الدرس السادس
المفكر الجيد
The Good Thinker

(جوناثان بارون Baron)

تجد المدارس التي تعتزم تدريس التفكير الناقد نفسها أمام تنويعة وتشكيلة هائلة من البرامج. ومن المفيد في هذه الحالة أن يكون لدينا نظرية للتفكير الناقد تيسر للمربين تقويم القيمة النظرية والعملية لهذه البرامج، وكفاءتها. وسنعرض هنا لواحدة من تلك النظريات ونناقش علاقتها بالممارسة التربوية.

نموذج بارون للمفكر الجيد:

يقوم النموذج الذي اقترحه (بارون 1985) على الحجج الفلسفية المستمدة من فكر (ديوي) (Dewey, 1933)، ويتسق في نفس الوقت مع الأدلة الإمبريقية، وقبل أن نصفه بالتفصيل نود أن نشير إلى خاصيتين مهمتين تميزانه:

الأولى: أنه نموذج للتفكير الواعي، وفي التفكير الواعي أو الشعوري نحن واعون بالتفكير، ونستطيع أن ننفذ تعليمات تتعلق بالتعليمات الفكرية، وأن نقيم كفاءة استخدامنا لهذه العمليات. أما في التفكير اللاشعوري فالقائم بمعظم التفكير هو العمليات تحت الشعورية. ويركز (بارون) على التفكير الواعي في نموذجه لأنه هو نوع التفكير الوحيد الذي يمكن أن يتأثر مباشرة بالتدخل التربوي.

أما الثانية فهي أنه نموذج عام يقدم استبصارات وتصورات تشمل عدداً من أنماط التفكير ومن ثم فهو ليس مرتبطاً بمجال أو بموضوع دراسي معين. فهو يقدم مثلاً صورة عن كيف يشخص ميكانيكي مشكلة في محرك السيارة، وكيف يختار مدير المدرسة طريقة لزيادة الحضور في المدرسة باستخدام نفس مبادئ التفكير. ويتضمن النموذج عدداً من المراحل أو العمليات شديدة الترابط فيما بينها:

- يبدأ التفكير بحالة من الشك فيما ينبغي عمله أو الاعتقاد فيه، وكما يلاحظ (ديوي، 1933) فإن أساس التفكير الواعي هو عدم اليقين، عندما يواجه الفرد موقفاً مشكلاً.
- عندما يبدأ الشك يكون لدينا هدف معين (نبغي الوصول إليه)، ولكن ربما بحثنا عن أهداف أخرى في نفس الوقت، أو أهداف فرعية، أو أعدنا صياغة الهدف الأصلي.

والهدف في حقيقته هو الحالة التي نبغي الوصول إليها، مثل استبصار جديد، أو حل فعّال لمشكلة، ويتضمن كل هدف سؤالاً نبغي الإجابة عليه: ما هو العطل في السيارة؟ أي الطرق أفضل لزيادة نسبة حضور الطلاب؟

- نحن نبحث عن احتمالات؛ والاحتمالات هي إجابات ممكنة على السؤال المتضمن في الهدف. وهي الطرق الممكنة أو الاختيارات المتاحة للحل. ولكل احتمال قوة، أو مقياس للقيمة نعطيه له. وهذه القوة هي تقويم شخصي (ذاتي)، بعني أنه تقويمنا نحن، لمدى قرب الحل من الهدف، وبينما نتأثر بوجهات نظر الآخرين يبقى أن تقديرنا نحن للقوة المتعلقة بالاحتمال هو العامل الحاسم.
- نحن نبحث عن أدلة تتعلق بالاحتمالات، والأدلة مطلوبة لتقيم هذه الاحتمالات. ونحن هنا نبحث عن إدعاءات وسيناريوهات وأمثلة وحقائق تعلق بالاحتمالات.
- نحن نستخدم الأدلة لمراجعة نقاط القوة في كل احتمال. وكل دليل له وزن ذاتي (بمعنى أنه يتعلق بتقديرنا نحن أيضاً) فيما يتعلق بكل احتمال، ويمكن أن نزيد أو نقلل من هذا الوزن.
- نحن الذين نقرر أننا وصلنا إلى الهدف وننهى البحث. وعند نقطة ما ننهي البحث عن الأهداف والاحتمالات والأدلة. مقررين أنه لا ضرورة لمزيد من البحث.

