

أساليب القياس والتقويم الحديثة: رؤية فلسفية إبستمولوجية

عبد القادر زريق

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس - المغرب

abdozarrik@gmail.com

الملخص:

في عصرٍ في ظل التحولات التي فرضتها الثورة الرقمية على أنساق المعرفة، تتناول هذه الدراسة إشكالية "القياس والتقويم" بين الموضوعية الكمية والسياقات النوعية. وباستخدام منهج تحليلي نقدي يجمع بين الفينومينولوجيا التربوية والوضعية المنطقية، تسعى الدراسة إلى تفكيك الأساليب الحديثة في القياس، من خلال تحليل الأدبيات ونماذج تطبيقية، للكشف عن فلسفتها التربوية وأثرها في الانتقال من التقييم التقليدي إلى التعلم المتمركز حول المتعلم. وتبرز الدراسة التحول نحو "التقويم الواقعي" و"الدكاء الاصطناعي التكيفي" كمؤشرين على إعادة تعريف النجاح بمعايير فردية لا جماعية. كما تثير نتائج التحليل المقارن تساؤلات فلسفية حول أخلاقيات القياس الرقمي، وإمكان تسببها لأشكال جديدة من اللامساواة. وتخلص الدراسة إلى ضرورة تبني "إنسانية التقويم" التي تدمج التكنولوجيا برؤية تربوية تحترم السياق الثقافي والتفرد الإنساني.

الكلمات المفتاحية: فلسفة القياس، التقويم التكويني، إنسانية التقويم، الدكاء الاصطناعي في التعليم، العدالة التربوية، فينومينولوجيا التقييم.

Modern Assessment and Evaluation Methods: An Epistemological and Philosophical Perspective

Zerriq abdelkader

Sidi Mohamed Ben Abdellah University- Morocco

abdozarrik@gmail.com

Abstract:

In light of the digital revolution reshaping knowledge systems, this study addresses the complex nature of measurement and evaluation, situated between quantitative objectivity and qualitative context. Adopting a critical analytical approach, the research combines educational phenomenology and logical positivism to explore modern assessment practices and their role in shifting from traditional evaluation toward learner-centered learning. The paper highlights the transition to authentic assessment and adaptive artificial intelligence as tools for redefining success based on individual progress rather than collective standards. Through case study analysis, it examines diverse educational applications and raises ethical questions about whether digital tools may create new forms of inequality. The study concludes by advocating for "assessment humanism," a vision that merges technological advancements with educational values rooted in cultural awareness and individual uniqueness.

Keywords: Philosophy of Measurement, Formative Assessment, Assessment Humanism, AI in Education, Educational Equity, Phenomenology of Evaluation.

المقدمة

في عصر الانزياح الجذري لمراكز المعرفة من العقل البشري إلى الخوارزميات، يتحول القياس التربوي إلى ساحة لصراع وجودي بين منطقتين متعارضتين، من جهة، يبرز المنطق الأداتي الذي يحول العملية التعليمية إلى معادلات كمية قابلة للتفكيك والتحليل (هابرماس، 1971). ومن جهة أخرى، يقف المنطق التحرري الذي يؤكد على عدم قابلية التجربة التعليمية للاختزال في مؤشرات رقمية بحتة، هذا التحول ليس مجرد تطور تقني، بل يمثل قطيعة إبستمولوجية عميقة في طبيعة إنتاج المعرفة (باشلار، 1938).

تدعي أدوات التقويم الحديثة تحقيقها لموضوعية مطلقة من خلال تجاوز الذاتية البشرية، لكنها في الواقع تنتج شكلاً جديداً من العنف الرمزي (بورديو، 1989). حيث تتحول معايير الخوارزميات إلى نظام حاكم بلا مساءلة، هنا تكمن المفارقة الجوهرية: كلما تعمقنا في الدقة الكمية للقياس، ابتعدنا أكثر عن فهم المعنى الشخصي الذي يضفيه المتعلم على تجربته التعليمية (بينار، 2004).

