الفصل الرابع

الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير

- تعريف التفكير
- بناء التدريس لتعليم التفكير
- إجراءات المعلم لتنمية تفكير الطلاب
- مواصفات التفكير الجيد
- خصائص التفكير
- تحديد مستويات التفكير
- التفكير ومضمون الدراسات الاجتماعية

التدريس وتنمية بعض أنواع التفكير

أولا- التفكير الابتكاري

- تعريف التفكير الابتكارى
- قدرات التفكير الابتكارى
- المعلم وتنمية التفكير الابتكارى
- الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الابتكارى

ثانيا- التفكير الناقد

- تعريف التفكير الناقد
- مهارات التفكير الناقد
- قياس التفكير الناقد

الدراسات الاجتماعية والتفكير الناقد

مقدمة:

إن الإنسان يفكر دائما.. حتى لو فرضنا عليه بعض القيود والحدود والاستثناءات سنجد أنه سوف يسأل نفسه: لماذا يطلبون منى ألا أفكر؟ فمجرد طرحه لهذا السؤال على نفسه هو نوع من التفكير، كما أنه سيفكر فى كيفية التخلص من القيود والحدود التى حاولنا فرضها عليه لكى لا يفكر.

وإن أولى مهام التربية تعليم التفكير، ومن ثم فإن تعليم وتوجيه التفكير هو هدف أساسى يجب أن يكون فى صدارة أهدافنا التربوية، ولأى مادة دراسية.

وما زالت عملية التفكير من العمليات غير الواضحة وغير المحسومة عند كل من تناولها سواء فى مجال علم النفس، أو علوم التربية، وحتى فى مجال الطب النفسي.

وقد أورد العديد من الباحثين فى مجالات علم النفس والتربية، العديد من التعريفات لهذا المصطلح " التفكير"، نعرض للبعض منها على النحو التالى (أورليخ وآخرون،ترجمة أبو نبعة ٢٠٠٣- سعادة ٢٠٠٣ - جابر ٢٠٠٢- زيتون، كمال ٢٠٠٠ - زيتون، حسن ٢٠٠٣ - عبيد وعفانة ٢٠٠٣)

١- رد فعل الإنسان عندما يواجه مشكلة.

٢- عملية معرفية أو فعل عقلى، عن طريقه تكتسب المعرفة، أى أن التفكير يؤدى إلى تعلم معرفة معلومات جديدة، أى أنه هو أداة الفرد للتعلم.

٣- إدراك علاقات بين عناصر موقف معين "مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج وإدراك العلاقة بين العلة والمعلول أو السبب والنتيجة. أى إدراك الفرد لعلاقات لم تكن معروفة له من قبل.

٤- نشاط عقلى يستخدم الرموز كأدوات له، أى يستعيض عن الأشياء والأشخاص والأحداث والمواقف بالرموز والمعانى والأرقام، كما تشمل التعبيرات والإشارات والعلامات

الموسيقية والخرائط المعرفية والصيغ الرياضية(تخيل وتذكر وتصور وفهم واستدلال وتعميم).

٥- عمل افتراضى يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهنى معرفى موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة فى الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة شافية لسؤال ما أى أن:

ا- التفكير نشاط عقلى يحدث فى الدماغ، وهو غير ملموس، وغير مرئى ويستدل عليه من السلوك الظاهرى الذى يصدر عن الفرد، كالكلام والكتابة والحركات والإشارات والانفعالات.

ب- أنه نشاط موجه وليس عشوائيا، نحو موضوع أو موقف أو حدث معين.

ج- أنه يستهدف حل مسألة أو اتخاذ قرار، أو البحث عن علاقات بين أشياء أو أحداث أو مواقف، أو إجابة عن سؤال.

٦- عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التى يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس. (زيتون، حسن٤،٢٠٠٣)

٧- العملية التى بواسطتها يتم توليد الأفكار وتحليلها ومحاكمتها.

٨- عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذى معنى من خلال الخبرة التى يمر بها. Beyer,2001 (عن سعادة ٢٠٠٣، ٣٩)

٩- مجموعة من العمليات / المهارات العقلية التى يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل مشكلة، أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل، وهذه العمليات / المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجة تعليمية معينة.

١٠- عمل معقد يحتوى على الاتجاهات، والمعرفة، والمهارات التى تتيح للفرد تشكيل بيئته بشكل أكثر فعالية من البصيرة بمفردها.

من التعريفات السابقة وغيرها، يمكننا أن نستنتج أن التفكير عملية ذهنية يقوم بها الفرد لبحث موضوع معين، أو الحكم على واقع شيء معين، من خلال تنظيم خبراته ومعلوماته عن الموضوع أو الشيء، ومن ثم الخروج بحكم معين، بمعنى أن التفكير عملية عقلية يقوم بها للإنسان. ويختلف التفكير عن الإدراك الفطرى أو الغريزى الذى قد يوجد عند بعض الكائنات الحية الأخرى (عبيد وعفانة ٢٠٠٣، ٢٢-٢٣).

- إذا فإن صياغة معنى شامل ومتفق عليه مازال يحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة،

وهذه الصعوبة مردودها إلى ما يلى:

ا- أن علم التفكير من العلوم الحديثة نسبيا.

ب- أن دراسة التفكير يتنازعها مجالات عديدة (علم الدماغ ـ علم المنطق ـ علم النفس والذكاء الصناعى ـ علم التربية (زيتون٢٠٠٣، ٥).

*** بناء التدريس لتعليم التفكير:** (اورليخ وآخرون٢٠٠٣، ٤٦٣-٤٦٥)

ماذا نعنى أن "نعلم التفكير" ؟ يتفق معظم الكتاب تقريبا على المظاهر العامة (المهارات الرئيسة) للتفكير وهي(Beyer,1977-Hoko (& Sternbergand and Spear Swerling ,1996):

- إدراك مشكلة أو قضية ما.
- القدرة على جمع المعلومات ذات العلاقة.
- الكفاءة فى تنظيم المعلومات.
- تحليل نماذج البيانات، الاستنتاجات، مصادر الأخطاء.
- التوصل إلى النتائج.

هذه المهارات الخمس هى المهارات الرئيسة، ويتطلب بناء تلك المهارات تخطيط وتبصر من المعلم، وترتيب مناسب، وبناء مستمر للعناصر العقلية والاتجاهات.

فالقائمة السابقة ركزت انتباهنا على عناصر التفكير والتى يجب معرفتها وتعليمها للطلاب وهى المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، والتى سوف تجعل الطلاب يفكرون بطريقة فعالة وسيكونون قادرين على الاتصال ببيئتهم وتغييرها بشكل أفضل مما يقدر عليه الآخرون. وهناك العديد من الدلائل التجريبية التى تدعم وجهة النظر هذه. (انظر Wakefield 1995 1998&Winnek)

ويمكن القول أن مساعدة الطلاب على معرفة واستخدام تلك المهارات يجب أن يكون الجزء الرئيس من التدريس فى كل الحصص، ولتحقيق ذلك نعتقد أنه يجب على المعلمين أن يتبعوا طريقا ذا اتجاهات ثلاث لتعليم التفكير:

أولا: تطوير اهتمام عام لبث الحاجة للتركيز على التفكير فى جميع الحصص والأوقات، أى يجب أن ندرسهم بشكل منتظم ومستمر ليفكروا بفاعلية أكثر، على أن يعلم التفكير فى جميع المواضيع ولجميع مستويات الصفوف.

ثانيا: تبنى إستراتيجية تعليمية مبنية على الاستقصاء لأنها سوف تسهل بشكل كبير تدريس

مهارات التفكير.

ثالثا: يجب أن تعرف كيف تستخدم بعض الأساليب المعينة وطرق التدريس والتى تعتبر فروع للتدريس الاستقصائي.

ويجب العلم أن المعلم هو أكثر العناصر أهمية فى تعليم التفكير، هذا على الرغم من أن المواضيع المعدة، والبرامج المخطط لها سلفا، والتمارين، والأدوات التدريسية المساعدة قد تكون جيدة ولكنها جميعا فى حكم العوامل المساعدة فقط.

إن التدريس الأكثر فعالية ينبعث من معلم على معرفة بكل الموضوع وعمليات التفكير ويوضح المهارات والاتجاهات التى ينطوى عليها التفكير.

ويوضح جابر، عبد الحميد (٢٠٠٠، ٢٥٥- ٢٥٩) الإجراءات التى يجب أن يراعيها المعلم لتنمية تفكير المتعلمين على النحو التالى:

١- توفير مناخ للتفكير:

فإن المدرسين أنفسهم والطريقة التى يديرون بها حجرات دراستهم تقع فى قلب تدريس التفكير، وينبغى أن يعكس المناخ الصفى احتراما عميقا للأفراد باعتبارهم كائنات إنسانية متفردة، فهذا الاحترام يشجع التلاميذ على احترام أحدهما الآخر.

٢- الإصغاء إلى التلاميذ:

فالمدرس الذى يحترم التلاميذ لديه الاستعداد لأن يصغى ويستمع لهم. فالاستماع أحد الطرق التى تتيح للمعلم الوصول على أفكار التلاميذ، ومن المهم تخطيط الإجراءات فى حجرة الدراسة بطريقة تتيح للتلاميذ الفرص لكى يستمع لهم، مع الإيمان بإمكانياتهم الذكائية.

٣- تقدير الفردية والصداقة:

إن المدرسين الذين يصرون على أن يساعدهم التلاميذ فى جميع الأوقات يظهرون قصورا فى احترامهم وفى تقدير ذكائهم، فعند مقارنة التلاميذ، فإنه من المحتمل جدا أن لا يوجد تلميذان يعملان بنفس الطريقة تماما، ويجب أن نعلم أنه فى برامج التدريس للتفكير، لا توجد مقارنة واحدة هى الصحيحة، فالغرض من أنشطة التفكير هو دمج التلاميذ فى التفكير كفعل، وليس الوصول إلى الجواب الصحيح، وحيث يكون التفكير متضمنا، توجد الصراحة فى

التعبير ولا توجد نهاية أو ختام.

٤- تشجيع المنافسة المفتوحة:

حيث يزداد احترام التلاميذ واحترام جهودهم فى التفكير بالمناقشة، ويحتاج التلاميذ فرصا ليناقشوا أفكارهم ووجهات نظرهم، وتحليلاتهم مع المدرس ومع كل منهم والآخر، وقد تشجع التفاعلات بين المدرس والتلميذ المناقشة وتتيح للتلاميذ الفرص لاتخاذ قرارات، وفحص البدائل وللتصرف وفقا لقراراتهم.

٥- ترويج وإنجاح التعلم النشط:

لقد اعتاد كثير من المدرسين أساليب تدريس تقليدية تعتمد على الشرح والإخبار، وبيان الطريقة والتدريس على هذا النحو عملية يندمج فيها المدرس على نحو نشط، بينما يصغى التلاميذ على نحو سلبى لما عرض عليهم وشرح لهم. بينما التدريس من أجل التفكير يتطلب اندماج التلاميذ على نحو نشط فى عملية التفكير، وعليه أن يطلب من التلاميذ أن يقدموا تقريرا عن ملاحظاتهم، والبحث عن نواحى التشابه ونواحى الاختلاف عند عقد المقارنات، وتصنيف البيانات وتفسيرها، واقتراح الفروض، وفحص المسلمات، والاندماج فى الأنشطة التى تتطلب حل مشكلات حقيقية.

