مع الشباب

التعلم مدى الحياة

البناء المستمر للوعي في زمن التحولات

٧



د. عبد الكريم بكّار

دار القلم
دمشق

((وقل ربِّ زدني علماً))

قرآن كريم

مقدمة

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية الخير، وعلى آله وصحبه، ومن سلك سبيلهم إلى يوم الدين، وبعد:

فإننا حين نتأمل في الجوهر العميق للإنسان نجد أن ما يمنحه قيمته الحقيقية في معارك الحياة المتتابعة هو وعيه، ومدى مواكبته لما يجري في محيطه من أحداث ومستجدات، وهذا الوعي لا يتشكل على النحو الصحيح، ولا ينمو إلا بالمعرفة، فالدماغ البشري على ما فيه من عظمة بيولوجية لا يعني شيئاً من حيث التأثير، والحضور إذا لم تتم تغذيته بالعلم، والمعارف المتجددة. العقل أداة مذهلة للغاية لكنه من غير معرفة أشبه بسلك كهربائي توقف عنه التيار، أو سراج نفد زيته، فهو قادر نظرياً لكنه عاجز عملياً عن القيام بوظائفه العليا.

الدراسات الحديثة في علم الأعصاب المعرفي أظهرت أن الدماغ يتمتع بما يُعرف بالمرونة العصبية، أي القدرة على إعادة

تشكيل نفسه، وبناء وصلات عصبية جديدة طوال العمر بشرط أن يتعرض باستمرار للتعلم، والتحدي المعرفي، وتشير دراسة أخرى إلى أن التعلم المستمر لا يساعد على الحفاظ على القدرات فقط، وإنما يبطئ من تدهورها مع التقدم في السنّ على حين أن الركود المعرفي يؤدي إلى ضمور تدريجي في كفاءة الدماغ ووظائفه التحليلية، ومن هنا نعي عمق دلالة إرشاد الله تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم حين قال: ((وقل رب زدني علماً))[1] حيث إن الاستزادة من طلب العلم، هي الشيء الذي يجب أن يستمر حتى النَّفَس الأخير؛ وقد ذهب كثير من علماء الإسلام إلى أن طلب العلم أفضل من أداء السنن والنوافل عند وجود التزاحم.

إن من أخطر ما يتعرض له الشاب اليوم، ليس الفقر المادي، وليس قلة فرص العمل، وإنما التوقف عن التعلم، وذلك لأن الذين تتوقف جهودهم في التعلم عند التخرج من الثانوية، أو

[1] سورة طه: 114.

الجامعة يصبحون أقل قدرة على التكيف مع التحولات التقنية، والاقتصادية الجديدة، ويصبحون أكثر عرضة للتهميش المهني والاجتماعي.

إن العلم الحقيقي لا يعني تكديس المعلومات، ولا الغرق في سيل الأخبار السريعة، ومنصات التواصل، وإنما المعرفة الحقيقية هي تلك التي تؤخذ من مصادر موثوقة: كتب رصينة كتبها متخصصون، وخبراء، أبحاث علمية محكّمة، بيانات حديثة، أرقام دقيقة تعكس الواقع كما هو، لا كما نحب أن يكون. أما المعرفة السطحية غير الموثقة، ولا المنضبطة فهي تمنح وهم الفهم، وتربك العقل، وتضعف قدرته على الإدراك الصحيح.

هذا الكتاب موجَّه إلى شبابنا من أجل مساعدتهم على فتح آفاق جديدة في معارف تساعدهم على التفاعل مع عصرهم، ومعرفة ما الذي ينبغي عليهم القيام به تجاه أنفسهم ودينهم وأمتهم.

أسأل الله تعالى أن ينفع بهذا الكتاب، وأن يرزقني أجر ما بذلت فيه من جهد ووقت؛ إنه سميع مجيب.

المؤلف.

التعلم المستمر أسلوب حياة

لو عدنا خمسين سنة إلى الوراء لوجدنا أن العرف السائد بين عموم الناس هو أن التعلم يكون في مرحلة زمنية من العمر، تبدأ بدخول المدرسة، وتنتهي بنيل الشهادة، ومازال هذا مستمراً في المجتمعات التي لم تنل حظاً وافياً من الوعي بما يجري في العالم من حولها، لكن المجتمعات المتحضرة أدركت أن التعلم المستمر بات ضرورة، وصار من المهم أن يصبح أحد المفردات اليومية الملازمة لنشاط الإنسان. كان التعلم المرحلي في الماضي قائماً على فكرة الاكتفاء: يتعلم الإنسان في سنوات محددة، ثم يخرج إلى الحياة ليعمل في مجال من المجالات مستفيداً مما تعلمه في الحد الأدنى حيث كانت المعرفة عاملاً مساعداً غير محوري في النشاط العملي، وكسب الرزق، لكن صار كل شيء اليوم في شأن جديد، فتسارع مضاعفة المعارف، وتحول المهن، وتغير أنماط التفكير جعل التعلم المرحلي قاصراً عن مواكبة الواقع.

التعلم مدى الحياة يعني أن يظل المرء في حالة يقظة معرفية مستمرة، منفتحاً على الاكتشاف مستعداً لمراجعة أفكاره، قادراً على اكتساب مهارات جديدة كلما تطلب الأمر حيث حدث انتقال من منطق التلقي، والتمدرس إلى منطق البحث، ومن الاعتماد على المؤسسة التعليمية وحدها إلى تحمل الفرد مسؤولية نموه العقلي، والمهني، والإنساني بكل الوسائل والطرق المتاحة.

هذا التحول لا يقتصر على الجانب المهني وحده، بل يمس جوهر العلاقة بين الإنسان والعالم، فالمتعلم مدى الحياة لا يرى المعرفة بوصفها أداة للحصول على وظيفة، أو مصدراً للرزق، بل وسيلة لفهم الذات، وإدراك الواقع، واتخاذ قرارات أكثر رشداً ووعياً. صار كثير من الشباب اليوم ينظر إلى المزيد من المعرفة المكتسبة على أنه وسيلة ليحيا الحياة الطبيعية المنجزة حيث يحتاج المرء إلى معرفة القيم من أجل تزكية نفسه، ومعرفة الذات لضبط سلوكه، ومعرفة الواقع حتى يتخذ القرارات

المناسبة، ومعرفة المهارات المطلوبة لكسب رزقه، ومع تكامل هذه المعارف يحيا الإنسان الحياة المطمئنة المنتجة. هذا يعني أن يصبح (التعلم) فعلاً يومياً: في القراءة، في الحوار، في التدرب، في التأمل، ومراجعة طرق قضاء الأوقات...

تشير دراسات في التربية الحديثة إلى أن الأفراد الذين يتبنون عقلية (التعلم المستمر) يتمتعون بمرونة نفسية أعلى، وقدرة أفضل على التكيف مع التغير، كما أنهم يملكون ثقة أعلى بالذات، كما أن أبحاثاً في علم الأعصاب تُظهر أن الدماغ يحتفظ بكثير من قدراته على التعلم، وإعادة التشكل طوال العمر ما دام الإنسان يحفزه بالمعرفة والتجربة، وهذا ينقض الوهم الشائع في أن التعلم حكر على سن الشباب.

الانتقال من التعلم المرحلي إلى التعلم المستمر يُحدث تغييراً عميقاً في الشخصية إذ إنه يحرر المتعلم من الخوف من الجهل، ويجعله أكثر تواضعاً أمام المعرفة حيث إنه يكتشف حجم ما يجهله في أي مجال يقرأ فيه، كما أن من الواضح أن

المستمر في تلقي العلم يكون أكثر شجاعة على طرح الأسئلة. ولا ننسى في هذا السياق أن كثيراً من القلق حول تجدد المهن، وتطور مجالات العمل يزول بسبب النمو المعرفي الدائم.

بهذه المعاني لا يكون التعلم استعداداً للحياة، بل شكلاً من أشكال الحياة نفسها.

لماذا لم يعد التعلم التقليدي كافياً؟

ظلت المعارف قروناً كثيرة شبه جامدة، وكانت التطورات التي تطرأ عليها محدودة، كما أن العلاقة بين المعرفة والحصول على المال والرزق ظلت قروناً متطاولة مبهمة، أو هامشية[2]، لكن قد تغير كل ذلك اليوم على نحو جذري. هناك دراسات صادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية تشير إلى أن نصف ما يتعلمه الطالب في بعض التخصصات التقنية يفقد صلاحيته خلال بضع سنوات. التعليم التقليدي بني على افتراض أن المعرفة مستقرة نسبياً، وأن ما يُدرس اليوم يظل صالحاً لعقود، وهذا الافتراض صار في حكم المنسوخ.

قد انتقلنا من عصر ندرة المعرفة إلى عصر فيض المعرفة، ولم يعد التحدي ـ كما يؤكد عدد من الدراسات ـ في الوصول إلى المعلومة، بل في فرزها، وتحليلها، وربطها بالواقع، واستخدامها

[2] حكايات العلماء الكبار الذين كانوا يعيشون في فقر مدقع تملأ صفحات كثيرة من كتب التاريخ، وكانوا يقولون: فلان أدركته حرفة الأدب فافتقر. وهذا لا يعني أن العلم لم يكن يساعد على طلب الرزق، بل إنه كان شاغلاً عنه!

في إطار القيم والأخلاق الرفيعة. التعليم التقليدي يركز على الحفظ والاستظهار – يظل بالطبع لشيء من الحفظ حاجة وأهمية – على حين أن المعرفة المعاصرة تتطلب مهارات التفكير النقدي والتقييم والتركيب. المراد بالتركيب هنا القدرة على جمع المعارف الجزئية، والمتفرقة، وربطها ببعضها، ثم إعادة تنظيمها في فهم كلي متماسك حيث يتم استخلاص القواعد والمعاني الكلية من معلومات متفرقة، وربط الوقائع بسياقاتها، وإدراك العلاقات الخفية بين الظواهر... أي أن قيمة المعارف المعاصرة والجديدة في معالجتها، وليست في حفظها، وتداولها المجرد.

قد تغيرت وظيفة المعرفة، حيث إنها لم تعد هدفاً بحد ذاته، بل أداة لحل المشكلات، والتكيف مع أوضاع غير متوقعة. التعليم التقليدي مصمم لتهيئة المتعلم للقيام بوظائف محددة – لكل اختصاص وظائف في سوق العمل معلومة – على حين أن العالم اليوم محتاج إلى إنسان قادر على الانتقال بين أدوار

متعددة لم تكن موجودة أصلاً عند دخول التعليم[3]، أضيف إلى كل ما سبق أن الزمن المعرفي أصبح أسرع من الزمن التعليمي حيث تشير دراسات تربوية حديثة إلى وجود فجوة متزايدة بين ما يدرَّس في المؤسسات التعليمية وما يمارس فعلياً في سوق العمل والمجتمع. المناهج تحتاج سنوات للتحديث، والمؤسسات التعليمية بطبيعتها محافظة، وحذرة تجاه التجديد على حين أن الأدوات والتقنيات يتغير بعضها خلال أشهر.

