني رفضت بالطبع وبالتالي ازداد اضطهادهم لي».

وقال كروس الذي يدرس حالياً الاقتصاد بالجامعة: كانوا يقذفونني بأقلامهم وكانوا يتهكّمون عليّ كثيراً. لم أشأ أن أخبر أحداً من المعلمين لأنني شعرت بالحرج، وكنت أعتقد أن التحرش بي سيزداد سوءاً. ولكن مع مرور الوقت خفّت حدة التحرش ثم انتهت تماماً عندما بدأت دراستي الجامعية.

وكتب مراهق آخر في أحد المواقع الالكترونية التربوية مؤخراً أنه تعرض للاضطهاد والعنف لأن والده يعمل طبيباً ويمتلك عدة سيارات باهظة الثمن. «لقد تنمروا بي لأنني أنتمي إلى عائلة ثرية. فأنا أعيش في قرية صغيرة وأبي يعمل طبياً عمومياً ويمتلك ثلاث سيارات فخمة: أودي آر 8 والثانية رانج روفر والثالثة مرسيدس. إنني لا أريد أن أخبر والديّ بما أتعرَّض له لأنها المدرسة الوحيدة في هذه القرية، وحتى لا تضطر أسرتي إلى الانتقال إلى منطقة أخرى بسببي. إن أمي وأبي يحبون العيش في هذا البيت الذي نحن فيه الآن. لقد صرت ألقب بـ «الطفل الثري»، وصرت أتعرض للضرب دائماً وفي كل مكان». بينما قال جون هاكيت، البالغ من العمر اثنين وعشرين عاماً، إنه تعرض للسخرية بسبب امتلاك والده سيارة ذات دفع رباعي، وتم نشر شائعات عن أسرته على موقع إليكتروني حيث كان زملاؤه يتبادلون السخرية والإهانات عنه.

وفي الأسبوع الماضي اشتكت السيدة فرانسيس كينج مديرة مدرسة رودين في مقاطعة ساسكس التي تقع في الجنوب الشرقي من إنجلترا من كمية العداء تجاه المدارس الخاصة، وقالت إن هذه المدارس مرَّت بأوقات عصيبة وقد كان عملاً شاقاً أن تظل في الجانب السلبي من الرأي العام. وقد اضطرت إلى التخلي عن العمل في مدرسة خاصة وتتلقى دخلاً سنوياً قدره ثلاثين ألف جنيه استرليني لتصبح مديرة لمدرسة حكومية في سويسرا.

كذلك تحدث مدير كلية ويلينغتون في مقاطعة بيركشاير السيد أنتوني سيلدون الشهر الماضي عن الغيرة والعداء الذي يظهره البعض تجاه المدارس الخاصة، وقال إن التمييز الإيجابي الذي يحدث في القبول في الجامعات من خلال تفضيل طلاب المدارس الحكومية يمثل الكراهية التي لا نجرؤ على التحدث باسمها.

خاتمة

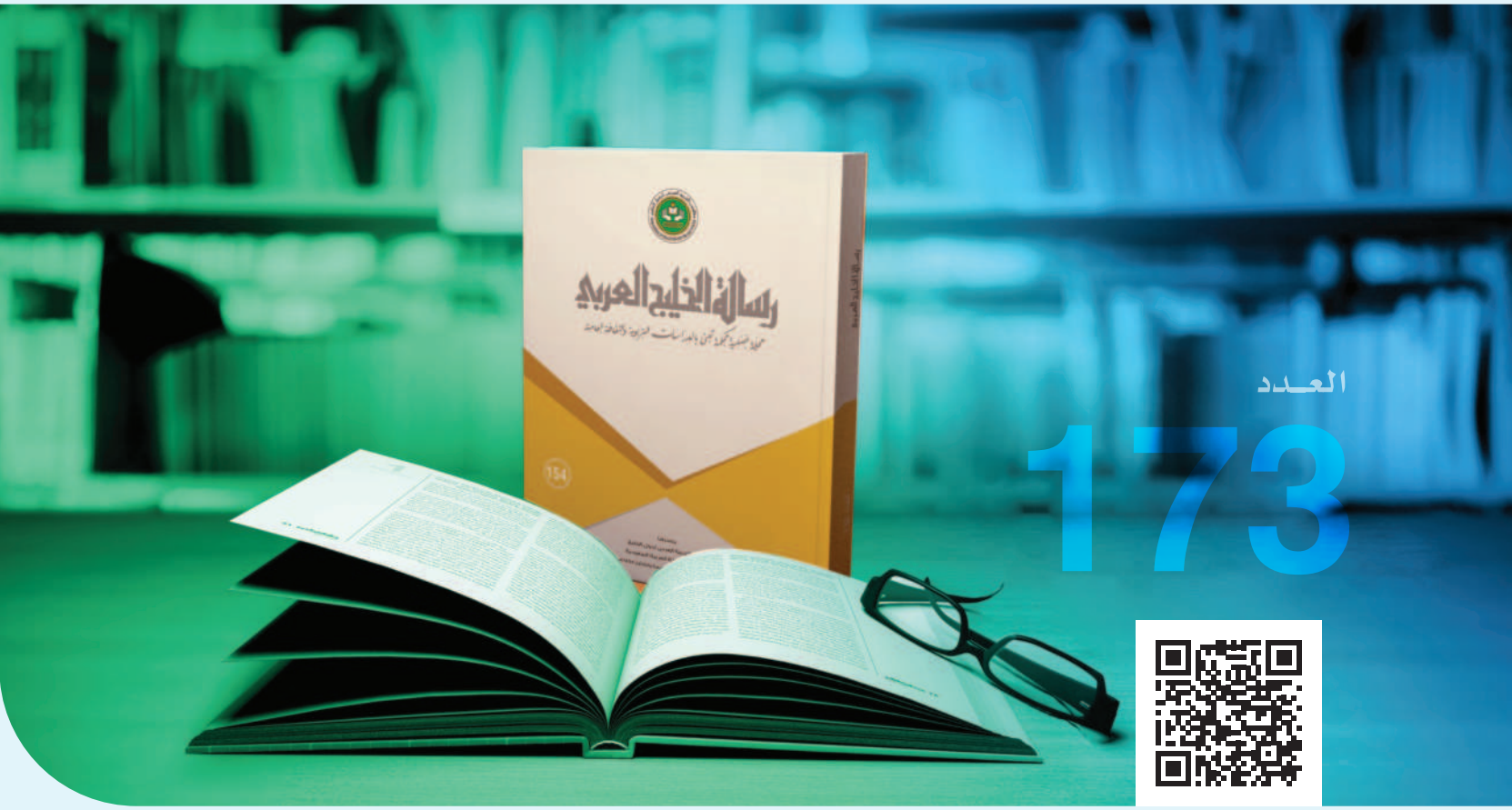
تحتاج المدارس إلى تطوير برامج توعية تُعزز من قيم

التسامح والتفاهم بين الطلاب، وتُشجعهم على تقبل الاختلافات الثقافية والاجتماعية. وينبغي أن تتضمن هذه البرامج ورش عمل وأنشطة تفاعلية تُساهم في بناء جسور التواصل بين الطلاب من خلفيات متنوعة. كما يمكن أن تلعب الأندية الطلابية والمبادرات المجتمعية دوراً مهماً في تقليل الفجوة بين الطلاب.

من جهة أخرى، يُعتبر دور الأسرة حاسماً في معالجة هذه ظاهرة التنمر، فالآباء بحاجة إلى تعزيز ثقة أبنائهم بأنفسهم وتشجيعهم على التحدث عن أي مضايقات قد يتعرضون لها، ويمكن للأسرة أن تلعب دور الوسيط بين المدرسة والطفل لضمان اتخاذ الإجراءات اللازمة لحمايته.

كما أنه من الضروري توعية المراهقين والمعلمين بأهمية تقبل واحترام الجميع بغض النظر عن خلفيتهم الاقتصادية. يمكن للبرامج المدرسية التي تركز على التعاطف والاحترام المتبادل أن تقلل من حالات التنمر. ويمكن أن يكون تشجيع الأطفال المراهقين على التحدث مع والديهم حول تجاربهم خطوة مهمة في التعامل مع التنمر. ويلعب الدعم العائلي دوراً كبيراً في تعزيز ثقة الطفل بنفسه، بالإضافة إلى أن توفير الدعم النفسي للأطفال الذين تعرضوا للتنمر يساعد على التغلب على الأثر النفسي. يمكن للمدارس أن تقدم جلسات دعم نفسي أو استشارات فردية للمحتاجين.

