تعليم مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية.

محمد بن يخلف–طالب دكتوراه– **د. خلايفية محمد** –جامعة الجزائر 2

ملخص:

تعتبر تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة لدى المتعلمين من أهم الأهداف التي تسعى الأنظمة التربوية الحديثة إلى تحقيقها، وذلك لانعكاساتها الايجابية على مستوى الأداء لدى المتعلمين سواء في الوسط الأكاديمي والمهني أو مجالات أخرى، وهو أكدته دراسات عديدة حول الموضوع، الشيء الذي دفع العديد من الأنظمة التربوية إلى جعل تعليم مهارات التفكير الناقد جزء أساسي من المناهج الدراسية باعتبارها الجسور التي تسمح بنقل الخبرات العلمية وبناء المهارات الفكرية، ولقد تعددت الاتجاهات حول المقاربة الأنجع في تعليم مهارات التفكير، فمنها من دعا إلى تعليم هذه المهارات من خلال المحتوى الدراسي في حين دعا اتجاه ثاني بتعليمها بشكل منفصل عن المنهاج الدراسي، كما برز اتجاه ثالث يدعو الى الدمج بين الطريقتين.

Résumé

Le développement des compétences de la pensée critique chez les apprenants constitue l'un des objectifs des systèmes éducatifs modernes vus leurs retentissements positifs sur le niveau des performances des apprenants dans leur cursus scolaire ou professionnel ce qui a été confirmé par plusieurs recherches dans le monde. Pour inculquer ces compétences aux apprenants trois tendances ont apparues la première prônait l'enseignement de ces compétences à travers le contenu des programmes scolaires, tandis que la deuxième propose que leur enseignement se fait grâces à des programmes et des stratégies bien définit conçue spécialement à cette effet. La troisième tendance appelle à une fusion entre les deux tendances citée ci-dessus afin d'obtenir les meilleurs résultats.

مقدمة:

إنّ فشل الدول المتخلّفة في مسايرة التطوّر العلمي والتكنولوجي، إنّما يعود في أحد أسبابه الرئيسة إلى عدم الاستثمار في الإنسان، باعتباره عاملا رئيساً في التحوّل نحو التنمية، وهو ما تنبّهت إليه الدول المتقدّمة فأولته بالغ اهتمامها، وحرصت على تخصيص جزءٍ كبيرٍ من ثرواتها في عمليّة التعليم والتكوين والبحث، من خلال مؤسّسات تعليميّة، جعلت من تنمية التفكير لدى المتعلّمين هدفاً أساساً من أهداف التربية، فمنذ الستينيات من القرن

الماضي أخذت أصوات المهتمين بالتعليم في عدد من الدول المتقدمة، وخاصة أمريكا ترتفع، منادية بضرورة إعادة النّظر في التعليم المدرسيّ وتوجيهه نحو تنميةِ مهارات التفكير والقدرة على التفكير عند المتعلّمين، وقد اشتدّت هذه الدعوة وصارت تعرف بحركة تعليم التفكير أو التعليم من أجل التفكير (السرور، 2005، 18)، حيث تبيّن أنّه بقدر ما يجري العمل على تعليم الطلبة وإعدادهم كمفكرين جيدين، بقدر ما ينعكس ذلك في مجال العمل مما يُسهم في تطوّر مجتمعاتهم.

لقد أدّى التغير الذّي حدث في مفهوم التعليم – من مجرّد نقلٍ للمعرفة من طرف المتعلّم من خلال عملية الحفظ والاسترجاع للمعلومات، إلى مفهومِ بناءِ المعرفةِ من طرف المتعلّم – إلى مجموعة من التغيرّات في العملية التعليميّة التعلّمية، فالنموّ المعرفيّ حسب المدرسة البنائية، تغيّرات في البنية المعرفية من خلال عمليتيّ الاستيعاب والمواءمة، وهو اكتسابٌ تدريجيٌّ للقدرة على التفكير، والتي– بموجبها – يستطيعُ المتعلّمُ بناء فهم أكثر للعالم الذي يعيش فيه، من هنا يمكن استنتاج المبادئ التربوية المستمدة من هذه النظرية، والتي تؤكّد على أنّ التعلُّم يجبُ أن يكون شيّقاً نشيطاً، متيحاً الفرصة أمام المتعلّم ليقوم بتعلّم ذاتي، فلا نستطيع تنمية التفكير بالتكلّم فقط دون أن نضع المتعلّم في موقفٍ تعليميٍّ، حيث يختبرُ بنفسه الأشياء، ويستخدم الرموز، ويضع الأسئلة ويفتّش عن الإجابات رابطاً ما يجده هنا بما يجده في مكان آخر مقارنا اكتشافاته مع اكتشافات الآخرين، فأهميّة التفاعل تسمح للمتعلّم بأن يرى نسبية إدراكه لكي لا يبقى سجين وجهاتِ نظره الأنوية.