خلاصة:

اتفقت الدراسات الحديثة على أن المشكلة في نموذج التعليم، فالعصر المتسارع لا يحتاج إلى متعلم أنهى تعليمه، وإنما يحتاج إلى إنسان يمتلك قدرة دائماً على التعلم، والاستمرار في التعلم، والتخلي عما تقادم، وفقد نجاعته. البحث اليوم عن تعليم يصنع عقلاً يقظاً، ولا يكتفي صاحبه بالحصول على شهادة.

[3] شخص بدأ رحلته التعليمية المتخصصة قبل عشر سنوات، هذا الشخص لم يكن يعرف وظائف مثل محلل بيانات، مختص ذكاء اصطناعي، مدير محتوى رقمي، صانع بودكاست، مختص أمن سيبراني... التعلم اليومي يهيئ العقل للتكيف مع مهن لم تسمَّ بعد.

التعلم حاجة نفسية

قد تعودنا أن نقوم في كثير من الأحيان بالربط بين التعلم وسوق العمل، والترقية في الوظيفة، وزيادة الدخل، وكأن التعلم وسيلة خارجية بحتة.

هذا الربط هو ربط اختزالي، حيث إن التعلم في جوهره هو حاجة نفسية عميقة لأنه يتصل بالتوازن الداخلي للإنسان، وبمعنى وجوده على هذه الأرض كما أنه يتصل بشعوره بالكفاءة والجدوى قبل أن يتصل بالرزق والمهنة.

تشير دراسات نفسية منذ (أبراهام ماسلون ت1970) إلى أن الإنسان لا يكتفي بالحاجات البيولوجية والأمنية، بل يسعى إلى تحقيق الذات، والتعلم هو أحد أهم مسارات هذا التحقيق. المرء الذي لا ينمو معرفياً يصاب بالركود النفسي، والركود النفسي يتحول في الغالب إلى قلق أو اكتئاب، أو شعور بالفراغ، ولهذا فإننا نجد ـ كما تُظهر دراسات علم النفس الإيجابي ـ أن

الأشخاص المنخرطين في تعلم مستمر يسجلون مستويات أعلى من الرضا عن الحياة حتى حين لا يكون لهذا التعلم مردود مهني مباشر.

وتؤكد نظرية (الدافعية الذاتية) أن من الحاجات النفسية الأساسية للإنسان الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء. التعلم المستمر يشبع حاجة الكفاءة تحديداً، فهو يمنح الإنسان شعوراً بأنه يفهم العالم، وقادر على التعامل معه، وليس مجرد ضحية لتغيراته، وحين يُحرم الإنسان من هذا الشعور فإنه يشعر بشيء من الهشاشة والاغتراب، حتى لو كان مستقراً مادياً.

من جهة أخرى تشير دراسات حديثة في علم الأعصاب إلى أن التعلم يحفز الدماغ على إنتاج روابط عصبية جديدة، ويؤخر التدهور المعرفي المرتبط بالعمر، لكن الأهم هنا هو أن التعلم المستمر يمنح الإنسان إحساساً بالحيوية العقلية؛ فالفضول، والتساؤل، واكتشاف الجديد ليست من الأمور الكمالية، وإنما هي تعبيرات عن صحة نفسية جيدة، ولهذا فإننا نلاحظ أن

التعلم حين يتوقف يتراجع معه الفضول[4]، ثم تتقلص الرغبة في الحياة نفسها.

وتبين دراسات تربوية أجريت في جامعات أوربية وأميركية أن كثيراً من (الاحتراق النفسي)[5] لا يعود فقط إلى ضغط العمل، بل إلى شعور الموظف بأن حياته المعرفية توقفت، وأنه يؤدي أدواراً متكررة دون نمو داخلي. هنا يصبح التعلم شكلاً من أشكال الرعاية النفسية الذاتية.

بالإضافة إلى كل ما سبق يمكن أن نقول: إن التعلم يؤدي دوراً مهماً في بناء المعنى، حيث إن الإنسان لا يحتمل العيش طويلاً في عالم لا يفهمه، وكلما اتسعت فجوة الفهم زاد القلق الوجودي، وزادت مشاعر الخوف بسبب نقص الشعور بالأمان، ونقص فهم ما يمكن أن يقع من أحداث. التعلم يقلص هذه

[4] للفضول أهمية كبرى في حياتنا لأنه يشكل نقطة انطلاق نحو الاكتشاف. به يخرج الإنسان من السكون الذهني، ويتجاوز المألوف، ويطور فهمه لنفسه وللعالم. إن كل تقدم علمي وحضاري بدأ بسؤال صادق وفضول حي.

[5] الاحتراق النفسي هو حالة من الإرهاق العام العميق تؤدي إلى فقدان الدافعية، وتبلد المشاعر، وتراجع الإحساس بالمعنى والإنجاز.

الفجوة، ويعيد للإنسان شعوره بالسيطرة الرمزية على حياته، حتى لو أنه كان يعيش في وسط مضطرب.

خلاصة:

إن علينا ألا نختزل التعلم في بعده المهني والمادي، وحين نفعل ذلك فإننا لا نسيء إلى التعلم فحسب، بل إننا نُفقر الإنسان نفسياً، ونتركه عارياً أمام فراغ داخلي، لا تملؤه الوظائف ولا الشهادات.

التعلم المستمر أم الشهادة؟

التعلم المستمر ليس نوعاً من الترف المعرفي، وليس خاصاً بفئة من فئات المجتمع، بل هو استجابة طبيعية لعالم تتدفق فيه المعارف بلا توقف، وتتغير فيه الوقائع بوتيرة أسرع من أي وقت مضى. المعرفة اليوم أشبه بنهر جارٍ، يحمل في كل لحظة معه شيئاً جديداً يتصل بجانب من جوانب حياتنا، فمن أراد أن يعيش الحياة كما ينبغي أن تعاش فإن عليه أن يظل على صلة بذلك التدفق.

من هنا يظهر الفرق الجوهري بين التعلم مدة الحياة (في الماضي لم تكن هناك شهادات، ولم يكن طلب العلم لمدة محددة شيئاً معروفاً، أو وارداً، وإنما كان العلم من المهد إلى اللحد، كما هو القول المشهور) والحصول على شهادة. التعلم المستمر يهدف إلى استيعاب المعارف الجديدة، وتوظيفها في فهم الواقع المتغير، والتفاعل معه على نحو مثمر، ومبدع على حين أن الشهادة توثق تحصيلاً معرفياً تمّ في مرحلة زمنية

محددة، وبناءً على ما كان متاحاً من علوم وأدوات في تلك المرحلة. الشهادة تقول: هذا ما تعلمه حاملها في وقت من الأوقات، لكنها لا تقول: هذا ما يستطيع فهمه الآن.

المشكلة لا تكمن – طبعاً – في الشهادة ذاتها، فهي خطوة طبيعية في مسار التعلم، وقد تكون ضرورة مهنية أو تنظيمية، إنما تكمن المشكلة في تحول الشهادة إلى نهاية نفسية، وفكرية، فيتوقف صاحبها عن متابعة المعارف الجديدة، ويكتفي بما حصّله سابقاً، كأن العالم قد توقف عند لحظة تخرجه. في واقع سريع التحول يكون توقف الخريج الجامعي عن التعلم نوعاً من الانفصال عن الحياة، لا عن الدراسة فحسب. إن المتابع لأحوال كثير من شبابنا يجد أنهم قد حرموا أنفسهم من متابعة التثقف، والاطلاع على الجديد، والحجة لديهم هي الانغماس في

العمل، وتحمل مسؤولية الأسرة، يفعلون ذلك وهم يرون رأي العين التقادم[6] السريع لكل ما تعلموه.

طالب العلم الحقيقي لا يتعلم من أجل الورقة، وإنما يتعلم من أجل الفهم. إن لديه شغفاً أصيلاً، وعميقاً بالمعرفة، والشغف بطبيعته لا يعرف التوقف عند مرحلة دراسية، ولا يخضع لتقييم أكاديمي معين. الشغف هو ما يدفع الإنسان إلى السؤال، وإلى القراءة خارج المقررات الدراسية، وإلى متابعة الجديد، وإلى مراجعة أفكاره القديمة دون خوف. فإذا توقف هذا الشغف عند الحصول على الشهادة، فذلك مؤشر على أن العلاقة بالعلم كانت علاقة عابرة ذات طابع مصلحي بحت.

الشغف بالعلم هو الوقود الداخلي الذي يمنح الشاب طاقة الاستمرار في التعلم لا بدافع الواجب، بل بدافع المتعة، وتعشق

[6] المفارقة المقلقة في هذا أن كثيراً من الشباب يتوقفون عن القراءة بعد التخرج من الجامعة مع أن المناهج التي درسوها في الأصل ليست حديثة، فبعضها وضع قبل عشرين، أو ثلاثين عاماً، وهكذا يجد الخريج أنه مسلح بمعرفة (مؤرشفة) وبذلك تكون النتائج السلبية للتوقف عن التعلم مضاعفة.

الجديد. من دون شغف يتحول العلم إلى معلومات جامدة، ومنهجيات مكررة، وحفظ بلا روح، ولهذا كان الشغف شرطاً أساسياً للإبداع، لأن الإبداع يحتاج إلى أن يذهل الإنسان عن راحته، وعن نفسه خلال الاندماج في القضية، أو الموضوع الذي نذر نفسه له.

التغيرات الهائلة في الواقع المعيش تتطلب من الشباب تجديداً مستمراً في استعداداتهم وأدواتهم المعرفية، وإن التعلم مدى الحياة هو الذي يتكفل بذلك.

ما بين التعلم والمعرفة

يمكن النظر إلى الفرق بين التعلم والمعرفة من زاوية أعمق من مجرد النظر إلى كونهما عملية ونتيجة. التعلم في جوهره فعل وجودي يقوم به الإنسان على حين أن المعرفة حالة امتلاك لما نتج عن هذا الفعل. التعلم يشبه حركة العقل وهو يقترب من الشيء، أما المعرفة فهي ما يستقر في العقل بعد هذا الاقتراب.

التعلم فعل نشط يتضمن انخراط الذات في موضوع ما: سؤال، أو تجربة، أو صراع ذهني، أو محاولة فهم، وهو لا يفترض بالضرورة نجاحاً، أو وصولاً، فقد يتعلم الإنسان عبر الفشل، أو الالتباس، أو إعادة النظر. التعلم هنا ليس جمعاً للمعلومات، بل هو تغير في طريقة النظر. كثيراً ما يتعلم الإنسان دون أن يشعر أنه ازداد معرفة لأنه لم يصل بعد إلى صياغة مستقرة لما تعلمه.

أما المعرفة فهي صورة من صور الاستقرار العقلي، هي ما يصبح قابلاً للتعبير عنه، وقابلاً للتداول، والنقل، والتعليم للآخرين. المعرفة بطبيعتها تميل إلى الصياغة: مفهوم، تعريف، نظرية، أو قاعدة. ولهذا يمكن أن تكون المعرفة مخزَّنة على حين أن التعلم لا يُخزّن، بل يمارس.

من هذه الزاوية يمكن للإنسان أن يمتلك معرفة دون أن يكون في حالة تعلم، كما أنه يمكن أن يكون في حالة تعلم دون أن تتكون لديه معرفة واضحة بعد. الطالب الذي يحفظ تعريفاً يمتلك معرفة، لكن من يناقش قضية معقدة، ويعيد بناء فهمه قد يكون في تعلم عميق دون أن يمتلك بعدُ معرفة مصوغة.

