

بنية التفكير في التعليم في فلسطين

مقدمة نظرية ومراجعة للأدبيات

الباحث:

ناجح شاهين

تنسيق إداري:

ثائر وشحة

تدقيق لغوي:

جبريل محمد

مركز بيسان للبحوث والإنماء

رام الله - فلسطين

نيسان ٢٠١٤

بنية التفكير في التعليم في فلسطين
مقدمة نظرية ومراجعة للأدبيات

مركز بيسان للبحوث والإنماء
رام الله - فلسطين

عمارة النهضة، الماصيون، صندوق بريد: ٧٢٥ رام الله
هاتف: ٢٩٨٧٨٣٩ - ٠٢ فاكس: ٢٩٨٧٨٣٥ - ٠٢
البريد الإلكتروني: bisanrd@palnet.com
الصفحة الإلكترونية: www.bisan.org

تنسيق ومتابعة إدارية: ثائر وشحة

جميع الحقوق محفوظة ©
مركز بيسان للبحوث والإنماء
٢٠١٤

© Copyright: Bisan Center for Research and Development
2014



ما يرد في هذا الكتاب من آراء وأفكار يعبر عن وجهة نظر الباحثين والمركز
ولا يعكس بالضرورة موقف الداعمين

تصميم وتنفيذ: شركة بيسان دعاية نشر تصميم
رام الله - هاتف: ٢٩٨٨٦٣٩ - ٠٢

فهرس المحتويات

٥	• تمهيد
٧	• التعليم في سياق الكل الاجتماعي
١٠	• التفكير في سياق المدرسة
١٥	• المراحل العمرية المناسبة لتعلم التفكير
١٧	• المعلمون ومهارات التفكير
٢٠	• الأطفال ومهارات التفكير
٢٠	• قياس مهارات التفكير العليا لدى الأطفال
٢٢	• الفئات الطلابية المستهدفة بالتدريب على مهارات التفكير
٢٤	• نماذج من حقول تدريس التفكير
٢٩	• علاقة التفكير بالحياة الواقعية

تمهيد

ليس قصدنا في هذه المراجعة أن نتوصل إلى معرفة ما هو الاتجاه الذي يحمله التربويون نحو التعليم أو الأحكام القيمية التي يتبنون بخصوص الواقع الفلسطيني. هذان أمران في حكم الاتفاق العام إن لم يكن التام: الاتجاه الساق يري إلى أن التعليم يجب أن ينتج مفكرين/علماء، لأنه يتجه إلى ضرورة إنتاج مخرجات بشرية مدربة جيداً على مهارات التفكير المختلفة المنطقية والإبداعية والناقدة، وكذلك على سبل البحث العلمي التي لا سبيل إليها بدون المهارات المذكورة. أما الواقع التعليمي العربي - والفلسطيني - فإن أحداً لا يحتاج في أنه واقع متردي إلى حد يثير الدهشة. وحتى الأرقام الصماء تثير الصدمة في قسوتها عندما نخبرنا عن أعداد أسطورية من الخريجين من حملة الشهادات الجامعية الأولى والثانية والثالثة، ثم نقول لنا أن الإسهام العربي في البحث العلمي في المستوى الكوني يؤول إلى الصفر. في تفسير هذا التناقض ومحاولة البحث عن حلول له تأتي هذه المراجعة المضاءة إبيستمولوجياً بموقف مسبق دون أدنى شك. وهذا القول نسوقه لكي نعفي أنفسنا والقراء من الاختباء وراء وهم الحياد الزائف الذي لا وجود له إلا في النقطة التي تنعدم فيها الجاذبية، أما على الأرض فإن الانحياز هو القاعدة سواء أصرح به الباحث أو أخفاه، ونحن لذلك نفضل أن نؤسس لهذه المراجعة، بل للمشروع البحثي الذي نتصدى له كله بالتصريح بانحيازنا معرفياً لأساس نظري يهدي سيرورة عملنا. وهذا الموقف هو بشكل مبتسر تماماً: إن التعليم لا ينفلت البتة من السياق الاقتصادي الاجتماعي ولا من تأثيرات القرار السياسي مهما تكن درجة اختلاف الثقافة والتعليم عن بقية مكونات الكل الاجتماعي. ولعل من المفيد هنا أن نضيف بأن البحث الذي لا نظرية تضيئه وتنور طريقه هو بحث ضائع لا حيادي، الحياد هنا يعني الضياع فحسب. وبعد هذا التوضيح المبدئي ننطلق لقراءة بعض الأدبيات الأساسية حول التعليم وإشكالاته في سياقه التاريخي (الاجتماعي - الاقتصادي - السياسي) الفعلي.

التعليم في سياق الكل الاجتماعي

قليلة هي الأشياء المكتوبة بالعربية في مضمار التفكير في ارتباطه العلائقي مجتمعياً. وأقل من ذلك ما يتصل بالتفكير في نطاق التعليم المدرسي والجامعي، ولعل الأقل، للأسف الشديد، هو الدراسات التي تضيف شيئاً معرفياً إلى واقع التفكير في المدارس العربية ناهيك عن الفلسطينية التي هي موضوع بحثنا. ولعل من الأهمية بمكان أن نذكر أن هم التفكير وعلاقته بالمواطنة بشكل عام أو بالفرد وقدرته على تمثيل المعرفة وإنتاجها ينبغي أن يكون على رأس اهتمامات المدرسة والجامعة، لكن ذلك بالطبع بعيد عن واقع مدرستنا وجامعتنا بشكل لافت.

ولهذا يبدو لنا أن قراءة مثمرة فيما كتب في هذه الميادين لا بد أن تأتي من نطاق جيوسياسي أجنبي من قبيل النطاق الأوروبي أو الأمريكي أو الآسيوي. وهذا ما نضطر إلى فعله هنا عندما نقوم بمراجعة للأدبيات الأجنبية أساساً مع قليل من الإسهام المحلي. ولكننا حتى عندما نلجأ إلى مراجعة الأدبيات العربية فإننا نواجه بالواقعة الحزينة التي تتضمن أن هذه الأدبيات هي في الواقع تلخيص مخل في معظم الأحيان لأعمال أجنبية صدرت باللغات الإنجليزية والفرنسية تحديداً. وهناك استثناءات قليلة جداً لهذا التعميم. ومن بين الأدبيات الاستثنائية التي يجب أن تحتل مكانة كلاسيكية - وإن كانت لا تحظى بالاهتمام حتى في صفوف التربويين «اليساريين» - مجموعة دراسات كتبها الراحل مهدي عامل في عقد السبعينيات من القرن المنصرم. وما زالت راهنة إلى حد كبير.

لا بد أن إسهام عامل من أهم ما كتب حول قضايا التعليم في صلتها بالكل الاجتماعي، وهي ما تزال تتمتع بالمعاصرة وتخطب الهم العربي بما فيه الفلسطيني على الرغم أنها كتبت في سياق قراءته للتعليم في لبنان^١. يقول عامل إن الجامعات الوطنية اللبنانية قد تأسست نتيجة لحاجة شعبية ضغطت على البرجوازية واضطرتها إلى تأسيس تلك الجامعات. «إن الجماهير الشعبية نظرت إلى الجامعة اللبنانية كوسيلة لتأمين مستقبل أبنائها في مجتمع تظهر فيه الوظيفة كهدف للحياة، أي كضمان لها. والحصول على الوظيفة يكون بالحصول على الشهادة». (ص ٢٥) هذا القول بالطبع ينطبق على فلسطين في اللحظة الراهنة إذ يتم إنتاج خريجين لخدمة الوظيفة العمومية في الميادين البيروقراطية يضاف إليها التوسع التدريجي للتوظيف في نطاق عمل المنظمات غير الحكومية العاملة بالتمويل الأجنبي في أنشطة تنصل بالديمقراطية، وحقوق الإنسان، والمرأة، والتدريب على مواضيع متنوعة يجمع بينها أنها غير منتجة.

يحذر عامل في سبعينيات القرن الماضي من ربط الجامعة بالواقع الإنتاجي القائم على أرض الواقع، لأن ذلك يجعل الجامعة متلائمة ومتكيفة مع سقف التطور البرجوازي المميز لنمط الإنتاج الكولونيالي السائد في لبنان والعالم العربي. (ص ٣١) وذلك يعني كبح جماح الجامعة واحتجاز إمكان تطورها بغرض الحفاظ على الواقع القائم ومنع نمو قوى معرفية تتناقض مع ذلك الواقع وتتصادم معه في المستوى الأيديولوجي. وإذا كانت الجامعة قد نشأت بوصفها جزءاً من الحركة الوطنية التحررية، تماماً مثلما هو الحال في فلسطين، فإنها ما لبثت بعد ذلك، كما عندنا بعد أواسلو، أن دخلت في صراع مع بنية الإنتاج القائمة في محاولة الأخيرة لتدجينها وتحويلها إلى ترس في ماكينتها الأيديولوجية.

وذلك كله يأتي في سياق تشخيص عامل (ص ٣٤) لاقتصاد خدمات يلجم تطور التعليم. ومن نافلة القول إن هذا ينطبق بدرجة أشد وأكبر على فلسطين التي نجد صرحها الاقتصادي مكوناً من أعمال وشركات من قبيل البنوك، والاتصالات، والكهرباء، والمطاعم، والاستيراد والتصدير، ولك أن تزيد على ذلك التعاقد من الباطن مع قطاعات العمل الإسرائيلية. وذلك كله يعني أن إنتاج المعرفة الموضوعية بشكل متحرر من القيود هو أمر متعثر، ويتطلب في الواقع خوض صراع فعلي من أجل تحرير الجامعة من هيمنة مصالح الرأسمال المحلي والعالمي على السواء.

لسوء الحظ فإن الكثير من برامج جامعاتنا في الوقت الراهن تولد في ارتباط عضوي بالتمويل الموعول الذي لا يمكن أن يكون له علاقة بمحاولة خلق نسخة مماثلة من الزوايا كلها للعلم الغربي، لأن هذا يتناقض فعلياً مع أجدات العالم الرأسمالي الاستعماري الذي يريد تأبيد الحالة السائدة من التقسيم الكوني للعمل. كما أن أحد أهدافه البديهية هو خلق الأوهام الإيديولوجية التي تعمق التبعية الفكرية في سياق تمرير بنى أيديولوجية بالذات وتعميمها بين أبناء الشعب الفلسطيني وخصوصاً نخبه المثقفة. ولذلك لا يصعب علينا تفسير واقعة أن الدعم الموعول للتعليم الفلسطيني (وغيره) لا يتجه نحو الفيزياء أو الطب أو الصيدلة أو الصناعة (التي تشكل مفتاح فكرة اللحاق catch up الذائعة الصيت في أدبيات التنمية) وإنما نحو الجزء الفوقي من البناء (إذا رغبتنا في استعمال اللغة الماركسية «المنقرضة») مما يعني أن نستدخل الأيديولوجية الرأسمالية الصناعية في واقع تبعي. وهذا على ما يبدو هو ما يخلق حالة كوميدية حزينة تصل إلى مستوى محاولة تربيع الدائرة عندما يحاول البعض مثلاً أن ينجز الديمقراطية الصناعية الرأسمالية في اليمن المتشظي بفعل عشرات الهويات ما قبل الحداثية. وعلى غرار ذلك تحصل مفارقات كوميدية سوداء بخصوص نقل المعرفة إلى فلسطين عبر التعاون مع الممول الأجنبي. ولا بد أن المرء يحتاج إلى جرعة هائلة من مثبطات التفكير بأنواعها كي لا يرى السخرية الماثلة في تعاون أي من الجامعات الفلسطينية مع أوروبا كلها أو أمريكا كلها بينما فلسطين كلها لا تساوي جناح بعوضة في معمعان هذه الدول إذا شئنا استعارة الطريقة القرآنية في التعبير. لكن هذا ما تصل إليه البرجوازية التي يسميها مهدي عامل بالكولونيالية في فلسطين.

أما في لبنان فيؤكد عامل (٤١) أن الجامعات المحلية تبتلع كذبة الثقافة العالمية وتعممها مدعية أنها الحقيقة الموضوعية، في حين أن ما يسمى بالثقافة العالمية أو الكونية أو ما أشبهه هي مجرد تصور البرجوازية الامبريالية لدورها الذي تحاول البرجوازية الكولونيالية أن تتماهى معه دون جدوى بسبب الاختلاف البنيوي بين البرجوازيين مثلما يوضح الكاتب بشكل أعمق في كتابه «أزمة الحضارة أم أزمة البرجوازيات العربية».

يؤكد عامل أن البرجوازية الكولونيالية لا تستطيع إنتاج المعرفة، وهي عندما تقوم باستيراد العلم المادي أو الثقافي فهذا إنما يعني ببساطة أنها لا تنوي التفكير في إنتاجه محلياً سواء عن طريق الجامعة أو المراكز البحثية أو غيرها. وهكذا ينعدم دور الجامعة في إنتاج الثقافة الوطنية. وإن فإن الجامعة لا تقوم بإنتاج الثقافة أو المعرفة وإنما تقوم بنقل أيديولوجيا هي أيديولوجيا البرجوازية الامبريالية المهيمنة على مستوى العالم. (أنظر ص ٥٨) ولكن هذا في رأينا- الذي قد لا يخالفنا فيه الراحل عامل- لا يعني أنها لا تصدق نفسها، بل الراجح لدينا أن معظم «المفكرين المحليين» يظن أنه ينتج المعرفة حتى وإن كان الواقع يبين أنهم إنما يقدمون شروحاتاً واقتباسات سيئة تحاول مضاهاة المركز عن طريق توظيف الرائج من الأيديولوجية العولمية المهيمنة في اللحظة والزمان. وهذا الرائج هو ما يعبر عنه حالياً بالمابعديات: فوكو، ودريدا، وليوتار. هل هناك إشكالية -بلغة البنيوية أو التوسير- محلية تتقاطع مع فكر فوكو يمكن أن تصف ما يحدث في أبين في اليمن أو في حمص في سوريا أو في الخليل في فلسطين؟ الجواب بالطبع هو لا، ولكن مجموعة من المثقفين المدربين في الغرب -وبالمناسبة في أمريكا لا فرنسا- يحفظون خلطة فوكو ويأتون ليتحدثوا في قضايا الحفر الجينالوجي والمعرفة والقوة... الخ في إطار نخب وصالونات ضيقة بعيدة جداً عن حدود الأمعري والجلزون والدهيشة وقباطيا ويطا... الخ غني عن البيان أن مشروعهم المابعدى لتفكيك العقل والحداثة لا محل له في بلادنا، لأننا لم نصل بعد إلى عقل أرسطو ناهيك عن نيوتن وكانط ثم ماركس وآينشتاين. إن التفكيك يريد أن يرد الاعتبار للأشكال الصوفية وغير النظامية في المعرفة. نحن في الواقع لم نصل إلى شيء من المنطق والرياضيات وقوانين الفيزياء والاقتصاد بعد، ولذلك فلا داعي للمشروع المابعدى من أساسه. طبعاً لسنا هنا في حاجة إلى القول

إن هذا المشروع جزء لا يتجزأ من الأيديولوجيا الرأسمالية في المرحلة الأخيرة من تطورها (مرحلة العولمة) التي تحاول فرض نفسها في كل مكان، والتي تزعم موت السرديات كلها، مع استثناء سرديّة الرأسمالية بطبيعة الحال لا المقال.

