

1

الجزء الأول

- الفصل الأول: مدخل إلى تعليم مهارات التفكير
- الفصل الثاني: طبيعة التفكير
- الفصل الثالث: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي
- الفصل الرابع: حل المشكلات واتخاذ القرار
- الفصل الخامس: عوامل نجاح تعليم التفكير

الفصل الأول

مدخل الى تعليم مهارات التفكير

Introduction to Teaching Thinking Skills

- تعليم مهارات التفكير بين القول والممارسة
- معوقات تعليم مهارات التفكير
- لماذا تعليم مهارات التفكير؟
- أولاً: التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة
- ثانياً: التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً
- ثالثاً: دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي
- رابعاً: التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد
- خامساً: تعليم مهارات التفكير يفيد المعلمين والمدارس معاً
- هل يمكن تعليم مهارات التفكير؟
- برامج تعليم مهارات التفكير
- برنامج دبيونو لتعليم التفكير
- أولاً: خصائص البرنامج
- ثانياً: وصف البرنامج ومكوناته
- ثالثاً: خطوات تنفيذ الدروس

«أنا أفكر... إذن أنا موجود»

(ديكارت)

■ تعليم مهارات التفكير بين القول والممارسة

يتفق معظم الناس على أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية، وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها، وأن المعلمين يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وأن كثيرين منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً ومستقبلاً. ولكن الفرق بين ما نقول أننا نريد تحقيقه في تعليمنا وبين النتائج الفعلية لهذا التعليم كما تعكسها خبرات طلبتنا في مختلف المراحل الدراسية كبير للغاية. وتشير البيانات والوقائع أننا نخرج أعداداً هائلة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات، بينما يفتقرون على نحو ملحوظ إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة. إن التصلب في الرأي حتى لو كان الرأي خطأً أو واهناً لا يستند إلى حجة أو منطق، والإلحاح على إعطاء إجابات سهلة لأسئلة معقدة، والسعي وراء حالة اليقين والإجابة القاطعة، والعجز عن التعامل مع مشكلات جديدة، هي في واقع الأمر نتاجات نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في التفكير.

ورد في التقرير النهائي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الذي قام به منتدى الفكر العربي بعنوان (تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة أو الأمل) ما يلي: "... وفي المراجعة الدقيقة التي قمنا بها لكل الوثائق الرسمية في الدول العربية حول أهداف التعليم، لم نعثر على هدف اعداد المواطن للمستقبل كهدف واضح أو صريح، بل إن كلمة "المستقبل" لا تكاد توجد على الإطلاق في معظم هذه الوثائق حتى في فحصنا لمضمون المواد التعليمية نادراً ما يرد بصورة هلامية غير واضحة، وكان المقصود به تحسين المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، أو مجرد الإعداد لممارسة عمل على المستوى الفردي... إن التركيز الذي وجدناه في أهداف ومضامين التعليم في الأقطار العربية طبقاً لوثائقها الرسمية هو على

الماضي والحاضر، هذا مع أن التعليم بطبيعته هو عملية مستقبلية... (ابراهيم، 1991، صفحة 66-65).

وقد عبر وزير سابق للتربية والتعليم في الاردن عن حال المعلمين العرب برسم صورة درامية بليغة نقتبسها من ورقة له بعنوان (تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وانعكاساتها على المعلم العربي): "... ويعيش المعلمون حياتهم على نحوٍ نمطي رتيب، ويقضون وقتهم في مكان واحد، ويسيروا في طريق محددة، ويبدؤون العمل في وقت ثابت، ويستريحون لفترة أو فترات قصيرة، ويتعاشي المعلمون معظم أوقاتهم مع الاطفال، ويعملون في الصف منعزلين عن عالم الكبار، ويلتقون بالمدير أو المشرف في أوقات قليلة، ونادراً ما يدور بين المعلمين حديث مهني أو حوار تربوي، كما أنهم يقضون معظم حياتهم في مدرسة واحدة، ويرفضون النقل أو الانتقال، وهم محافظون بطبيعتهم، يرفضون التغيير الذي يرتب عليهم واجبات عملية جديدة، ويتميزون بالدفاع الذاتي في مواجهة النقد، ويحبون إصدار الأوامر بدلاً من الحوار والاقناع..." (الروابدة 1995، صفحة 6).

