مجلة
ابن خلدون
Ibn Khaldun
مجلة دورية تعنى بالثقافة التربوية والتعليمية
27
العدد رقم (٢٧) • ربيع الأول ١٤٤٨هـ • أغسطس ٢٠٢٦م

20 عامًا
والقصة ما زالت في أولها

معًا نكتب قصة المستقبل



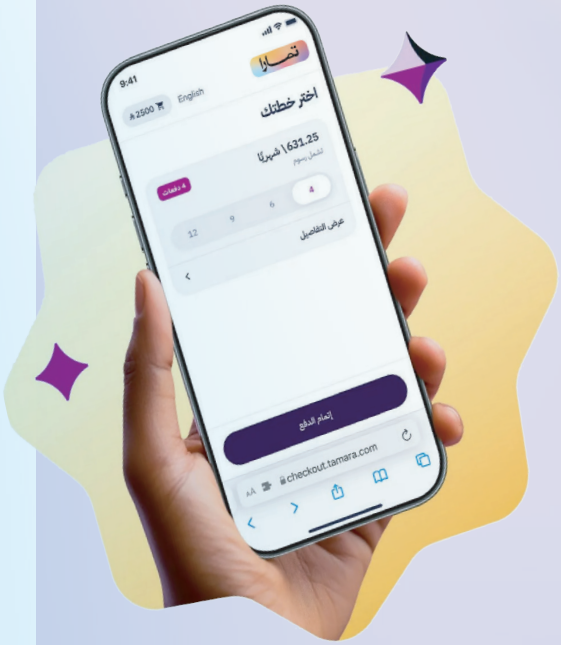
مدارس ابن خلدون
Ibn Khaldun Schools

معارف
maarif

رسومك الدراسية..
الآن بمرونة أكبر مع تمارا

لأن راحتكم تهمنا، أصبح بإمكانكم الآن تقسيم
سداد الرسوم الدراسية إلى دفعات عبر تمارا،
والاستفادة من خيارات دفع أكثر مرونة وسهولة.

اختاروا تمارا عند السداد الإلكتروني،
وقسّطوا الرسوم وفق الخيارات المتاحة



تعليم متميز..
ودفع أكثر مرونة

tamara

تمارا

معتمد
ACCREDITED
تميز
NCSEE

0112779700

ikschools.com IbnKhaldnschool

عشرون عامًا وأنا أرى القصة تُكتب

أ. منى بنت عبدالمحسن العيبان
المشرف العام
على مدارس ابن خلدون

حين أتأمل مدارس ابن خلدون اليوم، بما وصلت إليه من امتداد وتنوُّع وتجربة تعليمية ناضجة، يصعب عليّ أن أنظر إليها بوصفها مؤسسة تعليمية أعمل فيها فحسب؛ فأنا أحمل معها ذاكرة تمتد إلى البدايات الأولى، وكنت - بفضل الله - شاهدة على قصة كُتبت تفاصيلها عامًا بعد عام، وفرعًا بعد فرع، ومسارًا إثر مسار، حتى وصلنا إلى عامنا العشرين.

عشرون عامًا تبدو في رقمها مختصرة، لكنها بالنسبة إلى من عاش تفاصيلها حكايات كثيرة؛ وجوه مرت من هنا، وطلاب كبروا أمام أعيننا وأصبحوا اليوم خريجين نفتخر بهم، ومعلمون ومعلمات تركوا أثرهم، وقيادات صنعت مراحل، وأسر منحتنا ثقتها، وأفكار بدأت صغيرة، ثم أصبحت برامج وممارسات وجزءًا من هوية ابن خلدون.

أتذكر البدايات، حين كان الطموح أكبر من الإمكانات، وكانت كل خطوة جديدة تحمل معها كثيرًا من الحماس وكثيرًا من المسؤولية. لم نكُن نعرف – آنذاك - كيف ستبدو ابن خلدون بعد عشرين عامًا، لكننا كنا نعرف جيدًا ماذا نريد لها: مدرسة تحترم عقل الطالب، وتعتني بشخصيته، وتبحث عن الجودة، ولا تتوقف عند حدود ما هو مطلوب منها.

ومع السنوات، كنا نكبر ونتعلم. افتُتحت الفروع، وتعددت المسارات، وتطورت البيئات التعليمية، ودخلت برامج وتجارب جديدة، وتغيرت أدوات التعليم، لكن شيئًا بقي ثابتًا في كل مرحلة: أن الطالب هو سبب كل هذا العمل وغايته. ولهذا، لم يكُن التوسُّع بالنسبة إلينا زيادة في عدد المباني أو الفصول فحسب، وإنما مسؤولية أكبر في أن نحافظ على الجودة والروح والهوية أينما وُجِد اسم ابن خلدون.

وكان من أجمل ما شهدته خلال هذه الرحلة أن التميُّز لم يبقَ طموحًا نتحدث عنه، وإنما أصبح ثقافة تظهر نتائجها في الميدان؛ في الاعتمادات الأكاديمية، وجوائز التميُّز المدرسي، وحضور طلابنا وطالباتنا في المسابقات والجوائز، وفي قصص نجاح ربَّما لا تظهر كلها على منصات التكريم، لكنها تعيش كل يوم داخل فصل، أو مختبر، أو ملعب، أو مسرح، أو في موقف صنع فرقًا في شخصية طالب.

وعلى امتداد عشرين عامًا، تعلَّمت أن المؤسسات التعليمية لا تبنيها القرارات وحدها، بل يبنيها الإنسان. معلم يؤمن برسالته، وقائد يرى أبعد من يومه، وطالب يجد من يكتشف قدرته، وأسرة تثق وتشارك، وفريق يعمل أحيانًا بعيدًا عن الضوء حتى تظهر الصورة جميلة في النهاية. ولهؤلاء جميعًا نصيب في قصة ابن خلدون.

واليوم، وأنا الوحيدة من فريق المدارس الحالي التي عاشت تلك الانطلاقة وما تلاها من مراحل، أشعر بامتنان كبير يتجاوز شعوري بأنني أستعيد ذكريات شخصية. لقد منحني هذا المكان فرصة نادرة لأن أرى فكرة وهي تكبر، وأن أشهد أجيالًا تتعاقب، وأن أتعلم أن النجاح الحقيقي ليس محطة نصل إليها، وإنما قدرة المؤسسة على أن تجدّد نفسها دون أن تفقد روحها.

وفي عامنا العشرين، لا أريد أن ننظر إلى الخلف للاحتفال بما أنجزناه فقط، بل أريد أن ننظر إلى الأمام بالسؤال نفسه الذي رافق البدايات: ماذا نستطيع أن نفعل بصورة أفضل؟

فالسنوات العشرون الأولى ليست خاتمة الحكاية.
إنها المقدمة الطويلة لما سيأتي.
وإذا كان شعارنا هذا العام #نكتب_قصة، فإنني أستطيع أن أقول، وأنا التي تشرفت بقراءة صفحاتها منذ السطر الأول:
كانت قصة جميلة تستحق كل هذا الطريق.. وما زالت أجمل صفحاتها بيضاء تنتظر أن نكتبها معًا.



أجمل ما شهدته خلال هذه الرحلة أن التميُّز لم يبقَ طموحًا نتحدث عنه، وإنما أصبح ثقافة تظهر نتائجها في الميدان؛ في الاعتمادات الأكاديمية، وجوائز التميُّز المدرسي.

العودة للدراسة
Back to School

نحن لا نعد بمستقبل أفضل...

بل نصنعه مع أبنائكم، خطوة بخطوة.

لنكتب معًا
بداية تستحق

عبر مسح رمز الاستجابة التالي:





البريد الإلكتروني
info@maarif.com.sa

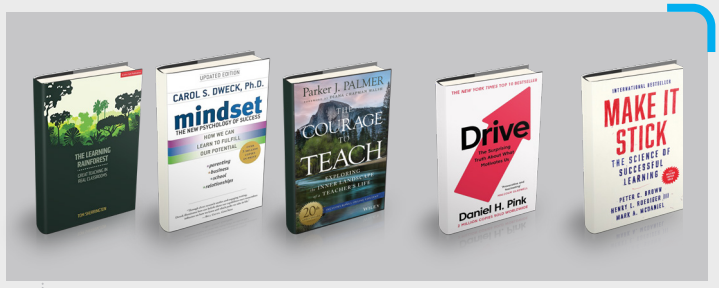
الرقم الموحد للمدارس
0112779700

في هذا العدد



عندما يصبح الماء درسًا للحياة

في عام المياه.. ماذا لو بدأ الدرس من قطرة؟



خمسة كتب تغيّر طريقة تفكير المعلم

ليست جميع كتب التعليم تخبرك كيف تدرّس..

بعضها يجعلك تُعيد التفكير في معنى أن تكون معلمًا



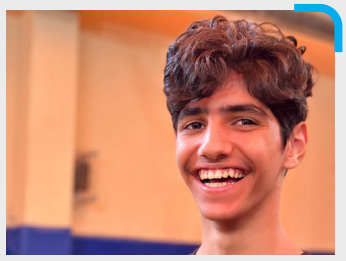
القائد الذي لا يحتاج أن يقول: أنا القائد في المدرسة..

القيادة الحقيقية لا تُرى في المكتب

بقدر ما تُرى في أثرها على المعلم والطالب والمكان

لكل جزء في مدارسنا.. نكتب قصة

تفاصيل مدرستي .. حكاياتي التعليمية



لو استطاعت المدرسة أن تتكلم، فكم قصةً يمكن أن تحكيها؟ ليست المدرسة مبنى وفصولًا ومناهج فقط، بل هي أصوات كثيرة تجتمع كل صباح لتصنع تجربة واحدة...

كلمة العدد

العودة للدراسة
Back to School

مع بداية عام دراسي جديد، لا نعود إلى الفصول وحدها، وإنما نعود إلى سؤال يتجدّد مع كل جيل: أي تعليم نريد لأبنائنا في عالم يتغيّر بهذه السرعة؟

في هذا العدد من مجلة ابن خلدون، يتسع السؤال ليأخذنا في رحلةٍ تبدأ من عشرين عامًا مضت حين بدأت قصة مدارس ابن خلدون، وتمرُّ بما صنعته السنوات من تجارب وأجيال وإنجازات، ثم تتجه إلى الصفحة الأهم: ما الذي نريد أن نكتبه في السنوات القادمة؟

نقترب من الحصة التي لم تعُد مجرد شرحٍ لدرس، وإنما تجربة يشارك الطالب في صناعتها، ومن المعلم الذي لم يعُد دوره أن يمنح الإجابات فقط، ولا سيَّما في زمن أصبح فيه الذكاء الاصطناعي قادرًا على أن يشرح ويلخص ويجيب، وهو ما يضاعف الحاجة إلى معلم يعلّم أبناءنا كيف يسألون، ويفكرون، ويتحققون، ويكتشفون قدراتهم.

وننظر إلى المستقبل من زاوية أخرى؛ إلى مهارات تتغيّر، ووظائف لم تولد بعد، وإلى طالب نريده مستعدًا لعالم لا نعرف تمامًا كيف سيكون. نتوقف عند الشغف الذي لا يكفي أن نبحث عنه، وإنما نصنعه بالتجربة والمحاولة، وعند التعليم الجامعي واختياراته، وعند الأسرة التي لا تقدم لأبنائها تعليمًا فحسب، وإنما تستثمر في الإنسان الذي سيؤول إليه حالهم غدًا.

وفي عام المياه، نكتشف كيف يمكن لقطرة صغيرة أن تتحول إلى درس في العلم والابتكار والمسؤولية والاستدامة، وكيف تستطيع المدرسة أن تجعل الحياة نفسها مساحة للتعلُّم.

تختلف موضوعات هذا العدد، لكنها تلتقي عند فكرة واحدة: أن التعليم قصة لا يكتبها طرف واحد، بل يكتبها الطالب والمعلم والأسرة والمدرسة معًا، وتكتبها كل تجربة وسؤال ومحاولة.

وبعد عشرين عامًا من الحكاية، ما زالت أمامنا صفحات كثيرة بيضاء، والأجمل أننا لا ننتظر المستقبل حتى يصل إلينا؛ لأننا معًا.. نكتب قصته.

هيئة التحرير

20 عامًا.. والقصة ما زالت في أولها

مدارس ابن خلدون تحتفي بعقدين من التعليم.. وتنظر إلى الفصل القادم

بدور التميمي
الرياض
إعلام تربوي

هناك مؤسساتٌ تُحسب أعمارها بالسنوات، وأخرى بحسب عمرها بما تركته تلك السنوات من أثر. عشرون عامًا قد تبدو رقمًا في سجل مؤسسة تعليمية، لكنها في حياة مدرسة تعني آلاف الصباحات التي فُتحت فيها الأبواب، وآلاف الحصص التي بدأت بسؤال وانتهت بمعرفة، وطُلابًا دخلوا صغارًا ثم غادروا إلى الجامعات والحياة، ومعلمين مروا من هنا وتركوا شيئًا منهم في ذاكرة أجيال كاملة.

وهكذا، حين تحتفل مدارس ابن خلدون هذا العام بمرور عشرين عامًا على تأسيسها، فإنها لا تحتفل بعمر مبنى، ولا بتاريخ كُتب على لوحة، وإنما بقصة بدأت قبل عقدين، وما زالت فصولها تُكتب كل صباح.

قصة عنوانها التعليم، وأبطالها طلاب وطالبات، ومعلمون ومعلمات، وقيادات وأسر آمنت بأن المدرسة الجيدة لا تمنح أبناءها شهادة فقط، وإنما تمنحهم شيئًا أبقى: شخصية قادرة على أن تعرف، وتختار، وتحلم، وتُجرِّب، وتنجح، وتتعلم حتى من إخفاقها.



من هنا بدأت القصة

قبل عشرين عامًا بدأت مدارس ابن خلدون مشروعها التعليمي، ومع السنوات لم يكُن التحدي أن تكبر المدرسة في أعدادها أو مبانيها فحسب، وإنما أن تكبر فكرتها معها. فالمدرسة التي تريد البقاء لا تستطيع أن تدرّس أبناء اليوم بالطريقة التي تعلَّم بها آباؤهم، ولا أن تنظر إلى المعرفة كما كانت تُرى قبل عقدين.

خلال هذه السنوات تغيَّر العالم نفسه؛ إذ دخلت التقنية كل تفاصيل الحياة، وتبدلت مهارات سوق العمل، وأصبح الطالب قادرًا على الوصول إلى المعلومة في ثوانٍ، وانتقلت المدرسة من منافسة المدرسة المجاورة إلى عالم مفتوح يقارن فيه ولي الأمر والطالب تجربتهما بأفضل التجارب التعليمية أينما كانت.

وفي وسط كل هذا التغيُّر، ظل السؤال الأصعب: ما الذي ينبغي أن يتغيّر؟ وما الذي يجب ألا يتغيّر أبدًا؟

ربَّما كانت الإجابة عن هذا السؤال واحدةً من أهم ملامح قصة ابن خلدون؛ أن تتطور الأدوات، وتتجدد طرق التعليم، وتتسع البرامج والمسارات، في حين تبقى الشخصية والقيم والإنسان في قلب العملية التعليمية. وهي الفلسفة التي عبّرت عنها المدارس بوضوح في رسالتها: «بالعلم نبني الشخصية»؛ فالمعرفة هنا ليست نهاية الرحلة، وإنما إحدى أدوات بناء الإنسان.

عشرون عامًا.. ماذا تغيَّر؟

لو عاد طالبٌ درس في ابن خلدون قبل سنوات طويلة وجلس اليوم في أحد فصولها، لتعرَّف بالتأكيد على روح المدرسة، لكنه سيكتشف أن أشياء كثيرة تغيَّرت.

لم يعُد الصف ذلك المكان الذي يقف فيه المعلم ليتحدث معظم الوقت في حين يستمع الطلاب. أصبح التعلُّم أكثر مشاركة، والسؤال أكثر حضورًا، والتجربة جزءًا من المعرفة، والمشروع وسيلة للتعلُّم، والتقنية أداة يومية، والطالب شريكًا في

صناعة تجربته لا مجرد متلقٍ لها.

وتكشف التجربة الحالية للمدارس عن حضور واضح للتعلُّم التفاعلي، والتعلُّم القائم على المشروعات، وبرامج (STEM)، والأنشطة العلمية والتطبيقية، إلى جانب تعدد المسارات التعليمية بين الوطني والعالمي، وهي ملامح تشير إلى انتقال المدرسة تدريجيًّا من مفهوم «تقديم التعليم» إلى مفهوم أوسع هو «صناعة التجربة التعليمية». والفرق بين المفهومين كبير فقد ينسى الطالب بعد سنوات تفاصيل درسٍ في العلوم، لكنه لن ينسى تجربة أجراها بيده. وقد تتلاشى من ذاكرته مسألة رياضية، لكنه يتذكر معلمًا جعله يحب الرياضيات. وقد لا يتذكر نتيجة اختبار، لكنه لن ينسى أول مرة وقف فيها أمام جمهور، أو شارك في مسابقة، أو قاد فريقًا، أو خسر، ثم عاد ليحاول من جديد هنا تحديدًا تتحول المدرسة من مكان نتلقى فيه المعرفة إلى مكان نكتشف فيه أنفسنا.

حين تشهد النتائج على التميز

ولم يبقَ هذا التطور حكاية ترويها مدارس ابن خلدون عن نفسها؛ فقد جاءت الشواهد من خارج أسوارها أيضًا، لتمنح مسيرة التميُّز معنى أكثر وضوحًا. فعلى امتداد تجربتها، استطاعت المدارس أن تحقق حضورًا لافتًا في ميادين التميُّز التعليمي، وأن تتوج جهودها بالحصول على جوائز في التميز المدرسي، إلى جانب الاعتمادات الأكاديمية التي تؤكد جودة الممارسات التعليمية والمؤسسية، وتضع التجربة أمام معايير واضحة لا تقيس النتائج وحدها، وإنما تنظر إلى جودة البيئة التعليمية، وكفاءة الأداء، واستدامة التطوير.

وفي ميادين المنافسة، حمل طلاب وطالبات ابن خلدون اسم مدارسهم إلى منصات متعددة، وحقّقوا مراكز وجوائز في المسابقات العلمية والثقافية والرياضية والتقنية والإبداعية، في صورةٍ تعكس اتساع مفهوم التفوق في المدرسة؛ فالمتميز ليس فقط من يحصل على الدرجة الأعلى، وإنما من يكتشف موهبته، ويجد من يرعاها، ثم يمتلك الشجاعة ليختبرها في ميدان المنافسة.



> تكشف التجربة الحالية للمدارس عن حضور واضح للتعلُّم التفاعلي، والتعلُّم القائم على المشروعات.

وربَّما تكون القيمة الأهم في هذه المنجزات أنها لم تأتِ بوصفها أحداثًا منفصلة أو صورًا تُضاف إلى سجل المدرسة، وإنما نتيجة لمنظومة تتكامل فيها أدوار القيادة والمعلم والطالب والأسرة. فالجائزة تبدأ قبل منصة التكريم بوقت طويل؛ تبدأ في فصل أتاح لموهبة أن تظهر، ومعلم انتبه إلى قدرة مختلفة لدى أحد طلابه، ومدير صنع بيئة تسمح بالتجربة، وأسرة آمنت، وطالب قرَّر أن يمنح محاولته وقتًا وجهدًا إضافيين.

لهذا، لا ينبغي أن تُقرأ جوائز التميُّز والاعتمادات الأكاديمية والانتصارات في المسابقات باعتبارها نهاية القصة، وإنما باعتبارها علامات على الطريق. فالمدرسة التي تفوز اليوم لا يكفيها أن تعرض جائزتها غدًا، بل عليها أن تسأل نفسها من جديد: كيف نصنع تميُّزًا أكبر؟ وكيف نتيح فرصته لعدد أكبر من الطلاب؟ وكيف ننتقل من صناعة طالب متفوق إلى بناء ثقافة كاملة تحب التفوق وتسعى إليه؟

وهنا يصبح للتميُّز معنى آخر في ابن خلدون: ألا تكون الجائزة هي القصة، وإنما شاهد على جودة القصة التي تُكتب كل يوم.

وما بين البداية واليوم.. أجيال

أجمل ما يمكن أن تراه مدرسة تبلغ العشرين ليس في مبانيها، وإنما خارج أسوارها. إنه الخريج.

ذلك الطفل الذي كان يحمل حقيبته يومًا في ممراتها، أصبح اليوم طبيبًا أو مهندسًا أو باحثًا أو رائد أعمال أو موظفًا أو أبًا وأمًا، وربَّما عاد بعضهم إلى المدرسة يحمل ابنه بيده.

في تلك اللحظة فقط تفهم المؤسسة التعليمية معنى الزمن.

فالمدرسة من المؤسسات القليلة التي لا يظهر منتجها الحقيقي فورًا. فقد تستطيع قياس درجات الطالب هذا العام، ونسبة تفوقه،

وعدد الجوائز التي حصل عليها، لكن الأثر الأكبر يحتاج إلى سنوات حتى يظهر: كيف يفكر؟ كيف يتعامل مع الآخرين؟ ما علاقته بوطنه؟ هل بقي فضوله حيًّا؟ هل يمتلك الثقة التي تجعله يبدأ من جديد؟ وهل حمل معه من مدرسته قيمة ظلت ترافقه عندما غادرها؟

لهذا، فإن الاحتفال بعشرين عامًا ينبغي ألا يكون استعادة للماضي فقط، وإنما فرصة للنظر إلى تلك القصص الإنسانية التي خرجت من المدرسة وانتشرت في المجتمع.

فكل خريج هو صفحة من تاريخ ابن خلدون، وكل معلم ترك أثرًا هو سطر فيها، وكل أسرة وضعت ثقتها في المدرسة كانت شريكًا في كتابتها.

ثم جاءت مرحلة جديدة

ومع انضمام مدارس ابن خلدون إلى منظومة شركة «معارف للتعليم»، دخلت القصة فصلًا جديدًا. وقد وصف العدد السابق من المجلة هذا التحول بأنه لم يكن استبدالًا لهوية ابن خلدون، وإنما تعزيز لها من خلال التكامل المؤسسي، ودعم المنظومة الأكاديمية، وتطوير البيئة التعليمية، وتوسيع فرص التدريب والنمو المهني، والاستفادة من الخبرات والممارسات داخل منظومة تعليمية أوسع. وهذا مهم في عمر المؤسسات.

فالوفاء للتاريخ لا يعني الوقوف عنده، والمحافظة على الهوية لا تعني مقاومة التغيير. المؤسسة الناضجة هي التي تعرف ما الذي تحمله معها من الماضي، وما الذي ينبغي أن تتركه، وما الذي تحتاج أن تصنعه للمستقبل.

.. وعند العشرين تحديدًا يصبح السؤال أكثر إلحاحًا:

ماذا بعد؟

العشرون القادمة أصعب.. وأجمل

إذا كانت السنوات العشرون الماضية قد شهدت تغيرات كبيرة في التعليم، فإن السنوات المقبلة قد تُغيّر معنى المدرسة نفسها.

الذكاء الاصطناعي أصبح قادرًا على الشرح والتلخيص والترجمة وصناعة المحتوى والإجابة عن الأسئلة. المعرفة التي كانت تحتاج أيامًا للوصول إليها أصبحت بين يدي الطالب في لحظات. والمهن تتغير بسرعة، وبعض طلاب المدارس اليوم قد يعملون مستقبلًا في وظائف لا نعرف أسماءها حتى الآن.

فماذا ستفعل المدرسة؟

ربّما لن تكون مهمتها الكبرى أن تعطي الطالب المزيد من المعلومات؛ فالمعلومات تحيط به من كل اتجاه، ومهمتها ستكون أن تُعلّمه ماذا يفعل بهذه المعلومات: كيف يسأل؟ وكيف يتحقق؟ وكيف يُميّز الحقيقة من التضليل؟ وكيف يفكّر؟ وكيف يبتكر؟ وكيف يعمل مع الآخرين؟ وكيف يستخدم التقنية دون أن تفقده إنسانيته؟

وسيصبح دور المعلم أكثر أهمية، لا أقل. لكنه لن يكون المعلم الذي يعرف الإجابة عن كل شيء، وإنما الذي يعرف كيف يقود الطالب إلى السؤال الصحيح، وكيف يكتشف قدراته، ويصنع له تجربة يتعلّم منها، ويمنحه الثقة ليُجرِّب بنفسه.

وستتغير البيئة التعليمية أيضًا. فلن يكون التعلُّم محصورًا بين أربعة جدران؛ فالمختبر فصل، والملعب فصل، والمسرح فصل، والرحلة فصل، والمشروع المجتمعي فصل، والعالم الرقمي مساحة أخرى للتعلُّم.

وقد تصبح المدرسة في المستقبل أقل انشغالًا بالسؤال: كم حفظ الطالب؟ وأكثر اهتمامًا بالسؤال: ماذا يستطيع أن يصنع بما تَعلَّم؟

أن تبقى المدرسة شابة بعد عشرين عامًا

ليس الإنجاز الحقيقي أن تبلغ المؤسسة عشرين عامًا؛ فكثير من المؤسسات تستطيع أن تعيش طويلًا. الإنجاز الأصعب أن تبلغ العشرين وما زالت تملك فضول البداية، وأن تستطيع أن تسأل نفسها من جديد، وأن تستمع إلى طالب في الصف الخامس كما تستمع إلى خبير تربوي، وأن تمنح المعلم مساحة ليُجرِّب، وأن تتعلم من أخطائها، وأن ترى في التقنية فرصة لا زينة، وأن تنظر إلى ولي الأمر بوصفه شريكًا، لا متلقيًا للخدمة، وأن تدرك أن سمعتها التي بنتها في عشرين عامًا لا تكفي وحدها لصناعة العشرين القادمة.

فالجيل الجديد لا يسأل المدرسة فقط عن

ليس الإنجاز الحقيقي أن تبلغ المؤسسة عشرين عامًا؛ الإنجاز الأصعب أن تبلغ العشرين وما زالت تملك فضول البداية.

تاريخها، وإنما يسألها سؤالًا أكثر صعوبة: ماذا ستقدمين لي أنا؟

.. وهنا تبدأ الحكاية مرة أخرى

في الأعوام العشرين الأولى كتبت ابن خلدون صفحات كثيرة: طلاب مروا، ومعلمون تركوا أثرًا، وأسر وثقت، ونجاحات تحققت، وتجارب نضجت، ومدرسة كبُرت وتغيّرت.

لكن أجمل ما في القصص العظيمة أنها لا تعيش على فصولها السابقة.

ولهذا، حين نطفئ شمعة العام العشرين، لن يكون السؤال: ماذا أنجزنا خلال عشرين عامًا؟ سيكون السؤال الأجمل:

ما القصة التي نريد أن يرويها عنا طالب ابن خلدون بعد عشرين عامًا أخرى؟

ربما يقول إن مدرسته علمته الرياضيات والعلوم واللغة. لكننا نأمل أن يقول شيئًا أكبر. أن يقول:

هنا تعلمت أن أسأل.

هنا اكتشفت ما أحب.

هنا أخطأت ولم أخف.

هنا وقف معلم إلى جواري حتى آمنت بنفسي.

هنا عرفت أن النجاح ليس درجة فقط.

وهنا بدأت أكتب قصتي.

عندئذٍ فقط، لن تكون عشرون عامًا قد مضت من عمر مدارس ابن خلدون..

ستكون عشرون عامًا قد أضيفت إلى أعمار آلاف الحكايات. وما زالت الصفحة مفتوحة.



مدارس ابن خلدون
Ibn Khaldun Schools

معارف
maarif

مدارس ابن خلدون

حيث يبدأ مستقبل أبنائك بثقة

تعليم نوعي في بيئة تصنع الفارق







لكل جزء في مدارسنا.. نكتب قصة

تفاصيل مدرستي .. حكاياتي التعليمية

لو استطاعت المدرسة أن تتكلم، فكم قصةً يمكن أن تحكيها؟ ليست المدرسة مبنى وفصولًا ومناهج فقط، بل هي أصوات كثيرة تجتمع كل صباح لتصنع تجربة واحدة. طالب يبحث عن نفسه، ومعلم يصنع أثرًا، ومدير يرسم الطريق، وموجه ينصت، ومشرف يضبط جودة التعليم، وفصل يحتفظ بالأسرار، وكتاب يفتح الأبواب، وملعب ومسرح ومرسم ومكتبة ومسابقات تصنع جوانب أخرى من الشخصية.

ولأننا #نكتب_قصة مجتمع تعليمي، قررنا هذه المرة ألا نتحدث عنهم، بل أن نمنحهم الكلمة. تخيّلنا أن لكل واحد منهم صوتًا، وسألناه سؤالًا واحدًا: لو استطعت أن تحكي للطالب شيئًا عن دورك في قصته، فماذا ستقول؟

والآن، لنصمت قليلًا، فالمدرسة ستتكلم..



أيمن أبو حيميد
الرياض
ماجستير إعلام تربوي
خريج مدارس ابن خلدون

أنا الطالب..
لا تكتبوا قصتي قبلي

كل صباح أدخل من البوابة وأنتم تحملون لي كثيرًا من الأمنيات. تريدونني متفوقًا، مهذبًا، واثقًا، قارئًا، مبتكرًا، قائدًا، وربَّما تريدونني كل ذلك في وقت واحد. أعرف أنكم تحبونني، لكن اتركوا لي قليلًا من المساحة لأعرف من أكون أنا.

لا تسألوني دائمًا عن الدرجة. اسألوني مرةً: ما الشيء الذي جعلك تفكر اليوم؟ لا تخافوا عندما أخطئ؛ فربَّما أكون في تلك اللحظة أتعلم أكثر مما أتعلم عندما أصيب. وإذا رأيتموني صامتًا، فلا تفترضوا أنني لا أملك شيئًا أقوله؛ فربَّما أحتاج فقط إلى سؤال مختلف، أو إلى شخص ينتظرني قليلًا.

أريد معلمًا يراني قبل أن يرى رقمي، ومدرسة أعرف فيها لماذا أتعلم، وأصدقاء أكبر معهم، وفرصة أُجرِّب فيها شيئًا لا أجيده بعد.

لا أريد منكم أن تجعلوا الطريق سهلًا، بل أريد أن تعلموني كيف أمشي عندما يصبح صعبًا.

وأرجوكم، عندما تتحدثون عن مستقبلي، تذكروا أنه مستقبلي أنا أيضًا. أنا لم أصل بعد إلى نهاية حكايتي.

في الحقيقة، أنا ما زلت في الصفحة الأولى. دعوني أكتبها معكم.

أنا المعلم..
لا أقف أمام سبورة فقط

ترونني كل صباح أحمل كتابًا وأدخل الفصل، وقد يبدو عملي بسيطًا: درس أشرحه، وأسئلة أجيب عنها، وواجب أصححه، ثم أكرر الأمر في الحصة التالية.

لكنني أعرف أن شيئًا أكبر يحدث.

أمام عيني طفل يكتشف للمرة الأولى أنه جيد

في الرياضيات، وآخر يرفع يده بعد أسابيع من الصمت، وطالبة تكتب جملة أعرف من قراءتها أن لديها شيئًا مختلفًا، وطالب أخفق في الاختبار وينظر إليّ ليرى: هل تغيّرت صورته في عيني؟ أنا لا أدرّس مادة فقط.

كل كلمة أقولها قد تبقى أطول مما أتوقع. وقد ينسى طلابي شرحي، لكنهم ربَّما يتذكرون أنني احترمت سؤالهم، أو آمنت بمحاولتهم، أو قلت لأحدهم يومًا: أنت تستطيع.

لهذا أدخل الفصل وأنا أعرف أن أمامي مسؤولية لا تظهر كلها في دفتر التحضير. أنا أشرح درس اليوم، نعم. لكنني، دون أن أعرف دائمًا، قد أكتب سطرًا في قصة إنسان سيحكيها بعد عشرين عامًا.

ولهذا اخترت أن أكون هنا. أنا معلم.. وهذه مهنتي، وهذه حكايتي.

أنا المشرف التربوي..
أرى الحصة من زاوية أخرى

قد تراني أدخل الفصل وفي يدي دفتر، فتظن أنني جئت أبحث عن خطأ. لكن مهمتي أجمل من ذلك بكثير. أنا أبحث عن التعلُّم.

أنظر إلى المعلم، نعم، لكنني أنظر أكثر إلى الطلاب: هل يفكرون؟ هل يشاركون؟ هل وصل السؤال إليهم؟ هل كانت الطريقة مناسبة؟ وهل هناك طالب لم تصل إليه الحصة كما وصلت إلى زملائه؟

أنا حلقة تصل بين المنهج والمعلم والفصل، وبين ما نخطط له وما يحدث فعلًا. أتابع، وأحلل، وأقترح، وأشارك المعلم خبرته، وأتعلم منه أيضًا. فعندما تتغيّر طرق التعليم وتتسارع أدواته، لا يستطيع المعلم أن يمضي وحده، ولا تكفي الخبرة إذا توقفت عن التجدد.

لا أدخل الفصل لأقول: هكذا يجب أن تفعل.

أدخل أحيانًا لأسأل: ماذا لو جربنا طريقة أخرى؟ وأفرح عندما أعود بعد مدة فأرى فكرة صغيرة ناقشناها وقد أصبحت ممارسة جميلة، ثم أرى أثرها في طالب لا يعرف أصلًا أنني كنت جزءًا من الحكاية.

أنا لا أدرّس الطالب مباشرة كل يوم، لكنني أساعد من يدرّسه على أن يصبح أفضل.

وحين تتحسّن الحصة، أعرف أن دوري وصل إلى مكانه الصحيح.

أنا المدير..
أجمل نجاحاتي لا تحمل اسمي

لدي مكتب، لكنني أتمنى ألا تكون المدرسة التي أقودها موجودة فيه فقط.

أريد أن أراها في الممرات، وفي صوت المعلم، وفي عين الطالب، وفي غرفة المعلمين عندما يتبادلون فكرة جديدة، وفي فصل قرَّر صاحبه أن يُجرِّب طريقة لم يُجرِّبها من قبل.

أتخذ قرارات كثيرة، وبعضها لا يُرضي الجميع. أقول «نعم» أحيانًا، وأقول «لا» أحيانًا أخرى، وأخطئ وأتعلم. لكنني أحاول أن أتذكر دائمًا أن القرار الذي لا يصل أثره إلى الطالب ليس أهم قراراتي مهما بدا كبيرًا في التقرير.

لا أريد مدرسة تحتاج إليّ في كل صغيرة. أريد معلمًا يقود، وطالبًا يبادر، وفريقًا يعرف ماذا يفعل عندما لا أكون حاضرًا.

وإذا جاء يوم رأيت فيه مشروعًا ناجحًا لا يعرف أحد أنني كنت خلف بدايته، فسأكون سعيدًا.

فالإدارة ليست أن يكون اسمك مكتوبًا على كل قصة.

أحيانًا أعظم ما يفعله المدير أن يهيئ الصفحة، ويمنح القلم لشخص آخر، ثم يقول له: اكتب.

أنا الموجه الطلابي..
يمكنك أن تأتي إليّ قبل أن تكبر المشكلة

لا يشترط أن تكون لديك مشكلة كبيرة حتى تطرق بابي.

تعال عندما تشعر أن شيئًا يزعجك ولا تعرف كيف تسميه. عندما تختلف مع صديق، أو تقلق من اختبار، أو تشعر أن أيامك في المدرسة لم تعد كما كانت، أو عندما تحتاج فقط إلى شخص يسمعك حتى النهاية.



أنا لا أملك عصًا سحرية تحلُّ كل شيء، ولا أستطيع أن أعيش الموقف بدلًا منك. لكنني أستطيع أن أساعدك على رؤيته بهدوء، وأن نبحث معًا عن الطريق الذي يجعلك أكثر قدرة على التعامل معه. فالمدرسة ليست عقلًا يتعلم فقط.

يدخل إليها كل صباح إنسان كامل؛ لديه مشاعر وعلاقات ومخاوف وأسئلة وأيام رائعة وأيام ليست كذلك. وإذا أردنا بيئة تعليمية ناضجة، فعلينا أن نهتم بما يحدث داخل الطالب مثلما نهتم بما يحدث داخل كتابه.

وأحيانًا يكون دوري ألا أنتظر المشكلة أصلًا، بل أن أساعد في بناء بيئة تعرف الاحترام، وتمنع التنمر، وتقوي العلاقات، وتُعلِّم الطالب كيف يفهم نفسه ويتعامل مع الآخرين ويطلب المساعدة عندما يحتاج إليها.

