دور منهج الفلسفة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

إعـــداد الباحث
يوسف جاسم الضبيب
عضو هيئة تدريب بالهيئة العامة
للتعليم التطبيقي والتدريب

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف على محتوى منهج الفلسفة ، وتحليله، وتضمنه لمعايير التفكير الناقد (الشك والتساؤل – تكوين العقل العلمي – القدرة على إنتاج الحجج – النقد المستمر وإبداء الرأي – تكوين العقل العلمي من خلال المقارنة) في كتب الفلسفة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب) بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي النقدي للتعرف على مهارات تنمية التفكير الناقد بكتب الفلسفة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

وأظهرت النتائج :

١- ندرة المعايير الخاصة بالتفكير الناقد الفصل الثاني مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، والقدرة على التواصل، والعقل الأخلاقي).
٢- ندرة المعايير الخاصة بالتفكير الناقد الفصل الثالث مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، القدرة على إنتاج الحجج، النقد المستمر).
٣- ندرة المعايير الخاصة بالتفكير الناقد الفصل الرابع مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، والنقد المستمر).
٤- المواد الدراسية في منهج الفلسفة مستقلة عن بعضها فليس هناك أي ارتباط بين المواد المختلفة حتى ولا المتشابهة منها، ولا هنالك وحدة متماسكة.

Abstract :

The study aimed at identifying the content of the philosophy curriculum, analyzing it, and guaranteeing it to the standards of critical thinking (questioning and questioning - the formation of the scientific mind - the ability to produce arguments - continuous criticism and opinion - the formation of the scientific mind through comparison) in the books of philosophy.

The study used the critical analytical method to identify the skills of the development of critical thinking in the books of philosophy in the General Authority for Applied Education and Training.

Results :

1- The scarcity of criteria for critical thinking Chapter II Like a standard (component of productive mind, doubt and questioning, free mind, ability to communicate, moral mind).
2- The scarcity of criteria for critical thinking Chapter III is a criterion (component of productive mind, doubt and questioning, free mind, ability to produce arguments, constant criticism).
3- The scarcity of criteria for critical thinking Chapter IV, such as the criterion (component of productive mind, doubt and questioning, free mind, continuous criticism).
4- The subjects in the philosophy curriculum are independent of each other. There is no correlation between the different subjects, even the similar ones, and there is no coherent unit.

تمهيد :

"الفلسفة أم العلوم" تلك هي الصفة التي عرفت بها الفلسفة، وهي الصفة التي جعلتها تتربع على عرش المعرفة دون منازع، وتضم جميع العلوم تحت لوائها، غير أنا ما تحقق معرفيا وإبسيمولوجيا في تاريخ المعرفة جعل هذا (العلم الموحد) يفقد تدريجياً نفوذه على العلوم الأخرى، وبدأت هذه الأخيرة تشق طريقها وتستقل بموضوعاتها الخاصة، ومناهجها النوعية، ولأنه لا مجتمع بدون فلسفة ولا فلسفة بدون مجتمع فإن الشعود التي أدركت الشروط الموضوعية التي توجه الوعي نحو احتراف المعرفة العلمية والدرس الفلسفي منذ تشكل الجزيء الفلسفي. (بوعلي، ٢٠١٢ : ٧-٨)

ويقول (الأهواني) إن كل إنسان فلاحاً كان أم رجل مال، كاتباً أم قائداً ، حاكماً أم محكوماً، فهو فيلسوف بمعنى الكلمة، ذلك أن الإنسان بما هو إنسان ، وقد وهب دماغاً راقياً وجهازاً عصبياً، فلابد له من التفكير، والتفكير مطية الفلسفة، ويقول الفيلسوف الإنجليزي المعاصر (برادلي) : " افتح عينيك جيداً ، وتأمل طبيعة البشر – أكان يمكن أن يقلع الإنسان عن التفكير والتأمل؟ أن العالم بالنسبة له – ومشاركته فيه – موضوع طبيعي للتفكير ، وسوف يظل كذلك إن الميتافيزيقا ترتكز في قيامها على طبيعة البشر، على الرغبة في التفكير في الواقع ومحاولة فهمه". (إمام، ١٩٨٦: ٩-١٠)

ولما كان التفلسف ليس شيئاً آخر غير استخدام العقل، فإن الفلسفة تعد ولا شك نشاطاً ينتمي إلى أسمى ما يتصف به الإنسان وهو التفكير (جعفر، وآخرون، ١٩٨١ : ٣٣)، ومن ثمَّ فإن الإنسان حينما يعمل العقل فيما يأتي من أفعال في هذه الحياة الدنيا، فإنه عندئذ يتفلسف ، من حيث لا يدري (إبراهيم، ١٩٦٥ : ١٥)، فالتفلسف – إذن – عنوان الوجود الإنساني ودلالة تميزه عن بقية الموجودات الأرضية الأخرى (عبدالقادر، ٢٠٠٨ : ٩)، ولئن كان الإنسان في أغلب الحالات لا يتوقف عن التفكير – ذلك النشاط الذهني الذي يتحرى الأسباب والنتائج – والتفكير مقدمة ضرورية للتأمل، فالإنسان إذا ما استغرق في التفكير اصبح متأملاً، والتأمل الخالص هو بداية النظر الفلسفي. (قاسم ، ٢٠٠١ : ٢٩).

والبحث في المسائل الفلسفية – إذن – ليس أمراً مفروضاً على الإنسان من الخارج، وإنما هو نابع من طبيعة تكوين العقل البشري ذاته (زقزوق، ١٩٩٤ : ٤٢)، ومن ثمَّ فإن النزعة إلى التفلسف ظاهرة طبيعية في الإنسان، ومرتبطة به من حيث هو إنسان، وهذا ما أكده (كانط، ت . ع. ١٨م) نفسه على الرغم من اعتقاده بأن الميتافيزيقيا مستحيلة باعتبارها معرفة، على عكس المعرفة العلمية الممكنة لنا. (الفندي، ١٩٨٠ : ٨٢)

وفي الوقت الذي انشغل فيه سقراط بالرد على السفسطائيين، وجاءت أفكاره في سياق سجالي يدافع فيه عن الإنسان الفاضل المزود بالوعي والمعرفة، وعِمل أفلاطون على التعامل المنهجي مع موضوع الوجود الإنساني، وذلك بتحليل هذا الوجود إلى مكوناته الأساسية، فالنفس ليست واحدة بل منقسمة إلى ثلاثة أقسام يفضل بعضها بعضا من الأعلى إلى الأدنى، النفس الناطقة، ثم النفس الغاضبية (الشجاعة، والحماسة)، ثم النفس الشهوانية (الإنتاج، والاستهلاك، أو الشره والطمع)، وهكذا تتعدد الفضائل وتتفاوت في الدرجة، فالحكمة والمعرفة أرقى الفضائل، وهي التي تؤدي إلى الخير الأسمى الذي يليق بالإنسان يسعى إلى الحكمة لأنه يتوقف إلى عالمه الأصلي. (أرسطو، ٢٠٠٨ : ١٢٧-١٢٨)

