وزارة التعليم
Ministry of Education

tatweer.edu.com
شركة تطوير للخدمات التعليمية
TATWEER CO FOR EDUCATIONAL SERVICES

برنامج التطوير المهني التعليمي

1 التفكير الناقد ١

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

١٤٤٢هـ - ٢٠٢١ م

حقيبة المتدرب - النشرات العلمية

بسم الله الرحمن الرحيم

حقيبة المتدرب - النشرات العلمية

فهرس الحقيبة التدريبيّة الأولى

مقدّمة: التعريف بالبرنامج التدريبي	٥
إرشادات وتوجيهات عامة	٦
المستهدفون	١٠
أهداف البرنامج التدريبي	١٠
أسلوب تنفيذ البرنامج التدريبي	١١
١- اليوم الأول	
مواد التدريب لليوم الأول	١٤
٢- اليوم الثاني	
مواد التدريب لليوم الثاني	٣٠
٣- اليوم الثالث	
مواد التدريب لليوم الثالث	٤٠
٤ - اليوم الرابع	
مواد التدريب لليوم الرابع	٥٥
٥- اليوم الخامس	
مواد التدريب لليوم الخامس	٦٩
إرشادات منهجية وتنظيمية	

مقدمة

عزيزي المتدرِّب...

مشاركتك الفاعلة، وانخراطك المثمر في الدورات التدريبية الثلاث (تفكير ناقد ١، وتفكير ناقد ٢، وتفكير ناقد ٣) – في إطار برنامج التطوير المهني التعليمي الخاص بمقرر التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية – مُناسبة لتأهيل قدراتك المعرفية والمهارية، وتمكينك من الأدوات التعليمية والمنهجية للاضطلاع بمسؤولية تدريس المقرر الجديد لطلاب الصف الأول من المرحلتين المتوسطة والثانوية، أو الإشراف على مَن سيقوم بتدريسه. ومن الواضح أن هذه المهمة إنما تتطلب استيفاء مضامين كل وحدات منهج التفكير الناقد للصف الأول من المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ ولذلك شملت خُطة التدريب التي تشارك في جلساتها التدريبية مختلِف الدروس المبرمجة بالتفصيل، وستقدِّم لك كلُّ جلسة من تلك الجلسات التدريبية في لحظتها الأولى مادة علمية نظرية تكون بمنزلة الإحداثيات المرجعية التي ستمكِّنك في لحظتها الثانية من التمرس الإجرائي بتطبيقاتها المنهجية والتعليمية في صورة أنشطة وتمارين تكون أنت فاعلها الرئيس.

وفضلًا عن الإلمام بجملة المحتويات المعرفية تستحثُّك هذه الدورات التدريبية على تعرُّف الأساليب والطرائق التعليمية التي تتناسب مع خصوصية المقرر المستهدف بالتدريس باعتبار أن تدريس مهارات التفكير الناقد مختلف نوعيًّا عن تعليم الأفكار، ويتطلب بدوره مهارات خاصة تتمحور أساسًا بشأن اعتماد الأدوات التنشيطية البنائية التي يكون محورها الطالب بوصفه مشاركًا نشِطًا في عملية التعليم والتعلُّم، وهو النموذج الذي ستتخذ هذه الدورات التدريبية منه أسلوبًا إجرائيًّا لها، وسيحاكيه المتدرب لحظة التدريس داخل الصف الدراسي.

إرشادات وتوجيهات عامة

عزيزي المتدرِّب.. يتطلب بلوغ أهداف البرنامج التزامك بجملة من الإجراءات والضوابط التنظيمية التي يمكن أن نوجزها في الآتي:

- المتابعة المنتظمة لكل الدورات والجلسات التدريبية لضمان القدرة على استيعاب كل المسائل المطروحة؛ نظرًا لترابطها وخضوعها لمنطق التتابع بحيث ينبني تاليها على سابقها ويشترطه.
- الحرص على الاطلاع السابق على برنامج كل جلسة تدريبية، والاستعداد للمشاركة الفاعلة فيها، مع إنجاز المهام التي يطلبها المدرب بوصفها أعمالًا تمهيدية تسبِق الجلسات التدريبية؛ وذلك استثمارًا للوقت، وضمانًا للنجاعة والجدوى.
- العناية بالهدف الخاص لكل جلسة تدريبية، مع الحرص على عدم تشتيت الجهد وإنفاق الوقت في القضايا الجانبية التي لا ترتبط بموضوع التدريب.
- الانخراط الإيجابي في مناقشة كل ما يُطرح من أفكار بالمساءلة وإبداء الرأي بروح بناءة قوامها التعاون من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.
- التقيد بمطلوب التمارين والأنشطة التدريبية وحسن التفاعل مع أعضاء الفريق عند القيام بالأنشطة الجماعية.
- احترام توزيع الأدوار وَفقَ الخُطة التدريبية، والاستجابة التعاونية مع المدربين والمُيسِّرين ومُقرِّري فرق العمل ومنسقيها.
- الحرص على اصطحاب الوثائق والأدوات، والوسائل المعتمدة في التدريب، مع الاجتهاد الشخصي في الاطلاع على المصادر والمراجع الواردة في برنامج الجلسة التدريبية، أو التي يمكن أن تُثري أو تساعد في بلوغ الأهداف المحددة.
- التقويم الذاتي لمدى تملُّك المعارف والمهارات الخاصة بكل وحدة تدريبية، والعمل على تدارك النقائص عبر التكون الذاتي الحيني، أو بالاستعانة بالمدربين.

عزيزي المتدرِّب..

مـن المصلحـة العامـة لتحقيـق الأهـداف أيضًـا الالتـزام بـآداب اللياقـة العامـة، وأخلاقيـات التواصـل والعمـل الجماعـي أثنـاء سـير الجلسـات التدريبيـة، وذلـك بـ:

- الحضور في الوقت المحدَّد، وعدم المغادرة قبل إنهاء العمل.
- غلق الهاتف الجوال أثناء التدريب.
- عدم المقاطعة أو الانفعال أو التشويش أثناء المناقشة أو تنفيذ الأنشطة.
- احترام كل الآراء المطروحة؛ حتى لو كانت مخالفة لرأيك.
- مراعـاة اختـلاف قـدرات المتدربـين في اكتسـاب المعـارف والمهـارات، ومسـاعدتهم في بلـوغ الهـدف المشـترك المنشـود.

تمهيد للحقيبة التدريبية الأولى

عزيزي المتدرب ..

نقدم لكم هذه الحقيبة التدريبية «تفكير ناقد 1» والتي تأتيكم ضمن سلسلة من البرامج التدريبية الخاصة بإعداد الكادر التعليمي المستهدف في مشروع التفكير الناقد. تتكون هذه السلسلة من ثلاث حقائب تدريبية (تفكير ناقد1، و تفكير ناقد2، و تفكير ناقد 3). جميع الحقائب التدريبية المكونه لهذا البرنامج تهدف إلى إعداد وتطوير المعلمين والمعلمات المرشحين لتدريس مادة التفكير الناقد مهنياً وتعليمياً لخدمة هذا المشروع، وبما ينسجم مع تطلعاتكم وتطلعات وزارة التعليم. إن هذا المشروع يأتيكم ليدعم الجهود والنهج التي اتخذته وزارة التعليم بعزمها على إعداد مقرر خاصّ بالتفكير الناقد والذي يشكِّلُ استجابةً واستشرافاً لمتطلبات تحقيق رؤية المملكة العربيّة السعوديّة 2030 على المستويين التربويّ والحضاريّ.

تهدف هذه الحقيبة التدريبية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي سوف تسهم – بإذن الله – في تمكين الكادر التعليمي الذي سيشرف على تنفيذ هذا المشروع من التعرف على الأسس والأهداف التعليمية للمقرر، وطرق تحقيقها فيما يتعلّق بطرائق التّدريس وأساليبه أو بكيفيّة بناء الدروس وتصميم برامج تتناولُ المسائل المطروحة، وكذلك التعرف على أدوات وأساليب التقويم الخاصة بهذا المقرر.

كما ستستهدف هذه الحقيبة التدريبية تنمية مهارات المتدرّبين، وتعزيز معارفهم المتعلقة بمختلف مكوّنات المقرّر ومسائله المتضمَّنة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهو ما سيتجلّى في تناول تفصيليّ لكلّ عناصر المنهج بشكل متدرّج يعكس التسلسل المنطقي للدروس التي تضمنها المقرّر.

اليوم التدريبي الثّاني سوف يخصّص للتعرّف على معنى التفكير وأنواعه وأساليبه ويتمُّ الانتقالُ في اليوم الثالث "الكشف عن خصوصيّة التفكير الناقد ومهاراته وحدوده ومعوّقاته ومحدداته وضوابطه ". سوف تتضمن هذه الحقيبة في اليوم الرابع تدريباً مكثفاً على إجراءت التفكير النّاقد، بدءا بطرح الأسئلة، وحلّ المشكلات مرورا باتخاذ القرارات، ووصولا إلى المناظرة وأصولها. وفي اليوم الأخير للبرنامج التدريبي سوف تتناول هذه الوحدة بعض مظاهر ممارسة التّفكير النّاقد في العلاقة بالقراءة، وبالإعلام، وبالصّورة.

ختاماً، ليس هدف هذا البرنامج تقديمَ جملة من المعارف المتعلقة بعناصر المقرّر فقط، بل التركيزَ على التدرب على كيفيّة تدريس مختلف المسائل، وإكساب المتدرّب المهارات اللازمة لجعله قادرًا على استعمال الطرائق والوسائل التعليميّة الكفيلة بمساعدته في تحقيق مهمّته لاحقا؛ ألا وهي الارتقاء بالطّالب إلى منزلة المفكّر النّاقد.

البرنامج العام:

اليوم	الموضوع	الهدف العام
اليوم الأوّل	الأسس المرجعيّة لتدريس التفكير الناقد: الطرق والوسائل والأهداف	أن يتعرّف المتدرّب على الخيارات التربويّة المعتمدة في طرق وأساليب تدريس منهج التفكير الناقد مع الاطلاع على مكوّناته وأهدافه.
اليوم الثاني	معنى التفكير: أساليبه وأنواعه ومستوياته	أن يكون المتدرّب قادرا على تحديد معنى التفكير ويتعرّف على أساليبه وأنواعه ومستوياته.
اليوم الثالث	التفكير النّاقد: خطواته ومعاييره ومهاراته ومعوقاته وضوابطه و محدداته.	أن يكون المتدرّب قادرا على تبيّن معنى التفكير النّاقد وأن يتعرّف على إستراتيجياته ومعاييره ويحدّد مهاراته ومعوقاته ويدرك محدداته وضوابطه.
اليوم الرابع	إجراءات التفكير الناقد: طرح الأسئلة وحل المشكلات / اتخاذ القرار / المناظرة	أن يكون المتدرّب قادرا على تمييز مختلف أدوات التفكير الناقد كطرح الأسئلة وحلّ المشكلات واتخاذ القرار والمناظرة
اليوم الخامس	مظاهر التفكير الناقد: القراءة والإعلام والصورة	أن يتعرّف المتدرّب على بعض مظاهر التفكير النّاقد في القراءة الإعلام والصورة.

المستهدفون:

الكادر التعليمي الذي ستُسنَدُ إليه مهمة تدريس مقرّر التفكير الناقد من معلمين ومعلمات، وكذلك كادر الإشراف التربوي الذي سوف يتولى الإشراف على معلمي ومعلمات مادة التفكير الناقد.

أهداف البرنامج التدريبي:

الهدف العام
أن يصبح المتدرّب قادرًا على: التعرّف على الأسس والأهداف التعليمية للمقرر وطرق تحقيقها مع تحديد المعنى العامّ للتفكير ومفهوم التفكير النّاقد ومهاراته ومعاييره ومعوقاته ومحدداته وضوابطه وتطبيقاته في الحياة اليومية.

اليوم	الموضوع	الهدف العام لليوم التّدريبي: أن يصبح المتدرب قادرا على	الأهداف الخاصة باليوم التدريبيّ: أن يصبح المتدرّب قادرا على
الأوّل	الأسس والأهداف التعليمية للمقرر	أن يتعرّف على الأسس النظرية والتربويّة المعتمدة في طرق وأساليب تدريس منهج التفكير الناقد مع الاطلاع على مكوّناته وأهدافه.	*التعرف على الأسس النظرية والأهداف التربوية للمقرر. *تمييز الطرق والأساليب التعليميّة المعتمدة في التدريس (الطريقة البنائية النشطة والتعليم بالكفايات). * التعرف على عناصر المقرّر وأهدافه. * تبيّن كيفيّة هيكلة مخططات الدروس.
الثاني	معنى التفكير وأنواعه ومستوياته	أن يكون المتدرّب قادرا على تحديد معنى التفكير ويتعرّف على أساليبه وأنواعه ومستوياته.	* تحديد معنى التفكير وعلاقته بالإنسان. * التعرّف على أنواع التّفكير وتصنيفاته. * تبيّن أساليب التّفكير وطرقه. * تمييز مستويات التفكير ودرجاته.
الثّالث	معنى التفكير الناقد: مهاراته ومعاييره واستراتيجياته ومعوقاته ومحدداته	أن يكون المتدرّب قادرا على تبيّن معنى التفكير النّاقد وأن يتعرّف على إستراتيجياته ومعاييره ويحدّد مهاراته ومعوقاته ويدرك محدداته وضوابطه.	* تحديد معنى التفكير الناقد. * تمييز خطوات التفكير الناقد واستراتيجياته. * تصنيف معايير التفكير الناقد وتحديد قيمتها. * التعرف على مهارات التفكير النّاقد. * تبيّن محددات التفكير الناقد وضوابطه * التعرف على معنى حرية التعبير وحدودها.
الرّابع	إجراءات التفكير الناقد	أن يكون المتدرّب قادرا على تمييز مختلف أدوات التفكير الناقد كطرح الأسئلة وحلّ المشكلات واتخاذ القرار والمناظرة.	* تبيّن مختلف آليات التفكير الناقد. * التعرّف على استراتيجية طرح الأسئلة. * استخلاص معنى حلّ المشكلات وقيمته. * التعرف على معنى اتخاذ القرار وأدواته. * تحديد معنى المناظرة وقواعدها وأهدافها.
الخامس	تطبيقات التفكير الناقد	أن يتعرّف المتدرّب على تطبيقات التفكير النّاقد في القراءة والاعلام والصورة	* التعرف على خصائص القراءة الناقدة وشروطها * بيان قيمة الصورة ودورها في التواصل النّاقد * استخلاص قيمة التفكير الناقد في التعامل مع وسائل الإعلام ودوره في الكشف عن مغالطاتها.

أسلوب تنفيذ البرنامج التدريبي

تستمدّ الحقيبة التدريبية أسلوبها من خصوصيّة المواضيع المتضمنة في البرنامج التدريبي، فإذا كان تدريس مادة التفكير الناقد لا يستقيم إلاّ اعتمادا على الطرق البنائيّة النشطة التي يكون الطالب فيها مشاركا نشطا في بناء المعارف واكتساب المهارات، فمن الضروري أن تكون أساليب تقديم هذه الحقيبة التدريبية وسائر الوحدات التي تليها نموذجيّة في أسلوبها لتكون مثالا يحتذي به المتدرّب في أداء مهامّه مستقبلا سواء أتعلَّقَ الأمر بالإشراف على التدريس أم الاضطلاع به مع الطّلاب مباشرة. وهكذا ستكون الدورة التدريبيّة مشتملةً على مجموعة من الأنشطة تتنوَّعُ بين العروض النظريّة التفاعليّة وورش العمل النَّشطة.

فأمّا العروض النّظريّة فستقدّم في شكل ملخّصات يشترط أن تكون موجزة تبنى بطريقة محفّزة للتّفكير فلا تكون إملائيّة تلقينيّة بل تُقدَّم بأسلوب استقصائي لموضوع البحث وتعتمد استحضار مواقف تعليمية تستشكل المواضيع والمفاهيم المطروحة بحيث يكون العرض متضمّنا للمادّة التي يراد تبليغها ولكن بأسلوب يضع المتدرّب أمام ضرورة مساءلتها عن مشروعيّتها ممّا يحفّزه إلى عدم تقبّلها تقبّلا سلبيّا بل إلى إعادة تفكيكها وبنائها تفاعليّا.

ولذلك سيفسح المجال عقب كلّ عرض نظريّ لتفاعل المشاركين عبر حوار موجّه. ولا شك في أنَّ مهمة المدرب مركزية ورئيسية تتطلب حسن إدارته لتشجيع المتدرّبين على الانخراط في مناقشة جدّيّة وعميقة للمضامين والمحتويات التي تم طرحها في العرض النظري، والتي يجب أن تكون نقطة انطلاق وقادحا للتفكير المشترك.

وأمّا مناشط العمل في الحلقات التدريبية فستتعلّق بمهامّ تُعتمد فيها وثائقُ كالنصوص أو الجداول أو مقاطع فيديو ويقوم بها المتدرّب بصفة فرديّة أو جماعيّة بتوجيه تفاعليّ من المدرّب أو الميسر. وهذه المناشط مجال لتفعيل مهارات المتدرّب التواصليّة والتعاونيّة التي تجعله مصدرا للمعلومة فتبرزُ روح الابداع والتنافس لديه كما تدرّبه على حسن الاستفادة من الآخرين عبر الصّراع المعرفي الذي يكون هدفه بلوغ الغرض المنشود من النّشاط: الحصول على معلومة ما أو اكتساب مهارة منشودة. وسوف تتضمن كلّ ورشة عرضًا جماعيًّا للأعمال يكون فرصة ومناسبة لمواصلة النقاش الجماعيّ بشأن ما أنتجه كلّ فريق. ويجدر بالمدرب في هذه الأنشطة أن يكون موجّها وميسّرا لحسن سير النقاش على أن يخلص مع المجموعة إلى صياغة دقيقة للمخرجات هذا وتتضمّن الحقيبة فضلا عن الأنشطة التي تتعلّق بالجلسات التدريبيّة الحضوريّة أنشطة موجّهة ينجزها المتدرّب في شكل أعمال منزليّة خصّصت لها نشرة علميّة وتدريبات تطبيقيّة يتكفّل الطالب بإنجازها بنفسه فرديّا أو بالتعاون مع زملائه إمّا عبر التواصل عن بعد أو على هامش الدورة التدريبيّة فرديّا أو جماعيّا وله أن يستعين في ذلك بإرشادات المدرّب أو الميسّر.

عرض نظريّ
تفاعل المشاركين
ورشة عمل
عرض الأعمال
صياغة المخرجات

النشرات العلمية

لليوم الأول

الأساليب والطّرائق
التّعليميّة التّعلّمية لتدريس مادة التفكير الناقد
النشرة العلمية للجلسة التدريبيّة الأولى

الإطار التعليمي لمرجعيّات طرائق التدريس:

تبني الأمم **إستراتيجيّاتها** التربويّة التعليميّة وفق رؤية تحكمها غائيّات ترتسم في جملة من المعايير والمؤشّرات التي تحدّد ملامح المخرج التعليمي. وليست طرق التّدريس ونظريّات التّعلّم والمقاربات التّعليميّة والوسائل والمقاربات التّعلّميّة سوى **أدوات** يقع توظيفها بما يتلاءم مع تلك الأهداف. ولمّا كانت تلك النظريّات والأساليب والوسائل التّعليميّة مختلفة ومتعدّدة بل أحيانا متضاربة جزئيّا أو كلّيّا فمن البديهيّ أن يدرك الكادر التربويّ الذي أنيطت بعهدته مهمّة تنفيذ الإستراتيجية التربويّة المختارة، أيّ الأساليب التي يجب عليه **الالتزام بها وتطبيقها** في ممارساته التعليميّة.

من هذا المنطلق وجب على الكادر التعليمي الموكل له تدريس أيّ مادة بما في ذلك تدريس مادة التفكير الناقد، أن يعي أهمية هذه الخيارات وأسسها قبل النّظر التقني في كيفيّة تنفيذها. فما هي طريقة التّدريس والأساليب التّعليميّة التّعلّميّة التي اختارها المشرّع لتكون منطلقًا لتدريس مادة التفكير الناقد؟ وما مدى ملاءمة هذه الطرائق والأساليب التعليميّة مع خصوصيّة التفكير الناقد ومقتضيات تدريسه؟

ينصّ «الإطار العام لمعايير مناهج التعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة» في أكثر من موضع على **وجوب** تبنّي نظريّات التّعلّم البنائيّة وأساليب التعلم النّشط الذي يجعل الطالب مركزا للعمليّة التعليمية، ويستبعد تلك النظريّات التّلقينيّة التّي تركّز على المحتويات أو على وضع إجراءات للأهداف لا على إكساب المهارات والكفايات. حيث نصت الوثيقة الخاصة بالمعايير لمناهج التعلم العام بالمملكة العربية السعودية :"تعدّ التوجّهات المعرفيّة والنّظريات التّربويّة وأفضل الممارسات العالميّة في تطبيق المناهج أساسا لبناء معايير مناهج التّعليم، بما في ذلك أحسن ما توصّلت إليه الأبحاث في مجال علم النفس وعلم الأعصاب وكيفيّة حصول التّعلّم في الدّماغ. وتبرز في هذا الأساس **مبادئ نظريّات التّعليم والتّعلّم البنائيّة والمعرفيّة وتطبيقاتها التي تجعل من الطالب محور عمليّات التّعليم والتّعلّم والتقويم** وتمكّنه من اكتشاف ميوله وقدراته وتطويرها وتركّز في **التعلم النّشط** ذي المعنى والفهم العميق، وتربط الخبرات التّربويّة بواقع الحياة، لتُمكِّنَ الطالب من **اكتساب المهارات والكفايات** اللاّزمة للنّجاح في الحياة المهنيّة والاجتماعيّة» (الأساس السّابع من أسس بناء معايير مناهج التّعليم العام) ص 19. وهو ما تجلّى كذلك في التركيز على مبدأ **"التّعلّم الذّاتي"** كمهارة أساسيّة من بين المهارات ضمن بنية المعايير ص 31.

ويضع هذا الأساس المبدئي عمليّة تدريس مادة التفكير الناقد أمام مطلبين أساسيّين:

الأوّل: تحديد **الطريقة** الأمثل لتدريس مادة التفكير الناقد.

الثاني: تحديد **الأساليب وطرائق التعليم والتعلم والأنشطة التعليميّة** الملائمة لبلوغ الأهداف المرجعيّة.