بابي ليس بابًا للمشكلات فقط. أتمنى أن يكون بابًا للنضج. فبعض الأشياء التي تُثقل قلب الطالب تحتاج إلى من يسمعها قبل أن تصبح أثقل.

أنا الفصل..
أعرف عنكم أكثر مما تتخيلون

أعرف الطالب الذي يختار المقعد الأخير حتى لا يسأله المعلم، وأعرف من يجلس في الأول لأنه لا يريد أن تفوته كلمة. أعرف الضحكة التي حاول صاحبها إخفاءها، والدمعة التي نزلت سريعًا قبل أن يلاحظها أحد، والسؤال الذي كاد يخرج، ثم عاد إلى صاحبه.

رأيت إجابات صحيحة كثيرة، لكنني رأيت أيضًا أخطاء صنعت تعلُّمًا أجمل.

مرّت عليّ اختبارات ومشروعات وعروض وأيام ثقيلة وأيام تمنّى الطلاب ألا تنتهي.

أنا أربعة جدران في مخطط المبنى، لكنني في ذاكرة من عاشوني شيء آخر تمامًا.

فلا تجعلوني مكانًا ينظر فيه الجميع إلى الاتجاه نفسه طوال الوقت. حركوا مقاعدي. املؤوني بالأسئلة. دعوا طلابي يناقشون ويصنعون ويختلفون ويُجرِّبون.

لا يزعجني قليل من الضجيج إذا كان صوت تعلُّم.

أريد حين يغادرني آخر طالب في نهاية العام ألا تكون جدراني وحدها هي التي بقيت كما كانت. أريد أن يكون كل من دخلني قد خرج مختلفًا قليلًا.

أنا المقعد الأخير..
لا تنسَ صاحبي

يقولون عني "المقعد الأخير" وكأنني مكان بعيد جدًا.

أنا على بعد أمتار قليلة منك يا معلم، لكن المسافة قد تصبح أكبر إذا لم تنظر نحوي.

جلس عليّ المتفوق والخجول والمشاغب والمتعب ومن جاء اليوم وفي قلبه شيء لا تعرفه. جلس عليّ طالب يبدو كأنه لا يهتم، لكنه يسمع أكثر مما تظن. وطالب يضحك كثيرًا كي لا يسأله أحد لماذا هو حزين.

لا تحكم على من يجلس عندي سريعًا. اقترب أحيانًا.

اسأله سؤالًا تعرف أنه يستطيع الإجابة عنه، ثم انتظر، فربَّما يحتاج ثانيتين إضافيتين فقط حتى يجد صوته.

ولا تجعل الصف الأول وحده قريبًا منك؛ فالمسافات في الفصل لا تُقاس بالأمتار.

أنا مجرد مقعد، لكنني تعلمت من السنوات شيئًا:

أحيانًا يكون الطالب الذي يحتاج إلى المعلم أكثر، هو الطالب الأبعد عنه.

أنا الكتاب..
لم أعد وحدي

كنت يومًا نافذة الطالب الكبرى إلى العالم، يفتحني فيجد المعلومة، ويبحث بين صفحاتي عن الإجابة، ويحملني من المدرسة إلى البيت.

الآن أصبحت حولي شاشات ومحركات بحث وفيديوهات وذكاء اصطناعي يعرف كيف يجيب بسرعة مذهلة. هل أغضب؟ لا. أنا كتاب، وأعرف أن المعرفة أكبر مني.

لكن لدي طلب صغير: لا تجعلوني مجموعة صفحات يجب إنهاؤها قبل الاختبار. افتحوني ثم اختلفوا معي. ضعوا بجواري مصدرًا آخر. اسألوا: هل ما هنا يكفي؟ اخرجوا من إحدى أفكاري إلى تجربة، ومن صورة إلى بحث، ومن سؤال إلى عشرة أسئلة.

ولا تقلقوا عليّ من التقنية. أنا لا أخاف منها.

أنا أخاف فقط من طالب يقرؤني ولا يفكر، ويحفظني ولا يسأل، وينهي صفحتي الأخيرة دون أن تبدأ في رأسه صفحة جديدة.

لم أُكتب لكي أكون نهاية المعرفة. أنا مجرد باب.. افتحوني واعبروا.

أنا المسابقة..
لا تعد إليّ بالكأس فقط

عندما تدخلني تريد أن تفوز، وأنا أحب ذلك.

تدرب، واجتهد، وحاول أن تكون الأول. قف على المنصة وارفع كأسك إذا استطعت، وافرح عندما يُنادى اسم مدرستك؛ فالفوز لحظة جميلة، والجوائز التي حققها طلاب وطالبات ابن خلدون في ميادين مختلفة جزء من قصة تميز تستحق الاحتفاء.

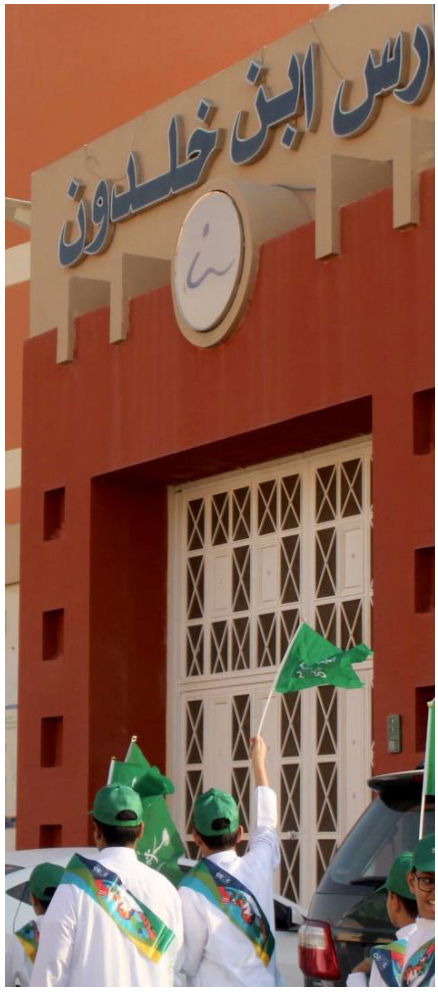
لكن لدي سر صغير: أنا أعطي أكثر من الجوائز قبل أن تصل إليّ ستتعلم أن تستعد. ستعيد المحاولة، وتكتشف من هو أفضل منك، وقد تضطر إلى العمل مع فريق، وستعرف كيف يبدو الضغط عندما تصبح النتيجة مهمة. وقد تفوز، وقد لا تفوز.

إذا فزت، فسأعلمك كيف تستقبل النجاح بتواضع. وإذا خسرت، فلدي درس آخر ربَّما يكون أصعب: كيف تصفق لمن سبقك، ثم تعود إلى التدريب؟

لذلك عندما تغادرني، لا تنظر فقط إلى ما تحمله في يدك. انظر إلى ما أصبح فيك. ثقة أكبر، وخبرة، وصديق جديد، ومهارة، وجرأة، وربَّما رغبة في العودة أقوى.

الكأس جميلة، لكنها ستبقى يومًا على الرف.

أمَّا ما تعلمته في الطريق إليها، فقد يبقى فيك العمر كله.



أنا حصة التربية الفنية..
لا تسألني أين الإجابة الصحيحة

ادخل إليّ، وستجد الألوان تنتظرك، وورقة بيضاء لا تخبرك ماذا يجب أن ترى فيها. وهذا أجمل ما لدي.

في حصص كثيرة تبحث عن الإجابة الصحيحة. أمَّا عندي، فقد يرسم عشرة طلاب الشيء نفسه بعشر طرق مختلفة، ولا يعني ذلك أن تسعة منهم أخطؤوا.

أنا أعلمك أن تنظر، وأن تنتبه إلى لون لم تكُن تراه، وتفصيل مررت بجواره، وأن تحول فكرة في رأسك إلى شيء تستطيع العين أن تراه. عندي تعرف أن الجمال ليس ترفًا، وأن الذوق يمكن أن يُتعلَّم، وأن اليد تستطيع أحيانًا أن تقول ما تعجز الكلمات عن قوله.

لا أبحث فقط عن الفنان بين الطلاب.

أريد المهندس أن يتخيل، والعالم أن يلاحظ، والطبيب أن يرى التفاصيل، والمبرمج أن يفكر في التصميم، وكل طفل أن يعرف أن داخله مساحة تستطيع أن تبتكر شيئًا لم يكُن موجودًا قبل قليل.

وقد ترسم لوحة لا تُعلَّق في معرض، وتصنع قطعة لا تفوز بجائزة. لا بأس، يكفيني أنك وقفت أمام صفحة بيضاء ولم تخف منها. اخترت لونًا، ووضعت خطًا، ثم أضفت آخر، وببطء ظهر شيء لم يكن موجودًا. أليست هذه، بطريقة ما، قصة التعليم كلها؟ صفحة بيضاء.. ثم نبدأ.

أنا الجرس..
لا أستطيع إيقاف التعلُّم

يرن صوتي، فيغلق بعض الطلاب كتبهم بسرعة، ويقول المعلم: نكمل غدًا. يظنون أنني أعلنت نهاية التعلُّم.

مسكين أنا، لا أملك هذه القوة!

أستطيع إنهاء الحصة، لكنني لا أستطيع إنهاء سؤال دخل رأس طالب. لا أستطيع منع فكرة من أن ترافق صاحبها إلى البيت، ولا تجربة من أن تجعله يبحث عنها مساءً، ولا قصة قالها معلم من أن تبقى في ذاكرته لسنواتٍ.

أجمل الحصص بالنسبة إليّ هي تلك التي أرن فيها، فيقول طالب: لحظة يا أستاذ، ماذا لو...؟

عندئذٍ أعرف أنني فشلت في إنهاء الدرس، وأسعد بهذا الفشل.

فالحصة لها خمسون دقيقة، لكن التعلُّم الحقيقي لا يرتدي ساعةً.

لذلك عندما تسمعونني في المرة القادمة، لا تقولوا دائمًا: انتهى الدرس. ربَّما الأفضل أن تقولوا: انتهى الوقت. أمَّا الفكرة فقد بدأت.

أنا الملعب..
هنا أيضًا نتعلم

لا توجد لدي سبورة، ولا كراسي مرتبة، ولا اختبار في نهاية الحصة، ومع ذلك رأيت دروسًا كثيرة.

رأيت طالبًا يخسر للمرة الأولى ويتعلم كيف يصافح الفائز. ورأيت فريقًا اكتشف أن الموهبة وحدها لا تكفي. رأيت قائدًا يصرخ في زملائه، ثم تعلم مع الوقت أن القيادة ليست رفع الصوت وعندي تعلّم طالب أن يقوم بعد السقوط حرفيًّا، قبل أن يعرف أن الحياة ستطلب منه المهارة نفسها مجازًا عشرات المرات.

لا تعتبروا الوقت الذي يقضيه الطلاب عندي وقتًا بعيدًا عن التعليم.

الجسد يتعلم، والشخصية تتعلم، والصداقة تتعلم، والانضباط يتعلم.

وأحيانًا أكتشف في طالب شيئًا لم يستطع الفصل أن يراه.

لذلك عندما يعود إلى فصله وثيابه تحمل قليلًا من الغبار ووجهه كثيرًا من الفرح، لا تسألوا فقط: من فاز؟

اسألوه: ماذا تعلمت عن نفسك؟

أنا المسرح..
أعرف الخوف جيدًا

أشعر بقدم الطالب وهي ترتجف فوقي قبل أن يلاحظ الجمهور ذلك.

أسمع أنفاسه السريعة خلف الستار، وأعرف





اللحظة التي يتمنى فيها لو أنه لم يوافق أصلًا على المشاركة.

ثم يبدأ. كلمة أولى مترددة، وثانية أفضل، وبعد دقائق ينسى خوفه قليلًا.

وحين ينتهي ويأتي التصفيق، لا أحتفل فقط بما قدمه. أعرف أن شيئًا آخر حدث فوقي: إنسان واجه خوفًا صغيرًا ولم يهرب. قد لا يصبح ممثلًا أو خطيبًا أو مقدمًا. لا يهم.

سيأتي يوم يقف فيه أمام مقابلة عمل، أو يقدم فكرته، أو يدافع عن رأيه، وربّما لا يتذكرني، لكن شيئًا مما تعلمه فوق خشبتي سيقف معه.

لهذا لا تختاروا لي الواثقين دائمًا، بل أرسلوا إليّ الخجولين أيضًا. أعطوني من يقول: لا أستطيع، وسأعيده إليكم وهو يعرف أنه يستطيع أكثر مما كان يظن.

أنا مصادر التعلُّم..
أنتظر من يضيع فيّ

يأتيني بعض الطلاب وهم يعرفون الكتاب الذي يريدونه، وأحبهم. لكنني أحب أكثر من يدخل بلا خطة.

يمشي بين الرفوف، يسحب كتابًا لأن عنوانه أثار فضوله، يقرأ صفحتين، يعيده، يفتح آخر، ثم يجد فجأة شيئًا لم يكن يبحث عنه.

في عالم تعرف فيه الخوارزميات ما تحب وتقدم لك المزيد منه، ما زلت أملك هدية قديمة جميلة: المصادفة.

عندي تستطيع أن تجد فكرة لم تطلبها، وكاتبًا لم تعرفه، وعالمًا لم تكُن تعرف أنه يثير فضولك.

لا تجعلوني مكانًا هادئًا فقط، ولا مستودعًا للكتب.

اجعلوني مكانًا للأسئلة، والحوارات، ونوادي القراءة، ولقاء الكتاب، والبحث.

واتركوا للطالب أحيانًا عشر دقائق بلا مهمة. ربّما يضيع بين رفوفي. ولا تقلقوا؛ فإن بعض أجمل الأشياء التي يجدها الإنسان يجدها عندما يضيع قليلًا.

أنا المدرسة..
هذه قصتي

من بعيد قد ترون مبنى وبوابة وفصولًا وملاعب. وقد ترون اسمًا عمره عشرون عامًا، ونتائج وجوائز واعتمادات وخريجين مروا من هنا.

أمَّا أنا، فأرى شيئًا آخر. أرى آلاف القصص.

طفل دخل بوابتي للمرة الأولى وهو يمسك يد أمه، ثم خرج بعد سنوات أطول منها. معلم دخل فصلًا في صباح عادي ولم يعرف أن جملة سيقولها ستبقى مع طالب حتى يكبر. صداقة بدأت عند مقعد، وموهبة اكتُشفت في نشاط، وخسارة صنعت إصرارًا، وفوز فتح بابًا، وكتاب غيّر فكرة، ومسرح هزم خوفًا، وموقف صغير لم يُكتب في أي تقرير لكنه بقي في قلب صاحبه.

عشرون عامًا مرت عليّ. كبرت المباني، وتغيرت التقنيات، وجاءت أجيال وغادرت أجيال.

لكنني تعلمت أن المدرسة لا تُقاس فقط بعدد من يدخلون أبوابها. إنها تُقاس بما يخرج معهم عندما يغادرونها.

ولهذا، في عامي الجديد، لا أريد أن أقول إن لدي قصة مكتملة. ما زالت لدي صفحات بيضاء كثيرة.

وفي كل صباح يدخل طالب جديد، ومعلم يحمل فكرة، وأسرة تحمل حلمًا. وأفتح أبوابي لهم جميعًا وأقول: «تعالوا...» #نكتب_قصة جديدة



الحصة التي لا تشبه الحصة

كيف تنتقل المدرسة من شرح الدرس إلى صناعة تجربة يتعلم منها الطالب؟

غادة العبد العالي
الرياض
دراسات عليا - كلية التربية

دخل المعلم إلى الفصل، لكنه هذه المرة لم يقل: افتحوا الكتاب عند الصفحة 32. لم يكتب عنوان الدرس، ولم يبدأ بشرح التعريفات، وإنما وضع أمام طلابه مشكلة صغيرة وقال: أمامكم عشرون دقيقة، أريد حلًّا. تحرك الطلاب في مجموعات، اختلفوا، وبحثوا، وجرَّبوا، وأخطأ أحدهم، واقترح آخر فكرة لم تكُن في الحسبان، في حين كان المعلم يتنقل بينهم ويسأل أكثر مما يجيب. وبعد نصف ساعة، ربَّما لم يشعر الطلاب أنهم تلقوا «درسًا» بالمعنى الذي اعتادوه، غير أنهم كانوا قد تعلموا أشياء كثيرة. وهنا تبدأ واحدة من أهم التحولات التي يشهدها التعليم اليوم: أن تنتقل الحصة من مكان يُشرح فيه المحتوى إلى مساحة تُصنع فيها تجربة، ومن سؤال المعلم التقليدي «هل فهمتم؟» إلى سؤال أكثر أهمية: ماذا فعلتم بما تعلمتم؟



الطالب لم يعُد متلقيًا

لسنوات طويلة ارتبطت صورة الحصة الجيدة بمعلم يجيد الشرح، وطلاب ينصتون، وسبورة تمتلئ بالمعلومات، ثم واجب يقيس قدرة الطالب على استعادتها. ولم تكُن تلك الطريقة بلا قيمة؛ فقد تعلمت بها أجيال كاملة، لكنها لم تعُد وحدها كافية لطالب يعيش في عالم يستطيع فيه الوصول إلى شرح أي مفهوم تقريبًا خلال ثوانٍ. الطالب اليوم لا يحتاج إلى المدرسة لكي تخبره بالمعلومة فقط، بل يحتاج إليها لتعلمه كيف يفهمها، ويسأل عنها، ويختبرها، ويربطها بغيرها، ويناقشها، ويحولها إلى شيء يستطيع استخدامه. ولهذا، يتغيّر موقعه داخل الفصل، من مستمع جيد إلى متعلم نشط، ومن متلقٍ للإجابة إلى باحث عنها، ومن شخص ينتظر التعليمات إلى شريك في بناء الحصة نفسها.

المعلم الذي يتحدث أقل

قد يبدو غريبًا أن نقول إن من علامات تطور التعليم أن يتحدث المعلم أقل، لكن المقصود ليس تقليل حضوره، وإنما تغيير نوع هذا الحضور. المعلم في الحصة الحديثة لا يتراجع إلى الخلف، بل يؤدي دورًا أكثر صعوبة؛ فهو عليه أن يصمّم موقفًا يجعل الطالب يفكر، وأن يختار سؤالًا قادرًا على إشعال الفضول، وأن يعرف متى يتدخل ومتى يترك الطالب يحاول، وأن يلاحظ الفروق بين طلابه، وأن يحول الخطأ إلى فرصة تعليمية. فالشرح مهارة، لكن صناعة التعلُّم مهارة أكبر. وربَّما تكون الحصة الأكثر نجاحًا هي تلك التي يخرج منها الطالب وهو يشعر بأنه اكتشف الفكرة بنفسه، مع أن وراء ذلك معلمًا خطط بعناية لكل خطوة قادته إليها.

درس يمكن لمسه

وهنا تظهر قيمة التعلُّم القائم على المشروعات والتجارب والاستقصاء. لماذا نشرح للطالب مفهومًا يستطيع أن يراه ويُجرِّبه؟ ولماذا نعطيه مشكلة محلولة في حين يمكن أن نجعله يبحث عن حلها؟ يمكن أن تتحول الرياضيات إلى ميزانية لمشروع صغير، والعلوم إلى تجربة، واللغة إلى بودكاست أو مناظرة أو قصة، والجغرافيا إلى قراءة لبيانات حقيقية، والتقنية إلى منتج، وحتى أكثر الموضوعات النظرية يمكن أن تبدأ بموقف أو سؤال يجعل الطالب يرى سببًا لتعلُّمها. وفي مدارس ابن خلدون تحضر بالفعل ممارسات مثل التعلُّم القائم على المشروعات، وبرامج ((STEM، وبعض أدوات التعلُّم التفاعلي، بما يعكس اتجاهًا إلى توسيع التجربة التعليمية خارج نمط التلقي التقليدي. المهم هنا ألا تصبح هذه الأدوات مجرد أنشطة جميلة تحيط بالمنهج، بل طريقة في التفكير تجعل الطالب يتعلم وهو يفعل.



> الطالب اليوم لا يحتاج إلى المدرسة لكي تخبره بالمعلومة فقط، بل يحتاج إليها لتعلمه كيف يفهمها، ويسأل عنها، ويختبرها، ويربطها بغيرها.

الفصل الذي يتحرك

حتى شكل الفصل بدأ يُعاد التفكير فيه. الصفوف المتراصة في اتجاه واحد تقول ضمنيًا إن هناك شخصًا واحدًا يتحدث والبقية يستمعون، في حين الحصة التفاعلية تحتاج أحيانًا إلى مجموعات تتحاور، ومساحة للحركة، وشاشة أو مختبر أو أدوات يمكن لمسها، وربَّما تحتاج في أوقات أخرى إلى الخروج من الفصل تمامًا. وقد عرض العدد السابق من مجلة ابن خلدون تجربة (Active Floor) بوصفها إحدى وسائل التعلُّم التفاعلي التي تمزج الحركة بالتعلُّم وتتيح للطلاب المشاركة الجسدية والذهنية في النشاط. والفكرة الأعمق لا تكمن في الجهاز نفسه، وإنما في الفلسفة التي تقف وراءه: الطفل لا يتعلم بعقله وحده، بل يتعلم بعينيه ويديه وحركته وحواره مع الآخرين. وكلما تعددت الطرق التي يعيش بها المعرفة، ازدادت فرص بقائها لديه.

التقنية ليست هي الحصة

ومن أكثر الأخطاء شيوعًا أن نعتقد أن الحصة أصبحت حديثة لمجرد وجود شاشة أو جهاز لوحي أو تطبيق. يمكن أن نستخدم أحدث التقنيات ونقدم بها أقدم أشكال التعليم. إذا كان الطالب يشاهد على الشاشة المعلومات نفسها التي كان يقرؤها في الكتاب، فما الذي تغيَّر؟ التقنية تصبح ذات قيمة حين تمنح الطالب شيئًا لم يكُن ممكنًا بالطريقة التقليدية: محاكاة تجربة يصعب تنفيذها، أو الوصول إلى مصادر متنوعة، أو التعاون على مشروع، أو تلقي تغذية راجعة فورية، أو إنتاج محتوى، أو رؤية مفهوم مجرد بصورة حية. السؤال إذًا ليس: ما التقنية التي استخدمناها؟ وإنما: ماذا استطاع الطالب أن يفعل بسببها ولم يكُن يستطيع فعله من قبل؟

الذكاء الاصطناعي يدخل الفصل

ثم جاء الذكاء الاصطناعي ليجعل هذا السؤال أكثر إلحاحًا؛ إذ يستطيع الطالب اليوم أن يطلب شرح مفهوم، أو تلخيص نص، أو اقتراح أفكار، أو إجراء حوار حول موضوع دراسي. ومن غير المنطقي أن تتجاهل المدرسة هذا الواقع أو تتعامل معه بوصفه مجرد وسيلة للحصول على إجابات جاهزة. فالتحدي الحقيقي أن يتعلم الطالب كيف يستخدم هذه الأدوات دون أن يُسلِّم لها عقله؛ كيف يسألها، ويناقش إجاباتها، ويتحقق مما تقدمه، ويكتشف أخطاءها، ويُعيد صياغة أفكاره على ضوء ما يجد. هنا يمكن للحصة أن تصبح أكثر ثراءً؛ لأن القيمة لم تعُد في الوصول إلى الإجابة وحدها، وإنما في الحكم على جودة الإجابة. وهذا يُعيد المعلم مرة أخرى إلى قلب المشهد، لا بوصفه منافسًا للتقنية، وإنما بوصفه من يعلم الطالب كيف يفكر في عالم أصبحت فيه الإجابات سهلة

الخطأ يدخل الحصة أيضًا

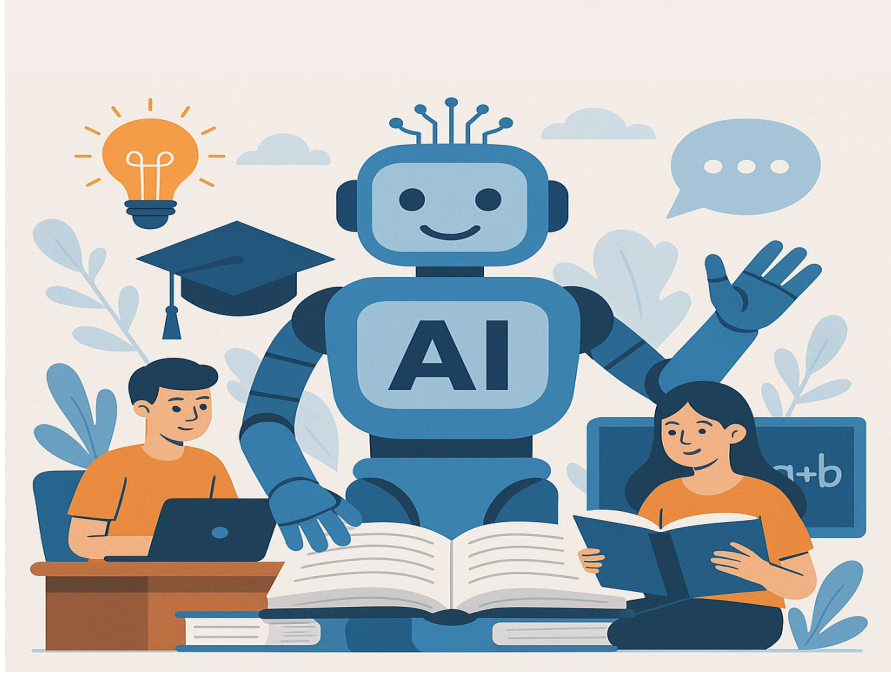
التعلم التفاعلي في الفصل التقليدي كان الخطأ في أحيان كثيرة شيئًا نحاول تجنبه. أمَّا في التعلُّم التفاعلي، فهو جزء من الطريق. الطالب الذي يصمّم نموذجًا ثم لا يعمل، أو يقترح حلًا ثم يكتشف ضعفه، أو يُجري تجربة ويحصل على نتيجة مختلفة، يمتلك فرصة تعليمية قد تكون أعمق من حصوله على الإجابة الصحيحة من المحاولة الأولى. المشكلة ليست في أن يخطئ الطالب، بل المشكلة أن يمر بالخطأ دون أن يعرف لماذا حدث وما الذي يمكن أن يفعله بعده. ولذلك تحتاج الحصة الجديدة إلى بيئة يشعر فيها الطالب بالأمان الكافي ليقول: «لا أعرف»، وليطرح سؤالًا قد يراه بسيطًا، وليُجرِّب فكرة غير مضمونة. فالابتكار لا يُولد عادةً في المكان الذي يخشى فيه الجميع الإجابة الخطأ

ليس كل الطلاب بالطريقة نفسها

ومن مزايا الانتقال من التلقين إلى التفاعل أنه يكشف حقيقة يعرفها كل معلم: الطلاب لا يتعلمون بالسرعة نفسها، ولا يبرعون في الأشياء نفسها. قد يلمع طالب عندما يتحدث، وآخر عندما يصمّم، وثالث عندما يبحث، ورابع عندما يعمل بيديه، في حين يحتاج خامس إلى وقت أطول حتى يُعبِّر عن فهمه. الحصة التي تمنح أكثر من طريق للمشاركة تستطيع أن ترى من الطالب أكثر مما تكشفه ورقة الاختبار وحدها. وهنا يصبح التنوع داخل الفصل ثراءً لا مشكلة، ويصبح دور المعلم اكتشاف الطريق الذي يستطيع من خلاله كل طالب أن يدخل إلى المعرفة، دون أن يعني ذلك التخلي عن المعايير أو التوقعات العالية.

.. والمتعة ليست لعبة

وعندما نتحدث عن حصة ممتعة، فنحن لا نقصد تحويل كل درس إلى لعبة، ولا أن يخرج الطالب مبتسمًا في كل دقيقة. بعض التعلُّم صعب، وبعض المهارات تتطلب تكرارًا وصبرًا وانضباطًا. المتعة الأعمق ليست الضحك المستمر، وإنما الشعور بأن ما أفعله له معنى، وأن هناك تحديًا أستطيع تحقيقه، وأنني



> في الفصل التقليدي كان الخطأ في أحيان كثيرة شيئًا نحاول تجنبه. أمَّا في التعلُّم التفاعلي، فهو جزء من الطريق.

أشارك ولا أنتظر فقط انتهاء الوقت. فيمكن لحل مسألة صعبة أن يكون ممتعًا، وللبحث الطويل أن يكون ممتعًا، ولإعادة التجربة للمرة الخامسة أن تحمل لذة لا يعرفها إلا من يريد أن يصل. ولذلك، فالحصة الممتعة ليست الحصة الأسهل، وإنما قد تكون أحيانًا الحصة التي تُتعب الطالب أكثر، لكنها تجعله راغبًا في هذا التعب.

الحصة التي تستمر بعد الجرس

وربَّما يكون لدينا مقياس بسيط للحصة المختلفة: ماذا يحدث عندما يرن الجرس؟ إذا أغلق الطالب الكتاب وانتهى كل شيء، فقد تكون الحصة أدَّت مهمتها الأساسية. لكن إذا خرج وهو يسأل صديقه عن فكرة، أو بحث عنها في منزله، أو أخبر أسرته بتجربة أجراها، أو حاول أن يصنع شيئًا مما تعلمه، فقد حدث أمر أكبر؛ لقد تجاوز التعلُّم زمن الحصة. المدرسة التي تستطيع أن تزرع هذا النوع من الفضول لا تحتاج إلى أن تطلب من الطالب أن يحب التعلُّم؛ لأنه بدأ يكتشف بنفسه أن المعرفة يمكن أن تكون جزءًا من حياته.

وهنا قد نحتاج إلى إعادة تعريف «الحصة الناجحة»؛ فهي ليست بالضرورة الحصة التي استطاع فيها المعلم إنهاء كل الشرائح، ولا التي ظل فيها الفصل صامتًا طوال الوقت، ولا حتى التي أجاب فيها الطلاب عن كل الأسئلة إجابة صحيحة. **قد تكون الحصة الناجحة هي التي خرج منها الطالب بسؤال لم يكُن لديه عندما دخل، أو بفكرة يريد اختبارها، أو بخطأ فهم منه شيئًا جديدًا، أو بثقة تجعله يرفع يده في المرة القادمة. وعندها لن يكون أجمل سؤال يقوله الطالب بعد الجرس: «هل هذا داخل الاختبار؟»، وإنما سؤال آخر يكشف أن القصة بدأت فعلًا: «هل أستطيع أن أُجرِّبها بنفسي؟»**.

في تلك اللحظة فقط نعرف أننا لم نقدم درسًا جديدًا بالطريقة القديمة، وإنما كتبنا مع الطالب فصلًا جديدًا من قصة تعلُّمه. #نكتب_قصة.

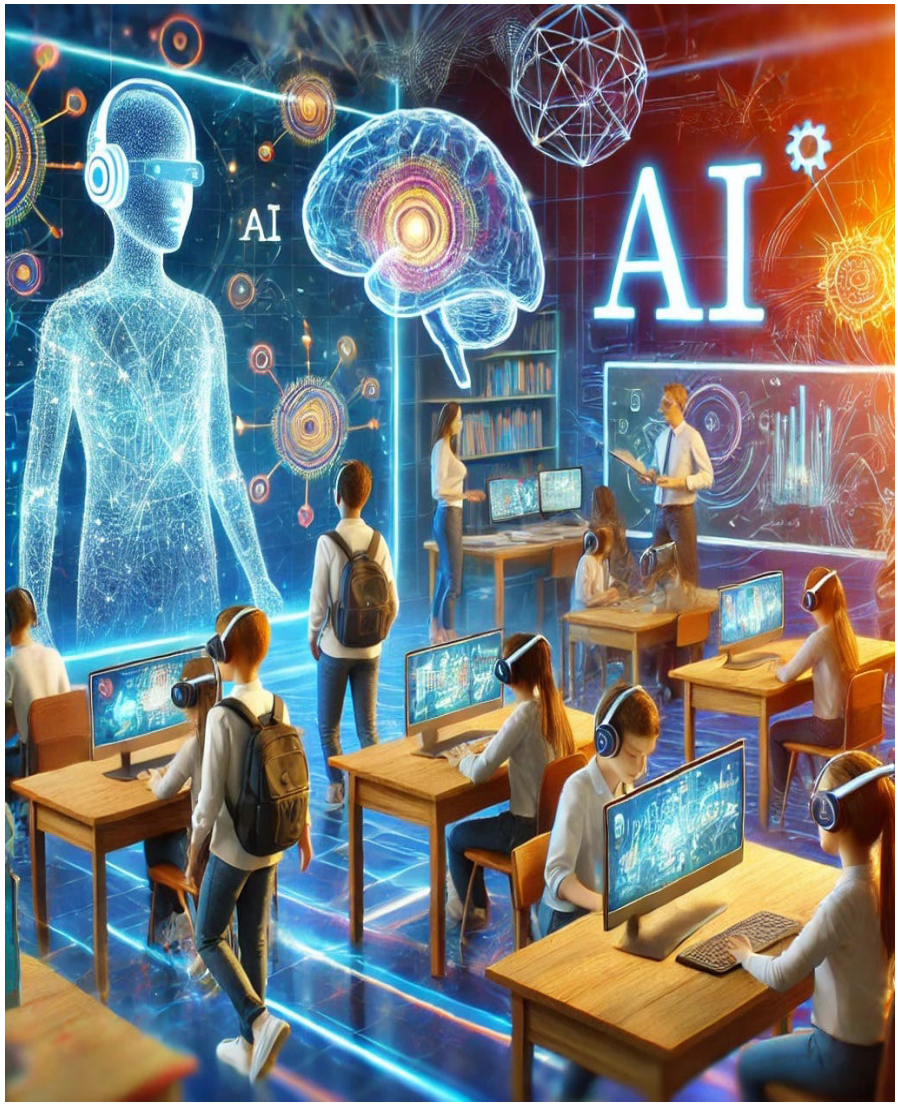

العودة للدراسة
Back to School
مدارس ابن خلدون
Ibn Khaldun Schools
BACK TO SCHOOL
العودة للمدارس
نرجع ونبدع
Back to Inspire
maarif.sa

بعد الذكاء الاصطناعي.. ماذا بقي للمعلم؟

حين أصبحت الإجابة في كل مكان.. ازدادت حاجتنا إلى من يعلمنا كيف نسأل

منى الزيدان
القصيم
مشرفة تقنيات تعليم

رفع طالبٌ يده في الفصل ليسأل عن مفهوم لم يفهمه جيدًا، ثم ابتسم وقال لمعلمه: «في الحقيقة سألت الذكاء الاصطناعي قبل أن أسألك». قد تبدو العبارة للوهلة الأولى مزعجة للمعلم، وربَّما كانت قبل سنوات كافية لفتح نقاش طويل عن مستقبل مهنة التدريس، لكنها اليوم تصف ببساطة واقعًا جديدًا. فالطالب يستطيع أن يحمل في هاتفه أداة تشرح له المسألة بأكثر من طريقة، وتلخص فصلًا كاملًا، وتقترح أمثلة، وتترجم نصًا، وتصنع له أسئلة للمراجعة، وتعيد الشرح مرة بعد أخرى دون أن تتعب. وهنا يظهر السؤال الذي لم يعُد ممكنًا تأجيله: إذا كانت المعلومة متاحة، والشرح متاحًا، والإجابة تصل في ثوانٍ، فماذا بقي للمعلم؟ الإجابة المفاجئة ربَّما تكون: بقي له الجزء الأصعب والأجمل من التعليم.



لم يعُد امتلاك المعلومة كافيًا

كان المعلم في أزمنة سابقة أحد أهم أبواب الطالب إلى المعرفة؛ يعرف ما لا يعرفه طلابه، ويحمل الكتاب الذي يشرح لهم، ويقودهم إلى المصادر التي يصعب الوصول إليها.

