مجلة البحث التربوي

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND DEVELOPMENT

دور كلية التربية جامعة الإسكندرية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلابها: دراسة ميدانية

إعداد

د. منار محسن حسن عبدالله

مدرس أصول التربية– كلية التربية

جامعة الإسكندرية

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يوليو ٢٠٢٤م

دور كلية التربية جامعة الإسكندرية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلابها: دراسة ميدانية

إعداد/ د. منار محسن حسن عبدالله

المستخلص

فرض ما يشهده العصر الحالي من تقدم هائل وتحول رقمي في جميع مجالات الحياة على أفراد المجتمع ضرورة التفكير بصدق وفعالية مع ما ينشر من معلومات حولهم بأسلوب ناقد، الأمر الذي يشير إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد أصبحت أحد الاحتياجات الأساسية التي ينبغي على كل فرد تلبيتها والتدرب عليها؛ ونتيجة لهذا يتطلب التعليم في القرن الحادي والعشرين تدريب الطلاب على المهارات التي تمكنهم من التفاعل بشكل أفضل بالمستقبل، والتي من بينها مهارات التفكير الناقد: كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والشرح، والنقد، والتنظيم الذاتي.

ويقع على عاتق كليات التربية مسؤولية تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد فهي المنوط بها إعداد المعلمين القادرين على التأثير على الأجيال القادمة وإعدادهم بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي، ومن ثم هدفت الدراسة إلى بيان طبيعة التفكير الناقد ومهاراته، والتعرف على واقع تنميتها لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، والصعوبات والمشكلات التي تحول دون تحقيق هذا، والعوامل الكامنة ورائها؛ وذلك بإجراء مقابلات شبه مقننة مع الطلاب كأداة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى انتشار المفاهيم الخاطئة والمنقوصة لدى الطلاب حول ماهية التفكير الناقد، إلى جانب الضعف الشديد في معرفة الطلاب بمهاراته، والاعتماد على أساليب تدريسية غير فعالة، وقلة استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تمكن الطلاب من التفكير بشكل تحليلي وناقد، وخلصت الدراسة إلى تقديم مجموعة من المقترحات التي من شأنها تحسين الممارسات التربوية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد، التفكير التأملي.

The role of the Faculty of Education, Alexandria University, in developing critical thinking skills among its students: a field study

Abstract

The current era of tremendous progress and digital transformation in all areas of life has imposed on members of society the necessity of thinking about the truthfulness and effectiveness of the information published about them in a critical manner, which indicates that developing critical thinking skills has become one of the basic needs that every individual must meet and train on; As a result, education in the twenty-first century requires training students in skills that enable them to interact better in the future, including critical thinking skills: such as interpretation, analysis, evaluation, explanation, criticism, and self-regulation.

Faculties of Education are responsible for training students in critical thinking skills, as they are entrusted with preparing teachers capable of influencing future generations and preparing them in line with the requirements of the digital age. Therefore, the study aimed to clarify the nature of critical thinking and its skills, and to identify the reality of its development among students of the Faculty of Education, Alexandria University, and the difficulties and problems that prevent this from being achieved, and the factors behind them; This was done by conducting semi-structured interviews with students as a tool for collecting data. The results of the field study indicated the spread of misconceptions and incomplete concepts among students about the nature of critical thinking, in addition to the severe weakness in students' knowledge of its skills, reliance on ineffective teaching methods, and the lack of use of active learning strategies that enable students to think analytically and critically. The study concluded by presenting a set of proposals that would improve educational practices to develop critical thinking skills among students .

Keywords: critical thinking, critical thinking skills, reflective thinking

دور كلية التربية جامعة الإسكندرية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلابها: دراسة ميدانية

إعداد/ د. منار محسن حسن عبدالله

مقدمة

لقد صار الحصول على المعلومات والمعرفة في الوقت الراهن أمرًا في غاية السهولة، الأمر الذي يستلزم أفرادًا لديهم القدرة على التفكير بالطريقة التي تمكنهم من الحكم على ما يقدم لهم من معلومات وأخبار من مختلف وسائل الإعلام والتأكد من مدى صدقها وإعادة النظر بها، فعديد من الأخبار أصبحت محملة ضمنيًّا بمعانٍ خفية ومعلومات غير حقيقية، أو غير كاملة، أو خادعة، أو متحيزة تستلزم ذلك العقل الواعي والناقد .

ويعد التفكير الناقد نمطًا من أنماط التفكير المختلفة التي يلجأ إليها الفرد خلال تعامله مع كثير من المواقف والأحداث اليومية المعقدة، ويدخل هذا النمط من التفكير في كثير من المواقف والأحداث اليومية والمجالات الفكرية، والعلمية، والاجتماعية، والتربوية، الأمر الذي يستلزم التركيز على تعلمه وتعليمه في مختلف المراحل الدراسية.

ويرجع أصل مصطلح التفكير الناقد إلى الكلمتين اليونانيتين: Kriticos التي تعني الحكم الصحيح، و Kriterion والتي تعني معايير، وهكذا فالأصل اللغوي للتفكير الناقد يعني الحكم الصحيح القائم على معايير معينة (براون، وستيورارت كيلي، ٢٠٠٦: ٧)، وعلى عكس ما قد يظن البعض ، فالتفكير الناقد ليس وليد اليوم؛ بل إن تاريخ الفلسفة نفسها هو ذاته تاريخ التفكير الناقد، وترجع جذور الإطار الفلسفي للتفكير الناقد إلى المنهج

السقراطي، حيث مارس "**سقراط**" هذا النوع من التفكير ممارسة فعلية من خلال منهجه وحواره الدقيق الذي كان يجريه مع من يعتقد امتلاك المعرفة والحكمة، وطرح الأسئلة على محاوريه من أجل التوصل إلى الحقيقة، فهذا التحليل والتعميم يمثل "جوهر التفكير الناقد"، وتمثل أولى المناقشات والتحليلات لمفهوم التفكير الناقد ما قدمه "**جون ديوي**" في أوائل القرن العشرين من تحليل لمفهوم التفكير الناقد بوصفه عملية تبدأ بمشكلة، وتنتهي بحل وتفسير(Alsaleh,2020,21)، حيث يستند في كتابه "كيف نفكر" إلى رؤية نفسية مستمدة من الأفكار البرجماتية التي تُصوِّر التفكير على أنه "وسيلة تؤدى إلى غاية تبديد الشك الذي هو حالة عقلية تخلق ألمًا داخليًّا يدفع المرء إلى فعل أي شيء كي يتخلص منه" (جوناثان هابر،٢٠٢٠ :٢٨)، الأمر الذي يشير إلى أن التفكير الناقد يتضمن القدرة على تحليل المعلومات، واكتشاف المسلمات، والبحث عن الافتراضات غير الصحيحة، كما يُمكن من الحكم على مصداقية مصادر المعلومات وكيفية التعامل مع المشكلات والقضايا والأسئلة الأمر الذي يسهم في اتخاذ أفضل القرارات الملائمة لحل المشكلات، ويقتضي هذا أن يكون لدى الفرد فضولًا استقصائيًّا وفطنة، وأن يمتلك روحًا نقديَّة.

ويقع على عاتق كليات التربية خاصة من بين المؤسسات التعليمية مسؤولية تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلابها بالنحو الذي يسهم في تعزيز الإبداع والابتكار لديهم في مختلف مجالات العمل بما يمكنهم أثناء ممارستهم لمهنة التعليم مستقبلًا تدريب طلابهم على كيفية ممارسة التفكير الناقد في شتى جوانب الحياة.

ولذلك تؤكد عديد من الدراسات على أهمية أن يتم تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد في مختلف مراحل التعليم عامة والمرحلة الجامعية خاصة؛ وذلك ليتعاملوا بها في مجالات الحياة اليومية، وليتمكنوا من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، فوفقًا لتقرير المنتدي الاقتصادي العالمي لعام ٢٠١٦ *The World Economic Forum* حول مستقبل الوظائف، توقع عديد من أصحاب

الأعمال أنه ضمن اتجاهات التغيير المتعلقة بالتوظيف حتي عام ٢٠٢٠ يعد التفكير الناقد مهارة مهنية رئيسة، حيث يقع التفكير الناقد بالإضافة إلى بعض المهارات المهمة كحل المشكلات المعقدة، والحكم على الأشياء، واتخاذ القرار، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء في قائمة المهارات الهامة التي من المتوقع أن تكون هناك حاجة ملحة إليها لمواجهة المطالب المهنية المستقبلية (Franco, et al, 2018: 134).

وتم التأكيد على ذلك مرة أخرى بتقرير سنة ٢٠٢٣ عن مستقبل الوظائف بالعالم الذي توقع حدوث تغيير على ما يضاهى ربع الوظائف الحالية في السنوات الخمس المقبلة، وتحظى المهارات المعرفية القوية بتقدير متزايد من أصحاب العمل، مما يعكس الأهمية المتنامية لإيجاد حل للمشكلات المعقدة في مكان العمل، كما يعتبر التفكير الناقد والإبداعي من أهم المهارات المستقبلية، ومن المتوقع أن يظل كذلك في السنوات الخمس المقبلة، الأمر الذي يؤكد على ضرورة صقل هذه المهارات في أسرع وقت ممكن لتلبية وظائف المستقبل (تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي،٢٠٢٣: ٣).

ولقد أشار إلى هذا أيضًا تقرير البنك الدولي لعام ٢٠١٨ حول التعلم من أجل تحقيق تعليم أفضل، حيث ركز على التعلم باعتباره وسيلة لإعداد الأفراد للمستقبل، وأكد على الحاجة على تعزيز مجموعة من المهارات واعتبار التفكير الناقد مهارة أساسية (Franco, et al, 2018: 134)، ومن ثم لا ينبغي أن يكون التعلم هو الهدف النهائي والوحيد للتعليم، خاصة في هذا العصر الذي يستلزم وجود أفراد لديهم أهداف وتأثيرات محلية، وعالمية.

وعلى الرغم من هذا وجد أن التفكير الناقد من أكثر المفاهيم الجدلية والتي يساء فهمها من قبل الكثيرين في وصف عمليات التفكير ومهاراته، إلى جانب ما أشارت إليه نتائج عديد من الدراسات التي تبين وجود ضعف في مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، فلقد أوضحت نتائج دراسة كل من "محمد الخزاعلة وخليل الحويجي"

حول مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لديهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي وقد أرجعوا ذلك إلى اتباع منهجية تدريس واحدة لجميع المستويات الدراسية، وإلى قلة التنويع بين طرائق التدريس والاعتماد على أسلوب المحاضرات الذي لا يستثير العمليات العقلية لدى الطلاب وكذلك الاعتماد على طرق التقييم التقليدية (الخزاعلة والحويجي،٢٠١٩: ١٩٨)، كما أشارت نتائج دراسة " أبو بكر الصالحي" التي أجراها على عينة من طلاب الجامعة بهدف دراسة دور مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات المصرية في دحض الأخبار الزائفة عبر وسائل التواصل الاجتماعي إلى أن الطلاب الذين لديهم قدرة على دحض الأخبار الزائفة عبر مواقع التواصل الاجتماعي بدرجة مرتفعة بلغت نسبيتهم (٢٧.٧%) من إجمالي أفراد العينة، وأن نسبة من لديهم مستوى مرتفع من التفكير الناقد نتيجة التعرض للأخبار الزائفة عبر مواقع التواصل الاجتماعي بلغت (٢٦.٧%) من إجمالي أفراد العينة (الصالحي٢٠٢٠: ٣٧٣٩)، واتفقت مع هذا أيضًا نتائج دراسة "جهاد القديمات" التي أشارت إلى ضعف مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء ، وأرجعت هذا إلى أن المواد الدراسية الجامعية تركز على المحتوى العلمي المعرفي والتطبيقي التخصصي فقط، وليس على التدرب على مهارات التفكير وتوظيف هذه المعارف في الحياة اليومية مما يقلل من فرص تنميتها عند الطلاب، وكذلك تجنب عديد من أعضاء هيئة التدريس استخدام استراتيجيات التعلم النشط كونها تحتاج وقتًا أطول داخل الموقف التعليمي (القديمات، ٢٠٢١: ٢٣)، كما توصلت نتائج دراسة "طه علي حسن" حول مستوى التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة سوهاج إلى إنه لم يصل الطلاب إلى الحد المقبول تربويًّا والمحدد ب(٨٠%) في أي مهارة من مهارات التفكير الناقد باختبار التفكير الناقد لقياس أربع مهارات تتضمن الافتراضات والتفسير وكشف

المغالطات والتقييم (حسن،٢٠١٤: ٢٦٥)، كما أشارت نتائج دراسة Stupple إلى افتقار الطلاب للثقة في تطبيق مهارات التفكير الناقد وكيفية تنميتها (Stupple, et al,2017: 92) ، الأمر الذي يفرض ضرورة دراسة العوامل التي تقف وراء هذا والعمل على إيجاد حلول لها لما لهذا الأمر من تداعيات مستقبلية على مستوى الخريجين وفرص التوظيف، وجودة الحياة الوظيفية والحياتية.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق، يمكن القول: أن التفكير الناقد يعد عنصرًا هامًا وحيويًّا في التعليم، والعمل، وفي الحياة اليومية عمومًا، فالوضع الراهن يتطلب أن يمتلك الفرد القدرة والمعرفة والمعايير والتي تمثل أبعاد التفكير الناقد ليتمكن من مواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية، وهذا ليس أمرًا فطريًّا وإنما ينبغي تنميته بطريقة منهجية، وتعد كليات التربية على وجه الخصوص المؤسسات المنوط بها تخريج معلمين أكفاء قادرين على تنمية هذه المهارات لدى الأجيال القادمة لاستيفاء متطلبات العصر الحالي و لتمكينهم من التكيف مع تحديات المستقبل.

وتنطلق مشكلة الدراسة نتيجة لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من وجود ضعف بمهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بالجامعات المختلفة، ومن استشعار المشكلة داخل موقع العمل من خلال الملاحظة والتي تعد أحد المصادر المهمة في تحديد المشكلة البحثية حيث لاحظت الباحثة أثناء التدريس بالمحاضرات ضعف مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والتشوش المفاهيمي والمنقوص لطبيعته على الرغم من دراستهم لمقرر التفكير الناقد بالمستوى الأول وفقا للائحة الساعات المعتمدة لسنة ٢٠٢٠ بكلية التربية جامعة الإسكندرية، ومن ثم يمثل دراسة واقع تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد بكلية التربية جامعة الإسكندرية أمرًا ملحًا وذلك لتشخيصه

وتحديد كل من الفجوات المعرفية وفجوات الأداء التي تؤثر على واقع الممارسة وعليه، تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما طبيعة التفكير الناقد والمهارات اللازمة لممارسته، وأساليب تنميتها؟

٢- ما واقع تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية؟

٣- ما المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية؟

٤- ما المقترحات التي يمكن عن طريقها تنمية وصقل مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية؟

أهداف الدراسة:

تسعي هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، يأتي في مقدمتها:

- بيان طبيعة التفكير الناقد، وتقديم مجموعة من الأساليب العملية التي تسهم في تنمية وصقل مهارات التفكير الناقد لدي الطلاب.
- التعرف على واقع تعليم وتنمية مهارات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية، والصعوبات والمشكلات التي تحول دون تحقيق ذلك، والعوامل الكامنة ورائها.
- تقديم سُبل التغلب على هذه المشكلات والصعاب، ومواجهتها.
- تقديم المقترحات التي من شأنها تحسين الممارسات المتبعة لتنمية مهارات التفكير الناقد وتطويرها.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية التفكير الناقد ذاته بوصفه مهارة أصبح التدرب عليها أمرًا واجبًا لا محالة لمن يريد أن يواكب هذا الكم الهائل من التطور التكنولوجي والتراكم المعرفي، ومن زاوية أخرى فإن الاهتمام والسعي لصقل مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كليات التربية على وجه الخصوص ستتجلى فوائده مستقبلًا سواء في الناحية المهنية أو في الممارسات اليومية والنواحي الحياتية عمومًا، كما تتمثل الأهمية التطبيقية فيما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن أن تفيد كلًا من صناع القرار، والسادة أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وما تقدمه من مقترحات يمكن من خلالها تحسين الممارسات الراهنة، والارتقاء بها.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته مع طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ وتم استخدام أسلوب المقابلات شبه المقننة كأداة لجمع البيانات بما يُعين على التشخيص الدقيق للمشكلة موضع الدراسة، ويضم المجتمع الكلى للدراسة طلاب المستوى الرابع بجميع الشعب بكلية التربية جامعة الإسكندرية والبالغ عددهم (٢٠٩٠)، ووفقاً لمعادلة " ستيفن ثامبسون" بلغ عدد عينة الدراسة (٣٢٥) طالباً.