عالمه المثالي الذي يهدف فيه إلى القيم الفاضلة، قيم الإنسان كإنسان يفكر وفقاً للخير الأسمى أو الخير المطلق، خير المدينة الفاضلة، إنه الإنسان الذي يتعالى على ذاته الفردية ليسمو بنفسه إلى الخير المدني، خير الإنسان من حيث هو كائن مرتبط بعالم الخلود عالم الحقيقة المطلقة،

لكن ما نلاحظه على أفلاطون هو إرادة الوصول إلى عالم تحكمه قوانين الفكر المحضة، لدرجة تجريد الإنسان من إنسانيته تماما، بحيث يرتبط وجود بحقائق وقوانين تتجاوزن وتسبقه في الوجود، وعليه الإنصياع لتلك القوانين والإيمان بتلك الحقائق، فإن إفلاطون كان يريد من الإنسان أن يكون أعلى من إنسان، وتصور أن ذلك يكون ممكنا لو تم الالتزام بخطة تربوية صارمة وموضوعية مطلقة وحياد تام، وهذا ما يعني أنه دمج دمجا تاما بين الفلسفة والعلم، مما أدى بأرسطو إلى التمييز بين الفلسفة النظرية والفلسفة العلمية. (أرسطوطاليس، ٢٠٠٨ : ١٢٧-١٢٨)

لذا سيحاول الباحث التعرف على دور منهج الفلسفة في تكوين العقل الناقد لدى طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت على النحو التالي:

مشكلة الدراسة :

يُعد موضوع الدراسة من الموضوعات الخصبة التي تحتاج المزيد من البحث والدراسة، حيث لم تتناول دراسة واحدة –على حد علم الباحث- متغيرات الدراسة مجتمعة بهدف تنمية التفكير الناقد باستخدام منهج الفلسفة، حيث عولت بعض الدراسات على دور التربية في تنمية التفكير الناقد مثل دراسة (فرج، ٢٠١٦)، ودراسة (رزق، ٢٠١٥)، ودراسة (الفرجاني، ٢٠١٢)، ودراسة (الفقي، ٢٠١٥)، ودراسة (جبر، ٢٠١٥).

وعولت أخرى على الدور التربوي الإلكتروني في تنمية التفكير الناقد منها : دراسة (إحسان، ٢٠١٦)، ودراسة (سعيد، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالمجيد، ٢٠١٦)، (الكحالي، ٢٠١٦).

وفي ضوء ما سبق يتضح ما تفرضه الحياة المعاصرة على منهج الفلسفة في توفير فرص تساعد الطلاب على تكوين العقل الناقد ، وتنمية التفكير ، وحل المشكلات بعيداً عن الطرق السائدة التي تعتمد على الحفظ والتلقين ولا تخاطب القدرات العقلية للمتعلمين.

تتمحور إشكالية الدراسة فيما بين سقراط وأفلاطون وتناولهما الفلسفي إلى قضية العقل عند الإنسان، والسبل التي من خلالها يمكن أن تقوم مناهج الفلسفية في التربية بتكوين العقل الناقد من خلال المعرفة لدى طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي :

ما دور منهج الفلسفة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

١- التعرف على محتوى منهج الفلسفة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريس.

٢- تحليل محتوى منهج الفلسفة وتضمنه لمهارات التفكير الناقد بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.

٣- التعرف على معايير التفكير الناقد (الشك والتساؤل – تكوين العقل العلمي – القدرة على إنتاج الحجج – النقد المستمر وإبداء الرأي – تكوين العقل العلمي من خلال المقارنة) في كتب الفلسفة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : يقوم الباحث بتحليل كتب الفلسفة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

الحدود المكانية : الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والدريب بدولة الكويت.

خطة الدراسة :

١- الإطلاع على الآدبيات والبحوث السابقة في الدور التربوي للفلسفة في التفكير الناقد لدى الطلاب.

٢- اختيار كتاب الفلسفة لتحديد المعايير التالية : (تكوين العقل العلمي، تكوين العقل المنتج، الشك والتساؤل، العقل الحر، القدرة على التواصل، القدرة على إنتاج حجج، النقد المستمر، العقل الأخلاقي).

٣- تحليل مضمون كتاب الفلسفة للكشف عن معايير التفكير الناقد المتضمنه، وهي : (تكوين العقل العلمي، تكوين العقل المنتج، الشك والتساؤل، العقل الحر، القدرة على التواصل، القدرة على إنتاج حجج، النقد المستمر، العقل الأخلاقي).

منهج الدراسة :

الدراسة مكتبية ، وتقوم على المنهج التحليلي النقدي للتعرف على مهارات تنمية التفكير الناقد بكتب الفلسفة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

الإطار النظري :

مفهوم التفكير :

يعدّ التفكير من الأنشطة العقلية المعرفية المهمة في حياة الفرد، وهو مطلب أساس في فهم الفرد لكثير من القضايا التي يتعرض لها في حياته اليومية، ويعرف (سعيد والحسني) التفكير بأنه "نشاط عقلي منظم يتسم بالدقة والموضوعية، ويصدره الفرد ليتناول به مشكلة ما تؤرقه بغية حلها، أو موقفاً غامضاً يعترضه بغية فهمه وتفسيره. (سعيد وآخرون ، ٢٠٠٢ : ٤١)

ويشير (حبيب) إلى أن التفكير هو "التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما"، فالتفكير يحدد حياة الأفراد فهم يقومون بالأشياء التي يفكرون بها. (حبيب، ٢٠٠٣ : ١٨)

ويشير ماير Myer إلى أن مفهوم التفكير يتضمن الأفكار الرئيسة التالية: (حبيب، ١٩٩٦ : ١٣١)

- التفكير عملية Process تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي.
- التفكير معرفي Cognitive يحدث داخل العقل الإنساني ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة غير مباشرة.
- التفكير موجه Directed أي يظهر في شكل سلوك مركز نحو حل مشكلة ما.
- التفكير نشاط تحليلي – تركيبي معقد للمخ.