لكن تغيَّر العالم، فالمعرفة اليوم لا تنتظرنا في مكتبة بعيدة، بل تزاحمنا في هواتفنا وشاشاتنا، وأصبحت المشكلة في أحيان كثيرة ليست ندرة المعلومات وإنما كثرتها. يستطيع الطالب أن يجد عشرات الإجابات عن السؤال نفسه، لكن من يخبره أيها الأدق؟ يستطيع أن يطلب من الذكاء الاصطناعي كتابة نص جميل، ولكن هل يعرف كيف يكتشف نقاط ضعفه؟ يستطيع الحصول على حل مسألة، ولكن هل يفهم لماذا كان الحل صحيحًا؟ هنا تتغيّر مهمة المدرسة؛ فحين تصبح الإجابة رخيصة وسريعة، تصبح القدرة على الفهم والتمييز والتحقق أكثر قيمة. ولم يعُد السؤال: هل يعرف الطالب؟ فحسب، وإنما أصبح: هل يعرف ماذا يفعل بما يعرف؟

المعلم صانع السؤال

ربَّما كان واحدٌ من أجمل التحولات التي سيصنعها الذكاء الاصطناعي في التعليم أنه سيعيد الاعتبار للسؤال. طوال سنوات كان الطالب الذي يجيب إجابة جيدة هو النجم. أمَّا المستقبل، فقد يمنح مكانة أكبر للطالب الذي يسأل جيدًا. فالآلة تستطيع أن تنتج آلاف الإجابات، لكنها تحتاج دائمًا إلى سؤال يوجهها، والإنسان الذي لا يعرف ماذا يريد أن يسأل قد يغرق في بحر من الإجابات دون أن يصل إلى شيء. هنا يأتي المعلم؛ ليس ليملأ عقول الطلاب بالمزيد من الإجابات، وإنما ليوقظ

فيها الأسئلة. لماذا حدث هذا؟ ماذا لو تغيّر أحد الشروط؟ كيف تعرف أن هذه المعلومة صحيحة؟ هل توجد وجهة نظر أخرى؟ ماذا ينقص هذا التفسير؟ ما الدليل؟ وماذا كنت ستفعل أنت؟ هذه الأسئلة لا تختبر الذاكرة فقط، وإنما تدرّب العقل على ألا يقبل كل ما يُقدّم إليه جاهزًا. وقد يصبح أعظم ما يفعله معلم المستقبل أن يخرج الطالب من حصته وهو يحمل سؤالًا لم يكُن يعرف قبلها أنه يستحق أن يُسأل.

من شارح إلى مصمّم تجربة

إذا كان بإمكان الطالب مشاهدة شرح ممتاز لمفهوم ما في أي وقت، فإن قيمة وجوده في المدرسة لا ينبغي أن تكون في إعادة الشرح نفسه بالطريقة نفسها. هنا ينتقل المعلم من «مقدم محتوى» إلى مصمّم تجربة تعلُّم؛ إذ يعرف طلابه، ويختار لهم مشكلة، ويضعهم أمام موقف، ويقسمهم إلى فرق، ويطلب منهم البحث والمقارنة والتجريب والدفاع عن أفكارهم، ثم يراقب كيف يفكرون. قد يستخدم الذكاء الاصطناعي نفسه داخل هذه التجربة؛ فيطلب من الطلاب أن يسألوه، ثم يقارنوا إجاباته، ويكتشفوا مواضع القوة والضعف، ويبحثوا عن مصادر تؤيدها أو تنقضها. عندئذٍ لا تكون التقنية قد أخذت مكان المعلم، وإنما منحته فرصة ليرتقي إلى دور أكثر عمقًا. وهذا ينسجم مع الاتجاه إلى التعلُّم النشط والقائم على المشروعات والتجارب الذي يظهر في الممارسات التعليمية التي عرضتها مدارس ابن خلدون.

آلة تعرف الكثير.. لكنها لا تعرف طالبك

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يشرح لطالب درسًا في الرياضيات، لكنه لا يعرف بالضرورة لماذا جلس هذا الطالب اليوم صامتًا على غير عادته. يمكنه أن يصحح نصًّا كتبه، لكنه لا يرى الفرحة في عينيه عندما يكتب لأول مرة شيئًا يفتخر به. يستطيع أن يقترح تدريبات إضافية، لكنه لا يعرف أن هذا الطالب الذي تبدو درجاته عادية يمتلك قدرة استثنائية على القيادة، أو أن الطالبة الهادئة في آخر الفصل تخفي موهبة تحتاج فقط إلى من ينتبه إليها. التعليم ليس انتقال معرفة بين عقلين فحسب؛ إنه علاقة إنسانية، وفي كثير من الأحيان يتعلم الطالب لأن شخصًا آمن به قبل أن يؤمن هو بنفسه.

كم واحد منا يتذكر بعد سنوات تفاصيل درسٍ درسه في المرحلة المتوسطة؟ قليل هم. لكن كثيرين يستطيعون أن يذكروا اسم معلم قال لهم جملة لم ينسوها. تلك المساحة الإنسانية ليست تفصيلًا جانبيًا في التعليم؛ إنها أحد أسراره.

المعلم الذي يكتشف ما وراء الدرجة

الآلة بارعة في التعامل مع البيانات، ويمكنها أن تخبرنا أن الطالب أخطأ خمس مرات في نوع معين من المسائل، وأن مستواه تحسّن بنسبة ما، وأنه يحتاج إلى تدريب إضافي في مهارة محددة. هذه قدرة هائلة يمكن أن تساعد المعلم، لكنها لا تكفي وحدها؛ فخلفَ الرقم قصة. ربَّما لا يعاني الطالب ضعفًا في القدرة وإنما فقد الثقة بعد تجربة سابقة. وربَّما لا يحتاج إلى عشر مسائل إضافية بقدر حاجته إلى طريقة مختلفة في الشرح. وربَّما كان أداؤه المنخفض مؤقتًا لأن شيئًا يشغله. المعلم الجيد يقرأ البيانات، لكنه يقرأ الإنسان أيضًا؛ فينظر إلى الدرجة ويسأل: ماذا وراءها؟ وهنا تستطيع التقنية أن تمنح المعلم معلومات أكثر، لكنها لا تعفيه من أهم مهاراته: الملاحظة، والإنصات، والفهم، والقدرة على رؤية الطالب كاملًا لا بوصفه رقمًا في كشف الدرجات.

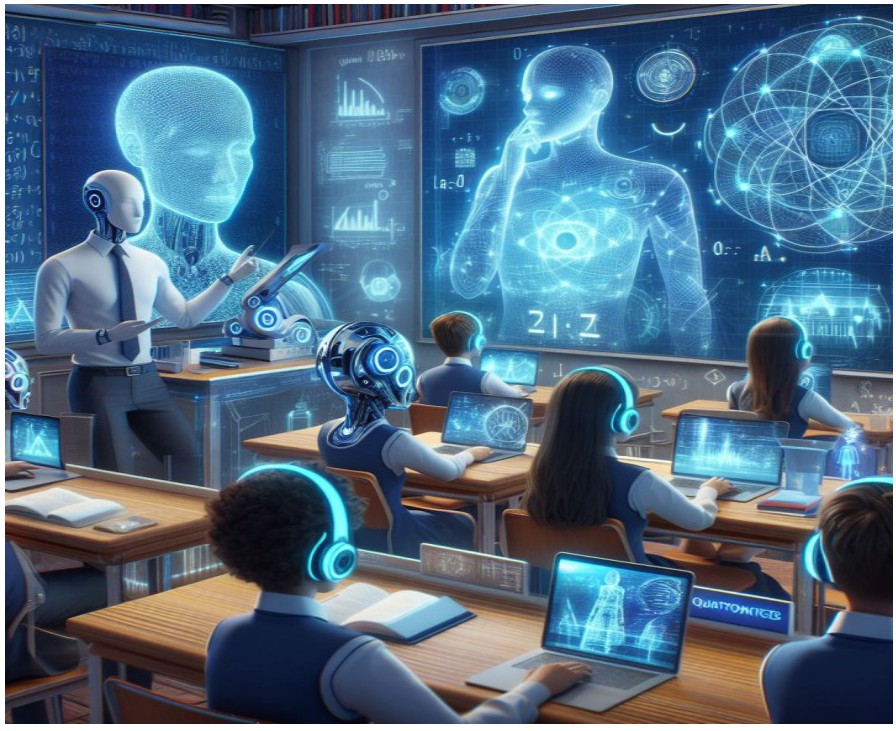
> التعليم ليس انتقال معرفة بين عقلين فحسب؛ إنه علاقة إنسانية، وفي كثير من الأحيان يتعلّم الطالب لأن شخصًا آمن به قبل أن يؤمن هو بنفسه.

الخطأ أصبح أكثر إقناعًا

هناك تحدٍ آخر يفرضه الذكاء الاصطناعي: لم تعُد المعلومة الخاطئة تأتي دائمًا في صورة ركيكة يسهل اكتشافها؛ فقد تأتي مكتوبة بلغة جميلة، ومرتبة، وواثقة إلى درجة تجعلها مقنعة. ولذلك، فإن طالب المستقبل يحتاج إلى نوع جديد من المناعة المعرفية. لا يكفي أن نقول له «لا تصدق كل شيء»، بل يجب أن نعلمه كيف يتحقق: أين المصدر؟ هل هو موثوق؟ هل تتفق مصادر أخرى معه؟ هل توجد مبالغة؟ هل يمكن أن تكون هناك معلومة ناقصة؟ هل تبدو الإجابة منطقية أصلًا؟ في هذه اللحظة يصبح المعلم مدربًا على التفكير النقدي، ويصبح الخطأ الذي تنتجه الآلة فرصة تعليمية رائعة. فبدلًا من أن نخفيه عن الطالب، يمكن أن نضعه أمامه ونقول: اكتشف المشكلة. وحين يستطيع الطالب أن يصحح للآلة، نكون قد نقلناه من مستخدم منبهر بالتقنية إلى عقل قادر على محاورتها.

الواجب الذي تستطيع الآلة حله

ويضع الذكاء الاصطناعي المدرسة أمام سؤال آخر لا يقل أهميةً: ماذا نفعل بالواجبات



التي تستطيع الآلة إنجازها في ثوانٍ؟ إذا كان المطلوب من الطالب مجرد تلخيص نص أو كتابة إجابة نمطية أو حل مجموعة من الأسئلة المتشابهة، فمن الطبيعي أن تغريه الأداة بأن تفعل ذلك عنه. وربَّما لا تكون المشكلة دائمًا في الطالب، بل في طبيعة المهمة نفسها. إذ سيُجبرنا المستقبل على تصميم تكليفات يصعب اختزالها في «أعطني الإجابة»؛ تكليفات تُطلب من الطالب أن يفسر اختياره، أو يربط الموضوع بتجربة، أو يجمع بيانات، أو يناقش زميلًا، أو يصمم منتجًا، أو يعرض ما تعلمه ويدافع عنه. لا نريد أن نخوض حربًا مستمرة مع الأدوات الجديدة، وإنما أن نصنع تعلُّمًا تكون فيه عملية التفكير أهم من الورقة التي تُسلّم في النهاية.

لا تمنعها.. علّمه كيف يستخدمها

أسهل رد فعل تجاه أي تقنية جديدة هو المنع، لكنه نادرًا ما يكون الحل طويل المدى. فالطالب سيعيش في عالم يستخدم الذكاء الاصطناعي في الجامعة والعمل والبحث والإبداع والحياة اليومية. ومهمة المدرسة ليست أن تعزله عن عالمه، بل أن تهيئه له. وهذا يعني أن يتعلم متى يستخدم الأداة ومتى لا يستخدمها، ومتى تساعده ومتى تسرق منه فرصة التعلُّم، وكيف يحافظ على صوته وأفكاره، وكيف يذكر ما استعان به، وكيف يحمي خصوصيته، وكيف يفرّق بين المساعدة والاعتماد الكامل. تمامًا كما لم يكُن ظهور الآلة الحاسبة سببًا لإلغاء تعلُّم الرياضيات، لا ينبغي أن يكون ظهور الذكاء الاصطناعي سببًا لإلغاء التفكير. الأداة الجيدة توسّع قدرة الإنسان، لكنها لا ينبغي أن تحلَّ محل قدرته.

.. والمعلم نفسه سيتغيّر

كل هذا لا يعني أن المعلم سيبقى كما هو، في حين يتغيّر الطلاب والعالم من حوله؛ فالمعلم أيضًا يحتاج إلى تعلُّم جديد، وهو بحاجة إلى أن يعرف هذه الأدوات، ويُجرِّبها، ويفهم حدودها، ويستخدمها في التخطيط وإعداد الأنشطة وتخصيص بعض الخبرات التعليمية وتحليل الاحتياجات، دون أن يسمح لها بأن تسلبه صوته وخبرته وحكمه المهني. وقد تمنحه التقنية وقتًا كان يستهلكه في أعمال متكررة، ليُعيد استثماره فيما لا تستطيع الآلة أن تفعله نيابةً عنه: الحديث مع طالب، وملاحظة موهبة، وتصميم تجربة، وتقديم تغذية راجعة حقيقية، وبناء علاقة. ولذلك، ربَّما يكون السؤال الصحيح ليس: «هل سيأخذ الذكاء الاصطناعي وظيفة المعلم؟»، بل: أي معلم سيجعل الذكاء الاصطناعي أكثر قيمةً؟ وأي معلم سيُجبره على إعادة اكتشاف دوره؟

> كلما أصبحت الآلات أكثر ذكاءً، لن تصبح حاجتنا إلى المعلم أقل، بل ستصبح حاجتنا إلى المعلم الحقيقي أكبر.

سيبقى من يعرف اسمك

تخيّل فصلًا في المستقبل؛ شاشات ذكية، وأدوات ذكاء اصطناعي تعرف مستوى كل طالب، ومحتوى يتكيف مع سرعة تعلمه، ومحاكاة تجعل أصعب المفاهيم قابلة للرؤية والتجربة. سيكون فصلًا مدهشًا بلا شك. لكن في وسط كل هذه التقنية سيظل هناك طفل يرفع عينيه بعد إخفاق ويبحث عن وجه معلمه، وطالبة أنهت مشروعًا تنتظر أن تسمع كلمة صادقة ممن يعرف مقدار الجهد الذي بذلته، وطالب موهوب لا يعرف بعد أنه موهوب ويحتاج إلى شخص يراه.

هناك أشياء كثيرة يستطيع الذكاء الاصطناعي أن يعرفها عن الطالب، لكن المعلم يستطيع أن يعرف الطالب نفسه. يعرف متى يدفعه إلى الأمام، ومتى يمنحه وقتًا، ومتى يتحدى فكرته، ومتى يقول له: «حاول مرة أخرى»، أنا أعرف أنك تستطيع».

لهذا، كلما أصبحت الآلات أكثر ذكاءً، لن تصبح حاجتنا إلى المعلم أقل، بل ستصبح حاجتنا إلى المعلم الحقيقي أكبر. المعلم الذي لا ينافس الآلة في حفظ المعلومات، وإنما يتفوق عليها في صناعة المعنى، واكتشاف الإنسان، وإشعال الفضول، وتعليم العقل كيف يفكر والقلب لماذا يتعلم.

فإذا سألك طالب يومًا: ماذا بقي لك بعد الذكاء الاصطناعي؟ يمكن أن تبتسم وتقول: بقي لي أنت.

ومن هنا تبدأ أجمل قصة يمكن أن يكتبها معلم. #نكتب_قصة



العودة للدراسة

Back to School

لماذا اخترت مدارس ابن خلدون لابني..؟

- لأنني لا أبحث له عن مدرسة فقط..
  أبحث عن مكان يعرفه، ويفهم شخصيته، ويكتشف ما يميّزه.

- أريده أن يعود إلى البيت وفي جعبته سؤال جديد، وفكرة جديدة، وتجربة يحكيها لنا بحماس.

- أريده أن يتعلم كيف يفكر، وكيف يعبّر، وكيف يثق بنفسه، وأن يجد معلمًا يرى فيه ما قد لا نراه نحن بعد.

- اخترت ابن خلدون.. لأن المدرسة التي أضع فيها ابني اليوم، تشارك في صناعة الإنسان الذي سأراه غدًا.

- اخترت مدارس ابن خلدون لأنني لا أفكر في عامه الدراسي القادم فقط.. أفكر في الإنسان الذي سيصبح عليه بعد أعوام.



ومع كل يوم يعيشه في مدارس ابن خلدون..

#نكتب_قصة_مستقبله.

من المنهج إلى المشكلة.. هكذا يتعلم جيل المستقبل

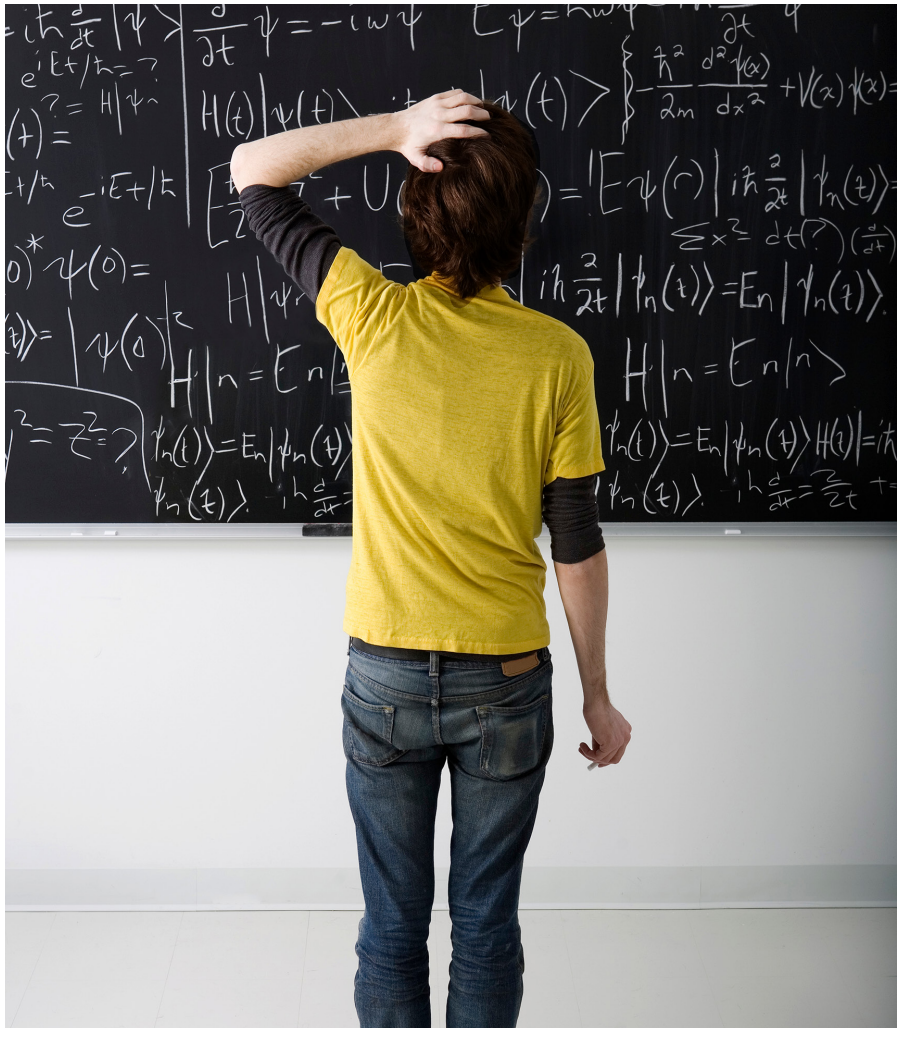
ليتنا لا نعطي الطالب الإجابة..
وإنما نضع أمامه سؤالًا يستحق أن يبحث عنه!

أحمد الحمدان
الرياض
مشرف تربوي متقاعد
ولي أمر طالب بمدارس ابن خلدون

اعتاد الطالب أن يعرف شكل الرحلة قبل أن يبدأها؛ فكلُّ درس له عنوان، ومعلومات يشرحها المعلم، وأسئلة في نهايته، وإجابات يمكن العثور عليها بين السطور. لكن تخيّل حصةً مختلفة يدخل فيها المعلم ليقول لطلابه: «لدينا مشكلة، ولا أعرف أي الحلول التي ستختارونها».

ربما تكون المشكلة تصميم منزل يستهلك طاقة أقل، أو معرفة سبب تراجع نمو النباتات في حديقة المدرسة، أو ابتكار طريقة لتقليل هدر الماء، أو تصميم جسر صغير يتحمل وزنًا محددًا، أو البحث في خبر انتشر على وسائل التواصل لمعرفة إن كان صحيحًا.

هنا يتغير كل شيء؛ فالطالب لا يبحث عن الإجابة التي يريدها المعلم، وإنما يبدأ رحلة لا يعرف نهايتها. يسأل، ويبحث، ويقارن، ويجرب، ويخطئ، ويعيد المحاولة، ثم يصل إلى نتيجة يستطيع أن يقول عنها: هذه ليست إجابة حفظتها.. هذه إجابة وصلت إليها.



العالم لا يقدم أسئلته في كتاب

هناك سبب يجعل هذا النوع من التعلُّم أكثر أهمية اليوم؛ فالحياة خارج المدرسة لا تشبه ورقة الاختبار. عندما يواجه الإنسان مشكلة في عمله أو مجتمعه، لن يجد في آخر الصفحة أربعة خيارات أحدها صحيح. المشكلات الحقيقية متشابكة، والمعلومات قد تكون ناقصة، والحلول متعددة، وأحيانًا نحتاج إلى أن نعيد تعريف المشكلة قبل أن نبدأ بحلها. ولذلك، فإن المدرسة التي تهيّئ طالبها للمستقبل لا تستطيع أن تكتفي بتدريبه على الإجابة عن أسئلة نعرف إجاباتها مسبقًا؛ إذ عليها أن تمنحه فرصة لمواجهة أسئلة مفتوحة، وأن يتعلم كيف يتصرف عندما لا تكون الخريطة جاهزة أمامه. ربما تكون أهم مهارة يحتاج إليها جيل المستقبل ليست أن يعرف الكثير فقط، وإنما أن يعرف كيف يتعلم شيئًا لم يتعلمه من قبل

السؤال قبل الإجابة

في التعلُّم التقليدي تأتي المعلومة أولًا، ثم نسأل الطالب عنها. أمَّا في التعلُّم القائم على الاستقصاء، فقد يحدث العكس: يأتي السؤال أولًا، فتتولد الحاجة إلى المعرفة. وهذا فرق صغير في الترتيب، لكنه كبير في أثره. عندما نشرح للطالب كل شيء، ثم نطلب منه التطبيق، فهو يستخدم ما أعطيناه إيّاه. أمَّا عندما نضعه أمام مشكلة ونتركه يكتشف ما الذي يحتاج إلى معرفته حتى يحلها، فإنه يبدأ

في بناء طريقه بنفسه. فجأة يصبح للرياضيات سبب، وللبحث معنى، وللقراءة ضرورة، وللتجربة هدف. لا يتعلم لأن الصفحة التالية تقول إن عليه أن يتعلم، وإنما لأن هناك سؤالًا لا يستطيع تجاوزه دون معرفة جديدة. وهنا تتحول المعرفة من واجب إلى حاجة.

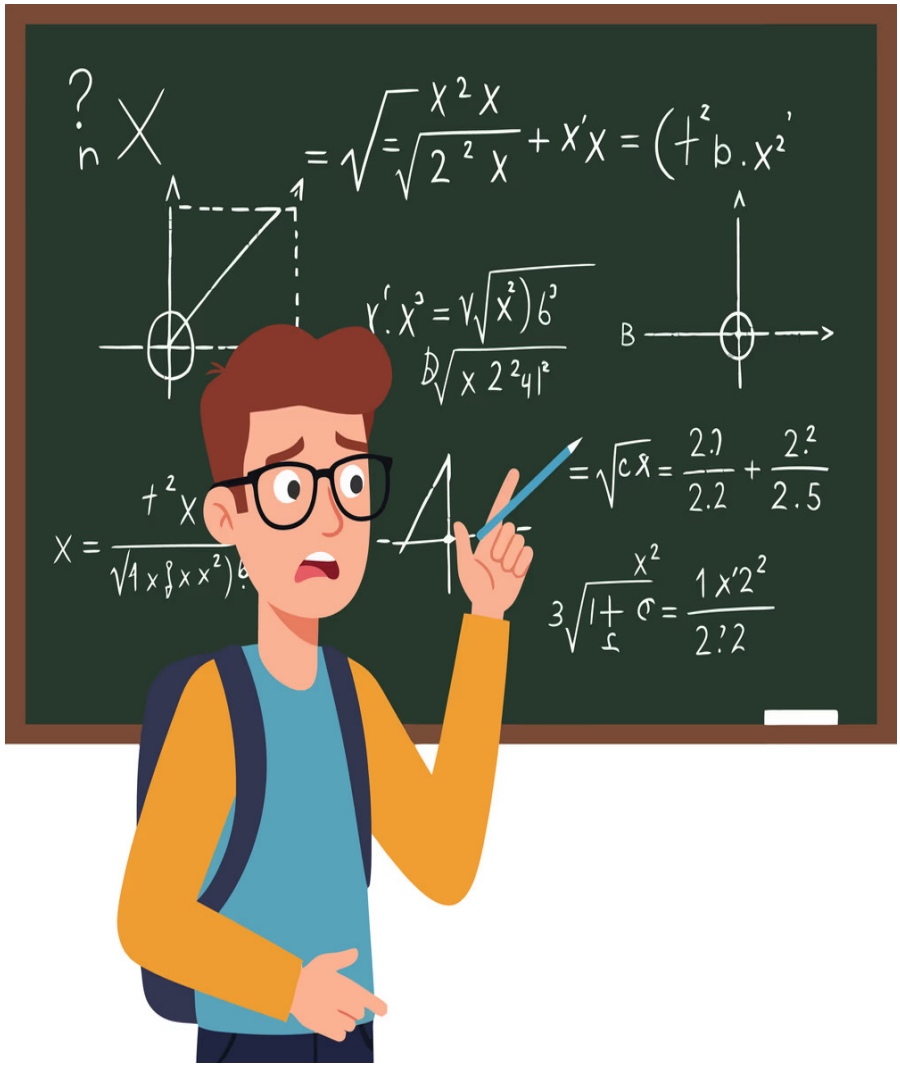
ابحث.. لكن أين؟

ولعلَّ كلمة «ابحث» أصبحت اليوم أكثر تعقيدًا مما كانت عليه. كان البحث عند أجيال سابقة يعني الذهاب إلى المكتبة وفتح مجموعة من الكتب والمراجع. أمَّا الطالب اليوم، فيفتح شاشة صغيرة فتظهر أمامه ملايين النتائج في لحظات. ومع الذكاء الاصطناعي أصبح يستطيع أن يطلب تقريرًا كاملًا قبل أن ينتهي المعلم من شرح المهمة. فهل أصبح البحث أسهل؟ الوصول إلى المعلومات نعم. أمَّا البحث الحقيقي، فقد أصبح أصعب؛ لأن التحدي لم يعُد في العثور على معلومة، وإنما في اختيارها والتحقق منها وفهم سياقها ومقارنتها بغيرها. من كتب هذا؟ متى؟ ما دليله؟ هل المصدر أصلي؟ هل هناك رأي آخر؟ لماذا اختلفت النتائج؟ وهل ما قرأته حقيقة أم تفسير أم إعلان أم محتوى صنعته خوارزمية؟ الطالب الذي يتعلم أن يسأل هذه الأسئلة يمتلك مهارة سترافقه أبعد كثيرًا من حدود أي مقرر.

لا تصدق أول نتيجة

قد تكون واحدة من أهم الحصص التي يمكن أن نقدمها لطالب اليوم حصةً نعطيه فيها معلومات تبدو مقنعة، ثم نطلب منه اكتشاف الخطأ فيها. ليس الهدف أن نشككه في كل شيء، وإنما أن نعلمه أن الثقة لا تغني عن الدليل، وأن جمال الصياغة لا يجعل المعلومة صحيحة، وأن أول نتيجة تظهر في البحث ليست بالضرورة أفضل نتيجة. يستطيع الطلاب، مثلًا، أن يبحثوا عن القضية نفسها في ثلاثة مصادر مختلفة، ثم يقارنوا اللغة والأرقام والأدلة والزوايا التي اختارها كل مصدر. ويمكن أن يسألوا أداة ذكاء اصطناعي السؤال نفسه بطرق مختلفة، ثم يتحققوا من إجاباتها. في هذه اللحظة لا يعود الطالب مستهلكًا للمعلومات، بل يصبح محققًا صغيرًا يسألها قبل أن يسمح لها بالدخول إلى عقله.

> التحدي لم يعُد في العثور على معلومة، وإنما في اختيارها والتحقق منها وفهم سياقها ومقارنتها بغيرها.



حين تجتمع المواد حول مشكلة واحدة

ومن أجمل ما في التعلُّم القائم على المشروعات والمشكلات أنه يكسر الحدود المصطنعة أحيانًا بين المواد. فالحياة لا تقول لنا: هذه مشكلة رياضيات فقط، أو هذه قضية علوم وحدها. لو طلبنا من مجموعة من الطلاب، مثلًا، تصميم حديقة مدرسية أكثر استدامة، فإنهم سيحتاجون إلى العلوم لفهم النباتات والبيئة، وإلى الرياضيات لحساب المساحات والكميات والتكلفة، وإلى التقنية لتصميم النموذج، وإلى اللغة لكتابة المقترح وعرضه، وإلى مهارات التواصل لإقناع الآخرين بفكرتهم. فجأةً تلتقي المواد حول هدف واحد، ويكتشف الطالب لماذا يتعلم أشياء كان يراها منفصلة. وهذا هو جوهر ما تسعى إليه اتجاهات مثل (STEM) والتعلُّم القائم على المشروعات، وهي ممارسات حاضرة ضمن التجربة التعليمية التي تقدمها مدارس ابن خلدون.

المعلم الذي يقول: لا أعرف

وقد تكون من أجمل اللحظات التعليمية أن يسأل طالب معلمه سؤالًا فيقول له: «لا أعرف.. لنبحث عنه». لا تنقص هذه الجملة من قيمة المعلم، بل ربَّما تعلم الطالب شيئًا عظيمًا: أن عدم المعرفة ليس عيبًا، وأن الإنسان لا يحتاج إلى امتلاك كل الإجابات كي يكون متعلمًا جيدًا. المعلم في هذا النوع من التعليم لا يقف عند نهاية الطريق منتظرًا وصول الطلاب إلى إجابته، وإنما يسير معهم: يعرف كيف يوجه البحث، ومتى يطرح سؤالًا، ومتى يطلب دليلًا، ومتى يعيد الفريق إلى المشكلة الأصلية. إنه لا يقدم السمكة ولا يكتفي بتعليم الصيد؛ أحيانًا يأخذ

طلابه إلى البحر ويقول لهم: أي مكان تعتقدون أن علينا أن نبدأ منه؟

مشروع جميل أم تعلُّم حقيقي؟

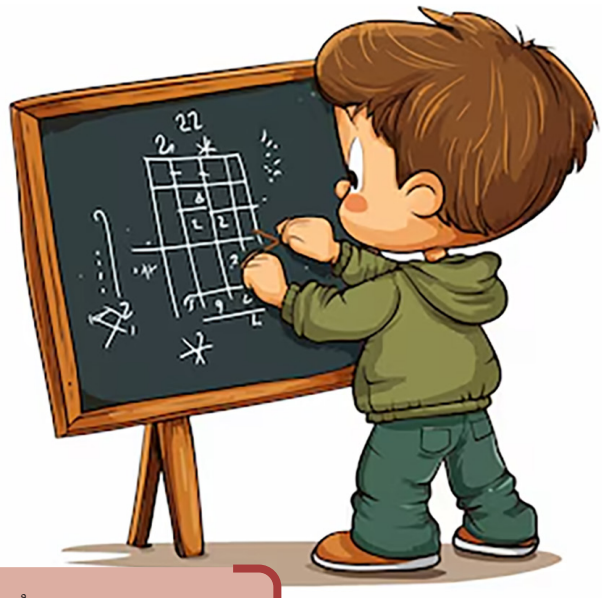
لكن علينا ألا ننخدع بالمظهر؛ فليس كل مشروع تعلُّمًا قائمًا على المشروعات. قد يصنع الطلاب مجسمًا جميلًا أو عرضًا مدهشًا، في حين يكون التفكير الحقيقي قد حدث في مكان آخر أو لم يحدث أصلًا. قيمة المشروع ليست في حجم اللوحة أو عدد الألوان أو براعة العرض، وإنما فيما اضطر الطالب إلى فعله للوصول إليه. هل طرح أسئلة؟ هل اتخذ قرارات؟ هل بحث في أكثر من مصدر؟ هل واجه مشكلة لم يتوقعها؟ هل غيّر فكرته بعدما اكتشف ضعفها؟ هل يستطيع تفسير ما صنعه والدفاع عنه؟ إذا كانت الإجابة نعم، فلدينا تعلُّم حقيقي. أمَّا إذا كانت الخطوات محددة مسبقًا والنتيجة معروفة للجميع، فقد نكون أمام نشاط ممتع، لكنه لم يمنح الطالب كامل فرصة البحث والاكتشاف.

الفريق الذي يختلف

في المشروعات الحقيقية يحدث شيء آخر لا توفره بعض الدروس التقليدية بسهولة: يختلف الطلاب. يريد أحدهم هذا الحل، ويرى الآخر أن فكرته أفضل، ويتأخر ثالث في أداء دوره، ويكتشف الرابع أن الفريق أخطأ في حساباته. وقد تبدو هذه مشكلات نريد التخلص منها، لكنها في الحقيقة جزء من التعلُّم. الحياة نفسها تقوم على العمل مع أشخاص لا يفكرون بالطريقة نفسها. وهنا يتعلم الطالب كيف يقدم حجته، وكيف يستمع، وكيف يتنازل عندما يظهر دليل أقوى، وكيف يقسّم العمل، وكيف يتحمل مسؤوليته تجاه الآخرين. هذه المهارات قد لا يكون لها سؤال مباشر في الاختبار، لكنها من أكثر المهارات التي سيحتاج إليها الطالب في الجامعة والعمل والحياة. المدرسة لا تبني عقلًا يعرف فقط، بل تبني إنسانًا يعرف كيف يعمل مع الآخرين بما يعرفه.

الفشل نسخة أولى

وإذا كان المشروع حقيقيًا، فمن الطبيعي ألا تنجح كل محاولة. الجسر الصغير قد يسقط، والبرنامج قد لا يعمل، والنبات قد لا ينمو كما توقع الفريق، والنتائج قد تناقض الفرضية الأولى. وهنا تظهر واحدة من أثمن فرص التعلُّم: ماذا يفعل الطالب عندما لا تنجح فكرته؟ في ثقافة تبحث فقط عن الإجابة الصحيحة، يبدو الفشل نهاية غير مرغوبة. أمَّا في ثقافة البحث



من أجمل ما في التعلُّم القائم على المشروعات والمشكلات أنه يكسر الحدود المصطنعة أحيانًا بين المواد.

والابتكار، فهو معلومة جديدة. لماذا لم ينجح؟ ماذا تعلمنا؟ ماذا سنغير؟ وهل نستطيع المحاولة مرة أخرى؟ الطالب الذي يتعلم أن يرى محاولته الأولى بوصفها «نسخة أولى» لا حكمًا نهائيًا على قدراته، سيحمل معه إلى الحياة شيئًا أهم من المشروع نفسه: القدرة على البدء مرة أخرى.

ليس المطلوب علماء صغارًا

قد يبدو الحديث عن البحث والاستقصاء وكأننا نريد تحويل كل طالب إلى باحث أكاديمي، وليس هذا المقصود. المطلوب أن يكتسب الطفل منذ سنواته الأولى عادات عقلية بسيطة: أن يلاحظ، ويسأل، ويتوقع، ويجرب، ويبحث عن دليل، ويغير رأيه عندما يظهر ما يستحق ذلك. يستطيع طفل صغير أن يمارس البحث عندما يسأل: «أي الأشياء ستطفو على الماء؟»، ثم يتوقع ويجرب ويسجّل ما حدث. ويستطيع طالب أكبر أن يقارن بيانات، أو يجري مقابلات، أو يصمّم استبانة، أو يختبر نموذجًا. تختلف الأدوات باختلاف العمر، لكن الفكرة واحدة: لا تخبرني بكل شيء يمكنني أن أكتشفه بنفسي

الاختبار ليس نهاية المعرفة

ويبقى التحدي الأكبر: كيف نقيس هذا النوع من التعلُّم؟ من السهل أن نضع اختبارًا يسأل عن تعريف أو قانون، لكن كيف نقيس جودة السؤال، أو قدرة الطالب على التحقق، أو طريقته في حل المشكلة؟ هنا نحتاج إلى صورة أوسع للتقويم، لا تلغي الاختبارات، لكنها لا تجعلها النافذة الوحيدة التي ننظر منها إلى الطالب. يمكن أن نقيّم طريقة عمله، ومصادره، وقدرته على تفسير قراراته، وتطوره من المحاولة الأولى إلى الأخيرة، ومشاركته داخل الفريق، وطريقة عرضه للنتائج. والأجمل أن نسأله أحيانًا بعد المشروع: «لو بدأت من جديد، فماذا ستفعل بطريقة مختلفة؟». قد تكشف إجابته عن تعلُّم أعمق من الإجابة الصحيحة نفسها.