مخطط الدراسة:

تطلبت الدراسة وفقًا إلى طبيعة المشكلة البحثية والأهداف التي تبتغيها والمنهجية المتبعة تقديم إطارًا نظريًّا يتضمن تحليلًا لمفهوم التفكير الناقد وبيانًا لمهاراته وكيفية تنميتها؛ وذلك من خلال استقراء وتحليل الأدبيات السابقة، وكذلك تحليل الدراسات المتعلقة بواقع تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد– مع ملاحظة قلتها بالجامعات المصرية– للوقوف على أبرز المعوقات التي تحول دون تنمية هذه المهارات، ويتبع ذلك

إجراء دراسة تطبيقية بكلية التربية جامعة الإسكندرية (دراسة حالة)؛ وذلك من خلال استخدام أداة المقابلة شبه المقننة على عينة من طلاب المستوى الرابع بالكلية بهدف تشخيص الواقع، ومعرفة مواطن الضعف والفجوات المعرفية، وفجوات الممارسة؛ وذلك لتقديم مجموعة من المقترحات التي من شأنها تحسين الممارسات الحالية.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الناقد:

يشير استقراء الأدبيات إلى تعدد تعريفات التفكير الناقد؛ وذلك تبعًا لاختلاف زوايا النظر له كوصفه منهجًا للتفكير وحلاً المشكلات والتحليل وطرح الأسئلة للبحث عن الحقائق، أو أنه عملية إصدار أحكام على المواقف الحياتية المتعددة، وترتكز هذه الدراسة على تعريف كل من *Paul & Elder* للتفكير الناقد على أنه "فن تحليل وتقييم التفكير بهدف تحسينه" (Alsaleh,2020,21)، وأنه "القدرة على التفكير المنطقي والمنهجي للحكم على موقف ما لاتخاذ القرار المناسب حياله" (Susiani,et al,2018,2)، أي أنه يمثل عملية إصدار أحكام منطقية نتيجة النظر والتدقيق والتحليل فيها.

أولًا: تحليل مفهوم التفكير الناقد.

على الرغم من الاتفاق على أهمية التفكير الناقد إلا أن هذا المفهوم قد حام حوله كثير من الجدل للوقوف على طبيعته، وهذا أمر شائع وسمة من سمات العلوم الاجتماعية، فمن الصعب تحديد مفهوم واحد للتفكير الناقد، كما تُطرح عديد من الأسئلة تتضمن: ماهية التفكير الناقد؟، وهل التفكير الناقد يقابل التفكير الإبداعي أم أنهما

مختلفان، أم تجمعهما علاقة الجزء بالكل؟، وهل يركز التفكير الناقد على الموضوع أم المحتوي أم على العملية التي تستخدم عندما نفكر؟، وكيف يرتبط بعملية التعلم؟، وهل هو نشاط واحد أم عدد من الأنشطة؟، وكيف يتعلم المتعلمون مهاراته؟، وما الذي يحتاج المعلمون معرفته من أجل تنمية مهاراته لديهم ولدى طلابهم؟، الأمر الذي يقتضي تحليل المفهوم في محاولة للإجابة على هذه الأسئلة، وذلك فيما يلي:

تتضمن كلمة "التفكير" أشكالًا متعددة من المعالجات العقلية كالتأمل، والفهم، والربط، إلا أن التفكير الناقد يمثل عملية تفكير عميق لا تتوقف عند هذا الحد بل تتعداه إلى التحليل، والتفسير، والتقييم، والوعى الذي يتولد من خلال الدخول في محاورات ومناقشات وتبادل وجهات النظر (Moon,2008:28).

وإذا ما دققنا النظر في مصطلح التفكير الناقد نجد أنه يتكون من عنصريين أساسين أولهما التفكر، وآخرهما النقد، ويعني "التفكر" التفكير العميق والجاد والمركز نحو شيء، فالفرد حينما ينغمس في التفكير في أمر ما فإنه لا يكتفي باتخاذ قرار سريع وإنما يفكر مليًّا في البدائل، وفي العواقب، ويقيّم ما هو متاح من الأدلة والشواهد، ويستخلص النتائج، الأمر الذي يشير إلى أن التفكير الناقد يعد شكلًا من أشكال التفكير التأملي، وينظر إليه باعتباره نشاطًا تأمليًّا معقولًا يركز على تحديد ما يجب الاعتقاد به وما يجب القيام به (Ennis,2013:7)، وهذا ما أشار إليه "جون ديوي" بوصف التفكير التأملي بأنه " إمعان النظر الدؤوب والمستمر والدقيق في أي معتقد أو شكل مفترض من أشكال المعرفة في ضوء المسوغات التي تدعمه، والاستنتاجات الإضافية التي يُفضي إليها" (جوناثان هابر،٢٠٢٠: ٢٩)، ولقد استعاض بمصطلح الناقد عن مصطلح التأملي وهذا ما ظهر جليًّا في كتابه "كيف نفكر" الذي نشر عام ١٩١٠.

بالإضافة إلى ذلك، لا يركز المفكر الناقد على المشكلة المراد حلها، أو القرار الذي يتعين اتخاذه، أو الحجة التي يقدمها فحسب، وإنما على عمليات التفكير التي تدخل في تلك الأنشطة أيضًا، وهذا يعني أن التفكير في الطريقة التي نفكر بها– أو التفكير في التفكير– يساعدنا على تقييم مدى فعالية تفكيرنا من حيث نقاط قوتها ومواطن خللها، والأهم من ذلك كيف يمكن تحسينها . (Butterworth &Thwaites,2013:2)

وأما العنصر الآخر المتمثل في "النقد" فيقصد به القدرة على الحكم أو التمييز أو اتخاذ القرار، فالمفكر الناقد هو ذلك الشخص الذي يقوم بإصدار أحكام تقييمية، وبهذا المعنى أن تكون "نقديًّا" لا يعني مجرد العثور على الخطأ – على الرغم من أن هذا هو معنى آخر للكلمة– بل يعني إعطاء رأي غير متحيز بشأن شيء ما، فإذا كان التفكير الناقد يعني إصدار الأحكام فقط ؛ ألا يعني هذا أن أي شخص يمكنه فعل ذلك ببساطة من خلال إبداء رأيه وأن الأمر لا يتطلب تدريبًا خاصًا أو ممارسة، إلا أن "إصدار حكمًا ناقدًا يعد أكثر من مجرد المفاضلة بين الأشياء، بل ينبغي أن يرتكز على حجة قوية، ويتطلب معيارًا للمعرفة أو الخبرة من جانب الشخص الذي يصدره" .(Butterworth &Thwaites,2013:7)

ويعد "إدوارد جليسر" أول من قدم تعريفات متعددة الأوجه للتفكير الناقد، وذلك في أطروحاته التي جاءت بعنوان "تجربة في تطوير التفكير الناقد" عام ١٩٤١، وقد تضمن التعريف ثلاثة عناصر؛ هي: " (١) النزعة إلى التفكير في المشكلات والموضوعات التي تقع في نطاق تجارب الفرد، (٢) معرفة طرق الاستقصاء المنطقي والاستنتاج، (٣) التحلي بقدر من المهارة في تطبيق هذه الطرق" (جوناثان هابر، ٢٠٢٠: ٣٠)؛ ولذلك ينظر للتفكير الناقد بوصفه عملية فنية فهو "فن التفكير في التفكير

بطريقة منضبطة منهجيًّا، فالمفكر الناقد يركز على ثلاثة مراحل متسلسلة ومترابطة تتمثل في: تحليل التفكير، ثم تقييمه، ثم تنميته، حيث تكمن الفكرة في دراسة نقاط الضعف بالتفكير ثم القيام بتحسينه وتنميته، فالذي يفكر بطريقة نقدية لا ينظر لما هو إيجابي بل ينظر لمواطن الخلل في التفكير فهي التي تؤدي بالشخص للتفكير بشكل أكثر عمقًا، واستبدال التفكير الضعيف بالتفكير القوي، أو استبدال القوي بالأقوى، وهذه المرحلة تمثل التفكير الإبداعي، إذن التفكير الإبداعي من وجهة النظر هذه يمثل نتاجًا طبيعيًّا للتفكير الناقد، لأن تحليل وتقييم التفكير يُمكن الفرد من رفعه إلى مستوي تفكير أعلى، وإعادة التفكير"(Paul,2005,28)، فالتفكير الإبداعي ينتج الأفكار الأصيلة، ويقدم وجهات نظر مختلفة، ويطرح حلولًا مبتكرة للمشكلات، وبعبارة أخرى: هو القدرة على التخييل، بينما التفكير الناقد؛ يقيم الأفكار؛ ويقيم صحة الحقائق قبل اتخاذ القرارات بمنطق . ويحدد القواعد والمعايير في عملية التفكير، فهو المهارة في طرح الأسئلة وتحديد المشكلات والبحث عن الطريقة الأنسب لحلها (Ülger,2016,696)، ولذلك يصف Facione التفكير الناقد بأنه عملية يتم من خلالها إصدار أحكام منطقية (Facione,2015,3).

ويشير هذا إلى أن للتفكير الناقد ثلاثة أبعاد متداخلة فيما بينها تتمثل في: التحليل، والتقييم، والإبداع، ومن ثم يرتكز على ثلاثة أنشطة أساسية تتمثل في: التحليل، والتقييم، وتقديم الحجج، ويعني التحليل: تحديد الأجزاء الرئيسة من النص وإعادة بنائه بطريقة تعكس معناه بشكل متكامل، ويعني التقييم: الحكم على جودة الأفكار المطروحة: على سبيل المثال، مدى دعم الحجة لاستنتاجها، أو مدى قوة بعض الأدلة التي من المفترض أن تدعم الأفكار، ويتمثل تقديم الحجج في طرح أدلة منطقية لصالح أو ضد الأفكار المطروحة (Butterworth&Thwaites,2013:8)، وترتكز معظم اختبارات التفكير الناقد على هذه الأنشطة الثلاثة .

وفي هذا الصدد، ينبغي التفريق بين الحجة والادعاء، فالحجة تستخدم للتعبير عن تفكير عميق وتأتي نتيجة لعدة استنتاجات بنيت على أدلة وشواهد، وليس على أساس أحكام مسبقة– مهما كانت مبررة– حيث تعرف الحجة بأنها مجموعة جمل تتضمن أدلة في شكل مقدمات منطقية واستنتاجات ويربط بينهما استدلالات منطقية (جوناثان هابر،٢٠٢٠: ٦٣)، فالحجة الجيدة هي التي يكون فيها الاستنتاج مدعومًا بشكل كاف بالأسباب، وإذا كانت الأسباب صحيحة، وكانت الحجة جيدة فمن المنطقي أن يكون الاستنتاج صحيحًا أيضًا، إلا أنه في بعض الأحيان قد تقدم الحجج لغرض إقناع الآخرين، أو إرضاء الذات بأن ادعاءً معينًا له ما يبرره (Butterworth&Thwaites,2013:28). في حين أن الادعاء قد يأخذ صورًا متعددة منها إصدار ما يطلق عليه بالأحكام القيمية كالحكم على شيء ما أو شخص ما جيد أو سيء، لطيف أو بذيء، جشع أو قنوع، وما إلى ذلك فهذه الأحكام كلها تمثل آراء حول القيمة المتصورة للأشياء، إلا أنها تظل في النهاية مسألة رأي أو معتقد للشخص الذي يصدر الحكم القيمي؛ ومن الطبيعي أن يختلف الأشخاص في آرائهم، ومن ثم ينبغي ألا تقدم الأحكام القيمية على أنها حجج لدحض أو تأييد أمر ما (Butterworth&Thwaites,2013:17).

ومعنى هذا فإنه على الرغم من كون الفهم يمثل الهدف العام من التفكير الناقد، إلا أن الغاية الكبرى منه تكمن في التقييم الذي بدوره يسهم في إصدار الأحكام، فصفة ناقد في التفكير تشير إلى أنه تقييمي ومع أن مصطلح ناقد قد يستخدم أحيانًا للإشارة إلى ملاحظات سلبية نحو موضوع معين، إلا أن التقييم يجب أن يتضمن أفكارًا بناءة تتصل بالجوانب الإيجابية والسلبية لموضوع ما تمهيدًا للحكم عليه.

وهذا يؤكد على أن التفكير الناقد يمثل نوعًا من التفكير التقييمي يتضمن كل من النقد، والتفكير الإبداعي والذي يهتم بشكل خاص بجودة التفكير أو الحجة التي يتم تقديمها لدعم معتقد أو عمل ما. بعبارة أخرى يمكن القول: إننا نحكم من خلاله على قيمة ما فكرنا به، فحينما نقوم بعملية تقييم نتائج تفكيرنا في موضوع ما، فإننا نحدد مستوي كفاءة القرار أو كفاءة حل المشكلة التي نواجها.

وعليه، فإن التفكير الناقد يعنى تحقيق أهدافنا بأفضل طريقة ممكنة، وبدون هذا لا يكون هناك معنى لما يميز هذا التفكير عن غيره، فصفة الكفاءة هي جوهر التفكير الناقد، بمعنى أن تكون قادرًا على تقديم أفضل حل ممكن لمشكلة معينة، وأفضل تفسير لظاهرة ما، كما يمثل الجدال أساس التفكير الناقد فالحجة السليمة ستكون هي أساس القرار الجيد، وهذا بدوره أفضل طريقة للبدء في الوصول إلى حل لمشكلة معينة، إذن التفكير الناقد هو عملية فهم كيفية القيام بالتفكير باستخدام مهارات عالية المستوى؛ وذلك لفهم القضايا، وتحليل، وربط، وتقييم الأفكار بشكل منطقي.

ثانياً: مهارات التفكير الناقد

في ضوء ما سبق، يتبين لنا أن التفكير الناقد يمثل القدرة على التفكير بطريقة عقلانية ومنطقية، وأنه عملية نشطة تتضمن عديداً من الأنشطة المختلفة فالمفكر الناقد يطرح الأسئلة، ويحلل العوامل الكامنة وراء المشكلات، ويضع يديه على الجوانب الإيجابية والسلبية للأفكار والنصوص، ويعقد العلاقات، ويقدم الاستنتاجات، الأمر الذي يفرض ضرورة تمتعه بمهارات خاصة تمكنه من القيام بهذا، ولذلك ينظر للتفكير الناقد على أنه مجال متسع من المهارات المعرفية والاتجاهات الذهنية الضرورية واللازمة لتحديد وتحليل وتقييم الحجج والادعاءات، وأيضًا لصياغة وتقديم الأدلة المقنعة لدعم النتائج (جاب الله ، ٥٨١، ٢٠٢٢).

وتتضمن مهارات التفكير الناقد مجموعة من المهارات المعرفية والتي يشار إليها بالأدبيات "بجوهر التفكير الناقد" وتتمثل في: التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والشرح، والتنظيم الذاتي، وفيما يلي تفصيلًا لكل منهم (Facione ,2015,5-6):

١- التفسير: *Interpretation*

يعني الفهم والتعبير عن معنى وأهمية مجموعة من البيانات، أو القواعد، أو الإجراءات، أو المعايير، ويضم عدة مهارات فرعية هي: الوصف، والتوضيح المنطقي للمعاني، والتمييز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في نص ما، وبناء تصنيف أو طريقة لتنظيم ما يتم دراسته، وإعادة صياغة الأفكار بطريقة جديدة.

٢- التحليل: *Analysis*

ويتمثل في تحديد العلاقات الاستنتاجية بين المفاهيم والبيانات والأسئلة المطروحة، ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية تتضمن: اختبار صحة الأفكار، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين نهجين مختلفين لحل مشكلة معينة، وتقديم مجموعة من الافتراضات لاختبار مدى صحتها، وطرح عدة استنتاجات وتقديم الأسباب الداعمة لها أو نقدها استنادًا على مجموعة من الحجج.