ونجد تعريف التفكير لدى (الخليلي) أنه نشاط يستخدم الرموز مثل الصور والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين. (الخليلي، ١٩٩٦ : ٢٤)

وهو نشاط عقلي يتميز بخاصيتين : أولهما أنه نشاط كامن لا يمكن ملاحظته مباشرة ، والثانية بأنه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز واستخلاصها. (علي، وآخرون، ٢٠٠٣ : ٢٤)

ويعرف (سلامة) التفكير معتبراً إياه نشاط عقلي سوى كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم موضوع ما يتضمن تفكيراً فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى ويمتد تعريف التفكير أيضاً ليكون عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة. (سلامة، ٢٠٠٢ : ٦٦-٦٧)

كما عرفه (روبرت سولسو) بأنه عملية عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات أما (جمل) فيرى إن التفكير مفهوم يعم كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، ويراد به النشاط العقلي سواء أعتبر هذا النشاط في حد ذاته وبصرف النظر عن بعده الموضوعي ، أو أعتبر من جهة كونه الوعي بكل ما يحدث فينا أو خارجاً عنا ، أو أعتبر ملكة إدراك وفهم وحكم على الأشياء وجميع هذه المعاني تخرج الانفعالات والعواطف والغرائز من مفهوم التفكير. (جمل، ٢٠٠٥ : ٢٣)

ولقد قام (بيير سعادة) بتعريف التفكير على أنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. كما عرف (صالح) التفكير باعتباره العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة ، أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو عدة موضوعات، بغض النظر عن نوع هذه العلاقة. (صالح، ١٩٧٢ : ٥٠٤) كما ورد لدى (قطامي، ٢٠٠٤) التفكير بأنة عملية عقلية معرفية وجدانية كلية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتجريد، والتعميم ، والتمييز ، والمقارنة ، والاستدلال ، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيداً. (قطامي، ٢٠٠٤ : ١٥)

واشتمل تعريف التفكير لدى (المسوري، ٢٠٠٣) على معنيان : الأول معنى بسيط للتفكير والثاني بالمعنى الواسع ، إذ أعتبر التفكير في أبسط تعريف له بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس وبمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة قد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر ، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد. (المسوري، ٢٠٠٣ : ٥٠٤)

ماهية التفكير :

من خلال استعراض الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم التفكير وماهيته وخصائصه ووظائفه وبغرض مساعدة المعلم والموجه وذوي العلاقة في تعليم مهارات التفكير، الذي تسعى هذه الدراسة لتقدم لهم دليلاً يحتوي نماذج مقترحة لتعليم بعض مهارات التفكير في المدارس في بلادنا ، تحاول الدراسة عرض بعض الإيضاحات لمجموعة من المسائل والحقائق التي توضح بإيجاز ماهية التفكير وأهمها:

١- التفكير خاصية للإنسان :

وفي سياق تناولنا لماهية التفكير نجد أن أبن خلدون يقول بهذا الصدد (الفكر هو الخاصية البشرية التي تميز بها البشر عن غيره من الحيوان) (ابن خلدون، ١٩٨١ : ٥٩٣) كذلك يرى (لافي، ٢٠٠٦ : ٣٦) بأن التفكير عملية ملازمة للإنسان ، فهو دائم التفكير فيما يحيط به من

مشكلات وقضايا سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية بحثاً عن الحلول المناسبة لها . والتفكير يميز الإنسان عن غيرة من الكائنات الحية الأخرى، وهو غير محدود كون الإنسان قادر على الخلق والإبداع أما أحمد زكي صالح فيتفق مع القول بان التفكير يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى إلاّ أنه يضيف قائلاً (وليس معنى ذلك إن الحيوان غير قادر على التفكير، ولكن تفكيره قاصر على الناحية السلبية، وأنه محدود التفكير، أما الإنسان فإن تفكيره غير محدود، بمعنى أنه قادر على الخلق والإبداع)، ويعلل أبن خلدون فكرة أن التفكير خاصية للإنسان وحده لا توجد لدى أي من الحيوانات الأخرى معبراً عن ذلك بالقول (وليس ذلك على أي وجه أتفق ، كما بين الهمل من الحيوانات ، بل للبشر بما جعل الله فيهم من انتظام الأفعال وترتيبها بالفكر)، (صالح، ١٩٧٢ : ٤٣) ويشير (أبن خلدون) إلى أن الترتيب يحصل في الأفعال البشرية، أما الأفعال الحيوانية لغير البشر فليس فيها انتظام لعدم الفكر الذي يعثر به الفاعل على الترتيب فيما يفعل ، إذ الحيوانات إنما تدرك بالحواس ومدركاتها متفرقة خالية من الرابط لأنه لا يكون إلا بالفكر ومع اعتبار التفكير نشاط عقلي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى. (الأحمدي، ٢٠٠١ : ٢)، (لافي، ٢٠٠٦ : ٣٦)

ويدرك كل فرد أهمية التفكير للإنسان وللحضارة الإنسانية، كما يدرك الناس بمختلف مستويات ثقافتهم بأن دور التفكير وأهميته يتعاظمان مع كل تطور تحققه المجتمعات والحضارات ولاسيما في عصرنا هذا غدا الإنسان أكثر حاجة للاعتماد على التفكير في مواجهة الحياة المعاصرة، وعن دور وأهمية التفكير للإنسان يقول (الشنطاوي) التفكير نشاط عقلي نكتسب به المعارف ونحل المشكلات ويظهر سلوكنا على أكثر ما يكون منطقية ومعقولية وبه نكتشف من المعارف ما يؤمن لنا المزيد من السيطرة على العالم الذي نعيشه . وقد ذهب ابن خلدون أبعد من ذلك في تقديره لأهمية دور التفكير للإنسان ، وللبشرية ، الذي يعتبره خاصية للإنسان يتميز بها عن بقية الحيوانات . فبالتفكير تكون إنسانية الإنسان ويعتبر التفكير خاصية جوهرية للإنسان ، لا يعد الإنسان إنساناً إلاّ بها ، وأفعال البشر القائمة على التفكير استولت على العالم وأصبح مسخراً له وهذا معنى الاستخلاف في الأرض ويجدر بنا هنا التمعن بكلمات ابن خلدون عن العالم وما به من حيوانات فكانت مسخرة للبشر واستولت أفعال البشر على عالم الحوادث ، بما فيه ، فكان كله في طاعته وتسخره وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى : "إني جاعلٌ في الأرض خليفة " (البقرة : ٣٠) فهذا الفكر هو والخاصية البشرية التي تميز بها البشر عن غيره من الحيوان . وعلى قدر حصول الأسباب والمسببات في الفكر مرتبة تكون إنسانيته. (شطناوي، ١٩٩٠ : ٤٩)

٢ـ التفكير عملية تنظيم وعلاقة :