إنّ نظرةً فاحصةً ومحلّلةً للأنظمة التعليميّة في الدول المتقدّمة والأنظمة التعليمية في الدول النامية، تجد أنّ النظام التعليميّ في المجتمعات الأولى تهتمّ بتعليم أبنائها طرق وأساليب التفكير، وتحرص على إتقانهم المهارات الأساسية التي تتضمّن عمليّة التفكير، فهي لا تكتفي بتعليم نواتج التعلّم أو نواتج التفكير، بل تحرص على أن يعرفَ المتعلّم كيف توصّل العلماءُ إلى ما وصلوا إليه، بينما في الدول المتخلّفة، فالاهتمام منصبٌّ على نواتج التفكير، وعلى المتعلّم استظهار هذه النواتج دون أن يعرف كيف تمّ التوصل إليها دون إدراكٍ لحجم الجهد والمثابرة الذّي يقف وراء هذه المعرفة، ويترتّب على ذلك؛ أنّ يتعلم أطفال المجتمعات الأولى نواتج العلم على نحوٍ يجعلهم قريبين من تعلّم مهارات إنتاج العلم، أمّا أطفال المجتمعات الأخرى فإنهّم يعيشون في ظلّ ثقافةِ الذّاكرة، ولا دور إلاّ دور المستهلك للمعرفة

دون إنتاجها (القواسمة، أبو غزالة، 2015، 11– بتصرّف). وتبرز أهمية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال جانبين أساسين:

–يتمثل الأوّل في القدرة التي يمنحها التفكير للفرد في التعرّف على نواميس الكون والتكيف مع الوضعيات المختلفة، وإنتاج أشياء أصيلة تكون حلولاً لمشكلات عويصة، أو الوصول إلى اكتشافات يكون لها عظيم الأثر على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

– أما الجانب الثاني، فيتمثل في القدرة والحصانة التي يكتسبها المتعلّم في مواجهة التغيرات التي تحدث في العالم في مختلف الميادين، خاصة مع التفتّح الإعلامي، حيث تلاشت الحدود وأصبحت عملية التثقيف تتجاوز الدّول والشعوب، أين تقتضي عمليّة الحفاظ على الهوية الدينيّة والثقافية، وعدم الانزلاق وراء الوهم والأكاذيب عقلا مفكرا يستطيع التمييز واختيار ما يناسبه دون التقوقع على الذات أو الانصهار في ثقافة الآخرين. خاصة فيما تفرضه العولمة من أفكار ومشاريع يراد لها أن تكون البديل الأوحد لكلّ شعوب العالم.

إنّ تعليم مهارة التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها في اكتساب المعرفة والتعامل بكفاءة مع مختلف المعلومات التي يتحصل عليها، والقدرة عل التكيف مع التغيرات التي قد تحدث في المستقبل ومواجهتها بفاعلية، من هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير أهميّته، فهو السبيل الذّي يسمح للأمة بمواصلة مسارها الحضاريّ والمحافظة على كينونتها واستقلالها، لذلك فتنمية التفكير عمليةٌ هادفةٌ تعتمدُ التخطيطَ الجيّدَ، وتوفير البيئة الملائمة، والاستغلال الأمثل لنتائج الدّراسات المتعلقة بتنمية التفكير، وقد أشار ديبونو (Debono1994) إلى أنّ مهارة التفكير يمكن أن تتحسّن بالتدريب والمراس والتعلم؛ وأنها لا تختلف عن أيّ مهارة أخرى، خلافاً للاعتقاد السائد؛ فإنّ التفكير الحاذق ليس نتاجا أوتوماتكيّاً للخبرة أو دراسة موضوع دراسيّ معيّن ،لكنّه نتاج لتعليمٍ منظّمٍ هادف، ومرانٍ مستمرٍّ، فالكفاءة في التفكير ليست قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للفرد (جروان،2005،ص24)، ولذلك يكون من الضروري أن تعمل المناهج الدراسية بكلّ مكوناتها على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، حيث تبرز أهمية تعليم مهارة التفكير وعملياته في حصول المتعلم على الأدوات التي تمكّنه من مواصلة التكوين مدى الحياة، والاستمرار في التعلّم الذاتيّ وهو ما أشار إليه ستانبرغ (Stenberg) في أنّ المعارف مهمة بالطبع، ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقي جديدة صالحة في كلّ وقت، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة بغضّ النّظر عن المكان والزمان (القواسمة،ابوغزالة،2015،ص12).

ومن بين أنواع التفكير التي لقيت اهتماما كبيرا لدى المهتمين بالتربية، التفكير الناقد، فمنذ ثمانينات القرن الماضي، بدأ تيار تعليم القدرة على التفكير الناقد يظهر في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أشار (Kennedy et all 1992)؛ أنّ لجنة روكفلر للعلوم الإنسانية، أوصت بوجوب أن يدخل ديوان التربية الأمريكية القدرة على التفكير الناقد ضمن المهارات القاعدية التي يجب على المتعلم اكتسابها وذلك نتيجة التحقيقات التي استهدفت تقويم المهارات الفكرية للتلاميذ، والتي قام بها جمعٌ من الباحثين (شلونبرغ،1985، شيبمان،1985، انيس،1987، شانس،1986) والتي شكّلت للمهتمين بالحقل التربوي دليلاً على فشل النظام التربوي في تنمية المهارات الفكرية، وخاصة مهارة فهم وحلّ المشكلات المعقدة التي تستدعي التفكير والتحليل النقدي، إنّ هذا التشخيص للثغرات التي ميّزت النظام التربويّ الأمريكيّ كان لها أثراً كبيراً في بروز تيار ينادي بتدريس مهارات التفكير النّاقد عبر المناهج الدراسية، حيث لم تعد الموادّ الدراسيّة القاعديّة كافية لتنمية مهارات التفكير التي يحتاجها سوق العمل في المستقبل، خاصة مع التطوّر التكنولوجيّ، فقد ظهر جليا انه هناك إفلاسا لتيار العودة إلى الأصول، الذي أعطى الأولوية لما يسمى بالقيم الأكيدة، والمتمثلة في اكتساب المعارف الأساسية المتضمّنة في المناهج الدراسية، باعتبار أنّ هذه المعارف تتحوّل ألياً إلى مهارات وقدرات فكرية (بحري، 2007).

