أي أدب نريد لأطفالنا؟ ... أهميّة التّفكير النّقديّ في المقاربات الأدبيّة
دراسة تربويّة

تاريخ الإرسال: 2020/08/26 تاريخ القبول: 2020/11/02 تاريخ النشر:2000/12/31

سلمى عطاالله أستاذة النّقد الحديث
ومنسّقة دائرة اللّغة العربيّة في جامعة سيّدة اللّويزة، لبنان
abdallahsalma13@yahoo.com

ملخص

شهد العالم في نهايات القرن الماضي وبداية القرن الحاليّ حالة من التّسارع الكبير في تطوّر العلوم والمعارف العلميّة والتّقنيّة والتّربويّة. وقد ظهر العديد من النّظريّات الّتي تؤسّس لطرائق التّعليم الّتي تزيد من الاعتماد على التّفكير النّقديّ، وخصوصًا التّحليل والاستنتاج. وأكثر ما تظهر أهميّة هذه الطّرائق التّعليميّة وفعاليّتها هي في المقاربات الأدبيّة، وتحديدًا في أدب الأطفال، من خلال ما يُعرف بالتّفكير النّقديّ، ذلك أنّ الأدب هو علم إنسانيّ، يحمل الحياة بمختلف صورها ووجوهها...

فما هو التّفكير النّقديّ؟ وما هي أهميّته في الأدب، بعامّة، وفي أدب الأطفال بخاصّة؟ وكيف تتمّ مقاربته والتّدرّب عليه في هذا المجال؟ وهل أدب أطفالنا يلبّي هذا النّوع من التّقنيّات التّعلّميّة؟ ... هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذه القراءة التّربويّة، وذلك من خلال بعض النّظريّات أو التّعريفات، كما من خلال نماذج حيّة توصيفيّة مستمدّة من الأدب العربيّ عند الأطفال.

أوّلًا: تعريف التّفكير النّقديّ.

لقد كان تعليم التّفكير هدفًا ساميًا منذ الفيلسوف اليونانيّ أرسطو (Aristotle). وفي عصر العولمة وتفجّر المعلومات، صار تعليم التّفكير واستراتيجيّات حلّ المشكلات وصنع القرارات ضرورة لا بدّ منها.

لكنّ معظم النّاس يجد صعوبة في تنظيم أفكاره بطريقة منطقيّة، واضحة ومقنعة. فالتّفكير ليس بأمر سهل، إذ يتكلّم الفيلسوف "توماس جفرسون" (Thomas Jefferson)، في هذا الإطار، على "فنّ". **فما هو التّفكير وتحديدًا النّقديّ؟**

إنّ التّفكير هو مفهوم مجرّد. وقد شبّه الباحث "ديفيد بيركنز" (David Perkins)، من جامعة "هارفرد"، التّفكير اليوميّ المعتاد الّذي يكتسبه الإنسان بصورة طبيعيّة بـ" القدرة على المشي". أمّا التّفكير الحاذق الّذي يتطلّب تعليمًا منظّمًا هادفًا ومرانًا مستمرًّا حتّى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له، فيشبّهه بـ" القدرة على تسلّق الجبال".[1] ويذهب الفيلسوف "رينيه ديكارت" (René Descartes)، في هذا الإطار، إلى ما هو أبعد من ذلك، فيقول:" أنا **أفكّر، إذًا أنا موجود**"، جاعلًا الفكر هو السبّيل إلى الوجود، لا بل الوجود بحدّ ذاته...

أمّا فيما يتعلّق بالتّفكير النّقديّ، فقد ورد التّعبير "نقد الشّعر" و"نقد النّثر"، في المعجم الوسيط، بمعنى أظهر ما فيهما من عيب أو حسن... أمّا إذا رجعنا إلى الكلمة الإنكليزيّة (Critical)، نجد أنّها مشتقّة من الأصل اللّاتيني (Criticus) أو اليونانيّ (Kritikos) والّذي يعني، ببساطة، القدرة على التّمييز أو إصدار الأحكام. وقد يفسّر هذا المدلول اللّغويّ للكلمة اليونانيّة النّظرة التّقليديّة القديمة للتّفكير، الّتي أرسى قواعدها وتبنّاها الفلاسفة الثّلاثة: "سقراط" (Socrates) و"أفلاطون" (Plato) و"أرسطو". وتتلخّص هذه النّظرة في أنّ مهارات التّحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة. كما قد يكون مفهوم التّفكير النّقديّ، في الأدب التّربويّ المعاصر، متأثّرًا بهذه النّظريّة التّقليديّة للتّفكير.[2] ويعلّق المؤلّف والمستشار "إدوارد دي بونو" (Edward De Bono) على ذلك بالقول:" إنّ مهارات التّحليل والحكم والمجادلة مهمّة في عمليّة التّفكير أو التّفكير النّقديّ، لكنّها ليست كافية في حدّ ذاتها، لافتقارها إلى عناصر في غاية الأهميّة، مثل: جوانب التّفكير الإنتاجيّة والإبداعيّة والتّوليديّة والتّصميميّة (توليد فرضيّات جديدة وأفكار إبداعيّة لمعالجة الموقف أو حلّ المشكلة...)"[3]

ويعبّر الفيلسوف "جون ديوي" (John Dewey) عن جوهر التّفكير النّقديّ في كتابه "كيف نفكّر" بالقول: **"إنّه التّمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التّحقّق من الأمر"**. ويربط

[1] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 27.
[2] - المرجع نفسه، ص 60.
[3] - المرجع نفسه، ص 61.

مؤلّف كتاب (التّفكير النّقديّ: مقدّمة) "أليك فيشر" (Alec Fisher) هذا النّوع من التّفكير **بالرّغبة القويّة في المعرفة والاستقصاء قبل إصدار الحكم.**[4]

فيما يرى آخرون أنّ التّفكير النّقديّ **هو نشاط إدراكيّ متّصل باستخدام الفكر. وتعلّم التّفكير، بطريقة نقديّة وتحليليّة وتقييميّة، يعني استخدام العمليّة الفكريّة كالانتباه والتّصنيف والاختيار والحكم...** وهو يقابل التّفكير المجرّد عند العالم النّفسيّ "بياجيه" (Jean Piaget). وفي بعض المراجع (Isaksen & Treffinger)، يتمّ التّعرّض له في معرض الحديث عن حلّ المشكلات أو التّفكير المنطقيّ. كما أنّه مجموعة من الأدوات المفاهيميّة ذات **المهارات والاستراتيجيّات الفكريّة المترابطة والمفيدة لاتّخاذ قرارات معقولة بشأن ما يجب القيام به أو الإيمان به. ويمكن إيجاز هذه الصّيغة الهائلة بأنّه استخدام المنطق لاتّخاذ القرارات.**[5]

إذًا، **التّفكير النّقديّ هو تفكير منطقيّ وتأمّليّ** يعتمد على وضع فرضيّات وصياغة أسئلة وتجريبها. فأن تتأمّل يعني أن تفهم ما كنت تعرفه دائمًا من غير أن تفهمه.[6] وهو، أي التّفكير النّقديّ، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ويقود إلى نواتج يمكن التّنبّؤ بها، وغايته التّحقّق من الشّيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير ومحكّات مقبولة. وهو الّذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل الّتي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، والحصول على أدلّة تؤيّد وجهة النّظر أو تثبتها.[7]

وهو، أيضًا، **يمثّل أدوات العقل الّتي يستغلّها الإنسان لاختبار مقدرته على الفهم والتّحليل والتّقييم للمعلومات الّتي تصادفه في حياته العامّة والخاصّة.** وهو يعدّ من العوامل الأساسيّة اللّازمة لتشكيل الفكر النّاجح حيث ينادي التّربويون بضرورة تنمية التّفكير النّقديّ عند المتعلّمين وعدم الاستغناء عنه في عمليّات اكتساب المعرفة وحلّ المشكلات ووضع القرارات الرّشيدة والسّليمة واتّخاذها.[8]

والتّفكير النّقديّ يُعتبر عمليّة معقّدة تستخدم أنواع عديدة من المهارات، يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنّف ضمن ثلاث فئات هي مهارات الاستقراء

[4] - جابر، دعاء. التّفكير المغاير، ص 57.

[5]- Rudinow, Joel; Barry, Vincent E. Invitation to Critical Thinking, p7.

[6] - جابر، دعاء. التّفكير المغاير، ص 55.

[7]- Rudinow, Joel; Barry, Vincent E. Invitation to Critical Thinking, p8.

[8]- Ibid, p2.