وأهم مكونات هذا النموذج هي عمليات البحث الثلاثة: البحث عن أهداف واحتمالات وأدلة. وأحياناً تكون هذه العمليات نشطة - بمعنى أننا - في هذه الأحيان - نستبعد كل الأنشطة الواعية الأخرى. وأحياناً أخرى تكون هذه العمليات غير نشطة، حيث نؤجل الحكم ونمارس أنشطة أخرى. ويلاحظ أنه على الرغم من أننا عرضناها في سياق تسلسل مرتب، فإنها لا تحدث دائماً على هذا النحو في كل سياق تفكيري، وأحياناً لا تحدث كلها معاً.

الأنماط الشائعة من التفكير:

عندما نتناول بالدراسة أنماط التفكير الضرورية لأنشطة معينة نحتاج إلى أن نحدد ما إذا كان هناك قدر كبير أو قليل من هذا التفكير (مقارناً بالحد الذي نعتقد أنه هو الحد الأمثل لخدمة أهداف التفكير)، ولكن لا نستطيع أن نسأل ما إذا كان هناك تفكير أو لا على وجه الإطلاق، وهنا تسعة (9) أنماط من التفكير:

1- **التشخيص (Diagnosis):** هو نوع من معالجة المشكلات نضع فيه افتراضات عن مصدر المشكلة وتمثل الأدلة نتائج الاختبارات التي أجريناها، الهدف عادة محددة، (سيارتي تزرجن عند المنحنيات؛ ما العيب فيها؟).

2- **اختبارات الفروض:** وهي عملية صياغة النظريات واختبارها مثلما يفعل العلماء وعادة ما يتغير الهدف أثناء عملية اختبار الفروض، وكثيراً ما يكتشف العلماء السؤال الحقيقي أثناء بحثهم في سؤال آخر.

3- **التأمل (Reflection):** وهو البحث عن المبادئ العامة أو القواعد يستند إلى أدلة تجمع عادة من الذاكرة: "ما هو المبدأ العام الذي يفسر لماذا يهمل المدرسون دليل المناهج؟"، "ما هي القواعد التي يمكن بناءً عليها تبسيط معادلا الجبر. نحن نبحث في إجابات محتملة، وأسئلة جديدة، وأدلة تدعم الإجابات المحتملة. والبحث عن أدلة هنا يقع تحت السيطرة: فنحن نوجه الذاكرة للبحث عن أدلة مع أوضد احتمالية معينة. ويقضي معظم الفلاسفة والباحثين معظم أوقاتهم في تأمل، ويشكل التأمل مكوناً رئيسياً من برنامج (ليبمان) "الفلسفة للأطفال" (Ljipman, Sharp & Oscanyon, 1980).

4- **الاستبصار (Insight):** وهو ظاهرة "وجدتها حيث تأتي الحلول فجأة ومؤكدة". والبحث عن احتمالات هو فقط الذي يكون تحت السيطرة في مشكلات الاستبصار (إجابات أو مناحي محتملة)، ولكن البحث عن

الأدلة واستخدامها يكون عادة فورياً ومباشراً ودون تحكم من الفرد فيه. وبهذا المعنى تختلف مشكلات الاستبصار عن غيرها من أنواع التفكير.

5- **الخلق الفني (Artistic Creation):** هو نمط هام من أنماط التفكير. ومكونات العمل هنا هي الاحتمالات، مثال ذلك الصور في القصيدة، أو الألوان في اللوحة، أو الحركات في الرقصة. وتتمثل قوة الأدلة المتعلقة باحتمال معين في الاستجابة النقدية للفنان للأدلة نفسها. ويكون البحث عن الأهداف في الأعمال الإبداعية تحت السيطرة الكاملة، وعادة ما يكون حاسماً لتحقيق النجاح.

