الخلفية الإبيستيمولوجية للتفكير النقدي:
دراسة وصفية تحليلية تركيبة

الباحث محمد ميلي
متصرف تربوي
حاصل على ماستر في علوم التربية
المغرب

مقدمة

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى رصد الخلفية الإبيستيمولوجية للتفكير النقدي في كل من الفلسفة وفلسفة التربية وعلم النفس التربوي وعلم التربية المقارن، وهدفنا من ذلك: رصد خصائص التفكير النقدي في تلك الحقول المعرفية، حتى يسهل على من يشتغل في مجال التربية أن يقارب آليات بنائه وبالتالي العمل على استهدافها كيفما كان تخصصه العلمي، ذلك أن بناء التفكير النقدي ليس حكرا على علم معين، وإنما يتردد صداه في كل الحقول المعرفية. ونشير بداية أننا نعتبر التفكير النقدي نمطا من التفكير يتضمن مجموعة من المهارات أو القدرات أو الكفايات المعرفية، وشكلا من أشكال الذكاء الذي يمكن تدريسه وتعلمه، وإطار منظم للتفكير يعتمد على التساؤل المستمر والتعقيد وحل المشكلات والإبداع، ويتطلب المعرفة المبنية على الأدلة والحجج والشك، ويتضمن التفكير النقدي بالنسبة لنا مهارات ذات بعد معرفي بالأساس ويتعلق الأمر ب (1) بالتأويل، (2) التحليل، (3) التقييم، (4) الاستدلال، (5) التفسير أو التوضيح (6) التنظيم الذاتي[1].

أولا: التفكير النقدي في الفلسفة الكلاسيكية والحديثة:

إن مفهوم النقد هو أحد المفاهيم المتحركة والعابرة للزمن، وقد اختلف مدلوله بحسب السياقات التاريخية والفكرية والاهتمامات السوسيو-سياسية، "فهو شك في المعرفة المكتسبة ومراجعة لأساسياتها، وهو محكمة تشرع للمعرفة اعتمادا على قواعد العقل، وهو تأزيم للأشياء والنصوص والأفكار، وهو نقض جذري للأسس العامة التي ينبني عليها المجتمع القائم على العلاقات المتكافئة " [2]، وتمتد أصول التفكير النقدي إلى الفكر اليوناني إذ ينسب إلى سقراط أنه مؤسس التفكير النقدي، وقد ارتبط لديه بقواعد المنطق[3]، فقد كانت لهذا الفيلسوف طريقة في التفكير تقوم على طرح أسئلة استقصائية تتطلب استجابة عقلانية، والتفكير بوضوح الانسجام المنطقي. كما أثبت أهمية البحث عن الأدلة، وفحص الافتراضات، وتحليل المفاهيم، وتتبع الآثار المترتبة على ما يقوله المرء ويفعله. كما إلى التشكيك في المعتقدات والتفسيرات الشائعة، والتمييز فيما بينها باستخدام العقل والمنطق إذ "العقل المدرب فقط هو المستعد لرؤية ما وراء المظاهر الخادعة وبلوغ حقائق الحياة الأعمق"[4].

خلال العصور الوسطى، تعامل مفكرون مثل توما الأكويني (1225-1274) مع التفكير المنهجي. وقد استندت نظريته في التفكير إلى ذكر جميع الانتقادات الموجهة لأفكاره والنظر فيها والرد عليها بطريقة منهجية، وهدفه في ذلك تحسين تفكيره من خلال توقع ما قد يجادل به قراؤه ضده، ثم الرد على تلك الانتقادات المفترضة. وقد عزز مفكرو عصر النهضة والأنوار التفكير النقدي، حيث ركز فرانسيس بيكون (1561-1626) على أهمية دراسة العالم تجريبيا، أما رينيه ديكارت (1596-1650) فقد ذهب إلى ضرورة التشكيك في كل جزء من التفكير واختباره. كما أكد مونتسكيو (1689-1755) وفولتير (1694-1778) أن بالفكر العقلاني فقط نفهم العالم.[5]