الطالب الذي يصنع السؤال القادم

ربَّما لا نستطيع أن نتنبأ بما سيحتاج طلاب اليوم إلى معرفته بعد عشر أو عشرين سنة؛ إذ ستتغير وظائف، وستظهر تقنيات، وستنشأ مشكلات لا نعرفها الآن. ولذلك، فإن أفضل ما تستطيع المدرسة أن تمنحه لهم ليس حقيبة ممتلئة بالإجابات الجاهزة فقط، وإنما عقلًا يعرف ماذا يفعل عندما تنتهي تلك الإجابات؛ عقلًا يقول: لا أعرف، ثم يبدأ. يسأل، ويبحث، ويشك بطريقة واعية، ويجرب، ويعمل مع الآخرين، ويخطئ، ويعيد المحاولة، ثم يبني معرفة جديدة.

قد ينسى الطالب بعد سنوات أسماء بعض الدروس، وقد لا يتذكر كل القوانين التي حفظها، لكن تخيّل أن يبقى فيه شيء واحد من المدرسة: كلما واجه مشكلة لا يعرف حلها، لا ينتظر شخصًا يعطيه الإجابة، وإنما يقول لنفسه: «كيف أستطيع أن أعرف؟».

عندها نكون قد صنعنا أكثر من طالب ناجح في الاختبار. نكون قد صنعنا متعلمًا لا تنتهي مدرسته عندما يرن الجرس.

وهذه ربَّما أجمل قصة يمكن أن يكتبها التعليم للمستقبل.

معتمد
ACCREDITED
تميز
NCSEE

معارف
maarif

مدارس ابن خلدون
Ibn Khaldun Schools



للحصول على الزي الرسمي لمدارس ابن خلدون

الموقع

للتواصل:
+966 53 555 2873
أديم يونيفورم - الغدير

الموقع

للتواصل:
+966 53 989 0993
مريول سدين - الصحافة

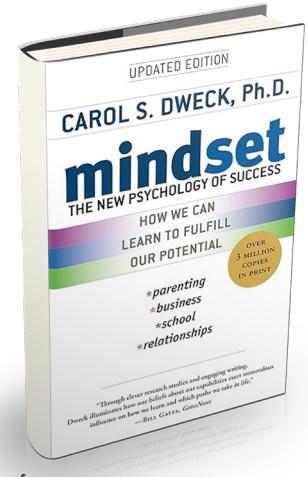
خمسة كتب تغيّر طريقة تفكير المعلم

ليست جميع كتب التعليم تخبرك كيف تدرّس.. بعضها يجعلك تُعيد التفكير في معنى أن تكون معلمًا

أحمد السياري
الرياض
عضو مبادرة الشريك الأدبي

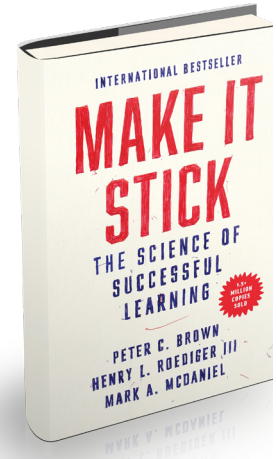
الكتاب الذي يبقى بعد أن نغلقه

في غرفة المعلمين كثير من الكتب؛ أدلة للمناهج، ومراجع للتخصص، وكتب في الاستراتيجيات والتقويم وإدارة الصف. كلها مهمة، لكن هناك نوعًا آخر من الكتب لا يعطي المعلم خطة درس جاهزة، ولا يخبره ماذا يفعل في الدقيقة العاشرة من الحصة، وإنما يفعل شيئًا أبقى: يجعله ينظر إلى مهنته بطريقة مختلفة. قد يقرأ المعلم فكرة مساءً، ثم يدخل فصله في الصباح فيرى طالبًا كان يراه كل يوم بصورة جديدة، أو يغير سؤالًا اعتاد أن يطرحه، أو يتوقف عن ممارسة ظلّ يفعلها لسنواتٍ لأنه اكتشف أن هناك طريقة أفضل. تلك هي الكتب التي تستحق أن ترافق المعلم؛ لا لأنها تقدم له إجابات كثيرة، وإنما لأنها تترك في ذهنه أسئلة لا تغادره بسهولة. اخترنا هنا خمسة كتب، ليست بالضرورة الأشهر أو الأحدث، لكنها تفتح خمس نوافذ مهمة على التعليم: كيف نتعلم؟ كيف نصنع الدافعية؟ كيف نساعد الطالب على النمو؟ كيف نجعل المعرفة أعمق؟ وكيف نبني بيئة يستطيع فيها الإنسان أن ينجح؟



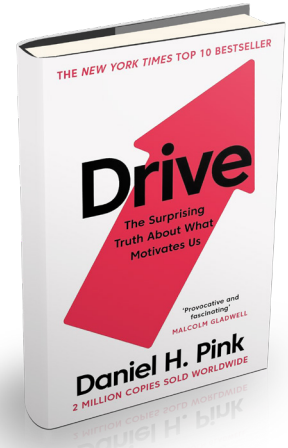
«Mindset».. كلمة «بعد» الصغيرة

تقول طالبة: «أنا لا أجيد الرياضيات». ويقول طالب: «أنا سيئ في الكتابة». تبدو الجملتان وصفًا للواقع، لكن كارول دويك في كتابها الشهير (Mindset: The New Psychology of Success) تدعونا إلى الانتباه إلى الطريقة التي يرى بها الإنسان قدراته. هل يعتقد أنها صفات ثابتة تحدد من هو، أم يراها قدرات يمكن تطويرها بالتعلُّم والممارسة والاستراتيجية المناسبة؟ ومن هنا، جاءت شهرة مفهوم «عقلية النمو». لكن قيمة الفكرة في المدرسة لا تكمن في أن نكرر للطلاب عبارات تحفيزية فقط، وإنما في أن نعيد النظر في الطريقة التي نتحدث بها عن النجاح والفشل. عندما نقول للطالب دائمًا «أنت ذكي»، ماذا يحدث عندما يواجه للمرة الأولى شيئًا لا يستطيع حله؟ قد يشعر أن ذكاءه نفسه أصبح موضع اختبار. أمّا عندما نساعده على رؤية التقدم، والاستراتيجية، والمحاولة، والتغذية الراجعة، فإنه يتعلم أن الصعوبة ليست حكمًا نهائيًّا على قدرته. وربّما يستطيع المعلم أن يغيّر جملة كاملة بإضافة كلمة واحدة: بدلًا من «أنا لا أستطيع» تصبح «أنا لا أستطيع... بعد». كلمة صغيرة، لكنها تترك الباب مفتوحًا أمام قصة لم تنتهِ.



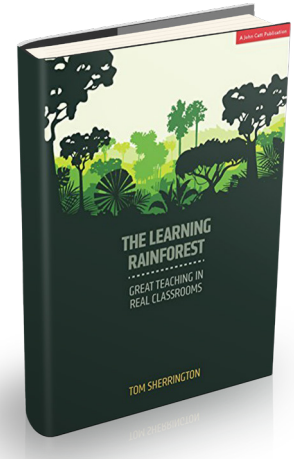
«Make It Stick».. هل ما نتذكره هو ما تعلمناه؟

ربّما يبدأ التغيير من فكرة مزعجة قليلًا: ليس كل ما يبدو تعلُّمًا هو تعلُّم حقيقي. في كتاب (Make It Stick: The Science of Successful Learning)، يقدم بيتر براون وهنري روديغر ومارك مكدانيال قراءةً في علم التعلُّم والذاكرة، ويضعون أمام المعلم والمتعلم حقيقة مهمة: بعض الطرق التي نشعر في أثناء استخدامها بأننا نتعلم جيدًا قد لا تكون الأكثر فاعلية على المدى البعيد. إعادة قراءة الدرس مرات كثيرة قد تمنح الطالب شعورًا بالألفة، لكنه قد يكتشف في الاختبار أنه لا يستطيع استدعاء ما قرأه دون أن يكون الكتاب أمامه. ومن الأفكار المهمة التي يناقشها الكتاب قيمة الاسترجاع، والمباعدة بين مرات التعلُّم، والعودة إلى المعرفة بعد فترة، ومحاولة استدعائها بدل الاكتفاء بالنظر إليها من جديد. والفكرة التي يمكن أن يحملها المعلم معه إلى الفصل بسيطة وعميقة: لا تسأل فقط: هل شرحت جيدًا؟ اسأل: ماذا سيبقى لدى الطالب بعد أسبوع؟ عندئذٍ قد تتغير طريقة بداية الحصة ونهايتها، وطريقة المراجعة، وحتى مفهوم الواجب نفسه. فالتعلُّم الحقيقي ليس ما يبدو واضحًا للطالب لحظة الشرح، وإنما ما يستطيع استدعاءه واستخدامه عندما يحتاج إليه.



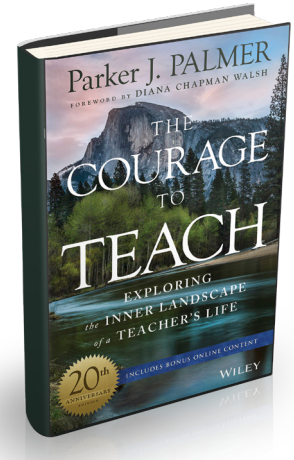
«Drive»..
لماذا يفعل الطالب ما يفعله؟

لماذا يدرس الطالب؟ سؤال يبدو سهلًا حتى نحاول الإجابة عنه. من أجل الدرجة؟ رضا الأسرة؟ الخوف من العقوبة؟ الفوز؟ الجامعة؟ أم لأن هناك شيئًا في داخله يريد أن يعرف؟ في كتاب (Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us) يناقش دانيال بينك الدافعية، ويبرز أهمية ثلاثة عناصر: الاستقلالية، والإتقان، والغاية. وبالنسبة إلى المعلم، تفتح هذه الفكرة بابًا مهمًا: هل يستطيع الطالب أن يمتلك شيئًا من الاختيار فيما يتعلم أو في الطريقة التي يعرض بها تعلمه؟ هل يشعر بأنه يتحسّن فعلًا، أم أن كل مهمة جديدة ليست سوى اختبار آخر لقدراته؟ وهل يعرف لماذا يتعلم هذا أصلًا؟ لا يعني ذلك أن نترك الطالب يفعل ما يريد، ولا أن المكافآت والدرجات بلا قيمة، وإنما أن الإنسان يتحرك بصورة مختلفة عندما يشعر أن له دورًا في الرحلة وأن ما يفعله يقوده إلى شيء له معنى. قد ينجز الطالب واجبه خوفًا من خسارة درجة، لكن المعلم يحلم بشيء أكبر: أن يأتي يوم يواصل فيه الطالب القراءة بعد أن ينتهي الجزء المطلوب منه. وهناك تبدأ الدافعية التي لا تحتاج إلى من يقف خلفها طوال الوقت.



«The Learning Rainforest»..
الفصل ليس مصنعًا

يستخدم توم شيرينغتون في كتابه (The Learning Rainforest) استعارة جميلة للتعليم؛ فالتعلُّم يشبه الغابة المطيرة، فهو بيئةٌ حيّةٌ تحتاج إلى توازن بين عناصر متعددة حتى تزدهر. لا توجد استراتيجية سحرية واحدة تجعل كل حصة ناجحة، ولا وصفة تصلح لكل طالب وفي كل موقف. يحتاج التعليم إلى معرفة قوية، وعلاقات جيدة، وتوقعات عالية، وتغذية راجعة، وممارسة، وأسئلة، وثقافة صفية تسمح بالنمو. وما يجعل هذا التصور مهمًا للمعلم أنه يحرره من مطاردة «الطريقة الجديدة» كل عام وكأنها ستلغي كل ما سبقها. التقنية مهمة، والتعلُّم بالمشروعات مهم، والشرح المباشر قد يكون مهمًا، والعمل الجماعي كذلك، لكن الحكمة المهنية هي أن يعرف المعلم متى يستخدم ماذا ولماذا. فالفصل ليس مصنعًا تدخل إليه مجموعة متشابهة من الطلاب وتخرج بالنتيجة نفسها؛ إنه بيئة حية فيها طالب سريع، وآخر يحتاج إلى وقت، وثالث يخفي قلقه خلف الصمت، ورابع يحتاج إلى تحدٍ أكبر. والمعلم الماهر ليس من يمتلك أكبر عدد من الاستراتيجيات، وإنما من يعرف طلابه بما يكفي ليختار الاستراتيجية التي يحتاجون إليها.



«The Courage to Teach»..
من أنت عندما تدخل الفصل؟

بعد الحديث عن الذاكرة والدافعية وعقلية النمو واستراتيجيات التعلُّم، يأتي كتاب باركر بالمر (The Courage to Teach) ليأخذنا إلى مكان مختلف تمامًا. لا يبدأ من الطالب ولا المنهج ولا التقنية، بل يبدأ من المعلم نفسه. من أنت عندما تدخل الفصل؟ ماذا تحمل معك غير معلومات تخصصك؟ كيف تؤثر شخصيتك وقيمك وعلاقتك بنفسك في الطريقة التي تعلم بها؟ إنها أسئلة مهمة؛ لأن التدريس مهنة يصعب فصل صاحبها عنها. يمكن للطالب أن يشعر بالمعلم الذي يحب ما يدرسه، وبالذي يحترم طلابه، وبالذي يدخل الفصل مستعدًا لاكتشافهم، كما يشعر بمن يؤدي المهمة فقط. الكتاب لا يقدم حيلة تجعل الطلاب أكثر هدوءًا، لكنه يذكر المعلم بشيء قد تضيع تفاصيله وسط الخطط والدرجات والجداول: التعليم علاقة إنسانية قبل أن يكون مجموعة تقنيات. وقد يكون المعلم نفسه أحيانًا أقوى وسيلة تعليمية في الفصل؛ فضوله، وعدله، وطريقته في الاختلاف، واعترافه بأنه لا يعرف، واحترامه للسؤال، والطريقة التي يعامل بها الطالب عندما يخطئ.

خمسة كتب.. وخمسة أسئلة

ما الجميل في هذه الكتب؟ أنها لا تطلب من المعلم أن يعود غدًا ليقلب فصله رأسًا على عقب. ربَّما يكفي أن يعود ومعه خمسة أسئلة. من Make It Stick: هل سيتذكر طلابي ما تعلموه أم بدا لهم فقط أنهم فهموه؟ ومن Mindset : هل لغتي مع الطالب تفتح أمامه فرصة للنمو أم تجعله أسير حكم عن نفسه؟ ومن Drive: هل يعرف طلابي لماذا يفعلون ما أطلبه منهم؟ ومن The Learning Rainforest: هل أختار طريقة التدريس لأنها مناسبة للتعلم أم لأنها جديدة ومثيرة فقط؟ ومن The Courage to Teach: ماذا يتعلم طلابي مني عندما لا أكون أشرح الدرس؟ خمسة أسئلة قد تكون أكثر قيمة من خمسين استراتيجية؛ لأن السؤال الجيد يرافق المعلم طويلًا، ويجعله يراجع نفسه في مواقف لم يتحدث عنها أي كتاب.

اقرأ خارج رف التعليم أيضًا

ومع ذلك، ربَّما تكون أهم نصيحة في قائمة

كتب للمعلمين هي: لا تقرأ في التعليم وحده. اقرأ رواية؛ لأنها ستضعك داخل حياة إنسان مختلف عنك. اقرأ في التاريخ؛ لأن الفصل الذي أمامك امتداد لقصة أكبر. اقرأ في علم النفس، والاقتصاد، والسيرة، والعلوم، والفلسفة، والتقنية. اقرأ شعرًا أحيانًا، واقرأ كتابًا لا تعرف بعد ما علاقته بعملك. المعلم الذي تتسع ثقافته تتسع أمثلته وأسئلته وصلاته بين الأشياء. وقد يدخل حصة في العلوم فيستدعي قصة من التاريخ، أو يناقش نصًا أدبيًّا فيربطه بفكرة نفسية، أو يجد في رواية قرأها مفتاحًا لفهم طالب أمامه. فالثقافة لا تظهر في عدد المعلومات التي يستطيع المعلم استعراضها، بل تظهر في قدرته على جعل العالم مترابطًا أمام طلابه.



عشر دقائق تصنع معلمًا مختلفًا

يقول المعلم: متى أقرأ؟ وهو سؤال حقيقي. يومه ممتلئ بحصص وتحضير وتصحيح واجتماعات وأسرة وحياة تنتظره بعد المدرسة. وربَّما لهذا السبب لا نحتاج إلى خطط بطولية. عشر دقائق يوميًا قد تبدو قليلة، لكنها تعني عشرات الساعات خلال عام. عشر صفحات في اليوم قد تنتهي بعشرين كتابًا تقريبًا في السنة. ويمكن لثلاثة معلمين أن يقرأ كل منهم كتابًا، ثم يجلسوا مرةً في الشهر ليتبادلوا أهم ما وجدوا فيه. عندئذٍ تتحول غرفة المعلمين من مكان للراحة بين الحصص فقط إلى مساحة يتعلم فيها المعلمون بعضهم من بعض. ولا تحتاج الثقافة المهنية دائمًا إلى دورة تدريبية وشهادة حضور؛ أحيانًا تبدأ بفنجان قهوة وكتاب وسؤال بين زميلين: وجدت فكرة جميلة أمس.. ما رأيك فيها؟

المعلم الذي يظل طالبًا

هناك شيء جميل في مهنة التعليم: الشخص الذي يقضي حياته يعلم الآخرين لا يستطيع أن يكون عظيمًا فيها إذا توقف هو نفسه عن التعلُّم. قد يمتلك خبرة عشرين عامًا، لكن الخبرة لا تعني أن يكرر السنة نفسها عشرين مرةً. العالم يتغير، والطلاب يتغيرون، والمعرفة تتسع، وما كان يصلح لفصل قبل عشرة أعوام قد يحتاج اليوم إلى إعادة نظر. القراءة تمنح المعلم نافذة خارج تجربته الشخصية؛ تجعله يجلس مع باحث لم يلتقِه، ويدخل فصلًا في بلد لم يزره، ويختلف مع مؤلف، ويضع خطًا تحت فكرة، ويكتب في الهامش: «سأُجرِّب هذا غدًا». وربَّما لهذا لا تكون أجمل مكتبة في المدرسة هي التي تضم أكبر عدد من الكتب، وإنما التي توجد فيها كتب تتحرك؛ من رفٍّ إلى يدٍ، ومن يدٍ إلى معلم آخر، ومن صفحة إلى حصة، ومن فكرة قرأها معلم مساءً إلى تجربة يعيشها عشرون طالبًا في الصباح.

فكل كتاب جيد يضيف شيئًا إلى صاحبه، لكن الكتاب الذي يقرؤه معلم قد يفعل أكثر من ذلك بكثير. قد يغير سؤالًا يطرحه. والسؤال يغيّر طريقة تفكير طالب. وطالب واحد قد يحمل تلك الطريقة معه سنوات طويلة.

وهكذا يمكن لكتاب صغير على طاولة معلم أن يبدأ قصة لا يعرف مؤلفه أصلًا أنها كُتبت. اقرأ.. لأن طلابك سيقابلون غدًا شيئًا مما تقرؤه اليوم.



معارف
maarif

مدارس ابن خلدون
Ibn Khaldun Schools

العودة للدراسة

Back to School

نعود..

والعود ابن خلدون..

لنكتب قصة جديدة..

قصة معرفة وشغف وطموح

تصنع المستقبل.



0112779700

ikschools.com IbnKhaldnschool

معتمد ACCREDITED
تميز NCSEE

القائد الذي لا يحتاج أن يقول: أنا القائد في المدرسة

القيادة الحقيقية لا تُرى في المكتب بقدر ما تُرى في أثرها على المعلم والطالب والمكان

نجود العيسائي
الخبر
مدربة قيادة تربوية

يمكنك أن تعرف الكثير عن قيادة مدرسةٍ قبل أن تدخل مكتب قائدها. قف عند الباب في الصباح، وراقب كيف يُستقبل الطلاب، ثم امشِ في الممرات، وادخل غرفة المعلمين، واستمع إلى الطريقة التي يتحدث بها الناس فيما بينهم. هل يسأل المعلم سؤالًا دون خوف؟ هل يعرف الطلاب أن هناك من يسمعهم؟ هل تبدو الوجوه وكأنها تنتمي إلى مكان واحد، أم إلى مجموعة أفراد جمعتهم الجداول؟ ثم ادخل فصلًا، وانظر إلى المعلم وهو يعمل. في كل هذه التفاصيل توجد بصمة القيادة، حتى لو لم يظهر القائد في المشهد. فالقيادة المدرسية الحقيقية ليست ما يحدث عندما يكون القائد حاضرًا فقط؛ إنها ما يستمر في الحدوث عندما لا يكون موجودًا.



الإدارة تحفظ اليوم.. والقيادة تصنع الغد

تحتاج المدرسة إلى إدارة جيدة بلا شك؛ جداول دقيقة، وحضور وانصراف، ومتابعة، وتقارير، وخطط، وميزانيات، وإجراءات واضحة. ومن دون ذلك تتحول أفضل الأفكار إلى فوضى. لكن المدرسة التي تُدار جيدًا ليست بالضرورة مدرسة تُقاد جيدًا. الإدارة تسأل: هل أنجزنا ما يجب إنجازه اليوم؟ أمَّا القيادة، فتضيف سؤالًا آخر: إلى أين يقودنا كل ما نفعله؟ الإدارة تمنع الحافلة من التأخر، والقيادة تعرف إلى أين ينبغي أن تتجه. ولهذا يستطيع القائد أن ينهي مئات المعاملات ويعقد عشرات الاجتماعات، ومع ذلك لا يغير شيئًا جوهريًّا في مدرسته. فالقيادة تبدأ عندما يصبح للعمل اليومي معنى أكبر من إنجاز المهمة نفسها، وعندما يعرف المعلم لماذا نفعل هذا، ويعرف الطالب ما الذي نريد أن نصنعه به.

القائد الذي يعرف لماذا

في المدرسة قرارات لا تنتهي؛ برنامج جديد، نشاط، اختبار، تدريب، مبادرة، منصة، اجتماع، تغيير في الجدول. ومع كثرتها قد يتحول العام الدراسي إلى سباق بين مهام لا يعرف أحد كيف يرتبط بعضها ببعض. هنا تظهر قيمة القائد الذي يمتلك رؤية واضحة. ليس المقصود عبارة جميلة معلقة على الجدار، وإنما قدرة على الإجابة عن سؤال بسيط: لماذا نفعل هذا؟ إذا كانت المدرسة تقول إنها تريد طالبًا مفكرًا، فهل تسمح حصصها له بالسؤال؟ وإذا كانت تريد الإبداع، فهل تمنح المعلم مساحة للتجربة؟ وإذا تحدثت

عن بناء الشخصية، فهل تمنح الأنشطة والرياضة والفنون والقيادة الطلابية مكانها الحقيقي؟ الرؤية التي لا تغيّر قرارًا أو سلوكًا ليست رؤية؛ إنها جملة. والقائد الحقيقي هو من يجعل الفكرة الكبيرة مرئية في التفاصيل الصغيرة.

اخرج من المكتب

قد يكون مكتب القائد واحدًا من أخطر الأماكن عليه إذا قضى فيه وقتًا أطول مما ينبغي. الأرقام والتقارير مهمة، لكنها لا تخبر القصة كاملة. التقرير يقول إن نسبة الحضور مرتفعة، لكن الممر يخبرك إن كان الطلاب سعداء بالحضور. النتائج تقول إن فصلًا حقق درجات جيدة، لكن الجلوس فيه يكشف لك كيف حدث التعلُّم. نموذج التقييم يخبرك عن أداء المعلم، لكن حديثًا قصيرًا معه قد يخبرك بما يحتاج إليه فعلًا. ولهذا ترتبط القيادة التعليمية الحديثة بفكرة بسيطة: أن يكون القائد قريبًا من جوهر المدرسة؛ أي التعلُّم. يزور الفصول لا ليبحث عن خطأ، وإنما ليفهم. يتحدث مع الطلاب، ويشاهد أعمالهم، ويسأل المعلمين عما ينجح وما يربكهم. فالقائد الذي يعرف مدرسته من التقارير فقط يعرف نسخة منها. أمَّا المدرسة الحقيقية، فتعيش خارج المكتب.

لا تدخل الفصل مفتشًا

لكن حضور القائد في الفصل قد يصنع خوفًا بدلًا من التطوير إذا دخل بعقلية التفتيش. يكفي أن يظهر عند الباب أحيانًا حتى يتغير صوت المعلم وطريقة جلوس الطلاب، وكأن الحصة تحوّلت فجأةً إلى عرض رسمي. القيادة التعليمية الأعمق تريد شيئًا آخر؛ تريد أن تجعل زيارة الفصل جزءًا طبيعيًا من ثقافة التعلُّم. يدخل القائد ويسأل نفسه: ماذا يفعل الطلاب؟ من يتحدث أكثر؟ هل يفكرون أم ينتظرون الإجابة؟ هل السؤال الذي طرحه المعلم يستحق التفكير؟ ثم يخرج ليدخل في حوار مهني مع المعلم، لا ليقول له فقط ما أخطأ فيه، وإنما ليسأله: ما الذي أردت أن يتعلمه الطلاب؟ ما الذي فاجأك؟ ماذا ستغير لو قدمت الحصة مرة أخرى؟ عندئذٍ لا يشعر المعلم أن شخصًا جاء ليقيّمه، بل ليساعده على رؤية تدريسه من زاوية أخرى.

المعلم لا يحتاج إلى مدير فوق رأسه

المعلم الجيد لا يصبح أفضل لأن أحدًا يراقبه طوال الوقت، وإنما لأنه يعمل في بيئة ترفع توقعاتها منه وتمنحه في الوقت نفسه الثقة والأدوات. وهناك فرق بين المساءلة والسيطرة. المساءلة تقول: لدينا معايير واضحة، ونحن مسؤولون جميعًا عن تحقيقها. أمَّا السيطرة، فتقول: لا تفعل شيئًا قبل أن تعود إليّ. المدرسة التي يحتاج فيها كل قرار صغير إلى توقيع القائد قد تبدو منضبطة، لكنها تُدرِّب فريقها ببطء على عدم المبادرة. أمَّا القائد الواثق، فيبني حدودًا واضحة، ثم يقول لمعلميه: جرِّبوا. وقد لا تنجح كل تجربة، وهذا طبيعي، لكن المدرسة التي لا تسمح بأي خطأ لن تسمح غالبًا بأي ابتكار. القيادة لا تعني أن تكون اليد التي تفعل كل شيء، وإنما أن تبني أيديًا كثيرة قادرة على الفعل.

> الإدارة تسأل: هل أنجزنا ما يجب إنجازه اليوم؟ أمَّا القيادة، فتضيف سؤالًا آخر: إلى أين يقودنا كل ما نفعله؟

غرفة المعلمين تقول الكثير

إذا أردت أن تعرف ثقافة مدرسة، فاجلس قليلًا في غرفة المعلمين. ماذا يدور في الأحاديث؟ هل يتبادل المعلمون الأفكار والتجارب، أم يتبادلون الشكاوى فقط؟ هل يستطيع معلم جديد أن يطلب المساعدة دون أن يشعر بالحرج؟ هل يحتفل الفريق بنجاح زميله؟ وهل يتحدثون عن الطلاب باعتبارهم مشكلات أم باعتبارهم مسؤولية مشتركة؟ هذه الثقافة لا يصنعها تعميم إداري، وإنما تتشكّل مع الوقت من الأشياء التي تكافئها القيادة، والأشياء التي تتسامح معها، والطريقة التي تتعامل بها مع الناس. القائد الذي يشكر التعاون يجعل التعاون مرئيًا، والذي ينسب النجاح إلى فريقه يبني الانتماء، والذي يتعامل بعدل مع الخطأ يخلق الأمان، والذي يسمح بالنميمة والتقليل من الآخرين يصنع ثقافة أخرى حتى لو كانت لوائح المدرسة تقول العكس. الثقافة هي ما نسمح له أن يتكرر.

أصعب اجتماع قد يكون مع طالب

من السهل أن تتحدث عن «الطالب أولًا»، لكن الاختبار الحقيقي لهذه العبارة أن يكون لصوت الطالب مكان في القرار. ليس معنى ذلك أن يدير الطلاب المدرسة، وإنما أن نتذكر أنهم أكثر من يعيش نتائج قراراتنا. ماذا لو جلس القائد أحيانًا مع مجموعة منهم وسألهم: ما أفضل شيء يحدث في مدرستكم؟ ما الحصة التي تنتظرونها؟ ما الذي يضيع وقتكم؟ أين تشعرون أنكم لا تُسمعون؟ ماذا ستغيرون لو كنتم في مكاني ليوم واحد؟ قد يسمع أشياء لا يتفق معها، وأخرى لا يستطيع تنفيذها، لكنه سيجد بالتأكيد شيئًا لم يكُن يراه. والطالب الذي يُسأل عن رأيه يتعلم درسًا آخر في المواطنة والمسؤولية: أن صوته مهم، لكن عليه أيضًا أن يقدم فكرته ويحترم اختلاف الآخرين ويفهم حدود الممكن.

القرار الذي لا يُرضي الجميع

القيادة ليست صناعة الرضا الدائم. سيأتي وقت



يضطر فيه القائد إلى قول «لا»، واتخاذ قرار لا يعجب الجميع، ومحاسبة مقصر، وتغيير ممارسة اعتادها الفريق. وهنا يظهر الفرق بين الشعبية والثقة. قد يحب الناس القائد الذي يقول لهم ما يريدون سماعه، لكنهم يثقون بمن يعرفون أنه عادل، وواضح، وثابت في معاييره، ويستطيع تفسير قراره. العدالة لا تعني أن يحصل الجميع على الشيء نفسه دائمًا، وإنما أن يعرفوا أن القرارات لا تتغير بتغيُّر الأسماء. والقائد الذي يريد أن يحبه الجميع قد يجد نفسه في النهاية عاجزًا عن قيادة أحد. أحيانًا يكون احترام الناس لك أثمن من رضاهم المؤقت عنك.

حين يخطئ القائد

ومن أقوى اللحظات التي يستطيع فيها القائد أن يبني الثقة أن يقول: أخطأت. تبدو كلمة بسيطة، لكنها صعبة على من يعتقد أن منصبه يتطلب منه أن يبدو مصيبًا دائمًا. الحقيقة عكس ذلك؛ الاعتراف بالخطأ لا يضعف القيادة الناضجة، بل يجعلها أكثر إنسانية ومصداقية. عندما يرى المعلمون قائدهم يراجع قرارًا لأن البيانات أثبتت أنه لم يكُن مناسبًا، يتعلمون أن تغيير الرأي ليس ضعفًا. وعندما يعتذر عن طريقة تعامل لم تكُن موفقة، يفهم الطلاب والفريق أن المسؤولية لا تتوقف عند باب المكتب. المدرسة التي نريد أن يتعلم فيها الطالب من الخطأ تحتاج إلى قادة يستطيعون أن يقدموا له هذا الدرس دون محاضرة.

اصنع قائدًا غيرك

ولعلَّ أعلى درجات القيادة أن يتوقف القائد عن قياس نجاحه بحجم اعتماد الآخرين عليه. إذا تعطلت المدرسة كلما غاب، فقد صنع لنفسه مركزية كبيرة، لكنه لم يبنِ مؤسسة قوية. القائد الحقيقي يبحث عن القدرات حوله؛ يعطي معلمًا فرصة لقيادة مشروع، ويمنح آخر مسؤولية فريق، ويتيح لطالب أن يقود مبادرة، ويهيئ الصف الثاني من القيادات، ويجعل المعرفة موزعة لا محتجزة. لا يخشى الشخص المتميز، بل يقترب منه ويمنحه مساحة أكبر. فالقائد الضعيف يريد أن يبقى أكثر شخص يعرف ويفعل ويقرر. أمَّا القائد الواثق، فيفرح عندما يرى من حوله يصبحون قادرين على أشياء لم يكونوا يستطيعونها من قبل. أفضل القادة لا يصنعون أتباعًا أكثر، بل يصنعون قادة أكثر.

القيادة التي تصل إلى الطالب

وفي النهاية، يمكن أن نكتب خططًا رائعة للقيادة المدرسية، ونقيم برامج تدريبية، ونستخدم أحدث المصطلحات الإدارية، لكن هناك اختبارًا بسيطًا لكل ذلك: هل وصل أثره إلى الطالب؟ إذا أصبح المعلم أكثر شغفًا بسبب البيئة التي



> القيادة ليست صناعة الرضا الدائم. سيأتي وقت يضطر فيه القائد إلى قول «لا»، واتخاذ قرار لا يعجب الجميع.

يعمل فيها، فسيشعر الطالب. وإذا أصبح أكثر قدرة على التجريب، فسيشعر الطالب. وإذا كانت المدرسة أكثر عدلًا وأمانًا، فسيشعر الطالب. وإذا تحولت الاجتماعات إلى قرارات تحسّن التعلُّم فعلًا، فسيشعر الطالب. أمَّا القيادة التي تبقى في التقارير والاجتماعات ولا تصل إلى المقعد الأخير في الفصل، فما زال بينها وبين مهمتها الأساسية مسافة.

وهذا مهم في مدارس مثل ابن خلدون، التي توسعت تجربتها التعليمية وتنوعت برامجها ومساراتها، وأصبحت جزءًا من منظومة مؤسسية أوسع؛ فكلما كبر الكيان، أصبحت القيادة التي تحافظ على الهوية وتضمن الجودة وتمكّن الإنسان أكثر أهمية. وقد أبرز العدد السابق من المجلة معنى التمكين المؤسسي وتطوير القيادات والمعلمين بوصفه أحد أبعاد المرحلة الجديدة للمدارس. لكن النجاح الحقيقي لأي هيكل أو نظام يكمن في قدرته على تحويل التنظيم إلى تجربة أفضل يعيشها المعلم والطالب كل يوم.

عندما لا يعرفون أنك فعلت

ربما ينتهي العام، ويقف الطلاب لالتقاط الصور مع معلميهم، ويحكي معلم عن نجاح مشروع قاده، وتحتفل المدرسة بفوز فريق، ويظهر طالب على منصة التكريم. قد لا يكون اسم القائد حاضرًا في كل قصة، وهذا ليس نقصًا.

ربَّما كان هو من وافق على الفكرة، أو منح المعلم الثقة، أو وفر الوقت، أو دافع عن المشروع عندما تعثر، أو اختار الشخص المناسب، ثم ابتعد قليلًا كي يسمح له بأن ينجح.

وهنا تكمن مفارقة القيادة الجميلة: كلما نضج القائد، قلّ احتياجه إلى أن يظهر اسمه بجوار كل إنجاز.

فالقيادة ليست أن يدخل القائد إلى المكان فيعرف الجميع أنه وصل، وإنما أن يغادره يومًا وتظل الأشياء الجميلة تعمل كما ينبغي. أن يبقى المعلم مبادرًا، والطالب واثقًا، والفريق متعاونًا، والقيم حاضرة، والمدرسة تعرف إلى أين تمضي.

وعندما يحدث ذلك، لن يحتاج القائد أن يقول لأحد: أنا القائد. سيقول المكان ذلك عنه. وتلك قصة قيادة تستحق أن تُكتب.

العودة للدراسة

Back to School

لماذا كطالب أحب مدارس ابن خلدون؟

- لأنني هنا لا أذهب إلى المدرسة لأدرس فقط..
  أذهب لأجرّب، وأسأل، وأشارك، وأكتشف أشياء
  جديدة عن العالم.. وعن نفسي.

- هنا في مدارس ابن خلدون أستطيع أن أقول فكرتي،
  حتى لو كانت مختلفة.

- أتعلم من أخطائي، وأفرح بإنجازاتي،
  وأجد من يشجعني عندما أحاول.

- في مدارس ابن خلدون.. لا أريد أن أكون مثل أحد..
  أريد أن أكتشف أفضل نسخة مني.



وفي كل يوم جديد.. #نكتب_قصة أجمل..

