



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

القيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة

Strategic Leadership and the Management of Educational Crises in the United Arab Emirates

*Maktoum Juma Al Matrooshi

*Faculty Member, Police College, Abu Dhabi – Ministry of Interior, United Arab Emirates

*Corresponding author. e-mail: Maktoumalmatrooshi@gmail.com

Article history:

Submission date: 18 January 2026
Received in revised form: 6 March 2026
Acceptance date: 4 April 2026
Available online: 29 August 2026

Keywords:

Strategic leadership; educational crisis management; United Arab Emirates; digital transformation; artificial intelligence; institutional readiness; educational continuity

Funding:

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Competing interest:

The author(s) have declared that no competing interests exist.

Cite as:

Al-Matrooshi, M. J. (2026). Al-Qiyadah al-Istratijiyyah wa Idarat al-Azamat al-Ta'limiyyah fi al-Imarat: Strategic Leadership and the Management of Educational Crises in the United Arab Emirates. *Law, Policy, and Social Science*, 5(1), 125–157. <https://doi.org/10.55265/lpsjournal.v5i1.152>



© The Author(s) (2026). Published by Intelligentia Resources. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Non-Commercial License \(CC-BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. For commercial re-use, please contact [IR Publisher](https://irpublisher.com).

ABSTRACT

This study examines the role of strategic leadership in enhancing educational crisis management in the United Arab Emirates (UAE), focusing on the COVID-19 experience and the institutional foundations of educational preparedness and continuity. It explores the contribution of digital transformation, artificial intelligence, governance, and risk management to developing a proactive and sustainable crisis-management model. The study adopts descriptive-analytical, inductive, and comparative approaches by reviewing relevant literature, analyzing the UAE experience, and comparing it with Finland and Singapore. The findings indicate that the UAE's effective crisis response was associated with the integration of strategic leadership, digital readiness, institutional governance, coordination, and human-capital development. They also show that digital transformation reflected a broader national trajectory rather than a temporary response to the pandemic. The study proposes a proactive and sustainable model integrating strategic leadership, risk management, digital transformation, artificial intelligence, governance, and human capital to strengthen educational institutions' capacity to anticipate, prepare for, respond to, recover from, and learn from crises.



الملخص

يهدف البحث إلى تحليل دور القيادة الاستراتيجية في تعزيز إدارة الأزمات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، من خلال دراسة تجربة جائحة كورونا، وتحليل الجاهزية المؤسسية واستمرارية التعليم، ودور التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والحوكمة وإدارة المخاطر في بناء نموذج استباقي مستدام. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، إلى جانب المنهجين الاستقرائي والمقارن، من خلال تحليل الدراسات والتجربة الإماراتية ومقارنتها بتجربتي فنلندا وسنغافورة. وتبين النتائج أن فاعلية الاستجابة الإماراتية ارتبطت بتكامل القيادة الاستراتيجية والجاهزية الرقمية والحوكمة والتنسيق المؤسسي والاستثمار في رأس المال البشري، وأن التحول الرقمي كان امتداداً لمسار وطني سابق، وليس استجابة مؤقتة للجائحة. ويقترح البحث نموذجاً استباقياً مستداماً يقوم على تكامل القيادة الاستراتيجية وإدارة المخاطر والتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والحوكمة ورأس المال البشري، بما يعزز قدرة المؤسسات التعليمية على التنبؤ بالأزمات والاستعداد لها والاستجابة والتعافي والتعلم المؤسسي.

المقدمة

تشهد المؤسسات التعليمية تحولات متسارعة جعلت إدارة الأزمات تتجاوز الاستجابة الطارئة إلى بناء الجاهزية والمرونة والاستدامة. وقد كشفت جائحة كورونا محدودية النماذج التقليدية، وأبرزت أهمية الأنظمة التعليمية القادرة على التكيف واستمرارية التعليم. وفي هذا السياق، برزت تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة لما أظهرته من جاهزية رقمية ومؤسسية مكنت التعليم من الاستمرار خلال الأزمات.

ولا تقتصر الأزمات التعليمية على الأزمات الصحية، بل تشمل الأزمات الأمنية والتقنية والسيبرانية والمركبة، مما يجعل حماية التعليم واستمراره جزءاً من الجاهزية الوطنية. وتبرز القيادة الاستراتيجية هنا بوصفها عاملاً أساسياً في استشراف المخاطر، وتعبئة الموارد، وتسريع القرار، وتنسيق الاستجابة، مدعومة بالتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات.



وانطلاقاً من ذلك، يهدف البحث إلى تحليل دور القيادة الاستراتيجية في إدارة الأزمات التعليمية في دولة الإمارات، مع التركيز على تجربة كورونا، ودراسة إسهام التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والحوكمة وإدارة المخاطر في بناء نموذج استباقي مستدام، مع الاستفادة من المقارنة بتجربتي فنلندا وسنغافورة.

تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى الانتقال من إدارة الأزمات التعليمية القائمة على الاستجابة بعد وقوعها إلى نموذج استباقي يقوم على التنبؤ بالمخاطر، وبناء الجاهزية والمرونة، وتوظيف التكنولوجيا والبيانات في دعم القرار. وعليه، تتمثل المشكلة الرئيسة في السؤال الآتي: ما مدى إسهام القيادة الاستراتيجية في تعزيز فاعلية إدارة الأزمات التعليمية في دولة الإمارات، وكيف يمكن بناء نموذج استباقي مستدام يدعم الجاهزية والاستجابة والمرونة المؤسسية؟

يسعى هذا البحث إلى استكشاف دور القيادة الاستراتيجية في إدارة الأزمات التعليمية في سياق التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، مع التركيز على التجربة الإماراتية. ويهدف إلى بناء نموذج للقيادة الاستراتيجية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، واستخلاص الدروس من التجارب الدولية. وتكمن أهميته العلمية في إثراء الدراسات العربية حول القيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات التعليمية، من خلال الربط بين القيادة والتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والحوكمة والمرونة المؤسسية في السياق الإماراتي. أما أهميته العملية فتتمثل في دعم تطوير سياسات إدارة الأزمات، وأنظمة الإنذار المبكر، واستمرارية التعليم، وتوظيف البيانات والذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرار.

ويتناول البحث عدة أسئلة محورية، منها: ما الإطار المفاهيمي والنظري للقيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات التعليمية؟ ما طبيعة الأزمات التي تواجه المؤسسات التعليمية في الإمارات؟ ما دور القيادة الاستراتيجية في استشراف الأزمات وبناء الجاهزية؟ كيف يسهم التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في إدارة الأزمات؟ ما أبرز تحديات بناء منظومة استباقية لإدارة الأزمات التعليمية؟ وما مرتكزات النموذج الإماراتي الاستباقي المستدام؟

ويفترض البحث وجود علاقة إيجابية بين القيادة الاستراتيجية وفاعلية إدارة الأزمات التعليمية، وبين التحول الرقمي وفاعلية إدارة الأزمات واستمرارية التعليم. كما يفترض أن السلوك القيادي الاستباقي يسهم في تعزيز الجاهزية المؤسسية من خلال الإنذار المبكر وتحليل المخاطر وبناء السيناريوهات، وأن الجاهزية المؤسسية تتأثر بدرجة تكامل الرؤية الاستراتيجية والحوكمة وإدارة المخاطر.



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

ولتحقيق أهداف البحث، يعتمد على ثلاثة مناهج مترابطة: المنهج الوصفي التحليلي لتحليل المفاهيم والنظريات والدراسات وواقع إدارة الأزمات التعليمية في الإمارات، والمنهج الاستقرائي لاستخلاص أنماط القيادة والاستجابة من التجربة الإماراتية خلال جائحة كورونا، والمنهج المقارن لمقارنة التجربة الإماراتية ببعض التجارب الدولية، وبخاصة فنلندا وسنغافورة.

تناولت الدراسات السابقة القيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات من جوانب متعددة، كما بحثت تأثير جائحة كورونا والتحول الرقمي والتعليم عن بُعد في استمرارية التعليم. إلا أن الدراسات التي تجمع بصورة متكاملة بين القيادة الاستراتيجية والتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي وإدارة المخاطر والحوكمة في السياق الإماراتي لا تزال محدودة نسبيًا. وتتمثل الفجوة البحثية في الحاجة إلى نموذج تحليلي يدمج هذه المتغيرات ضمن إطار استباقي مستدام لإدارة الأزمات التعليمية في دولة الإمارات.

الإطار النظري للقيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات

تشهد المؤسسات المعاصرة بيئة متسارعة التغير تتسم بدرجة عالية من التعقيد وعدم اليقين، نتيجة التطورات التكنولوجية المتلاحقة، والتحول الاقتصادي والاجتماعي، وظهور أزمات جديدة ذات طبيعة مركبة تتجاوز الحدود التقليدية للمؤسسات والدول. وقد فرضت هذه التحولات على المؤسسات الحديثة إعادة النظر في أساليب الإدارة التقليدية، والانتقال من نمط يعتمد على ردود الأفعال إلى نمط يقوم على الاستباق والتخطيط طويل المدى وبناء القدرة على التكيف والاستمرارية. وفي هذا السياق، برز مفهوم القيادة الاستراتيجية باعتباره أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تهدف إلى توجيه المؤسسات نحو تحقيق أهدافها المستقبلية، من خلال امتلاك رؤية واضحة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، واستثمار الموارد المتاحة، وبناء قدرات مؤسسية تمكنها من مواجهة التحديات وتحقيق الاستدامة. فلم تعد القيادة في المؤسسات المعاصرة تقتصر على إدارة العمليات اليومية، وإنما أصبحت عملية استراتيجية ترتبط بصناعة المستقبل، وإدارة التغير، وتحقيق التوازن بين متطلبات الحاضر وتحديات المستقبل. وتزداد أهمية القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص؛ نظرًا للدور الحيوي الذي تؤديه هذه المؤسسات في بناء رأس المال البشري وتحقيق التنمية المستدامة. فقد أثبتت الأزمات الحديثة، وخاصة جائحة كورونا،



أن قدرة الأنظمة التعليمية على الاستمرار لا تعتمد فقط على الموارد المتاحة، وإنما ترتبط بدرجة كبيرة بقدرة القيادة على التنبؤ بالمخاطر، وبناء الجاهزية المؤسسية، وتوظيف التكنولوجيا في دعم القرار وضمان استمرارية العملية التعليمية. ومن جهة أخرى، أصبحت إدارة الأزمات مجالاً رئيسياً في الفكر الإداري الحديث، بعد أن انتقلت من التركيز على التعامل مع الأزمة بعد وقوعها إلى بناء منظومات متكاملة للوقاية والاستعداد والاستجابة والتعافي. فالأزمات المعاصرة لم تعد أحداثاً مفاجئة محدودة التأثير، بل أصبحت ظواهر معقدة تتداخل فيها أبعاد صحية واقتصادية وتقنية وأمنية وتعليمية، مما يتطلب قيادة قادرة على إدارة حالة عدم اليقين وتحويل الأزمات إلى فرص للتعلم والتطوير. وعليه، فإن العلاقة بين القيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات تمثل علاقة تكاملية؛ إذ توفر القيادة الاستراتيجية الإطار الفكري والتنظيمي الذي يمكن المؤسسات من تطوير قدراتها على التنبؤ بالمخاطر، بينما توفر إدارة الأزمات الآليات العملية للتعامل مع الأحداث الطارئة وتقليل آثارها. ومن هنا فإن دراسة هذه العلاقة تعد مدخلاً أساسياً لفهم كيفية بناء مؤسسات أكثر مرونة واستدامة.