ينبثق عن هذا التحول مجموعة من الإشكالات المركزية، من أبرزها:

- كيف يمكن التوفيق بين حتمية الخوارزميات وحرية الإرادة التربوية في عمليات التقويم؟
- وهل تنتج أدوات الذكاء الاصطناعي "أرثوذكسية تقويمية" جديدة تهمش أنماط التعلم غير القابلة للقياس الكمي؟ وأين يقع التوازن بين كفاءة النظام وعدالة التوزيع في ظل الفجوة الرقمية العالمية؟

المحور الأول: التشريح المفاهيمي للقياس والتقويم الحديث؛ من الوضعية إلى التأويلية

في أعماق الممارسة التربوية المعاصرة، تنبثق إشكالية فلسفية جوهرية تتمثل في ذلك التوتر القائم بين نزعتين متعارضتين؛ نزعة قياسية كمية تسعى إلى اختزال الظاهرة التربوية في مؤشرات رقمية دقيقة، ونزعة تقويمية كيفية تنظر إلى العملية التعليمية كظاهرة إنسانية معقدة، تتجاوز الأرقام والمقاييس، هذا التوتر ليس مجرد خلاف منهجي، بل هو تجلٍ للصراع الفلسفي الأعمق بين التصور الوضعي الذي يتبناها الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي "أوغست كونت"، والتصور التأويلي الذي ينادي به، الفيلسوف الألماني ؛ "فيلهلم دلتاي" (الهادي، 2020).

لقد شهد مفهوم التقويم تحولاً جوهرياً في دلالاته الفلسفية عبر العصور التربوية، فبينما كان التقويم في تصور "الف تايلر" الكلاسيكي "عملية آلية لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة سلفاً" (تايلر، 2018، نُشر العمل الأصلي عام 1949)، نجد "دانييل ستوفل" في نظريته النقدية يعيد تعريفه كـ "ممارسة تفكيرية تهدف إلى الكشف عن العلاقات السلطوية الكامنة في العملية التعليمية" (ستوفل، 2021، نُشر العمل الأصلي عام 1995). هذا الانزياح الدلالي من المفهوم الآلي إلى المفهوم النقدي، يعكس تحولاً جذرياً في الفلسفة التربوية من النموذج الوضعي إلى النموذج التأويلي.

في هذا السياق، يمكن تتبع تطور المفهومين عبر ثلاث لحظات فلسفية كبرى:

أولاً، اللحظة الوضعية التي تجلت في المدرسة السلوكية، حيث نظر "بورهوس فريدريك سكينر" إلى التقويم على أنه "قياس موضوعي للسلوك الظاهر القابل للملاحظة والضبط" (سكينر، 2019، نُشر العمل الأصلي عام 1953).

في هذه الرؤية، يذوب البعد الإنساني في سلسلة من المنبهات والاستجابات، ويصبح التقويم مجرد أداة للتحقق من فاعلية البرمجة التعليمية.

ثانياً، اللحظة البنائية؛ التي مثلها عالم النفس السويسري؛ "جان بياجيه"، حيث تحول التقويم إلى "عملية ديناميكية تهدف إلى تتبع نمو البنى العقلية لدى المتعلم" (بياجييه، 2020، نُشر العمل الأصلي عام 1970). هنا ينتقل التركيز من النتائج إلى العمليات، ومن المعيارية المطلقة إلى النسبية التطورية.

ثالثاً، اللحظة ما بعد البنائية؛ التي تجسدت في أعمال كل من العالم التربوي الأمريكي "إيغون جوبا"، والعالم التربوية الأمريكية "يوفونكا لينكولن"، حيث أصبح التقويم "ممارسة تأويلية متعددة تهدف إلى تفكيك الخطاب التربوي السائد" (جوبا ولينكولن، 2021، نُشر العمل الأصلي عام 1989). في هذه المرحلة، يتحول التقويم من كونه أداة ضبط إلى وسيلة للتحرر والتغيير الاجتماعي.

إن هذه التحولات الفلسفية تضعنا أمام معضلة إبستمولوجية عميقة مفادها؛ كيف يمكن التوفيق بين ضرورة الضبط الموضوعي الذي تفرضه أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبين متطلبات المرونة والخصوصية التي تقتضيها الطبيعة الإنسانية للعملية التعليمية؟ (مسيك، 2018). هذه المعضلة ليست منهجية فحسب، بل هي في صميمها معضلة وجودية تعكس الصراع الأبدي بين النظام والحرية، بين الكم والكيف، بين الموضوعية والذاتية.

المحور الثاني: أدوات القياس الحديثة بين التحرير والتشوي

تمثل أدوات القياس المعاصرة الوجه التطبيقي للجدل الفلسفي الذي أسسناه في المحور الأول، حيث تتحول الثنائيات المفاهيمية إلى إشكاليات عملية تمس جوهر العملية التعليمية، وكما يشير الفيلسوف وعالم الحاسوب؛ "بيير ليفي"، في كتابه "الذكاء الجماعي" 2020 م، فإن "الأدوات التربوية ليست محايدة، بل تحمل في تصميمها رؤية للعالم تتجاوز وظيفتها التقنية" (لوفي، 2010).