لو كنتُ مدير المدرسة ليوم واحد

ماذا يريد الطالب من مدرسته فعلًا؟

ربَّما علينا أحيانًا أن نتوقف عن الحديث عنه ونبدأ بالاستماع إليه

نادية الفضلي
الخبر
مدربة قيادة تربوية

تخيّل أن مدير المدرسة وقف في الطابور الصباحي وقال: «اليوم لن أدير المدرسة أنا". ثم نادى طالبًا وسلمه مفتاح المكتب، وأضاف أمام الجميع: «لديك يوم واحد فقط.. ماذا ستفعل؟».

ستتعالى الضحكات بالتأكيد، وستبدأ الاقتراحات سريعًا: نلغي الواجبات، نطيل الفسحة، نقلل الحصص، نسمح بالهواتف، نغير المقصف، وربَّما يقترح أحدهم أن يبدأ اليوم الدراسي بعد الظهر.

لكن لو تجاوزنا الإجابات الأولى التي يقولها الطلاب للمرح، ومنحناهم وقتًا ليفكروا بجديةٍ، فقد نُفاجأ بما سيقولونه. قد يطلب طالب مكانًا هادئًا يجلس فيه، وتقترح طالبة نشاطًا لا تجد له مساحة، ويطلب آخر أن تكون بعض الحصص أكثر حركة، ويسأل رابع لماذا لا يشارك الطلاب في تصميم بعض فعالياتهم. وربَّما يقول أحدهم شيئًا لم يخطر لنا أصلًا.

وهنا تكمن الفكرة: الطالب يرى المدرسة من مقعد لا نجلس عليه نحن.



نحن نعرف ما يحتاج إليه.. ولكن

الكبار يعرفون أشياء كثيرة عن التعليم. المعلم يعرف منهجه، والقائد يعرف مدرسته، والأسرة تعرف ابنها، والمتخصص يعرف النظريات والممارسات. لكن هناك معرفة لا يمتلكها أي واحد من هؤلاء بالطريقة نفسها التي يمتلكها الطالب: كيف تبدو المدرسة عندما تعيشها ستَّ أو سبع ساعات كل يوم؟ كيف يشعر الوقت داخل الحصة؟ أي الأماكن يحب؟ متى يشعر بأنه مسموع؟ ما الذي يجعله ينتظر يومًا دراسيًا؟ وما الذي يجعله ينظر إلى الساعة؟ هذه ليست أسئلة تمنح الطالب سلطة تحديد كل شيء، ولا تعني أن كل ما يريده مناسب أو ممكن، لكنها تمنحنا معلومة مهمة قبل أن نتخذ القرار. ففي التعليم اعتدنا أن نصمّم الكثير من أجل الطالب، وربَّما حان الوقت لأن نصمّم بعض الأشياء مع الطالب.

لا أريد حصة أسهل

لو سألنا الطلاب ماذا يريدون من الحصة، لتوقعنا أن يقولوا: نريدها أسهل. لكن الاستماع الحقيقي قد يكشف شيئًا أكثر تعقيدًا. فالطالب لا يكره بالضرورة الحصة الصعبة، بل قد يكره الحصة التي لا يفهم السبب وراء تعلمها. وقد يستمتع بمشكلة رياضية أتعبته أكثر من تمرين سهل؛ لأنه شعر بلذة الوصول إلى الحل، وقد يقضي ساعات في تدريب رياضي أو إعداد مشروع اختاره بنفسه، ثم يملُّ بعد عشر دقائق من مهمة لا يرى لها معنى. ما يريده الطالب ليس تعليمًا بلا جهد، وإنما تعليم يشعر فيه بأن جهده يقوده إلى شيء. يريد أن يعرف: لماذا

أتعلم هذا؟ أين سأستخدمه؟ هل أستطيع أن أُجرِّب؟ وهل يمكن أن يكون لي دور غير الاستماع؟ ولذلك، ربَّما يكون السؤال الأفضل للطالب ليس: هل تريد حصة سهلة؟ وإنما: ما الذي يجعل الحصة تستحق وقتك؟

أريد معلمًا يراني

قد لا يستطيع الطالب أن يستخدم تعبيرات تربوية كبيرة ليصف المعلم الذي يريده، لكنه يعرفه عندما يقابله. معلم يعرف اسمه، وينتبه عندما يتغير، ويستمع إلى سؤاله حتى لو لم يكن السؤال مثاليًا، ولا يجعل الخطأ مناسبة للإحراج. معلم عادل، واضح، يعرف مادته، لكنه يعرف أيضًا أن أمامه بشرًا مختلفين. الطالب لا يريد معلمًا يسمح له بكل شيء، بل قد يشعر بأمان أكبر مع معلم لديه قواعد واضحة وتوقعات عالية. لكنه يريد أن يعرف أن تلك القواعد تُطبق باحترام، وأن المعلم عندما يقول له «أستطيع منك أفضل من هذا» يقولها لأنه يؤمن فعلًا بأنه يستطيع. بعد سنوات قد ينسى الطالب درسًا كاملًا، لكنه يتذكر جيدًا كيف جعله معلمه يشعر تجاه نفسه.

لماذا كل شيء مقرّر مسبقًا؟

متى يدخل الطالب؟ أين يجلس؟ ماذا يدرس؟ متى يتحدث؟ ما المهمة؟ متى يسلمها؟ كيف يعرضها؟ في المدرسة أشياء كثيرة يجب أن تكون منظمة ولا يمكن تركها للاختيار، لكن هل نحتاج إلى أن يكون كل شيء مقرّرًا مسبقًا؟ ماذا لو منحنا الطالب مساحة صغيرة يختار فيها موضوع مشروعه، أو الكتاب الذي سيقرؤه، أو الطريقة التي يقدم بها تعلمه؟ قد يختار أحدهم عرضًا، وآخر فيديو، وثالث نموذجًا، ورابع نصًا مكتوبًا. الاختيار لا يعني غياب المعايير؛ فالجميع يمكن أن يتعلم المهارة نفسها ويحقق الهدف نفسه، لكن بطرق تمنح كل طالب مساحة من الملكية. وهناك فرق كبير بين أن تقول للطالب «نفّذ هذه المهمة» وبين أن يشعر: هذا مشروعي أنا.

الفسحة ليست وقتًا ضائعًا

لو أصبح الطالب مديرًا ليوم واحد، فمن شبه المؤكد أن الفسحة ستنال نصيبًا من قراراته. وقد نبتسم لذلك، لكن الفسحة تستحق أن نأخذها بجدية. المدرسة ليست حصصًا فقط؛ ففي الممر والملعب والساحة يتعلم الطالب أشياء لا توجد في كتاب. يتعلم كيف يبدأ صداقة، وكيف يحلُّ خلافًا، وكيف يقود فريقًا، وكيف يتعامل مع الفوز والخسارة، وأحيانًا كيف يجلس وحده ويستعيد طاقته.



> لا يحتاج صوت الطالب دائمًا إلى مجلس رسمي أو استبانة طويلة. يمكن أن يبدأ القائد بسؤال خمسة طلاب في الممر: لو غيّرنا شيئًا واحدًا، فماذا تختارون؟

بعض الطلاب يريدون ملعبًا، وبعضهم يريد مكانًا للقراءة أو الحديث، وآخرون يبحثون عن نشاط قصير. البيئة التعليمية الجيدة تفهم أن الطالب لا يتحول إلى متعلم فقط عندما يرن جرس الحصة، ثم يعود طفلًا عندما تنتهي. كل المدرسة بيئة تعلّم، حتى الأماكن التي لا توجد فيها سبورة.

لماذا لا تسألوننا؟

ربَّما يكون هذا أحد أكثر الأسئلة بساطة وقوة. لا يحتاج صوت الطالب دائمًا إلى مجلس رسمي أو استبانة طويلة. يمكن أن يبدأ القائد بسؤال خمسة طلاب في الممر: لو غيّرنا شيئًا واحدًا، فماذا تختارون؟ ويمكن للمعلم في نهاية وحدة دراسية أن يسأل: أي جزء ساعدكم أكثر؟ ما الذي أربككم؟ ماذا نفعل بطريقة مختلفة في المرة القادمة؟ ويمكن للمدرسة أن تشكل مجموعات طلابية صغيرة تناقش البيئة والأنشطة والمقصف والمكتبة وبعض الفعاليات. والأهم من السؤال هو ما يحدث بعده. إذا سألنا الطالب، ثم لم يرَ أثرًا لرأيه أبدًا، فسيتعلم أن المشاركة إجراء شكلي. أمَّا إذا قلنا له: اقترحتم ثلاثة أشياء، واستطعنا تنفيذ واحدة، وهذه أسباب عدم تنفيذ البقية، فإنه يتعلم درسًا ناضجًا في المشاركة: أن يُسمع صوتك لا يعني أن تتحقق كل رغباتك، وإنما أن يؤخذ رأيك بجديةٍ.

أريد أن أعرف لماذا

الكبار يتخذون قرارات كثيرة ثم يقدمونها للطلاب في صورتها الأخيرة: هذا النظام الجديد، وهذه القاعدة، وهذا التغيير. لكن الطالب يتقبل القرار بصورة مختلفة عندما يفهم منطقه. لماذا يمنع هذا؟ لماذا تغيّر الجدول؟ لماذا نحتاج إلى هذا الواجب؟ لماذا لا نستطيع تنفيذ الفكرة التي اقترحناها؟ الشرح لا يعني التفاوض في كل قرار، لكنه يعامل الطالب باعتباره عقلًا قادرًا على الفهم. وحين نشرح له الأسباب، نعلمه في الوقت نفسه كيف تُصنع القرارات، وكيف نوازن بين الرغبات والإمكانات والمصلحة العامة. وهذا جزء من بناء الشخصية؛ فالطالب

الذي نريده قائدًا في المستقبل يحتاج اليوم إلى أن يرى القيادة تفكر أمامه، لا أن يرى نتائجها فقط.

الاختبار لا يعرف كل شيء عني

لو منحنا الطالب مساحة للكلام، لوصل الحديث عاجلًا أو آجلًا إلى الدرجات والاختبارات. وليس لأن الطلاب يريدون التخلص منها بالضرورة، وإنما لأن بعضهم يشعر أن رقمًا واحدًا يصبح أحيانًا أكبر من كل ما يعرفه عن نفسه. هناك طالب ممتاز في الحوار لكنه يرتبك في الاختبار، وآخر يستطيع بناء نموذج رائع لكنه لا يجيد التعبير عنه كتابةً، وثالث تحسَّن كثيرًا لكن درجته النهائية لا تحكي مقدار المسافة التي قطعها. الاختبارات مهمة، والقياس ضروري، لكن الطالب يريد فرصًا متعددة ليقول: انظروا إلى ما أستطيع فعله أيضًا. مشروع، عرض، تجربة، بحث، مشاركة، منتج، أداء عملي؛ نوافذ مختلفة قد تكشف جوانب لا تستطيع ورقة واحدة أن تراها.

أريد شيئًا أتذكره

اسأل خريجًا بعد عشر سنوات عما يتذكره من المدرسة، ولن يسرد غالبًا عناوين الوحدات الدراسية. سيحدثك عن رحلة، أو مباراة، أو معلم، أو موقف مضحك، أو مسابقة، أو مشروع ظلّ يعمل عليه أسابيع، أو يوم وقف فيه على المسرح للمرة الأولى. وهذا لا يقلل من قيمة المنهج، لكنه يذكّرنا بأن ذاكرة الطالب تحتفظ بالتجارب بطريقة مختلفة. ولذلك، ربَّما يقول مديرنا الصغير في يومه الوحيد: أريد أن يحدث في المدرسة شيء يستحق أن أحكي عنه عندما أعود إلى المنزل. مدرسة لا تكون أيامها نسخًا متطابقة. مشروع، ضيف، تجربة، تحدٍ، زيارة، بطولة، مبادرة، مساحة لعرض المواهب. فالتعليم الذي يترك ذكرى قد يترك معها معرفة وقيمة أيضًا. نحن لا نريد فقط يومًا دراسيًا مكتملًا، بل نريد يومًا له قصة.

دعوني أفعل شيئًا حقيقيًّا

الطلاب أكثر قدرة مما نعتقد أحيانًا، لكننا نعطيهم كثيرًا من الأنشطة التي تشبه المسؤولية دون أن تكون مسؤولية حقيقية. ماذا لو تولوا جزءًا من تنظيم فعالية، أو صمّموا حملة داخل المدرسة، أو قدّم الأكبر سنًا دعمًا للأصغر، أو اقترحوا حلًا لمشكلة حقيقية في البيئة المدرسية ثم عرضوه على الإدارة؟ عندما يعرف الطالب أن عمله سيُستخدم فعلًا، يتغير مستوى اهتمامه. هناك فرق بين أن يكتب مقترحًا سيقرؤه المعلم ويضع عليه درجة، وبين أن يكتب مقترحًا سيجلس لمناقشته مدير المدرسة. المهمة نفسها تقريبًا، لكن الثانية تقول له: ما تفعله له أثر خارج دفتر الدرجات. ومن هنا تبدأ المسؤولية؛ لا بمحاضرة عن تحملها، وإنما بمنح الطالب شيئًا حقيقيًا يكون مسؤولًا عنه.

حتى الهادئ لديه صوت

وهنا يجب أن ننتبه إلى خطأ صغير: حين نقول «صوت الطالب»، قد نستمع دائمًا إلى الطلاب الأكثر جرأة، وحضورًا، وقدرةً على الحديث. لكن الفصل مليء بأصوات لا ترفع أيديها سريعًا. هناك طالب يحتاج إلى وقت ليفكّر، وطالبة تفضّل الكتابة على الحديث أمام المجموعة، وآخر لا يريد أن يخالف رأي أصدقائه علنًا. لذلك، يحتاج الاستماع إلى أكثر من باب: حوار، واستبانة، ومقترحات مكتوبة، ومجموعات صغيرة، ومحادثات فردية. وإذا كنا نريد حقًّا أن نعرف ماذا يريد الطلاب، فعلينا ألا نسأل فقط من يجيدون الكلام، بل أن نبحث أيضًا عمن لا نسمعهم عادةً.

لو كنت المدير فعلًا

لنعد الآن إلى الطالب الذي جلس صباحًا على كرسي المدير. انتهى اليوم تقريبًا، واكتشف أن الأمر لم يكُن بالسهولة التي تخيّلها. فعندما أطال الفسحة تأثر الجدول، وعندما أراد نشاطًا جديدًا اكتشف أنه يحتاج إلى مكان ووقت



لا نحتاج إلى أن نُسلّم مفتاح المدرسة لطالب، لكننا نستطيع أن نمنحه شيئًا أهم: أن يشعر بأن المدرسة ليست مكانًا يحدث له، وإنما مكان يحدث معه.

ومشرف، وعندما وافق على طلب مجموعة جاءت مجموعة أخرى برغبة مختلفة. فجأةً عرف أن القيادة ليست أن تقول «نعم» لما تحب، وإنما أن توازن بين أشياء كثيرة، وأن كل قرار له أثر في شخص آخر. وربَّما تكون هذه وحدها تجربة تعليمية تستحق اليوم كله؛ أن ينتقل الطالب من موقع من يتلقى القرار إلى من يحاول صناعته. عندئذٍ قد يعود إلى مقعده في اليوم التالي وهو يرى مدرسته بطريقة مختلفة.

والأجمل أن مدير المدرسة الحقيقي سيخرج من التجربة وهو يرى مدرسته بطريقة مختلفة أيضًا.

المدرسة التي تستمع

لا نحتاج إلى أن نُسلّم مفتاح المدرسة لطالب كل صباح، لكننا نستطيع أن نمنحه شيئًا أهم: أن يشعر بأن المدرسة ليست مكانًا يحدث له، وإنما مكان يحدث معه. أن يكون له صوت، ومساحة للتجربة، ومسؤولية، وفرصة لأن يقترح ويناقش ويفهم. وهذه الفكرة تنسجم مع مدرسة تريد أن تبني الشخصية لا أن تقدم المعرفة وحدها؛ فالاستقلالية والقيادة وتحمل المسؤولية لا نتعلمها من تعريفاتها، وإنما عندما نمارسها.

ولذلك قد يكون من الجميل في عام #نكتب_قصة أن نفعلها فعلًا في المدارس: نختار مجموعة من الطلاب والطالبات من مراحل مختلفة، ونسأل كل واحد منهم سؤالًا واحدًا: لو كنت مدير المدرسة ليوم واحد، فما أول قرار ستتخذه؟ ولماذا؟

لا نوجه الإجابات، ولا نبحث عن أجملها، ولا نصحح للطلاب ما يريدون قوله. نستمع فقط. قد نضحك من بعضها، وقد نستبعد بعضها، وقد يُفاجئنا بعضها.

لكنني شبه متأكد أن بينها فكرة واحدة على الأقل ستجعلنا نحن الكبار نتوقف ونقول: كيف لم نفكر في هذا من قبل؟

فإذا كنا نقول لأبنائنا هذا العام: #نكتب_قصة، فمن العدل ألا نكتب القصة كلها عنهم. لنترك لهم مساحة صغيرة ليكتبوا هم أيضًا.

العودة للدراسة
Back to School





«نعود للحياة المدرسية في مدارس ابن خلدون»

- صديقه الأول إنجاز يستحق الاحتفال..
-فالروضة لا تعلّمه الحروف فقط؛ تعلّمه كيف يكون مع الآخرين.

- حين يقول: لا أعرف.. لا تجب بدلًا عنه.
-امنحه وقتًا؛ فالمحاولة الصغيرة بداية عقلٍ كبير.

- لا تقل له: لا تخف من الروضة..
-قل له: ستجد مكانًا جديدًا يحب أن يتعرّف عليك.

- لا تجعل الصباح سلسلة أوامر..
-ابتسامتك قبل خروجه قد ترافقه طوال اليوم.

- إذا أخطأ في شيء صنعه بيديه..
احتفظ به.
-الأعمال الصغيرة تحمل محاولات كبيرة.

- الحقيبة الصغيرة لا تحتاج أشياء كثيرة..
-يكفي أن يحملها طفل سعيد.

- المعلمة ليست بديلًا عن الأم..
-لكنها قلبٌ آخر سيساعد صغيرك على أن يكبر مطمئنًا.

- الروضة ليست استعدادًا للمدرسة فقط..
-إنها أول مساحة يتعلّم فيها صغيرك أن العالم أوسع من البيت.

- لا توقظه على استعجال..
-صباح الروضة يبدأ من ليلة هادئة ونومٍ جميل.

- أول أسبوع ليس للمثالية
-الأسرة والطالب يحتاجان أيامًا قليلة حتى يعود الإيقاع من جديد.

- إذا تمسّك بيدك عند الباب.. لا تقلق.
-بعض الشجاعة تبدأ بخطوة صغيرة ويدٍ لا تزال تلوّح.

- لا تسأله: هل بكيت؟
-اسأله: من أول شخص لعبت معه؟

- الماء في الحقيبة أهم مما تتوقع
-خصوصًا مع حرارة الطريق وبدايات العام الدراسي.

- لا تجعل الوداع طويلًا..
-قبلة، ابتسامة، ووعد بالعودة تكفي.

- وفي نهاية اليوم.. لا تسأله ماذا تعلّمت؟ فقط.
-اسأله: ماذا تريد أن تفعل غدًا؟

- لا تبحث عن طفلٍ مثالي منذ الأسبوع الأول..
-هو يتعلّم الروضة، والروضة تتعلّم تفاصيله.

- ملابسه قد تعود متّسخة.. وهذا جميل!
-ربما كان يومه مليئًا باللعب والتجربة والاكتشاف.

- قد لا يحكي لك كل ما حدث..
-اسأله: ما أجمل شيء جعلك تبتسم اليوم؟

من سيوقظك عندما لا يوقظك أحد؟

الحافز الحقيقي ليس أن تجد دائمًا من يدفعك إلى الأمام.. وإنما أن تتعلم كيف تتحرك عندما لا يدفعك أحد

بدرية العواجي
الرياض
أخصائية موهبة

استيقظ صباحًا لأن أمه أيقظته. ارتدى ملابسه لأنها ذكرته بأن الوقت قد تأخر. أخذ حقيبته بعدما سألته إن كان قد وضع كتبه فيها. في المدرسة كتب الواجب لأن المعلم سيجمعه، وذاكر لأن الاختبار قريب، وشارك لأن النشاط عليه درجات، وعاد إلى المنزل فأكمل مهمته لأن والده سأله عنها. يوم كامل أنجز فيه أشياء كثيرة، لكن سؤالًا صغيرًا يبقى: ماذا كان سيفعل لو لم يُذكِّره أحد؟ قد يبدو السؤال قاسيًا على طالب ما زال في طور التعلُّم، فالأبناء يحتاجون إلى التوجيه والمتابعة، والمدرسة تقوم أصلًا على التنظيم. لكن هدف التربية في النهاية ليس أن نصنع إنسانًا يجيد تنفيذ ما يُطلب منه فقط، بل هدفها أن يأتي يوم يعرف فيه ما ينبغي أن يفعله حتى عندما لا يقف أحد خلفه.



الحافز الذي يعيش على التصفيق

من الجميل أن نكافئ الطالب عندما ينجح، وأن نصفق له عندما يفوز، وأن نحتفي بدرجاته وإنجازاته. فالتشجيع يصنع فرقًا كبيرًا، والكلمة الجميلة قد تمنح الطفل طاقة يحتاج إليها. لكن ماذا لو اعتاد ألا يتحرك إلا عندما تكون هناك جائزة؟ ماذا لو أصبح السؤال الأول قبل كل مهمة: كم عليها من الدرجات؟ وماذا سأحصل إذا أنجزتها؟ هنا يتحول الحافز شيئًا فشيئًا من نار داخلية إلى زر يحتاج دائمًا إلى شخص آخر كي يضغط عليه. المكافأة مفيدة، لكنها لا تستطيع أن تكون وقود العمر كله. ففي الجامعة والعمل والحياة لن يقف شخص بجوار الإنسان كل صباح ليصفق له لأنه التزم، ولن يحصل على شهادة كلما أكمل شيئًا صعبًا. لذلك نحتاج إلى أن يتعلم الطالب نوعًا آخر من الرضا: أن يشعر بقيمة الإنجاز حتى عندما لا يراه أحد.

لا أنتظر المزاج

هناك فكرة شائعة تقول إن الإنسان يحتاج إلى الحافز كي يبدأ. أشعر بالحماس فأقرأ، أتحمس للرياضة فأتدرب، تأتيني الرغبة فأبدأ المشروع. لكن التجربة تعلمنا شيئًا مختلفًا: الحافز لا يأتي دائمًا قبل العمل، بل أحيانًا يأتي بعده. نبدأ دون رغبة كبيرة، ثم نشعر بالتقدم، فيأتي الحماس. الطالب الذي ينتظر المزاج المناسب للمذاكرة سيكتشف أن المزاج لديه خطط أخرى، ومن يريد أن يقرأ فقط عندما يشعر برغبة عارمة في القراءة قد لا ينهي كتبًا كثيرة. وهنا يظهر الانضباط، لا بوصفه كلمة ثقيلة مرتبطة بالعقوبة، وإنما بوصفه قدرةً هادئة على أن تقول لنفسك: «سأفعل ما ينبغي فعله، حتى لو لم أشعر الآن بأنني أريد ذلك.»

ابدأ بخمس دقائق

المشكلة أن بعض المهمات تبدو كبيرة قبل أن نبدأها. عشرون صفحة، ومشروع كامل، واختبار يحتاج أيامًا من الاستعداد، وكتاب طويل، ومهارة تحتاج إلى أشهر. ينظر الطالب إلى الجبل كله فيتعب قبل أن يخطو الخطوة الأولى. وربَّما كانت إحدى أهم مهارات الحافز أن نتعلم تصغير البداية. لا تقل: سأنهي المشروع الليلة، بل قل: «سأعمل عليه عشرين دقيقة». لا تقل: «سأصبح قارئًا»، بل اقرأ خمس صفحات اليوم. لا تقل: «سأرفع مستواي في اللغة»، بل تعلم عشر كلمات واستخدمها. العقل يخاف أحيانًا من المهمة الكبيرة، لكنه يقبل الخطوة الصغيرة. والغريب أن الخطوة الأولى تملك قوة خاصة؛ خمس دقائق تتحول إلى عشر، والصفحة تقود إلى أخرى، وما كان ثقيلًا قبل البداية يصبح أخف بعد أن نتحرك. أصعب جزء في كثير من الأعمال ليس العمل نفسه، وإنما اللحظة التي تسبقه.

هدفك أم هدف الآخرين؟

قد يكون الطالب مجتهدًا جدًا، ومع ذلك لا يشعر أن ما يفعله يخصه. يريد الدرجة التي يريدها أبوه، والتخصص الذي تريده أسرته، والمركز الذي ينتظره معلمه. كل هذه التوقعات قد تدفعه إلى النجاح، لكنها لا تجيب عن السؤال الأهم: ماذا يريد هو؟ لا يعني ذلك أن نترك الطفل يحدد مستقبله دون توجيه، ولا أن رغبات الأسرة غير مهمة، وإنما أن نساعده تدريجيًّا على امتلاك أهدافه. لماذا تريد هذه الدرجة؟ ماذا ستمنحك؟ ما المهارة التي تريد أن تتحسن فيها هذا الفصل؟ ما الشيء الذي ستفتخر بنفسك إذا أنجزته؟ عندما يستطيع الطالب أن يقول «أنا أريد» بدلًا من أن يعيش فقط داخل «هم يريدون مني»، يبدأ الحافز في الانتقال من الخارج إلى الداخل.

لا تكتبوا الخطة كلها له

من أسرع الطرق لصناعة طالب يعتمد على الآخرين أن نفعل عنه كل شيء بكفاءة عالية. نرتب جدوله، ونُذكِّره بمواعيده، ونراجع حقيبته، ونسأل عن واجباته، ونحدد متى يدرس، ثم نقلق لأنه لا يتحمل المسؤولية! المسؤولية لا تظهر فجأةً في الثامنة عشرة؛ إنها عضلة تحتاج إلى تدريب. وفي التدريب لا بدَّ من مساحة يخطئ فيها الطالب ويتحمل نتيجة صغيرة يمكن إصلاحها. قد ينسى شيئًا، أو يؤجل مهمة فيكتشف أن الوقت ضاق، أو يختار طريقة مذاكرة لا تنجح. هذه ليست دائمًا كوارث يجب أن ننقذه منها؛ بعضها دروس رخيصة الثمن الآن مقارنةً بما قد يدفعه لاحقًا. ودور الأسرة والمدرسة ليس أن تتركا الطالب وحده، وإنما أن تنتقلا تدريجيًّا من إدارة حياته إلى تعليمه كيف يديرها.

«ماذا ستفعل؟» بدل «افعل»

وقد يبدأ بناء الاستقلالية بتغيير بسيط في الأسئلة. يأتي الطالب ويقول: «لدي اختبار الخميس». بدلًا من أن نقول فورًا: «إذًا ابدأ اليوم، وادرس الفصل الأول، ثم الثاني، ونظّم وقتك

> نحتاج أن يتعلم الطالب نوعًا آخر من الرضا: أن يشعر بقيمة الإنجاز حتى عندما لا يراه أحد.

هكذا»، يمكن أن نسأله: «ما خطتك؟»، وإذا قال إنه لا يعرف، نساعده في بنائها، لكننا لا نبنيها كاملة ثم نسلمها له. نريده أن يفكر في الوقت، وفي حجم المهمة، وفي الأشياء التي قد تعوقه. وبعد الاختبار نسأله: «هل نجحت خطتك؟ ماذا ستغير في المرة القادمة؟» بهذه الطريقة لا نساعده على اجتياز اختبار واحد فقط، وإنما نعلمه مهارة سيستخدمها عشرات السنوات. النصيحة تحل المشكلة الحالية. أمَّا السؤال الجيد، فقد يبني شخصًا يعرف كيف يحل مشكلاته القادمة.

الهاتف يعرف نقطة ضعفك

ولم يكُن الحفاظ على الحافز يومًا سهلًا، لكنه أصبح اليوم أصعب. في جيب الطالب جهاز صُمّم كثيرٌ من تطبيقاته لتنافس على انتباهه. إشعار، ثم فيديو، ثم رسالة، ثم مقطع آخر تقترحه الخوارزمية، وفجأةً اختفت نصف ساعة كان ينوي أن يقرأ فيها. لا يتعلق الأمر بضعف إرادة جيل كامل؛ البيئة نفسها أصبحت أكثر قدرة على تشتيت الانتباه. ولهذا، فإن الانضباط الحديث لا يعني فقط أن تقول لنفسك «ركِّز»، وإنما أن تعرف كيف تصمّم بيئتك. أغلق الإشعارات،



وضع الهاتف بعيدًا عشرين دقيقة، واختر مكانًا للعمل، وحدد وقتًا للبداية، وأبعد عنك ما تعرف مسبقًا أنه سيهزم تركيزك. الإنسان الذكي لا يختبر قوة إرادته كل دقيقة، بل يجعل القرار الصحيح أسهل قبل أن تبدأ المعركة.

لا تجعل يومًا سيئًا أسبوعًا سيئًا

سيضع الطالب خطة، ثم يفشل في الالتزام بها. سيبدأ عادة ثم ينقطع. سيقول إنه سيقرأ كل يوم، ثم تمر ثلاثة أيام دون أن يمسك كتابًا. هنا يقع البعض في فخ غريب: بما أنني أفسدت الخطة، فلا فائدة من العودة إليها. يتحول يوم سيئ إلى أسبوع، وأسبوع إلى شهر. لكن الانضباط لا يعني ألا تتعثر أبدًا، بل يعني أن تقلل المسافة بين التعثر والعودة. فاتتك المذاكرة أمس؟ عد اليوم. لم تتدرب هذا الأسبوع؟ ابدأ غدًا. لم تحقق هدفك كاملًا؟ اسأل ماذا يمكن إنقاذه. الحياة ليست سجلًّا نحتاج فيه إلى الحصول على علامة كاملة. وقد يكون الطالب الذي يتوقف، ثم يعرف كيف يعود أقوى على المدى الطويل من الطالب الذي لم يختبر بعد كيف يعيد نفسه إلى الطريق.

الإنجاز الصامت

هناك لحظات في حياة الطالب لا يراها أحد. الصفحة التي قرأها بينما كان يستطيع أن يغلق الكتاب، والتدريب الذي أكمله دون أن يطلب منه المدرب، والمعلومة التي بحث عنها لأن السؤال أثار فضوله، والمشروع الذي أعاد تحسينه بعد أن حصل أصلًا على الدرجة المطلوبة. هذه اللحظات لا تُلتقط لها صور غالبًا، ولا تصنع منها المدرسة خبرًا، لكنها قد تكون أهم من بعض لحظات التكريم. ففيها يبدأ الإنسان في اكتشاف معنى أن يكون مسؤولًا عن نموه. وأن يفعل الشيء لأنه يعرف قيمته، لا لأن أحدًا يراقبه. وهذا النوع من الإنجاز الصامت هو الذي يصنع لاحقًا الفارق بين شخص يعمل عندما يكون تحت المتابعة، وشخص يحمل معه معياره الخاص حتى عندما يكون وحده.

لا تحوّل كل شيء إلى منافسة

المنافسة جميلة، وقد تكشف أفضل ما لدى الإنسان، لكن ليس كل تقدم يحتاج إلى شخص نهزمه. أحيانًا، يكون أفضل منافس للطالب هو نفسه قبل شهر. هل أصبحت تقرأ أسرع؟ هل تحسَّن خطك؟ هل أصبحت أكثر قدرة على الحديث أمام الناس؟ هل ارتفع مستواك في مهارة كنت تعانيها؟ حين يقارن الطالب نفسه دائمًا بزميله، قد يشعر بالنجاح فقط إذا سبق الآخرين. أمَّا حين يتعلم مقارنة نفسه بنسخته السابقة، فإنه يرى التقدم حتى لو كان لا يزال بعيدًا عن المركز الأول. وهنا يصبح النجاح أكثر عدلًا وشخصية: لست مضطرًا إلى أن تكون أفضل من الجميع، لكن لا ترضَ أن تبقى دائمًا كما أنت.

المدرسة التي تقل حاجتها إلى التذكير

يمكن قياس جانب من نجاح المدرسة بسؤال طريف: كم مرة نحتاج إلى أن نقول للطالب «افعل»؟ أحضر أدواتك، سلّم مهمتك، نظّم وقتك، أكمل مشروعك، احترم الموعد، تذكّر مسؤوليتك. بالطبع سيحتاج الطلاب إلى التذكير، ولا سيَّما في المراحل الأصغر، لكن الهدف أن يقل ذلك مع العمر، وأن يتحول النظام من تعليمات خارجية إلى عادات داخلية، وأن ينتقل الطالب من «ماذا تريدون مني أن أفعل؟» إلى «أنا أعرف ما عليّ فعله». وهنا تصبح البرامج والأنشطة والمشروعات في المدرسة فرصًا لبناء الاستقلالية، لا مجرد أحداث؛ فالطالب الذي يقود فريقًا، وينظم فعالية، ويتحمل جزءًا من مشروع، ويواجه نتيجة تقصيره، يتعلم المسؤولية بطريقة لا تستطيع محاضرة بعنوان «كن مسؤولًا» أن تمنحه إيَّاها.

الحافز ليس نارًا مشتعلة دائمًا

نرتكب خطأ حين نتصور الشخص الطموح إنسانًا يستيقظ كل صباح مشتعلًا بالحماس. لا أحد كذلك. حتى أكثر الناس نجاحًا لديهم أيام عادية، وأيام ثقيلة، وأوقات يشكّون فيها في أنفسهم. الفرق أن حياتهم لا تعتمد كليًّا على مقدار الحماس الموجود في تلك اللحظة. لديهم عادات ومواعيد والتزامات وأهداف يعرفون لماذا اختاروها. ولذلك، فإن أجمل ما يمكن أن نعلمه أبناءنا عن الحافز ألا ينتظروه دائمًا. الحماس رائع عندما يأتي، لكن لا تمنحه مفتاح يومك كله. ابنِ نظامًا يساعدك عندما يغيب.

صباح آخر

لنعد إلى الطالب الذي بدأنا به. استيقظ هذه المرة قبل أن تناديه أمه. لم يحدث ذلك لأن محاضرة عن المسؤولية غيّرت حياته في ليلة واحدة، وإنما لأن الأمر بدأ قبل ذلك بأشهر؛ منبه وضعه بنفسه، وحقيبة نسيها مرة فتحمل النتيجة، وخطة مذاكرة لم تنجح فعدلها، ومهمة اختار أن يكملها دون أن يسأله أحد، ومعلم بدأ يسأله «ما خطتك؟» بدلًا من أن يخبره دائمًا بما يفعل، وأسرة تعلمت بصعوبة أن تتراجع نصف خطوة كي يتقدم هو خطوة.

> يبدأ الإنسان في اكتشاف معنى أن يكون مسؤولًا عن نموه. وأن يفعل الشيء لأنه يعرف قيمته، لا لأن أحدًا يراقبه.

نزل إلى المدرسة، وربَّما نسي شيئًا آخر غدًا، وربَّما احتاج إلى تذكير بعد أسبوع. نحن لا نصنع آلة منضبطة، بل نبني إنسانًا يتعلم. لكن شيئًا صغيرًا تغيَّر. بدأ صوت جديد يظهر داخله، صوت كان يأتيه دائمًا من الخارج. يقول له: لديك شيء ينبغي أن تنجزه. فيقوم ويفعله.

وهنا ربَّما نصل إلى واحدة من أهم غايات التربية: أن يأتي اليوم الذي لا يعود فيه الطالب محتاجًا إلى معلم أو أب أو أم يقفون خلفه في كل خطوة، لأن شيئًا من معلمه وأسرته ومدرسته أصبح يسكن فيه.

فالنجاح لن يسألك دائمًا إن كنت متحمسًا، والحياة لن ترسل لك كل صباح شخصًا يقول: هيَّا، ابدأ.

ولهذا، فإن السؤال الذي يستحق أن نضعه أمام أبنائنا ليس فقط: «ما الذي يحفزك؟» السؤال الأبعد أثرًا هو: «من سيوقظك عندما لا يوقظك أحد؟» وعندما يصبح الجواب: «أنا»، تكون المدرسة قد أسهمت في كتابة واحدة من أجمل قصص الشخصية.



العودة للدراسة

Back to School

لماذا اخترت أن أكون معلمًا في مدارس ابن خلدون؟



- لأنني هنا لا أدخل الفصل لأشرح درسًا وأغادر..
  أدخل لأوقظ سؤالًا، وأكتشف موهبة، وأمنح طالبًا ثقة،
  وأفتح أمامه بابًا ربما لم يكن يعرف أنه يستطيع دخوله.