إن الدليل على اتساع الفجوة بين ما نقوله أو نكتبه على الورق حول التطوير التربوي وبين ما نمارسه في الغرف الصفية واضح لكل ذي بصيرة. إن مدارسنا نادراً ما تهيب للطلبة فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها هم بأنفسهم. أما الواجبات البيتية، فغالبا ما تكون على شكل حل تمارين مكتوبة أو تحضير أجزاء من مادة الكتاب المقرر أو الكتابة في موضوعات يختارها المعلم. وهي في مجموعها مهمات يحددها المعلم كما يريد وفي الوقت الذي يريد، دون مراعاة لميول الطلبة أو الفروق الفردية بينهم. ومع أن غالبية متخذي القرار والمخططين والمشرفين التربويين والمديرين والمعلمين يتفقون على أهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات، إلا أنهم يتعاشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا، وربما يقاومون التغيير إذا بادر أحدهم وخرج على المؤلف.

وفي ما يلي نماذج من السلوكات السائدة في معظم مدارسنا ويحرص عليها المعلمون جيلاً بعد جيل، ولم تتأثر بخطط التطوير التربوي، ولا بأقوال القائمين عليه من المراتب الإدارية والفنية:

- المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف، وإليه تتجه أنظار الطلبة دائماً، والكتاب المدرسي المقرر هو مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان.

- المعلم هو مركز الفعل ويحتكر معظم وقت الحصة - إن لم يكن كله -، والطلبة متلقون خاملون.
 - نادراً ما يبتعد المعلم عن اللوح أو يتخلى عن الطباشير أو يستخدم تقنيات التعليم الحديثة.
 - يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلبة يوجه إليهم أسئلته، ويدعوهم دائماً لانقاذ الموقف والإجابة عن السؤال الصعب
 - لا يعطي المعلم الطلبة وقتاً كافياً للتفكير قبل مناداة أحدهم للإجابة عن السؤال.
 - المعلم مغرم بإصدار الأحكام والتعليقات المحبطة لمن يجيبون بطريقة تختلف عما يفكر فيه، والمعيقة للتفكير في ما هو ابعده من الإجابة الوحيدة أو الظاهرة.
 - لا يتقبل المعلم الأفكار الغريبة أو الأسئلة الخارجة عن موضوع الدرس.
 - يوجه المعلم أسئلته بطريقة انتقائية غير عادلة.
 - لا ينوع المعلم في أساليبه، ويقتصر غالباً على المحاضرة والسؤال والجواب عند المناقشة.
 - لا يهتم المعلم بالنمو الانفعالي والأخلاقي والإبداعي لطلبته، وينصب اهتمامه على الجانب المعرفي فقط.
 - معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية
 - نادراً ما يسأل المعلم أسئلة تبدأ بـ "كيف؟ ولماذا؟ وماذا لو؟".
 - لا يعبأ المعلم بالمنهجية والأمانة العلمية، ويعلم مادة الكتاب على أنها حقائق مطلقة
- وبرغم التغيرات الهائلة التي طرأت على مختلف جوانب حياة الانسان في النصف الثاني من القرن العشرين، الا أن المعلم حافظ على دوره التقليدي الذي يقوم على دعامتين أساسيتين هما:
- 1- تزويد الطلبة بالمعلومات، ومطالبتهم باستيعابها وحفظها.
 - 2- فحص مدى تحقق ذلك عن طريق امتحانات تتطلب غالباً حفظ المعلومات واختزانها واستدعاءها.
- وعليه، فإن المعلم عندما يطلب إليه تقديم دليل موضوعي على مستوى تحصيل طلبته في المادة التي يعلمها، يلجأ عادة إلى إعطائهم امتحاناً كتابياً أو شفهيّاً؛ حتى يتمكن في ضوء