من هنا لا نرى غرابة مثلما يقول عامل في «أن نجد معظم البرامج الجامعية منقولة حرفياً، كالبرامج الثانوية، عن البرامج الغربية. ولا نجد مثلاً في المشكلات الاجتماعية أية مشكلة وطنية... كم مشكلة الثورة التحريرية وشروطها الواقعية. كم بالحري أن نفكر في ذلك في فلسطين التي تمتلئ ببرامج جامعاتها بالمرأة والديمقراطية وحقوق الإنسان والبيئة وحل النزاعات بدون عنف والدراسات الأمريكية إلى آخر القائمة من البرامج الممولة التي تركز بشكل خالص على نقل الأيديولوجيا الاستعماريّة الأمريكيّ حرفياً. وإذا كانت المؤسسات التعليمية هي القاعدة المادية الاجتماعية لوجود الأيديولوجية البرجوازية المسيطرة في نظام التعليم (أنظر ص ٦٦) فإن ذلك يعني أن وجود المدارس الأجنبية التي تؤسس الناشئة على ثقافة المستعمر هي غيض من فيض في بحر البرامج التي تركز الإلحاق والتبعية وتقتل الثقافة الوطنية ربما عن وعي وسابق نية، أو عن غير وعي، وفي سياق تبعية البرجوازية ذاتها للاستعمار دون أن تكون واعية بالضرورة بهذه التبعية أو خصائصها أو شروطها. وهذه التبعية تصل بالفعل مثلما أشرنا أعلاه إلى مستوى كوميدي، إذ يمكن لوسيلة إعلامية «مناضلة» أن تروج لدعاية من قبيل: «فلسطين وأوروبا تعاون وشرابة».

من أجل وضع مثل هذه القضايا التي تمس التعليم والثقافة الوطنية على نحو خطير تحت المجهر يقوم عامل باستعراض لأشكال المؤسسات اللبنانية العاملة في هذا المجال مبتدئاً بالمؤسسة الرسمية (ص ٨٠) التي يصفها بأنها ليست وطنية وإنما عليها أن تصير كذلك. ويحدد الشرط الضروري لتحقيق ذلك بتحريرها من السيطرة الأيديولوجية الاستعمارية، مع فتح التعليم أمام الناس جميعاً بغض النظر عن أي شيء وخصوصاً البعد الطبقي. وهذا الموقف لعامل يحيلنا بالضرورة إلى واقع فلسطين الأكثر صعوبة فيما يتصل بإمكان تحرير المؤسسة الرسمية الفلسطينية من الأيديولوجية الاستعمارية عندما تكون البرامج الفلسطينية، جلها خاضع لشروط الممول الأجنبي ناهيك عن الالتزامات والاشتراطات المتصلة باتفاقيات السلطة الفلسطينية المترتبة على اتفاقية أوسلو وملاحقها وتوابعها. ولا بد أن نضيف إلى ذلك النمط المحزن من المدارس الخاصة «الفقيرة» التي تقدم خدمة تعليمية مميزة في انحطاطها لكي تتمكن من تحقيق الربح بأي ثمن. وأخيراً هناك المدارس الخاصة الطائفية والدينية التي يقبع عميقاً في عقلها الباطن خطط لا علاقة لها بالعلم أو العالم أو الدنيا كلها.

وفي سياق تحليله للهيمنة الأيديولوجية الاستعمارية يلاحظ عامل المكانة الهائلة التي تتمتع بها اللغة الأجنبية التي تعطي الصدارة على الرغم من أن إتقانها يقتصر على أبناء الطبقة البرجوازية. ويؤكد أن الاهتمام الذي تحظى به اللغة الأجنبية لا علاقة له بالعلم أو إنتاجه، وإنما بتكوين شريحة تتربع على قمة السلم الطبقي وتمتاز بثقافة متماهية مع ثقافة المستعمر. وفي هذا السياق يرى عامل أن حلول اللغة الأجنبية محل العربية يخدم أغراضاً طبقية لا علمية، خصوصاً أن هذه اللغة تصبح التميمة التي تنفتح بواسطتها أبواب الوظائف والمراكز الاجتماعية المرموقة. وهنا يصدق الواقع الحي التحليل النظري ويشهد له بالكامل. فواقع الحال هو أن تعليم اللغة الأجنبية يظل فعلياً مقتصرًا على أبناء الطبقة التي تتحدث هذه اللغة في المنزل، أما أبناء الطبقات الشعبية فإنهم يقضون أكثر من عقد من الزمن في مقارعة قواعد هذه اللغة ومفرداتها دون جدوى. فكأن الطبقة السائدة عن طريق تعليم اللغة الأجنبية تثبت لأبناء الطبقات الشعبية دونيتهم وعجزهم عن امتلاك هذه اللغة، مما يكرس في وعيهم أحقية الطبقة البرجوازية في أن تهيمن وتسود وتقود. يصف عامل هذه الظاهرة بلغة نارية: «بعد ثلاث عشرة سنة من تعلم اللغة الأجنبية، من الروضة إلى

نهاية المرحلة الثانوية، بل حتى إلى الجامعة، تصل الأغلبية الساحقة من الطلاب اللبنانيين بعد تصفية هائلة، إلى نتيجة تربوية مريضة: استحالة صياغة فقرة واحدة، إن لم نقل جملة واحدة صحيحة لغوياً في هذه اللغة الأجنبية! هذه هي الجريمة التربوية التي تقتربها - عن قصد - طبقة حقيرة عميلة للاستعمار، بحق أبناء الجماهير الشعبية. فوالله لو كانت القضية مجرد قضية تربوية لا تشوبها أي شائبة طبقية، لتخلّى عن هذا المنهج السيئ لتعليم اللغة الأجنبية أغبياء». (ص ٩٥)

من نافلة القول إن عامل ينظر إلى المدرسة بصفتها الحقل الرئيس للصراع الطبقي في حقل التعليم (ص ١٤٥) وهو يرى أن المدرسة الرسمية تخضع لهيمنة المدرسة الخاصة على الرغم من أن كليهما يمثل مدرسة برجوازية لا وطنية. ولذلك يقدر عامل أن تحويل المدرسة الرسمية هي المهمة الكفاحية الأسهل. في الأحوال كلها يظل الاختراق في النقاط الأضعف موضع اتفاق نظري (لنتذكر هنا لبنين وتقويض الرأسمالية في حلقتها الأضعف أو ماوتسي تنغ وريف العالم وحواضره، وأخيراً مدرسة النظام العالمي التي تقول بكسر النظام في الأطراف لا في المركز). ومن هنا فإن تغيير المدرسة الخاصة أصعب بكثير حيث ينظر عالم المدرسة الحكومية إليها نظرة إعجاب ممزوج بالحسد والنقص الأمر الذي يجعلها - مظهرياً - النموذج المحلوم اجتماعياً حتى لو كان في حقيقته مليئاً بالموبقات كلها.

التفكير في سياق المدرسة

نستطيع، ربما تمثلاً للطريقة السقراطية في التفكير أن نبدأ بطرح سؤال بدهي على أنفسنا، وذلك هو: لماذا يجب أن نهتم بتعليم وتعلم مهارات التفكير بأنواعها المختلفة؟ ولحسن الحظ يجيب نصّ عربي حديث نسبياً على ذلك إجابة متكاملة.^٢ يقول الدكتور عبد الحكيم الصافي ورفيقه في تأليف هذا الكتاب إن مهارات التفكير الحاذق مهمة لجملة أسباب (ص ١٦-٧) منها أنه يساعد على رفع كفاءة الطالب، ويحسن من تحصيله الأكاديمي، ويعطيه الإحساس بالسيطرة الواعية على تفكيره، ويزيد ثقته بنفسه في مواجهة المهام المدرسية والحياتية. هذا فيما يخص الطالب بوصفه فرداً، ولكن التفكير ضروري من أجل المجتمع وبقائه وتجده وقدرته على إعادة إنتاج نفسه على نحو ناجح في المجالات المختلفة، وأخيراً فإن تعليم مهارات التفكير يفيد الطالب والمعلم على حد سواء.

وفي كتاب من تأليف وليم عبيد وعزو عفانة بعنوان «التفكير والمنهاج المدرسي»^٣ يتم استعراض شامل لمفهوم التفكير وأشكاله في سياق الممارسة المدرسية. وفي البداية (ص ٢٢) يقوم المؤلفان بتعريف التفكير بأنه «عملية ذهنية يقوم بها الفرد لبحث موضوع معين أو الحكم على واقع شيء معين، من خلال تنظيم خبراته ومعلوماته عن هذا الموضوع أو الشيء، ومن ثم الخروج بحكم معين، بمعنى أن التفكير عملية عقلية يقوم بها الإنسان، ويختلف التفكير عن الإدراك الفطري أو الغريزي الذي قد يوجد عند بعض الكائنات الحية الأخرى...»

لا بد أن التفكير أمر جوهري في حياة البشر اليومية مثلما هو كذلك في سياق الحياة السياسية. ولكن الأمر يغدو ضرورة لا غنى عنها عندما يدور الكلام على العلم وإنتاج المعرفة وما إليهما. ومن هنا فإن التعليم يصبح بلا قيمة كبيرة، لكي لا نقول بلا قيمة من أي نوع إذا خلا من ممارسة التفكير. ولذلك فلا بد أن ينصب الجهد التربوي على إعداد الفرد القادر على التفكير. ويحدد المؤلفان بعض العوامل الأساس التي تساعد على تنمية التفكير. ومن ذلك (ص ٣١-٣٢) القدرة التجريدية، والقدرة التعميمية، والتمييزية والتصنيفية، والقدرة على الإدراك التكاملي الشامل.

ومن أجل مساعدة الطالب في اكتساب مهارات التفكير يحدد المؤلفان مجموعة من الخصائص الشخصية المتصلة

بالاستعداد لتطوير تلك المهارات. ومن أبرز تلك الملامح (ص ٣٥) وجود خصائص عامة لدى الفرد من قبيل الترحيب بالمواقف المشككة، وتحمل الغموض، والقدرة على نقد الذات، وعلى فحص أوجه المواضيع من زوايا مختلفة، مع موازنة الأدلة في الاتجاهين، وكذلك التأمل والتأني والتوسع في بحث الأمر كلما بدا ذلك مطلوباً مع تجنب التسرع والثقة الزائدة في صحة ما يتوصل إليه الفرد، ومن عناصر التفكير النفسية وجود ميل لدى الفرد لاستخدام الأدلة التي قد لا تتلاءم مع الاحتمالات الشائعة مما يقود إلى البحث عن أدلة مضادة للاحتمالات القوية وأدلة مساندة للاحتمالات الضعيفة.

وفي سياق تحديد أنواع التفكير (ص ٤٣-٦٦) يغطي المؤلفان طيفاً واسعاً منها يبتدئ بالتفكير البصري الذي يحتاج إلى كشف العلاقات القائمة بين المعطيات البصرية، ومن ثم استخدام الخيلة للنظر في إمكانيات أخرى مغايرة لما هو قائم تقود إلى التوصل إلى استنتاجات عقلية تعتمد على ما تمت مشاهدته. أما النوع الثاني من التفكير فهو التفكير الاستدلالي. وهذا النوع من التفكير شائع منذ الأسطورة عندما تستعمل مقدمات معينة للاستدلال على نتائج بشكل أو بآخر. وفي السياق العربي نجد من البيئة الصحراوية أمثلة على ذلك من قبيل أن البعرة تدل على البعير. والواقع أن هذا الشكل من التفكير الهام قد تأسس على نحو عميق منذ أنشأ أفلاطون الجدل ثم أخذ شكلاً أشبه بالاكتمال في منطق أرسطو. وهذا المنهج في التفكير يمثل امتياز الرياضيات الأهم، فها هنا يتم الانطلاق من مجموعة من المواضعات conventions التي يمكن أن تصل إلى نسق ضخم رائع باستخدام الاستدلال، ويسمى هذا العمل الرياضي بالبناء النسقي الفرضي الاستنتاجي the axiomatic system.

يحدد المؤلفان (ص ٤٥) مجموعة عناصر هامة تلزم من أجل تنفيذ عملية استدلالية تقود إلى ما يمكن وصفه بالانتقال من المعلوم إلى المجهول. ومن ذلك مكونات عليا من قبيل التخيل، والحكم، والفهم، والتجريد، والتصميم، والاستنتاج، والتخطيط، والتمييز، والتعليل، والنقد. ويضيف المؤلفان بشكل موجز أن الاستدلال في جوهره إدراك للعلاقات. وينقسم التفكير الاستدلالي تقليدياً إلى نمطين واحد استنباطي والآخر استقرائي. ولكن التبسيط هنا خطير بطبيعة الحال لأن كل مكون من المكونات المذكورة أعلاه يحتاج إلى درجة طويلة وشاقة من أجل إتقانه.

ولذلك فإن هناك حاجة لأن يتم تدريس الاستدلال بأنواعه بوصفه موضوعاً مستقلاً (ص ٤٩) في برامج خاصة به في المرحلة الثانوية لأن ذلك ضروري لتنمية الشخصية وأصالتها. ومن ناحية أخرى لا بد من صياغة كتب مقررة وعملية تعليمية-تعليمية تسمح بممارسة عمليات الاستدلال المختلفة. ولا بد أيضاً من مناخ اجتماعي يشجع على استثارة قدرات الاستدلال.^١ وهذه النقطة الأخيرة التي يؤكد بها هذا الكتاب تنسجم مع توجهنا في هذه الدراسة إلى عد التفكير سيرورة تقع على نقطة تقاطع يلتقي عندها الاقتصاد والسياسة والمعتقدات الاجتماعية والبناء الثقافي وغير ذلك من عناصر ومكونات الكلية الاجتماعية. ولا بد أن المدرسة والجامعة مهما فعلتا لن تتمكنا من غرس مهارات الاستدلال إذا كان المجتمع يسير في اتجاه معاكس من حيث بناء الفكرية. وبسرعة نقول هنا إنه إذا كانت بنية التفكير المجتمعي تلتزم بمنهج الأسطورة القائم على التسليم وخرق قوانين العقل والمنطق، فإن تدريب التلميذ في المدرسة على الاستدلال لن يؤدي إلى أكثر من إصابته بفصام يوقعه في أزمة نفسية وفكرية على السواء.

النوع الثالث من التفكير هو التفكير الناقد الذي يلاقي في الفترة الأخيرة عناية خاصة في مدارس الضفة وجامعاتها إضافة إلى مؤسسات المجتمع المدني. وعلى الرغم من أهمية هذا التوجه إلا أن هناك احتمالاً مقلقاً لأن يكون ذلك

١. لا بد أن هذا سيكون جزءاً من البحث الذي يضطلع به هذا المشروع: نعني بذلك قراءة فلسطين الخطاب السياسي، والحزبي، والشعبي والديني في المسجد والكنيسة من أجل تقديم رؤية مدعومة بالأدلة حول مدى انسجام أو تحفيز أو تعطيل الحاضنة الاجتماعية للتفكير.