ومهارات الاستنباط ومهارات التّقييم،[9] كـ: تحديد الأدلّة والحجج والخلاصات ووضعها، وتقييم الحجج من وجهات نظر متعدّدة، والقدرة على القراءة ما بين السّطور والنّظر إلى ما وراء الأمور وتقديم وجهة نظر بطريقة منظّمة وواضحة ومقنعة...[10]

وهناك ثلاثة أبعاد واسعة للتّفكير:

- البعد التّأمّليّ، الّذي يتأمّل ويعرف التّحدّيات؛
- البعد الإبداعيّ الّذي يُنتج الأفكار ذات الصّلة لمواجهة التّحدّيات؛
- البعد النّقديّ الّذي يقيّم الأفكار ويقرّر ما هو الأفضل.

وللتّفكير النّقديّ معايير، من أبرزها ما أورده الباحثان "بول و إلدِر" (Richard Paul & Linda Elder)[11]:

- **الوضوح في الكلام**، وهو يعتبر مدخلًا رئيسًا لباقي المعايير.
- **صحّة الكلام وتوثيقه، والتّأكّد** إذا ما كانت الأفكار لديها ما يكفي من الأساس للصّمود، ما يفرض النّظر بشكل أعمق في مصادر المعلومات والافتراضات الّتي تكمن وراء المعتقدات.
- **الدّقة في الكلام** أو ما **يعرف** بالمساواة، بحيث يستفي الموضوع حقّه بلا زيادة أو نقصان.
- **الرّبط بين الكلام وموضوع النّقاش.**
- **العمق** الّذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعّب الموضوع.
- **الاتّساع والشّموليّة** بحيث تؤخذ جميع جوانب المشكلة.
- **المنطق** من خلال تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدّي إلى معنى واضح أو نتيجة قائمة على حجج معقولة... وهو المعيار الّذي استند إليه الحكم على نوعيّة التّفكير.

[9] - جابر، دعاء. التّفكير المغاير، ص 17.

[10]- Rudinow, Joel; Barry, Vincent E. Invitation to Critical Thinking, p2.

[11] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 75-76.

أمّا المفكّر النّاقد، مهما كان عمره، فلا بدّ من أن يتمتّع بمجموعة من الخصائص الّتي تؤهّله خوض غمار التّفكير النّقديّ. ومن أبرزها، أن يكون:[12]

- **متمكّنًا من مفرداته اللّغويّة، ومن نقل أفكاره بوضوح.**
- **منفتحًا على الأفكار الجديدة...**
- **غير مجادل في أمر لا يعرفه...**
- **عارفًا المشكلة بوضوح.**
- **متّصلًا بالنّقطة الأساسيّة** أو جوهر الموضوع، غير حائد عنها أو مستطرد.
- **عارفًا متى يحتاج إلى مزيد من المعلومات** حول موضوع ما...
- **مستخدمًا مصادر علميّة موثوقة ومشيرًا إليها.**
- **باحثًا عن الأسباب والبدائل.**
- **مميّزًا الفرق بين نتيجة "ربّما تكون صحيحة"، ونتيجة "لا بدّ من أن تكون صحيحة"...**
- **متيقّنًا من أنّ لدى النّاس أفكارًا مختلفة حول معاني المفردات.**
- **متجنّبًا الأخطاء الشّائعة في استدلاله للأمور.**
- **متسائلًا عن أيّ شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.**
- **فاصلًا التّفكير العاطفيّ عن التّفكير المنطقيّ.**
- **قادرًا على اتّخاذ موقف أو التّخلّي عنه**، عند توافر أدلّة وأسباب كافية لذلك، آخذًا جميع جوانبه بالقدر نفسه من الأهميّة، متعاملًا مع المعقّد منه بطريقة منظّمة.

ثانيًا: أهميّة التّفكير النّقديّ في أدب الأطفال.

يقول "سقراط":" ليس بمقدوري تعليم أيّ فرد أيّ شيء، لكنّي أستطيع تعليم كلّ فرد كلّ شيء: كيف يفكّر! "أمّا الفيلسوف الصّينيّ "كونفوشيوس" (Confucius) فيقول:" لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلّا بعد أن يتعلّم كيف يفكّر".

[12] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 63-64.

حقًّا، أن نتعلّم كيف نفكّر يعني أنّنا نكتسب المعرفة كلّها، لا بل نكتسب مهارة للحياة. فإذا أعطيت رجلًا سمكة فسوف يأكل يومًا، أمّا إذا علّمته صيد السّمك فسوف يأكل طيلة حياته. فاكتساب مهارة التّفكير أمر واجب وفائق الأهميّة، وقد شبّه الباحث "ستيوارت مكلير" (Stuart Maclure) التّفكير بعمليّة التّنفّس للإنسان.[13]

أمّا بالنّسبة إلى التّفكير النّقديّ، **فالمناهج والفلسفات التّربويّة الحديثة تعتبر تنمية مهارات هذا النّوع من التّفكير هدفًا أساسيًّا لها، من أجل تعليم يستمرّ مدى الحياة.** ولا بدّ للتّعليم الجيّد من التّركيز على التّفكير النّقديّ، إذ إنّ من أهدافه تنمية عقول ناقدة تتساءل عن كلّ شيء، وتفحصه قبل قبوله والتّسليم به. والتّعليم الجيّد هو الّذي يأخذ المتعلّم فيه دورًا نشطًا، فيبحث عن معنى للمعلومات الجديدة وتفسيرها ويتساءل حولها، ويضع فرضيّات ويبحث عن أدلّة لدعم المعلومات الجديدة أو دحضها. وهذه المهارات هي مهارات المفكّر المبدع النّاقد.[14]

وتعليم الأطفال التّفكير يهدف إلى تسليحهم بأدوات لاستخدام قدراتهم الفطريّة بشكل أكثر فعاليّة.[15] فطرق تفكيرهم سوف تؤثّر في القرارات الّتي سيتّخذونها في المستقبل والّتي ستشكّل ملامح مستقبلنا ومستقبلهم. فهم من أكثر الفئات احتياجًا إلى تنمية قدراتهم العقليّة، وإلى الإثراء الفكريّ، وإلى تطوير كفاءاتهم كي يتمكّنوا من جمع المعلومات وتقييمها وتحليلها وإنتاجها وليس مجرّد حفظها ونسيانها بعد ذلك. فأبرز أسباب تدنّي التّحصيل الدّراسي يعود إلى عدم تدريب المتعلّمين الأطفال على الأسئلة الّتي تقيس المستويات العليا من التّفكير. ويرجع هذا إلى أسباب كثيرة أبرزها طريقة المعلّم في العرض... فطرائق التّدريس التّقليديّة القائمة على الرّتابة والحفظ وتلقين المعلومات، والمقتصرة على مخاطبة المهارات الدّنيا للمتعلّم والتّركيز على الجانب المعرفيّ فقط، من دون التّطرّق لنواحي التّحليل والتّقييم والتّركيب وغيرها من مهارات التّفكير العليا، قد أدّت إلى تخريج متعلّمين غير قادرين على التّفكير واستخدام المهارات العقليّة العليا. وبذلك أصبح المتعلّم الطّفل كالوعاء المملوء بالمعلومات النّظريّة الّتي ينساها عقب الانتهاء من الاختبار أو في نهاية العام الدّراسيّ.

فالاهتمام بتنمية مهارات التّفكير النّقديّ أصبح ضرورة ملحّة لتخريج جيل قادر على التّعامل مع متغيّرات العصر ومواجهة مشكلاته، كما على ممارسة التّفكير الصّحيح الّذي

[13] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 25.

[14] - جابر، دعاء. التّفكير المغاير، ص 20.

[15] - المرجع نفسه، ص 19.

يقوده إلى حلّ هذه المشكلات. وهو أيضًا ضرورة ملحّة لأنّه يُسهم، بشكل أساسيّ، في اكتساب مهارة التّحليل الّتي يمكن استخدامها في ظروف متنوّعة، وعلى مدى زمنيّ طويل، أو طيلة الحياة. كما لأنّه يساعد على توضيح الرّسائل المخبّأة والتّجاوب معها، وفهم العمليّة الّتي بنيت الحجّة على أساسها... ولأنّه يطوّر الانتباه والمراقبة، والقراءة اليقظة والهادفة، والقدرة على تحديد النّقاط المفاتيح في النّصّ أو أي رسائل أخرى... ويعرّف إلى كيفيّة الحصول على وجهة نظر خاصّة من بين مجموعة.