١- إشكالية طريقة التّدريس: (دواعي إفراد التفكير الناقد بمنهج خاصّ)

تجاوزًا عن الجدل حول ما إذا كان بالإمكان تدريس التّفكير أم لا، وهو جدل لا يزال قائما إلى اليوم، وإذا سلّمنا بأنّه من الممكن تعليم مهارات التّفكير عموما ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص، فإنّ المشكلة التي سوف تبرز مباشرة هي **كيف** لنا أن ندرّس مهارات التّفكير؟

تشير وثيقة منهج التفكير الناقد إلى هذه المسألة في الصفحة 13: « تختلف الطرائق التربويّة فيما يتعلّق بكيفيّة تدريس مادة التفكير الناقد بين مؤكّد على ضرورة **دمجها** ضمن تعليم المواد التّعليميّة الأخرى (وفي هذا السياق تتم تنمية مهارة التفكير النّاقد من خلال محتوى التعليم والتعلّم المرتبطة بالمواد التعليميّة بحيث يحدث نمو تدريجي إدماجي في مهارات التفكير الناقد) وبين **إفرادها** بمقرّر يستهدف تنمية هذه المهارات بشكل مباشر، (وهنا يتمّ تدريس المهارة النّقدية والمنطقيّة في عدد من الدّروس المخصّصة في المقرّر الدراسيّ، ويكون المحتوى المعرفيّ الذي يتمّ فيه تعلّم هذه المهارة بسيطًا ولا يرتبط بمادّة تعليمية بعينها). إنّ منهج التفكير الناقد في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة يؤكّد على ضرورة **الاستفادة من الاتّجاهين** في نفس الوقت، وذلك بتركيز انتباه الطّالب على المهارات عبر العمل على محتوى ومضامين وأنشطة لا تستمدّ فقط من مواقف الحياة اليوميّة بل كذلك من سائر المواد التّعليميّة الأخرى، ويُؤخذ في الاعتبار جميع المجالات العلميّة التي يتلقّاها الطّالب دون أن تتحوّل إلى محور للدّرس».

على هذا الأساس توجد مقاربات ثلاث لتدريس مادة التفكير الناقد ولكلّ منها إجراءاتها وأسسها النظرية والتربوية:

الطريقة الأولى: اتجاه الدمج والتكامل الضمني (هذه رحلة انطلقت منذ سنوات في وزارة التعليم)

تقوم هذه الطريقة على التّسليم بضرورة عدم الفصل بين المهارات والمعارف في عمليّة التدريس بحيث تكون المهارات أدوات للتفكير في مضامين معرفيّة، وبالتالي لا بدّ من الدّمج والتّكامل بين المهارة وجزء من المنهج الدراسيّ دون إفراد المهارة بدرس مستقلّ تكون موضوعه المباشر. ويكون بناء المعلّم لمخطّط درسه متضمّنا بشكل إدماجيّ لمهارة أو أكثر من مهارات التفكير دون الحاجة إلى لفت انتباه الطالب للمهارة بل يدرّبه على استعمالها أثناء أنشطة الدّرس، فلا قيمة للمهارة إلاّ في وظيفتها ضمن موضوع وهدف مخصوص، فعوضا عن الحديث عن طرح الأسئلة أو حلّ المشكلات مثلا يمارس المعلّم مع طلابه إستراتيجية التفكير تلك على موضوع المادة والدرس التعليمي فيطرح الأسئلة ويحلّ المشكلات. وهكذا يكون تعليم مهارات التفكير بواسطة المنهج نفسه خاصّة وأنّ كلّ مواد المنهج سواءً العلميّة والأدبيّة تتضمّن الحاجة لتوظيف تلك المهارات والعمليّات العقليّة بالإضافة إلى أنّها سترافق الطّالب طوال ممارسته التعليميّة. ويعتبر هذا التوجّه أن تدريس المهارات بشكل مستقلّ قد يسقطنا في الشكلانيّة حيث يتطلب الأمر تمكين الطّالب من تطبيق المهارات التي تعلّمها على مختلف المواضيع والمواقف بنفسه وهو أمر صعب.

ويؤكّد جميع المؤيدين لهذه الطريقة نجاعة ربط المهارات بمعاني ومفردات المقرّر الدراسي في تيسير مهمّة المعلّم وتخفيف المقرّرات المدرسيّة (باير، 1987 ومارزانو، 1997 وسوارتز، 2006).

الطريقة الثانية: اتجاه التعليم المباشر لمهارات التفكير

يؤكّد هذا الاتّجاه على أنّ مهارات التّفكير هي في حدّ ذاتها مادّة للتدريس يجب إفرادها كسائر المواد بمنهج ومقرّر يخصّها. ذلك أنّ التّفكير في التفكير مستوى أساسيّ في تكوين قدرات الطالب على القيام بالعمليّات المنطقيّة والعقليّة المعقّدة والوعي بها. بحيث يخرج الطالب عن الاستعمال العفوي لأدوات التفكير إلى إدراك شروط توظيف المهارات واستعمالها عن دراية واختيار لتكون أكثر فاعليّة. وهو ما يتطلّب إفراد مهارات التّفكير بمقرّر يتضمّن كلّ المهارات الممكنة مع تخصيص درس لكلّ مهارة بغضّ النظر عن محتويات المواد التعليميَّة. ويحسن لبلوغ هذا الهدف تركيز انتباه الطالب مباشرة على المهارة وعدم تشتيت تركيزه في الانصراف إلى محتوى ما. ولذلك يقع اختيار محتويات أنشطة الدروس بحيث تكون بسيطة ووظيفيّة؛ أي بما يخدم فهم المهارة المعنيَّة. وقد وضع العديد من المنظّرين برامج مفصّلة ومقرّرات تنظّم إجراءات تعليم هذه المهارات على امتداد زمنيّ محدّد.

ومن أبرز أعلام هذا الاتجاه إدوارد دي بونو، 1979 وفريمان، 1990 وليبمان ،1992. وقد وضعت العديد من البرامج لهذا الغرض أشهرها برنامج «مؤسّسة البحث المعرفي» كورت (CORT) الذي صاغه دي بونو مبتكر نظرية القبّعات الستّ. وبرنامج ماتيو ليبمان في تعليم مهارات التفكير الناقد للأطفال.

الطريقة الثالثة: التوفيق بين الاتجاهين (هذا ما اعتمدته وزارة التعليم في قرار مادة التفكير الناقد)

وهو اتجاه توفيقيّ يعتبر أنّ لكلّ من الاتجاهين المباشر وغير المباشر مزاياه؛ حيث يمكن تعليم الطلاب مهارات التفكير بصفة مباشرة والعمل في مختلف المواد على دمجها ولكن بصفة صريحة لا ضمنيّة، وهكذا يكون من الممكن اختبار الطالب في المضامين والمهارات على حدّ سواء. ومن المدافعين عن هذا التوجّه فرايز وروبارت اننيس.

٢- إشكاليّة الأساليب التربويّة في التّدريس: (خصوصيّة المقاربة بالكفايات)

إذا أمعنّا النّظر في الخلفية النّظريّة للخيارات التعليميّة التّعلّميّة التي نصَّ عليها «الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة» ألفينا التصوّر البنائي والبنائي الاجتماعي تحديدا هو المرجع. وهو عين ما نصّت عليه وثيقة «منهج التفكير الناقد" عندما أكّدت على أنّ المقاربة بالكفايات والتعلم النَّشط هي التي أرشدت إلى بناء المقرّر برمّته، وهي المقاربة التي **يجب** تبنّيها، وبناء الدّروس وسائر وسائل التقويم على أساسها. حيث ورد بوثيقة المنهج ما يلي: «تعليم الطّالب مهارات طرح السّؤال وتمكينه من أدوات تمحيص المعطيات وتحليل البيانات وإكسابه القدرة على الحجاج والبرهنة والاستدلال المنطقيّ وتدريبه على كيفيّة حلّ المشكلات علميّا وعلى شروط اتخاذ القرارات موضوعيّا...لأجل ذلك سيعتمد الدّرس **سيناريوهات الأساليب** النشطة التي تحوّل الطالب من مجرّد متلقّ سلبيّ للمحتويات والمضامين إلى مشارك نَشِط في بناء التّعلّمات (أنواع التعلم الحديث) بحيث تدرج المعارف ضمن أنشطة مهاريّة تكسب التّعلّم معنى بربطه بمواقف الحياة اليوميّة».

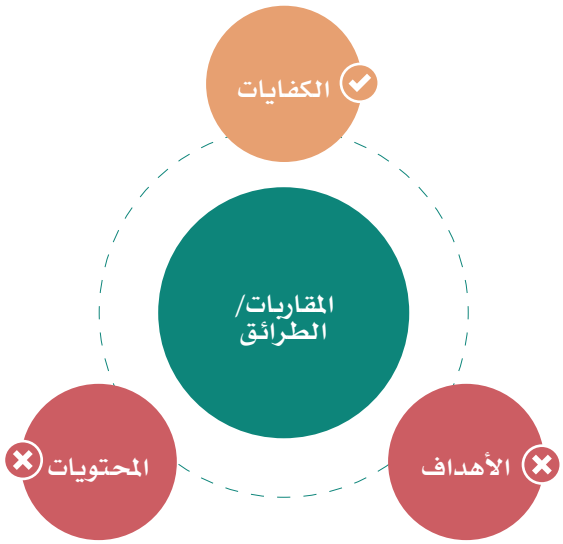
وهذا الأساس ينظر إلى الطالب على أنه **فاعل** لا صفحةٌ بيضاءُ ولا هو بالقاصر بل إنّ له كفايات وقدرات تؤهّله لتطوير ذاته بالانخراط الموجّه من طرف المنشّط إلى بلوغ المعرفة.

وأهمّ ما يميّز الخلفيّات النّظريّة لطريقة التّعليم بالكفايات عن طريقة التعليم بالمضامين وطريقة التّعليم بالأهداف هو التّالي:

- التعلم لا ينفصل عن التطوّر النّمائي للعلاقة بين الطالب وموضوع التّعلّم.
- التعلم يقترن باشتغال الطالب على موضوع المعرفة وليس باقتناء معارف.
- الخطأ شرط للتعلم، إذ إنَّ الخطأ هو موقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة.
- التعلم يقترن بالتجربة الذّاتيّة للمتعلّم وليس بالتلقين.
- التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب الناتج عن مواجهة المشكلات.
- التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن وتلاؤم بين مدى استيعاب ذهن الطالب وبين الوقائع.
- التعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيّا والتلاؤم معها في نفس الوقت.

وفقا لهذه المبادئ تكون مهمّة المعلم:

- جعل الطالب يكوّن المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين.
- جعل المتعلم يكتسب الطرق الإجرائية للمواضيع قبل بنائها.
- إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات وأدوات المعرفة الاستكشافية عوضًا عن الاستظهار.
- تدريبه على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة.
- إكساب المتعلم الاقتناع بأهمية التعلم الذاتي.



٣- الانسجام بين خصائص التفكير الناقد وبين أسس الطّريقة البنائيّة:

لعلّ المتأمّل في خصائص التّفكير الناقد، وهو ما سنفصّل القول فيه لاحقا، يلاحظ الانسجام إلى حدٍّ التّطابق بينها وبين الأسس التي بُنيت عليها الطريقة البنائيّة بالكفايات. بمعنى أنّ تدريس مهارات التّفكير النّاقد لا يكون إلاّ بإكساب الطالب مجموعة من المهارات هي: مهارات طرح السّؤال وتمكينه من أدوات تمحيص المعطيات وتحليل البيانات وإكسابه القدرة على الحجاج والبرهنة والاستدلال المنطقيّ وتدريبه على كيفيّة حلّ المشكلات علميّا وعلى شروط اتخاذ القرارات... ولعلّنا لا نبالغ إذا قلنا إنّ تدريس مادة التفكير الناقد عن طريق تلقين النظريّات هو فعل مضادّ لروح التّفكير الناقد ذاتها بل خيانة لها. ولنتأمّل الجدول التّالي:

خصائص التّفكير الناقد	أسس الطّريقة البنائيّة
لا نتعلّم أفكارا بل نتعلّم كيف نفكّر	لا نتلقّى المعرفة بل نتعلّم كيف نبنيها
التفكير النّاقد تفكير ذاتي: أنا أفكّر	عمليّة التعلّم نشاط ذاتي للمتعلّم: أنا أبني
التفكير النّاقد نشاط ذاتيّ لكنّه ليس فرديّا: لا نفكّر مثل الآخرين ولا ضدّهم بل نفكّر معهم	بناء المعرفة يكون تفاعليّا مع الطلاب والميسر (المعلم): التشاركيّة – المشروع
كلّ إجابة تغدو بالنسبة للمفكّر النّاقد سؤالا جديدا	التعلّم يكمن في بناء المشكلات وحلّها
من يدرّس التّفكير النّاقد ليس معلّما بل هو محاور	المعلم ليس ملقّنا بل هو منشّط ومحاور
لا وجود لحقائق علمية مطلقة	لا وجود لحلول نهائية للمشكلات
يوجد أكثر من تصوّر لنفس القضيّة	يوجد أكثر من حلّ لنفس المشكلة
كلّ حقيقة هي خطأ جديد لم نكتشف بعد أنّه كذلك	لا وجود لحلول نهائية للمشكلات

٤- ماهي الوسائل التعليمية الكفيلة ببلوغ أهداف تدريس مادة التفكير الناقد؟

إنّ تجسيد مقاصد **الطريقة** البنائيّة في تدريس مادة التفكير الناقد مشروط بحسن اختيار **الوسائل** التّعليميّة الملائمة. مع التّأكيد على ضرورة تنويعها بحسب الأهداف الإجرائية وبحسب خصوصيّة الطالب وقدراته النّمائيّة وفق المستويات التعليميّة (المرحلة المتوسّطة والمرحلة الثّانويّة). تلك الوسائل التي تترجم عمليّا في **الأنشطة** التّعليميّة التي تجسّد الوسائل في مستوى الممارسات التعليمية التعلّميّة في واقع سير الدّرس مع الطلاب.

٤ – ١: الوسائل / الأساليب التّعليميّة:

تتعدّد الوسائل التعليميّة وتتنوّع ولعلّ أهمّ هذه الوسائل – على سبيل الذكر لا الحصر- التي سيتمّ اعتمادها في درس التفكير الناقد:

- حلّ المشكلات
- التعليم القائم على المشاريع
- أنشطة تراعي الفروق الفردية
- اللّعب وتمثيل الأدوار
- لعبة الخطأ والصواب

٤ – ٢: الأنشطة التّعليميّة:

٨ - مواد ورشة العمل الخاصة بالجلسة التّدريبيّة الثانية:

الأهداف التّربويّة العامّة لمناهج التفكير الناقد
النشرة العلمية للجلسة التّدريبيّة الثانية

يقتضي اضطلاع المتدرّب بمهمّة تدريس منهج التفكير الناقد معرفة دقيقة بالأهداف العامّة والخاصّة والإجرائية للمقرّر. كما يجدر به التّمييز الواضح بينها والوعي بمقاصدها حتى يتسنّى له توظيف قدراته التعليميّة والتعلّميّة لتحقيقها. وتمثّل هذه الجلسة التدريبيّة فرصة للتعرف على الأهداف التعليمية العامة والخاصة للمقرر من ناحية وما تضمّنته الدروس من وضع الأهداف العامّة في مجموعة من الأهداف الإجرائية في فاتحة كلّ درس في الكتاب المدرسيّ. ذلك أنّ منهج التّفكير الناقد بالمملكة العربيّة السعوديّة إنّما يتطلّع إلى بلوغ مجموعة من الغائيّات والأهداف التربويّة العامّة والتي من شأنها الارتقاء بالطّالب السّعوديّ إلى أعلى مصافّ الرّيادة في المجالين التّربوي السّلوكيّ والتّعليمي المعرفيّ.

ولعلّه من نافلةِ القول التّأكيد على ما للأهداف التعليميّة في كلّ منهج من قيمة باعتبارها المحدّد للسياسات التربويّة وللملامح الطالب المتخرّج. فالأهداف كما هو معلوم هي المعايير الأساسيّة لاختيار المحتويات وأدوات تدريسها وهي التي ترسم شروط التقويم وأساليبه. وليست كلّ الخيارات التربويّة سوى وسائل لتحقيق تلك الأهداف. وقد لخّصت وثيقة **منهج التفكير الناقد** هذه الأهداف والغائيّات الكبرى في:

- تأصيل اعتزاز الطّالب بالانتماء لوطنه وقادته ومجتمعه وإنماء إحساسه بالمسؤوليّة في المحافظة على وحدة وطنه والمشاركة الفاعلة في بناءه.
- تعزيز حبّ الطّالب لوطنه وفخره بتاريخه والمحافظة على مقدراته والمشاركة الفاعلة في بناءه.
- تعزيز قيم الاعتدال والتسامح واحترام الآخر.
- تنمية وعي الطالب بمخاطر الفكر الضال وضرورة التوقي منه ومواجهته حفاظا على الثوابت الدينيّة والوطنيّة والمجتمعيّة.
- تكريس مبادئ الحوار في ظل الاحترام المتبادل للآراء المختلفة دون تعصّب للرّأي.
- تعزيز قيم التواصل العقلانيّ القائم على التفكير.
- تحفيز الطّالب تجاه اكتساب مهارات البحث عن المعرفة والعلم وتشجيعه على النزوع الدائم للتعلم المستمر.
- تملّك مهارات النقد البنّاء في ظل احترام الآخر والتعبير الناقد ضمن ضوابط المسؤوليّة الوطنية و الأخلاقيّة.
- تنمية قدرات الطّالب العقليّة وتدريبه على التفكير المنطقي المنظّم.
- تأهيل الطّالب للقدرة على بناء مواقف عقلانيّة تنبع من ذاته وتساهم في صقل شخصيّته الفاعلة.
- إكساب الطّالب الوعي بضرورة انخراطه في معالجة مشاكل مجتمعه عبر إعمال العقل والتفكير الابداعي.
- تحصين الطّالب من الوقوع في الغلوّ والتّطرف والتعصب الفكري.
- تمكين الطّالب من أدوات التفكير الناقد وتشجيعه على السعي إلى الابداع عوضا عن الاتباع والقبول بالجاهز من الآراء دون تمحيص.
- توعية الطّالب بقيمة الاكتشاف العلميّ والانخراط في المساهمة في بناء و تطوير وطنه وخدمة الإنسانية جمعاء.
- دفع الطّالب إلى العمل على التعلم الذّاتي عبر اكسابه روح المبادرة الشخصيّة.
- إكساب الطّالب ثقافة متنوّعة منفتحة على كلّ مهارات التفكير الناقد والمنطقي والعلمي والابداعي.
- تمكين الطّالب من رؤية شموليّة لوجوده كفرد ينتمي إلى الانسانيّة جمعاء.

الأهداف العامّة لمنهج التّفكير الناقد في المرحلة المتوسّطة:

يسعى تدريس منهج التّفكير الناقد في المرحلة المتوسّطة إلى جعل الطّالب قادرا على:

- إدراك قيمة اضطلاعه الشّخصيّ بمهمّة التّفكير في الارتقاء به لتحقيق الصالح الشخصي والعام.
- التفطّن إلى حاجته إلى التّفكير في الحياة بنفسه عبر التحاور مع الآخرين.
- التّمييز بين مختلف أنواع التّفكير والانتباه إلى قيمة التّفكير الناقد في بناء الشخصيّة المفكّرة.
- اداراك خصوصيّة الأسئلة النّاقدة واستراتيجيّات بنائها باعتبارها أدارة رئيسية للتّفكير.
- ممارسة مهارات طرح الأسئلة والتحليل والتّفسير والاستدلال والحجاج وحلّ المشاكل واتخاذ القرارات.
- التعرّف على تطبيقات مهارات التّفكير النّاقد والمنطقي في معالجة مشكلات الحياة اليومية.
- تبيّن شروط القراءة الناقدة وقيمتها في التدريب على مهارات التعامل الواعي مع المعلومات.
- الوعي بأهميّة التفاعل النقديّ مع وسائل الاعلام وسبل التوقّي من مغالطاتها.
- التعرّف على الوظيفة التواصليّة للصورة وتبيّن مخاطرها كوسيلة للتلاعب بالعقول.
- اكتساب صفات الاستقلاليّة والاحتكام للحجة العقليّة ومعرفة طريقة بناءها أو الدحض المنطقي للرأي المختلف.
- اخضاع التّفكير لمعايير نقديّة ومنطقيّة رصينة تعصمه الوقوع في الأخطاء والمغالطات المنطقية.
- تبيّن محدّدات التفكير الناقد البنّاء وضوابطه الأخلاقيّة وتمييزه عن النقد الهدّام.
- إدراك شروط التعبير ومخاطر تجاوزه لثوابت المجتمع الدينيّة والوطنيّة والمجتمعيّة.
- إدراك نسبيّة الحقيقة – عدا ماورد في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والحقائق الوطنية – والحاجة إلى الحوار والنقاش لبناء المواقف دون وقوع في الرّيبيّة أو التعصب الفكري.
- الوعي بأنّ الآخر المختلف في الرّأي ليس عدوّا بل شريكا في بناء وابتكار حلول جديدة.
- التعرّف على مبادئ الفكر الأساسيّة وأهمّيتها في توجيه الفكر السليم.
- التعرف على مبادئ المنطق وبعض مفرداته كالقضيّة والقياس والاستدلال.
- الوعي بقيمة المنطق وتطبيقاته في الحياة الانسانيّة.

الأهداف العامّة لمنهج التّفكير الناقد في المرحلة الثانويّة:

يهدف تدريس منهج التّفكير الناقد في المرحلة الثانوية إلى جعل الطّالب قادرا على:

- التعرّف على أهمّيّة مهارات التّفكير النّاقد في تحفيز الإبداع العقلي وتطوير الحياة الانسانيّة.
- إدراك التّكامل بين مهارات التّفكير النقديّ الاجرائيّة وبين تطبيقاتها العمليّة في الحياة اليوميّة.
- الوعي بقيمة أساليب الحجاج والبرهنة المنطقيّة العقليّة في بناء المواقف والتّخلّص من الآراء القائمة على التسليم للآراء دون تمحيص.
- الوعي بما تتضمّنه مختلف أشكال الخطاب من مغالطات ووسائل كشفها وسبل تجاوزها.
- التّمييز بين الجدل العقيم والحوار البنّاء خلال التواصل الاجتماعيّ.
- الوعي بمنزلة قيم الحوار كاستراتيجيّة تقوم على الاقناع اعتمادا على التمحيص للحجج والشواهد.
- التعرّف على المهارات والمراحل التي يعتمدها المفكّر النّاقد في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات.

- التمييز بين الجدل العقيم والمناظرة البنّاءة.
- التدرّب على أساليب الحوار والمناظرة وآدابهما.
- كشف أساليب الفكر الضالّ والتمرّس بسبل التوقّي منها ومقاومتها.
- إدراك مخاطر الدعاوى الضالّة على وحدة الوطن وثوابت المجتمع الدينيّة ورموزه ومؤسّساته وسياسته العامة.
- الوعي بقيمة التفكير النّاقد، المؤكّد على نسبيّة الحقيقة – عدا ماورد في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والحقائق الوطنية – ، في تحفيز التطوّر العلميّ وانفتاحه على حقائق جديدة.
- التعرّف على تطبيقات التفكير الناقد في سائر العلوم المختلفة.
- إدراك الأساس المنطقي للمنهج الاستقرائي التجريبيّ والمنهج الفرضي- الاستنباطي.
- التّعرّف على الأسس المنطقيّة للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته الرقميّة في حياة الإنسان.
- إدراك قيمة التفكير المنطقي في الكشف عن المغالطات الصّوريّة وغير الصّوريّة وسبل تجاوزها.
- ادراك دور التّفكير المنطقي و النّاقد في تكون شخصية تساهم في بناء مجتمع متعايش يسوده التعاون والتكاتف بين الفرد والمجموعة.