مجرد فقاعة ينفخها التمويل الأجنبي الذي قد لا يكون معنياً بالضرورة بتنفيذ تدريبات تعزز بالفعل اكتساب الأفراد لمهارات هذا التفكير. ومن أهم مكونات هذه المهارات التي تساعد الفرد على إصدار حكم قيمة بالصواب أو الخطأ على المعطيات والاتجاهات والأفكار والنظريات التي لديه نذكر هنا التمييز بين الحقائق والآراء (ص ٥٤) وتحديد مستوى دقة القضية أو العبارة، وتحديد مصداقية مصدر المعلومات، والتعرف إلى المضامين الخفية وغير المصرح بها، والتعرف بعمق إلى المغالطات المنطقية المختلفة، واكتشاف التناقض وعدم الاتساق، وتحديد مدى مشروعية البرهان وتماسكه منطقياً، والتنبؤ بما يترتب على قرار معين. ومرة أخرى نؤكد هنا أن كلاً من هذه المهارات يحتاج إلى تدريب طويل. وعلى سبيل المثال لا الحصر، هناك العشرات، إن لم نقل المئات، من الأغاليط التي لا بد من إتقانها ومعرفة كيفية كشفها وتجنبها.

وهناك خصائص تميز الأفراد ذوي التفكير الناقد من أبرزها نزوعهم إلى الشك، والتفاعل بحيوية ونشاط، وشغفهم بالكشف عن الحقيقة، وحرصهم على تجنب الأخطاء الشائعة، وحرصهم على فصل العاطفي والذاتي عن المنطقي والموضوعي، والقدرة على التفكير بوضوح ودقة. وفي ميدان اكتساب مهارات التفكير الناقد تشكل ميل واضح لدى الباحثين والتربويين فحواه أن مهارات التفكير الناقد لا يمكن أن تنمو دون مساعدة مباشرة في سياق العملية – التعليمية التعليمية بحيث يتم تدريسها مباشرة من ناحية، وكذلك توظيف السياقات الفعلية للتعليم لكي تكون حقلاً لاكتساب تلك المهارات وممارستها.

هنالك نمط من التفكير يتكرر ذكره في الأدبيات ويعد ركيزة هامة في إنتاج المعرفة، ونقصد به التفكير الإبداعي الذي يعرفه البحث بأنه «قدرة على تكوين أبنية أو تنظيمات جديدة». (ص ٥٨) ومن بين مهارات هذا اللون من التفكير المهمة نذكر الطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والحساسية للمشكلات. وأخيراً هناك ما يترجمه المؤلفان عن الإنجليزية بتعبير التفكير المنظومي ونميل إلى ترجمته بالتفكير النسقي في مقابل المفردة الإنجليزية systematic بسبب من إمكان أن يختلط تعبير «نظام» بالعربية بأشياء أخرى من قبيل order أو regime. وهذا النوع من التفكير (ص ٦٣) جوهرى من حيث فهم الممارسة التعليمية – التعليمية وذلك لأنه ينطلق من النظرية البنائية التي ترى أن المعلومات المفككة وغير المتصلة بخبرة المتعلم لا قيمة لها في تكوين الفرد المعرفي. كما أن المعلومة والخبرة يجب أن يتملكها المتعلم عن طريق قيامه بدمجها في سياق بنيته العقلية بشكل يعطيها المعنى والمغزى. ويهدف التفكير النسقي (ص ٦٧) إلى إدراك الصورة الكلية للعلم من خلال ربط المكونات المختلفة في منظومة متكاملة، وتنمية القدرة على رؤية العلاقات الرابطة المكونة للصورة الشاملة لأي موضوع، وتركيب العناصر والمكونات مع بعضها للوصول إلى منظومة تعطي التصور العام إضافة إلى ربط منظومات صغرى لتكوين نسق كبير وشامل. وتذهب دراسة لسعيد عبد العزيزⁱⁱ إلى تجاهل فكرة النسق المشار إليها آنفاً، وإيلاء اهتمام أكبر بسيرورة معينة يتم في سياقها الفعل الإبداعي يلخصها المؤلف في مرحلة الإعداد التي يتم فيها تحديد المشكلة وتاريخها ومحاولات الآخرين لحلها، ثم مرحلة الاحتضان التي تعني أن يترك الفرد المشكلة وينصرف إلى قضايا أخرى بحيث تتخمر في ذهنه، تاركاً وعية يتحرك باتجاه الحل بطريقة لا شعورية، ثم مرحلة الإشراف أو التنوير التي تحل عندما تلمع فكرة أو قدح شرارة جديدة في الذهن في سياق يذكر بمثال أرخميدس الشهير، وأخيراً تأتي مرحلة التحقق من الحل المبتكر وتنفيذه على أرض الواقع. وعلى الرغم من إدراك المؤلف أن الكثير من عناصر الإبداع قد تكون سمات شخصية ليس من الواضح مصدرها الدقيق حتى الآن، إلا أنه يشير مع ذلك إلى أن المعلم يمكن أن ييسر تفجير طاقات الإبداع الكامنة وتنميتها عن طريق تقبل الأفكار والأنشطة غير المألوفة، وإشاعة جو من المرح مع السماح بحد معين من العصيانⁱⁱ،

ii. التشديد من عندنا

وإشاعة أجواء الحوار والمناقشة، وتنمية حب الاستطلاع، واحترام الطلبة وآرائهم احتراماً غير مشروط، إضافة إلى مجموعة اقتراحات أخرى. وفي رأينا أن عكس ذلك كله قد يقود إلى حالة من عدم الجدية والسخرية التهامية المتشائمة من كل شيء مما يقود إلى كبح أية بذور إبداعية لدى المتعلمين. أما في حال التعامل بكياسة وتقدير مع الأفكار الطريفة والغريبة والمدهشة خصوصاً عندما تتصف بالعمق فإن ذلك مما يفتح الباب واسعاً أمام المبادرات الإبداعية.

لكن تبسيط الأمور في نطاق التفكير الإبداعي ليست عملية محمودة العواقب أبداً. وإذا كان التفكير كله شأن معقد وغير قابل للتبسيط دون أن يخل ذلك بالمعنى الفعلي للمهارات والأنشطة المقصودة، فإن التفكير الإبداعي بالذات يظل أمراً عصياً على الفهم بحكم أن الكثير من الباحثين يميلون إلى القول بوجود عنصر غير قابل للقياس الدقيق من قبيل الموهبة أو العبقرية التي لا يوجد تفسير جاهز لها. ومن هنا فإن الحذر يجب أن يكون ديدن الباحث في التعاطي مع هذه الظاهرة. ولكن هناك موجة «دعائية» لهذا النوع من التفكير تؤدي إلى حشر كل شيء في خانة الإبداع. وقد أدھشنا في سياق بحثنا هذا أن أحد الكتب الحديثة ينهمك في حشر قواعد المنطق والأغاليط وقواعد القياس في خانة التفكير الإبداعي، ومن نافلة القول أن القرون الوسطى كانت تعج بالكتاتيب التي تلقن منطق أرسطو دون أن يقود ذلك في حد ذاته إلى شيء. ولكن الأشد من ذلك هو أن مثل هذا الكتاب يقوم بحشد أنواع التفكير كلها في خانة التفكير الإبداعي. وإذا كنا لا نقول بالطبع إن هناك إمكانية من أي نوع لفصل أشكال التفكير بعضها عن بعض، فإننا في المقابل لا يجوز أن نخلط الحابل بالنابل على هذا النحو القادر على إفساد أية مقارنة معرفية جدية.

وبالعودة إلى كتاب عبيد ورفيقه نذكر التفكير الما ورائي أو ما يسمى أحياناً بـ «ما فوق المعرفة» metacognition والذي يشير إلى تفكير المرء في تفكيره. (ص ٩١) فهو إذن تأمل يقود إلى تعميق معرفة الشخص عن عمليات تفكيره، وكذلك إحكام دقته في وصف هذا التفكير. كذلك يدرس هذا التفكير معتقدات الشخص ومتعلقاته الوجدانية ومدى تأثيرها في جملة ممارسته للتفكير، وأخيراً تأتي قدرة الفرد على تكوين وعي بمدى تملكه لمهارات التفكير العليا المختلفة، وكياسته وحذره حيال المناطق التي يدرك أنها تمثل نقاط ضعفه في إجراء العمليات الفكرية المختلفة. ويمكن لنا أن نضيف هنا دون أن نخل بما يذهب إليه المؤلفان أن ما فوق المعرفة (أو ما وراءها) عبارة عن تفكير ناقد في التفكير ذاته الذي نمارسه نحن لا ما يمارسه الآخرون. إنني - الفرد - هنا أقوم بتبسيط أدوات التفكير الناقد عندي نحو الداخل بغرض فحص مهاراتي الفكرية المختلفة، وشحذها وترميمها وتطويرها حينما يلوح لي أن فيها نقصاً أو ضعفاً، وهذا العمل بالطبع هو أشد صعوبة من نقد الآخرين وطرق تفكيرهم لأن الجهاز الذي يفكر يقوم بنقد فكره بالذات، وهو أمر يحتوي الكثير من أوجه المراوغة والتعقيد.

ومن الأشياء الجدير بالمعلم والتربوي أن يدركاها جيداً أمورٌ تتصل بتنوع أنماط الذكاء المرتبطة بالتعلم والتفكير عموماً. وهذا يمكن المعلم - التربوي من أن يتفهم قدرات التلميذ وحدوده ونقاط امتيازه وضعفه. ومن أنواع الذكاء (ص ١٠٤) التي يمكن إيرادها في هذا السياق: الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي - المنطقي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء البدني الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي وذكاء التماسك الذاتي. ومن الراجح لدينا أن كثيراً منا قد التقى بأشخاص يتمتعون بذكاء عال أو استثنائي في مجال اللغة والرياضيات والعلوم الطبيعية، ولكنهم يتواصلون اجتماعياً بشكل رديء جداً، ويمكن على سبيل المثال أن يقعوا بسهولة فريسة الخداع المالي والنصب والاحتيال أو حتى الفشل المتكرر في المستوى العاطفي.

ينتقل المؤلفان في الفصل السادس من الكتاب إلى مناقشة مواضيع تتصل بالطرق الفضلى لتوفير مناخ تعليمي

ملائم لاكتساب مهارات التفكير. ويقترحان (ص ١٣٣-١٤٤) أن الطريقة البنائية التي تراعي المعرفة القبلية للمتعلم وتساعد في القيام بعملية تعديل وتنظيم لمعارفه هي الأنسب لتطوير التفكير. ومما يجعل هذه الطريقة متفوقة على الطريقة التقليدية أن محورها هو التلميذ الذي يتمتع هنا بدور نشط وإيجابي في سياق لا يحسم بوجود إجابة صحيحة جاهزة عند المدرس أو الكتاب المقرر أو أي من عناصر المنهاج الأخرى. ويقوم نموذج التعلم البنائي على مكونات عدة تتلخص في مرحلة الدعوة التي تتضمن جذب اهتمام المتعلم تجاه مشكلة معينة، ثم إعطائه الفرصة لاستكشافها، ثم حثه على اقتراح التفسيرات والحلول، ومن ثم إيجاد التطبيقات التي تنعكس على الحياة الواقعية للأفراد. وهذا بالطبع يعني جملة من العمليات المتشابكة ذات المستوى العالي من قبيل التعرف إلى المفاهيم، واقتراح العلاقات بينها، والتفكير في تنظيم المعطيات المختلفة على أساس من المنطق في صلته بالإجراءات. وفي هذا المضمار تتاح الفرصة للتلاميذ لممارسة الجوانب المفتاحية في التفكير (ص ١٥٥) من قبيل عمليات التفكير الأساس: الملاحظة، والاستقصاء، واستخدام الأرقام، والقياس، والتصنيف، والاتصال، والتوقع والاستنتاج، والتنظيم، وإجراء المقارنات، والتحليل. ويميل الكثير من الباحثين إلى عد المعرفة الأساسية في موضوع المشكلة إضافة إلى الإلمام بقواعد عمل المنطق أموراً جوهرية لا غنى عنها، مع عدم إغفال وجود الدافعية والرغبة والتطلع إلى البحث والاستكشاف.

أخيراً هناك تفكير لا يذكره المؤلفان على الرغم من أهميته الواضحة في السياق الصفّي، وذلك هو التفكير السابر الذي يعالجه بشكل جميل الباحث محمود غانم الذي يتعمق الظاهرة بدلاً من التوقف عند تخومها. وهنا يأتي دور المعلم في طرح الأسئلة التي تشجع الطالب على المزيد من التأمل والتعمق في الظاهرة موضوع البحث أو المناقشة. (ص ٢٩٥-٢٩٩) ويشير المؤلف إلى أنواع من الأسئلة السابرة: فمنها ما يسأل الطالب نفسه أن يوضح ما يقصده بشكل أعمق، عن طريق أسئلة من قبيل «كيف ذلك» أو «لماذا» أو «ماذا تقصد بدقة»... الخ ومنها ما يسمح للمعلم بتحويل السؤال لطلبة آخرين ليقوموا بتقديم تصورات أخرى حياله.

ويعرض الباحث لبعض نماذج التفكير السابر أشهرها الطريقة السقراطية الذائعة الصيت والتي تقوم على أساس حوار يقوده المعلم يضطر التلميذ في سياقه إلى تطوير إجاباته عن طريق التفكير في بدائل أخرى كلما اتضح من النقاش مع «حمامي الشيطان» أن إجابته لا تفي بالغرض. ومن المؤكد أن هذه الطريقة التي تنزع نحو الشك والبحث العميق في البدائل حتى التوصل إلى حلول معقولة ملائمة بالفعل لتطوير مهارة التفكير السابر. وهناك الأسئلة السابرة النابعة من نموذج بلوم والتي تتطور تدريجياً من معرفة المعلومات حتى مستوى تحليل المعرفة وتركيبها وتقييمها. ولا بد أن من ضرورات نجاح ممارسة الأسئلة السابرة أن يترك المعلم فترة من الصمت التي تسمح للطلاب بإعمال فكره في الظاهرة المعطاة، ويقترح المؤلف أن يترك المعلم ما يقرب من أربع ثوان كفرصة للتفكير، ولكننا نظن أن تحديد الزمن يجب أن يكون أمراً مرناً ويتلاءم مع صعوبة القضية المثارة ودرجة تعقيدها بحيث يمكن أن تمتد فترة التفكير لدقيقة أو أكثر إذا كان هناك علاقات مركبة يجب أن يتم استعراضها في الذهن. لكننا نتفق مع المؤلف في تبينه لفكرة التدرج في التدريب على التفكير السابر بحيث تبدأ باستيعاب المفهوم وتتطور لتشمل تفسير المعلومات وتطبيق المبادئ وتقييم المعطيات.

من غير الممكن بالطبع فصل مهارات التفكير المعروضة أعلاه بعضها عن بعض أما ما يحدث في الكتب والأبحاث العلمية فهو فصل لغايات الدراسة لا أكثر. و أما حيز التطبيق في المدرسة والحياة اليومية على السواء فلا بد أنه يشمل طيفاً منها في آن معاً، ولا مناص من افتراض الحاجة إلى تقديمها في غناها وتعقدها حتى في سياق التدريب إذا شئنا الوصول بالتلاميذ إلى مستوى متقدم من تملك مهارات التفكير والقدرة على توظيفها واستخدامها في السياقات المختلفة.