أخيراً، يجب أن يكون هناك تعاون بين المؤسسات التعليمية والأسر والمجتمع لتوفير دعم نفسي واجتماعي للأطفال المتأثرين بالتمييز عبر توفير استشارات نفسية وجلسات دعم لمعالجة الآثار السلبية للتنمر وتعزيز الصحة النفسية للأطفال، مما يُساهم في بناء جيل أكثر تماسكاً وتفهماً.



تم نشرة في العدد (173) من رسالة الخليج العربي.

واقع تطبيق معلمي المهارات الرقمية والتقنية الرقمية لإستراتيجية التعلّم القائم على المشاريع في منطقة الباحة

عبدالله محمد صالح الغامدي
أستاذ مشارك، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة تعرف واقع تطبيق معلمي ومعلمات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية لإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في منطقة الباحة، والتعرف على معوقات التطبيق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لتحقيق الأهداف، كما استخدمت الاستبانة؛ لجمع بيانات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2023/2024 وتكون مجتمع الدراسة من (311) معلماً ومعلمة لمقررات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية في

منطقة الباحة، واستُخدم أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة؛ نظرا لصغره وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق معلمي ومعلمات المهارات والتقنية الرقمية لإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في منطقة الباحة، جاء بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي (4.09)؛ حيث جاء بعد(تنفيذ المشروع) بالمرتبة الأولى بدرجة عالية، وبمتوسط (4.31) ، ويليه بعد (وضع خطة المشروع) بالمرتبة الثانية بدرجة عالية، وبمتوسط (4.11) ، ويليه بعد (اختيار المشروع) بالمرتبة الثالثة، بدرجة عالية، وبمتوسط (4.06)، وجاء بعد تقويم المشروع بالمرتبة الرابعة بدرجة عالية، وبمتوسط (3.87)، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معوقات تطبيق معلمي ومعلمات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية لإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في منطقة الباحة، قد جاء بدرجة عالية، وبمتوسط (3.63).

وأوصت الدراسة بتهيئة البيئة المناسبة، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية في مدارس التعليم العام لتطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع، وإعادة النظر في المناهج الدراسية لمقررات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية، وإقامة مزيد من الدورات التدريبية للمعلمين حول إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرّف واقع تطبيق معلمي ومعلمات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية لإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في منطقة الباحة.
- تعرف معوقات تطبيق معلمي ومعلمات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية لإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في منطقة الباحة.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي

- تهيئة البيئة المناسبة من حيث المساحة المعامل الحاسوب في مدارس التعليم العام لتطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.
- توفير الإمكانات المادية والبشرية في مدارس التعليم العام لتطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.
- إعادة توزيع الطلبة في الفصول الدراسية بما يتناسب مع تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية لمقررات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية من حيث كثافتها؛ لجعلها تناسب تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.
- إقامة مزيد من الدورات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقررات المهارات الرقمية والتقنية الرقمية في مجال تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع.

كيف يحسن المعلمون اليابانيون تدريسهم

يتميز التعليم في اليابان مقارنة بالدول الأخرى مثل أمريكا، بوجود علاقات زمالة قوية داخل المدرسة تربط المعلمين ببعضهم بعضا، وتحفزهم على التعاون فيما بينهم. وتقوم هذه العلاقات على تبادل الرؤى والخبرات والتقويم المتبادل والتنمية المهنية التشاركية والتي توصف بأنها نشاط جماعي يقوم المعلمون من خلاله بتحديد أهدافهم طويلة المدى والتخطيط للنشاطات التعليمية المنهجية واللامنهجية، لتحقيق رؤيتهم المشتركة حول نمو الطلبة وتطورهم. وتسهم العلاقات الإنسانية التي تترسخ نتيجة للتعاون فيما بين المعلمين في انفتاحهم على الابتكارات والمبادرات التي يقوم بها زملاؤهم داخل الصفوف الدراسية، وتعزز تبادل الخبرات فيما بينهم وتقضي على العزلة المهنية غير البناءة.

من الممارسات العملية التي يتجلى فيها المستوى العالي من التشاركية المهنية التي ينتهجها المعلمون في اليابان، ما يدعى ممارسة «تحليل الدروس الصفية». وهي عبارة عن ممارسة استقصائية تشاركية يقوم بها مجموعات من المعلمين يتعاونون معاً في التخطيط للتدريس ومراقبة آليات تطبيقه في الصف، وتحليله وإثارة الأفكار حوله. ولا تستهدف هذه الممارسة تحسين تدريس درس بعينه فحسب بل تحسين مهارات

من الممارسات العملية التي يتجلى فيها المستوى العالي من التشاركية المهنية التي ينتهجها المعلمون في اليابان، ما يدعى ممارسة **«تحليل الدروس الصفية»**.

التدريس لدى المعلمين بشكل عام، عن طريق تنمية معارفهم التربوية وتمحيص تصوراتهم ومسلماتهم الضمنية، وتطوير معايير تدريسهم وممارساتهم التعليمية الروتينية، وتزويدهم بالمواد التعليمية التي تسهم في تنميتهم مهنياً.

وعلى الرغم من أن المعلم في اليابان يقضي وقتا طويلا في التدريس قد يصل إلى ١١ ساعة يوميا، إلا أن هذا لا يقف حجر عثرة بينه وبين تخصيص وقت كاف للتعاون مع زملائه من المعلمين في التخطيط للتدريس، وما يتعلق به من جوانب إدارية وتنظيمية وعادة ما يتم تحليل الدروس في مستويات عدة على مستوى المدارس وعلى مستوى المناطق التعليمية، وعلى المستوى الوطني، وعلى مستوى المنظمات التعليمية. وفي كل مستوى يكون لتحليل الدروس هدف مختلف، إلا أن هذه المستويات تعمل بشكل متناغم لتمكن المعلمين في جميع أرجاء الدولة من تنمية معارفهم والاستعانة بأحدث الأبحاث في مجال عملهم، وتطبيق السياسات التعليمية بفاعلية.

وتختلف ممارسة تحليل الدروس بشكل تشاركي عن المفهوم التقليدي لتخطيط الدرس. وللتمييز بين كلا المفهومين يستخدم اليابانيون مصطلح "جاجيو jugyou" لوصف تحليل الدروس والذي يركز بشكل أساسي على رصد ما يتم فعليا في الصف الدراسي، وهو يتعدى مجرد التخطيط للدروس على الورق. حيث يسهم هذا الرصد العميق للممارسات التدريسية الصفية الفعلية في الكشف عن مسلمات المعلمين الخفية التي تتعلق بمواصفات التدريس والتعلم الفاعل كما يعد هذا التحليل بمثابة تحويل الأهداف بعيدة المدى والأهداف الخاصة للمعلمين إلى واقع قابل للتنفيذ. وقد كشفت الدراسات أن

الممارسة الاستقصائية التشاركية، المتمثلة في تحليل الدروس لها أثر إيجابي في التنمية المهنية للمعلمين، وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل التعاوني، وإذكاء إيمانهم بقدرة طلبتهم على التعلم.

مستويات تحليل الدروس الصفية:

التحليل على مستوى المدرسة تتم هذه المرحلة في جميع مدارس اليابان حيث يتم تحليل بعض الدروس في كل مادة دراسية في كل صف دراسي، من مرة إلى ثلاث مرات كل عام. وعادة ما يبدأ تحليل الدروس بموضوع بحثي أو قضية تشغل معظم المعلمين في المدرسة، يلي ذلك القيام بتخطيط الدروس بشكل تشاركي وبعناية شديدة، ثم تسجيل التطبيق الفعلي لهذه الدروس بواسطة كاميرة الفيديو، ليتم إخضاعها لاحقا للملاحظة والتقويم من قبل الزملاء والمديرين في المدرسة ويهدف تحليل الدروس إلى رصد استجابات الطلبة وتحليل استراتيجيات تعلمهم وطرق تفكيرهم، وتعرف العناصر التعليمية التي تدعم عملية التعلم، وتلك التي تعوقها وتنتهي الدورة عادة بتقويم طرق التدريس المتبعة ورصد أثرها في تحقيق الأهداف المرجوة، ومن ثم الحكم بالإبقاء عليها، أو إعادة النظر فيها. ولا يستهدف التحليل تحقيق الأهداف الأكاديمية فحسب، بل يتعداه إلى جوانب أخرى مثل إكساب الطلبة قيمًا أو مهارات تفكير أو اتجاهات محددة.