وينقسم هذا الفصل إلى مبحثين رئيسيين؛ يتناول المبحث الأول: القيادة الاستراتيجية ودورها في تعزيز الاستدامة المؤسسية من خلال دراسة مفاهيمها وخصائصها وأبعادها ونماذجها الحديثة، بينما يتناول المبحث الثاني إدارة الأزمات ودور القيادة الاستراتيجية في بناء الجاهزية المؤسسية من خلال تحليل مفهوم الأزمات ومراحل إدارتها وخصائص الإدارة الفعالة للأزمات ودور القيادة في التنبؤ والاستعداد.

القيادة الاستراتيجية ودورها في تعزيز الاستدامة المؤسسية

تمثل القيادة الاستراتيجية أحد الاتجاهات الحديثة في الفكر الإداري، وقد جاءت استجابة للتغيرات العميقة التي شهدتها المؤسسات خلال العقود الأخيرة، حيث لم تعد الإدارة التقليدية القائمة على الرقابة والتوجيه المباشر كافية للتعامل مع بيئات تتسم بالتغير المستمر والمنافسة العالية.

وأصبحت المؤسسات بحاجة إلى قيادات تمتلك القدرة على التفكير بعيد المدى، وصياغة الرؤية المستقبلية، وتحقيق التوازن بين الأداء الحالي ومتطلبات التطوير المستقبلي. وتختلف القيادة الاستراتيجية عن الأنماط القيادية التقليدية في كونها لا تركز فقط على إدارة الموارد الحالية، وإنما تهتم ببناء القدرات المؤسسية المستقبلية، وتطوير الثقافة التنظيمية، وتحقيق التوافق بين رؤية المؤسسة وبيئتها المتغيرة.



أولاً: مفهوم القيادة

تعد القيادة من أكثر المفاهيم الإدارية ارتباطاً بالسلوك الإنساني والتنظيمي، وقد تناولها الباحثون من زوايا متعددة تبعاً لاختلاف المدارس الفكرية.

وبصفة عامة، تشير القيادة إلى قدرة الفرد على التأثير في الآخرين وتوجيه جهودهم نحو تحقيق أهداف مشتركة. فالقيادة لا تقوم على السلطة الرسمية فقط، وإنما تعتمد بصورة أساسية على القدرة على التأثير والإقناع وبناء الثقة وتحفيز الأفراد. ويشير (Al-Musawi & 'Abboud, 2020) إلى أن القيادة تتمثل في قدرة القائد على التأثير في المرؤوسين بما يساعدهم على امتلاك القيم والمهارات والقدرات الشخصية التي تمكنهم من أداء أعمالهم بكفاءة وتحقيق الأهداف المشتركة.

ومن هذا المنطلق، فإن جوهر القيادة يتمثل في بناء علاقة تأثير متبادلة بين القائد وأعضاء المؤسسة، تقوم على التواصل والتعاون وتبادل المعرفة والخبرات، بما يؤدي إلى تحقيق الانسجام التنظيمي ورفع مستوى الأداء. كما يرى (Northouse, 2019) أن القيادة هي: "عملية تأثير اجتماعي يتم من خلالها تمكين الآخرين من العمل نحو تحقيق هدف مشترك"، وهو تعريف يبرز الطبيعة التفاعلية للقيادة، حيث لا يكون القائد مجرد مصدر للأوامر، وإنما محفزاً وموجهاً للأفراد نحو تحقيق رؤية مشتركة.

وبناءً على ذلك، فإن القيادة تمثل عنصراً أساسياً في نجاح المؤسسات؛ لأنها تؤثر في مستوى الالتزام التنظيمي، والثقافة المؤسسية، والقدرة على التغيير والتكيف مع الظروف المتغيرة.

ثانياً: مفهوم الاستراتيجية وتطورها

يُعد مفهوم الاستراتيجية من المفاهيم الإدارية التي شهدت تطوراً كبيراً عبر التاريخ، حيث ارتبط ظهوره الأول بالمجال العسكري قبل أن ينتقل إلى مجالات الإدارة والاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم الاجتماعية. ويرجع أصل كلمة الاستراتيجية إلى اللغة اليونانية القديمة، إذ اشتقت من كلمة (Strategos) التي كانت تشير إلى فن قيادة الجيوش وإدارة العمليات العسكرية، ثم اتسع استخدامها لاحقاً لتشمل القدرة على التخطيط واتخاذ القرارات التي تحقق



الأهداف بعيدة المدى (Awwad et al., 2016). ومع تطور الفكر الإداري، انتقل مفهوم الاستراتيجية من المجال العسكري إلى المجال المؤسسي، فأصبحت تشير إلى مجموعة القرارات والسياسات والخطط التي تحدد اتجاه المؤسسة ومستقبلها، وتساعد على تحقيق أهدافها في ظل البيئة المتغيرة.

فلم تعد الاستراتيجية مجرد خطة مستقبلية، وإنما أصبحت إطاراً متكاملًا يربط بين رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها ومواردها وقدرتها على التكيف مع المتغيرات المحيطة.

ويعرف (Awwad, 2012) الاستراتيجية بأنها تصور مستقبلي للمنظمة يتضمن تحديد رسالتها وغاياتها طويلة المدى، وتحليل العلاقة بينها وبين البيئة الخارجية من خلال التعرف على الفرص والمخاطر ونقاط القوة والضعف، بهدف صياغة قرارات استراتيجية تساهم في تحقيق أهداف المنظمة ومراجعتها وتقويمها بصورة مستمرة.

كما يرى (Bryson, 2018) أن الاستراتيجية تمثل عملية منظمة تهدف إلى تحديد الاتجاه المستقبلي للمؤسسة، وربط قدراتها الداخلية بالفرص والتحديات الخارجية، بما يضمن تحقيق قيمة مستدامة لأصحاب المصلحة.

وقد تطور مفهوم الاستراتيجية في الفكر الإداري عبر عدة مراحل رئيسية؛ ففي المرحلة التقليدية كان التركيز منصباً على التخطيط طويل المدى وتحديد الأهداف المستقبلية، ثم تطور لاحقاً ليشمل التحليل البيئي وصياغة الخيارات الاستراتيجية، وصولاً إلى الاتجاهات الحديثة التي تنظر إلى الاستراتيجية باعتبارها قدرة مؤسسية ديناميكية تقوم على التعلم والابتكار والاستجابة المستمرة للتغيرات.

وفي المؤسسات المعاصرة، أصبحت الاستراتيجية ترتبط بمفاهيم حديثة مثل التحول الرقمي، وإدارة المعرفة، والابتكار المؤسسي، والاستدامة، حيث لم يعد نجاح المؤسسة يعتمد فقط على امتلاك خطة واضحة، وإنما على قدرتها على تنفيذ هذه الخطة وتعديلها وفق المتغيرات المستجدة.

ومن هذا المنطلق، فإن الاستراتيجية تمثل الإطار الذي تتحرك من خلاله القيادة الاستراتيجية، فهي الأداة التي تمكن القادة من تحديد الاتجاه العام للمؤسسة، وتخصيص الموارد، وبناء القدرات اللازمة لتحقيق الأهداف المستقبلية.



برز مفهوم القيادة الاستراتيجية نتيجة التحولات التي شهدتها بيئة الأعمال والمؤسسات خلال العقود الأخيرة، حيث أصبحت المؤسسات تعمل في بيئات تتسم بالتعقيد وعدم الاستقرار وسرعة التغير. ولم تعد القيادة التقليدية القائمة على الإدارة اليومية والرقابة المباشرة قادرة على مواجهة هذه المتغيرات، الأمر الذي أدى إلى ظهور نمط قيادي جديد يركز على المستقبل، وبناء القدرات، وتحقيق الاستدامة المؤسسية.

وتشير القيادة الاستراتيجية إلى قدرة القائد على توجيه المؤسسة نحو تحقيق أهدافها طويلة المدى من خلال صياغة رؤية مستقبلية واضحة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتطوير الاستراتيجيات المناسبة، وتحفيز العاملين لتنفيذ هذه الاستراتيجيات بكفاءة. ويرى (Quong & Walker, 2020) أن القيادة الاستراتيجية أصبحت ضرورة في ظل التغيرات المتسارعة، لأنها تتجاوز الدور التقليدي للإدارة العليا، حيث يشارك القادة في عمليات التحليل والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم، بما يضمن قدرة المؤسسة على التكيف وتحقيق أهدافها المستقبلية. كما يعرف (Hitt, Ireland & Hoskisson, 2020) القيادة الاستراتيجية بأنها قدرة القادة على توقع المستقبل، والحفاظ على المرونة، وتمكين الآخرين من تحقيق التغير الاستراتيجي الضروري لبقاء المؤسسة واستمرار نجاحها.

ويتميز هذا المفهوم بارتباطه بعدة عناصر رئيسية، من أهمها:

1. الرؤية المستقبلية: حيث يعمل القائد الاستراتيجي على بناء تصور واضح للمستقبل المرغوب للمؤسسة، وتحديد الاتجاه الذي ينبغي أن تسير فيه.
2. التفكير الاستراتيجي: ويعني القدرة على تحليل المتغيرات وفهم العلاقات المعقدة بين المؤسسة وبيئتها، بما يسمح باتخاذ قرارات مبنية على رؤية شاملة.
3. إدارة التغير: إذ تتحمل القيادة الاستراتيجية مسؤولية قيادة التحولات المؤسسية، والتعامل مع مقاومة التغير، وبناء ثقافة تنظيمية داعمة للتطوير.
4. بناء القدرات المؤسسية: حيث تحتم القيادة الاستراتيجية بتطوير الموارد البشرية، وتعزيز الابتكار، وإنشاء أنظمة قادرة على التعلم المستمر.



ومن خلال هذه العناصر، أصبحت القيادة الاستراتيجية تمثل مدخلاً أساسياً لتحقيق الاستدامة المؤسسية، لأنها لا تركز فقط على حل المشكلات الحالية، وإنما تهتم ببناء مؤسسة قادرة على مواجهة تحديات المستقبل. وفي المجال التعليمي، تكتسب القيادة الاستراتيجية أهمية خاصة؛ لأن المؤسسات التعليمية تواجه تحديات متزايدة مرتبطة بالتحول الرقمي، وتغير احتياجات سوق العمل، وظهور أزمات غير تقليدية مثل الأزمات الصحية والتقنية. ولذلك أصبحت الحاجة ملحة إلى قيادات تعليمية قادرة على الاستشراف والتخطيط الاستباقي وإدارة المخاطر.

خصائص القيادة الاستراتيجية ونماذجها الحديثة

تعد القيادة الاستراتيجية أحد أهم الأنماط القيادية المعاصرة التي ظهرت استجابة لحاجة المؤسسات إلى قيادات قادرة على التعامل مع البيئات المعقدة والمتغيرة. فهي لا تقتصر على إدارة العمليات اليومية، وإنما تهدف إلى بناء مستقبل المؤسسة وتعزيز قدرتها على الاستمرار والتكيف.

