

## التعليم بين الماضي والمستقبل: من ثقافة الحفظ إلى بناء عقل يفكّر

### 1. المقدمة

لم يعد الوصول إلى المعرفة في عصرنا الحالي تحدياً. بضغط زر واحدة يمكن للطالب - أو أي فرد - أن يحصل على إجابة لأي سؤال تقريرياً. ومع الانتشار الواسع للتقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي، تغير معنى "التعلم" بشكل عميق. فيبينما كانت الأنظمة التعليمية التقليدية تعتمد على الحفظ والاسترجاع بوصفهما المهارتين الأساسية للنجاح، أصبح هذا النموذج اليوم موضع تساؤل؛ إذ لم تعد الذاكرة البشرية منافساً حقيقياً لمحركات البحث أو التقنيات الذكية. ومع ذلك، ما زالت كثيرة من المدارس والجامعات في العالم العربي والعالم تعتمد الامتحان والدرجة معياراً مركزاً لتقدير الطالب، مما يطرح سؤالاً مهماً: هل نقيس ما يستحق القياس فعلاً؟

يبعد أن الفجوة تتسع بين ما يتطلبه العالم الحديث من مهارات تفكير نبدي وحل مشكلات، وما تزال الأنظمة التعليمية التقليدية تصرّ على تقديمها. هذا التناقض يدفع إلى إعادة النظر في فلسفة التعليم ذاتها: ما الذي يعنيه أن "نتعلم" في زمن تتوفر فيه المعرفة فوراً؟ وهل الهدف من التعليم هو معرفة الحقائق... أم امتلاك عقل قادر على فهمها وتحليلها واستخدامها؟ ومن جهة أخرى، يطرح الاعتماد المفرط على الامتحانات إشكاليات تتعلق بضغط الوقت، والتنافس غير الصحي، وتحول التعليم إلى ساق درجات بدلاً من أن يكون رحلة نمو معرفي.

تهدف هذه الورقة إلى تحليل هذا التحول العميق في معنى التعلم، ونقد نموذج التعليم القائم على الحفظ، واقتراح رؤية لتعليم معاصر يركّز على بناء عقل تحليلي قادر على التفكير، بدلاً من مجرد استرجاع المعلومات.

### 2. أزمة نموذج التعليم التقليدي في عصر المعرفة الفورية

يعيش التعليم اليوم في مفترق حاد بين عالمين: عالم صُممَت من أجله المدرسة التقليدية حيث كانت المعلومة نادرة، وعالم جديد صارت فيه المعلومة متاحة في ثوانٍ عبر الهاتف والذكاء الاصطناعي. في هذا السياق يصبح السؤال: ماذا يعني «التعلم» عندما يمكن لاي طالب ان يحصل على تعريف، او تاريخ، او قانون علمي خلال ثوانٍ من محرك بحث او نموذج لغوي؟ هنا يبرز الفرق الجوهرى بين «المعلومة» و«المعرفة»: فالمعلومة مجرد وحدة بيانات منفصلة (رقم، تاريخ، تعريف)، اما المعرفة فهي شبكة مترابطة من المعانى والفهم والمعنى والقيم، تسمح لصاحبها ان يفسر الظواهر، وان ينقد، وان يطبق ما تعلمه في مواقف جديدة. ورغم ان العالم مغمور بالمعلومات، الا ان تقارير البنك الدولي ومنظمات دولية اخرى تشير الى ان ما يقارب ٧٠٪ من الاطفال في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل يعانون من «فقر التعلم»، اي انهم لا يستطيعون قراءة نص بسيط وفهمه في سن العاشرة، كما يشير تقرير حديث مستند الى تقرير الرصد العالمي للتعليم ٢٠٢٤-٢٠٢٥ الى ان ٧٣٪ من الاطفال في الدول النامية لا يمكنون من فهم نص قصير في هذا العمر (World Bank, 2023; UNESCO, 2025). هذا التناقض - وفرة معلومات رقمية مقابل ضعف في ابسط مهارات الفهم - يوضح عمق أزمة النموذج التعليمي القائم على الحفظ والاسترجاع.