ونلاحظ بأن مفهوم الانتظام في الأفعال البشرية والترتيب المعتمد على التفكير لدى ابن خلدون يقابله في مراجع علم النفس المعاصرة مفهوم التنظيم المعرفي ، ومفهوم الربط يقابله مفهوم العلاقة ، ولنلاحظ ما قاله (أحمد زكي صالح) إن التفكير ينتمي إلى أرفع مستويات التنظيم المعرفي إذا أنه يتعلق بمستوى إدراك العلاقات واستعمالها ، والعلاقة هي أرقى مستويات العمليات العقلية . ويعتبر مفهوم وعملية التنظيم ومفهوم العلاقة من أهم العناصر الجوهرية في محتوى تعريف التفكير، إذ يصعب فهم نشاطات وعمليات التفكير دون فهم وتفسير عمليات التنظيم المعرفي وعملية إدراك العلاقة أو العلاقات بين عناصر ومكونات الموقف أو الموضوع المراد فهمه أو بين مكونات وأجزاء المشكلة المراد حلها، ويشير بهذا الصدد أن التفكير ينتمي إلى أرفع مستويات التنظيم المعرفي أي بمستوى إدراك العلاقة واستعمالها . والعلاقة هي أرقى مستويات العمليات العقلية جميعاً، لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً أعقد وأصعب من المطلوب في المستويات الأخرى وتحديداً يعتبر التفكير كما ورد في تعريف التفكير العملية التي ينظم بها العقل

خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة، فإدراك العلاقات وتنظيم الخبرات من أهم عناصر مكونات مفهوم التفكير والتي عبر عنها ابن خلدون بمفاهيم الانتظام والترتيب والربط كما أسلفنا. (صالح، ١٩٧٢ : ٥٠٤)

٣- التفكير عملية ترتبط بالمشكلات :

ويرى علماء النفس وخاصة ممثلي نظريات التعلم المعرفية ارتباط عملية التفكير بوجود مشكلة حيث يرى (صالح) أن التفكير لا يوجد إلاّ إذا جابهت الكائن الحي مشكلة معينة، والمشكلة لا توجد إلا إذا وجد الفرد في موقف معين له فيه غرض يود الوصول إليه ويوجد حائل أو عائق دون وصول الفرد إلى غرضه، فالتفكير يحدث حينما يعمل العقل للتغلب على المشكلة التي تواجهه في موقف معين وحسب تفسير (صالح) هذا فإن عدة عوامل وعناصر تشترك في أحداث عملية التفكير وهي مترابطة تتمثل في الكائن الحي أو الفرد ، الموقف ، الغرض ، العائق أو المشكلة وينجم عن كل هذه العوامل ذلك النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد لحل المشكلة والوصول إلى الغرض. (صالح، ١٩٧٢ : ٥٠٤)

٤- التفكير عملية ونشاط عقلي :

التفكير هو نشاط عقلي أو عملية عقلية تتفق أغلبية التعاريف التي عرضناها على هذا المدلول للتفكير كونه نشاط عقلي أو عملية عقلية وإن اختلفت في تحديد وظيفة هذا النشاط أو هذه العملية ، فهو يستخدم الرموز محل الأشياء والأحداث لدى (الخليلي) أو نشاط في حل مشكلة أو إتخاد قرار أو محاولة فهم موضوع ويجعل للحياة معنى، وعملية واعية، ولا تتم بمعزل عن البيئة لدى الحارثي . ونجد أن التفكير كما يراه (جمل) نشاط عقلي لخص مكوناته في ثلاثة هي التفكير في حد ذاته وثانياً كونه وعياً وثالثاً ملكة إدراك وفهم وحكم، أما أحمد زكي صالح فيشير إلى ثلاثة مكونات للتفكير هي : عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة ، وهو عملية إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو أكثر ، وتعد المشكلة من العناصر المكونة الرئيسية للتفكير لدى أحمد زكي كما تبين ذلك في موقع سابق من هذه الدراسة، ونجد بأن تعريف (حبيب) للتفكير قد أعتبره عملية عقلية معرفية وجدانية كلية تبني على محصلة العمليات النفسية وتضم كذلك العمليات العقلية، ونلاحظ الاختلاف بين (حبيب) الذي يعتبر التفكير عملية وجدانية، و(جمل) الذي اعتبر المعاني التي استخدمها في تعريف التفكير تخرج من مفهوم التفكير الانفعالات والعواطف والغرائز، أي حسب هذا الرأي العمليات الوجدانية لا تدخل في مفهوم التفكير، أما (زياد) فقد أكد على أن التفكير سلسلة من النشاطات العقلية ليس مجرد نشاط أو عملية بل سلسلة من النشاطات العقلية، يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما ، يتم استقباله عبر الحواس، ويعتبر (المسوري) هذا التعريف للتفكير بأنه بمعناه البسيط ويعرفا تعريفاً للتفكير بالمعنى الواسع يتمثل في أنه بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد . وكذلك نجد إن عدداً من التعاريف تركز على اعتبار التفكير نشاط أو نشاطات غير مرئية أو غير ملموسة، أو غامضة أحياناً ، وهذا مهم للتربية وأنشطة التعليم المدرسي وفي تعليم وتعلم مهارات التفكير حيث لا نستطيع قياس عملية التفكير التي تتم في دماغ الطالب وإنما نقوم بقياس نواتج فعل التفكير من خلال مختلف أساليب تقويم نتائج التعلم. (الخليلي، ١٩٩٦ : ١٣٤)، (المسوري، ٢٠٠٣ : ٥٠٩)

٥- التفكير مفهوم معقد :

إن صياغة تعريف التفكير أو حتى اختيار التعريف الذي يستطيع الباحث أن يقرر بأنه الأفضل من بين التعاريف الكثيرة التي يجدها في المراجع والدراسات والمواقع الالكترونية المتخصصة أمراً صعباً ومعقداً لتنوع وكثرة العناصر التي تتضمنها تلك التعريفات واختلافها وقد أصاب (سلامة، ٢٠٠٢ : ٦٦-٦٧) عندما قال إن السؤال ماهو التفكير ؟ هو السؤال الذي يصعب

الإجابة عنه لعدم وجود وصف مختصر يمكن لنا به تحديد ماهية التفكير أو تعريفه، ويرى (شواهين، ٢٠٠٢ : ١٢-١٣) إن التفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابهة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ إن التفكير يتضمن أشياء متعددة كما أنه يقود إلى نتاجات مختلفة في التفكير يتضمن عمليات ومهارات واستراتجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله أو أدائه على المهمات. كما إن نشاطات التفكير تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية وقدرة الفرد على القيام بهذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى ، فبعض المهمات مثلاً هب من نوع حلول المشكلات التي تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها ، ومن ثم اختيار الإستراتجية أو الحل ، وأخيراً تجريب تلك الإستراتيجية وتقويمها ، أما بعض المهمات الأخرى فتتطلب قدرة تمييزية وتحديد العلاقات وعمليات استقرائية وقياسية. (البنعلي، ٢٠٠٥ : ٧٣-٧٤)