٦- تقبل أفكار التلاميذ:

فعندما تتاح الفرص للتفكير، وحيث يتوافر تقبل لأفكار التلاميذ ومناقشة لها، وحيث يجد التلاميذ مساندة وحبا، يتم تشجيع التفكير، ويجب أن نعلم أنه عندما يتم التفاعل بين المدرسين والتلاميذ تغيب السلطة، ويسود تشجيع التلاميذ على التفكير بعمق، وأن يتأملوا أفكارهم وأن ينظروا فى البدائل، وأن هناك تقديرا لهم ولأفكارهم، وبهذه الطريقة يتيح المعلم للتلاميذ حين يفكروا أن يكونوا آمنين.

٧- السماح بوقت للتفكير:

فالتلاميذ فى حاجة إلى وقت ليفكروا، ووقت ليستوعبوا ويتمثلوا، ووقت ليغيروا أنماطهم السلوكية. وحين يحدث التفكير ويستمر تحدث الأخطاء، فحين يفكر الفرد فإنه يعمل تخمينات ويجرب الأفكار ليرى ما إذا كانت ستنفع، أى أن الفرد يقوم بالتجريب ويمكن أن يقترف التلاميذ أخطاء عند تفكيرهم ويمكن استخدامها كفرص للتعلم، وحين تكافأ عمليات التفكير، تزداد فرص تعلمهم من أخطائهم وتتحسن.

٨- تغذية الثقة:

إذا كان علينا أن نفكر، ينبغى أن تكون لدينا الجرأة لنفكر، والجرأة والجسارة تتضمنان الثقة فى أنفسنا وفى قدراتنا. وحين تتوافر لدينا الثقة، كثيرا ما ننجح فى إنجاز المهام إنجازا أبعد من توقعاتنا. وحين نفتقد الثقة، فإننا نخفق فى مهام تبدو فى إمكاننا ويمكن أن ننجح فيها، فالخبرة تنمو إلى حد كبير نتيجة للخبرة.

فمن الأهمية بمكان أن يوفر المدرسون للتلاميذ الفرص لخبرات ناجحة فى التفكير، بحيث تزداد ثقتهم بأنفسهم كمفكرين، ومع تزايد الثقة كثيرا ما تتحسن القدرة. وحين يظهر التلاميذ نموا وتحسنا يعبر المدرسون عادة عن تقدير تقدمهم، وأن كفاءتهم قد تم تقديرها.

٩- توفير تغذية راجعة ميسرة:

فلا ينبغى أن تكون التغذية الراجعة عقابية. فإذا كان تلميذ ما يعمل فى مهمة معينة، ويعتقد المدرس أن العمل يمكن أن يكون أفضل، فعليه أن يوجهه ودفعه إلى الأحسن بإيجابية واستحسان، فلا يجب على المدرس المتحمس لدفع التلاميذ وحملهم على التفكير بحيث تتخذ التفاعلات والأسئلة صيغة الاستجواب والمضايقة، وقد يشعر التلاميذ بأنهم مسيطر عليهم، فأحيانا يضع المدرس تلاميذه فى موضع للحرج، ويقلل من شأنهم ويعاقبهم على التفكير الضعيف، مراعيا توظيف الكلمات والمشاعر والإيماءات الإيجابية المشجعة والميسرة لعملية التفكير.

١٠- تقدير أفكار التلاميذ:

ومع تشجيع التفكير فى حجرات الدراسة، قد يدهش المدرسون ويعجبون للجودة العالية التى يعمل بها التلاميذ، وأحيانا يتوصل تلميذ لا تتوقع منه الكثير إلى فكرة ذكية ويظهر استبصارا حقيقيا فى موقف أو آخر. وفى مثل هذه المناسبات، قد يخبر المدرس مشاعر التواضع مبديا الإعجاب بالفكرة التى توصل إليها التلميذ، فحين يستطيع المدرسون إظهار أنهم يتعلمون وينمون من خلال التفاعل مع التلاميذ، فإن ذلك يظهر أن هناك مناخا جيدا يساعد على تنمية التفكير ويزدهر فى حجرة الدراسة.

كما يورد سعادة (٢٠٠٣،٦٧-٦٨) بعض عناصر عملية تعليم التفكير ومنها: المعلم المؤهل والفعال، هذا المعلم يمثل أهم عناصر نجاح تعليم التفكير المرغوب فيه، ذلك المعلم الذى ينبغى أن يتصف بمجموعة كبيرة من الصفات الرئيسة والفرعية، والتى يتمثل أهمها فى

الآتى:

- الإلمام بخصائص التفكير الفعال ومهارات التفكير المتنوعة.
- الإيمان بأهمية التفكير فى حياة الناس بعامة وفى حياة التلاميذ بخاصة.
- متابعة التطورات التربوية بصورة عامة، والتجديدات فى مجال المناهج وطرق التدريس على وجه الخصوص.
- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة غير العادية أو التعليقات غير المألوفة، تأكيدا على أهمية التفكير الإبداعى لديهم.
- الاستماع لآراء التلاميذ وتقبل أفكارهم وتعقيباتهم وتعليقاتهم وإضافاتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح الأسئلة، بحيث تكون متنوعة.
- التركيز على المناقشة الفاعلة كإحدى طرق إثارة التفكير.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة فى حل المشكلات المختلفة، واتخاذ القرارات ذات الصلة.
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم بحرية.
- تشجيع التعلم النشط الذى يتجاوز حدود الجلوس والإصغاء السلبى، على الملاحظة والمقارنة والتصنيف وحل المشكلات.
- الاهتمام بتطبيق التعلم الذاتى وممارسته من وقت لآخر.
- تشجيع التلاميذ على الثقة بالنفس فى إطار ردودهم ومشاركاتهم الفاعلة التى تلاقى التعزيز من جانب المعلم.
- استخدام تعبيرات وألفاظ مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته، من أجل ترسيخ منهجية علمية فى المناقشات والتعامل مع المشكلات واتخاذ القرار.

*** مواصفات التفكير الجيد:**

يقسم بيركنز وزملاؤه (Perkins&et.al 1993) التفكير الجيد إلى سبعة تنظيمات أساسية تكون الميول التنظيمية للتفكير التى ينبغى أن يهتم بها المعلم عند التدريس، حيث إن التفكير الجيد فى موقف ما يتطلب استخدام هذه التنظيمات السبعة وهى: (المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٥، ٣٦-٣٧).

١- اتساع التفكير والمغامرة:

ويقصد به الميل لتفتح الذهن لاكتشاف بدائل وجهات النظر والبعد عن التفكير الضيق والقدرة على تكوين وجهات نظر متعددة.

٢- تدعيم حب الاستطلاع الواعى:

ويقصد به الميل للتساؤل، وتحديد المشكلات وإجراء الاختبارات الدقيقة، والاستمتاع بالاستقصاء واليقظة للأشياء غير العادية، والقدرة على الملاحظة وصياغة الأسئلة.

٣- الوضوح والسعى للفهم:

يقصد به الرغبة فى التوصل إلى الفهم الواضح والبحث عن العلاقات والتفسيرات، والانتباه للأشياء غير الواضحة التى تحتاج إلى التركيز، والقدرة على بناء المفاهيم.

٤- التخطيط الاستراتيجى:

أى القدرة على صياغة الأهداف، ووضع خطط عمل وتصورات للمخرجات، وتحديد النقص فى المسارات.

٥- الحرص الواعى:

ويتميز بالإصرار على الإدراك والتنظيم والتمكن، والانتباه للأخطاء المحتملة أو غير الدقيقة، والقدرة على استخدام المعلومات بدقة.

٦- البحث وتقويم الأسباب:

أى الميل لإبراز التساؤلات، الضبط، والإنتباة للحاجة إلى الدليل، والقدرة على تقويم الأدلة.

٧- إدراك ما وراء المعرفة:

أى الميل إلى الوعى والتحكم فى توارد أفكار الأشخاص، والانتباه لتعقد مواقف التفكير، واختبار القدرة على التحكم فى العمليات الدقيقة.

ويلاحظ أن الميول السبعة السابقة لا تشمل قدرات فقط، بل تتوغل لما هو أبعد من ذلك، حيث تتضمن ثلاثة عناصر هى: القدرات، الإحساسات، والميول. ويقصد بالقدرات: العقلية الخاصة والمهارات التى يتطلبها السلوك. أما "الاحساسات" فيقصد بها الانتباه للأحداث التى تساعد على إظهار السلوك. وترجع "الميول" إلى السلوك الطبيعى فى المواقف.

ويبين أورليخ وزملاؤه (٢٠٠٣-٤٦١) المهارات المرتبطة بالتفكير الفعال فيما يلى:

- الملاحظة.

- تمييز الأنماط والعلاقات، علاقات المسبب والنتيجة، والافتراضات، وأخطاءالعقلانية، والمغالطات المنطقية والتحيز.
- إرساء المعايير وتصنيفها.
- المقارنة وبيان الاختلاف.
- الاستنتاج والتفسير.
- التلخيص.
- التحليل، والتركيب، والتقييم.
- وضع الفرضيات والتخيل.
- تمييز البيانات ذات الصلة عن غير ذات الصلة، وتمييز البيانات التى ثبتت عن تلك التى لم تثبت صحتها، والمشكلات من العبارات غير ذات الصلة.

كما يتطلب التفكير الفعال أيضا اتجاهات معينة. وبما أن الاتجاهات مكتسبة فيمكننا أن نساعد الطلاب على تبنى المناسب منها للتفكير الفعال، وأهم هذه الاتجاهات:

- الرغبة فى إصدار الأحكام حتى تقدم الإثباتات الكافية.
- التحمل بسبب الغموض.
- الميل إلى السؤال بدلا من تقبل السلطة ببساطة.
- الرغبة فى تصديق البرهان المعقول.

خصائص التفكير

يتميـز التفكير كعملية عقلية معرفية بعدة خصائص وهى: (عبيد وعفانة ٢٠٠٣ ، ٢٥-٢٧)

١- التفكير نشاط عقلى غير مباشر:

لكى يتوصل الإنسان إلى إقرار علاقات بين الأشياء، فإنه لا يعتمد على إحساساته وإدراكاته فقط، بل على معلوماته وخبراته السابقة المتجمعة فى الذاكرة، ويتضح اشتراط التفكير بالخبرة السابقة خاصة حينما نواجه نتائج لأحداث أو ظواهر تتطلب تحديدا لأسبابها أو لعواملها.

٢- يعتمد التفكير على القوانين العامة للظواهر:

ففى عملية التفكير يستخدم الإنسان ما توفر لديه من خبرة سابقة عن قوانين وقواعد

تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا.

٣- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية:

حيث إن عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر، فإننا ننزع دائما إلى التفكير فى هذه العلاقات والروابط بشكلها التجريدى والمعمم على أساس المعنى العام للظواهر المتشابهة من فئة معينة، وليس فقط على أساس معنى ظاهرة ملاحظة، فهذه العلاقات والروابط المجردة والمعممات تنسحب بالتالى على الظاهرة الواحدة المعينة، لأن الكل ينطبق على الجزء الذى يدخل فى فئة الكل.

وإذا كان تفكيرنا يتجرد من الخصائص الحسية للأشياء والظواهر، فإن هذا لايعنى أبدا أننا لسنا بحاجة إلى الخبرة الحسية للواقع وإلى الإحساسات والإدراكات، فعملية التفكير مهما وصلت من تعقيد وتجريد لابد وأن ترجع باستمرار إلى المصادر الحسية، وتنطلق من إدراك الواقع.