إنّ القدرة على الإدراك والفهم (عمليّة الحصول على المعرفة والقدرة على إعطاء المواقف معنى) **تتطوّر مع العمر والخبرة، وتتزايد بشكل طبيعيّ في أثناء نضج الطّفل وتفاعله مع البيئة المحيطة به.** ولا يمكن للبالغين التّحكّم بعمليّة نضج الطّفل ونموّه، بل بالبيئة المحيطة به. وقد اهتمّ العالم "ليف فيجوتسكي" (Lev Vygotsky) كثيرًا بكيفيّة تأثّر الأطفال بالثّقافة المحيطة بهم... **إذًا، إنّ المطلوب بيئة غنيّة، محفّزة على التّفكير:** بيئة مدرسيّة وأخرى بيتيّة. المطلوب بيئة عارفة، قادرة على طرح الأسئلة الموجّهة والمفتوحة، أسئلة تستثير التّفكير وتتطلّب مهارات ذهنيّة عليا... بيئة قادرة على التّحليل والقراءة بين السّطور، وعلى التّدريب والنّقاش وعرض الآراء وشرح وجهات النّظر والتّقييم، وعلى نقل المعرفة أي ربط ما يتعلّمه الطّفل من معلومات ومهارات في غرفة الصّفّ بالحياة اليوميّة، ومقارنة الأحداث والمواقف المتشابهة وتطبيق المفاهيم الجديدة في سياقات مختلفة، وتعمل على توفير أجواء صالحة، وتضبط الطّفل المتعلّم كي لا يخرج عن موضوع النّقاش... والأهمّ بيئة منفتحة تحترم التّنوّع وتشجّع على المنافسة الشّريفة وتعطي مجالًا كافيًا للتّفكير... وتكون قادرة على منح الأمان والرّاحة ليعبّر الطّفل المتعلّم عن آرائه بحريّة وثقة... بيئة مشجّعة، مستمعة، صبور، غير متسلّطة أو ساخرة أو مهدّدة أو ناقدة سلبيّة تدّعي أنّها تملك المعرفة كلّها...

ثالثًا: كيفيّة مقاربة التّفكير النّقديّ في أدب الأطفال.

إنّ من يملك المعرفة ولا يحسن استخدامها فكأنّه لا يعرف. لذا كان لا بدّ من الوقوف عند كيفيّة مقاربة التّفكير النّقديّ، أو طرق تعليمه للأطفال وتدريبهم عليه. **فكيف يمكن أن تتمّ هذه المقاربة؟**

إنّ التّفكير هو نشاط عقليّ هادف يمكننا التّحكّم به، وليس العكس. وللعقل البشريّ القدرة على التّفكير، على الرّغم من وجود حدود للإمكانات الفكريّة الّتي لا نستطيع أن نعرفها قبل

أن نحاول تطويرها.[16] فكلّما طوّرنا هذه القدرة، زادت وتضاعفت. **يؤكّد الباحثون أنّ مهارات التّفكير يمكن أن تعلّم.** فالكاتبة "أنيتا هارنادك" (Anita Harnadek) تعتقد أنّ كلّ طالب يستطيع أن يتعلّم كيف يفكّر تفكيرًا نقديًّا، إذا أتيحت له فرص التّدرّب والممارسة الفعليّة في الصّفوف الدّراسيّة.[17] وتعليم هذه المهارات هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات الّتي يحتاج إليها حتّى يتمكّن من التّعامل بفعاليّة مع أيّ نوع من المعلومات أو المتغيّرات الّتي يأتي بها المستقبل.[18] **إذًا، يمكن تدريس التّفكير لجميع المتعلّمين وليس فقط للمتعلّمين الموهوبين.** وما تجدر ملاحظته هنا، أن **ليس هناك مادّة تدرّس التّفكير، إذ إنّ أيّ مادّة يمكن أن تكون وساطة للتّفكير**، وذلك عندما يجعل المعلّم مهارات التّفكير هدفًا مباشرًا من كلّ ما يقاربه في عمليّة التّعلّم والتّعليم ويمنح المتعلّمين ممارسة منتظمة في إنتاج الأفكار وتقييمها، وليس ممارسة طارئة أو عابرة عبورًا بالصّدفة.[19] كما من خلال تمكين بعض العادات الأساسيّة للتّفكير وتطويرها:[20] كعادة الفضول وعادة اختبار الآراء قبل الوثوق بها، كما تمييز الحقائق من الآراء... يقول العالم النّفسي "ألبيرت إلّيس" (Albert Ellis): "يمكن للنّاس جميعًا أن يعيشوا حياة أكثر إرضاءً لذواتهم، وأكثر إبداعًا وإرضاءً عاطفيًّا من خلال تنظيم أفكارهم وضبطها بذكاء".

وقد حدّدت الجمعيّة الأميركيّة لتطوير المناهج **عشرين مهارة تفكير أساسيّة يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة، ومنها:**

1. **مهارات التّركيز** من خلال تعريف المشكلات ووضع الأهداف.
2. **مهارات جمع المعلومات** عبر استخدام الحواسّ أو إحداها، كما عبر التّساؤل أي إثارة الأسئلة...
3. **مهارات التّذكّر** من خلال التّرميز والاستدعاء، الأوّل يتمّ عبر تخزين المعلومات، والثّاني عبر استرجاعها.
4. **مهارات تنظيم المعلومات** من خلال المقارنة (تحديد أوجه الشّبه أو الاختلاف...) والتّصنيف (وضع في مجموعات وفق خصائص مشتركة) والتّرتيب (وضع في منظومة أو سياق وفق محكّ معيّن).

[16]- Ruggiero, Vincent Ryan. Becoming a Critical Thinker, p2.
[17] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 65.
[18] - المرجع نفسه، ص 28.
[19]- Ruggiero, Vincent Ryan. Becoming a Critical Thinker, p4.
[20]- Ibid, p12-19.

5. **مهارات التّحليل** عبر تحديد الخصائص والمكوّنات أو الأجزاء، وتحديد العلاقات والأنماط أو الطّرائق الرّابطة بين المكوّنات.
6. **مهارات الإنتاج والتّوليد** من خلال الاستنتاج وهو التّفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسدّ الثّغرات فيها... والتّنبّؤ وهو استخدام المعرفة السّابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفيّة القائمة... والإسهاب وهو تطوير الأفكار الأساسيّة والمعلومات المعطاة وإغناؤها بتفصيلات مهمّة وإضافات قد تؤدّي إلى نتاجات جديدة... وأخيرًا التّمثيل أي إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها (تمثيلها برموز...)
7. **مهارات التّكامل والدّمج** عبر التّلخيص أي تقصير الموضوع وتجريده من غير الأفكار الرّئيسة... كما عبر إعادة البناء أي تعديل الأبنية المعرفيّة القائمة لإدماج معلومات جديدة.
8. **مهارات التّقويم** عبر وضع محكّات لاتّخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات... كما عبر الإثبات أي تقديم البرهان على صحّة الادّعاءات أو دقّتها، وعبر التّعرّف إلى الأخطاء والكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقيّة، وما يتّصل بالموقف أو الموضوع والتّفريق بين الآداء والحقائق.[21]
9. **مهارات الجدل الأساسيّة:** التّحديد، التّحليل، التّقييم، التّصميم والبناء. تحديد الجدال يتعلّق بالتّعرّف إلى الحجج وإخبارها بصرف النّظر عن أنواع الموادّ الأخرى. وتحليل الجدال يدور حول تفكيك الحجج لفهم كيفيّة تجميعها وتصميمها للعمل. ويتضمّن تقييم الجدال تقييم نقاط القوّة والضّعف لديه. أمّا تصميم الجدال وبناؤه فيتمحور حول توليد الحجج الأصليّة الخاصّة بنا.[22]
10. **مهارات الاستقراء والاستنباط: والتّفكير الاستقرائيّ** هو عمليّة استدلال عقليّ تستهدف التّوصّل إلى استنتاجات أو تعميمات... ومهارة الاستقراء تنقل المتعلّم من الجزء إلى الكلّ، ومن الأمثلة إلى القاعدة، ومن الحالات الفرعيّة الخاصّة إلى الأفكار الكليّة العامّة...[23] من مزايا هذه الطّريقة أنّها تجعل المتعلّم نشطًا وتزيد دافعيّته للتّعلّم إذ إنّه يشعر بنوع من الرّضا الذّاتيّ والثّقة بالنّفس عندما يتوصّل إلى القاعدة أو التّعميم

[21] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 52.

[22]- Rudinow, Joel; Barry, Vincent E. Invitation to Critical Thinking, p2.

[23] - جابر، دعاء. التّفكير المغاير، ص 61.