لقد أجمع باحثون في تخصّصات علمية مختلفة على ضرورة تدريس مهارات التفكير الناقد. وفي هذا يقول ستينبرغ (Stenberg)**:** "**يتميّز ميدان تعليم التفكير الناقد في كونه محلّ إجماع المنظّرين نظرا لطبيعته، وإنّنا لا ندّعي الإجماع التامّ، أو أنّه لا توجد نظريات أو مقاربات بديلة؛ وإنما نعني أنّ ما يَجْمَعُ هذه النظريات أكثر ممّا يفرقها.** (بحري،2007)، وتؤكّدُ (Lee1998) في دراسة بعنوان: "**التفكير الناقد للألفية الجديدة**" أنّ الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلّمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير النّاقد (أبوجادو، نوفل، 2007، ص24) وتعتقد هندريك (Hendrik) أنّ كلّ طالب يستطيع أن يتعلّم كيف يفكر تفكيرا ناقدا إذا أتيحت له فرص التدرّب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، وأنّ مجرد الانتقال من حال الموافقة أو الرفض المباشر والسريع للفكرة، يعدُّ خطوةً ايجابيّةً في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلب (جروان، 2005، ص62)، فتعلّم التفكير الناقد يستوجب من المتعلّمين التأمّل والتفكير في وجهات النظر بطريقة نقدية، وإدراكهم المناقشات الضمنيّة في كلّ عرض، وقيامهم بعمل مقارنةٍ فيما بين النقاط المختلفة لوجهات النّظر، وعليه يمكن

تنمية مهارات التفكير الناقد عن طريق التعلم الفعّال الذّي يغذّي مهارات التعرّف والتحليل، ويجعل المتعلّمين قادرين على الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم.

إنّ بروز الانعكاسات الايجابية لمهارات التفكير الناقد على أداء الأفراد سواء في المجال التعليمي أو المهني، أو على المستوى الشخصيّ؛ دفع المهتمين بالمجال التربوي إلى بناء برامج واستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين ،تكون أكثر فاعليّة في تحقيقها للأهداف المسطّرة، وهو ما تحقّق ميدانياً؛ فلقد أكّدت دراسات كلٌّ من: (فايشون،1990، عثمان،1993، رايس، 1992، شامبرلان، 1993، عجوة، 1999، العتيبي، 2001، الصاوي، 2003) العلاقةَ الإيجابية بين تعلّم مهارات التفكير الناقد وهذه البرامج (العتيبي،2007)، حيث لوحظ ارتفاع مستوى هذه المهارات لدى المتعلمين .

1-**مفهوم التفكير الناقد:** بالرجوع إلى الأدب التربوي، نجد زخماً كبيراً من تعريفات مختلفة غطّت جوانب متعددة من هذا المفهوم، وهذا الاختلاف يعود إلى منطلقات الباحثين النظريّة، ويمكن النّظر إليه من زاوية إيجابية على اعتبار أنّه يؤدي إلى مزيد من البحث والدراسة لهذا النوع من التفكير، الذّي يعتبر من أكبر أنواع التفكير المركّب استحواذاً على اهتمام الباحثين والمفكّرين التربويين الذّين عرفوا بكتاباتهم في مجال التفكير ولكثرة هذه التّعريفات، وصعوبة ذكرها مجتمعةً، نختارُ بعض النماذج منها:

– تعريف جون ديوي: تعتبر محاولة جون ديوي من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرفه بأنه: " تفكير تأمّليٌّ يرتبط بقدرة الفرد على النّشاط والمثابرة، وهو تفكيرٌ حذرٌ يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع من المعارف، استنادا إلى أرضيةٍ حقيقيّةٍ تدعّمها القدرة على الاستنتاج. " ويرى أنّ التفكير النّاقد يعنى بشكلٍ عامٍّ بتقييم القيم وغيرها من الفرضيات بهدف التوصّل إلى حكم أو اتّجاهات مدعومة بما يؤيدها (أبوجادو، نوفل،2009، ص:226).

من خلال هذا التعريف يبيّنُ ديوي أنّ التفكير النّاقدَ عمليّةٌ فعّالةٌ، ويفرق بينه وبين ذلك النوع من التفكير الذّي يتم فيه مجرّد تلقّي الأفكار والمعلومات من شخص أخر، فالتفكير النّاقد هو ذاك النوع الذي عن طريقه نقوم بالتفكير مليّاً، ونطرح الأسئلة على أنفسنا وعلى الآخرين ونبحث عن المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع، وأما بالنسبة لما تعنيه جملة: (أرضية حقيقية) فيقول ديوي: " إنّ ما يهمّ في الأمر هي الأسباب التي نتّخذها للاعتقاد بشيءٍ ما، والمعاني المتضمّنة لمعتقداتنا. "

– تعريف إدوارد غلاسر (Edward glaser): يعتقدُ (Edward glaser)، بأنّ التفكير النّاقد يستغرقُ المفاهيم التالية:

إنّه الموقف الذّي تميل فيه إلى دراسة المشكلات والمواضيع الواقعة ضمن نطاق الخبرة الشخصيّة عن طريق التفكير العميق.

المعرفة المتعلّقة بطرق الاستعلام المنطقي والاستدلال.

. بعض المهارات التي توظّف تلك الطرق.

