مؤسسة فيصل الحسيني
Faisal Husseini Foundation

التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية

دليل الطواقم التربوية

إعداد: د. رباب طميش «مستشارة مشروع التفكير الناقد»
حنين حميدات «مساعدة بحث»

ضمن برنامج مؤسسة فيصل الحسيني
«التطوير الشامل في 15 مدرسة في القدس»

إنتاج مؤسسة فيصل الحسيني
2020

التفكير الناقــد في العملية التعليمية التعلمية

دلـيـــل الطـواقــم التربـويـة

إعداد: **د. ربـاب طـميش** «مستشارة مشروع التفكير الناقد»

حنين حميدات «مساعدة بحث»

إنتـــــاج: **جمعية فيصل الحسيني الخيرية المعروفة بـ «مؤسسة فيصل الحسيني»**

ضمن برنامج التطوير الشامل في 15 مدرسة في القدس 2017-2020

بتمويل من: **الاتحاد الأوروبي**

وبمساهمة من: **بنك فلسطين**

حقوق الطبع محفوظة لمؤسسة فيصل الحسيني

حزيران 2020 ، القدس/ فلسطين

التوزيع: جمعية فيصل الحسيني الخيرية

هاتف: 232686 2 970 + فاكس: 2345521 2 970 +

بريد الكتروني: info@fhfpal.org صفحة الكترونية: www.fhfpal.org

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة معلومة أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من جمعية فيصل الحسيني الخيرية – مؤسسة فيصل الحسيني.

الفهرس

تقديم مؤسسة فيصل الحسيني 04
شكر وتقدير 06
حكاية ومنطلقات هذا الدليل 07
هيكلية الدليل وأهدافه 10

الجزء الأول: أسس ومبادئ التفكير الناقد 11
- لماذا نحتاج الى التفكير الناقد؟ 11
- التوجهات السائدة نحو التفكير الناقد: تنمية أم تعليم؟ 13
- عناصر التفكير الناقد 15
  - ثقافة السؤال والتساؤل 15
  - الحوار الناقد ولغة النقد 21
  - تفكيك مركزية المعلمة 21
  - أهمية التدرب على الإصغاء 22
  - اللغة الناقدة والبناءة 22
  - الحوار في مجموعات مصغرة 24
  - المعرفة المطلقة والمعتقدات 24
  - الانضباط والحرية والمسؤولية المجتمعية 27
- تحديات تذويت ثقافة النقد في سياقاتنا التربوية 27
  - النظرة الى الطفل ومقدراته 28
  - المحتوى التعليمي وقدسية النص 30
- أسس التخطيط والتقييم 32
  - مقدمة الموضوع 32
  - مسار الخبرة 32
- وقفة أخيرة... نحو أجواء تثمن التفكير الناقد 34

الجزء الثاني: المدخل العملي.. تأملات معلمات وخطط لإغناء أجواء في التفكير الناقد 37
- رحلة دمج التفكير الناقد في عملية التعلم - جمانة نمري 38
- استخدام القصص في توظيف مهارات التفكير الناقد في حصص اللغة الانكليزية - مها صباريني 41
- تجربة ثم خطوة نحو الأفضل - مرفت عليان 45
- هل نحتاج كإدارة الى التفكير الناقد؟ - غادة غنيم 47
- التفكير بأكثر من حل كإستراتيجية تدريس – الاء ريان 51
- التفكير الناقد وتأليف القصص لدى اطفال الصف الثاني – رنا العريض 54

المراجع 58

تقديم مؤسسة فيصل الحسيني،

دأبت مؤسسة فيصل الحسيني على تقديم أدلة تعليمية لخدمة المعلمات والمعلمين في ختام كل دورة ضمن «برنامج التطوير الشامل في مدارس القدس». في ختام دورتها الأخيرة التي استمرت ثلاث سنوات وجاءت تحت عنوان «برنامج التطوير الشامل في 15 مدرسة في القدس»، بتمويل من الاتحاد الأوروبي، وبمساهمة من بنك فلسطين، نجحت المؤسسة في إنتاج مجموعة من الأدلة في مجالات البحث العلمي، والتفكير الناقد، وأساليب التعليم، إضافة إلى بناء دساتير مدرسية.

استندت أنشطة هذه الدورة على مجموعة من القيم المترابطة التي تعلي من شأن حقوق الطفل وقيم المساواة الجندرية والديمقراطية والتعليم الجامع واستخدام التكنولوجيا في سبيل بناء مجتمع المواطنين والمواطنات القادر على السيطرة على مصيره وأخذ قراراته استناداً إلى التفكير العلمي والحوار، ذلك التحدي الذي يواجه مشروعنا الوطني في مرحلة التحرر وبناء دولتنا المستقلة. يزداد هذا التحدي حدة في القدس، لأن مجتمعها مستهدف بالعزل عن محيطه الطبيعي ومهدد بمحو هويته، وذلك بغرض تحويله من مجتمع قائد لمصيره في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي، إلى مجتمع مشرذم تابع، وبهدف تشتيت رحى المدينة -التي هي مركز حياة الفلسطينيين- إلى ضواحٍ وأحياء وحارات، وهو واقع علينا عدم الرضوخ له، والعمل بشغف وإصرار على الحفاظ على وحدة هذه المدينة بشعبها ومؤسساتها.

هذا الدليل؛ وعنوانه «التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية- دليل الطواقم التربوية»، يستند إلى نظريات التفاعل الاجتماعي المتفقة مع التوجه البنائي وتعزيز ثقافة التساؤل. وهي ثقافة مهمشة في العملية التعليمية كما تجري اليوم في المدارس، إذ تتركز عملية التساؤل لدى المعلم والمعلمة، وتنحصر غالباً في تساؤلات مباشرة لا تحتاج الإجابة عليها إلى بحث أو تحليل أو تفكير. بينما تقتصر مهمة الطلبة على الإجابة المبنية على الحفظ وغير المستندة إلى البحث القائم أساساً على الفضول والتساؤل.

لقد قسمت مستشارة المؤسسة التربوية الدكتورة رباب طميش هذ الدليل إلى جزئين؛ الأول ركز على الأسس النظرية للتفكير الناقد، رافقه تأملات المستشارة المبنية على تجربتها التدريبية العملية للمعلمات ضمن البرنامج. بينما استعرض الجزء الثاني تجارب عملية لعدد من المعلمات المتدربات وتأملاتهن المبنية على تجاربهن التطبيقية في الصف.

نتمنى في مؤسسة فيصل الحسيني أن يتمكن مجتمع المدارس في فلسطين من الاستفادة من هذا الدليل في دفع المعلمات والمعلمين إلى منح مساحة أوسع للتساؤل القادم من الطلبة وتشجيعهم على إبداء تساؤلاتهم، وإدارة الصف بأساليب مختلفة تخلق البيئة المناسبة لتعزيز التفكير الناقد وما يرافقه من تطوير للمهارات العقلية العليا للطلبة.

شكر وتقدير

لـكل المعلمـين والمعلـمات والمديـرات والمديريـن الذيـن رغـم مـا يحملونـه مـن أعبـاء المهنـة، إلا أنهـم اسـتقبلوني بحـب وثقـة، وأغنـوني بأفـكار شـكلت المرجعيـة الأساسـية لمحتـوى هـذا الدليـل. أخـص بالذكـر إدارات كل مـن مدرسـة نـور القـدس وروضـة الزهـور ومدرسـة الحصـاد النموذجيـة ومدرسـة مـار مـتري، الذيـن لم يقتـصر دورهـم عـلى «مباركـة العمـل» فحسـب، بـل كان تفاعلهـم بنـاء في الجلسـات التدريبيـة وتابعـوا الخطـط والتطبيقـات التـي تـم تبنـي بعضهـا في سياسـة المدرسـة الخاصـة بالتعليـم والتعلـم.

كـما أشـكر المعلـمات والمعلمـين في تلـك المـدارس، لمـا أبـدوه مـن دفء وتقبـل رغـم صعوبـة المسـار ومـا تطلبـه الأمـر مـن إعـادة التفكـير في ممارسـات أصبحـت دون وعـي جـزءاً مـن ثقافـة التدريـس. إذ كـما نعلـم، فـإن المعلمـة حالمـا تغلـق بـاب صفهـا، فـإن مـا يحـدث داخلـه يصبـح مملكتهـا الخاصـة، وتبنـي أسـواراً ضـد التدخـلات الخارجيـة. لـذا، أشـكر كل معلـم ومعلمـة فتحـوا لي أبـواب تلـك المماليـك دون تـردد، ومـا أفسـحته الفرصـة لي لأتعلـم، وبعيونهـم، عـما يحـدث في السـياق الصفـي.

كـما أشـكر الطلبـة عـلى تقديـم تغذيتهـم الراجعـة خـلال محطـات متنوعـة مـن المسـار، وخاصـة رأيهـم بالخـبرات التعلميـة التـي عرضـت عليهـم. إن مـا قدمـه الطلبـة مـن ملاحظـات نقديـة وتلقائيـة وصادقـة وبنـاءة كان دافعـاً أساسـيّاً في تشـجيع المعلمـين والمعلـمات عـلى كـسر حلقـة «الخـوف مـن التغيـير» والنظـر إلى طلبتهـم كـشركاء، في محـاولات بنـاء فـرص تعلـم مغايـرة.

رباب طميش، مستشارة تربوية

حكاية ومنطلقات هذا الدليل

جاء هذا الدليل كنتاج لمسارات متشعبة ومعمقة مع مجموعات مختلفة من الطواقم المدرسية العاملة في مدارس خاصة وعامة في مدينة القدس، حيث عملت معهم خلال ما يزيد على السنتين على تبني أسس التفكير الناقد في العملية التعلمية. وشمل المسار لقاءات جماعية وفردية لطواقم مدرسية خضنا خلالها حوارات نقدية حول أفكار وممارسات ومشاهدات وخطط ساهمت إلى حد ما في تشكيل نوع من الفهم المشترك بين مجتمع المدرسة حول مفهوم التفكير الناقد وتشعباته.

خلال التفاعل والتفاكر وتبادل الخبرات والجدل حول الممارسات، نتجت مجموعة من التحديات حول منهجيات تذويت ثقافة النقد والتربية الناقدة في المدارس. تمحور التحدي الأول حول الفجوة بين النظرية والممارسة، إذ تكاد لا تخلو إستراتيجياتنا وسياساتنا وخططنا التربوية والتعليمية من تكريم مكانة «التفكير الناقد»، ليتصدر عرش أهداف العملية التعليمية التعلمية، في حين تفتقر الممارسة إلى أدوات قابلة للتطبيق. لذا، ورغم إجماعنا شبه القاطع، على أهمية التفكير الناقد، إلا أن التطبيق كان في كثير من الأحيان ضبابيّاً. وقد كشفت النقاشات الجماعية النقاب عن تناقضات وفجوات في التطبيق، ما أثر على مسار البرنامج التدريبي. لهذا السبب، تم تخصيص قدر كبير من الوقت للحوار حول المفاهيم المرتبطة بالتفكير الناقد وعدم الافتراض أنها مفهومة ضمناً، انطلاقاً من مبدأ أن تشكُّل المعرفة والمعاني ينبع ويتغذى من خبرات الناس، وبالتالي يلعب الحوار الجماعي دوراً في تبادل تلك المعاني والتجارب، ما يساهم في إغناء المعرفة المهنية الجماعية.

أفرز التحدي الثاني أهمية فهم علاقة التفكير الناقد بالسياق الفلسطيني، أي أنه لم يكن بالإمكان خوض جدل حول طرق تذويته في العملية التعلمية بمعزل عن السياق الثقافي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي للواقع التربوي. إن مفهوم «النقد» بحد ذاته يولّد العديد من التساؤلات حول مرجعية المفهوم ومدى توافقه مع البنية الاجتماعية والثقافية لمجتمعنا الفلسطيني، وهذا جانب لا يمكن التقليل من أهميته، لما له من أبعاد

على مستوى الاستعدادية على خوض التغيير والتجريب دون التشكيك أو التردد. لذا، فإن مسار التجريب كان شائكاً وتشابك مع منظومة قيم ترسخ التقليد والتبعية في ظل فكر ينطلق من ثقافة التساؤل ويدعو إلى إعادة التفكير بالمسلمات. لذا، تعلمنا خلال المسار التدريبي أن ممارسة مبادئ التفكير الناقد تعني إعادة النظر في قيم وعادات يرسخها التوجه المحافظ في مجتمعنا، كالنظرة إلى الأطفال على أنهم «صفحة بيضاء» وعليهم أن يكونوا «خلوقين» و«مؤدبين». وبالتالي، فإن ممارسة التفكير الناقد، خاصة التعبير عن الرأي، قد تهدد مكانة واحترام المعلمة ومستويات الثقة بمعرفتها وسلطتها المطلقة.

أخيراً، كان التحدي الأهم يرتبط بدافعية الطواقم التربوية ومستويات استعدادهم في خوض فرص لمسارات جديدة من التعلم الصفي، إذ ليس من السهل العمل مع طواقم مثقلة بهموم التعليم وتتابع متطلبات إدارية وبرامجية لا حصر لها، وبنفس الوقت، يطلب منها، قسراً، التواجد بدورات وورشات تدريبية مكثفة تراها مكررة ومتناقضة و«لا تنسجم مع الواقع المدرسي»، كما وصفتها بعض المعلمات. لذا، كان من المهم أن أعيد النظر في مفهوم التدريب المتمركز على النتاجات الفورية، وفي ترك المجال للمعلمة بأن تقرر مستويات الدعم التي تحتاجها. وبنفس الوقت، راعيت أن أنطلق من قوة المعلمة وفيما تستطيع إنجازه، حتى نضمن بناء الثقة المتبادلة ونتجنب المواقف التي يتم خلالها «تجميل» المشهد التعلمي أمامي كجهة خارجية. إذ كما نعلم، فإنه مع غياب «العيون» الخارجية، ترفع الستارة ويعود المشهد السائد، المحافظ بطبعه، الذي تتقنه المعلمة ولا يهدد سلطتها.

هذه التحديات وغيرها، لم تثنِ العديد من المعلمين عن خوض المسار، وفي التجرؤ على تجريب أفكار عكرت، إلى حد ما، «أجواء» التعليم المتعارف عليها، لما تطلبه الأمر من فقدان «السيطرة» وإعادة التجريب وتحليل الفشل والتعلم منه. وبنفس الوقت، علمتني تلك التحديات شخصياً ومهنياً الكثير عن ممارساتي ومقارباتي التربوية فيما يخص أسس التطور المهني للطواقم التربوية، إذ إن ثقة الطواقم بالمسار وما شمله من تلخبطات وقراءات مغايرة لسياق كل معلمة وكل مدرسة، أخرجني إلى حد كبير من دائرة «التنظير الأكاديمي» حول أسس التربية الناقدة. وعلمتني تلك المسارات تثمين قراءة السياق بعيون

الطلبة والطواقم التربوية في المدرسة وخارجها من أجل الخروج بأفكار جديدة، تفشل كثيراً وتنجح بحالات متفاوتة.

بناء على ذلك، جاء هذا الدليل كتوثيق للمواضيع التي طرحت خلال الحوارات واللقاءات الفردية والجماعية التي تمت مع طواقم تربوية في عدد من المدارس المشاركة بالمشروع. وتجدر الإشارة إلى أن استخدامي لمصطلح الطواقم التربوية جاء قصداً، لأن المسار لم يقتصر على الطاقم التدريسي فحسب، بل شمل كوادر إدارية لعبت دوراً هامّاً في المسار وفي المساهمة بتجارب غنية. لذا، يعتبر هذا المرجع محاولة متواضعة في المشاركة بمسار التشابك والتحاور الذي أفرزته الورشات التدريبية والساعات التي قضيتها في المدرسة كشريكة في الحوار والتخطيط والنقد. وكانت نوايانا جميعاً تصب في تعميق فهمنا لما نريده من طلبتنا وسبب إجماعنا المبدئي على أهمية التفكير الناقد، ولكن قد نضع شروطاً تحول دون الممارسة الفعلية. وهذا ما أردنا طرحه في صفحات هذا الدليل.

ينطلق الدليل من مجموعة من الافتراضات، أولها أن التفكير الناقد ليس مجموعة تمارين يتم عرضها على الأطفال، وليس وصفة جاهزة يجب اتباع خطواتها، بقدر ما هو فعل إنساني وتربوي يحدث خلال كل المواقف التعلمية الخفية والمعلنة. بالتالي، فإن حضور المعلمة أساسي بالمسار وفي توفير الأجواء التي تجعل المحتوى والمواضيع أدوات تثير التفكير الناقد. ثانياً، نركز في هذا الدليل على التمييز بين التفكير الناقد كموضوع تدريس منفصل، وبين التعامل معه على أنه مقاربة تربوية نحو التعلم وتتم تنميته من خلال ثقافة تعلم تحترم عقول الطلبة وتؤمن بمقدراتهم في التعامل مع المواقف التي تخصهم وتزيد من وعيهم للعالم حولهم. ثالثاً، نرى أن المجموعات التي تمارس التفكير الناقد، كباراً أو صغاراً، هي الأكثر قدرة على ممارسة الانضباط الذاتي واحتواء الناس واحترام وجهات النظر المختلفة. لذا، فهي تتمتع بمقدرات عالية في التواصل مع الآخرين والوعي الذاتي وفي إيصال «نقدها» دون الإساءة أو التهميش. وأخيراً، نرى أن كل تلك العناصر تشكل ما يسمى الوعي الناقد الذي يتولد من خبرات التعلم الرسمية وغير الرسمية، ومن التفاعلات والاشتباكات المستمرة مع العالم حولنا. وتلعب البنى الاجتماعية والثقافية دوراً في تشكيل هذا المسار التوعوي أو قمعه.

هيكلية الدليل وأهدافه

تحتوي صفحات هذا الدليل على مجموعة من الأفكار والخبرات الميدانية المرتبطة بمسار عملنا مع طواقم مختلفة من مدارس في مدينة القدس بهدف:

- إغناء معارف الطواقم العاملة في المجال حول المقاربات السائدة نحو تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.
- توفير نماذج عملية يمكن الاستفادة منها خلال محاولات تطبيق خبرات في التفكير الناقد.

يقسم الدليل إلى جزءين أساسيين: يركز الجزء الأول على الأسس العامة المرتبطة بما قد نسميه التفكير الناقد أو الوعي الناقد، وما تتبعه من تحديات في خلق أجواء في السياقات المدرسية تدعم ممارسته بشكل مستمر. أما الجزء الثاني، فيشمل تأملات معلمين/ات حول خبرات قاموا بها خلال المسار، وبسبب أزمة الكورونا والتحديات الناتجة عنها، لم يتمكن جميع المعلمين والمعلمات من إتمام خبرات خاصة بهم تستحق المشاركة بها في صفحات هذا الدليل المتواضع. لذا، عملنا على تجميع ما شاركوه في حلقات الحوار والتخطيط والتطبيقات وتسليط الضوء عليها ضمن بنود متفرقة من صفحات الدليل.