٣- التقييم: Evaluation

ويعني تحديد مصداقية البيانات أو الأحكام أو الرؤية التي يقدمها شخص ما، وذلك من خلال تقييم منطقية العلاقات الاستنتاجية بين العبارات أو الأفكار المطروحة وتحديد موثوقية مصدر المعلومات، والحكم إذا ما كان هناك تعارض أو تناقض فيما يقدم، وكذلك الحكم على القوة المنطقية للحجج المستند إليها ومدى صلة هذه الحجج بالموضوع.

٤- الاستدلال: Inference

يمثل الاستدلال جوهر المنطق وموضوعه، ويعنى تحديد وربط العناصر لاستخلاص استنتاجات ممكنة ومعقولة ولتشكيل تخمينات أو فرضيات واستنباط النتائج المترتبة على البيانات، أو الأدلة، أو الأحكام، أو الآراء التي قدمت: كاستخلاص المعنى أو تكوينه، وتوقع الآثار المترتبة على الموقف، والتنبؤ بما سيحدث اعتمادًا على البيانات والشواهد المتوفرة، ويمثل كل من طرح البدائل واستخلاص النتائج مهارات فرعية لمهارة الاستدلال. ووفقًا لكل من Nugent and Vitale فإن هناك عديد من عمليات الاستدلال في التفكير الناقد، تتمثل في: (Fahim, & Pezeshki,2012,155)

أ- حل المشكلات، ويتضمن تحديد المشكلات، واستكشاف العوامل التي تقف وراءها، ومحاولة طرح عدة حلول ممكنة لها.

ب-اتخاذ القرار، فالأشخاص الذين يفكرون بشكل نقدي سوف يبحثون عن المعلومات ويحللونها ويقيمونها، ويتوصلون إلى استنتاجات بناءً على الحقائق التي لديهم ثم يتخذون القرار المناسب.

ج-الاستدلال التشخيصي، ويتضمن جمع المعلومات، وتقييمها، وتحديد مدي أهميتها وعلاقاتها للموضوع وعقد العلاقات فيما بينها، ثم الوصول إلى الاستنتاجات.

د- اتباع خطوات المنهج العلمي، والتي تتضمن تحديد المشكلات التي سيتم البحث حولها، وجمع البيانات، وصياغة الفرضيات، واختبار صحتها، وتقييمها، والنتيجة النهائية هي قبول الفرضية أو رفضها.

٥- الشرح: Explanation

يُعرف بأنه تقديم نتائج تفكير الفرد بطريقة منطقية ومتماسكة وفي صورة حجج مقنعة، وهذا يعني أن يكون قادرًا على إعطاء شخص ما نظرة كاملة على الموضوع بطريقة أكثر شمولية؛ وذلك لتوضيح وتبرير منطقه من حيث الاعتبارات التالية: المفاهيمية، والمنهجية، والمعيارية، والسياقية التي استندت عليها نتائجه، ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية: كوصف الأساليب والنتائج، وتبرير الإجراءات، وتقديم التفسيرات لما يطرح من وجهات نظر.

٦- التنظيم الذاتي: Self regulation

يقصد بهذه المهارة فحص ومراجعة ما قدمه الفرد من تفسيرات، واستدلالات، واستنتاجات حيث إنه من الضروري إعادة النظر بالآراء التي قدمت حيال قضية أو مشكلة ما ومراعاة التأثيرات المحتملة والتحيزات الشخصية للمؤلف.

وعلى الرغم من هذا ينبغي ألا يُنظر للتفكير الناقد على أنه مجرد قائمة من المهارات المعرفية السابقة الذكر، فلا يمكن وصف المفكر الناقد على أنه ذلك الفرد الذي يتمتع بمجموعة من المهارات المعرفية فقط، وإنما الفكرة الجوهرية تكمن في كيفية توظيفها في المواقف الحياتية بشكل عام، فهو شخص لديه طريقة ونهج في ممارسة الحياة (Facione,2015,11)، فالتفكير الناقد أكثر من مجرد الاستخدام الناجح للمهارة المناسبة في السياق المناسب، بل هو أيضًا موقف أو ميل إلى إدراك متى تكون هناك حاجة إلى تطبيقها، وفضلًا عما تقدم من مهارات معرفية، فهناك جملة من المهارات التي يمكن وصفها بالخاصة والتي ينبغي أن يتمتع بها كل من يفكر بطريقة ناقدة، وذلك فيما يلي:

أ- التمكن اللغوي:

يُعَبر عن التفكير في صورة لغة، ويستخدم مفهوم الكلمة ليعني ببساطة مجموعة من الأشياء التي تشبه بعضها البعض بطريقة يمكن وصفها، إذن يفهم التصور على أنه عملية يستنتج بها العقل شيئًا ما لينتمي بشكل صحيح إلى فئة معينة من الأشياء، فمثلًا إذا وصفت شخصًا ما بأنه غني فقد وضعته ضمن مجموعة من الناس تجمعهم صفات مشتركة، فعقولنا تفهم الأشياء من حيث كيفية ارتباطها بما نعتقد أنه حقيقي، ونفسر العالم من خلال وضع الأشياء في فئات أو مفاهيم كل منها يسلط الضوء على مجموعة من أوجه التشابه والاختلافات، ثم نربط الشيء بمفاهيم أخرى عن طريق القيام بالاستدلال.

وينبغي أن يمتلك المفكر الناقد المهارات اللغوية التي تمكنه من ترجمة اللغة إلى مقدمات منطقية واستنتاجات تتألف منها الحجة المنظمة التي تستخدم لاحقًا للتحليل المنطقي (جوناثان هابر،٢٠٢٠ :٥٧)، وتكمن الحاجة الأساسية للتفكير الناقد هنا في حقيقة أنه طالما ظل العقل غير منضبط في استخدامه للمفاهيم، فإنه سيكون عرضة للاستدلالات غير المنضبطة، في حين أن استخدام التفكير بطريقة نقدية يجعل الفرد يستخدم المفاهيم بعناية ودقة أي في ضوء معايير خاصة (سيتم الحديث عنها بالتفصيل لاحقاً)، ويمنعه من تقديم استنتاجات غير منطقية، فمثلاً من الخطأ أن تستخدم كلمة "تعليم" كما لو كانت مرادفة لكلمات "التلقين" أو "التنشئة الاجتماعية" أو "التدريب" فكل كلمة لها منطقها الراسخ (Paul & Elder,2019,32) .

من زاوية أخرى، عندما نقول "منطق الشيء"، فإننا نعني نظام المعاني الذي يجعل الشيء منطقيًّا، وبالتالي ينبغي أن نفهم المعاني الأساسية له أولًا، على سبيل المثال عند شرح: كيف تعمل الدراجة للطلاب؟ فإن المعلم ينبغي أن يتناول النظام الذي

يقف وراء كيفية عملها، ثم شرحه بالتفصيل حينها سيتمكن الطالب من فهم المنطق وراء كيفية عمل الدراجة، كذلك عند دراسة علم الأحياء يتم بناء المنطق الحيوي للكائنات الحية وذلك بتقديم المعاني الأساسية له. الأمر الذي يسهم فى وضع تصور واستنتاجات صحيحة حول أشكال الحياة للكائنات المختلفة، وعند دراسة علم الاجتماع يتم بناء المنطق الاجتماعي لإنشاء طرق للتصور حول طبيعة الحياة بالمجتمعات، وعند دراسة الماضي يتم بناء منطق التاريخ لتقديم استنتاجات صحيحة لشرح أحداث الماضي وتفسيرها (Paul & Elder,2019,31) .

ب- القراءة والكتابة الناقدة:

تمثل القراءة نشاطًا عقليًّا وليست مجرد استقبال مجموعة من المعلومات، فالفرد حينما يقرأ يتخيل المعاني، ويبني التصورات، ويفسر ويحلل، ويربط، ويقيم، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل ينبغي أن يقيم ويحكم على أهمية ما يقرأ، ويفكر بشكل إبداعي أثناء القراءة، وعليه فإن القراءة لن تكون دقيقة وواضحة ما لم تكن أيضًا قراءة ناقدة.

وتقل فرص التعلم لدى الأفراد كلما قلت مهارة القراءة الناقدة لديهم، فالمعاني داخل النصوص المكتوبة لا يستطيع الفرد استنباطها ما لم يكن قادرًا على تفسيرها وتقييمها وإعادة تشكيل وتعديل فهمه لها، والتفاعل الواعي مع النص الذي يُمَكِنه من إنشاء أو استيعاب مفاهيم ومعلومات جديدة، ويمكن قول الشيء نفسه عن الكتابة حيث يمكن لأي أحد منا كتابة أفكاره، إلا أن الكتابة الجيدة تتمثل في صياغة الأفكار بطريقة واضحة ومتماسكة وعقلانية، وعلى عكس ذلك فإن الكتابة التي تفتقر إلى الانضباط غالبًا ما تكون غامضة ومشوشة، وبالمثل، فإن التحدث بلغة جيدة يتطلب الوضوح والاتساق وتقديم التصور الواضح لما يريد الفرد قوله، والقدرة على صياغة أفكار

متماسكة، وتلخيصها بدقة، والالتزام بمعايير الاستخدام الراسخ للمعاني (Paul & Elder,2019,38) .

وبناءً على ذلك، فإن إتقان القراءة والكتابة والتحدث يمثلون مهمة إبداعية، وتقييمية، فكل من الإبداع والتقييم يعدا جزءًا لا يتجزأ من عملية واحدة في النهاية تؤدي إلى التفكير السليم، فالمفكر الناقد يُكون منطق النص في ذهنه حينما يجرى حوارًا معه، ويطرح الأسئلة، وينشئ ويصمم الأفكار والمعاني الجديدة من خلالها.

ج- الدراية المعلوماتية:

يحتم العصر الحالي أن يتمتع الفرد بمهارة كيفية تقييم أي محتوي سواء كان مرئيًّا أو مسموعًا أو مقروءًا، والتي يطلق عليها بمهارة الدراية المعلوماتية وهي مهارة حديثة ومكون رئيس للتفكير الناقد، وتتمثل هذه المهارة في القدرة على تحديد المعلومات اللازمة، وفهم طريقة تنظيمها، وتحديد أفضل مصادر لإيجادها، وتقييمها نقديًّا، ويتم ذلك بإتباع مجموعة من الخطوات تتمثل فيما يلي (جوناثان هابر، ٢٠٢٠: ٧٦):

١- **إيجاد المعلومات:** تتضمن هذه الخطوة استراتيجيات للبحث عن أفضل المصادر باستخدام أساليب متنوعة من مصادر موثوق منها.

٢- **تقييم المعلومات:** يتم فيها الرجوع لمجموعة من المعايير لتقييم جودة المعلومات من حيث: الأصالة، والدقة، المصداقية، وصلتها بالموضوع، وملاءمتها للعصر.

٣- **تنظيم المعلومات:** تنطوي هذه الخطوة على ترتيب المعلومات في صورة عناصر وفئات وأنماط؛ وذلك يفيد في إنجاز مهام محددة.

٤- **تجميع المعلومات:** تتمثل هذه الخطوة في توظيف المعلومات التي جمعت وصنفت وتم تقييمها بهدف إنجاز مهمات سابقة التحديد مثل: الإجابة عن بعض الأسئلة، أو كتابة أبحاث علمية.

د- طرح الأسئلة:

تعد القدرة على صياغة الأسئلة مهارة أساسية من مهارات التفكير الناقد، وينبغي أن تتسم الأسئلة بالبساطة والوضوح وأن تتضمن كلمات سهلة الفهم لا تحتمل أكثر من معنى، ويفرض كل سؤال عند صياغته الالتزام بمعايير محددة تنبثق من المفاهيم المتضمنة به، والاستخدامات الراسخة لهذه المفاهيم، والسياق الذي يطرح فيه، فمثلًا عند طرح سؤال إلى أي مدى يمكن تعلم التفكير الناقد؟ فإن هذا السؤال يتطلب أن تفهم بدقة أولًا: ما يعنيه التفكير الناقد؟، وآخراً : أن يقيم التفكير تبعًا لمجموعة من المعايير الفكرية الخاصة، إذن الإجابة المناسبة على أي سؤال، هي الإجابة التي تم إنشاؤها وفقًا للمتطلبات المنطقية للسؤال.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول: أن التفكير الناقد يعد مهارة رئيسة من مهارات التفكير المركب، وينقسم إلى عدة مهارات فرعية، التي يستخدمها المفكر الناقد في فهم الأفكار التي يسعى الكاتب أو المتحدث إلي توضيحها، والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة، وتقديم الحجج الداعمة لوجهة نظره وتبريريها، وتقييم جودة الأفكار، والمعلومات المطروحة، ومدى صدقها، وأهميتها.

ثالثًا: كيفية تعليم مهارات التفكير الناقد

أكدت غالبية الدراسات على أن للتفكير الناقد دورًا مركزيًّا في التعلم حيث يؤدي تنمية مهاراته إلى تعزيز القدرة على استخلاص استنتاجات سليمة واتخاذ قرارات صائبة، فتعليم التفكير الناقد للطلاب يتيح فرصًا لتشجيعهم على التساؤل

والبحث، وعدم التسليم بالأمور من دون التحري عن صدقها، الأمر الذي يسهم في توسيع مداركهم وآفاقهم المعرفية. ويُمكّن تعليم التفكير الناقد للطالب من خلال الانتقال من عمليات الفهم والاستيعاب والتذكر إلى عمليات أعلى في المعالجات المعرفية للمعلومات كالتفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج وهي عمليات معرفية أعلى من تلك التي تستخدم في التدريس التقليدي الذي يعتمد على نقل المعرفة وتلقينها وتذكرها.

وينظر البعض للتخصص الأكاديمي على أنه مجرد مجموعة من الحقائق العلمية المتنوعة فقط – وغالبًا ما يتم تدريسه على هذا النحو– إلا أنه في حقيقة الأمر يمثل نظامًا من المعاني المترابطة مع منطق يستخدم مفاهيم وأدوات التفكير الناقد، فمثلًا إذا ما نظرنا من وجهة النظر هذه سيُنظر لعلم التاريخ على أنه التفكير الناقد المطبق على الأحداث التي جرت في الماضي، ولعلم الاجتماع على أنه التفكير الناقد المطبق على دراسة الجماعات البشرية وسلوكها، ولعلم الأحياء أنه التفكير الناقد المطبق على الأنظمة الحية وغيرها، إذن كل تخصص يولد شكلًا من أشكال التفكير، علم التاريخ يولد التفكير التاريخي، وعلم الاجتماع التفكير الاجتماعي، وعلم الأحياء التفكير البيولوجي، وكل شكل منظم من التفكير هو تدريب على التفكير الناقد، وعندما لا يعتمد البحث في أي تخصص على التفكير الناقد السليم فإنه غالبًا ما يؤدي للفهم الخاطئ (Paul,2005,29)، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تصميم جميع المقررات بشكل يساعد الطلاب على التفكير، وأن الطريقة الوحيدة لتعلم أي تخصص هي تعلم التفكير بشكل ناقد؛ فكل موضوع يولد أهدافًا، ويثير أسئلة، ويستخدم معلومات ومفاهيم، ويُخرج افتراضات واستنتاجات، وينتج وجهات نظر متعددة (Alsaleh,2020:25)، ويخدم هذا ميدان أصول التربية وفروع التربية المختلفة.

ولا تكمن أهمية تعليم التفكير الناقد في تحقيق تقدم بالدراسة الأكاديمية فحسب، وإنما في تطبيق الطالب لها في حياته اليومية بالشكل الذي يمكنه من القدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والدخول في حوار، فهو يتشرب هذه المهارات ويؤديها في جميع مجالات حياته؛ وذلك من خلال التدرب على البحث عن المعلومات وتفسيرها، واستخدامها في الحوار وتقديم وجهة نظره والحجج الصحيحة وهو أمر لا يحدث من تلقاء نفسه وإنما ينبغي توفير الفرص لتنمية وتحسين هذه المهارات.

ويشبه تعليم التفكير الناقد تعليم اللغة فحينما يتواجد الطفل في بيئة غنية باللغة والمواقف المتكررة حينها يتعلم استخدام اللغة في مواقف مشابهة بطريقة تلقائية، الأمر مشابه تمامًا فتعلم التفكير الناقد يتم بناءً على ما هو متوفر في البيئة المحيطة بالفرد (Willingham,2017:6).