وتتميز القيادة الاستراتيجية بمجموعة من الخصائص الأساسية، من أبرزها:

أولاً: امتلاك الرؤية المستقبلية

تُعد الرؤية المستقبلية من أهم خصائص القائد الاستراتيجي، إذ تمكنه من تحديد الاتجاه العام للمؤسسة، وربط جهود العاملين بأهداف بعيدة المدى. فالقائد الاستراتيجي لا يكتفي بالتعامل مع الواقع الحالي، وإنما يعمل على استشراف المستقبل وتحديد الفرص والتحديات المحتملة.

ويرى (Kaplan & Norton, 2008) أن الرؤية تمثل نقطة الانطلاق التي تربط بين الاستراتيجية والتنفيذ، حيث تساعد المؤسسة على تحويل تطلعاتها المستقبلية إلى أهداف وبرامج عملية.

ثانياً: القدرة على التحليل والاستشراف

تتطلب القيادة الاستراتيجية قدرة عالية على تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتحديد مصادر القوة والضعف، ورصد التغيرات المستقبلية. ويعتمد القائد الاستراتيجي على المعلومات والبيانات في اتخاذ القرار، مما يعزز قدرة المؤسسة على الاستعداد للمخاطر قبل حدوثها.



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

ويشير (Miles, Saritas & Sokolov, 2016) إلى أن الاستشراف يمثل عملية منهجية تساعد المؤسسات على استكشاف المستقبل وبناء السيناريوهات المحتملة لدعم القرارات الاستراتيجية.

ثالثاً: المرونة والقدرة على إدارة التغيير

تتميز القيادة الاستراتيجية بالقدرة على التعامل مع المتغيرات وإعادة توجيه الخطط والسياسات وفق الظروف المستجدة. فالمؤسسات الحديثة تعمل في بيئات غير مستقرة، مما يجعل المرونة عنصراً أساسياً لضمان الاستمرارية. ويرى (Yukl, 2013) أن القادة الفاعلين يمتلكون القدرة على التأثير في الأفراد وتوجيه سلوكهم بما يساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها والتكيف مع التغيرات.

رابعاً: بناء ثقافة الابتكار والعمل الجماعي

لا تعتمد القيادة الاستراتيجية على جهود القائد الفردية فقط، بل تقوم على بناء فرق عمل قادرة على المشاركة في تحقيق الأهداف. لذلك يهتم القائد الاستراتيجي بتطوير ثقافة تنظيمية تشجع التعلم والابتكار والمبادرة.

نماذج القيادة الاستراتيجية الحديثة

شهد الفكر الإداري المعاصر ظهور عدد من النماذج القيادية التي تعكس طبيعة التحولات التي تواجه المؤسسات الحديثة، حيث لم تعد القيادة تركز فقط على التخطيط والتنظيم والرقابة، وإنما أصبحت مرتبطة بقدرة القائد على إحداث التغيير، وتوظيف التكنولوجيا، وبناء مؤسسات قادرة على التعلم والاستمرار في بيئات متغيرة.

ومن أبرز هذه النماذج: القيادة التحويلية، والقيادة الرقمية، والقيادة المستدامة.

القيادة التحويلية بوصفها نموذجاً للقيادة الاستراتيجية

تعد القيادة التحويلية من أبرز النماذج الحديثة التي أثرت في تطور مفهوم القيادة الاستراتيجية، حيث تركز على قدرة القائد في إحداث تغيير إيجابي في قيم العاملين واتجاهاتهم، وتحفيزهم لتجاوز الأداء التقليدي نحو مستويات أعلى من الإنجاز والالتزام المؤسسي.



ويعود الأساس النظري للقيادة التحويلية إلى أعمال (Burns 1978) الذي أوضح أن القيادة التحويلية تقوم على قدرة القائد على رفع مستوى الدافعية لدى الأفراد، وتحويل اهتماماتهم من المصالح الفردية المحدودة إلى تحقيق أهداف جماعية ذات قيمة أكبر.

كما طور (Bass 1985) هذا المفهوم، مؤكداً أن القائد التحويلي يؤثر في العاملين من خلال أربعة أبعاد رئيسية تتمثل في: التأثير المثالي، والتحفيز الإلهامي، والاستشارة الفكرية، والاهتمام الفردي.

وتتوافق القيادة التحويلية مع متطلبات القيادة الاستراتيجية؛ لأنها تساعد المؤسسة على إدارة التغيير، وبناء ثقافة تنظيمية داعمة للتطوير، وتحفيز العاملين على المشاركة في تحقيق الرؤية المستقبلية.

وفي المؤسسات التعليمية، تظهر أهمية هذا النموذج في قدرة القيادات التعليمية على قيادة التحولات الكبرى، مثل التحول الرقمي، وتطوير أساليب التعليم، وبناء بيئات تعليمية أكثر مرونة.

القيادة الرقمية كنموذج حديث للقيادة الاستراتيجية

أدى التطور التكنولوجي المتسارع إلى ظهور مفهوم القيادة الرقمية باعتباره أحد الاتجاهات الحديثة في القيادة الاستراتيجية، حيث أصبح نجاح المؤسسات مرتبطاً بدرجة كبيرة بقدرتها على توظيف التكنولوجيا والبيانات في تحسين الأداء واتخاذ القرارات.

ولا تعني القيادة الرقمية مجرد استخدام الأدوات التقنية، وإنما تشير إلى قدرة القائد على دمج التكنولوجيا ضمن الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة، وإدارة التحول الرقمي، وبناء ثقافة تنظيمية تشجع الابتكار والاستفادة من البيانات. وفي المؤسسات التعليمية، أصبحت القيادة الرقمية عنصراً أساسياً في تحقيق الجاهزية المؤسسية، خاصة بعد تجربة جائحة كورونا التي أثبتت أن المؤسسات التي تمتلك بنية رقمية وقيادات قادرة على إدارة التحول الرقمي كانت أكثر قدرة على ضمان استمرارية التعليم.

كما ساهمت تقنيات الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات الضخمة في تعزيز دور القيادة الرقمية، من خلال توفير أدوات تساعد القادة على التنبؤ بالمخاطر، وتحليل الأداء، ودعم اتخاذ القرار المبني على الأدلة.



ومن ثم، فإن القيادة الرقمية تمثل امتدادًا طبيعيًا للقيادة الاستراتيجية في العصر الرقمي؛ لأنها تجمع بين الرؤية المستقبلية والقدرة التقنية والمرونة المؤسسية. ثالثًا: القيادة المستدامة كنموذج لتحقيق الاستمرارية المؤسسية

برز مفهوم القيادة المستدامة نتيجة تزايد الاهتمام بمفهوم الاستدامة المؤسسية، حيث أصبح مطلوبًا من القادة تحقيق التوازن بين الأداء الحالي والحفاظ على قدرة المؤسسة على الاستمرار والنمو مستقبلاً. وتقوم القيادة المستدامة على مجموعة من المبادئ، أهمها: التفكير طويل المدى، وتنمية الموارد البشرية، وتعزيز التعلم المؤسسي، وتحقيق الاستخدام الفعال للموارد، وبناء علاقات إيجابية مع المجتمع.

ويتميز القائد المستدام بقدرته على بناء مؤسسات لا تعتمد على الأشخاص فقط، وإنما تمتلك أنظمة وثقافات تنظيمية تضمن استمرار الأداء حتى في ظل تغير القيادات أو الظروف الخارجية.

وفي القطاع التعليمي، ترتبط القيادة المستدامة ببناء مؤسسات تعليمية قادرة على التكيف مع المتغيرات، وتطوير المعلمين، وتحقيق جودة التعليم، وضمان استمرار الخدمات التعليمية في الظروف الطارئة. وعليه، فإن نماذج القيادة الحديثة لا تمثل اتجاهات منفصلة، بل تتكامل فيما بينها؛ فالقيادة التحويلية توفر القدرة على التغيير، والقيادة الرقمية توفر أدوات المستقبل، والقيادة المستدامة تضمن استمرار المؤسسة وتحقيق أهدافها بعيدة المدى.

الأبعاد الأساسية للقيادة الاستراتيجية (الرؤية - التخطيط - التأثير - الاستشراف)

تقوم القيادة الاستراتيجية على مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تعكس طبيعتها المستقبلية ودورها في توجيه المؤسسات نحو تحقيق أهدافها. وتمثل هذه الأبعاد الإطار العملي الذي تتحرك من خلاله القيادة الاستراتيجية، وهي: الرؤية، والتخطيط، والتأثير، والاستشراف. أولاً: الرؤية تمثل الرؤية أحد أهم أبعاد القيادة الاستراتيجية؛ لأنها تحدد الاتجاه المستقبلي للمؤسسة، وتوضح الصورة التي تسعى إلى الوصول إليها خلال فترة زمنية معينة. فالرؤية ليست مجرد أمنية مستقبلية، وإنما تصور استراتيجي واضح يساعد المؤسسة على تحديد أولوياتها وتوجيه جهودها نحو تحقيق أهدافها.



كما يشير (Kaplan & Norton 2008) إلى أن الرؤية تمثل نقطة الربط بين الاستراتيجية والتنفيذ، لأنها تحول التوجهات المستقبلية إلى أهداف قابلة للتحقيق. وفي سياق إدارة الأزمات، تكتسب الرؤية أهمية خاصة؛ لأنها تساعد القيادة على تجاوز التفكير قصير المدى، وبناء تصور مستقبلي يتضمن الاستعداد للمخاطر المحتملة.

ثانيًا: التخطيط الاستراتيجي

يُعد التخطيط أحد الأبعاد الأساسية للقيادة الاستراتيجية، فهو الآلية التي يتم من خلالها تحويل الرؤية المستقبلية إلى برامج وخطط تنفيذية.

ويشمل تحديد الأهداف، وتحليل الموارد، واختيار البدائل المناسبة، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج المطلوبة. ويعرف Robbins و Coulter (2018) التخطيط بأنه: "عملية تحديد أهداف المنظمة واختيار أفضل الطرق لتحقيقها، بينما يرى (Daft, 2016) أن التخطيط يمثل عملية تحديد الأهداف المستقبلية ووضع الاستراتيجيات اللازمة للوصول إليها.

ويتميز التخطيط الاستراتيجي بأنه لا يركز فقط على الوضع الحالي، بل يهتم بتوقع التغيرات المستقبلية والاستعداد لها، مما يجعله عنصرًا أساسيًا في بناء الجاهزية المؤسسية وإدارة الأزمات.

ثالثًا: التأثير القيادي

يمثل التأثير جوهر العملية القيادية، إذ لا تستطيع القيادة الاستراتيجية تحقيق أهدافها دون القدرة على التأثير في العاملين وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الرؤية المشتركة.

ويعرف (Yukl, 2013) التأثير بأنه عملية تهدف إلى توجيه سلوك الآخرين وتعديل اتجاهاتهم بما يحقق أهدافًا محددة، بينما يرى (Northouse, 2019) أن القيادة في جوهرها عملية تأثير اجتماعي تمكن الأفراد من العمل لتحقيق هدف مشترك.