ويتفق مع هذا الرأي (نعمان) حيث قال أن التفكير عملية تنطوي على عمليات مختلفة ومهارات عديدة وتقود إلى نتاجات مختلفة، كما يأخذ التفكير صوراً وأنواعاً مختلفة . ويشير (المسوري) إلى أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثير . إن مفهوم التفكير يعبر عن عملية عقلية هي في غاية التعقيد وأعلى العمليات العقلية وأعقدها وأرقى أنماط السلوك الإنساني، وهي عملية ترتبط بها وتتداخل معها العمليات العقلية الأخرى منها الإدراك والتذكر والحفظ والاستدعاء والتعرف . إن التفكير ليس عملية بسيطة، أو جهداً ذا بعد واحد ، فهو عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية ، وأشكالا معرفية ومضامين نفسية (الدافعية) كما إن التفكير لا يحدث في فراغ ، وبالتالي فإن هنالك بعداً محيطيا للتفكير ... ويمتاز بأنه قصدي وتطوري ... ونمائي، وكذلك ترى (البنعلي) إن التفكير ليس عملية بسيطة وجهداً ذا بعد واحد ، فهو عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية وأشكال معرفية ومضامين نفسية كالدافعية إن العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفظاً من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها يمثل مستوى أرقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم. (نعمان، ٢٠٠٠ : ١٧)

مستويات وأنواع التفكير :

إن من أسباب اختلاف الباحثين في تحديد تعريف عام موحد لمفهوم التفكير كان وجود أنواع ومستويات عديدة للتفكير، وأي باحث يتناول مستويات وأنواع التفكير سيجد بأن الاختلافات بين الباحثين في تحديد مستويات التفكير وتحديد أنواع التفكير أيضاً كثيرة، ويقصد بمستويات التفكير ذلك الترتيب الرأسي لعمليات ومهارات التفكير، وتدرجها من الأدنى إلى الأعلى حسب درجة تعقيدها، وتشير بعض الدراسات إلى أن مستويات التفكير تتحدد على أساس مستوى التعقيد في التفكير الذي يعتمد على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثير (جروان، ١٩٩٩ : ٢٣) تنظيم مهارات وعمليات التفكير في مستويات متدرجة، (النافع، ٢٠٠٢ : ٢٧-٣١) وأشار (إبن خلدون في المقدمة) إلى ثلاثة مستويات للتفكير : (العقل التجريبي، وهو يحصل بعد العقل التمييزي وبعد هذين مرتبة العقل النظري ؛ أي المستوى الأول أو الأدنى في الترتيب مستوى التفكير التمييزي ويليه المستوى الثاني للتفكير العقل التجريبي والمستوى الثالث للتفكير هو العقل النظري، حيث أشار بأن المستوى الثالث يعتمد عليه العلماء، ويستخدمونه في تفكيرهم بمسائل العلوم، ويقسم التفكير إلى مستويين أو نوعين أساسيين حسب الفاعلية تفكير فعال وتفكير غير فعال ، أما (الخليلي) فيشير إلى نوعين للتفكير هما: (الخليلي، ١٩٩٦: ٦٩)

- **التفكير العلمي** : وهو الطريقة التي تعتمد في النظر إلى الأمور أساساً على العقل البرهان المقنع بالتجربة أو البرهان .
- **التفكير المنطقي** ويعتمد على قواعد وقوانين الفكر الذي يفترض وجود مفكر فلسفي خال من الأخطاء.

ويشير إتجاه آخر إلى ثلاثة مستويات للتفكير هي :

- **التفكير السطحي** : يتم بإصدار أحكام متسرعة
- **التفكير العميق** : يعتمد على التعقل ، والتمعن بالأمور
- **التفكير المستنير** : وهو ما يسمى بالاستنباط ، ونجد من يصنف مستويات أو أنواع التفكير على أساس خاصية التفريق والتجميع في قسمين هما :
- **التفكير التفريقي :** Divergent Thinking ويربط هذا النوع من التفكير بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة ، مع التأكيد على نوعية النتائج وأصالتها، وهو يقابل التفكير الإبداعي، في هذا النوع من التفكير تكون في قدرة الفرد إنتاج أنتاجاً بقدر أكبر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسة للمشكلات (التفكير التجمعي) (Convergent Thinking) ويحدث هذا النوع من التفكير عند تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها، ومتفق عليها.

اتجاهات تعليم التفكير : تتحدد اتجاهات تعليم التفكير على النحو التالي :

"الاتجاه الأول : التعليم المباشر للتفكير :

ينادي أصحابه بتعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن مستوى المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة، وعادة ما يتم وفق هذا المنظور تعليم مهارة التفكير الواحدة من خلال محتوى معرفي حر (غير مستمد من مادة دراسية بعينها) وبحيث لا يتدخل أو يفقد تعلم هذه المهارة كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل طبيعي تتابعي للواحدة تلو الأخرى فيخصص لكل درس أو عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم، ويطلق عادة على هذا المنظور: منظور التعلم المباشر للتفكير، ومن رواده ديبونو DeBono (زيتون، ٢٠٠٣ : ١٠١)

الاتجاه الثاني : التعليم من أجل التفكير :

ينادي أصحابه بتعليم عمليات التفكير ضمنيا في أثناء تدريس المواد الدراسية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة، باستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية معينة تنمي هذه العمليات لدى الطلبة، فإذا استخدم المعلم مثلاً طريقة طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عدداً من عمليات التفكير، مثل بعض حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري وغيرها. وطبقاً لهذا المنظور فإنه يمكن تعليم أو تنمية عدد من عمليات التفكير معاً في الدرس الواحد، ويسمى هذا المنظور: منظور التعليم من أجل التفكير، ومن رواده لورين رسنك Lorin Rsnek . (زيتون، ٢٠٠٣ : ١٠٢)

الاتجاه الثالث : الدمج في تعليم التفكير :

ينادي أصحابه بتعلم مهارة واحدة من مهارات التفكير للطلبة بشكل مباشر وصريح، في إطار محتوى، ودروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهجهم الدراسي النظامي العادي وهذا يتطلب من المعلم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارة التفكير المستهدفة بشكل مباشر ومقصود للطلبة، فإذا كان محتوى الدرس في العلوم عن أنواع الأغذية مثلاً فإنه يوظف هذا المحتوى ليتم في إطاره مهارة التصنيف، وبذلك (يدمج) تعليم المهارة مع تعليم المحتوى معاً فيقوم الطلبة بتعلم مهارة التصنيف، والمحتوى الدراسي معاً،ويطلق على هذا المنظور: منظور الدمج في تعليم التفكير. ومن رواده روبرت إنيس Robert Ennis (زيتون، ٢٠٠٣ : ١٠٣)