ثقافة الحفظ لم تكن عبئية تاريخياً؛ ففي مجتمعات يقل فيها الوصول إلى الكتب والمعرفة المكتوبة، كان حفظ النصوص والحقائق وسيلة لحماية المعرفة ونقلها بين الأجيال. لكن الابحاث التربوية الحديثة تظهر حدود هذا النموذج في عصرنا الحالي. فدراسة مقارنة حول «التعلم عن ظهر قلب» اظهرت ان الحفظ الالى يرتبط عادة بداء قصير المدى في الاختبارات، في حين يرتبط التعلم القائم على الفهم العميق بقدرة افضل على التذكر البعيد المدى ونقل المعرفة إلى مواقف جديدة (Ahmed & Ahmad, 2017). كما بين تحليل تراكمي نشر عام ٢٠٢٤ ان البرامج التي تستهدف تنمية مهارات التفكير النؤدي تؤدي إلى تحسن ملحوظ في التحصيل الاكاديمي مقارنة بالطرق التقليدية القائمة على التقنين (Batdi, 2024). في عصر يمكن فيه استرجاع «المعلومة» بضغطة زر، يصبح الاكتفاء بتكتيسيها في الذاكرة هدراً لوقت المتعلم وقدراته، بينما تصبح القيمة الحقيقية في القدرة على الغربلة، والربط، والتفسير، واتخاذ الموقف.

مع ذلك، لا يعني تراجع مركزية الحفظ ان «المعرفة الاساسية» لم تعد ضرورية؛ فالتفكير النؤدي لا يعمل في فراغ، بل يحتاج إلى مخزون من المفاهيم والامثلة والنماذج في الذاكرة طويلة المدى حتى يستطيع الطالب ان يحلل ويقارن ويتذكر. المشكلة ليست في حفظ شيء، بل في تحويل المنهاج إلى قائمة لا تنتهي من التفاصيل والحقائق المنفصلة التي يمكن الوصول إليها بسهولة رقمياً، على حساب بناء خرائط ذهنية مفهومة. مراجعة شاملة لادبيات «مهارات القرن الحادي والعشرين» تشير إلى اجماع متزايد على ان المهارات المفتاحية اليوم هي: حل المشكلات، التفكير الناقد، الابداع، والتعاون (Kain, 2024). غير ان المناهج في كثير من الدول ما زالت مكتظة بالمعرفات الجزئية، ما يدفع المعلم – تحت ضغط الوقت والامتحان – إلى اعادة انتاج نموذج «الشرح السريع + الحفظ» بدلاً من اتاحة وقت التجريب، والحوار، وبناء المشاريع.

يتعمق هذا الخلل عندما ننظر إلى التناقض بين ما تدرب عليه المدرسة وما يحتاجه سوق العمل فعلاً. تقارير البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية توضح ان الاقتصاد العالمي يتوجه نحو اتمنة المهام الروتينية، في حين ترتفع القيمة الاقتصادية للمهام التي تتطلب حل للمشكلات، وتفكيراً تحليلياً، وتعاوناً بين فرق متعددة التخصصات (World Bank, 2023; Golden, 2023). الوظائف المستقبلية – حتى في المهن التقنية – لا تحتاج عادةً يحفظها قدر من المعلومات، بل شخصاً يستطيع استخدام المعلومات المتاحة، وفهمها، وترجمتها إلى قرارات وحلول ضمن سياقات متغيرة. في المقابل، ما تزال ممارسات التعليم في كثير من المدارس تقوم على درس يلقنه المعلم، وكتاب مدرسي يحفظه الطالب، واختبار يقيس مدى القدرة على استرجاع ما قيل حرفياً (Kagaba, 2025).