كما ارتبطت النزعة النقدية بالفيلسوف الألماني إيمانويل كانط (1724- 1804)، الذي استعمل مفهوم النقد كأداة فكرية لمعالجة القضايا الفلسفية التي طرحت خلال عصر التنوير الأوربي، واستعمل النقد كسلاح في مواجهة الفكر اللاهوتي الكنسي بهدف تكسير النمط الساقط للمعرفة ومحاربة الميتافيزيقا والخرافة التي سيطرت على العقل الأوربي، والمطالبة بحرية هذا الأخير[6]، والنقد بالنسبة إليه هو أداة البحث عن التوازن الذي افتقده المجتمع بسبب تصاعد قوة العلوم التجريبية مع نيوتن (1642-1727)، والقلق إزاء مصير الإنسان مع تراجع الدين بسبب النزعة العقلانية. ويوطن كانط فلسفته النقدية بين المذهبين اللذين أفرزا هذا الواقع المتسم باللاتوازن وهما الدوغمائية (التي تشمل التجريبية والعقلانية) والارتيابية (فلسفة الشك)، والتي، وإن اعتبرها مهمة مقارنة بالدوغمائية لأنها تؤدي إلى الشك، فإنها "لا ترضي العقل، لأنها ليست سوى رقابة سلبية... وليست نقدا"[7]، لقد وجد كانط نفسه في مواجهة هذين التيارين الفلسفيين اللذين يمثلهما فيلسوف الدوغمائية الألماني فولف (1679-1754)، الذي يثبت ويؤكد ويقرر. وفيلسوف الارتيابية الإنجليزي هيوم (1711-1776) الذي ينفي ويسلب وينكر بدون أي أساس نقدي، فشرع كانط لمحكمة النقد التي تفحص العقل بشكل ذاتي للنظر في صحة كل ما يصدر عنه، واضعا العقل تحت الاختبار والتساؤل حول قدرته على المعرفة، وبالتالي فإن غاية الفلسفة النقدية تجلت في تعيين الحدود التي يمكن للعقل أن يستخدم في إطارها كأداة للمعرفة، ذلك أن تحديد نوع المعرفة التي يمكن للعقل إدراكها ستحدد له الإطار الذي يمكن أن يستخدم فيه[8].

وخلال القرن العشرين أصبح بناء التفكير النقدي موضوعا للتفكير على المستوى التربوي، ويرجع الفضل في ذلك إلى أعمال فلاسفة التربية الأمريكيين الذين عملوا على معالجة روابط هذا التفكير والتربية والتعليم. وفي هذا الصدد فقد برزت أعمال كل من جون ديوي John Dewey (1859-1952)، وإدوارد جلاسر Edward Glaser(1911-1993) وروبرت إينيس Robert Ennis (1928) ، وماثيو ليبمان Matthew Lipman (1923-2010)، ومركز ومؤسسة التفكير الناقد، وتقرير دلفي Le rapport Delphi (E Pasquinelli, 2020, pp. 12-17) ، وتجدر الإشارة لبنيامين بلوم(1913-1999) الذي طور تصنيفا للمهارات المعرفية التي كانت عنصرا أساسا في التدريس على مدار الخمسين عاما الماضية[9]. كما ساهم علم النفس بشتى فروعه في تطوير مفهوم التفكير النقدي. ونعمل فيما يلي على رصد الخلفية الإبيستيمولوجية لهذا المفهوم على المستوى التربوي، من خلال بعض الأبحاث والتجارب التي قام بها المتخصصون في هذا المجال، ونشير إلى أننا نحافظ على المنطق الكرونولوجي في رصد هذه التجارب، من أجل ضمان استمرارية الخلفية التاريخية لمفهوم التفكير النقدي.

2. التفكير النقدي في فلسفة التربية المعاصرة.