٤- التفكير انعكاس للعلاقات بين الظواهر فى شكل لفظى رمزى:

يرتبط التفكير واللغة فى وحدة لا تنفصل، فاللغة هى الواقع المباشر للفكر، ومن ناحية أخرى لايمثل التفكير ولا اللغة كيانا خاصا، وإنما يمثلان أساسا لمظهر الحياة الموضوعية، وإذا كان التفكير نشاطا يتواتر فى كلمات وفى رموز لغوية، فإنه بسبب هذه الحقيقة تتيسر عمليات التجريد والتعميم، لأن الكلمات بطبيعتها تمثل مثيرات معينة تعمل كإشارات للواقع فى شكله المعمم.

٥- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملى للإنسان:

يعتمد التفكير بحكم جوهره على النشاط العملى الاجتماعى الذى يقوم به الإنسان، ولا يعد هذا مجرد تأمل بسيط للعالم الخارجى وإنما انعكاس لهذا العالم الخارجى فى تكوين وبناء الفرد لذاته،حيث تواجهه مشكلات إن هو حاول حلها، إذ انه يسعى فى هذه الحالة إلى إعادة بناء العالم الخارجى وتطويره، هنا يكون التفكير الإنسانى من ناحية أخرى الأساس الحقيقى لتغيير الواقع المحيط بالإنسان.

٦- التفكير يدل على خصائص الشخصية:

فالتفكير الإنسانى جزء عضوى وظيفى من بنية الشخصية ككل، فنظام الحاجات

والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد، واتجاهاته وقيمه وميوله، وخبراته السابقة، وإحباطاته وإشباعاته، كل ذلك ينعكس على تفكير الفرد ويوجهه، بل إن أسلوب الفرد فى التفكير كثيرا ما يتحدد بأسلوبه فى الحياة بصفة عامة.

تحديد مستويات التفكير

(المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٥، ١٠- ١٩)

عند محاولة فهم مستويات التفكير العليا يتداخل فرعان من فروع المعرفة، هما الفلسفة وعلم النفس، وقد أدى هذا التداخل إلى اشتراكهما فى مجال تعريف مستويات التفكير العليا، وإن كان يوجد اتفاق عام على أنه يمكن التمييز بين مهارات التفكير العليا والمهارات الدنيا.

ويمكن وصف مستويات التفكير العليا والدنيا بطرق مختلفة.. فقد استخدم ماير (Mair,1933) مصطلحى التفكير" المنتج "أو" السلوك المتعلم" للمستويات الدنيا، مقابل التفكير الاستنتاجى أو الخصب للمستويات العليا. حيث يختلف النوعان اختلافا كيفيا فى نوعية السلوك.. فالسلوك المتعلم للمستويات الدنيا يأتى عن طريق الخبرات المرتبطة بالتكرارات السابقة للعلاقات الداخلة فى هذا السلوك. أما التفكير الاستنتاجى فيستخدم لحل المشكلات، حيث تترابط الخبرات السابقة، بل وترابط للخبرات المعزولة عن بعضها والتى لم يسبق لها أن ارتبطت ببعضها. وفى هذه الحالة فإن حل المشكلة يكون قد تم عن طريق التفكير الاستنتاجي.

فإن الطفل يعرف مساحة المستطيل ولكنه لا يعلم كيف يحسب مساحة متوازى الأضلاع، فإذا استطاع تحويل متوازى الأضلاع إلى مستطيل له نفس المساحة ويكتشف القانون المطلوب، فإن ذلك يدخل فى إطار ما يسميه " ماير" بالتفكير الاستنتاجى، وهذا هو الفرق بين التفكير المنخفض والتفكير عالى المستوى.

وعرف بارتليت (Bartlet,1985) التفكير بأنه: " تقديم الدليل أو البرهان على اكتساب المعلومات الجديدة عن طريق النجاح فى ترابط الخطوات مع بعضها ". كما ميز بين التفكير عالى المستوى ومنخفض المستوى، عندما استبدل فكرة " تكامل الخبرات السابقة " لماير"، باستخدام مصطلح " ملء الفراغات "، فالتفكير يشمل ثلاث عمليات لملء الفراغات داخل مخ الإنسان وهى:

١- الإدخال: ويقصد بها الملء بالمعلومات الجديدة من خلال التتابع المنطقي.

٢- الاستقراء: أى الاستنتاج من سلسلة من الملاحظات والتطورات أو إكمال الجمل

الناقصة.

٣- التفسير: أى إعادة ترتيب المعلومات لتقديم تفسير جديد.

وقد ميز نيومان (Newmann,1990) بين مستويات التفكير العليا والدنيا، حيث استمد ملاحظاته من الفصل الدراسى ومقابلاته مع المعلمين والموجهين فى خمس مدارس اختارها فى ماده الدراسات الاجتماعية والتى تحتاج من المعلم استخدام مهارات التفكير العليا، فمن خلال هذه الخبرات استخلص أن مهارات التفكير الدنيا (الأساسية) تتطلب فقط التطبيق الآلى الروتينى للمعلومات المكتسبة سابقا، مثل استرجاع المعلومات المخزونة فى الذاكرة، والاهتمام بالأرقام فى القوانين المتعلمة سابقا، وعلى العكس فإن مهارات التفكير العليا تتطلب حث التلميذ على الاستنتاج وتحليل المعلومات.

وأوضح نيومان نقطة هامة هى أن تحديد مستويات التفكير الدنيا أوالعليا يعتبر أمرا نسبيا، فالمهام التى تتطلب مستويات دنيا من أحد الأشخاص قد تتطلب مستويات عليا من شخص آخر، وتبعا لذلك فتحديد المدى الذى يحتاجه الفرد للتفكير فى مشكلة ما يتطلب تحديدا لمستوى ذكائه.

كما بين نيومان أن استخدام مهارات التفكير العليا، عندما يتضمن الموقف تحديا فكريا يتطلب من الفرد استخدام عقله بشكل عميق، أما إذا كان الموقف لا يتطلب سوى التطبيق الآلى للمعارف، فإن هذا يعنى أن الطالب سيستخدم مهارات التفكير الدنيا، كما يوضح نيومان أنه ليس بالضرورة أن مشكلة ما تتطلب نفس الجهد من كل التلاميذ، فقد تحتاج المشكلة من طالب ما استخدام مستويات التفكير العليا لديه، بينما طالب آخر لا يستخدم نفس الجهد ونفس القدرات فى مواجهة المشكلة حيث يعتبرها بسيطة بالنسبة له.

وفى النهاية تم الاتفاق على التعريف التالى لمستويات التفكير العليا:

يحدث تفكير عالى المستوى "عندما يحصل الشخص على معلومات جديدة ويخزنها فى الذاكرة ثم تترابط أو ترتب وتقيم لتحقيق الهدف "

وينطبق هذا التعريف على مواقف مختلفة تتطلب مستويات عليا من التفكير مثل: تحديد ما يمكن أن نصدقه، وتحديد\ ما نفعله، وكذلك التنبؤ بشيء ما، وحل مشكلة حلا غير تقليديا، ومن خلال النظرة التقويمية لهذا التعريف يتضح أنه يشتمل على التفكير الناقد. كما أن مستوى التعقيد فى التفكير يعتمد على درجة الصعوبة والتجريد فى المهمة المطلوبة، ولهذا ميز الباحثون

بين مستويين للتفكير هما: (جروان،٢٠٠٢)

١- التفكير الأساسى أو المستوى الأدنى: Basic/Lower Level-Thinking

ويتضمن مهارات عديدة من بينها الحفظ، الاستدعاء، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، وهى ضرورية للانتقال للمستوى الثاني.

٢- التفكير المعقد أو المستوى الأعلى Complex/HigherLevelThinking

ويشمل هذا المستوى خمسة أنواع من التفكير هى: التفكير الناقد، التفكير الإبداعى، حل المشكلة، اتخاذ القرار، والتفكير فوق المعرفي.

أما تصنيف بلوم وآخرون (Bloom&et.al,1987) فيقسم التفكير إلى ستة مستويات فى ضوء تصنيفه الشهير للمستويات المعرفية، مع اعتبار أن التمكن من المستويات الدنيا متطلب أساسى للانتقال إلى والتمكن من المستويات الأعلى، وهو التقسيم المتعارف عليه والذى يشمل (المعرفة ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل ـ التركيب ـ التقويم). ويرى العديد من الباحثين فى مجال التفكير، تقسيم مصفوفة بلوم إلى مستويين للتفكير ومنهم كنيدى (Kenndy,2002) وهما:

- مهارات مستوى التفكير الأدنى، وتتمثل فى المعرفة والفهم والتطبيق.
- مهارات مستوى التفكير الأعلى، وتشمل المستويات الثلاثة الأخرى، التحليل، التركيب والتقويم.

وقد قام أندرسون وآخرون (Anderson&et.al,2001) بدراسة أخرى لتصنيف بلوم بحيث يتوافق مع الأبحاث فى مجال التعليم والتعلم بما يجعله أكثر فائدة فى هذا المجال، فقد صاغوا المستويات الستة فى صورة أفعال، بحيث تصف ما يقوم به الفرد، وعليه تغير الترتيب الهرمى لهذه المستويات قليلا، وبحيث تغير مستوى التركيب ليصبح مستوى الإبداع، والذى أصبح فى قمة التسلسل الهرمى لمستويات التفكير فى ضوء مصفوفة بلوم ، والذى أصبح على النحو التالى:

(١- تذكر ٢- إفهم ٣- طبق ٤- حلل ٥- قوم ٦- أبدع)

وقد بين لويس وسميث (Lewis&smith,1993,136) الحاجة إلى مصطلح شامل للتفكير يتضمن حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعى، واتخاذ القرار، واقترحا مصطلح

" مستويات التفكير العليا "، وذلك من أجل مساعدة التربويين فى التغلب على مشكلة استخدام المصطلح من الوجهة العلمية، والذى يتداوله معلمى العلوم وهو " حل المشكلات " وبين المصطلح الذى يستخدم فى مجال الإنسانيات وهو " التفكير الناقد ".

وتوصل الباحثان إلى أن " استخدام مهارات التفكير العليا يتم عندما يقوم الفرد بتناول معلومة جديدة، وأخرى موجودة بالذاكرة، ويربط بينهما، أو يعيد تنظيم وتوسيع المعلومات؛ ليصل إلى هدف معين، أو لإيجاد حلول ممكنة لمواقف محيرة.

وبصفة عامة فإن للتفكير مراتب، فهو إما أن يكون سطحيا أو عميقا أو مستنيرا، فالتفكير السطحى هو ما يتم من خلال النظر إلى الأمور من مظهرها الخارجى دون أى تعمق أو محاولة لفهم الظروف التى تحيط بها. والتفكير العميق هو ما يتم من خلال التعمق للحكم على حقيقة الأشياء التى تتطلب فهم ظروف الموقف أو الخيوط الدقيقة التى تربطه بغيره. والتفكير المستنير هو ذلك النوع من التفكير الذى يبحث فيما يحيط بالموقف المبحوث والعلاقات التى تربطه بغيره من المواقف، كما ينظر إلى كل مكونات الموقف من منظور شامل مما يمكن المفكر من إصدار أحكام أقرب إلى الصواب والموضوعية (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ٢٣).

وقام أونوسكو (Onosko,1991) بدراسة للتعرف على صعوبات تنمية مستويات التفكير العليا فى الدراسات الاجتماعية، اعتمد فيها على جمع بيانات من ستة عشر قسما من أقسام الدراسات الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم فى ذلك المقابلات والاستبانات، التى طبقت على ٥٦ معلما للدراسات الاجتماعية، ورؤساء أقسام الدراسات الاجتماعية، ومدراء المدارس، ومجموعة من المطورين التربويين، وتم أيضا ملاحظة ٥٠٠ معلما، مستعينا فى إجراء الدراسة بفريق مكون من ستة باحثين.