وفي المؤسسات الحديثة، يعتمد التأثير القيادي على الإقناع والثقة والمشاركة، وليس على السلطة الرسمية فقط، حيث يسهم القائد الاستراتيجي في بناء ثقافة تنظيمية قائمة على التعاون والانتماء والابتكار.



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

الاستشراف المستقبلي

يُعد الاستشراف من أكثر الأبعاد ارتباطاً بالقيادة الاستراتيجية الحديثة، لأنه يعكس قدرة القائد على قراءة المستقبل والتعامل مع الاحتمالات قبل وقوعها. ويعرف (Miles, Saritas & Sokolov 2016) الاستشراف بأنه عملية منهجية تهدف إلى استكشاف الاتجاهات المستقبلية وبناء السيناريوهات لدعم اتخاذ القرار. كما تشير UNESCO إلى أن الاستشراف يمثل أداة تساعد المؤسسات على التفكير بعيد المدى وتحديد الخيارات المستقبلية الممكنة.

وفي إدارة الأزمات، يمثل الاستشراف عنصراً أساسياً في الانتقال من الإدارة التفاعلية إلى الإدارة الاستباقية، حيث يساعد على اكتشاف المخاطر مبكراً ووضع الخطط المناسبة للتعامل معها.

دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق الاستدامة المؤسسية

تُعد القيادة الاستراتيجية أحد أهم العوامل المؤثرة في تحقيق الاستدامة المؤسسية، إذ لم تعد استدامة المؤسسات تعتمد فقط على توفر الموارد المالية أو التقنية، وإنما أصبحت مرتبطة بقدرة القيادة على بناء أنظمة مرنة قادرة على التكيف والتطور المستمر.

وتسهم القيادة الاستراتيجية في تحقيق الاستدامة المؤسسية من خلال عدة مجالات رئيسية:

1. بناء رؤية طويلة المدى تساعد القيادة الاستراتيجية المؤسسة على تحديد اتجاه واضح للمستقبل، وربط الخطط الحالية بالأهداف بعيدة المدى، مما يضمن استمرار التطوير وعدم اقتصار العمل على معالجة المشكلات اليومية.
2. تعزيز القدرة على التكيف وإدارة التغيير تواجه المؤسسات الحديثة تغيرات متسارعة تتطلب قدرة عالية على التكيف. وتعمل القيادة الاستراتيجية على بناء ثقافة تنظيمية تقبل التغيير وتشجع الابتكار والتعلم المستمر.
3. تطوير رأس المال البشري تدرك القيادة الاستراتيجية أن العنصر البشري يمثل أهم مصادر الاستدامة، ولذلك تركز على تطوير مهارات العاملين وتمكينهم وبناء قدراتهم المستقبلية.
4. توظيف التكنولوجيا والبيانات أصبحت التكنولوجيا عنصراً أساسياً في استدامة المؤسسات، حيث تمكن القيادة الاستراتيجية من استخدام البيانات والتحليلات المتقدمة في تحسين الأداء ودعم القرارات. وقد



أكدت الدراسات أن القيادة الاستراتيجية ترتبط بصورة مباشرة بتحقيق التميز المؤسسي، لأنها تساعد المؤسسات على بناء قدرات داخلية تمكنها من مواجهة التحديات المستقبلية (Al-Juhani, 2018).

كما أشارت دراسات حديثة إلى أن القيادة المستدامة تسهم في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز القدرة التنافسية من خلال الجمع بين الابتكار والمرونة والتخطيط طويل المدى (Isma'il & Al-Rashidi, 2022). وبناءً على ذلك، يمكن القول إن القيادة الاستراتيجية تمثل المحرك الأساسي للاستدامة المؤسسية، لأنها تجمع بين الرؤية المستقبلية، والتخطيط الفعال، والتأثير القيادي، والاستشراف المبكر، وهي عناصر ضرورية لبناء مؤسسات قادرة على مواجهة الأزمات وتحقيق الاستمرارية في بيئات متغيرة.

التجربة الإماراتية والنموذج الاستباقي المستدام في إدارة الأزمات التعليمية

شهدت إدارة الأزمات في العقود الأخيرة تحولاً من الاستجابة التقليدية للأزمات بعد وقوعها إلى تبني النماذج الاستباقية القائمة على التنبؤ بالمخاطر، وبناء الجاهزية المؤسسية، وتعزيز المرونة والاستدامة. وقد برز هذا التحول بصورة واضحة في قطاع التعليم، الذي تأثر بشكل كبير بالأزمات الصحية والتكنولوجية والاجتماعية، ولا سيما خلال جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19).

وقد كشفت الجائحة عن أهمية امتلاك الأنظمة التعليمية بنية رقمية متطورة وقدرات مؤسسية تمكنها من ضمان استمرارية التعليم في الظروف الاستثنائية. وفي هذا السياق، تقدم دولة الإمارات العربية المتحدة نموذجاً مهماً؛ إذ أسهم الاستثمار المبكر في التحول الرقمي، والتعليم الذكي، والبنية التحتية التكنولوجية، وتطوير قدرات المعلمين، والحوكمة القائمة على البيانات، في تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على الاستجابة السريعة للأزمة والحفاظ على استمرارية العملية التعليمية.

ولا تقتصر أهمية التجربة الإماراتية على نجاح الاستجابة لجائحة كورونا، وإنما تكمن في انتقالها نحو نموذج استباقي مستدام لإدارة الأزمات التعليمية، يقوم على الاستعداد المسبق، والاستفادة من التكنولوجيا، وتطوير القدرات المؤسسية، وتعزيز المرونة التعليمية، بما يسمح بالتعامل مع الأزمات المستقبلية بكفاءة أكبر.



وانطلاقاً من ذلك، يتناول هذا الفصل التجربة الإماراتية والنموذج الاستباقي المستدام في إدارة الأزمات التعليمية، من خلال مبحثين؛ يركز الأول على إدارة الأزمة التعليمية خلال جائحة كورونا، من حيث الجاهزية والاستجابة واستمرارية التعليم، بينما يتناول الثاني مرتكزات النموذج الإماراتي الاستباقي، ودور التحول الرقمي والتعليم الذكي والسياسات الحكومية في بناء منظومة تعليمية مرنة ومستدامة وقادرة على مواجهة الأزمات المستقبلية.

إدارة الأزمات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة خلال جائحة كورونا

جائحة كورونا وأثرها في إعادة تشكيل إدارة الأزمات التعليمية

شهد العالم في نهاية عام 2019 وبداية عام 2020 أزمة صحية غير مسبقة تمثلت في انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، الذي سرعان ما تحول إلى جائحة عالمية طالت مختلف المجالات، ومن بينها التعليم. وقد أعلنت منظمة الصحة العالمية في 11 مارس 2020 أن انتشار الفيروس أصبح جائحة عالمية، مما دفع الدول إلى اتخاذ إجراءات استثنائية، كان من أبرزها إغلاق المؤسسات التعليمية وتعليق التعليم الحضوري (World Health Organization, 2020).

ولم تقتصر الجائحة على بعدها الصحي، وإنما اتخذت طبيعة أزمة مركبة تداخلت فيها الأبعاد الصحية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وكان التعليم من أكثر القطاعات تأثراً بها نتيجة اعتماده التقليدي على التفاعل الحضوري المباشر. وقد فرض ذلك تحدياً جوهرياً تمثل في ضمان استمرارية العملية التعليمية في ظل ظروف اتسمت بعدم اليقين وسرعة التغير (UNESCO, 2020). ومن منظور إدارة الأزمات، كشفت الجائحة محدودية الأساليب التقليدية القائمة على رد الفعل، وأكدت الحاجة إلى الانتقال نحو إدارة أكثر استباقية تقوم على الاستعداد المسبق، وتحليل المخاطر، وتعزيز القدرة المؤسسية على التكيف والمرونة (Boin et al., 2017).

وقد انعكست هذه الأزمة على الأنظمة التعليمية عالمياً بصورة واسعة، إذ تأثر أكثر من 1.6 مليار متعلم في أكثر من 190 دولة نتيجة إغلاق المؤسسات التعليمية خلال ذروة الجائحة، مما شكل أحد أكبر الاضطرابات التعليمية في العصر الحديث (UNESCO, 2021). كما كشفت الأزمة عن تفاوت واضح في جاهزية الأنظمة التعليمية للتحول الرقمي؛ فالدول التي امتلكت بنية تحتية تقنية وسياسات سابقة للتحول الرقمي وخبرات في التعليم الإلكتروني استطاعت الاستجابة بصورة أسرع، في حين واجهت الأنظمة الأقل جاهزية تحديات تتعلق بضعف الاتصال



بالإنترنت، ونقص الأجهزة، ومحدودية المهارات الرقمية لدى المعلمين والمتعلمين، وضعف المحتوى الإلكتروني (OECD, 2020).

وفي هذا السياق، أصبح التحول من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد ضرورة لضمان استمرار العملية التعليمية. ويشير التعليم عن بعد إلى نمط تعليمي يقوم على الفصل المكاني بين المعلم والمتعلم مع توظيف الوسائط التقنية والمنصات الرقمية لتحقيق أهداف التعلم والتواصل الأكاديمي (Moore et al., 2011). إلا أن الانتقال خلال الجائحة اتسم بطابع استثنائي وسريع، وهو ما أطلق عليه التعليم عن بعد الطارئ (Emergency Remote Teaching)، الذي يمثل انتقالاً مؤقتاً إلى التعليم الرقمي استجابة لظروف الأزمة، وليس بالضرورة تعليمًا إلكترونيًا متكاملًا مخططاً له مسبقاً (Hodges et al., 2020).

وقد أفرز هذا التحول تحديات متعددة، تمثلت في الحاجة إلى رفع الكفاءة الرقمية للمعلمين، وتطوير أساليب تقويم إلكترونية تتسم بالعدالة والمصدقية، وإعادة تصميم المحتوى ليتناسب مع البيئة الرقمية، وضمان العدالة في الوصول إلى الأجهزة والإنترنت، إلى جانب معالجة الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن انخفاض التفاعل الحضوري. وفي المقابل، أسهمت الأزمة في تسريع الابتكار التعليمي وتعزيز الاتجاه نحو نماذج أكثر مرونة، وفي مقدمتها التعليم المدمج الذي يجمع بين مزايا التعليم الحضوري والرقمي (Blended Learning).

وأظهرت الجائحة كذلك أن الجاهزية المؤسسية تمثل عاملاً حاسماً في قدرة المؤسسات التعليمية على مواجهة الأزمات. فالجاهزية لا ترتبط بحجم الموارد المتاحة فحسب، وإنما بقدرة المؤسسة على توقع المخاطر، ووضع البدائل، وتعبئة الموارد، واتخاذ القرارات في الوقت المناسب (Kapucu & Garayev, 2011). وفي المجال التعليمي، تشمل هذه الجاهزية توافر البنية التحتية والمنصات الرقمية، وتأهيل الكوادر البشرية، ووجود خطط واضحة لإدارة الأزمات وقنوات اتصال فعالة، إلى جانب القدرة الاستراتيجية على استشراف المخاطر وتحويل الأزمات إلى فرص للتطوير. ومن ثم، فإن تقييم قدرة الأنظمة التعليمية على مواجهة الأزمات ينبغي ألا يقتصر على الإجراءات التي تتخذ أثناء الأزمة، بل يمتد إلى مستوى الاستعداد المؤسسي الذي سبق وقوعها.