مواد ورشة الجلسة التّدريبيّة الثالثة:

مصفوفة المدى والتتابع وهيكلة مخططات الدروس

النشرة العلمية الجلسة التدريبيّة الثالثة

يقتضي تدريس كل منهج تعليمي إدراك أنّ مكوّنات المقرّر الدراسي ليست مجرّد تجميع لعناصر متتالية دون تسلسل منطقي تأليفيّ داخليّ. ذلك أنّ مفردات البرنامج ومعانيه ودروسه إنّما تشكّل كلاّ منسجما يتجلّى في نسق مصفوفة يحكمها خيط ناظم يتدرّج بالطالب بحسب مستواه التعليمي نحو تحقيق أهداف معرفيّة ومهاريّة تترابط بدورها وفق تدرّج منتظم من البسيط إلى المركّب. ولذلك لا يكفي أن يطّلع المتدرّب على مكوّنات المنهج بل يجب أن يدرك حركة التتابع المنطقي للدّروس بحيث يستطيع لحظة التنفيذ بناء المعارف والمهارات بشكل منظّم ينبني بعضها على بعض. فكلّ درس مشروط بما سبقه وهو بدوره شرط لما يليه.

تتوزّع مصفوفة منهج التفكير الناقد في المرحلتيّن المتوسّطة والثانويّة في سياق اهتمامين نظريّين أساسيّين: أحدهما عموديّ والآخر أفقي. فأما **العموديّ** فيقوم على ركيزتين هما: التفكير الناقد من ناحية والتفكير المنطقيّ من ناحية أخرى. وأمّا **الأفقيّ** فيتّصل بمجموع المسائل والوحدات التي ستتم دراستها في المرحلتين طيلة السنة الدراسيّة وتتوزع كما هو مُبيَّن في الجدول الموالي أدناه **بين مسائل تتعلّق بمجال التفكير الناقد:**

- معنى التفكير
- مفهوم التفكير الناقد
- معايير التفكير الناقد ومهاراته
- التفكير الناقد والتفكير الإبداعي
- التفكير الناقد والتفكير العلمي

وبين مسائل تتعلّق بمجال التفكير المنطقي:

- معنى التفكير المنطقيّ
- قيمة التفكير المنطقي
- المبادئ الأساسيّة للتفكير المنطقيّ
- التفكير المنطقيّ والمناهج العلميّة
- التطبيقات العلميّة للتفكير المنطقي
- أهمّيّة التفكير المنطقي في حياة الإنسان

ويبيّن الجدول التالي المجالين والتدرج المنطقي في مقاربتهما في المرحلتين:

المجال	المرحلة المتوسّطة			المرحلة الثانوية		
	التفكير الناقد: ومجالاته ومهاراته			التفكير الناقد ومهارات الحياة		
	معنى التفكير	مفهوم التفكير الناقد	معايير التفكير الناقد ومهاراته	التفكير الناقد والتفكير الإبداعي	التفكير الناقد والتفكير العلميّ	إجراءات التفكير الناقد
	عناصر الدروس والمعايير والمؤشرات					
	العقل والتفكير المنطقي			التفكير المنطقيّ والعلم		
	معنى التفكير المنطقيّ	أهميّة التفكير المنطقي	المبادئ الأساسيّة للتفكير المنطقيّ	التفكير المنطقيّ والمناهج العلميّة	التطبيقات العلمية للتفكير المنطقيّ	أهميّة التفكير المنطقي في حياة الإنسان

إنّ اختيار عنوان المقرر «التّفكير الناقد" يتضمن أهمية الاستدلال المنطقي حيث تتقاطع استراتيجيات التفكير الناقد في كلّ تفصيلاتها بالمبادئ الأساسيّة للتفكير المنطقي وهو ما يتجلّى في تقاطعات عدة في مختلف الدروس بين ما يتطلّبه التفكير الناقد من مهارات ومعايير تجد في التفكير المنطقيّ سندًا لها.

فضلا عن ذلك تكشف منظومة المدى والتتابع منطق التدرّج في تناول المجالين بحسب قدرات الطالب في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة. فما يتعلّمه الطالب في المرحلة المتوسّطة هو تمهيد يسهّل عليه ما سيتعلّمه لاحقا. مع أنّه من الممكن تدريس منهج المرحلة الثانويّة مباشرة للضّرورة التعليميّة. وقد تحرّى المقرّر في ذلك تضمين محتوى كمداخل تمهيديّة في الدروس الأولى بالبحث في معنى التفكير الناقد في علاقته بالتفكير الإبداعي والتفكير العلميّ وكذلك الشأن مع التفكير المنطقيّ في المرحلة الثانوية حيث تتضمّن الدروس تحديدا لمعنى التفكير المنطقي في علاقته بالتفكير العلميّ تحديدا.

ويوضّح الرّسم التالي المدى والتتابع بحسب مجالي التفكير: المنطقي والناقد.

استراتيجيّات بناء مخطط الدّروس:

تفرض طريقة التعلم البنائيّة الاجتماعيّة، التي اتّخذ المقرّر منها خيارًا وأساسًا له، بناء الدرس وفق استراتيجيّات التعلّم النّشط. فليس الدّرس متوالية من المضامين التي يُلقى بها أمام ذاكرة الطالب دون أن يُسهم في بنائها تفاعليّا مع المعلّم ومع أقرانه ومع المادّة التعليميّة. لذلك تضمّنت الدّروس أنشطة تحفيزيّة تراعي قدرات الطلاب المهاريّة والمعرفيّة من ناحية وتستجيب للأهداف المرسومة من ناحية أخرى.

ويتضمّن كلّ درس أسانيد تعلّميّة في شكل نصوص أو/ و فيديوهات أو / وصور تكون منطلقا وموضوعا للقيام بنشاط يُرفق بتعليمات تحدّد للطالب ما هو مطلوب كما ترشده لكيفيّة القيام به سواء فرديّا أو جماعيّا. وعوضًا عن تقديم المعلومة بشكل تلقينيّ فإن الطالب يصل بجهده وبتوجيه من معلّمه إلى الإجابة. ويمكن أن نطّلع على هذه الأنشطة في الوثيقة التّالية المقتطفة من وثيقة منهج التفكير الناقد:

ويتمّ تناول مواضيع الدّروس وفق الأسلوب التالي:

1 – الانطلاق من الاطلاع على النص الأساسي (فيديو/ نصّ / صورة / تعريف..) لتحديد الموضوع أو المهارة مناط الدّرس.

2 – تحديد أهداف الدّرس من خلال طرح الأسئلة والإشكاليَّات التي ستقع الإجابة عنها تباعا عند إنجاز الأنشطة.

3 – توجيه الطالب إلى إنجاز التّمارين التي تتضمّنها الأنشطة.

4 – اختيار أسلوب تنفيذ الأنشطة بحسب مطلوب التمرين: فرديّا أو زوجيّا أو جماعيّا.

5 – تقويم إجابات الطلبة وصياغة الحلول جماعيّا.

6 – استخلاص مخرجات الدّرس والقيام بتدريب تقويمي لمكاسبهم في الحصّة.

7 – تكليف الطالب بمواصلة التفكير في المسألة عبر تكليفه بعمل منزليّ.

وتساعد المعلّم في القيام بهذه المهام مجموعة من المفاتيح التوضيحيّة بيّنتها وثيقة منهج التفكير الناقد وتتمثّل في:

أقرأ/أطالع/ أتعرّف:

أقرأ نصّا (نصّ أدبيّ أو علميّ أو مقال صحفيّ أو تعريف لمفهوم).

أطالع قصّة (قصّة تراثيّة تاريخيّة – قصّة حكمة شعبيّة – قصص عالميّة واقعيّة وخياليّة).

أبصر صورة (لوحة فنّيّة – صورة تشخيصيّة – صورة كاريكاتيريّة).

أشاهد مقطع فيديو (مشهد تمثيلي– شريط وثائقي).

أعاين تجربة حيّة (تجارب علميّة مخبريّة – تجارب الحياة الاجتماعية اليومية).

أفهم / أحلّل:

أعمل على عناصر النص.

أحدّد مفهوما انطلاقا من النص.

أعمل على شبكة مفاهيم النص.

أستخرج موقف / أطروحة كاتب النص.

أحلّل فكرة من أفكار النص.

أقارن بين الموقف الذي يعبر عنه النص وبين مواقف أخرى.

أفكّر/ أتدبّر:

أبحث في ضمنيات ومسلّمات موقف أو حدث.

أبني حجّة تدحض رأيا أو تؤيّد موقفا.

أستنبط معلومات وأفكارًا جديدة بشأن موضوع البحث.

أحاور فرديّا أو جماعيّا فكرة أو حجّة.

أناقش تحديدا شائعا لمفهوم.

أكشف نتائج موقف أو أطروحة.

أفكّك وأركّب موقفا من مسألة.

أبني إشكاليّة.

أتدرّب:

أنجز بمفردي (أعمل على متطلبات نشاط: أقرأ/أفهم/ أحلّل/ أفكّر/ أتدبّر).

أنجز مع مجموعتي (أشارك/أحاور/أناقش مع مجموعة لإنجاز مطلوب نشاط).

أنجز داخل الفصل (أنجز المطلوب بالاعتماد على موارد الفصل).

أنجز خارج الفصل (أنجز المطلوب بالاعتماد على موارد من خارج الفصل: المكتبة/ الإنترنت...).

أقيّم مكتسباتي:

أراجع مواقفي.

أتذكّر نتائج البحث في الدرس وأختبر مدى سلامتها.

أقبل بحجّة الآخر وأراجع حجّتي إذا ثبت ضعفها.

أصدر حكما بشأن موقف دون الوقوع في القطعية العلمية.

أستدرك ما ينقصني من معلومات.

أتفاعل مع أسرتي:

أشارك أسرتي ما اكتسبته من تعلّمات ومهارات.

أستفيد من مساهمة أسرتي في إثراء مكتسباتي في الدّرس وأفيدهم بما تعلّمت.

أتحاور مع عائلتي في سبل الاستفادة من درسي في حياتي اليوميّة.

أبني مع أسرتي فضاء للتّواصل يشرّع للاختلاف على أساس الحجاج والإقناع في ظل المحبّة والاحترام.

هذا وقد بنيت كلّ الدروس من حيث توزيع مفرداتها ومعانيها وعناصرها وفق النّموذج التّالي:

الدرس:

عنوان رئيس1:

عنوان فرعي1:

عنوان فرعي2:

عنوان رئيس2:

عنوان فرعي1:

عنوان فرعي2:

النشرات العلمية

لليوم الثاني

التفكير: ماهيّته وأنواعه
(النشرة العلمية للجلسة التدريبيّة الأولى)

قال تعالى: ﴿وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحْلِ ٦٧ أَنِ ٱتَّخِذِى مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ٦٨ ثُمَّ كُلِى مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ فَٱسْلُكِى سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٌ لِّلنَّاسِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ٦٩﴾ النحل

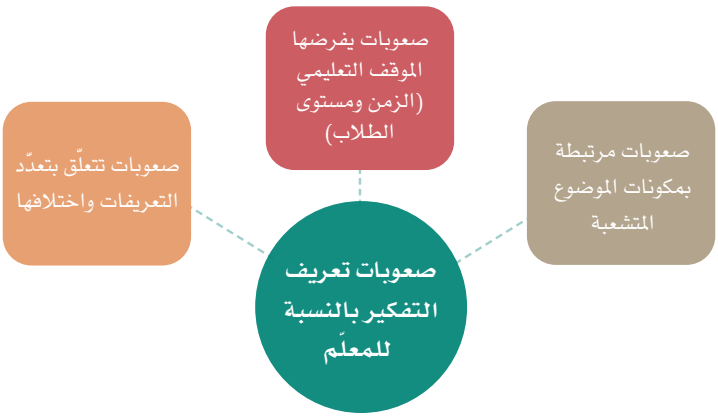
إشكاليّة التعريف:

ملاحظة: يجدر بالمتدرّب بادئ ذي بدء أن يعي الإشكال المنهجيّ الذي تضعنا أمامه مشكلة «التعريف» لا بخصوص موضوع هذا الدرس وهو التفكير فقط، بل كذلك فيما يتعلّق بمطلب التعريف في كلّ الدروس اللاّحقة.

التفكير مفهوم إشكاليّ اختلفت بشأنه الآراء وتعدّدت التّعريفات. ولعلّ ذلك راجع أوّلا إلى طبيعة الموضوع ذاته؛ لتشعُّب مجالاته وتعقّد بنية مكوناته الداخليّة. كما يعود ذلك الاختلاف ثانيا إلى اختلاف زوايا النظر والمرجعيات التي يستند إليها كلّ تعريف، فالتعريف المستند إلى الخلفيّة البيولوجيّة الفيزيولوجيّة يختلف عن التحديد التحليليّ النفسيّ للتفكير الذي يغاير بدوره التعريف ذي المرجعيّة الاجتماعيّة أو الذي يستند إلى نظريّات المعرفة في الاتجاهات الفلسفيّة أو في بعض التخصّصات العلميّة كنظريات التعلّم وعلوم التربية وعلم الاجتماع. ويذهب بنا الاختلاف إلى أبعد من ذلك حيث تتعدّد التعريفات داخل نفس التخصّص، ففي سياق علم نفس التربية مثلا نجد اختلافا يكاد يكون نوعيّا بين المدرستين السلوكيّة والبنائيّة بين تحديد ترابطيّ وآخر معرفي.

يضعنا واقع الاختلاف هذا أمام سبيلين منهجيّين للإجابة عن سؤال: ما التفكير؟ إمّا التقيّد بمرجعيّة محدّدة أو محاولة الإلمام بكلّ التعريفات الممكنة في كلّ السياقات. ومن الواضح أنّ الخيار الأوّل اختزاليّ وقد يتقاصَرُ دون معرفة مختلف أبعاد الموضوع. وأمّا الخيار الثّاني فيضعنا أمام صعوبة منهجيّة تعلّميّة اذ كيف للمعلّم أن يلمّ بكلّ التعريفات في موقف تعلّميّ مقيّد بزمن محدّد وبطلبة يافعين قد تعوزهم الأدوات المعرفيّة والمهاريّة لإدراك التعريفات بتشعّب خلفياتها النظريّة.

إنّ الموقف التعليميّ الذي سيجد المتدرّب نفسه فيه عند مباشرة الطلاب هو الذي سيحدد منهجيّة التعريف: لا بدّ من البحث في كلّ التعريفات عمّا يحقّق الحدّ الأدنى من الإجماع مع محاولة ذكر بعض التحديدات النوعيّة وتنبيه الطلبة إلى بعض الاختلافات التي تجعلهم يدركون الطابع الخلافي ويفهمون بعض خلفيات عدم الاتفاق بشأن تعريف أوحد.



لتحقيق هذا الهدف (تحديد ماهيّة التفكير) سنسعى في اللحظة الأولى من هذه الجلسة التدريبيّة إلى:

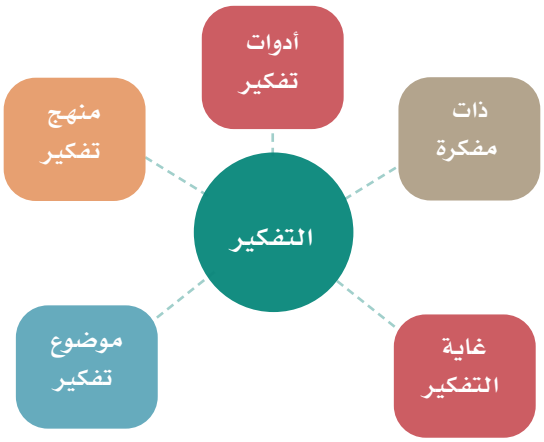
أ – تعريف التفكير استنادا إلى بعض المرجعيّات ومحاولة استخلاص ما هو مشترك بينها في عمليّة التعريف.

ب – تحديد مكوّنات التفكير وتفكيك بنيته الداخليّة

وسنتفرّغ في لحظة لاحقة من هذه الجلسة التدريبيّة إلى النّظر في أنواع التفكير وتصنيفاته

1- **تعريف التفكير:**

يعرّف التّفكير **عموما** على أنّه نشاط أو سلوك أو فعاليّة ذهنيّة واعية مركّبة يضطلع بها العقل أو الدّماغ البشريّ في تفاعل مع الذهن والمخيّلة والحواسّ. ويتجلّى التفكير في جملة من العمليّات الإدراكية التجريديّة التي توجّهها الإرادة الإنسانية نحو هدف. هذا الهدف يتجاوز مطلب إدراك العالم وتذكّر المعلومات ومعالجتها إلى بناء المواقف والتصوّرات وحلّ المشكلات.



يرتبط التفكير إذًا بموضوعٍ محدّد تستعمل **الذّات** المفكّرة لمعرفته **منهج** تفكير و**أدوات** أو وسائل تفكير لبلوغ **غاية** ما.

ولعلّ أهمّ الاختلافات في تحديد التفكير إنّما تكمن فيما إذا كان التفكير فعاليّة تتجاوز الأساس المادي الفيسيولوجي لوظائف الدماغ أم أنّه ملكة تتجاوز الدّماغ والجهاز العصبيّ إلى وظائف ذهنيّة لا ماديّة مجرّدة مرتبطة بما نسمّيه العقل أو الوعي. وتبيّن أنّ أنصار الأسلوب/ المقاربة الماديّة البيولوجيّة إنّما يردّون التفكير إلى مجرّد وظيفة فيسيولوجيّة ترتبط حصرا بنشاط الجهاز العصبيّ بحيث تردّ كلّ العمليات الإدراكية إلى معالجة المعلومات والمعطيات التي يلتقطها الجهاز العصبي من المحيط الخارجي الماديّ والاجتماعي والتي يقع تخزينها في الذّاكرة كمركز عصبيّ ثمّ يستعمل الدّماغ تلك المعلومات لإعادة تركيبها في ضوء المثيرات المتأتية من العالم الخارجي. وبالتالي فليس التفكير سوى سلوك فيسيولوجي مادّي. فالتفكير هو تقليب النظر في الخبرات الماضية المترسبة في الذاكرة داخليا ممّا ينتج عنه سلسلة من الأفكار التي تصاغ رمزيّا. ونجد لهذا التصوّر صدى في المدرسة السّلوكيّة في علم النّفس والتي تردّ التفكير إلى مفهوم السّلوك الذي يختزل التفكير في تفاعل المثير والاستجابة.

فالتفكير في رأي «واطسن» على سبيل المثال هو التصرّف العصبي إزاء مثيرات العالم الخارجيّ وكلّ وظائف التفكير ما هي إلاّ تفاعلات فيزيوكيميائيّة عصبيّة. ولذلك يمكن اعتبار التفكير وظيفة يشترك فيها الإنسان والحيوان ما دام للحيوان دماغٌ ولكن تظل قدرة الدماغ البشري أقوى بسبب قدرته الأعلى على القيام بالوظائف المنطقيّة المعقّدة.

بالمقابل يرى التصوّر الإنساني أنّ التفكير **ميزة** إنسانيّة أي ملكة ينفرد بها الإنسان عن غيره من المخلوقات والآلات الذكيّة، ولا يمكن اختزالها في وظائف الدّماغ لارتباطها بالعقل الواعي كبنية تجريديّة. فالتفكير ليس مجرد ردود أفعال ميكانيكيّة إزاء مثيرات العالم الخارجيّ بل مرتبط بمكامن النفس البشريّة وقواها وهو فعل أو نشاط يعي ذاته

وتُوجّهه إرادة حرّة نحو أهداف تتجاوز الغايات الحيوانية المحض من غذاء وأمن واستمرار النّوع، إلى مقاصد قيميّة كالتفكير في القيم المختلفة كالخير والشرّ والحق والباطل.

ومن ثمَّ فالتفكير فعل قصديّ بالضرورة. مع ملاحظة أنّ ذلك لا يمنع من ربط التفكير بالمحددات الواعية واللاواعية في الوقت نفسه. إذ يمكن أن تكون مخرجات التفكير ناتجة من تفاعل البنى الواعية واللاواعية في داخل الإنسان.

٢- مكوّنات التفكير ومهاراته:

قال تعالى:

إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ ﴿١٩٠﴾ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴿١٩١﴾ آل عمران

ترتبط مكوّنات التفكير بنسق العمليّات الذهنيّة التي تشكل بنيته الأساسيّة أي مجمل مهارات التفكير المعرفيّة وذلك بغضّ النظر عن تشعّبات كلّ مكوّن أو مهارة وهي تشعّبات لا يمكن حصرها. وتردّ جميعها إلى تلك الوظائف الأساسيّة التي يقوم بها الإنسان لحظة إعمال عقله للتفكير ولمّا كان التفكير نشاطا وفعلا فلا يمكن تحديد مكوّناته إلا في ارتباط بوظائفه الفعليّة؛ تلك المكوّنات التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- مكوّن يتعلّق بوظيفة التذكّر ويتعلق بتخزين وجمع المعارف والمعطيات والمواقف.
- مكوّن يتعلّق بوظيفة استيعاب وفهم وتمحيص المعلومات المخزّنة.
- مكوّن يتعلّق بوظيفة تحويل المواقف إلى ممارسات تطبيقيّة.
- مكوّن يتعلّق بوظيفة تجزئة وتحليل المعطيات وتفكيكها.
- مكوّن يتعلّق بوظيفة إعادة الهيكلة وتركيب المعلومات لبناء صيغ جديدة.
- مكوّن يتعلّق بوظيفة المراجعة والتقويم وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

موادّ تدريب اليوم الثاني

التفكير: أنواعه ومستوياته

النشرة العلمية للجلسة التدريبية الثانية

١ – أنواع التفكير:

يضعنا مطلب تحديد أنواع التفكير ومستوياته أمام إحراج حقيقيّ لأنّ تصنيف التفكير إلى أنماط موضوع خلافيّ ولذلك نقع على تصنيفات لا حصر لها. كما نجد خلطا وتداخلا بين تحديد أنواع التفكير وأساليبه ومستوياته. لذلك يجدر بالمتدرّب التفطّن إلى ضرورة الوعي بأنّ مختلف هذه التصنيفات إنّما الهدف منها تعميق فهم المقصود بالتفكير من منطلق مختلف المرجعيات:

ويمكن ردّ هذه التصنيفات إلى الأسس التالية:

1-1: **تصنيف على أساس المنهج المعتمد**: (يحدّد النوع استنادا للمنهج الذي يستعمله) مثال ذلك: تفكير تجريبي – تفكير رياضي – تفكير استقرائي – تفكير استنباطي– تفكير حدسي – تفكير سببي – تفكير إحيائي....