بنفسه. والتّفكير الاستقرائيّ بطبيعته موجّه لاستكشاف القواعد والقوانين كما إنّه وسيلة مهمّة لحلّ المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول لمشكلات قديمة... إنّما علينا جعل استنتاجات الطّفل المتعلّم موثوقة بالحذر من إطلاق التّعميمات...[24] **أمّا التّفكير الاستنباطيّ** فهو عمليّة استدلال منطقيّ تستهدف التّوصّل إلى استنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدّمات موضوعة ومعلومات متوافرة (في المقدّمة الكبرى). إنّ استخدام الأمثلة اليوميّة لتنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى الأطفال وفق برنامج "ريتشارد بول" (Richard Paul)، يعتبر إعطاء الأمثلة أداة قويّة لتعليمهم. فكلّ ما في العالم الحقيقيّ هو ماديّ وملموس، وما كان مجرّدًا يجب أن يترجم إلى مواقف محسوسة حتّى يتمّ فهمها. والأمثلة الحيويّة هي الّتي تجعل المفاهيم المجرّدة واضحة وتلقائيّة.[25] والهدف من التّفكير الاستنباطيّ هو تقويم دليل يتبعه ويترتّب عليه بالضّرورة استنتاج مقصود بعينه: مقدّمة كبرى، مقدّمة صغرى، نتيجة مستنبطة.[26]

11. **مهارات تنظيم الذّات** وتسمّى هذه المهارة أحيانًا المهارة الفوق معرفيّة، وهي من أعقد المهارات وأعلاها في سلّم التّفكير الإنسانيّ. ويقصد بها مراقبة الفرد لتفكيره وللنّشاط المعرفيّ الّذي يؤدّيه، والتّأمّل في النّتائج والمعتقدات الّتي يتوصّل إليها...[27]

أمّا المهارة الّتي يجب التّوقّف عندها والتّوسّع فيها، لأنّها المهارة الرّئيسة، لا بل المهارة المدخل إلى كلّ المهارات الأخرى، فهي مهارة تعزيز اكتساب اللّغة: إنّ البشر حيوانات اجتماعيّة. وتتعزّز فرصهم في البقاء والازدهار بشكل كبير من خلال الارتباط مع الآخرين. والبشر يعملون كمجموعات، بشكل أفضل منه كأفراد، ما يضع أهميّة كبيرة على التّعاون والتّنسيق مع الآخرين والّذي يتمّ، بشكل رئيس، من خلال اللّغة.[28] وبالتّالي، فإنّ الوظيفة الأساسيّة، وكذلك الجوهر الوظيفيّ، للّغة هو التّواصل.

واللّغة، في العمليّة التّعلّميّة، هي هدف مهمّ وركيزة أساسيّة وجزء رئيس من هذه العمليّة. كما هي الأساس للتّذكّر والتّفكير، كما السّبيل لتشكيل المفاهيم وتطويرها واستخدامها في التّعبير والفهم والتّواصل مع الآخر.[29] وقد رأى العالم النّفسيّ "برونر" (Jerome Bruner) أهمّيتها في

[24] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 67.
[25] - جابر، دعاء. التّفكير المغاير، ص 83.
[26] - حروان، فتحي. تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 72.
[27] - جابر، دعاء. التّفكير المغاير، ص 57.
[28]- Long, Martyn. The Psychology of Education, p202.
[29]- Ibid, p188.

المراحل المبكرة من التّطوّر الفكريّ.[30] فاللّغة والفكر يظهران في ارتباط وثيق خصوصًا في المراحل المبكرة.[31] من هنا ضرورة تعرّض الطّفل المتعلّم لنموذج لغويّ متمكّن، كما لبيئة لغويّة داعمة وفاعلة،[32] بغية تعزيز مهارة التّفكير بمختلف وجوهه...

إذًا، لا يمكن فصل التّفكير عن اللّغة. اللّغة هي وسيط أساسيّ لتفكيرنا – بيئة، ومادّة أساسيّة تتشكّل فيها أفكارنا وتكتسب التّعبير. واللّغة ليست الشّيء الوحيد الّذي نهتمّ به لمعرفة ما الّذي يفكّر فيه النّاس وكيف يفكّرون. فالموقف، الإيماءات، الانعكاس الصّوتي، التّوقيت، السّياق وما إلى ذلك، كلّها أبعاد ذات معنى للتّواصل الإنسانيّ، وهي غالبًا ما توجّه تأويلاتنا لكلمات النّاس. لكن، لا بُعد أكثر أهميّة من اللّغة نفسها، فهي الأكثر مركزيّة وأساسيّة. فأفضل طريقة، لمعرفة فيم يفكّر النّاس؟ وكيف؟ هي من خلال الاهتمام بما يقولون. من هنا ضرورة الاهتمام، منذ الصّغر باكتساب الطّفل المتعلّم اللّغة بشكل جيّد كي تكون وسيطًا مهمًّا ومساعدًا، لا عائقًا يحول دون عمليّة تفكير منطقيّ، سليمة ومحفّزة...

و إتقان هذه المهارات يحتاج إلى تدريب نوعيّ خصوصًا من خلال المناهج الدّراسيّة ومحتوى الكتب المدرسيّة والأنشطة الصّفيّة... وهنا يبرز دور المعلّم القادر على تنفيذ هذا التّدريب من خلال المناهج أو بشكل مستقلّ عنها. **فمن النّشاطات الّتي يمكن اعتمادها من أجل تفكير ناقد يكشف عن طاقات المتعلّمين، هو تلك النّشاطات المرتبطة بالمناهج المدرسيّة والملائمة لمستوى قدرات الطّلبة واستعداداتهم وخبراتهم...** النّشاطات الواضحة الأهداف والمفتوحة الّتي لا تستلزم بالضّرورة إجابة واحدة صحيحة، وتلك الّتي تشجّع على التّفكير، وتولّد الأفكار لا تسترجعها. النّشاطات الّتي تفتح آفاق واسعة للبحث والاستكشاف والمطالعة وحلّ المشكلات، وتركّز على التّساؤل إذ إنّ في كلّ سؤال بعض جواب، وفي كلّ جواب ألف سؤال.

لا بدّ، في هذا المجال، من أن نشير إلى أنّ **التّفكير النّقديّ لا يُكتسب بسهولة. فهناك بعض الحواجز الّتي تحول دون عمليّة الاكتساب هذه، والّتي تتنوّع من فرد لآخر. ومن هذه الجواجز أو العوائق، نذكر:**[33]

[30]- Ibid, p202.
[31]- Ibid, p212.
[32]- Ibid, p195.
[33]- Cottrell, Stella. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument, p10-11.

- **سيطرة المفهوم التّقليديّ على تصميم المناهج.** التّقييم يقيس مستوى الحفظ والتّذكّر. البرنامج يحكمه الكثير من الضّوابط، وهو لا يشجّع على التّفكير أو على طرح ما يتطلّب التّطبيق والمناقشة والتّحليل والتّقييم. فالأسئلة المطروحة تهدف إلى قياس القدرة على الحفظ والاسترجاع والفهم في أحسن الأحوال...

- **عدم تعليم مهارة مراقبة الذّات ومراقبة التّعلّم.** فنادرًا ما تُطرح أسئلة مثل: هل هناك طريقة أخرى لحلّ هذه المسألة؟ كيف يمكن كتابة الموضوع بشكل أفضل؟ هل من الممكن التّعبير عن هذه الفكرة بأسلوب آخر؟ ماذا أفعل كي أتأكّد من أنّ إجابتي صحيحة؟ هل هناك بدائل أخرى؟ هل هناك طريقة أخرى للإجابة؟ هل هناك من يودّ الإضافة أو التّعليق على هذا الجواب؟ هل هناك من لديه تساؤلات حول هذه الإجابة؟...

- **سوء فهم معنى النّقد**، بحيث يظنّ بعضهم أنّ النّقد يعني الإدلاء بتعليقات سلبيّة، أو الإشارة إلى الجوانب السّلبية فقط عند إجراء أيّ تحليل. إنّ التّقييم النّقديّ يعني تحديد الجوانب الإيجابيّة والسّلبيّة معا، وما ينجح وما لا ينجح، وغيرها من الأمور طبعًا...

- **المبالغة في تقدير قدراتنا في التّحليل المنطقيّ.** معظمنا يحبّ أن يظنّ نفسه أنّه كائن عقلانيّ، ويميل إلى الاعتقاد أنّ أنظمة المعتقدات الخاصّة به هي الأفضل، ولديه أسباب وجيهة لما يفعله ويفكّر فيه.