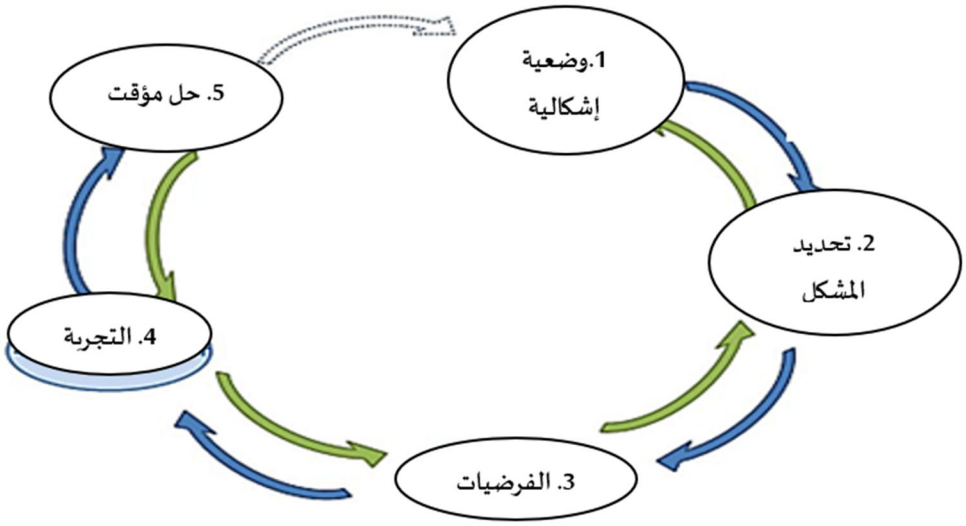
2.1.جون ديوي John Dewey: التفكير النقدي موضع للتربية الفكرية

يرفض ديوي تحديد مصير أي شخص من خلال الطبيعة البشرية أو المزاج، أو الشخصية، أو الموهبة، أو الدور الاجتماعي الذي يخضع له مسبقا. لذلك عمل على تطوير فلسفة التربية بهدف تحديد الظروف اللازمة لتطوير التفكير البشري، إذ تتعدد بالنسبة إليه طرق تطور الفرد[10] ، وبالتالي فإن الهدف من التربية هو دراسة تطور الفكر والشروط التي تسمح لقدرات الطفل الطبيعية بالتطور بشكل أكثر تنوعا وتعقيدا. لذلك فإن مشروع ديوي التربوي، يقوم على اعتبار التفكير التأملي موضوعا للتربية الفكرية، ويتوافق التفكير التأملي بالنسبة لديوي مع التفكير النقدي التبصري باعتباره نشاط تقييم درجة احتمال صحة الاعتقاد، من أجل قبوله أو رفضه، على أساس تحليل الحقائق التي يقوم عليها، إذ يركز ديوي على أهمية التفكير المستمر والمتأني في أي معتقد أو شكل من أشكال المعرفة من خلال التأمل في الخلفيات التي تستند عليها والاستنتاجات التي ترتبط بها[11]. ويتضمن التفكير

التأملي حركتين: (1) فعل التحقيق والبحث: أي دراسة الحقائق وفحص ومراجعة الأدلة، وتطوير الفرضيات المختلفة وآثارها، ومقارنتها مع بعضها البعض ومع نتائج الملاحظة والحقائق. (2) تبني موقف متشكك، إذ من أجل البحث يجب على المرء أن يتحرى الشك، والتردد، والحيرة. على أن هذا الموقف يرفض قبول الاعتقاد القائم على أساس التقاليد وكل ما يتعلق بالسلطة، كما يتعارض مع الأوضاع التي يرغب المرء أن يحصل فيها على امتيازات ذاتية ومع ردود الفعل العاطفية البحتة[12].

إن مفهوم ديوي للتفكير النقدي ينطلق من العمليات المرتبطة بهذا النمط من التفكير، والمتمثلة في إصدار الحكم، وتحديد طبيعة المشكلة التي يتعين حلها، وتقييم الحجج قبل اتخاذ قرار، أو التعبير عن رأي. ويرى ديوي أن الإنسان ليس ناقدا بطبعه، لأنه يميل إلى قبول الفكرة الأولى التي تتبادر إلى الذهن على أنها صحيحة، لذلك فإنه يحدد الشك كخطوة أولى نحو التفكير النقدي. غير أن هذا الشك مؤلم ويضعنا في حالة غير مريحة من عدم اليقين. علاوة على ذلك فإن المجتمع نفسه، ليس له بعد عقلاني بما فيه الكفاية، وبالتالي، فهو يغرس عادات سيئة في التفكير من خلال السلطة والتربية والتقليد. ومع ذلك، يرى ديوي أن الطفل فضولي بطبعه فهو يشكل الأفكار والاقتراحات بشكل عفوي. كما أنه مثابر. لذلك، فإن التربية على التفكير النقدي تعتمد على ممارسة هذه القدرات الطبيعية وتحويلها – من خلال تدريب العقل – إلى عادات فكرية، وهذا هو الغرض من التربية الفكرية التي تسعى إلى إنتاج عقل منضبط يستعمل التفكير التأملي بكفاءة عالية، أي عقل يحدد الصعوبات ويعرفها، ويطور اقتراحات لحل هذه الصعوبات والتفكير في نتائج هذه الاقتراحات بفضل القدرة على الاستقراء والاستنتاج، ويقوم بالملاحظات والتجارب لقبول أو رفض الاقتراح[13].