تشير دراسات في علم النفس المعرفي إلى أن الانخراط في التفسير، والمجادلة وربط الأفكار يعدّ تعلماً، حتى لو لم يُنتج فوراً معرفة صريحة. المعرفة قد تتأخر، لكن التعلم يكون قد حدث بالفعل على مستوى البنية العقلية.

وتُظهر أبحاث أخرى أن المعرفة الصريحة ليست سوى جزء من الصورة، فهناك ما يسمى (المعرفة الضمنية) وهي معرفة لا يستطيع الإنسان دائماً التعبير عنها بالكلمات، لكنها تظهر في قراراته، وحدسه ومهاراته. هذه المعرفة لا تتكون إلا عبر التعلم بوصفه ممارسة، وتجربة لا بوصفه تلقي معلومات.

الفرق الجوهري إذن هو أن التعلم يغيّر الذات في حين أن المعرفة تغير المحتوى الذي تحمله الذات. التعلم يمسّ طريقة التفكير، الحساسية للأسئلة، القدرة على التمييز في حين أن المعرفة تمس ما يعرفه الإنسان، وليس (كيف يعرفه).

ولهذا فقد يكون من أخطر أشكال الجمود تحوّل المعرفة إلى يقين مغلق بلا تعلم حيث يمتلك الإنسان أجوبة كثيرة لكنه لا يملك القدرة على السؤال في حين أن التعلم الحقيقي يحافظ على العقل حياً حتى وهو يسير في مناطق لم تتحول بعد إلى معرفة مكتملة.

الخلاصة:

نصيحة لكل شاب: لا تقس تقدمك بما تعرفه، بل بما تغيَّر في طريقة تفكيرك. لا تخف من الحيرة، فالحيرة علامة قوة، لا علامة ضعف. اجعل السؤال صديقك، ولا تتعجل الجواب النهائي. لا تتحصن بمعرفة جامدة، ولا تهرب من الجهد الذهني. ابق في حالة تعلم حيّ، فالعقل الذي يتعلم يظل شاباً، وإن طال به العمر.

وهم الفهم

يعدّ الفهم السريع في العرف الشائع علامة على الذكاء والتفوق، ولهذا حظٌ من الحقيقة، والواقع، لكن التجربة المعرفية العميقة تكشف عن مفارقة مهمة، هي أن الفهم السريع غالباً ما يكون مؤشراً على تعلم سطحي، لا على فهم راسخ؛ فالعقل الذي يلتقط الفكرة على نحو فوري ربما يكون قد تعامل معها على مستوى التعريف، أو التشابه، لا على مستوى التحليل والبناء.

الفهم الحقيقي ليس استقبالاً آنياً للمعلومة، بل عملية بطيئة نسبياً تتضمن مقاومة داخلية، وأسئلة، وإعادة ترتيب للمفاهيم، وتواجه أحياناً نوعاً من الارتباك المؤقت. حين يفهم الإنسان فكرة معقدة بسرعة مدهشة، فغالباً ما يكون ألحقها بمخزون معرفي سابق دون أن يفحص افتراضاتها، أو حدودها، أو آثارها. هذا النوع من الفهم يشبه رؤية الخريطة دون السير في الطريق.

التعلم السطحي يركز على "ماذا تعني الفكرة؟" في حين أن التعلم العميق يسأل: كيف نشأت هذه الفكرة؟ ولماذا؟ ومتى تكون صحيحة، ومتى تكون خاطئة؟ ما الذي تغيّره هذه الفكرة في طريقة التفكير لديّ؟ هذه الأسئلة لا تتم الإجابة عليها بسرعة، بل تحتاج إلى زمن ذهني، وإلى احتكاك بالفكرة.

كثير من الشباب يشعرون بالقلق حين لا يفهمون ما يقرأونه على نحو سريع، فيظنون أن المشكلة في قدراتهم. والحقيقة أن البطء في الفهم يدل في الغالب على أن العقل يعمل بجد، وأن الفكرة تعاد صياغتها داخلياً. الفهم البطيء هو ثمن العمق، كما أن الاستيعاب السريع قد يكون ثمنه الهشاشة.

لا يعني هذا – بالطبع – تمجيد الغموض، أو التعقيد، بل يعني الحذر من وهم السهولة؛ فالأفكار الكبيرة لا تسلِّم مفاتيحها لمن يمرّ بها مروراً عابراً، وإنما لمن يصبر عليها، ويجادلها، ويمنحها الوقت الكافي، والذي يتناسب مع قيمتها.

في مسار التعلم الحقيقي ليس المهم أن تفهم بسرعة، بل أن نفهم بعمق لأن ما يُفهم سريعاً يُنسى سريعاً، أما ما يُفهم ببطء فيغيِّر صاحبه.

ثقة معتدلة بالنفس

يمر كثير من الشباب بأوقات يشعرون فيها بثقة عالية بالنفس وهم مازالوا في طور التعلم، ويظنون أن هذه الثقة دليل نضج، وفهم، لكن التجربة التعليمية العميقة تكشف عن أن الثقة المبكرة بالنفس أثناء التعلم قد تكون عائقاً خطيراً لأنها تغيّر علاقة المتعلم بالمعلومة قبل أن تكتمل.

هذه الثقة لا تعني دائماً الفهم، بل تعني أحياناً توقف العقل عن الاستقبال. حين يطمئن الإنسان إلى ما لديه من معرفة على نحو سريع، يخف فضوله، وتضعف رغبته في السؤال، ويقل حذره من الأخطاء، وكأن العقل يرسل إشارة خادعة: لا حاجة للمزيد، ويمكن للمرء أن يتحدث بثقة أمام الآخرين دون سابق تجهيز وإعداد. هنا لا يتوقف الواحد منا عن التعلم بسبب صعوبة التعلم، وإنما بسبب رضا عن النفس سابق لأوانه.

تشير دراسات في علم النفس التربوي إلى أن المتعلمين الذين يشعرون بثقة عالية أثناء التعلم يكونون أقل طلباً للتغذية الراجعة، وأقل ملاحظة لوقع لكلامهم في نفوس الآخرين، وأضعف استعداداً لتصحيح مسارهم. في المقابل نجد الذين يحتفظون بدرجة من (التواضع المعرفي) يواصلون الاطلاع والمراجعة والتجريب، حتى وهم يشعرون بشيء من عدم الارتياح المؤقت.

تتغذى هذه المشكلة اليوم من ثقافة (الإنجاز السريع) التي تحيط بالشباب من كل جهة: (فيديوهات قصيرة، دورات تعد بالإتقان لفن من الفنون خلال أيام، عناوين جذابة توحي بإمكانية الوصول السريع...) هذه الثقافة لا تشجع على التعلم، بل تدفع نحو الإحساس بالإنجاز. الشعور بالإنجاز قد يولّد ثقة نفسية، لكنها ثقة لا تستند إلى رسوخ معرفي.

هناك مثال واقعي يتكرر كثيراً: شاب يتعلم مهارة كالبرمجة، أو تحليل البيانات، أو الخطابة... ينجز خطوات أولية بسرعة،

فيشعر أنه صار يتمتع بمستوى جيد في تلك المهارة. هذا الشعور يدفعه إلى التوقف عن التدريب العميق، أو يدفعه إلى مقارنة نفسه بمن هم في مستواه عوضاً عن أن يقارنها بمن هم فوقه، وأقدر منه. بعد مدة يكتشف أن تقدمه تباطأ، وأن ثقته السابقة بنفسه تحولت إلى سقف منخفض ظنه قمة عالية.

الثقة الصحية بمسار التعلم ليست في الشعور بالاكتمال، وإنما في البقاء في منطقة الاستفادة والتمدرس، هي الثقة التي تجعل المرء يقول: أنا أتحسَّن لكن الطريق لم ينته وليست الثقة التي تقول: وصلت.

الفهم ليس دائماً أعمق من الحفظ

يشاع في الخطاب التربوي المعاصر أن (الفهم) دائماً أرقى من (الحفظ) وأن الحفظ هو من التعليم التقليدي الموروث غير أن هذا التصور يحتاج إلى مراجعة هادئة، وذلك لأن العلاقة بين الحفظ والفهم ليست علاقة تضاد، بل علاقة تدرج وتكامل.

تشير دراسات في علم النفس المعرفي إلى أن الحفظ المنظم يُسهم في بناء ما يسمى (المخزون المعرفي) وهو قاعدة ذهنية تستدعى عند التحليل، والتفسير. أبحاث حول نظرية (الحمل المعرفي)[7] تؤكد أن الفهم العميق يصبح أسهل حين تكون العناصر الأساسية محفوظة وجاهزة في الذاكرة طويلة المدى بدل أن يستهلك العقل جهده في البحث عنها أثناء عملية التفكير.

[7] تقول نظرية الحمل المعرفي: إن قدرة الذاكرة العاملة محدودة، وكلما زاد العبء غير الضروري على الدماغ ضُعف التعلم. لذلك ينبغي تبسيط عرض المعرفة، وتقسيم المعلومات، وتركيز الجهد الذهني على ما يخدم الفهم الحقيقي.

في الثقافة الإسلامية يحتل الحفظ مكانة مركزية، ليس بوصفه غاية مستقلة، بل بوصفه وسيلة لترسيخ المعرفة، وتزكية النفس، والفهم المتدرج. المسلم يتقرب إلى الله تعالى بحفظ القرآن الكريم حتى ينعم بقراءة الكثير منه يومياً عن ظهر قلب، ولأن النص المحفوظ يصبح حاضراً في الوعي، والتفكير، والسلوك. ولحفظ الأحاديث النبوية والقواعد الفقهية والأصولية، وأقوال أهل العلم من أسلافنا قيمة مهمة وعالية في التكوين العلمي لطلاب الشريعة.

ما أود الإشارة إليه هنا هو أن على طالب العلم أن يحاول دائماً فهم معاني ما يحفظ، مع ربطه بالواقع وبسياق الفهم الكلي للشريعة من خلال الاستدلال، والاستشهاد في بحوثه وأحاديثه المختلفة.

إن الفهم السريع غير المؤسس على بعض المحفوظات يكون هشاً، يفهم صاحبه الفكرة في لحظتها، ثم تتلاشى مع الأيام، أما

الفهم الذي ينمو فوق طبقة من المحفوظات فإنه يكون أبطأ أحياناً لكنه أرسخ، وأطول عمراً.

من المألوف في تعليمنا الشرعي الموروث التركيز على الحفظ في سن مبكرة لأن ذاكرة الطفل أقوى من قدرته على الفهم، والتحليل، فيحفظ الطفل القرآن الكريم ومختارات من الأحاديث النبوية إلى جانب حفظ بعض المتون، وبعض المنظومات، وحين يكبر، وتنضج قدراته العقلية يتم التركيز على الشرح، والتعليل، ومناقشة أقوال أهل العلم واستدلالاتهم، فيكون المتعلم بهذا قد جمع بين فضيلة الحفظ في الصغر، وفضيلة الفهم في الكبر.