تجدر الإشارة إلى أن مسارات التدخل مع المدارس المشاركة اقتصرت على طواقم المرحلة الأساسية، وبالتالي، فإن الأفكار العملية المطروحة بالدليل تركز على الصفوف من أول إلى سادس. وبما أن العنصر النسوي هو السائد بين طواقم تلك المرحلة، قررنا تحدي القاعدة اللغوية الخاصة بالجمع. فبدلاً من اعتماد صيغة المذكر، قررنا أن نستخدم صيغة المؤنث عند وصف مواقف تعليمية تعود إلى الجنسين.

الجزء الأول
أسس ومبادئ التفكير الناقد

لماذا نحتاج إلى التفكير الناقد؟

أصبح مصطلح «التفكير الناقد» من المصطلحات المتداولة، وبكثرة، في التقارير الرسمية والخطط التربوية والإستراتيجيات الوطنية والدراسات التربوية، إذ دون مبالغة، نراه حاضراً في مقدمة كل كتاب مدرسي، ومحور حديث كل منبر تربوي، وهدفاً أساسيّاً في معظم البرامج التعليمية والتدريبية. كما لا تخلو الأدبيات أو الدراسات التي تنتقد حالنا التربوي التعليمي من معاتبة المسؤولين على أسباب غيابه، أو تغييبه، من المشهد التربوي. هذا الحضور القوي جعله «موضة» التعليم وعنصراً حيويّاً في رؤى ورسائل معظم مؤسساتنا التربوية.

عندما نتساءل عن سبب هذه المكانة العالية، نلاحظ أن جميع الإجابات تصب في جمل رنانة مثل «الحاجة إلى مواكبة العصر»، و«لم يعد بالإمكان الاعتماد على مهارات الحفظ والتلقين في زمن التكنولوجيا»، و«يساعد التفكير الناقد الأطفال على الإبداع والخروج بمعارف جديدة ورفض المسلمات». هذا الإجماع، عالميّاً ومحليّاً، على أهمية التفكير الناقد، دفعنا إلى القبول المبدئي للتعريف الأكثر تداولاً حول التفكير الناقد، الذي يركز على «مقدرة الأطفال في تقييم وإصدار حكم على فكرة أو موضوع معين بعد دراستها من كافة الجوانب وتوفير الدلائل والأسباب العلمية لذلك». وقد يبدو هذا التعريف بسيطاً ومنسجماً مع ما نقوم به، لكنه في الحقيقة يعكس ثورة في ثقافة التدريس، إذ حتى نصل إلى مرحلة يتمكن الطلبة خلالها من تقييم فكرة ما أو إصدار الحكم نحوها، فذلك يعني أنهم يمرون يوميّاً بخبرات تعلم تسمح لهم بالتواصل الفعال، وتختبر دقتهم

في التعبير عن وجهات نظر مختلفة، وتطرح لهم مواضيع ممتعة تتطلب منهم توظيف عمليات ذهنية معقدة كالاستنتاج والمقارنة والتحليل والنقد. بمعنى آخر، نتوقع هذا الحضور للتفكير الناقد في العملية التعلمية.

يرتبط التفكير الناقد في العملية التعلمية التعليمية ارتباطاً وثيقاً، إذ يرى فيشر (2009) أن التفكير الناقد لا يقل مكانة عن تعليم القراءة والكتابة، كونه يساهم في إضافة معنى وجدل لما نقرأه، إذ إن عملية اكتساب الأطفال لمهارات القراءة والكتابة، مبنية بالأساس على مهارات التفكير الناقد. فعندما يتفاعل الأطفال مع رموز اللغة ضمن سياقات ذات معنى لهم، فإنهم يوظفون خلالها مهارات أساسية في التفكير الناقد كالمقارنة والربط والاستنتاج. وبنفس الوقت، فإن التفكير الناقد يساهم في توظيف مهارات تعلم أساسية كالتنظيم والترتيب وفهم التسلسل وربط المعارف.

من جهة أخرى، يرى فيجوتسكي (2011) أن العمليات العقلية المعقدة، كاللغة والمعاني، تتطور كنتاج للتفاعل الاجتماعي والثقافي المستمر بين الكبار والصغار. هذا التفاعل، الذي يقوم الكبار بتيسيره، بواسطة ما سماها الأدوات الثقافية، يسهم في توسيع مقدرات الأطفال الذهنية وتمكنهم تدريجيّاً من التحكم بتلك الأدوات الثقافية وتوظيفها في مواقف تعلمية جديدة، وباستقلالية تدريجية عن وجود الكبار. لذا، يلعب الكبار دوراً في تيسير عملية اشتباك التفاعل بين المعاني والمواقف التعلمية على المستوى الذهني والاجتماعي للأطفال. وبمعنى آخر، يرى فيجوتسكي أن التفكير من الأدوات الثقافية التي يستخدمها الكبار لتيسير عمليات التعلم المؤثرة لدى الأطفال.

إن علاقة التفكير بالتعلم واللغة أساسية في مسار فهمنا لأسس ومبادئ التفكير الناقد، إذ كما وضحنا أعلاه، فإنها تدفعنا إلى التساؤل حول قضايا أساسية في ثقافة تدريسنا تتعلق بطرق تنميته، وما يشمله ذلك من سيناريوهات على مستوى دور المعلمة في مساعدة المتعلمين على خوض مسارات تزيد من ممارسة تفكيرهم الناقد. وكل هذا لا يمكن أن يتم دون فهم السياق الثقافي لمجتمع المدرسة ودور المحتوى والموارد الفكرية في بناء أجواء تضمن ممارسة حقيقية للتفكير الناقد.

التوجهات السائدة نحو التفكير الناقد: تنمية أم تعليم؟

يـدور منـذ عقـود جـدل في الأدبيـات حـول التوجهـات التربويـة المناسـبة في تنميـة التفكـير الناقـد لـدى الطلبـة. وغلـب توجهـان مثـيران للجـدل عـلى السـياق التعلمـي: التوجـه الأول، ويسـتمد مرجعيتـه مـن المدرسـة السـلوكية، ينظـر إلى التفكـير الناقـد عـلى أنـه موضـوع مسـتقل، يتـم تعليمـه مـن خـلال برامـج ممنهجـة تشـمل تدريبـات بمسـتويات مختلفـة، ويتـم تخصيـص مـا تسـمى «حصـص تفكـير»، بحيـث تطبـق المعلمـة خلالهـا منهاجـاً يشـمل مجموعـة مـن التماريـن والمواقـف، تهـدف كل منهـا إلى تدريـب الأطفـال عـلى مهـارات تفكـير مختلفـة، كالتنبـؤ والافـتراض، والمقارنـة بـين الأفـكار وإيجـاد التناقضـات بينهـا، وممارسـة المحاججـة والإقنـاع (جـروان، 2016). وقـد يكـون برنامـج «القبعـات السـت» (ديبونـو، 1995) مـن الأمثلـة الجيـدة عـلى هـذا التوجـه السـائد، إذ يحتـوى البرنامـج عـلى مواقـف تختلـف في مسـتوياتها ودرجـة صعوبتهـا وفـق «القبعـة» (التـي تشـير إلى مهـارات تفكـير محـددة)، وينخـرط الطلبـة في مواقـف ومسـائل تتطلـب منهـم التفكـير بهـا ومناقشـة حلولهـا مـع الزمـلاء، بتيسـير مـن المعلمـة التـي تحـدد المواقـف وتراقـب التفاعـل وطـرق إدارة الوقـت وعمـل المجموعـات. فمثـلاً، إذا كان الهـدف تعليـم مهـارات النقـد الإيجـابي والبنـاء، تختـار المعلمـة موقفـاً مـن محتـوى البرنامـج، منهـا «لـو افترضنـا أنـه تـم وضـع قانـون يلـزم النـاس بدهـن سـياراتهم باللـون الأصفـر فقـط. فكـروا بإيجابيـات وسـلبيات هـذا القانـون، ومـا قـد ينتجـه هـذا القانـون مـن أمـور مثـيرة». وهنـا، يعمـل الطلبـة ضمـن مجموعـات عـلى التفكـير بالإيجابيـات والسـلبيات ضمـن فـترة زمنيـة محـددة يقومـون بعدهـا بمشـاركة أفكارهـم مـع باقـي الزمـلاء للمقارنـة والتعليـق والجـدل حـول أمـور قـد يرونهـا سـلبية، وتكـون إيجابيـة بعيـون مجموعـة أخـرى، وبالعكـس.

لاقـى هـذا التوجـه إعجـاب العديـد مـن المؤسسـات التربويـة، مـا دفـع العديـد منهـا إلى تدريـب كوادرهـا للتمكـن مـن إدارة مثـل تلـك البرامـج ودمجهـا في البرنامـج التعليمـي. وبالمقابـل، نتجـت توجهـات مغايـرة، مسـتمدة مـن جـذور المدرسـة البنائيـة ونظريـات التفاعـل الاجتماعـي، تنتقـد التعامـل مـع التفكـير عـلى أنـه موضـوع منفصـل، وأنـه مجموعـة مـن المهـارات الذهنيـة يتـم «تعليمهـا» (كـما لـو لم تكـن موجـودة).

يفترض أصحاب هذا التوجه أنه، وبمجرد فصل التفكير عن باقي المواضيع، فإن الأمر سيحصر التدريب على تلك المهارات ضمن أنشطة محددة قد لا تمتّ بصلة لحياة المتعلمين. ويتساءل أصحاب هذا التوجه حول طبيعة التفاعل الصفي عندما تنتهي حصة «التفكير»، وكيف تعود نفس المعلمة إلى الصف؟ وهل ستضع «قبعة» معلمة لغة أو رياضيات وعلوم وتبدأ بتمرير المعارف الخاصة بتلك المواضيع، دون استخدام إستراتيجيات تفكير؟ بمعنى آخر، ينظر هذا التوجه إلى أن مهارات التفكير الناقد لا يمكن أن تفصل عن باقي المواضيع، وتجب ممارستها في سياقات مختلفة وعبر المواضيع، حتى يتمكن الطلبة من فهم تطبيقاتها الحياتية، إذ لا يعقل أن ننتقد قانون «دهن السيارات» (كما في المثال السابق) ونتغاضى عن نقد قوانين في حياتنا اليومية، أو أن نتجنب نقد النصوص التي تطرحها دروس اللغة والتربية المدنية، أو ألا نتعمق في نقد قوانين الطبيعة وما أفرزته من تغييرات على البيئة. بمعنى آخر، يرى أصحاب التوجه البنائي أن التفكير الناقد هو ثقافة حياة، ويجب أن يمارس في كافة الخبرات التعلمية، وإلا، سيبقى محصوراً في خبرات صفية، وبالتالي، لن يمارس الطلبة ما طرحه فيجوتسكي «التدرب المكثف» على استخدام الأدوات الثقافية لتصبح جزءاً من حياتهم.

ومن الأمثلة المناسبة هنا ربما خبرتنا في البحث التربوي ضمن برامج إعدادنا قبل وخلال الخدمة، إذ تدربنا كثيراً على طرق كتابة أسئلة بحث وصياغة محتوى مقابلات أو استمارات ونقد أبحاث منشورة والتدرب على أسس الكتابة العلمية، وربما نجحنا في تلك المساقات بامتياز. لكن عندما نمر بخبرات تتطلب توظيف المهارات البحثية، نقف حائرات أمام المهام المطلوبة وكأننا سنمارسها للمرة الأولى، ونقلل من مقدرتنا على ممارسة البحث بحكم عدم انسجامه مع حياتنا المهنية والشخصية والاجتماعية. وعندما «نجبر» على توظيف البحث في التعليم أو مواضيع تخصصنا، تكون أولى خطواتنا هي «البحث» عن تقارير وأفكار جاهزة دون مراعاة كاملة لأسس الأمانة العلمية. ورغم خبرتنا العميقة في مواضيعنا وطرق تدريسنا، إلا أننا لا نثق بقدراتنا على «البحث» والتشابك مع الأفكار ونقدها والخروج بطرق بديلة أو أصيلة.

إن بناء ثقافة تعلم تسهل ممارسة التفكير الناقد، يتطلب تثمين دور المعلمة في المسار كقادرة أولاً على ممارسة التفكير الناقد (وليس مجرد تمرير تمارين للطلبة) في كافة

متطلبات عملها، أي من لحظة تخطيط الخبرات وحتى مرحلة التأمل الناقد في ممارساتها (جبر، 2004)، إذ لا يمكن أن نتفق جوهريّاً على أهمية التفكير الناقد للطفل، دون أن نمارسه نحن ككبار، ودون أن ننتقد ممارساتنا التربوية ونتجنب التعامل معها على أنها مسلمات لا يمكن التفاوض حولها.

عناصر التفكير الناقد

إذا اتفقنا مع التوجه البنائي السابق، فالثقل في إغناء أجواء التفكير الناقد يصب في أربعة عوامل أساسية: 1) التفاعل بين المعلمة والأطفال في المسار، 2) طبيعة التشابك مع المحتوى والخبرات التعلمية، 3) سياق المدرسة وفلسفتها التربوية، 4) العوامل السياسية والثقافية والتاريخية التي تحدد بنية مجتمعنا الفلسطيني. ومن الصعب أن نناقش كل واحد من تلك العوامل على حدة، بسبب تكاملها وتلاحمها مع أهم عناصر التفكير الناقد التالية:

ثقافة السؤال والتساؤل

لا شكّ أننا نتفق جميعاً على أن الأطفال فضوليون بطبيعتهم، ويعبرون عن فضولهم من خلال إثارة أسئلة حول كل ما يختبرونه من مواقف حياتية متنوعة، لدرجة نصل بها إلى استحالة احتمال هذا الشغف، ونطلب منهم «لحظات من الهدوء»، ننجح في الحصول عليها لفترة مؤقتة، لكنها تستمر في الحراك داخل أذهانهم. وبشكل عام، تختلف ردود فعلنا مع طبيعة الأسئلة، فإن كانت علمية (منها لماذا لون السماء أزرق؟ لماذا لا نستطيع الطيران؟ لماذا نرى القمر مضيئاً؟)، فإننا نبسط الأجوبة حسب الفئة العمرية، ونبرر ذلك بأن المعرفة والثقافة العلمية هي أمور معقدة الفهم لدى الصغار، ويجب تركها للكبر والنضج الذهني. وبشكل عام، تستمد نظرتنا هذه من التوجه المحافظ في مجتمعنا الذي كثيراً ما يقلل من مقدرة الأطفال على الفهم. وما يحدث هنا أن تلك الإجابات المبسطة والمجزأة قد تبقى عالقة بأذهانهم، وقد تؤثر سلباً على مستقبل تعاملهم مع المعرفة العلمية. ويمكننا أن نستشهد بعشرات المواقف التي يصر خلالها الأطفال على تفسير ظواهر معينة مبنية على معارف سابقة تحول دون التعامل مع المعرفة الجديدة. مثلاً، كثيراً ما يفسر الطلبة تكون المطر بأن «الغيوم تصطدم ببعضها وينزل المطر»، ويجدون

صعوبة في تقبل المعرفة حول «الغيمة» بأنها ليست صلبة، وأن تكوّن المطر عملية تشمل مراحل زمنية وتغييرات متسلسلة وليست مجزأة بلحظة «تصادم الغيوم». بمعنى آخر، إن تحجيم عقول الأطفال وتوفير أجوبة غير منطقية، يعيقان من عملية توظيف المنطق عند تشكيل معانيهم ومعارفهم اللاحقة.

تزداد الأمور صعوبة عندما يوجه لنا الأطفال أسئلة فلسفية علمية أو روحانية، منها: لماذا نموت؟ لماذا لا نستطيع رؤية الخالق؟ كيف ولدت؟ وأسئلة حول المسلمات التي تجعلنا دون وعي نتبنى قيمنا الخاصة في الرد، والتي غالباً تكون منبثقة من العرف المجتمعي السائد. فقد نرد على الموت «إن الله اختار ذلك». وعندما يسألون عن الله، نستغفر ونحذر من عواقب هذا السؤال أو التفكير به أصلاً. وفي سؤال «من أين جئت؟»، نضحك من الحرج وتكون الإجابة «ستعرفون عندما تكبرون»، أو نعطي أجوبة غير علمية، مثل «جبناك من المستشفى»، «بعثك يسوع إلينا»، «صلينا لله ووجدناك باب البيت»، بالرغم من إدراكنا أن الأطفال لا يقصدون الإساءة أو إحراجنا، إلا أننا في اللحظة التي نستخف بعقولهم وبمقدرتهم على فهم الأمور حولهم، فإننا نحولهم في تلك المواقف من فضوليين ومتعطشين للمعرفة إلى سلبيين ومشككين في أهمية أسئلتهم، ويفقدون تدريجيّاً ثقتهم فينا كمصادر للحوار الفكري، وتصبح إجاباتنا المقتضبة كافية ليعتمدوا على ما نقوله لهم دون التعمق أو التساؤل بما يقال، ويتعلموا من صمتنا أن فضولنا مصدر قلق يجب التخلص منه، ثم ننتقدهم لاحقاً لقلة الدافعية واللامبالاة.

يستمر هذا الشكل من التعامل مع ثقافة السؤال في كافة المواقف التعليمية، فإن علق بعض الطلبة على صورة الدرس أو اقترحوا فكرة معينة خارج السياق أو طرحوا سؤالاً يحمل طابعاً فكاهيّاً، نرى أن تعابير الغضب أو التجاهل من معلماتهم قد حسمت الموقف. إن الحياة التعليمية الروتينية ولدت ثقافة تعليم تهمش السؤال الناقد بصورة لم أفهم مطلقاً شيوعها بهذا الشكل، وتعزز بنفس الوقت السؤال الجاهز والأجوبة المعروفة، إذ يبدأ المشهد التعليمي بدخول المعلمة إلى الصف وتذكير الطلبة بعنوان الدرس والتاريخ واليوم، وأحياناً تمحو ما كتبته زميلتها حول نفس المعلومة، ثم تبدأ بطرح أسئلة الدرس التي تكون معظمها أسئلة مغلقة لا تتعدى مستوى تذكر المعلومات، ويستمر الأمر

مـع حـل تمارين الـدرس بشـكل جماعـي، حيـث نـادراً مـا تطلـب المعلمـة مـن الطلبـة أن يفكـروا وحدهـم في التمريـن، وإن تـم الأمـر، تقـوم بذلـك بحـذر شـديد ولتمارين محـددة، كأن اسـتقلالية الطلبـة في المـرور بـأدنى حـد مـن التشـابك مـع المـادة، تشـكل مصـدر قلـق وتهـدد سـلطتها أو ربمـا صورتهـا كمعلمـة تعمـل جاهـدة في تعليـم الطـلاب «عـلى الأصـول». ويتـم نسـخ تمريـن الكتـاب عـلى اللـوح، وتسـأل المعلمـة الطلبـة حـول الإجابـات الصحيحـة وتكتبهـا في مكانهـا المناسـب عـلى اللـوح.