6- **التنبؤ:** وهو يشابه التأمل، ولكن السيطرة على الأهداف ليست بنفس الإحكام وتتكون الأدلة أساساً من ذكريات عن مواقف سابقة وأحداث مماثلة.

7- **اتخاذ القرار:** نوع من التفكير تكون الاحتمالات فيه عبارة عن خطط أو مسارات للفعل، وتكون الأدلة عادة عبارة عن نتائج متخيلة وقد يكون اتخاذ القرار أهم أنواع التفكير، حيث انه يتضمن اختيار استراتيجيات أداء الأعمال العقلية الأخرى.

8- **التعلم السلوكي:** ويتضمن تعلم آثار سلوكنا، وعندما نتعلم سلوكياً فإننا نحاول تحقيق هدفيه، أن نعرف عن الموقف (مثلاً: نتعلم كيف نطبخ) وأن نحصل عن النجاح في العمل الذي نؤديه (أن نصنع طعاماً صالحاً للأكل). وعادة ما يتعارض هذان الهدفان فإعادة السلوك الذي نجح في الماضي قد يترتب عليه النجاح، ولكنه قد يؤدي أيضاً إلى إعاقة التجريب المطلوب للتعلم، وتبرز نفس القضية عندما نتعلم مهارات معينة (محددة) لحل المشكلات أو الكتابة.

9- **التعلم من الملاحظة:** ويتضمن كل الحالات التي نتعلم فيها عن البيئة من خلال الملاحظة وحدها، دون محاولة للتجريب الإرادي، وبهذا المعنى فمعظم تعلم اللغة نوع من التعلم بالملاحظة، وكذلك معظم أنماط المعرفة المنقولة ثقافيا. وفي هذا النوع من التفكير لا يمكن التحكم فيه عملية البحث عن الأدلة على الإطلاق.

التفكير الجيد في مقابل التحيز:

عندما لا يحدث تدخل بهدف التصحيح، يمكن لنوعين من أنواع التحيز العام أن يحدثاً أثناء عملية التعلم.

- التحيز الأول: أننا قد لا نمعن البحث ونيأس بسرعة، أو نكتفي بأول ما تتوصل إليه عقولنا من إمكانيات أو أدلة أو أهداف. ونحن نميل إلى فعل ذلك لأن تكلفة التفكير - الوقت والجهد والفرص الضائعة - تكلفة مباشرة وفورية، ولكن فوائده - زيادة المعرفة وقرارات أفضل - عادة ما تكون مؤجلة للمستقبل، وهكذا فتعلم التفكير الجيد مشكلة من مشاكل السيطرة على النفس مثلها في ذلك مثل توفير النقود.
- والتحيز الثاني: هو ألا نكون ناقدين لأنفسنا بما فيه الكفاية وربما انصراف اهتمامنا إلى البحث عن الأدلة التي تدعم أفكارنا الأولية لا تلك التي تتعارض معها، وقد نتجاهل الأدلة العكسية أو نتجنب التفكير في بدائل. وهذا التحيز يؤدي بنا إلى التوقف مبكراً عن التفكير وهكذا فالتحيز الثاني يدعم الأول.

وكلا التحيزين يصعب تصحيحهما دون مساعدة، فأولئك الذين لا ينقذون أنفسهم ويتخلون في مرحلة مبكرة لن تسنح لهم أبداً الفرصة لكي يخبروا فوائد التفكير الجيد ومزاياه. وهناك طبعاً أشخاص يبالغون في التفكير أو في نقد الذات، ووفقاً للنظرية فهؤلاء الأشخاص ضحايا لزيادة التعليم.