منعطفات رحلة التعلم

لا يسلك المتعلم في رحلته العلمية مساراً مستقيماً، وإنما يسلك مساراً متعرجاً مليئاً بالمنعطفات. يمر الشاب في هذه الرحلة بحالات من الحماسة العالية، يعقبها فتور، ثم عودة للاهتمام، ثم تردد من جديد. كما أن الشباب يعيش حيرة في اختيار التخصص، أو أنه يجد نفسه منجذباً إلى مدرسة فكرية، معينة مدةً من الزمن، ثم يعدل عنها إلى أخرى[8].

هذه التقلبات كثيراً ما تُفسَّر على أنها ضعف، أو عدم ثبات في حين أنها في الحقيقة مراحل طبيعية في طريق النضج المعرفي.

الحماسة الأولى غالباً ما تكون مدفوعة بالاكتشاف، لكن مع التعمق تبدأ الأسئلة الصعبة، ويظهر التعقيد، فيتراجع الشعور باليقين. هنا يدخل الشاب في مرحلة الفتور، لا لأنه أخفق في

[8] قد مررت شخصياً بكل هذه التقلبات في حقل الدراسة الأكاديمية، وفي طريقي الدعوي والسلوكي.

مساعيه، بل لأن الصورة الساذجة الأولى بدأت تتفكك. هذا التفكك مؤلم أحياناً لكنه ضروري لبناء فهم أعمق. الانتقال بين مدارس فكرية، أو مناهج مختلفة ليس خيانة للثبات، بل محاولة لاختبار الأفكار في ضوء التجربة.

تشير دراسات في علم النفس العصبي[9] إلى أن الدماغ حين يتعلم مفاهيم معقدة يمر بفترات من عدم الاستقرار المعرفي حيث تعاد هيكلة الشبكات العصبية بدل الاكتفاء بالتوسع السطحي. هذا ما يفسّر شعور الارتباك المؤقت قبل الوصول إلى فهم أكثر تماسكاً. بمعنى آخر: الدماغ يحتاج إلى وقت حتى يعيد ترتيب نفسه، لا ليكدس معلومات فقط.

مثال واضح: هذا شاب بدأ بدراسة تخصص ما بحماسة شديدة، ثم شك بعد سنة أو سنتين في جدواه، فيتجه إلى القراءة في مجالات أخرى، وربما يفكر في تغيير المسار. هذه المرحلة

[9] يدرس علم النفس العصبي العلاقة بين الدماغ ووظائفه العصبية وبين السلوك والانفعال، والتفكير، واتخاذ القرار عند الإنسان.

على الرغم مما فيها من حيرة، وتردد تساعده على اكتشاف ميوله الحقيقية، وفهم ذاته، وربط المعرفة بهويته بعيداً عن تأثير الآخرين. كثير ممن استقروا منهجياً لاحقاً يذكرون أن هذا الاستقرار لم يأت فجأة، بل بعد تجريب، وتراجع، وإعادة اختيار.

الاستقرار المنهجي لا يعني غياب الشك، بل القدرة على إدراك الشك دون الهروب منه، وهو يحتاج إلى زمن وصبر، ومساحة آمنة للتجربة. لهذا فإن وجود منعطفات في رحلة التعلم هو شيء طبيعي جداً، وهو جزء من النضج المعرفي والمنهجي.

على الشاب في منعطفات التعلم عدم تعجل الحكم على نفسه، ولا على الطريق الذي يسلكه، وعليه أن يتقبل الارتباك بوصفه جزءاً من النمو، وعليه أن يراقب ما يتغير في فهمه، وليس سرعة ذلك التغير، وعليه الثبات الواعي، فهو الذي يجعل التقلبات مصدراً للخبرة، وليس لإضاعة الوقت.

تعلم بلا تحول

يعد التحول المعيار الحقيقي لقيمة التعلم؛ فالمعرفة التي لا تُحدث أثراً في التفكير، أو السلوك، أو ترتيب الأولويات تظل حبيسة الذهن، وتفقد كثيراً من معناها. من هنا يظهر مفهوم (تعلم بلا تحول) بوصفه أحد أخطر أشكال الهدر المعرفي في حياة الإنسان، ولاسيما الشباب.

تشير دراسات في علم النفس التربوي إلى أن كثيراً من المتعلمين يكتسبون معلومات جديدة دون أن ينعكس ذلك على قراراتهم، أو ممارساتهم اليومية. هذا النوع من التعلم الذي لا ينتقل من مستوى المعرفة النظرية إلى مستوى الاستخدام العملي يتحول إلى رصيد جامد باهت، بل يتحول إلى عبء نفسي على صاحبه، حيث إنه يكشف عن العجز عن الانتفاع بما يجب الانتفاع به. وقد أظهرت دراسات أخرى أن التعلم الذي لا يترجم إلى سلوك يزيد من الرضا الوهمي حيث يشعر المرء بالتقدم في حين أنه ثابت في مكانه.

أضرار التعلم من غير تحول، لا تقف عند حدود ضياع الفائدة، بل تتعداها إلى إرباك الأولويات؛ فالوقت والطاقة الذهنية من الموارد المحدودة، وحين تصرف في معارف لا يحتاجها الإنسان في شأن ديني أو دنيوي يكون التعلم قد أصبح نوعاً من العبث، ونوعاً من الانصراف عما هو أحق وأولى.

في التصور الإسلامي لا يُطلب العلم لذاته المجردة، بل للنفع. فالعلم إما أن يكون لمصلحة دينية تُصلح علاقة المسلم بربه سبحانه، أو لمصلحة دنيوية تُصلح له معاشه، وتوفر له الهناء والاستقرار، فإذا لم يحصل المتعلم على شيء من ذلك فعليه أن يراجع قصده، ومساره، ويعيد ترتيب وعيه.

الله تعالى نبّه بوضوح إلى خطورة تخلف الحال عن العلم والمقال فقال سبحانه: ((يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون. كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون))[10] وقد

[10] سورة الصف: 3,2.

استعاذ نبينا صلى الله عليه وسلم من علم لا ينفع[11]. وما أجمل ملاحظة الحسن البصري حين قال: ((كان الرجل إذا طلب العلم لم يلبث أن يُرى ذلك في تخشعه وسمته، ولسانه، وبصره)). ورحم الله والدة الإمام مالك (صاحب المذهب) حين قالت له: اذهب إلى ربيعة فتعلم من أدبه قبل علمه.

خلاصة:

التعلم الحقيقي ليس ذلك التعلم الذي يضيف المزيد من المعرفة إلى الرصيد الشخصي، وإنما ذلك التعليم الذي يغير في القصد والنية، وفي الاهتمامات، وتشكيل الرؤية الكلية لأمور الدنيا والآخرة، وينعكس على السلوك الشخصي للإنسان.

[11] كما عند أحمد وغيره.

النسيان البنّاء

يقع كثير من المتعلمين في خطأ شائع، هو: التعامل مع النسيان بوصفه عدواً يجب القضاء عليه، فيتحول التعلم إلى سباق للحفظ، ويصبح القلق من النسيان عبئاً يرافق كل محاولة للفهم غير أن الحقيقة الأعمق هي أن النسيان ليس خللاً في التعلم، بل هو جزء من نظامه الداخلي. المشكلة ليست في أن ننسى، بل أن ننسى ما لا ينبغي نسيانه.

مهم جداً أن نعرف أن العقل البشري لا يعمل وكأنه (قرص صلب) بل بوصفه كائن حي، يعيد الترتيب باستمرار، فهو يحذف ليحفظ، ويُضعف بعض المسارات ليقويّ غيرها[12] من هنا ينبع مفهوم إدارة النسيان: أن نوجّه ذاكرتنا نحو المعاني الجوهرية، وأن نسمح للتفاصيل أن تذهب دون فزع، أو أسف.

[12] الدماغ آية بليغية على عظمة الخالق الجليل حيث إن البشر على الرغم مما لا يحصى من الجهود المبذولة لا يعرفون عن الدماغ إلا القليل، وقد عبر عن دهشة العلماء وحيرتهم تجاه تعقيد الدماغ قول أحدهم: ((لسنا في عصر فهم الدماغ، بل في عصر إدراك مدى تعقيده))! وقد صدق الحكيم الخبير إذ يقول: ((هذا خلق الله فأروني ماذا خلق الذين من دونه بل الظالمون في ضلال مبين. سورة لقمان: 11. تبارك الله أحسن الخالقين.

الدراسات في علم النفس المعرفي تؤكد أن النسيان الجزئي المؤقت يدفع العقل إلى بذل جهد الاستدعاء، وهذا الجهد هو الذي يعمّق التعلم، ويثبّت المتعلَّم. المعلومة التي تختفي قليلاً، ثم تستعاد تصبح أرسخ من تلك التي لم تغادر الذاكرة أصلاً.

هكذا يكون بعض النسيان خدمة للفهم، وليس تهديداً له.

إدارة النسيان تبدأ بسؤال حاسم: ما الذي لا يجوز أن يُنسى؟

المعنى، الفكرة المحورية، القاعدة التي يبنى عليها غيرها، المهارة التي تستخدم في الواقع. وما عدا ذلك يمكن أن يترك للدماغ ليصفيه بشكل طبيعي.

أما النسيان غير البنّاء فهو الذي يمتد حتى يشمل الأمور الأساسية (الإحساس العميق بالذات، معنى الوجود، الغاية الكبرى للحياة، ونسيان مدلولات قيم كبرى مثل الكرامة، العدل، الإحسان، قواعد الفهم، التمييز بين الحقيقة والوهم، الجذور

التاريخية، الانتماء الحضاري...) ويكون هذا في الغالب نتيجة تعلم سطحي، أو تشتت دائم، أو حفظ بلا فهم.

هذا النوع من النسيان لا يعالَج بمزيد من الحفظ، بل بإعادة بناء العلاقة مع المعرفة: فهم قبل التخزين، واستعمال قبل التكديس.
إن المتعلم الناضج لا يقول: كيف أمنع عقلي من النسيان؟ بل يقول: كيف أضمن أن يبقى المهم من معارفي حاضراً؟
نصائح: قد يكون من المفيد للشاب أن تكون لديه بعض القواعد والأدوات في التعامل مع المعارف والمعلومات التي تصل إلى دماغه، ومنها:

1- تثبيت ما هو أساسي ومهم من المعارف من خلال الفعل، والتطبيق، وليس من خلال التكرار، فما يمارَس لا يُنسى، وتكون الممارسة بتحويل القيمة إلى سلوك، والفكرة إلى عادة، والمبدأ إلى قرارات متكررة.

2- مراجعة ما هو أساسي دورياً ولو دقائق قليلة: يخصص المرء دقيقة يومية، أو وقفة أسبوعية يسأل فيها: ما الذي أريده؟

ما الذي لا أساوم عليه؟ ما القيم التي لا يجوز التخلي عنها في أي حال من الأحوال؟

3- كتابة ما لا يجوز نسيانه: القيم، الأولويات، القرارات الكبرى، الوعود المبذولة لبعض الناس، العهود المعطاة للذات..

4- ترك بعض الأشياء لتُنسى عمداً: الإساءات الصغيرة من قبل فلان، وعلان، الإخفاقات العابرة، المقارنات المرهقة.

5- تقليل المدخلات: أخبار عن أمور خارج دوائر الاهتمام، آراء جدلية، نقاشات دافعها شهوة التسلط، أو الانتقام.