- **نقص في الأساليب، والاستراتيجيّات أو الممارسات.** على الرّغم من استعداد بعض الأشخاص لأن يكون ناقدًا أفضل، إلّا أنّ هؤلاء لا يعرفون الخطوات الّتي يجب اتّخاذها لاحقًا لتحسين مهارات التّفكير النّقديّ لديهم. أمّا بعضهم الآخر فلا يدرك أنّ الاستراتيجيّات المستخدمة للدّراسة في المدرسة وفي المواقف اليوميّة ليست صارمة بما فيه الكفاية للتّفكير الأكاديميّ العالي المستوى وللعمل المهنيّ.

- **الإحجام عن نقد الخبراء.** قد يشعر بعضهم بقلق طبيعيّ عند محاولته تحليل نصّ بطريقة نقديّة أو غيره من الأعمال لأشخاص يحترمهم. وقد يبدو الأمر غريباً، بالنسبة إلى المتعلّمين الّذين لا يعرفون سوى القليل عن موضوعهم، أن يُطلب منهم نقد أعمال مَن لديهم خبرة أكثر. وقد يجد بعض الطلّاب أنّ تقديم انتقادات لأشخاص ممارسين وهم يعرفون أنّهم أكثر خبرة منهم، هو أمر غريب أو غير مهذّب أو مجدٍ.

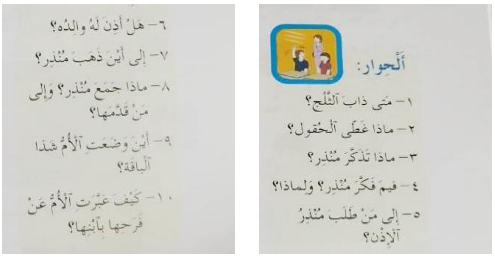
- **سيطرة أسباب عاطفيّة.** يمكن للتّحكّم العاطفي الذّاتيّ أن يلعب دورًا مهمًا في التّفكير النّقديّ. أن تكون قادرًا على النّقد يعني أن تكون قادرًا على الاعتراف بأنّ هناك أكثر من طريقة واحدة للنّظر في مشكلة ما. عندما نشعر بالأسى ممّا نتعلّمه، فقد تساعد الاستجابة العاطفيّة على تركيز تفكيرنا، ولكنّها في أغلب الأحيان قد تمنع قدرتنا على التّفكير بوضوح. ويمكن للمحتوى العاطفيّ أن يضيف قوّة إلى الجدال، أو أن يقوّضه أيضًا، وبخاصّةً إذا كانت العواطف تبدو وكأنّها تحلّ محلّ المنطق والأدلّة الّتي يمكن أن تقنع الآخرين. لا يعني التّفكير النّقديّ أنّ عليك التّخلّي عن معتقدات مهمّة بالنّسبة إليك. قد يعني إعطاء مزيد من الاعتبار للأدلّة الّتي تدعم الحجج القائمة على تلك المعتقدات، بحيث تنصف وجهة نظرك.

رابعًا: دراسة بعض النّماذج من أدب الأطفال.

لقد تمّت دراسة بعض نماذج من أدب الأطفال، اختير بطريقة عشوائيّة لا تستهدف أنموذجًا دون الآخر، وتتنوّع بين كتب قصصيّة وكتب مدرسيّة، عملنا على عدم ذكر عناوينها أو أسماء دور النّشر، كي لا يبدو الأمر موجّهًا إلى فئة دون الأخرى. لذا سنكتفي بذكر الصّفّ وتاريخ الإصدار.

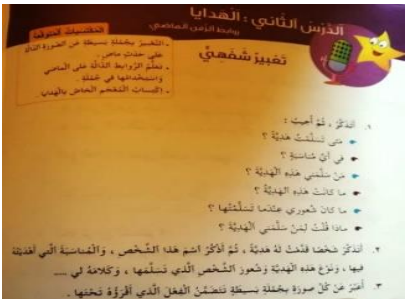
أ) الكتب المدرسيّة:

1. كتاب للصّفّ الأوّل صدرت طبعته الخامسة عام 2011: أسئلة الحوار الّذي يجري حول النّصّ كلّها مباشرة. (المستند رقم 1)



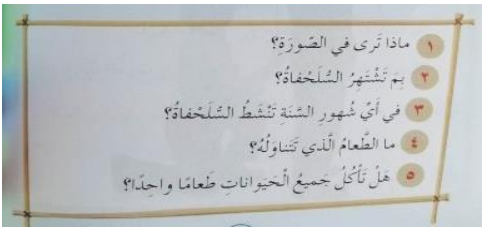
مستند # 1

2. كتاب للصّفّ الثّاني صادر عام 2014: المهارات المدوّنة في بداية الدّرس ضمن "المكتسبات المتوقّعة" كلّها مهارات معرفيّة ولغويّة... حتّى أسئلة التّعبير الشّفهيّ كلّها مباشرة... (المستند رقم 2)



مستند # 2

3. كتاب للصّفّ الثّالث صادر عام 2014: أسئلة التّمهيد مباشرة تعتمد فقط على ما يرى في الصّورة. (المستند رقم 3)


١ ماذا تَرى في الصّورَةِ؟
٢ بِمَ تَشْتَهِرُ السُّلَحْفاةُ؟
٣ في أَيِّ شُهورِ السَّنَةِ تَنْشَطُ السُّلَحْفاةُ؟
٤ ما الطَّعامُ الَّذي تَتَناوَلُهُ؟
٥ هَلْ تَأْكُلُ جَميعُ الحَيَواناتِ طَعامًا واحِدًا؟

مستند # 3

4. كتاب للصّفّ الثّالث صادر عام 2015: تأتي عناوين مجموعات الأسئلة فيه على الشّكل التّالي:

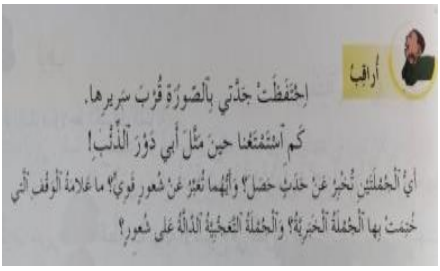
في المضمون وأبعاده

أجب عن الأسئلة الآتية:

١. مَنْ يَروي النّصّ؟ هلْ هُو إحدى شخصياته؟ كيف عرفت؟
٢. يتوزّع النّصّ على زمانين، حدّدهما.
٣. ما الّذي فاجأ الأبّ؟
٤. متى يُطلق البرنامج؟
٥. ما هو نشاط يوم الثّلاثاء؟
٦. في أيّ يوم هناك نشاطان اثنان؟
٧. متى تذهب الأسرة إلى القرية؟
٨. ما الّذي يتكرّر كلّ يوم في البرنامج؟
٩. بم شعر جهاد حين رأى البرنامج؟ لماذا؟
١٠. هل استمتع شعوره هذا في العطلة؟
١١. عدد الأنشطة الّتي قام بها جهاد في القرية.
١٢. أيبدو جهاد ماهرًا في الرّسم؟ علّل جوابك.
١٣. في رأيك، لماذا احتفظت الجدّة بالرّسم؟
١٤. متى يعود جهاد إلى المدرسة؟
١٥. ما أكثر ما تحبّ فعله من أنشطة ترفيهيّة في العطلة؟ ولماذا؟

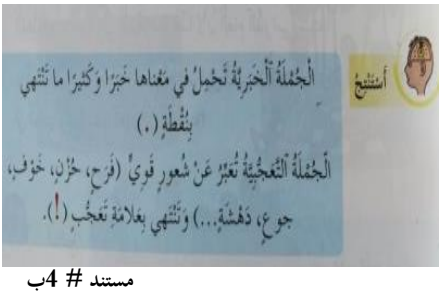
مستند # 4أ

- في المضمون وأبعاده، (الأسئلة هي من النّوع المباشر الّذي ترد الإجابة عنه في النّصّ، باستثناء السّؤالين (13 و15): الأوّل هو تعبير عن رأي، لكن يحمل احتمالًا واحدًا بسيطًا وهو (لأنّ الجدّة تحبّ حفيدها)، فيما الثّاني هو سؤال شخصيّ، لكن يتمحور حول تعداد أنشطة وذكر سبب لا يتطلّب مهارات صعبة...)
- في المفردات والتّراكيب.
- في شكل النّصّ وبنائه.
- في التّعبير.


أراقب

احتفظت جدّتي بالصّورة قرب سريرها.
كم استمتعنا حين مثّل أبي دور الذّئب!