في حـالات أخـرى، وانطلاقـاً مـن التفكـير السـائد بـأن الطلبـة يحبـون الكتابـة عـلى اللـوح، تبـدأ عمليـة «الاختيـار»، ويصبـح المشـهد شـبيهاً بمعركـة ميدانيـة بـين الطلبـة، يوظفـون خلالهـا كل الحـركات المطلوبـة، بمـا فيهـا العنيفـة تجـاه زملائهـم، وتـرك مقاعدهـم حتـى تراهـم المعلمـة عـن قـرب، ويحـاول آخـرون وضـع يـد عـلى الفـم لإظهـار السـلوك المـؤدب وتـرك اليـد الثانيـة مرفوعـة بزاويـة معينـة، بالإضافـة إلى كلـمات الرجـاء والعتـاب والتهديـد والتذكـير بوعـود، حتـى تتكـرم المعلمـة باختيـار أحدهـم لكتابـة الحـل عـلى اللـوح. ومـع وصـول المعلمـة إلى آخـر إجابـة، تـزداد الفـوضى ونـداءات الرجـاء بـين الطلبـة، ويبـدأ بعضهـم بمهمـة «الشرطـي الرقيـب» مـن خـلال إنـزال أيـادي الطلبـة الذيـن سـبق أن شـاركوا. وبمـا أنـه مـن المسـتحيل أن تقـوم المعلمـة باختيـار نفـس الطلبـة لأكـثر مـن مـرة، نراهـم قـد فقـدوا رغبـة التركيـز بمـا يحصـل. كـما قـد يشـعر باقـي الطلبـة أن فرصهـم ضئيلـة في منافسـة زملائهـم الأكـثر قـدرة عـلى إقنـاع المعلمـة بالسـماح لهـم في حـل التمريـن الأخـير عـلى اللـوح، فيبـدأ التململ، والالتهـاء بأحاديـث جانبيـة، واللعـب بـالأدوات، وحتـى الأكل خلسـة تحـت الأدراج. وينتهـي المشـهد بـأن تعيـد المعلمـة النظـام إلى الصـف ككل، وتطلـب منهـم نسـخ الحـل عـلى الكتـب. وقـد تكتشـف المعلمـة أن البعـض قـد قـام بذلـك خـلال الحـل الجماعـي، فتظهـر تعابـير عـدم الرضـا عـن هـذا السـلوك، وقـد تطلـب محـو الحـل عقابـاً عـلى تجاوزهـم للإرشـادات، أو تبلغهـم بتأثـير هـذه المخالفـة عـلى احتـمال اختيارهـم بالمشـاركات المقبلـة.

أحيانـاً، تختلـف أو تضـاف بعـض التفاصيـل عـلى هـذا المشـهد التعليمـي، كأن تحـل معهـم بعـض التماريـن عـلى اللـوح، ثـم تنتقـل بينهـم لمتابعـة مـا يقومـون بحلـه وتصحـح الإجابـات بشـكل مبـاشر أو جماعـي. وقـد يحـدث أن توافـق المعلمـة عـلى إجابـات الطلبـة المكتوبـة،

لكـن مـع لحظـة وضـع إجابتهـا أو طريقـة حلهـا للمسـألة عـلى اللـوح، يمحـو الطلبـة، وبشـكل آلي، إجاباتهـم، وينسـخون إجابـة أو طريقـة حـل المعلمـة. وقليلـة هـي الحـالات التـي تسـعى خلالهـا المعلمـة إلى جمـع إجابـات أو طـرق حـل مختلفـة مـن الطلبـة وفتـح المجـال أمامهـم لنقـد الحلـول ومناقشـة منطقهـا وتمييـز مواطـن قوتهـا وضعفهـا.

مـع طغيـان ثقافـة «الإجابـات الجاهـزة» في السـياق التعليمـي، يصبـح مـن السـذاجة الحديـث عـن ثقافـة التسـاؤل، لأن الأمـر لم يعـد مرهونـاً بممارسـات المعلمـة، بـل بمـا ولـده هـذا التعليـم مـن توجهـات سـلبية لـدى الطلبـة، ناهيـك عـن حتميـة المحتـوى التدريـسي وغيـاب فـرص للتشـابك مـع النصـوص. وتتذمـر الطواقـم مـن وضـع تعليمنـا ومـن غيـاب الدافعيـة لـدى الطلبـة، إلا أنـه، وفي لحظـة طـرح مجـالات لخـوض تجـارب مغايـرة، يسـقط سـيل مـن الحجـج الرافضـة مثـل «وقـت الحصـة لا يسـمح.. يـا دوب نغطـي المطلـوب»، أو «الطلبـة لامبالـون وبالـكاد يقومـون بالمطلـوب»، أو «لا أريـد وجـع الـرأس مـع الأهـل، لأن الطلبـة يوصلـون الفكـرة بشـكل مغايـر». ولا أقلـل مـن شرعيـة هـذه الحجـج في ظـل مـا تـم وصفـه أعـلاه مـن أجـواء التدريـس، التـي تضـع الثقـل الأكـبر عـلى تعليـم المعلـم (وليـس تعلـم الطلبـة)، مـا يقلـل مـن فـرص التجديـد.

إن الحـوار حـول أهميـة السـؤال ضمـن الواقـع التدريـسي القائـم يجعـل مـن المسـتحيل فهـم معنـى أهميـة الأسـئلة كثقافـة تعلـم، فيتحـول الأمـر كـما لـو أنـه فعاليـة أو تمريـن تطـرح خلالهـا المعلمـة أسـئلة خـارج الـدرس، ولكـن بـأدوات التعليـم التقليديـة كـما وصفـت سـابقاً. في الحقيقـة، إن ثقافـة التسـاؤل تعنـي تغيـير بنيـة التفاعـل الصفـي، أي أن تـأتي المعلمـة إلى الصـف ومعهـا أسـئلة ومواضيـع ومواقـف حـضّرت لهـا بعنايـة وافترضـت أنـه لم يسـبق أن فكـر الطلبـة بهـا، وتتوقـع أن السـؤال سـيفتح أبوابـاً لأسـئلة أصيلـة مـن قبـل الطلبـة. لـذا، تحتـاج المعلمـة أن تنتقـد طبيعـة الأسـئلة التـي تطرحهـا. ولا أقصـد هنـا أن تقيمهـا وفـق مسـتويات بلـوم أو غـيره، التـي لا أقلـل مـن أهميتهـا، بـل أن تتحـضر جيـداً لمـا سـتؤول إليـه الأسـئلة مـن حـوار وجـدل حـول المعـارف والقيـم والتوجهـات. بمعنـى آخـر، أن تتعامـل مـع المحتـوى التدريـسي عـلى أنـه موضـوع تسـاؤل وليـس أن تصـوغ أسـئلة تسـاهم في حفـظ وترديـد المحتـوى والمعـارف. بمعنـى آخـر، إن تحويـل الخـبرات الصفيـة إلى أجـواء نقديـة يتطلـب التفكـير في موضـوع التدريـس

والمحتوى على أنه موضوع للجدل وقابل للتشعب في الأفكار والمواضيع وجلب ما يحمله الطلبة من معتقدات مسبقة، وأن يستمعوا لأفكار غيرهم، ويتساءلوا حول الأفكار أو المعلومات في النص، وتثير المعلمة أسئلة تضمن الاختلاف والتجريب والتساؤل والافتراض.

إن حضور المعلمة خلال عملية الحوار والتساؤل أمر في غاية الأهمية، كونه يفرض على الطلبة الانخراط النشط في الحوار. وأذكر في هذا السياق عدة مواقف غيرت من مسار التعلم في اللحظة التي طرحت بها المعلمة سؤالاً يحرك عقول الطلبة. مثلاً، يتحدث درس «عاقبة الطمع» (لغتنا الجميلة، الصف الثالث، جزء 2) عن قصة نملة رأت قطرة عسل لأول مرة ولم تعرف طعم العسل مسبقاً. وبدأت تتذوقها بلذة ثم أكملت طريقها. لكنها بقيت تفكر في طعمها، فعادت إلى القطرة ودخلت بها وبدأت تأكل حتى شبعت، لكنها لم تستطع الخروج من القطرة، وماتت فيها نتيجة طمعها. وسألت المعلمة الطلبة إن كانت صفة الطمع مناسبة لهذا السلوك؟ وكانت إجابات الطلبة التلقائية بالإيجاب، دون تفكير. ولكن عندما لاحظوا أن المعلمة لم تنتقل إلى السؤال الثاني وتعاملت بجدية مع إجاباتهم المغلقة لتبني عليها أسئلة أخرى حول مفهوم الطمع، وإن كان حب النملة العفوي للسكاكر يجعلها طماعة، بدأت الأسئلة تتدفق لتكشف عن معارف مدفونة، إذ علق طفل أن الطمع يعني أن يحب الإنسان الأشياء لنفسه. وعلق آخر: لكن قطرة العسل متروكة ولم تأكل حق أحد. وتساءلت طالبة إن كان يصح لوم النملة كونها لم تعرف مسبقاً طعم العسل. وهكذا، بدأت حالات من «الصحوة» والمشاركة بوجهات نظر ومعارف مختلفة، منها التساؤل حول كمية السكر التي تستطيع النملة أن تأكلها، وإن كانت قطرة عسل ستسبب كل هذا. هذه المواقف فاجأت المعلمة إلى حد كبير بما يستطيع الطلبة القيام به، خاصة الطلبة المصنفين كـ«صعوبات تعلم»، إذ كانوا بمستوى عالٍ من التفاعل والنقاش. وفي نفس الوقت، تعلمت عن مقدراتها في إخراجهم من حالة «ترديد معارف جاهزة» إلى توفير مساحة للتفكير بهذه المعارف ونقدها وإعادة تفكيك معانيها وبناء معرفة جديدة حول القيم التي يحملها الدرس والتوسع بكافة أبعاد «الطمع» وأشكال ممارساته.

عندما تقرر المعلمة أن توظف تدريجيّاً ثقافة السؤال، فإنها تدرك أن الأمر لا يتم في حصة أو بين ليلة وضحاها، بل من خلال المثابرة والنفس الطويل والتحليل المعمق لما أفرزته

البنى الاجتماعية في تربية الأطفال على تجنب السؤال وقبل مجيئهم إلى المدرسة. هذا النفس والحب والإيمان بأهمية ما يفعله السؤال بحياة الطفل يجعلها تسعى إلى إعادة الاعتبار لحق الطلبة في التساؤل وتحريك بحار فضولهم بعد أن سكنت أمواجها تدريجيّاً مع الوقت. وعندما تتبنى المعلمة هذا الدور، فإنها تستمتع بثقة الطلبة بها كمصدر لتيسير التشابك مع المواضيع المطروحة، وتبقى حذرة وناقدة لممارسات تقوم بها، دون وعي، قد تبث قمعاً مبطناً، كإصدار الحكم على إجابات لم تُرُق لها، أو تجاهلها لأسئلة بدت مضحكة لكنها تحمل معاني تستحق الوقوف. هذه المعلمة لا تقبل بالعرف السائد بأن الطلبة يسألون من أجل إحراجها، بل إنها تشعر بالخزي عندما تقبل مرجعيتها في تحديد الإجابة أو قيمة السؤال. إن المعلمة التي تمارس بنفسها التفكير الناقد، تدرك جيداً أنها تحتاج أن تتحرر أولاً من قيود فرضت عليها دوراً هامشيّاً في تحريك عقول الأطفال، وأقنعتها أن الكتاب هو غايتها وليس ذهن الأطفال. هذا الجو الذي توفره المعلمة في شخصها أولاً كفرد يسأل ويتساءل ويفكر ويتصادم مع المحتوى ومع مسلمات حول دورها، سيساهم دون شك في بناء أجواء يمارس فيها التفكير الناقد بأعلى مستوياته.

إن طرح الأسئلة التي تثير التفكير الناقد يعني أن تضمن المعلمة أن الأسئلة ستفتح الأبواب أمام الطلبة في توظيف مهارات المقارنة، والتحليل، وإيجاد مواطن قوة وضعف الأفكار والحلول أو الممارسات. وفي نفس الوقت، يجب أن تساعد الطلبة في تطوير مهاراتهم على صياغة الأسئلة الناقدة. وهذا ربما من الأمور الشائكة، لأن الطلبة معتادون أن يجيبوا وليس أن يطرحوا أسئلة. وبشكل عام، تساعد أسئلة الطلبة في كشف النقاب عن مهارات المعلمة في إثارة الأسئلة الناقدة، إذ يميل الطلبة إلى تكرار أسئلة المعلمة، لذا، عندما نطلب منهم أي يفكروا بأسئلة أو مواقف حول موضوع الدرس، قد نتعلم الكثير عن أسئلة المعلمة جراء ذلك، إذ عندما يطرح الطلبة أسئلة بسيطة، فهذا يعكس إلى حد ما عدم تعرضهم لمواقف وجهت إليهم أسئلة نقدية.

من خلال خبرتي بالمدارس، لاحظت إصرار بعض المعلمات على تدريب طلبة المرحلة الأساسية على صياغة أسئلة مغايرة، إذ استخدمت إحدى المعلمات الأسئلة السقراطية من خلال سؤال الأطفال عما يتوقعون أن تسألهم حول موضوع معين. وأثناء تلقيها للأسئلة

المحتملة، كانت تعلق وتثمن نجاعة الأسئلة وتعترف أنها لم تفكر بها مسبقاً. ولا أزال أسترجع البسمات على شفاه الأطفال عند سماع ذلك وكيف ساهمت «اعترافات» المعلمة بالمزيد من الثقة والحب والإصرار على التفكير بأسئلة حول موضوع ومعارف الدرس. كما أنها اهتمت بأن تساعد الطلبة على تقييم أسئلة بعضهم وإن كانت الأسئلة تحتاج إلى تجريب وتفكير وبحث أم تحتاج إلى إجابة واحدة. ومع الوقت، لاحظت المعلمة تحسناً ملحوظاً في نجاعة أسئلة طلابها، وأيضاً في نقدهم وتقييمهم لأسئلة بعضهم. وقد بررت «السر» بأنها ببساطة استثمرت وقتاً في أسئلة الطلبة والعمل معاً على البحث فيها والتفكير فيها والتفكير في سبب التساؤل حولها. وتقول إن هذا المسار ساهم في زيادة فهم المواد لدى الطلبة والاهتمام بجوانب خارج «حدود» المحتوى.

لذا، عندما نقرر توفير أجواء مبنية على ثقافة السؤال، علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن ردود فعلنا هامة في المسار، فالطلبة لديهم حسّ عالٍ في «قراءتنا» كمعلمات ومعرفة حدود ما يمكن السماح به أو تجنبه. لذا، فإن فتح المجال للأسئلة والتفكير بها مع الطلبة وحتى التساؤل معهم بما قد يثير انتباهنا، سيجعلهم أكثر قدرة على تبني طرقنا في التعامل مع الأسئلة والمعرفة «المفهومة ضمناً».

الحوار الناقد ولغة النقد

عندما نخوض مع الطلبة حوارات حول موضوع التعلم، ونطرح أسئلتنا ونديرأسئلتهم، كثيراً ما نشعر أننا فقدنا السيطرة على ضبط الحوار، أو نلاحظ أن الطلبة قد ملوا من الأسئلة. وهذا طبيعي، لأن الحوار مع الطلبة في المرحلة العمرية الصغيرة يجب أن يقتصر على فترة زمنية قصيرة، ويجب أن يدعم بأنشطة وأساليب تضمن استمرار تركيزهم كلعب الأدوار، ومشاهدة الأفلام، ومتابعة صور، وعمل تجارب، وقراءة قصص تثير التفكير، وحل مشكلات بشكل جماعي. وهناك إستراتيجيات ومبادئ هامة تساعدنا في إدارة الحوار الناقد:

تفكيك مركزية المعلمة

الحوار الفعال يتطلب من المعلمة أن تتجنب مركزيتها في تلقي الإجابات، وأن تركز على تيسير النقاش من خلال سؤال الآخرين حول هذا الطرح و/ أو الفكرة. ومن المواقف

المثيرة للاهتمام هنا أنه كثيراً ما يعلق الطلبة على آراء غيرهم دون النظر إليهم، بل توجيه الحديث «عنهم» إلى المعلمة (بلغة الغائب). وتحتاج المعلمة أن تصر على أن يوجه الحديث للزميل/ة مباشرة وليس لها. ومع الخبرة وتأكيد هذا المبدأ بكل حوار، يقوم الطلبة بالأمر بشكل تلقائي. ويصبح المشهد التعلمي عبارة عن حلقة من الحوار والإصغاء وتبادل الآراء بين الجميع دون اقتصاره على ما تقوله المعلمة فقط.

أهمية التدرب على الإصغاء

لا يمكن إدارة حوار دون تدريب الطلبة على الإصغاء. إن شعارات مثل «نسمع لغيرنا» أو «كما تريد أن نسمع لك، فعليك أن تسمع لغيرك»، لا تعطي أثراً نوعيّاً، بل يحدث الإصغاء عندما تصر المعلمة أن تسأل الطالب/ة قبل إعطاء الاجابة إن كانت الإجابة تختلف عن إجابات سابقة. وقد تكون ردة فعل الطالب/ة «لم أسمع»، وهنا، قد تطلب المعلمة من المتحدث السابق أن يعيد ما قاله لزميلته، ثم تطلب منها بعد سماع الإجابة أن تفكر بها وأن تحسم إن كانت إجابتها مختلفة. وتحتاج المعلمة هنا إلى الثبات في تعاملها مع هذه المواقف حتى تتذوت. وفي نفس الوقت، تساعد هذه الإستراتيجية في تجنب الإجابات المكررة، ما يزيد من تركيز الطلبة على إجابات غيرهم والبناء عليها، أو نقدها، أو إضافة فكرة مغايرة.