نسيان بعض الأمور نعمة عظيمة حتى لا يظل المزاج معكراً طول الوقت، وفيه أيضاً تخفيف العبء عن الدماغ كي يتفرغ لمعالجة ما هو أساسي وجوهري.

الموهبة أضعف أثراً مما نظن

لا ريب في أن الموهبة، والتفوق الذهني من أعظم نعم الله تعالى على عباده، والموهبة في الوعي الشعبي الشائع هي المفتاح الأول للنجاح، وكثيراً ما يفسَّر النجاح، أو الإخفاق على أساس وجودها، أو غيابه غير أن التجربة الواقعية، والدراسات الحديثة تشير إلى حقيقة أكثر توازناً: الموهبة أقل أثراً مما نظن إذا انفصلت عن التعلم، والممارسة، والاستمرار. نحن لا ننكر قيمة الموهبة، لكننا نريد وضعها في مكانها الطبيعية.

الموهبة تمنح صاحبها بداية أسهل، لا نهاية مضمونة. هي تسهّل الانطلاق، لكنها لا تضمن الاستمرار في الارتقاء، ولا تضمن التراكم. تشير دراسات نفسية وتربوية حول (الممارسة المتعمّدة) إلى أن الفارق الحقيقي بين المتفوقين وغيرهم لا يعود غالباً إلى فروق فطرية كبيرة، بل إلى عدد ساعات التدريب الواعي، وجودته واستمراريته. الموهبة تفسر سرعة التقدم في البداية لكنها لا تفسر التفوق طويل المدى. الموهبة نعمة

عظيمة لكنها غير مكتفية بذاتها[13]، بل إن الاعتماد الزائد عليها قد يتحول إلى عائق، إذ إن من الملاحظ أن بعض الموهوبين يتوقفون في وقت مبكر عن التعلم بسبب أنهم لم يتعودوا بذل الجهد، أو لأن أول عثرة تقف في طريقهم تصدم صورتهم عن أنفسهم. في المقابل نجد أن من يبدأ بإمكانات عادية لكنه يتقن التعلم، ويتحمل بطء النمو والتقدم، ويصبر على التراكم يسبق في الغالب من يتفوق عليه في الموهبة. هنا تظهر قيمة الوعي بهذه المسألة، فالموهوبون في المجتمعات هم في حدود (10%) من مجموع أبناء المجتمع. نحن نواجه معضلة في تعامل غير الموهوبين مع مسؤولياتهم، ومع حوادث الحياة حيث إن بعض الشباب يشعرون بالهزيمة أمام التحديات من أول الأمر، وينسحبون من المواجهة. على الشاب أن يدرك أن الطريق ليس مغلقاً أمام غير الموهوبين، وأن التعلم المستمر، وبناء العادات الإيجابية، وتحسين المهارات تدريجياً هذه الأمور يمكن أن

[13] يقول أحد المفكرين: إن الذكاء لا ينفع الذين لا يملكون سواه شيئاً.

تصنع فارقاً أعظم من الموهبة الخام. هذا الإدراك يحرر الشاب من عقدة المقارنة، واليأس.

هذا مثال بسيط: شابان شرعا في تعلم لغة جديدة. الأول منهما موهوب لغوياً لكنه يكتفي بالأساسيات، والثاني متوسط القدرات لكنه يقرأ يومياً، ويكتب، ويتحدث، ويخطئ، ويصحح... بعد عامين غالباً ما يكون الثاني (الشخص العادي) أقدر على الاستخدام الحقيقي للغة، لأن جهده تراكم، في حين أن الأول اتكأ على موهبته.

الخلاصة من هذا الكلام هي أن أقول للشاب المتفوق: لا تجعل تفوقك سبباً للاكتفاء به، وأن أقول لغير الموهوب: لا تجعل عدم وجود الموهبة حجة لعدم المبادرة، وبذل الجهد.

مهارة المهارات

لا يقاس نضج المتعلم اليوم بكمّ ما يملكه من معارف، بل بقدرته على إدارة تعلمه بنفسه من خلال اختيار ما ينبغي التركيز عليه، ومن خلال عمليات التصحيح والتنسيق للمعلومات المتنافرة التي يحصل عليها. من هنا يمكن القول: إن التعلم الذاتي هو مهارة المهارات لأنه الإطار الذي تنتظم في داخله بقية المهارات، وتصحَّح عبره الأخطاء، وتُستثمر فيه التجارب. تُظهر أدبيات التعلم التنظيمي أن المعرفة الحية لا تتشكل من نقل المعلومات من الكتب، بل من التجربة، والخطأ، والمراجعة، والتعلم من الواقع. الفرد المتعلم ذاتياً يشبه المؤسسة المتعلمة: يراقب أداءه، يستخلص الدروس، ويحوّل الخبرة إلى تحسّن مستمر، وهذا يجعل من التعلم الذاتي نمط تفكير فردي، ومنهج حياة. ومن أعمق ما تؤكده النصوص التربوية (كما في قصة الخضر وموسى، عليه السلام) أن الخطأ ليس نقيض

التعلم، بل مادته الخام. المتعلم الذي لا يُسمح له أن يخطئ، أو لا يتعلم كيف يقرأ خطأه سيبقى أسير التكرار.

أما المتعلم الذاتي فإنه ينظر إلى الخطأ على أنه رسالة: ما الذي لم أفهمه؟ ما الذي يحتاج إلى تعديل؟ وهذا يتطلب صبراً على النفس، كما أنه يتطلب صبر المربي على المتعلم. ويؤكد المثال النبوي في قصة الأعرابي الذي بال في المسجد[14] أن أسلوب التعامل مع الخطأ هو الذي يصنع الفارق في التعلم. فالتوجيه الهادئ الحكيم لا يحفظ كرامة المتعلم فحسب، بل يحفظ دافعيته أيضاً، ويحوّل الموقف كله إلى درس راسخ. وهذا هو جوهر التعلم الذاتي: أن يتعلم الإنسان دون أن يهان، أو يُكسر.

تشير دراسات حديثة في التربية إلى أن الأفراد الذين يتقنون التعلم الذاتي أقدر على التكيف مع تغير سوق العمل لأنهم لا

[14] أخرج البخاري وغيره أن أعرابياً بال في المسجد، فثار إليه الناس ليقعوا به، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: دعوه وأهريقوا على بوله ذنوباً من ماء فإنما بعثتم ميسرين، ولم تبعثوا معسرين. صلى الله عليه وسلم من معلم حكيم رحيم حليم!

ينتظرون تغير المناهج، بل يسبقونها؛ فهم يحددون حاجاتهم، ويتعلمون ما ينفعهم، ويتركون ما لا يعود عليهم بفائدة في انسجام واضح مع مبدأ ترتيب الأولويات المعرفية.

خلاصة:

التعلم الذاتي هو إعلان الاستقلال المعرفي للإنسان حيث يعرف المتعلم ما الذي يتعلمه، ولماذا يتعلمه، وكيف يتعلمه، ومتى يتوقف عن تعلمه. إنه علاقة نضج عقلي، وثقة بالذات، وقدرة على بناء المعرفة دون وصاية من أحد، ودون ارتباك.

التركيز مهارة قابلة للاكتساب

في عصر يتسم بتدفق المعلومات، وتسارع المثيرات لم تعد المشكلة الأساسية التي تواجه المتعلم هي قلة المعرفة، بل تشتت الانتباه. قد أصبح العقل محاصراً بالإشعارات والرسائل، وتعدد المنصات حتى صار التركيز مهارة نادرة. من هنا يحسن بنا أن نتعامل مع (التركيز) ليس على أنه موهبة فطرية تكون لأناس، ويُحرم منها آخرون، بل على أنه مهارة عقلية قابلة للاكتساب، تبنى بوعي، وتنمَّى بالتدرب، وتضعف بالإهمال.

تشير دراسات علم الأعصاب المعرفي إلى أن الدماغ لا يعمل بكفاءة في ظل التبديل السريع بين المهمات، وأن ما يسمى بتعدد المهمات هو في الحقيقة تجزئة للانتباه، تُضعف الفهم، وتقلل من درجة رسوخ المعلومات. وقد أظهرت أبحاث جامعات كبرى أن التعلم العميق لا يحدث إلا حين تتوفر فترات انتباه متصلة تسمح بانتقال المعرفة من الذاكرة القصيرة إلى الذاكرة

طويلة الأمد. وهذا يعني أن التركيز ليس شيئاً مساعداً على التعلم، وإنما هو شرط تأسيسي له.

اكتساب مهارة التركيز يبدأ أولاً من الوعي بأهمية هذه المهارة؛ فالعقل لا يحمي ما لا يقدِّره. ثم يأتي بعد ذلك فهم طبيعة الانتباه، وحدوده، وأن العقل يحتاج إلى بيئة منظمة كي يعمل بعمق وكفاءة. من هنا يكون تقليل المشتتات فعلاً معرفياً مقصوداً، وليس مجرد انضباط سلوكي عابر.

إن تخصيص أوقات خالية من وجود الهاتف، والانتقال من التصفح المتقطع إلى القراءة المتصلة، وتحديد هدف واضح لكل جلسة تعلم، إن هذه جميعاً هي خطوات أساسية في بناء التركيز.

وتؤكد دراسات أخرى أن الانتباه التنفيذي أي جلسات التعلم القصيرة نسبياً حين تكون عميقة، ومنتظمة تقوم بتدريب الدماغ على الصبر المعرفي. كما أن ممارسة الصمت الذهني، أو التأمل الواعي – ولو دقائق يومياً – تحسّن القدرة على ضبط

الانتباه، وتقليل الشرود. إن النظر في سير العلماء والباحثين الكبار يكشف عن أن تفوقهم لم يكن ثمرة تفوق عقلي خارق، وإنما كان ثمرة قدرتهم على الاعتكاف في محراب فكرة واحدة مدة طويلة، وتحمل بطء الفهم الأولىّ إلى أن تكتمل الصورة.

هذا ما يحتاجه المتعلم اليوم: أن يكتسب التركيز بوصفه مهارة عقلية، لأن من لا يملك القدرة على الانتباه لن يملك التعلم الجيد مهما كانت موارده المعرفية.

التعلم المستمر وصناعة النهضة

لا تنطلق النهضات الكبرى فجأة، ولا تُصنع بقرارات إدارية، أو بسبب حماسة عاطفية مشتعلة، وإنما تنشأ النهضة حين يتغير نمط تفكير كتلة حرجة من الناس، وتتغير طريقتها في فهم الواقع، والتعامل معه. من هنا يمكن القول: إن التعلم المستمر ليس مظهراً من مظاهر النهضة، بل هو شرطها التأسيسي، وأداتها الأكثر عمقاً، وتأثيراً؛ فالمجتمعات التي فقدت الحماسة على الاستمرار في التعلم، وإن امتلكت الموارد، أو كان لها تاريخ معرفي عريق، تدخل في طور الجمود، ثم التراجع.

التعلم المستمر هو الذي يتيح للأفراد مواكبة التحولات المتعاقبة، وفهم التعقيدات المتراكمة، ويساعدها على تعديل مسارات التقدم دون حدوث انهيار نفسي، أو اجتماعي. لو أردنا النظر في عمق ما نسميه النهوض أو التمدن، أو التحضر لوجدنا أنه يعني امتلاك عقل قادر على المراجعة، وإعادة قراءة الماضي، وفهم الحاضر، واستشراف المستقبل. وهذا العقل لا يتكون إلا

في بيئة تنظر إلى التعلم على أنه فعل دائم، لا مرحلة عمرية تنتهي بالحصول على الشهادة.