مفهوم أساليب التفكير :

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره، وإعداد المقاييس المناسبة لدراسته (الطيب، ٢٠٠٦ : ٤٩) حيث إن أساليب التفكير وكما يرى (ستيرنبرج، ٢٠٠٤) يمكن أن تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل المهني التي يمكن أن ترجع عن طريق الخطأ الى الفروق في القدرات العقلية، أن أهمية أساليب التفكير لا تقتصر على الجانب التعليمي والمهني بل تشمل جميع مجالات الحياة العامة فنحن نحتاج في حياتنا إلى استخدام أساليب التفكير في المنزل أو المدرسة أو العمل من أجل القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه. (ستيرنبرج، ٢٠٠٤ : ٣٤-٣٥)

ويعرف هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق نوالاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته وبيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات. (الطيب، ٢٠٠٦ : ٤٥)

ويشير (ستيرنبرج، ٢٠٠٤) إلى أن مفهوم أساليب التفكير يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وانجاز المهام والمشروعات وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلاب بصورة خاصة داخل الفصل لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية، وهذه الأساليب هي في نفس الوقت مرآة داخلية لأنماط السلطة التي يراها الفرد في العالم الخارجي، وهي متغيرات نوعية قابله للتعلم وتختلف على مدار حياة الفرد، ويمكن أن تعرف بأنها مجموعة من الطرق المفضلة التي يستخدمها الفرد أو يوظف بها قدراته وذكائه، وهي الطرق أو المفاتيح لفهم أداء الطلاب فهي الحد المشترك بين الشخصية والذكاء. (ستيرنبرج، ٢٠٠٤ : ٣٤-٣٥)

وكان لظهور الاتجاه المعرفي وتطوره أثر بالغ في التغلب على ازدواجية وصف وتفسير السلوك الإنساني، تلك الازدواجية التي قامت على الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ومكوناته والتنظيم الانفعالي ومكوناته. وبات من المسلم به أن هناك تفاعل بين التنظيم العقلي ممثلاً في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام والقدرات الخاصة والتنظيم الوجداني ممثلاً في أساليب النشاط الانفعالي والنزوعي ، هذا التفاعل أو التداخل هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي بوجه خاص. (شلبي، ٢٠٠٢ : ٨١)

وقد أشار (عثمان، وأبو حطب، ١٩٨٧) إلى أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر، وإنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى " بالعمليات المعرفية " إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسيكولوجية التفكير. (عثمان، وأبوحطب، ١٩٨٧ : ٢١٣) ، فالتفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة. (قطامي، ٢٠٠١ : ٦٥)

ويرى (أبو المعاطي، ٢٠٠٥) أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي علي إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات أو حل المشكلات ، ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخري كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها وكذلك بعض المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها. (أبوالمعاطي، ٢٠٠٥: ٤٤٠)

ويلخص (جروان، ١٩٩٩ : ١٧) خصائص التفكير في النقاط الآتية :

- التفكير سلوك هادف ، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف . وإنما يحدث في مواقف معينة .
- التفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته .
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها .
- التفكير مفهوم نسبى فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير .
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجرى فيها التفكير (فترة التفكير)، والموقف أو الخبرة ٠
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ، رمزية ، كمية ، منطقية ، مكانية ، شكلية) ، لكل منها خصوصيتة .

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد. فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (Sternberg, 1992 : 68)

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقراراً لدي الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات ، وتنسحب علي العديد من المواقف والمشكلات العقلية ، بينما الإستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق علي مشكلات عقلية معينة دون غيرها ، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متآني لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة. (أبوالمعاطي، ٢٠٠٥ : ٤٤٢)

ويرى (العتوم، ٢٠٠٤) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين ، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين. (العتوم، ٢٠٠٤ : ٣٥)

وهناك بعض التصورات النظرية لأساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومنها نموذج بايفيو (١٩٧١) Paivio والذي يتصور وجود نوعين من تفضيلات الأفراد وطرقهم في التفكير هما : طريقة التفكير اللفظي Verbal Thinking Method وطريقة التفكير التصوري Imagery Thinking Method ونموذج هاريسون وبرامسون Harison & Bramson (١٩٨٢) الذي يقترح وجود خمسة أساليب يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مشكلات ومواقف ، ويبني هذا التصنيف علي أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر والنمط الأيمن) فلكل منهما نمطاً مختلفاً عن الآخر في معالجة وتجهيز المعلومات حسب نوع الأداء (منطقي – غير منطقي) ومحتواه (لفظي – تصوري) ، وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هي: التركيبي Synthesitic والعملي Pragmatic والواقعي Realistic والمثالى Idealistic والتحليلى Analytic (حبيب، ١٩٩٥ : ١٣٢)

نتائج الدراسة التحليلية لمنهج الفلسفة :

في ضوء ما قامت به الدراسة من تحليل لمنهج الفلسفة لكتاب الفلسفة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، للتعرف على ما تضمنه من تحليل كمي على معايير التفكير الناقد ، والذي يوضحه الجدول التالي :

جدول (١)

التحليل الكمي لمعايير التفكير الناقد بكتاب الفلسفة

المعايير / الفصول	تكوين العقل العلمي	تكوين العقل المنتج	الشك والتساؤل	العقل الحر	القدرة على التواصل	القدرة على إنتاج حجج	النقد المستمر	العقل الأخلاقي
الأول	٢	١	١	٢	٣	١	٢	١
الثاني	٣	-	-	-	-	٣	٢	-
الثالث	٢	-	-	-	٢	-	-	٤
الرابع	٤	-	-	-	٢	٢	-	٣

يظهر التحليل الكمي للجدول السابق ندرة المعايير الخاصة بالتفكير الناقد، وعدم وجودها بالكلية في بعض الفصول، وبالأخص الفصل الثاني مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، والقدرة على التواصل، والعقل الأخلاقي)، وفي الفصل الثالث مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، القدرة على إنتاج الحجج، النقد المستمر)، وفي الفصل الرابع مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، والنقد المستمر)، وما يظهر القصور الواضح في النواحي الكمية لمعايير التفكير الناقد الغير متضمنة بمنهج الفلسفة والتي تعزز التفكير الناقد لدى الطلاب، وما يبرر الحاجة إلى تضمينها بمناهج الفلسفة لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

التحليل الكيفي لمعايير التفكير الناقد :

- **الشك والتساؤل باستمرار :**

يتضح هذا المعيار من خلال ما جاء بالنصح، فقد بدأ النص بتساؤلات مثل : أي شيء أنا إذن ؟ ، وما الشيء المفكر ؟ ، وهي تعد طرق من خلالها يستطيع الفرد أن يصل إلى وجودة ويدرك حقيقته.