خطاطة 1: مراحل التفكير النقدي انطلاقا من تصور جون ديوي مترجم عن: (Renier et Guillaumin,



(2017)[14]

يظهر من خلال الخطاطة 1 أن نموذج ديوي ينطلق من وضعية إشكالية يسود فيها لدى المتعلم أو الباحث إحساس بالقلق الفكري، وهو ناتج عن تحليل أثر الفكر الموجود في الحياة اليومية، ويتطور من خلال تحديد المشكل وصياغة الافتراضات التي يجب أن تخضع للتجربة والملاحظة ومراحل المنهج العلمي التجريبي من أجل الوصول إلى نتائج مؤقتة، كما يظهر من خلال هذه النمذجة أن المسار الذي يقطعه الفكر يتخذ شكلا استنتاجيا وفي الوقت نفسه فإن له مسارا استقرائيا.

2.2. إدوارد جلاسر Edward Glaser: المواقف والمهارات والقدرات وتنمية التفكير النقدي

ينطوي التفكير النقدي بالنسبة لإدوارد جلاسر على ثلاثة عناصر، هي:

1- موقف الاستعداد للنظر بطريقة مدروسة في المشكلات التي تدخل في نطاق تجارب[15] (Fisher, 2001, p. 7)؛
2- معرفة طرق البحث والتفكير المنطقي؛
3- الدراية بمهارات تنفيذ هذه الأساليب[16].

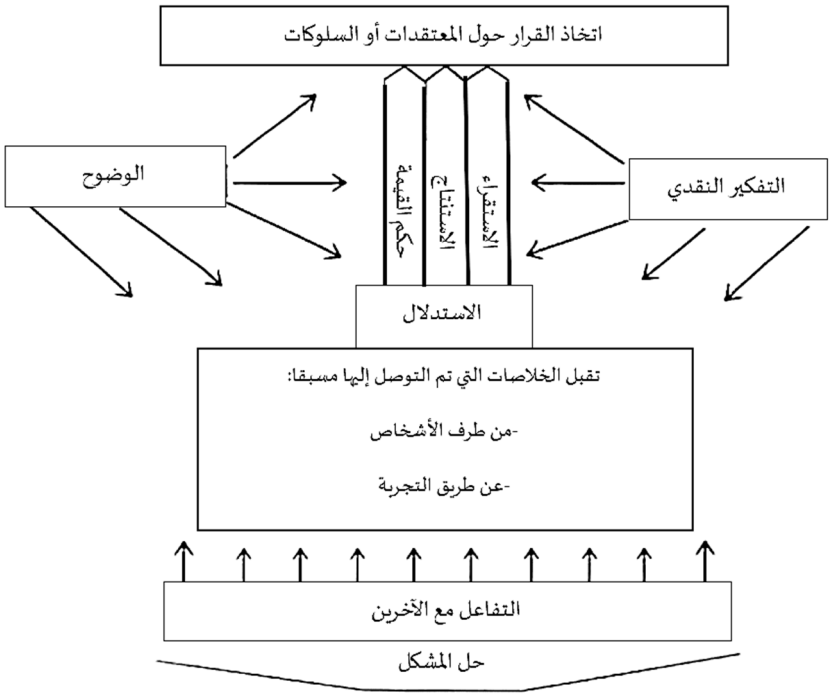
وبناء على ذلك، فإن التفكير النقدي وفقا لجلاسر يتطلب جهدا مستمرا لفحص المعتقدات وكل أشكال المعرفة، انطلاقا من فحص الأدلة والاستنتاجات التي بنيت عليها، الأمر الذي يقتضي تملك قدرات: التعرف على المشكلات وتحديدها، وبناء الأدوات العملية لمواجهة تلك المشكلات، وجمع المعلومات عن المشكلات وتنظيمها، والتعرف على الافتراضات والقيم غير المعلنة، وفهم اللغة واستخدامها بدقة ووضوح، وتفسير البيانات، وتقييم الأدلة الحجج، والاعتراف بوجود (أو عدم وجود) العلاقات المنطقية بين المقترحات، استخلاص استنتاجات قابلة للتعميم والتبرير، وإعادة بناء المعتقدات على أساس تجربة أوسع، وإصدار أحكام دقيقة حول كل ما يحيط بالحياة[17].