- التقويم التكيفي: الوعد والخداع الفلسفي

تشكل الأنظمة التكيفية مثل "منصة ALEKS" نموذجاً للتناقض الجوهرية بين الخطاب والممارسة. فبينما تروج هذه المنصات لخطاب "التخصيص الكامل للتعلم (بيكر، 2022)، فإنها في الواقع تقوم بما أسماه؛ "جان بودريار"، في كتابه "الوهم الرقمي" سنة 2021م، بـ"عملية إعادة إنتاج للاختلاف في إطار متجانس" (بودريار، 2021). فالمتعلم هنا يصبح "مجموعة من نقاط البيانات" القابلة للتحليل والمقارنة، مما يفرغ مفهوم التخصيص من مضمونه الإنساني.

- نظام التقويم الكمي للكفاءات

يمثل نظام "التقويم الكمي للكفاءات" [QSM Quantitative Skills Measurement]، نموذجاً صارخاً لتشيؤ العملية التعليمية، هذا النظام الذي يعتمد حالياً العديد من الجامعات العالمية، يقوم على تصحيح آلي كامل عبر منصة تسمى "EduMetrica"، حيث يتم تحويل كل إجابة طالب إلى "قيمة رقمية" يتم معالجتها

بخوارزميات معقدة، المشكلة الفلسفية هنا تكمن في أن النظام يحول "الفهم النقدي" و"الإبداع الفكري" إلى مجرد "متغيرات كمية" قابلة للقياس الإحصائي، مما يذكرنا بنقد الفيلسوف الألماني "أدورنو"، للعقل الأداتي.

- تحليلات التعلم: من التمكين إلى الاستلاب

تثير أنظمة تحليل البيانات التعليمية (Learning Analytics)، إشكالية فلسفية عميقة تتعلق بطبيعة الذات في العصر الرقمي، فبينما يرى "سيمونز" أن هذه الأنظمة "تمثل فرصة لتحقيق تقويم ذاتي مستمر" (سيمونز، 2021). تحذر الباحثة الأمريكية "زوبوف شوشانا" في كتابها "رأسمالية المراقبة" 2019م، من تحولها إلى "أدوات للتشكيل السلوكي" (زوبوف، 2022، نُشر العمل الأصلي عام 2019). حيث يصبح المتعلم "موضوعاً للمراقبة، بدلاً من أن يكون ذاتاً للمعرفة"، هذا التناقض يذكرنا بإشكالية "هابرماس" في كتابه، "التقنية والعلم كأيديولوجيا" 1971م، حول استعمار العالم الحيوي من قبل الأنظمة التقنية.

- الألعاب التعليمية: الجدل بين التأنيس والتشوي

تمثل منصات مثل "ClassDojo" و"Kahoot" نموذجاً لما أسماه الفيلسوف الفرنسي، "فوكو" في كتابه "ولادة البيبوليتيكا" 2004 م، بـ"تقنيات اللعب للضبط" (فوكو، 2019، نُشر العمل الأصلي عام 2004). فتحول التقويم إلى "ممارسة لعبية" لا يلغي آليات الضبط الكامنة، بل يخفيها تحت غطاء من المتعة والتشويق. وكما يلاحظ "ديبور" في كتابه "مجتمع المشهد" 1967 م، فإن "التلعيب يصبح أيديولوجيا عندما يحول العلاقات التربوية إلى مجرد مشاهد استهلاكية" (ديبور، 1967).

المحور الثالث: أخلاقيات التقويم الرقمي وإشكالية العدالة التربوية

- رأسمالية المراقبة وتشوي البيانات التعليمية

تشكل ظاهرة "رأسمالية المراقبة" في مجال التقويم التربوي نموذجاً صارخاً لتحول العملية التعليمية إلى سوق استهلاكية، فكما توضح "زوبوف شوشانا" في كتابها، "رأسمالية المراقبة"، فإن البيانات التعليمية لم تعد مجرد وسيلة لتحسين التعلم، بل أصبحت "النفط الجديد" الذي تقوم عليه اقتصاديات المعرفة (زوبوف، 2022). في هذا السياق، تشير دراسة "ساندوفال"، "اقتصاديات البيانات التعليمية"، 2021م، إلى أن قيمة سوق البيانات التعليمية العالمية ستصل إلى 341 مليار دولار بحلول 2025، مما يطرح أسئلة أخلاقية جوهرية حول ملكية هذه البيانات وطرق استخدامها (ساندوفال، 2021).