عدد الاجابات الصحيحة للطالب من وضع علامة أو درجة له تمثل مستوى تحصيله. وقد اكتسبت العلامة على مر السنين قوة هائلة لدى المربين وأولياء الأمور والطلبة ومتخذي القرار على اختلاف مستوياتهم ومواقعهم. أليست العلامة محمدا رئيسا - إن لم تكن المحدد الوحيد - في تقرير المسارات أو الخيارات الدراسية للطلبة في مرحلتي الدراسة الثانوية والدراسة الجامعية؟ أليست العلامة أساسا يبني عليه المعلمون أحكامهم عندما يسألون عن مستوى تحصيل طلبتهم؟ أليست نسب الرسوب والنجاح في الامتحانات النهائية هي الأساس في توجيه الثناء والشكر لإدارة مدرسية هنا أو توجيه لفت نظر لإدارة هناك؟ وإذا كانت الأساليب الاختبارية التقليدية تعطي علامة لا تحمل في ذاتها معنى واضحا ومحمدا، فهل تصلح هذه العلامة لأن تكون مؤشرا صادقا على حدوث تطور أو تحسن في عمليات التفكير لدى الطلبة.

إن تبني مؤسساتنا التربوية لهدف تطوير قدرات الطلبة على التفكير يتطلب منها أن تطور محكات متنوعة لتقويم تحصيل الطلبة. ويبدو أن تحولا جريئاً في مفاهيمنا وفلسفتنا حول أساليب التقويم أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلبة. يجب أن ينصب اهتمامنا على مراقبة سلوك الطلبة عندما لا يعرفون الإجابة بنفس القدر من الاهتمام الذي نعطيه لعدد الإجابات الصحيحة التي يعرفونها، ذلك أن السؤال الحاذق الذي يبرز عند التعامل مع مشكلة لا يوجد لها حلول أو إجابات فورية ربما يكون أكثر أهمية من الإجابة عن سؤال يتطلب معلومات أو حقائق موجودة في كتاب أو مذكرة.

ومن المؤكد أن تعليماً سيئاً يؤدي إلى كارثة محققة، لأنه يصبح في حد ذاته مشكلة من مشكلات التخلف في الوقت الذي كان يؤمل منه المساعدة على مجابهة هذه المشكلات. ويصبح الإنسان الذي هو مصدر قوة عبئاً على المجتمع وغير قادر على الانتاج في عصر يوصف بأنه عصر الاتصالات والمعلومات التي تخرزنها الأقراص المغنطة والحواسيب وبنوك المعلومات ودور الكتب وتتناقلها وسائل الاتصال المسموعة والمرئية والمكتوبة، وقد يكون صعباً - إن لم يكن مستحيلاً - على إنسان هذا العصر أن يتابع كل ما يستجد في مجال عمله أو تخصصه، لأن قدرة الإنسان على الاستقبال محدودة بفعل عوامل الزمان والمكان والاستعداد الذهني والنفسي. وفي مواجهة هذا الوضع، كيف يمكن أن تطور مؤسساتنا التربوية برامجها لتساعد أبنائنا على التكيف مع متطلبات هذا العصر دائماً بصورة متسارعة تتجاوز حدود السيطرة (فخرو، 1988).

■ معوقات تعليم مهارات التفكير

إن الفحص الدقيق للمناهج المدرسية والممارسات الصفية يكشف عن بعض العوامل التي

تقف عائقاً في طريق التغيير، وتؤدي بالتالي إلى عدم نجاح برامج ومحاولات التطوير التربوي وتعليم مهارات التفكير على مستوى الممارسة الصفية. وفي ما يأتي إيجاز لأهم هذه العوامل:

1 - لا يزال الطابع العام السائد في وضع المناهج الدراسية والكتب المدرسية المقررة - ولا سيما في صفوف المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية - متأثراً بالافتراض الواسع الانتشار الذي مفاده أن عملية مراكمة كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعليم الصفي التي تركّز على حشو عقول الطلبة بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامّة والتدريبات المعرفية الصفية والبيتية التي تنقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم وغيرها.