هذه الفجوة بين المدرسة والواقع المهني تظهر مباشرةً في تجارب الطلاب اليومية: الكثيرون يدرسون بقوّة قبل الامتحان، يحفظون تعاريف وقوانين، ثم ينسون معظم ما تعلموه بعد اسابيع قليلة. هذا «التعلم قصير المدى» يرافقه غالباً فقدان تدريجي للشغف، لأن الطالب يشعر ان المعرفة التي يكتسها لا علاقة لها بسؤاله عن العالم او مستقبله المهني. من جهة أخرى، الضغط المستمر للحاق بالمنهاج وضمان «الانتهاء من الكتاب» يولد توترًا لدى المعلمين، فيتراجع استعدادهم للمغامرة بانشطة تقدّية او مشاريع بحثية قد تستهلك وقتاً على حساب «المقرر». وهذا يظل النظام اسيراً لمنطق الـ *كم* على حساب الـ *كيف*. خلاصة هذا المحور ان التعليم التقليدي القائم على الحفظ يتعامل مع عالم لم يعد موجوداً: عالم ندرة المعلومة، في حين ان عالم اليوم يحتاج تعليماً يعيد تعريف «التعلم» بوصفه بناء لعقل يفكّر وينقد، لا مجرد ذاكرة تحفظ وتسترجع.

### 3. هيمنة الامتحانات وثقافة الدرجات

هيمنة الامتحانات على الثقافة المدرسية ليست صدفة، بل نتاج تاريخ طويل من بناء النظم التعليمية بوصفها «مصنوع» تعمل وفق منطق قياس الكفاءة الفيسي والفرز الاجتماعي. في سياق توسيع التعليم الجماهيري في القرن العشرين ومع تضخم اعداد الطلبة، بدت الامتحانات الكتابية الموحدة حلاً «عملياً»: يمكن تصحيحها بسرعة، وتحويلها إلى ارقام، ومقارنتها بين مدارس واقاليم ودول. تقارير دولية حول اتجاهات التقييم تؤكد ان صناع القرار يميلون إلى ما هو «سهل القياس» حتى لو كان اقل ملاءمة لما يحتاج فعلاً إلى قياسه، لأن الارقام تعطي ايماء بالموضوعية والضبط (UNESCO, 2025; OECD, 2024). وهكذا ترسخت تاريخياً ثقافة تعادل فيها الدولة بين جودة التعليم ونتائج الاختبارات الوطنية او الدولية، وتبني عليها قرارات التمويل، وترتيب المدارس، ومساءلة المعلمين.

لكن ثمن هذه السهولة كان عالياً. عندما يصبح الامتحان هو المحور، يتحول النجاح المدرسي إلى رقم، لا إلى رحلة تعلم. في الخطاب الرسمي، يؤكد الجميع أهمية «الفهم» و«التفكير»، لكن في ممارسات الصف اليومية، خصوصاً في الانظمة ذات الامتحانات عالية المجازفة، يصبح معيار النجاح الواقعي هو الدرجة، لا عمق التعلم. يصبح الهدف العملي – عند الطالب والمعلم والاسرة – هو اجتياز الامتحان النهائي، او امتحان الشهادة، باعلى درجة ممكنة، حتى لو كان ذلك على حساب فضول المتعلم وقدرته على السؤال.

تغيرت بذلك دلالة «النجاح» نفسها. بدلاً من ان يكون النجاح مؤشراً على فهم ومعنى، صار رقماً يقاس في «المعدل». الطالب الذي يجرب اجابات محفوظة بحرفيتها يحصل على درجة قد تعادل او تتجاوز طالباً يحل ويعيد صياغة الافكار بلغته، لأن نظام التصحيح مبني على «نموذج اجابة» واحد. هذا النمط ينسجم تماماً مع ثقافة الحفظ؛ فكلما كان السؤال مغلقاً، والاجابة واحدة، كان اسهل في التصحيح والمقارنة. لكن هذا النمط يعجز عن التقاط ابعد اخرى للتعلم، مثل القدرة على ربط المعرفة بحياة الطالب، او استخدام المعلومات في سياقات جديدة، او التعاون لحل مشكلات معقدة. حتى الاختبارات الدولية التي تسعى لقياس مهارات اعلى – مثل اختبارات برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA – اظهرت عند ادخال مجال «التفكير الابداعي» عام ٢٠٢٢ ان نسبة كبيرة من الطلبة في دول عددة تجد صعوبة في توليد افكار متعددة او تقييم حلول مبتكرة (OECD, 2024). ما يشير إلى ان ثقافة الامتحانات الوطنية لا تزال ترکز على الاسترجاع اكثراً من التركيب والابداع.