ويتضمن تحليل الدروس مراجعة للأبحاث الحديثة التي تتعلق بتدريس محتوى معرفي معين وتعلمه وفي اليابان يتم الاعتماد بشكل كبير على أدلة المعلم لتحقيق هذا الغرض حيث إنها، وبخلاف أدلة المعلم الموجزة في دول أخرى، تمد المعلم بمعلومات ثرية حول طرق التدريس، الحديثة والمرتكزات التي تنبني عليها،

وأنماط تفكير الطلبة، وغيرها من المعارف اللازمة لتنمية المعلم ودعمه مهنيا.

التحليل على مستوى المناطق التعليمية وفي هذا المستوى، يطلب من جميع معلمي مرحلة معينة في المنطقة التعليمية، المشاركة في تحليل درس من الدروس الحية في مادة دراسية معينة من خلال اجتماعات تجرى للمعلمين على مستوى المنطقة مرة كل شهر تستهدف إبداء الرأي في طرق تدريس المادة، وتمحيصها ونقدها، والخروج بمجموعة من التوصيات حول طرق التدريس والتقويم وآليات تناول المحتوى التعليمي.

التحليل على المستوى الوطني تمتلك اليابان شبكة عمل تتضمن جميع المدارس الحكومية في الدولة، ويشارك المعلمون من خلالها في تطوير المناهج الحالية وطرائق التدريس المتبعة على المستوى الوطني. وبما أن جميع المدارس الحكومية منشأة داخل مباني الجامعة، ويديرها أحد الأساتذة الجامعيين فإن المدارس لديها اطلاع على أحدث الأبحاث والأفكار التي توصل إليها الأكاديميون في الجامعات اليابانية ولديها اتصال مباشر بالباحثين الذين يعملون بها. ويعني هذا أن المعلمين يمتلكون مهارات بحثية متنوعة تمكنهم من المشاركة في التطوير التربوي بفاعلية.

وفي هذا المستوى، يطلب من المعلمين المتميزين القيام بعرض بعض الدروس الحية أمام المجتمع البحثي العام، بحضور آلاف من التربويين من جميع أنحاء الدولة، عبر شاشات الفيديو المتصلة بالإنترنت لمناقشتها على المستوى الوطني، وتقييمها وإبداء الرأي حولها.

ولذا يمكن القول إن المعلمين في المدارس الوطنية باليابان يوكل إليهم مسؤولية تجريب المناهج الحديثة والمقاربات التدريسية المقترحة ليتحولوا بدورهم إلى باحثين يقومون بنشر أفكارهم من خلال الكتابة الأكاديمية، وإلقاء المحاضرات العامة، والسفر إلى

مدارس أخرى في مناطق بعيدة لمراقبة تطبيق المناهج فيها وتقويمه، كما يشارك المعلمون في تأليف الكتب الدراسية المقررة.

التحليل على مستوى المنظمات تقوم المنظمات التعليمية ببحوث مشابهة لتلك التي تقوم بها المدارس الوطنية تستهدف تحليل الدروس وتقويمها. والمنظمات التعليمية هي مؤسسات مستقلة يشترك فيها تربويون ومعلمون متطوعون مهتمون بتدريس مادة معينة من جميع المراحل الدراسية ويؤدي تحليل الدروس دورا محوريا في هذه المنظمات حيث تعقد مؤتمرات تتناول موضوعات بحثية أو قضايا تعليمية معينة، ويتم استقصاء الواقع العملي للتدريس من خلال تحليل طرائق التدريس المتبعة في المدارس في ندوات واجتماعات تخصص لهذا الغرض، ويدعى إليها الاختصاصيون وأساتذة الجامعة والباحثون التربويون وهكذا يتضح أن المراحل الأربع لتحليل التدريس تشترك جميعها في مرتكزات محددة؛ فجميعها يوفر فرصة لملاحظة عملية التدريس والتعلم الفعلية وتحليل البيانات الخاصة بفاعلية الطرائق التدريسية من خلال اجتماعات يشارك فيها المعلمون والاختصاصيون التربويون. كما تسمح هذه المراحل بتكوين شبكات للعمل تضم المعلمين والعاملين في الحقل التربوي، تسهم في إرساء مجتمعات تعلم مهنية تشاركية، تمتد لتصل إلى المستوى الوطني. كما أن لكل مرحلة نقاط قوة خاصة بها تسهم بطريقة مختلفة في التنمية المهنية للمعلمين وتمكينهم من المشاركة في تطوير التعليم والتدريس في بلدهم.

مثال على الممارسة المهنية التشاركية الأمثلة الواضحة على كيفية تفعيل آلية من تحليل الدروس بواسطة المعلمين تدريس موضوع الطاقة الشمسية الذي تم

إدخاله في المناهج الوطنية في التسعينيات، فالمقرر الدراسي ينص على مجموعة من أهداف التعلم، دونما تحديد لطرائق التدريس الملائمة لتوصيل المعلومات والمفاهيم المعقدة إلى الطلبة وحتى يتم بحث هذه القضية والتوصل إلى طرائق تدريسية فاعلة مجربة عمليًا، قامت وزارة التعليم بتوفير منح مالية لتشجيع مدارس المرحلة الابتدائية لخوص مسابقات أسفرت عن اختيار مجموعة منها بناء على كفاءة معلميها لتعمل بوصفها معامل بحثية يتم فيها إخضاع دروس الطاقة الشمسية للتجريب الميداني، تحت إشراف اختصاصيين في طرق تدريس العلوم من الجامعات والمراكز البحثية والذين تولوا مهمة توفير مصادر تعليمية واستشارات عالية الجودة لمساعدة المعلمين على استيعاب المحتوى المعرفي، وتوضيح المفاهيم العلمية المتضمنة، وطرق تدريسها.

وبعد مرور عام من تجريب دروس الطاقة الشمسية، والتوصل إلى نتائج بشأنها، فتحت المدارس البحثية أبوابها للمجتمع، من خلال ندوات تم إدارتها بواسطة المعلمين بهدف عرض ما تم تطبيقه من دروس تجريبية، وما تم التوصل إليه من نتائج مهمة ومشاركتها الاختصاصيين والمهتمين من جميع أنحاء اليابان، حيث تم مناقشة الدروس التي تم تصميمها لتدريس المحتوى الجديد والتعرف على أسباب اختيار طرق تدريس محددة، ونقدها وتقييمها وتفحص نتائج الطلبة وتحديد المعوقات التي حالت دون تطبيق مداخل تدريسية أخرى، والإسهام بأفكار ورؤى مبتكرة لتناول الموضوع وتوصيل المفاهيم إلى الطلبة.

وقد ساعدت هذه الدروس البحثية التي أجريت في جميع أنحاء اليابان إلى تشكيل أساس معرفي مشترك لدى المعلمين حول تدريس الطاقة الشمسية

تشمل الجوانب العملية للتدريس مثل المواد التعليمية المستخدمة.

كما كشفت عن أنماط تفكير الطلبة المتوقعة واستجاباتهم لطرق التدريس المتنوعة، وأثارت نقاشات حول طبيعة المادة الدراسية ذاتها.