وهناك علاقة منطقية بين أن تصبح مفكرًا ماهرًا وأن تصبح متعلمًا ماهرًا، حيث يتطلب الأمر كي تكون مفكرًا جيدًا أن تتعلم التفكير بطريقة منهجية، ولكي تكون متعلمًا ماهرًا أن تتعلم التفكير بطريقة منهجية، فالمهارات اللازمة في تنمية التفكير هي نفسها المهارات المطلوبة للتعلم، فعلى سبيل المثال: لكي تكون مفكرًا ماهرًا فإن هذا يتطلب معرفتك بالقواعد الأساسية التي يقوم عليها كل من التفكير والتعلم؛ وذلك بطرح عدة أسئلة والسعي لمحاولة الإجابة عليها، تتمثل في الآتي(Paul,2005,29) :

- ما هدفي؟
- ما السؤال الذي أحاول الإجابة عليه؟
- ما البيانات أو المعلومات التي أحتاجها؟
- ما المفهوم، أو المبدأ، أو النظرية الذي أستند عليها في تحليلي؟
- ما الافتراضات التي سيستند عليها تحليلي؟

- ما الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها (والتي تستند على هذه المعلومات)؟
- ما الآثار والعواقب المتوقعة نتيجة لهذه الاستنتاجات؟ / وماذا لو طرأ شيء جديد؟

فعندما نفكر، فإننا نفكر لتحقيق هدف ما، أو لإشباع رغبة أو تلبية لبعض الاحتياجات، ويمكن إرجاع أحد أسباب المشكلات بالتفكير إلى خلل على مستوى الهدف؛ وذلك بوضع أهداف غير واقعية أو متناقضة مع أهداف أخرى لدينا، فلتوجيه التفكير الوجهة الصحيحة ينبغي تحديد الأسئلة المراد الإجابة عليها أو المشكلة التي يبحث لها عن حل، وأن يتم صياغتها بوضوح، وربطها بالأهداف المحددة. وينبغي أن تكون الأفكار المطروحة نابعة من وجهة نظر أو إطار مرجعي ما، فالخلل بالتفكير يحدث نتيجة ضيق الأفق أو استنادها على استنتاجات خاطئة أو مضللة. ومن المهم البحث عن صحة ما يتم جمعه من بيانات أو أدلة فأي خلل بها سيكون مصدرًا محتملًا لحدوث مشكلات فيما بعد والوصول إلى استنتاجات خاطئة، وتمثل خطوة وضع الافتراضات نقطة انطلاق التفكير، فالعقل يضع تصورات للأشياء مستندًا على وجهة النظر المتبناة، وعلى المعلومات التي حصل عليها. ويتمكن العقل من خلال ربط العلاقات بين المفاهيم من بناء المعاني الجديدة، وتقديم الاستنتاجات، ويحاول أن يستخدمها في مواقف جديدة مشابهة (Paul & Elder,2008:21-23).

وهذا يؤكد على إنه لا يمكن فصل التفكير عن التعلم، كما ينبغي تقييم كليهما لتحديد جودتهما؛ وذلك اعتمادًا على ما يطلق عليه "بالمعايير الفكرية"، ويقصد بهذه المعايير المواصفات المتفق عليها لدي الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح، ولذلك تعد "بمثابة موجهات لكل من المعلم والطالب وينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقييم التفكير (القطيطي،٢٠١٦: ١٠٤)، وهذا يعني أننا

كمفكرين ومتعلمين ينبغي أن ننمي القدرة على تقييم التفكير من حيث الوضوح، والدقة، والصلة بالموضوع، والعمق والاتساع، ومنطقه، وأهميته.

ويوضح الجدول التالي، المعايير الفكرية التي يتم تطبيقها لتقييم التفكير حيث تستمد المعايير الفكرية من طبيعة الفكر نفسه.

جدول (١) يوضح العناصر الأساسية للفكر (المعايير الفكرية)

الوضوح	– هل المعلومات مفصلة، ودقيقة، ومدروسة؟ – هل يمكن تقديم مثال؟ – هل يمكن توضيح ما تعنيه المعلومات؟
الموثوقية	– هل يمكن التحقق مما يقدم؟ – كيف يمكننا معرفة إذا كان ما يقدم صحيحًا؟
الدقة والإحكام	– هل يمكن أن تقدم الموضوع بشكل أكثر تحديدًا؟ – هل يمكن إعطاء مزيدًا من التفاصيل؟ – هل يمكن أن تكون أكثر دقة؟
الملاءمة	– مدي ارتباط الأمر بالمشكلة. – كيف يساعد هذا في وضع حلول لها؟
العمق	– ما العوامل التي تجعل هذه المشكلة صعبة؟ – ما الصعوبات والتحديات التي ينبغي التعامل معها؟
الاتساع	– هل نحن بحاجة لتناول الأمر من وجهة النظر هذه؟ – هل نحن بحاجة للنظر بطرق منهجية أخري؟
المنطقية	– هل ما يعرض منطقي، ومتسلسل، ومتكامل، وبينه ترابط ووحدة عضوية؟
الأهمية	– هل هذه هي أهم مشكلة ينبغي مراعاتها؟ – هل هذه هي الفكرة المركزية التي ينبغي التركيز عليها؟ – أي من هذه الحقائق الأكثر أهمية؟ – هل لدي مصلحة من دراسة هذه القضية؟

Source: Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. New directions for community colleges, 2005(130), 31.

يتضح من الجدول السابق أن هناك ثمانية معايير يستند عليها عند تقييم طبيعة الفكر، ويتضمن كل معيار مجموعة من الأسئلة التي يتم في ضوءها الحكم على جودة الفكر المقدم، وفيما يلي تناول كل منهم بالشرح:

يمثل معيار الوضوح المدخل الرئيس لبقية المعايير " فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها" (القطيطي، ٢٠١٦: ١٠٤)، ومن ثم فإن معيار الوضوح مستمد من حقيقة أننا نريد أو نحتاج إلى إيصال معنى معين للآخرين وأن اللغة غير الواضحة تقف عائقًا أمام هذا الغرض.

ويشير معيار الموثوقية إلى ضرورة أن يكون ما يقدم من بيانات ومعلومات صحيحة وموثقة بالشكل الذي يمكننا من التأكد من صحتها. ويعنى معيار الدقة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بشكل أكثر تحديدًا. ويستخدم معيار الملاءمة للتحقق من مدى صلة المعلومات والبيانات بموضوع التفكير فبعض المعلومات – مهما كانت صحيحة – لا تتعلق بسؤال نحتاج إلى إجابة عنه، ومن ثم فإن المعلومات غير ذات الصلة بموضوع التفكير تحول دون المعلومات المراد الوصول إليها، وتعيق من الإجابة على السؤال المطروح (Paul & Elder,2008:23-24).

وتتجلى أهمية معيار العمق في أنه في كثير من الأحيان "قد تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع إلى التفصيلات المطلوبة والجذور التي توضح تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع" (القطيطي،٢٠١٦: ١٠٤)، ويستمد معيار الاتساع وظيفته من أن التفكير الناقد ليس تفكيرًا ضيقًا وإنما يوصف بالشمول، لأنه ينظر للمشكلة أو الموضوع المثار من جميع زوايا النظر.

ويلي ذلك معيار المنطق وهو من الصفات المهمة للتفكير الناقد، فعندما يقال إن شخصًا ما يفكر تفكيرًا نقديًّا فإن صفة المنطق هي المعيار الذي يستند إليه الحكم على نوعية التفكير، الأمر الذي يتجلى في تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بالشكل الذي يؤدى إلى وضوح المعني وتقديم الحجج القوية.

وعليه، فإن التطبيق الدقيق لهذه المعايير على ما نطرحه من أفكار ينتج تفكيرًا عالي الجودة، وأن تعليم مهارات التفكير الناقد يركز على المنطق، والأدلة والشواهد، ويشجع الطلاب على اكتشاف المعلومات ومعالجتها، ويوفر فرصًا يفكر فيها الطلاب، ليصلوا إلى استنتاجات، كذلك النظر في مجموعات متنوعة من وجهات النظر، وتحليل المفاهيم والنظريات والتفسيرات، وتوضيح القضايا والاستنتاجات، وحل المشكلات، ونقل الأفكار إلى سياقات جديدة، وفحص الافتراضات، وتقييم الحقائق المزعومة، واستكشاف الآثار والعواقب، وكشف التناقضات.

وفي هذا الصدد، قدمت ثيدا توماس Theda Thomas مجموعة من الأنشطة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، وتدريبهم على تقييم أفكارهم؛ وذلك على النحو الآتي: (Thomas,2011:29-32):

النشاط الأول: تقييم جودة المصادر

وذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات وإعطائهم إطارًا للتقييم للإجابة على الأسئلة التالية:

- مَن كتب هذا المصدر؟ ومن قام بفحصه والتأكد من صحته؟

- لماذا ينبغي تصديقهم (هل لديهم أي سلطة معرفية؟ / هل يمكن أن يكونوا متحيزين بأي شكل من الأشكال من خلال الانتماء إلى اتجاه فكري معين؟)
- مَن الجمهور المستهدف من هذا المصدر؟
- ما النقطة الرئيسة التي يحاول المؤلف توضيحها؟ ما الأدلة التي يستخدمها لتبرير وجهة نظره؟
- متى تم كتابة المصدر وهل تغيرت أشياء تؤثر على صحته؟

يهدف هذا النشاط إلى مساعدة الطلاب على تعلم كيفية تقييم المقالات من حيث جودة المصادر وتحديد الحجج والأدلة التي تدعمها، كما يمكنهم من التدرب على مهارات القراءة والكتابة الناقدة، والمناقشة والحوار.

النشاط الثاني: تحليل الحجج

يقسم الطلاب في هذا النشاط إلى مجموعات ويقومون بتجميع المعلومات والربط بين المقالات المختلفة التي قرأوها، وتعلم كيفية النظر في وجهات النظر المختلفة وتوليفها، ثم تحديد الحجج المؤيدة والمعارضة للقضايا الرئيسة بكل مقالة، وتحديد مصدر كل اقتباس داعم أو معارض، وعرضه في صورة رسم تخطيطي، ومن ثم فإن الهدف من هذا النشاط هو مساعدتهم على تعلم تحليل الحجج وكيفية الجمع بين أفكار الأشخاص المختلفة في عمل واحد وتعزيز المشاركة والعمل الجماعي فلا يكمن الهدف في أن يكون الطلاب قادرين على التفكير المنطقي فحسب، وإنما أن يكونوا قادرين على شرح هذا التفكير للآخرين أيضًا، وينمو ذلك من خلال توفير فرص للمناقشة حول القضايا والتفكير مع بعضهم حتى يتم التوافق بين الآراء، ويسهم هذا في تنمية مهارات مثل الانفتاح، واتخاذ القرار، والاستماع لآراء الآخرين.

النشاط الثالث: استخدام نماذج التقييم كوسيلة للتدرب على مهارة التنظيم الذاتي

يدرب الطلاب فيه على كيفية مراجعة ما قدموه حتى يتمكنوا مستقبلًا من إعادة تنظيم ما يقدمه الآخرين من أعمال وهذا لن يتم إلا حينما يبدأ الطالب في تقييم عمله والبحث عن مواطن القوة والضعف فيه وإعادة بنائه، ومن ثم فإن معرفة قواعد التقييم تساعد الطلاب على فهم المعايير الفكرية المختلفة التي ينبغي الالتزام بها، والمستويات المرغوب الوصول إليها لتحقيق النجاح والتميز. ومن المفيد أيضًا أن يقوم الطلاب بتقييم أدائهم عندما يعملون في فرق، فمن الصعب على المعلم تقييم كل ما حدث أو يحدث في الفريق، لذا فإن قيام أعضاء الفريق بتقييم أنفسهم ومقارنة ما قاله أعضاء الفريق المختلفون يمكن أن يزيد وعي الطلاب بكيفية عمل الفريق.

كما قدم Duron وآخرون مجموعة من الخطوات التي يمكن تنفيذها في أي فصل دراسي لتعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد، وذلك فيما يلي: (Duron, Limbach and Waugh,2006:161-163)

الخطوة الأولى: تحديد أهداف التعلم

يقوم المعلم بتحديد أهداف التعلم الرئيسة التي تحدد الأنشطة التي ينبغي على الطلاب ممارستها خارج نطاق حجرة الصف اعتمادا على أهمية الموضوع المطروح، ووضعه داخل المقرر ودوره في توفير قاعدة معرفية يتم البناء عليها لاحقًا، ينبغي أن تتضمن أهداف التعلم هذه المستويات الأعلى بتصنيف بلوم (التحليل، والتركيب، والتقييم).

الخطوة الثانية: التعلم من خلال طرح الأسئلة

يعد طرح الأسئلة جزءًا حيويًّا في عملية التعليم والتعلم فهو يسمح للمعلم بتحديد ما هو معروف بالفعل لدي الطلاب، ثم التوسع إلى ما هو أبعد من ذلك لتوليد أفكار جديدة لديهم. ويعزز طرح الأسئلة قدرة الطلاب على التفكير، وتصنيف الأسئلة إلى

أسئلة المقارنات كإيجاد الاختلافات بين الأشياء، والأسئلة المتشعبة مثل : اشـــرح، ثـــم أوجد، ثم فسر، فنوعية كل سؤال مرتبطة بنمط التفكير المستهدف تنميته.

الخطوة الثالثة: التدريب قبل التقييم

يعتمد المعلمون في هذا الخطوة على استخدام أساليب التعلم النشط فمن خلالهـــا يتم تشجيع الطلاب على توظيف مهارات التفكير الناقد. ويسعي الطلاب خـــلال هـــذه الخطوة في التفكر ومحاولة وضع إجابات لعدة أسئلة تتمثل في: ما الذي أتعلمه؟، ومـــا قيمة ما أتعلمه؟، وكيف أتعلمه؟، وما الذي أحتاج إلى تعلمه؟

الخطوة الرابعة: المراجعة، والتحسين، والتطوير.

تعتمد هذه الخطوة على التغذية الراجعة التي يقوم بها المعلم بوضع ملاحظاتـــه وتعليقاته عل كل ما قدمه الطلاب، وتشجيع كل طالب على تقديم تعليقات على أعمـــال زملائه، فتبادل الآراء والأفكار يسهم في إثراء العمل.

الخطوة الخامسة: تقديم التغذية الراجعة وتقييم النواحي التي تعلمها الطلاب.

في هذه الخطوة تقارن ملاحظات المعلم مثل: التقييمات، والمعايير بأداء الطلاب لتقييم جودة العمل، والغرض من الملاحظات هو تحسين جودة تعلم الطـــلاب وأدائهـــم بدلًا من تقييم الأداء، والأهم من ذلك، أن يكون الغرض الأساسي مساعدة الطلاب على تعلم كيفية تقييم أدائهم في المستقبل.

وانطلاقًا مما سبق، يمكن القول بأن صقل مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب لن يحدث إلا عن طريق الممارسة، وذلك من خلال عدة أنشطة تتمثل في: الـــدخول فـــي مناقشات جماعية داخل الصف الدراسي، والمناظرة، واستخدام القضايا المثيرة للجدل، وطرح المشكلات لتحفيز الطلاب على التفكير بشكل أكثر عمقًا وتحليليًا. **وعلى عكس ما يقال بأن هذه الأساليب غير فعالة في تغطية المطلوب دراســـته بـــالمنهج** تشـــير

دراسة أجريت بجامعة *Brigham Young University* بالولايات المتحدة الأمريكية أجريت من قبل مركز التدريس والتعلم إلى أن المناقشات الصفية، وأساليب التعلم النشط تكون فعالة بنفس القدر في تغطية المحتوى (Wallace&Jefferon,2015:102) ، إلا أنه من الخطأ التفكير في مهارات التفكير الناقد باعتبارها قابلة للتطبيق بمجرد اكتسابها، فتولد الرغبة لدي الطلاب في التحليل والتركيب والتقييم يمثل هدفًا جيدًا في حد ذاته، والأمر لا يتوقف عند التدريب على اكتساب المهارات من خلال مجموعة من الأنشطة داخل الصف فحسب، وإنما كيفية تطبيقها في الحياة اليومية.