2 - لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم تركّز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها أو استعمالها. وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت من غير اهتمام بالأسئلة والنشاطات التي تتطلب إمعان النظر والتفكير، أو الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للطلبة يصرح المعلمون بأنهم محور العملية التعليمية وغايتها.

3 - تواجه الهيئات التعليمية والإدارية مشكلة كبيرة في تعريف التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهّل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه، وذلك نظراً لكثرة التعريفات وتباين الاتجاهات النظرية في معالجة مفهوم التفكير. كما أن اعتماد تعريف معين من بين هذه التعريفات ربما ينطوي على قصور في إيفاء موضوع التفكير حقه من جهة، ويفتقر إلى الشمولية والإجماع من جهة أخرى. وهكذا يبقى مفهوم التفكير مغلفاً بالضبابية وعدم الوضوح، وبالتالي لا يتوقع أن ينجح المعلمون - حتى لو أرادوا - في تحقيق شيء ملموس باتجاه تطوير أساليب فعالة في تعليم مهارات التفكير والحصول على نواتج تعلم مرتبطة بمستويات التفكير العليا.

4 - تقوم برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم وكذلك المقررات الجامعية في كليات التربية على افتراض أن ما يدرسه المعلمون المتدربون حول أساليب التعليم ونظريات التعلم وغيرها، يؤدي بصورة تلقائية إلى انتقال خبراتهم النظرية إلى ممارسات عملية على مستوى الصف. وفي أحسن الأحوال يمكن وصف محاضرات المدربين والأساتذة بأنها تقع تحت عنوان "ما الذي يجب أن يفعله المعلمون في صفوفهم؟"، ولا ترقى إلى مستوى الممارسة العملية أو الخبرة الميدانية في الصف والمدرسة.

5 - يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة على امتحانات مدرسية وعمامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة إلى المنهاج وأهداف التربية. وعليه، فإن القول بأننا نعلم من أجل الامتحان قد يعبر عن الواقع بدرجة كبيرة. إن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير شعار جميل نرفعه ونزيده من الناحية النظرية، أما في الواقع فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه الذي يتناقض مع إصرارنا على قياس تعلم الطلبة بقدرتهم على تذكر ما سمعوه أو قرأوه.

■ لماذا تعليم مهارات التفكير؟

«إذا أعطيت رجلاً سمكة فسوف يأكل يوماً؛ وإذا علمته صيد السمك فسوف يأكل طيلة حياته».

يشبه الباحث ستيفورات مكليير (Maclure, 1991) التفكير بعملية التنفس للإنسان، وكما أن التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان، فإن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية. ويبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان. وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها. يضاف إلى ذلك أن المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال التحاقه بالمدرسة والجامعة لم تعد كافية لضمان مستقبل مهني زاهر.

إن عصر التغييرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم كعملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمر مع الإنسان كحاجة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته. ومن هنا تكتسب شعارات «تعليم الطالب كيف يتعلم» و«تعليم الطالب كيف يفكر» أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية. إن التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف جديدة. وهناك أساتذة جامعات على وشك التقاعد يجدون أنفسهم مضطرين للجوء إلى طلبتهم لتعليمهم مهارات استخدام الحاسوب التي أصبحت ضرورة للتعلم والاتصال.

إننا نحتاج التفكير في البحث عن مصادر المعلومات، كما نحتاجه في اختيار المعلومات اللازمة للموقف، واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن. وهناك أسباب عديدة تحتم على مدارسنا وجامعاتنا الاهتمام المستمر بتوفير الفرص الملائمة

لتطوير وتحسين مهارات التفكير لدى الطلبة بصورة منظمة وهادفة، إذا كانت تسعى بالفعل إلى مساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم بعد تخرجهم.

أولاً: التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.