ومن خلال هذه الممارسات التشاركية يتضح الدور الجوهري الذي يؤديه المعلمون في اليابان بوصفهم مشاركين فاعلين في تطوير عملية التعلم، وما يقومون به من أبحاث واستقصاءات علمية تستهدف تطوير العملية التعليمية بشكل عام. فحتى المستشارون الذين يتم الاستعانة بهم في المدارس البحثية هم معلمون أيضا، يعملون في المنظمات التعليمية الوطنية، أو بوصفهم خبراء في المدارس التجريبية فعادة ما يذيع صيت المعلمين الذين يمتلكون مهارات متقدمة، وخبرات في تقويم أداء المعلمين وتقديم تغذية راجعة بناءة لهم، على مستوى الدولة، ويتم الاستعانة بهم على نطاق أوسع، مقارنة بزملائهم الذين لم يستطيعوا أن يقدموا المستوى ذاته من التغذية الراجعة. ويتولى هؤلاء المعلمون مسؤولية نشر خبراتهم ومعارفهم ومشاركتها مع المدارس الأخرى في جميع أنحاء اليابان والسفر إلى مختلف المناطق التعليمية لتقديم استشارات لفرق المعلمين التشاركية المسؤولة عن تحليل الدروس في كل مدرسة وحتى في المدارس التي لا تمتلك التمويل الكافي كي تتحول إلى مدارس بحثية، يتم الاستعانة بخبرات أحد هؤلاء المعلمين الخبراء مرة كل عام على الأقل.

عوامل نجاح ممارسات المعلمين التشاركية:

يعتقد كثير من الباحثين أن تطبيق الممارسات التشاركية لا يصلح سوى في الدول التي تسودها ثقافة اجتماعية تعاونية، ومن ثم فإنه من العسير أن يتم

تطبيق هذه الممارسات في الثقافات التنافسية مثل الولايات المتحدة. ولكن الواقع يشير إلى أن هذه الممارسات قد أخذت حيز التطبيق والانتشار في مدارس الولايات المتحدة، وفي عدة دول أخرى. بيد أنه وعلى الرغم من التوسع في تطبيق هذه الممارسات التشاركية الاستقصائية من قبل المعلمين فإنها لا تزال تعد في كثير من البلدان نوعا من النشاط التطوعي الذي تقوم به بعض المدارس فقط، ونادرا ما يتم تطبيق هذه الممارسة على مستوى المدرسة بشكل عام، كما أن المديرين ومتخذي القرار لا يعدون هذا النشاط وسيلة ناجحة في الإصلاح التعليمي وتحسين العملية التدريسية. ولهذا يظل السؤال هو: هل يمكن تطبيق هذا النشاط في ظل سياق تنافسي؟ وهل يمكن إدراجه ضمن الممارسات الروتينية للمعلمين، بغية تطوير المناهج وتحسين التعلم؟ والجواب هو أن ثمة بعض العوامل الضرورية التي مكنت اليابان من مأسسة هذه الممارسة التشاركية في التخطيط للدروس وهي عوامل لا بد من أخذها في الاعتبار في حال التوجه نحو إدراج هذه الممارسات في التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير التعلم والتعليم، وهي كما يلي:

تعميم ممارسات الاستقصاء التشاركي ودعمها:

على الرغم من أنه لا يوجد قواعد رسمية تفرض إجراء تحليل الدروس الصفية من قبل وزارة التعليم إلا أن هذه الممارسة واسعة الانتشار في اليابان ومعمول بها في جميع المدارس وتعد مسؤولية تحليل الدروس مسؤولية جماعية موزعة لا تختص بها جهة معينة حيث يرى المعلمون في المدارس والتربويون على مستوى الأقاليم والمناطق التعليمية والمنظمات الوطنية، أن تحليل الدروس يعد طريقة ناجحة لتحقيق رؤاهم

وأهدافهم التعليمية، وليس ممارسة مفروضة عليها من الخارج، ولهذا تتوافر لديهم الدافعية للاستمرار في تطبيقها وتبنيها.

ويدعم نظام ترقيات المعلمين المعمول به في اليابان هذه الممارسة بشكل كبير، فلا يمكن لأي معلم أن يترقى لوظيفة مدير أو ناظر أو موجه مالم يكن له باع طويلة فيها. ومن ناحية أخرى فإن النظم المدرسية تدعم هذه الممارسة، حيث يتم تخصيص وقت لها في الجدول الدراسي السنوي، ويتم إدراجها ضمن العمل المدرسي على مدار السنة.

تضمين النتائج في تطوير المناهج والسياسة التعليمية:

لا تعد ممارسة تحليل الدروس ممارسة هامشية في المنظومة التعليمية اليابانية، بل تعد عنصرا جوهريا يترتب عليها تبعات مهمة على جميع المستويات التعليمية، مما يعني أن للمعلم دورا فاعلا ورئيسا في توجيه العملية التعلمية وتطويرها وتحديد مسارها فواضعو السياسات التعليمية يحضرون الاجتماعات البحثية العامة التي يعقدها المعلمون لهذا الغرض، ويستفيدون من نتائجها في اتخاذ قرارات تتعلق بإعادة صياغة السياسات الموضوعة، حيث يتم حذف بعض النشاطات، أو وحدات دراسية بأكملها وفقا للتغذية الراجعة التي يسفر عنها تطبيق الدروس ميدانياً. وبالمثل، فإن مطوري المناهج ومؤلفي الكتب الدراسية يعيدون كتابة الكتب الدراسية، ويعدلون محتواها وفقا لما تتمخض عنه نتائج تقويم الدروس الذي يعرض له المعلمون حيث يتم استبدال نشاطات أكثر فاعلية بالنشاطات التي ثبتت محدودية تأثيرها تجريبيًا.

1. **توفير الدعم السياسي** يتمثل الدعم السياسي الذي توفره الحكومة في المعونات التي تقدمها للمدارس الابتدائية والثانوية كي تتحول إلى مدارس بحثية، يتولى معلموها مهمة تجريب واستقصاء المناهج المقترحة والمستجدات التعليمية والبحث في جدواها وعرض ما يتم التوصل إليه من نتائج في ندوات بحثية عامة يحضرها الاختصاصيون التربويون. وعادة ما يتم توجيه هذه المعونات للاستعانة بتربويين متمرسين يقومون بتقديم الاستشارات للمدارس البحثية حول آليات البحث العملي الصفي، ووسائل تحليل طرائق التدريس وتقويمها.

2. **توفير الدعم المؤسسي** لقد صارت ممارسة تحليل الدروس بشكل تشاركي ممارسة روتينية أساسية في معظم السياقات التعليمية، باليابان، بما تشمله من مناطق تعليمية ومنظمات مستقلة. ولدعم هذه الممارسة تتولى المناطق التعليمية والمنظمات المستقلة توفير برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة حول هذه الممارسة. وفي الجامعات أيضا، يتم تقديم برامج تدريبية قبل الخدمة للطلبة حول الممارسات المهنية التشاركية، حيث الطلبة يقوم المعلمون أثناء التدريب العلمي بالعمل بشكل تعاوني لتحليل الدروس الصفية والتي يقومون بتدريسها بشكل تبادلي تحت إشراف موجه المادة للخروج بنتائج حول نجاح ما قاموا بتطبيقه من نشاطات صفية وما اتبعوه من ممارسات تعليمية.