المراحل المناسبة لتعلم التفكير

من بين الأمور التي تثير الجدل وتستدعي تضافر الجهود البحثية ما يتصل بالسن والمرحلة الملائمة لتعليم التفكير، وما يلائم كل مرحلة من مهارات من حيث درجة تجريبها أو تعقيدها.

وبحسب أنتون لوسون Lawson في مقالة بعنوان «في أي مستويات التعليم يكون تعليم التفكير فعالاً؟» فإن أحد الأمور الأكثر أهمية في التعليم هو تطوير «حرية العقل». والعقل الحر إن جاز لنا هذا التعبير هو العقل القادر على تحديد الأسس التي يقرر من خلالها ما إذا كان أمر ما صواباً أم خطأ. وهو بالتأكيد عقل قادر على طرح أسئلة من قبيل: «كيف عرفنا ذلك؟» و«ما هو الدليل؟» و«ما هي البدائل؟»^١ هكذا يبدأ المؤلف دراسته موضحاً أن تعليم التفكير لا يرتبط بمرحلة عمرية متأخرة وأنه على العكس من ذلك ممكن مبدئياً في المراحل كلها، وأما الفرق بين كل مرحلة والتي تليها فهو فرق كمي قد يزيد أو ينقص دون أن ينفي الإمكانية الأساسية لمقدرة الفرد على اكتساب مهارات التفكير. ويقوم الكاتب بتفحص سريع لأشكال التفكير لكي يبين واقعية قابليتها للاكتساب من قبل الجميع، وهو ما أسلفنا القول فيه منذ قليل. وفي أساس عملية التفكير تقع قضية المقدرة على الحكم بصدق القضايا وكذبها. وهنا يبدو أن القضايا الخيرية الفئوية categorical هي التي يتقنها عادة معظم الناس، أما القضايا السببية فهي التي يفشل على ما يبدو أكثر من نصف السكان في التعامل معها من حيث المبدأ. غير أن ذلك أمر غاية في الخطورة لأن هذه القضايا بحسب المؤلف هي الأساس في كل نجاح، بل قد تكون الأساس في بقاء الكائن الفرد والجماعة على السواء. من نافلة القول إن هذه المهارة تغيب على نطاق واسع في المجتمع الفلسطيني بما فيه مجتمع التعليم. وفي هذا السياق تأتي المقدرة على التنبيه للقضية التي تطرح تحدياً معرفياً في مرتبة أساسية. ويعرض المؤلف صورتين لشجرتين إحداها تحتها أعشاب والأخرى تحتها أعشاب قليلة. ويلاحظ أن الغالبية من المستطلعين قد فشلوا في طرح السؤال: «لماذا ينمو العشب بقوة تحت الشجرة ١ ولا ينمو كذلك تحت الشجرة ٢؟» هنا يأتي التفكير السببي الافتراضي مدخلاً لحل المشكلة. ولكن ذلك لا يكفي لأن التفكير الناقد والإبداعي معاً يجب أن يتعاضداً من أجل إيجاد الحلول للقضايا السببية المعقدة (ص ١٧١) ومن بين مهارات التفكير هذه القدرة على وصف الظواهر بدقة، أي دون الانزلاق إلى خلطها بغيرها أو حرفها قليلاً أو كثيراً عن ماهيتها الفعلية، وكذلك القدرة على استخلاص الأسئلة السببية ومن ثم صياغتها بشكل واضح، ثم تأتي القدرة على التعرف إلى المعطيات والظواهر والأشياء، وخلق البدائل الفرضية والنظرية، ثم القدرة على التنبؤ المنطقي الذي يعني الخبرة والدربة في الاستعانة بقواعد المنطق من أجل التوصل إلى تنبؤات تنسجم والأسس المنطقية المختلفة. ثم تأتي المهارة المتصلة بتخطيط تجارب مضبوطة وتنفيذها لاختبار الفرضيات والنظريات، ثم تأتي القدرة على جمع المعلومات المتصلة بالموضوع، وأخيراً تأتي القدرة على استخلاص النتائج اللازمة وتطبيقاتها.

وبالانطلاق من التصور السابق يرى المؤلف أن بالإمكان البدء في تدريب الأطفال على دقة وصف الظواهر والتعبير عنها في مرحلة مبكرة من حياتهم. ومن الأمثلة المفيدة على ذلك في دروس العلوم مثلاً أن يطلب من الأطفال استكشاف خصائص الأشياء ورصدها. ويمكن أن يتضمن ذلك أشياء من المحيط العادي من قبيل الأزرار، والصخور، والأخشاب، والمعادن، ومحاولة وصفها وتصنيفها، ومقارنتها. ولا بد من القول إن مهارات التفكير في المراحل العمرية المبكرة لا يمكن أن تكتسب إلا في سياق حي، ولا يمكن التدريب عليها مباشرة مثلما يمكن أن يحصل مع الكبار. ومن ناحية أهمية ذلك التدريب للتعليم فقد أثبتت بعض الدراسات (ص ١٧٥) أن طلبة الصف الثانوي الأخير قد أدوا أداءً مميزاً في العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية على إثر تعرضهم للتدريب في السنوات الأربع السابقة لذلك الصف

على مهارات الاستدلال الصوري. وتخلص الدراسة إلى أن تعليم مهارات التفكير أمر ممكن في المراحل كلها، وأن المفتاح هو منح الطلاب الفرصة لطرح الأسئلة والاستكشاف ثم توليد الإجابات المختلفة واختبارها. وينطبق هذا على الأطفال ما قبل المدرسة الذين يظهرون قدرات مذهلة على الاستكشاف وطرح الأسئلة وإن كنا لا نستطيع بالطبع في هذه المرحلة أن نفكر في المنطق والاستدلال الصوري، والتفكير الناقد بمهاراته المعقدة.

وهناك في الواقع أكثر من طريقة للتدريب على مهارات التفكير العليا. كما أن هناك جدلاً حول الأكثر ملاءمة من بينها. ولا بد أن أحد عناوين الجدل عندنا سيكون متركزاً فيما يتصل باتباع التجارب العالمية أو اختيار الأشكال التي تلائم الواقع الفلسطيني. وفي هذا السياق يخصص ريتشارد براوت Prawat دراسة مفصلة لمناقشة أسلوب الانغماس immersion approach الذي يفضل على تدريس المهارات بشكل مستقل، وكذلك على أسلوب آخر يقوم على تدريسها صراحة في سياق المحتوى المعرفي المقدم للطلاب في المواضيع الدراسية.^٨ وبحسب المؤلف فإن الفارق الأساس بين الأسلوب الأخير وأسلوب الانغماس يكمن في أن مبادئ التفكير الجيد لا يتم الإعلان عنها صراحة في «الانغماس» ويستعاض عن ذلك بأن يستدخل المتعلم المهارات لتصبح جزءاً من تكوينه دون أن يدري بالضرورة بوجودها.

بالنسبة للخيار الأول فإن له ميزته المتمثلة في منح الفرصة للصغار الذين لا يتمتعون بقدرة عالية في مواضيع الدراسة المقررة أن يكتسبوا مهارات التفكير بغض النظر عن مدى انسجامهم مع موضوع أو أكثر من مواضيع الدراسة. أما عيب هذا الخيار فيمكن في أن الدراسات قد أوضحت على نطاق واسع أن المهارات المتعلمة بشكل مستقل قد لا تجد طريقها إلى التطبيق في سياقات أخرى خارج السياق الذي درست فيه. وهذا يعني أنها تظل معلومات مجردة منعزلة لا تشكل جزءاً من التكوين الذهني للفرد. وبالنسبة للطريقة التي تدرج مهارات التفكير في سياق تدريس المواضيع المعرفية، فإن هناك من يرى بأن يتم تدريسها في بداية العملية التعليمية، ثم يشرع الطلبة في رؤية كيفية تطبيقها في سياق الدرس. بينما يرى رأي آخر أن من الأفضل أن يطرح المعلم مهارة التفكير عندما يصطدم الطلبة بقضية تحتاج إلى مهارة ما. مثلاً لنفرض أننا قد واجهنا صعوبة نتصل بالانحياز في الكتابة التاريخية فإن من الملائم في تلك اللحظة تقديم هذه المهارة أو تلك من مهارات التفكير الناقد والتي تعد ضرورية لقراءة التاريخ وكتابته على السواء. لكن نقاد هذه الطريقة يرون أنها تشوش موضوع التعليم وتشوش اكتساب مهارة التفكير على السواء. ويوضح هؤلاء أن من الأفضل إنفاق الوقت في ممارسة التفكير في قضايا المعرفة بدلاً من إنفاقه في الكلام على التفكير وطرقه ومهاراته. وهذا بالطبع يقودنا إلى طريقة الانغماس في التدريب على التفكير.

وفي هذا السياق يؤكد المؤلف على أهمية أن يتفاعل الطلبة مع الأفكار الجديدة وأن يبتكروها في سياق الاستفادة من حب الاستطلاع والفضول تجاه الطبيعة وقضايا المجتمع والسياسة والتاريخ الذي يميز الأطفال والناشئة علماً أن هذا الفضول المدهش هو أساس من أسس التفكير التي تحتاج إلى العناية لتطويرها والاحتفاظ بها. ويضرب لوسون أمثلة من تدريس الكسور كيف أن المدرسة أعطت الأطفال الفرصة لكي يفكروا في معنى كسر صغير مثل ٠.٠٨٩ مع التعامل مع ذلك وكأنه جزء من وحدة النقد الدولار. ويبدو أن تلاميذ الصف الخامس قد عدوا ذلك نوعاً من الرقم السالب، ولكن المناقشة سمحت بتطوير طريقة تفكيرهم تجاه الكسور وبطرح أفكار غير متوقعة. وتقول المدرسة التي نفذت هذه الممارسة إنها تركت الخطأ يتفاعل باتجاه التوصل إلى حل ما عوضاً عن تقديم التصويب للتلاميذ في التو والحال. على أية حال يتطلب أسلوب الانغماس التوقف عن إعطاء المعلم دور نبع المعلومات: الشمس التي تشع بالمعرفة التي يجب أن يلتقطها التلاميذ، والتركيز على دور آخر هو دور المحاور الذي يساعد التلاميذ في إيجاد

المخارج للصعوبات والمشاكل المعرفية التي تواجههم. ليس صعباً في هذا السياق أن نقدر أن المعلم في بلادنا ما زال يقوم بدور الشارح (مع الاعتذار للشارح العظيم ابن رشد الذي أدى ذلك الدور في سياق مختلف، وعلى نحو مختلف) وهذا الدور بالطبع يجعل المتعلم في موضع الذي يتلقى التفسير والتبسيط من قبل جهة مرجعية تمتلك مفاتيح الفهم وربما تحتكرها.

المعلمون ومهارات التفكير

وجدت فيفيان بومفيلد Baumfield أن المعلمين محافظين جداً في تقبل مهارات التفكير في عملية التعليم أو تبنيها.¹ ولكنها وجدت أن المعلمين والمعلمين على الرغم من ذلك استطاعوا أن يتلمسوا تحسناً واضحاً في مقدرتهم على استشعار الطرق التي يتعلم بها التلامذة والمشاكل التي يواجهونها. وقد بينت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة وعدد من الدول الأخرى أن الجو في غرفة الصف قد تغير باتجاه المزيد من النقاش، كما أن المدرس قد أصبح أكثر قدرة على طرح الأسئلة المفتوحة والأسئلة المركزة التي تتطلب أن يتوقف الطالب ويتريث قبل أن يجيب. وقد وصل التطور ببعض المدرسين حداً توقفوا معه عن توقع إجابة محددة للسؤال المطروح. وذلك يعني أنهم قد استدخلوا بالفعل أنه لا يوجد إجابة مضمونة للكثير من الأسئلة. وقد انعكس ذلك بطبيعة الحال ثقة لدى الطلبة في البحث عن الإجابات بسبب غياب التوقع أن المعلم يمتلك في النهاية الحل السحري للأسئلة كلها. وقد وجد المعلم نفسه في وضع جديد صعب ومعقد يتطلب منه «أن يفكر قبل طرح أي سؤال عن الهدف منه». فقد أصبح المطلوب أن يتوجه السؤال ناحية بناء مفهوم معين أو استثارة عملية فكرية ما، وتوقف المدرس عن طرح الأسئلة التي تستدعي إجابة واحدة محفوظة. وفي هذا السياق أبدى الكثير من مدرسي الأطفال الدهشة من الاستماع إلى إجابات الأطفال الغريبة وغير المتوقعة. ومن المدهش أن التعليم في سياق عمليات التفكير قد زاد بشكل غريب من تقدير المعلم لنفسه، وفي الوقت نفسه من تقديره للتلاميذ، وما يمكن أن يكون لديهم من قدرات مستترة على التفكير. وقد أصبح المعلم أكثر قدرة على «التعلم» من تلاميذه وعندهم مثلما أصبح جو الحصة أكثر حماسة ومتعة ومشاركة من الجميع.

وقد واجه الباحثون ظاهرة ليست بالمحدودة تتمثل في عدم قدرة قطاع واسع من المعلمين على التحول نحو تعليم مهارات التفكير. ولعل مثل هذه النقطة أن تضئ لنا صعوبة تتصل بمعلمي بلادنا الذين تم تدريبهم على مهارات الحفظ والحفظ الصم مع قليل من الفهم أو دون فهم معظم الوقت تقريباً. وهو ما يعني أن عبئاً ضخماً سيقع على الجهات التي تنوي النهوض بواقع تعليم التفكير والتعليم المعتمد على التفكير في سياق يفتر فيه المدرس والتربوي إلى الخبرة والتجربة والمراس المتصل بها. إن تعليماً استقصائياً يوظف مهارات التفكير البحثية والمنطقية معاً هو أمر صعب بالفعل عندما يدور الكلام عن تطبيق جدي لهذا المنحى. وقد وجدت الدراسات أن هناك حاجة فعلية إلى التعاون بين البحث (الباحثات والباحثين) والمدرس من أجل تذليل العقبات الكأداء التي تواجه المعلم في سياق تعليم التفكير وتعلمه وتطبيقه في السياقات المختلفة بما في ذلك سياق تدريس محتوى معين.