التفكير الجيد مقابل التفكير الرديء:

يسمح هذا النموذج بالقيام بالتمييز بين التفكير الجيد والرديء بشكل صادق ومفيد. نود هنا أن نباعد بين أنفسنا وبين أولئك الذين يساوون بين التفكير الجيد وقائمة من العمليات العقلية المتمايزة، وكذلك ممن يصفون الرديء في ضوء عدد من الأخطاء المنطقية.؟ ونحن نتبنى التحليل الذي يلخصه الجدول التالي، ويمكن هذا التحليل الباحثين والمربين من أن يركزوا انتباههم على عدد أقل من الصفات الحاسمة. وللتوضيح يقابل الجدول التالي بين جيدي التفكير ورديئية، ورغم ذلك، فنحن لا نرى أن الناس ينبغي تصنيفهم بهذه الطريقة القاطعة، فالشخص قد يكون جيد التفكير فيما يتعلق بالأمور المالية ورديء التفكير في الأمور الشخصية.

العنصر	المفكر الجيد	المفكر الرديء
السمات العامة	• يرحب بالمواقف المشكلة ويتحمل الغموض. • ناقد للذات بما فيه الكفاية، ينظر في احتمالات بديلة وأهداف، ينظر في الأدلة على كلا الجانبين. • متأمل ومتأن يبحث بتوسع كلما كان ذلك مناسباً.	• يسعى إلى اليقين ولا يتحمل الغموض. • ليس ناقداً للذات، ويرضى بالمحاولات الأولى. • مندفع، ييأس بسرعة وقبل الأوان ويتمتع بثقة زائدة في صحة الأفكار المبكرة.
الأهداف	• متأن في استكشاف الأهداف • يراجع الأهداف كلما كان ذلك ضرورياً.	• مندفع في استكشاف الأهداف. • لا يراجع الأهداف.
الاحتمالات	• متفتح على الاحتمالات المتعددة ويأخذ البدائل في الاعتبار	• يفضل التعامل في احتمالات محددة ولا يبحث عن بدائل للاحتمالات الأولى.
الأدلة	• متأن في تحليل الاحتمالات. • يستخدم الأدلة التي تتحدى الاحتمالات المفضلة. • يبحث عن أدلة مضادة للاحتمالات القوية وأدلة مؤيدة للاحتمالات الضعيفة.	• مندفع في اختيار الاحتمالات. • يتجاهل الأدلة التي تتحدى الاحتمالات المفضلة. • يبحث عن أدلة مؤيدة للاحتمالات القوية فقط.

ونلاحظ أن هناك عدداً من السمات العامة التي يتصف بها المفكرين الجيدون. فهم لديهم الاستعداد للتفكير وقد يجدون متعة فيه. وهم يقومون بأنواع البحوث المختلفة بهمة عند الضرورة، وقادرين على تأجيل الحكم، وهم يقدرون العقلانية تقديراً خاصاً، ويعتقدون أن التفكير مفيد لحل المشكلات، والتوصل إلى قرارات، وإصدار الأحكام. وفي المقابل يحتاج ذوو التفكير الرديء إلى اليقين، ويتجنبون التفكير، ويميلون لسرعة الإغلاق، وهم أكثر اندفاعاً ويعتمدون بشدة على الحدس.

وتكشف هذه السمات عن نفسها بوضوح في الثلاثة أنواع من البحوث، فعند البحث عن أهداف يكون جيدو التفكير أكثر تأتياً ويقضون وقتاً أطول في التأمل في عدد من الأهداف المختلفة، بينما نجد أن رديء التفكير أكثر اندفاعية ويقنعون بأول هدف يطرأ على أذهانهم، ويستطيعون أن يطرحوا السؤال الأصلي جانباً عندما يظهر ما هو أهم منه، بينما يتردد ذوو التفكير الرديء كثيراً في تغيير الأهداف معتقدين أن تغيير المرء لمساره علامة من علامات الضعف. وعند البحث في الاحتمالات، يكتشف جيدو التفكير أيضاً عن تأتي، فهم يستطيعون الانتظار حتى يتوصلوا إلى احتمالات إضافية وهم مستعدين للنظر في بدائل متعددة عندما تسمح المشكلة بحلول متعددة. هذا بينما يفضل ذوو التفكير الردئ أن يأخذوا عدداً محدوداً من الاحتمالات في الاعتبار ولسان حالهم يقول هناك جانب واحد أو جانبات لكل سؤال.