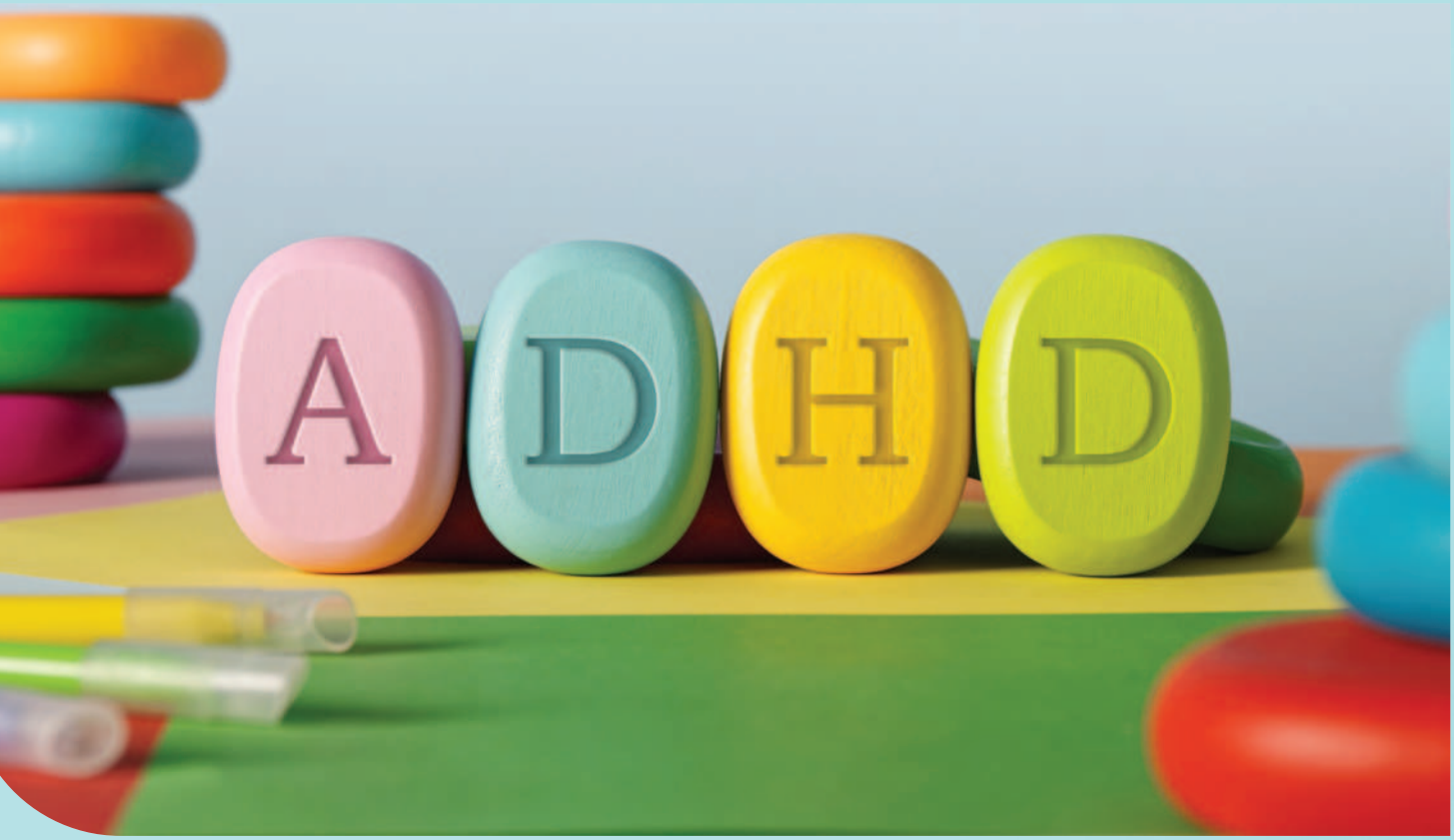
3. **تغيير المسلمات:** وأخيرا، فإن الممارسة المهنية التشاركية ترتكز على مجموعة من المسلمات التي

تتعلق بالتنمية المهنية للمعلم، تشمل ما يلي:

- أهمية التعاون بين المعلمين، ليس فقط في تحليل الدروس بل في تفاصيل الحياة المدرسية اليومية.
- أن تعلم المعلمين عملية متعددة الأبعاد تشمل تنمية معارفهم، وطرق التدريس التي يتبعونها وعاداتهم العقلية ومهاراتهم في الملاحظة والتقويم ومعتقداتهم الذهنية، واتجاهاتهم الوجدانية.
- أن تعلم المعلمين عملية مستمرة لا تتوقف أبدا؛ ولا يوجد ما يمكن أن نطلق عليه المعلم المتقن؛ فعملية التدريس لا يتم التمكن منها تماما، بل هي قابلة دوما للتحسن والتطوير.
- يتطلب تحسين تحصيل الطلبة والوصول به إلى مستوى متميز تضافر جهود عدد من المعلمين يتعاونون معا على مدار فترة زمنية تمتد لسنوات عدة.
- إن التعامل العادل مع المعلمين هو ما يشحذ تعلمهم فلابد أن تدرك الجهات التي تختص بالتنمية المهنية للمعلمين أن المعلم المبتدئ يمتلك معارف ومهارات ذات قيمة ينبغي احترامها وأخذها في الحسبان، وأن المعلم الخبير يمكن أن يتعلم ممن هم أقل منه خبرة.
- إن الطلبة غير مسؤولين عن تأخرهم الدراسي بل تقع المسؤولية على المعلم في المقام الأول.
- إن عملية التدريس التي تتم في أرض الواقع هي المحك الأساسي في نجاح أي سياسة تعليمية أو منهج دراسي، والتي لا تعد سوى نقاط انطلاق أو رؤى مجردة، لا تدب فيها الحياة، ولا تتبدى ملامحها، إلا حين يتم تجريبها داخل الصفوف الدراسية.

تدريس الطلاب الذين يعانون من
اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)

اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) هو اضطراب في النمو العصبي، وحالة مزمنة تظهر في مرحلة الطفولة، وتؤثر على الشخص طوال حياته. وفي حين أن أعراضه تختلف من حيث الدرجة والنوع بين الأفراد المصابين، إلا أن خصائصه تتضمن عادة صعوبات في التركيز، والتنظيم، والتخطيط وإدارة الوقت، والتحكم في الانفعالات. وهذه السمات تصعب على الطالب الاندماج في الفصل الدراسي وتكوين صداقات، كما تجعل التدريس تجربة مخيبة للآمال.



وقد يدرك المعلم أن الطلاب لديهم القدرة على تعلم ما يحتاجونه، لكن غالبا ما يؤدي عدم تنظيمهم، وقلة تركيزهم، وقلقهم إلى عرقلة الطلاب الذين يحاولون التعلم. وفي هذه المرحلة يجب أن نتذكر ما قاله روس غرين عندما يشعر البالغون -بمن فيهم المعلمون- بالإحباط بسبب سلوكات تصدر من طالب، وتشكل تحديًا لهم غالبًا ما يقولون: «سيستطيع إنجاز العمل إذا أراد ذلك، لكنه في الواقع، سيقوم بالعمل إذا كان في إمكانه». وتحقيق الأداء الجيد خارج عن سيطرة هؤلاء الطلاب إلى حد كبير؛ لأن الطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لا يتعمدون مخالفة التوقعات ومضايقة أقرانهم، بل يريدون

> **سيستطيع الطالب إنجاز العمل إذا أراد ذلك**، لكنه في الواقع، سيقوم بالعمل إذا كان في إمكانه.

تحقيق النجاح وتكوين أصدقاء كما يفعل الجميع. وبدون دعم موجه، يصعب عليهم القيام بالمهام التي تكلفهم بها المدرسة، والوصول إلى مستويات مرضية من التعلم، وإقامة الصداقات التي يعدها العديد من الطلاب أمرا مفروغاً منه.

وبدون تدخل فعال خلال سنوات الدراسة، يصبح الطلاب الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة أكثر عرضة للحصول على درجات متدنية، وتسليم عدد قليل من المهام في مواعيدها، وارتفاع معدلات الغياب وتدني احترام الذات. ومع تقدمهم في السن، قد يتعرضون لخطر انخفاض المخرجات التعليمية، وارتفاع معدلات البطالة والحوادث (بما في ذلك حوادث المرور)، وانخفاض مستويات الأداء الاجتماعي، وارتفاع معدلات المشكلات الأسرية مقارنة بعامة السكان والعلاج الفعال لهذه المعضلات يحسن النتائج الطويلة المدى.

إن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة من أكثر اضطرابات التعلم شيوعا؛ إذ يشخص به ما يقرب من (10.8 %) من طلاب مرحلة التعليم الأساسي في الولايات المتحدة في مرحلة ما من حياتهم كما أن معدل الإصابة به يظهر بالمستوى نفسه تقريبا بين الطلاب والطالبات، لكن المعلمين يميلون إلى إحالة الطلاب للكشف أكثر من الطالبات.

ونتيجة لذلك؛ ثبت أن هناك (14 %) تقريبا من الطلاب الذكور في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من هذا الاضطراب مقارنة بحوالي (6.9 %) فقط من الطالبات. وقد يُعزى جزء من هذا التفاوت للتحيز القائم على نوع الجنس الذي يجعل المعلمين

يتفاعلون بشكل قوي أو سلبي مع السلوكات السيئة لدى الطلاب أكثر من الطالبات.

ومن ناحية أخرى غالباً ما تكون السلوكات الخارجية للطالبات المصابات باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة أكثر صعوبة من سلوكات الطلاب ويعاني عدد كبير منهن من أعراض عدم الانتباه التي ينظر إليها الآخرون على أنها سخيفة، وإذا ظهرت عليهن أعراض فرط النشاط، فمن المرجح أن ينظر إليها الآخرون على أنها نوع من الاندفاع أو الثرثرة، أو العاطفة المفرطة. كما تواجه الطالبات المتهورات صعوبة في التفاعل مع السياقات الاجتماعية، ويكافحن من أجل تكوين صداقات والحفاظ عليها.