وعلى المستوى النظري، أحدثت جائحة كورونا تحولاً في فلسفة إدارة الأزمات التعليمية، من التركيز على الاستجابة اللاحقة للأزمة إلى بناء منظومات استباقية تقوم على تحليل المخاطر، واستشراف السيناريوهات، وتطوير أنظمة الإنذار المبكر، وتعزيز المرونة المؤسسية، وتوظيف التكنولوجيا في دعم القرار. كما أكدت الجائحة أهمية القيادة الاستراتيجية في تحقيق التوازن بين استمرارية التعليم وحماية المجتمع التعليمي والحفاظ على جودة المخرجات في ظل بيئة تتسم بعدم اليقين (Hitt et al., 2020).

وبذلك، مثلت جائحة كورونا نقطة تحول في إدارة الأزمات التعليمية، إذ كشفت أن استدامة التعليم في الأزمات لا تعتمد على سرعة الاستجابة فحسب، وإنما على الجاهزية المسبقة، والمرونة المؤسسية، والتحول الرقمي، والقيادة الاستباقية. وتمثل هذه الدلالات أساساً مهماً لفهم التجربة الإماراتية، ولا سيما في ضوء ما أظهرته دولة الإمارات من قدرة على توظيف الاستعداد المؤسسي والتحول الرقمي في ضمان استمرارية التعليم أثناء الجائحة.

التجربة الإماراتية في الاستجابة للأزمة التعليمية وضمان استمرارية التعليم

لم تكن قدرة دولة الإمارات العربية المتحدة على الاستجابة السريعة لجائحة كورونا في المجال التعليمي نتيجة لإجراءات طارئة اتخذت بعد ظهور الأزمة، وإنما جاءت امتداداً لمسار استراتيجي سابق استهدف بناء اقتصاد معرفي قائم على الابتكار والتكنولوجيا والتحول الرقمي. فقد تبنت الدولة سياسات ومبادرات وطنية لتعزيز البنية التحتية الرقمية وتطوير الخدمات الذكية وتوظيف التكنولوجيا في القطاعات الحيوية، وفي مقدمتها التعليم، ضمن رؤية تستهدف بناء نظام تعليمي قادر على مواكبة متطلبات المستقبل. ويبرز في هذا السياق استراتيجية الإمارات للذكاء الاصطناعي 2031 التي جعلت الذكاء الاصطناعي محوراً لتطوير القطاعات الحيوية وتحسين الخدمات ودعم اتخاذ القرار (UAE Government, 2018). ومن منظور إدارة الأزمات، مثل هذا التوجه استثماراً وقائياً في القدرات المؤسسية، إذ أسهمت الجاهزية الرقمية السابقة في تقليل الفجوة بين وقوع الأزمة وبدء الاستجابة لها.

وفي هذا الإطار، مثل التعليم الذكي أحد المكونات الأساسية لبناء المرونة التعليمية في الإمارات، من خلال توظيف المنصات الرقمية والذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات والبيئات الافتراضية بما يعزز مرونة التعلم واستمراره (Hwang, 2014). ولم يكن المقصود إلغاء التعليم الحضوري، بل تطويره من خلال التكامل بين العنصر البشري والتكنولوجيا. وقد أسهم هذا التوجه، إلى جانب تطوير شبكات الاتصال والمنصات التعليمية وأنظمة إدارة التعلم،



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

في توفير قاعدة تقنية مكّنت المؤسسات التعليمية من الانتقال إلى التعليم عن بعد خلال الجائحة دون الحاجة إلى إنشاء منظومة رقمية من الصفر. ومع ذلك، فإن البنية التقنية لا تكفي وحدها لتحقيق التحول الرقمي، إذ يتطلب نجاحها محتوى مناسباً، ودعمًا فنيًا، ومهارات بشرية قادرة على توظيف التكنولوجيا بكفاءة (OECD, 2021).

كما شكل تطوير رأس المال البشري عنصرًا مهمًا في الجاهزية الإماراتية؛ إذ تطلب التحول الرقمي امتلاك المعلمين وأعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني، وإدارة الفصول الافتراضية، وتوظيف أدوات التقويم والتفاعل الرقمي. وتؤكد الدراسات أن نجاح التحول الرقمي يرتبط بدرجة كبيرة باستعداد المعلمين لتبني التكنولوجيا ودمجها في ممارساتهم التعليمية (Trust & Whalen, 2020). ومن ثم، فإن الجاهزية الإماراتية قبل الجائحة لم تكن تقنية فحسب، وإنما جمعت بين البنية الرقمية والتأهيل البشري والتخطيط المؤسسي، بما عزز قدرة النظام التعليمي على التكيف والمحافظة على وظائفه الأساسية في الظروف الاستثنائية، وهو ما يتفق مع مفهوم المرونة المؤسسية (Comfort et al., 2001).

وعند اندلاع الجائحة، اتسمت الاستجابة الإماراتية للأزمة التعليمية بالطابع المؤسسي المنظم، حيث جمعت بين القيادة الحكومية والتخطيط الاستباقي والتنسيق بين الجهات التعليمية والصحية والتقنية وتفعيل البدائل الرقمية. وقد مثلت هذه الاستجابة نموذجًا لإدارة الأزمة المركبة التي تتطلب تكامل الأدوار بين المؤسسات والقطاعات المختلفة (Boin et al., 2017). وتمثل أحد أبرز مظاهرها في سرعة الانتقال من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد، مستفيدة من البنية الرقمية والخبرات المتراكمة قبل الأزمة. وقد أتاحت المنصات الإلكترونية والفصول الافتراضية وأنظمة إدارة التعلم استمرار التدريس والتواصل والتقييم، بما حد من آثار توقف التعليم الحضوري.

وقد اضطلعت وزارة التربية والتعليم بدور محوري في تنظيم هذا التحول من خلال وضع الأطر والإجراءات المنظمة للتعليم عن بعد، ودعم المعلمين والمؤسسات التعليمية، وتطوير آليات المتابعة والتقييم، وتعزيز التنسيق بين مختلف الجهات. ولم يقتصر الأمر على نقل الحصص التقليدية إلى البيئة الرقمية، وإنما تطلب إعادة تنظيم المحتوى وأساليب التدريس والتقييم بما يتناسب مع طبيعة التعليم الإلكتروني. وفي مؤسسات التعليم العالي، اتجهت الجامعات إلى تفعيل أنظمة التعلم الإلكتروني، واستمرار البرامج الأكاديمية عبر المنصات الرقمية، وتطوير بدائل للاختبارات والتقييم، إلى جانب رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تصميم التعلم الرقمي. وأكدت التجربة أن نجاح التعليم عن بعد في



الأزمات لا يقوم على التكنولوجيا وحدها، بل على تكامل البنية التحتية والمهارات البشرية وتصميم المحتوى والدعم المؤسسي (Dhawan, 2020).

ورغم نجاح الاستجابة الإماراتية في ضمان استمرارية التعليم، فقد كشفت الجائحة عن عدد من التحديات التي ينبغي أخذها في الاعتبار، أبرزها سرعة تكيف المعلمين والطلبة مع البيئة الرقمية، والحفاظ على جودة التعلم في المقررات التي تتطلب تفاعلاً أو تطبيقاً عملياً، وضمان الأمن السيبراني وحماية البيانات التعليمية، فضلاً عن الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن انخفاض التفاعل الحضوري. وتؤكد هذه التحديات أن التحول الرقمي لا ينبغي أن يُفهم باعتباره بديلاً كاملاً عن التعليم الحضوري، وإنما باعتباره مكوناً من مكونات النظام التعليمي المرن الذي يوازن بين الكفاءة التقنية والأبعاد الإنسانية والاجتماعية للتعلم.

ومن منظور تحليلي، تكشف التجربة الإماراتية أن نجاح إدارة الأزمة التعليمية ارتبط بتكامل خمسة عوامل رئيسية: الجاهزية الرقمية السابقة، وسرعة اتخاذ القرار، والتنسيق المؤسسي، والاستثمار في التكنولوجيا ورأس المال البشري، ومرونة المؤسسات التعليمية في إعادة تنظيم عملياتها. كما تؤكد التجربة أن إدارة الأزمات الفاعلة تبدأ قبل وقوع الأزمة من خلال بناء القدرات المؤسسية، وليس بمجرد الاستجابة عند حدوثها. وفي هذا السياق، تتفق القيادة الإماراتية مع الاتجاهات الحديثة في إدارة الأزمات التي تؤكد أهمية القيادة الاستراتيجية في التعامل مع عدم اليقين، وتعبئة الموارد، وتحقيق التوازن بين استمرارية الخدمات وحماية المجتمع (Hitt et al., 2020).

وعليه، يمكن القول إن جائحة كورونا مثلت اختباراً عملياً للجاهزية الإماراتية، وأظهرت أن الاستثمار السابق في التحول الرقمي والتعليم الذكي لم يكن مجرد توجه تنموي، بل أصبح عنصراً من عناصر استمرارية التعليم والأمن التعليمي. كما كشفت التجربة عن انتقال تدريجي من مفهوم إدارة الأزمة إلى مفهوم بناء القدرة على الصمود والاستباق، من خلال تعزيز البيانات والذكاء الاصطناعي والاستشراف والمرونة المؤسسية. وبذلك أسهمت الجائحة في تسريع تطور النموذج الإماراتي نحو نظام تعليمي أكثر قدرة على التكيف والاستدامة، وهو ما يمهد للانتقال من دراسة الاستجابة للأزمة إلى تحليل النموذج الإماراتي الاستباقي المستدام في إدارة الأزمات التعليمية.



استمرارية التعليم وضمان جودة المخرجات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة أثناء جائحة كورونا

تُعد استمرارية التعليم أحد المرتكزات الأساسية في إدارة الأزمات التعليمية، وتعني قدرة النظام التعليمي على المحافظة على وظائفه الأساسية وتحقيق أهدافه رغم الظروف الاستثنائية التي قد تعيق أنماط العمل التقليدية. ولا تقتصر الاستمرارية على مواصلة تقديم الدروس، وإنما تشمل ضمان جودة التعلم، وإتاحة مصادر المعرفة، واستمرار التقويم والمتابعة، وحماية المسار الأكاديمي للمتعلمين (UNESCO, 2020). وقد أعادت جائحة كورونا تعريف هذا المفهوم، إذ أصبح امتلاك البنية الرقمية والقدرة التنظيمية على الانتقال السريع بين أنماط التعليم المختلفة شرطاً أساسياً لاستدامة العملية التعليمية. وفي هذا السياق برز مفهوم المرونة التعليمية بوصفه قدرة النظام على التكيف مع الصدمات والمحافظة على وظائفه الأساسية، مع تطوير قدراته بعد تجاوز الأزمة (Reimers & Schleicher, 2020).