- أعرف أن كلمة مني قد تغيّر نظرته إلى نفسه، وأن تشجيعًا
  صغيرًا قد يصنع حلمًا كبيرًا.

- في مدارس ابن خلدون.. لا أقيس أثري بما علّمت طلابي
  اليوم، ولكن بما سيبقى معهم غدًا.

أنا معلم.. ومع كل طالب #نكتب_قصة تفوقه

لا تبحث عن شغفك.. ابنِه

ربَّما لا يحتاج الطالب إلى أن يعرف مبكرًا ماذا يحب بقدر ما يحتاج إلى فرصة كافية ليُجرِّب ويكتشف ويستمر

يعد التعليم الجامعي ركيزة أساسية في رؤية المملكة 2030، حيث يهدف إلى تأهيل الكوادر الوطنية بمهارات نوعية تلبي احتياجات سوق العمل المستقبلية، وتعزيز البحث والابتكار، وتحويل الجامعات إلى مراكز معرفية منافسة عالميًا، مع التركيز على مواءمة المخرجات مع متطلبات التنمية المستدامة، ورفع جودة التعليم، وتمكين الباحثين، غير أن هذا التوجه الطموح بات يتقاطع اليوم مع تحولات عالمية متسارعة أعادت طرح تساؤل جوهري في قلب النقاش التنموي: هل لا يزال التعليم الجامعي مسارًا حتميًا لكل شاب وشابة، أم أن الواقع الجديد يعيد رسم الطريق نحو خيارات أكثر مرونة وتنوعًا؟

محمد العتيق
الرياض
معلم متقاعد



سؤال أكبر من عمره

«ما شغفك؟» سؤال جميل، لكنه قد يكون ثقيلًا على طالب لم يعش من الحياة ما يكفي ليعرف إجابته. نسأل الطفل ماذا يحب، ونسأل المراهق ماذا يريد أن يصبح، ونطلب من طالب الثانوية أن يختار تخصصًا قد يرسم جزءًا كبيرًا من مستقبله، في حين لا يزال بعضهم يحاول اكتشاف نفسه. وقد ينظر الطالب حوله فيرى زميلًا يعرف منذ سنوات أنه يريد أن يكون طبيبًا، وآخر يعيش من أجل كرة القدم، وثالثًا يبرمج منذ طفولته، فيبدأ بالقلق: لماذا لا أملك شغفًا مثلهم؟ والحقيقة أن المشكلة قد لا تكون فيه أصلًا، وإنما في الفكرة التي جعلتنا نتخيل أن كل إنسان يحمل داخله شغفًا جاهزًا، وأن مهمته الوحيدة أن يعثر عليه. فالشغف في كثير من الأحيان لا ينتظرنا في مكان ما؛ إنه شيء نبنيه ونحن نعيش ونجرب ونتعلم.

الشغف لا يأتي دائمًا أولًا

نحب القصص التي تبدأ بطفل اكتشف موهبته مبكرًا، ثم أمضى حياته كلها يطارد حلمًا واحدًا حتى وصل إليه. إنها قصص ملهمة، لكنها ليست القصة الوحيدة. كثير من الناس لم يبدؤوا بحب عظيم لما يفعلون، وإنما بدؤوا بفضول صغير. جربوا شيئًا، ثم تحسّنوا فيه، فاستمتعوا به أكثر، ثم منحوه وقتًا إضافيًا، فصار جزءًا منهم. أحيانًا لا يكون التسلسل: أحببت، فتدربت، فنجحت. قد يكون العكس تمامًا: جربت، فتحسّنت، فأحببت. وهذه فكرة مهمة جدًا للطالب الذي يقول: «لا أعرف ماذا أحب». لا بأس. لا نحتاج منه إلى إجابة نهائية الآن. نحتاج فقط إلى أن نساعده في العثور على شيء يستحق أن يمنحه فرصة حقيقية.

جرِّب قبل أن تقرِّر

كيف سيعرف الطفل أنه يحب المسرح إذا لم يقف على خشبة؟ وكيف ستكتشف الطالبة شغفها بالبرمجة إذا لم تجرب كتابة سطر واحد من الشفرة؟ وكيف يعرف الطالب أن لديه موهبة في المناظرة أو التصوير أو البحث العلمي أو الروبوتات أو الكتابة أو التصميم أو الرياضة إذا بقيت حياته التعليمية محصورة فيما يُطلب منه داخل الكتاب؟ لهذا تصبح الأنشطة في المدرسة أكثر من مساحة للترفيه، وتصبح المسابقات والمشروعات والرحلات والمختبرات والنوادي فرصًا لاكتشاف الذات. المدرسة التي تقدم لطالبها تجارب كثيرة لا تملأ وقته فقط، بل تضع أمامه أبوابًا، وقد يكون خلف أحدها شيء سيغير حياته. ولهذا، فإن تنوُّع التجارب التعليمية والأنشطة والمنافسات في مدارس ابن خلدون يحمل قيمة تتجاوز الفوز والإنجاز؛ فهو يمنح الطالب فرصةً أن يرى نفسه في أكثر من ميدان، وأن يكتشف قدرات ربَّما لم يكُن يعرف أنها موجودة لديه.

الفضول أول الحكاية

قد يبدأ الشغف من سؤال يبدو عابرًا: لماذا تطير الطائرة؟ كيف صُممت هذه اللعبة؟ من كتب هذه الرواية؟ لماذا يتصرف الناس بهذه الطريقة؟ كيف يُصنع الفيلم؟ ماذا يوجد خلف هذا التطبيق؟ الطالب الفضولي لا يحتاج دائمًا إلى خطة كاملة، وإنما يحتاج إلى شخص يأخذ سؤاله بجدية. وهنا يستطيع المعلم أن يصنع فرقًا هائلًا. عندما يلاحظ أن طالبًا يكثر من السؤال عن الفضاء، فلا يكتفي بالإجابة وإنما يعطيه كتابًا أو يقترح عليه مشروعًا. وعندما يكتشف أن طالبة تكتب بطريقة مختلفة، يمنحها مساحة أكبر للكتابة. وعندما يرى طالبًا يصلح بين زملائه ويقودهم بعفوية، ينتبه إلى أن أمامه قدرة قيادية تستحق النمو. أحيانًا لا يحتاج الشغف في بدايته إلى برنامج كبير، وإنما إلى عين تقول للطالب: انتبه، لديك شيء هنا يستحق أن تقترب منه أكثر.

لا تقل: أنا لست موهوبًا

ومن أكثر ما يطفئ الشغف مبكرًا اعتقاد الطالب أن عليه أن يكون جيدًا منذ البداية. يجرب الرسم مرة، فلا تعجبه النتيجة، فيقول: لست رسامًا. يدخل ملعبًا فيجد من هو أفضل منه، فيقرر أن الرياضة ليست له. يتحدث أمام زملائه فيرتبك، فيعلن أنه لا يجيد الإلقاء. لكننا لو حكمنا على قدراتنا من المحاولة الأولى، لما تعلَّم أحد منا شيئًا تقريبًا. الطفل الذي يمشي اليوم بثقة سقط مرات كثيرة وهو يتعلم الوقوف، ولم يقل لنفسه بعد السقوط الأول: يبدو أن المشي ليس موهبتي. لماذا إذًا نفعل ذلك عندما نكبر؟

> من أكثر ما يطفئ الشغف مبكرًا اعتقاد الطالب أن عليه أن يكون جيدًا منذ البداية.

البداية ليست اختبارًا للموهبة، بل بداية فقط. وما يبدو ضعفًا اليوم قد يكون مجرد مهارة لم تحصل بعد على وقتها الكافي.

حين يصبح الإتقان ممتعًا

هناك متعةٌ لا تأتي في أول تجربة، وإنما بعد أن تبدأ في التحسن. من يتعلم آلة موسيقية يعرف ذلك؛ فالأصوات الأولى قد لا تكون جميلة، والتدريب متعب، لكن لحظة عزف مقطوعة كاملة للمرة الأولى تصنع شعورًا مختلفًا. الأمر نفسه في الرياضة والكتابة والبرمجة والرياضيات واللغات. حين يلاحظ الإنسان تقدمه، يبدأ ارتباطه بما يفعل في التغير. لهذا، فالشغف ليس دائمًا نارًا تشتعل فجأة؛ أحيانًا هو نار صغيرة تحتاج إلى وقود اسمه الإتقان. وكل خطوة تقدم تجعلنا أكثر استعدادًا للخطوة التالية. وهنا تأتي قيمة الانضباط؛ فالشغف دون ممارسة قد يبقى أمنية جميلة، في حين تستطيع الممارسة أحيانًا أن تصنع الشغف نفسه.

الملل ليس علامة النهاية

وسنظلم أبناءنا إذا أوحينا إليهم أن الشيء الذي يحبونه يجب أن يكون ممتعًا طوال الوقت. حتى أكثر الناس شغفًا بأعمالهم يمرون بأيام لا يريدون فيها أن يفعلوا شيئًا. الرياضي يتعب من التدريب، والكاتب يحدّق طويلًا في صفحة فارغة، والباحث يكرر تجربة لم تنجح، والموسيقي يعيد المقطع نفسه عشرات المرات. الشغف الحقيقي ليس غياب الملل، وإنما وجود معنى يجعلنا نكمل رغم وجوده. وهذه فكرة يحتاج إليها الطالب في زمنٍ يقدم له المتعة السريعة في كل مكان. إذا تركنا كل شيء عندما يصبح صعبًا، فلن نبقى مع شيء مدة تكفي لكي نصبح جيدين فيه. وأحيانًا يوجد خلف الملل مباشرة مستوى جديد لم نكُن سنصل إليه لو توقفنا.

.. وليس كل ما تحبه مهنتك

هناك ضغط آخر نصنعه حين نربط كل شغف بوظيفة مستقبلية. يحب الطالب التصوير،



فنقول فورًا: هل ستصبح مصورًا؟ تحب الطالبة الكتابة، فنبدأ في سؤالها عن المهنة. لكن ليس مطلوبًا من كل شيء نحبه أن يتحول إلى مصدر دخل أو تخصص جامعي. يمكن أن نقرأ لأن القراءة تجعل حياتنا أوسع، ونرسم لأن الرسم يسعدنا، ونمارس الرياضة لأنها تبني أجسادنا وانضباطنا، ونتعلم العزف لأن الموسيقى تضيف شيئًا إلى أرواحنا. الإنسان أوسع من بطاقة وظيفته. وقد تكون المدرسة من الأماكن القليلة القادرة على أن تقول للطالب: اكتشف أشياء تحبها، حتى لو لم تعرف بعد ماذا ستفعل بها. فبعض الاهتمامات تصبح مهنًا، وبعضها يصبح أصدقاء يرافقوننا طوال العمر.

لا تصنع نسخة منك

وهنا يأتي دور الأسرة. أحيانًا يرى الأب في ابنه فرصة لتحقيق حلم لم يستطع هو تحقيقه، أو ترى الأم نجاح ابنتها من خلال صورة رسمتها مسبقًا لمستقبلها. النيَّة محبة بلا شك، لكن المحبة تحتاج أحيانًا إلى مساحة. ليس كل طالب متفوق في العلوم يريد الطب، وليس كل من يجيد الرياضيات يريد الهندسة، وليس اختيار طريق مختلف رفضًا لطموح الأسرة.

أجمل ما يمكن أن تقدمه الأسرة للطالب أن تساعده على اكتشاف نفسه دون أن تكتب قصته نيابة عنه؛ أن تسأل أكثر مما تقرر، وأن تلاحظ ما يضيء عينيه، وأن تفرق بين نزوة عابرة واهتمام يستحق فرصة. نحن لا نريد أبناء يشبهون أحلامنا تمامًا، بل نريد أبناء يعرفون كيف يصنعون أحلامهم.

المدرسة مكان للاكتشاف

وهذا يعيدنا إلى معنى المدرسة نفسها. إذا كانت المدرسة مكانًا لاكتساب المعرفة فقط، فقد تفوتها نصف الحكاية. سنوات الدراسة هي أيضًا سنوات اكتشاف الذات. هنا يجرب الطالب القيادة للمرة الأولى، ويقف أمام جمهور، ويكتب، ويرسم، ويتطوع، ويخسر مسابقة، ويفوز بأخرى، ويعمل ضمن فريق، ويكتشف مادة يحبها وأخرى يجد صعوبة فيها، ويلتقي معلمًا قد يفتح له نافذة لم يكُن يعرف أنها موجودة. لهذا، فإن المدرسة الغنية ليست هي التي تقدم مقررات أكثر فقط، وإنما التي تقدم فرصًا أكثر للاكتشاف. فكل تجربة جديدة تقول للطالب شيئًا عن نفسه: هذا يشبهني، هذا لا يشبهني، هذا أخافني لكنني نجحت فيه، وهذا أريد أن أعود إليه مرة أخرى.



> الشغف الحقيقي ليس غياب الملل، وإنما وجود معنى يجعلنا نكمل رغم وجوده. وهذه فكرة يحتاج إليها الطالب في زمنٍ يقدم له المتعة السريعة في كل مكان.

ثلاثون يومًا فقط

ربَّما نستطيع هذا العام أن نقدم لكل طالب تحديًا بسيطًا: اختر شيئًا يثير فضولك، وليس بالضرورة شيئًا تجيده، وامنحه ثلاثين يومًا. اقرأ عنه، وجربه، وقابل شخصًا يعرفه، وشاهد كيف يمارسه المحترفون، واصنع شيئًا صغيرًا بيدك، وسجل ما تعلمته. بعد ثلاثين يومًا لا نسأله: هل وجدت شغف حياتك؟ فهذا سؤال أكبر من التجربة. نسأله فقط: هل تريد ثلاثين يومًا أخرى؟ إذا قال نعم، فقد بدأت قصة تستحق أن تستمر. وإذا قال لا، فلم يخسر شيئًا؛ لقد عرف عن نفسه شيئًا جديدًا، ويمكنه أن يفتح بابًا آخر

قصة لا تحتاج إلى عنوان منذ البداية

ليس مطلوبًا من طالب في الثالثة عشرة أو الخامسة عشرة أن يعرف شكل حياته في الثلاثين. وليس تأخره في اكتشاف ما يحب دليلًا على أنه أقل طموحًا من غيره. بعض القصص تعرف عنوانها من الصفحة الأولى، وبعض أجمل القصص لا نعرف إلى أين تأخذنا إلا ونحن نكتبها. المهم ألا نبقى أمام الصفحة البيضاء خائفين من البدء.

جرّب، اقرأ، العب، اصنع، اسأل، تطوّع، اكتب، شارك، أخطئ، عد مرة أخرى. امنح الأشياء وقتًا كافيًا قبل أن تحكم عليها، وامنح نفسك الحق في أن تتغير. فقد تبدأ قصتك من كتاب وجدته مصادفة، أو معلم لاحظ شيئًا فيك، أو مسابقة دخلتها دون توقع، أو تجربة فشلت فيها أول مرة، أو سؤال لم تستطع أن تنساه.

وحين يسألك أحدهم: «ما شغفك؟»، لا تقلق إذا لم تكُن لديك إجابة جاهزة.

ربَّما يكون أجمل جواب في هذه المرحلة: لا أعرف بعد.. لكنني أبحث بالتجربة. فلا تنتظر شغفك حتى يأتي ويطرق بابك. اخرج إليه، اقترب من الأشياء، امنح فضولك فرصة، واصبر قليلًا على البدايات.

قد تكتشف في النهاية أنك لم تجد شغفك أصلًا، بل أنت الذي بنيته. وهكذا تبدأ قصة أخرى تستحق أن تُكتب.

العودة للدراسة

Back to School

ماذا بقي معي من مدارس ابن خلدون؟



- تخرجت من مدارس ابن خلدون..
  وغادرت الفصول والممرات، لكن أشياء كثيرة
  لم تغادرني.

- بقي معلم آمن بي، وصديق شاركني البدايات،
  وموقف علّمني، وتجربة صنعت ثقتي، وذكريات
  كلما مرّ الوقت أصبحت أجمل.

- كبرت، وتغيّرت أحلامي، وبدأت طرقًا جديدة..
  واكتشفت أن المدرسة لا تبقى معنا بما حفظناه
  فيها فقط، بل بما صنعت فينا.

أنا خريج مدارس ابن خلدون

انتهت سنوات الدراسة، لكن القصة ما زالت تُكتب.

الطالب الذي لا يخاف أن يخطئ!

لا بد أن تصبح المدرسة مكانًا للمحاولة لا مسرحًا للبحث عن الإجابة الصحيحة فقط

عبدالله الفاضل
الرياض
طالب دراسات عليا
خريج مدارس ابن خلدون

كان يعرف الإجابة، أو يظن أنه يعرفها على الأقل. نظر إلى المعلم، ثم إلى زملائه، ورفع يده قليلًا قبل أن يعيدها إلى مكانها. ماذا لو كانت إجابتي خاطئة؟ ماذا لو ضحك أحد؟ ماذا لو اكتشف المعلم أنني لم أفهم؟ وبعد لحظات رفع طالب آخر يده، وقال الإجابة نفسها تقريبًا، فابتسم المعلم وقال: رائع. لم يخسر الطالب الأول درجة، ولم يسجل أحد ما حدث، وربَّما نسي الجميع الموقف بعد دقائق، لكنه خسر شيئًا صغيرًا لا يظهر في كشف الدرجات: فرصة أن يُجرِّب. وتتكرر هذه اللحظة بصور مختلفة كل يوم؛ طالب يعرف لكنه يخشى الإجابة، وطالبة لديها فكرة لكنها تتردد في قولها، وآخر يختار السؤال الأسهل حتى لا يبدو ضعيفًا، ورابع يفضل ألا يشارك في مسابقة لأنه غير متأكد من الفوز. وهنا يظهر سؤال يستحق أن تطرحه كل مدرسة: هل نريد طالبًا لا يخطئ، أم طالبًا لا يخاف أن يحاول؟

حين تصبح الدرجة أهم من التعلُّم

منذ سنواته الأولى يتعلم الطالب بسرعة أن هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الصحيحة تمنحه علامة والخاطئة تسحب منه شيئًا. وهذا ضروري في جوانب كثيرة من التعلُّم؛ فليست كل الإجابات متساوية، والدقة مهمة، والإتقان هدف. لكن المشكلة تبدأ حين تتحول رغبتنا في الصواب إلى خوف من الخطأ. عندئذٍ لا يعود الطالب يسأل ليتعلم، وإنما يجيب فقط عندما يضمن أنه لن يخطئ، ويختار ما يعرفه بدلًا من أن يُجرِّب ما لا يعرفه، ويصبح همه أن يحمي صورته بوصفه طالبًا متفوقًا أكثر من رغبته في اكتشاف شيء جديد. والمفارقة أن بعض الطلاب المتفوقين قد يكونون أكثر عرضة لهذا الخوف؛ لأنهم اعتادوا النجاح حتى أصبح الخطأ بالنسبة إليهم تهديدًا للصورة التي بنوها عن أنفسهم. وهنا قد تتحول الدرجة العالية من مصدر ثقة إلى قيد يقول لصاحبها: «إيَّاك أن تُجرِّب شيئًا قد لا تنجح فيه».



الخطأ ليس عكس النجاح

ربَّما نحتاج إلى تغيير العلاقة بين الطالب والخطأ من جذورها. فالخطأ ليس دائمًا عكس النجاح، بل هو في أحيان كثيرة جزء منه. الطفل لم يتعلم المشي لأنه عرف الطريقة الصحيحة منذ المحاولة الأولى، والإنسان لا يتقن لغة جديدة دون أن ينطق كلمات بطريقة خاطئة، ولا يتعلم العزف دون أصوات نشاز، ولا يصل الباحث إلى اكتشاف دون فرضيات لا تصمد، ولا يصنع المهندس نموذجًا ناجحًا دائمًا من المحاولة الأولى. فلماذا نتوقع من الطالب داخل المدرسة أن تكون رحلة تعلمه خطًا مستقيمًا من السؤال إلى الإجابة الصحيحة؟ التعلُّم بطبيعته عملية تصحيح مستمر. نحن نعرف شيئًا، ثم نكتشف نقصه، ونغير فهمنا، ونحاول مرة أخرى. ولهذا، فإن الخطأ الذي نفهمه قد يكون أكثر قيمة من إجابة صحيحة وصلنا إليها بالمصادفة.

قُلْ لي كيف أخطأت

هناك فرق هائل بين أن نضع علامة حمراء بجوار الإجابة وبين أن نسأل الطالب: كيف وصلت إليها؟ قد تكشف إجابته أن الخطأ ليس في فهم الدرس كله، وإنما في خطوة واحدة فقط. وقد نكتشف أنه استخدم منطقًا جيدًا لكنه

بدأ من افتراض غير صحيح. وربَّما يكشف لنا طريقُ تفكيره شيئًا لم نكن سنراه لو اكتفينا بكتابة «خطأ». هنا يتحول التقويم من حكم إلى تعلُّم. لا نقول للطالب فقط إن إجابته لم تكن صحيحة، وإنما نساعده على أن يعرف أين انحرف الطريق، وكيف يستطيع العودة إليه. والأجمل أن نطلب منه أحيانًا أن يصحّح خطأه بنفسه؛ لأن لحظة اكتشاف الإنسان لخطئه أقوى من مجرد إخباره به. الطالب الذي يعرف لماذا أخطأ يخرج من التجربة أقوى من طالب عرف فقط كم خسر من الدرجات.

الفصل الآمن ليس الفصل السهل

حين نقول إننا نريد بيئة تعليمية آمنة، لا نعني بيئة لا يتعرض فيها الطالب للتحدي، ولا فصلًا تكون فيه الأسئلة سهلة حتى يجيب الجميع. الأمان الحقيقي أن يستطيع الطالب مواجهة السؤال الصعب دون خوف على كرامته. أن يقول «لا أفهم» دون أن يشعر أنه أقل من زملائه، وأن يطرح فكرة غريبة دون أن تُقابل بالسخرية، وأن يغيّر رأيه عندما يكتشف أنه كان مخطئًا دون أن يرى في ذلك هزيمة. وقد يصنع المعلم هذا الأمان بكلمات صغيرة جدًا؛ بطريقة تعامله مع الإجابة الخاطئة، وبالوقت الذي يمنحه للطالب كي يفكر، وبمنع السخرية، وبإظهار أن الأسئلة البسيطة مُرّحب بها، وحتى باعترافه هو نفسه عندما يخطئ. فالطالب يراقب كيف يتعامل الكبار مع أخطائهم أكثر مما يستمع إلى محاضراتهم عن أهمية المحاولة.

المعلم الذي يقول: فكرة تستحق التجربة

أحيانًا يحتاج الطالب إلى جملة واحدة حتى يواصل. تخيّل طالبًا جاء إلى معلمه بفكرة لمشروع تبدو غير مكتملة، فقال له المعلم: «لن تنجح». ربَّما كان محقًّا من الناحية الفنية، لكن الحكاية قد تنتهي هناك. وتخيّل الموقف نفسه لو قال: «هناك مشكلة في فكرتك، لكن دعنا نرَ ماذا سيحدث لو جربتها». الفرق بين الجملتين ليس في المجاملة، وإنما في التربية. المعلم لا يحتاج إلى أن يصفق لكل فكرة، ولا أن يوهم الطالب بأن كل محاولة رائعة، لكنه يستطيع أن ينتقد دون أن يطفئ الفضول. يقول: ما دليلك؟ ماذا لو غيّرنا هذا الجزء؟ هل تستطيع اختبارها؟ ما الذي تعلمته عندما لم تنجح؟ عندها يفهم الطالب أن قيمته ليست معلقة بنجاح الفكرة، وأن بإمكانه أن يعود إلى طاولة العمل مرة أخرى.

الشجاعة التعليمية

نحتفي عادةً بالطالب الذي يعرف، وربَّما حان الوقت لنحتفي أيضًا بالطالب الذي يجرؤ على ألا يعرف. هذه شجاعة من نوع خاص؛ وهي أن ترفع يدك وتقول: لم أفهم. أن تسأل سؤالًا لا تعرف كيف سيستقبله الآخرون. أن تدخل مسابقة وأنت تعلم أن هناك من هو أفضل منك. أن تجرب نشاطًا للمرة الأولى، أو تقف على المسرح وقلبك يخفق، أو تقدم مشروعًا تعرف أنه ليس كاملًا. يمكن أن نسمّي ذلك «الشجاعة التعليمية»: استعداد الطالب للدخول إلى مساحة لا يضمن نتيجتها لأنه يعرف أن هناك شيئًا يستحق التعلُّم. وهذه الشجاعة لا تظهر في الاختبارات وحدها، وإنما في الرياضة والفنون والمشروعات والأنشطة والمناظرات والمسابقات، وفي كل مساحة تمنح الطالب فرصة لاختبار نفسه خارج منطقة الأمان.

لا تمدح النتيجة وحدها

عندما يعود الطفل بدرجة كاملة نقول له: «أنت ذكي». وعندما يفوز نقول: «أنت الأفضل».



> نحتاج إلى تغيير العلاقة بين الطالب والخطأ من جذورها. فالخطأ ليس دائمًا عكس النجاح، بل هو في أحيان كثيرة جزء منه.

كلمات جميلة، لكن ماذا نقول عندما لا يفوز؟ إذا ربطنا تقديرنا له بالنتيجة وحدها، فقد يتعلم دون أن نقصد أن قيمته ترتفع حين ينجح وتنخفض حين يخفق. ربَّما يكون الأجدى أن نرى أيضًا ما حدث قبل النتيجة: لاحظت كم تدربت، أعجبتني الطريقة التي غيّرت بها خطتك، كنت شجاعًا عندما عدت بعد المحاولة الأولى، اختيارك لهذا التحدي كان أصعب من اختيار شيء تضمن الفوز فيه. نحن لا نقلل من قيمة الإنجاز، ولا نقول إن النتيجة غير مهمة، وإنما نوسع معنى النجاح ليشمل الطريق الذي صنع النتيجة. فالجهد الواعي، والاستراتيجية، والاستمرار، والقدرة على التعلُّم من التغذية الراجعة، كلها أشياء يستطيع الطالب التحكُّم فيها حتى عندما لا يستطيع ضمان الفوز.

خسرت.. فماذا ربحت؟

في المسابقات المدرسية تحديدًا فرصة رائعة لتعليم هذه الفكرة. يدخل عشرة طلاب، ويفوز واحد أو ثلاثة، فماذا عن البقية؟ هل كانت تجربتهم بلا قيمة؟ الطالب الذي تدرب شهرًا على الإلقاء، ثم لم يفز، ربَّما أصبح متحدثًا أفضل. والفريق الذي خسر مباراة، تعلّم الانضباط والعمل الجماعي. والطالبة التي لم يتأهل مشروعها العلمي ربَّما تعلمت البحث والعرض ومواجهة الأسئلة. إذا جعلنا الجائزة هي المعنى الوحيد للمشاركة، صنعنا طلابًا يبحثون عن المنافسات التي يضمنون الفوز بها. أمَّا إذا علمناهم أن هناك مكاسب لا توضع حول العنق، فسنصنع طلابًا أكثر استعدادًا للدخول إلى ميادين جديدة. أحيانًا يكون السؤال الأجمل بعد الخسارة ليس «لماذا لم تفز؟»، وإنما: ماذا أصبحت بعد هذه التجربة ولم تكنه قبلها؟

الخطأ أمام الجميع

ومن أصعب الأخطاء ذلك الذي يحدث أمام الآخرين. إجابة خاطئة بصوت مرتفع، سقوط أثناء مباراة، نسيان كلمة على المسرح، عرض يتوقف

أمام الجمهور. في تلك اللحظة يتمنى الطالب لو استطاع الاختفاء، لكنه قد يكتشف بعد دقائق حقيقة مهمة: أن العالم لم ينتهِ. نهض، وأكمل، وعاد إلى مقعده، وجاء اليوم التالي. هذه التجارب الصغيرة تبني شيئًا لا تمنحه الكتب بسهولة: المرونة. الإنسان الواثق ليس من يضمن ألا يتعثر، وإنما من يعرف أنه يستطيع الوقوف بعد التعثر. والمدرسة مساحة مثالية لتعلُّم ذلك؛ لأنها تمنح الطالب فرصًا كثيرة للمحاولة في بيئة تحيطه بمعلمين وزملاء وأسرة تستطيع أن تحوّل الإخفاق الصغير إلى تدريب آمن على تحديات أكبر ستأتي لاحقًا في الحياة.

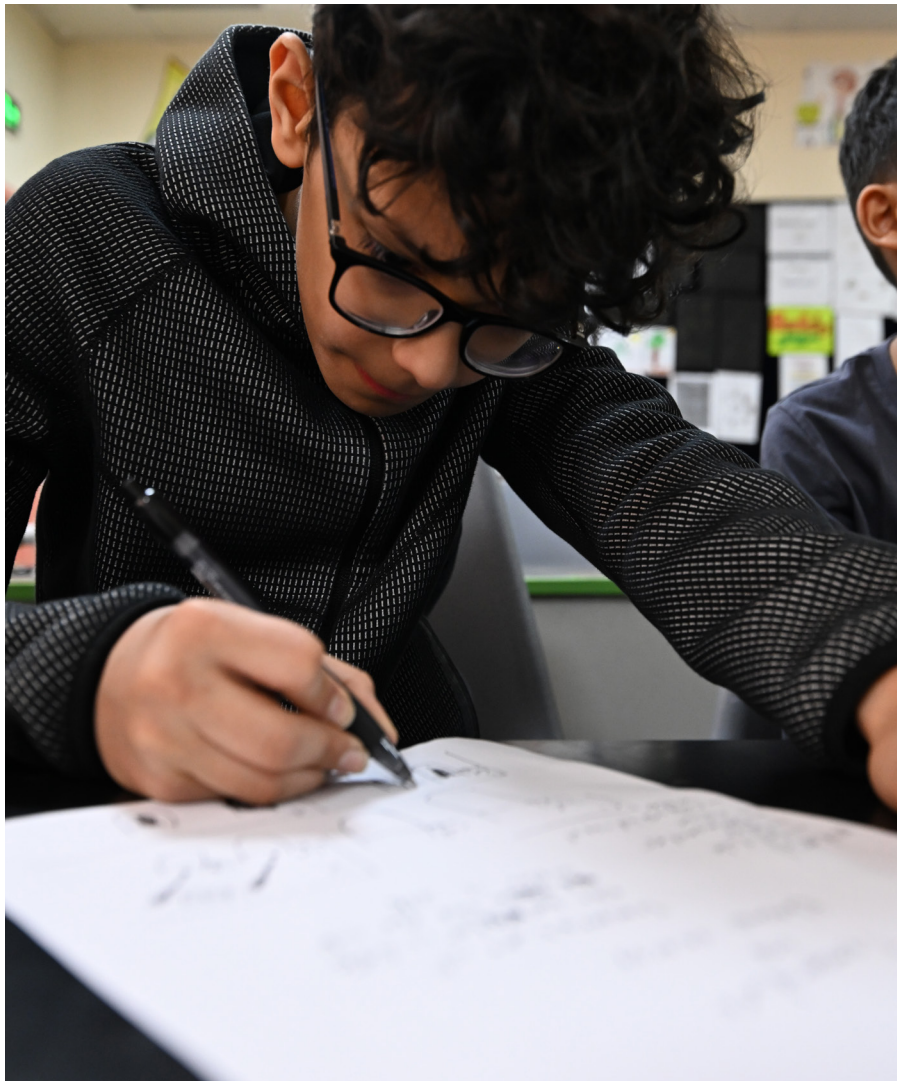
لا تنقذه بسرعة

وللأسرة هنا دور لا يقل أهمية. فمن الطبيعي أن يريد الأب والأم حماية ابنهما من الخيبة، وأن يحاولا إزالة العقبات من طريقه، لكن الحماية الزائدة قد تحرم الطفل من فرصة اكتشاف قدرته على التعامل مع الصعوبة. ليس كل خلاف يحتاج إلى تدخل فوري، ولا كل درجة منخفضة كارثة، ولا كل خسارة تتطلب البحث عن مبرر. أحيانًا يحتاج الطالب فقط إلى أن نجلس بجواره ونسأله: ماذا حدث؟ ماذا تستطيع أن تفعل الآن؟ ما خطتك للمرة القادمة؟ نحن لا نتركه وحده، لكننا أيضًا لا نعيش التجربة نيابةً عنه. فالثقة بالنفس لا تأتي من أن يجد الطفل شخصًا يحلُّ له كل مشكلة، وإنما من تراكم لحظات يقول فيها لنفسه: واجهت هذا واستطعت التعامل معه.

المدرسة مختبر للحياة

وهذا ربَّما أحد أجمل أدوار المدرسة. هي ليست مكانًا يفترض أن ينجح فيه الطالب دائمًا، وإنما مكان يستطيع فيه أن يفشل بأمان، ويتعلم، ثم يحاول مرة أخرى. في المختبر قد لا تنجح التجربة، وفي الملعب قد يخسر، وفي المناظرة قد تكون حجة خصمه أقوى، وفي المشروع قد يكتشف أن فكرته غير قابلة للتنفيذ، وفي الاختبار قد يعرف أن طريقته في المذاكرة لم تكن مناسبة. كل هذه ليست شقوقًا في قصة الطالب؛ إنها القصة نفسها. وإذا كانت مدارس ابن خلدون تقول هذا العام #نكتب_قصة، فإن القصة الصادقة لا تتكون من انتصارات متتابعة. فيها محاولات، وتردد، وصفحات نعيد كتابتها، وأبواب نكتشف أنها لم تكُن لنا، وأخرى لم نكُن نراها إلا بعد أن أخفقنا في الوصول إلى ما قبلها.

> حين نقول إننا نريد بيئة تعليمية آمنة، لا نعني بيئة لا يتعرض فيها الطالب للتحدي، ولا فصلًا تكون فيه الأسئلة سهلة حتى يجيب الجميع.



ارفع يدك

لنعد إلى الطالب الذي بدأت به الحكاية. السؤال الجديد أمامه الآن، وهو غير متأكد من الإجابة. ينظر حوله، ثم يرفع يده. يجيب.. ويخطئ. لا يحدث شيء مخيف.

يسأله المعلم: كيف فكرت فيها؟ يشرح طريقته، فيكتشف موضع الخطأ. يشاركه زميل فكرة أخرى، ويعيد المحاولة، ثم يصل إلى الإجابة.

ربَّما لا تستحق هذه اللحظة شهادة، ولا كأسًا، ولا صورة على منصة المدرسة. لكنها في بناء شخصية الطالب لحظة كبيرة جدًا؛ لأنه تعلم شيئًا عن الدرس، وتعلم في الوقت نفسه شيئًا عن نفسه: أن الخطأ لم ينقص منه شيئًا، وأن المحاولة التالية ما زالت متاحة.

نريد طلابًا يعرفون الإجابات الصحيحة بالتأكيد، ونريد منهم التفوق والإنجاز والفوز. لكننا نريد قبل ذلك وبعده إنسانًا لا يقضي حياته واقفًا على الرصيف لأنه يخشى أن يختار الطريق الخطأ.

فالحياة لن تمنحه دائمًا نموذج إجابة، ولن تخبره مسبقًا أي قرار سيصيب، وأي مشروع سينجح، وأي محاولة ستوصله.

ولهذا، ربَّما تكون إحدى أجمل الهدايا التي تستطيع المدرسة أن تمنحها لطالبها أن يخرج منها وهو قادر على أن يقول: قد أخطئ.. لكنني لن أخاف أن أحاول.

ومن هذه الجملة تبدأ قصص كثيرة تستحق أن تُكتب.

العودة للدراسة

Back to School

أصدقاء ابن خلدون.. ماذا يجمعنا؟

- قد تختلف أعمارنا، وتتعدد تجاربنا، وتتنوع أحلامنا.. لكننا نلتقي في أشياء نؤمن بها.
- قيمٌ نكبر بها قبل أن نكبر في العمر، وشغفٌ يجعل للتعلّم معنى، وتفوقٌ لا نراه درجة فقط، نراه رغبة دائمة في أن نصبح أفضل.
- في مدارس ابن خلدون، المدرسة ليست طلابًا ومعلمين وفصولًا فقط.. إنها مجتمع يجمعه أثر، وتربطه ذكريات، ويجمعه طموح لا يتوقف.

نحن أصدقاء ابن خلدون..

تجمعنا القيم، يقودنا الشغف، وغايتنا التفوق.

ومعًا #نكتب_قصة التميز



ماذا يبقى من رغبة الطالب في التعلُّم ؟!