تشير دراسات حديثة إلى أن الاقتصادات التي تعتمد على تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتحديث المعرفي المستمر تكون أكثر قدرة على الابتكار، والاستقرار. في تقرير صادر عن البنك الدولي يتضح أن الاستثمار في مهارات التعلم مدى الحياة يرفع إنتاجية الأفراد، ويقلل من كلفة البطالة، والتحولات التقنية السريعة. كما أن أبحاثاً في علم النفس المعرفي أشارت إلى أن الأشخاص الذين يحافظون على عادات تعلم منتظمة يملكون مرونة ذهنية أعلى، وقدرة أفضل على حل المشكلات المعقدة. التجارب النهضوية المعاصرة تؤكد هذه الحقيقة؛ فاليابان بعد الحرب العالمية الثانية لم تركز على إعادة بناء الحجر، بل على إعادة بناء العقل المتعلم القادر على التحسين المستمر.

دولة أخرى تقدم نموذجاً متألقاً على هذا الصعيد، هي كوريا الجنوبية، فبعد انتهاء الحرب الكورية عام 1953 كانت كوريا الجنوبية من أفقر دول العالم حتى إن طلاب المدارس كانوا يعتمدون على المعونات الغذائية الأجنبية للحصول على طعامهم اليومي في بعض الأحيان. في أوائل الستينيات من القرن العشرين بدأت كوريا الجنوبية بالنهوض من خلال تعميم التعليم الأساسي، ومحاربة الأمية بصرامة. وفي أوائل السبعينيات حدثت قفزة في التعليم الفني والهندسي، وربط المعرفة بالإنتاج[15].

لو عدنا إلى العالم العربي والإسلامي لوجدنا أن التحدي الحقيقي اليوم ليس في نقص الاستعدادات الذهنية لدى الشباب، وإنما الانقطاع عن التعلم بعد التخرج من الجامعة، وتحول المعرفة لدى الخريجين إلى رصيد يتآكل باستمرار. إن النهضة لا لا تحتاج إلى عباقرة يملكون إمكانات عقلية نادرة بقدر

[15] كوريا الجنوبية اليوم تصنف بين الدول مرتفعة الدخل حيث يبلغ متوسط دخل الفرد نحواً من ستة وثلاثين ألف دولار سنوياً.

حاجتها إلى أجيال تتعلم باستمرار، وتراجع أفكارها، وتملك القدرة على إعادة بناء وعيها.

بالتعلم المستمر يتحول المجتمع من رد الفعل إلى الفعل، ومن انتظار الحلول إلى صناعتها.

تغيير الصورة عن الذات

إن كثيراً من الإخفاقات التي نراها في مسيرة كثير من الشباب لا يعود – كما يشاع – إلى ضعف في الذكاء الشخصي، أو ضعف القدرات، بل إلى الصورة التي يحملها الإنسان عن نفسه؛ فالمشكلة في الغالب ليست فيما يستطيع الإنسان فعله، بل فيما يظن أنه يستطيع فعله. هذه الصورة الداخلية تعمل وكأنها عدسة يقرأ من خلالها الإنسان تجاربه، ويفسرها، وبها يرسم سقفاً غير مرئي لطموحاته، وقدراته. فإذا تشكلت صورة الذات على أنها عاجزة، أو محدودة، أو على أنها أقل من الآخرين تصرَّف الإنسان وفق هذه الصورة، حتى لو كان يملك ذكاء متوقداً، أو فرصاً حقيقية للنجاح.

تُظهر دراسات في علم النفس التربوي أن توقعات الفرد عن نفسه تؤثر في طموحاته وأدائه أكثر مما لديه من ذكاء خام[16]؛

[16] الذكاء الخام هو القدرة الفطرية الأساسية على الفهم، والتحليل، وحل المشكلات، والتعلم السريع. وهو أشبه بطاقة عقلية أولية قابلة للتشكيل.

ففي أبحاث واسعة حول ما يُعرف بـ (النبوءة الذاتية التحقق) تبين أن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم ضعفاء في مجال معين يتجنبون المحاولة، ويستسلمون مبكراً عند أول صعوبة، فيتأكد لديهم فشلهم، لا لأنهم عاجزون فعلاً، بل لأن صورتهم عن ذواتهم قادتهم إلى سلوكيات فاشلة. في المقابل تشير أبحاث في عقلية النمو إلى أن الاعتقاد بقابلية التطور يرفع مستوى المثابرة والتعلم لدى الناس حتى أولئك أصحاب القدرات المتوسطة.

هنا يأتي دور التعلم المستمر بوصفه أداة لإعادة بناء صورة الذات حيث إن كل تجربة تعلم حقيقية – مهما كانت صغيرة – ترسل رسالة داخلية تقول: ((أنا أستطيع أن أتغير، وأن أتحسن، وأن أتعلم)). ومع تكرار هذه الرسالة تبدأ صورة الذات بالتبدل تدريجياً من صورة ثابتة إلى صورة متحركة ونامية. التعلم

المستمر يحرر الإنسان من سجن التصنيفات المبكرة[17]: ((أنا ضعيف)) ((أنا غير موهوب))، ((أنا لست ذكياً)).

تشير دراسات في علم الأعصاب المعرفي إلى أن الدماغ يتمتع بمرونة عالية حتى في المراحل المتقدمة من العمر، وأن التعلم المنتظم يغيّر فعلياً من البنية الوظيفية للدماغ. هذا الاكتشاف العلمي يسحب البساط من فكرة (الذكاء المحدود)، ويفتح الباب أمام العمل على تحسين القدرات الذهنية بوصفها أشياء قابلة لإعادة التشكيل.

تُظهر الأمثلة الواقعية أن كثيراً من الناجحين لم يتغير ذكاؤهم، بل تغيرت علاقتهم بأنفسهم عبر مسار طويل من التعلم؛ فحين يتعلم الإنسان باستمرار لا يراكم معرفة فحسب، بل يعيد كتابة قصته الداخلية من شخص يشك في ذاته إلى شخص يثق بقدرته على النمو، وهنا يتحول التعلم من نشاط معرفي إلى

[17] تصنيف المرء لذاته على أنه بليد، أو عنيد، أو دون المستوى المعهود يغلق أمامه أبواب النمو حيث يصبح هذا الوصف على أنه جزء من الهوية الشخصية، كما أنه يُضعف الدافعية، ويشوّه التوقعات، وينتج سلوكات تؤكد العجز.

عملية تحرير نفسي، ونهضوي، تنقذ الإنسان من وهم العجز، وتضعه على طريق الفعل البنّاء.

لا للتخصص المبكر

لا شك في أن (التخصص) كان أحد أعظم أسباب الارتقاء العلمي عبر التاريخ، به تعمقت المعارف، وتراكمت الخبرات، وتقدمت العلوم الدقيقة، والطبية، والهندسية؛ فحين يتفرغ العقل لمساحة معرفية محددة تتولد الدقة، وينتشر الإبداع، وتتحول المعرفة من عموميات واسعة إلى إنجازات نافعة للبشر.

إن التحذير من الذهاب إلى التخصص في وقت مبكر من الرحلة المعرفية للشاب، هو من الأفكار التربوية العميقة، والتي لا تعني بأي حال التقليل من قيمة التخصص، لكنها تنبه إلى عدم صواب التسرع في غلق أفق التعلم العام قبل أن يكتمل البناء المعرفي والنفسي للمتعلم. التعلم العميق لا يقوم على الإتقان المهاري وحده، بل على الفهم، والتركيب، والقدرة على الربط بين المجالات، وهذا كثيراً ما يضعف حين يُدفع بالإنسان إلى مسار ضيق في سن مبكرة.

التخصص المبكر يُنتج في العادة معرفة رأسية قصيرة النَّفَس: يعرف المتعلم الكثير عن القليل، لكنه يفقد الإطار الكلي الذي يمنح المعرفة معناها، في حين أن التعلم العميق يحتاج إلى قاعدة معرفية واسعة: تنوع في العلوم، احتكاك بمناهج مختلفة، تدريب على المقارنة، والتحليل، والنقد. لهذا نجد كثيراً من المبدعين الكبار بدأوا حياتهم بتجربة معرفية متنوعة قبل الاستقرار في تخصص محدد.

تشير دراسات تربوية ونفسية عدة إلى أن الذين خاضوا تجارب معرفية، متنوعة في بداياتهم حققوا لاحقاً إبداعاً أعمق، وقدرة أعلى على حل المشكلات المعقدة مقارنة بمن تخصصوا في وقت مبكر. وأظهرت دراسات في علم الأعصاب أن الدماغ في المراحل المبكرة من العمر يستفيد أكثر من التنوع المعرفي، لأن هذا التنوع يقوي الشبكات العصبية، ويزيد في المرونة الذهنية. إن من الأمثلة الواضحة على ما نقول ما نجده من أن كثيراً من الأطباء المتميزين كانوا في بدايات تكوينهم المعرفي قد قرأوا في

الفلسفة أو الأدب، أو التاريخ.. وهناك كثير من المهندسين المبدعين من اهتموا بالفن، أو علم الاجتماع. هذا التنوع لا يشتت، بل يعمّق، لأنه يمنح التخصص لاحقاً جذوراً واسعة، ورؤية أغنى.

المشكلة إذن ليست في التخصص، بل في توقيته، وطبيعته. التخصص الصحي هو الذي يأتي بعد مرحلة تأسيس معرفي عام، ويظل مفتوحاً على التعلم المستمر، والتغذية من خارج مجاله. أما التخصص المبكر المغلق، فيحوّل التعلم إلى مهارة آلية، ويقتل الفضول، ويُضعف القدرة على التطور مع الزمن. أقول هذا في سياق ما أسمعه من دعوات اليوم لأن ينخرط الفتى المراهق في تخصص، أو مهنة خلال المرحلة المتوسطة، مما يعني تكويناً معرفياً ضيق الأفق، وبناء معرفياً شخصياً فقيراً، وكل هذا من أجل الحصول على عمل، وعلى المال في سن صغيرة. بعض الناس قد يكونون مضطرين إلى هذا،

ويكون حينئذ عليهم الاعتماد على التعلم الذاتي، والقراءة في مجالات متعددة.

المشروعات أفضل من الشهادات

حين نقول: "المشروعات أفضل من الشهادات" في سياق التعلم مدى الحياة، فنحن لا نقلل من قدر الشهادات، والإجازات، ولا نقلل من قيمة شهادة مرموقة مثل الماجستير، والدكتوراه، بل نحذر من فكرة شائعة، تجعل من الشهادة بديلاً عن التجربة، أو علامة على نهاية رحلة التعلم.

الشهادة في جوهرها تقول: هذا الشخص أنهى مرحلة تعليمية بنجاح. وهذا شيء مهم ومقدَّر. لكن المشكلة تبدأ حين يظن الشاب أن الشهادة وحدها تعني الجاهزية، أو أنها تعفيه من الاحتكاك بالواقع، أو أن التعلم يتوقف عندها. هنا يصبح العلم معلقاً في الهواء من غير جذور في الحياة. أما المشروع فهو مدرسة مختلفة تماماً.