وفى دراسة أونوسكو(1996) والتى هدفت إلى تحديد أهم المعوقات التى تحول دون مناقشة القضايا بين الطلبة فى المراحل التعليمية خاصة الثانوية، والتى فى حد ذاتها يمكن أن تحول دون تنمية تفكير الطلاب. وتوصل الباحث إلى عدد منها وهى (- تجنب النقاش حول القضايا الجدلية ـ اهتمام التدريس على نقل المعرفة بدلا من بنائها ـ سيطرة المعلمين على الموقف التدريسى ـ ضعف وإخفاق برامج إعداد المعلمين فى إعدادهم لتنمية تفكير طلابهم ـ سطحية المحتوى).

وأجرى روه (Roh,1977) دراسة عن المدارس المتوسطة فى مدينة سول بكوريا الجنوبية،

لبيان كيف يمارس الطلاب مستويات التفكير العليا فى الدراسات الاجتماعية، حيث تم متابعة عدد من المعلمين والطلاب فى الصف الثالث، وجمعت المعلومات عن طريق الاستبانة والمقابلة والوثائق المسجلة. توصل الباحث إلى عدد من المعوقات لتنمية مستويات التفكير العليا فى الدراسات الاجتماعية وهى:

- اعتماد التدريس بشكل واضح وكبير على الكتب الدراسية المقررة.
- احتكار المعلم للحديث داخل الصف الدراسي.
- ضعف الدعم والتشجيع من قبل الإطار الثقافى والاجتماعي.
- تأثر تفكير الطلاب بالتربية المنزلية.

كما أن دراسة إيلسورث (Ellsworth 1998) والتى طبقت على عينة من المعلمين لمعرفة وجهة نظرهم فى التحديات التى تواجه تطبيق منهج تدعيم مهارات التفكير العليا بالصف السادس بالمناطق الحضرية بغرب الولايات المتحدة، واستخدم الملاحظة للمعلمين والتى استغرقت عاما دراسيا، فكانت أهم التحديات هى (– فهم المعلمين عن مهارات التدريس ـ فهمهم عن توقعاتهم من طلابهم ـ إضافة إلى التحديات التى تتمثل فى عزلة المعلم اجتماعيا).

وأجرت بكار(٢٠٠٠) دراسة للكشف من أهم الصعوبات التى تعيق تنمية تفكير طالبات المرحلة الثانوية فى مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المشرفات التربويات، وأثر سنوات الخبرة والتخصص والدورات التدريبية فى هذا الجانب، طبقت الدراسة على ٤٤ مشرفة تربوية، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة.

توصلت الدراسة إلى عدد من الصعوبات التى تعيق معلم التاريخ عن تنمية تفكير الطلاب وهى:

- ضعف برامج التدريب فى تمهين المعلمات على تدريس مهارات التفكير.
- استخدام الطرق التقليدية فى التدريس.
- ازدحام الكتب الدراسية بالمعلومات.
- العزلة الثقافية التى تعيشها المعلمات فى المدرسة.

التفكير ومضمون الدراسات الاجتماعية

من الخطأ التصور أن ملاحقة التحدى المعرفى وتمثله يعنى مجرد إضافة موضوعات جديدة إلى المنهج لمعالجة الحقائق العلمية الجديدة فى مناهج الدراسات الاجتماعية، فالانفجار المعرفى

له بعدان هما: الاتساع، والعمق فعليه يجب العمل على تغيير أساسى فى أهداف الدراسات الاجتماعية بحيث يصبح تنمية التفكير بمستوياته العليا أحد الأهداف الرئيسة لهذه المادة، وبالتالى يتغير محتوى المنهج، وطريقة تنفيذه، وبرامج تقويمه.

ومعلم الدراسات الاجتماعية الذى أصبح من أهم واجباته تنمية التفكير ومهاراته لدى الطلاب لمساعدتهم على الفهم والتفسير الذكى للوقائع والأحداث والصراعات التى أصبحت سمة من سمات العصر الذى ازداد فيه التفاعل المستمر والفعال بين الإنسان والبيئة (الطبيعية والبشرية).

وعلى معلم الدراسات الاجتماعية إذا أراد تنمية قدرات تلاميذه على التفكير أن يكون على مستو عال من عدة أمور على النحو التالى: (اللقاني ١٩٧٩،٣٢-٤٢)

١- الاستجابة السريعة والصحيحة للمصطلحات والمفاهيم اللغوية:

حيث إن اللغة هى الوسيلة الأولى لنقل الأفكار والتعبير عنها، فالفنون السبعة عند الإغريق فى مناهجهم قسمت إلى الثلاثيات والأرباعيات، فالثلاثيات، هى النحو والمنطق والبلاغة،أما الرباعيات فهى، الحساب والهندسة والفلك والموسيقى.

فمثلا على المعلم التمكن من مرادفات المفهوم (- "العوامل الباطنية" فهو يعني- الداخلية ـ الجوفية)، - ومفهوم "العوامل السطحية" يعنى به أيضا العوامل الخارجية.

- علل ـ ما سبب ـ فسر ـ برر.

- المقصود بكل من: وازن ـ طابق ـ قابل ـ قارن.

٢- المقارنة والمقابلة:

فالموازنة تركز على دراسة العوامل المشتركة بين الأفكار والخبرات والمعلومات، كما تشمل دراسة عناصر الاختلاف بينها على حد سواء، فى حين أن المقابلة تشمل دراسة أوجه الاختلاف بينها فقط.

وأثبتت الأبحاث التربوية فى الدول الأكثر تقدما، أن كل من المقابلة والموازنة تعتبران من التكتيكات التربوية التى تنمى التفكير خاصة فى مجال الدراسات الاجتماعية.

٣- التقسيم:

ويشمل تقسيم المفاهيم والأفكار والخبرات فى مجموعات بينها عوامل مشتركة والتى

تميزها عن غيرها عوامل مختلفة.

فعن طريق الموازنة والمقابلة يصل المتعلم إلى أوجه الشبه وعناصر الاختلاف، وعن طريق التقسيم يضعها فى مجموعات لها سمات ومزايا تنفرد بها وبالتالى يصل إلى تعميمات وأسس تعتبر بمثابة القواعد التى يقوم عليها العلم.

ولا شك أن وصول طالب الدراسات الاجتماعية إلى التعميمات والأسس والقواعد التى يقوم عليها العلم، أو المواد التى يدرسها يساعد على التفسير والضبط والتنبؤ، هى من أهم أهداف العلم بصفة عامة.

٤- الملاحظة والتقرير:

فلم تعد التربية تتطلب الاعتماد على الخبرات غير المباشرة، أو الثانوية، وإنما من المهم أن يتعامل التلميذ مع بيئته، ويخرج إليها فى زيارات هدفها الملاحظة الدقيقة المنظمة الهادفة ليتعلم ويكتشف بنفسه (من خلال عمليات مختلفة) ويقدم تقارير عما شاهده أو سمعه أو لمسه.

٥- التلخيص:

وهو أحد العمليات التعليمية المنظمة التى يقوم عليها التفكير بمعناه العلمى، وللتلخيص هدف أساسى وهو إدراك الطرق الجوهرية بين المهم وغير المهم من المعارف والخبرات.

وتعد القدرة على التلخيص سمة أساسية فى هذا العصر الذى يتميز بالسرعة والتطور والانفجار المعرفى، بحيث يحتوى التلخيص كل العناصر والأفكار والمعلومات المتضمنة.

٦- التفسير والتأويل:

وهى مهارة تخص كل العلوم، إلا أنها تكون أكثر أهمية فى مجال الدراسات الاجتماعية، فكل حدث أو خبرة وله أسبابه، وتأثيراته المستقبلية.

٧- التخيل:

وهو أحد العمليات العقلية العليا، ويستخدمه الفرد عندما يحاول حل مشكلاته أو مشكلات بيئية.

وأى عمل ابتكارى يقوم به أى عالم فإنه يعتمد على قدرته على التخيل واستخدام الفكر بالدرجة الأولى.

ومعلم الدراسات الاجتماعية يستطيع مساعدة تلاميذه على نمو قدراتهم على التخيل، مثل

تخيل الأحداث الماضية، وأسبابها، وكذلك الخبرات المستقبلية، وما يمكن أن تقدمه من نفع.

٨- التقويم:

حيث يعتبر التقويم واحدا من أهم عمليات التفكير ذات المستوى المرتفع، والتقويم هنا يعنى إعطاء الشيء أو الحدث قيمته.

فنوعية ومستويات الأسئلة التى تطرح على التلاميذ، وأساليب معالجة إجاباتها مع التلاميذ يمكن توظيفها فى الارتقاء بمستويات تفكيرهم.

وحتى يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية توفير أفضل الشروط لتنمية تفكير طلابه، يجب عليه مراعاة ما يلى:

- التركيز على مشكلات طلابه ومشكلات البيئة والمجتمع بوجه عام، حتى ترتبط المدرسة بالحياة والتربية بواقع المجتمع، بما ينمى تفكير الدارسين، ويساعدهم على حل مشكلاتهم والإسهام بدور فعال فى تقدم مجتمعهم.

- التركيز على دراسة المعتقدات الخاطئة التى يدور حولها الجدل، فلكل مجتمع كثير من المعتقدات بعضها علمى ومنطقى، وبعضها الآخر يتوارثه الناس من عصور ساد فيها التخلف، بما يدعو إلى تحرير النشء من سلطانها.

- خلق جو من الشك: فعليه تناول الآراء والأفكار والمعتقدات والأحداث بالدراسة والتفسير، وأن يخلق بين تلاميذه جو من الشك، فلا يقبل الطالب أية معلومات بغير فهم، ولا يؤمن بمعتقد من غير تمحيص، ولا يمر بخبرة بغير أن يعرف مغزاها ومرماها. فعليه أن يتبع الاستراتيجيات التربوية لخلق هذا الجو من عدم التيقن والشك، بما يدعو التلميذ على البحث ويدفعه إلى التنقيب عن المعلومات، وبالتالى يؤدى إلى نموه المرغوب.

- خلق جو من الديمقراطية: حيث يجب على معلم الدراسات الاجتماعية خلق جو من السماحة، فأية طريقة يتبعها المعلم لن تحقق أهدافها فى تنمية التفكير لدى الطلاب إذا عمد على الشرح والتفسير والتخطيط والتسميع فى جو يسوده الكبت، فكل فكرة ـ خاصة فى مجال الدراسات الاجتماعية ـ قابلة للمناقشة، وكل رأى له وجه آخر، ولن يتحقق ذلك إلا باحترام كل الآراء، وحث التلاميذ على إبداء ملاحظاتهم، وعرض استنتاجاتهم.

- تشجيع التلاميذ على المناقشة وخلق جو من الجدل التربوى: وهذا يساهم فى تنمية مهارات التفكير ذات المستويات العليا لدى التلاميذ، فعليه أن يعمد إلى المناقشات التربوية

الهادفة التى تستغل فعالية التلاميذ وتثير دوافعهم، ويشجعهم على المشاركة والجدل المنطقى، ولتحقيق ذلك عليه أن يهتم بما يلى:

- تدريب التلاميذ على الاستدلال الذى يعتبر وسيلة لإثراء العلم وتنمية التفكير وذلك عن طريق اكتشاف حقائق جديدة من بين المعلومات.
- تشجيع التلاميذ على تقويم المعارف والمعانى التى تتضمنها المادة العلمية.
- تدريب التلاميذ على حسن الاستنتاج من المقدمات، والتأكد من أنها تتبعها منطقيا وتنبع منها.

- تشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب عن المعلومات ودراستها وتمحيصها، واستخلاص النتائج منها، وتقويمها فرادى وفى مجموعات صغيرة أو كبيرة، حيث توجد عدة أنشطة تفيد فى ذلك، كالقراءة والاستماع إلى المسجلات، ومشاهدة الأفلام والزيارات، والتفكير فى حلول المشكلات.

- تشجيع التلاميذ على التعاون والعمل فى مجموعات، فقد ثبت أن المشكلات التى تعتمد على التواصل المنظم يتم حلها بشكل أفضل عن طريق بنية جمعية يسودها التعاون، ويشرف عليها قائد، طالبا كان أو معلما يقوم بإدارة التفاعل اللفظى على وجه سليم، وتوجيه هذا التواصل والتكامل بطريقة منظمة سواء كان العمل فى مجموعات صغيرة (٣ أو ٤ أفراد) أو كبيرة (لا تزيد عن ١٥ فردا).

كما أنة من المهم أن يمتلك معلم الدراسات الاجتماعية بعض المعارف المهارات التى يمكن أن تعينه على توظيف التقويم فى تنمية التفكير لدى طلابه.

ففى الدراسة التى قام بها كل من خليفة وخريشة (١٩٩٨) لبيان مدى تعرف معلمى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية، وأثر ذلك فى درجة تفضيل طلابهم لأنواع كل من الأسئلة الشفوية والأسئلة التحريرية المحددة منها والمنطلقة (المغلقة والمفتوحة)، واتجاهاتهم نحوها. واستخدم الباحثان قائمة بالمهارات الاستقصائية طبقت على عينة من المعلمين.

أوضحت الدراسة انخفاض درجة تعرف المعلمين بالمهارات الاستقصائية، كما أن التخصص (تاريخ ـ جغرافيا) لم يكن له تأثير فى الفروق بين نوعى المعلمين فى هذا المجال.

التدريس وتنمية بعض أنواع التفكير

اولا : التفكير الابتكاري

إذا كان الإبداع هدف من الأهداف الرئيسة للتربية، فإن تحقيق ذلك لا يقتصر على مجال دراسى بعينه، بل هو مسئولية مشتركة بين كل المواد الدراسية مع الاختلاف فى النوع والدرجة الإبداعية، كما أن تنمية الإبداع لا تقتصر على مرحلة عمرية معينة، بل يمكن تحقيق ذلك منذ بدايات التعلم لدى الأطفال بحيث يستمر فى النمو إلى أن يصبح فكرا وسلوكا دائما لدى الفرد، حيث يعتبر متغير العمر من المتغيرات الهامة فى العملية الابتكارية فالاعتقاد الشائع أن الأعمال العظيمة هى من إنتاج الأشخاص الأكبر سنا.

وعلى ذلك فعلى التربويين إعادة النظر فى طبيعة وواقع المناهج الدراسية من حيث المحتوى بحيث يعكس اهتمامات ومشكلات المجتمع وقضايا المحتوى ذات الجدوى، وطرق تدريس تعتمد على حيوية وإعمال فكر التلاميذ، وأنشطة محفزة مثيرة لدوافعهم دافعة للعمل الخلاق المبدع، وأساليب تقويم تبين مستويات التلاميذ وتساعد على تصنيفهم، ومعلم ذكى واع بأهمية التفكير فى بناء الإنسان والمجتمع على دراية بأنماط التفكير، وأساليب تدريسها وتنميتها.

وقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث التى تمت فى مجال التفكير الإبداعى أن جميع الأفراد على اختلاف أعمارهم مبدعون إلى حد ما، أى أن قدرات التفكير الإبداعى متواجدة عند جميع الأفراد، غير أنهم يتفاوتون فى القدرات الإبداعية وفى تعبيرهم عن هذه القدرات.

تعريف التفكير الابتكارى :

الإبداع كما أشار فونتانا (Fontana,1981) مفهوم مألوف، ولكنه محير فى ذات الوقت، حيث لم يتم التوصل إلى تعريف محدد له، نظرا لاختلاف المجالات التى يمكن أن يكون فيها الشخص مبدعا، فالإبداع فى الفنون يختلف عن تربية الأطفال وغيرها من المجالات.

بينما يبين أبو حطب وصادق (١٩٦٩) أن التفكير الإبداعى يتسم بعدم التقليدية، وتتسم نواتجه بالجدة والقيمة لدى كل من الشخص المفكر والثقافة التى تنسب إليها، وتدفع المفكر لآلية دافعية قوية ومثابرة عالية تتضمن المهام التى يقوم بها الفرد ويسعى من خلالها لصياغة واضحة لمشكلة غامضة وغير محددة من البداية.

- ويعرف أبو علام وشريف (١٩٨٨- ٢٩) التفكير الإبداعى بأنه " التفكير الذى يتميز بالأصالة والخروج عن المألوف، كما يتميز بأنه التفكير الذى يتعامل مع كل موقف بنظرة

جديدة بحيث يعيد تشكيل عناصر المواقف الأصلية فى كل جديد، وتعتبر هى المسئولة عن الوصول إلى النتائج الفريدة.

- " دالة لمجموعة من الشروط التى تمكن الفرد من الربط غير العادى للأفكار، بما يحقق نواتج جديدة تتضح فى أسلوبه فى معالجة المواقف، أو المشكلات المختلفة" (منصور وآخرون، ١٩٨٩، ٢٠٢).

- "العملية التى ينتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفى الذى لدينا، سواء بالنسبة إلى معلومات الفرد، أو المعلومات السائدة فى البيئة، وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار." (خيرالله،١٩٨٢، ٢٦٠) ومن الصعب تحديد طبيعة التفكير الابتكارى كعملية عقلية متميزة إذا لم نضع فى الاعتبار طبيعة الابتكار والعملية الابتكارية والشخص المبتكر. فالتفكير الابتكارى يرتبط ارتباطا وثيقا بسيكولوجية الابتكار ككل كظاهرة نفسية مركبة.

فالإنتاج الابتكارى أمر لا يتوقف فقط على عملية التفكير الابتكاري. فنحن بصدد ظاهرة متعددة الجوانب ينتج عنها تقديم ناتج يختلف عما هو معروف لدى الناس. فتقديم الجديد عمل لا يتوقف فقط على نوع معين من التفكير، بل هو عمل معقد له متطلبات أخرى بجانب القدرة على التفكير بأسلوب معين، يحتاج هذا العمل إلى أسلوب معين من الإدراك، وحساسية خاصة لنواحى القصور والضعف فيما يوجد لديه من ثقافة، كما يحتاج فى ذات الوقت إلى عمل جاد وشاق ومستمر، وإلى أسلوب معين فى التعبير عما ينتهى إليه المفكر، وذلك جميعا بالإضافة إلى قدرة على التفكير بأسلوب معين. ومثل هذا العمل لا يستطيع أن يقوم به الفرد دون أن تتوافر فى شخصيته صفات معينة. (منصور ١٩٧٩، ١٠١ وعبد الغفار١٩٧٧، ٢١١-٢١٢).

- **قدرات التفكير الابتكارى:** (منصور وآخرون ١٩٨٩، ٢٠٦-٢١١)

إن العملية الابتكارية ليست واحدة، وإنما تتوقف على القدرات المتضمنة فيها،والتى تحدد بدورها بطبيعة النشاط ونواتجه، وعليه فإن فصل القدرات الابتكاريه عن القدرات المستخدمة فيها يعتبر تبسيطا زائدا، فلا نستطيع وصف العملية منعزلة عن الوظائف العقلية التى توجه مسارها، وعن الأهداف المرجوة منها.

ويعتقد جيلفورد (١٩٥٠-١٩٦٣) فى إطار تصوره لبنية العقل، أن معظم القدرات الابتكارية المعروفة وهى المرونة Flexibility والطلاقةFluency والأصالةOriginality والإكمال Elaboration - يمكن تضمينها تحت عنوان التفكير المنطلق * الذى ينطوى على

التبصر بعدد من البديلات للمشكلات، حيث تبدو الحلول الوحيدة غير ملائمة. ويضيف روسمان(١٩٦٤) وتورانس(١٩٦٥) بعدا آخر للعملية الابتكارية، وهو الحساسية والتى تبدو كعامل هام فى الإنتاج الابتكاري. وفى ضوء ذلك يمكن تحديد قدرات التفكير الابتكارى بالحساسية والمرونة والطلاقة والأصالة والإكمال.

(* يفضل عبد السلام عبدالغفار(١٩٧٧: ٥٥)ترجمة مصطلح Divergent Thinking بالتفكير المنطلق بدلا من الترجمة الشائعة وهى التفكير التباعدى، ومصطلح ConvergentThinking بالتفكير المحدد بدلا من التفكير التقاربي.)

١- الحساسية للمشكلات: Sensitivity to Problems

وتعنى الحساسية للمشكلات، وهى بعد ضرورى لتحقيق العملية الابتكارية. فالأشخاص المختلفون يتصدون لنفس المشكلة بطرق مختلفة وفقا لدرجة حساسيتهم لها. وتؤدى خلفياتهم السابقة إلى جعلهم حساسين لجوانب مختلفة تماما من الخبرة، فالكيميائى فى معمله مثلا قد لا يكون حساسا نسبيا للعلاقات الإنسانية ومع ذلك يكون ناجحا فى عمله، ولكن المعلم لا يكون كذلك. فحل المشكلات فى أى ميدان يبدأ بحساسية ملائمة.

فالحساسية بجانب تحقيقها للوعى بالمشكلة، تولد نوعا من وخز الضمير لتغيير الموقف. وقد لوحظ هذا الميل بين المبتكرين فى كل المستويات العمرية. وتبين دراسات روسمان (١٩٣١-١٩٦٤) عن سيكولوجية الاختراع والمخترعين الذين نالوا براءات اختراع، انهم كانوا يتميزون عن زملائهم الأقل اختراعا، بينما كان غير المخترعين يميلون إلى الشكوى من العيوب الموجودة فى المجتمع والبيئة، وكان المخترعون يسعون بالفعل إلى إيجاد أفضل الطرق للعمل على تحسين الظروف المحيطة بهم.

٢- الطلاقة: Fluency

وتعنى الخصوبة والسهولة التى يمكن معها توليد الأفكار والتعبير عنها، وتنقسم الطلاقة إلى أربعة أنماط:

أ- الطلاقة الفكرية: وهى القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار فى موقف معين

ب- الطلاقة اللفظية: وهى عامل يرتبط إيجابيا بالنجاح الابتكارى فى كليات الآداب والبرامج العلمية، ويتضح ذلك فى العرض السريع للكلمات التى توفى بمطالب معينة، كأن نطلب من المفحوص أن يكتب أكبر قدر ممكن من الكلمات تنتهى بحرف معين فى غضون مدة

زمنية محددة.

ج- الطلاقة الارتباطية: وتعنى وعى الفرد بالعلاقات والسهولة التى يستطيع بها تقديم الفكرة بطريقة متكاملة المعنى.

د- الطلاقة التعبيرية: وتشير إلى السرعة التى تترابط بها الكلمات فى غضون وقت معين.