اللغة الناقدة والبناءة

من أهم مبادئ الحوار الناقد ممارسة الطلبة للغة الناقدة، إذ لا يكفي أن نسأل الطلبة عن آرائهم وأن يقارنوا بين الأفكار المختلفة ويطرحوا بدائل، دون تدريبهم على تجنب اللغة المطلقة كإصدار الحكم الفوري بعبارات مثل «غلط»، «مش صحيح»، «فكرتك لا معنى لها»، «فكرة سخيفة». من المهم أن تساعد المعلمة الطلبة على إعادة صياغة عباراتهم، بحيث تكون نقدية، وفي نفس الوقت لا تسيء إلى الغير، حتى لو كانت للمعلمة نفسها. مثلاً، قد يعبر الطلبة عن درس معين أنه ممل أو أن قراءة زميلهم مليئة بالأخطاء. قد تساعد المعلمة الطلبة في التوقف، وأن تسأل الطلبة أن يفكروا كيف يمكن أن يوجهوا نقداً لزملائهم دون الإساءة. وهنا، تساعدهم أن يميزوا بين نقد الفرد (أنت ممل)، وبين السلوك نفسه (طريقة القراءة). وتدخل المعلمة في جدل حول الصفات المستخدمة وإن

كانت تساعد في توضيح الإشكالية. وهنا، يتعلم الطلبة أن نعت ممارسة بالملل لا يساعد الفرد على تحسين الممارسة، بل يراها وجهة نظر. لكن عندما يتم وصف معنى القراءة المملة، وباختيار دقيق للكلمات، كدرجة الصوت، والتوقف عند كل كلمة، وغياب التعابير؛ عندها يستطيع المتعلم أن يتجنب هذا الشكل من القراءة. وهذا الأمر لا يقتصر فقط على الصفات السلبية، بل يشمل النقد الإيجابي بكلمات مثل «حلو»، و«أعجبتني»، و«أحببت الفكرة»، لأنها لا تفسر ما هي الممارسات الجيدة التي أدت إلى هذا الانطباع. وكثيراً ما نقع كمعلمات في هذا المطب عندما نعبر عن انطباعاتنا دون تفاصيل. وما يزيد الطين بلة أنه كثيراً ما تعبر معلمة عن إعجابها بسلوك يقوم به الطلبة، وتقوم معلمة أخرى بنقد هذا السلوك. فبدلاً من أن نعلم الطلبة أن يقوموا بما «تحبه» المعلمة، والذي يتناقض أصلاً مع أسس التربية الناقدة، نحتاج أن نساعدهم أن يتعلموا تمييز نقاط قوتهم وضعفهم وفق معايير واضحة.

يساعد في هذا السياق أن تصر المعلمة على أن يستخدم الطلبة مفاتيح اللغة الناقدة خلال الحوار، ومنها: «أعتقد»، «أتفق مع زميلي بالنسبة لـ..، ولا أتفق في ما يخص..»، و«عندي نقطة هامة»، و«أود أن أطرح سؤالاً حول ما تقولينه»، و«لنفترض أن..»، و«أستنتج..»، و«فكرت خلال حديثك أنه..»، و«أود أن أكمل ما قاله زميلي..»، و«الجديد في فكرتك أنك..».

من الطبيعي أن المعلمة بحاجة إلى التدرب على اللغة الناقدة، قبل تدريب الطلبة عليها، وهذا أمر في منتهى الأهمية، حتى لا تتحول اللغة الناقدة إلى «تمرين» صفي يخص الطلبة فقط وينتهي مع وقف الحوار. وقد قامت بعض المعلمات اللواتي أردن تطبيق الفكرة بكتابة تلك المفاتيح والمصطلحات على لوحة لتذكير الطلبة بها. كما أنهن لعبن أدواراً مع الطلبة لتقييم مدى التزامهم في استخدام تلك المصطلحات. ويمكن هنا أن تخصص المعلمة وقتاً من الحصة لتقييم خبرات التعلم بشكل عام، بما فيها تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة حول لغتهم الناقدة وتشجيعهم على تقييم طرقهم في خوض الحوار. وكل هذا لا يمكن أن يتم دون الوعي والتيقظ المستمرين لدى المعلمة من خلال انتهاز الفرص التي يتم خلالها استخدام اللغة الناقدة حتى تشجعهم على استمرار الممارسة وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول مستويات استخدامهم لتلك المصطلحات.

الحوار في مجموعات مصغرة

كثيراً ما نفترض أن الحوار يجب أن يكون بين طلبة الصف ككل، وهذا ليس شرطاً، خاصة عندما يكون عدد الطلبة كبيراً. إن المحك الحقيقي لمدى تذويت أسس الحوار الناقد يظهر عندما يوظف الطلبة ما ذكرناه أعلاه خلال عملهم بالمجموعات المصغرة، وبغياب الحضور المباشر للمعلمة. بشكل عام، يغفل الطاقم التدريسي عن تدريب الأطفال على عمل المجموعات المصغرة وفق الأسس الناقدة، ويتم تشكيل المجموعات المصغرة بطرق تقليدية من خلال فصل طلبة عن مجموعات معينة، والاستعانة بإستراتيجيات المجموعات المتجانسة أو المتفاوتة بحجة تدريب الطلبة على القيادة الجيدة والتعاون بين الفروقات الفردية. بغض النظر عن تركيبة المجموعة، من المفضل تدريب الأفراد على مهارات العمل في مجموعة ضمن التوجه الناقد، كأن تؤكد المعلمة ضرورة استخدامهم للغة النقد خلال الحوار الجماعي، وطرح أسئلة على البعض وعدم كتابة حلول قبل التأكد من موافقة الجميع. وقد تركز المعلمة على تشجيعهم في تقييم أدائهم ومهاراتهم في الإقناع واحترام الأفكار المختلفة للتوصل إلى المضامين.

إن عمل المجموعات المصغرة بحد ذاته تحدٍّ، لأنه يحتاج إلى تحضير مواقف وتجارب تتطلب التعلم الجماعي وليس الجلوس كجماعة. وما أقصده هنا أننا كثيراً ما نتعامل مع العمل الجماعي على أنه توزيع مهمة بسيطة قد يقوم بها الطلبة بشكل فردي أو زوجي ولا تحتاج إلى «مجموعة». إن فكرة التعلم والحوار الجماعي تعني أن يخوض الأفراد معاً مواقف ومعارف جديدة تتطلب منهم توظيف مهاراتهم في الافتراض والتفاوض والتفكير والتساؤل والبناء على افتراضات بعضهم وتجريب الأفكار واكتشاف مواطن ضعفها وقوتها. لذا، علينا كطاقم تدريسي أن نسأل أنفسنا إن كانت المهام التي نوزعها ستساهم في تطوير تلك الجوانب الفكرية، أم أنها ستكون ورقة عمل تحمل أجوبة واحدة أو خطوات لا يمكن الخروج عنها.

المعرفة المطلقة والمعتقدات

لا نمارس التفكير الناقد من فراغ، بل يحتاج إلى مواضيع ومعارف قابلة للجدل والتجريب ولا تضع قيوداً حول معارف معينة بما فيها المسلمات. وقد نقف هنا بمعضلة أخلاقية فيما

يخص الجدل حول المسلمات أو المعتقدات غير المبنية على المنطق، التي تعتبر جزءاً من الثقافة المحافظة السائدة مثل المساواة بين الجنسين أو الأساطير والقصص الدينية، فكيف يمكن السماح بتبادل وجهات نظر مختلفة، قد تفتح الأبواب للتساؤل حول «المحرمات»؟ وفي نفس الوقت، لا تود المعلمة قمع الطلبة عن التساؤل حول أمور تشغلهم أو المشاركة بأفكار تربوا عليها وقد تتناقض مع حقوق الآخرين؟ إن الصراعات التي تنتج من هذه الأسئلة قد تضع المعلمة في حالة الشك في مقدراتها على إدارة الحوار الناقد.

ما ننساه حقّاً في هذه المواقف أنها تأتي بسبب تعويد الطلبة على أجواء الحوار الناقد وما يشمله الأمر من احترام لوجهات نظر قد تتناقض مع وجهات نظر المعلمة أو الأطفال. بالتالي، ما قد نعتقده أنه سيفتح الباب لمعضلات أخلاقية ومساس بمسلمات، قد لا يراه الطلبة بنفس «الخطورة»، أي أن درجة التعقيد تتحدد في أذهاننا كمعلمات، وليس بالضرورة أن تشكل معضلة لدى الطلبة. هذا كله مشروط بمدى نجاحنا في خلق أجواء آمنة للحوار والتفكير، كما أن بناء الأجواء الصحية للحوار يحصل تدريجيّاً ويصبح «عادة» بعد فترة. لذا، لا يمكن القفز إلى جدل دون التحضير المسبق وتعويد الطلبة تدريجيّاً على قبول الاختلاف. مثلاً، قد يفتح درس المهن حواراً حول الأمور المسموحة للإناث وغير مسموحة للذكور، وبالعكس. وقد يتولد خلاف بين آراء الطلبة مستمد من جذور التربية، كما حدث في أحد الصفوف، عندما علقت طالبة أنها تحلم أن تكون راقصة باليه، فانتقدتها طالبة أخرى بأن الرقص حرام وليس مهنة للبنات الجيدات. وهنا، تحتاج المعلمة أن تضع أمام أعينها حق الطلبة في التعبير عن رأيهم، وفي نفس الوقت، أن تتحدى أشكال المعرفة القائمة، وتزودهم بما يدور حولهم من تطورات على صعيد مكانة المرأة، حتى لا ينحصروا بآرائهم التي تسهم في عدم احترام مبدأ عدم التمييز. لذا، فإن إدارة الحوار حول المصطلحات الخاصة بالمسموح والممنوع وربطها بسياقات مجتمعية معينة، قد يساعدان في خوض شكل من أشكال التفاوض بين المعتقدات والمعرفة. وفي المثال أعلاه، قد تساعد المعلمة الطلبة في التوصل إلى أنه قد يختلف الناس فيما بينهم حول المسموح والممنوع فيما يخص الإناث، لكن هذا لا يعني أن يكون إجماعاً. وعند استحضار معلومات عن قصص راقصي وراقصات باليه من شعوب مختلفة، بما فيها فلسطين، وما يساهمون به من فن، قد يتوصل الطلبة إلى أن المعتقدات غير مطلقة، ولا يوجد إجماع

كامـل بـين النـاس حولهـا، وأن الأفـكار وإن كانـت غـير منطقيـة لبعـض النـاس، قـد تكـون مهمـة لغيرهـم. وهنـا، قـد تتوفـر الأرضيـة لممارسـة التفكـير الناقـد عندمـا يميـز الطلبـة العلاقـة والفـرق بـين المعتقـدات والمعرفـة.

قـد يسـأل البعـض: كيـف يمكـن التعامـل مـع المعرفـة التـي تتناقـض تمامـاً مـع المعتقـدات، مثـل الجنـة والنـار، والحيـاة بعـد المـوت، التـي لا توجـد إثباتـات علميـة عـلى وجودهـا، لكنهـا جـزء أسـاسي مـن الثقافـة الدينيـة؟ كـما قلـت سـابقاً، التفكـير الناقـد لا يتفـاوض عـلى المرجعيـة العلميـة، ولكـن لا يعنـي الأمـر ألا يفكـر الطلبـة في معتقـدات مجتمعاتهـم والعـالم حولهـم ويميـزوا الجـدل بـين العلـم والمعتقـدات. شـخصيّاً، خضـت وغـيري عـشرات الحـوارات مـع طلبـة مـن عـدة خلفيـات دينيـة واجتماعيـة حـول تلـك المسـلمات. وبغـض النظـر عـن موقفنـا الشـخصي مـن تلـك المواضيـع، لم يصـدف أن سـبب هـذا الجـدل إشـكالية في معتقـدات الطلبـة كـما قـد يدعـي أصحـاب التوجـه المحافـظ. بمعنـى آخـر، مـن حـق الطلبـة معرفـة أن هنـاك توجهـاً علميّـاً تسـتند مرجعيتـه إلى الدلائـل العلميـة، وهنـاك مـن يؤمـن بوجـود ظواهـر وإن كانـت غـير مسـتندة عـلى الدلائـل العلميـة القائمـة. هـذا لا يفـرض أن أي وجهـة نظـر يجـب أن تسـود عـلى الأخـرى. إن مجـرد تبـادل معـارف حـول سـبب إيمـان فئـات معينـة بقضيـة مـا، وعـدم قناعـة مجتمعـات أخـرى نحـو نفـس القضيـة، يسـاهم إلى حـد كبـير في مسـاعدة الطلبـة في التمييـز بـين حـق النـاس بالإيمـان، وبـين فـرض الإيمـان عـلى المعرفـة العلميـة. بمعنـى آخـر، إن الفصـل بـين العلـم والإيمـان أسـاسي نحـو بنـاء مجتمـع يحـترم التعدديـة والاختـلاف. وقـد يعتقـد البعـض أن تعـرض الطلبـة لهـذه التعدديـة قـد يشـكل إشـكالية في قناعاتهـم وتربيتهـم، تصـل حـد «الكفـر» بـكل مـا تربـوا عليـه. إن هـذا التوجـه المحافـظ نحـو تعـرض الطلبـة للتنـوع الفكـري يتطلـب منـا وقفـة «نقديـة» لنتسـاءل حـول سـبب تخوفنـا هـذا، وإن كان يقـول شـيئاً عـن تربيتنـا لأطفالنـا، وإن كانـت ستنسـف فجـأة فقـط لأن طلبتنـا تعرضـوا لأفـكار أخـرى. لنتذكـر أن الانفتـاح عـلى وسـائل الإعـلام بكافـة مسـتوياتها هـو أكـثر تأثـيراً، وربمـا خطـورة، مقارنـة بمواقـف تعلميـة تـدار مـن قبـل معلـمات وأهـل مسـؤولين، يحترمـون عقـول الأبنـاء والبنـات ويخوضـون معهـم تسـاؤلات حـول الاختـلاف والتعدديـة.

الانضباط والحرية والمسؤولية المجتمعية

يتردد البعض مما قد تولده مهارات التفكير الناقد من خلخلة قيم يثمنها مجتمعنا، مثل احترام آراء الآخرين، أو الإحساس بمشاعر الآخرين. وقد يحدث ذلك عندما لا يميز الطلبة بين حقهم في التعبير عن فكرة معينة، وبين الاستهتار بمشاعر الآخرين. كما أن التفكير الناقد قد يؤدي إلى رفض الطلبة كل ما هو غير مبني على أسس منطقية، وبالتالي، قد يصلون إلى حالة التمرد ضد كل ما هو موجود وما لا ينسجم مع المنطق كما وضحنا سابقاً.

من الطبيعي أن يتولد هذا الشكل من الفوضى، لكن لا بد أن نتحضر له جيداً حتى نساعد أنفسنا والطلبة في إبقاء قنوات آمنة من الاتصال والتواصل مع مجتمعاتنا المحلية. وما يميز التربية الناقدة أنها تدرب المتعلمين على فهم السياقات وقراءتها جيداً واحترام أشكال المعرفة الناتجة عنها. لذا، يرى فريري (2007) أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات من الوعي الناقد هم الأكثر قدرة على ممارسة المسؤولية الأخلاقية خلال تفاعلهم مع مجتمعاتهم المصغرة والكبيرة، حيث يتعلمون كيف ينظرون بانفتاح للاختلافات وتثمينها. وهذا لا يتم من خلال خبرات تعلم مخططة، بل من التفاعل غير الرسمي مع مجتمعاتهم ومن خلال المشاريع المجتمعية التي ينخرطون بها. وتعتبر المعلمة نموذجاً أساسيّاً في ممارسة مسؤوليتها الأخلاقية وأسس الديمقراطية خلال تعاملها غير الرسمي مع قضايا الطلبة واهتماماتهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، فحب الطلبة وتقبل اختلافهم ومناقشتهم بأبعاد ما يقومون به وكيفية التعبير عنه، هي أسس هامة لا يمكن الاستهانة بتأثيرها على السياق. إن اهتمام المدرسة بالمشاريع المجتمعية وإشراك الطلبة في التخطيط والتحضير ودراسة السياق والمواقع يعتبر أساساً في المسارات التوعوية الناقدة التي نحن بأمس الحاجة إليها.

تحديات تذويت ثقافة النقد في سياقاتنا التربوية

إن التحديات التي تعيق من فرص بناء ثقافة التفكير الناقد في السياق التربوي ليست ناتجة عن غياب الأدوات أو قلة التدريبات المعمقة للطواقم التدريسية، بل كنتاج مجموعة من العوامل تم التطرق إليها في صفحات هذا الدليل، التي ترتبط أساساً بالبنى

المجتمعية المحافظة التي تتحكم في مجالات حياتنا، وبالأخص بالتعليم، والتي تسعى إلى المحافظة على ما هو قائم، حتى تضمن استمرار هيمنتها على عقولنا. لذا، فإن ممارسة التفكير الناقد وما تشمله من تشابك مع معارف وقيم ومواقف حياتية، تولد مسارات توعوية نقدية تنقل الفرد من حالة قبول الأمور كما هي، كما لو كانت جبرية، إلى العمل من أجل إحداث مساحات من التغيير، أي أن الوعي الناقد يساعدنا في فهم أن الواقع ليس حتميّاً، بل قابل للتغيير (فريري، 1995).

قد يرى البعض أن هناك مبالغة في التعامل مع واقعنا التربوي على أنه محافظ ويميل إلى القمع المبطن ويحدّ من فرص التطور. وبغض النظر عن موافقتنا أو عدمها، فإن الإجابة ليست قاطعة دون تبرير الأسباب التي نفسر فيها آراءنا. لعلنا نحتاج هنا إلى توضيح أهم التحديات المتجذرة في برامجنا التربوية الفلسطينية التي نراها شخصيّاً من المعيقات أمام إغناء ثقافة التفكير الناقد في السياق التربوي، وهي ترتبط بالنظرة إلى المتعلمين الصغار وتدريسنا القائم على قدسية النص.

النظرة إلى الطفل ومقدراته

رغم الكم الهائل من التدريبات التي تتعرض لها الكوادر التربوية حول تفكير الطفل ومقدراته وطرق تعلمه، لكننا لا نزال نميل إلى التعامل مع الأطفال على أنهم صفحات بيضاء تتم تعبئتها بالمواد والمعارف والقيم المجتمعية حتى يصبحوا مقبولين ومنتمين لمجتمعهم ووطنهم. وعندما نسترجع أمثالنا الشعبية حول تربية الأطفال، نرى أنها دوماً تصب في تثمين قيم الطاعة وحسن التعامل والتضحية للعائلة واحترام الكبار، لدرجة تفضيل تلك القيم على العلم. ومجرد ترديدنا «فضلوا الأخلاق عن العلم» يتطلب وقفة جيدة لفهم جذور هذا الفصل بين الأخلاق والعلم، كما لو كانا في نزاع وتناقض، ومن الصعب التوفيق أو التكامل بينهما.

إن ممارساتنا التربوية تعزز هذا «الهوس» في تطويع الطفل بأن يتشرب القيم التي نريدها، ونسخّر الخبرات التعلمية لتخدم هذا الهدف. كثيراً ما نشعر كتربويين بالقلق المستمر إن فقدنا السيطرة على سلوكيات الأطفال بالمقارنة مع ردود فعلنا المتقبلة نوعاً ما لضعفهم الأكاديمي، رغم أن تأهيلنا المهني يتطلب أن نقلق فيما يخص الإنجاز الأكاديمي والتعلم.