إنّ التفكير الناقد يقتضي بذلَ جهدٍ متواصلٍ لوضعِ أيّ معتقد أو شكلٍ مفترضٍ للمعرفة تحت التجربة في ضوء الدّليل الذّي يدعّمه والنتائج الأخيرة التي ينتهي إليها (Fisher،2012، ص15). هذا التعريف يشير إلى أنّ دراسة المشكلات والمواضيع يتمُّ من خلال تفكيرٍ تأمّليٍّ عميق، وبذلك يستبعدُ التفكير السّطحي الذّي ينحو إلى التسرع للخلوص إلى نتيجة أو قرار مفاجئ، كما يتطلب هذا النوع من التفكير بذلَ الجهد والمثابرة في تمحيص الموضوع، وعدم التسليم بالنتيجة إلاّ في ضوء الأدلة المدعَّمة بالنتائج، ولا يغفل التعريف عن المهارات التي يتطلّبها التفكير الناقد، وعلى رأسها المنطق والاستدلال، سواء في جمع المعلومات حول الموضوع أو في الوصول إلى حكم أو قرار.

تعريف (إنيسEnnis،1985): التفكير الناقد " تفكير تأمّليّ معقول، مركز على اتخاذ القرار بشأن ما نصدّقه ونؤمن به وما نفعله، وما يتطلّبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب." (جروان،2005، ص :59).

وعلى هذا، يكونُ التفكيرُ الناقدُ تفكيراً تأمّليّاً واستدلاليّاً، مركّزاً على اتّخاذ القرار، إنّه يتّصفُ بالتأمل الذّي يستندُ على اتخاذ القرار فيما يتّصل بما ينبغي الاعتقاد به أو عمله؛ ويكون التفكير منطقيّاً عندما يسعى المفكّر الناقد إلى تحليل المواضيع بدقّةٍ من خلال البحث عن الأدلة، والتوصّل إلى الخلاصات المنطقيّة. ويتبنى (Ennis) تعريفا إجرائيا للتفكير النّاقد على: "أنه التفكير المنطقيّ والتأمليّ الذّي يركّز على عملية اتّخاذ القرار حول ما يعتقده الفرد أو يعمله.

2– تعليم التفكير الناقد: لقد حصل اتفاقٌ واسعٌ بين الباحثين الذّين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير الناقد، على أنّ تعليم مهاراته وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهميّة، وأنّ تعليم هذه المهارات ينبغي أن يكون هدفا رئيساً لمؤسّسات التربية، على اعتبار أنّها تتحسّن بالتدريب، وليس هناك سند قوي للافتراض بأنّها سوف تنطلق بصورة آلية على أساس النضج أو التطوّر الطبيعي (جروان، 2005، ص17)؛ وعلى هذا الأساس بدأ

الاهتمام بإعداد البرامج المختلفة من أجل تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث ظهرت ثلاثة اتجاهات حول تعليمه: اتّجاه ركّز أصحابه على تعليمه من خلال محتوى المواد الدراسية. وآخر نادى بتعليمه كمهارة مستقلة بذاتها، أما الثّالث، فأصحابه ركزوا على الجمع بين الاتّجاهين، حيث يتمّ تدريس التفكير النّاقد كمادةٍ مستقلّةٍ لها مدرسوها وحصصها واختباراتها، وفي الوقت نفسه تضمين مهاراته في المحتوى الدّراسي.

الاتّجاه الأول: تعليم وتعلّم التفكير النّاقد كمادة مستقلة بذاتها: لقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على أنّ تعليم مهارات التفكير الناقد يكون بشكلٍ مستقلٍّ عن محتوى الموادّ الدراسية، من خلال مادة تسمى "تعليم التفكير"، حيث يتمّ في بداية الحصّة تحديد المهارة أو العملية المطلوبة، والتي سيتم تناولها في تلك الحصة، ولا يوجد علاقة لمحتوى الدرس بالمواد الدراسية الأخرى، ويراعى أن يكون محتوى الدرس بسيطاً حتى لا يتداخل أو يعقّد تعلّم مهارة التفكير؛ ويتم إنهاء برنامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية معينة. ويؤكّد أصحاب هذا الاتجاه من أمثال (كلاري،2003، انتابوهل،1998 شيربرد،1992)، أنّ تعليم التفكير الناقد يتمّ من خلال البرامج التعليمية التعلّمية المنفصلة عن المحتوى، والتي يتمُّ بناؤها من طرف خبيرٍ مختصٍّ، ويتم تنفيذها من طرف معلّم مؤهَّلٍ لتعلميها، ويدافع أصحاب هذا الاتجاه عن رؤيتهم هذه من خلال النّقاط التّالية (ابوجادو، نوفل،2007، ص257):

–يتحدّد المحتوى التعليميّ التعلّميّ بزمن محدد، في حين يتطلّب تعليم التفكير الناقد إلى زمن أطول، وذلك بقصد إشباع الموضوع الدراسي قصد البحث، مع اعتبارٍ لوجهات النّظر المتباينة لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد؛ ومن هذا المنطلق، فإنّ الزّمن يعمل على تقييد المعلّم والمتعلّمين في تعليم وتعلّم مهارات التفكير النّاقد بالمستوى المطلوب من خلال المواد الدراسية.

– العمل على تعليم مهارات التفكير كمادةٍ مستقلةٍ يزيد من دافعية الطلبة من خلال إدراكهم للموضوع الذّي يدرسونه.

– في كثير من الأحيان قد لا يوجدُ مدرّسٌ يحسن تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية، وبالتّالي، فإنّ تعليمه كمادةٍ مستقلّةٍ يكون أجدى.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تضمين مهارات التفكير الناقد للمحتوى يصعّب على القائمين على إعداد المناهج اختيار النصوص المناسبة أو بنائها، مع مراعاة جميع الأهداف التي تسعى إليها كلّ مادة دراسية، فيكون من الصّعب احترام جميع المعايير في الوقت ذاته، كما تكمن الصعوبة أيضاً في التطبيق، فالمعلّم مطالب بالتحضير الجيّد، وكذا الإبداع في تكييف

النصوص، وفي إيجاد طريقةِ تدريسٍ مناسبةٍ تسمح للمتعلمين باستيعاب هذه المهارات وممارستها، وهو الشيء الذّي يعجز كثير من المعلمين عن القيام به.