٣- المرونة: Flexbility

فإذا كانت الطلاقة هى الحل التباعدى (المنطلق) للمشكلات تحت ظرف قلة المعلومات وتتحدد كميا بعدد الاستجابات التى تصدر عن المفحوص، فإن المرونة هى الحل التباعدى للمشكلات تحت ظرف وفرة المعلومات. وتعتبر المرونة غالبا شرطا لازما للإنسان فى عصرنا المتغير السريع. ويمكن تقسيم المرونة إلى نمطين:

أ- المرونة التلقائية: وهى تختلف عن الطلاقة فى أنها تؤكد ليس على عدد الأفكار التى ينتجها الشخص وإنما على عدد الفئات التى فى داخلها ينتج أفكاره.

ب- المرونة التواؤمية: وهى القدرة على إعادة النظر فى الحلول العادية ومحاولة وضعها موضع الاختبار والاختيار، وتتضمن هذه القدرة غالبا مبادئ مثل القيام بعكس الإجراءات أو تغيير الأوضاع، والتخلى عن الطرق التقليدية فى سبيل اتجاهات أفضل وأكثر حداثة.

٤- الأصالة: Originality

فرغم التأكيد على الأصالة كجانب مهم للتفكير الابتكارى، إلا أن العلماء لم يتفقوا على معنى هذا المصطلح، فقد يعتبر البعض أنها عمل شيء لم يسبقه مثيل. ولكن هذا التعريف يصبح مستحيلا حينما نحاول قياس الأصالة طالما أن التحقق من فكرة جديدة يتطلب تحديد ما إذا كان ثمة فرد قد عالج أو طرق هذه الفكرة.

ويفترض ويلسون وجيلفورد وكريستينسون (١٩٥٣) أن الأصالة ظاهرة يتصف بها كل الناس ولكن بدرجات مختلفة، وبالتالى تتميز بأنها توجد لديهم بدرجات، ويمكن استخدام ثلاثة محكات للدلالة عليها وهى: ندرة الاستجابة، تباعد الارتباط، والمهارة.

أ- ندرة الاستجابة: أى القدرة على إنتاج أفكار لا تتردد إحصائيا بين المجموعة التى يكون الفرد عضوا فيها.

ب- تباعد الارتباط: ويختبر ذلك بتقديم ٢٥ زوجا من الكلمات، تكون فيها العلاقة بين

كل زوجين من الكلمات غير واضحة بشكل مباشر، ويطلب من المفحوص أن يذكر كلمة ثالثة تربط بين الكلمتين.

ج- المهارة: وتقاس بقدرة المفحوصين على استنباط عناوين لقصص متعددة يطلب منهم قراءتها.

٥- الإكمال: Elaboration

ويعنى القدرة على استخلاص تخمينات Implications الفكرة واستكمال التفاصيل فى موضوع معين، ويقاس الإكمال بعدد التفاصيل أو الأفكار أو المعانى التى تضاف إلى الاستجابة الأصلية. (لمزيد من التفاصيل عن قدرات التفكير الابتكارى يرجع إلى (منصور،طلعت ١٩٨٩، عبادة ١٩٩٣، جروان ١٩٩٩،سعادة ٢٠٠٣)

*** المعلم وتنمية التفكير الابتكارى:**(على الدين وعبادة ١٩٩١، ٧)

يقدم تورانس (Torance,1984) بعض الإرشادات التى يمكن للمعلم أن يسترشد بها لمساعدة الطلاب على النمو الإبداعى، تتضمن هذه الإرشادات، أنه ينبغى على المعلم أن يساعد الطالب على ما يلى:

١- ألا يخاف من الوقوع فى حب موضوع أو عمل ما، وأن يستمر فى أدائه بتركيز وعمق.

٢- أن يتعرف على أقصى حدود قدراته وأن يفهمها، وأن يزهو بها ويتدرب عليها، ويستخدمها، ويستفيد منها ويستمتع بها.

٣- أن يحرر نفسه من توقعات الآخرين إزاء دوره، وأن يتجنب الأدوار التى يحاول الآخرون فرضها عليه.

٤- أن يؤدى الدور الذى يريده لنفسه وبطريقة تجعله يحسن استخدام ما لديه من قدرات، وأن يواصل تحقيق طموحاته وأحلامه.

٥- أن يكون المعلم نفسه قدوة طيبة للمتعلم.

٦- أن يتجنب إهدار قدر كبير من طاقاته فى محاولة منه لأن يكون محبوبا أو محاطا من قبل الآخرين.

٧- أن يكتسب مهارات الاستقلال الذاتى، وأن يطلق العنان لكل مظهر من مظاهر

القدرة لديه.

ويعرض عبادة (١٩٩٣، ١٦٥- ١٦٨) قائمة بالخصائص والأساليب السلوكية للمعلم الميسر للتعلم الإبداعى ومنها:

- يقبل المعلم ابتكار التلميذ ويحترمه باعتباره تعبيرا عن أفكاره دون أن يفرض معايير الراشد وتفسيره.

- تكون علاقته بالتلاميذ يشملها الحب والانتماء والصداقة والصبر.

- أن يقدم فرصا متعددة لكى يظهر براعتهم، وينمى لديهم المسئولية الفردية، وذلك عن طريق المناقشات المفتوحة.

- أن يقوم بدور المثير والموجه بدلا من دور الملقن.

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- استخدام طرق التدريس المناسبة التى تشجع التلاميذ على التفكير الابتكارى، والبحث وجمع المعلومات المطلوبة بأنفسهم.

- ألا يكون متشددا، بل موجها ومعلما، فيسمح لتلاميذه بقدر من الحرية فى العمل والتعبير، واختيار الخبرات وأوجه النشاط التى تناسبهم.

- أن يكون واسع الأفق، يسمح بالتجريب مع احتمالات الخطأ والصواب، وألا يلجأ إلى النقد المستمر وإصدار الأحكام السريعة على أعمال التلاميذ.

- أن يعمل على إشباع حاجات وميول التلاميذ الابتكارية، مثل حاجتهم إلى المعرفة، وعلى توجيه الغريب من الأسئلة.

- أن يحترم خيالات التلاميذ ويتقبلها.

- يسهم فى اكتشاف المواهب وتنميتها وتشجيعها.

- غرس روح المثابرة والتنافس الإيجابى السليم لدى التلاميذ.

- أن يكون مثالا لتلاميذه من حيث الرغبة فى الاستطلاع والاستقصاء، وأن ينمى هذه الرغبة لدى التلاميذ.

- تقبل إجابات التلميذ واستفساراته مهما بدت شاذة، والرد عليها بطريقة لا تجرح مشاعره، ولا يسخر منها.

- ربط الأفكار بإطار له معنى، بما يساعد التلميذ على إدراك قيمة أفكاره.
- تشجيع فرص التعلم الذاتى والمبادأة.
- تعليم التلاميذ كيفية اختيار كل رأى على أساس منظم.
- ينبغى على المعلم نفسه أن يكتسب روح المخاطرة.
- العمل بقدر الإمكان على أن يكون التلميذ إيجابيا فى عملية التعلم.
- العمل على نقل أثر ما يتعلمه التلميذ فى قاعات الدرس إلى الحياة خارج المدرسة.
- تدريب التلاميذ على الابتعاد عن الذاتية، والتأثر بالأهواء الشخصية.
- تدريب التلاميذ على الصدق والأمانة والشجاعة الأدبية.
- تنمية الشعور بالثقة بالنفس لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على المرونة الفكرية، والاستعداد لتغيير اتجاهاتهم وآرائهم، وعدم التمسك الأعمى بها.
- تنمية العلاقات الطيبة بين التلاميذ بعضهم البعض.

وقد أشار تورانس(فى Shaughness,1988) على أن تشجيع الأفراد وتحفيزهم، وإثارة حبهم للأشياء، ومعرفة مواهبهم، ومكافأتهم، هى من العوامل التى تساعد الأفراد ليكونوا أكثر إبداعا، ومن المهم للمدرسة أن تعمل على تشجيع الإبداع والتدريب عليه، وإعطاء الفرص للطلاب لتوظيف تدريبهم ليكونوا أكثر قدرة على الإسهام فى تغيير المجتمع وتقدمه، فالمجتمع يحتاج إلى التفكير الإبداعى لحاجته إلى التخطيط واتخاذ القرارات والتعامل مع المشاكل الاجتماعية والتقنية Ornstien & Lasley,2000,24)

- الدراسات الاجتماعية وتنمية التفكير الإبتكاري

يوضح سميث Smith أن مناهج الدراسات الاجتماعية تتناسب مع تنمية قدرات التفكير الإبداعى لدى التلاميذ، لأن محتوى الدراسات الاجتماعية يتصل بطريقة قوية ومباشرة بالحياة اليومية للتلميذ، وبالدور الذى يجب أن يعيشه فى مجتمعه المحلى، عن طريق وضع التلميذ فى مواقف غير عادية وفريدة لحل المشكلات، كما أن هناك نماذج التعلم الإبداعى التى صممت على أساس التفاعلات بين التلميذ والمعلم، تلك التفاعلات التى تظهر سلوك المعلم الذى يعمل على إثارة الإبداعية الكامنة لدى التلاميذ، لأنهم لا يستطيعون أن يتفاعلوا مع الموقف

التعليمى، ولا يدركون قدراتهم الإبداعية إلا من خلال إثارتها عن طريق مواقف تعليمية ومن خلال حل المشكلات، ومن هذه النماذج نموذج فرانك ويليامز FrankWilliams الذى يعطى أهمية لتنمية التفكير الإبداعى خاصة أن الدراسات الاجتماعية تقوم على "الفهم" و"الحس"، حيث تتحدد العلاقة بين المادة الدراسية وبين العملية الإبداعية لوجود العلاقة التبادلية الترابطية بينهما، فالعمليات الإبداعية ينتج عنها نتاج إبداعى،والذى يترجم إلى فكر إبداعي.(الفقى ١٩٩٣، ٥)

إن دروس الجغرافيا لها دور كبير فى تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب، وذلك من خلال الاهتمام بقوى الملاحظة التى تتمثل فى عناصر البيئة الجغرافية من مظاهر طبيعية وبشرية، فعلى المعلم أن يركز على مظاهر التكيف مع البيئة، والطرق التى يمكن استخدامها فى علاج المشكلات التى يواجهها، كما أن للتخيل دورا كبيرا فى أى عمل ابتكارى، فهو يدل على قدرة عقلية عليا، فالطالب رغم اعتماده على ما يتذكره من أشياء إلا أنه فى حاجة إلى أن يتخيل بعض الظواهر الجغرافية أثناء قراءته لبعض القصص واستماعه لها، فهو يذهب بخياله لكى يتصورها ماثلة أمام عينيه محاولا فهمها وتفسيرها وإيجاد تصور جديد لها، كما تنمو مقدرة الطالب على التمييز حينما يستطيع ملاحظة الحقائق وتسجيلها فى عقله، ثم إصدار حكمه وتعليله لها، حيث يعمل على التحليل، والتصنيف، والموازنة، والمقارنة والربط بينها، حينما يثار فيه الإحساس بالعلاقات والصلات بين الظواهر، فيحاول البحث عن إجابة عن التساؤلات والاستفسارات.

كما تنمى الجغرافيا الحس الجغرافى وتكوين فكرة عقلية عن الحيز المادى بما فيه من محسوسات ومجردات وتعقيدات، تتطلب منه فهمها، وبذلك يكتسب وتنمو لديه البصيرة الواعية الثاقبة المبنية على فهم العلاقات بين الظواهر(اليونسكو:١٩٨٥). كما على المعلم تشجيع طلابه على ابتكار العديد من الرسوم والرموز والخرائط والجداول والرسوم البيانية، التى يستطيع من خلالها توزيع الظواهر وتمثيلها، فالخريطة بمهاراتها المختلفة تعمل على تنمية قدرات الطالب على التفكير بجوانبه المختلفة، كالملاحظة والتعليل والاستدلال والاستنباط والاستقراء.