وثمة سبب آخر لتشخيص الطالبات ووصفهن بأنهن مصابات باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وهو أنه غالبًا ما يُغشى عليهن للتعويض عن نقاط ضعفهن وإخفاء إحراجهن بسبب التخلف عن العمل، أو فقدان الأشياء، أو الشعور بالاختلاف، أو الشعور بالإحراج الاجتماعي.

وتُصنَّف خصائص اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة إلى فئتين سلوكات عدم الانتباه، وسلوكات فرط النشاط أو الاندفاع.

تشمل سلوكات عدم الانتباه (على سبيل المثال لا الحصر) ما يأتي:

- فترة الانتباه القصيرة
- أحلام اليقظة.
- ارتكاب أخطاء غير مقصودة في الأعمال المدرسية، وعدم التركيز على التفاصيل.
- التشتت أو الخروج عن مسار النقاش بسهولة.
- صعوبة في اتباع التوجيهات المكتوبة أو المنطوقة.

- مشكلات التركيز (مثل: الاستماع إلى المعلم في أثناء تدوين الملاحظات).
- عدم الاكتراث عند التحدث المباشر.
- النسيان.
- مشكلات في تنظيم الوقت أو المهام أو المتعلقات
- ضعف المهارات الدراسية للفئة العمرية
- عدم إنهاء الأعمال المدرسية أو الواجبات في المنزل أو في الفصل الدراسي.
- تجنب المهام التي تتطلب جهداً ذهنيًا مستمرا، بما في ذلك أداء الواجبات المنزلية والمهام الدراسية.
- فقد الأشياء.
- نسيان الواجبات المنزلية، وفقد الواجب المنزلي المنجز، والكتب، والسترات، وحقائب الظهر والمعدات الرياضية.

تشمل سلوكيات فرط النشاط (على سبيل المثال لا الحصر) ما يأتي

- التململ أو الارتباك
- مواجهة صعوبة في الجلوس بثبات.
- الجري والتسلق في الوقت والمكان غير المناسبين.
- صعوبة اللعب أو العمل بهدوء.
- عدم القدرة على الاستمرار في مهمة واحدة، والانتقال من مهمة لأخرى دون إنجاز أي منها.
- عدم الصبر، وعدم القدرة على انتظار الدور.
- الظهور بمظهر الذي على عجلة من أمره
- التحدث بشكل مفرط.

تشمل سلوكات الاندفاع (على سبيل المثال لا الحصر) ما يلي:

- مقاطعة المحادثات، أو الأنشطة، أو التطفل على ممتلكات الآخرين.

- صعوبة انتظار دوره في المدرسة أو في الألعاب.
- الصياح بالإجابة دون إذن.
- المخاطرة المتكررة دون التفكير قبل التصرف.
- يعاني بعض الطلاب من النوع المركب من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وهو أكثر الأنواع شيوعًا، إذ تكون سلوكات الاندفاع وعدم الانتباه واضحة. وعندما ترى أن المدرسة لا تتضمن سوى الجلوس والاستماع واتباع التوجيهات، وتذكر ما تسمعه، والتزام الهدوء لفترات طويلة، والتوافق مع الآخرين فإن التحدي الذي يواجه الطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة واضح، ويشعر معلموهم بذلك أيضًا. وفيما يأتي بعض الأدلة التوجيهية للمعلمين تساعدهم في العمل مع الطلاب المصابين، كمرجع يساعدك على التفكير في الخيارات التي تفيد متعلمًا معيناً في وقت وسياق محدد.

ولإنشاء بيئة تعليمية آمنة وجذابة للطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ينبغي:

- إيجاد ثقافة الدمج في الفصل الدراسي إلى جانب ترسيخ الاحترام والتعاطف، وتقدير الاختلافات البشرية في صميم عمل كل فرد داخل الفصل الدراسي.
- النظر للطلاب باحترام غير مشروط، أي إنه لا يتعين على الطالب فعل أي شيء أو تغييره ليحظى بقبولك أو احترامك.
- تجنب التعامل مع الطالب المصاب على أنه مشكلة أو لديه بعض العيوب، بل يلزم البحث عن نقاط

قوته، واهتماماته وسماته الإيجابية، ولابد من وضع ذلك في اعتبارك عند تخطيط التعامل معه.

- مساعدة جميع الطلاب على فهم تحديات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وإيجابياته.
- تضمين مكتبتك الصفية كتباً عن شخصيات رئيسة تعاني من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وسيرا ذاتية أو مقالات عن الأشخاص المصابين الذين لم يتراجعوا عن تعرف نقاط قوتهم ومواهبهم وتنميتها، والذين أحدثوا في النهاية تغيرًا إيجابيا في مجتمعاتهم أو العالم بأسره فهذا يساعد الآخرين على التعامل مع المصابين بهذا النوع من الاضطراب بشكل طبيعي.
- بناء الثقة مع الطلاب والحفاظ عليها حتى يطمئنوا لوجودك بجانبهم، ويفهموا أنك تريد مساعدتهم على النمو، وتستمتع بصحبتهم.
- التعامل بشكل إيجابي مع جميع الطلاب مثل التحدث معهم حول السلوكات التي تريد منهم أن يتبعوها وليس السلوكات غير المرغوب فيها، والتعاون في وضع قواعد الفصل الدراسي أو معاييره.
- تقديم التغذية الراجعة الإيجابية للطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة؛ حتى يثقوا بك، ويتأكدوا أنك تضع اهتماماتهم في الاعتبار. وعليك تقدير سلوكاتهم الإيجابية وتقدمهم الأكاديمي وعدم الاقتصار على الإشارة إلى المشكلات ومعالجتها.
- الوعي بمدى تأثير اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة في المشاعر، مثل: تدني احترام الذات أو صعوبة تنظيم المشاعر.
- مراقبة الطالب بعناية لفهم ما يساعده في عملية تعلمه ويدعمها أو يعرقلها.
- اسأل الطالب عما هو مفيد لجذب انتباهه، وتقليل حركته، وتنظيم عمله، وما إلى ذلك.
- وضع إجراءات روتينية واضحة والالتزام بها على أتم وجه ممكن.
- وضع مقاعد الطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بعيدا عن النوافذ، والأبواب، ومبراة الأقلام وأرفف الكتب والأقران الثرثارين لتقليل عوامل التشتيت.
- مراعاة جلوس الطالب بالقرب من مكتبك إذا كان ذلك سيساعده على العمل بشكل أكثر فعالية.
- إيجاد منطقة هادئة خالية من عوامل التشتيت؛ حتى يستطيع الطالب الجلوس بهدوء، أو إجراء الاختبار أو الدراسة، أو إتمام مهمة صفية.
- التواصل بالعين عند التحدث مع الطالب المصاب باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.
- التواصل مع أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية وتشجيعهم على العمل معك لمساعدة المتعلم على تحقيق النجاح خلال العام الدراسي، وتعرف الإستراتيجيات والأدوات التي يستخدمونها في المنزل لدعم أطفالهم، والأساليب التي يتجنبوها، وتحديد أوقات الفحص الدوري للاطلاع على أحدث المعلومات والتخطيط معا لنمو الطالب باستمرار. فإذا كان الطالب يتناول دواء لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، اطلب من ولي الأمر اطلاعك على مدى التأثير الإيجابي أو السلبي للدواء عليه وعلى تعلمه بشكل عام. وتذكر أن أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية الذين لديهم أطفال مصابون بهذا الاضطراب قد يشعرون بالتعب والإحباط، فاستمع إلى مخاوفهم، وكن محل ثقة لهم قدر المستطاع.

ولمساعدة الطلاب على تنمية مهارات التنظيم، ينبغي القيام بالآتي:

- التفكير في إعطاء الطالب المصاب باضطراب نقص

الانتباه وفرط الحركة قائمة مرجعية للخطوات التي يلزم اتخاذها لإنجاز نشاط أو منتج.