لـذا، نسـخّر أسـاليبنا التدريسـية بنفـس الطـرق التـي نتعامـل بهـا مـع القيـم والسـلوكيات المرغوبـة، فكـما نعـزز السـلوك الإيجـابي لـدى الطفـل، نعـززه أيضـاً عندمـا يعطـي الإجابـة الصحيحـة، وكـما نطالبهـم بسـلوكيات «أخلاقيـة» (جلسـة صحيحـة، ووضـع اليـد عـلى الفـم، وإلقـاء التحيـة والسـلام)، كذلـك نفعـل عنـد وضـع «نجمـة» عـلى جبينهـم وملصقـة ملونـة عـلى دفاترهـم تقديـراً لإجابتهـم الصحيحـة وخلوهـا مـن الأخطـاء. هـذا المشـهد، يشـجع باقـي الأطفـال عـلى تبنـي نفـس الطـرق لضـمان «مباركـة» المعلمـة ورضاهـا، لتصبـح مـع الزمـن مـن الأسـاليب السـائدة في واقعنـا التربـوي. لـذا، مـن الطبيعـي أن تـتردد المعلمـة عندمـا تدعوهـا البرامـج التربويـة إلى الخـروج مـن هـذا الفعـل الجماعـي المسـلّم بـه وإعـادة النظـر في مقـدرات الطفـل وتفكـيره الشاسـع، لأن ذلـك سـيعكر الجـو الروتينـي للفعـل التدريـسي.

إن برمجـة الطلبـة بقوالـب يتـم تشـكيلها مـن قبـل الكبـار والأنظمـة المدرسـية والمجتمعيـة تـؤدي إلى فقـدان الثقـة بذاتهـم وبحضورهـم الفاعـل، لأن القيمـة الذاتيـة تتحـدد مـن خـلال عيـون الآخريـن. لـذا، ينغمـس الطلبـة في المشـهد التربـوي كممثلـين محترفـين، يـرددون مـا تقولـه المعلمـة وبشـكل جماعـي، ونلاحـظ أنهـم في بعـض الأحيـان يصفقـون تلقائيّـاً بعـد كل إجابـة صحيحـة (وقبـل أن تطلـب منهـم المعلمـة ذلـك). وعندمـا يتعلمـون أن «الظاهـر» هـو الأسـاس وليـس مـا يـدور في تفكيرهـم الداخـلي، نراهـم يتسرعـون في إعطـاء الإجابـة دون التفكـير بهـا، ويفرحـون عندمـا يفشـل غيرهـم في الإجابـة، لأن ذلـك يزيـد مـن فـرص تشـابكهم مـع المعلمـة (وليـس المعرفـة) وضـمان تعزيزهـا المـادي والظاهـري.

في ظـل هـذه المشـاهد التعليميـة، تصبـح التحديـات منصبّـة ليـس فقـط في جلب برامـج جديدة، بـل في خلخلـة هـذه النظـرة التقليديـة إلى الطفـل وإمكانياتـه. وتشـعر المعلمـة، وبحـق، بالثقـل عندمـا تقـرر تجريـب أفـكار جديـدة في التعليـم، لأنهـا تفهـم جيـداً السـياق الـذي سـيتم بـه التجريـب. لـذا، نراهـا تتراجـع وتحبـط بسـهولة عندمـا لا تـرى اللمسـات السـحرية الفوريـة. لا شـك عندنـا بمسـتوى إخـلاص المعلمـة وحسـن نيتهـا في تطويـر عملهـا مـع الطلبـة، لكـن حتـى تتـم مأسسـة التفكـير الناقـد بأبعـاده وتفاصيلـه المذكـورة سـابقاً، فـلا يمكـن ذلـك قبـل إعـادة النظـر بدورهـا وممارسـاتها التربويـة التـي تحـول دون الثقـة بمقـدرات أطفـال ذوتـوا الشـعور بالدونيـة وتعلمـوا أن الخـروج عـن الإجابـة الصحيحـة يعنـي الفشـل.

بالإضافة إلى ذلك، يعزز السياق المدرسي بحد ذاته هذه النظرة إلى الطفل كتابع ومطيع، ويتم تقييمه وفق السلوك الظاهري. وينعكس ذلك في القوانين الصارمة التي نادراً ما يشارك الطلبة في صياغتها. كما أن تجزئة المعارف والمواضيع، تجعل فرص التواصل المهني والتخطيط المشترك بين الطواقم التدريسية شبه مستحيلة.

المحتوى التعليمي وقدسية النص

بالاطلاع على الكتب الدراسية المقررة للمرحلة الابتدائية، نلاحظ أن معظم الدروس تطلب من الطلبة استرجاع معلومات، والبحث عن الإجابة الصحيحة، التي غالباً ما تكون إجابتها في عنوان الدرس. مثلاً، إذا كان الدرس عن القسمة دون باقٍ، تصب معظم التمارين على هذا الأساس، وعندما ينتقل إلى القسمة مع باقٍ، يتم تجاهل المعرفة السابقة، وعلى الطلبة التدرب على تمارين قسمة جديدة. وإذا حاولنا أن نسأل الطلبة لماذا نتعلم كل هذا؟ ومتى نحتاج في حياتنا إلى القسمة مع باقٍ؟ يعم الصمت أو يفسرون أن ما باليد حيلة وهذا ما يطلبه الكتاب.

تحمل القصص والدروس العبر المباشرة والمطلقة، ما يهدف بصورة مبطنة إلى برمجة العقول، إذ تعزز العبر «كارثة» كل من لم يتحلَّ بالصدق أو احترام الكبير أو مساعدة الغريب، بالرغم من أننا في حياتنا اليومية نتعامل مع تلك القيم بصورتها النسبية، إذ لن أكون «صادقة» مع جندي يوقفني للسؤال عن مسكن معارفي، ولن أسمح لأطفالي بمساعدة غرباء دون علمي. وبغياب حوارنا النقدي مع الطلبة حول تلك القيم وكيف تظهر بالنصوص ونفكر معهم بطرق التعامل معها ضمن السياقات الحياتية المختلفة، فإننا نحولها إلى نصوص مقدسة غير قابلة للنقد والتشكيك.

كما نلاحظ أن غالبية الدروس تركز على حتمية «الصح والخطأ» دون التصادم مع هذه السلوكيات وعلاقتها مع حياة الطلبة اليومية. مثلاً، قطع الشارع دون خط المشاة، أو إخراج اليد من شباك السيارة، أو الاستلقاء على كنبة التلفاز، أو ترك النبتة دون ماء، وغيرها، لا تتطلب من الطفل سوى وضع إشارة واحدة. وقد يكون لديه ما يقوله عن هذه السلوكيات، مثلاً، ما المشكلة ألا نجلس جلسة صحيحة أمام التلفاز؟ هل بالفعل

نجلس «جلسة صحيحة» عند مشاهدتنا للتلفاز في بيوتنا؟ كيف نأخذ بعين الاعتبار الخلفية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية للطلبة عند وضع التمارين والنصوص؟ هل بالفعل جميعهم يركبون باص المدرسة؟ وهل يوجد خط مشاة في قراهم؟ لماذا لا نسألهم كيف سيتصرفون لو لم يكن هناك خط مشاة؟ وكم برأيهم يجب أن تكون المسافة بين العين وشاشة التلفاز حتى نحمي القرنية؟ وأن نبحث معهم حول المعرفة العلمية من وراء الممارسات المحبذة وغير المحبذة بدلاً من وضعها بإجابة واحدة؟ وفي نفس الوقت، كيف نضمن التوصل لإجابات واحدة بعد المرور بمسار من التجريب والتسجيل والمشاهدة والمقارنة والاستنتاج؟ مثلاً، عند ترك النبتة دون ماء، هل هذا السبب الوحيد لموتها؟ كيف يمكن أن نفكر مع الطلبة بالأسباب وعوامل أخرى وحتى في كميات الماء المناسبة وأنواع نبتات معينة ونخطط تجارب معهم بالبيوت والصف، يراقب الطلبة خلالها التطورات ويسجلون مشاهداتهم، وقد تنتج أسئلة جيدة للبحث فيها خلال التجريب والمتابعة. كل هذه الفرص مغيبة من الكتب الدراسية التي تسعى إلى التوصل للإجابات الجاهزة والوحيدة.

إن غياب صوت الطفل والتقليل المستمر من إمكانياته الذهنية أصبح شبه غالب في الكتب الخاصة بالمرحلة الأساسية. والإشكالية الحقيقية ليست في المحتوى، بقدر ما هي في تعامل المعلمة مع «قدسيته». ولا أنسى عدد المرات التي عبر بها الأطفال عن نفاد صبرهم من دروس العد وتكرار كتابة الرقم أو تكملة الأشياء لتتساوى مع رمز العدد وبالعكس. أذكر ما طلبه يوماً أحد الأطفال في الصف الأول راجياً معلمته أن تنتقل إلى العد لأكثر من عشرة، وكنت متواجدة في هذا اليوم بالصف وسألته: هل يمكنك ذلك؟ نظر إلي جميع الطلبة باستغراب من سؤالي (السخيف) وقالوا طبعاً. وطلبت منهم أن يقنعوا المعلمة بذلك، فبدأوا يبررون الأمر من خلال إعلامها عن مصروفهم اليومي وأنهم يعرفون كتابة الأعداد الكبيرة. ورغم أنها لاحظت مقدراتهم في عمليات الجمع والطرح على المستوى الشفوي للأعداد الكبيرة، إلا أنها قررت الالتزام بالخطة حتى لا تتهمها المشرفة أو مديرة المدرسة أو الأهل بأنها سريعة في تمرير المواد.

هذه المواقف وغيرها تؤكد أن نظامنا التربوي قد نجح إلى حد كبير في قولبة أدمغة طلابنا وطواقمنا التربوية لتصبح معبودة لسيادة النص المقدس. وحتى عندما يطالب مديرو

بعض المدارس الطاقم التدريسي بالخروج عن النمط السائد، نراه يخشى بعض الشيء ولا يثق بنجاحه في إعادة هيكلة العلاقة مع المحتوى وإخراجه من الجمود، ليصبح التابع لسيادة التفكير وليس العكس.

أسس التخطيط والتقييم

ليس من السهل أن نخطط حصصاً وخبرات تعتمد على التفكير الناقد، إذ كما وضحنا أعلاه، فإن التحديات عديدة، وليس من السهل الوصول إلى مرحلة المأسسة وتذويت ثقافة التفكير الناقد في سياقاتنا التربوية، الرسمية وغير الرسمية. لكن هذا لا يمنعنا من التجريب، إذ إن التغيير في السياق يبدأ من مبادرات جماعية اتفقت أن تمارس مقولة محمود درويش «لا تسر مع التيار، كن أنت التيار». وبالتالي، فإن خلق أجواء تعلم نقدية (وليس اتباع وصفات جاهزة) ليس بالأمر المستحيل في حال تعاون فريق المدرسة ككل (بمن فيهم الأهل) ببناء خبرات معمقة ومكملة تطرح طرقاً مغايرة للتعلم والتفكير.

لذا، عند تخطيط خبرات تعلم تعتمد على التفكير الناقد، قد تفكر المعلمة ببعض القضايا أو الأسئلة التالية (ليس بالترتيب المنهج):

مقدمة الموضوع:

- ما هي الأسئلة أو القضية التي سأطرحها على الطلبة لإثارة تفكيرهم حول موضوع الدرس/ الوحدة؟ (بحيث لا تكون أسئلة مغلقة أو إجاباتها واضحة وبسيطة)
- كيف سأشارك الطلبة بأهداف الوحدة التعليمية؟
- ماذا أتوقع أن يقترحوا طرقاً/ أنشطة لتحقيق ذلك؟

مسار الخبرة:

كيف سأوزع وقت الحصة لأضمن (بعضاً) مما يلي:

- أتحدث أقل ويعمل الطلبة أكثر. قد أشرح قليلاً ثم أطرح سؤالاً أو مواقف لينغمس بها الطلبة. وقد أتواجد بينهم لأراقب التفاعل وطريقة التواصل وأشجع على المهارات المطلوبة وأنتبه لأمور قد غفل عنها الطلبة لأوضحها للجميع. ويمكن أن

أستغل فرصة انشغال الطلبة بالمهام، لأخصص وقتاً لطلبة يعانون عسر التعلم أو صعوبات التعلم.

- الطلبة يركزون بما يقوله/ يفعله/ يعرضه/ يجربه زملاؤهم، ويعلقون بطريقة تعكس أسس النقد البناء. هنا، أحتاج أن أضبط الحوار وأساعد الطلبة على الإصغاء لزملائهم وعدم تكرار الإجابات. وعند النقد، يجب اختيار الكلمات المناسبة الخالية من التجريح أو الإساءة.
- في حال عمل الطلبة ضمن أزواج أو مجموعات على مهام محددة، أحتاج أن أضمن استمرار الحوار الناقد بين الطلبة، من حيث المشاركة بالأفكار والتحدث معاً بهدوء وتقاسم المسؤوليات والاتفاق على طرق الحل.
- المهام التي يعمل الطلبة عليها تتطلب مهارات تعلم أساسية، منها كتابة وتنظيم المعطيات (جداول، رسوم بيانية، رسومات إيضاحية) والترتيب (تسلسل وعناوين واضحة) ومهارات تفكير نقدي كالمقارنة بين الأفكار وتلخيصها، والتنبؤ والتخيل والاستنتاج وطرح الأسئلة، بالإضافة إلى مهارات الاتصال والتواصل والتعبير والتمييز السمعي والبصري (حسب طبيعة المادة التدريسية).
- المعارف التي سيكتسبها الطلبة خلال المهام الصفية والبيتية تشمل الربط مع معارف سابقة و/ أو الربط مع استخداماتها بالحياة. مثلاً، قد تسأل المعلمة: ماذا يشبه هذا الحرف في هذه الكلمة؟ كيف يمكن أن نميزه عن حرف..؟ كيف يرتبط درسنا اليوم مع معلومات أخذناها في دروس سابقة؟ مثلاً، تعلمنا عن أجزاء النباتات، وموضوعنا اليوم عن البذور، هل برأيكم توجد معلومات متشابهة؟ كيف نعرف؟ إلى أي مدى يختلف أسلوب القصيدة هذه عن القصيدة السابقة؟ وهكذا.
- تهتم المعلمة بتلخيص المواد والمعارف مع الطلبة، وتثير أسئلة للتفكير بها لاحقاً أو تمهد لما يمكن تكملته في البيت أو الحصص القادمة. مثلاً، لاحظوا في البيت كم غرضاً يحتوي على حرف/ أعداد زوجية.. سجلوا الأشياء التي تحتوي على مواد حافظة وقارنوها مع مأكولات لا تحتوي عليها. شاركي هذه القصة/ المعلومة مع أفراد عائلتك بالبيت وسجلي رأيهم حولها.
- تقييم الوحدة أو المهام: من الضروري تشجيع الطلبة على تقييم الأداء ومستويات التمكن من المادة. مثلاً، أن يحددوا معاً المعارف أو المهارات التي لا حاجة للتدرب عليها أكثر، أو تلك التي يشعر بعضهم أنها لا تزال غير واضحة تماماً. كما يمكن أن تستخدم المعلمة النقد البناء حول قضايا ظهرت خلال التفاعل. مثلاً، قد تقول:

لاحظت أن المجموعات قد وزعت المهام بشكل متساوٍ، وسمعت البعض يقول لزملائه: اتفق معك.. لو سمحت.. إلخ. كما لاحظت أن بعض المجموعات كانت تتحدث بصوت عالٍ، ما أثر على تركيز باقي المجموعات. كيف يمكن أن نتغلب على هذه المشاكل في المستقبل؟ وما المطلوب مني لدعمكم في تحقيق ذلك؟

وحتى ننجح في إثراء أجواء التعلم الناقد، نحتاج أن نسأل أنفسنا بعضاً مما يلي:

1. إلى أي مدى أستطيع ضبط الصف وضمان تركيز كل الطلبة لما نقوم به؟ ما هي الإستراتيجيات التي أستخدمها لـ»أرى» جميع الطلبة؟
2. كيف أستخدم صوتي وحركات جسدي وتعابير وجهي لأضمن تركيز الطلبة وتفاعلهم معي بالمثل؟
3. كيف أقيم مقدراتي في طرح الأسئلة والبناء عليها للوصول معاً إلى إجابات منطقية؟
4. كيف أشجع الدافعية الذاتية لدى الطلبة والتعاون والتعلم من بعضهم؟
5. كيف يمكنني أن أبني ما فعلته مع ما ستقدمه زميلتي لنفس الطلبة؟

كما أن تقييم مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة ليس بالأمر السهل، لأنه يحتاج إلى وقت حتى يصبح الطلبة والطواقم المدرسية والأجواء التعلمية (البيت والمدرسة) تمارس الحوار وتحترم التعددية وتفكر في النصوص الحتمية وتطرح أسئلة حول المعارف الجديدة وتقارنها مع سياقات مختلفة وغيرها. لذا، لا يظهر كل هذا بامتحانات المدرسة، بل من خلال تقييم المعلمة بشكل مستمر لأداء طلابها والتطور على المستويين الفردي والجماعي. والأهم من ذلك، أن تشاركهم بالتخطيط وتدعوهم لتقييم أدائهم وأدائها ومسارات الخبرات التعلمية التي يمرون بها بشكل يومي.

وقفة أخيرة... نحو أجواء تثمن التفكير الناقد

كما وضحنا، لا توجد وصفات جاهزة لتوظيف التفكير الناقد بالتدريس، لأنه يعكس ثقافة المدرسة ككل. لكن هناك مبادئ أساسية لا يمكن تجاهلها، كما وضحناها في صفحات هذا الدليل، كاستخدام الأسئلة التي تثير التفكير، ومساعدة الطلبة على الانضباط، وتخطيط

خبرات ممتعة ومختلفة، وتوظيف مهارات التعلم، وتشجيع الطلبة على الحوار، وعمل مشاريع مجتمعية ومشاريع وتجارب علمية، وتوظيف التعبير الناقد والإبداعي. طبعاً تختلف المستويات حسب المواضيع أو الوحدات التدريسية.