1-2: **تصنيف على أساس نوع المعرفة التي ينتسب إليها**: (يحدّد النوع استنادا للمعرفة التي تستعمله) مثال ذلك: تفكير فلسفي – تفكير علمي – تفكير دينيّ – تفكير أسطوريّ – تفكير خرافي ...

1-3: **تصنيف على أساس التحقيب الزّمني**: (يحدّد النوع بالحقبة التاريخيّة التي ساد فيها) مثال ذلك: تفكير تقليديّ – تفكير قديم – تفكير قروسطي – تفكير معاصر – تفكير حديث – تفكير ما بعد حداثي...

1-4: **تصنيف على أساس الأسلوب والغايات**: (يحدّد النوع استنادا لأسلوب التفكير والغاية منه مثال: التفكير النّاقد– التفكير الإبداعي – التفكير المنطقيّ – التفكير التطبيقيّ – التفكير التركيبيّ – التفكير فوق المعرفي – التفكير الجانبي – التفكير العمودي – التفكير التحليلي – التفكير العاطفي – التفكير التقاربي – التفكير المتشعّب ...

ويمكن أن نلاحظ أنّ بعض التصنيفات يمكن أن تتداخل وتتشابك فمثلا كلّ تفكير علميّ هو تفكير منطقيّ ويمكن له أن يكون استقرائيّا أو استنباطيا وكذلك التفكير الناقد مثلا فهو استنتاجيّ وتجريبيّ ... والخلاصة أنّ هذه الأنواع يمكن أن يتضمّن بعضها بعضًا وهنالك من بين هذه الأنواع ما يقابل بعضه بعضًا كذلك.

مرجع التصنيف			
المنهج	المجال المعرفي	الحقبة الزمنيّة	الأسلوب والأهداف
تفكير تجريبي – تفكير رياضي – تفكير استقرائي – تفكير استنباطي– تفكير حدسي – تفكير سببي – تفكير إحيائي (....)	تفكير فلسفي – تفكير علمي – تفكير دينيّ – تفكير أسطوريّ – تفكير خرافي (...)	تفكير تقليديّ – تفكير قديم – تفكير قروسطي – تفكير معاصر – تفكير حديث – تفكير ما بعد حداثي (...)	التفكير النّاقد– التفكير الإبداعي – التفكير المنطقيّ – التفكير التطبيقيّ – التفكير التركيبيّ – التفكير فوق المعرفي – التفكير الجانبي – التفكير العمودي – التفكير التحليلي – التفكير العاطفي – التفكير التقاربي – التفكير المتشعّب (...)

ويمكن أن نأخذ على سبيل المثال التصنيف الذي يستند إلى **نوع المعرفة** وذلك لأسباب ثلاث:

- اعتماد الدرس الموجود في الكتاب المدرسيّ على هذا التصنيف.
- كونه التصنيف الأكثر شموليّة لارتباطه بتاريخ التفكير الإنساني منذ ظهوره.
- كونه يتضمّن كلّ التصنيفات الأخرى داخل تصنيفاته الكبرى.

ويتمثّل هذا التصنيف في اعتبار أنّ التفكير الإنساني لا يخرج عن أنماط ثلاثة:

1- **التفكير الأسطوريّ الخرافيّ:** يستند هذا النوع من التفكير إلى المخيّلة لا إلى العقل، ويستهدف تفسير الظواهر الطبيعيّة كالمرض أو الزلازل بردّها إلى الخرافات، وغالبا ما يقترن بافتراضات عجائبيّة لا واقعيّة. كما أنّه يستند إلى التفسير الإحيائي بأن يضفي على الأشياء المادية صفات إنسانيّة كالغضب أو المحبّة. وينسج هذا التفكير نسيجًا من الأوهام التي تخرق مبادئ العقل وتصبح المحدّد لسلوك الفرد والمجموعة.

2- **التفكير الفلسفيّ:** يعتمد التفكير الفلسفيّ على العقل أساسا للبحث في المعاني الكلّية للوجود الإنساني وفي الأغلب لا يهتم الفيلسوف بالمسائل الجزئية بل ينصرف إلى البحث في القيم الكونيّة. وما يميّزه هو اختلاف الفلاسفة فيما بينهم واحتكام كلّ منهم إلى منهجه الخاصّ الذي يخالف الآخرين إلى حدِّ التناقض كالمنهج الجدليّ والنقديّ والشّك. ويتخذ التفكير الفلسفي طرقا مختلفة للبحث عن الحقيقة منها العقلانيّ ومنها التجريبيّ ومنها الحدسيّ. كما يتسم بالاستقلالية ورفض ادعاء وجود حقائق نهائيّة. ويتطلّع غالبا إلى البحث عن حلول للمشاكل الإنسانية الكبرى لا الجزئيّة.

3- **التفكير العلميّ:** يقوم التفكير العلميّ على اعتماد المناهج المنطقيّة وعلى الاستقراء التجريبي والاستنباط الرياضيّ في بناء الحقائق التي يؤكّد نسبيّتها. ويقتصر على ردّ الظواهر إلى أسبابها الموضوعيّة الماديّة وذلك عبر صياغة قوانين تصاغ رياضيّا. كما يرفض التعليل غير المنطقيّ وغير الماديّ. وينتهج في سبيل ذلك التفكير الناقد والإبداعي والتحليلي، كما يهتمّ على خلاف التفكير الفلسفيّ بالوقائع العينيّة وبحلّ المشكلات الجزئيّة للحياة اليوميّة.

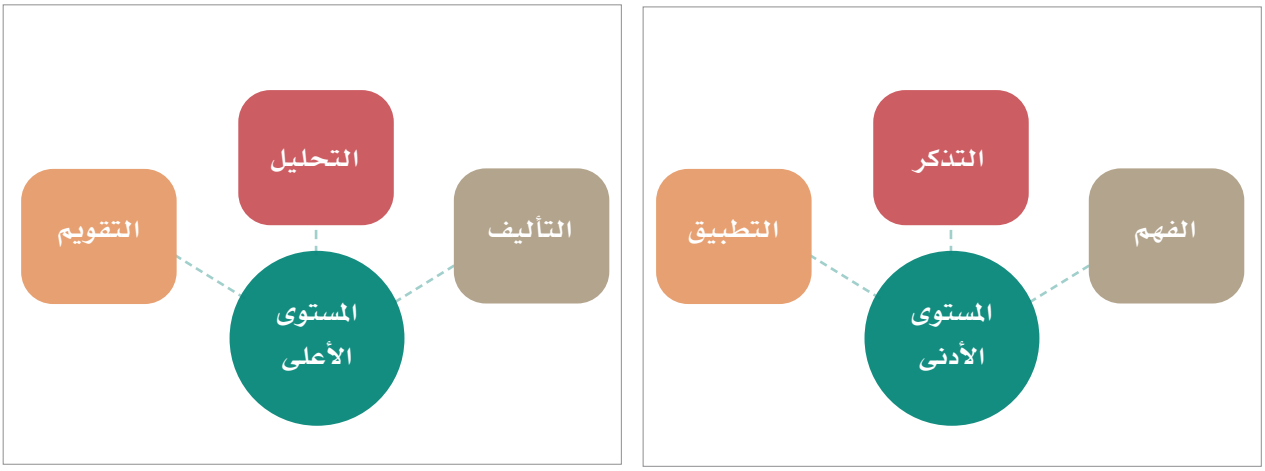
ملاحظة: يجدر بالمتدرّب ملاحظة أنّ أنواع التفكير الأخرى إنّما ترتبط بالضرورة بهذه الأصناف الثلاثة

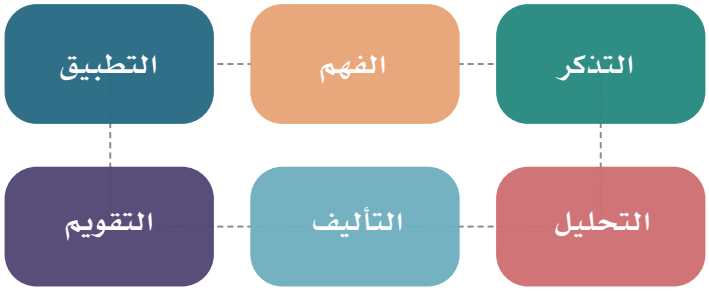
٢- مستويات التفكير ودرجاته:

ترتبط مستويات التّفكير بطبيعة الوظائف والعمليّات الذهنيّة التي يقوم بها العقل البشريّ. وتبيّن أنّ هنالك مستويات معرفيّة تتمايزُ من حيث التعقيد بل إنّ بعضها مشروط بتحقّق المهارة السّابقة له. وهنالك شبه إجماع على وجود مستويين للتفكير:

- المستويات الدنيا للتفكير (التفكير الأساسيّ)
- المستويات العليا للتفكير (التفكير المركّب)

ويعتبرهرم/تصنيف بلوم المرجع الأساسي في هذا التصنيف. حيث اعتبر هذا الأخير أنّ مهارات التفكير تتوزع تراتبيّا وهرميّا من أدنى مهارة يتطلّبها التفكير في مستوياته الأوّلية وهي مهارة **التذكّر** أو استحضار المعارف إلى المستوى الموالي وهو **الفهم** والاستيعاب ثم يأتي **التّطبيق** وفيه يقوم المفكّر بتجسيد معارفه في مستوى الممارسة الواقعيّة وفي المستوى الموالي يضطلع المفكّر بوظيفة **التحليل** أي تفكيك وتجزئة ما يعرض له من مواقف إشكالية إلى عناصر بسيطة تسهّل عليه المرور إلى المرحلة الموالية وهي التركيب (**التأليف**) أي تركيب المعطيات وبناء مضامين جديدة ليخلص في النهاية إلى مستوى **التقييم** بحيثُ يكون قادرا على إعادة التفكير في ما قام باكتسابه من معارف ومهارات. وتصنّف المستويات الثلاثة الأولى كمستوى أدنى في حين تصنّف الثلاثة الثانية كمستويات أعلى. وترتبط بالمستوى الثاني أنماط التفكير المركّب كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير الإستراتيجيّ ...





وتتّصل بكلّ من هذه المستويات مهارات تتدرج في التعقيد. ويجدر بالمتدرّب إدراكها لأنّها تحدّد في دروسه أنواع الأنشطة المتضمّنة في الكتاب المدرسي، وكذلك تحدّد ما يطلب من الطالب إنجازه في تمارين التقويم.

ويمكن تصنيفها كالتالي:

مهارات المستوى الأدنى للتفكير			مهارات المستوى الأعلى للتفكير		
التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب (التأليف)	التقويم
يسترجع يعرض يحدّد يذكر يعدد	يوضح يفسّر يعلّل يصوغ يلخص	يستعمل يطبّق ينجز يستخرج يبرهن	يحلل يفكّك	يركب يبني يشتقّ ينسّق	يقيّم يقدّر يحكم يدحض يختار

أساليب التفكير
(النشرة العلمية – الجلسة التدريبيّة الثالثة)

يجدر بنا أوّلا التنبيه إلى ضرورة التّمييز بين أنواع التفكير وأساليبه. فمفهوم النوع أعمّ من مفهوم الأسلوب بحيث يمكن أن نجد في نوع واحد من أنواع التفكير استعمال أكثر من أسلوب واحد (راجع النشرة العلمية أنواع التفكير بالجلسة الثانية). وهذا الخلط ناتج من تصنيف بعض المعنيين لأنواع التفكير بالاعتماد على أسلوب التّفكير المعتمد.

ويمكن أن نحدّد الأسلوب استنادا إلى التعريف الذي صاغه كلّ من **هاريسون وبرامسون**: «الأسلوب هو مجموع الطرق والإستراتيجيات المنهجيّة الفكريّة التي يتخذها المفكّر وسيلةً للتعامل بما لديه من معلومات عن ذاته ومحيطه لحلّ مشكلة ما». Harrison & Bramson (2008)

يعكس أسلوب التّفكير إذًا خصوصيّة صاحبه؛ ولذلك يتغيّر بتغيّر الأفراد والاتجاهات الفكريّة والمواقف والميول. ويعرّف ستيرنبرغ بدوره أساليب التفكير بكونها: «الطرق المفضّلة لدى الفرد في توظيف قدراته واكتساب معارفه وتنظيم أفكاره والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهامّ والمواقف التي يتعرّض لها» Sternberg (1992)

وتؤدي ثقافة الفرد ومكتسباته المعرفيّة ومهاراته السلوكيّة دورا أساسيّا في اختيار الأسلوب الذي يعتمده للتفكير. كما تؤدي العديد من المتغيّرات دورا فعّالا في تحديد أسلوب الأفراد في التفكير أهمّها:

- العوامل الوراثيّة الجينيّة
- العامل الاجتماعي والمستوى الاقتصاديّ
- الجنس
- الثقافة السائدة
- المحيط البيئي
- الميول والانفعالات
- درجة التحصيل الدّراسي
- الاتجاهات الفكريّة والمعتقدات والمواقف

ويبدو أنّ التصنيف الذي اعتمده كلّ من هارسون وبرامسون والتصنيف الذي وضعه ستيرنبورغ هما الأكثر اعتمادا في الأوساط العلميّة ولذلك اخترنا اعتمادهما في هذه الجلسة التدريبيّة. غير أنّ ذلك لا يمنع المتدرّب من التوسّع في مسألة تصنيف الأساليب استنادا إلى مرجعيّات أخرى بل هو مدعوّ إلى ذلك.

وقد صنف كلّ من هاريسون وبرامسون أساليب التفكير إلى خمسة أنواع، هي كالآتي:

1-**الأسلوب التركيبي**: يتميز بالنزوع إلى التجديد ويميل إلى التميّز عن الآخرين ويفضّل التأمّل والابتكار ويسعى لحلّ التناقضات. 2- **الأسلوب المثالي**: ذو نزعة منفتحة على الآخرين. ويميل إلى استشراف المستقبل ويتجنّب القضايا الجداليّة.

3-**الأسلوب العملي**: الميل إلى التثبّت من المعلومات ويفضّل الاحتكام إلى خبراته وتجاربه كما يهتم بتنظيم البحث.

4 - **الأسلوب التحليلي**: يتميّز بالتقيّد بالعقل واستبعاد الانفعالات ويحرص على التفكير بمنهجيّة كما يتقيّد بالمنطق.

5- **الأسلوب الواقعي**: يركّز على الأهداف ولا يحبّذ الخوض في التجريدات التّأمّليّة مع نزوع إلى الاختصار.

وفيما يلي وثيقة تتضمّن تصنيف ستيرنبرغ لأساليب التفكير:

خصائص الأفراد وفقا لأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج

* **الملكي Monarchic** يتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، والتاريخ، والعلوم منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

* **الهرمي Hierarchic** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبر الوسيلة. ويبحثون دائما عن التّعقيد ومرنون ومنظمون جدا، ومدركونً للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

* **الفوضوي Anarchic** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم ويكرهون النظام.

* **الأقلي Oligarchic** لديهم العديد من الأهداف، يتصف هؤلاء الأفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية، متوترون، مشوشون، ويعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، حاسمون جدًا، ولا يحققون أهدافهم المتناقضة.

* **التشريعي Legislative** أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، التجديد، التصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقا، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب، مبتكر، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي أو صانع سياسة

* **التنفيذي Executive** يميز الأفراد الذين يميلون لاتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة لحلّ المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات ويفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، مدير.

* **الحكمي Judicial** أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، ويفضلون المهن المختلفة مثل: كتابة النقد، وتقييم البرامج، وكتابة المقالات النقدية للإرشاد والتوجيه.

* **العالمي Global** يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة، والمفاهيم عالية الرتبة، والتغيير والتجديد والابتكار، والمواقف الغامضة، والعموميات، ويتجاهلون التفاصيل.

* **المحلي Local** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات العيانيّة التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون بالتفاصيل.

* **المتحرر Liberal** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

* **المحافظ Conservative** يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض، ويحبون المألوف، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

* **الخارجي External** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط، والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

* **الداخلي Internal** يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة، ويستخدمون ذكاءهم في الأشياء وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

المصدر: أبو هاشم السيّد محمّد: «أساليب التفكير في ضوء نظريّة ستيرنبرغ»

النشرات العلمية

لليوم الثالث

التفكير النّاقد: ماهيّته، مكوناته، ومهاراته النشرة العلمية الجلسة التدريبيّة الأولى

١- ماهيّة التفكير النّاقد:

لقد تبيّنا في مبحث التفكير ومستوياته أنّ هنالك تمايزا نوعيّا بين التّفكير الأساسيّ والتفكير المركّب. ويتنزّل التفكير النّاقد ضمن مستويات التفكير العليا بل لعلّه جامع لكلّ مهارات ذلك النّوع من التفكير. ولذلك فهو تفكير نوعيّ إذ إنه يجمع بين المهارات الأكثر تعقيدا بدءًا بالتحليل والتفكيك وانتهاء إلى التقويم بل يتعدّاها إلى الإبداع والابتكار.

يفعّل التفكير النّاقد إذًا كلّ قدرات الإنسان الذهنيّة فيتقاطعُ بذلك مع أنماط التفكير التقليديّة. تلك التي تبنى على التسليم بالواقع الجاهز وتتسم بالامتثاليّة والتبعيّة السلبيّة لفكر الآخرين. كما يتعامل مع الأفكار والمواقف تعاملا نقديّا يقوم على تفحّصها وإخضاعها لمحك المناهج العلميّة ولمعايير الاستدلال المنطقي وشروط المعقوليّة. وهو تفكير لا يكتفي بنقد الآخرين بل يخضع ذاته إلى التقويم الصّارم حيث لا وجود لحقائق علمية مطلقة أو حلول نهائيّة للمشكلات التي يتعاطى معها.

يرفض التفكير النّاقد إذًا كلّ أشكال التعصُّب الفكري الجماعيّة والفرديّة ولكنّه لا يسقط في الريبيّة اليائسة من بلوغ الحقيقة بل هو على الدوام سعي مسؤول ينشغل بهموم الإنسان في حياته اليوميّة فينخرط في مسار منظّم الخطوات ليجد لها الحلول المناسبة وإن ظلّت باستمرار حلولا مؤقّتة.

وهو تفكير لا ينأى بذاته عن سائر منجزات المعارف الإنسانيّة في كلّ المجالات العلمية والفلسفية وحتى الأدبيّة والفنيّة والتكنولوجيّة. بل إنّه في جدل دائم مع مناهجها وإستراتيجياتها التي يعتمد ما كان منها مفيدا في بناء الحقيقة وإيجاد الحلول. كما أنّه مستعمل في صميم تلك المجالات بما هو أسلوب تفكير اخترق العلم وسائر المعارف الأخرى.

وبيّن أن مفهوم التفكير النّاقد مفهوم مركّب حيث إنه يحيل على عدد كبير من السلوكيات المنوعة والمهارات العقليّة مثل:

- طرح الأسئلة وبناء الإشكاليَّات.
- تفحص المعلومات وتحليل البيانات وتدقيق الإحصاءات.
- اختبار صدق الشواهد وسلامة التعريفات والقضايا.
- حلّ المشكلات وابتكار الأدوات والنماذج الجديدة.
- اتخاذ القرارات وبناء البدائل.
- تمحيص الحجج والتحقُّق من صلاحية البراهين والاستنتاجات.
- التمييز بين الادعاءات والمواقف وكشف الضمنيات. (...)

ويمكن أن نلاحظ أنّ أغلب تعريفات التفكير الناقد من طرف أهل الاختصاص إنّما يقتصر أصحابها على إحدى

الخاصّيات التي يعتبرها صاحب التعريف السّمة الأهم مغفلا البقيّة. ففي حين ربطه **راسل** على سبيل المثال بقضيّة التثبت من صدقيّة البراهين قبل أخذ القرار، نجد **ديوي** يركّز في تعريفه على التروي في إصدار الأحكام قبل أخذ القرار في حين اختزله **واطسن** في التحقق من المواقف والمعتقدات في ضوء الشواهد، كما ردّه **انيس** إلي التعقّل في أخذ القرارات. كما عرفه **باير** بأنّه التثبُّت من مصداقيّة المعلومة وإصدار حكم بشأن قيمتها (...) ويمكن أن نلاحظ بسهولة الطابع الاختزالي لهذه التعريفات المفيدة ولكن غير المستوفية لكلّ جوانب الموضوع.

ومهما يكن من أمر فإنّه لا يكاد يوجد **تعريف جامع للمفهوم**. وهو ما يدلّ على شموله واتساع مجالاته. ولذلك يجدر بنا البحث في تعميق معنى التفكير الناقد بالنظر في:

- مكوناته وعناصره
- مهاراته
- استراتيجياته
- معاييره

وستهتمّ هذه الجلسة التدريبيّة الأولى بالمكونات والمهارات في حين ستنظر الجلسة الثانية في المعايير والإستراتيجيات:

٢- مكوّنات التفكير النّاقد:

لا تقتصر مكوّنات التفكير الناقد على القدرات والمهارات المرتبطة بالعقل بل تتضمّن كذلك البعد الانفعالي في الإنسان والمتمثل في الميول والتوجّهات الذاتيّة. فالمفكّر الناقد كلّ لا يتجزّأ من حيث هو إنسان له بعد عقلانيّ وآخر انفعاليّ. وتكمن مهمّة المفكر النّاقد في حسن التصرّف في كلّ ملكاته وتوجيهها نحو بناء الحقيقة وحلّ المشكلات وحسن اختيار القرارات المناسبة. مع تحقيق الانسجام والتوازن النفسيّ بين العقل والميل.

فأمّا المكوّن الأوّل وهو الميول والاتجاهات فيتمثّل في:

- الانفتاح
- المرونة
- حب الاستطلاع والتساؤل
- الميل للبحث عن الأسباب
- احترام المختلف
- الجرأة وحبّ المبادرة
- الاستقلالية الذاتية
- التواضع
- الثقة بالنفس دون غرور
- النزوع إلى التعاون
- الاعتراف بالخطأ وعدم التعصّب للرأي (...)