يمكن القول إن المعلمين في نهاية المطاف هم الجهة التي ستغير عالم المدرسة عن طريق فهمه. ولا مناص من الإقرار بأنه بدون معلم باحث ومتملك لمهارات التفكير العليا يغدو أي أمل في تعديل أوضاع المدارس وهم لا أكثر. ولا بد من أجل إغناء دور المدرس من إدخال عملية التفكير في المنهج كله. ومن أجل المعلم والطالب لا بد من منهج يثير النزعة الاستقصائية لدى المدرس مثلما الطالب، وبهذا المعنى يصبح الطرفان شريكين في عملية التقصي وما يلزمها من مهارات تفكير عالية ومتداخلة من أجل البحث عن إجابات للأسئلة المطروحة. والواقع أن باحثاً مشرقياً من إيران

اسمه طيبي فاني يوضح أن تعليم التفكير الناقد مثلاً هو أمر ليس باليسير، ويشير إلى عدد من الصعوبات التي تكتنف ذلك.^{١٠} ويعود ذلك إلى صعوبة مهارات التفكير الناقد الذي يعرفه صاحب الدراسة انطلاقاً من تركيب مجموعة من التقاليد بأنه مهارات المنطق مضافاً إليها مجموعة من الممارسات الأخرى. وبإيجاز يقول المؤلف إن التفكير الناقد هو «سيرورة من تقييم الأدلة فيما يخص أطروحة ما، بغرض تقرير ما إذا كانت النتائج المقترحة قد لزمّت فعلياً عن الأدلة، مع اقتراح تفسيرات بديلة. ويتمتع المفكر الناقد بذهن متفتح، واتجاه للتسامح مع الغموض، مع نزعة عميقة للشك والتساؤل». ويجمع الباحثون على أن الغاية الأساس من التفكير الناقد هي تحضير المواطن لفهم الحجج المعقدة التي تكتنف القضايا الراهنة وتقييمها. ومن هنا جاء تعريف روبرت إنس Ennis للتفكير الناقد بأنه تفكير متعلّق ومتأمل يركّز على ما يجب عمله أو ما يمكن الاعتقاد بصحته. وفي مؤتمر في دلفي في العام ١٩٩٠ قرر ثلاثون خبيراً ست مهارات أساس تشكل في رأيهم جوهر التفكير الناقد، ويسود اتجاه عام يميل إلى تبنيها حتى اللحظة. وهذه المهارات تتلخص كما يلي:

- التفسير: وهو القدرة على فهم المعلومات.
- التحليل: وهو القدرة على تحديد الحجج والبراهين الرئيسة.
- التقييم: وهو القدرة على الحكم فيما إذا كانت الحجج صحيحة انطلاقاً من المنطق والأدلة المعطاة.
- الاستدلال: وهو القدرة على التوصل إلى الأحكام والقناعات انطلاقاً من قواعد المنطق مع فهم السياقات المختلفة للقرار.
- التوضيح: وهو القدرة على إيصال عناصر عملية الاستدلال إلى الآخرين.
- التنظيم الذاتي: وهو القدرة على مراقبة تفكير الشخص ذاته وتصويب هفواته وعيوبه المنطقية.
- حب الاستطلاع: اهتمام الشخص بأن يظل دائماً على اطلاع عما يدور حوله.
- طلب الحقيقة: مع التركيز على مواجهة أهواء الشخص وميوله عندما تجافي الواقع والأدلة.
- الثقة العلمية بالذات: وتتلخص في ثقة الشخص بقدرته على التفكير والمحااجة والاستدلال.
- التفتح الذهني: ويتمثل في المرونة في التعاطي مع وجهات النظر البديلة والمختلفة والمناقضة.
- النسقية: ويتمثل في التفكير النظامي الذي يتبع اتجاهاً خطياً.
- النضج المعرفي: ويتمثل في كون الشخص مثابراً على طلب المعرفة والحقيقة.
- ويضيف البعض إليها البعد الأخلاقي الذي أغفله لقاء دلفي.

ومن أهم الأمور التي يسجلها المؤلف بوصفها عقبات في طريق تملك مهارات التفكير الناقد تلك المتصلة بأن التفكير الناقد يهدد أمان الفرد والمجتمع المنبثق من اعتياد مسلمات وممارسات معينة نابعة من تقاليد المجتمع وأعرافه

ومعتقداته وممارساته الشائعة. والواقع أن الأشخاص الجاهزين لتعرض أفكارهم ومعتقداتهم وطريقة تفكيرهم للتساؤلات النقدية هم نادرين بالفعل في المجتمعات كلها. وربما ينطبق ذلك على المجتمع العربي بعامه والفلسطيني بخاصة أكثر من المجتمعات الحديثة في شمال العالم.

كذلك يسجل الباحث عقبة قد تكون في بلادنا أكبر بكثير مما هي عندهم، وإن كان ينظر إليها باستهانة في سياقنا المجتمعي. تلکم هي نقص المعلمين المدربين على مهارات التفكير الناقد. وفي سياقنا الاجتماعي بوسع المرء القول دون خشية الوقوع في أغلوطه المبالغية أو التعميم أن جميع المعلمين على وجه التقريب لم يتلقوا التدريب على مهارات التفكير أياً كان شكلها. بل إن المعلم في المتوسط يعاني من الإحباط ونقص المحفزات بدرجة تضعف لديه الرغبة الأساسية في المعرفة. وفي هذا السياق أذكر أنني منذ أشهر قليلة كنت أقرأ اسم إحدى المدارس فوجدت أنه يعاني من خطأ نحوي كونه يفصل المضاف عن المضاف إليه: «روضة ومدرسة ع» وعندما سألت مداعباً عن سبب وجود خطأ في اسم المدرسة، نادت مديرة المدرسة معلمات اللغة العربية الثلاث ولكن أياً منهن لم تنجح في فك اللغز. في اليوم التالي لم يكن لديهن إجابة، وفي الأسابيع التالية دأبت بين الفينة والأخرى على إثارة الموضوع دون جدوى. لقد بدا أن المعلمات يفترقن إلى أي دافع للاطلاع والمعرفة حتى عندما يرافق الموقف الضغط والتخجيل النابع من أن أحد أولياء الأمور يمكن أن يأخذ انطباعاً فحواه أن المدرسة ضعيفة أكاديمياً، وهو ما قد يؤدي إلى خسارة المدرسة (الخاصة) مادياً ومعنوياً. ومن الواضح أننا في مثل هذه المدرسة لا يمكن أن نطمح إلى أي من ممارسات التفكير، وأن المخرج الوحيد لأزمة المعلم هو استبدالهن بأخريات، لأننا في مواجهة حالة لامبالاة وكسل موات لا ينفع معها أية تدريبات. هناك بالطبع كما يشير المؤلف صعوبات لا يستهان بها تتصل بقصور المحتوى والمنهج والامتحانات التي تعجز تماماً عن ملامسة طرق قياس مهارات التفكير عبر الأسئلة المباشرة وأسئلة المعلومات من قبيل ضع دائرة وما أشبه. ولذلك لا بد من تطوير ذلك النظام ليسمح باستجابات من قبل الطلبة تقيس استجاباتهم التلقائية التي تكشف عن تمثيلهم لمهارات التفكير في سياق تقدمهم نحو صياغة إجابة للتساؤل أو القضية المطروحة عليهم في الامتحان. ويتحفظ المؤلف على طريقة الانغماس التي أشرنا إليها في سياق استعراضنا لبحث آخر مبيناً أنها تتطلب معرفة المعلمين جميعاً بمهارات التفكير، وهو ما يتطلب إعداد مساقات عديدة ومكلفة بغرض تدريب المعلمين أثناء الخدمة مع النهوض بواقع التعليم الجامعي. ونستطيع أن نؤكد في هذا السياق أن هذا في بلادنا يحتاج إلى ما يشبه المعجزة لأنه سيتطلب تعاضد جهات تعليمية متعددة من قبيل السلطة وكالة الغوث والمدارس الخاصة بإداراتها وأشكالها المختلفة ناهيك عن الجامعات ومؤسسات المجتمع المدني التي تنصب نفسها - عن حق أو غير حق - وصية على التفكير وتدريباته في سياق تلقيها الأموال من الخارج بغرض القيام بتدريب هنا وآخر هناك دون أن يبدو أن لدى أي منها تصوراً عما يفعل على وجه الدقة.

ويلاحظ فاني أن هناك ميزة رائعة لتدريب الصغار على مهارات التفكير الناقد، وتلك هي أن الطفل إذا تمكن بالفعل من أساسيات مهارات التفكير فإنها تغدو جزءاً تلقائياً من نشاطه الذهني والفكري بحيث تصبح هي نمط تفكيره العادي وليس شيئاً يستدعيه من الخارج من أجل مناسبة معينة. وهناك بالطبع مستويات متعددة لممارسة التفكير الناقد وغيره تبدأ من الوصف الأحادي الدقيق، إلى مستوى طرح البدائل والحجج البسيطة ثم التحليل الأساس، ثم الاستدلال النظري وأخيراً الاستدلال التجريبي مع إدماج القيم مع التحليل. ولعل من المهم أن يتم توجيه المعلمين إلى استعداد الأطفال الواقعي لاكتساب مهارات التفكير. بل إنهم أحياناً يمتلكون ما يمكن وصفه مع بعض التجوز بمهارات فطرية. أذكر أنني كنت أقوم بتنظيف سيارتي أمام المنزل عندما مر أحد الجيران وطرح علي تحية

الصباح. فسألني ابني البالغ من العمر أربع سنوات: «لماذا قلت له صباح النور». فأجبت بعد بعض التفكير: «لأنه جارنا». فرد علي بجدية بالغة: «لا، لأنه قال لك صباح الخير». وقد أسقط في يدي من دقة تفسيره ونقديته ومنطقيته معاً. ولعل في حياة كل منا العديد من الوقائع من عالم الأطفال التي تدهش المرء من ناحية تدليلها على قدرة الأطفال المبدئية على التفكير بشكل ناقد ومنطقي مما يثبت استعدادهم لتعلم مهارات التفكير الأعلى في حال توافر السياق والفرصة لذلك.

الأطفال ومهارات التفكير

يؤكد هربرت بوتشتا Puchta على أن مهارات التفكير ليست شيئاً فطرياً من ناحية أساسية وأنها في حاجة إلى تنمية وتدريب مثلما يقول التربوي المشهور روبرت فيشر Fisher.^{١١} وقد يكون بوتشتا على حق في أهمية التدريب على مهارات التفكير. ولكن ذلك لا يعني أن الطفل لا يمكن أن يكتسب المهارة عرضاً في سياق حياته اليومية. وفي تجربتي الشخصية أن أحد الأطفال كان يساعد أباه في إزالة الحجارة من حديقته المنزلية. أحد الحجارة كان كبيراً، وعندها قال الرجل مازحاً: ربما أن هذا الحجر يغطي الحديقة كلها. نظر الطفل ابن السنوات الخمس حواله لبرهة ثم قال: «كلا لا يمكن أن يكون ذلك صحيحاً لأننا استخرجنا منذ قليل حجرين مستقلين عنه.» طبعاً قام الطفل هنا بعملية استنتاجية ليست بسيطة أبداً بالقياس إلى سنه.

على الرغم من ذلك فإن بوتشتا بالطبع على حق في أهمية التدريب. وفي هذا السياق يبين المؤلف أن الميكانيكي الذي يصلح السيارة لا يمتاز بمعرفته لاستخدام المطرقة أو المفك أو المفاتيح المختلفة. كل شخص تقريباً يستطيع أن يستخدم هذه الأدوات، ولكن الميكانيكي هو شخص يستطيع أن يتخيل مسبقاً ما هي الخطوات التي يجب أن يمر بها من أجل الوصول إلى النتيجة المرجوة. وهو قادر على البحث عن بدائل لما فعل في حال لم يتم إصلاح السيارة. وهذا يشبه من يستطيع أن يوظف أدوات التفكير التي يمكن أن يكون مطلعاً على بعضها دون أن يكون قادراً على توظيفها بشكل فاعل ومؤثر. ويقدم المؤلف وصفاً مبسطاً لماهية استدخال عمليات التفكير في سياق معقد نسبياً مثل حل المشكلات. فهذه العمليات المعقدة مكونة في نهاية التحليل من عناصر أساسية أكثر بساطة. مثلاً من المهم تدريب المتعلم على الإصغاء والتفحص الدقيق بالعينين. وكذلك من المهم التدريب على الانتباه اليقظ لفترات أطول من المعتاد في الحياة اليومية. ومن المهم تحديد هدف لعمل العقل. ويضيف المؤلف إلى ذلك كله مهارات الإبداع والمقدرة على النظر إلى المشكلة من منظورات مختلفة. ثم هناك المقدرة على تخيل النواتج التي ستأتي نتيجة لتطبيق استراتيجية معينة واستبدالها بأخرى في حال اتضح أنها لن تنجح. إن ذلك يتضمن أمراً غاية في الأهمية هو القدرة على تصميم الفكرة وربطها مع غيرها بحيث يحسن المتعلم تفكير ماذا يريد وكيف سيصل إليه. ولكنه بالتأكيد يحتاج بعد ذلك إلى مهارات تقييم ما تم، وهل كان ناجحاً أم أن هناك حاجة لتغيير استراتيجية مواجهة المشكلة أو تعديلها. وعندما يتعلم الأطفال مثل هذه المهارات فإن شخصياتهم تتغير بشكل عميق، فيتعلمون الاستمتاع بهذه المهارات، وتتعزيز ثقتهم بأنفسهم وملكاتهم.

قياس مهارات التفكير العليا لدى الأطفال

في دراسة حول قياس مهارات التفكير في العملية التعليمية – التعليمية الصفية يجد ريتشارد ستيجنز Stiggins وزملاؤه أن ما يتم التركيز عليه في عمليات التقييم هو مهارة الحفظ في غالبية الأحوال.^{١٢} وقد قام الباحثون بدراسة تقييم لعمليات التفكير العليا في الرياضيات والعلوم والاجتماعيات واللغة. وقد تمت متابعة لعمليات التقييم الشفهي

والتحريري على السواء. ويلاحظ الباحثون أنه على الرغم من أن المدرسين الباحثين قد تلقوا تدريباً فيما يتصل بمهارات التفكير، إلا أنهم في أغلب الأحوال لم يتلقوا أي تدريب في مجال قياس مهارات التفكير. بل إن الباحثين وجدوا في دراسة سابقة أن التربويين إجمالاً ينقصهم التدريب على قياس مهارات التفكير حتى عندما يكون تدريبهم على مهارات التفكير معقولاً من حيث المبدأ. والواقع أن موضوع مهارات التفكير مثلما يقول الباحثون في حاجة إلى المزيد من العمل بسبب أن برامج الامتحان في المستويات القومية ومستوى الولاية وفي المستوى المحلي جميعاً تكشف عن ثغرات كبيرة في قدرات الطلبة في ميادين حل المشكلات والتفكير الناقد. ولكن التغلب على هذه المشاكل يتطلب خبرة لدى المدرس في مهارات التفكير الناقد مثلما في مهارات قياسها لدى الطلبة على السواء. ومن غير المفيد أن يتم تدريب الطلبة على التفكير ثم فحصهم في اتجاهات أخرى لا علاقة لها بذلك. وقد وجد الباحثون في تقارير المعلمين عن أنفسهم أنهم يعتمدون بشكل كبير على قياس المعرفة (= التذكر) والاستيعاب والتطبيق، بينما يولون التحليل والتركيب والتقييم اهتماماً ضئيلاً. كذلك كشف بحث في مدرسة في المدينة أن امتحانات المدرسة لا تقيس مهارات التفكير، وأن ٩٠٪ من الأسئلة كانت موجهة لقياس حفظ المعلومات. وقد وجدت الدراسة أن المعلمين يكتبون أسئلة الحفظ بسهولة وإتقان بينما يواجهون صعوبات حقيقية في كتابة الأسئلة التي تقيس عمليات التفكير المختلفة.