من هنا تم التوصل إلى أن المواقف والمهارات والقدرات تحظى بأهمية بالغة على مستوى تنمية التفكير النقدي عبر التربية، وفي هذا السياق، ظهرت مساهمات الباحثين وعلى رأسهم **بلوم** الذي اقترح في سنة 1956 صنافة للقدرات المعرفية، يضع من خلالها اكتساب المعرفة في أدنى مستوى من هرم القدرات، ويليها الفهم، مما يتطلب تجاوز المعرفة إلى تطبيق ما تم فهمه، فالتحليل أو التقييم النقدي لما يتم فهمه وتطبيقه، ثم توليف المعرفة، وأخيرا التقييم النقدي للمعرفة التي تم تحليلها وتوليفها. وعلى الرغم من أن بلوم لم يستخدم مصطلح "التفكير النقدي"، فإن القدرات المعرفية التي أشار إليها تعتبر قدرات معرفية عليا تشمل التفكير النقدي وحل المشكلات وما وراء المعرفة[18]. وتجدر الإشارة إلى أن **جلاسر** وضع اختبار التفكير النقدي لتقييم القدرة على التحليل المنطقي للافتراضات والحجج والاستنتاجات والاستدلالات وتفسير المعلومات[19].

2.3. روبرت إينيس Robert Ennis، اتخاذ القرار ورصد القدرات التي تميز المفكر النقدي:

يعتبر الفيلسوف روبيرت إينيس أحد أشهر المساهمين في تطوير التفكير النقدي، ويعتبر التعريف الذي شرع في بنائه لهذا الأخير منذ سنة 1962 الأكثر انتشارا، وبالنسبة إليه فإن "التفكير النقدي هو تفكير تأملي معقول يركز على تحديد ما يجب تصديقه أو فعله"، ويستمد هذا التعريف أهيته وفقا لما أورده فيشر في تركيزه على أن يكون التفكير معقولا وتأمليا، غير أن ما يميز هذا التعريف هو "تحديد ما يجب تصديقه أو فعله"، وهي المواصفات التي لم تذكر في التعريفات التي وضعها الباحثون قبل إينيس، وبذلك يكون هذا الأخير قد أغنى التفكير النقدي بخاصية صنع القرار[20]،كما قام إينيس بوضع نمذجة (الخطاطة 5) للمسار الذي يتم من خلاله صنع أو اتخاذ القرار[21] .

خطاطة 2: نموذج إينيس لمسار صنع أو اتخاذ القرار [22]



من خلال الخطاطة 2 يظهر أن الفرد يعمل على اتخاذ القرارات من خلال نهج حل المشكلات وذلك عبر: (1) التفاعل مع باقي أفراد المجتمع من خلال تقبل الخلاصات التي تمت صياغتها مسبقا بواسطة المعارف الناتجة على الأشخاص أو عن الملاحظة المباشرة، (2) إخضاع الخلاصات المسبقة لمنطق الاستدلال القائم على الاستقراء (induction) والاستنتاج (déduction) وحكم القيمة باعتبارها عمليات تميز التفكير النقدي، غير أنها عمليات تستلزم الوضوح مما يتطلب القدرة على التوضيح والتي تتضمن مجموعة من القدرات (الجدول 1).

ويعود الفضل لإينيس في توسع مفهوم التفكير النقدي ليشمل عددا كبيرا من القدرات التي تميز المفكر النقدي، وبالنسبة إليه فإن قدرات هذا التفكير تنقسم إلى قدرات أساس وأخرى عرضية، ونقدمها في جدول 1 بناء على ما جاء في تقرير التربية على التفكير النقدي[23].

جدول 1: قدرات التفكير النقدي بناء على تصور روبيرت إينيس

القدرات الأساس	القدرات العرضية التي تتضمنها
التوضيح:	التركيز على السؤال الذي نريد الإجابة عليه؛ تحليل الحجج؛ طرح الأسئلة اللازمة لتوضيح المشكلة.