وأمّا المكوّن الثاني وهو القدرات والمهارات فيتمثل في:

- طرح الأسئلة
- التحليل
- التركيب
- النقاش الحجاجيّ
- الاستقراء
- الاستنباط
- النقد
- التقويم
- الممارسة التأمّلية (الاستبصار)
- الحجاج
- الاستنتاج

٣- مهارات التفكير النّاقد:

في معناها العام تدلُّ المهارة على معنى الاستطاعة أو القدرة على القيام بسلوك ما لبلوغ هدف ما وتتضمّن معنى الإتقان وحسن التصرّف. ويقتضي التفكير النّاقد بما هو نشاط ذهني تملّك جملة الأدوات والوسائل الكفيلة بتحقيق الهدف المنشود سواء أَتَعلَّقَ الأمر بحلّ مشكلة ما أم باتخاذ قرار. ولقد حاول العديد من الدارسين حصر مهارات التفكير النّاقد لكنَّها تظلّ عصيّة على الحصر رغم أنّ هنالك شبه إجماع على ردّها إلى المهارات الرئيسة التالية والتي تتضمّن كلّ منها مهارات أخرى:

- **مهارة التّفسير:** وترتبط بالمستويات الدنيا للتفكير كالفهم والوصف والتعريف والتعليل غير أنّها تظلّ بالغة الأهميّة كأساس للمهارات الأخرى وشرط لها. وتبنى عليها الخطوات الأولى لاستراتيجيات التفكير الناقد: جمع البيانات والمعطيات والآراء بخصوص الموضوع المدروس.
- **مهارة التحليل:** وهي من مستويات التفكير المركّب. وتستوجب امتلاك القدرة على تفكيك الموضوع المطروح ليسهل فهمه والعمل عليه والوعي بالروابط والعلاقات التي تربط العناصر بعضها ببعض لأنّ المركّب والمعقّد والكلّ غالبا ما يكون غامضا في مجمله ممّا يتطلب عزل عناصره للتمكّن من التعامل معها مثل تحليل سلاسل الحجج المطوّلة أو الاستدلالات المركبة لفحصها بدقّة.

- **مهارة التقييم**: وتُعتبر أعلى مستويات التفكير المركّب وترتبط بإصدار الأحكام والقرارات والتقديرات بخصوص الحجج المطروحة أو النظريات التي هي موضوع التثبّت والتمحيص.
- **مهارة الاستدلال المنطقي**: لا يخفى ما لمطلب الاقناع من أهميّة في مجال التواصل المعرفي ولذلك كانت القدرة على بناء الاستدلالات واستخلاص النتائج على أساس منطقيّ من أهم أدوات المفكّر الناقد سواء لدحض حجج الآخرين أو لإثبات الحجّة الخاصّة به.
- **مهارة الاستقراء**: وتتمثل في القدرة على استخلاص الكلّ عبر ملاحظة خصائص الأجزاء.

«التفكير الناقد هو نشاط عقلي مركّب محكوم بقواعد الاستدلال المنطقي، ويقود إلى نواتج يمكن التنبّؤ بها، وغايته التحقّق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكّات مقبولة. ويتألّف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنّف ضمن ثلاث فئات هي مهارات الاستقراء، مهارات الاستنباط ومهارات التقييم».

المصدر: تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)،أ. د. فتحي جروان، ٩٩٩١

موادّ تدريب اليوم الثالث: الجلسة الثانية

التفكير النّاقد: معاييره وإستراتيجياته
النشرة العلمية الجلسة التدريبيّة الثانية

١- إستراتيجيات التفكير الناقد:

إنّ من أهمّ ما يميّز التفكير النّاقد ارتباطه بمعاني النّظام والمنهجيّة المنطقيّة وحرصه على التفكير الإستراتيجي المتدرّج، فخطوات المفكّر النّاقد أبعد ما تكون عن العفويّة والاعتباطيّة. فهو يعي أنّ الاقتصاد في الجهد وحُسنَ الاستغلال الناجع للوقت يُحتِّمان رسم خطّة رغبةً بالوصول إلى الهدف سواء أتعلّق الأمر بحلّ المشكلات أم باتخاذ القرارات أم في البحث عن الحقيقة النّظريّة وتطبيقاتها العمليّة عموما. إنّ التفكير النّاقد تفكير عقلانيّ لا يترك مجالا للمصادفات في استشرافه لمآلات البحث عن غاياته.

وعلى رغم أنّه من المخالف للرّوح النقديّة الاعتقاد في وجود مقاربة أو منهج أو طريقة **واحدة** للسّير نحو الأهداف، إلاّ أنّنا يمكن أن نرسم إستراتيجيّة عامة تكون بمثابة النموذج المرن والقابل للتعديل والتطوير. ويمكن اختزال خطوات التفكير النّاقد في النّقاط المرحليّة التالية:

1- تحديد المشكلة المقصودة بالبحث والتعرف على كلّ مستوياتها.

2- طرح الأسئلة المناسبة لتبيّن مختلف عناصر الموضوع.

3- جمع البيانات والمعلومات والآراء المتعلّقة بموضوع البحث وتبويبها بحسب الأسئلة المطروحة.

4- تحليل المعطيات والآراء ومناقشتها وتحديد العلاقات التي تربطها بالمشكلة والتي تحكم بنيتها الدّاخليّة.

5- تمحيص الحجج والاستدلالات الواردة في المواقف السّائدة من الموضوع واختبار صدقيّتها.

6- تمييز الحلول المقترحة بشأن الموضوع وترتيبها بحسب الأولويّة وتقييم مدى نجاعتها.

7- اختيار الحلّ الأنسب من بين الحلول أو ابتكار حلول جديدة.

8- إعادة جمع المعلومات في ضوء الحلّ الذي تم اختياره.

9- تقييم الحل الذي وقع اختياره والتحقّق من سلامة استدلالاته والحجج التي بني عليها.

10- تنفيذ الحلّ واختبار مدى إمكانيّة تطبيقه واقعيّا.

11- تقييم نتاج التنفيذ التطبيقيّ واقتراح التطوير أو تقديم بدائل جديدة.

وبيّن أنّ هذه الخطوات إنّما تتطلّب التحلّي بجُملة من الشروط الأساسيّة كتحري الموضوعيّة والحياد العلمي والنزاهة والانفتاح على آراء الآخرين وعدم التعصّب للرأي والاحتكام للاستدلال الصحيح دون تحيز مع التحلي بالتواضع المعرفي والمرونة في مراجعة الذات.

وعموما يمكن اختزال هذه المراحل في وظائف ستّ أساسيّة:

٢- معايير التفكير النّاقد:

إنّ طريق البحث عن الحقيقة محفوفة بمخاطر الوقوع في الخطأ أو الانسياق وراء المغالطات المقصودة حينا واللاواعية أحيانا أخرى. ولكي يقي المفكّر النّاقد نفسه من الزّلل والوهم فإنّه عليه التقيّد بمجموعة من المعايير والضوابط المنطقيّة والقيميّة. والمقصود بالمعيار مؤشّر أو مقياس مدى صحة ووضوح وصدقيّة المعلومة أو التعريف أو سلامة الاستدلال أو الحجة منطقيّا. ويوجد شبه إجماع بين الدارسين على ردّ معايير التفكير النّاقد إلى المعايير الستّ التالية:

- **الوضوح:** يرتبط مطلب الوضوح بالعبارة ارتباطه بالجملة أو القضيّة وكذلك بالحجج والاستدلالات. ويقصد به تجنّب الغموض أو الإبهام في الاستعمال التواصلي للألفاظ كما يرتبط بموضوع العلاقات الرابطة بين القضايا في الاستدلالات. ويعتبر هذا المعيار شرطا للمعايير اللاحقة. ففي غيابه ينعدم التفاهم وتحصل المغالطات اللّفظيّة.

- **الصحّة:** يتعلّق هذا المعيار بمفهوم الحقيقة ويقصد به القيمة المنطقيّة للقضايا ومدى مطابقة القول للواقع أو مدى وجود الاقتضاء المنطقي الداخلي بين عناصر الاستدلالات كشرط للصلاحيّة وبالتالي للصحّة.

- **الدقّة:** ويتصل هذا المعيار بمطلب صرامة صياغة الفكرة بحيث يتخيّر المتكلّم عند التعبير عن المشكلة تعريفات يتحرى فيها الاختزال وعدم الإطناب الذي يشوش المعنى المطلوب كما يتجنّب الاختزال الذي يفقد المعنى.

- **الربط:** يتطلّب هذا المعيار القدرة على التقيّد بخصوصيّة الموضوع المدروس وعدم ذكر المعلومات الجانبيّة والتي لا تفيد بل تشتت الأفكار وتضيّع الجهد والوقت. كما يشترط ربط الأوليات والفرضيات التي ينطلق منها بالنتائج.

- **العمق:** تجنب الاكتفاء بالعناصر السطحيّة المباشرة للمشكلة والبحث في البنية الداخلية للعلاقات الرابطة بن مختلف تشعبات عناصر القضيّة المطروحة. مع عدم الانسياق وراء التبسيط إلى حدٍّ الإسفاف. ويكون ذلك بالعمل على الضمنيات أي ما لا يصرّح به الموضوع، وعدم التسرّع في استخلاص النتائج قبل استيفاء كل أبعاد المشكلة.

- **الاتساع:** غالبا ما يهمل الباحث جوانب مهمة من القضيّة أو يغفل الإلمام بكلّ المواقف والآراء السابقة. لذلك على المفكّر الناقد أن يعالج الموضوع من كلّ زوايا النّظر الممكنة وأن يستفيد من كلّ البحوث السابقة

- **الاستدلال المنطقيّ:** التفكير الناقد تفكير عقلانيّ ولا يستقيم إلاّ باحترام مبادئ العقل الأساسية كمبدأ عدم التناقض وكذلك احترام شروط بناء الاستدلالات والحجج للتمكّن من تجنب الأخطاء وكشف المغالطات وتجاوزها.

معايير التفكير الناقد
الوضوح
الصحّة
الاتساع
الدقّة
الاستدلال المنطقيّ
الرّبط
العمق

نشاط منزلي: معوّقات التفكير الناقد وأهميّته في حياة الانسان النشرة العلمية للعمل المنزليّ.

يتطلّب الاضطلاع بمهمّة التفكير الناقد جهدا ومكابدة لا في مجاهدة الذات فقط بل كذلك في مواجهة الآخرين وذلك أنّ من طبيعة الذات البشريّة النزوع إلى الراحة والرضا بالجاهز والانكفاء على الذات. ومن طبيعة المجتمع البشريّ الانشداد إلى الجاهز والمتوارث والثابت.

قال تعالى:

وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ
ءَابَآءَنَآ ۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا
يَهْتَدُونَ ﴿١٧٠﴾ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ

آل عمران

وبيّن أنّ التفكير النّاقد إنّما هو تجاوز للذات ومراجعة للسّائد والمألوف. وهو ما يعني أنّه في مواجهة جملة من المعوّقات التي منشؤها طبيعة الفرد وبنية المجتمع البشريّ التي لا يستقيم مطلب الإبداع والابتكار والمساءلة والتشكيك كمقوّمات للتفكير النّاقد إلاّ بتجاوزها.

يمكن تبويب معوّقات التفكير النّاقد عموما إلى نوعين: فرديّة ذاتيّة نفسيّة داخليّة وأخرى جماعيّة ثقافيّة خارجيّة، مع ضرورة تنبيه المتدرّب إلى أنّ هذا التبويب منهجيّ باعتبار التداخل الضروري بين العاملين النفسيّ والاجتماعي الثقافي:

١- المعوّقات الذاتيّة النفسيّة الدّاخليّة:

تتعلّق هذه الحواجز بما يجده المفكّر من موانع في ذاته تمنعه من الاضطلاع بمهارات التفكير الناقد. ويمكن أن يكون واعيا بها كما يمكن أن تكون كامنة فيه بصفة لا شعوريّة. ومن بينها:

- **التمحور حول الذات:** توهّم محوريّة الأنا واحتقار الآخرين واستبعاد أيّ رأي لا يكون صادرا عن الذات وهو ما يعطّل الانفتاح على وجهات نظر مغايرة والاستفادة من التحاور مع الآخرين. فإحداثية الذات هي المنظور الأوحد.

- **التحيّز (النظرة الجزئيّة):** التركيز على جزء واحد من المشكل والاقتصار في التفكير على الدفاع عن الحجج التي تدعمه دون اعتبار لزوايا نظر مخالفة أو لحجج الآخرين المفنّدة له.

- **التعصّب:** الدفاع الانفعالي عن موقف والاستماتة في ذلك. وما يميّز التعصّب هو دفاع صاحب الرّأي عن رأيه بهدم آراء الآخرين وبخس حججهم دون النظر في صدقيّتها. والانتصار الأعمى لاتجاه فكريّ فرديّ أو جماعيّ.

- **الرغبة والتّمني:** غالبا ما ينساق المرء وراء ما يحبّ بحيث يدافع عن الحلّ الذي يتماشى مع ما يتمناه ويرغب فيه حتى وإن تبيّن ضعف حجته أو عدم واقعيّته. وغالبا ما يقترن التمنّي بالكسل واللامبالاة والرُّكون للبسيط والسّهل.

- **الغرور والتهوّر:** المعتدّ بذاته انفعاليّا غالبا ما ينساق وراء الآراء التي ترضي كبرياءه فيغفل القيمة المنطقيّة ليشعر بالاكتفاء الذاتي. وغالبا ما يؤدي الغرور إلى التسرّع في الحكم لاعتقاد العصمة من الخطأ والزلل.

- **الخوف من الفشل:** التفكير الناقد مجدّد ومغامر ويحتاج إلى شجاعة من لا يخشى فشل التجربة أو حكم الآخرين عليها أو تصديهم للإنجاز الجديد إن نجح لأنّه يحطّم عاداتهم. وفي هذه الحالة يكون الخوف من المواجهة محبطا.

- **التسرّع وانعدام الصبر أمام الصعاب والأمور المعقّدة:** التفكير الناقد تفكير مركّب ويتطلّب المستويات العليا للتفكير. وهذه مستويات تتطلّب الصبر وعدم التسرّع لأنّ المواضيع تكون مركّبة ومعقّدة وغالبًا ما تكون مستجدّة.

- **العناد والمكابرة:** الجدل العقيم يفضي بصاحبه للعناد. فلا يكون هدف المعاند الحقيقة بقدر ما يكون إفحام الخصوم والانتصار عليهم. وهذا ما يعيق التركيز على المشكلة وحصر الاهتمام في الخصم مع عدم التراجع عن الرأي.

- **عدم الوعي بالجهل:** اعتقاد الشخص الإلمام بالموضوع من كلّ جوانبه وادعاء امتلاك المعرفة من شأنه أن يعمي المفكّر عن معالجة المشكل بشكل مغاير ومرن. وحتى عندما يدرك المرء جهله فالجهل يظلّ عائقا إن لم يُتجاوز.

- **افتقاد مهارات وإستراتيجيات التفكير مع عدم الوعي بذلك:** يحتاج التفكير الناقد إلى انتهاج طرق واستراتيجيات منظّمة بينما يتصف بعض الأشخاص بالعشوائيّة وعدم انتظام التفكير بسبب افتقاد المهارات اللازمة لذلك.

- **الجزميّة:** الاعتقاد في وجود حقائق علمية ثابتة مطلقة الصدق ولا تقبل النقاش أو التشكيك. فلا وجود لحلول جديدة لنفس المشكلة مثلا. وهو ما يغلق أفق الابتكار والتجديد. وغالبا ما يؤدي الموقف الجزمي (الجازم) إلى التعصّب.

- **المسايرة الطوعيّة:** بعض الأشخاص يفضّلون مسايرة الآخرين تجنّبا لعناء التّفكير شخصيّا أو خوفا منهم حتى وإن كان الآخرون متسامحين ويدعون الأفراد إلى التفكير بحرّيّة. فالمسايرة يمكن أن تكون خيارًا فرديّا.

- **عدم الثقة في النفس واحتقار الذات:** نظرة المفكّر النّاقد إلى ذاته مهمّة جدّا. وبقدر ما يكون الغرور والتمركز حول الذات من العيوب الأساسيّة، تكون الثقة العقلانيّة في قدرات النفس على الإبداع والتجديد مطلوبة. وهي ثقة لا تهتز بسبب الفشل بل تعتبر الفشل والتجربة شرطين للنجاح وبناء المستقبل بإعادة المحاولة دوما.

٢- المعوّقات الاجتماعيّة الثقافيّة الخارجيّة:

• تتعلّق هذه الحواجز بما يفرضه المحيط الاجتماعي بمؤسساته من معوقات تمنع الفرد من ممارسة التفكير الناقد أو تعطّله دون قصد:

• **سلطة الآراء المتواترة:** غالبا ما تعتمد الحجّة عل صدق الموقف أو الحجّة على مبدأ العادة المستديمة أو الأقدميّة والامتداد في الزّمن. بحيث تتسلّط العادات باعتبار تواترها. فتقديس كلّ ما هو قديم يعيق التجديد. وعادة ما يفرض المجتمع على الأفراد الالتزام بما دأب عليه القدامى.

• **سلطة شيوع الرّأي الأغلبيّ أو الإجماع:** غالبا ما يحتكم الناس إلى مبدا الإجماع كأساس لما هو صواب. ويعدّ الخروج عن رأي الأغلبيّة ضلالا وبدعة. بينما نعلم أن اكتشاف الجديد في مجال العلوم مثلا كان دائما من إنجاز فرد استطاع تصحيح ما أجمعت عليه الإنسانية.

• **سلطة مرجعيّة الأكبر سنّا والخبراء في غير اختصاصهم:** تحتكم المجتمعات الأبويّة خاصّة لمبدأ مرجعيّة الأكبر سنّا ممّا يعطّل إعادة التفكير بصفة شخصيّة فرديّة مستقلّة. كما يحتكم البعض عن كسل أو جهل إلى أشخاص يدعون الخبرة في مجالات ليسوا مختصين فيها.

• **المحافظة ومقاومة التغيير والتجديد:** النزوع إلى الجمود والثبات خاصيّة بنيويّة في كلّ مجتمع بدعوى المحافظة على النظام وبالتالي يتهم كلّ جديد بالفوضويّة وأحيانا باللامعقوليّة. وهذا ما يعطّل طاقات الابتكار ويؤدّي إلى التزمّت والاكتفاء بالموجود.

• **تقزيم قدرات العقل:** تكريس فكرة محدوديّة قدرات العقل وقصوره وبالتالي عدم الثقة فيه. وبتعطيل العقل تتعطل جميع أدوات التفكير النّاقد لصالح بدائل أخرى تحتكم للامعقولية وتنظر للعقل نظرة عدائيّة.

• **التضليل الإعلامي:** إنّ الانسياق وراء ما تروّجه وسائل الإعلام من مغالطات وأكاذيب وما تكرّسه من دعاية مضلّلة لآراء ومواقف من شأنه أن يعطّل نزوع الفرد إلى التفكير بصفة ذاتية وبالاعتماد على بحثه المنطقي عن المعلومات والتثبت من مصادرها. كما يمكن اعتبار الانبهار بالمشاهير الذين يصنعهم الإعلام من المعوّقات المهمّة للتفكير.

• **غياب الأطر الممكنة من أدوات الابتكار وتنفيذ الابتكار:** من الأسباب الموضوعيّة لتعطيل التفكير الناقد عدم توفير المؤسسات المجتمعية الأدوات المعرفيّة اللازمة كتعليم مهارات التفكير أو توفير المال والتقنيات اللاّزمة لتنفيذ المشاريع الجديدة. فللبيئة المحفزة في الأسرة والمؤسسات التعليميّة والمؤسسات الداعمة للإبداع دور مهمّ.

• **هيمنة الرأي الواحد في الثقافة والمجتمع:** يعدّ عامل الرأي الأوحد من المعوّقات الجوهريّة للتفكير الناقد. فتنميط وعي المجتمع وتوجيه السلوك الفردي والجماعي نحو وجهة واحدة يمنعان المفكّر الناقد من التفكير المرن والمختلف.

محددات التفكير النّاقد وضوابطه

النشرة العلميّة للجلسة التدريبيّة الثالثة

المفكر الناقد يعي إشكاليّة حرّيّة التعبير لا سيّما فيما يتعلق بثوابت الدين والوطن والقيم وفي فضاء التواصل مع الآخر. كما يجد المفكّر الناقد نفسه أمام ذلك الاحراج الذي يضعه أمام مسؤوليّة الاضطلاع بواجبه الوطني والمجتمعي بمساهمته في تحسين الواقع وتطويره بمواجهة مشكلاته وحلّها والتصدي لكل محاولات أعداء الوطن وإدعاءاتهم ومزايداتهم الباطلة عبر أدوات التحليل والتفكيك والتقويم وإعادة البناء، وبين إدراكه لإحتمال الجنوح بالنقد عن أهدافه الانسانيّة السامية إلى ما يناقضها من زعزعة للثوابت الدينية والوطنية و القيميّة أو خوض في الأعراض أو تشويه للمؤسّسات العامة والخاصة وتبخيس لاجتهادات القائمين عليها، وكلّ ذلك باسم النّقد وحريّة التعبير. ولمّا كان المفكّر النّاقد يمتلك القدرات والمهارات المنطقية فلا مناص له من محددات وضوابط تمنعه من الإنزلاق خارج دائرة التفكير الناقد المنضبط. وهو ما يستوجب طرح السؤال التالي:

ما محددات التفكير الناقد وضوابطه؟

التفكير الناقد ليس مجرد ردّ فعل عفويّ انفعاليّ إزاء ما يلقى أمامنا من أفكار ومعلومات، بل هو نشاط عقليّ ممنهج يستعمل عن وعي ورويّة مجموعة من الأدوات، لا سيّما في عصر يشهد طفرة معلوماتيّة لم يشهد لها التاريخ مثيلا بالإضافة للتوظيف المغالط للخبر وللمعلومة ممّا يجعل تمحيصها وتحليلها ضرورة حيويّة حتى لا نقع فريسة التضليل أو المزايدات أو الإدعاءات المشبوهة من أعداء الوطن ممن يخدم أجندات خارجية مشبوهة و يستهدف تشويه الثوابت العقائديّة الأصيلة والطعن في رموز الدولة ومؤسّساتها العامة ويهدّد وحدتها الوطنيّة وتلاحمنا مع قيادتنا الرشيدة حفظها الله. ويقتضي هذا التمحيص للمعلومة:

- عدم الثقة العمياء في صدق أي خبر أو أيّ مصدر غير المصادر الرسمية الوطنية، مع الحرص على الحصول على المعلومة والخبر من مصادرها الرسمية.
- الاحتكام إلى العقل والمنطق وعدم الانسياق العاطفيّ لتصديق ما يتماشى مع ميولنا وأهوائنا من أفكار ومعلومات. والحذر من أساليب الاستمالة للعواطف.
- عدم الاكتفاء بمصدر واحد للمعلومة والبحث عن مصادر أخرى للخبر. ثمّ مقارنة حجج كافّة المصادر قبل الحكم واتخاذ القرار الذي لا يجب أن يكون جازما أو نهائيّا.
- الحذر من الانزلاق مع تعاطف أكبر عدد من الناس مع الخبر، فالتعاطف أو الاجماع ليس دليلًا على صحّته.

أمّا عن استراتيجيّات تمحيص المعلومات وكشف الادعاءات الباطلة فإنّها تقتضي المرور بمراحل أهمّها:

١- التثبت من مصدر المعلومة: إنّ انتشار المعلومات وسهولة الوصول إليها وتواترها بشكل سريع يؤدّي إلى استسهال التعامل معها والانصراف عن التثبّت من مصدرها. المفكّر الناقد يدرك أهمية التثبّت من مصادر المعلومة ويعتمد بالدرجة الأولى على المصادر الوطنية الرسمية.