وعند البحث عن الأدلة واستخدامها، نجد الفروق أيضاً واضحة، فجيدو التفكير يتمتعون البحث والنظر في الأدلة، سواءً المضادة للاحتمالات المرجحة أو المرجحة لها. بينما يبحث ذوو التفكير الرديء فقط عن الأدلة المؤيدة، وجيدو التفكير يستخدمون الأدلة سواء التفكير يستخدمون الأدلة سواء كانت تؤيد أو تدحض الاحتمالات المفضلة لديها، بينما يهمل المفكرون الرديئون الأدلة السلبية، ويعزي السيكولوجيون تمكن المعتقدات غير العقلانية إلى ذلك التحيز في البحث عن الأدلة واستخدامها (see for example: Nisbett & Nisbett & Ross, 1980; Baron, 1985).

رعاية التفكير الجيد: مناخ الفصل الدراسي

دورنا كمربين هو رعاية ارتقاء خصائص "المفكر الجيد" ومساعدة التلاميذ على فهم جوانب القصور في الاستعدادات وضروب السلوك المناقضة، والمنحى الأساسي هو أن نوفر مناخاً في الفصل ييسر ويدعم خصائص التفكير الجيد ويقترح النموذج ثلاثة عناصر حاسمة:

1- **سيادة روح البحث:** فالفصل الذي يرى فيه التفكير هو الفصل الذي تقيم فيه روح البحث، فالمدرس يعترف بعدم اليقين: "نحن لا نعرف بدقة كيفية تأثير التطور البيولوجي" أو: "لست متأكداً من صحة تفسيري الحالي للقصيدة - فهي تكشف لي أشياء جديدة على الدوام"، ويرحب المدرس بالتحديات العقلية: "أنت على حق في إثارة القضية - أحتاج إلى إعادة النظر في هذا الموضوع". ويؤكد المدرس دائماً على أن التعليم هو استكشاف للمجهول بقدر ما هو تدريس لما هو معلوم. ويكرر دائماً ويوصل إحساسه الشخصي بقيمة التفكير، فللحدس قيمته، ولكن الأذكياء هم من يبحثون وراء التخمينات.

2- **تركيز على إثارة المشكلات:** معظم الفصول أماكن حيث نبحث عن الإجابات وحيث يعلي من شأن الحلول. أما في فصل متوجه نحو التفكير، فيتعلم التلاميذ، ويشجعون على إثارة المشكلات، وأن يتعجبوا، وأن يتأملوا، ويدعم المدرس اتجاه إثارة المشكلات بتشجيع التلاميذ على سؤال الأسئلة وليس مجرد إجابتها: "هذه بعض البيانات عن توزيع الدخل في الولايات المتحدة، ما هي الأسئلة التي يمكن أن نسألها"، سنبدأ بدراسة الحياة الأسرية في إسرائيل، ما هي الأسئلة التي تحب أن يجاب عليها"، ... وهكذا.

3- **إيقاع أكثر تأثيراً:** تشجع كثير من الفصول الإندفاعية فالمدرس يسأل سؤالاً ويتوقع إجابة مباشرة، ويقع اختياره على أول تلميذ يرفع يديه، هذا الأسلوب الذي يركز على السرعة مفيد في جوانب متعددة، فهو ييسر تقويم معلومات التلاميذ، ويسمح بحفظ الحقائق، ويحافظ على التلاميذ منتبهين، ولكنه ضار عندما يكون محور اهتمامنا هو التفكير، حيث يحتاج التلاميذ إلى وقت ليتأملوا، ويفكروا في احتمالات بديلة، وأن يقيموا

الأدلة، يصلوا إلى استنتاجات أولية، ومن الطرق المفيدة لتدعيم هذا التأني، ما اقترحه (دافيد) أن ننتظر حتى يرفع التلاميذ أيديهم قبل أن نختار أحدهم، ثم نختار ثلاثة منهم ونناقش الفروق بين إجابتهم.