- تكليف الطالب بالاحتفاظ بدفتر ملاحظات به جزء منفصل مرمز بالألوان لكل موضوع ومساعدته على فحصه للتأكد من إضافة كل شيء للدفتر في الجزء الصحيح، واستخدام مواد مرمزة بالألوان لكل موضوع.
- توفير دفتر ملاحظات ثلاثي الجيب للمهام المنزلية، والواجبات المنزلية المنجزة، والرسائل الإلكترونية إلى أولياء الأمور.
- التأكد من أن الطالب يتبع نظاماً محددًا، مثل: المخطط اليومي لكتابة المهام والتواريخ المهمة ويستخدمها.
- إتاحة الوقت للطالب لتنظيم المواد والواجبات المنزلية.
- تزويد الطالب بقائمة أو مخطط يوضح خطوات الاستعداد لمغادرة المدرسة إلى جانب ما يحتاجه لإنجاز العمل في المنزل.
- التحدث مع الطالب بشكل دوري عن إستراتيجيات التنظيم الذاتي والإدارة الذاتية، والعمل معه على تحديد الأهداف ومراقبة التقدم، وتنمية المهارات والإستراتيجيات الجديدة لدعم تحقيق الأهداف.
- العمل مع الطالب لفهم أنماط التفكير والعمل التي تؤدي إلى التعلم الناجح، وكذلك النجاح خارج الفصل الدراسي، وتطبيقها.

ولتدريس للطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بشكل متجاوب، ينبغي:

- إضفاء التمايز على المحتوى والعملية و/أو المنتجات

بناءً على استعداد الطالب/ أو مستوى تفاعله مع الدرس واهتماماته، وأساليب تعلمه قدر الإمكان. فاستخدام المواد والتقنيات التي يسهل الوصول إليها، وتصميم تجارب التعلم واختيار الوسيلة التي تساعد الطالب على التعبير عما تعلمه هو العامل الأساسي لشعوره بالأمان، والأمن والإنجاز، والنمو.

- إضفاء التمايز على التوجيهات والمواد والجداول الزمنية، وخطوات العملية، لتكون مناسبة لمستويات استعداد الطالب، واهتماماته وأساليب تعلمه، والاستجابة للمشكلات المتعلقة باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة للاستفادة من إمكانات تعلم الطالب بأقصى قدر ممكن.
- تحديد التوقعات بوضوح باستخدام رسائل التذكير الشفوية والمكتوبة، بما في ذلك نماذج العمل الطويل المدى.
- إخبار الطلاب عند بدء الدرس بما سيتعلمونه وتوقعاتك، والمواد التي سيحتاجون إليها.
- وضع قائمة بأنشطة الدرس أو خطواته على الجدار أو السبورة، أو الشاشة.
- عمل الطلاب مع أصعب المواد في بداية الفترة الصفية أو في بداية اليوم الدراسي.
- التجول بجانب الطالب في أثناء عمله متحدثاً إلى الفصل، واستغلال الفرصة لملاحظة الأمور
- التي يجيدها الطالب والتعليق عليها، أو إعادة توجيهه إذا لزم الأمر.
- استخدام التعلم المزدوج أو تدريس الأقران، وتعاون الطالب المصاب باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة مع زميل ناضج لتعزيز التعلم؛ فهذا

يساعده على تنمية المهارات الاجتماعية وصقلها.

- تنويع وتيرة التعلم وتضمين أنواع مختلفة من الأنشطة؛ إذ يتفاعل العديد من الطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة جيدا مع الألعاب التنافسية أو الأنشطة الأخرى السريعة والمكثفة.
- توفير وقت إضافي للطلاب لإنجاز المهمة الصعبة.
- استخدام التعلم القائم على التجربة الذي يساعد الطلاب على تحسين منتجاتهم أو تقويمات أدائهم، وتصميم التجارب وتطبيقها، والذهاب في رحلات ميدانية؛ فهذا النوع من التعلم يناسب هذا النوع من الطلاب.
- استخدام إشارة غير مزعجة مع الطلاب المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، مثل لمس الكتف، أو إشارة باليد، أو وضع ملاحظة لاصقة على مكتبه كتذكير له بالتركيز على المهمة.
- ربط المحتوى باهتمامات الطالب، واستخدام هذه الروابط لتنشيط عملية التعلم واستمرارها واستخدام القصص والألعاب والأسئلة، ومقاطع الفيديو على اليوتيوب والموسيقى، وما إلى ذلك لإثارة اهتمام الطلاب.
- تدريس المهارات الاجتماعية، مثل: طريقة التعاون مع الأقران والاختلاف مع الآخر بأدب والتعاطف والتعبير عن التقدير
- عندما تكلف الفصل بمهمة، اطلب من الطلاب تكرار التوجيهات أو كتابتها على السبورة أو إلكترونيًا، أو اطلب منهم قراءة التوجيهات في صوت واحد.

للحصول على الكتاب امسح الكود

التفكير الحاسوبي في التعليم:
منظور تربوي

المؤلف: أمان ياداف- أولف دالفا بيرتلسن
ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
تاريخ النشر: 2024م.

يتناول الكتاب مهارة أساسية ينبغي أن يكتسبها الأفراد وليس فقط المتخصصون في مجال الحاسب الآلي فالتفكير الحاسوبي يختلف عما تتجه إليه الأذهان من أنه مرادف لعلوم الحاسب الآلي، فهو تفكير منطقي لحل المشكلات، يركز على التفكير الخوارزمي وجمع البيانات وتنظيمها، وتحليلها وتجريدها، وتعرّف الأنماط والتمثيل والتعميم، والكشف عن الأخطاء، وتصحيحها، والتقويم. وله أهميته في تعزيز التعلم التخصصي في المواد الدراسية المختلفة، من خلال دمجه فيها؛ ليساعد على تحقيق أهداف التعلم بشكل أفضل.

ويجيب الكتاب عن تحديين أساسيين يواجهان إدخال التفكير الحاسوبي في التعليم: «كيف يمكن للطلاب تعلم التفكير الحاسوبي؟»، و» كيف يتحقق التفكير الحاسوبي من المنظور المؤسسي؟

وقسم الكتاب إلى أحد عشر فصلاً.

للحصول علي الكتاب امسح الكود

الكشف عن أفكار الطلاب حول الهندسة والتكنولوجيا:
32 اختباراً في التقويم التكويني.

المؤلف: كيلي - كيري سنايدر - ميهير رافيل
ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
تاريخ النشر: 2024م.

يوضح الكتاب الرؤية التعاونية التي تجمع بين تدريس التكنولوجيا والهندسة، بدءًا من مرحلة رياض الأطفال وصولاً إلى الصف الثاني عشر. والتي تهدف إلى دمج البحث والاستقصاء العلمي والتصميم الهندسي في البيئة المدرسية وتعزيز التصميم القائم على الرياضيات والعلوم.
ويعرض مجموعة من الأسئلة تحت مسمى اختبارات التقويم التكويني، المصممة لإظهار التصورات المسبقة لدى الطلاب التي يضيفونها إلى تجارب تعلمهم، إلى جانب تحديد المفاهيم الخاطئة التي تنمو في أذهانهم ويغفل عنها المعلمون أثناء عملية التدريس. وقد خضع كل اختبار من الاختبارات المذكورة إلى بحث دقيق؛ بهدف توليد عوامل التشتيت التي تكشف بدورها عن التصورات الشائعة لدى الطلاب حول الأفكار أو الممارسات الرئيسية ولا تقتصر هذه الاختبارات على صفوف دراسية معينة، بل صُممت بغرض استخدامها في مختلف المراحل الصفية وتطبيقها في التعلم المهني أو تدريب ما قبل الخدمة، لاسيما وأن الطلاب دائمًا ما تتبادر في أذهانهم وبسلاسة أفكار بديلة.

للحصول علي الكتاب امسح الكود

تصميم تقويم تعلم الطلاب من خلال مبادئ وممارسات للمعلمين وقادة المدارس.

المؤلف: جاي ماكتيغي - ستيف فيرارا.
ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج
سنة النشر: 2024م.

يهدف الكتاب إلى تعزيز جودة التعليم من خلال تقويم فعّال وعادل لتعلم الطلاب، ويقدم نهجًا شاملا لتقويم تعلم الطلاب بطريقة عملية وفعالة، ويتألف الكتاب من سبعة فصول تتناول أساليب وأدوات التقويم المختلفة.
الفصل الأول يستعرض أهمية التقويم المفيد في عملية التعلم وكيفية توفير مقاييس متعددة للحصول على دلائل ثابتة.