ويؤكد على فكرة الشك واليقين من خلال النص " ألست أنا ذلك الشخص نفسه الذي يشك الآن في كل شيء تقريبا، وهو مع ذلك يفهم بعض الأشياء ويتصور ويؤكد أنها وحدها صحيحة ، وينكر سائر ما عداها، يريد أن يعرف غيرها".

- **تكوين العقل العلمي (الاستنباط ، الاستنتاج) :**

ويتضح وجود ذلك المعيار من خلال ما جاء بالنص واسئلته، فقد تناولت الأسئلة: تفكيك فقرات النص بناء على الروابط المنطقية، بالإضافة إلى تنمية القدرة على الاستنباط من خلال استخراج (استنباط) المفاهيم المعتمدة في النص.

- **القدرة على إنتاج حجج :**

وجاء تلك المعيار من خلال سؤال عن طبيعة الحجج التي تقوم عليها الأطروحة، والنص، من حيث تطابقه مع مبادئ العقل والواقع ، والعلم.

- **النقد المستمر وإبداء الرأي :**

يتضح وجود ذلك المعيار من خلال تحديد وظيفة الروابط المنطقية لثغرات النصوص ونقدها بشكل مستمر.

- **تكوين العقل العلمي من خلال المقارنة :**

يتضح وجود هذا المعيار من خلال التحفيز على عقد مقارنا بين أطروحة ديكارت وأطروحة لوك.

- **القدرة على الحوار والتواصل مع الآخر :**

ويتضح هذا المعيار كما جاء بالنص من خلال إبراز قيمة الشخص من خلال انفتاحه على الآخرين والتعاون الاجتماعي، وإقامة العلاقات مع أشخاص آخرين.

- **العقل الأخلاقي (حقوق الإنسان) :**

وقد ظهر هذا المعيار واضحاً في النص ، والذي أكد على أهمية الكفاءة الأخلاقية، وعلى ضرورة امتلاك حس للعدالة، وتصور معين للخير، مع فهم وتطبيق واحترام العدالة، وما ينتج عن هذا الخير بشكل عقلاني.

- **العقل الحر ، المتحرر :**

ويظهر هذا المعيار من خلال ما ذكر في النص أن قيمة الإنسان لا تتحرر من خلال عقله الخالص، بل من خلال عقله الأخلاقي العملي.

وإن الإنسان يسمو على جميع الكائنات، قادراً على تحديد غايات لنفسه، وأن الإنسان عبارة عن وجود غير مباشر أو وعيا وحرية وانفتاحا على الواقع والآخرين.

نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج التحليل الكمي والكيفي ، التالي :

١- ندرة المعايير الخاصة بالتفكير الناقد الفصل الثاني مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، والقدرة على التواصل، والعقل الأخلاقي).

٢- ندرة المعايير الخاصة بالتفكير الناقد الفصل الثالث مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، القدرة على إنتاج الحجج، النقد المستمر).

٣- ندرة المعايير الخاصة بالتفكير الناقد الفصل الرابع مثل معيار (مكون العقل المنتج، والشك والتساؤل، والعقل الحر، والنقد المستمر).

٤- المواد الدراسية في منهج الفلسفة مستقلة عن بعضها فليس هناك أي ارتباط بين المواد المختلفة حتى ولا المتشابهة منها، ولا هنالك وحدة متماسكة.

٥- البرامج الدراسية بهذا الوضع يصعب تناولها بغير طريقة الحفظ والاستظهار، ومن ثمَّ فالعمل التدريسي كله قائم على مجرد استيعاب المعلومات حفظاً عن ظهر قلب دون القدرة على الوصول إلى المعلومات أو نقدها أو تطبيقها، أي أن جانب التفكير قليل بالقياس على جانب الاستظهار.

٦- البرامج الدراسية لا يمكن أن توجه لغير الامتحان ، ومن ثم فالامتحانات هي محك التعليم وغاية المتعلمين، أما الحياة والاستعداد لها فلا يدخل في حساب المنهج وتنفيذه من الواقعية.

٧- هذه البرامج جامدة لا مرونة فيها ومفروضة من السلطة المركزية التي ينبغي أن يكون لها وضع الخطوط العريضة مع التوجيهات العامة، تاركة للمؤسسات التعليمية والمدربين تكييف تفصيلات المناهج حسب حاجاتها، وأفضل البرامج هي التي تفترض ولا تفرض.

٨- يقوم المنهج على تعليم لغة أجنبية في الوقت الذي لا يجيد فيه بعض الطلاب لغتهم القومية.

التوصيات :

في ضوء ما أفرزته نتائج الدراسة ، توصي الدراسة بالتالي :

- يجب أن لا تعتمد المناهج التعليمية في الفلسفة على الحفظ والتلقين للمعلومات، بل يجب توفير كل ما من شأنه أن يتيح لاستعدادات الطلاب وميولهم النمو الصاعد إلى أقصى حد ممكن في اتجاه تحصيل المعرفة الحرة.
- يجب أن تشتمل المناهج التعليمية في الفلسفة على استثارة الطلاب على النقد والاستفسار عن كل ما يشتمل على المعرفة العلمية.
- تخصيص جزء خاص في نهاية كل وحدة دراسية تشتمل على أسئلة مفتوحة لاستثارة التفكير الناقد الذي يسهم فيه التلاميذ على وضع الحلول للمشكلات من خلال معايشتهم للقضايا ووضع الحلول والمقترحات من وجهة نظر كل طالب بحرية حسب ما حصله من معرفة علمية، وانتقاد المنهج بما يخدم العملية التعليمية.
- استثارة النشاط الذاتي الموجه لدى الطلاب لتحقيق غرض الأثارة العلمية من خلال تطوير الطرق الحديثة في تدريس الفلسفة.