وتشير مراجعة الأدبيات إلى قضية جدلية تتمثل في المفاضلة بين تعلم مهارات التفكير الناقد من خلال برامج خاصة أو بشكل ضمني خلال دراسة البرامج العامة، حيث انقسمت الآراء إلى فريقين، يرى الفريق الأول أن تدرس ويدرب عليها من خلال دورات وبرامج خاصة تركز على نظريات ومهارات التفكير الناقد وكيفية ممارستها، أي دراستها كمجموعة محددة من المهارات في برنامج خاص يهدف إلى نقل الإطار النظري والمفاهيم والمهارات إلى الطلاب، في حين أشار الفريق الآخر إلى ضرورة تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد بشكل أكثر عمقًا من خلال الممارسة بدلًا من التركيز على النواحي النظرية فقط، وضرورة اعتبار تطبيق المهارات أهدافًا رئيسة بكل مقرر حيث أن تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال مقرر دراسي غير كافٍ، فالطلاب في حاجة إلى ممارسة هذه المهارات في سياقات مختلفة ومتعددة (AlSaleh,2020:24)، ومن ثم تم اعتماد كل من التعلم القائم على المشكلات (PBL) *Problem-Based Learning* ، والتعلم القائم على البحث (RBL) *Research Based Learning* على نطاق واسع في مجالات تعليمية متنوعة لتعزيز مهارات التفكير الناقد فهما يمثلان استراتيجيتين تربويتين تقدما إطارًا تعليميًا يدعم

التعلم التعاوني، ويعزز التعلم النشط، ويحفز مستويات التفكير العليا لدي الطلاب، وفيما يلى تناول كل منهما بالتفصيل:

أ- التعلم القائم على المشكلات:

يساعد التعلم القائم على المشكلات في تحسين جودة التعلم من خلال تنمية مهارات الطلاب التأملية والنقدية والتعاونية، حيث يعتمد هذا النهج على التدريب المباشر على مهارات التفكير ذات الصلة بالتفكير الناقد كالتفكير المنطقي الذي يشمل مهارة الاستنتاج، وتقديم الحجج والبراهين، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومن بين المهارات المهمة التي تنمى من خلال هذا النوع من التعلم هي القدرة على تحديد المشكلة وطرح حلول متعددة لها، فهو يمثل نهجًا تربويًّا يُمكّن الطلاب من التعلم أثناء التعامل مع المشكلات التي قد تصادفهم من خلال منحهم فرصًا لحلها في بيئة تعاونية، فالتعلم الفعال يحدث عندما يقوم الطلاب بالمشاركة في بناء وطرح الأفكار من خلال التفاعل فيما بينهم والتعلم الموجه ذاتيًا (Yew&Goh,2016:76).

وترتكز الفلسفة الأساسية للتعلم القائم على المشكلات على أن التعلم يمكن اعتباره نشاطًا بناءً، وذاتيًّا توجيهيًّا، وتعاونيًّا"، ومن خلاله يكون الطلاب باحثين نشطين عن المعرفة، ومبدعين، ومشاركين في تعلمهم (Dolman, et al,2005:732-733)، وعليه فإن هذا النهج يركز على المتعلم حيث يتعامل الطلاب مع المشكلة مهما توافر لديهم من معارف وخبرات، وتزداد دافعيتهم عندما تقع عليهم مسؤولية حل المشكلة، والجزء المتأصل في تصميم التعلم القائم على المشكلات هو التعبير العام من قبل المتعلمين عما يعرفونه وما يحتاجون إليه من المعرفة (Savery,2006:12).

ويتضمن التدريب على هذا النهج الإجابة على ثلاثة أسئلة رئيسة تتمثل في: ما الذي أعرفه؟، ما الذي أريد معرفته؟، وما الذي تعلمته؟ (Radulovic& Stancic,2017:13) ، فالطلاب يبدأون بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلة، يلي ذلك تحديد الفجوات المعرفية، والبحث عن جذورها وأسباب حدوثها، ثم طرح

الافتراضات أو ما يطلق عليه "التخمينات الذكية" التي قد تسهم في حلها، ومن الضروري أن يشارك كل طالب بما تعلمه وكيف يمكن أن تؤثر هذه المعلومات على وضع حلول للمشكلة، الأمر الذي يساعد الطلاب في النهاية على فهم العناصر المهمة للمشكلة موضع الدراسة حتى يكونوا مستعدين لمواجهتها بشكل أفضل في مواقف مماثلة بالمستقبل، وهذا يؤكد على أن عملية التفكير الناقد تبدأ بالمعالجات الحسية (القراءة، والكتابة والاستماع)، يليها الإدراك (الفهم) للمشكلة مما يسهم في فهم وبناء معانى جديدة.

ومن الطرق الفعالة لتعليم استراتيجيات حل المشكلات للطلاب هي توجيههم لتطبيق سلسلة من أنشطة حل المشكلات، وفي هذا الصدد تشير مراجعة الأدبيات إلى نموذج التعلم ***RICOSRE*** والذي ثبت فعاليته في تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب ومهارات التفكير الإبداعي؛ وذلك من خلال التدرب على أنشطة التعلم القائم على المشكلات، وقدم هذا النموذج كل من Mahanal & Zubaidah، وكلمة RICOSRE هي اختصار للكلمات التالية: القراءة *Reading*، وتحديد المشكلة *problem Identifying a*، وبناء الحل*Constructing the solution* ، وحل المشكلة *Solving the problem*، ومراجعة الحل *Reviewing the solution* ، وتطبيق الحل *Extending the solution*. (Mahanal,et al,2019:419-420)

تعتمد كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم *RICOSRE* على تطبيق مهارات التفكير المركبة، وذلك على النحو التالي (Mahanal,et al,2019: 420) :

يرتكز التعلم في المرحلة الأولى على التدرب على مهارة القراءة، والتي لا تقتصر على التعبير عما يوجد بالنص فحسب، وإنما تشمل عملية بناء المعنى، وتتضمن أيضًا تداخل الجوانب الوجدانية بالنص مع الجوانب المعرفية، وذلك من

خلال التدرب على مهارات الملاحظة وبناء العلاقات والتحليل والتفسير، يلي ذلك المرحلة الثانية "تحديد مشكلة"، والتي تعد أساس عملية حل المشكلات، وفيها يطلب المعلم من الطلاب تحديد مشكلة غير واضحة وغير منظمة، ثم محاولة صياغتها في صورة أسئلة ليتم حلها، ومن ثم فإن هذه المرحلة تهدف للتدرب على مهارة طرح الأسئلة وصياغتها وهي مهارة رئيسة بالتفكير الناقد.

يعقب ذلك المرحلة الثالثة "بناء الحل"، ويبحث الطلاب فيها على استراتيجية واحدة أو أكثر لحل المشكلة، وينبغي أن تتضمن كل استراتيجية إجراءات مفصلة لكيفية حل المشكلة، وبالتالي فإن هذه المرحلة ترتكز على تدريب الطلاب كيفية تقديم إجابات على الأسئلة المطروحة بالمرحلة السابقة أو لبناء حلول للمشكلة، ويسعى الطلاب بالمرحلة الرابعة إلى "حل المشكلة" من خلال تنفيذ الإجراءات المقدمة في المرحلة السابقة.

وترتكز المرحلة الخامسة على "مراجعة الحل" وفيها يقدم الطلاب التعليقات والتغذية الراجعة على كل حل تم طرحه وتقديم الأدلة والبراهين على إمكانية تطبيقه، أو صعوبة تطبيقه ومحاولة وضع بدائل أخري له، وهو ما يمهد للمرحلة السادسة، وهي "تطبيق الحل" حيث يقوم الطلاب بتحليل مدى فعالية وكفاءة الاستراتيجية وتحليل احتمالية تطبيق الحل على مشكلات مماثلة، حيث تهدف هذه المرحلة إلى تشجيع الطلاب على تطبيق المعرفة والمهارات الجديدة التي يتم اكتسابها في حل المشكلة على ظواهر جديدة، ومن ثم فإن فهم طبيعة المشكلة وتنمية المهارات اللازمة لحلها يعد بمثابة تدريبًا على مهارات التفكير الناقد.

ب- التعلم القائم على البحث:

يمثل التعلم القائم على البحث نظامًا تعليميًّا يستخدم أساليب كحل المشكلات والتعلم التعاوني والتدريب العملي والاستقصاء، فهو نموذج تعلم يدمج البحث في عملية التعلم لبناء المعرفة من خلال صياغة الفرضيات، وجمع البيانات وتحليلها، والتوصل

إلى استنتاجات، حيث يعد البحث وسيلة مهمة لتحسين جودة التعلم، ويمنح نموذج التعلم القائم على البحث طلاب الجامعة فرصًا للتعلم وبناء المعرفة حيث يتيح للطلاب تعلم كيفية صياغة سؤال بحثي، واستقراء الأدبيات البحثية، والتخطيط للبحث، واختيار الأساليب المناسبة لإجرائه، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج.

وتشير عديد من الدراسات إلى التأثير الايجابي الذي سيحدثه نهج التعلم القائم على البحث مستقبلًا لأنه يلبي احتياجات الجيل Z و Alpha، وهناك عدة استراتيجيات لابتكار ممارسات التعلم، مثل: لعب الأدوار، والمحاكاة، والألعاب الإلكترونية، والمنصات التعليمية، العمل الجماعي، وتسهم هذه الاستراتيجيات في تعلم الطلاب بطريقة تفاعلية وتطبيقية، كما تسهل التعلم المدمج، والجمع بين التعليم وجهًا لوجه والافتراضي (Reyk, et al,2022:235).

ويرتبط التعلم القائم على البحث بتنمية عدة مهارات كالتحليل والتركيب والتقييم التي تمثل مهارات أساسية للتفكير، ويركز هذا النموذج على أربعة جوانب للتعلم تتمثل في: التعلم من أجل الفهم، والتعلم من خلال توظيف المعارف السابقة، والتعلم المعزز لعمليات التفاعل الاجتماعي، والتعلم الهادف المحقق من خلال التجربة. (Susiani, et al,2018:2)

ويتشابه التعلم القائم على البحث مع التعلم القائم على المشكلات في أنهما يرتكزان على فلسفة جون ديوي التي تفيد بأن التعليم يبدأ بفضول المتعلم، فالتعلم القائم على البحث هو أسلوب تعليمي نشط يتمحور حول الطالب ويركز على طرح الأسئلة وتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، و تبدأ أنشطة التعلم المبنية على البحث بسؤال يتبعه حلول استقصائية، مما يؤدي إلى خلق معرفة جديدة من خلال جمع المعلومات وفهمها، ومناقشة ما تم اكتشافه، والتفكير في المعرفة الجديدة، كما أنه

يشجع على استخدام المنهج العملي حيث يمارس الطلاب الطريقة العلمية في حل المشكلات الحقيقية بالواقع.

ويكمن الاختلاف الجوهري بين التعلم المبني على المشكلات والتعلم القائم على البحث في دور المعلم، ففي التعلم القائم على البحث، يكون دور المعلم ميسرًا للتعلم، ومشجعًا، ومزودًا للمعلومات، بينما في التعلم القائم على المشكلات يشارك المعلم الطلاب في جميع المراحل من خلال التوجيه المستمر، والتعديل، التدريب على كيفية الملاحظة والتأمل والتحليل والتقييم والنقد ليجعل تفكيرهم أكثر واضحًا، لكنه لا يقدم أي معلومات تتعلق بالمشكلة فهي مسؤولية الطلاب (Savery,2006:16).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول أنه ينبغي الاعتماد على أساليب التدريس والتعلم النشطة بدلًا من أساليب التدريس والتعلم السلبية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، فعندما يتفاعل المعلم مع الطلاب من خلال طرح الأسئلة التي تتطلب التفكير بعمق سيتمكن الطلاب من البحث عن المعلومات الجديدة، وربطها بالموضوعات التي تم دراستها سابقًا، والتدرب على طرح الأسئلة والاستفسارات، فالهدف الأساسي هو تدريب الطلاب على التفكير العميق، مما يتطلب من المعلمين إشراك جميع الطلاب في عملية التعليم والتعلم، وتوظيف استراتيجيات التعلم المختلفة بأساليب معينة تمكن الطلاب من الملاحظة، والتأمل، والتفكر، وغيرها من العمليات العقلية، وتشمل أساليب التعلم التي تتمتع بهذه الخصائص **التعلم بطريقة الاكتشاف *Discovery Learning***، وهو أسلوب تعليمي لا يتم فيها تقديم المادة التعليمية بطريقة مباشرة، وإنما يسعى الطلاب لإيجادها والبحث عنها وتنظيمها (Balim,2009:2)، ففكرة الاكتشاف هنا تتعلق بالبحث عن المفاهيم من خلال البيانات أو المعلومات التي يتم الحصول عليها بالملاحظة أو التجربة، وبالتالي يحفز التعلم بالاكتشاف الطلاب على التعلم من خلال المشاركة النشطة، وهو وسيلة لتطوير أساليب التعلم النشط من خلال البحث والتحقيق، ويقوم المعلم بتشجيع الطلاب على اكتساب الخبرة وإجراء

التجارب التي تمكنهم من العثور على المعرفة بأنفسهم، الأمر الذي يمكنهم من تعلم أساليب التفكير المختلفة ومحاولة حل مشكلاتهم الخاصة، فهو يهدف بشكل أساسي إلى استكشاف المشكلات وحلها لإنشاء المعرفة ودمجها وتعميمها؛ وربط المعرفة الجديدة بالسابقة.

ويضم التعلم بالاكتشاف سلسلة من الأنشطة التي تركز على تنمية مهارات التفكير النقدي، ومنح الطلاب الفرصة لبناء المعارف بشكل فعال، مما يعني أن المعرفة يتم العثور عليها وتشكيلها وتطويرها بواسطة الطلاب سواء بشكل فردي أو في مجموعات باستخدام أساليب التعلم التعاوني.

وأكثر ما يميز التعلم بالاكتشاف كونه أسلوبًا تعليميًّا محوره الطالب لجعله مستقلًا ومبدعًا، فمن خلاله (Fahmi, et al,2019:346):

أ- تزداد فرص مشاركة الطلاب بنشاط في عمليات التعلم.

ب- يتمكن الطلاب من التنبؤ بناءً على ما لديهم من معلومات، ومن ثم يمثل هذا تدريبًا على مهارتي الاستقراء والاستدلال.

ج- يتعلم الطلاب كيفية تكوين الأسئلة وطرحها، وكيفية تقديم إجابات واضحة لها.

د- يساعد على تكوين طرق فعالة لعمل الطلاب معًا ومشاركة المعلومات وسماع أفكار الآخرين واستخدامها.

ه- يستخدم الطلاب المهارات التي تعلموها في مواقف التعلم الاستكشافي في أنشطة جديدة ويطبقوها في مواقف تعلم أخري.

وفي هذا الصدد قدم Veermans في أطروحته للدكتوراه خمس خطوات لأسلوب التعلم بالاكتشاف، تتمثل في: التوجيه، ووضع الفرضيات، واختبارها، والاستنتاج، والتنظيم، وفيما يلي تناول كل منها بالتفصيل (Veerman,2003:8-10):

الخطوة الأولى: التوجيه *Orientation*

يقوم المعلم في هذه الخطوة بتوفير بعض البيانات والمعلومات حول الموضوع الذي سيتم تدريسه، وعرض مجموعة من الظواهر المرتبطة بالموضوع ليبدأ الطلاب في تحديد المشكلات بها، وربط الظواهر بالمعرفة المكتسبة مسبقًا، ويتعرف المعلم على القدرات الأولية للطلاب، ويتبع نهج القراءة الموجهة، ومن ثم تهدف هذه الخطوة على تدريب الطلاب على مهارات التفسير والتحليل والتقييم.

الخطوة الثانية: توليد الفرضيات *Hypothesis generation*

يتم استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها حول الظواهر بالخطوة السابقة في خطوة توليد الفرضيات حيث يقوم الطلاب بطرح عدة فرضيات تتعلق بالمشكلات، والتدرب على كيفية بناء الجمل لصياغة المشكلات، والبحث عن الأهداف من عملية التعلم، وتركز هذه الخطوة على تنمية مهارة الاستقراء، والاستدلال.

الخطوة الثالثة: اختبار الفرضيات *Hypothesis testing*

يقوم الطلاب في هذه الخطوة بإثبات صحة الفرضيات المنتجة في الخطوة السابقة من خلال تصميم وتنفيذ تجارب، وجمع البيانات والأدلة والبراهين على صدق أو خطأ كل فرضية، وعرض النتائج المدعمة بالحجج، وتهدف هذه الخطوة إلى تدريب الطلاب على مهارات التنظيم الذاتي والتفسير، والشرح، والتحليل، والتقييم.