ليس هناك شك في أن أعمال العقل والتفكير والتدبر في ما خلق الله والتبصر بحقائق الوجود هي من الأمور التي عظمها الدين الإسلامي، لأنها وسائل الإنسان من أجل اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها لسعادته، كما أنها وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده، وفي استخلاص الدروس والعبر من التاريخ (اسماعيل، 1993؛ بكر، 1998؛ فخرو، 1998).

وقد دعا القرآن الكريم للنظر العقلي - بمعنى التأمل والفحص وتقليب الأمر على وجوهه لفهمه وإدراكه - دعوة مباشرة وصريحة لا تأويل فيها كواجب ديني يتحمل الإنسان مسؤوليته. ويكفي أن نعرف عدد الآيات القرآنية التي ورد فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة لاستخدامه حتى نتوصل إلى نتيجة حتمية حول أهمية التفكير في حياة الإنسان (اسماعيل، 1993؛ عبد الباقي، 1994):

- آيات وردت فيها مشتقات العقل بالصيغة الفعلية : 49 آية؛
- آيات تدعو إلى النظر: 129 آية؛
- آيات تدعو إلى التبصر : 148 آية؛
- آيات تدعو إلى التدبر : 4 آيات؛
- آيات تدعو للتفكر : 16 آية؛
- آيات تدعو إلى الاعتبار : 7 آيات؛
- آيات تدعو إلى التفقه : 20 آية؛
- آيات تدعو إلى التذكر : 269 آية؛

ثانياً: التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً

التفكير الحاذق الفعال ليس نتاجاً عرضياً للخبرة ولا نتاجاً أوتوماتيكياً لدراسة موضوع دراسي بعينه. ولتوضيح هذه الفكرة ربما يحسن التفريق بين نوعين من التفكير.

أ- التفكير اليومي المعتاد الذي يكتسبه الإنسان بصورة طبيعية، ويشبهه الباحث ديفي بيركنز Perkins من جامعة هارفرد بـ «القدرة على المشي».

ب - التفكير الحاذق الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومرناً مستمراً حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له. ويشبهه الباحث نفسه بـ «القدرة على تسلق الجبال أو رمي القرص أو الجري لمسافات معينة»، وهذه جميعاً أداءات فنية قوامها الصنعة والمرونة بالإضافة إلى القدرة الطبيعية (Perkins, 1985). وبالمثل فإن الكفاءة في التفكير - بخلاف الاعتقاد الشائع - ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل بالضرورة، إن المعرفة بمحتوى المادة الدراسية أو الموضوع الدراسي ليست في حد ذاتها بديلاً عن المعرفة بعمليات التفكير والكفاءة في التفكير. ولا شك أن المعرفة في مجال ما تشكل قاعدة أساسية للتفكير في هذا المجال، وإن أنجح الأشخاص في التفكير في موضوع ما هم أكثر الأشخاص دراية ومعرفة به، ولكن المعرفة وحدها لا تكفي، ولا بد أن تقترن بمعرفة لعمليات التفكير وكفاية فيها حتى يكون التفكير في الموضوع حاذقاً ومنتجاً. ومن الواضح أن التعليم الهادف يمكن أن يلعب دوراً فعالاً في تنمية عمليات ومهارات التفكير التي تمكن الأفراد من تطوير كفاءاتهم التفكيرية.

ثالثاً: دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي

يلعب التفكير الحاذق دوراً حيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن أداءاتهم في المهمات الأكاديمية والتعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد إنهاؤها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) هي نتاجات تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم. وعليه، فإن فرص الأفراد في النجاح تنتقل إذا لم يقوم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهام الأكاديمية والمهام العامة خارج المدرسة.

إن تعليم مهارات التفكير الحاذق قد يكون أهم عمل يمكن أن يقوم به معلم أو مدرسة لأسباب كثيرة من بينها:

أ - التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالب (Feuerstein, 1980).

ب - التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع. وتشير الدراسات إلى أن تعليم المحتوى الدراسي مقروناً بتعليم عمليات ومهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى - كما تقيسه الاختبارات النهائية أو الفصلية - مقارنة مع تعليم المحتوى فقط (النهار، 1998)؛ (Estes, 1972).