أيُّ الجملتين تُخبر عن حدث حصل؟ وأيّهما تُعبّر عن شعور قويّ؟ ما علامة الوقف الّتي ختمت بها الجملة الخبريّة؟ والجملة التّعجّبيّة الدّالة على شعور؟


أستنتج

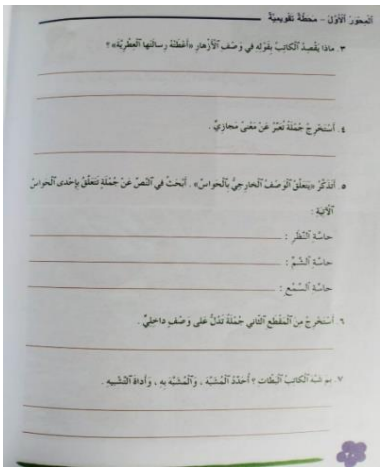
الجملة الخبريّة تحمل في معناها خبرًا وكثيرًا ما تنتهي بنقطة (.)
الجملة التّعجّبيّة تعبّر عن شعور قويّ (فرح، حزن، خوف، جوع، دهشة...) وتنتهي بعلامة تعجّب (!).

مستند # 4ب

والملاحظ في منهجيّة هذا الكتاب اعتماد المنهج الاستقرائي، إنّما بشكل مبتور مشوّه، بحيث أنّ الجزء الأهم فيه وهو الاستنتاج، يأتي جاهزًا لا دور للمتلقّي المتعلّم الطّفل فيه. (المستندان رقم 4أ و4ب)

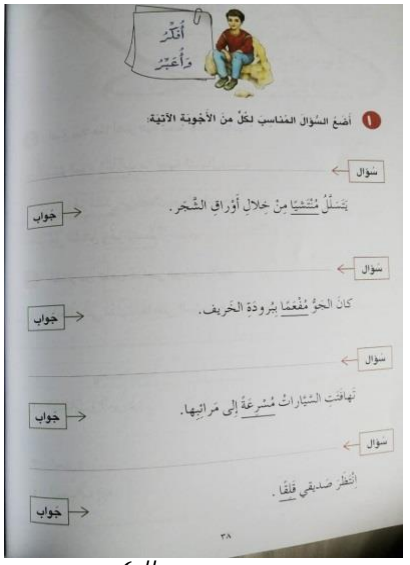
5. كتاب للصّفّ الثّالث صدرت طبعته الخامسة عام 2016: معظم موضوعات نصوص القراءة تقليديّ ويقارب بطريقة تقليديّة، يقتصر الأمر فيها على الإخبار أو التبليغ بالمعلومات، مثل: سمير الحلّاق، عند بائع الألبسة، الخيّاطة، العمّال، مدرسة الأمس، الاحتفال بعيد المعلّم، مدرستي...

6. كتاب للصّفّ الرّابع صادر عام 2014: أسئلة تتوزّع على مجموعتين: أوّلًا: في النّصّ حيث تسيطر أسئلة المهارات اللّغويّة والمعرفيّة (استخراج معنى مجازيّ، أو وصف داخليّ أو خارجيّ، أو تشبيه...)، ثانيًا: في التّعبير الكتابي حيث تقتصر الموضوعات على ما هو مباشر (سرد حادثة، كتابة قصة خرافيّة أو حقيقيّة، كتابة شريط مصوّر، إخبار ما حصل من خلال الرّسوم، وصف مكان...) (المستند رقم 5)



مستند # 5

7. كتاب للصّفّ الخامس صادر عام 2012: أسئلة الدّرس تتوزّع على المجموعات التّالية:
   - أنمّي معجمي وأثري لغتي.
   - أعمّق فهمي للنّصّ (أكثر من معظم الأسئلة أجوبته في النّصّ).
   - أتعرّف نوع النّصّ وأكتشف بناءه.
   - أفكّر وأعبّر (وضع سؤال لجواب/استخراج تعابير مجازيّة/محاكاة تعبير معيّن/وصف). (المستند رقم 6)



مستند # 6

8. كتاب للصّفّ الخامس صادر عام 2013: مجموعات الأسئلة فيه تتوزّع تحت العناوين التّالية:

- للقراءة الجهيرة (تمارين تدرّب على القراءة الصّحيحة).
- في المضمون (أ- للفهم المجمل، ب- للفهم المفصّل، ج- تفاصيل المحتوى، د- هدف النّصّ، هـ- تعليق (وهو مستوى من النّصّ))، المخزون اللّغويّ (أدوات، تراكيب وتعابير). (المستند رقم 7)

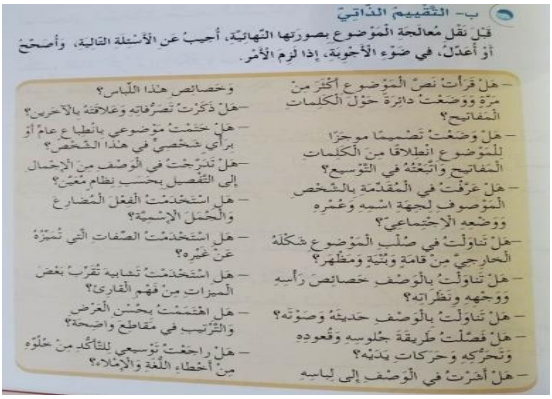
د تعليق
أعلّق على هذه الصّورة بجملة أستوحيها من النّص.
للتّعبير الشّفهيّ ٢١

مستند # 7

9. كتاب للصّفّ الخامس صدرت طبعته الثّامنة عام 2016: يحضر التّحليل في عنوان مجموعة الأسئلة، إنّما يغيب عن الأسئلة الّتي تأتي كلّها مباشرة، أجوبتها في النّصّ. هذا بالإضافة طبعًا إلى تقليديّة الموضوع المطروح للتّعبير، أو حتّى موضوع نصّ القراءة (بائع المعلّل). والملاحظ أنّ بطاقة التّقييم الذّاتيّ أسئلتها تتمحور حول تطبيق ما هو تقنيّ ولغويّ ومباشر ... (المستندان رقم 8أ و8ب)

أولا - الفهم والتحليل
١- كيف عرّف الكاتب بطل النّصّ؟
٢- ما هي أبرز الصّفات التي تميّز شكلة الحارجيّ في المقطع الأوّل؟
٣- بم يتميّز كلّ من صوته و سرواله وألفه وحاربته؟
٤- إعتمد الكاتب في وصفه على الحواس. أعطي شواهد لحاسّتين استعملهما الكاتب في وصف بائع المعلّل.
٥- بم جنّه الكاتب ألف البائع في الجملة التالية: «وفي وجهه أبي سلمى ألف كستفار الشّر»؟ وما القاسم المشترك: أي وجه الشّبه بين ألف أبي سلمى وستفار الشّر؟
٦- أختار من النّصّ شاهدًا على كلّ مؤشّر من مؤشّرات الوصف التالية:
- الجمل الاسميّة - النّعوت - الفعل المضارع - صور جماليّة (تشابيه - تشخيص...).
٧- أحدّد في النّصّ المقطع الذي تناول فيه الكاتب كلًا من المشاهد التالية وهي:
- شخصيّة أبي سلمى الحارجيّة.
- عمله.
- صوته.
- ثيابه ومظهره الحارجيّ.
- وجهه.
- علاقاته بزبائنه وتصرّفاته معهم.
٨- أصف نفسي وصفًا حارجيًا متدرّجًا (متدرّجة) من رأسي حتّى أنملة قدمي في ما يعادل ثمانية أسطر على الأكثر.