الخطوة الرابعة: الاستنتاج *Inference*

تتضمن الأنشطة الطلابية في خطوة الاستنتاج مراجعة الفرضيات التي تم صياغتها مع الحقائق التي تم التوصل لها من اختبار الفرضيات، ومن ثم يقرر الطلاب الحقائق (الفرضية بعد أن ثبتت صحتها)، والبدء في استبدال الفرضية الخاطئة بفرضية

جديدة ثم اختبارها، ويدرب الطلاب في هذه الخطوة على الكتابة الناقدة، والتحليل، والتقييم، والمراجعة.

الخطوة الخامسة: التنظيم *Regulation*

ترتبط خطوة التنظيم بعمليات التخطيط والمراقبة والتقييم، يتضمن التخطيط تحديد الأهداف وطرق تحقيقها، وتضم المراقبة التأكد من الالتزام بالخطوات والإجراءات التي حددها الطلاب، وزمن التنفيذ، والنتائج بناءً على الخطط التي تم وضعها مسبقًا. ويؤكد المعلم الاستنتاجات الصحيحة التي تم التوصل لها بالخطوة السابقة، ويوضح النتائج غير المناسبة لإيجاد المفهوم كمنتج لعملية التعلم، وتدرب هذه الخطوة على مهارات قواعد التنظيم مهارات الشرح والتفسير والاستنتاج والتنظيم الذاتي.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: أن التعلم باستخدام أسلوب الاكتشاف له دور في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، فطريقة الاكتشاف تجعل التعلم يركز على الخبرة المباشرة حتى يتمكن الطلاب من فهم المفاهيم والمبادئ والنظريات التي يحتويها أي تخصص وذلك من خلال المشاركة النشطة لهم أثناء التعلم، والمواد التعليمية المقدمة على شكل أسئلة أو مشكلات يجب حلها؛ لذلك يكتسب الطلاب المعرفة التي لم يعرفوها من خلال الاكتشاف بأنفسهم بعيدًا عن أساليب التدريس التقليدية التي يكون فيها المتعلم متلقيًّا سلبيًّا، فاستخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف يهدف إلى تغيير ظروف التعلم بحيث تصبح فاعلة ومبدعة، ويعمل المعلم كموجه ومرشد من خلال توفير الفرص للطلاب للتعلم النشط.

رابعًا: معوقات تنمية مهارات التفكير الناقد

من الطبيعي لأي ممارسة تجري على أرض الواقع أن تواجه عديدًا من المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها، ويقف وراء معوقات تنمية

مهارات التفكير الناقد عدة عوامل متداخلة، فيها ما يحدث نتيجة طبيعة النظرة الخاطئة لمفهوم التفكير الناقد، ومنها ما يرجع إلى الطلاب، وأخرى تتعلق بالمعلمين، وطبيعة وشكل ممارسات التعليم داخل بيئة التعلم، وفيما يلي تناول ذلك بالتفصيل:

١- معوقات تتعلق بطبيعة التفكير الناقد:

سبقت الإشارة إلى أن مفهوم التفكير الناقد يحوم حوله كثير من الجدل للوقوف على طبيعته، الأمر الذي يجعل من الصعب تحديد مفهوم واحد له، بل تتعدد التعريفات باختلاف زوايا النظر له، هذه الطبيعة متعددة الأوجه للتفكير الناقد تفسر الفكرة المشوشة في فهم معنى هذا المفهوم، فكثير من يفهم "النقد" بطريقة خاطئة، وأنه مقتصر فقط على تحديد الجوانب السلبية لأي موضوع، على الرغم من أن النقد وسيلة لإثارة العقل وتحريك الأفكار وتوجيهها بالأسئلة والنظر في الجوانب الايجابية والسلبية في الشيء (تادرس،٢٠١٨: ١٧٧٢)، وكذلك فهم "التقويم" بأنه البحث على نقاط الضعف ومواطن الخلل دون محاولة وضع مقترحات لعلاجها والارتقاء بها، ويُفسر "تقديم الحجج والأدلة" على أنه سجال أو صراع لدحض وجهة النظر المختلفة وليست بكونها مهارة أكاديمية (Stupple, et al,2017:3).

٢- معوقات تتعلق بالطلاب:

تسهم النظرة الخاطئة للتفكير الناقد في عزوف الطلاب عن تعلمه والرهبة من تطبيقه، خاصة إذا ما كان الطالب يعاني من عديد من المشكلات: كضعف الثقة بالنفس، والخوف من التعليقات السلبية، والشعور بالنقص، والاعتماد على الآخرين والتبعية، والخضوع، والخوف من الفشل، والتسليم بكل الأمور. فضلًا عن قلة الخلفية المعرفية، وقلة الاهتمام بالقراءة، قلة المشاركة الفعالة في المناقشات الصفية،

وضعف القدرة على طرح الأسئلة، بل التخوف من طرحها، وصعوبة تقديم حجج مقنعة، وضعف القدرة على التأمل والملاحظة، وقلة الحافز والحماس داخل الصف (Amin&Adiansyah,2018:4).

ومن زاوية أخرى، يمثل أيضًا التشبث بالرأي أهم المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير الناقد، وهو التمسك بالفكرة، والعزوف عن الدخول في أي حوارات أو مناقشات، والاعتقاد بامتلاك الحقيقة المطلقة والصواب على الدوام مع الاقتناع الدائم بوجهة نظره واستحقار آراء الآخرين، ومن ثم يصعب على هذا الشخص أن يفكر تفكيرًا ناقدًا لأن من أبرز سماته الانفتاح وتقبل النقد واحترام وجهات النظر المختلفة (تادرس،٢٠١٨: ١٧٧٣).

٣- معوقات تتعلق بطرق التدريس المتبعة:

يلاحظ أن المنهج المعتمد في التدريس هو المتمركز حول المعلم، والذي تهيمن فيه طريقة المحاضرة والإلقاء التي تعتمد على التلقين – فهو نمط التعليم السائد الذي يتلقاه الطلاب عادةً طوال فترة تعليمهم الجامعي– من دون تشجيع الطلاب على ربط المعرفة بالواقع، فضلًا عن قلة استخدام نماذج واستراتيجيات التعلم، وقلة طرح الأسئلة التي تحفز التفكير عند الطلاب، وقلة تكليف الطلاب بالقيام ببحوث حول موضوعات معينة أو طلبها من دون تدريب الطلاب على الطريقة العلمية للبحث (Amin&Adiansyah,2018:4)، وإعطاء الأولوية لإكمال المحتوي الدراسي على حساب تنمية القدرات والمهارات، فمعظم المناهج لم تصمم لتنمية مهارات التفكير المختلفة، الأمر الذي يدفع لتغطية المادة التعليمية مقابل تعلمها وتوظيفها.

كما تعد النظرة القاصرة لتعلم مهارات التفكير الناقد، واختزالها في نموذج واحد وتدريسها من خلال دورة أو مقرر دراسي، من بين أهم العوامل التي تعوق تنمية

مهارات التفكير الناقد لدي الطلاب بالجامعة حيث "يدرس التفكير الناقد بنفس الطريقة التقليدية النظرية التي تُدرس بها بقية المقررات، والتي تمثل ممارسات تدريسية غير فعالة وتتناقض مع طبيعة التفكير الناقد، القائمة على الممارسة العملية والتطبيق على المواقف الحياتية" (Wallace&Jefferson,2015:101)، فضلًا عن ندرة البرامج التعليمية المعدة لتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد للطلاب بكل تخصص.

٤- معوقات تتعلق بعضو هيئة التدريس:

يمثل عنصر المقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس من بين معوقات تنمية مهارات التفكير الناقد حيث ينظر له البعض له بأنه عمل شاق يتطلب كثير من الوقت والجهد، وقد يُنظر إلى الطالب الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا وإبداعيًا بأنه مصدر إزعاج لهم لأنه يرفض التسليم بما يقدم له من معلومات، ويطرح أسئلة غير متوقعة، ويقدم حلولًا غريبة من وجهة نظرهم للمشكلات، فضلًا عن نمط الصرامة والتسلط ببيئة التعلم الأمر الذي يعوق كل أشكال التفكير.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول أن: من بين العوامل التي تعيق تنمية مهارات الناقد ترجع إلى التصور الخاطئ حول طبيعته وكيفية تعليمه، ولنوعية التعليم الذي يتلقاه معلمو المستقبل كونه لا يشمل التدرب على مهاراته؛ وذلك نتيجة التركيز على المعرفة الانتقالية على حساب تنمية مهارات التفكير المركبة لديهم، وضعف الدراية بكيفية تدريسها بشكل منهجي، والاعتماد على النهج المتمركز على المعلم والاستناد على الأساليب التقليدية في التدريس.

خامسًا: إجراءات الدراسة الميدانية

تناولت الدراسة خلال العناصر السابقة تحليلًا لطبيعة مفهوم التفكير الناقد، وما يتضمنه من مهارات متعددة، وبيان بكيفية تنميتها، وكذلك لأهم المعوقات التي تحول دون التمكن من التدرب عليه وصقله لدى الطلاب كما بينت الدراسات السابقة، ولما كان من ضمن أهداف الدراسة التعرف على واقع الممارسة فقد تطلب الأمر إجراء دراسة ميدانية سار العمل بها وفق مجموعة من الخطوات؛ وذلك على النحو الآتي:

أ- الهدف من الدراسة الميدانية:

تمثل في التعرف على واقع تعليم وتنمية مهارات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية، والصعوبات والمشكلات التي تحول دون تحقيق ذلك، والعوامل الكامنة وراء حدوثها.

ب- مجتمع الدراسة والعينة:

ضم المجتمع الكلى للدراسة طلاب المستوى الرابع بجميع الشعب بكلية التربية جامعة الإسكندرية والبالغ عددهم (٢٠٩٠)، ووفقاً لمعادلة " ستيفن ثامبسون" بلغ عدد عينة الدراسة (٣٢٥) طالباً، وتم التمكن من اجراء المقابلات مع (٢٨١) طالبًا انقسمت إلى الآتي: (٩٢) طالبًا من الشعب العلمية، و(٦٨) طالبًا من الشعب الأدبية، و(٥٤) من شعبة التعليم الأساسي، و(٦٧) طالبة من شعبة الطفولة.

ج- أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة المدخل الكيفي؛ وتم استخدام المقابلات شبه المقننة كأداة للدراسة، وتناولت أربعة محاور رئيسة تتمثل فيما يأتي: شكل ونمط التدريس

بالمحاضرة، ومدى المعرفة بطبيعة التفكير الناقد ومهاراته، ومدى التدرب على مهارات التفكير الناقد، والمشكلات التي تعيق مهارات التفكير الناقد.

د- نتائج المقابلات:

تمثل الهدف من إجراء المقابلات مع الطلاب في الوقوف على آرائهم حول مدى الاستفادة من المقررات الدراسية، وآرائهم في طرق التدريس المتبعة ودورها في اكتساب مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير الناقد خاصة، وتصوراتهم حول طبيعة التفكير الناقد، ومدى تدريبهم على مهاراته، وكذلك المشكلات التي تعيق تنميتها، وفيما يأتي عرض هذه الآراء وفقًا لكل محور:

نتائج المحور الأول: شكل ونمط التدريس بالمحاضرة

تم سؤال الطلاب حول آرائهم **حيال أكثر المقررات الدراسية التي استفادوا من دراستها** وقد اتفقوا على أنها المقررات التطبيقية ذات الفاعلية على أرض الواقع، ويمكن توظيف ما تحتويه من معارف لاحقًا كمقررات استراتيجيات التعلم النشط، والتدريس المصغر، والصحة النفسية .

وتباينت استجابات الطلاب حول رأيهم حيال **توضيح عضو هيئة التدريس لأهداف المقرر ومدى الاستفادة المرجوة منه مستقبلًا** حيث أشار غالبية الطلاب والتي بلغت نسبتهم (٧٣%) أنه لا يتم توضيح أهداف المقرر ولا كيفية الاستفادة منه مستقبلًا، وأن توضيح أهداف المقرر يمثل أمرًا فرديًّا يرجع لكل عضو هيئة تدريس وليس منهجية متبعة، وأن الغالبية تعتمد على شرح مكونات المقرر من دون إجراء تمهيد للموضوعات، في حين أشار (٢٧%) من الطلاب إلى أنه يتم توضيح أهداف المقررات، ولكن بطريقة غير مباشرة.

وفيما يتعلق بآرائهم حيال **طريقة التدريس المتبعة** فقد أشار غالبية الطلاب والتي بلغت نسبتهم (٦٢%) من أفراد العينة إلى أن الطريقة المتبعة بالتدريس يغلب عليها الطابع التقليدي المعتمد على الإلقاء والتلقين وتركز على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية إلى جانب قلة التفاعل والمشاركة والدخول في مناقشات مع الطلاب، في حين رأي باقي الطلاب أنها جيدة نوعًا ما ولكن تحتاج لمزيد من التطوير والاعتماد على المناقشة والحوار؛ فهذا يسهم في اندماجهم ويعزز لديهم التفاعل والمشاركة، أكد على ذلك أيضًا ما طرحه الطلاب من استجابات حول **آرائهم باستراتيجيات التعليم المتبعة بالتدريس** حيث أوضح (٦٠%) من أفراد العينة على أن معظم أعضاء هيئة التدريس يتبع أسلوب المحاضرة المعتمد على الشرح والقراءة من الكتاب، فقلما ما يحدث مشاركة أو مناقشة مما يؤدي للشعور بالملل والتشتت وقلة التركيز، وأن استخدام استراتيجيات التعلم النشط هي ممارسات فردية من قبل البعض وفي مقررات بعينها وليس ظاهرة عامة في كل المقررات.

وقد أجمع الطلاب على أنه لم يتم تدريبهم على كيفية تقديم وعرض أفكارهم بشكل منهجي وبطريقة علمية حيث كان يطلب منهم من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس القيام بعروض تقديمية ببعض المقررات لكن دون توجيه قبلها لكيفية القيام بهذا وأن هذا يتم باجتهادات شخصية منهم.

وفيما يتعلق **بمهارات التفكير التي تم اكتسابها من خلال الدراسة** فقد تنوعت الآراء بين مهارات الحفظ والاستذكار، والتفسير والاستنتاج، والتخطيط، وتنظيم الأفكار، والتحليل، وحل المشكلات، ومهارة النقد إلا أنهم اتفقوا على أن هذه المهارات قد تم اكتسابها من خلال المواقف الحياتية داخل الكلية وليس من خلال دراسة المقررات، فلقد أوضح الطلاب بنسبة (٤٨%) من أفراد العينة على أن معظم المحتوي

العلمي للمقررات لم يسهم في صقل مهارات التفكير نظرًا لإفادته المحدودة ولطبيعته المكدسة والمتكررة والاهتمام بالجانب الكمي على حساب الكيفي.

وأجمع الطلاب بمختلف الشعب الدراسية على قلة الاستفادة من التكليفات التي يطلب تقديمها أثناء دراسة المقررات، وقلة إسهامها في تنمية مهارات التفكير حيث إنها تأخذ صورًا متعددة كحل بعض الأسئلة المقالية بطريقة تعتمد على الحفظ والنقل دون إثارة التفكير، أو قد يطلب منهم إجراء بعض التلخيصات لموضوعات معينة من عناصر المقرر، أو إجراء بحوث على شبكات الانترنت ونسخها فقط، فضلًا عن أنها لا تعود إليهم لمراجعتها ومعرفة مواطن القوة والضعف لديهم، ومن ثم فهي تعتمد على التلخيص والحفظ والنقل دون التركيز على تنمية مهارات التفكير من خلالها.