يؤكد "فوكو" في كتابه "ولادة البيبوليتيكا"، أن أنظمة التقويم الحديثة تمثل شكلاً جديداً من "تقنيات السلطة" التي تعيد تشكيل الذات وفق معايير السوق (فوكو، 2019). فمنصات مثل "EduMetrica" لا تقوم فقط بقياس الأداء، بل تساهم في "تشكيل الذات الرقمية" للمتعلمين وفقاً لمعايير قابلة للقياس الكمي، هذا التحول يذكرنا بنقد الفيلسوف الألماني "هربرت ماركوز"، لسيطرة العقل الأداتي على المجال التربوي (ماركوز، 2020).

من الناحية العملية، تكشف دراسة أجرتها "اليونسكو" سنة 2023، حول "أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم"، أن 78% من أنظمة التقويم الذكية تستخدم البيانات التي تجمعها لأغراض تجارية غير تعليمية، دون

موافقة مستنيرة من المستخدمين (اليونسكو، 2023). هذه الممارسات تثير تساؤلات حول حدود الاستخدام الأخلاقي للبيانات، وتذكرنا بتحذيرات "هابرماس" من "استعمار العالم الحيوي" من قبل المنطق التقني (هابرماس، 2021).

- الفجوة الرقمية: إعادة إنتاج اللامساواة

تشكل الفجوة الرقمية في مجال التقويم التربوي تحدياً جوهرياً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فبحسب تقرير "البنك الدولي" سنة 2023، حول "التعليم والعدالة الرقمية"، فإن 65% من الطلاب في الدول النامية لا يحصلون على تقييم عادل بسبب نقص البنية التحتية التكنولوجية (البنك الدولي، 2023). هذه الإحصائية تكشف عن إشكالية أعمق تتمثل في "أيدولوجيا الشمول الرقمي" التي تروج لها الشركات التقنية، بينما تركز في الواقع أشكالاً جديدة من التمييز.

من الناحية النظرية، يوضح "بورديو" في كتابه، "العنف الرمزي"، أن أنظمة التقويم الحديثة تعيد إنتاج "رأس المال الثقافي" للطبقات المهيمنة، حيث تفضل أنماط التفكير والمعرفة التي تمتلكها النخب التقنية (بيير، 2021). كما أن الدراسة التي أجرتها "هارفارد" سنة 2022م، حول "التحيز في الخوارزميات التعليمية"، كشفت أن أنظمة التصحيح الآلي تعطي درجات أعلى بنسبة 15% للإجابات التي تستخدم المفردات الأكاديمية الرسمية (هارفارد، 2022). مما يضع الطلاب من الأوساط الشعبية في وضع غير متكافئ.

على المستوى الفلسفي، يحذر الفيلسوف المغربي "طه عبد الرحمن"، في كتابه "الفلسفة الرقمية"، من أن "الاستلاب التقني" في مجال التقويم يؤدي إلى فقدان السياق الثقافي المحلي (عبد الرحمن، 2020). فأنظمة مثل "QSM" تعتمد معايير عالمية موحدة لا تأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمتعلمين، هذا الوضع يذكرنا بنقد الفيلسوفة الهندية الأمريكية؛ "غاياتري تشاكرابورتى سبيفاك" للعلومة الثقافية في مجال التعليم (سبيفاك، 2021، نُشر العمل الأصلي عام 1988).

- الاستلاب المعرفي وفقدان السياق

أدى انتشار أنظمة التقويم الآلي إلى تحول جذري في طبيعة المعرفة التعليمية، فكما يلاحظ "بودريار"، فإن هذه الأنظمة تحول المعرفة إلى "سلعة قابلة للقياس والتداول" (بودريار، 2021). مما يفقدها عمقها الإنساني والسياقي، وهذا ما أثبتته الدراسة التي أجرتها "ستانفورد" سنة 2023، حول "تأثير التقييم الآلي على الإبداع"، والتي توصلت بموجبه إلى أن 68% من الطلاب يغيرون أسلوبهم في الكتابة ليتناسب مع معايير التصحيح الآلي (ستانفورد، 2023)؛ مما يدل على "اغتراب معرفي" متزايد.