في المشروع يتعلم المرء لأنه مضطر للتعلم، لا لأن المادة مطلوبة في الامتحان.

يبحث المنخرط في مشروع، يجرب، ويخطئ، ويعيد المحاولة. يتعلم كيف يحل مشكلة حقيقية، وكيف يطور نفسه دون أن ينتظر من أحد أن يقدم له منهجاً جاهزاً. يتعلم كيف يدير وقته، كيف يتعامل مع الفشل... المشروع يحول المعرفة إلى مهارة، ويحول الأفكار إلى خبرة.

كثير من الشباب يحملون شهادات مرموقة لكنهم يقفون حائرين عند أول تحدٍ عملي. السبب هنا ليس نقصاً في ذكائهم، بل لأنهم اعتادوا أن ينظروا إلى الشهادة على أنها هي الهدف، لا وسيلة داخل مسار أطول.

في المقابل نجد شباباً بدأوا بمشاريع صغيرة: مبادرة تطوعية، متجر بسيط، تطبيق متواضع، عمل حر محدود... هذه المشروعات لم تكن مثالية، ولن تكون، لكنها تصنع عقلية تتعلم باستمرار.

أنوه مرة أخرى إلى أن الماجستير والدكتوراه شهادتان مرموقتان، لكنهما تكونان في أجمل حالاتهما حين تأتيان بعد خبرة، والانخراط في مشروعات عملية.

في عالم سريع التغير يكون (المشروع) محركاً مهماً للتعلم الحقيقي، أما الشهادة فهي محطة مهمة، ولا يجوز أن تكون نهاية رحلة.

توصية:

أرى أن من المهم جداً أن تُكثر المدارس الابتدائية والمتوسطة من المشروعات العملية لأنها بذلك تبني لدى الطلاب عقلية التطبيق عوضاً عن عقلية الحفظ، وتدرب الطلاب على العمل ضمن فريق، إلى جانب تدريبهم على تقبل الخطأ، والتعديل في الخطط. في هذه المشروعات يدرك الطالب أن الوقوع في الخطأ سائغ، وملازم لأي عمل، ويدرك أن قيمة التعلم الحقيقية تكمن في النتائج العملية المتراكمة.

البيئة تصنع المتعلم

يشيع في الخطاب التربوي الحديث الإشادة بـ (الإرادة) بوصفها العامل الحاسم في التعلم، والترقي في مختلف مجالات الحياة، وكأن المتعلم يكوّن ذاته المعرفية بقرار داخلي مستقل عن محيطه. غير أن التجربة الواقعية – ومعها كمّ من الدراسات التربوية والنفسية – تؤكد أن البيئة هي العامل الأثقل وزناً في صناعة المتعلم وأن الإرادة – على أهميتها – تعمل دائماً داخل شروط بيئية محددة، تقوّيها، أو توهنها.

تشير دراسات في علم النفس التربوي إلى أن المتعلم لا يتأثر فقط بما يريد، بل بما يتاح له، وما يكافأ عليه، وما يُنظر إليه باحترام داخل محيطه[18]. حين تكون البيئة مشجعة على السؤال، متسامحة مع الخطأ، ومحتفية بالمحاولة، يتحول التعلم إلى سلوك طبيعي، حيث لا يحتاج الفتى، أو المراهق حينئذ إلى

[18] كل ما نتحدث عنه في فضاء النفس البشرية، والمجتمعات الإنسانية يتسم بالمرونة، ولهذا فإننا نجد استثناءات كثيرة لما نعتقد أنه قوانين نفسية أو سنن اجتماعية، ولن يكون من الصواب اعتماد المستثنى، وإهمال القاعدة كما يفعل كثير من الناس.

تحفيز على التعلم من أحد. وفي المقابل نجد أن البيئات التي يغلب عليها التهوين من شأن العلم، أو يغلب عليها التلقين، أو الانهماك في العمل ـ كما هي الحال في البيئات البدوية والزراعية ـ هذه البيئات تستهلك إرادة التعلم لدى الناشئة، والشباب عوضاً عن أن تنميها.

تُظهر أبحاث حديثة في علم الأعصاب أن الدماغ يتشكل باستمرار وفق المثيرات البيئية المتكررة. فالبيئات الغنية بالمحفزات المعرفية – مثل الحوار، والقراءة، والتجريب، والعمل الجماعي – تعزز المرونة العصبية، وتُبقي الدماغ في حالة استعداد للتعلم. أما البيئات الفقيرة معرفياً، أو المشبعة بالضوضاء، والتشتت، والضغط النفسي فإنها تؤدي تدريجياً إلى خمود الدافعية، وضعف القدرة على التركيز مهما كانت إرادة الفرد في بداياته قوية.

من المشاهد المتكررة أن كثيراً من الشباب يملكون رغبة صادقة في التعلم، لكنهم يعيشون في أسر، أو مدارس، أو مجتمعات لا

ترى في التعلم قيمة حقيقية. في هذه الحالة تصبح الإرادة جهداً دفاعياً لا مساراً طبيعياً للنمو.

وعلى العكس من هذا نرى متعلمين نشأوا في بيئات، ذات إمكانات بسيطة، لكنها غنية بالقدوات، وبالحديث عن الأفكار، واحترام المعرفة، فصار التعلم عندهم عادة يومية، لا بطولة استثنائية.

في سياق التعلم مدى الحياة لا يكفي أن نخاطب الفرد بلغة (شد العزيمة) بل الأهم أن نعيد النظر في بيئته[19]: ما الذي يسمعه يومياً عن العلم؟ من يصاحب؟ ما طبيعة الخطاب الذي يسمعه حول الخطأ والفشل؟ هل تحيط به مصادر معرفية حية، ومشروعات عملية، ونماذج ملهمة؟ هنا فقط تتحول الإرادة من شرارة عابرة إلى طاقة مستدامة.

[19] أدركت الأسر النبيهة قديماً قيمة البيئة العلمية في تنشئة أبنائها على حب العلم، فرحلت بهم إلى العواصم والمدن الكبرى المعروفة بوجود المراكز العلمية كما جرى مع أعلام عظماء مثل الشافعي والبخاري، وابن سينا، والنووي...

خلاصة:

الإرادة ملهمة لكنها قصيرة النَّفَس، أما البيئة فهي العامل البنيوي طويل الأثر، ومن أراد متعلماً يستمر في التعلم، فليبدأ بتكوين بيئة تحفز على التعلم دون تكلف.

القراءة وحدها لا تكفي

في سياق الحديث عن التعلم مدى الحياة يبدو عنوان (القراءة وحدها لا تكفي) صادماً لبعض الشباب، لأن القراءة ارتبطت في الوعي الجمعي بالعلم والثقافة. غير أن المقصود هنا ليس الحط من قيمة القراءة[20]، بل تصحيح موقعها داخل منظومة التعلم. القراءة شرط لازم لكنها ليست شرطاً كافياً لبناء معرفة حية فاعلة، ومتجددة.

تبيّن دراسات في علم النفس المعرفي أن القراءة السطحية – خاصة تلك التي تعتمد على التصفح السريع وتكديس المعلومات – مع ما لها من فوائد – إلا أنها قد توجِد لدى القارئ شعوراً زائفاً بالفهم. دراسة أخرى أظهرت أن المتعلمين يبالغون في تقدير فهمهم للنصوص المقروءة في حين أنهم يفشلون في استدعائها، أو توظيفها بعد مدة قصيرة. وهذا يتسق

[20] كل أشكال القراءة مفيدة، وعلى سبيل المثال فإن القراءة للتسلية تجدد الطاقة الذهنية، وتوسّع الخيال، وتخفف التوتر، وتغذي لدى القارئ ما لديه من حب للمعرفة، كما أنها تنعش لديه الفضول المعرفي.

مع ما تشير إليه أبحاث الذاكرة طويلة الأمد: المعلومات التي لا تعالَج بعمق، ولا تُربط بسياقات عملية تتلاشى سريعاً.

السؤال هو: لماذا لا تكون القراءة وحدها كافية؟

على المستوى المعرفي لا تتحول المعلومة إلى معرفة إلا إذا أعيدت صياغتها ونوقشت، ورُبطت بما قبلها، وما بعدها. وعلى المستوى النفسي يحتاج التعلم إلى دافعية، وشعور بالمعنى على حين أن القراءة المعزولة قد تتحول إلى عادة آلية من غير أثر في عقلية القارئ، وإنجازاته. أما على المستوى المهاري، فإن المهارات لا تبنى من خلال القراءة عنها، بل بالمحاولة والخطأ، والممارسة المتدرجة.

تشير أبحاث في التعليم النشط[21] إلى أن المتعلمين الذين يدمجون القراءة مع النقاش، والتجريب، والشرح للآخرين يحققون فهماً أعمق بنسبة تصل إلى 40% مقارنة بمن يعتمدون على

[21] التعليم النشط هو: أسلوب تعلم يشارك فيه المتعلم بفاعلية عبر التفكير والمناقشة، والتجربة، فيتحول من متلقٍ سلبي إلى شريك في بناء المعرفة وترسيخ الفهم العميق.

القراءة وحدها. ولهذا كانت طرق التعليم التقليدي الرصين تجمع بين قراءة النص وشرحه، وتطبيقه، ومراجعته.

خلاصة:

نحن لا نملك ما نقرؤه إلا إذا فكرنا فيه؛ فالقراءة تمنحنا معلومة عابرة، أما التفكير فيحولها إلى رؤية، أو مستند معرفي، أو قاعدة، أو ملاحظة، أو شيء مستثنى من قاعدة لدينا ... ما لا نُعمل فيه عقولنا يبقى على سطح الذاكرة، وسرعان ما يزول، على حين أن ما نفكر فيه، ونُدخله في أنساقنا المعرفية، ونناقشه داخلياً، يترسخ، ويصبح جزءاً من الوعي العام لدينا، ويؤثر في قراراتنا، وردود أفعالنا.

الخبرة لا تعني التحسن

شاع في الوعي العام أن الخبرة تعني التحسن، والتقدم الشخصي على نحو عام، مع أن الخبرة – كما هو معروف – هي تراكم زمني للممارسة، في حين أن التحسن هو انتقال نوعي في الفهم، والقدرة على التكيف.

المشكلة هنا، هي أن الدماغ البشري مع التكرار الطويل يميل إلى تحويل الخبرة إلى أنماط تلقائية من أجل تقليل الجهد العصبي، وما أن تتحول الممارسة إلى آلية آمنة حتى يتوقف التعلم وإن استمر الأداء.

هنا تظهر مفارقة لا ينتبه إليها إلا القليل: سنوات الخبرة قد تعمّق الاعتياد أكثر من أن تعمّق الفهم. في هذه المرحلة تتكون حالة يمكن تسميتها (التصلب المعرفي الخفي) حيث يبدو الإنسان خبيراً، لكنه في الواقع لم يعد يفكر، بل يستدعي حلولاً محفوظة لديه. الأخطر من هذا أن الخبرة الطويلة تولّد وهم

الفهم، فيثق صاحبها بتفسيره للواقع، ويتوقف عن مساءلة افتراضاته الأساسية، ويبدو كالمتعصب لمذهب عقدي، أو فقهي...