نتائج المحور الثاني: مدى المعرفة بطبيعة التفكير الناقد ومهاراته

انقسمت آراء الطلاب حول **تصورهم عن طبيعة التفكير الناقد** إلى ثلاث فرق حيث أشار الفريق الأول البالغ نسبته (٣٣%) بأنه ليس لديه أي معرفة مسبقة عن التفكير الناقد سوى دراسته نظريًا بالسنة الأولى لالتحاقه بالكلية، أما الفريق الثاني البالغ نسبته (٥٠%) من أفراد العينة لقد أوضحت النتائج أن لديهم تصور منقوص أو خاطئ عن طبيعة التفكير الناقد وأن هناك خلط مفاهيمي بينه وبين خطوات التفكير العلمي، في حين أستطاع الفريق الثالث البالغ نسبته (١٧%) استنباط بعض السمات الرئيسة لطبيعة التفكير الناقد بأنه نوع من التفكير التأملي والمنطقي والعقلاني والإبداعي المستخدم في حل المشكلات باتباع مجموعة من الخطوات المنهجية، وينبغي أن يتوافر فيما يقوم به القدرة على التقييم، والاستنباط، وسعة الآفق، وتقبل وجهات النظر المغايرة، وتقديم الحجج والبراهين الداعمة لآرائه وأفكاره، كما أفاد الطلاب بأن هناك أهمية للتفكير الناقد لكن لم يوضحوا هذا بعبارات دقيقة.

وفيما يتعلق بمدى **معرفة الطلاب بمهارات التفكير الناقد** فقد أشار غالبية الطلاب والتي بلغت نسبتهم (٧١%) إلى عدم معرفتهم بها، في حين قدم باقي الطلاب إجابات غير واضحة وغير دقيقة عن كل من مهارات التفسير والتحليل والتقييم والنقد والتنظيم الذاتي.

وانقسمت آراء الطلاب حول **معرفتهم بالأدوار المنوط بالمعلم القيام بها لتنمية مهارات التفكير الناقد** فلقد أشار (٢٤%) من أفراد العينة أنهم لا يعرفوا طبيعة هذه الأدوار، في حين أشار باقي العينة إلى عديد من الأدوار المتمثلة في ضرورة تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار، وإعطائهم مساحة للتعبير عن آرائهم، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، وتجنب توجيه نقد سلبي لهم، إلى جانب ضرورة استخدام وسائل تعليمية واستراتيجيات تعلم نشطة بعيدًا عن التلقين، والتنويع بينها حسب طبيعة كل موضوع دراسي، والاعتماد على الأنشطة العملية أكثر من الشرح النظري وإشراكهم بها داخل الصف، وحثهم على البحث عن المعارف وكثرة القراءة والاطلاع، وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير.

وفيما يتعلق بآرائهم حول **طبيعة بيئة التعلم المناسبة للقيام بهذه الأدوار** فلقد أشار (٤٠%) من أفراد العينة أنهم لا يعرفون طبيعة بيئة التعلم المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد، في حين وضع باقي العينة تصور حول طبيعتها بأن تكون آمنة، وخالية من التوتر والقلق، ومشجعة للطلاب على طرح أفكارهم، وإيجابية، وتفاعلية، و تتوافر بها الأجهزة التكنولوجية قائمة على التشارك بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم، وأن يُسمح للطلاب الدخول في مناقشات وحوارات وتقبل وجهات النظر، وأن تكون مثيرة وجاذبة ومشجعة خالية من السخرية والنقد اللاذع

والإحباط، كما ينبغي أن يكون عدد الطلاب مناسب لحجمها ليتمكن المعلم من متابعتهم وإشراكهم بالأنشطة الصفية.

نتائج المحور الثالث: التدريب على مهارات التفكير الناقد

هدف هذا المحور إلى الوقوف على واقع خبرة تدريب وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال دراستهم للمقررات، وقد أفاد حوالى (٤٧%) من أفراد العينة أنهم لم يدربوا على اكتساب مهارات التفكير الناقد أثناء الدراسة بطريقة عملية فالمحاضرات يغلب عليها الطابع النظري فضلًا عن ضيق الوقت الذي لا يسمح بالقيام بهذا الأمر، في حين أشار باقي العينة إلى أنهم قد تدربوا ولكن بشكل سطحي أثناء التدريب العملي وليس بشكل منهجي مقصود، كذلك أشارت النتائج أن حوالى (٣٨%) من أفراد العينة لم يتدربوا على كيفية الوصول إلى معلومات موثقة لتقديمها كأدلة وبراهين على صدق أفكارهم، في حين أفاد باقي العينة أنهم تدربوا على ذلك في مقرر واحد فقط وهو مشروع التخرج، كما أنهم تدربوا كذلك من خلال هذا المقرر على كيفية تحديد مشكلة ما وصياغتها بطريقة علمية صحيحة، وكذلك على كيفية طرح الأسئلة، ومعايير كتابتها، كما أفاد حوالى (٣١%) من أفراد العينة على أنهم لم يتدربوا على كيفية الحجج والأدلة التي تستند عليها أفكارهم، وكذلك حوالى (٣٤%) لم يدربوا على كيفية القيام بالمراجعة والتنظيم الذاتي لأفكارهم خلال المحاضرات، وأن عددًا قليلًا جدًا من الأساتذة من ينمي لديهم لمثل هذه المهارات.

نتائج المحور الرابع: المشكلات التي تعيق تنمية مهارات التفكير الناقد

أجمع الطلاب بمختلف الشعب على جملة من المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم والتي تتمثل في الاعتماد على أسلوب المحاضرة الرتيب مما يصيب الطلاب بالملل حيث يغلب عليها النمط التقليدي المعتمد على الحفظ

والتلقين، كذلك ضعف توفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية مهارات التفكير عامة نتيجة لكثرة عدد الطلاب، إلى جانب شعورهم بالقلق والإحباط وقلة توفير فرص المشاركة وتشجيعهم على إبداء آرائهم وطرح أفكارهم بحرية دون خوف، كما يمثل الأسلوب المتسلط لبعض الأساتذة من بين أهم المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير الناقد، إلى جانب ضيق وقت المحاضرة الذي لا يسمح للتدرب على هذه المهارات وكذلك طبيعة المحتوى العلمي للمقررات المعتمد بشكل رئيس على الجوانب النظرية وإغفال الجوانب التطبيقية.

وفيما يتعلق بآراء الطلاب حيال **أبرز المشكلات التي تواجههم أثناء الدراسة** أشارت نتائج المقابلات إلى جملة من المشكلات المتمثلة في: كثرة المقررات وكبر محتواها العلمي وتكراره بل ودراسته في مقررات أخرى، إلى جانب كثرة التكليفات النظرية التي لا تعود بالفائدة المرجوة منها، وضيق الوقت مما يؤدي لشعورهم بضغط نفسي شديد، والاعتماد على طريقة تدريس واحدة المرتكزة على أسلوب المحاضرة القائم على الالقاء والتلقين فحسب دون الدخول في مناقشات وحوارات تنمي لديهم مهارات التفكير المختلفة، واستخدام بعض الأساتذة لأسلوب الترهيب بدلًا من الحوار والمناقشة، وكذلك دراسة عديد من المواد التي لا يستشعر الطلاب أن لها علاقة بالواقع وفائدة أو مردود بالمستقبل.

وأتفق الطلاب بنسبة (٦١%) على مجموعة من المهارات التي يرون أنها تحتاج إلى الصقل والتنمية لديهم والتي تتمثل في: مهارات التفكير العلمي، ومهارة حل المشكلات، وطرح الأسئلة، والتفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والنقد، والتنظيم الذاتي، إلى جانب المهارات الاجتماعية، ومهارة إدارة الوقت والصف، ومهارات التواصل والاتصال.

وأشارت نتائج المقابلات حول آرائهم **بأوجه القصور في طرق التدريس** أجمع الطلاب على أنه يتم الاهتمام بالطرق التقليدية النظرية المعتمدة على التلقين، وقلة الاعتماد على الطرق الحديثة التفاعلية المعتمدة على التعاون والتشارك بين الطلاب، إلى جانب التركيز على الكم دون الكيف، وعرض موضوعات المقرر بطريقة غير منظمة ومنطقية، والاعتماد على القراءة دون وجود تفاعل بين الأساتذة والطلاب مما يؤدي لشعورهم بالملل والتشتت، وكذلك قلة طرح الأسئلة المثيرة والمحفزة للتفكير لديهم بل في بعض الأوقات يرفض بعض الأساتذة توجيه الأسئلة والاستفسارات لهم أثناء المحاضرة مما يجعل دور الطالب سلبيًّا، ومن ثم جاءت إجابات الطلاب فيما يتعلق بطرق التدريس التي يحتاجونها لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم متمثلة في ضرورة استخدام طرق التدريس الحديثة واستراتيجيات التعلم النشط، وخلق بيئة تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل والحوار والمناقشة، واستخدام التكنولوجيا وتقنيات الذكاء الاصطناعي بالتدريس، والتركيز على الجوانب التطبيقية أكثر من النظرية، وتعزيز التعلم التعاوني، والتشجيع على طرح الأسئلة والاستفسارات.

ه- مناقشة النتائج وتحليلها

بناءً على ما تم عرضه يلاحظ اتفاق عديد من نتائج الدراسة الميدانية مع ما تم عرضه بالدراسات السابقة بالجزء النظري من الدراسة، والتي تتمثل في:

- انتشار المفاهيم الخاطئة والمنقوصة لدي الطلاب حول ماهية التفكير الناقد وكيفية تنمية مهاراته فالعدد الأكبر من الطلاب ينظر للتفكير الناقد على أنه يمثل النقد السلبي المرتكز على تحديد نقاط الضعف، وأن تقديم الحجج يمثل صراعًا عدائيًّا بين طرفين لفرض وجهات النظر، وليس مهارة أكاديمية يتدرب عليها، وهذا ما أتفق مع نتيجة دراسة كل من

(تادرس،٢٠١٨) ، ودراسة (Stupple,2017) اللتان أشارتا إلى أن أحدى الصعوبات التي تمثل عائقًا أمام تعلم وتعليم مهارات التفكير الناقد ترجع إلى الفكرة المشوشة عن التفكير الناقد.

- أوضحت نتائج الدراسة الميدانية الضعف الشديد في معرفة الطلاب بمهارات التفكير الناقد فضلًا عن أنه ليس لديهم فكرة واضحة عن علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي، ولا بحل المشكلات أو اتخاذ القرار، وعن كيفية ربط مهارات التفكير الناقد بالمفاهيم المرتبطة بتخصصاتهم، وهذا ما أتفق مع ما أشارت إليه دراسة كل من (Amin&Adiansyah,2018) من ضعف قدرة الطلاب على تكوين فكرة واضحة عن عناصر التحليل ولا كيفية التفسير وتقديم النقد، وطرح الأسئلة، والدخول في مناقشات، وتنظيم أفكارهم وعرضها.
- الاعتماد على أساليب تدريسية غير فعالة في تعزيز قدرة الطلاب على استيعاب المفاهيم الأساسية داخل تخصصاتهم حيث يغلب عليها الطابع التقليدي المعتمد على الإلقاء والتلقين، والتركيز على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية، ومن ثم تكون غير ملائمة لطبيعة بعض المقررات، فمازال يسيطر على أساليب التدريس نمط المحاضرة التقليدي المعتمد على "إعطاء" الطلاب المعرفة دون تفاعل ومشاركة، كما لو كان بإمكان الطالب اكتساب المعرفة بمجرد الاستماع إلى المحاضرة وحفظ مكوناتها وتفاصيلها، ونتيجة لذلك؛ غالبًا ما تنمى مهارة الحفظ فقط على المدى القصير ويستخدمها الطلاب للحصول على درجات عالية فحسب دون توظيف هذه المعرفة في مواقف لاحقة، فضلًا عن أنه يتم تدريس مقرر

التفكير الناقد بنفس الطريقة التقليدية عن طريق إلقاء مجموعة من المحاضرات دون الاعتماد على الأنشطة التي تسهم في التدرب عليها وتنميتها، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من

- (Wallace&Jefferson,2015) حيث يتعارض هذا بشدة مع طبيعة التفكير الناقد المتمركزة على الأنشطة والتجريب والبحث، فالأساليب التي يُعتقد أنها الأكثر فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد تشمل المناقشات الجماعية الصفية، والمناظرات، ودراسات الحالة ، طرح القضايا والمشكلات المثيرة للجدل التي تسهم في تحفيز الطلاب على التفكير بشكل أكثر عمقًا وتحليلًا.
- يستخدم قلة من أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات التعلم النشط التي تمكن الطلاب من التفكير بشكل تحليلي خلال دراسة المحتوى العلمي، ولا ينظر لمهارات التفكير الناقد كمجموعة من الأدوات لاكتساب المعرفة وبنائها، فضلًا عن أنه لا يتم تعليم الطلاب كيفية تحليل التفكير باستخدام عناصره وذلك يرجع لضعف المعرفة بالمعايير الفكرية، فالطلاب ليس لديهم تصور واضح للمعايير الفكرية ولا كيفية تقييم عملهم باستخدامها، كما لا يتم تعلم كيفية البدء في التفكير ضمن تخصص ما نظرًا لأن ما يتم تقديمه من معارف إما مجزءًا أو بعيدًا عن الواقع مما يفقده التماسك والترابط وعمق الفهم الذي يصاحب التفكير الناقد، وهذا أتفق مع ما أشارت إليه دراسة كل من (Amin&Adiansyah,2018) ودراسة (Wallace&Jefferson,2015).

- ضعف استثمار الأعباء الطلابية في التدرب على مهارات التفكير، فهي تعتمد على الحفظ والنقل بعيدًا عن استثارة التفكير والتدرب على البحث المنهجي عن المعرفة وكيفية تنظيمها وعرضها ونقدها، كما أنها لا تعود إليهم لمراجعتها ومعرفة مواطن القوة والضعف لديهم، نظرًا للإعداد الكبيرة، وغياب متابعة الأساتذة مما يضيع فرصة مهمة في صقل مهارات التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة.

سادسًا: مقترحات وتوصيات الدراسة

بناءً على ما تم طرحه بالإطار النظري وما أوضحته نتائج الدراسة الميدانية، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات التي من شأنها تحسين الممارسات التربوية وتفعيل تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية فواقع تنمية مهارات التفكير الناقد يعاني عديد من أوجه القصور مما يؤدي إلى إخراج معلمين غير أكفاء في تدريب الطلاب لهذه المهارات مستقبلًا، ولذلك إذا ما أردنا اكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد كضرورة مستقبلية ينبغي أولًا تعليم المعلمين أنفسهم طبيعة هذه المهارات وتدريبهم على كيفية تنميتها لطلابهم مستقبلًا؛ وذلك باتباع مجموعة من الآليات المتعلقة بالنواحي التدريسية والفنية والتنظيمية كالآتي:

- تقديم محاضرات تعريفية بطبيعة التفكير الناقد؛ وذلك للحد من الفهم السلبي والخاطئ عن طبيعته، وكذلك لتدريب الطلاب على كيفية ممارسة مهاراته وتطبيقها في المواقف الحياتية المختلفة، فإذا أصبح المعلم على وعي بطبيعة التفكير الناقد وممارس لمهاراته فإنه سيتمكن من توفير فرص لطلابه لممارستها سواء داخل المدرسة أو في حياته اليومية.
- تدريب الطلاب على تطبيق مهارات التفكير الناقد بالمحاضرات من خلال التدرب على كيفية البحث عن المعلومات وتفسيرها والتأكد من دقتها

ومصداقية مصادر الحصول عليها، والتدرب على تطبيق المعايير الفكرية لتقييم ما يطرحوه من أفكار، وما يقرأنه من نصوص، كذلك الاهتمام بتدريبهم على مهاراتي القراءة والكتابة الناقدة لما لهما من أهمية بالغة في صقل مهارات التفكير الناقد من خلال تنمية القدرة على بناء المعاني، وإصدار الأحكام على جودة ودقة المعلومات، ومدى تماسك وتسلسل ومنطقية الأفكار المكتوبة، وإعادة تشكيلها وصياغتها من جديد.

- تدريب الطلاب على مهارات القيادة، والتواصل، واتخاذ القرار، وحل المشكلات لما لها من ارتباط وثيق بتنمية مهارات التفكير الناقد؛ وذلك من خلال الحرص على عقد ورش عمل بصفة دورة للطلاب وعقد المسابقات لتحفيز الطلاب على التدرب على هذه المهارات.
- توفير بيئة تعليمية معززة لتنمية مهارات التفكير الناقد حيث تمثل مشاركة الطلاب النشطة ضرورة ملحة لتنميتها، ومن ثم ينبغي الاعتماد على أسلوب المناقشة والحوار، وإعطاء مساحة من الحرية لتقديم وجهات النظر وطرح الأسئلة والاستفسارات، وإطلاق العنان للخيال، والتشجيع على طرح الأفكار الإبداعية والمبتكرة، وكذلك توفير فرص للمناقشة حول القضايا العامة وحثهم على التفكير مع بعضهم، واحترام وجهات النظر المختلفة.
- التنويع بين طرق التدريس المختلفة والاعتماد على أساليب التعلم النشط لما لها من دور بارز في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ وذلك من خلال وضع سيناريوهات متعددة للتعلم، وتوجيه الطلاب لتطبيق سلسلة من الأنشطة كالعصف الذهني، والمحاكاة، ولعب الأدوار وغيرها من الأنشطة التي يرتكز عليها كل من التعلم القائم على المشكلات والتعلم القائم على البحث والتعلم

بالاكتشاف، فهذه الأنشطة ذات تأثير كبير في التدرب على مهارات التفكير الناقد مقارنة بالتعلم التقليدي الذي يركز فقط على حفظ المحتوى.