كما نعلم، إن التعلم المبني على التفكير الناقد لا ينحصر بالصف فقط، بل بكافة الأماكن، كاللعب بالساحة، أو عند تشكيل لجان مدرسية، أو عند اتخاذ قرارات حول أماكن الرحلة الصفية، كلها مداخل جيدة لحث الطلبة على ممارسة التفكير الناقد. لذا، نحتاج أن نرى في تلك الأماكن أو الخبرات فرصة لإثارة الأسئلة ونناقش الطلبة ونساعدهم في تحمل المسؤولية واحترام الآخرين وتوظيف اللغة الناقدة والبناءة. وهنا، لا بد ألا نهمش دور الأهل في المسار، كونهم عنصراً أساسيّاً في تكملة وإغناء الخبرات الصفية في البيت والمجتمع الأوسع. لا شك عندنا بصعوبة إدماج الأهل في مسارات تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال، لكن أثبتت الخبرات أن الأمر ليس مستحيلاً. لقد خضنا عشرات اللقاءات مع مجموعات من الأهالي الذين كانوا، وبصدق، في كثير من الأحيان، أكثر انفتاحاً على المواضيع التي ناقشناها في صفحات متفرقة من هذا الدليل، حتى في نقاش المسلّمات. علينا أن نفكر في أن جميع الأهالي يحبون أطفالهم ويريدون الأفضل لهم. ربما لا يملكون الأدوات التربوية التي نريدها، لكن هذا لا يجعلهم أقل قلقاً على مصلحة أطفالهم. ويمكننا دوما أن نفكر بهم في مهام لا تتطلب مقدرات تدريسية بحتة، بل مهام تساهم في زيادة تفكير الطلبة وتفاعلهم مع المحتوى ضمن إمكانيات الأهل. وقد عكست أزمة الكورونا فرصاً لتعاون خلاّق بين الأهل والمدرسة، منها توفير مساحات لأطفالهم بأن يخوضوا تجارب علمية، أو أن يساهموا في مساعدتهم على قياس أمور بالبيت، والتأكد من الاستخدام الصحيح لأدوات القياس، أو اللعب معهم في جمع كلمات أو مواد بالبيت لها علاقة بموضوع الدرس. ويمكن للأهل أن يلعبوا أدواراً كثيرة مع أطفالهم إن تعاملنا معهم كمصادر هامة في حياة الطلبة، طبعاً مع توجيهات واضحة بأن يثيروا أسئلة ويوفروا مجالات للحوار، بدلاً من لعب الدور التقليدي في «التدريس» البحت.

أخيراً، إن العمل الجماعي بين فريق المدرسة أساسي وحيوي في المسار، ويوفر الأرضية لممارسة التفكير الناقد عبر المواضيع. لذا، عندما يثق الطاقم ببعضهم ويتشاركون في

الخبرات، ويوحدون توجهاتهم، فإنهم يزيدون من فرص تسريع وتيرة تفاعل الطلبة مع عناصر التفكير الناقد. ولا يقتصر الأمر فقط على المشاركة السطحية، بل حتى توحيد التوجهات في العمل مع الطلبة، من حيث الاتفاق على تربيتنا الناقدة عند مواجهة مواقف تجاوز بها الطلبة الحدود الصحية أو عكست غياب الانضباط والمسؤولية الذاتية والجماعية. بالإضافة إلى ذلك، قد يتفق الطاقم التدريسي (أو بعضه) على ما يسمى «تكامل المعارف» (جابر وكشك، 2007)، حيث يتفق معلمو نفس الصف على موضوع يمكن التعمق به من كافة المواضيع. مثلاً، قد يتفق بعض معلمي الصف السادس على أن يركزوا معاً على موضوع الطيور. وهنا، قد تختار معلمة اللغة العربية دروساً أو قصائد تناقش مكانة الطيور في زمان ما، وتعمل معلمة العلوم على تتبع هجرة الطيور ودراسة مساحات حركتها وطرق تمييز مساراتها الجوية، وقد تعمل معلمة الرياضيات على مقارنة كميات وأحجام البيوض التي تضعها مجموعة من الطيور في فترات زمنية معينة. ويشترك الطاقم هنا في التخطيط وتبادل الخبرات، وربما حضور حصص بعضهم للبناء عليها ومساعدة الطلبة في تمييز المعارف ضمن سياقاتها المختلفة.

قد يميل المعلمون إلى تكامل المهارات، بمعنى أن يختاروا مهارات من مهارات التعلم أو التفكير الناقد ويدمجوها بشكل مكثف عبر مواضيع التدريس. مثلاً، قد يتفقون على مهارات المقارنة، فيعملون على توفير خبرات عبر المواضيع تركز على تلك المهارات، حتى يتمكن الطلبة من تمييز تطبيقاتها في سياقات معرفية مختلفة.

ختاماً، ليس التفكير الناقد بالأمر الجديد، ولم يكن يوماً حكراً على شعوب معينة أو طبقات مجتمعية دون أخرى، ولم يأت لخدمة أجندات غربية أو خارجية، بقدر ما هو فعل إنساني يعيد الاعتبار لحقنا في الوجود. إنه غذاء فكري غني، بتكلفة مادية بسيطة وتكلفة ذهنية عالية. لكنه سيبقى محور قلق لكل القوى التي تحاول احتلال عقولنا وتمنعنا من الكشف عن نواياها حتى لا نجد بدائل عنها!

الجزء الثاني:
المدخل العملي
تأملات معلمات وخطط لإغناء أجواء في التفكير الناقد

يحتوي هذا الجزء على بعض التأملات من معلمات قررن خوض التجربة وتطوير خبرات تعلمية تزيد من فرص توظيف الطلبة لمهارات التفكير النقدي، وأحبن المشاركة بتأملاتهن حول المسار. كما يشمل الجزء نماذج لخطط وأفكار تم تطويرها مع الطواقم خلال الورشات التدريبية المصغرة في المدارس.

رحلة دمج التفكير الناقد في عملية التعلم

جمانة نمري، مدرسة الحصاد النموذجية
جمعية دار الفتاة اللاجئة

خلفية وتمهيد

جاء قراري في توظيف التفكير الناقد في التعليم من خلال خبرات تعلم أردت خلالها أن أخرج عن «المعتاد». إن خبرتي في التعليم أكسبتني حسن تقدير المواقف التعليمية وتوجيهها بمسارات أكثر فائدة للطلبة على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي. ومع الوقت، أصبحت أميز الخبرات التي تؤثر بالطلبة وتزيد من دافعيتهم. لذا، بدأت بتخطيط سير العملية التعليمية بطريقة تضمن اكتساب الطلبة أقصى حد ممكن من المعارف والمهارات، ومن ثم توظيفها في موضوع الدرس. وحتى يتحقق ذلك، قمت بممارسة مهاراتي في التفكير الناقد، ودرست المواد ونقدت مواطن قوتها وضعفها، ثم أدخلت التعديلات عليها، آخذة بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين الطلبة.

كنت أولاً أختار الوحدة ككل، وأحدد المعلومات والمهارات والقيم المطلوبة، وأضع أنشطة تركز على التعاون والتفاعل والحركة، ثم أوزعها عبر الدروس المحددة لكل وحدة. وكنت أفكر بكافة جوانب سير الحصة من أهداف، وطريقة عرض المشكلة الأساسية، والمواد المطلوبة، وتوزيع الأدوار بين الطلبة مع تحديد للفترة الزمنية لكل خطوة. ومع نهاية كل وحدة، كنت أصمم رحلة تعلميّة ينطلق فيها الطلبة ليكتشفوا معلومات جديدة ويثبتوا القديمة ويقيموا ذاتهم من خلال تنفيذ نشاطات جماعيّة ممتعة لهم ومعدة بطريقة مدروسة وتكامليّة ومرتبطة بواقع حياتهم.

اخترت موضوع تكنولوجيا الطيران لطلبة الصف السادس. كانت الوحدة «تكنولوجيا النقل» ووجدتها مملة بعض الشيء للطلبة، وقررت أن أوسع وأتعمق بالمعرفة وأركز على عالم

الطيران، وقرأت عن تاريخ الطيران وأنواعه والتكنولوجيا الخاصة به. وشاهدت أفلاماً وثائقية عنه، لأنني كنت أرغب في أن أغني معلوماتي أولاً حتى أعرف كيف أثير تفكير الطلبة.

ماذا فعلت؟

وزعت على الطلبة قصة «عادل وحلم الطيران» (إعداد طلعت رضوان) التي تتحدث عن طفل صغير حلم دائماً بالطيران والتحليق مثل العصافير، إلى أن كبر وصمم طائرته الخاصة التي تحتوي على أجنحة كأجنحة العصافير، التي ساعدته على التحليق. وتبعت القصة مجموعة من الأسئلة تحفز الطلبة على توظيف بعض مهارات التفكير الناقد، منها:

- برأيكم، ما العلاقة بين الطائرة والعصفور؟ (مهارة المقارنة)
- بناء على معرفتكم بمبدأ برونولي، برأيكم، هل اعتمد عادل عليه عند اختراع الطائرة؟ كيف؟ (مهارة تطبيق وفهم)
- نسمع في الفترة الأخيرة عن حوادث تحطم طائرات، راجعوا الحوادث التي تمت خلال السنة الأخيرة وناقشوا الأسباب المشتركة والمختلفة بين أكثر من حادثة. (التحليل)
- هل بإمكانكم تقديم حل آخر لعادل ليصمم طائرته التي يحلم بها؟ ارسموا كيف يمكن أن يكون شكل الطائرة. (التخطيط والاستنتاج)

حتى أدفع الطلبة للبحث عن معلومات جديدة حول علم الطيران من خلال توظيف مهاراتهم في صياغة الأسئلة، طلبت منهم أن يقترحوا أسئلة مهمة للبحث فيها، وجاءوا بأسئلة مثل: من أول من صمم طائرة؟ من أول امرأة قادت طيارة؟ لماذا توجد أرقام ورموز لكل طائرة؟ وما قيمتها في عالم الطيران؟ ما كمية التلوث الذي تسببه الطائرة في الجو؟

كان تدخلي خلال الحصص متنوعاً. أحياناً، أشرح مواضيع معينة، وفي أحيان أخرى، أكون موجهة للعمل، خصوصاً عندما ألاحظ أنهم يبنون المعلومات على فرضيات غير دقيقة. كما كنت أتدخل كوسيطة عندما يحتدون في طرح آرائهم. وكنت طوال الوقت أشدد على ضرورة إقناع بعضهم وأن الاختلاف في الرأي شيء جميل. مثلاً، كنت أطلب منهم أن يجربوا

أكثر من طريقة يقترحها الزملاء ويروا معاً الطريقة الأنسب، بدلاً من فرض فكرة معينة مسبقاً. وأحياناً، كنت أتدخل في طرح أسئلة تساعدهم في التفكير بخطوات تفكيرهم، وإن كانوا متأكدين من تسلسل الخطوات. وعندما كنت ألاحظ أن أكثر من مجموعة تساءلت حول نفس القضية، كنت أثيرها بشكل جماعي وأسأل باقي المجموعات إن كانوا تعرضوا لنفس التساؤل وكيف تعاملوا معه، قبل أن أقدم اقتراحاتي وحلولي.

دور الطلبة وتفاعلهم

عمل الطلبة خلال مجموعات اتفقوا فيها على قوانين العمل (دون تدخلي)، وانتخبوا المتحدث الرسمي عن كل مجموعة. وخلال عملهم بالمجموعات، كنت أتابع حوارهم ولغتهم الناقدة. وقد كان بإمكانهم الرجوع إلى الكتاب والإنترنت، وكنت أساعدهم في التأكد من صحة المعلومات ودقتها. وحدث أن إحدى المجموعات لم تتفق على أحد الأسئلة، وكان على القائد أن يذكر ذلك عند عرض عمل المجموعة للصف. ولاحظت أنه عبر عن ذلك بقوله: «ظهر لدينا رأيان، ونود أن نسمع منكم من يتفق ومن يختلف؟ كما وزعوا الأسئلة التي أرادوا البحث فيها، وكان تفاعلهم يتسم بالدقة، حيث كان البعض يقرأ عن الإنترنت ويلخص للمجموعة ما قرأوا عنه، ثم يصوغونه بلغتهم الخاصة.

وقفة تأمل

تحتاج هذه الطريقة من المعلمة تحضيراً مختلفاً عن المعتاد، بحيث يكون مبنيّاً على مهارات التفكير الناقد واختيار أنشطة من واقع الطلبة. ومن خلال تجربتي، أجزم أن هذه الطريقة التكاملية في التعليم ستخلق جيلاً مفكراً، مستقلاً، يحترم الآخر، يستدل على النتائج بشكل منطقي، يتساءل باستمرار، منظم فكريّاً، يفهم المشاكل بوضوح. كما أنني أشدد عليها طوال الوقت، لذا، أستطيع القول إنني متأكدة أن الطلبة سيستمرون في ممارسة تلك المهارات والمعارف والقيم في كل الدروس إذا تم تحضيرها بهذه الطريقة المدروسة، لأن المعلمة تستطيع أن ترسم خطة شاملة لحصتها وتتخيل النتائج العالية. لكن عليها أولاً مسؤولية تدريب الطلبة على هذه الطريقة، لأنها مهارات لبناء عقول منفتحة ومفكرة وناقدة.

استخدام القصص في توظيف مهارات التفكير الناقد في حصص اللغة الإنجليزية

مها صباريني بركات، مدرسة روضة الزهور

خلفية وتمهيد

أحب تدريس اللغة الإنجليزية كثيراً، ولاحظت خلال تدريسي لها صعوبتها في مجتمعنا، فعملت جاهدة على تنويع أساليبي لاكتساب مهارات متنوعة تساعد طلبتي في التغلب على هذه الصعوبة. وقد حققت هذا النجاح نظراً لإكمال دراسة الماجستير في اللغة والنطق، وذلك لوجود الكثير من المساقات الداعمة التي تساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة. وبهذا، يستطيع الطلبة التعبير عن آرائهم للوصول إلى استنتاجات وتحليل مبني على السببية، الذي بدوره يؤدي إلى الفهم الصحيح. أشعر بالمتعة الكبيرة معهم، خاصة أنني أشاركهم بخططي وأترك لهم مجال إعطاء رأيهم بأساليبي. وهذا شيء يجعلني أقرب منهم، وأقدر على فهم طرق وأساليب التدريس التي تناسبهم. فالهدف أن يتعلموا وليس أن أختار ما يعجبني أو الأسهل لي.

أشارك في هذا التأمل خبرة وظفت بها مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال القصص المصورة، وهنا، اعتمدت قصة للصف السادس (حصة اللغة الإنجليزية) بعنوان «روبنسون كروزو»، الذي ارتطمت سفينته بالصخر عندما كان مبحراً إلى مكان بعيد. كان روبنسون سباحاً ماهراً، حيث وصل إلى إحدى الجزر القريبة بأمان. قرر روبنسون البقاء في الجزيرة، فقام بنصب خيمة وأحاطها بسور من أغصان الشجر لحمايته من أي هجوم متوقع من إنسان أو حيوان. ركزت خلال الأنشطة التي رافقت القصة على مهارات الحوار الناقد واستخدام التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية.

مسار التفاعل

عرضت بداية على الطلبة صورة لروبنسون كروزو، وطرحت عليهم مجموعة من الأسئلة، منها: ماذا تشاهدون؟ من تتوقعون أن يكون هذا الشخص؟ ماذا يفعل؟ هل يسكن هنا؟ وبعد سماع آراء الطلبة، وزعت عليهم نص القصة وطلبت أن يقرأوها بصمت. وخلال ذلك، اقترحت عليهم أن يضعوا خطّاً تحت الكلمات الجديدة التي لم يفهموها، وتلك التي استنتجوها من النص، ثم شجعتهم على العمل ضمن أزواج في تلخيص الفكرة لبعضهم والاستعانة بي عند الحاجة. بعد ذلك، طرحت أسئلة خارج الصورة والنص، منها:

- هل تتوقعون وجود أشخاص آخرين بالمنطقة؟ كيف يمكن التأكد من ذلك؟
- كيف أتى كروزو بالمعدات لإنشاء هذه الخيمة والسور؟
- لو كنت مكانه، هل ستطلب المساعدة؟ كيف؟
- هل تعتقدون أنه قادر على الكلام؟
- من منكم يؤيد كروزو بقرار البقاء في الجزيرة؟ ومن يعارض هذا القرار؟ ادعموا أجوبتكم.
- لو أراد كروزو الخروج من الجزيرة، ماذا سيفعل؟

بعدها، بدأنا بالحوار والنقاش المفتوح حول الصورة، وحاولت أن أجعلهم محور الحوار وأن يناقشوا بعضهم حتى يمارسوا أسس اللغة الناقدة (برأيي، لا أتفق، أعتقد.. إلخ)، وتدخلت وقت الحاجة من أجل إشراك الجميع في التعبير وتقديم الأفكار.

بعدها، طلبت منهم العمل ضمن مجموعات، بحيث يشكلون فريقين لمناقشة قرار كروزو، ويتوزعون بين مؤيد ومعارض، بشرط أن يبرروا السبب. وبعد أن تدربوا على عرض الموقف، طلبت منهم رسم لوحة تبين طريقة خروج كروزو من الجزيرة، مع كتابة فقرة توضح المسار، بحيث تكون خالية من الأخطاء اللغوية والقواعدية.

خلال عملهم بالمجموعات، كنت أتجول بينهم لتزويدهم بمصطلحات أو كلمات يحتاجونها. ولم أكن أستخدم اللغة العربية إلا في حالات نادرة جدّاً، لأنني أردت أن يبذلوا جهداً في

استخدام الإنجليزية لوصف ما يريدون التعبير عنه. واستخدمت إستراتيجية التصحيح الذاتي من خلال إعادة جملهم بالصياغة الصحيحة أو كلمات جديدة لم يحسنوا لفظها جيداً، إذ كنت أكتبها على اللوح حتى يستفيد منها باقي الطلبة. وكنت أؤكد خلال عملهم ضرورة الاتفاق على الأفكار والتأكد أنها ستكون مختلفة عن باقي المجموعات.

خلال العروض وقراءة الفقرة، كنت أشجع باقي المجموعات على أن تعطي رأيها بعمل المجموعة حتى يتعلموا النقد البناء. ومع نهاية التجربة، قمت بتثمين جهودهم، وخصوصاً طريقتهم في الحوار الناقد.

دور الطلبة ومستويات تفاعلهم

لاحظت أن الطلبة أخذوا العمل في المجموعات بشكل جدي. وكوني ركزت على استخدام اللغة الناقدة، فقد كانوا يذكرون بعضهم باستخدامها. وعندما فكروا بجمل مع وضد القرار، كانت جملهم تتسم بالجدية وبتبريرات أعتقد أنها تفوق مستوى طلبة الصف السادس بشكل عام. وقد ظهرت في الحوار الآراء التالية:

- **مؤيدو القرار:** استمتع كروزو بالإقامة في الجزيرة وحيداً، وقرر البقاء، وهذا يعتبر حرية شخصية.
- **معارضو القرار:** تقولون استمتع! كيف حدث هذا؟! مع أنه كان يشعر بالخوف.
- **مؤيدون:** كيف عرفتم أنه شعر بالخوف؟
- **معارضون:** لأنه قام ببناء سور حول خيمته.
- **مؤيدون:** بناء السور يعني أن كروزو كان حذراً ويريد أن يحمي نفسه.
- **معارضون:** حماية النفس أصلاً تكون بعدم التعرض للخطر.
- **مؤيدون:** لم يعرض كروزو نفسه للخطر.