وفي دولة الإمارات، أسهم الانتقال السريع إلى التعليم عن بعد في الحد من الانقطاع التعليمي وتقليل احتمالات الفاقد التعليمي الناتج عن توقف التعليم الحضوري. ويشير الفاقد التعليمي إلى الفجوة بين مستوى التعلم المتوقع والمستوى الفعلي الذي يحققه المتعلم نتيجة اضطراب العملية التعليمية، وقد حذرت الدراسات من آثاره الممتدة، ولا سيما على الفئات الأكثر عرضة للتحديات التعليمية (World Bank, 2021). وقد ساعدت المؤسسات التعليمية الإماراتية على الحد من هذه الآثار من خلال توفير المحتوى الرقمي، وتنظيم الفصول الافتراضية، ومتابعة أداء الطلبة باستخدام الأدوات الرقمية، وتقديم الدعم التعليمي والتقني لمن يواجهون صعوبات في الوصول إلى التعلم. كما أسهم توظيف البيانات التعليمية في متابعة تقدم الطلبة وتحديد الاحتياجات التعليمية بصورة أكثر دقة، بما عزز القدرة على التدخل المبكر وتحسين نتائج التعلم.

وقد مثل المعلم عنصراً حاسماً في الحفاظ على جودة التعليم خلال الأزمة؛ إذ فرض الانتقال المفاجئ إلى البيئة الرقمية إعادة صياغة الممارسات التدريسية وتطوير مهارات تصميم المحتوى الرقمي وإدارة الفصول الافتراضية وتخفيف المتعلمين. وقد استفادت الإمارات من استثماراتها السابقة في تطوير المهارات الرقمية للمعلمين، مما ساعد على تسهيل عملية الانتقال إلى التعليم عن بعد. وفي النموذج الرقمي، لم يعد المعلم مجرد ناقل للمعلومات، بل أصبح مصمماً لخبرات التعلم، وموجهاً للمتعلمين، ومستخدمًا للبيانات التعليمية في تحسين الأداء. وتؤكد الدراسات أن



نجاح التعليم الإلكتروني لا يرتبط بالقدرة التقنية للمعلم فقط، وإنما بقدرته على دمج التكنولوجيا في استراتيجيات تربوية تحقق أهداف التعلم (Trust & Whalen, 2020).

كما شكل تقييم تعلم الطلبة وضمان جودة المخرجات تحديًا رئيسيًا خلال الجائحة، نتيجة صعوبة الاعتماد على أنماط الاختبارات التقليدية في البيئة الرقمية. ولذلك اتجهت المؤسسات التعليمية إلى تنوع أساليب التقييم من خلال الاختبارات الإلكترونية، والمشروعات، والتقييم المستمر، وملفات الإنجاز الرقمية، والمهام التطبيقية والعروض التفاعلية. وأسهم هذا التحول في الانتقال من الاعتماد على الاختبار النهائي إلى تقييم أكثر شمولًا واستمرارية، يركز على متابعة تطور تعلم الطالب وقياس قدراته بصورة متعددة الأبعاد. ومن منظور الجودة، أكدت الأزمة أن جودة التعليم لا تتحدد بمكان حدوث التعلم، وإنما بقدرة المؤسسة على تصميم خبرات تعليمية فعالة، وتوفير أدوات دقيقة للمتابعة والتقييم، وتعزيز مشاركة المتعلم (OECD, 2021).

وفي الوقت ذاته، فرض التحول الرقمي ضرورة الاهتمام بالعدالة التعليمية والرقمية، إذ تختلف قدرة المتعلمين على الاستفادة من التكنولوجيا وفقًا لمدى توافر الأجهزة والاتصال بالإنترنت والدعم الفني والتعليمي. ولذلك ارتبط نجاح استمرارية التعليم بقدرة المؤسسات على توفير فرص وصول عادلة إلى مصادر التعلم، بما يضمن ألا تتحول الفجوة الرقمية إلى فجوة تعليمية. وتؤكد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن العدالة في الوصول إلى التكنولوجيا تمثل شرطًا أساسيًا لاستدامة التعليم الرقمي وفاعليته (OECD, 2021). ومن ثم، فإن إدارة الأزمة التعليمية لا يمكن اختزالها في الجانب التقني، وإنما ينبغي النظر إليها باعتبارها عملية متكاملة ذات أبعاد تعليمية واجتماعية وإنسانية.

ومع عودة المؤسسات التعليمية تدريجيًا إلى التعليم الحضوري، انتقلت التجربة من التعليم عن بعد بوصفه استجابة للأزمة إلى التعليم الهجين بوصفه خيارًا استراتيجيًا أكثر مرونة واستدامة. وقد أتاح التعليم الهجين الجمع بين التفاعل الإنساني المباشر والإمكانات التي توفرها البيئات الرقمية، مع توسيع مصادر المعرفة ودعم التعلم الفردي والاستفادة من البيانات التعليمية في متابعة الأداء واتخاذ القرار. كما وفر بدائل متعددة تُمكن المؤسسات من المحافظة على استمرارية التعليم عند حدوث اضطرابات مستقبلية. وبذلك لم تنتهِ تجربة التعليم عن بعد بانتهاء الأزمة، وإنما أسهمت في إعادة التفكير في تصميم النظام التعليمي وفي العلاقة بين التعليم الحضوري والرقمي.



غير أن استدامة هذا النموذج تتطلب معالجة عدد من القضايا المستقبلية، وفي مقدمتها الأمن السيبراني وحماية البيانات التعليمية، والتطوير المستمر لمهارات المعلمين، وضمان العدالة في الوصول إلى التكنولوجيا، وتوظيف البيانات في دعم القرار، والاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم. فالتكنولوجيا ليست هدفًا في ذاتها، وإنما أداة ضمن منظومة أوسع تشمل القيادة التعليمية والحوكمة والموارد البشرية والثقافة المؤسسية وجودة المحتوى. ومن ثم، فإن استدامة التعليم الذكي تتطلب تحقيق التكامل بين التكنولوجيا والإنسان والحوكمة، بما يحافظ على جودة التعلم ويعزز قدرة المؤسسات على الاستجابة للمخاطر المستقبلية.

وعليه، تكشف التجربة الإماراتية خلال جائحة كورونا أن استمرارية التعليم وجودة مخرجاته لم تكونا نتيجة لإجراءات طارئة فحسب، بل ثمرة لجاهزية رقمية ومؤسسية تراكمت قبل الأزمة. فقد أسهمت الرؤية الوطنية للتحول الرقمي، والاستثمار المبكر في التكنولوجيا التعليمية، وتطوير البنية التحتية، وتأهيل المعلمين، وسرعة اتخاذ القرار، وثقافة الابتكار والمرونة، في تعزيز قدرة النظام التعليمي على الصمود والتكيف. كما أثبتت الجائحة أن التعليم الرقمي أصبح مكونًا أساسيًا من مكونات الأمن التعليمي واستمراريته، وأن إدارة الأزمات الحديثة تتجاوز مجرد احتواء آثار الأزمة إلى بناء قدرات مؤسسية قادرة على التنبؤ والاستعداد والتكيف.

وبذلك تمثل التجربة الإماراتية انتقالًا من مفهوم استمرارية التعليم أثناء الأزمة إلى بناء نظام تعليمي ذكي ومرن ومستدام، وهو ما يشكل أساسًا لتحليل النموذج الإماراتي الاستباقي في إدارة الأزمات التعليمية، ودور السياسات الحكومية والتحول الرقمي والاستشراف في تعزيز قدرته على مواجهة الأزمات المستقبلية.

النموذج الإماراتي الاستباقي المستدام في إدارة الأزمات التعليمية

أثبتت جائحة كورونا أن إدارة الأزمات التعليمية لم تعد تقتصر على سرعة الاستجابة عند وقوع الأزمة، وإنما أصبحت ترتبط بقدرة الأنظمة التعليمية على بناء منظومات استباقية تقوم على التنبؤ بالمخاطر، وتطوير القدرات، وتعزيز المرونة، والاستدامة. وقد أظهرت التجربة الدولية أن الأنظمة التي استثمرت مسبقًا في التحول الرقمي والبنية المؤسسية كانت أكثر قدرة على ضمان استمرارية التعليم وتقليل آثار الاضطرابات.

وفي هذا السياق، تمثل دولة الإمارات العربية المتحدة نموذجًا متقدمًا في الانتقال من إدارة الأزمة إلى بناء القدرة المستقبلية على مواجهتها؛ إذ لم يكن التحول الرقمي في التعليم استجابة لجائحة كورونا فحسب، بل جاء امتدادًا



لمشروع وطني أوسع يقوم على بناء اقتصاد معرفي، وتعزيز الابتكار، وتطوير مؤسسات ذكية ومرنة. ويقوم النموذج الإماراتي على تكامل الرؤية الاستراتيجية، والتحول الرقمي، والتعليم الذكي، والذكاء الاصطناعي، والاعتماد على البيانات، وتطوير رأس المال البشري، والحوكمة والاستشراف، بما يجعل إدارة الأزمات جزءاً من التخطيط المؤسسي طويل المدى، وليس نشاطاً طارئاً.

التحول الرقمي والتعليم الذكي كمرتكز للنموذج الإماراتي الاستباقي

يمثل التحول الرقمي في التعليم الإماراتي توجهاً استراتيجياً يتجاوز إدخال التكنولوجيا إلى المؤسسات التعليمية، ليشمل إعادة صياغة أساليب إدارة التعليم وإنتاج المعرفة وتقديم الخدمات التعليمية. وقد ارتبط هذا التحول برؤية وطنية تهدف إلى بناء مجتمع معرفي وتعزيز رأس المال البشري ورفع جاهزية المؤسسات لمواجهة المتغيرات المستقبلية، وهو ما يتسق مع التوجهات الإماراتية في تطوير التعليم والاقتصاد المعرفي والتحول الرقمي. كما تؤكد الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي 2030 أهمية تطوير منظومة تعليمية تستجيب لمتطلبات المستقبل، وتدعم الابتكار والمهارات المتقدمة والقدرة التنافسية للدولة.

ومن منظور إدارة الأزمات، يمثل التحول الرقمي أداة للوقاية والاستعداد؛ فامتلاك المؤسسات بنية رقمية متطورة يمكنها من الانتقال بين أنماط التعليم المختلفة والمحافظة على وظائفها الأساسية عند حدوث الاضطرابات. وقد أظهرت تجربة جائحة كورونا أن المؤسسات التي تمتلك بنية رقمية وقدرات بشرية مسبقة تكون أكثر قدرة على الانتقال إلى التعليم عن بُعد والاستمرار في تقديم الخدمات التعليمية (OECD, 2020; UNESCO, 2020). وفي الحالة الإماراتية، أسهمت البنية الرقمية والمنصات التعليمية القائمة في دعم الانتقال السريع إلى التعليم عن بُعد، بما جعل الاستجابة امتداداً لمسار التحول الرقمي السابق، وليس إنشاءً كاملاً لمنظومة تعليمية جديدة أثناء الأزمة.