ويشير هارفى فويل (Harvey Foyl) إلى إمكانية تحسين الإبداع وتنميته من خلال الدراسات الاجتماعية عن طريق الواجب المنزلى، حيث يستطيع التلاميذ دراسة المشكلات

المحلية والقومية والدولية بمساعدة أولياء الأمور والإجابة عن استفسارات التلاميذ، بل يمكن مشاركة التلاميذ سويا فى مشروعات البحث المشتملة على التحليل وكتابة المقالات والتقارير والتى تمثل فى حد ذاتها إبداعات التلاميذ.

ويستطيع التلاميذ أن يقوموا بعملية تجميع المعلومات، وترتيبها، وتصنيفها، وإبداء الرأى والتصورات حول قضية ما أو مشكلة معينة، أو التخطيط لمشروع، أو فحص وثيقة معينة. وبهذه الصورة يصبح الواجب المنزلى أحد الاستراتيجيات التى تعمل على إثارة الإبداع. ويوضح جوزيف أولى (Josepheulie) أن مغزى الإبداع بالنسبة للدراسات الاجتماعية يتمثل فى تعلم التفكير بصفة عامة، والتفكير الإبداعى خاصة عن طريق تنمية الخيال، وفهم التفكير التباعدى والربط بينهما. (الفقى:٦)

وفى دراسة نارامور(Narramore,1993) لمعرفة أثر أنشطة برامج معدة فى الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طلاب الصف الخامس، فى ولاية تكساس، حيث درست المجموعة التجريبية عن طريق الأنشطة الإبداعية مصممة من إحدى الشركات لمدة ١٢ أسبوعا، طبق الباحث اختبار تورانس بصورتيه أ، ب. بينت النتائج تفوق المجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى على طلاب المجموعة التجريبية.

أما فى دراسة تويت (Tweet,1980) والتى هدفت إلى تعرف أثر تطبيق برنامج للتدريب الإبداعى فى الدراسات الاجتماعية، والتى طبقت على ثلاث مجموعات من طلاب الصفين الخامس والسادس، وتلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامجا فى الدراسات الاجتماعية مصمم فى ضوء التدريب الإبداعى، والثانية التجريبية تلقت تدريبا إبداعيا فى المناهج الدراسية ألأخرى، بينما كانت المجموعة الثالثة، وهى الضابطة تتلقى تدريسا معتادا. بينت النتائج ارتفاع المتوسط الحسابى لدرجات طلاب المجموعة الأولى مقارنة بمتوسط المجموعتين الأخريين، كما أن المهارات الإبداعية ارتفعت لدى طلاب المجموعتين الأولى والثانية.

وفى دراسة حسين، ماجدة ١٩٩٥ للتعرف على فعالية برنامج نشاط فى الجغرافيا لتنمية التفكير الإبداعى لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية (الصف الأول الثانوى) بمحافظة الإسماعيلية بمصر، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، تجريبية ٥٦، وضابطة ٥٨. طبقت الباحثة اختبار فى التفكير الإبداعى فى مادة الجغرافيا من إعدادها، واختبار فى مهارات دراسة

الجغرافيا، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الابتكارى، واختبار مهارات الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا- التفكير الناقد

يرى كيوبان (Cuban,1984) أن مهارات التفكير الاستنتاجى، والتفكير الناقد وحل المشكلات، جميعها مفاهيم تتداخل مع بعضها البعض، حيث يصعب وضع قواعد تشمل الفلسفة وعلم النفس معا، وأصبح مجال العلوم والرياضيات من أكثر المجالات استخداما لمدخل حل المشكلات، أما مجال الإنسانيات فقد بدأ حديثا استخدام التفكير الناقد.

وفى الماضى كان بعض الكتاب يتعاملون مع التفكير الناقد كمرادف لحل المشكلات، ومن بين هؤلاء كمب(Kemp.1983 (الذى حدد خمس قدرات ترتبط بحل المشكلات.

ولكن حديثا تم التمييز بين التفكير الناقد وحل المشكلات، فقد نشر باير(Beyer,1985)مقالة بعنوان "ماهو التفكير الناقد ؟" ذكر فيها أن المتخصصين اليوم يوافقون على اعتبار أن التفكير الناقد أسلوبا لتحديد مدى الدقة أو الثقة أو اكتشاف المعلومات الرديئة، وأكد أن التفكير الناقد ليس هو حل المشكلات، ولا يعتبر شاملا لكل مصطلحات مهارات التفكير.

وقد أصبح شائعا بين الفلاسفة استخدام التفكير الناقد باعتباره مساويا للتقويم وإصدار الأحكام. وذكر إنس) Ennis (الذى يعد من أكثر المشاركين فى اعتبار التفكير الناقد كتقويم، مفهوما جديدا وهو"التفكير المنطقى LogicThinking الذى يجمع بين التفكير الابتكارى والتفكير الناقد وحل المشكلات.. مؤكدا على أن كل المهارات تعتمد اعتمادا متبادلا على بعضها فى الممارسة.

أما سميث) Smith,1990 (فقد بين أنه عندما يحدث التفكير بأسلوب استنتاجى تأملى فإنه يسمى تفكيرا ناقدا. (المركز القومى للبحوث التربوية ١٤:١٩٩٥-١٦)

ويوضح أحمد ذكى صالح أن التفكير الناقد، عملية تبنى أحكام متميزة، وتقويم دقيق للموضوع وعناصره، وبالتالى تتلخص هذه العملية فى جمع الوقائع عن الملاحظة الدقيقة، ثم مناقشة هذه الوقائع بواقعية مؤسسة على البحث الموضوعى بقصد العثور على مقدمات هذا الموضوع الخارجي. ولكى يتحقق هذا، يجب أن يمارس هذا الأسلوب (التفكير الناقد) بعيدا عن التأثر بالنواحى العاطفية، والآراء التقليدية، والمناقشة الموجهة، والتمسك بالرأى، بما

يؤدى إلى خطأ فى الأحكام الصادرة.

ورغم الجدل والاختلاف حول طبيعة التفكير الناقد، إلا أن معظم التعريفات التى تناولته تكاد تلتقى فى الأهداف والعمليات والمضمون والنواتج، ونورد بعض تعريفاته على النحو التالى:

- يعرفه جود(Good (بأنه التفكير الذى يقوم على أساس التقويم الدقيق للمقدمات والبرهان والوصول إلى النتائج بمنتهى الحذر، مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف. (قنديل،يس٣٢،١٩٨٣).

- أنه " تفكير سببى تأملى استنتاجى يركز على تحديد ما نصدقه أو ما نفعله ".(المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية٨٣،١٩٩٥) وهذا التعريف يتميز بأنه أقرب إلى الاستخدام والاستخدام الدائم. وحتى لا يصبح هذا التعريف واسعا مثل تصنيف بلوم، ينبغى أن يتميز من يقوم بالتفكير الناقد بما يلى:

١- الحكم على مصداقية المصدر.

٢- تحديد النتائج والأسباب والفروض.

٣- الحكم على نوعية المناقشة، وتشمل القدرة على تقبل الأسباب والفروض والدلائل.

٤- تنمية القدرة على الدفاع عن الموقف.

٥- صياغة أسئلة واضحة ومناسبة.

٦- تخطيط التجارب والحكم على التصميم التجريبي.

٧- تعريف المصطلحات بطرق تلائم المحتوى.

٨- التفتح الذهني.

٩- محاولة الحصول على المعلومات الجيدة.

١٠- صياغة النتائج بحرص عندما يكون هناك مبرر لذلك.

- ويعرفه محمود،إبراهيم وجيه (١٣١،١٩٦٦-١٣٢) بأنه " عملية تقوم على الدقة فى ملاحظة الوقائع التى تتصل بالموضوعات المناقشة، وتقويمها والتقيد بإطار العلاقة الصحيح الذى تنتمى إليه هذه الوقائع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية، ومراعاة موضوعية العملية كلية، وبعدها عن العوامل الذاتية "

- أما واطسون وجليسر(Watson & Glaser) فيعرفان التفكير الناقد بأنه "فاعلية المفكر فى فحص المعتقدات والمقترحات فى ضوء الشواهد التى تؤيدها، والحقائق المتصلة بها، بدلا من القفز إلى النتيجة على نحو غير ناجح " ويتطلب التفكير الناقد قدرة على فهم اللغة واستخدامها فى عملية اتصال دقيق وتفكير مميز، مع إدراك العلاقات المنطقية بين القضايا، وكذلك القدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة، وتقويم الأحكام والحجج. (السيد، عزيزة ١٩٩٥، ٥٠)

- وتكون المستويات العليا من تصنيف بلوم (التحليل،التركيب،التقويم) تعريفا للتفكير الناقد، وأحيانا يمكن إضافة مستويين آخرين هما (الفهم والتطبيق). ويعتبر هذا المفهوم بداية جديدة للتعريف، ولكن توجد عدة مشكلات منها، أن مستويات بلوم المعرفية ليست مرتبة ترتيبا هرميا، ولكنها معتمدة على بعضها، فبالرغم من أن التركيب والتقويم بصفة عامة يتطلبان التحليل، إلا أن التحليل فى ذات الوقت يتطلب التركيب والتقويم. (المركز القومى للبحوث التربويةوالتنمية٨٢،١٩٩٥)

من مجمل التعريفات السابقة، يمكن التوصل إلى أن التفكير الناقد يتضمن ضرورة توافر مجموعة أساسية من العناصر منها: (المحمدى ٩٦،٢٠٠٢-٩٧)

١- مجموعة من الحقائق الموضوعية، أو المشاهدات الواقعية إزاء الموضوع الخارجى، سواء كان فردا أم حادثة أم موقفا اجتماعيا معينا.

٢- توخى الدقة فى جمع الحقائق والبيانات، كأن يكون الاعتماد فيها على أكثر من مصدر.

٣- التقيد بإطار مرجعى فى المناقشة والموازنة والمقارنة.

٤- أن ما يجرى من عمليات عقلية عند موازنة عناصر الموقف يجب أن يكون بعيدا عن التحيز والآراء السابقة.

٥- استخلاص النتائج من المقدمات بطريقة تخضع لأصول وقواعد المنهج العلمي.

٦- أن يتم تقويم الموضوع داخل إطاره الخاص به.

- **مهارات التفكير الناقد:**

ويتضمن التفكير الناقد عدة مهارات يمكن إجمالها فيما يلى: (قطامى وقطامى ٢٠٠٠، ٤١٢)

١- التمييز بين الحقائق التى يمكن إثباتها، والادعاءات أو المزاعم القيمية.

٢- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
٣- تحديد مستوى دقة الرواية، أو العبارة.
٤- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
٥- التعرف على الادعاءات والحجج، أو المعطيات الغامضة.
٦- التعرف على الافتراحات غير المصرح بها.
٧- التعرف على المغالطات المنطقية.
٨- التعرف على عدم الاتساق فى مسار التفكير والاستنتاج.
٩- تحديد قوة البرهان أو الادعاء.
١٠- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
١١- التنبؤ بما يترتب عليه القرار أو الحل.