- **معارضـون:** العيـش في هـذه الظـروف يعرضـه للخطـر، كيـف سـيحصل عـلى غذائـه ولباسـه؟
- **مؤيدون:** من الشجر ومن السمك.
- **معارضون:** هل سيكون هذا الغذاء كافياً له للحصول على جميع الفيتامينات؟
- **مؤيـدون:** نعـم بالتأكيـد، وذلـك لاحتـواء النباتـات عـلى العديـد مـن الفيتامينـات، إضافـة إلى فيتامـين د، الـذي سـيأخذه مـن أشـعة الشـمس.
- **معارضون:** وماذا لو تعرض للسعة من الحشرات، ماذا سيفعل؟
- **مؤيدون:** ألا تعلمون أن الكثير من الأدوية تم تصنيعها من النباتات؟
- **معارضـون:** الحيـاة الاجتماعيـة هامـة للحيـاة وليـس كـما يعيشـها كـروزو. كيـف سـيتابع مسـتجدات الحيـاة وعاداتنـا وتقاليدنـا؟

وظـف الطلبـة خـلال هـذا النشـاط عـدة مهـارات، منهـا لغويـة كصياغـة جمـل مناسـبة، بالإضافـة إلى مهـارات التفكـير الناقـد كالمحاججـة والإقنـاع، والتفكـير في أسـباب قـرار كـروزو. كـما أن عملهـم في المجموعـات كان مناسـباً لتشـجيعهم عـلى التفكـير بالجمـل وعـدم الاعتـماد الكامـل عـليّ.

وقفة تأمل

إن تدريـس اللغـة الثانيـة ليـس بالسـهل، وتعلمـت أن اسـتخدام الصـور ومواقـف تثـير التفكـير هـام في مسـاعدة الطلبـة عـلى توظيـف اللغـة. كلنـا نعلـم أن جميـع الطـلاب يحفظـون كلـمات ويسـمعونها، ولكنهـم لا يسـتطيعون الـرد بجملـة واحـدة بسـيطة. لهـذا، فإننـي أؤمـن أن الحوار ضمـن مجموعـات وحـول فكـرة جيـدة يجـبر الطلبـة عـلى مراجعـة معـاني الكلـمات والقواعـد التـي دربتهـم عليهـا. لا يمكـن تدريـس لغـة إلا مـن مواقـف حياتيـة تسـمح لهـم بالمشـاركة وإبـداء الـرأي، وبحريـة مطلقـة.

تجربة.. ثم خطوة نحو الأفضل

مرفت عليان، روضة الزهور

مقدمة

التدريس بالنسبة لي ليس مهنة فقط، بل هو نشاط أتحكم به لمساندة طلبتي في إطلاق إبداعهم ودمجهم بالعملية التعليمية التعلمية على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية. بالتالي، فإن العمل مع الطلبة يحسن من معرفتي لذاتي كمعلمة، وفي معرفة كيف أزيد من ثقة طلبتي بأنفسهم. بصفتي معلمة علوم، أتفق مع مقولة «إن مادة العلوم هي فاكهة الحياة»، وحتى يتذوقها الطلبة، علي أن أكون مرشدتهم في المسار. وتعلمت وسعيت إلى أن أزيد من التفكير الناقد لديهم، ورأيت أنه يساعد الطلبة على الاستكشاف والاستقصاء. التفكير الناقد يغير العملية التعليمية التعلمية، لأنه لا يسمح لي بعد أن جربته بأن أحصر حصصي بحل أسئلة الدرس وفحص فهم الطلبة من خلال الاختبارات. بل حقّاً يصبحون شركاء تخطيط وتجريب أنشطة علمية، ما يجعلنا نتجاوز إستراتيجية التلقين. وفي نفس الوقت، يستمتع الطلبة بالمسار وبالتفكير في خطوات الحل، ما يجعلهم بعيدين عن التفكير في كيفية الحصول على العلامة. التفكير الناقد يدفعهم للبحث دائماً عن المعرفة واختبار الفرضيات وعدم قبول آراء الغير (أو الكتب) بشكل فوري، ويصبح لديهم حب نحو التجريب والتحقق من كل شيء، بما فيه المسلمات والحقائق العلمية.

مسار الخبرة

بشكل عام، أراجع مواد متعلقة بموضوع الدرس حتى أتحضر جيداً لفضول طلبتي، خاصة أن العلوم تفتح أبواباً لأسئلة لا حصر لها. لذا، راجعت ما يمكن أن يطرحه الطلبة عن موضوع «النبض»، وحضرت أسئلتي، إذ دوماً أبدأ حصتي بسؤال الطلبة عما يتوقعون أن نغطيه من معارف حول موضوع الدرس. ومع أنني أحضر جيداً، إلا أنهم دوما يفاجئونني بأسئلة غريبة علي، تعكس عمقاً في التفكير.

دخلت إلى الصف ومعي جهاز النبض، الذي كان مصدر اهتمام الطلبة، خاصة أنهم مروا بتجارب في مشاهدة أفراد العائلة يستخدمون الجهاز. وناقشنا كلمة النبض، وكيف يحدث في جسم الإنسان. وقبل أن أدخل في الحوار، سألتني طالبة فيما لو كان هناك فرق بين نبض الإناث والذكور. وبدأ الطلبة بالإجابة فوراً «نعم»، و«لا». ثم نظروا إلي طالبين أن يجربوا الأمر. ووافقت طبعاً، ولكني طلبت منهم أن يحددوا مسار بحثهم، وأن يكتبوا فرضياتهم وطريقة عملهم. جلسوا في مجموعات للتشاور والتباحث. وبعدها، قاموا بقياس نبض بعضهم وكتابة النتائج لـ10 طالبات و10 طلاب على اللوح. ولم يكن من الصعب تنظيم المعطيات، لأنهم تدربوا مسبقاً على مهارات رسم الجداول. وبدأ الطلبة بعمل الوسط الحسابي، ليتوصلوا إلى أن نبض الذكور أعلى بفارق بسيط. وهنا، فتحت الباب للنقاش والتشكيك بالنتائج، وسألت: هل يمكننا الثقة بهذه النتائج؟ هل يمكن أن نستنتج ذلك؟ كيف نتأكد؟ وهنا، جاءت الاقتراحات والربط مع المواد بأن النبض يزداد مع حركة الإنسان. فاقترحت مجموعة من الطلبة أن يطلبوا من أفراد العينة ذوي النبض المنخفض بأن يقفزوا ويعيدوا فحص نبضهم مرة أخرى. وتم ذلك، ليكتشف الطلبة أن الحركة هي السبب وليس جنس المبحوث. وطلبت منهم التأكد من ذلك من الكتب العلمية والإنترنت، التي انسجمت مع نتائج الطلبة. ومن نبض الإنسان، بدأنا بأسئلة حول النبض الطبيعي وعلاقة العمر بالنبض، وقرر البعض منهم أن يسألوا أجدادهم وأقاربهم الأكبر سناً حول نبضهم وفحصه إن توفرت الأجهزة لديهم.

وقفة تأمل

تبدو هذه التجارب متعبة عندما نتخيل كيف حال الصف عند طرح الأسئلة والتفكير بكافة تفاصيل عملية البحث عن الإجابات. لكني مع الوقت، تدربت معهم على طرق الانضباط وتنظيم الأفكار، إلى أن أصبحوا اليوم يتصرفون بمسؤولية كبيرة نحو المكان والمعدات وطريقة كتابة خطوات تفكيرهم. كل النجاح يعتمد على مقدرة المعلمة على التحلي بالصبر والعزيمة، لأني عندما أرى مستويات من الأسئلة لدى طلبة بهذا العمر، أقول لنفسي: ربما تكون هذه تجارب بسيطة، ولكنها خطوة نحو الأفضل لحياة وتعلم هؤلاء الطلبة.

هل نحتاج كإدارة إلى التفكير الناقد؟

غادة غنيم، مدرسة مارمتري

خلفية

خاضت مدرستنا خلال السنوات المختلفة تجارب متعددة في التدريبات التي تهدف إلى تطوير عملية التعلم والتعليم. كمسؤولة عن المرحلة الأساسية، كنت أشعر أن هناك تكراراً للمضامين التي يتم تدريب وتأهيل الطاقم عليها، وأحياناً، تكون غير منسجمة تماماً مع واقع المدرسة أو احتياجاتها أو إمكانياتها. وكوننا نؤمن أن العملية التعليمية التعلمية متجددة، كان لزاماً علينا أن نشرك معلمينا في برنامج أكثر حداثة وتوافقاً مع عملية التحديث التي تطرأ على المنظومة التربوية عالمياً. شخصياً، كنت في حاجة إلى أن أخوض مع الطاقم تجربة ملموسة نتعلم خلالها عن إستراتيجيات مختلفة، تساعدنا في جعل عملية التعلم أكثر متعة للطلبة، وفي نفس الوقت، لا ترهق الطاقم بأعباء فوق طاقته، لأني أدرك تماماً ما يمر به الطاقم من تفاصيل يومية. خلال هذه الفترة، كانت مدرسة مارمتري من المدارس المشاركة في مشروع التطوير الشامل، وخضنا مجموعة من اللقاءات والحوارات بين الطاقم والإدارة ومستشارة المشروع حول تحديات المدرسة، من حيث علاقة الطاقم بالطلبة، وعلاقة الطاقم ببعضه، وغياب السياسات المتعلقة بالتعليم والانضباط وحقوق الطفل. وبناء على هذه اللقاءات، جاءت الحاجة إلى أهمية تجديد منهجيات التدريس، خاصة للمرحلة الأساسية، لأنها تمهد للمرحلتين الإعدادية والثانوية. وقررنا أن نركز على دمج التفكير الناقد بالصف.

المسار

تجدر الإشارة إلى أننا لأول مرة نخوض تجربة دمج التفكير الناقد بأسسه الصحيحة وإستراتيجياته المدروسة في عملية التعليم، حيث كان هذا التدريب الأول لطاقم معلمي

المرحلة الأساسية في موضوع التفكير الناقد. قمنا خلال اللقاء الأول بمشاركة أفكارنا حول الموضوع وتعريفنا الشخصي له وكيف نمارسه. هنا، ظهر التفاوت بين الأفكار فيما يخص الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة، وطبيعة المواد، وآليات التحكم بالوقت، ومقدرات الطاقم في إدارة حوار. وقمنا بخبرات جماعية صغنا خلالها أسئلة حول مواضيع نقوم بتدريسها، وفكرنا معاً بطرق تفاعل الطلبة معها والتحديات التي قد تنتج.

إن الاختلاف في الآراء كان مهمّاً برأيي، لأنه أظهر مواقف لدى الطاقم حول مقدرات الطلبة على التفكير بمستويات مختلفة. رغم أهمية هذه النقاشات، لاحظت أنها ركزت على الجانب النظري، وخشيت ألا نصل إلى مستوى التطبيق. لذا، كانت المعضلة الحقيقية في إيجاد طرق لتنفيذ ما تمت مناقشته ومواجهة الصعوبات والتحديات التي ظهرت خلال اللقاءات التدريبية الأولى. وحتى لا يشعر الطاقم بفرض الأمور، اتفقنا أن نترك المجال لهم لتحضير مشاركاتهم التي قد تكون على شكل خطة أو مشاهدات لحصص أو تصوير ذاتي لمقاطع حصص تعكس تفاعل المعلمين والطلبة، كطرح الأسئلة الناقدة وكيفية جذب الطلبة واستثارة دافعيتهم للتفكير وتشجيعهم على التساؤل، أي أن نرى أمثلة تطبيقية لحصص يكون دور الطلبة فيها محوريّاً، بحيث يتحدثون ويعبرون ويفكرون ويسألون بطريقة تكون منظمة وتضمن الانضباط الصفي والمشاركة البناءة للطلبة. هنا، بدأت التحديات، لأن ما كنا نتصوره صعباً ونظريّاً، كان سهلاً، والعكس صحيح، إذ اعتقد البعض منا أن الطلبة سوف يستصعبون التفكير بأسئلة «نقدية»، وآخرون رأوا أن الحصة «ستضيع» أو قد يمل الطلبة أو قد يستغلونها للالتهاء. وفكرنا معاً في كافة الحلول الممكنة للتغلب على تلك التحديات، منها تكليفهم بمهام تتطلب مهارات تعلم وتفكير نقدي، وإشراكهم بمسار العمل وأهداف الحصة، وطرح أسئلة لإثارة التفكير حول علاقة المواد بحياتهم اليومية.

خلال اللقاءات الجماعية، كنا نطلب من أفراد الطاقم التطوع في عرض مقاطع من حصصهم رأوا أنها تعكس تطبيقات لجوانب التفكير الناقد. وحتى نضمن أن تتم الأجواء بصورة نقدية صحية، اتفقنا أن نقوم كطاقم بطرح أسئلة ونقدم مقترحات، وليس أن ننتقد المحتوى أو ممارسات المعلم بصورة هدامة أو سلبية فقط. وبرأيي، هذا الأمر ساعد في بناء جو يتسم بالاحترام بين الطاقم وتثمين جهود الزملاء.

هـذا التقبـل أيضـاً سـاهم في أن يشـعر الطاقـم بالراحـة مـن طبيعـة الدعـم المطلـوب، ودعـوني مـع مستشـارة المـشروع إلى حضـور حصـص لدعمهـم خـلال التفاعـل الصفـي. وكانـت تلـك الخـبرات هامـة لي شـخصيّاً، لأنهـا زادت مـن معرفتـي حـول طـرق توفـير الدعـم والتغذيـة الراجعـة للمعلمـة، وأيضـاً التركيـز عـلى مـا يقـوم بـه الطلبـة، وليـس مـا تفعلـه المعلمـة. وخـلال تجـولي بالصـف، لاحظـت وتعلمـت الكثـير عـن تفاعـل الطلبـة مـع المهـام وطريقـة تفكيرهـم حـول مواضيـع يتعلمونهـا بشـكل مسـتمر، وحتـى في مقدراتهـم عـلى السـماع لبعضهـم البعـض والتعليـق عـلى الأفـكار الناتجـة.

سـاهمت الحـوارات الفرديـة والجماعيـة أيضـاً في توسـيع مداركنـا حـول ممارسـة أسـس التفكـير النقـدي عـبر المواضيـع، لا أن يقتـصر فقـط عـلى اللغـات والمواضيـع الإنسـانية. مثـلاً، في الرياضيـات، كنـا في السـابق نركـز عـلى الإجابـة الصحيحـة، وأن يكتـب الطلبـة الخطـوات لحـل مسـألة، ثـم التدريـب عـلى تلـك الخطـوات. اليـوم، تعلمنـا ألا تقفـز المعلمـة فـوراً للنتيجـة، بـل أن تجمـع منهـم أكـثر مـن طريقـة حـل وتسـألهم كيـف فكرتـم بهـذه الخطـوات وكيـف نعـرف نجاعتهـا؟ إن التفكـير مـع الطلبـة بتلـك الأمـور جعلهـم أكـثر دقـة للتفاصيـل وفي فهـم أمـور كنـا نعلمهـا للأطفـال دون تفسـيرها.

إن مسـار الحـوار حـول التفكـير النقـدي جعلنـا نفكـر أيضـاً في مهـارات تعلميـة هامـة، منهـا القـراءة الصامتـة حتـى في اللغـة الإنجليزيـة. لقـد اكتشـفت المعلـمات أن جعـل الأطفـال يفكـرون بالنـص وحدهـم ويحاولـون فهمـه ووضـع تسـاؤلات حولـه، هـو أكـثر أهميـة لتعلمهـم مـن مجـرد قـراءة النـص قـراءة جهريـة وتلقـي الأسـئلة مـن قبلنـا. بصراحـة، تعلمنـا أن التفكـير الناقـد هـو مجموعـة مـن العنـاصر تسـاعد في تغيـير جـدول الحصـة ككل، وليـس مجـرد طـرح أسـئلة تثـير التفكـير كمقدمـة للـدرس، وبعدهـا تسـتمر الحصـة بطريقتهـا التقليديـة.

كنـا نأمـل أن نسـتمر بهـذا التفاعـل بـين الطاقـم، لأنـه كان بدايـات لتغيـير في أجـواء التدريـس، لأن الخطـط التدريسـية أظهـرت بعـض التحـول في تخطيـط المعلمـة لمحتـوى الـدرس ووضـع أسـئلة مختلفـة. لكـن جـاءت أزمـة الكورونـا وحالـت دون إمكانيـة أن نسـتثمر أكـثر جهودنـا ونتابـع العمـل ليكـون جـزءاً مـن ثقافـة التدريـس للمرحلـة الأساسـية.

وقفة تأمل

أستطيع القول إن نجاح تلك الخبرات التدريبية يعتمد علينا كطواقم إدارية بشكل كبير، لأن المتابعة الميدانية هي أهم جانب من جوانب التطوير، ويجب ألا يعتمد الأمر فقط على زيارة المستشار الخارجي، بل أن نكون جزءاً من المتابعة، حتى نتعلم من المسار ونختار ما يناسب ظروف مدرستنا. إن متابعة الخطط التي تسلمها لنا المعلمات يجب أن نأخذها بجدية، وأن نفكر معهن إن كانت تلك الخطط تساعد الطلبة على توظيف التفكير الناقد وتدمج جوانب من التدريب الذي مروا به، لأن الطاقم بشكل عام معتاد على أن يتعامل مع التدريب كشيء عابر ومنفصل عن الخطة التدريسية، أو أن يعبئ الخطة بشكل روتيني وتقني، دون أن يتعامل مع التخطيط بأنه يشمل ما تعرضوا له بالتدريبات. اليوم، عندما أراجع الخطط، أتعلم عن تأثير التدريب والنقاش بين الفريق على ما ستقوم به المعلمة في الصف. لذا، يجب علينا كإدارة أن نتابع ونسأل ونتساءل مع المعلمة حول الأفكار التي وضعتها وكيف تراها ستطور من مقدرات الطلبة. هذا الحوار مهم ويجب أن نعطيه أهمية كفريق إدارة، لأن دورنا ليس فقط المتابعة الإدارية، بل التطوير المهني للمدرسة.