هيمنة الامتحان لا تؤثر فقط في بنية المناهج، بل ايضاً في الصحة النفسية والرفاه. تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية حول «رفاه الطلبة» (PISA 2015) اظهر ان نحو ٥٥٪ من الطلاب في المتوسط عبر دول المنظمة افادوا بأنهم يشعرون بقلق شديد قبل الاختبار حتى عندما يكونون مستعدين جيداً، وان مستويات القلق هذه ترتبط سلباً بادائهم وبمستوى رضاهم عن حياتهم (OECD, 2017). هذا يعني ان ثقافة الدرجات لا تقتل الابداع فحسب، بل تخلق احساساً مستمراً بالتهديد، يجعل التعلم مرتبطاً بالخوف لا بالفضول. في مثل هذا المناخ، يميل الطلاب إلى تجنب المخاطرة الفكرية: لا يجرّبون طرقاً جديدة للحل، ولا يطربون اسئللة قد تبدو «غبية»، لأنهم يخشون ان يؤثّر ذلك في الدرجات او في صورة «الطالب المتتوّق». وهذا تنتصر سلامة العالمة على مغامرة التفكير.

من جهة اخرى، تضع هذه الثقافة ضغطاً كبيراً على المعلمين. المعلم لا يقاس – في كثير من الانظمة – بقدراته على بناء عقول مستقلة، بل بمتوسط درجات طلابه في الامتحان النهائي. فيضطر إلى تكثيف «التدريب على الاسئلة»، واعطاء نماذج متكررة، و«حيل» لحل الاسئلة في وقت قصير، على حساب الانشطة الجماعية، والمشاريع، والحوارات المفتوحة. تشير دراسات عن اثر كثرة الاختبارات على جودة التعلم الى ان التركيز المفرط على التقييم الرسمي يدفع المعلمين الى التضييّة

بجوانب من المنهاج التي لا تظهر في الامتحان، رغم انها حاسمة لبناء مهارات التفكير (Golden, 2023; UNESCO, 2025). وهكذا يتحول الامتحان من وسيلة لقياس التعلم الى قوة خفية تعيد تشكيل ما يعلم وكيف.

تأتي ثورة الذكاء الاصطناعي اليوم لنكشف هشاشة هذا النموذج؛ فمقالة تحليلية صادرة عن اليونسكو عام ٢٠٢٥ حول «مستقبل التقييم في عصر الذكاء الاصطناعي» تجادل بان الاعتماد على امتحانات تقيس معرفة يمكن للآلات توليدتها بسهولة لم يعد مجديا، وتندعو الى نقل بؤرة التقييم نحو التفكير الاعلى، والابداع، والمنطق الاخلاقي، والقدرة على استخدام الادوات الرقمية بمرونة ومسؤولية (UNESCO, 2025). اذا كان بوسع طالب ان يطلب من نموذج لغوي ان يكتب مقالة «مثالية» في دقائق، فان الاختبار الذي يطلب منه اعادة هذه المقالة في ورقة الامتحان لم يعد مؤشرا موثوقا على تعلمه. عند هذه النقطة تحديدا يصبح من المشروع ان نسأل: هل تخبر الامتحانات ما يستحق الاختبار؟ ام انها تقيس ما هو سهل القياس فقط، تاركة جانبا ما يحتاجه الانسان ليعيش ويتعلم ويعمل في عالم معقد؟

#### **4. نحو تعليم قائم على التفكير النقدي وبناء العقل التحليلي**

اذا كانت المحاور السابقة تكشف ازمة الحفظ والامتحان، فان السؤال المركزي هنا هو: ما البديل؟ في عالم تتزايد فيه سرعة تدفق المعلومات وتعقيدها، تصبح مهارة «التفكير النقدي» – اي القدرة على تحليل المعطيات، وتقدير مصادرها، وكشف التحيزات، وربطها بسياق اوسع – شرطا للحياة اليومية، لا مجرد ترف اكاديمي. مقالة اليونسكو المشار اليها سابقا ترى ان ظهور ادوات الذكاء الاصطناعي التوليدية جعل من المستحيل الاعتماد على التقييم الذي يقيس انتاج النص او الحل فقط، ودعت الى تركيز التعليم على القدرة على فحص مخرجات الذكاء الاصطناعي ونقدها، لا على منافسته في انتاجها (UNESCO, 2025). بمعنى اخر، لم يعد التحدي ان «يعرف الطالب كل شيء»، بل ان يعرف كيف يتعامل مع «فيض» من المعلومات المتناقضة، وان يميز بين الصحيح والمضلّل، وبين المعطى الخام والتحليل المدروس.