مستند # 8أ

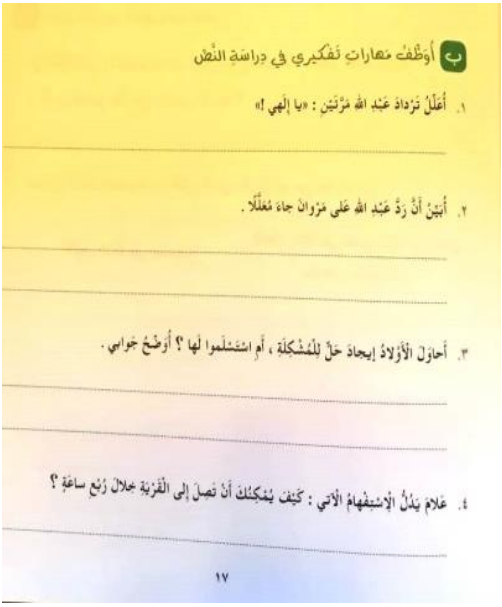

ب- التّقييم الذّاتيّ
قبل نقل معالجة الموضوع بصورتها النّهائيّة، أجب عن الأسئلة التالية، وأصحّح أو أعدّل، في ضوء الأجوبة، إذا لزم الأمر.
- هل قرأت نصّ الموضوع أكثر من مرّة ووضعت دائرة حول الكلمات المفاتيح؟
- هل وضعت تصميمًا موجزًا للموضوع انطلاقًا من الكلمات المفاتيح واتّبعته في التّوسيع؟
- هل عرّفت في المقدّمة بالشّخص الموصوف لجهة اسمه وعمره ووضعه الاجتماعيّ؟
- هل تناولت في صلب الموضوع شكلة الحارجيّ من قامة وبنية ومظهر؟
- هل تناولت بالوصف خصائص رأسه ووجهه ونظراته؟
- هل تناولت بالوصف حديثه وصوته؟
- هل فصّلت طريقة جلوسه وقعوده وتحرّكه وحركات يديه؟
- هل أشرت في الوصف إلى لباسه وخصائص هذا اللّباس؟
- هل ذكرت تصرّفاته وعلاقته بالآخرين؟
- هل خصّصت موضوعي بانطباع عامّ أو برأي شخصيّ في هذا الشّخص؟
- هل تدرّجت في الوصف من الإجمال إلى التّفصيل بحسب نظام معيّن؟
- هل استخدمت الفعل المضارع والجمل الإسميّة؟
- هل استخدمت الصّفات التي تميّزه عن غيره؟
- هل استخدمت تشابيه تقرّب بعض الميزات من فهم القارئ؟
- هل اهتممت بحسن العرض والتّرتيب في مقاطع واضحة؟
- هل راجعت توسيعي للتّأكّد من خلوّه من أخطاء اللّغة والإملاء؟

مستند # 8ب

10. كتاب للصّفّ السّادس صادر عام 2017: تتوزّع الأسئلة إلى ستّ مجموعات هي على التّوالي:

أ. أتلقّى النّصّ (شرح كلمات ووصل أضداد واستخراج عبارات من النّصّ).

ب. أوظّف مهارات تفكيري في دراسة النّصّ (حيث ينحصر الأمر في تعليل كلمة أو توظيف معلومات عامّة). (المستند رقم 9)


ب أوظّفُ مهاراتِ تفكيري في دراسةِ النّصّ

١. أعلّلُ تزدادُ عبدُ اللهِ مرّتينِ : «يا إلهي !»

٢. أبيّنُ أنّ ردّ عبدِ اللهِ على مروانَ جاءَ مُعلّلًا .

٣. أحاولُ الأولادُ إيجادَ حلٍّ للمشكلةِ ، أمِ استسلموا لها ؟ أوضّحُ جوابي .

٤. علامَ يدلُّ الاستفهامُ الآتي : كيفَ يمكنكَ أنْ تصلَ إلى القريةِ خلالَ رُبعِ ساعةٍ ؟

١٧

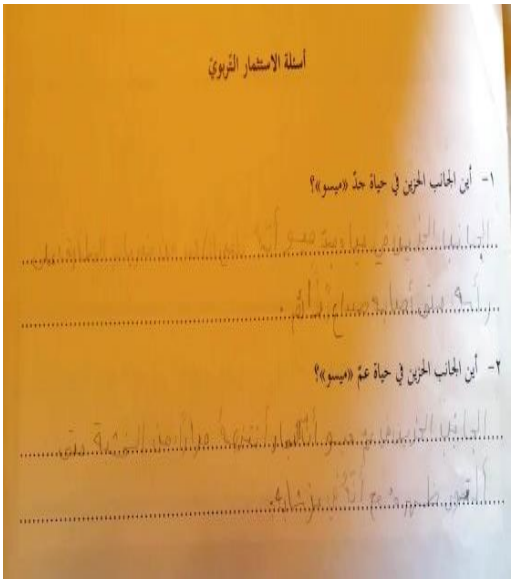
مستند # 9

ج. أدرس أسلوب النّصّ. د. أدرس نمط النّصّ وبناءه.

هـ. أعبّر. و. أطالع.

ب) قصص المطالعة.

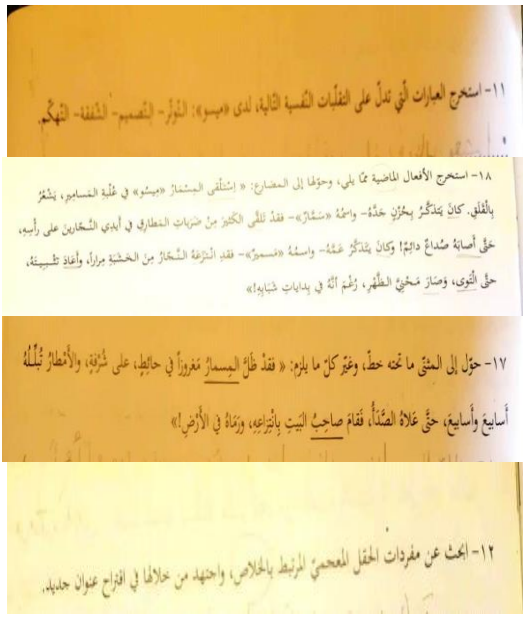
1. "المسمار العنيد" للصّفّ الثّالث، صادرة عام 2014: أسئلة الاستثمار التّربويّ تتمحور حول أسئلة الـ "أين؟" "كيف؟" "ما هو؟" "هل" "استخرج من النّصّ" "ابحث في النّصّ" "اشرح" "حوّل إلى المثنّى" "أعرب"... (المستندات رقم 10أ، 10ب، 10ج، 10د، 10هـ، 10و)


أسئلة الاستثمار التربوي

١- أين الجانب الحزين في حياة جدّ «ميسو»؟

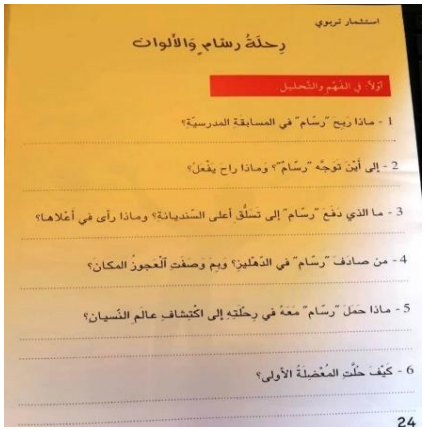
٢- أين الجانب الحزين في حياة عمّ «ميسو»؟

مستند # 10أ

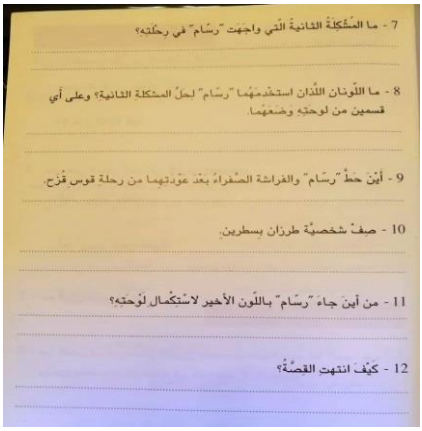


مستندات # 10أ، 10ب، 10ج، 10د، 10هـ، 10و

2. **"رحلة رسّام والألوان"** للصّفّ الرّابع، صادرة عام 2009: الأسئلة موزّعة إلى مجموعات على الشّكل التّالي: أوّلًا - في الفهم والتّحليل (12 سؤالًا مباشرًا أجوبتها موجودة في النّصّ)، ثانيًا - في المعاني (شرح ومعلومات)، ثالثًا - في الصّيغ والتّراكيب رابعًا - في اللّغة، خامسًا - في التّعبير الكتابيّ. (المستندان رقم 11أ و11ب)



مستند # 11أ



مستند # 11ب

3. **"الغابة السّعيدة"** للصّفّ الثّاني، صادرة عام 2017: في آخرها 19 سؤالًا مباشرًا ولغويًا، باستثناء ثلاثة أسئلة تذهب إلى ما هو أبعد من النّصّ كإبداء رأي والخروج بدرس أو بما هو حرّ غير مقيّد بالنّصّ. (المستندات رقم 12أ، 12ب، 12ج)

مستند # 12أ

مستند # 12ب

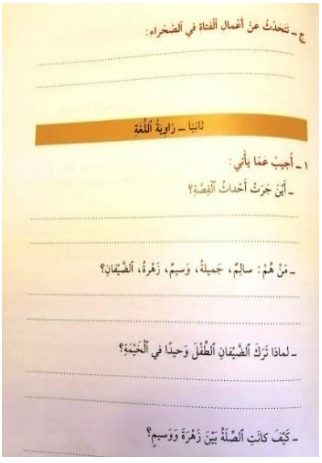
مستند # 12ج

4. **"فتى الصّحراء"** للصّفّ الرّابع، صادرة عام 2013: تتوزّع الأسئلة في هذه القصّة إلى أربع زوايا: (المستندات رقم 13أ، 13ب، 13ج)

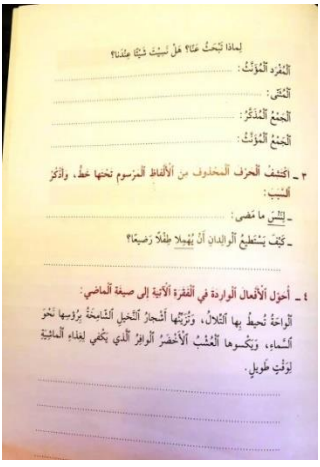
- زاوية المفردات والتّعابير. - زاوية اللّغة. - زاوية التّعبير والإنشاء.