هذا بالضبط هو الذي يفسر سلوك كثير من الشركات اليوم في القطاعات السريعة التغير على وجه الخصوص حيث إنها لا تبحث في الغالب عن أصحاب الخبرات الطويلة، بل عن خريجي جامعات مرموقة، وخريجين أذكياء متميزين لم تتصلب أذهانهم بعد، ليس لأنهم يعرفون أكثر، بل لأنهم لا يحملون خبرة تعوقهم عن التفاعل مع الجديد. الذهن غير المثقل بتاريخ طويل من (الأساليب الصحيحة) يتعلم على نحو أسرع، ويتكيف دون مقاومة داخلية، ويكون أكثر تواضعاً.

في المقابل هناك كثيرون من ذوي الخبرة يقيمّون الأفكار عبر مرآة الماضي، فإن لم تشبه ما نجح سابقاً رُفضت، وأهملت. هنا تتحول الخبرة إلى مرشِّح معطل للإدراك عوضاً عن أن يوسعّه. والجديد لا يُرفض لدى هؤلاء لأنه خاطئ، أو غير ملائم، بل

لأنه يهدد قيمة الخبرة المتراكمة، ويكسر الأمان النفسي الذي توفره.

من منظور التعلم مدى الحياة أذهب إلى أن التحسن لا ينتج عن تراكم التجربة، بل عن تفكيكها، ونقدها، والتخلي عن الممارسات التي نعتقد أنها نجحت إذا تبين لنا أن الواقع قد تغير. بهذا لا تكون الخبرة دليلاً إلى الصواب، بل مادة للفهم، والنقد.

ولهذا فإن الحقيقة العميقة تقول: بعض الناس لم يملك عشرين سنة خبرة، بل امتلك سنة واحدة كررّها عشرين مرة!

أما الخبرة الحية، فهي التي تظل قابلة لإعادة التشكل، وما عدا ذلك فهو جهل متقن الصنع.

الطاقة الذهنية أهم من الوقت

الحجة الأساسية للمعرضين عن القراءة، الزاهدين في الاستمرار في التعلم كثيراً ما تكون في عدم توفر الوقت الذي ينفقونه في ذلك، وكأن (الوقت) هو الشيء الأندر في رحلة اكتساب المعرفة. غير أن المقارنة الأعمق المدعومة بالدراسات النفسية والعصبية تكشف أن الطاقة الذهنية أهم من الوقت، وأن جودة الحالة العقلية، والانتباهية هي العامل الحاسم في التعلم المثمر، وليس عدد الساعات التي نقضيها في النظر في الكتب، أو في الجلوس أمام الشاشات.

الإنسان قد يمتلك وقتاً طويلاً لكنه يباشر التعلم وهو مرهق، مثقل بالضغوط، أو مشتت الذهن، فيخرج بحصيلة ضعيفة. في المقابل قد يحقق تعلماً عميقاً[22] في زمن قصير إذا كان عقله في حالة صفاء، وتركيز وحيوية. تشير أبحاث في علم النفس

[22] التعلم العميق هو منهج يركز على فهم عميق للمفاهيم، وربطها بأفكار أخرى، وتنمية التفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة بفعالية.

المعرفي إلى أن الطاقات الذهنية تُستنزف مع الإرهاق، وأن الأداء العقلي يتراجع حين ينخفض مستوى الطاقة الداخلية، حتى لو كان الوقت متاحاً. ولهذا فإن طول الجلسة التعليمية لا يكون مقياساً لعمق الفهم وغزارة المحصول المعرفي.

تُظهر دراسات الانتباه، واتخاذ القرار أن العقل لا يعمل بكفاءة عالية إلا ضمن نوافذ محددة من التركيز، وأن التعلم الحقيقي يحدث حين يكون الذهن حاضراً، ومن هنا نفهم لماذا قد تكون ساعة واحدة من التعلم في حالة ذهنية جيدة أعمق أثراً من خمس ساعات في حالة تشتت، وإجهاد. ويعضد هذا المعنى توجيه نبوي بالغ الدقة، وذلك في قوله صلى الله عليه وسلم ((اللهم بارك لأمتي في بكورها))[23] فالبكور هو الزمن الذي يكون فيه الدماغ قد نال قسطه من النوم، واستعاد توازنه العصبي والكيميائي، فتكون الذاكرة أكثر صفاء، وتكون القدرة

[23] رواه الترمذي وغيره.

على الفهم والتركيب في ذروتها، ولهذا فإن الإنسان يشعر في ساعات الصباح الأولى ببركة الإنجاز، وسهولة الاستيعاب.

خلاصة:

التعلم مدى الحياة إذاً لا يطلب من الإنسان أن يضغط يومه بساعات إضافية، بل أن يحسّن إدارة طاقته الذهنية: اختيار أوقات الصفاء، وتقليل الاستنزاف، واحترام حاجة العقل للراحة.

المهم دائماً أن يحرص المرء على شيء يستفيده يومياً، ويحسِّن به مستوى تفكيره المنهجي، وحصيلته المعرفية، ولو كان قليلاً.

الاسترجاع أهم من التكرار

نحن نقرأ، ونسمع استماعاً هادفاً من أجل زيادة رصيدنا المعرفي، ولهذا فنحن حريصون جداً على تخزين المعلومات في ذواكرنا أطول مدة ممكنة. في هذا السياق تبرز لدينا قاعدة معرفية تقول: (إن الاسترجاع أهم من التكرار) فالتعلم الحقيقي لا يقاس بعدد المرات التي نقرأ فيها المعلومة، بل بقدرتنا على استدعائها، واستخدامها بعد زمن. التكرار قد يمنح شعوراً مريحاً بالألفة، لكنه كثيراً ما ينتج تعلماً سطحياً في حين أن الاسترجاع يصنع الفهم العميق، وثبات المعلومة طويل الأمد.

تؤكد دراسات في علم النفس المعرفي ما يعرف بـ (أثر الاختبار) أي أن محاولة استرجاع المعلومة من الذاكرة أقوى أثراً من إعادة قراءتها، وفي إحدى الدراسات المشهورة قورنت مجموعة أعادت قراءة النص مرات عدة بمجموعة أخرى قرأته مرة واحدة، ثم مارست الاسترجاع عبر اختبارات قصيرة، وبعد أيام تفوقت مجموعة الاسترجاع بوضوح على صعيد التذكر،

وعلى صعيد الفهم على الرغم من أن شعورها بالثقة أثناء التعلم كان أقلّ في البداية. وهذا يفسر لماذا يكون الشعور بالسهولة مع التكرار خدّاعاً.

السبب العصبي في ذلك أن الاسترجاع ينشطّ مسارات الذاكرة بعمق، فحين يبحث الدماغ عن المعلومة، ويعيد بناءها تتقوى الروابط العصبية المرتبطة بها في حين أن التكرار يتركها في وضعية هشة، مما يجعلها سريعة الزوال.

تزاداد قيمة الاسترجاع حين نمارسه عبر آلياته الصحيحة، ومنها:

– الشرح للآخرين، أو للذات بصوت مسموع لأن الشرح يكشف الفجوات المعرفية فوراً.

– التلخيص من الذاكرة، ثم مقارنة التلخيص بالمصدر للتأكد من جودة العمل.

– الاسترجاع المتباعد زمنياً، أي العودة إلى المعلومة بعد حفظها بساعات، أو أيام من أجل ترسيخ طويل الأمد.

من منظور التعلم المستمر لا يكون الهدف اجتياز اختبار مؤقت، بل بناء معرفة حية، قابلة للاستخدام.

إن ما نستطيع استرجاعه هو ما نملكه حقاً.

خاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد خاتم المرسلين، وعلى آله، ومن والاه إلى يوم الدين، وبعد:

فإننا نعيش في عصر لا يشبه أي عصر آخر، تتدفق فيه المعارف، كما تتدفق المياه في نهر عظيم، العلوم في هذا التدفق المعرفي، تتجاور، كما تتقاطع فيه التخصصات، وتتسارع فيه الاكتشافات على نحو يجعل الإنسان مهدداً بالتيه إن لم يمتلك بوصلة معرفية ترشده.

ليس المشكل اليوم في شح المعرفة، بل في فيضها، وليس التحدي في الوصول إلى المعلومة، بل في بناء معنى، واستخلاص فكرة منها.

في هذا البحر الواسع من المعارف يحتاج الشاب أولاً إلى سفينة ثقافية متينة، ثقافة عامة واسعة تتكون من خلال القراءة المتنوعة، والاطلاع على التاريخ، والفكر، والعلوم الإنسانية،

والطبيعية، والتجارب الإنسانية الكبرى. هذه السعة لا تصنع متخصصاً بالطبع، لكنها تكوّن إنساناً يفهم العالم، ويدرك السياقات، ويملك قدرة على الربط، والمقارنة، وهذا يشكّل له أرضية صُلبة لأي مسار يختاره لاحقاً.

لكن السعة المعرفية وحدها لا تكفي، فكما أننا لا نستطيع الإبحار في المحيطات دون أن يكون لها شواطئ، وموانئ، فإن المعرفة لا تثمر من غير وجود نقطة ارتكاز بعد مرحلة الاتساع. إن الشاب يحتاج إلى أن يختار حيزاً معرفياً محدداً، قضية يؤمن بها، أو علماً يجد فيه ذاته، أو فرعاً يشعر أنه قادر على أنه يضيف إليه. هنا ينتقل الشاب من متلق للمعرفة إلى منتج لها، ومن الهاوي إلى المرجع، ومن العابر إلى المؤثر.

إن التميز في هذا العصر لا يكون بكثرة ما نعرفه، بل بعمق ما نتقنه، وإن من يجمع بين سعة الثقافة، وعمق التخصص يصبح قادراً على الإضافة عوضاً عن التكرار، وعلى الإبداع عوضاً عن الاستهلاك، وقد يفتح الله على المرء، فيصبح عَلَماً،

ومرجعاً معرفياً في علم من العلوم، فينال من ذلك كثيراً مما يرجوه، ويتطلع إليه.

امض أخي الشاب في هذا الطريق مطمئناً: اقرأ لتتسع، ثم ركّز لتتعمق.

والله مولانا، نعم المولى، ونعم النصير.

والحمد لله رب العالمين.

المؤلف

إسطنبول

فهرس الموضوعات

مقدمة.

التعلم المستمر أسلوب حياة.

لماذا لم يعد التعلم التقليدي كافياً؟

التعلم حاجة نفسية.

التعلم المستمر، أو الشهادة؟

ما بين المعرفة والتعلم.

وهمُ الفهم.

ثقة معتدلة بالنفس.

الفهم ليس دائماً أعمق من الحفظ.

منعطفات رحلة التعلم.

تعلم بلا تحوُّل.

النسيان البنّاء.

الموهبة أضعف أثراً مما نظن.

مهارة المهارات.

التركيز مهارة قابلة للاكتساب.

التعلم المستمر وصناعة النهضة.

تغيير الصورة عن الذات.

لا للتخصص المبكر.

المشروعات أفضل من الشهادات.

البيئة تصنع التعلم.

القراءة وحدها لا تكفي.

الخبرة لا تعني التحسن.

الطاقة الذهنية أهم من الوقت.

الاسترجاع أهم من التكرار.

خاتمة.