الاتجاه الثاني: تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية: يرى أصحاب هذا الاتجاه أَنْ يَتِمَّ تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المناهج الدراسية، ولا يتمّ إفراد حصّة خاصةٍ به، ويتم تصميم الدّرس وفق المنهاج المعتاد، ويضمّنه المهارة التي يراد تدريسها؛ ولا تتوقّف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى طيلة السنوات الدراسية، ويتزعّم هذا الاتجّاه كل من: (نوريس،1985، نيكول، 1998، لاي، 1998، انيس وسميث،2004) حيث أكدوا على المميزات التي يتضمّنها هذا النّوع من تعليم التفكير، والتي من بينها إعطاء الفرصة للمتعلّم لفهمٍ أعمق للمحتوى الدّراسي من خلال تحفزيه على توظيف مهارات تفكير متنوّعة بغية الوصول إلى الفهم الصحيح للمحتوى، كما أنها تساعد الطلبة على التغلّب على الصّعوبات الأساسية في التعليم المدرسيّ، وخاصة الموادّ التي يجد المتعلم صعوبةً في استيعابها، إضافة إلى اكتساب القدرة على تطبيق مهارات التفكير على مواضيع مختلفة تتيح للمتعلم تطبيق هذه المهارات في وضعياتٍ أخرى خارج الإطار الدراسيّ وهو الهدف المنشود.

الاتجاه الثالث: الاتّجاه التوفيقي في تعليم التفكير الناقد: يدعوا أصحاب هذا الاتجاه إلى الدّمج بين الاتجّاه الأوّل والثّاني، ويعني ذلك تضمين المنهاج الدراسي لوحدة تعليمية خاصّة بالتفكير الناقد بوقتٍ وحصصٍ محدّدة ككل الوحدات الدراسية الأخرى، يتم فيها تعليم التفكير من خلال برنامج خاصّ ومعلّمين مؤهّلين لتدريس مهارات التفكير، وفي الوقت عينه يتمّ تعليم هذه المهارات عبر محتوى المنهاج الدراسيّ خلال حصصِ الموادّ المختلفة. (صبري واخرون،2014، ص237)، ويبدو أنّ هذا الاتجاه أراد أن يفيد من المميّزات التي يمتاز بها كلّ من الاتجاهين السابقين، على اعتبار أنّ كلّ منهما يسهم في تنمية التفكير لدى المتعلّم، ويشكلان معاً كلاًّ متكاملاً؛ لذلك وجب دمجهما حتّى ترتقي النتائج إلى أعلى مستوى.

3- برامج واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد: بعد أن تمّ تحديد تنمية التفكير الناقد كهدفٍ استراتيجيٍّ في التربية؛ قام عددٌ من الباحثين المهتمين بالموضوع ببناء برامج واستراتيجيات تهدف إلى تعليم مهاراته، سواء كبرامج مستقلّة عن المحتوى الدراسي أو ضمن المحتوى، ومن بين عددٍ كبيرٍ من هذه البرامج والاستراتيجيات–التي لا يمكنُ التكلّم عنها مجتمعةً في هذا المقام –نكتفي بتقديم نموذجين من البرامج العالمية المعتمدة في تعليم مهارات التفكير

الناقد، كبرنامج ديبونو لتعليم التفكير والمعروف باسم الكورت واستراتيجية خرائط التفكير ل شوارتز وبيركنز.

أولا: برنامج مؤسسة البحث المعرفي (الكورت): تمّ تصميم برنامج الكورت لديبونو لتعليم الطلاب مجموعة من مهارات التفكير، والتي تتيح لهم رؤية الأشياء بشكلٍ أوضحٍ، وتطوير نظرة إبداعية أكثر في حلّ المشكلات، ويستعمل هذا البرنامج في مساقات التعليم المباشر للتفكير على نطاق واسع عبر دول العالم، ويتكون البرنامج من ستٍّ وحداتٍ (توسيع الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والعواطف، والتخطيط)، ويستعمل هذا البرنامج في مساقات التعليم المباشر للتفكير على نطاق واسع عبر دول العالم، ويتكون البرنامج من ستٍّ وحداتٍ (توسيع الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والعواطف، والتخطيط)، ويتكوّنُ البرنامج من ستّين درسًا موزعة على ستّةِ أجزاء، يحتوي كلّ جزء منها عشرة دروس، كلّ جزء يحمل اسماً يتضمّن هدفًا يفترض تحقيقه عند الانتهاء من هذا الجزء، فضلاً عن أنّ كلّ جزء من الأجزاء الستّة يتناول جانبًا واحدًا من جوانب التفكير، بحيث يعمل هذا الجانب على توسيع أفق التفكير، ويساعد على اكتشاف الموقف من جوانب مختلفة، الأمر الذي يحفز التفكير. كما يهدف أنّ برنامج الكورت إلى تعليم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبتكاري، والتفكير البنائي، حيث يهتمّ كلّ درس من دروسه بتنمية ناحية تفكيريّة معيّنة، ولكلّ جزء، ويستند التدريب على الاستراتيجية الرّابعة لتنمية التفكير الناقد والتواصلي والتي يقترح فيها، استخدام الجزء الأوّل من برنامج الكورت، والذي يتعلّق بتوسعة مجال الإدراك، ثم يتبعه بالجزء الثالث الخاص بالتفاعل (ديبونو،1997، ص37)؛ وتتكون الوحدة الأولى (توسعة مجال الإدراك) من عشرة دروس يعرضها صبري وآخرون كالتالي: (صبري وآخرون، 2014، ص237):

– معالجة الأفكار the treatement of Ideas(PMI) : يهدف هذا الدرس إلى تعليم الطلاب عدم الحكم على أيّ قضية آو موقف إلاّ بعد فحص الموقف وتحليله. والوقوف على النقاط الايجابيّة والسلبيّة للموقف، بدلاً من التعسّف في الرأي من دون مبرّر علمي.