٢- تمحيص الدليل: يفترض تمحيص الدّليل وجوده أوّلا إذ لا بدّ من التثبت من أنّ صاحب الفكرة أو المعلومة لا يكتفي بإلقائها أمامنا بل يقدّم حججا وأدلّة عليها. ومن ثمّ وجب النظر في سلامة الحجج وتمييزها عن الحجج الفاسدة أو التي تعتمد على المغالطات بالنظر في التلازم المنطقيّ الداخليّ بين المقدمات والنتائج.

٣- تحليل الفكرة وتفكيكها: غالبا ما تكون الأفكار والمعلومات مركّبة ومعقّدة البنية ممّا يستوجب تفكيكها وتقسيمها لفهمها في كلّيّتها. فكشف فساد جزء من الأجزاء يساعد في كشف زيف الكلّ. خاصّة وأنّ مروّجي الأفكار الضالة إنّما يبثون المتلقين بوابل من الأفكار والمواقف دون ترك فرصة لتحليلها وتفكيكها.

٤- امتحان سلامة الاستدلال: أهمّ مهارات التفكير الناقد القدرة على كشف مغالطات الاستدلال وهو ما يستوجب التمرّس بشروط بناء الاستدلال السليم سواء كان استنباطيا أو استقرائيّا أو قياسيّا أو تجريبيّا. مع الاطلاع على أنواع مغالطات الاستقراء والاستنباط وأشكال القياس الفاسد. مع الانتباه دائما لأسلوب من يعرض المعلومة أو الفكرة أو الخبر.

٥- استشراف عواقب وتبعات الخبر أو المعلومة: المفكر الناقد حريص على كشف غايات من يطرح الرأي، الخبر أو المعلومة وما يترتّب عن ترويجها والدفاع عنها. وهنا لا بدّ من الانتباه إلى خطورة الأفكار من جهة ما يمكن أن تؤدّي إليه من زعزعة للأمن العام أو اتهامات باطلة للأفراد أو المؤسّسات وتهديد لوحدة الأوطان واستقرارها.

٦. توقيت طرح الرأي أو الخبر أو المعلومة:

المفكر الناقد يضع في الاعتبار أن ثمة احتمالات غير بريئة وراء طرح الرأي أو الخبر أو المعلومة في توقيت معين، فدائما ما يتسائل هل توقيت طرح الرأي أو الخبر أو المعلومة يخدم أجندات خارجية وأهداف غير معلنة؟

٧. أثر الرأي على وحدتنا الوطنية وتلاحمنا مع قيادتنا:

وحدتنا الوطنية وتلاحمنا مع قيادتنا الرشيد هي صمام الأمن والأمان. المفكر الناقد حريص على تقييم تبعات الآراء وطرحها على الوحدة الوطنية والتلاحم مع القيادة.

محددات التفكير الناقد وضوابطه:

إذا ما تأملنا خطر الحرية المطلقة في التعبير تبيّنا خطورة القول والتعبير وتأثيراته في علاقة بالفرد والمجموعة لأنّه محمول على الصدق والكذب وله استتباعات عمليّة على الجماعات والأوطان. وهذا ما يوجب وضع محددات وضوابط للتفكير الناقد وعقلنته. فالحرّية الحقيقيّة مرتبطة بمسؤوليّة تحمّل تبعات القول أو التعبير. وكلّ قول يتعلّق بالمجالات التالية تترتّب عنه اعتبارات أخلاقيّة واجتماعيّة وسياسيّة خطيرة:

- الشريعة الإسلامية السمحة والمقدّسات والعقائد والثوابت الدينيّة.
- ولاة أمرنا حفظهم الله وقيادتنا الرشيدة أيدها الله والوطن ورموزه وتاريخه.
- الأعراض والحياة الشخصيّة للأفراد.
- أنظمة الدولة وقرارتها و سياستها العامة.
- المؤسسات العامة للدولة.
- القيم المجتمعيّة و الهويّة الوطنيّة.
- تماسك المجتمع ووحدته.

يدرك المفكّر النّاقد أنّ الخوض اللاّمسؤول في هذه المجالات بالتعريض أو التشويه أو الكذب والمغالطة هو ضرب من الفكر الضالّ الهدّام الذي يؤدّي إلى نقيض الهدف من النقد ألا وهو بناء الانسان والدفاع عن وحدة الوطن واحترام الذوات في أعراضهم وقيمهم وخصوصيّاتهم الفرديّة وهويّتهم الوطنية و المجتمعيّة. فالهدف من النّقد العقلانيّ البحث عن الحلول الكفيلة بتطوير الحياة وتعزيز التواصل والحوار في ظل المحبة والإيخاء مع احترام حق الاختلاف وتعدّد الآراء دون سوء ظنّ في المختلف بل اعتباره شريكا في الابداع.

تأسَّست دولتنا حفظها الله على يد المغفور له الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود الذي أدرك برؤيته الثاقبة أن الوحدة الوطنية تحت راية التوحيد هي المظلة التي تحفظ أمن المواطنين في عقيدتهم وأنفسهم وممتلكاتهم وأعراضهم وتجمع شتاتهم وتجنِّب مُجتمَعنا الاضطرابات الأمنية وعدم الاستقرار، وقد توَّج النظام الأساسي للحكم في المملكة في المادة الثانية عشرة ما يؤكد على هذه الوحدة في النص الآتي:

«تعزيز الوحدة الوطنية واجبٌ، وتمنع الدولة كلَّ ما يؤدي إلى الفرقة والفتنة والانقسام».

نظام المطبوعات والنشر

إنَّ نشر المعلومات والآراء عبر منصات الإعلام الرقمي يخضع أساسًا للرِّقابة الذاتية والالتزام بالممارسات الإيجابية في التواصل مع الآخرين، كما أنَّ وِزارة الإعلام وضعت نظامًا للمطبوعات والنشر يوضح محددات النشر.

المادة الثامنة

حرية التعبير عن الرأي مكفولةٌ بمختلف وسائل النشر في نطاق الأحكام الشرعية النظامية.

المادة التاسعة

يراعى في ذلك:

- ألا تخالف أحكام الشريعة الإسلامية
- ألا تُفضِي إلى ما يُخِلُّ بأمن البلاد أو نظامها العام أو ما يخدم مصالح أجنبية تتعارض مع المصلحة الوطنية.
- ألا تؤديَ إلى إثارة النعَرات وبث الفرقة بين المواطنين.
- ألا تؤديَ إلى المساس بكرامة الأشخاص وحرياتهم أو إلى ابتزازهم أو إلى الإضرار بسمعتهم أو أسمائهم التجارية.
- ألا تؤديَ إلى استحسان الإجرام أو الحث عليه.
- ألا تفشي وقائع التحقيقات أو المحاكمات إلا بعد الحصول على إذن من الجهة المختصة.
- أن تلتزم بالنقد الموضوعي البناء الهادف إلى المصلحة العامة والمستند إلى وقائع وشواهد صحيحة.

النشرات العلمية

لليوم الرابع

التفكير الناقد: طرح الأسئلة وحلّ المشكلات
النشرة العلمية الجلسة التدريبيّة الأولى

إنّ هاجس المفكر الناقد ودأبه على استكناه دلالة الحياة طلبا للمعنى وسعيا نحو الحقيقة حلٌّ لما يعرض من مشكلات الحياة الإنسانية. وهو في ذلك محتاج إلى وسائل وأدوات ومناهج للبحث والتمحيص، لعلّ أهمّها طرح السؤال. إلاّ أنّ للأسئلة النّاقدة خصوصيّة تميّزها عن الأسئلة المعتادة المتداولة، فضلا عن اختلاف إستراتيجيات طرحها المنهجيّة المميّزة في سياق التّفكير الناقد. حيث لا يكتفي المفكر الناقد بطرح الأسئلة بل يفكّر في السّؤال ذاته ليحدّد نوعه ويميّز مستويات مطلوبه في علاقة بمستويات المهارات المعرفيّة، ثم يرسم خطّة لتتالي الأسئلة في علاقة بموضوع بحثه. كما أنّه لا يكرّر السائد من الأسئلة بل يبدع أسئلة جديدة فيفتح آفاقا جديدة للبحث.

ينبّهنا المفكّر النّاقد إلى أنّ علّة العديد من إشكاليّات البحث والوقوع في المغالطات إساءة طرح الأسئلة وعدم التفطّن إلى أنّ طرح الأسئلة المناسبة جزء هام من الحصول على الإجابة أو الحلّ المناسب. بل إنّ الكثير من مشاكلنا اليوم كتعدّد الإشاعات وانتشار الأباطيل الإعلاميّة وغيرها ناتج عن عجزنا وأحيانا عن غياب جرأتنا على طرح الأسئلة الصحيحة. ومن المهمّ التأكيد على أن أسئلة التفكير النّاقد لا تروم إجابات نهائيّة ولكنّها في الوقت ذاته ليست أسئلة ريبيّة يائسة من الحقيقة: إنّ الأسئلة النّاقدة تتحرَّى حلولا تتحوّل بدورها إلى محفّز لأسئلة جديدة من أجل تطوير الحلول التي تظلّ دائما نسبيّة وتحت محكّ السؤال ورقابته. ويجدر بنا بادئ ذي بدء النّظر في تحديد أنواع الأسئلة.

تتمايز الأسئلة عن بعضها بحسب طبيعة مطلبها وهو ما يربطها بمستويات المعرفة أو مستويات مهارات التعلّم. وغالبا ما يركّز المفكّر الناقد على الأسئلة المتعلّقة بالمهارات المركّبة أي المستوى الأعلى للتفكير. فعندما يتعلّق الأمر بأدنى أنواع المعرفة وهو التذكّر حسب تصنيف بلوم يكون السّؤال مرتبطا بمهارات التذكّر وكذلك الشأن بالنسبة للأسئلة التي تتعلّق بالفهم أو التطبيق أو التحليل أو التركيب أو التقويم.

- أسئلة التذكّر: ومطلوب هذه الأسئلة استرجاع أو استحضار معلومات أو تعريفات أو مواقف.
- أسئلة الفهم: ومطلبها إعادة صياغة المعلومات بغرض شرحها أو تفسيرها أو العمل عليها في مقارنة.
- أسئلة التطبيق: وتتعلّق بمطلب الإنجاز الإجرائي وتحويل المعارف إلى أدوات تطبّق على مشكلة بعينها.
- أسئلة التحليل: مطلوبها العمل على بنية المعلومة بتفكيك عناصرها والكشف عن العلاقات بين مكوناتها.
- أسئلة التركيب: ومطلوبها التأليف بين معطيات منفصلة لبناء فكرة جديدة أو إعادة تركيب فكرة معطاة.
- أسئلة التقويم: وتتعلّق بمطلب إصدار الأحكام وإعطاء الرأي بشأن قضيّة أو موقف أو حجّة.

يبيّن الجدول التالي أمثلة من الأسئلة الخاصّة بكلّ مستوى من مستويات تصنيف بلوم:

مستويات الأسئلة	صياغة الأسئلة بحسب مستوى التفكير	الاستعمال في علاقة بالمشكلة
أسئلة التذكر	أسمِّ/ي– حدّد – صف – عدّد (...)	تحديد المشكلة وجمع المعلومات
أسئلة الفهم	وضّح – فسّر – اشرح – رتّب – قارن (...)	استيعاب المعلومات التي تمّ جمعها
أسئلة التطبيق	أنجز – اربط بالمشكلة – وظف في سياق (...)	ربط المعلومات بالمشكلة عمليّا
أسئلة التحليل	قسّم – فرّع – فكّك العناصر- ميّز – صنّف (...)	تفكيك موضوع البحث إلى عناصر
أسئلة التركيب	اجمع – ابن – ألّف – اربط العناصر – صل (...)	إعادة بناء المشكل ووصل مكوناته
أسئلة التقويم	ناقش – أبدِ/ي رأيك – دافع – برّر- حدد المدى (...)	المراجعة التقويميّة للحجج والنتائج

ومن البديهيّ أن يلتزم المفكّر النّاقد في صياغته للأسئلة بجملة من الشروط التي تتعلّق ب:

- **موضوع السّؤال:** أن يحدّد بدقّة ووضوح، وأن يكون بسيطا وواضح السّياق، وأن يتضمّن السؤال إحالة صريحة على مرجعه لا تقبل التأويل. وأن يراعى في طرحه المخاطب بالسؤال بحيث يفترض إمكان الإجابة عنه من طرفه.

- **الهدف من السؤال:** وجوب أن يكون معلنا ومحدّدا بدقّة. مع الحرص على ألا يتضمّن السّؤال الواحد أكثر من هدف. وأن يكون في متناول المخاطب. ويشترط تقدير قابليّته للتحقّق قدر الإمكان.

- **صيغة السّؤال:** وهي مسألة على غاية من الأهميّة لأنّ طرح الأسئلة مرتبط بسياق تواصليّ تداوليّ لذلك يجب أن تكون الصياغة سليمة اللغة، وتستعمل أداة الاستفهام المناسبة للمطلوب مع تحرّي الاقتضاب وعدم التعقيد.

وهكذا ترتبط استراتيجيّة طرح الأسئلة بمطلب حلّ المشكلات. ذلك أنّ التفكير النّاقد تفكير هادف فليست غايته في ذاته: التفكير من أجل التفكير كما دأب القدامى على النّظر إلى المعرفة. بل ينخرط المفكّر الناقد في مشاكل الحياة اليوميّة ليجد الحلول الملائمة للمشكلات.

ويمكن تبيّن علاقة طرح الأسئلة بحلّ المشكلات في الجدول التالي:

مجال الأسئلة	مطلوب الاستفهام في علاقة بالمشكل
أستفسر عن المعلومات وأستفهم الوقائع	ماهيّة الموضوع. الإطار الزّمنيّ للمسألة. مكوناته المشكلة وعناصره. مكمن أهمّية الموضوع. مكان حدوث المشكلة. الأطراف المؤثرة في الموضوع.
أتساءل عن الآراء وأتظنّن على الحجج	نمط تفاعل مكونات الموضوع. علاقة الموضوع بمحيطه. نمط اشتغال الموضوع. أسباب وعلل حدوث المشكلة. الحجج والبراهين المعتمدة سلامة الحجج والبراهين المعتمدة. امتداد واستمراريّة المشكلة. الحجج والحلول البديلة الممكنة.
أستفهم عن القيمة	قيمة الحلول. قيمة تجارب الحلول. حدود إمكانية الحلول. مدى الاستفادة من الحلول. أهميّة الحلّ بالنسبة للآخرين. أهميّة الحلّ بالنسبة للآخرين.

ويجدر بنا أوّلا تعريف المشكلة وتحديد أنواعها قبل البحث في استراتيجيّات حلّها:

المشكلة هي: الفجوة بين معطيات الواقع الموجود وشروط الهدف المنشود. إنّها صعوبة تحول بيننا وبين الهدف أو هي عائق يحرمنا من الوصول إلى إشباع حاجة. أو هي جهل أو نقص في المعرفة يجعلنا عاجزين عن الوصول إلى إجابة.

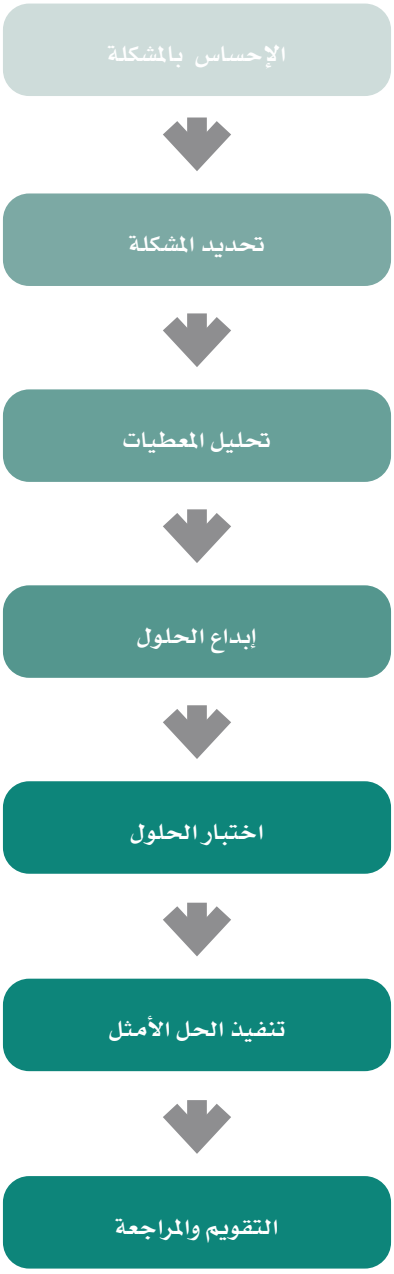
وتوجد تصنيفات مختلفة للمشكلات لعلّ أكثرها شيوعا تصنيف ريتمان والذي بناه على قاعدة **معيار الوضوح في علاقة بالمعطيات والأهداف**. بحيث نجد خمسة أنواع من المشكلات:

- مشكلات واضحة الأهداف والمعطيات
- مشكلات واضحة الأهداف غير واضحة المعطيات
- مشكلات واضحة المعطيات غير واضحة الأهداف
- مشكلات غير واضحة الأهداف وغير واضحة المعطيات
- مشكلات الاستبصار

ولعلّ الأهمّ في مسألة حلّ المشكلات قضيّة الخطوات أو الإستراتيجيّة التي يتبعها المفكّر الناقد في معالجة المشكلة. ورغم الاختلاف في تصوّر تلك المراحل إلا أنّه يمكن ردّها عموما إلى المقاربات التالية:

- الإحساس أو الشعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة وتعريفها بدقة ووضوح.
- جمع المعطيات والبيانات وتحديد متطلبات حلّ المشكلة.
- تمحيص الحلول الموجودة ومناقشة حججها ومدى نجاعتها.
- اختيار الحلّ الأمثل ووضع خطّة للتنفيذ.
- تنفيذ الخطّة إجرائيا ودراسة استتباعات الحلّ المقترح.
- المراجعة في ضوء التنفيذ التجريبي.
- التقييم النهائيّ.

ويمكن اختزال هذه الإستراتيجيّة في الرسم التوضيحي التالي:



ويتطلّب حلّ المشكلات وعيا من طرف المفكّر النّاقد بضرورة تفعيل كلّ المهارات والقدرات العقليّة والميول والعواطف، ولذلك صمّم البعض كإدوارد دي بونو مثلا استراتيجيّة تمكّن من مقاربة حلّ المشكلات من زوايا متعدّدة مستعملا نظريّة القبعات الستّ التي تساعد في حلّ المشكلات من زوايا نظر مختلفة حسب نوع التفكير:

ملاحظة: يجدر بالمتدرّب الانتباه إلى الترابط بين استراتيجيات حلّ المشكلات وطرح الأسئلة المناسبة.

قبعة التفكير	الإجراءات المتبعة لحلّ المشكلات	السؤال المطروح
	* الحصول على المعلومات وتجميعها. * التركيز على الحقائق والمعلومات. * التجرد من العواطف والأحكام الذّاتيّة. * اعتماد الأرقام والإحصاءات. * تحرّي الحياد التّام. * الإجابة المباشرة والمحدّدة عن الأسئلة.	* ماذا أعرف؟ * أين المعلومة؟ * هل توجد أرقام وإحصاءات؟ * هل هنالك معلومات أخرى؟
	*الاحتكام إلى المشاعر لا إلى العقل. * إصدار الأحكام على أساس عاطفي. * الاعتماد على الحدس المباشر. * عدم الحياد والاندفاع الانفعالي. *عدم طلب التفسير أو التّعليل.	*ما شعوري إزاء المشكلة؟ *بماذا يخبرني الحدس والبديهة؟ *ما رد الفعل النّابع من داخلي؟
	* التركيز على احتمالات الفشل. * استعمال المنطق في نقد الآراء ورفضها. * توضيح نقاط الضعف والجوانب السلبية المتوقع. واستباق النتائج الأسوأ. * التركيز على العوائق والتجارب الفاشلة.	*ما المشاكل المتوقّعة؟ *ما المخاطر المحتملة؟ *ما طبيعة الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا؟ *مم يجب أن نَحذَر؟
	* التركيز على نقاط القوة وتوقّع النجاح. * تهوين المخاطر والمشاكل. * الاهتمام بالفرص المتاحة واستغلالها. * التفاؤل والإيجابية والاستعداد للتجريب. * إبراز احتمالات النجاح وتقليص احتمالات الفشل.	* ما الفائدة المرجوّة؟ *ما الايجابيات المنتظرة؟ * ما قيمة الحلول المنتظرة؟ * ما الذي يدعم الفكرة؟ * ما الحجج المدعمة؟
	* التركيز على الحلول والبدائل الجديدة. *البحث عن كلّ الاحتمالات الممكنة. *البحث عن الوسائل المبتكرة لإيجاد الحلّ. * إعادة بناء الفكرة من جديد. * ابتكار حجج داعمة جديدة.	*هل هنالك منهجيّات أخرى للتنفيذ؟ *ما احتمالات النّجاح؟ * كيف يمكن أن نذلّل العقبات أمام الحلول؟
	* التركيز على موضوع المشكلة بدقّة. * البرمجة والتخطيط وتوزيع الأدوار. * القيادة الصّارمة لمجموعات العمل. *التركيز على المخرجات العمليّة. *حسن التصرّف في الإمكانيات.	*ما خطّة التنفيذ؟ * ما الخطوة الموالية؟ * ما الحلّ العملي الآن؟ * ما القرار اللازم اتخاذه في هذه الحالة؟

النشرة العلميّة للجلسة التدريبيّة الثانية

التفكير النّاقد واستراتيجيات اتخاذ القرار

يرافق المفكّر النّاقد، في كلّ مرحلة من مراحل بحثه عن الحلول للمشكلات التي تعرض له، مطلب إجرائيّ يتعلّق بصنع واتخاذ القرارات وتنفيذها. ولمّا كان التفكير النّاقد تفكيرا إستراتيجيا منهجيّا فقد وضع لهذه المهمّة جملة من الضوابط والمعايير التي تضمن عدم الوقوع في الخطأ عند اتخاذ القرار لما في ذلك من مسؤوليّة وخطورة تتعلّق باستتباعات القرارات غير المدروسة أو التي تتخذ بتسرّع أو انفعاليّة. وتصاحب هذه المهارة التفكير النّاقد في كلّ مراحل حلّ المشكلات، فتحديد المشكلة واختيار تعريف لها هو في جوهره قرار، وتصنيف الآراء والعمل على تمحيصها يتطلّب قرار اختيار أيّ منها نعتمد، وكذلك اختيار الحل الأمثل قرار، والمرور إلى التنفيذ **يُعتَبرُ أوج تفعيل** مهارة اتخاذ القرار.

إنّ اتخاذ القرارات إجراء مركّب يختلف عن حلّ المشكلات كما يختلف عن صنع القرار رغم التّداخل والتشابك المنطقيّ بين كل هذه الاستراتيجيات. ولذلك لا بدّ أوّلا من تحديد المقصود باتخاذ القرار قبل المرور إلى النظر في خطواته وآلياته.