مثلما قلنا أعلاه أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة قاست مهارة حفظ الوقائع والمعلومات، وذلك يشمل المراحل كلها. كذلك يوجد أسئلة موجهة لقياس عمليات الاستدلال، بينما مهارة التحليل تحوز على اهتمام أقل، أما المقارنة والتقييم فلم يتم مسها مطلقاً في أغلب الأحوال. وقد جاءت الرياضيات مختلفة بشكل غريب بحيث أن معظم الأسئلة وجهت باتجاه الاستدلال بينما كان للحفظ مكانة خمس الأسئلة فقط لا غير. من جانبنا نظن أن طابع الرياضيات بوصفها نظاماً فرضياً استنتاجياً يحتم أن تكون الأسئلة موجهة نحو عملية الاستنباط التي تميز الطريقة الرياضية. ولسنا متأكدين من أن الباحثين قد احتاطوا بحثياً لهذه المشكلة. وفي بلادنا نعرف من تجربتنا وتجارب الآخرين أن من الممكن أن يحفظ الطلبة حلول الأسئلة فيبدو في الامتحان وكأنهم يقومون بعملية رياضية معتادة بينما هم في الواقع يقومون بكتابة حلول لأسئلة يحفظونها عن ظهر قلب أو على الأقل يحفظون أشباهها لها. في هذه الحالة تكون الرياضيات في خانة المواضيع التي تحفظ أكثر مثل التاريخ أو الأحياء على سبيل المثال.

يحاول الباحثون تقديم تعريف دقيق ومحكم لعمليات التفكير بغرض تيسير عملية فحصها وقياسها. فالتذكر يتصل بتكليف الطلبة بتذكر وقائع أو تعريفات أو مفاهيم أو قواعد أو مبادئ. وأحياناً يطلب من الطلبة أن يقوموا بإعادة صياغة معلومات معينة، ولكن هذا لا يتجاوز في الواقع مهارات التذكر المشار إليها. ومن المعلوم أنه لكي يتمكن الطلبة من الإجابة على هذه الأسئلة فإن المطلوب منهم هو أن يقوموا بتردادها وقتاً يكفي لكي تعلق في ذاكرتهم.

المستوى الثاني من مهارات التفكير هو التحليل الذي يعني أن يقوم التلاميذ بتقسيم الكل إلى أجزائه ومكوناته. وفي هذه الحال هناك تقسيم أشد صعوبة عندما يكون هناك علاقات سببية لا بد من كشفها، وهذا هو التحليل في مستواه العلمي المحتاج لتدريب أكبر. يمكن لمكونات الكل أن تكون شيئاً من قبيل سمات الأشياء أو الأفكار أو الإجراءات الأساسيةية في مشروع أو أحداث معينة.

أما المستوى الثالث، أي المقارنة فتتطلب من التلاميذ شرح الفروق والاختلافات. وبالنسبة للمقارنات البسيطة فإنها تتطلب الاهتمام بوحدة أو عدد قليل من مكونات العملية أو الظواهر موضوع البحث، بينما المقارنات المعقدة تتطلب تحديد سمات ومكونات عديدة. وهنا فإن التلاميذ قد يحتاجون إلى القيام بالتحليل من أجل إتمام عملية المقارنة كما قد يحتاجون إلى إعادة تركيب الظاهرة على نحو مختلف من أجل رؤية التشابهات والاختلافات من منظور

المستوى الرابع هو الاستدلال الذي يشمل هنا الاستقراء والاستنباط على السواء. وفي الاستنباط يعطى التلاميذ تعميماً يتوقع منهم أن يشتقوا منه معلومات أو نتائج معينة. بينما في الاستقراء يتوقع من الطلبة التوصل إلى تعميمات معينة. ولكن العملية الكلية الحقيقية للاستدلال قد تتطلب التعميم والتنبؤ ووضع الفرضيات ودمج المعلومات وإيجاد الارتباطات بينها. وذلك ما يقود إلى القول بأن التركيب والتحليل معاً ضروريان من أجل الوصول إلى استنتاج معين.

أخيراً يأتي التقييم الذي يعني مقدرة الطلبة على الحكم على نوعية ومصداقية وقيمة أو إمكانية تطبيق فكرة أو نظرية معينة. وهنا فإن الأمر يصل إلى مستوى أن يفحص الطلبة الأدلة أو المنطق أو القواعد ويحكموا على صلاحيتها أو صحتها وفسادها. وهي مرحلة عالية بالفعل من مراحل التفكير.

عند دراسة تقييم المدرسين لهذه العمليات يفاجأ الباحثون بأن غياب أية محاولة جادة لقياس مهارات التفكير العليا ينطبق على الصف الثاني عشر مثلما الصف الأول. ولا بد أن الباحثين على حق في إبداء الدهشة لأن المتوقع نظرياً هو أن تزداد فرصة قياس المهارات العليا في مواضيع مثل الشعر أو الرواية أو الفيزياء أو الرياضيات، بينما يمكن لمعلم الصف الأول أن يواجه صعوبة في قياس مهارات التفكير في وقت يقتصر فيه التعليم على الحروف الهجائية وبعض الصور والتعاليم الدينية والأخلاقية على سبيل المثال.

كشفت الرياضيات مثلما أسلفنا أعلاه عن اختلاف واضح. ومن الأمور اللافتة بالنسبة للباحثين أنه بينما تشابهت ممارسة المدرس في الشفهي والتحريري في حالة المواد المختلفة فإنها تباينت في حالة الرياضيات بالذات بحيث أن الشفهي ركز على الحفظ، وهذا يعزز الانطباع الذي أشرنا إليه أعلاه انطلاقاً من تجربتنا الفلسطينية المحلية. ونخشى بالفعل أن الباحثين لم يتنبهوا لهذه المشكلة. لكن الباحثين يثيرون قضية مهمة هي أن المعلمين يمكن أن يقوموا بطرح أسئلة تفكير - ربما لأن سياق المحتوى يفرض ذلك في الرياضيات على سبيل المثال - على الرغم من أنهم لم يدربوا الطلبة على مهارة التفكير. ولذلك يركز الباحثون على أهمية اتساق سلوك المدرس وتكامله في العملية التعليمية بحيث يقوم بقياس المهارات التي قام بتدريسها بالفعل وليس شيئاً آخر. ومن المهم أن نختم قراءتنا لهذه الورقة بالإشارة التي حصل عليها البحث من المدرسين والتي تنص على أن المدرسين قد أقرروا بأنهم أقدر على تدريس مهارات التفكير مما هم على قياسها. ولسنا متأكدين في هذه المرحلة من بحثنا في فلسطين من أن المعلمين يتمتعون بأي من المهارتين، وإن كنا نميل انطباعياً إلى الاعتقاد بغياب مهارات التفكير عن المعلم الفلسطيني نفسه ناهيك عن القيام بتدريسها أو قياسها.

الفئات الطلابية المستهدفة بالتدريب على مهارات التفكير

الهموم المطروحة أعلاه تشكل جوهر دراسة هامة حول التدخلات التعليمية التي تؤثر في مهارات التفكير النقدي والقدرة على التنظيم والترتيب العقليين.^{١٣} يشير فيليب أبرامي Abrami ورفاقه في هذه الدراسة إلى أن التفكير الناقد أو القدرة على القيام بأحكام عقلية توظف التنظيم الذاتي هو واحد من أهم الأشياء التي يسعى التعليم الرسمي إلى تحقيقها. ولا يعود ذلك إلى أهمية مهارات التفكير في مجال الاختصاصات المدرسية والجامعية المعروفة من قبيل التاريخ أو الرياضيات فحسب، وإنما إلى أهميتها للمواطن المعاصر بعامه في ميادين الحياة السياسية والاجتماعية والأخلاقية خصوصاً في ظل تعدد الحياة البشرية على نحو غير مسبوق، وحاجة البشر إلى تقرير ما هو الصواب

وما هو الخطأ في جوانب الحياة المختلفة. ويشير الباحثون الذين يعملون في جامعة كندية في مونتريال إلى أن الحكومة الكندية أوضحت منذ العام ٢٠٠٢ أن التعليم في المدارس والجامعات الكندية كلها يجب أن يحفز على التفكير وخصوصاً الناقد منه، وفي مراحل التعليم كلها. ويعود ذلك بحسب الموقف الحكومي الكندي إلى أهمية التفكير في تحسين مقدرة كندا في سياق اقتصاد معولم يرتكز بشكل أساسي على المعرفة.

يستند البحث في رؤيته إجمالاً إلى مجموعة دلفي الفلسفية التي أشار إليها بحث سابق. ويبين في هذا السياق أن مهارات التفكير يجب أن تدرس بالسبل المتاحة كلها، ولكن الباحثين يصرون مثل سابقيهم على أهمية أن تتم عملية قياس ما تحقق لدى التلاميذ بالفعل. ويذكر الباحثون مجموعة من أدوات قياس التفكير المحترفة مع تركيز على ما طورته جامعة كورنيل وجامعة كولومبيا في الولايات المتحدة تحت عناوين من قبيل «فحص كورنيل للتفكير الناقد» أو «فحص كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد»، وما أشبه من عناوين. ويبدو أن هذه تحتل مكانة بارزة من بين الفحوص الأكثر انتشاراً في هذا المضمار. ولعل أهم ما يميز هذه الدراسة هو المراجعة الواسعة التي تقوم بها لمئات الدراسات المتصلة بعملية التفكير والتدريب عليها والتي تخلص منها إلى ما يشبه الإجماع في أوساط الباحثين على أهمية تعليم التفكير وقياسه في المراحل المختلفة.

وفي سياق إمكانية تدريس مهارات التفكير للأفراد جميعاً تؤكد دراسة لأناة زوهر Zohar أن لا علاقة استيعابية بين مهارات التفكير العليا والتحصيل المتدني للطلبة.^{١٤} وتخالف النتيجة التي توصلت إليها زوهر كما تقول رأياً شائعاً عند المعلمين فحواه أن التلميذ الضعيف الذي يتقن بالكاد المهارات الأساس في التعليم لا يرجى منه خير في حقل المهارات التفكيرية العليا. وتلمح زوهر إلى أن هذا الرأي علاوة على عدم مطابقته للواقع يفتح الباب واسعاً للتمييز ضد الطلبة «الضعاف» بوصفهم فئة عاجزة عن التفكير من حيث المبدأ وتشكل عبئاً على المعلم الذي يجب أن يحملهم «على كفوف الراحة» على حد التعبير المصري من أجل أن يتعلموا أقل القليل. وتشير زوهر إلى أن هذا يبقى قسماً كبيراً من التلاميذ أسيراً لأنماط التدريس التي سادت في بداية القرن العشرين والتي كانت تركز على مهارات فك الأمية الأساس من قبيل القراءة والكتابة والعمليات الحسابية. والواقع أن معظم المدارس في تلك الفترة ما كانت تتطرق من قريب أو بعيد للتفكير والقراءة الناقدة أو حل المشكلات المركبة. وكان الدور الرئيس للمعلم هو دور من يثبت المعرفة التي يستقبلها الطلبة ويقومون بتخزينها من أجل إعادةتها في الامتحان. ويقول البحث إن الوضع تغير على نحو جذري في نهاية القرن العشرين بحيث أصبح التفكير والمحااجة والبرهنة تقع في قلب الممارسة التعليمية مع تحفظ بسيط هو أن هذه الغايات ما زالت بعيدة عن أن يدركها غالبية الطلبة. ولهذا فقد أصبح الشغل الشاغل للتربويين هو أن يتمكن الطلبة من إيجاد المعرفة وإجادة استخدامها بشكل فاعل عوضاً عن القيام بحفظها مثلما كان سائداً في الماضي. ولذلك تطورت معاني المفردات في السياق التربوي بشكل ثوري إلى درجة أن تعبيراً مثل الفهم أو يفهم أصبحت تعني شيئاً مركباً من النوع التالي: «إن فهم موضوع معيّن يعني أن تكون قادراً على التفكير والسلوك بشكل مبدع ومتلائم مع معرفتك السابقة عن تلك الموضوعة ... ويعني أيضاً المقدرة على الأداء المن بطريقتة تستند إلى ما يتطلبه التفكير». من الواضح أن هذا انتقال هائل في معنى المعرفة لمصلحة العمليات العقلية والتطبيقية معاً في مواجهة التذكر السلبي أو تلقف المحتوى المشروح من قبل المدرس في ماضي التعليم. غني عن البيان أننا لسنا متأكدين في السياق الفلسطيني من أن التذكر قد ولى عهده بالفعل إن يكن بالنسبة للطلبة «المجتهدين» أو الطلبة «المهملين والضعيفين» على حد سواء. وللأسف ربما نستطيع استباقياً – وهو ما ننتظر أن يؤيده أو يفنده مشروعنا البحثي الراهن – أن نؤكد أن التذكر والحفظ الصم ما يزال اللعبة الوحيدة في المدينة.

أما في السياق الذي تناقشه الورقة موضوع المراجعة فيبدو أن لا عملية تعليمية أو تعلمية بدون تفكير. ويعود ذلك إلى أن البحث يدل على أن اكتساب المعرفة مقترن بالفهم، ولكن الفهم يتطلب إدماج عمليات التفكير المختلفة، وهكذا يغدو من غير الممكن الحديث عن اكتساب التلاميذ للمعرفة ما لم يمارسوا التفكير. ولكن هذا يقود إلى الاستنتاج بأن من نسيمهم الطلبة الضعاف يجب أن يشاركوا في عملية التفكير وإلا تم استثناءهم من اكتساب المعرفة، أي من التعلم والتعليم كله، وهو أمر غير ممكن بطبيعة الحال لا من ناحية كونهم تلاميذ ولا من ناحية كونهم كائنات إنسانية كاملة وعاقلة. وتنتقد الورقة الممارسة التي سادت حتى وقت قريب والتي تجعل تدريس الأساسيات عملاً منفصلاً عن التفكير بحيث يمكن بعد الفروغ منها الانتقال إلى التدريب على العمليات التي تحتاج إلى تفكير والتي تبدو أنشطة اختيارية يمكن استبعاد الضعاف منها. والتوجه الحالي إذن هو أن يتم تعليم التفكير في سياق كل تفصيل من تفاصيل العملية التعليمية-التعلمية، وللطلبة جميعاً دون تمييز بين فئة وفئة على أي نحو من الأنحاء. وقد وجدت دراسة زوهر أن الطلبة جميعاً يستطيعون القيام ببعض الاستدلالات البسيطة وأنه مهما بدا للمعلم أن الطالب ضعيف، فإنه يمكن أن يتدرب على مقدار معين من عمليات التفكير وهو ما يفيد ويطور مهاراته على نحو واضح. وذلك يعني أن تعليم الطلبة جميعاً مهارات التفكير هو أمر ممكن وواجب على السواء.