- زاوية النّشاط والبحث.

مستند # 13أ

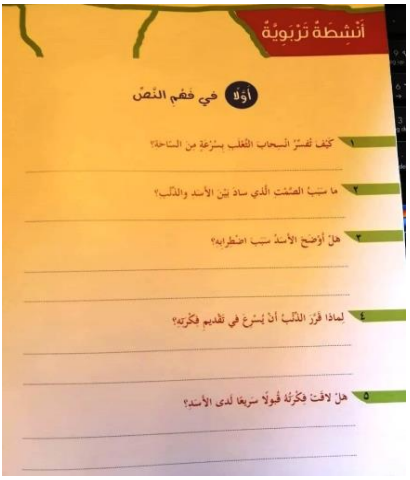


مستند # 13ب



مستند # 13ج

5. **"من حفر حفرة لأخيه وقع فيها"** للصّفّ الخامس، لا ذكر لتاريخ صدورها: الأسئلة تتوزّع إلى أربع مجموعات: أوّلًا - في فهم النّصّ (أسئلة مباشرة)، ثانيًا - في اللّغة والقواعد، ثالثًا - في المعلومات العامّة، رابعًا - في التّعبير. (المستند رقم 14)


أنشطة تربوية

أولا في فهم النص

١ كيف تمكن السحاب الثعلب بسرعة من الساحة؟

٢ ما سبب الصمت الذي ساد بين الأسد والذئب؟

٣ هل أوضح الأسد سبب اضطرابه؟

٤ لماذا قرر الذئب أن يسرع في تقديم فكرته؟

٥ هل لاقت فكرته قبولا سريعا لدى الأسد؟

مستند # 14

وبعد أن تمّ إلقاء نظرة على النّصوص والأسئلة الّتي تتمحور حولها، خرجنا بالاستنتاجات التّالية الّتي نهدف، من خلالها، إلى وضع الإصبع على مكامن الخلل، من أجل نقل أدب أطفالنا العربيّ إلى مستوى أفضل، يحاكي القدرات الفكريّة العليا عند أطفالنا، ولا يجعلهم مجرّد متلقّين سلبيّين.

ومن أبرز الاستنتاجات الّتي نودّ تسليط الضّوء عليه، نذكر:

- **معظم الأسئلة موجّه، مباشر** أجوبته موجودة في النّصّ، وبالتّالي، لا تتطلّب من المتلقي المتعلّم الطّفل أن يذهب أبعد من النّصّ (اللّغويّ والصّورة)، أن يقرأ بين السّطور، أن ينقد (يحلّل، يناقش، يستنتج، يقيّم...)، بل أن يعيد ما سبق وقرأه أو تعلّمه من مهارات... لا وجود لأسئلة مفتوحة أو وجودها ضعيف جدًّا جدًّا..

- **جزء لا بأس به من الأسئلة يركّز على مدى تكوّن المهارات عند المتعلّم**، وبالتّالي، فهو يتمحور حول مهارات البلاغة والصّرف والنّحو والنّوع والبناء...

- **التّعبير الشّفهيّ حضوره أكثر من خجول**، وإن وجد فهو يقتصر على مجرّد الحوار ذي الأسئلة المباشرة حول نصّ أو صورة. والتّعبير الشّفهيّ أهميّته كبيرة جدًّا لأنّه باب جيّد للمقاربة النّقديّة بمختلف وجوهها.

- **التّلخيص بمختلف وجوهه (وهو أحد أشكال التّفكير النّقديّ) لا يشكّل مساحة ملحوظة** من الأسئلة محور المعالجة...

- **منهجيات التّفكير النّقدي، وبشكل رئيس منهجيّتي الاستنباط والاستقراء، غائبة.** وإن **وجدت**، تأتي مبتورة أو مشوّهة بحيث يكون الاستنتاج، وهو الجزء الأهمّ منها جاهزًا لا دور للمتلقي المتعلّم الطّفل فيه.

- **مهارة التّصميم غائبة**، ففي معظم الأحيان، لا يُطلب من المتعلّم الطّفل، أن يضع التّصميم لتعبيره الكتابيّ، وأحيانًا، يقدَّم له التّصميم جاهزًا... ومن المعروف أن للتّصميم أهميّة كبرى لأنّه يدرّب المتعلّم على العصف الذّهنيّ وعلى ترتيب الأفكار وتنظيمها بتسلسل منطقيّ.

- **بطاقة التّقييم الذّاتيّ، إن وجدت، لا تقيّم إلا ما يتعلّق بالمهارات التّقنيّة واللّغويّة المتمحورة حول التّعبير...** فيما المطلوب بطاقات تخرج عن هذا الإطار ليراقب المتعلّم من خلالها تفكيره ونشاطه المعرفيّ والتّأمّل بالنّتائج...

باختصار، **هناك سيطرة للمفهوم التّقليديّ على المناهج**، أي للجانب المعرفي أو المهارات الدّنيا المباشرة، ما جعل **التّفكير النّقديّ** (تقييم، تحليل، مناقشة، حكم، تساؤل، جدل استنتاج، تلخيص، إعادة بناء، أسئلة مفتوحة، تصميم أو ترتيب معلومات وتصنيفها، قراءة ما بين السّطور، حلّ مشكلة، إيجاد بدائل، تقديم وجهة نظر منظّمة، اتّخاد موقف أو التّخلي عنه أو معالجته، إبداع فكرة أو فرضيّة جديدة، اختيار الحجج المناسبة، الإقناع وفق أبنية واضحة كالمقدمة الكبرى، استقراء، استنباط...) **غائبًا عن الكتب المدرسيّة وكتب المطالعة.** وأشكّ في أنّه سيحضر كعمل رديف إضافيّ في الصّفّ، لأنّ معظم المعلّمين مكبّل بالمناهج المدرسيّة وبما تتضمّنه كتبها. وأودّ هنا أن أشير إلى أنّني لست ممّن يحبّذون التّمارين المرفقة بكتب المطالعة، لكن، إن كان لا بدّ من ذلك، فالتّفكير النّقديّ هو المطلوب، وقد يكون مكانه الصّحيح في المطالعة ومن خلالها، إذ هي جزء لا يتجزّأ من عالم الأدب عند الأطفال... وأستطيع، من خلال خبرتي في مجال التّعليم الجامعيّ، أن أتوقّف عند نقطة أساسيّة وهي أنّ معظم الطّلّاب الجامعيّين لا يفهمون معنى النّقد أو التّفكير النّقديّ، ولا يعرفون طرقه... وهذا، طبعًا، يعود إلى خلل في التّعليم المدرسيّ الّذي تُفترض إعادة النّظر فيه كمناهج وطرق تعليم ومفاهيم وإيديولوجيات...

ترانا نعي مكامن الخلل هذه المسيطرة على مناهجنا التّعليميّة، فنتخطاها من أجل تعليم لمدى الحياة، من أجل أدب وسبل نلامس من خلالها تفكير أطفالنا النّقديّ، ونحاكي قدراتهم الذّهنيّة العليا والعميقة؟ ...

المراجع

1. جابر، دعاء (2004). **تفكير مغاير.** فلسطين: مركز القطّان للبحث والتّطوير التّربويّ مؤسّسة عبد المحسن القطّان.
2. حروان، فتحي عبد الرّحمن (2007). **تعليم التّفكير: مفاهيم وتطبيقات.** عمان، الأردن: دار الفكر، الطّبعة الثّالثة.

3. Cottrell, Stella (May 15, 2011). **Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument,** (2nd Ed). UK: Palgrave Macmillan.
4. Long, Martyn (January 24, 2001). **The Psychology of Education,** 1st Ed. UK: Routledge.
5. Rudinow, Joel & Barry, Vincent E. (2008). **Invitation to Critical Thinking**. Belmont, Calif., USA: Thomson Wadsworth.
6. Ruggiero, Vincent Ryan (February 14, 2011). **Becoming a Critical Thinker (7th Edition)**. Boston, MA, USA: Cengage Learning.