الفصل الثاني يركز على إطار التخطيط للتقويم ووضع النتيجة المرجوة ومواءمتها مع أهداف التعلم واختبار المساءلة.
الفصول الثالث والرابع والخامس تناقش أساليب التقويم المختلفة، مثل استخدام الإجابات المحددة والتقويمات القائمة على الأداء. يركز الفصل الخامس على مشاركة نتائج التقويم ومبادئ تقدير الدرجات وتقديم التغذية الراجعة
الفصل السادس يقدم إستراتيجيات التقويم الصفي للمعلمين. والفصل السابع يتناول نصائح لقادة المدارس حول تقويم الموظفين وتحسين التقويم المدرسي.

للحصول علي الكتاب امسح الكود

مستقبليات تربوية: التعليم من أجل التنمية المستدامة

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
سنة النشر: 2024م.

يسلط العدد الضوء على الدور الحيوي والمهم للمنظومات التعليمية في تحقيق مستهدفات التنمية المستدامة وتزويد الميدان التربوي بإحاطة شاملة حول الموضوع، بهدف الارتقاء بجود التعليم ورفع مستواه والمساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لمجتمعاتنا الخليجية، وعليه نأمل أن تجدوا في هذا العدد معلومات تعزز من تجربتكم التعليمية وتسهم في تطورها.
كما يناقش دور التعليم في مواجهة التحديات الملحة للتنمية المستدامة. والمقاربات التي يمكن من خلالها للتعليم تشكيل وعي الطلبة وتوجيههم نحو اتباع نمط حياة مستدام، واتخاذ قرارات مستنيرة وتدابير مسؤولة تضمن سلامة البيئة، وتحقيق الاستدامة الاقتصادية والاجتماعية، وتأمين حق الأجيال المقبلة في الموارد الطبيعية لكوكب الأرض. ويركز العدد بشكل خاص على عرض عدد من التجارب العالمية الناجحة لدمج قيم ومبادئ الاستدامة في التعليم، تشمل الاتحاد الأوروبي ودولا مثل الولايات المتحدة والصين وألمانيا وكندا والنرويج واليابان وهولندا وجنوب أفريقيا وقبرص والهند وتركيا.

مسابقة العدد (8) السنة الثالثة

تدعو نشرة التربية كافة قرائها إلى المشـــاركة في مســـابقة العدد، علماً بأن الإجابة على أســـئلة المسابقة هي مما ورد في صفحات النشرة.. وسوف تكون هناك جوائز لخمسة فائزين بالمسابقة (الجائزة كتاب من إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج التي وردت في ثنايا هذا العدد).

السؤال الأول:

في قسم تجارب دولية تم اســـتعراض مدخل "التقويم من أجل التعلم" الذي يركز على تنفيذ ..... خطوات لتطوير عمليات التقويم المحلية وأدواته، وتطبيقها وتصحيحها.

1. 5 خطوات.
2. 6 خطوات.
3. 7 خطوات.
4. 8 خطوات.

السؤال الثاني:

في قسم طرق التدريس تم عرض ..... خصائص يتمتع بها المعلمون الجيدون.

1. 6 خصائص
2. 7 خصائص.
3. 8 خصائص.
4. 9 خصائص.

عند فوزك في المسابقة، ماهو الكتاب الذي تختاره ليكون جائزتك؟

.....

للمشاركة في مسابقة العدد امسح الكود

GED
Gulf Educational Datathon
الداتاثـون التربـوي الخليجـي

تحويـل المعـرفة.. لتعـليم أفضـل

مسـابقة تسـتهدف تحويل الإنتـاج الفكري للمكتب إلى مشروعـات ونماذج عمـل تطبيقية، من خلال إشراك المؤسسات التعليمية ومنسوبيها والمهتمين في الدول الأعضاء.

الأهـداف

- تحقيـق أعلى استفادة ممكنـة مـن الإنتاج الفكري للمكتب.
- إنتاج أشكال جديدة من المعرفة.
- الاستفادة من القدرات الإبداعية والابتكارية للمشاركين.
- توفير الإنتاج المعرفي للمكتب بأكثر من شكل لتغطية تفضيلات الجمهور المستهدف.
- تعـزيز جانب البحث والابتكـــار.
- تنمية المصادر التعـليمية المفتوحة.

مراحل المسابقة للدورة الثانية 2024

1 المرحلة الأولى
الإعلان عن المسابقة واستقبال الاعمال
10 مايو - **10** سبتمبر

2 المرحلة الثانية
فرز المشاركات
10 سبتمبر - **10** أكتوبر

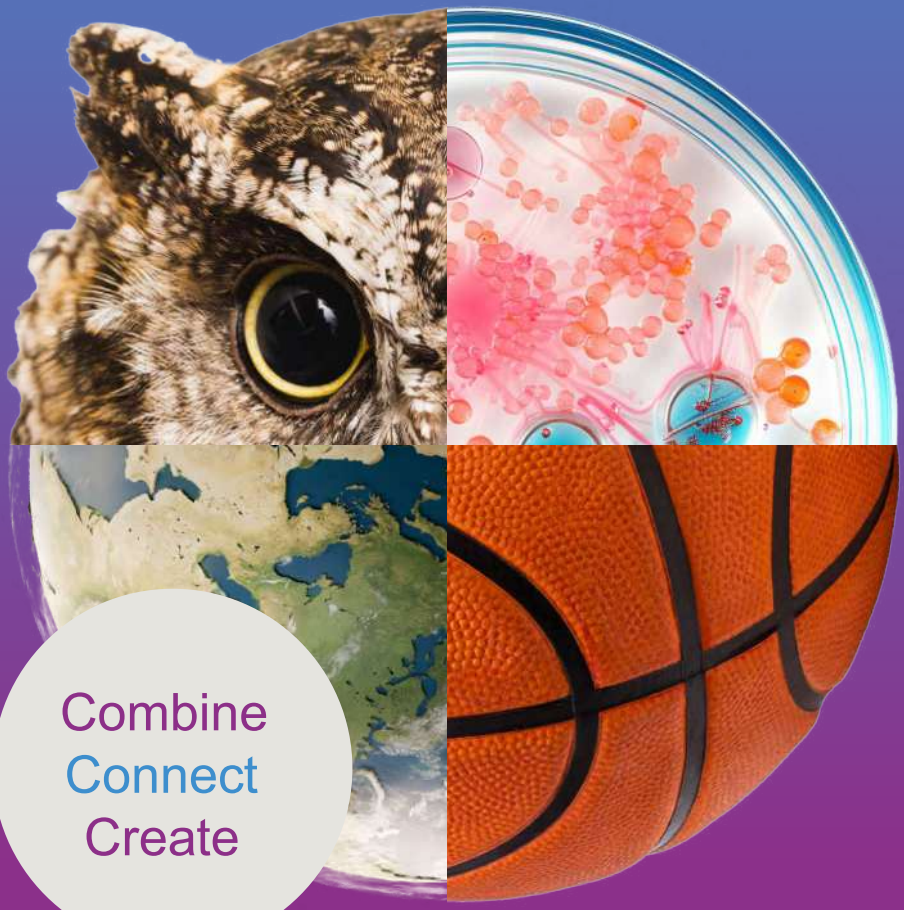
3 المرحلة الثالثة
تحكيم الاعمال
10 أكتوبر - **10** نوفمبر

4 المرحلة الرابعة
إعلان النتائج و حفل التكريم

تحويـل المعـرفة.. لتعـليم أفضـل

GESS DUBAI

THE LEADING EDUCATION CONFERENCE AND EXHIBITION IN THE MENA REGION



Combine
Connect
Create

12 - 14 November 2024

Dubai World Trade Centre, Sheikh Saeed Halls 1-3

Register now for free. Visit www.gessdubai.com for more information

GESS Conference Sessions: CPD CERTIFIED

Organised by: informa connect

In collaboration with: Education Investment MENA

Regional Partner:

Education Partner:

Research Partner: ISC RESEARCH

Supported by: besa, didacta International, kotra, The Omani Society for Educational Technology, ecis, worlddidac Association, BSME, COBIS, Singapore Education Network, TASS, AoBSO