وفي هذا الإطار، يمثل التعليم الذكي مرحلة متقدمة من التحول الرقمي، إذ يقوم على توظيف التقنيات الحديثة في تصميم المحتوى والتدريس والتقييم وتحليل أداء المتعلمين، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات وأنظمة التعلم التكيفية والبيئات الافتراضية والمنصات الذكية. ويشير (2013) إلى أن بيئات التعلم الذكية تقوم على توظيف التقنيات الرقمية والسياقية لتوفير تعلم أكثر قدرة على التكيف مع احتياجات المتعلمين وظروفهم. كما توضح



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

الدراسات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني أن البيئات الرقمية الحديثة تتجاوز مجرد نقل المحتوى إلى توفير أشكال متعددة من التفاعل والتعلم المرن (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

ويختلف هذا النموذج عن التعليم الإلكتروني التقليدي في أنه يستهدف بناء بيئة تعليمية أكثر تخصيصًا وتفاعلاً وقدرة على الاستجابة للفروق الفردية. ومن منظور الأزمات، يوفر التعليم الذكي قدرًا أعلى من المرونة؛ لأنه يسمح باستمرار التعلم خارج البيئة الصفية، ويمكن المؤسسات من متابعة الأداء وتحليل المشكلات واتخاذ القرارات بصورة أكثر دقة. وقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن التحول الرقمي يمكن أن يساهم في تعزيز قدرة النظم التعليمية على الاستجابة للاضطرابات، وتوسيع إمكانات التعلم الرقمي والتعاون عن بُعد (OECD, 2020).

ويكتسب الذكاء الاصطناعي أهمية خاصة في هذا النموذج؛ لما يوفره من إمكانات لتحليل بيانات التعلم، وتخصيص المسارات التعليمية، ودعم المعلمين، والتنبؤ بالمخاطر والمشكلات التعليمية. وقد أكدت OECD (2021) أن تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تؤدي دورًا متزايدًا في تطوير التعليم من خلال دعم عمليات التدريس والتعلم، وتحليل البيانات، وتقديم تجارب تعليمية أكثر تخصيصًا. كما يرتبط استخدام الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية بالتوجه نحو اتخاذ القرار القائم على البيانات وتطوير قدرات التنبؤ والاستجابة للتغيرات. وفي دولة الإمارات، ينسجم هذا التوجه مع الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي 2031 التي تستهدف تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي وتطوير القدرات البشرية والتقنية بما يدعم القطاعات الحيوية في الدولة.

ومن ثم، فإن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يمثل مجرد تطور تقني، بل أحد مكونات الإدارة الذكية والاستباقية للأزمات، خصوصًا عندما يستخدم في تحليل الاتجاهات، واكتشاف الأنماط، ودعم عملية صنع القرار. غير أن هذا الاستخدام يتطلب أطرًا واضحة لحوكمة البيانات وحماية الخصوصية وضمان الاستخدام المسؤول للتقنيات الذكية، وهو ما تؤكد الاتجاهات الدولية الحديثة في سياسات الذكاء الاصطناعي والتعليم (OECD, 2021).

وترتبط بذلك أهمية البيانات التعليمية باعتبارها موردًا استراتيجيًا لصنع القرار؛ إذ تتيح أنظمة التعلم والمنصات الرقمية جمع معلومات حول أداء الطلبة، ومدى مشاركتهم، وفعالية البرامج، والفجوات التعليمية واحتياجات الفئات الأكثر تأثرًا. ويساعد تحليل هذه البيانات على الانتقال من القرارات القائمة على رد الفعل إلى قرارات تستند إلى الأدلة، كما يتيح اكتشاف مؤشرات المشكلات التعليمية والتدخل قبل تفاقمها. ويؤكد توجه التعليم الرقمي الحديث أهمية



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

استخدام البيانات والتحليلات في تحسين عملية صنع القرار وتطوير جودة التعليم، خاصة في البيئات التي تتسم بالتغير وعدم اليقين (OECD, 2021).

وبذلك أصبحت البيانات أداة للاستشراف والتحسين المستمر، وليس مجرد سجل إداري. ويتفق ذلك مع مفهوم الاستشراف المؤسسي الذي يقوم على استخدام المعلومات وتحليل الاتجاهات والسيناريوهات المحتملة لدعم القرارات المستقبلية (Miles, Saritas, & Sokolov, 2016).

كما عززت الجائحة الاتجاه نحو التعليم الهجين بوصفه نموذجًا مستدامًا للمرونة التعليمية، يجمع بين التفاعل الحضوري والإمكانات الرقمية، ويوفر بدائل متعددة لاستمرار التعلم في الظروف الطبيعية والاستثنائية. وقد أظهرت أزمة كورونا أهمية تطوير أنماط تعليم مرنة قادرة على الجمع بين التعليم الحضوري والتعلم الرقمي، مع ضرورة تطوير البنية التقنية والمهارات الرقمية لدى المعلمين والطلبة (UNESCO, 2020; OECD, 2020). وتكمن أهمية هذا النموذج في زيادة مرونة التعلم، وتوسيع الوصول إلى مصادر المعرفة، ودعم التعلم الفردي، والاستفادة من البيانات، ورفع جاهزية المؤسسات لأي اضطرابات مستقبلية.

ومن ثم، انتقلت التكنولوجيا في التجربة الإماراتية من كونها أداة لضمان استمرار التعليم أثناء الأزمة إلى كونها وسيلة لإعادة تصميم مستقبل التعليم. ويعكس هذا التحول انتقالًا من مفهوم الاستجابة الرقمية للأزمة إلى مفهوم الجاهزية الرقمية المستدامة، حيث تصبح التكنولوجيا جزءًا من البنية المؤسسية والاستراتيجية للنظام التعليمي، وليس مجرد حل مؤقت تفرضه الظروف الاستثنائية.

السياسات الحكومية والحوكمة في بناء الأمن التعليمي المستدام

لا يمكن تفسير النموذج الإماراتي بمعزل عن السياسات الوطنية التي دعمت تطوير التعليم، والتحول الرقمي، والابتكار، وتنمية مهارات المستقبل وبناء اقتصاد قائم على المعرفة.

فقد أكدت الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي 2030 أهمية تطوير منظومة تعليمية مبتكرة، وتعزيز المهارات الفنية والعملية، وربط مخرجات التعليم بالبحث والابتكار وسوق العمل، بما يدعم تنافسية الدولة وبناء اقتصاد المعرفة. كما



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

أكدت مئوية الإمارات 2071 أهمية التعليم النوعي، والاستثمار في التكنولوجيا والعلوم والابتكار، وإعداد الأجيال بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة التحولات المستقبلية.

وفي هذا السياق، أصبح الاستثمار في التكنولوجيا التعليمية جزءاً من بناء قدرة النظام التعليمي على الاستمرارية والتكيف مع الأزمات؛ إذ تبنت دولة الإمارات توجهات متقدمة في التحول الرقمي والابتكار، وربطت تطوير الخدمات الحكومية والمؤسسية بمبادئ التصميم الرقمي، والاعتماد على البيانات، والاستباقية والمرونة. وتؤكد استراتيجية الحكومة الرقمية لدولة الإمارات 2025 أهمية بناء بنية تحتية رقمية متقدمة، ورفع القدرات والمهارات الرقمية، وتعزيز التكامل بين القطاعات، بما يدعم قدرة المؤسسات على العمل بكفاءة في البيئات المتغيرة.

وتعد الحوكمة التعليمية عنصراً أساسياً في هذا النموذج؛ إذ تتطلب إدارة الأزمات المركبة تكاملاً بين المؤسسات الحكومية والتعليمية والصحية والتقنية، ووضوحاً في المسؤوليات، وسرعة في اتخاذ القرار، واعتماداً على البيانات والأدلة. ويتوافق ذلك مع التوجه الحكومي الإماراتي نحو تطوير منظومة تعليمية تقوم على الحوكمة والتنظيم والتكامل المؤسسي، مع تعزيز جودة المؤسسات التعليمية واستدامة بيئة التعلم. كما تؤكد استراتيجية وزارة التربية والتعليم أهمية حوكمة المؤسسات التعليمية، وتوفير بيئة تعلم آمنة وداعمة ومستدامة، وتعزيز الجاهزية والاستباقية والمرونة المؤسسية.

وقد ظهر أثر هذا التكامل المؤسسي بصورة واضحة خلال جائحة كورونا؛ إذ انتقلت دولة الإمارات إلى التعليم عن بُعد في المدارس ومؤسسات التعليم العالي، مع اتخاذ إجراءات لتدريب المعلمين والإداريين، وتوفير المنصات الرقمية، ودعم المؤسسات التعليمية في استمرار العملية التعليمية. وقد شملت هذه الإجراءات تدريب أكثر من 25 ألف معلم وإداري في المدارس الحكومية، إلى جانب أكثر من 9,200 معلم ومدير في المدارس الخاصة، بما يعكس ارتباط الاستجابة للأزمة بالجاهزية البشرية والتقنية والمؤسسية السابقة.

وترتبط الحوكمة كذلك بمفهوم المرونة المؤسسية، التي تعني قدرة المؤسسة على المحافظة على وظائفها الأساسية أثناء الأزمات، مع تعديل أساليب العمل وتطويرها وفقاً للظروف المتغيرة. ويؤكد الأدب المتعلق بإدارة الأزمات والمرونة التنظيمية أن المؤسسات القادرة على الاستمرار في البيئات المضطربة هي التي تمتلك قدرات مؤسسية تسمح لها بالتكيف والتنسيق واتخاذ القرار في ظل عدم اليقين (Boin & van Eeten, 2013). وفي الحالة الإماراتية، لم تكن



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

المرونة التعليمية مجرد استجابة مؤقتة للجائحة، وإنما ارتبطت بمسار سابق من الاستثمار في البنية الرقمية والقدرات البشرية وتطوير التعليم؛ وهو ما انعكس في سرعة الانتقال إلى التعليم عن بُعد وتطوير أنماط تعليمية أكثر مرونة.

ومن هنا، يمثل التخطيط الاستباقي والاستشراف الاستراتيجي أحد أهم مكونات النموذج الإماراتي؛ إذ لا تقتصر إدارة المخاطر على التعامل مع الأزمات القائمة، وإنما تشمل دراسة الاتجاهات والسيناريوهات المحتملة، واستشراف التحولات في طبيعة التعليم، وتحديد أثر التقنيات الجديدة على المهنة التعليمية، وبناء القدرات البشرية والمؤسسية اللازمة للمستقبل. ويؤكد Miles, Saritas و Sokolov (2016) أن الاستشراف يمثل أداة منهجية لاستكشاف البدائل المستقبلية وبناء السيناريوهات التي تساعد صناع القرار على التعامل مع حالات عدم اليقين. ويتسق ذلك مع التوجه الإماراتي الذي يركز على استشراف المستقبل والقدرة الاستباقية والمرونة في مواجهة التحديات المستقبلية، بما في ذلك مستقبل التعليم والمهارات المطلوبة.

كما أن التعلم من الأزمات يمثل جزءاً أساسياً من هذه العملية؛ فنجاح إدارة الأزمة لا يقاس فقط بقدرة المؤسسة على تجاوز آثارها المباشرة، وإنما كذلك بقدرة على تحويل الخبرة المتراكمة إلى سياسات وقدرات جديدة تعزز الجاهزية المستقبلية. ومن هذا المنظور، فإن إدارة الأزمات ينبغي أن تتجاوز مرحلة الاستجابة إلى بناء قدرات مستدامة في مجالات التخطيط والتنسيق والتعلم المؤسسي والمرونة (Boin et al., 2017).