التفكير بأكثر من حل كإستراتيجية تدريس

آلاء ريان، مدرسة نور القدس

مقدمة

أدرّس مادتي العلوم والرياضيات للصفوف من السادس للثامن. وبشكل عام، أميل أكثر إلى مادة الرياضيات، وأسعى دوماً في البحث عن إستراتيجيات تدريس حديثة. أهتم بطلابي، وأسعى لأن يتعلموا ويتمكنوا من المادة. ونجحت بحمد الله خلال سنوات عملي بالمدرسة في أن أكون قريبة منهم ونتعامل مع بعضنا باحترام. وكجزء من اهتمامي بالتطوير، طلبت من مديرتي ومستشارة المشروع بأن تحضرا حصة لي لأتلقى التغذية الراجعة حول طرق تدريسي. وشعرت أن الحصة كانت جيدة. قمت مع الطلبة بحل مسائل على اللوح، وتعلموا خلالها عن الموضوع. وبعد أن انتهت الحصة، استغربت من مجموعة الأسئلة التي طرحتها كل من المديرة والمستشارة للمشروع حول أمور ظهرت خلال الحصة، منها: كيف برأيك تعاملت مع الأجوبة الخاطئة؟ لماذا قررت أن تعرضي خطوات الحل بهذه الطريقة وليس غيرها؟ كيف تتوقعين أن يحل الطلبة لو لم يكن هناك حل جماعي على اللوح مباشرة؟ برأيك، ماذا لاحظنا خلال مراقبتنا لتفاعل الطلبة معك؟ هل نحتاج دوماً إلى عرض القاعدة ثم التدرب عليها، أم يمكن للطلبة استنتاج القاعدة الرياضية خلال مواقف تعلمية ترتبط بها؟

لا أخفي أنني لم أشعر بالراحة من تلك الأسئلة، لأنها جعلتني أنتقل من تركيزي على أساليبي، لأفكر في الطلبة أنفسهم، وما لا أعرفه عنهم. كما أنها فتحت أمامي المجال للتفكير في طرق التعامل مع الإجابات أو الخطوات الخاطئة، ولم أعلم أنها هامة في عملية التعلم، ليس بأن أنبه الطلبة حولها، بل أن أدمجها في طرق تدريسي. لذا، قررت أن أخوض تجربة مختلفة فيما يخص هذا الجانب.

ماذا فعلت؟

تساءلت إن كان الطلبة يفهمون الرياضيات حقّاً، أم أنهم يتدربون على الخطوات؟ كنت أتوقع أن شرح القاعدة ثم التدريب عليها هو الطريقة الأسهل على الطلبة. لكن بعد أسس التفكير الناقد وقراءتي الخاصة له، قررت أن أجرب طريقة مختلفة. قررت أولاً أن أفهم إذا كانوا قد عرفوا القاعدة جيداً. وطلبت منهم حل مسألة وقاموا بها بسهولة. عندها سألت: من يقترح طريقة أخرى لحل السؤال؟ أثار السؤال اهتمام وتفكير الطلاب، حيث قام طالب بالحل بطريقة أخرى، وكان يشعر بالفخر من توصله إلى نفس النتيجة. وكان تركيز الطلبة هنا عالياً، يتابعون ما يقوم به زميلهم. سألتهم: هل تؤيدون هذه الطريقة؟ منهم من وافقه، واستغربت عندما علق آخرون: لدي طريقة أخرى، وبدأوا بالمشاركة بها.

شعرت بالمتعة عندما رأيت على اللوح عدة حلول لمسألة رياضية. وعندما ناقشنا الفرق بين الحلول، لاحظت كيف يفسر الطلبة منطق الخطوات وأنهم يتناقشون فيما بينهم. كنت كمن يتفرج على النقاش وليس من يديره. وأعجبت بطريقتهم في الشرح لبعضهم، التي كانت مفهومة لهم. وهذا ساعدني بأن ألاحظ المشاكل الرياضية لدى البعض فيما يخص المعرفة السابقة، كالجمع والضرب بين الأعداد السالبة والموجبة. وقررت هنا أن أسألهم إن كانت تلك الطرق للحل يمكن دوماً الاعتماد عليها، أم أنها جاءت بالصدفة؟ واختلفت الإجابات. وسألتهم: كيف سنعرف؟ ماذا سيحدث لو غيرنا الأرقام ووضعنا سالباً وموجباً؟ أعجبتهم الفكرة وطلبوا مسألة شبيهة. وطلبت منهم أن يحلوا بشكل زوجي، ويتناقشوا فيما بينهم، وكنت أتجول بينهم لسماع نقاشهم مع بعض، وكيف يقنعون بعضهم بخطوات الحل. وخلال الحل، ظهرت لديهم أكثر من إجابة، فتوقفنا واقترحنا أن نعرض الإجابات المختلفة لفهم سبب الاختلاف. وقام الطلبة بعرض إجاباتهم. وخلال عرض الخطوات، استطاعوا فهم سبب الاختلاف بالإجابات وحدهم وتمييز الخطأ الناتج من الحل. وهنا، تعلمت منهم أهمية أن أمر بخطوات الحل والتفكير معهم حولها، لا أن أركز على الحل الصحيح، لأنهم سيتدربون على التمرين، ولن يفهموا لماذا نقوم بتلك الخطوات. ومنذ ذلك الوقت، ركزت كثيراً على سؤالهم حول الخطوات، ولماذا يمكننا القيام بها بهذا الشكل، وإن كان باستطاعتنا الاستغناء عن خطوات معينة. بالإضافة إلى

ذلك، ساعدتني تلك الطريقة في أن نتوصل معاً إلى قاعدة رياضية وليس العكس. مثلاً، بدلاً من أن أعلمهم عن ترتيب العمليات الحسابية عند حل مسألة ما (خصوصاً إذا لم تتواجد الأقواس)، كانوا يحلون حسب الترتيب الموجود، ولا يبدأون من القسمة والضرب. ومن خلال الإجابات المختلفة، توصلنا إلى القاعدة حول ترتيب العمليات. ومن هذه النقاشات الصغيرة، أصبحت حصص الرياضيات أكثر متعة.

وقفة تأمل

قد يكون ما وصفته أعلاه بسيطاً وبديهيّاً، لكنه ليس كذلك. إن التفكير بعدة حلول مع الطلاب وعدم تصحيح الأخطاء فوراً هو تغيير في طرق التدريس. تعلمت من هذه الإستراتيجية أن أثق بطلبتي وآخذ كلامهم على محمل الجد، ولا أترك إجابة عابرة دون أن نتوقف حولها. حتى في امتحاناتي، أصبحت أطلب منهم حل المسألة بأكثر من طريقة. اليوم، أصبحت مقتنعة جدّاً أن إعطاء طريقة حل واحدة فقط من المعلمة يحرم الطلبة من التفكير والتأمل والابتكار، ومن فهم المادة بشكل معمق. أعتقد أننا تعودنا أن ندرّس الرياضيات كعرض قاعدة والتدرب عليها بتمارين كثيرة ومكررة، دون أن نربط المواد مع بعض، أو نعرضها بمسألة غريبة تجعلهم يفكرون وحدهم. لقد تعودنا أن نكون المركز ونكتب على اللوح وينقل الطلبة منا على الدفتر. برأيي، يتعلم الطلبة أفضل عندما يفكرون وحدهم ويشاركون زملاءهم، وبعدها نناقش. هذا لا يقول إننا لا نمرر المادة ولا نشرح لهم قواعد معينة. لكن يجب ألا نحرمهم من متعة التجريب قبل إعطاء أجوبة أو خطوات صحيحة.

التفكير الناقد وتأليف القصص لدى أطفال الصف الثاني

رنا العريض، مدرسة نور القدس

مقدمة

إن تعليم طلاب الصف الثاني أمر ممتع للغاية، رغم الصعوبات والتحديات في التعامل مع هذه المرحلة. وكوني أمّاً، فإنني أعرف صعوبة تركيز الطلبة بهذا العمر وحاجتهم للحركة وعدم المقدرة على الكتابة لفترة طويلة. كنت مصرة على أن تكون حصصي وأساليبي ممتعة لهم، لذا، قرأت كثيراً وشاركت بعدة برامج تدريبية خارج المدرسة. وعندما قررت مدرستي أن تركز على التفكير الناقد في التدريس، قضينا ساعات من العمل مع المديرات ومستشارة المشروع لفهم أهمية التفكير الناقد وطرق تطويره لدى الطلبة. كنا نناقش ونراجع خططاً، ونفكر بتعلم الطلبة وكيف ننتقل من مركزية المعلم لمركزية الطلبة. بداية، شعرت بالتخوف من تجريب أفكار كنت أراها أعلى من مستوى الطلبة، مثل صياغة الأسئلة، أو استخدام لغة الحوار الناقد، أو تدريس القواعد اللغوية من خلال الملاحظة والتمييز والاستنتاج. وبدأت أتخيل صفي، وكيف سيكون تفاعل طلابي عندما أطبق معهم تلك الأفكار. وقررت عمل مشروع يتم خلاله تأليف قصص مع الطلبة من خلال مهارات التفكير الناقد. بدأت التجريب، ولم يكن ذلك بالأمر السهل، لأن التفكير الناقد الذي تدربنا عليه ليس عبارة عن تمارين أو خطوات نقوم بتطبيقها. إنه يركز على تطوير عدة مهارات وقيم للطلبة بشكل مستمر وبكل حصة كنقد النصوص، والربط بين الأفكار، وتبرير الأسباب المنطقية، وقيم الاحترام والانضباط والاستماع للغير وتقبل التعددية والاختلاف بالأفكار. وفكرت: هل يمكن تحقيق ذلك مع طلبة الصف الثاني؟

مسار التفاعل

قبل أن أعرض القصص على طلابي، فكرت بالمهارات والقيم الأساسية التي أحتاج أن أدربهم عليها. بدأت أولاً بمهارات الحوار الناقد من خلال تذكير الطلبة يوميّاً بأهمية استخدام

مصطلحات مثل: «أعتقد»، «أوافقك الرأي»، «أحترم رأيك، ولكن..»، «عندي سؤال». وحتى يأخذوا الموضوع بجدية، أخبرتهم أنني أيضاً أنسى، وعليهم تذكيري إن لم أستخدم تلك المصطلحات. وأعجبت الفكرة طلابي، وتعاملوا معها كلعبة، وصاروا يركزون باستمرار على كل ما أقوله أو باقي الطلبة، حتى يذكرونا باستخدام المصطلحات. وبهذه الطريقة، زادت مهارات الاستماع لديهم، وصاروا يعلقون على أفكار بعضهم ويتناقشون.

بعدها، بدأت تطوير مهاراتهم في نقد القصص قبل أن نبدأ بتأليف قصص. جلبت قصة، ونظرنا معاً إلى الغلاف، وسألت ماذا نتوقع أن تكون أحداث القصة؟ وكان تركيزي على مبدأ أساسي في الحوار، وهو ألا يكرر أحد ما يقوله زميله، ويمكنهم أن يضيفوا أو ينتقدوا غيرهم. وكنت أصر على أن يستخدموا «أتوقع.. لأن..»، واتفقنا على عدم استخدام كلمات جارحة أو غير مقبولة، مثل «فكرة هبلة». وبعدها، كنا نقرأ اسم الكاتب/ة واسم الرسام/ة ودار النشر. وأعجبني تعليقهم عندما سألتهم عن أهمية تلك المعلومات، وتوصلوا إلى أن تأليف قصة يحتاج إلى عمل جماعي، وليس شرطاً أن يكون الرسام مؤلف قصص، ولا العكس. وكنت أستغل فرصة قراءة عنوان القصة والأسماء لتقطيعها معهم، والتأكد من قراءة الطلبة لها. وأحياناً، كنا نناقش عنوان القصة، ولماذا يكون عدة كلمات فقط، وهكذا، حتى أعوّدهم على التفكير بكل تفاصيل القصة.

أقرأ القصة دون أن يشاهد الطلبة الصور، حتى يتخيلوا الشخصيات والأحداث. وخلال رواية القصة، أستخدم نبرة الصوت والحركات والتعابير لزيادة تشوق الطلبة نحو الأحداث. بعدها، نفتح حواراً حول القصة من خلال أسئلة فهم، وتدريبهم على التفكير في جوانب القصة، مثلاً عن الشخصيات الرئيسية والثانوية، ومكان وزمان القصة، والمشكلة والعقدة ونهاية القصة. بعدها، أطرح أسئلة تثير مهارات التفكير الناقد، منها كيف يمكن أن تقنع الشخصية باقي الشخصيات بالحل؟ ماذا تتوقعون أن يكون موقفهم منها؟ لو أدخلنا شخصية إضافية إلى القصة، أين ترون تدخلها، وماذا تقترحون أن تكون صفاتها ولماذا؟ وهكذا. وحتى لا يمل الطلبة من الأسئلة، أقسمهم إلى مجموعات ليعملوا على مهام مختلفة، مثلاً رسم مقاطع من القصة وكتابة جمل تحتها تعبر عن الحدث، أو رسم الشخصية الإضافية وكتابة جمل عنها، أو التفكير في نهاية مختلفة للقصة أو التفكير

بالأحداث التي تلت القصة أو جاءت قبل القصة. وخلال ذلك، أتجول بينهم لأتأكد من العمل الجماعي وطريقة التعاون، وأثني عليها وأعطي ملاحظات إيجابية. وبما أنهم طلبة الصف الثاني، فإنهم يستصعبون كتابة جمل كاملة، لذا، كنت أشجعهم أن يسألوني حول طريقة كتابة كلمات معينة، وأقوم بكتابتها على اللوح ليستفيد منها باقي الطلبة. هذا الأسلوب يساعد الطلبة في زيادة القاموس المنظور. أحاول أيضاً ألا أدقق كثيراً على تركيبة الجملة، لأنني أريد تشجيعهم على الكتابة، لكن أحياناً أكتب جملهم على اللوح، وأقترح على الطلبة أن يفكروا بالكلمات التي يمكن أن نغيرها، خاصة الكلمات العامية أو التي تحتوي على أخطاء إملائية بارزة.

عملت معهم على هذه الخطوات على عدة قصص شيقة، وكنت دوماً أسألهم أن يقارنوا بين القصص وإن كانت تختلف وبماذا تتشابه. وناقشنا أن للكاتب/ة أسلوباً خاصّاً في الكتابة، ولكن القوة في طريقة عرض الشخصية وكيف نتفاعل معها وإن اتفقنا مع سلوكها أم لا. وعندما شعرت أن الطلبة يستطيعون التعبير عن القصص ويميزون بين طريقة عرضها وتنوع الأساليب ومعرفة الجوانب الأساسية لمحتوى القصة، انتقلت معهم إلى تأليف القصص من خلال عرض صور لأحداث مثيرة للتفكير، وعليهم ترتيبها أو إضافة صور ناقصة والتفكير في أحداث القصة. وكنا نعرض القصص لباقي الصف لينتقدوها ويقدموا اقتراحات حولها. وفي أحيان أخرى، كنت أوزع عليهم جملاً بسيطة، وأطلب منهم البناء عليها لتأليف قصص. ونجحنا في تجميع عدد جميل من القصص، رتبناها مع صور والجمل الصحيحة وشاركنا الأهل بعدد منها.

وقفة تأمل

إن العمل مع طلبة الصفوف الدنيا في مشاريع تأليف قصص أمر ممتع، لأنها تفتح المجال لتطوير جوانب أخرى لغوية. مثلاً، قد نستغل فترة قراءة القصة للتوقف على قواعد معينة، مثل المفرد والجمع والكلمات الشاذة، أو تدريبهم على أهمية إضافة أوصاف لجعل الجملة أقوى. هنا، لاحظت أنهم سيفهمون القواعد بشكل أفضل، لأنها مرتبطة بالمشروع. هذا برأيي يسهل التدريبات لاحقاً على قواعد أكثر صعوبة.

هنـاك تحديـات لا يمكـن التغـاضي عنهـا، مثـل الفروقـات الفرديـة بـين الطلبـة. وقـد تعلمـت أن أسـتخدم عمـل المجموعـات، لأنـه يتـم خلالهـا تبـادل الكلـمات والجمـل، وأن يوزعـوا مهـام بينهـم. لاحظـت مثـلاً أن الأطفـال ذوي عـسر التعلـم اسـتطاعوا أن يسـاهموا برسـومات جيـدة، أو أفـكار للقصـص، لكـن لم يتمكنـوا مـن كتابتهـا. لـذا، تعـاون أفـراد المجموعـة عـلى القيـام بأجـزاء مختلفـة مـن تأليـف القصـة.

يحتـاج هـذا الأسـلوب إلى وقـت طويـل مـن التدريـب وتثبيـت بيئـة الاحـترام والتقبـل والتوقـف وفتـح حـوار مـع الطلبـة بشـكل مسـتمر إن كان هنـاك خـروج عـن القواعـد والاتفاقيـات الخاصـة بلغـة الحـوار وطـرق التعامـل مـع بعـض. لـذا، أعتـبر أن التعـاون بـين الطاقـم التدريسي هـو أسـاس النجـاح، لأن الطلبـة سـيتعودون أن يقـوم الجميـع بذلـك وليـس معلمـة واحـدة. وتعلمـت أيضـاً أهميـة بنـاء فـرص تعـاون مـع الأهـل حتـى يكملـوا المهـام مـع أطفالهـم بالبيـت، لأن تدريـب الطلبـة كان يأخـذ وقتـاً طويـلاً، وكنـت بحاجـة إلى تعـاون الأهـل، كقـراءة قصـص بالبيـت وطـرح أسـئلة عليهـم حتـى يعودوهـم عـلى النقـد وتقييـم الأفـكار والأحـداث. وأود أن أشـير إلى أنـه وصلتنـي الكثـير مـن الرسـائل الإلكترونيـة مـن أمهـات شـعرن بالفخـر لمـا يقـوم بـه أطفالهـن. لـذا، أعتقـد أن العمـل مـع الأطفـال بهـذا العمـر هـو البدايـة، ويجـب عـدم التقليـل مـما يسـتطيعون تحقيقـه، علينـا أن نؤمـن بهـم وبقدراتهـم، وأن ننتبـه إلى أننـا نمـوذج لهـم، وأن أي شيء نقـوم بـه معهـم سـيكون لـه تأثـير كبـير عـلى تعلمهـم وتفكيرهـم.

المراجع

جبر فهيم، دعاء. (2004). تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الأطفال. مؤسسة عبد المحسن القطان: رام الله.

جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. (ط.3). دار الفكر: عمان.

فيجوتسكي، ليفي. (2011). التفكير واللغة. (ط.2). (تر: طلعت منصور). مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

فيشر، ألك. (2009). التفكير الناقد. (تر: ياسر العيتي). دار السيد للنشر: الرياض.

فريري، باولو. (2007). التعليم من أجل الوعي الناقد. (تر: حامد عمّار). الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

فريري، باولو. (1995). الفعل الثقافي في سبيل الحرية. (تر: إبراهيم كرداوي). مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان: القاهرة.

12326 377
06987 074
87364 587
23745 858
76565
X
Y
Z