كما يورد سعادة تصنيفا آخر لمهارات التفكير الناقد على النحو التالى:(سعادة ٢٠٠٣، ٨٢)

١- الاستنتاج.
٢- الاستقراء.
٣- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.
٤- المقارنة واكتشاف التباين أو التناقض.
٥- تحديد الأولويات.
٦- التتابع.
٧- مهارة التمييز (بين الحقيقة والرأى، بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة، بين المعلومات ذات الصلة وبين المعلومات غير ذات الصلة، بين الافتراضات وبين التعميمات، وبين التفكير الاستقرائى وبين التفكير الاستنتاجى).
٨- التعرف على وجهات النظر.
٩- التحقق من التناسق أو عدم التناسق فى الحجج والبراهين.

ويصنف عبيد وعفانة (٢٠٠٣، ٥٥-٥٦) مهارات فرعية التفكير الناقد فى خمس مهارات تكون فى مجموعها المهارة الرئيسة للتفكير الناقد وهى:

١- مهارة التنبؤ بالافتراضات:

وهى قدرة تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع، ويحكم عليها فى ضوء البيانات والأدلة المتوفره.

٢- مهارة التفسير:

وتتمثل فى القدرة على إعطاء تبريرات أو استخلاص نتيجة معينة فى ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة التى يقبلها العقل الإنساني.

٣- مهارة تقييم المناقشات:

وتظهر فى القدرة على التمييز بين مواطن القوه ومواطن الضعف فى الحكم على قضية أو واقعة معينة فى ضوء الأدلة المتاحة.

٤- مهارة الاستنباط:

وتتمثل فى القدرة على استخلاص العلاقات بين الوقائع المعطاة، بحيث يتم الحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطا حقيقيا أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو الموقف منها.

٥- مهارة الاستنتاج:

وتظهر فى القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة.

وقد حدد باير (Beyer,1985) عشر مهارات للتفكير الناقد، كما يلى: (فى جروان، ١٩٩٩، ٦٢)

- التمييز بين الحقائق التى يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التى تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.
- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.
- التعرف على الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.
- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة فى النص.
- تحرى التحيز أو التحامل.
- التعرف على المغالطات المنطقية.
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق فى مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الوقائع.

- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

وصنف أحمد ذكى صالح، قدرات التفكير الناقد على النحـو التالى (الزناتى،١٩٩٩ ـ ١٢١)

المكونـــات	المصدر
الاستدلال المنطقى، تطبيق المبادئ العلمية،تفسيرا لبيانات،طبيعة هذه االبيانات.	تايلورTyllor
الحكم على قيمة النتيجة المنطقية، التمييز بين الحجة الجيدة وغيرالجيدة، الحكم على الرأى، المزاوجة بين الحقائق والمبادئ.	إدوارد Edward
التقويم، الحجج، الاستنتاج، معرفة المسلمات أو الافتراضات، التفسير، التقويم.	واطسون وجليسر Watson&Glaser
استخراج النتائج، التعرف على الافتراضات، تقويم الاستنتاجات، تحديد المشكلات،صياغة الفروض وتقويمها، انتقاء المعلومات المتصلة بالموضوع.	درزل Drsel
تقويم الدليل، التعرف على الافتراضات، تحديد صحة التوكيد المنطقى، معرفة قواعد المنطق، معرفة معنى الافتراض، معرفة معنى المحك، التعرف على التعريف الصحيح.	رست Rust
التعرف على الاستدلال (الاستنتاج)، كالقدرة على تمييز الحقيقة والرأى، التعرف على الانحراف.	ديفين Devin
التفسير، التقويم، إدراك علاقة سببية، إدراك الاتجاهات، استخدام المصادر الأصلية.	كروز Kruze
تطبيق المفاهيم، التقويم، الاستدلال.	بول Pool

ويحدد كلا من(Ennis,1962,1985& Harnadek 1976) الخصائص والسلوكات التى يتصف بها الشخص الذى يفكر تفكيرا ناقدا، فيما يلى: (جروان ١٩٩٩، ٦٣-٦٤)

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل فى أمر عندما لا يعرف شيئا عنه.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لابد أن تكون صحيحة.
- يعرف بأن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معانى المفردات.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة فى استدلاله للأمور.

- يتساءل عن أى شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفى عن التفكير المنطقى.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادرا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره
- بوضوح.
- يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر والأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح.

- **قياس التفكير الناقد**

بالرغم من انتشار العديد من الاختبارات، فإن قليلا منها يتناول التفكير الناقد، كما أنه لا يوجد اختبار يقيس التفكير الناقد لأقل من الصف الرابع الابتدائى، لذا فنحن بحاجة لمزيد من الاختبارات التى تلائم المستويات والأغراض المختلفة للتفكير الناقد. كما يلاحظ عدم توافر اختبارات للتفكير الناقد خاصة بالمواد الدراسية المختلفة. وعلى كل حال ينبغى أن يتميز من يقوم بقياس التفكير الناقد بالمعايير والجوانب التالية: (المركز القومي٨٣،١٩٩٥- ٨٤)

١- الحكم على مصداقية المصدر.
٢- تحديد النتائج والأسباب والفروض.
٣- الحكم على نوعية المناقشة، وتشمل القدرة على تقبل الأسباب والفروض والبدائل.
٤- تنمية القدرة على الدفاع عن الموقف.
٥- صياغة أسئلة واضحة ومناسبة.
٦- تخطيط التجارب والحكم على التصميم التجريبى.
٧- تعريف المصطلحات بطرق تلائم المحتوى.
٨- التفتح الذهني.

٩- محاولة الحصول على المعلومات الجيدة.

١٠- صياغة النتائج بحرص عندما يكون هناك مبرر لذلك.

وتعطى القائمة السابقة من القدرات والتنظيمات، بعض المحددات لإرشاد اختبارات التفكير الناقد، ويمكن صياغتها فى صورة أهداف تدخل ضمن مناهج بعض المواد الدراسية، كما يمكن أن تكون بمثابة معايير لبناء اختبارات التفكير الناقد.

ويمكن عرض بعض اختبارات التفكير الناقد بصورة موجزة على المحو التالى:

- **اختبار إبراهيم وجيه محمود:**

ويقيس القدرة على التفكير الناقد، وقد طرأت علية عدة تعديلات من منطلق أن عناصر الاختبار تمثل مناقشات ومشكلات عامة ترتبط بالحياة اليومية والأحداث العالمية (الاقتصادية ـ الاجتماعية ـ السياسية)، وقد تم التعديل الأول للاختبار عام ١٩٧٥، وأصبح عدد أقسامه خمسة بدلا من ستة، شاملة ١٢٩ عنصرا بدلا من ٢٣٨. والأقسام الخمسة هى (الدقة فى فحص الوقائع ـ إدراك الحقائق الموضوعية ـ إدراك إطار العلاقة الصحيح ـ تقويم المناقشات ـ الاستدلال).

ونظرا للتغير السريع فى مجريات الأحداث والثقافة العالمية، فقد تم تعديل الاختبار مرة ثانية عام ١٩٨١، وأصبح عدد العناصر ١٢٦ عنصرا، حيث تم حذف ثلاثة عناصر من القسم الثانى "إدراك الحقائق الموضوعية".

- **اختبار واطسن، جلاسر:**

ويتكون من خمسة اختبارات فرعية تقيس كل من (المسلمات ـ الاستنتاج ـ الاستقراء ـ التفسير ـ تقويم الحجج)، كما يشمل كل اختبار من الاختبارات الخمسة على عدد من المواقف تقيسها عبارات تعتمد على الاستدلال الشكلى، وجميعها ترتبط بالمشكلات الاجتماعية المتعلقة بالأفراد. وهذا الاختبار يصلح للتطبيق على المرحلتين الإعدادية والثانوية.

- **اختبار كورنيل:**

صمم كل من إنس Ennis وميلمانMillman وتومكوTomko هذا الاختبار عام ١٩٨٥، ويتكون من صورتين: الصورة (x) وتصلح لتلاميذ الصف الرابع وحتى الرابع عشر، ثم الصورة (z) وتصلح للراشدين وطلبة الجامعات، ويقيس هذا الاختبار قدرات:(الاستقراء ـ

المعنى ـ الاستنتاج ـ تحديد التعريف ـ تحديد المسلمات ـ مصداقية العبارات).

- **اختبار إنس وبر:**

أعد هذا الاختبار عام ١٩٨٥، وبنى على أساس إعطاء المزيد من الحرية للمفحوص عند تقويم المناقشات وتمحيص العبارات، فعلى المستجيب أن يكون الاستجابة بنفسه ردا على فكرة معينة واردة بالاختبار.

- **الدراسات الاجتماعية والتفكير الناقد:**

لا شك فى العلاقة القوية والمهمة بين طبيعة الدراسات الاجتماعية وأهدافها وبين قدرات ومهارات التفكير الناقد، فدراسة التاريخ كمادة مدرسية تعمل وتهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ على التحليل والنقد وربط الأسباب بالنتائج، ورؤية الحاضر فى ضوء نتائج الماضى، بل وتوقع المستقبل فى ضوء الماضى والحاضر.

ودراسة التاريخ تقتضى ضرورة تقصى الدقة فى ملاحظة الوقائع التاريخية وفحصها بحيث يمكن الفصل بين الأحداث الصحيحة وغير الصحيحة فى ضوء ارتباط الوقائع الأحداث التاريخية بالإطار والظروف التى حدثت خلالها، وتقويم تلك الوقائع، واستخلاص النتائج من المقدمات بطريقة منطقية سليمة عن طريق عمليات الاستدلال والاستنتاج.

ويوضح رضوان (١٩٧٥، ١٤٠) أهم العمليات العقلية اللازمة لدراسة الدراسات الاجتماعية، كما يلى:

١- القدرة على ربط السبب بالنتيجة، ورؤية أثر الحادثة على ما يليها من الحوادث.
٢- القدرة على إدراك الدوافع الداخلية للأشخاص وتفاعلها مع العوامل الخارجية.
٣- القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية، والوحدة بين الأفراد.
٤- القدرة على تكوين صورة عقلية للأعمال والأحداث والأشخاص.
٥- القدرة على تذكر نتاج العمليات السابقة.

من الملاحظ أن العمليات الخمس السابقة هى من القدرات الهامة والأساسية للتفكير الناقد، فى ضوء التصنيفات التى وردت سابقا لمهارات أو قدرات التفكير الناقد.

كذلك بالنظر إلى طبيعة، وأهمية، وأهداف مادة الجغرافيا، نلاحظ أنها تتناول تفسير الظاهرات الطبيعية والبشرية المحيطة بالإنسان، واستجلاء العلاقات المتبادلة بين مختلف هذه الظاهرات للخروج (التوصل) إلى مبادئ وقوانين تحكم هذه العلاقات وتوجيهها. وكذلك

استخدام نتائج الدراسات النظرية والمعارف والحقائق الجغرافية فى حل المشكلات الناجمة عن علاقات الإنسان ببيئته.

كما أن دراسة الجغرافيا تساعد كثيرا فى تنمية قدرة التلاميذ على الملاحظة والتعليل (إدراك الأسباب والنتائج)، واستنباط نوع التفاعل بين الإنسان وبيئته، ومدى التفاعل بينهما، مع تنمية هذا النوع من التفكير. كما أن الجغرافيا يمكن أن تساعد التلميذ على رسم صور للعديد من الظاهرات الطبيعية والبشرية حدثت وتحدث، بل وسوف تحدث فى مناطق من العالم، بما يتطلب ذلك من إعمال لفكر التلاميذ لتوظيف معلوماتهم الجغرافية، وتجريدها من أجل رسم هذه التصورات.