وتكشف التجربة الإماراتية عن مجموعة من الدروس الأساسية؛ أولها أن الجاهزية تبدأ قبل الأزمة من خلال الاستثمار في البنية الرقمية والموارد البشرية والأنظمة المرنة، وثانيها أن التكنولوجيا لا تحقق الاستدامة بمفردها، وإنما تحتاج إلى بنية مؤسسية وسياسات داعمة وكوادر مؤهلة، وثالثها أن القيادة الاستراتيجية تمثل عاملاً حاسماً في إدارة عدم اليقين وتنسيق الجهود واتخاذ القرارات السريعة، ورابعها أن الاستثمار في المعلم يظل شرطاً أساسياً لنجاح التحول الرقمي، وخامسها أن الهدف النهائي لإدارة الأزمة يجب أن يتجاوز احتواء آثارها إلى بناء قدرة مستقبلية على التنبؤ والاستعداد والتكيف والتعلم. وتؤكد التجربة الإماراتية في التعليم عن بُعد أهمية تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم الرقمية باعتبارها جزءاً من متطلبات استمرارية التعليم في الأزمات.



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

وفي هذا الإطار، تعزز التوجهات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي هذا المسار؛ فقد أكدت الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي 2031 أهمية بناء القدرات البشرية، وتطوير البيانات والحكومة، وتعزيز الشراكات، ودعم استخدام الذكاء الاصطناعي في قطاعات متعددة، بما فيها التعليم والحكومة. كما تتجه وزارة التربية والتعليم إلى توسيع توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل المؤسسي ودعم جودة القرار ورفع كفاءة الأداء، بما يعكس انتقال التحول الرقمي من مجرد استخدام الأدوات التقنية إلى توظيف التقنيات الذكية في تطوير المؤسسات.

وبناءً على ذلك، يمكن تقييم النموذج الإماراتي من خلال مجموعة مترابطة من المؤشرات تتمثل في وجود رؤية استراتيجية للتحول الرقمي، وتوافر بنية تقنية داعمة، وجاهزية بشرية ومؤسسية، وفاعلية الحكومة والتنسيق، والقدرة على الانتقال من الاستجابة إلى الاستدامة من خلال التعليم المرن والذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات والاستشراف. وتكشف هذه المؤشرات أن قوة النموذج الإماراتي لا تكمن في عنصر منفرد، وإنما في تكامل التكنولوجيا والقيادة والسياسات والحكومة ورأس المال البشري والمرونة المؤسسية. ويتسق هذا التكامل مع التوجه الرسمي الإماراتي الذي يجمع بين التعليم المبتكر، والتحول الرقمي، والابتكار، والاستشراف، وبناء القدرات المستقبلية.

يتضح مما سبق أن التجربة الإماراتية في إدارة الأزمات التعليمية تمثل انتقالاً من إدارة رد الفعل إلى الإدارة الاستباقية، ومن ضمان استمرارية التعليم أثناء الأزمة إلى بناء نظام تعليمي ذكي ومرن ومستدام. فقد أسهمت الرؤية الوطنية للتحول الرقمي، والاستثمار المبكر في التكنولوجيا، وتطوير رأس المال البشري، والاعتماد على البيانات، وتفعيل الحكومة، في بناء قدرة مؤسسية مكّنت النظام التعليمي من التعامل مع جائحة كورونا بفاعلية وتحويلها إلى فرصة لتسريع التطوير.

وعليه، فإن النموذج الإماراتي لا يقوم على التكنولوجيا وحدها، وإنما على منظومة متكاملة تجعل الاستشراف والجاهزية والمرونة والتعلم المؤسسي مكونات أساسية لإدارة الأزمات التعليمية. ومن ثم، تمثل التجربة الإماراتية نموذجاً يمكن الاستفادة منه في بناء أنظمة تعليمية قادرة ليس فقط على تجاوز الأزمات، وإنما على استباقها والتكيف معها وتحويل آثارها إلى فرص للتطوير والاستدامة.



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

يوصي الباحث بتعزيز التخطيط الاستباقي للأزمات من خلال تطوير السيناريوهات وتحليل المخاطر بشكل دوري، وتطوير منظومات الإنذار المبكر التعليمية، وتوسيع استخدام الذكاء الاصطناعي والتحليلات التنبؤية في دعم القرار وإدارة الأزمات، مع الالتزام بالشفافية والخصوصية والاستخدام المسؤول. كما يوصي بتعزيز الأمن السيبراني وحوكمة البيانات التعليمية، ومواصلة تطوير البنية التحتية الرقمية واعتماد التعليم الهجين، والاستثمار في تطوير مهارات المعلمين والقيادات التعليمية، وتعزيز العدالة الرقمية، وتطوير مؤشرات وطنية لقياس الجاهزية والمرونة التعليمية. ويؤكد على أهمية تعزيز التكامل بين الجهات التعليمية والصحية والتقنية والأمنية، وإدماج إدارة المخاطر والأزمات في الخطط الاستراتيجية والحوكمة التعليمية، وتوثيق الأزمات السابقة والاستفادة من دروسها في تطوير السياسات المستقبلية.

الخلاصة

خلصت الدراسة إلى أن إدارة الأزمات التعليمية لم تعد تقتصر على الاستجابة بعد وقوع الأزمة، بل أصبحت عملية استراتيجية تقوم على الاستشراف، والجاهزية المؤسسية، وإدارة المخاطر، والتحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي، وصنع القرار القائم على البيانات. وأظهرت التجربة الإماراتية أن نجاح إدارة الأزمات يرتبط بوضوح الرؤية الوطنية، وكفاءة القيادة الاستراتيجية، والتكامل المؤسسي، والاستثمار في التكنولوجيا ورأس المال البشري.

كما بينت الدراسة أن قدرة دولة الإمارات على ضمان استمرارية التعليم خلال جائحة كورونا استندت إلى جاهزية رقمية ومؤسسية تراكمت قبل الأزمة، مما أسهم في سرعة الانتقال إلى التعليم الرقمي، والحد من الانقطاع التعليمي، وتعزيز مرونة المؤسسات التعليمية. وأكدت المقارنة مع التجربتين الفنلندية والسنغافورية أن تكامل القيادة والحوكمة والتحول الرقمي والابتكار وإدارة المخاطر يمثل أساساً لبناء أنظمة تعليمية قادرة على التكيف والاستمرار في مواجهة الأزمات.

وتوصلت الدراسة إلى أن النموذج الإماراتي الاستباقي المستدام يقوم على أربع مرتكزات رئيسة هي: القيادة الاستراتيجية، والتحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي، وإدارة المخاطر، مدعومة بالتخطيط الاستشرافي، والإنذار المبكر، وتحليل البيانات، والمرونة المؤسسية. ويعكس هذا التكامل انتقالاً من إدارة الأزمة بعد وقوعها إلى بناء القدرة المؤسسية على التنبؤ بها والاستعداد لها والتكيف معها.



تقترح الدراسة إجراء بحوث مستقبلية تركز على اختبار النموذج الاستباقي المقترح ميدانياً، ودراسة أثر الذكاء الاصطناعي والتحليلات التنبؤية في التنبؤ بالأزمات التعليمية، وإجراء دراسات مقارنة بين النموذج الإماراتي ونماذج دولية أخرى، وتطوير مؤشرات لقياس الجاهزية والمرونة المؤسسية، ودراسة دور الأمن السيبراني وحوكمة البيانات في استدامة التعليم الرقمي أثناء الأزمات. وتؤكد الدراسة أن مستقبل إدارة الأزمات التعليمية يتجه نحو نموذج مؤسسي استباقي ومستدام يجمع بين القيادة الاستراتيجية والتكنولوجيا الذكية والحوكمة والمرونة التنظيمية، بما يضمن استمرارية التعليم وجودة مخرجاته، ويعزز قدرة المؤسسات على استشعار الأزمات والاستعداد لها والتكيف معها والتعلم من آثارها.

References

- Al-Juhani, N. A. (2018). *Dawr al-qiyadat al-istratijiyyah fi bina' al-munazzamat al-mustadamah* [The role of strategic leadership in building sustainable organizations]. Arab Organization for Administrative Development.
- 'Awwad, A. M. (2012). *Al-idarah al-istratijiyyah: Mafahim wa namadhij tatbiqiyyah* [Strategic management: Applied concepts and models]. Dar al-Masirah for Publishing and Distribution.
- 'Awwad, A. M., et al. (2016). *Al-idarah al-istratijiyyah: Madkhal mu'asir* [Strategic management: A contemporary approach]. Dar al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Boin, A., 't Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2017). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. Jossey-Bass.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Comfort, L. K., Sungu, Y., Johnson, D., & Dunn, M. (2001). Complex systems in crisis: Anticipation and resilience in dynamic environments. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 9(3), 144–158. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.00164>
- Daft, R. L. (2016). *Management* (12th ed.). Cengage Learning.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>



- Government of the United Arab Emirates. (2018). *UAE strategy for artificial intelligence 2031*. Government of the United Arab Emirates.
- Hitt, M. A., Arregle, J.-L., & Holmes, R. M. (2020). Strategic management theory in a post-pandemic and post-crisis world. *Journal of Management Studies*.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2020). *Strategic management: Competitiveness and globalization: Concepts and cases*. Cengage Learning.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
- Hwang, G.-J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments—A context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1, Article 4. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0004-5>
- Isma'il, 'A. F. M., & Al-Rashidi, A. 'A. M. (2022). *Dawr al-qiyadah al-mustadamah fi tahsin al-ada' al-mu'assasi* [The role of sustainable leadership in improving institutional performance]. *Scientific Journal of Financial and Administrative Studies*.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2008). *The execution premium: Linking strategy to operations for competitive advantage*. Harvard Business School Press.
- Kapucu, N., & Garayev, V. (2011). Collaborative decision-making in emergency and crisis management. *International Journal of Public Administration*, 34(6), 366–375. <https://doi.org/10.1080/01900692.2011.561477>
- Miles, I., Saritas, O., & Sokolov, A. (2016). *Foresight for science, technology and innovation*. Springer.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Quong, T., & Walker, A. (2020). Seven principles of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2018). *Management*. Pearson.



Law, Policy, and Social Science

مجلة القانون والسياسة والعلوم الاجتماعية

E-ISSN: 2948-3964, Vol. 5, No. 1, 2026, pp. 125-157

- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- UNESCO. (2012). *Education for all global monitoring report 2012: Youth and skills—Putting education to work*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO.
- World Bank. (2021). *Acting now to protect the human capital of our children: The costs of and response to COVID-19 pandemic's impact on the education sector in Latin America and the Caribbean*. World Bank.
- World Health Organization. (2020, March 11). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19—11 March 2020*. World Health Organisation.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.

**Disclaimer: Facts and opinions in all articles published on LPS Journal are solely the personal statements of respective authors. Authors are responsible for all content in their article(s), including the accuracy of the facts, statements, cited resources, and so on. LPS Journal disclaims any liability for violations of other parties' rights or any damage incurred as a consequence of using or applying any of the contents of this journal.*