- الالتزام بمعايير المحاضرة المنضبطة حيث تعد أكثر طرق التدريس استخدامًا ولا يمكن الاستغناء عنها؛ وذلك من خلال الابتعاد عن الأسلوب التقليدي القائم على التلقين والحفظ من دون وجود أي تفاعل مع الطلاب، والحرص على الإعداد الجيد للمحاضرة، وتوضيح أهداف المحاضرة قبل البدء بالشرح تجنبًا لأي تشتت، واستخدام الأمثلة الحياتية لربط ما يقدم من معرفة بالواقع، إلى جانب ضرورة تنوع درجة صوت المحاضر وألا يكون الشرح على وتيرة واحدة حتي لا يشعر الطلاب بالملل ، وتقسيم المحاضرة إلى أجزاء والانتقال من جزء لآخر بعد التأكد من فهم الطلاب من كل جزء، وإثارة انتباه الطلاب من خلال طرح قضايا محورية أو أسئلة لإثارة التفكير بها، فضلًا عن ضرورة استخدام العروض والاستعانة بالأشكال التوضيحية، والقيام بزيارات ميدانية حسب طبيعة كل تخصص، وضرورة إنهاء المحاضرة بشكل تجميعي من خلال توضيح كل ما تم تناوله بها مقارنة بما تم توضيحه من أهداف بأول المحاضرة، والتمهيد للمحاضرة القادمة بالشكل الذي يوضح التماسك والوحدة العضوية للمحتوي العلمي للمقررات ويجعله واضحًا في ذهن الطلاب.

خلاصة

بناءً على ما سبق يمكن القول: أن التفكير الناقد يعني القدرة على التفكير بعقلانية ومنطقية مع تحليل وتقييم الأدلة وطرح الأسئلة وبناء الاستنتاجات المنطقية، فعندما نفكر فإننا لا نكتفي باتخاذ قرار واحد بشأن أمر ما، ولكننا نفكر مليًا في البدائل، ونفكر كذلك في العواقب ، ونقيّم ما هو متاح من الأدلة ونستخلص النتائج وما

إلى ذلك، ومن ثم فإن التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار كلها تمثل أشكالًا من التفكير التأملي الذي هو جوهر التعليم على حد تعبير "جون ديوي"، علاوة على ذلك، لا يركز المفكر التأملي فقط على المشكلة المراد حلها، أو القرار الذي يتعين اتخاذه، أو الحجة التي يقدمها دفاعًا عن موقفه، وإنما أيضًا على عمليات التفكير التي تدخل في تلك الأنشطة، أي أن التفكير في الطريقة التي نفكر بها- أو التفكير في التفكير- يساعدنا على تقييم مدى فعالية تفكيرنا، ما هي نقاط قوتها، وأين يحدث الخطأ، والأهم من ذلك ، كيف يمكن تحسينها.

وكثير ما يقتصر النظر للتفكير الناقد على إنه مجرد توجيه النقد وإصدار الحكم تجاه جودة أمر ما، وإبراز الإيجابيات والسلبيات، إلا أن التفكير الناقد لا يعني هذا فحسب، وإنما يتضمن عديد من المهارات التي تتطلب تدريبًا خاصًا وممارسات منضبطة لإصدار هذا الحكم، فالحكم الناقد الجاد هو أكثر من مجرد قبول أو رفض أمر ما، وإنما ينبغي أن يصدر وفقًا لأسس معينة يتم في ضوئها قياس المعرفة أو الخبرة من جانب الشخص الذي يصدر الحكم، فمجرد قول "أحب هذا" أو "لا يعجبني" لا يكفي لكي أطلق عليه تفكيرًا ناقدًا، وإنما من يفكر بشكل ناقد يقوم بالبحث عن المعلومات ويحللها ويقيمها، ويتوصل إلى استنتاجات بناءً على الحقائق ثم يتخذ القرار المناسب، ومن هنا تأتي أهمية تعليم المعايير الفكرية التي يتم في ضوئها تحليل وتقييم عناصر التفكير، ومن ثم فإن الشخص الناقد هو من يقوم بإصدار أحكام تقييمية، و بهذا المعنى أن تكون "ناقدًا" لا يعني مجرد العثور على الخطأ أو التعبير عن الكراهية بل يعني إعطاء رأي غير متحيز بشأن شيء ما وفقًا لمعايير علمية صارمة.

من زاوية أخرى، فإننا عندما نفكر بشكل ناقد فإننا نقوم بتقييم نتائج عمليات تفكيرنا من حيث مدى جودة القرار المتخذ أو مدى جودة حل المشكلة، لذلك يمكن تدريس التفكير الناقد من خلال التركيز على تحليل الحجج، وحل المشكلات،

واتخاذ القرار، والتدرب على كيفية توظيف المعرفة بالمواقف الحياتية المختلفة، فالتفكير الناقد يتطلب اكتساب عادات تلهم الشخص وليس مجرد اتباع مجموعة من الخطوات والطرق المختصرة ، للتحقق الذي قد يؤدي إلى قرارات خاطئة أو تدخل فيه العوامل الذاتية، ومن ثم يمكن تنمية المراحل الأولى من مهارات التفكير النقدي بالممارسة من خلال تطبيق مجموعة من الأنشطة التي تعتمد بشكل أساسي على المعالجات العقلية وطرح الأسئلة المولدة لمزيد من الأسئلة، وتنمية الوعي بأسلوب التفكير الأكثر فاعلية في حل المشكلات، أي أن ترتكز هذه الأنشطة على استثارة الفضول وحب الاستطلاع لدى الطلاب، كذلك تركز الجهود المبذولة لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على المشكلات على منح الطلاب الفرصة لبناء المعرفة بشكل فعال، مما يعني أن المعرفة يتم العثور عليها وتشكيلها وتطويرها بواسطة الطلاب بشكل فردي وفي مجموعات باستخدام التعلم التعاوني، فالتعلم عملية اجتماعية لا يمكن أن تتم دون التفاعل بين الطلاب وبعضهم، وبين الطلاب والمعلم، ولذلك إذا أردنا تعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد ينبغي أولًا تعليم المعلمين إياها ثم تدريبهم على كيفية تنميتها، فكلما تولد الوعي بكيفية ممارسة التفكير الناقد فإنهم سيتمكنون من توفير فرص لطلابهم لممارستها سواء داخل المدرسة، أو الجامعة، أو في حياتهم اليومية؛ وذلك يستلزم تدريب المعلم الطالب في نوع البيئة التعاونية التي سيعلم طلابه بها.

المراجع

١. الصالحي، أبو بكر حبيب. (٢٠٢٠). دور مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات المصرية في دحض الأخبار الزائفة عبر وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة في إطار نظرية الانفعال المعرفي. مجلة البحوث الإعلامية، كلية الإعلام بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع٥٤، ج٦ :٣٦٨٣-٣٧٤٤.

٢. الخزاعلة، محمد سليمان وخليل إبراهيم الحويجي. (٢٠١٩). مهارات التفكير الناقد الممارسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، جامعة الملك فيصل، مج ٢٠، ع٢ : ١٨٩-٢٠٠.

٣. القديمات، جهاد عبد الحميد. (٢٠٢١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقًا لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانة، جامعة الزرقاء، الأردن، مج ٢١، ع١: ١٧-٢٤.

٤. القطيطي، محمد بن حمد بن عبد الله. (٢٠١٦). التفكير الناقد وتفعيله المدرسي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يونية ع٩٧:١٧٦-١٠٧.

٥. المنتدى الاقتصادي العالمي، تقرير سنة ٢٠٢٣ عن مستقبل الوظائف، جنيف، سويسرا.

٦. تادرس، أميرة سمير لبيب. (٢٠١٨). اتجاهات دراسة التفكير الناقد: دراسة نظرية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، أكتوبر مج ٢٤، ع٤: ١٧٤٧-١٧٧٦.

٧. حسن، طه علي. (٢٠١٤). مستوى التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٦١، ج٤: ٢٦٣-٣٠٠.

٨. عبد الفتاح، السيد عبد الفتاح جاب الله. (٢٠٢٢). التفكير الناقد وابستمولوجيا التكذيب. مجلة وادي النيل للدراسات الإنسانية والاجتماعية والتربوية، جامعة القاهرة، فرع الخرطوم، أبريل مج ٣٤، ع٣٤، ٥٧٣-٦١٦.

٩. نيل براون وستيورارت م. كيلي. (٢٠٠٦). التفكير الناقد، ترجمة وتحرير: د. نجيب الحصادي ود. محمد أحمد السيد، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٠. هابر، جوناثان. (٢٠٢٠). التفكير النقدي، ترجمة: إبراهيم سند أحمد، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة.

11. Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *19* (1), 21-39.

12. Amin, A. M., & Adiansyah, R. (2018). Lecturers' perception on students' critical thinking skills development and problems faced by students in developing their critical thinking skills. JPBI (Indonesian Journal of Biology Education), 4(1), 1-10.

13. 1Balim, A. G. (2009). The Effects of Discovery Learning on Students' Success and Inquiry Learning Skills. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (35),1-20.

14. Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). Thinking skills: Critical thinking and problem solving. Cambridge University Press.

15. Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2005). Problem- based learning: Future challenges for educational practice and research. Medical education, 39(7), 732-741.

16. Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. International Journal of teaching and learning in higher education, 17(2), 160-166.

17. Ennis, R. H. (2013). Critical thinking across the curriculum (CTAC).
18. Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight assessment, 1(1), 1-23.
19. Fahim, M., & Pezeshki, M. (2012). Manipulating critical thinking skills in test taking. International Journal of Education, 4(1), 153.
20. Franco, A., Marques Vieira, R., & Tenreiro-Vieira, C. (2018). Educating for critical thinking in university: The criticality of critical thinking in education and everyday life. Essachess. Journal for Communication Studies, 11(2), 22.
21. Mahanal, S., Zubaidah, S., Sumiati, I. D., Sari, T. M., & Ismirawati, N. (2019). RICOSRE: A Learning Model to Develop Critical Thinking Skills for Students with Different Academic Abilities. International Journal of Instruction, 12(2), 417-434.
22. Moon, J. (2007). Critical thinking: An exploration of theory and practice. Routledge.
23. Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. New directions for community colleges, 2005(130), 27-38.
24. Paul, R., & Elder, L. (2008). The Thinkers Guide to the Nature and Function of Critical and creative thinking, CA: The Foundation for Critical Thinking Press.
25. Paul, R., & Elder, L. (2019). The nature and functions of critical & creative thinking. Rowman & Littlefield.
26. RaduloviÄ, L., & StanÄ iÄ, M. (2017). What is needed to develop critical thinking in schools?. Center for Educational Policy Studies Journal, 7(3), 9-25.
27. 27- Reyk, J. V., Leasa, M., Talakua, M., & Batlolona, J. R. (2022). Research Based Learning: Added Value in Students' Science Critical Thinking Skills. Journal of Research in Science Education, 8(1), 230-238.

28. Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows, 9(2), 5-15.
29. Stupple, E. J., Maratos, F. A., Elander, J., Hunt, T. E., Cheung, K. Y., & Aubeeluck, A. V. (2017). Development of the Critical Thinking Toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking. Thinking Skills and Creativity, 23, 91-100.
30. Susiani, T. S., Salimi, M., & Hidayah, R. (2018). Research based learning (RBL): How to improve critical thinking skills?. In SHS Web of Conferences (Vol. 42, p. 00042). EDP Sciences.
31. Thomas, T. (2011). Developing first year students' critical thinking skills. Asian social science, 26-35
32. Ülger, K. A. N. İ. (2016). The relationship between creative thinking and critical thinking skills of students. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education, 31, 695-710.
33. Veermans, K. H.)2003. Intelligent Support for Discovery Learning. Ph.D. Thesis. Enschede: Twente University Press (TUP)
34. Wallace, E. D., & Jefferson, R. N. (2015). Developing critical thinking skills: assessing the effectiveness of workbook exercises. Journal of College Teaching & Learning, 12(2), 101-108.
35. Willingham, D. T. (2019). How to teach critical thinking. Education: Future Frontiers, 1, 1-17.
36. Yew, E. H., & Goh, K. (2016). Problem-based learning: An overview of its process and impact on learning. Health professions education, 2(2), 75-79.

الملاحق

أداة الدراسة الميدانية:

أسئلة المقابلة للمستوى الرابع جميع الشعب بكلية التربية جامعة الإسكندرية

مجلة البحث التربوي: https://ncerd.journals.ekb.eg رقم الإيداع: ١٢١٢٧/ ٢٠٠٢

ISSN: ١٦٨٧-٠٨٨٣ E-ISSN :٢٨٥٤-٢٨٠٥

أسئلة المقابلات مع طلاب المستوى الرابع:

سوف تدور المقابلة على أربعة محاور رئيسة، ويتضمن كل محور عدة نقاط فرعية، كما يلى:

المحور الأولى: شكل ونمط التدريس بالمحاضرة

- ما أكثر المقررات التي استفدت من دراستها، ولماذا؟
- هل يوضح عضو هيئة التدريس: الأهداف المرجو تحقيقها من دراسة كل مقرر، وما الاستفادة التي ستعود جراء دراسته مستقبلًا؟
- ما رأيك في طريقة التدريس المتبعة؟
- ما أستراتيجيات التعلم المتبعة في التدريس؟
- هل تعتمد المحاضرة على أسلوب المناقشة والحوار؟
- هل دربت على كيفية تقديم وعرض أفكارك؟
- ما مهارات التفكير التي أكتسبتها أثناء الدراسة؟
- هل تكون لديك من خلال الدراسة المعرفة والفهم لهذه المهارات؟
- هل أسهم المحتوي العلمي للمقررات في صقل هذه المهارات لديك؟
- ما طبيعة التكليفات التي يطلب تقديمها أثناء دراسة المقررات المختلفة؟ وما مدي إسهامها في تنمية مهارات التفكير لديك؟

المحور الثاني: مدي المعرفة بطبيعة التفكير الناقد ومهارته

- ما تصورك حول طبيعة التفكير الناقد؟
- ما أهمية التفكير الناقد في عصرنا الحالى؟
- ما الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها الأفراد الذين يمارسون التفكير الناقد؟
- ما معرفتك بمهارات التفكير الناقد؟ (التفسير والشرح والتحليل والتقييم والنقد)
- ما الأدوار المنوطة بالمعلم القيام بها لتنمية هذه المهارات؟
- ما طبيعة بيئة التعلم المناسبة للقيام بهذه الأدوار؟

المحور الثالث: مدي التدرب على مهارات التفكير الناقد.

- هل تدربت على مهارات التفكير الناقد أثناء دراستك بطريقة عملية؟
- هل تعلمت كيفية الوصول إلى معلومات موثقة؟
- هل تدربت على كيفية تحديد مشكلة ما وصياغتها؟
- هل تدربت على كيفية طرح الأسئلة ؟
- هل تدربت على كيفية تقديم الحجج والأدلة التي تستند عليها أفكارك؟
- هل تدربت على كيفية القيام بالمراجعة والتنظيم الذاتي لأفكارك؟

المحور الرابع: المشكلات التي تعيق تنمية مهارات التفكير الناقد.

- ما المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير لديك عامة ومهارات التفكير الناقد خاصة؟
- ما أبرز المشكلات التي تواجهك أثناء الدراسة؟
- ما أكثر المهارات التي تحتاج إلى صقلها أثناء دراستك؟
- ما أوجه القصور التي تراها في طرق التدريس المتبعة؟
- ما الطرق التدريسية التي تحتاجها لتنمية مهارات التفكير الناقد لديك؟