المراجع

١- إبراهيم ، زكريا (١٩٦٥) : مبادئ الفلسفة والأخلاق، مطبعة الفجال الجديدة، القاهرة.
٢- ابن خلدون (١٩٨١) : المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط ١، بيروت، لبنان .
٣- أبوالمعاطي، يوسف (٢٠٠٥): أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٥)، العدد (٤٩)، القاهرة.
٤- إحسان، إيمان محمد (٢٠١٦) : فاعلية أساليب التقويم المرحلي الإلكتروني في المشروعات القائمة على الويب لتنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية الإنجاز وجودة المنتج لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
٥- الأحمدى، نضال بنت شعبان (٢٠٠١) : مهارات التفكير العليا لدى معلمات العلوم وعلاقتها بمستويات التفكير العليا، دراسة تجريبية، مركز الدراسات الجامعية للبنات، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
٦- إرسطوطاليس (٢٠٠٨)، نقله إلى العربية أحمد لطفي السيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
٧- إمام، عبدالفتاح إمام (١٩٨٦) : مدخل إلى الفلسفة، دار الثقافة ، القاهرة.
٨- الأهواني، أحمد فؤاد (١٩٧٤) : معاني الفلسفة، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
٩- البنعلي، غدنانة سعد (٢٠٠٥) : مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٩٦).
١٠- بوعلي، نابي (٢٠١٢) : حوار الفلسفة والعلم (سؤال الثبات والتحول)، دار الأمان للطباعة والنشر، المغرب.
١١- جبر، سماح مصطفى الأمين علي (٢٠١٥) : فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر.
١٢- جروان، فتحي (١٩٩٩) : تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعى.
١٣- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) : تعليم التفكير .. تعليم الإبداع، مجلة المعرفة، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، العدد (٨٣).
١٤- جعفر، محمد كمال & عبداللطيف ، حسن (١٩٨١) : في الفلسفة (مدخل وتاريخ)، مكتبة دار العروبة، الكويت.
١٥- جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥) : تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية " دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة.
١٦- حبيب ، مجدي (١٩٩٦) : التفكير الأسس النظرية والإستراتيجية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
١٧- حبيب، مجدى (١٩٩٥) : دراسات فى أساليب التفكير، القاهرة، النهضة المصرية.
١٨- حبيب، مجدي (٢٠٠٣) : تعليم التفكير في عصر المعلومات، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٩- الخليلي خليل يوسف (١٩٩٦) : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، " دار العلم للنشر والتوزيع، دولة الإمارات العربية المتحدة.

٢٠- رزق، إيمان عبدالفتاح جاد (٢٠١٥) : تصميم معامل افتراضي في مادة العلوم لتنمية مهارات استدام المعمل ومهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الثالث الإعداد وقياس مدى فاعليته، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان، مصر.
٢١- زقزوق، محمد حمدي (١٩٩٤) : تمهيد للفلسفة، دار المعارف ، الطبعة الخامسة، القاهرة.
٢٢- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣) : تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
٢٣- ستيرنبرج، روبرت (٢٠٠٤): أساليب التفكير، ترجمة: عادل سعد خضر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
٢٤- سعيد ، ردمان & غازي ، الحسني (٢٠٠٢) : أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة، مجلة المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، العدد (٢)، المجلد الثاني والعشرون.
٢٥- سعيد، عائشة سعيد عابد (٢٠١٦) : تأثير نموذج دورة أبعاد سباعية المراحل المدعم بالحاسب الآلي على بعض المهارات بدرس التربية الرياضية وتنمية التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق، مصر.
٢٦- سلامة، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٢) : تعليم التفكير، مجلة المعرفة، العدد (٨٣).
٢٧- شطناوي، عبد الكريم محمد (١٩٩٠) : طرق تعليم التفكير للأطفال، دار الصفاء، الأردن، عمان.
٢٨- شلبى، أمينة (٢٠٠٢) : بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية " دراسة تحليلية مقارنة "، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٢)، العدد (٣٤).
٢٩- شواهين، خير (٢٠٠٢) : تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم، دار الأمل للنشر والتوزيع ، إربد، الأردن.
٣٠- صالح، أحمد زكي (١٩٧٢) : علم النفس التربوي، ط ١٤، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
٣١- الطيب، عصام (٢٠٠٦) : أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، القاهرة، عالم الكتب.
٣٢- عبدالقادر، محمد أحمد (٢٠٠٨) : التفلسف الإسلامي (جذوره ومشكلاته)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٣٣- عبدالمجيد، منال محمد البكري عبدالجواد (٢٠١٦) : اثر اختلاف أدوات التعلم المنتشر في تنمية التفكير الناقد ومهارات استخدام وشبكات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.
٣٤- العتوم، عدنان (٢٠٠٤) : علم النفس المعرفى : النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣٥- عثمان، سيد & أبو حطب ، فؤاد (١٩٨٧) : التفكير، دارسات نفسية، ط (٢)، القاهرة، الانجلو المصرية.
٣٦- علي، همت & هاشم ، سايرة (٢٠٠٣) : أثر استخدام أساليب التفكير للحصول على المبرهنة وبرهانها في تطوير قدرات تلاميذ الصف الثامن في محافظة عدن على حل

مسائل المبرهنة الهندسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.

٣٧- فرج، شهيرة مطاوع (٢٠١٦) : وحدة الكترونية مقترحة في تدريس التاريخ لتنمية الوعي الأثري وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

٣٨- الفرجاني، المهدي الفرجاني مهدي (٢٠١٢): أثر الاستشراق في تكوين العقل الأوروبي الحديث والمعاصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، قسم الفلسفة، جامعة الإسكندرية.

٣٩- الفقي، أحمد أنور حسن (٢٠١٥) : فاعلية برنامج قائم على نظرية العلم المستند على المخ في تدريس التاريخ لتنمية الذكاء الوجداني ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

٤٠- الفندي، محمد ثابت (١٩٨٠) : مع الفيلسوف، دار النهضة العربية، بيروت.

٤١- قاسم، محمد محمد (٢٠٠١) : المدخل إلى الفلسفة ، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت.

٤٢- قطامى، نايفة (٢٠٠١) : تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

٤٣- قطامي، نايفة (٢٠٠٤) : تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

٤٤- الكحالي، خلفان بن سالم بن عبدالله (٢٠١٦): أثر برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط و ما وارء المعرفة فى تنمية التفكير الناقد و التحصيل الدراسى والإتجاه نحو التعلم فى مادة التربية الإسلامية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعميم الأساسى فى سلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.

٤٥- لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦) : القراءة وتنمية التفكير، ط ١، دار عالم الكتب، القاهرة.

٤٦- المسوري، محمد حسن عبده (٢٠٠٣) : المهارات الأدائية لدى معلمي وموجهي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي واقعها وآفاق تطويرها، سلسلة دراسات وأبحاث، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء.

٤٧- النافع، عبد الله (٢٠٠٢): التعليم بتنمية مهارات التفكير، مجلة المعرفة، العدد (٨٣)، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

٤٨- نعمان، علي أحمد (٢٠٠٠) : مدى اكتساب طلبة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية صنعاء لمهارات التفكير الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء.

49- Sternberg , R . (1992). Thinking Styles : Theory And Assessment At The Interface Between Intelligence And Personalit . Newyork : Cambridge University Press.