تدريس التفكير الجيد: بعض الطرق التي قد تنجح

سوف لا ندعي أننا قد غطينا كل المتطلبات التعليمية للنموذج، فهناك الكثير من الذي يجب إنجازه في مجال البحث والتنمية. ورغم هذا، فمراجعتنا للبحوث السابقة في تدريس التفكير وتحليلنا التعليمي لنموذج (بارون) يقودنا إلى الاعتقاد بأن هناك بعض النصائح التي قد تكون فعالة:

1- علم التفكير في كل المواد، حيثما كان ذلك مناسباً. هناك أدلة على أن هذا المنحى متعدد التخصصات أكثر فعالية من إفراد مقرر خاص لتدريس التفكير الناقد. والنموذج عام في منظور الرؤية بما فيه الكفاية بما يسمح باستخدامه في العديد من المواد الدراسية: فالتلميذ الذي يصمم مكتبه لحمل الكتب في مادة الفنون الصناعية والأخر الذي يفسر قصيدة في درس اللغة الإنجليزية، كلاهما يقوم بالتفكير أو يمكن أن يقوم به إذا قدمت له المادة بطريقة تشجع على التفكير. وهناك بالطبع فروق هامة يجب التأكيد عليها: فالأدلة التي تدعم تصميماً معيناً للمكتبة تختلف عن تلك التي تدعم تفسيراً معيناً للقصيدة. ويحتاج التلاميذ إلى فهم النموذج العام بقدر حاجتهم إلى فهم تطبيقاته النوعية. وفي بعض الحالات يكون من المفيد أن نبدأ بمادة مصممة خصيصاً مع أخذ التفكير في الاعتبار ولكنها لن تكون فعّالة وحدها.

2- قدم للتلاميذ دراسات حالة لمفكرين جيدين. يتعلم التلاميذ الكثير من دراسة أمثلة مفصلة لمفكرين جيدين في ممارستهم لعملهم، فهم يستطيعون مشاهدة النموذج وهو يمارس، ويفهمون كيف ولماذا تستخدم عمليات التفكير بطرق مختلفة في كل حالة. ويستطيعون أن يفهموا أن التفكير الجيد لا يقتصر على جنس معين أو طبقة معينة أو جماعة عرقية مهنية، أو مجال علمي على جنس معين أو طبقة معينة أو جماعة عرقية مهنية، أو مجال علمي معين.