حين نرفع الرقم مؤقتًا من المشهد.. ماذا لو ألغينا الدرجات أسبوعًا؟

هند الدوسري
الرياض
أخصائية قياس وتقويم
خريجة مدارس ابن خلدون

لنكتب قصة تجربة متخيلة لاختبار سؤال حقيقي: هل يتعلم الطالب من أجل المعرفة، أم من أجل الرقم الذي ينتظره في النهاية؟ فنحن نقيس بها التفوق، ونحتفل بها، ونقلق حين تنخفض، ويسأل الطالب عنها قبل أن يسأله أحد: كم أخذت؟ لكن ماذا لو اختفت الدرجات من المدرسة لأسبوع واحد فقط؟ ماذا سيتغير في الحصة؟ هل سيظل الطالب راغبًا في التعلُّم؟ هل سيجرؤ أكثر على الخطأ والتجربة؟ وكيف سيعرف المعلم أن طلابه تعلموا؟

لا ندعو هنا إلى إلغاء الدرجات، وإنما ندعو إلى تجربة ذهنية صغيرة نضع فيها الرقم جانبًا للحظات، لنرى ما الذي يبقى من التعلُّم عندما لا تكون هناك درجة تنتظرنا في النهاية. تعالوا نتخيّل هذا الأسبوع المختلف، ونرى ماذا سيحدث.



الأحد.. لا أحد يسأل: عليها كم درجة؟

دخل المعلم الفصل وكتب على السبورة جملة واحدة: «هذا الأسبوع بلا درجات». ساد الصمت لثوانٍ، ثم بدأت الأسئلة. هل تقصد أن الواجبات لن تُحسب، وكذلك الاختبار، والمشاركة، والمشروع؟ ابتسم المعلم وقال: ستتعلمون كالمعتاد، وستعملون وتجيبون وتبحثون وتخطئون، وسأخبر كل واحد منكم بما أتقنه وما يحتاج إلى تحسينه، لكن لن أضع رقمًا على أي شيء هذا الأسبوع.

في البداية بدت الفكرة لبعض الطلاب كأنها إجازة صغيرة داخل الدراسة. فإذا لم تكُن هناك درجات، فلماذا نتعب؟ لكن هذا السؤال نفسه هو ما يجعل التجربة مثيرة: إذا اختفت الدرجة، فهل يختفي معها سبب التعلُّم؟

الرقم الذي أصبح بطل الحكاية

الدرجات مهمة؛ إذ لا يمكن لنظام تعليمي أن يعمل دون أدوات للقياس، ولا تستطيع المدرسة أن تتجاهل الحاجة إلى معرفة مستوى الطالب وتقدمه، كما يحتاج الطالب وأسرته إلى مؤشرات واضحة عن أدائه. فالمشكلة لا تكمن في الرقم نفسه، وإنما في اللحظة التي يصبح فيها الرقم أكبر من الشيء الذي يفترض أنه يقيسه.

يخرج الطالب من الاختبار فلا يسأل: ماذا تعلمت؟ بل: كم أخذت؟ ويعيد المعلم الورقة فيبحث الطالب سريعًا عن الدرجة قبل أن يقرأ الملاحظات. وقد يقضي المعلم وقتًا طويلًا في كتابة تغذية راجعة مهمة، ثم يمر الطالب عليها بعينيه ليصل إلى الرقم في أعلى الصفحة. وكأن

كل ما حدث قبل ذلك اختُصر فجأة في (17 من 20). الرقم مفيد، لكنه حين يصبح بطل الحكاية قد يحجب عنا بقية الشخصيات.

الاثنين.. أخطئ كما تشاء

في اليوم الثاني حدث شيء غريب. طرح المعلم سؤالًا صعبًا وقال: لا توجد درجة على الإجابة، أريد فقط أن أعرف كيف تفكرون. ارتفعت أيدٍ لم تكُن ترتفع كثيرًا. قال طالب إجابة غير صحيحة، فضحك هو نفسه وقال: كنت أُجرِّب. ناقشه المعلم، ثم جاء طالب آخر بفكرة مختلفة، وثالث اعترض على الاثنين. لم تصبح الحصة فجأةً مثالية، ولم يتحوّل الجميع إلى علماء صغار، لكن شيئًا من الخوف اختفى.

فالطالب عندما يعرف أن كل إجابة قد تتحوّل إلى رقم في سجله يتعامل معها بحذر مختلف. أمَّا عندما يعرف أن الخطأ سيستخدم لفهم طريقة تفكيره، فقد يصبح أكثر استعدادًا للمجازفة. وهنا نكتشف وظيفة مهمة للتقويم ربَّما ننساها أحيانًا: ليس فقط أن يخبرنا أين وصل الطالب، وإنما أن يساعده على الوصول.

قل لي ماذا أفعل لأصبح أفضل

تخيّل أن طالبًا كتب نصًا، فأعدناه إليه وعليه (8 من 10). ماذا عرَف؟ عرَف أنه جيد إلى حدٍّ



ما. لكن ماذا لو كتب المعلم بدلًا من الرقم: «بدايتك جذابة، وفكرتك واضحة، لكنك تحتاج إلى دليل أقوى في الفقرة الثانية، وحاول أن تجعل الخاتمة تعود إلى السؤال الذي بدأت به»؟

هنا يعرف الطالب شيئًا يستطيع أن يفعله. التغذية الراجعة الجيدة لا تصف الماضي فقط، وإنما تفتح باب الخطوة التالية. تقول للطالب: أنت هنا، وهذا ما تحتاج إليه كي تتقدم إلى هناك. والفرق كبير بين تقييم يخبرني من أنا الآن، وتقييم يساعدني على أن أصبح أفضل. ولهذا، لا تكون جودة التقويم في دقة الرقم وحدها، بل في مقدار التعلُّم الذي يحدث بسببه

الثلاثاء.. أعطني الأصعب

في منتصف الأسبوع عرض المعلم ثلاث مهمات: سهلة، ومتوسطة، وصعبة. لا درجات إضافية على الأصعب، ولا خصم على اختيار الأسهل. فقط اختر ما تعتقد أنه يناسبك. هنا يصبح الاختيار كاشفًا. لماذا يختار الطالب المهمة الصعبة إذا لم تكُن هناك مكافأة؟

ربَّما لأنه يريد أن يعرف هل يستطيع. وربَّما يختار آخر المهمة السهلة؛ لأنه لم يثق بنفسه بعد. وهنا يحصل المعلم على معلومة لا تظهر دائمًا في كشف الدرجات: كيف يرى الطالب قدرته؟ ما مقدار التحدي الذي يقبله؟ وهل يبحث عن التعلُّم، أم عن ضمان النتيجة؟

ليس الهدف أن نجعل كل مهمة بلا درجة، وإنما أن نتيح أحيانًا مساحة يستطيع الطالب فيها أن يُجرِّب دون أن تكون كل خطوة جزءًا من الحساب النهائي.

هل تريد الدرجة أم تريد أن تتعلم؟

قد يبدو السؤال مثاليًا أكثر من اللازم. بالطبع يريد الطالب الدرجة، وهذا طبيعي. الدرجة تفتح له أبوابًا، وتمنحه شعورًا بالإنجاز، وتساعده على معرفة مستواه. وليس من العدل أن نطالبه بأن يتعامل معها كأنها لا تعنيه.

لكن التعليم العظيم يحاول أن يضيف إلى هذا الدافع شيئًا آخر: الفضول، والإتقان، والشعور بالتقدم، ومتعة القدرة على أداء ما لم تكُن تستطيعه بالأمس. المشكلة تبدأ حين يتعلم الطالب أن كل جهد لا يحمل درجة لا يستحق أن يُبذل.

يسأل قبل القراءة: هل ستدخل في الاختبار؟ وقبل النشاط: هل عليه درجات؟ وقبل البحث: كم المطلوب؟ هنا ينبغي أن يقلقنا الأمر قليلًا؛ لأن الحياة بعد المدرسة مليئة بأشياء مهمة لن يعطيه أحد عليها درجة.

> الدرجات مهمة؛ إذ لا يمكن لنظام تعليمي أن يعمل دون أدوات للقياس.

الأربعاء.. قيّم نفسك

في اليوم الرابع لم يُعطِ المعلمُ الطلابَ نتائج أعمالهم، بل أعاد إليهم ما كتبوه وقال: قيّموا أنفسكم أولًا. ما أفضل شيء فعلته؟ أين تعتقد أن لديك مشكلة؟ وما الدرجة التي كنت ستمنحها لنفسك لو اضطررت؟ اكتشف بعض الطلاب أنهم أكثر قسوة على أنفسهم من معلمهم، في حين كان آخرون أكثر سخاءً! لكن المهمة لم تكُن لعبة تخمين. كان الهدف أن يتعلم الطالب النظر إلى عمله بعين أخرى.

فالاستقلال في التعلُّم يبدأ عندما يستطيع الإنسان أن يعرف جودة ما صنعه دون أن ينتظر دائمًا شخصًا آخر ليخبره. الطالب الذي يسأل نفسه: هل هذا أفضل ما أستطيع؟ ما الذي ينقصه؟ أين دليلي؟ ماذا سأغير؟ بدأ يبني داخله معلّمًا صغيرًا سيحتاج إليه طويلًا بعد أن يغادر المدرسة.

ملف لا يحتوي على أرقام فقط

ولأن التعلُّم أكبر من اختبار واحد، فإن النظر إلى أعمال الطالب عبر الزمن قد يحكي قصة مختلفة. تخيّل ملفًا يحتفظ فيه بمحاولته الأولى في الكتابة، ثم نصٍّ كتبه بعد ثلاثة أشهر، ومشروعٍ، وتجربةٍ، وتأملٍ قصيرٍ يشرح فيه ما تعلمه.

هنا يستطيع الطالب أن يرى نموه، لا نتيجته فقط. قد لا تكون أجمل ورقة في الملف هي التي حصلت على أعلى تقييم، وإنما الورقة التي تكشف أكبر مسافة قطعها. وهذا هو جمال «ملف الإنجاز» حين يُستخدم بوصفه أداةً للتعلُّم لا مجرد مجلد أنيق: إنه يقول للطالب إن قصتك لا توجد في لقطة واحدة، وإنما في المسافة بين محاولتين.

الخميس.. امتحان بلا مفاجأة

وصل الأسبوع إلى نهايته، فقال المعلم: سنجري الآن اختبارًا قصيرًا. اعترض بعض الطلاب: لكنك قلت بلا درجات! قال: نعم، لن أعطيكم درجات. أريد فقط أن نعرف ماذا بقي من تعلُّم هذا الأسبوع.

تغيّر معنى الاختبار فجأة. لم يعُد لحظة حكم،

وإنما أداة تشخيص. أجاب الطلاب، ثم راجع كل واحد أخطاءه، وعاد إلى ما لم يفهمه. وهنا تظهر فكرة مهمة: الاختبار نفسه ليس المشكلة.

السؤال هو: ماذا نفعل بنتيجته؟ إذا عرفنا أن الطالب لم يفهم مفهومًا، ثم انتقلنا مباشرةً إلى الوحدة التالية، فقد استخدمنا الاختبار لتوثيق المشكلة. أمَّا إذا استخدمنا النتيجة للعودة والشرح والمحاولة، فقد أصبح الاختبار جزءًا من الحل.

.. وماذا عن المتفوق؟

قد يقول طالب متفوق: لكنني أحب الدرجات. فهي تخبرني أنني أنجزت، وتحفّزني على الاستمرار. وهذا صحيح ويستحق الاحترام.

لا ينبغي أن يتحول الحديث عن التعلُّم العميق إلى تقليل من قيمة التفوق أو المنافسة. فمن الجميل أن يطمح الطالب إلى الدرجة الكاملة وأن يفرح بها. لكن حتى المتفوق يحتاج إلى سؤال أكبر: ماذا يحدث عندما تصبح المهمات سهلة إلى درجة أنك تضمن الدرجة دائمًا؟ هل ستختار تحديًا قد يجعلك تخطئ؟ بعض الطلاب يتعلمون بمرور الوقت كيف يحصلون على الدرجة، وهذه مهارة، لكنها ليست دائمًا الشيء نفسه الذي نسميه التعلُّم. قد تكون أعلى لحظات نمو الطالب المتفوق حين يواجه شيئًا لا يعرف كيف يحصل فيه على 100% من المحاولة الأولى.

وماذا ستقول الأسرة؟

لن تكون التجربة كاملة دون البيت. تخيّل رسالة تصل إلى الأسرة: «لن تصلكم درجات هذا الأسبوع، لكن سيصلكم وصف لما أتقنه ابنكم وما يحتاج إلى تطويره"

ربَّما يشعر بعض الآباء بالارتباك. نحن اعتدنا الأرقام لأنها سريعة وواضحة؛ 95 ممتاز، و70 تحتاج إلى انتباه. أمَّا الوصف، فيجبرنا على القراءة والسؤال.

وقد يغيّر حتى حوارَ المساء؛ بدلًا من «كم أخذت؟» يصبح السؤال: «ماذا قال المعلم إنك أتقنته؟ وما الشيء الذي ستعمل عليه الأسبوع القادم؟». تخيّل الفرق بين طفل يعود إلى البيت وهو يخشى رقمًا، وطفل يعود وهو يحمل خطة للتحسُّن. نحن لا نريد أسرة أقل اهتمامًا بالنتائج، بل نريد اهتمامًا أكثر ثراءً من النتيجة وحدها.

الدرجة لا تعرف كل شيء

الرقم يستطيع أن يخبرنا بأشياء كثيرة، لكنه لا يعرف كل شيء عن الطالب. لا يعرف دائمًا مقدار الشجاعة التي احتاج إليها كي يقدم عرضه أمام زملائه، ولا كم تحسَّن مقارنةً ببدايته، ولا كيف قاد فريقه عندما اختلف أعضاؤه، ولا السؤال الذكي الذي طرحه وغيّر اتجاه المشروع، ولا أنه أعاد المحاولة ثلاث مرات بعد الفشل.

بعض هذه الأشياء يمكن قياسه بأدوات أخرى، وبعضها يحتاج إلى ملاحظة ووصف، وبعضها ربَّما لا يحتاج أصلًا إلى أن يتحول إلى رقم. المدرسة الغنية بالتعلُّم تستخدم أكثر من نافذة حتى ترى الطالب بصورة أوسع: اختبار، ومشروع، وأداء، وملاحظة، وحوار، وتقييم ذاتي، ومنتج. فكل أداة ترى جانبًا، والطالب أكبر من نافذة واحدة.

هل نستطيع فعلها فعلًا؟

هل ينبغي إذًا أن تلغي المدارس الدرجات أسبوعًا؟ ليس هذا ما يقوله المقال. قد تكون



> بعض الطلاب يتعلمون بمرور الوقت كيف يحصلون على الدرجة، وهذه مهارة، لكنها ليست دائمًا الشيء نفسه الذي نسميه التعلُّم.

الفكرة قابلة للتجربة في سياق محدد، وقد لا تكون مناسبة في سياق آخر.

القضية ليست في الأسبوع نفسه؛ إنه مجرد سؤال تخيلي يجعلنا نرى ما اعتدناه من زاوية جديدة. نستطيع دون إلغاء أي درجة أن نخلق مهمات تدريبية لا تدخل في الحساب، وأن نؤخر إظهار الرقم حتى يقرأ الطالب التغذية الراجعة، وأن نتيح له إعادة المحاولة، وأن نطلب منه تقييم نفسه، وأن نحتفي بالتقدم، وأن نسأل بعد الاختبار: ماذا تعلمنا من الأخطاء؟ هذه تغييرات صغيرة، لكنها تعيد الرقم إلى مكانه الطبيعي: أداة داخل التعليم، لا غاية التعليم.

صباح الأحد.. عادت الدرجات

انتهى الأسبوع، ودخل المعلم الفصل وكتب على السبورة: "عادت الدرجات". ضحك الطلاب قال أحدهم: أخيرًا. وقال آخر: بصراحة، كان الأسبوع الماضي أريح.

وسأل ثالث: هل يمكن أن نستمر أحيانًا بالطريقة نفسها؟

ابتسم المعلم. لم يكُن يريد منهم أن يكرهوا الدرجات، ولم يكن الأسبوع حملة ضد الاختبارات. كان يريد فقط أن يكتشفوا شيئًا: أن التعلُّم يمكن أن يحدث حتى عندما لا ينتظرهم رقم في نهاية الطريق.

ثم أعاد إليهم مهمة جديدة، عليها درجة هذه المرة.

نظر طالب إلى الرقم، ثم إلى ملاحظات المعلم تحته.

وللمرة الأولى، بدأ بقراءة الملاحظات. ربَّما لم نحتج أصلًا إلى إلغاء الدرجات.

ربَّما احتجنا فقط إلى أن نتذكر أنها ليست القصة كلها. فالطالب ليس 97، ولا 82، ولا 64. هو سؤال طرحه، وخطأ صححه، ومهارة تحسنت، ومحاولة أعادها، وفكرة اكتشفها، وطريق طويل لا تستطيع خانة واحدة في كشف الدرجات أن تحكيه كاملًا.

وفي مدرسة تقول لأبنائها هذا العام #نكتب_قصة، ربَّما يكون أجمل ما نفعله ألا نختصر قصة الطالب في رقم.

العودة للدراسة

Back to School

- أول أسبوع ليس للمثالية
الأسرة والطالب يحتاجان أيامًا قليلة حتى يعود الإيقاع من جديد.

- لا تحمل المدرسة وحدها المسؤولية
الطالب الناجح وراءه مدرسة وأسرة تتحدثان اللغة نفسها.

- الماء في الحقيبة أهم مما تتوقع
خصوصًا مع حرارة الطريق وبدايات العام الدراسي.

- الغياب يبدأ بيوم.. ثم يصبح عادة
البداية المنتظمة تصنع عامًا أكثر انتظامًا.

- لا تجعل الواجب معركة مسائية
وقت محدد، مكان هادئ، ومساعدة عند الحاجة.. ثم اتركه يعتمد على نفسه.

- ليس كل هدوء عند عودته يعني أن يومه كان جيدًا
امنحه مساحة، ثم اسأله واستمع أكثر مما تتحدث.

مدرسة بلا جدران

حيث تصبح المدينة والطبيعة والمتحف والسوق والحي والملعب كتابًا مفتوحًا للتعلُّم

حاتم الشريف
لندن
طالب مبتعث
مناهج وطرق تدريس

معًا سنذهب إلى «مدرسة بلا جدران»، ونسأل سؤالًا أكبر: لماذا يجب أن يحدث التعلُّم كله داخل الفصل أصلًا؟

هل نخرج اليوم؟

ما إن يقول المعلم لطلابه: «حصتنا اليوم خارج الفصل»، حتى تتغير الوجوه. وهناك شيء في الخروج من الباب يجعل اليوم مختلفًا، حتى لو كان المكان الآخر لا يبعد سوى خطوات. يحمل الطلاب دفاترهم، ويتحركون نحو حديقة المدرسة، ويقف المعلم أمام شجرة ويسأل: كم عمرها في رأيكم؟ كيف نستطيع أن نعرف؟

تبدأ الإجابات، ويقيس أحدهم محيط الجذع، ويبحث آخر عن نوعها، ويتساءل ثالث عن كمية الماء التي تحتاج إليها. قبل دقائق كانت العلوم في كتاب، والرياضيات في دفتر، والبحث في شاشة. الآن اجتمعت كلها أمام شجرة واحدة. لم يتغيّر المنهج، لكن شيئًا مهمًا تغيّر: المعرفة خرجت من الصفحة وأصبحت شيئًا يمكن لمسه.



من قال إن الفصل له أربعة جدران؟

نحتاج إلى الفصل؛ فهو مساحة مهمة للتركيز والحوار والشرح والعمل. لكن المشكلة تبدأ عندما نتصرف وكأنه المكان الوحيد الذي يحدث فيه التعلُّم. العالم خارج الباب مليء بالدروس: شارع يمكن أن نتعلم منه التخطيط، وحديقة تشرح لنا النظام البيئي، ومتجر يجعل النسب والحساب والاقتصاد أشياء حقيقية، ومتحف يعيد التاريخ إلى الحياة، ومصنع يكشف كيف تتحول الفكرة إلى منتج، ومسرح يعلّم اللغة والثقة، وملعب يشرح القيادة والعمل الجماعي بطريقة لا تحتاج إلى تعريف مكتوب. السؤال إذًا ليس: كيف نخرج الطلاب من المدرسة؟ وإنما: كيف نُدخل العالم إلى تعليمهم؟

الرياضيات تذهب إلى السوق

كم مرةً سأل طالب معلمه: متى سأستخدم هذا في حياتي؟ وربَّما تكون إحدى أفضل الإجابات أن نأخذه إلى المكان الذي تستخدم فيه الرياضيات فعلًا. تخيّل مهمة يزور فيها الطلاب متجرًا أو يبنون متجرًا مصغرًا داخل المدرسة، ولديهم ميزانية، وأسعار، وخصومات، ونسب ربح، وضرائب، وكميات ينبغي حسابها. فجأة لا تعود النسبة المئوية سؤالًا في نهاية الدرس، وإنما قرار: أي عرض أفضل؟ وهل الخصم حقيقي؟ وكم سنوفر؟ الرياضيات لم تتغيّر، لكنها حصلت على سياق. والطالب الذي يفهم لماذا يحتاج إلى المهارة يتعامل معها بطريقة مختلفة. المعرفة التي تجد مكانًا في الحياة تجد مكانًا أسهل في الذاكرة.

العلوم لا تحب أن تبقى في الكتاب

يمكن أن نقرأ عشر صفحات عن الماء، لكن كوبًا

واحدًا وتجربة صغيرة قد يفتحان عشرة أسئلة. ويمكن أن نحفظ تعريف التنوع الحيوي، لكن جولة في حديقة تجعل الطالب يبدأ في عد الأنواع وملاحظة الاختلافات. وحين يكون العام الدراسي مرتبطًا بالمياه، تصبح الفرصة أجمل: لماذا لا تتحول المدرسة نفسها إلى مختبر؟ من أين يأتي الماء؟ أين نستخدم أكبر كمية منه؟ هل توجد نقاط هدر؟ كيف نقيسها؟ وهل يستطيع الطلاب اقتراح حلول؟ عندئذٍ ينتقل موضوع الماء من مناسبة نتحدث عنها إلى مشكلة نبحث فيها. وقد يخرج فريق من الطلاب بخريطة لاستهلاك المياه في المدرسة، ويقترح آخر حملة توعوية، ويصمّم ثالث أداة أو فكرة للترشيد. هنا لا يدرس الطالب البيئة فقط، بل يمارس مسؤوليته تجاهها.

التاريخ يحتاج إلى قدمين

هناك فرق بين أن تقرأ عن مكان تاريخي وأن تقف فيه. عندما يمشي الطالب في موقع عاش فيه أشخاص قبل مئات السنين، تبدأ الأسئلة بطريقة مختلفة: لماذا بنوا هنا؟ كيف كانت حياتهم؟ ماذا كانوا يرون من هذا المكان؟ كيف تغيّرت المدينة؟ الصورة والوثيقة والمبنى القديم والنقش ليست إضافات جميلة إلى درس التاريخ، بل هي مصادر تعلُّم. والمملكة بمواقعها التاريخية والثقافية تمنح المدرسة كتابًا مفتوحًا لا يكاد ينتهي. يمكن لزيارة واحدة أن تجمع التاريخ والجغرافيا واللغة والفنون والبحث في تجربة واحدة. والأهم أن الطالب يتعلم أن التاريخ ليس سلسلة تواريخ ماتت، وإنما طبقات من القصص ما زلنا نمشي فوقها

المتحف ليس رحلة نهاية الأسبوع

لقد اعتدنا أحيانًا أن نتعامل مع الزيارة المدرسية باعتبارها نشاطًا يكسر روتين الدراسة. يذهب الطلاب، ويلتقطون الصور، ويعودون، وتنتهي الحكاية. لكن ماذا لو كانت الزيارة جزءًا من التعلُّم نفسه؟ قبل الذهاب إلى المتحف يتلقى كل فريق سؤالًا يريد الإجابة عنه. هناك من يبحث عن طريقة حياة الناس، ومن يتتبع تطور أداة، ومن يختار قطعة واحدة ويحاول أن يعرف قصتها. وبعد العودة لا نطلب تقريرًا تقليديًا من صفحتين فقط، بل «بودكاست»، أو معرضًا صغيرًا، أو قصة، أو مقارنة، أو سؤالًا جديدًا ولّدته الزيارة. عندئذٍ لا تكون الرحلة استراحة من المنهج، بل المنهج وقد بدأ يمشي على قدميه.

شركة قد تكون فصلًا

تخيّل طالبًا يدرس ريادة الأعمال، ثم يدخل شركة حقيقية ويرى كيف تبدأ الفكرة، وكيف يعمل التسويق، وكيف يتعامل الفريق مع العميل، وكيف يحسب التكلفة، وكيف يفشل منتج وينجح آخر، أو طالبًا مهتمًا بالهندسة يزور موقعًا يرى فيه المخططات تتحول إلى مبنى، أو مجموعة تدخل مختبرًا بحثيًا وتلتقي بمن يعملون فيه. في ساعة واحدة قد يكتشف الطالب مهنًا لم يكُن يعرف أنها موجودة أصلًا. وهنا تظهر قيمة التعلُّم المرتبط بالعالم المهني؛ فهو لا يطلب من الطالب أن يختار مستقبله مبكرًا، وإنما يوسع أمامه الخريطة. فالإنسان لا يستطيع أن يحلم بشيء لم يعرف أنه موجود.



> كلما أصبح التعلُّم أكثر انفتاحًا، احتاج إلى تصميم أكثر ذكاءً.

.. والحي لديه منهج أيضًا

ليس كل تعلُّم خارج الجدران يحتاج إلى حافلة ورحلة بعيدة؛ إذ قد تكون بعض أفضل المشروعات على بعد أمتار من باب المدرسة. ماذا يحتاج الحي؟ هل توجد مشكلة مرورية؟ أو مساحة يمكن تحسينها؟ أو قضية بيئية؟ أو كبار سن يستطيع الطلاب أن يوثقوا ذكرياتهم؟ أو متجر صغير يمكن دراسة قصته؟ حين ينظر الطالب إلى محيطه بوصفه موضوعًا للبحث، يتغيّر معنى العلاقة بالمجتمع؛ فلا يعود المجتمع مكانًا يعيش فيه فقط، بل مساحة يستطيع أن يقرأها ويفهمها ويسهم فيها. وهنا تتصل المعرفة بالمواطنة: لقد تعلمت شيئًا، فماذا أنت فاعل به من أجل المكان الذي تعيش فيه؟

خدمة المجتمع ليست ساعات

من السهل أن تتحول الخدمة المجتمعية إلى عدد من الساعات يجب إكمالها. لكن قيمتها الأعمق تبدأ حين يفهم الطالب المشكلة قبل أن يذهب للمساعدة. إذا أراد فريق أن يطلق مبادرة لترشيد الماء، فليبحث أولًا: أين يحدث الهدر؟ وما السلوك الذي يريد تغييره؟ ومن جمهوره؟ وكيف سيعرف أن حملته نجحت؟ وإذا أراد دعم فئة في المجتمع، فليتعلم كيف يسألها عمّا تحتاج إليه بدلًا من أن يفترض حاجتها. بهذه الطريقة تلتقي خدمة المجتمع بالبحث والتواصل والتخطيط والقياس. ويتعلم الطالب أن النية الطيبة مهمة، لكن الأثر يحتاج أيضًا إلى معرفة.

حتى داخل المدرسة.. اخرج من الفصل

والمدرسة بلا جدران لا تعني دائمًا مغادرة بوابتها؛ فربما لدينا مساحات تمر بها مئات المرات دون أن نفكر فيها بوصفها أماكن للتعلُّم. لماذا لا يصبح الممر معرضًا لأعمال الطلاب؟ ولماذا لا تتحول الساحة إلى مختبر لقياس الظلال والحركة؟ والحديقة إلى مساحة للعلوم؟ والمقصف إلى درس في التغذية والرياضيات والسلوك الاستهلاكي؟ والمسرح إلى مختبر للغة والثقة؟ والملعب إلى مكان لدراسة الحركة والقيادة والإحصاء؟ والمكتبة إلى مساحة للبحث

والنقاش؟ حين نفكر بهذه الطريقة يصبح المبنى كله جزءًا من المنهج؛ إذ إن الفصل ليس الغرفة التي تحمل رقمًا على بابها، بل الفصل هو المكان الذي يحدث فيه التعلُّم.

المعلم لا يختفي خارج الفصل

وقد يبدو أن التعلُّم خارج الجدران يعني ترك الطلاب يتجولون ويكتشفون وحدهم، لكن العكس هو الصحيح. فكلما أصبح التعلُّم أكثر انفتاحًا، احتاج إلى تصميم أكثر ذكاءً. ما السؤال الذي سيخرج الطلاب من أجله؟ ماذا سيلاحظون؟ ما البيانات التي سيجمعونها؟ ماذا سيفعلون بما وجدوه؟ وكيف سنربط التجربة بالمعرفة؟ إن زيارة بلا سؤال قد تصبح نزهة، ومشروعًا بلا هدف قد يتحول إلى نشاط جميل لا يترك تعلُّمًا عميقًا. المعلم هنا ليس دليلًا سياحيًا، بل إنه من يصمّم العدسة التي ينظر بها الطالب إلى المكان. قد يزور شخصان الموقع نفسه، لكن الطالب الذي يحمل سؤالًا جيدًا يرى أشياء لا يراها الآخر.

الهاتف يتحول من مشتت إلى أداة

وفي هذه المدرسة المفتوحة يمكن للهاتف أو الجهاز اللوحي أن يؤدي دورًا مختلفًا. يصور الطالب ملاحظة، ويسجل مقابلة، ويحدد موقعًا، ويجمع بيانات، ويبحث عن معلومة، ويصنع تقريرًا مصورًا. والتقنية هنا لا تسحب الطالب بعيدًا عن العالم، بل تساعده على قراءته. لكن ذلك يحتاج إلى وعي بالقواعد والخصوصية والمصادر وطريقة الاستخدام. فالهدف ليس أن يحمل الطالب شاشة أينما ذهب، وإنما أن يعرف متى تكون الشاشة نافذة تساعده على رؤية الواقع، ومتى تصبح جدارًا جديدًا يفصله عنه.

ماذا لو أصبح الماء فصلًا دراسيًّا؟

ولأن هذا العام يحمل للمياه حضورًا خاصًا، فإن «مدرسة بلا جدران» قد تكون أكثر من فكرة صحفية. تخيّل مشروعًا يبدأ من صنبور في المدرسة وينتهي بقصة كاملة عن الماء؛ إذ يقيس الطلاب الاستهلاك، ويتعلمون دورة المياه، ويبحثون في موارد المملكة وتقنيات التحلية وإعادة الاستخدام، ويزورون موقعًا أو يستضيفون متخصصًا، ويجرون مقابلات، ثم يقترحون حلولًا قابلة للتطبيق في المدرسة أو المنزل. حينئذٍ سيحتاجون إلى العلوم والرياضيات والجغرافيا واللغة والتقنية والتصميم. مادة واحدة؟ كلّا. مشكلة حقيقية جمعت المواد حولها. وهذا هو أحد أجمل وجوه التعلُّم خارج الجدران: فالعالم لا يقسم نفسه إلى حصص مدة كل منها خمسون دقيقة.

.. وماذا عن الأمان والوقت والمنهج؟

السؤال مشروع. لكن المدرسة ليست مساحة للتجريب غير المنظم؛ فالخروج يحتاج إلى تخطيط، وإشراف، وسلامة، وموافقات، ووقت، وربط واضح بالأهداف التعليمية. وليس من الممكن تحويل كل درس إلى رحلة، ولا ينبغي ذلك أصلًا. فبعض أفضل لحظات التعلُّم ستظل تحدث داخل الفصل، أمام سبورة أو كتاب أو في حوار هادئ. الفكرة ليست هدم الجدران حرفيًّا، وإنما هدم الاعتقاد بأن المعرفة تسكن خلفها وحدها. قد نخرج مرة واحدة، لكننا نعود بعين مختلفة تقرأ ما تعلمناه في العالم من حولنا.

السؤال الذي يعود مع الطالب

وربّما تكون علامة نجاح هذه التجارب أن يعود الطالب إلى منزله ويبدأ في رؤية الدروس في أماكن لم يكُن يراها من قبل. ينظر إلى فاتورة الماء ويسأل عن الاستهلاك. يرى حسمًا أو تخفيضًا في متجر فيحسبه. ويمر بمبنى قديم فيتساءل عن قصته. ويشاهد خبزًا فيبحث عن مصدره. وينظر إلى شجرة فيسأل عن نوعها. هنا حدث شيء مهم: لم يعُد التعلُّم مرتبطًا باللحظة التي يقول فيها المعلم «افتحوا الكتاب».

وأصبحت لدى الطالب عادة جديدة هي: أن ينظر إلى العالم ويسأله. فالعالم هو الكتاب الأكبر.

في نهاية اليوم عاد الطلاب إلى الفصل الذي خرجوا منه في الصباح؛ فالسبورة كما هي، والمقاعد كما هي، لكنهم لم يعودوا تمامًا كما خرجوا.

كتب المعلم على السبورة: ماذا تعلمنا؟ فبدأت الأيدي ترتفع.

قال طالب شيئًا عن النباتات، وتحدث آخر عن القياس، وربط ثالث التجربة بالماء، وقالت طالبة إنها وجدت سؤالًا تريد أن تبحث عنه غدًا.

نظر المعلم من النافذة إلى الحديقة التي كانوا فيها قبل قليل. لم تكن الحديقة قد تغيّرت، بل الذي تغيّر هو الطريقة التي ينظرون بها إليها.

> أحد أعظم ما تستطيع المدرسة أن تفعله: ألا تمنح الطالب المعرفة فقط، وإنما تمنحه عينًا ترى المعرفة في كل مكان.

وهذا ربّما أحد أعظم ما تستطيع المدرسة أن تفعله: ألا تمنح الطالب المعرفة فقط، وإنما تمنحه عينًا ترى المعرفة في كل مكان، في المتحف، في السوق، في الطريق، في المصنع، في الحي، في الطبيعة، وفي تفاصيل الحياة اليومية التي مر بها مئات المرات دون أن يسألها شيئًا.

فحين يعرف الطالب أن العالم كله قابل للقراءة، تصبح المدرسة أكبر من مبناها، ويصبح لكل مكان درس، ولكل تجربة سؤال، ولكل طريق احتمال جديد للتعلُّم. وعندئذٍ فقط يمكن أن نقول إننا لم نخرج من الفصل. لقد وسّعناه حتى أصبح العالم كله فصلًا.



العودة للدراسة

Back to School

«نعود للحياة المدرسية في مدارس ابن خلدون»

- العودة للمدرسة ليست حقيبة جديدة فقط..
هي عودة لنظام الحياة.



- نم مبكرًا.. يومك يبدأ من الليلة
العودة الجيدة للمدرسة تبدأ بنوم كافٍ،
لا بمنبّه أعلى صوتًا.

- الحقيبة أخف.. إذا رتبتها كل ليلة..
خمس دقائق مساءً
توفر استعجال الصباح ونسيان الأشياء.

- الفطور ليس تفصيلًا
عقل مستيقظ يحتاج جسدًا أخذ نصيبه
من الطاقة.

- الجوال أيضًا يذهب للنوم
أبعده قبل النوم بوقت كافٍ..
صباحك سيخبرك بالفرق.

- لا تسأل ابنك: ماذا أخذتم اليوم؟
اسأله: ما أجمل شيء حدث لك في
المدرسة؟



طفل التقنية

إنه لا يعيش مع التقنية.. لقد وُلد داخل عالمها، فكيف نعلّمه دون أن نخسره فيها؟

حياة العمري
أبها
معيدة - جامعة الملك خالد

في البداية يسأل أحدهم: «هل المدرسة مستعدة لطفل 2035؟» وهل هي مستعدة لطفل مختلف يتشكّل أمامنا الآن: يتعلم ويبحث ويلعب ويتواصل ويكوّن ذائقته في عالم تصنع التقنية جزءًا كبيرًا منه، ثم نعود لنسأل: هل نفهم هذا الطفل قبل أن نحاول تعليمه؟

طفل لم يعرف العالم قبل الشاشة

لن يستطيع طفل اليوم بعد عشرين عامًا أن يحكي لأبنائه عن اليوم الذي دخل فيه الإنترنت إلى المنزل؛ لأنه ببساطة وُلد وكان الإنترنت هناك. ولن يتذكر المرة الأولى التي أمسك فيها شاشة تعمل باللمس، ولا اللحظة التي عرف فيها أن بإمكانه مشاهدة ما يريد في الوقت الذي يريد، أو أن يسأل جهازًا فيجيبه. بالنسبة إلينا كانت التقنية شيئًا دخل حياتنا بالتدريج.