– اعتبار جميع العوامل Consider All Factors (CAF) : يتعلّم الطلاب من هذا الدرس التمعّن أثناء البحث في فكرة أو موقف ما، فغالبا ما يهتم الطلاب ببعض العوامل الظّاهرة متغاضين بذلك عن العوامل الكامنة للموقف، فعليهم على الأقلّ تحديد أهمّ العوامل المثيرة في الموقف من جميع الجهات سواء كانت عوامل ظاهرة أم كامنة.

– القواعد (القوانين) Rules: إنّ الهدف الأساس من هذا الدرس هو استخدام الطلاب الأداتين الأوليتين من أدوات البرنامج في وضع قاعدة أو قانون لموقف ما، وإن القاعدة سواء أكانت موجودة أم مقترحة، فهي تتيح الفرصة للتدرّب على التعامل مع الأفكار الموجودة فيها ومعالجتها، وتحديد العوامل المتعلّقة بها وأخذها بعين الاعتبار.

ويوجد هدف آخر لها، هو الاستعانة بالقواعد والقوانين.

– النتائج المنطقية وما يتبعها (C and S) consequece and sequel:

ويركّز هذا الدرس على توقّع النتائج المترتبة على الفكرة أو القرار، سواء كانت هذه النتائج قصيرة أو متوسّطة أو بعيدة المدى.

– الأهداف والغايات:Aims and Objectives

يهدف هذا الدرس على مساعدة الطلاّب على تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين من خلال الموقف وتمييزها عن غيرها من الأفكار، أو ردود الأفعال، وفهم الموقف وإدراك أبعاده، وكذا لفت انتباههم للتركّيز على الفكرة الأساس للهدف أو الموقف.

– التخطيطplanning: يهدف هذا الدرس إلى تعلّم كيفيّة الاستخدام الأمثل للأدوات المتاحة (في مجال البرنامج) للوصول إلى أهدافهم

– الأولويات المهمة (F I P) : يساعد هذا الدرس الطلاّب بعد ما جمعوا وفحصوا أكبر كمٍّ من الأفكار والاحتمالات في وضع الأولويّات في اختيار البدائل المتاحة أمامهم.

– البدائل والاحتمالات والخيارات (A P C) : يتعلّمُ الطلاّب كيفية استنباط البدائل والتفسيرات بدلاً من اللّجوء إلى ردود أفعال انفعالية.

–القرارات DECISION: بعدما فحص الطلاّب وحلّلُوا البدائل واختاروا الأمثل منها للوصول للهدف يساعدهم هذا الدرس على تطبيق الأدوات المستخدمة في البرنامج لاتّخاذ القرار المناسب.

– وجهات نظر الآخرين (O P V): يساعد هذا الدرس المتعلّم على عدم اتّخاذ قرارِ الرّفض الأعمى لأراء ووجهات نظر الآخرين قبل فحصها وتحليلها، وتقبّل الآراء التي تستند على براهين ودلائل علمية

من خلال استقراء التراث النّظري المتاح، والمتراكم من الدّراسات السّابقة حول تنمية مهارات التفكير النّاقد نلاحظ اتّفاق عددٍ من الدّراسات حول التأثير الإيجابيّ لاستخدام برنامج دي بونو في تنمية هذه المهارات، وهذا ما يشجّع الافتراض القائل بإمكانية تنمية تلك المهارات لتوظيفها في المواقف الحياتية والتعليميّة.

ثانيا :إستراتجية خرائط التفكير شوارتز وبيركنز (2003)Swartz et Perkins :

قدم شوارتز وبيركنز (2003)Swartz et Perkins بجامعة بوسطن الأمريكية استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج بين المحتوى التعليمي ومهارات التفكير من المنظمات البيانية ثنائية البعد والتي تستخدم كأداة لتطوير التفكير والتعلم العميق للمحتوى، حيث يستخدمها المتعلم للتفكير في موضوع ذي محتوى تعليمي مقرر من الإجابة على تساؤلات مرتبطة بالمحتوى تثير لديه القدرة على الاستقصاء والتأمل واتخاذ القرار والمشاركة في حل المشكلات، وتؤكد مشاركة المتعلمين في المواقف التعليمية القائمة على الأنشطة ويتم فيها تدريس المحتوى ومهارة التفكير في آن واحد (صبري واخرون،2014،ص232).

وتقوم استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية والتي يتم تنفيذها داخل الصف الدراسي، وتبدأ بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد كل مجموعة بين(4-6)طلاب ثم يطرح عليهم موضوع الدرس في صورة موقف مشكل، مع تقديم خرائط للتفكير التي تقوم على الدمج بين المحتوى ومهارات التفكير من خلال المنظمات البيانية التي تساعدهم على التفكير الجماعي، وإنتاج الأفكار، وتبادل الآراء المرتبطة بها، وإيجاد الحلول المناسبة للوصول إلى الحل المناسب بشكل علمي، ثم ينتهي الموقف بمناقشة الأفكار. ويتم تقديم الدرس في هذه الاستراتيجية من خلال الخطوات التالية:

- التقديم للدرس: تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة الطلاب لتعلم كل من محتوى الدرس ومهارة التفكير موضوع التعلم، من خلال تعريف الطلاب بنظرة عامة عن محتوى الدرس ومهارة التفكير موضوع التعلم، إبلاغ الطلاب بأهداف الدرس، وتنشيط الخبرة القبلية لهم، وتوضيح أهمية المهارة في حياتهم الواقعية.
- عرض المهارة: يقوم المعلم بتطبيق عملي للمهارة أمام الطلاب يوضح من خلاله كيفية أداء المهارة بالاستعانة بالأسئلة المرشدة
- التفكير النشط: تبدأ هذه الخطوة بتعليم الطلاب المحتوى والتأكد من فهمهم له ثم يقومون بممارسة نشاط تفكيري (فرديا او جماعيا) يتم فيه دمج تعليم المهارة بشكل مباشر مع محتوى الدرس في المنظم البياني.
- التفكير في التفكير: وفيها ينخرط الطلاب في نشاط تأملي (وراء معرفي) يقومون فيه بتأمل تفكيرهم في خطوة التفكير النشط، وذلك من خلال الإجابة على بعض الأسئلة الواردة

في خريطة التفكير، وكذلك من خلال الأسئلة الأخرى التي يطرحها المعلم عليهم والتي تدعوهم لتأمل تفكيرهم.

–تطبيق مهارة التفكير: يمارس الطلاب في أنشطة تفكير جديدة تستهدف نقل أثار تعلمهم لمهارة التفكير محل التعلم، وتوسيع تطبيقاتها الى مواقف جديدة لم يسبق لهم معرفتها من قبل.

– تقويم التفكير: يوجه الطلاب للقيام بأنشطة فردية تستهدف تقويم أداءهم لمهارة التفكير محل التعليم، على أن يستعينوا في ذلك بالأسئلة المرشدة والمنظم البياني.

4 –دور المعلم في تنمية وتعليم مهارات التفكير الناقد: يعد المعلم ركيزة أساسية في العملية التعليمية –التعلمية حيث ان نتائج الطلبة ترتبط ارتباطا وثيقا بنوعية التعليم الذي يمارسه المعلم مع الطلبة، وتنطبق هذه القاعدة على تعليم التفكير فتنميته ليست بالأمر الهين فهي تتطلب البيئة الملائمة والمعلم الكفء الذي يمتلك من المهارات والكفاءات المعرفية والنفسية والاجتماعية ما يؤهله لتدريس مهارات التفكير التي يستوجب تعليمها امتلاك مجموعة من الخصائص والسلوكيات التي لابد ان يتحلى بها المعلم لنجاح عملية تعليم التفكير، وقد اورد راتش وأخرون (Raths et all 1986) قائمة بهذه الخصائص والتي تمثلت فيما يلي:

– الاستماع للطلبة: الاستماع للطلبة يتيح للمعلم التعرف على أفكار الطلبة عن قرب وهو ضروري حتى يتعلم الطلبة التعبير على أفكارهم مهما كانت درجة عمقها، مما يكسبهم الثقة بالذات، وبالتالي التعود على إبداء الرأي بدون خوف أو تردد وهو ما يتيح لهم تطوير أفكارهم من خلال الملاحظات التي يقدمها المعلم أو الرفقاء.

– احترام التنوع والانفتاح: ان تعليم التفكير يستهدف إدماج الطلبة في عملية التفكير من خلال خلق وضعيات تستثير تفكير المتعلمين ولا يتحقق ذلك بإشغال المتعلمين بالبحث عن الإجابة النموذجية لكل سؤال، والامتثال والتوافق مع الآخرين فذلك يقتل التفكير والأصالة لدى المتعلم، لأنه لا يحترم التنوع والاختلاف في مستويات التفكير، لذلك على المعلم إظهار الاحترام والتقدير للمتعلمين والانفتاح على الأفكار الجديدة التي تصدر عنهم.

– تشجيع المناقشة والتعبير: يحتاج الطلبة للفرص للتعبير عن آراءهم ومناقشة وجهات نظرهم مع زملاءهم ومع المعلمين، مما يستوجب على المعلم إتاحة المجال للمناقشة وعدم التسلط وذلك بتوجيه التفكير وفق ما يؤمن به حتى ولو كان يفتقد للدليل والموضوعية فتوفير بيئة صفية محفزة للنقاش وعرض الأفكار والاستماع لوجهات النظر المختلفة،

والتسامح مع أخطاء الطلاب يشعر الطلاب بالثقة ويمنحهم الأمن ليعبروا على آراءهم بحرية وهو في نفس الوقت تعزيز للتفكير.

– تشجيع التعلم النشط: يتطلب تعليم التفكير أن يغير المعلم من أنماط التفاعل الصفي التقليدية والتي يكتفي فيها المتعلمون بالاستماع للشروح التي يقدمها المعلم، فتوجيه الطلبة نحو التعلم النشط والذي يتمثل في ممارستهم لعمليات المقارنة والتصنيف والتفسير وتقديم وفحص الفرضيات، والانشغال في معالجة مشكلات واقعية، يؤدي إلى توليد أفكار جديدة وعدم الاكتفاء الطلبة بما يقدم لهم من معارف من طرف الأستاذ.

– إعطاء وقت للتفكير: عندما يعطي المعلم طلبته وقتا كافيا للتفكير في المهمات أو النشاطات التعليمية، فإنه يرسخ بذلك بيئة صفية محفزة للتفكير التأملي وعدم التسرع، وعندما يتمهل المعلم قبل الإجابة على أسئلة الطلبة، فإنه يقدم لهم نموذجا يبرر قيمة التفكير والتأمل في حل المشكلات، إن التفكير في المهمات المفتوحة يتطلب وقتا، ويتيح للطلبة فرصا للتعلم من أخطاءهم ويقودهم إلى احترام قيمة التجريب.

– تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم: المعلم مطالب بتوفير فرص للطلبة يكتسبون من خلالها خبرات ناجحة في التفكير، حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم وتتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية، ولكي يتحقق ذلك لابد أن يختار المعلم مهمات تفكيرية تتلاءم مع مستوى قدرات الطلبة، ولا سيما في بداية برنامج تعليم التفكير، كما لا يجب أن يغفل المعلم على تشجيع الطلبة في محاولاتهم سواء كانت ناجحة أو فاشلة.

– تثمين أفكار الطلبة وتقديم تغذية راجعة إيجابية: يجب أن لا يتخذ المعلمون مواقف دفاعية في مواجهة مدخلات طلبتهم، أو أسئلتهم التي قد تكون محيرّة لهم أو جديدة عليهم، خاصّة مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين، فعلى المعلم أن لا يتردّد في الاعتراف بالخطأ أو عدم المعرفة، ولا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة، فتشجيع المعلّم لهؤلاء تعزيزٌ للتفكير المستقلّ، وتعزيز لثقة الطالب بنفسه، فملاحظات الأستاذ لابد أن تكون في الاتّجاه الايجابيّ الذّي يحفّز على العمل أكثر ولا يزرع اليأس عند المتعلّم ويشكّكه في قدراته، مما يجعله يصدُّ عن المحاولة مرّةً أخرى مكتفياً بالملاحظة من بعيد (جروان،2005،ص108).

كما تعتبر الأسئلة السّابرة إحدى الوسائل التي على المعلّم الاعتماد عليها في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث يمكن من خلالها تفحص فهم الطلبة لما تعلّموه، وكذا تدريبهم على طرح الأسئلة العميقة التي تحيط بجوانب الموضوع المختلفة، والتي من بينها ما يلي:

أسئلة الإيضاح مثل: هل تستطيع إعطائي مثالا ؟، هل رأيك الأساسي هو...؟

– الأسئلة التي تحمل اقتراحاً ما مثل: أنت تبدو كأنك تقترح.... كيف تبرّر قولك أنّ هذا الشّيء مؤكّد

– أسئلة تحتمل أسباباً وإثباتات مثل: كيف تستطيع أن تؤكّد صحّة هذا الادعاء؟ هل ثمّة سبب يدعوك للشكّ بصحّة الإثبات المؤكّد؟

– أسئلة حول وجهات النظر مثل: كيف ينظر النّاس إلى هذه القضية؟ ولماذا؟ ما الذّي يؤثر على رأيهم؟

أسئلة تحتمل المضاعفات مثل: ما الأثر الذي تتركه؟ إذا كانت القضية .... فقد تكون الحقيقة...؟ (ابوجادو، نوفل،2007، ص253)

الخاتمة: من خلال ما ذكرناه في هذا المقال –وهو قليل من كثير –يظهر جليّاً أنّ الاتجاه نحو تعليم مهارات التفكير باختلاف أنواعها، اتجاهٌ عالميٌّ يسعى إلى الوصول بالمتعلّمين إلى أقصى درجة من الفاعلية في أداء المهام المختلفة، لينعكس ذلك إيجابياً على كلّ مجالات الحياة، ولتحقيق هذا الهدف، تعتبر المناهج الدراسية من خلال مكوناتها المختلفة جسر العبور الذّي يتيح لنا تنمية القدرات والمهارات المعرفية للمتعلّمين حتى يكونوا الوقود الحقيقي في بناء مستقبل مشرق.

وفي الأخير، إنّه ليؤسفُ لعدم وضوح الاستراتيجية المنتهجة في مجال تعليم التفكير من طرف المشرفين على التربية في الجزائر، والتي جعلتنا نتأخّر في ولوج هذا المسار العالمي الذّي بدأ منذ أكثر من خمسين سنة، والذّي سمح للكثير من الدول أن ترفع من مستوى أداء مواطنيها، مما انعكس إيجاباً على أوضاعها الاقتصاديّة والاجتماعيّة، حيث أكدت دراسات عديدة على النتائج الايجابية لتعليم التفكير، وهو ما حدا ببعض الجامعات في العالم إلى اشتراط أن يكون الملتحقين بأقسامها حاصلين على شهادات تؤكّد دراستهم لبرامج تعليم التفكير، وهو أحد المؤشّرات الدالّة على أهميّة هذه البرامج.

قائمة المراجع:

1-ابوجادو، ص، م، ع، و، محمد بكر، ن. (2007)، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

2-القواسمة، أ. ح. و، ابوغزالة، م. (2015)، تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، (ط2)، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

3-فيشر، أ. (2011)، التفكير الناقد مقدمة، ترجمة وفاء العي، دار الكتاب الجامعي، العين الامارات العربية المتحدة.

4-بحري، ن. (2007)، محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دكتوراه نشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.

5-بن ناهس العتيبي، خ. (2007)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد، دكتوراه منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

6-جروان، ف. ع. (2005)، تعليم التفكير، (ط2)، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

7-جودت، ا. س. (2003)، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

8-ديبونو، ا. (1989)، برنامج الكورت لتعليم التفكير، دليل البرنامج، ترجمة: السرور، ن. و، اخرون، دار الفكر، عمان.

9-ديبونو، ا. (1997)، التفكير الابداعي، ترجمة: الجيوسي، خ. المجمع الثقافي، الامارات العربية المتحدة.

10-العياصرة، و. (2015)، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار اسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

11-صبري، م. و، اخرون، (2014)، تعليم التفكير، دار الفكر العربي، القاهرة.

12-هايل السرو، ن. (2005)، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.