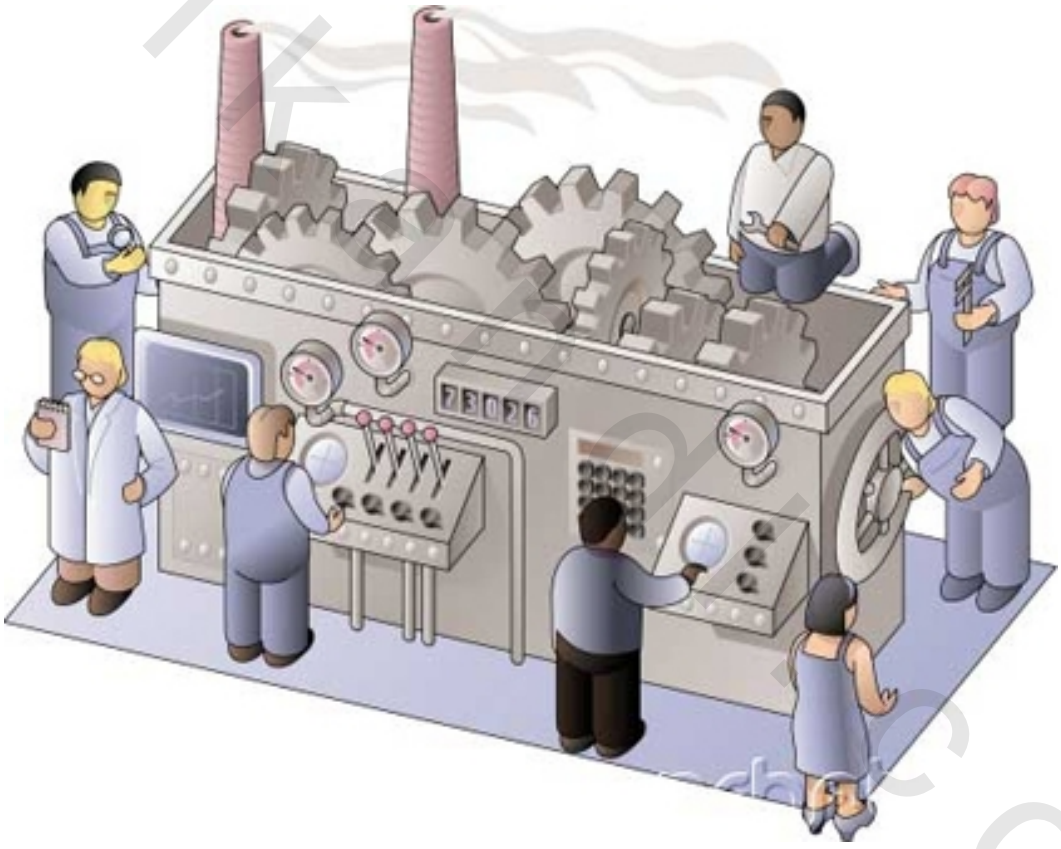
3- قدم للتلاميذ مشاكل في المقرر تتطلب منهم أن يستخدموا عمليات التفكير، ليس كل التعلم تعلم استكشاف؛ فهناك أوقات تقدم فيها المعادلات، وتشرح المفاهيم، وتوصل المعلومات. ولكن؛ ينبغي على المعلم في كل موضوع أن يصمم وحدة من وحدات الدراسة تمكن التلاميذ من استخدام النموذج أحياناً، في البداية تحت توجيه المدرس، ثم وحدهم فيما بعد. كذلك هناك بعض الموضوعات، كفنون اللغة، يمكن أن تقدم من منظور تفكيري أساساً.

4- ركز - على وجه الخصوص - على العلاقات بين عمليات البحث المهمة ومقررات معينة. نحن لا نشجع هنا على تدريس مهارات بمفردها، ولكن رغم هذا هناك قيمة تربوية لإعطاء اهتمام نوعي خاص بعمليات مثل تحيد الأهداف، والبحث عن الاحتمالات، وتقييم الأدلة كلما سنحت الفرصة داخل الفص، مثل "يبدو أن الهدف الراهن لسياستنا الخارجية هو توسيع مجال تأثيرنا، ما الأهداف الأخرى التي ينبغي أن نسعى إليها. ويشير البحث إلى ارتباط السرطان بالفيروسات، ما هي الاحتمالات الأخرى التي ينبغي أن ندرسها؟ ويؤكد المنتج أن هذا الدواء أكثر فعالية من الأسبرين. ما هي دقة هذا الدليل؟ وما هي الأدلة الأكثر فائدة؟

Optikonar.com

5- وفر فرصاً مناسبة لتطبيق النموذج على عمليات اتخاذ القرار الشخصية. يتفق معظم المربين على أن الأطفال والمراهقين يحتاجون لمساعدة في عمليات اتخاذ القرارات الشخصية، وللنموذج تطبيقات متعددة مباشرة في المسائل الشخصية، مثل الاختيارات الأخلاقية، القرارات الاستهلاكية، أو اختيارات المهنة. وفي الموضوعات المناسبة، يمكن تعلم التلاميذ كيف يطبقون النموذج على هذه القرارات وغيرها من القرارات الشخصية الأخرى.

ونحن لا ندعى أن هذا النموذج هو الأفضل، ولا نضمن أن وسائله ستكون فعّالة. ولكننا نعلم أن هذا النموذج معقول من الناحية النظرية ويتسق مع الأدلة المتاحة. ونعتقد أن هناك فرصة جيدة لأن يساعد مناخ الفصل وأساليب التدريس التي اقترحناها التلاميذ لأن يكونوا مفكرين أفضل.



١.