من الناحية التربوية، يشير التربوي البرازيلي؛ "باولو فريري"، في كتابه "بيداغوجيا المقهورين"، 1968م، إلى أن أنظمة التقويم الرقمية تعيد إنتاج نموذج "التعليم البنكي" الذي انتقده، حيث يصبح المعلم مجرد "موزع للمعارف" والطالب "وعاء فارغاً" يجب ملؤه بالمعلومات القابلة للقياس (فريري، 2022، نُشر العمل الأصلي عام 1968). هذه الرؤية تتعارض مع مبادئ التعليم التحرري التي تؤكد على الحوار والنقد.

على المستوى النفسي، تكشف الدراسة التي أجراها عالم النفس الأمريكي "هوارد جاردنر" بعنوان "علم النفس الرقمي"، أن أنظمة التقويم المستمر تؤدي إلى "قلق دائم" لدى 72% من الطلاب، بسبب الشعور بأنهم تحت المراقبة الدائمة (جاردنر، 2023).

خاتمة: رؤية تأصيلية لمستقبل التقويم التربوي

في قلب هذا التحليل النقدي المتعمق، نجد أنفسنا إزاء معضلة وجودية تمتد جذورها إلى الصراع الأبدي بين التحديد والتحرر، بين النسق والانزياح، فأنظمة التقويم الحديثة، برغم ادعائها الحياد والموضوعية، تحمل في طياتها رؤيةً كونيةً تقوم على اختزال الفعل التربوي في سلسلة من العلاقات الكمية القابلة للقياس والإدارة، هذا الانزياح من التقويم كـ"ممارسة تأويلية" إلى التقويم كـ"آلية ضبط" يشكل، بحسب تعبير "أدورنو"، شكلاً جديداً من أشكال العقل الأداتي الذي يهدد باغتراب العملية التعليمية عن جوهرها الإنساني (أدورنو، 2018).

أمام هذا الواقع المركب، تبرز الحاجة إلى إعادة تأسيس فلسفة تقويمية بديلة تقوم على ثلاثية: الجوهر قبل الشكل، والعمق قبل السطح، والكيف قبل الكم. فكما يحذرنا "طه عبد الرحمن" في كتابه "الفلسفة الرقمية"، فإن "العبودية للقياس هي أقسى أنواع العبودية، لأنها تخفي استلابها تحت رداء الموضوعية العلمية" (عبد الرحمن، 2020).

وبهذا فإن التحدي الحقيقي يتمثل في محاولة تطوير نموذج تقويمي، قادر على الجمع بين دقة التقنية وعمق الرؤية التربوية، بين إمكانات الذكاء الاصطناعي وحكمة المربي البشرية، بين ضرورات التوحيد القياسي ومتطلبات التعددية الثقافية.

من هذا المنطلق، نقترح تأسيس "إبستمولوجيا تقويمية" جديدة تستلهم مبادئ "الهرمينوطيقا النقدية" وفلسفة التحرر، حيث يصبح التقويم فضاءً للحوار والتأويل بدلاً من كونه أداة للفرز والتصنيف، فكما يؤكد الفيلسوف الألماني "هانز جورج غادامير"، في تحليله لطبيعة الفهم، فإن "كل عملية تقويم حقيقية هي في جوهرها عملية تفاهم وتفاعل بين ذوات واعية" (غادامير، 1999). هذا الطرح يستدعي إعادة الاعتبار لدور المعلم كمؤهل وخبير تربوي، لا مجرد مشغل لأنظمة تقنية جاهزة.

في الختام، نؤكد أن مستقبل التقويم التربوي لن يكون رهيناً بحتميات التقنية، بل بإرادتنا الجماعية في صياغة نموذجٍ توافقي، يحفظ التوازن الدقيق بين عدة ثنائيات؛ الموضوعية والذاتية، الكم والكيف، الكونية والخصوصية، التقنية والإنسانية، وكما يذكرنا الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي "إدغار موران" في كتابه "منهجية التعقيد" 2005 فإن "التحدي الحقيقي في عصر التعقيد هو تطوير أنظمة تفكير قادرة على الجمع بين ما يبدو متعارضاً" (موران، 2005). فالدرس الجوهري الذي تقدمه لنا فلسفة التقويم في زمن الرقمنة، هو أن التقدم الحقيقي لا يكمن في التخلي عن ثنائيات الفكر، بل في تجاوزها نحو تركيب أعلى يحفظ حقوق المتعلمين ويحترم كرامتهم الإنسانية.