١- معنى اتخاذ القرار:

تتنزّل مهارة اتخاذ القرارات ضمن ما يتعارف عليه بالتفكير التطبيقيّ كما تصنّف ضمن مهارات القيادة. وتعني تحديدا الإجراء الذي يجب القيام به كحلّ لمشكل معيّن ويرتبط ضرورة بمعنيي الاختيار والمسؤوليّة. فهو عملية المفاضلة بين مجموعة من البدائل عند حدوث مشكلة ما وتصنيفها وتحليلها على أسس منهجية وعلمية، مع الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المحيطة لتحقيق الأهداف. إنّه إذًا اختيار لإمكانيّة من الإمكانيات المتاحة تترتّب عليه مسؤوليّة نتائج ذلك الاختيار. وتتأتى أهمّيّته البالغة من كونه في أعلى مستويات التفكير الناقد إذ إنه يمثّل مرحلة أخيرة تتأسّس على تحقّق سابقاتها وهي الفهم والاستيعاب والتحليل والتركيب والتقويم بصفة خاصة. ويرتبط كذلك بسمات الشخصيّة التي تتحلّى بالثقة في النفس وروح المبادرة والجرأة على المغامرة وتحمّل المسؤوليّة.

ولتعميق معنى اتخاذ القرار لا بدّ من تمييزه عن صنع القرار: ففي حين تتوقّف عمليَّة صنع القرار عند إيجاد البدائل وتصنيفها وتحليلها وبيان قيمة كلّ منها، فإنّ اتخاذ القرار يكون تتويجا لتلك العمليّة باختيار الحلّ الأمثل من بين القرارات التي تمّ صنعها وتنفيذه. ومعنى ذلك أنّ صانع القرار لا يختار ولا ينفذ بل يكتفي بالتصوّر والنمذجة ويخرج بالتالي من دائرة المسؤوليّة ومنطق المغامرة والمخاطرة الضروريّ بالنسبة لمتخذ القرار.

٢- إستراتيجيات اتخاذ القرار وخطواته:

تنتظم خطوات صنع القرار واتخاذه ضمن تسلسُل زمني: ما قبل اتخاذ القرار، اتخاذ القرار ثم ما يلي اتخاذ القرار. وهنالك شبه إجماع على ردّ هذه الخطوات إلى:

- اللحظة الأولى: صنع القرار
- اللحظة الثانية: اتخاذ القرار
- اللحظة الثالثة: تنفيذ القرار

وترتبط كلّ لحظة بمجموعة من الإجراءات التي يمكن أن نوجزها كما يلي:

اجراءات صنع القرار:

1- تعريف المشكلة ورسم الهدف من حلّها.

2- رصد المعطيات وجمع المعلومات والبيانات والإحصاءات.

3- طرح الحلول أو البدائل الممكنة لحلّ المشكلة في ضوء البيانات المعطاة.

4- تقويم البدائل وبيان قوّة وضعف كلّ منها ومقارنة بعضها ببعض من حيث الملاءمة والواقعيَّة.

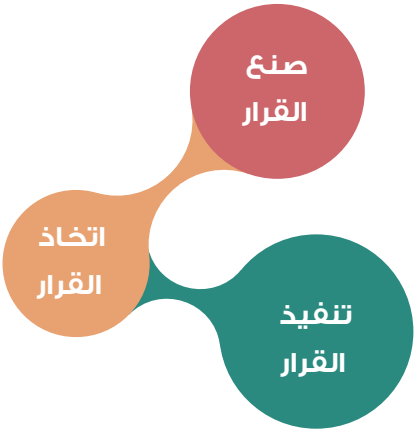
معايير اتخاذ القرار:

1- المخاطرة

2- التكلفة

3- الزّمن

4- المواد المتاحة



آليات تنفيذ القرار:

1- نشر الوعي بالقرار

2- رسم خطّة التنفيذ

3- متابعة التنفيذ

المراحل	الإجراءات والمعايير	المؤشرات
إجراءات **صنع القرار**	تعريف المشكلة	اسم المشكلة ونوعها + أسباب المشكلة + استتباعات حلّ المشكلة أو عدمه
	رصد المعطيات	سجل البيانات + مصدرها + علاقتها بالمشكلة + مدى نجاعتها في حلّ المشكلة
	طرح البدائل	سجلّ البدائل + سلبيات وإيجابيات البدائل + مساهمة كلّ بديل في حلّ المشكلة
	تقويم البدائل	الوقت اللاّزم لتنفيذ كلّ بديل + تكلفة إنجاز كلّ بديل + درجة الإسهام في حلّ المشكلة
معايير اتخاذ القرار	المخاطرة	تقدير مخاطر كل بديل + تحديد البديل الأقلّ أخطارًا
	التكلفة	تقدير تكلفة كلّ بديل + تحديد البديل الأقلّ كلفة
	الزّمن	تقدير كميّة الزمن للإنجاز بالنسبة لكلّ بديل + تجديد البديل الأقل زمنا للإنجاز
	المواد المتاحة	تحديد المواد المتاحة لكلّ بديل + تحديد البديل الأكثر ملاءمة للمواد المتاحة
آليات تنفيذ القرار	نشر الوعي بالقرار	كسب ثقة منفذي المشروع البديل + كسب دعم المنتفعين بالمشروع البديل
	رسم خطّة التنفيذ	تقسيم العمل + توزيع المهام وتحديد المسؤوليات + تحديد مواعيد التنفيذ + خطة بديلة
	متابعة التنفيذ	مراقبة احترام توقيتات الإنجاز + مراقبة مواصفات الإنجاز + حلّ صعوبات التنفيذ.

النشرة العلميّة للجلسة التدريبيّة الثانية

التفكير النّاقد والمناظرة

يدرك المفكّر النّاقد أنّ اختلاف الآراء والمواقف سمة ملازمة للوجود الإنساني. ويعتبر ذلك الاختلاف مشروعا بل يقدّر أنّه شرط للإبداع والتجديد. غير أنّ المشكل لا يكمن في وجود الاختلاف بل في كيفيّة تعايش المختلفين دون الوقوع في الصراع والتصادم. ويعتبر مجال التواصل اللغويّ فضاء لتجلّي ذلك الاختلاف والتعدّد على مستوى مختلف أشكال الحوار والجدل والمناقشة. فمن الوسائل المفيدة في حلّ المشكلات تبادل الآراء ومقارعة الحجّة بالحجّة والدليل بالدليل. وتعدّ المناظرة شكلا من أشكال الحوار الجدليّ الذي تبرز فيه مهارات التفكير النّاقد الهادف إلى الإقناع وصولا للحقيقة.

يمكن **تعريف المناظرة** بأنها فعاليّة حواريّة بين طرفين: طرف (فرد أو مجموعة) مؤيّد لأطروحة أو موقف وآخر معارض أو معاند لتلك الأطروحة أو ذلك الموقف. وتركز المناظرة على قضية أو موضوع. ويكون الهدف منها الإتيان بالأدلّة والحجج للإقناع بوجاهته أو تفنيده.

وتتطلّب المناظرة جملة من مهارات التفكير النّاقد. إلاّ أنّها كذلك وسيلة لشحذ كثير من المهارات وتطويرها. وهنا تكمن أهميتها حيث إنَّها مناسبة لإكساب المفكّر الناقد:

- القدرة على التّواصل والتفاعل الاجتماعي.
- الوعي بنسبيّة الحقيقة وتعدّد طرق الوصول إليها.
- سرعة البديهة في استحضار الحجج وبنائها وتوظيفها.
- تطوير القدرات اللّغويّة البلاغيّة والخطابيّة.
- القدرة على كشف المغالطات وعلل فساد الحجج.
- القدرة على التخاطب وفق أسلوب إستراتيجي منظّم في اتجاه هدف محدّد.
- تقوية الثّقة في النفس وتقدير الذّات وشجاعة مواجهة الآخرين.
- تعلّم التواضع وروح الاعتراف بالخطأ دون خجل.
- تثمين الاختلاف كمحفّز للإبداع والإثراء.
- إدراك أنّ الآخر المختلف يمكن أن يكون مصدرا للإثراء وعينا في بلوغ الحقّ.

من المهمّ جدا تمييز المناظرة عن الجدل لا سيّما الجدل العقيم. حيث إنَّ الهدف من التناظر ليس المعاندة والانتصار

عـل الخصـم ولا هـي المماحكـة والسـخرية والتقليـل مـن شـأن المناظـر، ولا هـي ادعـاء امتـلاك الحقيقـة واعتبـار حجـج الخصـم مفنّـدة قبـل أن ينطـق بهـا. فالمجـادل معانـد انفعالـيّ متزمـت يميـل إلـى الخصومـة ويلتـذّ بإفحـام الخصـم أكثـر مـن الإقنـاع بالـرّأي. بالمقابـل فـإنّ هـدف المناظـرة طلـب الحـقّ لذاتـه والاعتـراف بـأن الخصـم يمكـن أن يكـون مصـدرا للحقيقـة فضـلا عـن اعتبـار التناظـر منهجـا للبحـث المشـترك وليـس مناسـبة للتشـاحن والصـراع. ومـن هـذا المنطلـق بحـث المنظـرون في أخلاقيـات المناظـرة والقيـم التـي يجـب أن تتوافـر في المناظـر. ويمكـن إيجازهـا في:

- صدق النيّة في استهداف الحقّ لا إفحام المناظر المقابل.
- التعهّد بمناقشة الأفكار لا الأشخاص.
- احترام المناظر المقابل في شخصه وفي أفكاره.
- عدم المقاطعة أو احتكار أخذ الكلمة على حساب الوقت المخصّص للمناظر المقابل.
- عدم رفع الصّوت والتعصّب والتشنّج عند تفنيد حجج المناظر المقابل.
- تجنّب الغرور والاعتداد بالنفس لحظة الانتصار والتواضع للحقّ أيّا كان مأتاه.
- عدم السعي إلى استمالة الجمهور بالأساليب الخطابية القائمة على المغالطة طلبا للسّمعة والشهرة.
- الاعتراف بالخطأ دون خجل وعدم التعنّت في حال تبيّن تهافت الحجة.

وأمّـا عـن اسـتراتيجيّات هيكلـة المناظـرة وخطواتهـا فإنّهـا محكومـة بأربـع مراحـل: مرحلـة مـا قبـل المناظـرة ومرحلـة فاتحـة

المناظرة ثم لحظة المناظرة وأخيرا اختتام المناظرة. ولكلّ مرحلة جملة من الإجراءات يلخّصها الجدول التالي:

مراحل المناظرة	الإجراءات المطلوبة
الإعداد لما يسبق المناظرة	تحديد الموضوع بدقّة
	جمع الأسئلة المتعلقة بالموضوع
	جمع الحجج على الادعاء
	جمع الحجج المضادة لادعائي
	جمع معلومات حول فريق المعانة
	توزيع الأدوار بين أعضاء فريقي (إن لم تكن المناظرة فرديّة)
فاتحة المناظرة	جلب انتباه المشاركين من اللحظة الأولى
	التعريف بالذات (يكون مختصرا ووظيفيّا)
	الانطلاق من قصّة طريفة مؤثرة في علاقة بالموضوع
	الانطلاق من قول مأثور
	الانطلاق من إحصاءات صادمة
	الانطلاق من تعريف متفق عليه
	الانطلاق من وثيقة سمعيّة بصريّة
أثناء المناظرة	التعريف بالمشكلة
	تحديد الهدف من المناظرة
	بسط الحجج المدعمة للادعاء الذي أدافع عنه
	التعرّف الاستباقي على الحجج المخالفة (استباق حجج المعارض)
	الاعتراض على حجج الطرف المعارض (إعداد الردود بناء على استباق الحجج المعارضة)
	تفنيد اعتراضات الطرف المعارض على الحجج المؤيدة (استباق اعتراضاته وإعداد مسبق للردّ)
اختتام المناظرة	تلخيص النتائج والإقرار بالإفحام أو الإلزام

وأمّا **مخطّط سير المناظرة** فيكون على النحو التالي: (ملاحظة: هذا مجرّد نموذج يمكن تغيره وتعديله)

- تعيين لجنة تنظيم وتحكيم تتكون من رئيس ومقرّرين

  دور الرئيس توزيع الكلمة والإعلان عن النتائج

  دور المقرّر الأوّل التذكير بقوانين المناظرة وأخلاقياتها ثم تسجيل المخالفات

  دور المقرّر الثاني تسجيل كل حيثيّات المناظرة من أقوال وأفعال

- تكوين فريقي التناظر (يمكن أن تكون المناظرة بين شخصين فقط)

  فريق التأييد ويتكون من رئيس وعضوين

  فريق المعاندة ويتكوّن من رئيس وعضوين

- مداولات المناظرة

  يتداول الفريقان على الكلام عضوا بعضو

  يبدأ فريق التّأييد بالكلام

- تحكيم المناظرة: الإعلان عن نتيجة المناظرة من طرف رئيسة لجنة التحكيم بعد المداولات

النشرات العلمية

لليوم الخامس

موادّ تدريب اليوم الخامس

التفكير الناقد والقراءة
النشرة العلميّة للجلسة التدريبيّة الأولى

يختلف الإنسان في نمط وجوده عن سائر المخلوقات. ففي حين تكتفي جلّ الموجودات بالتحيّز في الزّمان والمكان يتجاوز الإنسان مجرّد الوجود الحيويّ المحض إلى الوعي بوجوده. ذلك الوعي الذي يتجلّى فيما يبدعه من أنساق رمزيّة لعلّ وسيلتها الأساسيّة اللّغة. فعبر الكلمات والمفاهيم ينشئ الإنسان عوالم جديدة يودعها النصوص والكتب. وهكذا ينتقل الإنسان من قارئ لكتاب الطبيعة والمجتمع والحياة إلى قارئ لتلك القراءة ذاتها: قراءة ما جادت به قريحة الإنسان عبر التاريخ وما أودعه عقله وخياله من نصوص وكتب.
تحيل القراءة إذا إلى خصوصيّة الإنسان وتفرّده كصانع للرموز اللغويّة. فلكأنّنا بالقراءة نحقق شرطا لتجلّي إنسانيّتنا. ومن البديهيّ أن يرتبط التفكير بالقراءة من حيث هي مصدر لمادّة التفكير ذاته. كما أنّها من الفعاليّات الأساسيّة التي تغذّي التفكير النّاقد على وجه الخصوص. ولذلك يجب النّظر فيما يميّز القراءة النّاقدة وفي المهارات التي يحتاج إليها المفكّر الناقد للقراءة.

١- مفهوم القراءة: القراءة والقراءة الناقدة

القراءة في مفهومها الأعمّ فعاليّة أو نشاط مركّب تفاعليّ تواصليّ بين نسق من الرّموز اللّغويّة هو النصّ وبين متقبّل له هو القارئ. وهذه العلاقة يحكمها مبدأ التّأثير والتأثّر حيث إنّ القراءة ليست مجرّد استقبال سلبيّ للمقروء بل هي إعادة إنتاج له بحسب خصوصيّة القارئ المعرفيّة وخلفيّته الثقافيّة وحالاته النفسيّة. وقد تقف هذه الفعاليّة عند مقصد الفهم والاستيعاب ولكنّها قد تتجاوز ذلك إلى تفكيك الرموز وتحليلها وتأويلها. وهو ما يعني تمييزا جوهريّا بين قراءة تقف عند المستويات الدّنيا للتفكير الأساسيّ ولا تتطلّب سوى التذكّر والفهم وبين قراءة ترتكز على مستويات التفكير المركّب وتقوم على التحليل والتفكيك وإعادة الهيكلة الإبداعية، والتي يمكن نعتها بالقراءة النّاقدة.

٢- أنواع القراءة:

يستند تصنيف أنواع القراءة إلى معيارين أساسيّين: الأوّل هو الهدف من القراءة والثاني هو المهارة أو الوظيفة المعرفيّة أو المهاريّة التي يعتمدها القارئ عند مباشرته للنصّ المقروء. (توجد تصنيفات أخرى لا ترتبط بسياق بحثنا: كالقراءة الصامتة والجهريّة وكذلك المتأنّية والسريعة).

فأمّا التصنيف الأوّل فيردّ القراءة إلى أصناف أربع أساسيّة وهي تدريجيّا من حيث قيمة الهدف:

أ- القراءة من أجل التسلية والترفيه

ب- القراءة من أجل الفهم والاطلاع

ج- القراءة من أجل الاستكشاف والنّقد

د- القراءة من أجل التجاوز والإبداع

وأمّا التصنيف الثّاني وهو الأهمّ، لأنه يتصل بمهارات القراءة، فيرجع الأنواع إلى أربعة وهي:

أ- القراءة الحرفيّة (الأوّليّة): الاكتفاء بربط الرموز اللغويّة بمعناها المباشر.

ب- القراءة التحليليّة (التفسيريّة) تمييز عناصر النصّ المقروء وكشف العلاقات التي تربط بينها.

ج- القراءة النّاقدة: تقويم المضامين المقروءة وتمحيص مدى سلامتها المنطقيّة والتثبت من مصادرها.

د- القراءة الإبداعيّة: إعادة إنتاج المقروء بغرض بناء وتركيب معانٍ ومواقف جديدة تتجاوزه وتطوّره.

٣- مهارات القراءة ومهارات القراءة النّاقدة:

تتطلّب فعاليّة القراءة في كلّ مستوياتها وأنواعها جملة من المهارات يمكن تقسيمها إلى نوعين: مهارات أساسيّة لا يستقيم فعل القراءة بدونها ومهارات مركّبة تخصّ القراءة النّقديّة والإبداعية تحديدا:

- **مهارات القراءة الأساسيّة: (الفهم والتذكّر)**
- القدرة على تمييز الوحدات الدنيا لتركيب الألفاظ (معرفة الحروف والتمييز بين أصواتها المنطوقة).
- القدرة على إضفاء المعنى على الرمز اللغوي (فهم دلالة الألفاظ وربط الصور الصوتيّة بالصور الذهنيّة).
- القدرة على فهم معنى اللفظ في سياق موضوع النصّ (ربط الدّال بالمدلول).
- القدرة على إدراك الوحدات المكونة للمقروء (الكلمة – الجملة – الفقرة – المقطع).
- القدرة على القراءة المسترسلة لوحدة مركّبة كالجملة أو الفقرة.
- القدرة على التمييز بين الجمل التقريريّة والاستفهاميّة والتعجّبية سياقيّا.
- القدرة على تذكّر الأفكار المقروءة واستحضارها وتذكّرها.
- القدرة عل فهم المجازات والاستعارات والتشبيهات والأمثلة.

- **مهارات القراءة النّاقدة والإبداعيّة: (التحليل والتركيب والابتكار)**

- القدرة على تحليل الوحدات المعنويّة في النصّ (عزلها وإعادة تركيبها).
- القدرة على تحديد الأهداف المضمرة والمعلنة لصاحب النصّ.
- القدرة على كشف المسلّمات الضمنيّة لصاحب النصّ (أفكار وآراء ومواقف واتجاهات).
- القدر على تمثّل مسار الحجاج الذي اتبعه الكاتب في نصّه (نظام تسلسل الأفكار منطقيّا).
- القدرة على إعادة صياغة المقروء بلغة القارئ أو بناء تلاخيص ومختصرات.
- القدرة على استشراف استتباعات مضامين النص وتقويمها.
- القدرة على بناء استنتاجات انطلاقا من القراءة المتمعّنة للنصّ.
- القدرة على تمييز أسلوب الكاتب (العلمي أو الأدبيّ أو الفلسفي...).
- القدرة على تقديم تقويم للمقروء يتضمّن المكاسب والمآخذ.
- القدرة على مناقشة المقروء وتقديم بديل عنه أو دعمه بحجج من خارجه.
- القدرة على التفطنّ للمغالطات أو الأخطاء الواردة في المقروء.
- القدرة على مزاوجة الأفكار المقروءة بأفكار القارئ السابقة وثقافته لإبداع مخرجات جديدة.

٤- أهمّيّة القراءة الناقدة:

لا ينطلق المفكّر الناقد في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات من الفراغ. بل لعلّ أهمّ مرحلة في حلّ المشكلات هي تعريف المشكلة ثم جمع البيانات. وهذه المهمّة تتطلّب من المفكّر الناقد العودة إلى ما كتبه الآخرون وما دوّنوه من حلول وتجارب تتعلّق بالمشكلة المطروحة. إنّ القراءة النّاقدة هي دائما **قراءة وظيفيّة**. وهي فرصة لـ:

- تنمية المعارف واكساب وتطوير المهارات العقليّة واللغويّة وتوسيع أفق المكنات.
- إدراك أهميّة التحاور مع الآخرين من كلّ الأزمنة والثقافات عبر قراءة كتبهم.
- المراكمة على ما أنجزه الآخرون للإضافة عليه وعدم البداية من الصفر ربحا للوقت والجهد.
- تفعيل ثقافة الانفتاح والتواصل التعاوني على حلّ مشكلات الإنسانيّة.
- خفض التوتر الذهني والنّفسيّ وتكوين شخصيّة متوازنة تقبل الحوار وتحترم شروط المناقشة البنّاءة.

التفكير النّاقد والإعلام
النشرة العلميّة للجلسة التدريبيّة الثانية

لمّا كان الإنسان مخلوقاً اجتماعيّا بطبعه فإنّ تعايشه مع بني جنسه اضطرّه إلى الاتّصال بهم والتواصل معهم. وهذه الحاجة إلى الإفهام والتفاهم دفعته إلى تطوير أدوات تسهّل عليه تبادل الأفكار والمعلومات مع بني جنسه. وقد بلغت هذه الأدوات والوسائل أوج تطوّرها فيما يسمّيه البعض عصر الانفجار المعلوماتيّ. وإنّنا لا نبالغ إذا قلنا: إنَّ الإعلام هو المتغيّر الأهمّ في المعادلة الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة اليوم. ومن البديهيّ أن يكتنف هذا المفهوم المشحون بالدلالات الغموض خاصّة بالنسبة للمفكّر الناقد الذي يسعى إلى كشف كنهه ومعرفة مدى أهمّيته في حياة الإنسان لا سيّما أنّ هذا المفهوم قد اختلط بمفاهيم مرتبطة به كالاتصال والإعلان والدعاية.

١- مفهوم الإعلام:

الإعلام نشاط اتصاليّ يستهدف إبلاغ رسالة تتضمّن جملة من المعلومات والوقائع لمتقبّل هو الجمهور المستهدف. وتستعمل في ذلك التّبليغ وسائل متنوعة تسمّى وسائل الإعلام والتي يمكن أن تكون مقروءة أو مسموعة أو مرئيّة. والإعلام بهذا المعنى رافد من روافد الاتصال حيث يتوفّر على عناصر العمليّة التواصليّة كما نظّر لها جلّ علماء الاتصال وهي: المرسل – الرّسالة – الوسيلة – المستقبل.