نماذج من حقول تدريس التفكير

هناك دراسة مميزة بالفعل تشير إلى أن الاهتمام بحقل تدريس التفكير قد نضج إلى حد كبير منذ ما يزيد على العقدين. وآية ذلك أن هذه الدراسة الصادرة في العام ١٩٩١ تعالج تدريس مهارات التفكير في سياق حصّة التربية الرياضية.^{١٥} وقد بينت الدراسة أن المواضيع «غير الأكاديمية» من قبيل التربية الرياضية، والفن، والموسيقى يمكن أن تقدم فرصة طيبة لتعليم مهارات التفكير. وتشير خصوصاً إلى مهارات مهمة مثل التركيز والانتباه والمقارنة والتحليل. وبالإجمال فإن مهارات التفكير يمكن أن توصف بأنها تقع على متصل تتراوح فيه درجة تعقيدها وتجربتها. ولا بد أن الأدنى منها من حيث درجة التعقيد والتجريد يمكن بسهولة أن تكون موضوعاً للمران والتدريب في سياق الموضوعات غير الأكاديمية. ويؤكد البحث على أن الطريقة التكاملية في التدريب على مهارات التفكير تتفوق على غيرها كونها تسمح بدخول المهارات إلى نسيج الموضوعات الدراسية المختلفة مما يعني تحولها إلى ممارسة يومية دائمة للطلاب. وتشير الدراسة عن حق إلى امتياز هام تتمتع به فكرة تدريس مهارات التفكير في سياق التربية الرياضية وذلك هو كون هذا الموضوع المدرسي يتمتع بالشعبية الأكبر لدى معظم الأطفال. وهكذا فإن تدريس التفكير في سياقه يجعله مقبولاً وربما محبوباً من قبل التلاميذ بدلاً من ربطه بالمواضيع الأقل «شعبية» لدى الطلبة. وهذا يعني ضمن ما يعني أن تتكون اتجاهات نفسية إيجابية تجاه موضوعة التفكير. ومن بين الأمور التي يذكرها البحث في سياق الأفكار المتصلة بالتدريب على التفكير من خلال الرياضة الأسئلة التالية التي ينبغي للطلاب أن يجيب عليها ويأخذ قرارات بشأنها: ما الذي يستطيع جسدي القيام به؟ إلى أين يتحرك جسدي؟ وكيف يقوم جسدي بأداء المهام المختلفة؟ ما هي العلاقات التي تنشأ بيني وبين الآخرين والأشياء والمكان عندما أتحرك؟ وهناك بالطبع مجال آخر تتطور فيه مهارات التفكير في سياق الرياضة يأتي من الحوار والمحااجة في إطار حل الخلافات والنزاعات التي تنشأ في سياق اللعب، وهنا مرة أخرى يبدو الطلبة في أقصى درجة من الدافعية لكي يعملوا تفكيرهم لحل المشكلة. وأذكر أنني في بداية حياتي العملية كلفت بتدريس الصف التاسع التربية الرياضية (كثيراً ما يحدث في مدارسنا أن يدرس المعلم خارج تخصصه) وعندما كان يدور نزاع بين الطلبة كنت أقوم بإيقاف اللعب حتى يجدوا حلاً مرضياً للمشكلة. وقد يكون دافعي في تلك اللحظة أن أريح نفسي من عناء الاستماع إلى تفاصيل مرهقة يكون الموقف قد ولدها. ولكنني فيما بعد أحسست بالدهشة من قدرة التلاميذ على إيجاد الحلول المعقولة وفي زمن قياسي من أجل تجنب هدر الوقت الثمين للعب.

وهناك دراسة تتصل بتدريس التفكير في العلوم الاجتماعية. ويشير وورن سولومون Solomon في تلك الدراسة المعنونة «تحسين تعليم مهارات التفكير لدى التلاميذ في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية»،^{١٦} إلى أن هم خبراء الاجتماعيات يتركز على توظيفها في تحضير الطلبة ليكونوا مواطنين فعالين ومسؤولين. وهذا الأمر يتطلب أن يكونوا قادرين على التفكير. ولكن من المؤسف مثلما يلاحظ الباحث أن تدريس الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية يحتل مكانة متدنية، كما أن طريقة التدريس تجعلها أبعد ما تكون عن حقول التفكير بأشكاله المختلفة.

أما اللغة فهي الموضوع الذي يمكن أن يكون حقلاً لتنمية الميول والاتجاهات والهويات الإبداعية المختلفة بما في ذلك الإبداع الفني الشامل لكتابة الشعر أو القصة أو المسرحية أو الخاطرة... الخ ولكن تعليم اللغة يتحول إلى مناسبة غير عادية للملل عن طريق استخدام نصوص لا تمت لحياة الأطفال بصلة، واللجوء إلى تدريس نصوص كلاسيكية كان من الأجدر أن تكون في الجامعة أو في آخر المراحل المدرسية.

يمكن بالطبع أن تكون اللغة حقلاً نموذجياً للتدريب على مهارات التفكير، وخصوصاً أن مهارات اللغة وتجلياتها المختلفة تعد من أكثر الاختراعات البشرية تعقيداً وذكاء ومراوغة والتباساً. ومن هنا الاهتمام الواسع جداً منذ أكثر من قرنين بتحليل أبعاد اللغة الأيديولوجية وتحليل الخطاب وتحليل الخطاب النقدي التي تزدهر في كل مكان في العالم. ولابد أن تعلم النحو واكتسابه وطرائق الشعر والرواية والكتابة التحليلية كلها أنشطة تفكيرية من المستوى الأعلى. وفي دراسة محمود غانم المشار إليها سابقاً يتبين أن بالإمكان تدريس مهارات التفكير «الحرية» (ص ٢٨٤) عن طريق طرح الأسئلة حول تفاصيل النص، وعلاقات السبب والنتيجة، وتسلسل الأحداث. وكذلك يمكن تدريس مهارات التفكير الاستنتاجي عن طريق حث الطلبة على استخراج الفكرة الرئيسة بسؤالهم مثلاً عن العناوين الممكن اقتراحها لنص معين، أو صياغة غرض الكاتب الرئيس أو مغزى النص. ويمكن أيضاً تدريب الطلبة على تحليل السمات والدوافع وإجراء التعميمات والتنبؤ بالنتائج.

ويناقش المؤلف أيضاً أهمية التعبير (مواضيع الإنشاء) في التدريب على التفكير. ونستطيع أن نستنتج من كلامه أن التعبير هو الموضوع الأنسب على الأرجح للتدريب على مهارات التفكير المختلفة. وذلك لأن المؤلف يعرفه بأنه حالة «ذهنية يوظف فيها المتعلم مجموعة خبراته المخزونة في أبنيته المعرفية في موقف ما عرض له بطريقة رسمية أو غير رسمية بهدف معالجة عناصره ومتغيراته لكي يحل موقفاً أو مشكلة أو تنظيم الخبرة بهدف تقديم صورة تعكس استيعابه وتمثله لتلك الخبرة»ⁱⁱⁱ (ص ٢٨٨) وهذا يعني مثلما يوضح الكاتب أن التعبير يهدف إلى زيادة وعي الطالب بطرق تنظيم المعرفة، وتعميق مرونته في المجال الاجتماعي، وتطوير اتجاهاته تجاه عمليات التفكير. ومن أجل تحقيق ذلك يقترح المؤلف أن يقوم المعلم بتشجيع الطلبة على وصف الأحداث في السياق المقصود للكتابة واستكشاف الروابط الصريحة والمتضمنة. كذلك يمكن أن يقوم الطالب بتفسير الأحداث ورسم ملامح الشخصيات والوصف البسيط ثم التحليلي الذي يحدد الأسباب والنتائج، وأخيراً لا بد من مساعدة المعلم للطلبة في اكتساب مهارات استخلاص المشكلة أو العقدة في النص مهما كان نوعه مع الحل / الحلول أو المخارج الممكنة في ظل المعطيات التي تم إرسالها في سياق سيرورة الكتابة.

ليس من الصعب علينا أن نقول انطباعياً أن ما يصفه الباحث فيه طموح حالم قد لا يكون للشرط الواقعي القدرة على إنجازه. ذلك أن من المعروف أن الكتابة هم ثقيل ينوء بحمله «كبار» متعاطي الكتابة في فلسطين ناهيك عن المعلم

iii. التشديد من عندنا.

الذي لا يتقن في الأغلب المهارات اللغوية الأساسية. ولسنا نذيع سراً فيما أحسب عندما نقول إن اللغة العربية الفصيحة تظل لغة أجنبية ثانية (وأحياناً كثيرة ثالثة بعد الإنجليزية) بالنسبة لمعظم الناطقين بها، ذلك لأن العامية المحكية هي اللغة الأم. وهكذا يبدو أن معلم اللغة العربية لا يختلف من نواح عديدة عن معلم اللغة الإنجليزية من حيث أنه تعلم لغة أجنبية يقوم بنقلها بلغته الأم (العامية الفلسطينية) إلى أبناء لسانه الذين هم بدورهم أجانب عن اللغة. هناك بالطبع معضلة أخرى تتصل بعدم تلقي مدرس اللغة أي تدريب في مجال التفكير. ومن هنا ما ألحنا إليه أعلاه من أن ما يصبو إليه الباحث هو حلم طموح لا بد من الكثير من العمل الدؤوب الطويل من أجل تحويله إلى واقع.

وفي هذا السياق يمكن أن نذكر مرة أخرى دراسة وليم عبيد ورفيقه المشار إليها سابقاً والتي يستعرض فيها الباحثان مجموعة من الأمور الهامة المتصلة بالتفكير في المواضيع المدرسية المختلفة بما في ذلك اللغة العربية. والاستفادة من مساهمة هذه الدراسة نود أن نؤكد أن كلاسيكي العربية العظيم الجاحظ كان على خطأ دون شك عندما توهم أن «العاني ملقاة على قارعة الطريق» وأن اللغة مثلما أشرنا أعلاه أداة خطيرة أكثر بكثير مما يبدو للوهلة الأولى. وهنا نتفق مع المؤلفين في قولهما (ص ٢٢٧) إن تعلم اللغة في حد ذاته مهمة معرفية بالغة التعقيد لاحتوائها على جوانب كل منها يشكل صخره لا يمكن نحتها أو زحزحتها بسهولة من قبيل النحو، وعادات الاستخدام والملاءمة، وكيفية التعامل مع الألفاظ والمفاهيم. ومن المعروف حالياً أن المنهج المستخدم في تعلم اللغات - وخصوصاً الإنجليزية في فلسطين - والذي يسمى بالمنحى التواصل *communicative approach* يظهر وكأنه ملائم لتزويد الطفل بالأدوات اللازمة للتعبير عن نفسه والتواصل مع الآخرين في سياق موقف معين. ولكن ذلك الأسلوب على امتياز من هذه الناحية يبسط اللغة عندما نفكر من زاوية تحليل الخطاب، ولذلك فلا بد من إضافة بعد شخصي ومعنى أعمق لاستخدام اللغة يتيح للتلاميذ التفكير نقدياً فيما وراء الكلمات، والبحث في ارتباط السياق اللغوي بالسياق المجتمعي الإثني الطبقي المصلحي... الخ فليس هناك معرفة خالية من مصلحة على حد تعبير هابرماس، كما أنه ليس هناك من كلام لا يتضمن عناصر القوة والهيمنة على حد فهم فوكو بالنسبة للقوة، وغرامشي بالنسبة للهيمنة. من هنا فإن وضع المراهقين في مواقف - في اللغة الأجنبية - من السهولة والتفاهة بمكان بحيث يمكن لطفل في اللغة الأم أن يجيب عليها بسهولة يقود إلى ما يمكن أن نسميه بـ «تغبية» الناشئة عوضاً عن حث أفضل ما لديهم من قدرات الاستبصار والتفكير والتعمق في الدلالات ومضمناها السياقية المختلفة.

وفي موضوع الرياضيات يرى المؤلفان أن التفكير الرياضي (ص ١٨٠) يتضمن سلوكاً مدخلاً يتلخص في اكتشاف المشكلة وعمل الاختبارات وتعريف المصطلحات والعلاقات ثم اقتباس المعلومات الضرورية وتنظيمها وعرضها بشكل واضح. بعد ذلك تأتي مرحلة الهجوم على حد تعبير بيرتون *Burton* والتي تتطلب أن يكون الفرد نظامياً، وأن يبحث عن العلاقات ويحللها، ثم يبسط الافتراضات، ويبحث في خصائص الإجابة، ثم يجرب حالات خاصة، ويقارن بين التخمينات والتوقعات، ثم يكون الافتراضات ويختبر صحتها، ويجربها في سياق المشكلات ذات الصلة ويضبط المتغيرات المختلفة. وفي إطار ذلك عليه أن يقلل من المدخلات ويقسم المشكلة إلى حالات، وأخيراً يعيد تركيب المشكلة. بعد ذلك كله عليه أن يصل إلى التعميم الذي لا بد أن يتلوه مرحلة المراجعة التي تتضمن التحقق، وفتح الآفاق نحو توسيع مجال البحث باتجاه ابتكار قضايا أخرى مختلفة.

غني عن البيان أن مدارسنا على الأغلب تحتوي طريقة واحدة في ممارسة الرياضيات فحواها أن يقوم المدرس بشرح النظرية الرياضية، ثم يطلب من التلاميذ أن يحلوا بعض التمارين التطبيقية التي غالباً ما يتبرع المدرس بنفسه

بكتابة حلها على السبورة ليقوم الطلبة بنسخه في كرايسهم، ومن ثم يسألهم عنها في الامتحان فيكون العمل ببساطة مركّزاً على الحفظ الصم لطريقة الحل، وهو ما يعني وجود مسافة لا تعبر بين الوصف الذي يقدمه بيرتون أعلاه وبين الممارسة الفلسطينية الواقعية.

أما في العلوم فيحدد الكتاب أن أهم أمر بالنسبة لعملية التعليم والتعلم هو كيف نفكر وبماذا نفكر. (ص ٢٠١-٢٠٥) ذلك أن محتوى العلوم ليس مهماً - خصوصاً في المراحل الأولى من التعليم- وإنما اكتساب مهارات الملاحظة والاستنتاج والتصنيف والتوقع وضبط المتغيرات والافتراضات. ولا بد أن صياغة الأسئلة هي جزء جوهري في هذه العملية. وهي أسئلة تتصل عادة بالمتغير المستقل في علاقته بالمتغير التابع. وهنا يتجلى التفكير في الارتباطات السببية وقدرة التلميذ على تفسير السياق السببي بطريقة واضحة. ومن الراجح من وجهة نظرنا أن مهارات التفكير الناقد حيوية ومهمة جداً في سياق العلوم خلافاً للرياضيات ذات الطابع الصوري التجريدي التي لا تبدو مهارات التفكير الناقد ضرورية لعملها على الرغم من أن كثيراً من أسسها النظرية مستعارة بالفعل من المنطق والرياضيات.