ج- تعليم عمليات ومهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره. وعندما يقترن هذا التعليم مع تحسين مستوى التحصيل ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية (Purkey, 1970).

رابعاً: التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد

يشهد العالم تغيرات هائلة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، وأهم من ذلك أن ما يحدث من تغيرات في بلد ما يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في مجرى الحياة والأحداث في البلدان الأخرى. لقد أصبحنا نعيش في عالم صغير، تتضاءل حدوده وربما تتلاشى يوماً بعد يوم. فالأحداث السياسية والمنتجات الصناعية والزراعية والتكنولوجية التي تقع في أي مكان من عالمنا، يترتب عليها تغيرات تتفاوت في شدتها وسرعتها من مكان إلى آخر على بعد آلاف الأميال عن مكان الحدث الأصلي. ولم يعد يكفي الوقوف عند حدود منجزات الماضي أو تذكر المعارف والمعلومات التراثية للتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة والمستقبلية، لا من جانب الفرد ولا من جانب المجتمع بأسره، إن الفرد مهما بلغت طاقته، لا يستطيع في عصر ثورة المعلومات والاتصالات أن يسيطر على أكثر من جزء يسير كماً هائلاً للمعلومات التي تتدفق عبر وسائل الاتصال المختلفة، وتتضاعف مرة كل ثلاث إلى خمس سنوات حسب التقديرات الموضوعية لعقد التسعينات. ومع مرور الوقت، تصبح معارفنا المبنية على معلومات الماضي مهزوزة وغير كافية للتعامل مع التغيرات السريعة المتوقعة في ميادين الحياة المختلفة.

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته، التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها. ويشير الباحث ستيرنبرج Sternberg من جامعة ييل بولاية نورث كارولينا لهذه الحقيقة بقوله: "إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها (Quimby & Sternberg, 1985, p.53).

وعليه، فإن تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل. ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعليم مهارات التفكير أهمية متزايدة كحاجة لنجاح الفرد وتطور المجتمع.

خامساً: تعليم مهارات التفكير يفيد المعلمين والمدارس معاً

يحمل المعلمون عادة طلبتهم مسؤولية التقصير في تعلم الدروس والاختفاق في الامتحانات المدرسية والامتحانات العامة التي تعقد في نهاية المراحل المدرسية المتوسطة والثانوية. وغالبا ما يشكو القائمون على إدارة المدارس من عدم قيام كل من المعلمين والطلبة بواجباتهم المدرسية على الوجه الصحيح. وتوجه الهيئات الإدارية والتعليمية المدرسية انتقادات شديدة لأولياء أمور الطلبة، بحجة عدم تعاونهم معهم في متابعة تعلم أبنائهم خارج المدرسة. وكثيرا ما ينتهي الحديث عن الإصلاح والتطوير التربوي بتوجيه اللوم لهذا الطرف أو ذاك، أو إجراء تحسينات ذات طابع كمي أو شكلي.

ومما يلفت النظر أن معظم الأطفال في سن ما قبل المدرسة يظهرون حماساً شديداً للذهاب إلى المدرسة، ثم يأخذ هذا الحماس بالتدني بعد دخولهم المدرسة سنة بعد أخرى، حتى يصبح الذهاب إلى المدرسة أشبه ما يكون بعمل يومي روتيني يخلو من الإثارة والمرح. كما أن هناك نسبة كبيرة من الطلبة في مختلف مراحل الدراسة تعكس مشاعر الضيق من المدرسة بالتلهيل والابتهاج عند قرع جرس الحصة الأخيرة كل يوم، وتترقب عطلة نهاية الأسبوع والعطل المدرسية الرسمية بفارغ الصبر. والسؤال الذي يتبادر للذهن هو: "لماذا يحدث هذا كله؟ وكيف يمكن علاجه؟".