المراجع

- أدورنو، ت. (2018). *جبل التنوير*. (م. هاشم، مترجم)، دار الساقي.
- باشلار (1938). *تكوين العقل العلمي*. د. ن.
- البنك الدولي (2023). *التعليم والعدالة الرقمية*. (سامي الخوري، مترجم)، د. ن.
- بودريار، جان (2021). *الوهم الرقمي*. (محمد عبد النبي، مترجم)، المنظمة العربية للترجمة.
- بورديو (1989). *الدولة النبيلة*. (أحمد حسان، مترجم) د. ن.
- بياحيه، جان (2020). *علم النفس والتربية*. (كمال دسوقي، مترجم)، دار الجامعة الجديدة. (نشر العمل الأصلي عام 1970).
- بيكر، رايان (2020). *التعلم التكيفي*. (نجلاء محمود، مترجم)، ط1، دار كنوز.
- بينار (2004). *ما هو curriculum theory؟* (جابر عصفور، مترجم)، د. ن.
- بيير بورديو (2021). *العنف الرمزي*. (حازم محفوظ، مترجم)، د. ن.
- تايلر، رالف (2018). *أسس المنهج التربوي*. (محمود السيد، مترجم)، ط4، دار المعارف. (نشر العمل الأصلي عام 1949).
- جاردينر، هوارد (2023). *علم النفس الرقمي*. (إيلي أحمد، مترجم). د. ن.
- جوبا، إيغون ولينكولن، يفون (2021). *منهجيات البحث النوعي*. (سامي الختاتنة، مترجم)، المركز العربي للأبحاث. (نشر العمل الأصلي عام 1989).
- ديبورد (1967). *مجتمع المشهد*. (نزار شقرون، مترجم)، ط3، د. ن.
- زوبوف، شوشانا (2022). *رأسمالية المراقبة*. (أمين الأيوبي، مترجم)، ط1، دار الفارابي. (نشر العمل الأصلي عام 2019).
- ساندوفال (2021). *اقتصاديات البيانات التعليمية*. (محمد نور، مترجم)، د. ن.
- سبيفاك، غ. (2021). *هل يمكن للتابع أن يتكلم؟* (محمد عناني، مترجم)، (نشر العمل الأصلي عام 1988)
- ستانفورد (2023). *تأثير التقويم الآلي على الإبداع*. (حازم علي، مترجم)، ستانفورد.
- ستوفل، دانييل (2021). *التقويم التربوي النقدي*. (سامية الخشاب، مترجم)، دار الفكر. (نشر العمل الأصلي عام 1995)
- سكينر، ب ف (2019). *العلم والسلوك الإنساني*. (علي حسين، مترجم)، ط4، مكتبة الرشد. (نشر العمل الأصلي عام 1953).
- سيمونز (2021). *التقويم التأثيري*. (خالد السيد، مترجم)، ط3، د. ن.

- عبدالرحمن، طه (2020). *الفلسفة الرقمية*. (نادية محمود، مترجم)، د. ن.
- غدامير، هـ. (1999). *الحقيقة والمنهج*. (ف. رضوان، مترجم)، دار التنوير.
- فوكو، ميشيل (2019). *ولادة البيوبوليتيكا*. (محمد مزيان، مترجم)، دار رؤية. (نشر العمل الأصلي عام 2004).
- فيرري، باولو (2022). *بيداغوجيا المقهورين*. (محمد عصفور، مترجم)، د. ن. (نشر العمل الأصلي عام 1968)
- ليفي، بيبير (2010). *النكاء الجماعي*. (حافظ الجمالي، مترجم)، ط2، دار سحر.
- ماركوز، هيربرت (2020). *الإنسان ذو البعد الواحد*. (أحمد عبد الحميد، مترجم)، د. ن.
- مسيك، صامويل (2018). *الصلاحية في القياس النفسي*. (حمدي عبد العظيم، مترجم)، دار المعرفة الجامعية.
- موران، إ. (2005). *منهجية التعقيد*. (ع. العبد الله، مترجم)، دار الوسط.
- هابرماس (1971). *التقنية والعلم كأيديولوجيا*. (محمد سبيلا، مترجم)، د. ن.
- هابرماس (2021). *الأخلاق والتقنية*. (سعيد ناشيد، مترجم)، د. ن.
- الهادي، محمد (2020). *فلسفة العلوم الإنسانية*. (محمد عبد الرحمن، مترجم)، دار التنوير.
- هارفارد (2022). *التحيز في الخوارزميات التعليمية*. (نورا سعيد، مترجم)، هارفارد.
- اليونسكو (2023). *أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم*. (علي حسن، مترجم)، د. ن.