أمَّا بالنسبة إليه، فهي جزء من تعريف الحياة نفسها. نحن نقارن بين زمنين: قبل التقنية وبعدها. أمَّا هو فلا يملك هذه المقارنة أصلًا. ولهذا ربما نخطئ حين نحاول فهمه بأدوات طفولتنا، ثم نتساءل لماذا لا يتصرف كما كنا نتصرف. أمامنا طفل جديد، ليس أفضل منا ولا أسوأ بالضرورة، لكنه ينشأ في بيئة لم ينشأ فيها أي جيل قبله بهذه الكثافة والسرعة.

إصبع يعرف قبل أن يقرأ

راقب طفلًا صغيرًا أمام شاشة، وسترى شيئًا مدهشًا. قبل أن يجيد قراءة الكلمات، يعرف أن يسحب الصورة، ويكبرها، ويعود إلى الخلف، ويبحث عن المقطع الذي يريده. يتعلم واجهة الجهاز بالمحاولة، ولا يحتاج في كثير من الأحيان إلى دليل استخدام. لهذا نصف أبناءنا سريعًا بأنهم «جيل تقني». لكن القدرة على استخدام التقنية لا تعني فهمها؛ فالطفل الذي يعرف



الوصول إلى مقطع في ثوانٍ قد لا يعرف لماذا ظهر له هذا المقطع تحديدًا، والذي يُجيد استخدام تطبيق قد لا يعرف ماذا يحدث لبياناته داخله، والذي يستطيع الحصول على إجابة من الذكاء الاصطناعي قد لا يعرف إن كانت صحيحة. وهنا يظهر فرق بالغ الأهمية، ألا وهو: أن تكون ماهرًا في استخدام التقنية لا يعني أنك واعٍ بها.

عالم لا يحب الانتظار

اضغط فتأتي الصورة. اسحب فيظهر مقطع جديد. اكتب سؤالًا فتحصل على الإجابة. إذا لم يعجبك شيء، تجاوزه خلال ثانية. فالكثير من العالم الرقمي مصمّم ليقلل الانتظار إلى أدنى حدٍّ ممكن، في حين أن التعلُّم الحقيقي لا يعمل دائمًا بهذه الطريقة؛ فبعض الأفكار تحتاج إلى وقت، وبعض النصوص لا تكشف معناها من السطر الأول، وبعض المسائل تقاوم الحل، وبعض المهارات تحتاج إلى تكرار طويل قبل أن تمنح صاحبها متعة الإتقان. هنا قد يجد طفل التقنية نفسه بين عالمين: شاشة تقول له «التالي» كلما شعر بالملل، ومدرسة تقول له: ابقَ مع المشكلة قليلًا. وربَّما تكون إحدى مهارات المستقبل المهمة أن يتعلم الطفل ألا يهرب من كل شيء لا يكافئه فورًا.

هل تغيّر انتباهه.. أم تغير العالم حوله؟

من السهل أن نقول: أطفال اليوم لا يركّزون. لكن ربَّما يستحق السؤال مزيدًا من الإنصاف. ماذا يعني أن ينشأ عقل في بيئة تتنافس فيها عشرات الأشياء على انتباهه؟ إشعار، ورسالة، وفيديو، ولعبة، وصورة، ومحتوى جديد لا ينتهي. نحن نطلب منه التركيز في عالم استثمر كثيرًا في تشتيته. وهذا لا يجعلنا نستسلم، بل يجعل تعليم الانتباه أكثر أهمية. لم يعُد التركيز مجرد صفة يمتلكها الطالب أو لا يمتلكها، بل يمكن أن يصبح مهارة نتدرب عليها؛ بأن يقرأ مدةً أطول، وأن يعمل على مهمة واحدة، وأن يضع جهازه بعيدًا، وأن يعرف متى أصبح مشتتًا فيعيد توجيه نفسه. وربَّما نحتاج في مدارس المستقبل إلى تعليم الطالب كيف يدير انتباهه مثلما نعلمه كيف يدير وقته.

يعرف كثيرًا.. فهل يفهم كثيرًا؟

طفل اليوم يتعرض لكمية مذهلة من المعلومات. فقد يخبرك بحقيقة عن الفضاء، ثم ينتقل إلى حيوان نادر، ثم إلى دولة لم يزرها، ثم يشرح لك لعبة معقدة. هذا الاتساع جميل، لكنه يطرح سؤالًا: هل كثرة المعلومات تصنع معرفة؟ يمكن للإنسان أن يعرف مئة معلومة متناثرة دون أن يستطيع بناء فكرة واحدة عميقة. وهنا تتغيّر وظيفة المدرسة. لم تعُد مضطرة إلى منافسة الإنترنت في كمية ما يستطيع تقديمه، ولن تستطيع. مهمتها أن تساعد الطالب على الربط: لماذا؟ كيف؟ ما العلاقة؟ ما الدليل؟ ماذا يعني ذلك؟ الإنترنت يستطيع أن يمنح الطالب ألف قطعة من المعرفة، والمعلم يساعده على معرفة كيف يركبها.

عندما أصبحت الإجابة سهلة

ثم دخل الذكاء الاصطناعي إلى المشهد، وحدث تحول أكبر. لم يعُد الطالب يبحث فقط عن صفحة تحتوي على الإجابة، بل أصبح يستطيع أن يطلب من أداة أخرى أن تشرح وتلخص وتقارن وتقترح وتكتب. وهذا يضع المدرسة أمام تحدٍ غير مسبوق: ماذا نفعل عندما تصبح الإجابة أسهل من السؤال؟ الحل ليس أن نخوض حربًا مع الأدوات، ولا أن نترك الطالب لها بلا توجيه. نحتاج إلى تعليمه كيف يستخدمها دون أن يسلمها عقله؛ فيسأل، ثم يتحقق، ويطلب اقتراحًا، ثم يقرّر. يستفيد من الصياغة، لكنه يحتفظ بصوته. ويعرف أن أسرع إجابة ليست دائمًا أفضل إجابة. طفل التقنية يحتاج إلى أن يتعلم شيئًا لم تكُن أجيال سابقة تحتاج إليه بهذه الدرجة: كيف يبقى صاحب



> طفل اليوم يتعرض لكمية مذهلة من المعلومات. فقد يخبرك بحقيقة عن الفضاء، ثم ينتقل إلى حيوان نادر، ثم إلى دولة لم يزرها.

القرار أمام آلة تعرف أكثر منه في أشياء كثيرة.

لا تحرموه من الملل

قد تبدو هذه نصيحة غريبة، لكن الملل له وظيفة. الطفل الذي لا يجد شيئًا جاهزًا يملأ كل دقيقة قد يبدأ في صناعة شيء بنفسه. يرسم، ويتخيل، ويتحدث، ويفك لعبة، ويبني، وينظر من النافذة، وربَّما لا يفعل شيئًا على الإطلاق. في تلك المساحات يولد أحيانًا الخيال. أمَّا إذا كانت كل لحظة صمت تُملأ بمقطع جديد، فقد لا يحصل العقل على فرصة ليبحث بنفسه عن شيء يفعله. لا يعني ذلك تمجيد الملل أو منع الترفيه، وإنما ألا نتعامل مع كل دقيقة فارغة بوصفها مشكلة تحتاج إلى شاشة. أحيانًا أجمل ما يمكن أن نجيب به الطفل عندما يقول «أشعر بالملل» هو: جميل... ماذا ستفعل به؟

يعرف أصدقاء لم يقابلهم

غيّرت التقنية أيضًا معنى الصداقة والانتماء. يستطيع الطفل أن يلعب ويتحدث ويتعاون مع أشخاص لم يقابلهم وجهًا لوجه، وأن ينتمي إلى مجتمعات رقمية تجمعهم اهتمامات مشتركة. في ذلك فرص جميلة للتعلُّم والانفتاح، وفيه أيضًا تحديات تتعلق بالخصوصية والأمان والهوية وطريقة التعامل مع الآخرين. فالكلمة المكتوبة خلف الشاشة قد تكون أقسى من كلمة نقولها ونحن ننظر إلى وجه صاحبها، والصورة التي ننشرها في لحظة قد تبقى أطول مما نتخيل. لذلك لم تعُد التربية على السلوك تحدث في الفصل والبيت والشارع فقط، بل هناك مساحة رابعة يعيش فيها أبناؤنا جزءًا حقيقيًا من حياتهم. ولعلّ للمواطنة اليوم جانبًا رقميًّا أيضًا.

هل يختار ما يشاهد فعلًا؟

يفتح الطالب منصة ويظن أنه يختار الفيديو التالي، لكن هناك خوارزمية تقترح عليه ما تعتقد أنه سيبقيه أطول. يشاهد شيئًا، فتتعلم عنه، ثم تقدم له المزيد مما يشبهه. ومع الوقت قد يبدو العالم أمامه كما لو كان كله مهتمًا

بالأشياء نفسها التي يهتم بها. هنا تظهر حاجة جديدة إلى الوعي: لماذا أرى هذا المحتوى؟ من يريد انتباهي؟ لماذا هذا مجاني؟ كيف تعرف المنصة ما أحب؟ ليس المطلوب أن نشرح لطفل صغير تفاصيل تقنية معقدة، لكن يمكن أن نزرع السؤال منذ وقت مبكر: هل أنت الذي تستخدم التطبيق دائمًا، أم أن التطبيق يعرف أحيانًا كيف يستخدم وقتك وانتباهك؟ سؤال صغير قد يصنع مستخدمًا أكثر وعيًا.

لا تجعلوا التقنية جائزة وعقوبة فقط

«إذا أنهيت واجبك أعطيك الجهاز»، و«إذا أخطأت سأمنعك منه». بهذه الطريقة قد تتحول التقنية في ذهن الطفل إلى أعظم مكافأة ممكنة، وكل ما عداها أعمال ينبغي إنجازها للوصول إليها. ربَّما نحتاج إلى علاقة أكثر نضجًا. الجهاز أداة؛ نستخدمه للتعلُّم والعمل والتواصل والترفيه، وله وقت وحدود مثل أشياء كثيرة في الحياة. ليست الشاشة عدوًا، وليست جائزة كبرى. وكلما تعاملت الأسرة معها بهدوء واتساق، تعلَّم الطفل أن يدير علاقته بها بدلًا من أن يقع بين المنع الكامل والانغماس الكامل.

المدرسة لا ينبغي أن تنافس «تيك توك»

هناك إغراء تربوي مفهوم: بما أن الطفل اعتاد المقاطع السريعة، فلنجعل كل شيء سريعًا ومثيرًا. وبما أنه يحب الألعاب، فلنحوّل كل درس إلى لعبة. التقنية تستطيع بالتأكيد أن تجعل التعلُّم أكثر تفاعلًا، لكن المدرسة ستخسر إذا حاولت منافسة منصات الترفيه في ملعبها. ليست مهمتنا أن نضمن ألا يشعر الطالب بالملل ثانية واحدة. هناك تعلُّم يحتاج إلى قراءة هادئة، واستماع طويل، وكتابة وإعادة كتابة، وتدريب. المدرسة لا ينبغي أن تصبح أقل عمقًا حتى تناسب سرعة الشاشة، بل ينبغي أن تُعلّم الطالب كيف يبطئ عندما يحتاج الفهم إلى البطء.

وفي المقابل.. لا تعيدوه إلى عالم انتهى

لكن الطرف الآخر من الخطأ أن نتعامل مع التقنية كأنها دخيل ينبغي إخراجه من المدرسة حتى يعود التعليم «كما كان». العالم الذي سيعيش فيه الطالب لن يكون أقل تقنية، بل أكثر. وسيحتاج إلى البحث الرقمي، والذكاء الاصطناعي، وتحليل المعلومات، والتعاون عن بعد، والإبداع باستخدام أدوات جديدة. لذلك، فالمطلوب ليس مدرسة خالية من التقنية، بل مدرسة تعرف لماذا تستخدمها. شاشة عندما تضيف شيئًا، وكتاب عندما يكون الكتاب أفضل، وتجربة باليد عندما تحتاج الفكرة إلى أن تُلمس، وحوار وجهًا لوجه عندما لا يمكن استبدال الإنسان. السؤال الناضج ليس: تقنية أم بلا تقنية؟ بل: ما الأداة الأفضل لهذا التعلُّم الآن؟

طفل يحتاج إلى يديه أيضًا

مهما أصبح العالم رقميًّا، يظل الطفل يمتلك جسدًا يحتاج إلى الحركة، ويدين تحتاجان إلى الصنع، وعينين تحتاجان إلى النظر بعيدًا عن الشاشة، وعلاقات تحتاج إلى وجوه حقيقية. لذلك تصبح الرياضة والفنون والمختبر والمسرح والرحلات والعمل اليدوي أكثر أهمية، لا أقل. طفل التقنية يحتاج إلى أن يزرع شيئًا، ويصنع نموذجًا، ويركل كرة، ويرسم، ويقف أمام جمهور، وأن يتعامل مع مادة حقيقية تقاوم يده ولا تستجيب بمجرد الضغط على زر. التقنية توسع العالم، لكن التجربة الحسية تمنحه جذورًا فيه.

الأسرة أمام أصعب معادلة

ليس سهلًا أن تكون أبًا أو أمًا لطفل التقنية. تمنعه فتخشى أن تعزله عن جيله، وتتركه فتخشى أن تبتلعه الشاشة. تضع حدودًا فيقول إن جميع أصدقائه مسموح لهم، وتسمح فتكتشف أن الاتفاق لم يصمد. لا توجد معادلة سحرية تصلح لكل عمر وطفل وأسرة، لكن هناك فكرة تستحق أن تبقى: التربية الرقمية لا تنجح بالقواعد وحدها. الطفل يراقبنا أيضًا. يصعب أن نطلب منه إبعاد الهاتف في أثناء الطعام وهاتفنا بجوار الطبق، أو أن نحدثه عن إدمان الشاشة، في حين لا نرفع أعيننا عنها. أقوى إعدادات للرقابة الأبوية قد تبدأ أحيانًا من سلوك الوالدين أنفسهم.

ماذا نريد منه في النهاية؟

بعد كل هذا، قد نكتشف أن هدفنا ليس تربية طفل يجيد استخدام التقنية؛ فهو غالبًا سيتعلم ذلك بسرعة. وليس هدفنا أيضًا تربية طفل يخاف منها. نريد شيئًا أصعب: إنسانًا يستطيع استخدامها، ثم إغلاقها. يستفيد من الذكاء الاصطناعي دون أن يتوقف عن التفكير. يدخل العالم الرقمي دون أن يفقد علاقته بالحقيقي. يعرف كيف يحمي نفسه، ويحترم الآخرين، ويتحقق من المعلومات، ويدير انتباهه، ويصنع أكثر مما يستهلك.

نريد طفلًا لا تكون علاقته بالتقنية سؤالًا عن «كم ساعة استخدمها؟» فقط، وإنما: ماذا فعل بها؟ ماذا تعلم؟ ماذا صنع؟ ومتى عرف أن الوقت حان ليضعها جانبًا؟



> العالم الذي سيعيش فيه الطالب لن يكون أقل تقنية، بل أكثر. وسيحتاج إلى البحث الرقمي، والذكاء الاصطناعي، وتحليل المعلومات، والتعاون عن بعد.

الشاشة التي أُغلِقت

كان الطالب يعمل على جهازه في مشروع. بحث، وسأل أداة ذكاء اصطناعي، وقارن إجابة بمصدر آخر، وصمّم جزءًا من عرضه، ثم أغلق الشاشة. أخذ ورقة وقلمًا ورسم فكرته. اختلف مع زميله، فناقشه. ذهبا إلى المعلم وسألاه. خرجا إلى المختبر ليُجرِّبا. فشلت المحاولة. عادا إلى الجهاز وبحثا من جديد. هذه ربَّما هي الصورة التي نريدها. لا طفلًا داخل الشاشة، ولا طفلًا نهرب به منها، وإنما طفل يعرف أن التقنية واحدة من أدواته، وليست العالم كله.

فأبناؤنا لن يعيشوا مستقبلًا أقل اتصالًا أو أقل ذكاءً اصطناعيًا مما نعيشه اليوم. والسؤال لم يعُد كيف نحميهم من المستقبل، بل كيف نعدهم ليكونوا فيه أكثر وعيًا وإنسانية وقدرة على الاختيار.

لقد وُلِد طفل التقنية بالفعل. والآن يأتي دورنا: ألا نعلمه فقط كيف يستخدم العالم الجديد، بل كيف يبقى هو من يستخدمه، لا أن يستخدمه العالم.

العودة للدراسة

Back to School

- المعلم أيضًا يبدأ عامًا جديدًا
كلمة تقدير من الأسرة تصنع شراكة أجمل طوال العام.

- صورة ابنك ليست ضرورية كل صباح
قبل نشر صور الطلاب، تذكروا أن الخصوصية جزء من التربية الرقمية.

- الطريق إلى المدرسة جزء من اليوم الدراسي
خروج أبكر بعشر دقائق يعني قيادة أهدأ وصباحًا أجمل.

- لا تقارن صباح بيتك بصباح الآخرين
لكل أسرة ظروفها.. المهم أن تجدوا النظام الذي يناسبكم.

- الدرجات مهمة.. لكنها ليست كل الحكاية
اسأل عن صديقه، معلمه، ثقته بنفسه، وما تعلمه أيضًا.





عندما يصبح الماء درسًا للحياة

في عام المياه.. ماذا لو بدأ الدرس من قطرة؟

د. علي العمري
الرياض
وزارة البيئة والمياه والزراعة
ولي أمر طالب بمدارس ابن خلدون

افتح صنبور الماء، واشرب كوبًا، ثم أغلقه. عملية صغيرة نفعلها كل يوم، حتى إنها لا تستحق في العادة أن نتوقف عندها. الماء حاضر في بيوتنا ومدارسنا وشوارعنا وحدائقنا، قريب جدًّا إلى درجة أننا قد ننسى كم هو استثنائي.

لكن ماذا لو دخل المعلم إلى الفصل هذا الصباح، ولم يفتح الكتاب، ولم يكتب عنوان الدرس على السبورة، وإنما وضع كوبًا من الماء أمام طلابه وسألهم: ما القصة التي يحملها هذا الكوب؟

قد تبدو الإجابة سهلة: ماء نشربه. لكن خلف هذا الكوب قصة أكبر بكثير؛ قصة تبدأ من الطبيعة، وتمر بالعلم والهندسة والاقتصاد والطاقة والبيئة والسلوك، وتصل في المملكة إلى واحدة من أهم قضايا الاستدامة وجودة الحياة.

ومن هنا يمكن أن يكون اختيار المياه موضوعًا لهذا العام فرصة تعليمية تتجاوز الاحتفاء بالمناسبة إلى تحويلها إلى تجربة يعيشها الطالب؛ لأن أفضل القضايا التي يمكن أن تتعلم منها المدرسة هي تلك التي نلمسها كل يوم، والماء أقربها إلينا.

الماء حصة دراسية

حين نتحدث مع الطالب عن المحافظة على الماء، غالبًا ما نكرر النصيحة المعروفة: لا تسرف. وهي نصيحة مهمة، لكنها لم تعُد كافية وحدها لصناعة الوعي.

الطالب يحتاج إلى أن يعرف لماذا، وأن يرى الرحلة التي قطعتها قطرة الماء حتى وصلت إليه، وأن يدرك أن الماء الذي يخرج بسهولة من الصنبور تقف خلفه منظومة هائلة من المصادر والمعالجة والتحلية والنقل والتخزين والتوزيع والطاقة والعمل البشري. عندئذٍ فقط يتغيّر معنى الصنبور؛ فالشيء الذي نعرف قصته نتعامل معه بطريقة مختلفة.

وهنا تستطيع المدرسة أن تحول الماء من «موضوع توعوي» إلى موضوع للتعلُّم؛ ففي حصة العلوم يمكن أن يدرس الطالب دورة الماء وخصائصه وطرق تنقيته، وفي الرياضيات يستطيع حساب استهلاك أسرته أو مدرسته وتحويل الأرقام إلى رسوم وبيانات ومقارنات، وفي الجغرافيا يدرس توزيع الموارد المائية واختلافها بين مناطق العالم، وفي التقنية يمكن أن يصمم نموذجًا لنظام ذكي يرصد التسرب، وفي اللغة يكتب قصة قطرة ماء بدأت رحلتها من البحر وانتهت في كوبه، وفي التربية الفنية يصمم حملة بصرية، وفي النشاط الطلابي يتحول ما تعلمه إلى مبادرة حقيقية. وبذلك يصبح الماء درس علوم ورياضيات وجغرافيا وتقنية ولغة وفن وقيم في الوقت نفسه، وهذه هي المدرسة التي نبحث عنها: مدرسة تجعل الحياة نفسها منهجًا.

تعليم الماء

يمكن أن نقول للطالب مئة مرة: «حافظ على الماء»، وقد تمر العبارة دون أثر كبير، لكن ماذا يحدث لو طلبنا منه أن يعيش أسبوعًا واحدًا



بوصفه باحثًا صغيرًا في الماء؟

يسجل استخداماته اليومية، ويقيس قدر الإمكان كمية ما يستهلكه، ويرصد المواقف التي يمكن فيها تقليل الهدر، ثم يقارن النتيجة في نهاية الأسبوع. هنا لن يكون أمام معلومة، بل سيكون أمام سلوكه الشخصي مكتوبًا بالأرقام، والأرقام أحيانًا أكثر إقناعًا من المواعظ.

يمكن لفصل كامل أن يحسب استهلاكه التقريبي، ثم يضع هدفًا لتغييره، ويمكن لمجموعة من الطلاب أن تتجول في المدرسة بحثًا عن فرص الهدر، في حين يصمّم فريق آخر أفكارًا للحلول، ويعمل ثالث على حملة توعوية، ويحول رابع النتائج إلى رسوم ومؤشرات. ولماذا لا يكون لدينا في مدارس ابن خلدون «تحدي القطرة»؟ تحدٍ بين الفصول أو المراحل، لا يفوز فيه من يصمّم أجمل ملصق عن الماء، وإنما من يقدم أفضل فكرة قابلة للتطبيق للمحافظة عليه. عندئذٍ نكون قد انتقلنا من التوعية إلى المشاركة، ومن النصيحة إلى السلوك.

مواردنا الطبيعية محدودة

وللماء في المملكة قصة تستحق أن يعرفها الطالب؛ فنحن نعيش في بيئة لا تجعل وفرة المياه أمرًا يمكن أخذه كمسلَّمةٍ، ولذلك ارتبطت قصة التنمية في المملكة بالبحث عن الحلول، وبناء منظومات التحلية والنقل والتخزين والمعالجة، والاستثمار في التقنيات والمشروعات التي تضمن وصول الماء واستدامته. وهنا يمكن أن نقدم القضية للطالب بطريقة مختلفة؛ لا نقول له فقط إن الماء مورد يجب المحافظة عليه، وإنما نقول له: انظر كيف تستطيع الدول أن تواجه تحدياتها بالعلم.

إنها قصة مناسبة جدًا لفلسفة التعليم نفسها؛ فحين تكون الموارد الطبيعية محدودة، يصبح العقل موردًا لا حدود له، وحين توجد مشكلة يأتي دور الباحث والمهندس والمبتكر وصانع القرار.

وربَّما يجلس اليوم في أحد فصول مدارسنا طالب أو طالبة سيبتكر بعد سنوات تقنية أكثر كفاءة لتحلية المياه، أو طريقة جديدة لإعادة استخدامها، أو جهازًا يكتشف التسرب قبل حدوث الهدر، أو نموذجًا زراعيًا يحتاج إلى كمية أقل منها. من يدري؟ كل ابتكار كبير بدأ في لحظة ما بسؤال صغير.

كيف نستثمر الماء لطلابنا؟

وهذا يقود إلى سؤال أجمل: ماذا يمكن أن يصنع طلابنا من قضية الماء؟ يستطيع طالب في المرحلة الابتدائية أن يصمّم تجربة بسيطة لفهم الترشيح، ويمكن لطالب في المرحلة المتوسطة أن يبحث في كمية المياه المستخدمة في بعض تفاصيل حياته اليومية ويقارن البدائل. أمَّا طالب المرحلة الثانوية، فيستطيع أن يتعامل مع القضية باعتبارها تحديًا حقيقيًّا: أجهزة استشعار، وريًّا ذكيًا، وإعادة استخدام، ونماذج مصغرة للتحلية، وتحليل بيانات الاستهلاك، أو ابتكار حملات قادرة على تغيير السلوك.

وهنا تلتقي قضية المياه مع التعلُّم القائم على المشروعات ومع (STEM)؛ وهي ممارسات تحضر في التجربة التعليمية بمدارس ابن خلدون. والجميل في مثل هذه المشروعات أنها لا تختبر ما يعرفه الطالب فقط، وإنما تكشف شيئًا أهم: ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرفه؟ فالطالب يبحث ويُجرِّب، وقد يفشل نموذجه الأول ويعيد التصميم، ويختلف مع فريقه، ويعرض فكرته، ويتلقى الأسئلة، ثم يحسّنها. إنه يتعلم عن الماء، لكنه في الحقيقة يتعلم أشياء أكبر من الماء: البحث والعمل الجماعي وحل المشكلات والصبر والمسؤولية.

الماء في حياتنا

لكن أي حديث عن الماء سيظل ناقصًا إذا بقي خلف أسوار المدرسة؛ فالطالب يعود إلى بيت، وما يتعلمه في مدرسته يمكن أن ينتقل معه إلى أسرته. وهنا تستطيع المدرسة أن تقلب المعادلة المعتادة؛ فبدلًا من أن يكون الأب والأم دائمًا من يعلمان الابن، يعود الابن يومًا إلى منزله حاملًا سؤالًا جديدًا: كم نستهلك من الماء؟ هل لدينا تسرُّبٌ لا ننتبه إليه؟ هل هناك عادة يمكن أن نغيرها؟

وهكذا يصبح الطالب سفيرًا لسلوك جديد داخل أسرته. وهذه واحدة من أجمل وظائف التعليم؛ أن يخرج أثر الحصة من باب الفصل. فالمدرسة الناجحة ليست التي تُغيّر ما يعرفه الطالب عند نهاية الحصة فقط، وإنما التي تُغيّر شيئًا مما يفعله بعد أن يعود إلى بيته.

الماء والمستقبل

وربَّما نحتاج أيضًا إلى تغيير اللغة التي نتحدث بها مع أبنائنا عن الماء؛ نريد أن ننتقل من «لا تفعل» إلى «لماذا نفعل؟»، ومن التخويف من المستقبل إلى إشراكهم في صناعته، ومن الاكتفاء بعبارة «الماء نعمة فلا تسرف» - مع أهميتها- إلى بناء مفهوم أعمق هو المسؤولية.

والمسؤولية تعني أن أفهم أن اختياري الصغير جزء من صورة أكبر، وأن الموارد ليست ملك اللحظة التي أعيشها وحدها، وأن الاستدامة ليست كلمة كبيرة تكتب في الاستراتيجيات، وإنما تبدأ أحيانًا من يد صغيرة تعرف متى تُغلق الصنبور.

> يصبح الماء درسًا في القيم؛ درسًا في الامتنان والاعتدال واحترام الموارد والشعور بالآخر ومسؤولية الإنسان تجاه المكان الذي يعيش فيه وتجاه من سيأتي بعده.



وهنا يصبح الماء درسًا في القيم أيضًا؛ درسًا في الامتنان والاعتدال واحترام الموارد والشعور بالآخر ومسؤولية الإنسان تجاه المكان الذي يعيش فيه وتجاه من سيأتي بعده.

نكتب قصة الماء

وفي #نكتب_قصة، قد نبحث عادةً عن قصة طالب أو معلم أو نجاح أو تجربة، لكن **هذا العام يمكن أن نكتب قصة مختلفة؛ قصة قطرة بدأت بعيدة، وقطعت رحلة طويلة حتى وصلت إلينا، ثم أصبح القرار بأيدينا: ماذا سنفعل بها؟** هل تمر في حياتنا دون أن ننتبه، أم تجعلنا أكثر وعيًا؟ وربَّما يكون أجمل ما يمكن أن تصنعه مدارسنا في عام المياه ألا يخرج الطالب حافظًا لمجموعة جديدة من المعلومات عن الماء، وإنما أن يخرج وهو ينظر إلى كوبه بطريقة لم يكن ينظر بها من قبل؛ أن يعرف أن وراءه علمًا، ووراءه وطنًا استثمر وعمل، ووراءه مسؤولية، وأمامه فرصة للابتكار.

فالتعليم الحقيقي لا يجعلنا نعرف الأشياء فقط، وإنما يجعلنا نراها من جديد. ولهذا، قد تبدأ قصة كبيرة جدًا من شيء صغير جدًا: قطرة ماء.

حين تُسلّم العشرون العشرين!

حوار متخيّل بين عشرين عامًا صنعت قصة ابن خلدون، وعشرين عامًا تنتظر أن تكتب بقيتها..

في مكان قصي، تخيلنا عشرين عامًا مضت من عمر مدارس ابن خلدون تجلس أمام عشرين عامًا لم تأتِ بعد.
قالت الأولى وهي تحمل بين يديها صورًا قديمة، وأسماء خريجين، وذكريات معلمين ومعلمات، وحكايات فصول وممرات وملاعب ومسارح: أنا أعرف مدارس ابن خلدون منذ كانت البدايات أكبر من الإمكانات، والطموح أكبر من عدد المباني والفصول.

رأيت المدرسة وهي تكبر عامًا بعد عام، وفرعًا بعد فرع، ورأيت أطفالًا دخلوا أبوابها يحملون حقائبهم الصغيرة، ثم غادروها شبابًا وشابات يحملون أحلامًا أكبر.
رأيت معلمين صنعوا فرقًا لا تقيسه الدرجات، وقيادات راهنت على التطوير، وأسرًا وضعت أبناءها في مدارس ابن خلدون ومنحتها أغلى ما تملك: الثقة. رأيت نجاحات وإخفاقات، ومحاولات وتجارب، وجوائز واعتمادات، وبرامج ومسارات تتغير وتتطور، حتى غدا اسم «ابن خلدون» يحمل ذاكرة عشرين عامًا من التعليم.

ابتسمت العشرون القادمة وقالت: وأنا أعرف ابن خلدون أيضًا، لكنني سأعرفها بطريقة مختلفة.
سأستقبل طلابًا يعيشون في عالم أسرع، ويدرسون بوسائل لم تعرفيها، ويتعاملون مع ذكاء اصطناعي سيرافقهم في تفاصيل حياتهم، ويستعدون لوظائف لم تولد بعد. قد تتغير الفصول والكتب والاختبارات، وقد تصبح المدرسة أكبر من جدرانها، لكنني سأحتاج إلى الشيء نفسه الذي احتجتِ إليه أنتِ: مدرسة تعرف لماذا وُجدت، ومعلم يؤمن بأن أمامه إنسانًا لا رقمًا، وأسرة تشارك، وطالب يجد مكانًا يكتشف فيه نفسه.

سألتها العشرون الماضية: وهل ستبقين مدارس ابن خلدون كما عرفتها؟
قالت القادمة: سأحافظ على روحها، لكنني لن أتركها كما هي؛ فالوفاء لقصة مدارس ابن خلدون لا يعني أن نكرر صفحاتها القديمة، وإنما أن نكتب صفحات جديدة تليق بها. سأحمل معي «بالعلم نبني الشخصية»، لكنني سأبحث عن معنى جديد للشخصية في عالم جديد.
سأجعل المعرفة بداية لا نهاية، والسؤال أهم من حفظ الإجابة، والتقنية أداة لا غاية، والمدرسة مكانًا يكتشف فيه الطالب قدراته قبل أن يختار طريقه.

صمتت العشرون الماضية، ثم قالت: إذًا، خذي مني ما يستحق أن يبقى. خذي خبرة عشرين عامًا، وثقة آلاف الأسر، وأثر المعلمين والمعلمات، وطموح القيادات، وذكريات الخريجين، وكل نجاح حمل اسم مدارس ابن خلدون.
وخذي حتى أخطائي؛ ففيها دروس قد تختصر عليك بعض الطريق.
لكن اتركي شيئًا واحدًا. اتركي بعض الصفحات بيضاء. فطلاب ابن خلدون الذين سيأتون بعدنا لهم حق أن يكتبوا قصتهم بأنفسهم.

وقبل أن تفترقا، سألت العشرون الماضية: عندما تصلين إلى عامك الأخير، ويبلغ عمر مدارس ابن خلدون أربعين عامًا، ماذا تتمنين أن يقول عنها طالب دخلها اليوم؟
أجابت العشرون القادمة:
أتمنى ألا يقول فقط: هنا تعلمت الرياضيات والعلوم واللغات، وهنا استعددت للجامعة.
أتمنى أن يقول: هنا اكتشفت نفسي. هنا تعلمت أن أسأل وأفكر وأحاول. هنا أخطأت ولم أخف.
هنا وجدت معلمًا آمن بي، ومدرسة منحتني فرصة، وأصدقاء شاركوني الطريق.
هنا تعلمت أن النجاح ليس درجة، وأن المستقبل لا ننتظره وإنما نستعد له ونصنعه. وهنا بدأت قصتي.

ابتسمت العشرون الماضية، ونظرت للمرة الأخيرة إلى مدارس ابن خلدون التي عرفتها، ثم مدت يدها إلى العشرين القادمة وقالت:
عشرون عامًا كتبتُ فيها أول فصول مدارس ابن خلدون.. والآن أسلّمك القلم.

أمسكت القادمة بالقلم، ونظرت إلى صفحاتها البيضاء وقالت:
لن أكتبها وحدي.. طلابنا ومعلمونا وأسرنا وقياداتنا.. معًا سنكتب قصة العشرين القادمة.



عشرون عامًا صنعت ذاكرة ابن خلدون، وعشرون قادمة تنتظر أن تصنع مستقبلها؛ وبينهما قصة لا تتوقف عن الكتابة، لأن أجمل صفحاتها لم تُكتب بعد.

معارف
maarif

مدارس ابن خلدون
ibn Khaldun Schools

صُنّاع المستقبل

إنجاز يتجدد... وعطاء لا يتوقف

483
طالبًا وطالبة
حققوا إنجازات متميزة

نفخر بأبنائنا المبدعين الذين يحولون الأفكار إلى ابتكارات،
ويمهدون بطموحاتهم طريق المستقبل في مجالات التميز والإبداع.

1
الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي
2

2
أولمبياد العلوم والرياضيات «نسمو»
35

3
تحدي القراءة العربي
+50 كتاب من قبل 592
3

4
WRO SAUDI ARABIA
أولمبياد الروبوت العالمي
30

5
GLOBAL ROBOTICS CHALLENGE
GRC 2025
التحدي العالمي للروبوتات GRC 2025
3

6
STEM RACING
مسابقة STEM Racing
1

7
WAICY
World Artificial Intelligence Competition for Youth
مسابقة 2026 WAICY
4

8
Kangaroo Mawhiba Math Competition
كانجارو موهبة
109

9
UCMAS
مسابقة الرياضيات الذهنية UCMAS
1

10
KSA
BEBRAS MAWHIBA Informatics Competition
بيبراس موهبة
117

11
TeenEagle
TeenEagle للغة الإنجليزية
52

12
KANGAROO
كانجارو اللغة الإنجليزية
9

13
مسابقة المهارات الثقافية
Cultural Talents Tournament
14

14
ETF
بطولة المملكة لتاي واي
1

15
أطلق قدراتك الخارقة
TEAM SAUDI
8

16
دوري المدارس لكرة السلة «الميدالية الفضية» على مستوى الرياض
12

17
البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين
The National Program For Gifted Identification
82

سجل الآن .. وامنح ابنك بداية تستحق







معارف
maarif

مدارس ابن خلدون
Ibn Khaldun Schools

تعليمٌ مُمتدٌّ برؤية
تصنع الغد

An education driven by a vision
that shapes the future



بادر الآن
بالتسجيل





البريد الإلكتروني
info@maarif.com.sa

الرقم الموحد للمدارس
0112779700

ACCREDITED

ikschools.com IbnKhaldnschool IbnKhaldnschools