إن الملاحظ لما يدور في الغرف الصفية في مدارسنا، يجد أن دور الطلبة في العملية التربوية محدود وسلب، ينحصر غالبا في التلقي أو مراقبة المشهد الذي يخطط له - هذا إذا كان مخططا فعلا - وينفذه بكل تفاصيله المعلم. إن الدور الهامشي للطلبة هو نتاج المناخ الصفّي التقليدي المتمركز حول المعلم، والذي تتحدد عملية التعلم فيه بممارسات قائمة على التريديد والتكرار والحفظ من غير فهم. ونقيض ذلك هو المناخ الصفّي الآمن المتمركز حول الطالب، الذي يوفر فرصا للتفاعل والمشاركة والتفكير من جانب الطلبة.

إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها: تحسن مستوى تحصيلهم ونجاحهم في الامتحانات المدرسية، وتحقق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها. ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.

وفي هذا السياق أورد المربي والكاتب وايتهد عبارة لاذعة في كتابة (أهداف التربية) الذي صدرت طبعته الأولى عام، يلخص فيها نبوءته حول التغيير المطلوب إحداثه في أهداف التربية

بالقول: "إن تعلمك عديم الجدوى بالنسبة إليك ما لم ترم كتبك المدرسية، وتحرق مذكرات محاضراتك، وتنسى المواد التافهة التي حفظتها عن ظهر قلب للامتحان" (p. 26).

ويتساءل باحث آخر في نقده للمناهج المدرسية التي تخلو من التحديات الفكرية والعقلية، ولا تركز إلا على المحتوى وإغراق الطلبة في سيل من المعلومات، يتساءل بقوله: "هل سيقوم أحد من خارج الأسرة المدرسية باقتناء أحد الكتب المدرسية الكبيرة ومطالعتها لمجرد حتى الاستطلاع؟ وهل يستطيع أحد أن يحفظ ويختزن ثم يتذكر جميع تلك المعلومات التي وضعها عدد كبير من مؤلفي الكتب المدرسية في مختلف المراحل الدراسية؟".

من الصعب أن نجد سلوكاً أو نشاطاً إنسانياً هادفاً لا يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بحاجة مادية أو نفسية أو عقلية. ومن الطبيعي أن يجهد الانسان نفسه دائماً بالبحث عن حلول لمشكلاته واجابات لتساؤلاته. ومن المؤكد أن إيجاد حلول مقنعة أو كافية لهذه المشكلات يتطلب زخماً كبيراً من التفكير الفعال، ولا سيما أن هناك تناقضاً بين الحاجات المختلفة في بعض الأحيان، وأن الحاجة التي لا تشبع لا تتبخر في الهواء بل تظل ضاغطة حتى ينجح الإنسان في إشباعها، الأمر الذي يتطلب ايضاً تفكيراً حاداً لتحقيق درجة من التوافق و الانسجام في ضوء هذه الحاجات المتصارعة.

■ هل يمكن تعليم مهارات التفكير؟

هناك اتفاق يكاد يكون عاماً بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير أمران في غاية الأهمية، وأن تعليم مهارات التفكير ينبغي أن يكون هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم. (De Bono, 1976; Moore, McCann, & McCann, 1985; Nickerson, Perkins, & Smith, 1985; Raths et al, 1986) وفي هذا السياق يشير الباحث كرتشفيلد (Crutchfield, 1969) إلى أن مهارات التفكير العليا يمكن أن تتحسن بالتدريب، وليس هناك سند قوي للافتراض بأنها سوف تنطلق بصورة آلية على أساس النضج أو التطور الطبيعي، ويضيف قائلاً بأن إهمال تعليم التفكير يعود إلى وجود افتراضين غير مستندين إلى قاعدة علمية سليمة:

● الافتراض الأول ينص على أن هذه المهارات لا يمكن تعليمها

● وأما الافتراض الثاني فهو القول بعدم وجود حاجة لتعليم مهارات التفكير

وينتهي الباحث إلى تأكيد بطلان هذين الافتراضين بالاستناد إلى الأدلة العلمية والعملية التي تراكمت عبر السنين.