أما التاريخ فمن نافلة القول أن التفكير يحتل فيه مكانة هامة جداً من أجل التأسيس لمهارات تتخطى التاريخ على أهميته لتشمل في وقت لاحق من حياة الفرد المتعلم حقولاً من قبيل الاجتماع وعلم النفس والتربية والعلوم السياسية والمواطنة والمدنيات والفلسفة من بين أمور أخرى. ويؤكد مؤلفا الكتاب (ص ٢٧٥) أن غربة المعطيات التاريخية وتصنيفها وتنظيمها (التي يسميها المؤلفان خطأ، **حقائق** تاريخية مخالفة أبسط مقتضيات التفكير الناقد بالذات) تحتاج إلى عمليات معقدة تشمل مناقشة المصادر والترتيب والجمع والتركيب وتحليل المعلومات واختبار الافتراضات والتوصل أخيراً إلى عرض النتائج النهائية التي نميل إلى تسميتها «سرداً» معينا لقصة تاريخية دون أن يعني ذلك خلوها من العناصر المنهجية العلمية. هنا لا بد من الإشارة إلى الأهمية البالغة لمهارات المنطق والمبادرة إلى طرح التصورات والأطر التفسيرية والتخيل والتفكير الإبداعي. ولا بد أن التاريخ يعاني بشكل بالغ من معضلة الموضوعية الذاتية الصيت في العلوم الإنسانية مما يجعله حقلاً مميّزاً لتطوير مهارات التفكير الناقد من خلال الإلحاح على الفروق بين الميل والرأي من ناحية، والوقائع والمعطيات من ناحية أخرى. كذلك تبرز احتمالات الخطأ على نطاق واسع في توهم أن التابع يعني وجود علاقة سببية مع أنه قد لا يكون أكثر من مصادفة ترافق فيها وقوع حدث يتلوّه حدث آخر مع عدم وجود أي رابط بينهما. هنا يحضر فوراً وعلى الدوام الإسهام الاستثنائي في تاريخنا لعبد الرحمن بن خلدون الذي أوضح بشكل صارم أن التاريخ «نظر وتحقيق وعلم بأسباب الوقائع عميق» وذلك ما استدعى بالنسبة له البحث عن الإطار النظري الضروري من أجل إضفاء النظام على الوقائع، ووضعها في سياق يمكن تفسيرها فيه بسبب إخضاعها لشكل معين من «القانون» التاريخي.

أخيراً نعرض هذه الدراسة الصادرة في العام ٢٠١١ حول أهمية الكتابة في التدريب على مهارات التفكير العليا في سياق التعليم الجامعي.^{١٧} وفي الواقع فإن هذا البحث يذهب إلى القول بأن تطوير مهارات التلاميذ في التفكير والتحليل يشكل هدفاً مركزياً للتعليم العالي. وبشكل مثالي يمكن القول إن سيرورة التعلم في المستوى الجامعي تعلم الطلبة أن يتعاملوا مع الأدلة من منظورات متعددة من أجل الوصول إلى المحاجات والبراهين الأصلية الخاصة بهم. ولكن الطلبة نادراً ما يأتون من المدرسة ومعهم هذه المهارات، وإنما يأتون على الأغلب وهم يفكرون على أساس قيمة الصواب الثنائية بمعنى الحكم بأن معلومة أو فكرة أو برهاناً ما هو صحيح أو خاطئ. ومن هنا يرى البحث ضرورة أن تقوم الجامعة على نحو واع بتدريب الطالب على فكرة المنظورات المتعددة التي يمكن أن تكون كلها مشروعة في سياق

الظواهر المعقدة والمتبسة. وهذا التعدد المنظوري هو ما يشكل أساس «الخيال» السوسيولوجي الضروري لتأسيس المعرفة الإنسانية. وهذا الخيال يصعب تدريسه إلى درجة محيطة لأنه مهارة معرفية مركبة وليس تعبيراً بسيطاً. ومن وجهة نظر الدراسة موضوع المراجعة، فإن هذه العملية تتكون من تركيبة من مهارات التفكير الناقد والتفكير المتأمل المستبصر الذي ينطلق من خبرة ما ويتأمل فيها مستعرضاً أبعادها المختلفة ثم يطرح تصورات بخصوصها ويطور حلاً أو فهماً أو استنتاجات معينة. وهنا يستطيع المتعلم أن يكتسب مهارة استقرائية^{iv} extrapolation تمكنه من الانتقال بالأفكار والاكتشافات من حقل معين لاستعمالها في حقل آخر بشكل أصيل. لا بد أن الكتابة كما يقترح البحث مهمة في سياق التفكير لأن عملية الكتابة ذاتها تعني وضوح الطلبة على الورق في تفكيرهم بخصوص العلاقة بين الدليل والنظرية والمنظورات المختلفة للتفسير. ومن الواضح هنا أن الأمر لا يتعلق باستيعاب المفاهيم، وإنما بالاستباقات الإبيستمولوجية التي تحدد كيف يتمثل الأفراد الأفكار وكيف يفكرون. ومن خلال رعاية الأساتذة لتفكير الطلبة ومهاراتهم في الكتابة فإنهم في الواقع يشجعون الطلبة على تطوير مرجعيتهم بوصفهم باحثين عن طريق بناء حججهم وبراهينهم الضرورية لعمليات التفسير. وتشير الباحثة رباكا ماسينغل Massengil أنه حتى في حالة العلماء الكبار الذين يقدرون أهمية الكتابة في صقل تفكير الطالب فإنهم لم ينتبهوا إلى نوعية الواجبات الكتابية التي يجب أن تستخدم في ذلك. وهذا مما يفتح المجال عن غير قصد للتعليم ثنائي القيمة الذي يرسخ فكرة وجود سلطة لديها مقاليد الأمر في تحديد الإجابات الصحيحة. ولكن المهم من أجل بناء التفكير هو مرجعية السلطة الفكرية التي ينطلق منها الطالب، وفقط نضع أرجلنا على بداية الطريق عندما يدرك الطالب أن المرجعية لا تقع خارج ذاته وإنما تنبع من قيامه هو بتطبيق مجموعة من الأفكار. وعند ذلك يتوسع الطالب باتجاه تنمية مهاراته عن طريق تطوير أطروحاته الخاصة ودعم تلك الأطروحة بتسويق منطقي، وأدلة ملائمة شفهيّاً أو كتابياً. يمكن دون شك للكتابة ذات المعنى أن تكون مناسبة فاعلة في تطوير مهارات التفكير العليا شريطة أن يتم استخدامها بشكل حريص عبر نمذجة مقصودة في الصف وتغذية راجعة حصيفة ودقيقة من الأستاذ.

هناك جوانب تبدو بديهية، ولكن من المهم مثلما تقول الباحثة، أن ننتبه لها: إن الكتابة الأكاديمية هي في جوهرها حوار دائم مع كتابات الآخرين. ومن المهم للباحث أن يدرك أنه لا يسافر في سفينة خارج الأرض، وإنما ينطلق من الأرضية المشتركة للبحث ويدخل في حوار معه. وهذا بالطبع لا يعني، مثلما يحدث في بلادنا، أن يقوم التلميذ باقتباس جملة من الأفكار من هناك وهناك، وإنما أن ينطلق من قضية هي في مصاف قضايا العلم المطروحة على بساط البحث، مع تقديم التصور الخاص بالباحث لحلها أو نقض حل قائم لها.. الخ ولعل الحوار مع أفكار الآخرين يعني فيما يعني أن أفكارنا بوصفي باحثاً تغتني بسبب الاطلاع على خبراتهم، كما أنني أطور إنتاجي الخاص عن طريق الاستجابة النقدية لما قدموه من براهين وحجج. ومن أخطر الأمور هنا أن يحس الطالب في هذه المرحلة من الدراسة أنه غير مؤهل لأن يقدم شيئاً جديداً في مضمار العلم، كما أنه قد يشعر بالرهبة من تصور قيامه بنقد «العلماء» واقتراح تصوره الخاص في مواجهة تصوراتهم، ومثل هذا التوجه يمكن أن يبقي الطالب طوال الوقت في مجال التذكر واستدعاء الأفكار التي سبق له الاحتكاك بها. والواقع أن دور الأستاذ ضروري هنا لتشجيع الطالب على أن يكون رأياً مستقلاً ونقدياً تجاه ما هو مدروس. ولكن إذا كانت مشكلة الكاتبة في بحثها الذي نراجع أن الأستاذ قد لا ينتبه إلى تحفيز الطالب بالشكل الصحيح، فإن الأستاذ الفلسطيني على الأغلب هو في موقع طالب البكالوريوس في جامعات أخرى، لأنه يخشى سلطة العلماء الذين كتبوا الكتب والدراسات ربما أكثر من خشية الطالب ذاته. والواقع أن هنا شيئاً من

iv. لا يقصد هنا بهذا التعبير الاستقراء بمعناه الشائع الذي يعني الانطلاق من مجموعات جزئية إلى تعميم، وإنما يعني الانتقال من نقطة إلى نقطة أبعد منها رياضياً في خط أو منحني أو يعني توسيع خبرة معينة أو نظرية معينة لتصل إلى حقل جديد لم يكن قد طرق من قبل.

المفارقة السوداء، ذلك أن خشية الأستاذ الفلسطيني ناجمة عن معرفة بواقعه وواقع الأستاذ / العالم الأوروبي أو الأمريكي (على الأغلب) مع شيء من المبالغات الناجمة عن حس بالنقص لا مسوغ واقعي له تجاه الآخر الغربي، في حين أن الطالب قد يكون جريئاً في طرح الآراء غير المدعومة نظرياً وتجريبياً بسبب الجهل المطبق بطبيعة ميدان الفعل الأكاديمي مثلما يقدم طفل على مداعبة أسنان نمر أفريقي لأنه لا يعلم شيئاً عن خطورة هذا الحيوان، وفي ذلك اختلاف بين من قيام مدرب النمر بوضع أصابعه في فم النمر عن دراية ومعرفة، وباستخدام الحذر والحرص اللازمين.

علاقة التفكير بالحياة الواقعية

كشفت دراسات كثيرة عن علاقة واضحة بين التفكير الناقد وأداء الخريج في سياق الحياة العملية. وعلى الرغم من أن بعضاً من تلك الدراسات لم تقم على أساس سببي يربط بين التفكير الناقد أو عنصر من عناصره وبين نواح معينة في سلوك الناس أو طريقة قيامهم بالمهام المختلفة إلا أن هناك ارتباطاً واضحاً قد تم التدليل عليه بين امتياز البشر على نحو معين في سلوكهم، وبين إتقانهم أو استيعابهم بشكل فعلي لمهارات التفكير الناقد. وهذا ما دلت عليه دراسة حديثة نسبياً (صدرت في العام ٢٠١٢) وكان موضوعها دراسة الارتباط بين أداء المفوضين عبر أداة لقياس مهارات التفكير الناقد وبين أدائهم في الحياة العملية. وقد اتضح بحسب الدراسة أن مستوى إنجاز المفوض في أداة هابرن لتقييم امتلاك التفكير الناقد Hapren Critical Thinking Assessment يسمح بالتنبؤ بمستوى إنجازه في الحياة الواقعية حيث تم متابعة الطلبة في مستوى التخرج لفترة بعد تخرجهم من الجامعة فوجد أن من حقق مستويات عالية في مهارات التفكير قد أظهر نجاحاً ملموساً في عمله وحياته الاجتماعية.^{١٨}

لا يصعب علينا فيما أحسب أن ندلل على أن المواطن المعاصر يتعرض على امتداد اللحظة لهجوم من وسائل الإعلام الجمعي التي تطلب من اختيار هذا لا ذلك والتصويت لهذه لا تلك وشراء هذه السلعة وليس السلعة التي بجوارها. وهناك دون شك الكثير من المال الذي ينفق من أجل التلاعب بقرار المواطن - الإنسان وتوجيهه في الناحية التي يستفيد منها صاحب الإعلان أيّاً كان نوع السلعة التي يروجها. ومن البين بنفسه أن مواطناً لا يمتلك المقدرة على إصدار حكم على صدق أو كذب القضية المثارة في الإعلان أو صحة أو فساد القياس أو الاستدلال الذي تستند إليه هو مواطن سهل الانقياد يمكن أن يدفع إلى أخذ قرارات ضد مصلحته بالذات. ومن أجل أن يتمكن المواطن - الفرد المسئول أن يكون كائناً عاقلاً وإيجابياً وفاعلاً فإن من الضروري بالفعل أن يكون ملماً بأسس المحاكمة العقلية التي تمكنه من القيام بذلك. وليست فلسطين استثناء لهذا كله: لا بد أن يكون الخريج الفلسطيني مواطناً قادراً على إنتاج العلم والمعرفة اللازمة بديهياً لبناء اقتصاده الوطني، ولا بد أن يكون أيضاً - ربما أكثر من غيره بحكم ظروفه السياسية المميزة - قادراً على فهم ما يحدث في الحيز العام وتقييمه كيما يتمكن من المساهمة فيه بما يخدم مصلحته ومصلحة وطنه وشعبه.

١. مهدي عامل، في قضايا التربية والسياسية التعليمية، دار الفارابي، بيروت، ٢٠٠٧ (١٩٩١).
٢. عبد الحكيم الصافي، سليم قارة، تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠.
٣. وليم عبيد وعزو عفانة، التفكير والمنهاج المدرسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ٢٠٠٣.
٤. سعيد عبد العزيز، المدخل إلى الإبداع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩ (٢٠٠٦).
٥. أنظر: جودت أحمد سعادة، وسميلة أحمد الصباغ، مهارات عقلية تنتج أفكاراً إبداعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ٢٠١٣.
٦. محمود محمد غانم، مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.
7. Lawson, Anton E., At What Levels of Education is the Teaching of Thinking Effective? Theory into Practice, volume 32, College of Education, The Ohio State Press 1993.
8. Prawat, Richard S., The Value of the Ideas: The Immersion Approach to the Development of Thinking. Educational Researcher, volume 20, No. 2, American Educational Research Association 1991.
9. Baumfield, Vivienne, Tools for pedagogical inquiry: the impact of teaching thinking skills on teachers. Oxford Review of Education, Vol. 32, No. 2, May 2006, pp. 185-196.
10. Fani, Tayebbeh. Overcoming Barriers To Teaching Critical Thinking. Islamic Azad University, Sama technical and vocational training college, Tehran Branch.
11. Tehran/ Iran http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/SOE07-Fani.pdf
12. Puchta, Herbert. Developing Thinking Skills in the Young Learners' Classroom. http://www.herbertpuchta.com/wp-content/files_mf/1337014114YL_Thinking_booklet.pdf

13. Stiggins, Richard J., Grosword, Maggie Miller, and Wikelun. Karen Reed. Measuring Thinking Skills Through Classroom Assessment. *Journal of Educational Measurement*, Fall 1989, Vol. 26, No 3, pp. 233–246.
14. Abrami, Philip C. et al. Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. Dec. 2008, Vol. 78, No. 4, pp. 1102–1134
15. Zohar, Anat. & Dori, Yehudit J. Higher Order Thinking Skills and Low-Achieving Students: Are They Mutually Exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2). 145–181
16. Ennis, Catherine D. Discete Thinking Skills in Two Teachers' Physical Education Classes. *The Elementary Schools Journal*, Vol. 91, No. 5.
17. Solomon, Warren. "Improving students' Thinking Skills through Elementary Social Studies Instruction." *The Elementary School Journal*. Volume 87, Number 5, 1987. The University of Chicago.
18. Massengill, Rebekah Peeples. Sociological Writing as Higher-level Thinking: Assignments That Cultivate the Sociological Imagination. *Teaching Sociology*, 39(4) 371–381. American Sociological Association 2011.
19. Butler, Heather A. Hapren Critical Thinking Assessment. *Applied Cognitive Psychol.* (2012) Wiley.