الادبيات الحديثة حول تطوير التفكير النقدي تؤكد ان هذه المهارة لا تكتسب عبر المحاضرة، بل عبر ممارسة نشطة ومتكررة داخل سياق تعلمي غني. التحليل التراكمي لمنهاج تربية التفكير النقدي يشير الى ان البرامج التي تبني مهارات تحليل الحجج، والتساؤل عن الافتراضات، وحل المشكلات المفتوحة، تحقق اثرا ايجابيا ملحوظا على تحصيل الطلبة في مراحل مختلفة (Batdi, 2024). كما توضح مراجعات «مهارات القرن الحادي والعشرين» ان دمج التفكير النقدي في المناهج لا يعني اضافة مادة جديدة بعنوان «تفكير ناقد»، بل اعادة تصميم المقررات كلها بحيث تستدعي التحليل في الرياضيات والعلوم واللغات والدراسات الاجتماعية معا (Kain, 2024). عندها يصبح «جوهر» التعلم هو التعامل مع اسئلة مفتوحة وحالات حقيقة، لا مجرد حفظ اجوبة جاهزة.

من هنا تبرز اهمية نماذج تعليمية بديلة، ابرزها التعلم القائم على المشاريع. في هذا النمط، يعمل الطالب على مشروع طويل نسبيا لحل مشكلة حقيقة او تصميم منتج، ما يضطرهم الى البحث، وتقدير المصادر، وتقسيم الادوار، واتخاذ القرارات ضمن فريق. الادلة التجريبية تشير الى ان هذا النمط – عندما يصمم جيدا – يعزز في الوقت نفسه فهم المحتوى ومهارات التعاون وحل المشكلات (Golden, 2023). وبصورة موازية، يقدم «التفكير التصميمي» اطارا لمقارنة المشكلات يبدأ بتعاطف مع المستخدم، ثم تعریف المشكلة بدقة، فالعصف الذهني للحلول، ثم النبذة السريعة والتجربة، ما يضع الطالب في دورة مستمرة من الفرضية، والتجربة، والتعديل، بدلا من منطق الاجابة الواحدة الصحيحة.

ذلك يفتح نموذج «الصف المقوّب» مجالاً أوسع لبناء عقل مفكّر: ينتقل الشرح النظري إلى خارج الصف، بينما يستخدم وقت الحصة للنقاش، وحل التمارين المعقّدة، والعمل الجماعي. نتائج تقييم مهارات «التفكير الابداعي» في PISA 2022 كشفت ان الطلبة الذين افادوا بان معلميهم يشجعونهم على عرض افكار متعددة يحققون اداء افضل في مهام الابداع (OECD, 2024). ما يؤكد ان بيئة الصف عنصر حاسم في بناء عقل تحليلي مرن.

اعادة تعريف دور المعلم تقع في قلب هذا التحول. في نموذج الحفظ، المعلم «شارح» يقدم اجابات جاهزة، والطالب «مستقبل». اما في نموذج التفكير النّقدي، فالّمعلم اشبه بمرشد بحثي: يطرح الاسئلة، ويساعد الطّلاب على صياغة اسئلتهم الخاصة، ويصمّم مواقف تعلّمية تجبرهم على استخدام مهارات التّحليل والتّفسير. دراسة PISA حول رفاه الطلبة اشارت ايضاً الى انّ الطلبة الذين يرون معلميهم يدعّونهم فردياً يعانون من مستويات اقل من قلق الاختبار (OECD, 2017). في هذا السياق، يصبح تدريب المعلمين على ادارة النقاش والتّغذية الراجعة البناءة جزءاً لا يتجزأ من اي اصلاح تعليمي جاد. اما على مستوى التقييم، فالنّقلة المطلوبة ليست الغاء الامتحانات تماماً، بل اصلاح فلسفتها ووظائفها. ورقة اليونسكو حول التقييم في عصر الذكاء الاصطناعي تقترح: التركيز على مهام مفتوحة تقيس التفكير، نقل جزء من التقييم الى «عملية التعلم»، وتوسيع استخدام التقييم الشفهي حيث يشرح الطالب منطقه ويجيب عن اسئلة غير متوقعة (UNESCO, 2025). الى جانب ذلك، يزداد التوافق حول اهمية «التقويم التكويني» المستمر، بدلاً من رهن مصير الطالب باختبار واحد في نهاية العام.