والهدف من الإعلام إيصال الحقائق والمعلومات الصحيحة عن الوقائع والقضايا المطروحة. مع تحرّي النقل الموضوعيّ الصادق لتنوير الرّأي العام وإبلاغ الجمهور بما يدور حوله من أحداث دون تحريف للخبر. ومن هنا كان التّمييز بين الإعلام والدعاية والإعلان أمرا حاسما. فبعض ما يقال في تعريف الإعلام قد يكون إسقاطًا لخصائص مرتبطة بمعاني أخرى. أو هو توصيف لإعلام انحرف عن رسالته الحقيقيّة لتوظّف وسائله لغرض الدّعاية أو الإعلان التجاريّ. وهنا يتجلّى دور التفكير النّاقد في التمييز بين أشكال التّوظيف المختلفة لوسائل الإعلام. فمن أوكد مهام المفكّر النّاقد الكشف عن انحرافات الإعلام عن دوره الأساسيّ وهو تبليغ الحقيقة.

٢- وظائف وسائل الإعلام:

من أهّم الوظائف التي يقوم بها الإعلام في واقع الممارسة الاتصاليّة والتي يمكن أن تتجاوز ما يجب أن تكون عليه الرّسالة الإعلامية:

- التسلية والترفيه
- تنمية الوعي والتزويد بالمعارف والمعلومات
- الإخبار بالأحداث اليوميّة
- تفعيل الاتصال والتواصل الاجتماعي
- توجيه الجمهور المستهدف وبناء المواقف والاتجاهات
- الدّعاية والإعلانات التجاريّة

٣- استراتيجيّة البناء النّاجح للعمليّة الإعلامية:

لكي تنجح الرّسالة الإعلاميّة، ينتهج الإعلامي الذي يتحلّى بمهارات المفكّر الناقد خطوات منظّمة كما يلي:

- تحديد الهدف من الرسالة الإعلاميّة بدقة ووضوح.
- دراسة خصوصيّة الجمهور المستهدف من الرسالة.
- الصياغة الواضحة واختيار الأسلوب المناسب للتبليغ.
- توظيف الوسيلة الاتصاليّة الملائمة للرسالة وللجمهور المستهدف.
- تخيّر الزمن المناسب لبثّ الرسالة.
- تقييم التغذية الراجعة موضوعيّا والاستفادة من الأخطاء.

٤- أخلاقيات الإعلاميّ:

تنصّ كلّ المواثيق الدوليّة على مبدأ قدسيّة الخبر وتضع مجموعة من القيم والمعايير الضروريّة للممارسة الإعلامية الملتزمة والصحيحة حتى لا تنحرف عن رسالة تبليغ المعلومة بكلّ موضوعيّة وحياديّة ويمكن أن نوجزها في التالي:

- المصداقيّة: الحرص على الصدق في نقل المعلومة دون تحريف أو زيادة أو إنقاص.
- الموضوعيّة: تحرّي مبدأ التطابق بين الخبر وموضوعه.
- الحياد: عدم إدخال الاعتبارات الذاتيّة أو الانحياز للميول الشخصيّة في صياغة الخبر أو المعلومة.
- النزاهة والدقّة: الصرامة في صياغة الخبر بلغة واضحة وغير قابلة للتأويل.
- التوازن: تقديم المعلومة في احترام لكلا الطرفين المعارض والمؤيّد.
- عدم التمييز: عدم التمييز لحظة الإعلام بين الأطراف على أساس مذهبي أو عرقي أو ثقافي.
- احترام مرجع الخبر: عدم إصدار أحكام مسبقة على الموضوع ونقله بأمانة واحترام.
- احترام السر المهني وعدم الكشف عن مصادر المعلومة.
- التثبّت من المعلومة وعدم نشر أيّ خبر وهميّ.

٥- التفكير النّاقد والتضليل الإعلاميّ:

عندما لا يحترم ميثاق أخلاقيات الإعلام النّزيه وعندما يتمّ توظيف الإعلام عمدا لغرض الدّعاية المقنّعة، فإنّه يحيد عن وظيفة نقل الحقيقة وتبليغها ليصبح أداة للتلاعب بالعقول ووسيلة للتزييف والتعمية وتشويه الحقائق. وليس من الصّعب أن نلاحظ البون الشّاسع بين ما يجب أن يكون عليه الإعلام وما هو عليه واقع المشهد الإعلاميّ المشوّه.

لقد تحوّلت وسائل الإعلام إلى وسائل حرب. حيث تجيّش بواسطتها الحشود وتعبّأ إيدولوجيّا نصرة لموقف ما أو اتجاه ما. وتستعمل في ذلك كلّ أساليب التنويم المغناطيسي عندما تقذف المشاهد بوابل من المعلومات والصور والفيديوهات الكاذبة لتشويه الخصوم. كما تستعمل أسلوب التغييب عندما تحلّ محلّ عقل المشاهد فتحدّد له اختياراته عندما يصبح مدمنا على متابعتها فتغيب عنه ذاته ويعيش في عالم افتراضيّ تصنعه المؤسّسات العالمية التي تتحكّم في وكالات الأنباء والقنوات التلفازيّة والفضائيّات التي غزت كلّ البيوت.

وتعتمد أساليب التضليل على تقنيات الصورة المُصطَنعة كما تعمد إلى تهييج الانفعالات ليغيب العقل وتهدف إلى صناعة عادات وقيم وثقافات جديدة بالتركيز على الإعلاء المسترسل من شأن سلوكيات معيّنة تريد أن توجّه نحوها حشود المتلقين. كما تعمل على تبرير الواقع السّائد لتأييده والتغطية على عيوبه ونقائصه بصرف انتباه المشاهد عن قضاياه الحقيقيّة بصنع قضايا وهميّة وتشتيت انتباهه إلى التفاهات بواسطة ما تصنعه من أبطال وهميّين سرعان ما يتحوّلون إلى مثل عليا خاصّة عند السذّج من المتلقين. فهي تتقن ما يسمّى ببرمجة الغباء.

وتلجأ وسائل الإعلام الدعائيّة مثل تلك المعادية لسياسة المملكة إلى أنواع مختلفة من الدّعاية أخطرها تلك التي لا تقدّم أخبارا كاذبة ولكنّها تكون انتقائيّة اختزاليّة بحيث لا تقدّم من الأخبار إلا ما يتماشى مع الموقف الذي تريد الترويج له فتجتزئ الحدث وتسكت عمّا لا يلائمها. كما تستعمل الدعاية الإشاعات بأن تقدم أخبارا أو معلومات مجهولة المصدر وتعمد إلى تكرارها حتى تصبح بمثابة المسلّمة. كما تستطيع وسائل الإعلام المضلّلة صناعة الأخبار ومسرحتها والتخطيط لها وتعتمد في ذلك برامج الكمبيوتر القادرة على تحويل الواقع الافتراضي إلى واقع شبه حقيقيّ. ..(...)

إنّ دور التفكير النّاقد مهمّ جدّا في هذا السّياق حيث إنَّ التعامل النّاقد لما تقدّمه وسائل الإعلام هو الطريقة الوحيدة للتوقي من مغالطاتها. ويكون ذلك بإخضاع كلّ معلومة للتثبّت. مع الحذر من أساليب المغالطة الإعلامية بتحليل المعلومة والتدقيق في مصدر الخبر وخلفياته الضمنيّة. مع ضرورة معرفة الاتجاه الذي يموّل ويسيّر وسيلة الإعلام ويوجه خطّها التحريريّ.

التفكير الناقد والصورة
النشرة العلميّة للجلسة التدريبيّة الثالثة

يحتاج الإنسان في وجوده الاجتماعيّ إلى وسائط يحقّق بواسطتها مطلبي التعبير والتواصل. ولعلّ من أبرز هذه الوسائط الرمزيّة التي ابتدعها الإنسان، فضلا عن اللّغة، الصورة. لقد اقتحمت الصورة وما يقترن بها من طقوس وثقافة المشهد الحياة الإنسانية إلى الحدّ الذي دفع البعض إلى القول بأنّنا نعيش «عصر الصّورة" بامتياز، لاسيّما في زمن تكنولوجيات الإعلام الرّقمي وانتشار الفضائيات وشبكات التواصل الاجتماعي على المستوى العالمي. هذه الظاهرة التي يكتفي بعضُنا باستهلاكها بشكل عفويّ تتحوّل بالنسبة للمفكر النّاقد إلى موضوع للمساءلة والتقويم. حيث ينشغل التفكير الناقد بالصورة بالنظر في قيمتها من جهة وظائفها: الوظيفة التعبيريّة والوظيفة التواصليّة.

فمن جهة يسائل المفكّر النّاقد الصورة عن مدى قدرتها ومصداقيّتها في التعبير عن حقيقة الواقع أو تزييفه. ليستشكل من جهة أخرى مدى تحقيقها لمطلب التواصل أو تعطيله. وما يبرّر هذا الموقف الناقد هو ما يوجّه للصورة اليوم من اتهامات لها بالتورّط في أحابيل المغالطة والكذب وبثّ الفرقة بين الإنسان والإنسان.

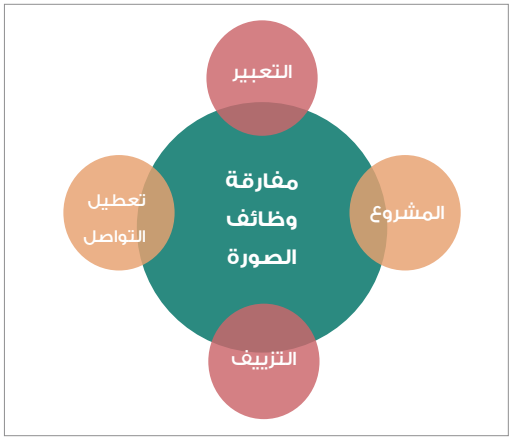
١- معنى الصورة وضروب استعمالها:

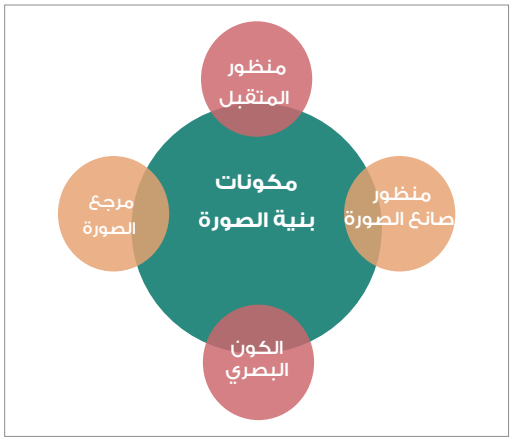
ليست الصّورة مجرّد كيان حسّيّ بصريّ لتركيبة من الألوان تتشكّل من انعكاس ضوئيّ على جسم ماديّ. إنها فضلا عن ذلك بنية ذهنيّة يبنيها ذهن الإنسان عندما يلتقي مع ما ينقله البصر إليه من ألوان وأشكال حسيّة.

حيث تتداخل في تشكيل الصورة رؤية المتلقّي المعرفيّة والثقافيّة مع المعطيات الحسّية البصرية. وهذه المعطيات الحسية البصرية تحمل بالضرورة خصوصيات واتجاهات ومواقف صانعها. فصانع الصورة له أهداف يضمّنها عن وعي أو عن غير وعي في بنية الصورة ذاتها. وهكذا تتداخل ذاتيّة متلقّي الصورة بذاتيّة صانعها لتصبح الصورة مركّبا ثقافيّا وبنية معقّدة على المفكّر الناقد تحليلها وتفكيكها وتأويلها.

إنّ الصورة بهذا المعنى نسق قيميّ يحمل رؤية الإنسان للعالم وللآخر الاجتماعي. وحضورها يتجاوز التحيّز المادّي لتصبح ذات فعاليّة بالغة في توجيه السلوك وبناء الاتجاهات والمواقف. فهي ليست محايدة ولا هي مجرّد شهادة على جزء مقتطع من الواقع بل هي إعادة إنتاج لواقعة ما بحسب قوانين الصورة الخاصّة وبحسب مقاصد مبتكرها بغضّ النظر عن نوعها. فحتى الصّور الفوتوغرافيّة هي صنع لواقع جديد بحسب القيود التقنية لآلة التصوير والاختيارات الواعية للمصوّر.

تلعب الصورة دورا هاما في فتح عيوننا على العالم. إلاّ أنّ المفكّر الناقد لا يمكن أن يطمئنّ لما تدعيه الصورة من صدق في التعبير عن الواقع. فالصورة بنية ولكنّها كذلك أداة تستعمل في حالاتها المثلى للتعبير الصّادق وتبادل الرؤى بين الأفراد. ولكنّها تستعمل كذلك لغايات أخرى سلطويّة وإيديولوجيّة مضلّلة.





٢- الصورة أداة تعبير وتواصل بامتياز:

تعتبر الصورة وسيطا تعبيريّا بالغ الأهمية. ولعلّ ذلك راجع إلى قدرتها على تحويل الواقعة إلى مشهد استعراضي مدهش يسهل على كلّ إنسان فهمه والتفاعل معه. ففي حين يحتاج التعبير اللّغوي مثلا إلى مهارات معقّدة كالتّجريد الرّمزيّ وتحويل الوقائع إلى صور ذهنيّة قد لا يمتلكها المتلقّي وإلى إتقان وظائف النّطق والكلام التي تحتاج نموّا وتعلّما، فإنّ الصورة قادرة على ملامسة حواس المتلقّي دون عناء ودون حاجة إلى مهارات مركّبة. كما أنّ الصورة غالبا ما تستثير الانفعالات قبل العقل فتضيف بذلك لعمليّة الإعلام والتبليغ المتعة والتسلية خاصة إذا اقترنت بقيمة جماليّة في بنائها وهو أمر لم يعد يغفل عنه صانعوها.

وأمّا عن الوظيفة التواصليّة فلقد قرّبت الصورة بين الثقافات والشعوب وأصبح الاطلاع على الحضارات الأخرى شبيها بالعيش معهم لأنّ الصورة تنقل نمط عيشهم في شكل استعراضي ومباشر عبر النقل الحيّ للاحتفالات والتظاهرات الرياضيّة والثقافية. وبذلك لم تختصر الصورة المسافات بين البشر بل اختزلت الزّمن كذلك. كما أصبحت الصورة وسيلة الإقناع الأساسيّة. فنقل الخبر لغويّا لا يمكن أن يضاهي تقريرًا مصوّرا لحدث الحرب أو الكوارث الطبيعيّة. وبالتالي لم نعد بحاجة إلى الاستدلالات النّظريّة المنطقيّة المطوّلة والمعقّدة لنقنع الآخرين. ذلك أنّ وضوح الصورة لا يمكن أن يقارن بغموض الألفاظ وعسر الحجاج اللّغويّ.

٣- الصورة أداة تزييف وتغذية الصراعات:

لا يجب أن تتوقف مقاربة المفكّر الناقد عند ما يجب أن تكون عليه الصورة، خاصّة وأنّ واقع توظيف الصّورة يكشف تورّطها في التوظيف السلطويّ للتزييف والتضليل لاسيّما في المجال الإعلاميّ وعلى شبكات التواصل الاجتماعي. لقد تحوّلت الصورة إلى سلاح يمكن بواسطته قلب الحقائق ومن ثمَّ توجيه الرّأي العام.

هنالك نوعان من الأسباب التي تحول دون تعبير الصورة عن حقيقة الواقع: الأوّل مرتبط بخصائص الصورة الذاتية الداخلية والثاني مرتبط بتدخّل صانع الصورة ونواياه. فأمّا النوع الأوّل:

- تتشكّل الصورة من بعدين اثنين بينما الواقع خلاف ذلك وهذا قد يخفي الكثير من الحقائق.
- تغيّر الصورة الأحجام والألوان مما قد ينتج مغالطات.
- تعتمد الصورة ضرورة زاوية نظر تختزل الواقعة فتتغافل عن زوايا النظر الأخرى.
- تغفل الصورة عامل الزمن الواقعي (يمكن أن تنسب الصورة إلى زمن غير زمانها).

وأمّا النوع الثاني:

- إعادة تركيب الصور لغايات تضليليّة.
- اختيار متعمّد لزاوية نظر محدّدة في التقاط الصّورة.
- اقتطاع المشهد المقصود بشكل يخفي جزءًا آخر وقد يقلب الحقيقة كلّيا.
- قابليّة الصورة للمعالجة الإعلامية ببرمجيات طوّرت لغرض تغيير الحقيقة الأصليّة.

يترتّب على هذه الاعتبارات التوظيف الأيديولوجي لهذه الصور المُصطنعة لتشكيل الرّأي العام. وغالبا ما تستعمل الصورة للتحريض على العدوّ. فتخلق العداوات بين الشعوب عندما تستعمل في الحروب السياسيّة والاقتصاديّة. كما تستعمل لتعطيل ملكة التفكير لدى الأفراد لجرّهم إلى تبني اتجاهات أو مواقف معيّنة. فوابل الصور المتكرّرة الذي ترمينا به وسائل الإعلام لا يترك مجالا لاستعمال العقل والحجاج المنطقيّ وتبادل الأفكار والتفكير النّاقد.

المراجع والمصادر

- بوبر، كارل (٢٠٠٦). منطق البحث العلميّ. (ط ١) بيروت: المنظّمة العربيّة للترجمة.
- بوانكاري، هنري (٢٠٠٢). العلم والفرضيّة. (ط١) بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- بلانشي، روبار (٢٠٠٣). الاستدلال. (ط ١) القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- بلانشي، روبار (٢٠٠٩). مدخل إلى المنطق المعاصر. (ط٢) المغرب: ديوان المطبوعات الجامعيّة.
- شيري، إيريك (٢٠١٢). الجدول الدّوريّ: مقدّمة قصيرة جدًا. (ط ١) القاهرة: مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- زكريا، فؤاد (١٩٧٨). التفكير العلميّ. (ط ١) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: سلسلة عالم المعرفة.
- مصطفى إبراهيم، إبراهيم (١٩٩٩). منطق الاستقراء. (ط) الاسكندريّة: دار المعارف.
- مدحت مصطفى، محمّد (٢٠١٧). الدراسة المنهجيّة في علم الاقتصاد – الاستنباط والاستقراء. مجلة منبر الفكر العدد ١٣/أفريل/٢٠١٧.
- فهمي زيدان، محمود (١٩٧٧). الاستقراء والمنهج العلميّ. (ط١) الاسكندرية: دار الجامعات المصريّة.
- ولد يوسف، نعيمة (٢٠١٥). مشكلة الاستقراء في أبستمولوجيا كارل بوبر. (ط١) الجزائر: دار ابن النديم للنشر والتوزيع – دار الروافد الثقافيّة ناشرون.
- الأشقر، أشرف حسين (٢٠٢١). نماذج استخدام الذّكاء الاصطناعيّ.: (موقع الكتروني) مجلّة الكتب العربيّة.
- خير الله، لطفي. تيسير المنطق. المكتبة الالكترونيّة (www.fiseb.com).

تنبيهات منهجيّة وتنظيميّة

- تحديد توقيت العمل في كل ورشة وتعيين ميسّر ومقرّر من قبل أعضاء الفريق.
- ضرورة الارتقاء بالنقاش من مستوى التفاعل العفوي إلى المستوى التفاعل الموجه من خلال اختيار التدخلات واستثمارها.
- الحرص على استخلاص المكتسبات في خاتمة كل نشاط.
- يمكن تعديل المقاربات جزئيا استجابة لتطلعات المشاركين أو طلباتهم دون الحياد عن أهداف الدورة ومستلزمات اليوم التدريبي ومتطلباته.

مصطلحات حقائب التفكير الناقد

المصطلح باللغة العربية	المصطلح باللغة الإنجليزية	التعريف
الأميَّة – أدوات تخيير	Either Or situation	استخدام: «إمّا ... أو» للمراوحة بين قضيّتين
الروابط القضوية	Propositional connections	هي تلك الأدوات التي إذا دخلت على قضيّتين أو أكثر أنتجت قضية مركبة.
برهان الخُلف أو بالتناقض	Proof by contradiction	برهنة أساسها إثباتُ صحة المطلوب بإبطال نقيضه أو اثبات عدم صحة المطلوب بإثبات نقيضه.
المُفْهِمة المفاهيمية، أو التصور المفاهيمي، أو، بناء المفاهيم	Conceptualization	إجراء فلسفي يقوم على تجريد القضايا الجزئيّة وتعميمها بتحويلها إلى مفاهيم عامة كلّيّة هي مدار البحث الفلسفيّ بغضّ النّظر عن الجزئيّات العينيّة التي تحيل إليها. وهي من الخصائص الأساسيّة التي تميّز التفكير الفلسفيّ
الاقتضاء أو الاستتباع المنطقي	Logically determined	الاستلزام، ويعبر عن العلاقة بين افتراضات تكون صحيحة عندما تلي كل خطوةٍ التالية.
التجربة المخبرية	Laboratory experiment	التجربة المعملية
النسق الأكسيومي	Axiomatic system	هو منظومة الأوّليّات أو النسق الصوري الذي تكون كلّ أوّلياته ومصادراته وقواعده بيّنة الوضوح بحيث تلزم عنها نسقيّا جملة من النتائج بمقتضى الاقتضاء المنطقيّ الداخلي.
المتكثر – المتعدد	Multiple	لفظ كثير المعاني: مثل العين وتحمل معنى عين الماء والعضو في رأس الانسان، وكذلك قد تأتي بمعنى الجاسوس.
مصادرات إقليدس	Euclid's postulates	حقائق كلية وضرورية ناتجة عن المكان الفيزيقي، ولهذا فهي صادرة عن المادة، وقد سبب لها طابعها التجريبي غموضا وتعقيدا.
أخلاقي– الإيتيقية/ الإيثيكية	Ethical	قيمي أخلاقي (ما يتصل بمعايير الفعل/ العمل)

قياس مشاغبيّ	Specious syllogism	القياس المشاغبيّ هو المغالطيّ السفسطائي ويختلف عن الجدليّ الذي تكون مقدماته عموميّة مشهورة بينما الخطابي السفسطائيّ تكون مقدماته فاسدة مغالطيّة. (أرسطو ميز بين ثلاث أشكال للقياس : البرهاني والجدليّ والخطابيّ)
اسْتَبْدَهَ – مفروغ منه	Take for granted	سلَّمَ بالأمر، وعدَّه بدَهيًّا
إكراهات	Constraint	معوقات، قيود، عقبات
الصراع المعرفي – الصراع الإدراكي	Cognitive conflict	الصراع المعرفي (أو العرفاني) مصطلح في علوم التربية يفيد تفعيل الحوار والتواصل على جهة تجادل وتبادل الآراء ولا يشترط فيه التعارض والتناقض المعرفي
التمشيات – نهج	Approaches	المُقاربات
الريبيَّة – الشكيّة	Skepticism	مدرسة فلسفيّة أو توجّه فكريّ يعتبر الشكّ مذهبا وغاية في ذاته لا وسيلة للوصول إلى الحقيقية (الشك من أجل الشكّ) فليس كلّ شكّ شكًّا ريبيًّا. ومؤسّس هذا المذهب هو بيرون Pirron.