خلاصة هذا المحور ان الانتقال من تعليم الحفظ الى تعليم التفكير لا يمكن اختراله في بعض الانشطة الاضافية؛ انه يتطلب تغييراً في الفلسفة: من تصور التعليم بوصفه نقل معلومات، الى تصور له بوصفه بناء لعقول نقدية.

## 5. الخاتمة

تكشف المحاور الثلاثة ان ازمة التعليم اليوم ليست مجرد مشكلة «وسائل» او «ادوات»، بل ازمة تصور كامل لماهية التعلم والنجاح. في المحور الاول رأينا كيف ان نموذجاً تعليمياً تأسس في عالم ندرة المعلومات يستمر في فرض ثقافة الحفظ والاسترجاع في زمن فيض رقمي، ليترك ملابسات الطلبة بين فقر في مهارات الاساس، وعجز عن التفكير في المعطيات المعقّدة. وفي المحور الثاني تبين ان هيمنة الامتحانات وثقافة الدرجات اعادت تعريف النجاح معياراً رقمياً ضيقاً، وان هذا التركيز على القياس السهل يأتي على حساب التعلم العميق وصحة الطلبة النفسية. اما المحور الثالث فقد اضاء ملامح بديل يقوم على التفكير النّقدي، والتعلم القائم على المشاريع، واعادة تعريف دور المعلم والتقويم.

ان اعادة طرح اشكالية التعليم يجب ان تتطّلّق من الاعتراف بان «الترقيع» لن يكفي. المطلوب تحول جذري في فلسفة التعليم من «نظام لانتاج درجات» الى «بيئة لبناء عقول تفكّر وتنقد وتبعد». التفكير النّقدي ليس رفاهية، بل مهارة حياة. ومن ثم، فان اعادة تعريف النجاح ينبغي ان تتجاوز «كم ما يحفظه الطالب»، لتسأل: ماذا يستطيع ان يفعل بما يعرفه؟ وكيف يفكّر؟ وكيف يتعاون؟ وكيف يتحمل مسؤوليته الاخلاقية والمعرفية في عالم تشكّله الخوارزميات بقدر ما تشكّله الكتب. تعليم المستقبل، اذا اراد ان يكون عادلاً وفاعلاً، لا بد ان يبني عقولاً تفكّر، لا عقولاً تحفظ فقط.

Ahmed, S., & Ahmad, M. (2017). Comparative analysis of rote learning on high school students' achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 114–130.

Batdı, V. (2024). The impact of critical thinking skills training on students' academic achievement: A meta-analytic review. *International Journal of Instruction*.

Golden, N. (2023). Lessons for teaching critical thinking across disciplines. University of Chicago Center for Teaching.

Kagaba, M. (2025). Rethinking pedagogy in exam-centric education systems: A shift from rote learning to critical thinking. *Journal of Curriculum and Teaching*, 14(1), 1–17.

Kain, C. (2024). Mapping the landscape: A scoping review of 21st century skills frameworks. *Educational Research Review*.

OECD. (2017). PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being. OECD Publishing.

OECD. (2024). PISA 2022 results (Volume V): Creative thinking. OECD Publishing.

UNESCO. (2025). What's worth measuring? The future of assessment in the AI age. UNESCO.

UNESCO. (2025). Global Education Monitoring Report 2024–25. UNESCO.

World Bank. (2023). Ending learning poverty and building skills: A World Bank education brochure. World Bank.