تقيـــيم المعلومـــات اللازمة لاتخاذ قرار	الحكم على مصداقية المصدر بناء على معايير مثل: السمعة، ووجود المبررات، والانسجام.
الاستدلال	الاستنتاج المنطقي؛ التعميم؛ إصدار أحكام القيمة بناء على حقائق أو نتائج الأحكام.
التوضيح المتقدم:	استخدام التعاريف؛ التوضيح القائم على أدلة عملية؛ استخدام الافتراضات.
الافتراض	
التركيب	

2.4. ماثيو ليبمان Matthew Lipman: ربط التفكير النقدي بمفهوم الحكم

ابتكر ماثيو ليبمان برنامج فلسفة الأطفال خلال سبعينيات القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان من بين أهدافه تعليم التفكير النقدي، إذ يعتقد ليبمان أن الأطفال قادرون على تعبئة هذا التفكير عندما يتم تحفيزهم في هذا الاتجاه من خلال برنامج الفلسفة من أجل الأطفال (P4C)، وأنه يجب تشجيعهم على القيام بذلك بمجرد ولوجهم للمدارس. ويقوم هذا البرنامج على ربط التفكير النقدي بمفهوم الحكم الذي يمكن من تكوين المواقف والتقييمات والاستنتاجات. ويسمح التفكير النقدي بإصدار الحكم الصحيح، ويعارض ليبمان الحكم العادي الذي نصدره بشكل يومي، لصالح الحكم المعياري، المتخصص، والمتقدم، والمتصل بالتفكير النقدي[24]. ويؤكد ليبمان أن تشجيع التفكير النقدي في المدارس يتطلب تحديد السمات التي تميز هذا التفكير، ومعرفة ما يمكن أن ينتج عنه، وكذا تحديد الظروف التي تكمن وراء وجوده[25]، ذلك أن الحكم هو منتوج التفكير النقدي وبذلك فهو يركز على خصائص هذا المنتوج، ويشمل الحكم بالنسبة لليبمان عمليات حل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة، ولكنه أكثر شمولا، ويميز فيه بين الحكم البسيط والحكم الجيد، هذا الأخير الذي لا يستند على امتلاك المعرفة فقط، بل استخدامها في الممارسة العملية، وهو تفكير ماهر ومسؤول لأنه: يقوم على معايير، وذاتي التصحيح، ويتميز بحساسيته تجاه السياقات[26]. ولكي نمارس الحكم بطريقة جيدة يلح ليبمان على ضرورة تدريس التفكير النقدي واستحضار المعايير أو القواعد أو المبادئ التي تستخدم لإصدار حكم جيد، ولا سيما الأسباب. على أن هذه الأخيرة خاصة بمجال معين، لذلك لا بد من إيلاء أهمية قصوى للسياقات في اختيار المعايير المناسبة، ومعرفة المحتويات المتعلقة بكل سياق. إن استخدام الأسباب هو وسيلة إثبات موضوعية أحكامنا المعيارية والوصفية والتقييمية، ومن جانب آخر فإن ليبمان يرى أن التربية على التفكير النقدي هي تكوين

وتدريب على المسؤولية الفكرية من خلال عرض نماذج للمسؤولية الإبيستيمولوجية على التلاميذ، ويدعو المعلمين إلى تحمل مسؤولية تفكيرهم، وبمعنى أدق، تحمل مسؤولية تربيتهم.

2.5. مؤسسة التفكير النقدي ومعايير التفكير النقدي the Foundation for Critical Thinking

ظهرت في ثمانيات القرن الماضي مؤسسة التفكير النقدي، وقد ساهم في تأسيسها كل من الفيلسوف ريتشارد بول Richard Paul، والمدرسة ليندا إلدر Linda Elder والفيلسوف جيرالد نوسيتش Gerald Nosich، من خلال قراءتنا لرسالة هذه المؤسسة نجد أن مشروعها يهدف للمساهمة في إصلاح الأنظمة التربوية من خلال ترسيخ التفكير النقدي العادل باعتباره آلية لتحديد جذور المشاكل المجتمعية وتطوير الحلول المعقولة الكفيلة بتجاوزها، إذ ترى هذه المؤسسة أن جودة التفكير هي التي تحدد جودة كل ما نقوم به، ويدعو أعضاؤها إلى تجاوز القيم المحملة بالفوائد السطحية والفورية، وتبني التفكير النقدي الذي يرسخ الجوهر والانضباط الفكري الحقيقي. الأمر الذي يتطلب تدريب المجتمع والمتعلمين، من خلال الأنظمة المدرسية، على التأمل الذاتي الصارم والانفتاح الذهني، وترسيخ الفضائل الفكرية الأساسية كالتواضع الفكري، والمثابرة، والنزاهة والمسؤولية[27]. وفقا لهذه المؤسسة يتأثر الفكر البشري بالتحيزات والأساطير والأوهام والجهل، ويميل إلى خداع نفسه. الأمر الذي يتطلب تنمية القدرات الفكرية، ويتضمن الجدول 2 الكفايات الكفيلة بتنمية هذه القدرات:

جدول 2: كفايات ومعايير تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين[28]

الكفايات	1-الكفايات التي تركز على عناصر الاستدلال	2- كفايات تركز على المعايير الفكرية العالمية	3-الكفايات التي تركز على السمات الفكرية أو الفضائل أو التصرفات	4- الكفايات التي تتعامل مع العوائق التي تحول دون تطور الفكر العقلاني	5- الكفايات التي تركز على مهارات التفكير النقدي الضرورية للتعلم	6- الكفايات التي تركز على مجالات فكرية محددة
المعايير	المعيار الأول: الأهداف والغايات. المعيار الثاني: الأسئلة والمشكلات والقضايا. المعيار الثالث: المعلومات، والبيانات، والأدلة، والخبرة.	المعيار التاسع: تقييم التفكير	المعيار العاشر: الإنصاف. المعيار الحادي عشر: التواضع الفكري. المعيار الثاني عشر: الشجاعة	المعيار الثامن عشر: نظرة نقدية للفكر المتمركز حول الذات.	المعيار العشرون: مهارات فن الدراسة والتعلم. المعيار الواحد والعشرون: مهارات فن طرح	المعيار الرابع والعشرون: قدرات التفكير الأخلاقي المعيار الخامس والعشرون:

	المعيار الرابع: الاستدلالات والتفسيرات المعيار الخامس: الافتراضات والافتراضات المسبقة. المعيار السادس: المفاهيم والنظريات والمبادئ، والتعاريف، والقوانين، والبدهيات. المعيار السابع: الآثار والعواقب. المعيار الثامن: وجهات النظر والأطر المرجعية.		الفكرية. المعيار الثالث عشر: التعاطف الفكري. المعيار الرابع عشر: النزاهة الفكرية. المعيار الخامس عشر: المثابرة الفكرية المعيار السادس عشر: الثقة في العقل. المعيار السابع عشر: الاستقلالية الفكرية.	المعيار التاسع عشر: نظرة نقدية للفكر المتمركز حول المجتمع	الأسئلة الأساس. . . المعيار الثاني والعشرون: مهارات فن القراءة عن قرب. المعيار الثالث والعشرون: مهارات فن الكتابة الموضوعية.	مهارات الكشف عن التحيز الإعلامي والدعاية في الأخبار الوطنية والعالمية.

يقسم بول والدر كفايات التفكير إلى قسمين كفايات عامة تطبق على جميع أنواع التفكير وفي جميع التخصصات والموضوعات والمهن، والكفايات الخاصة بمجال أو موضوع أو مهنة[29]، وبناء على ذلك، يتم تصنيف كفايات التفكير النقدي إلى ست فئات، ترتبط بها معايير محددة وهي الفئة الأولى : الكفايات التي تركز على عناصر الاستدلال، الفئة الثانية : الكفاية التي تركز على المعايير الفكرية العالمية، الفئة الثالثة: الكفايات التي تركز على السمات الفكرية أو الفضائل أو التصرفات، الفئة الرابعة : الكفايات التي تتعامل مع العوائق التي تحول دون تطور الفكر العقلاني، الفئة الخامسة: الكفايات التي تركز على مهارات التفكير النقدي الضرورية للتعلم، الفئة السادسة: الكفايات التي تركز على مجالات فكرية محددة[30]. وترتبط الفئات الأربع الأولى بالكفاءات العامة للتفكير النقدي. أما الفئة الخامسة فتتضمن مهارات التفكير النقدي الضرورية للدراسة والتعلم. أما الفئة السادسة فترتبط بالكفايات الخاصة بمجال معين من الفكر[31] ، وجدير بالذكر أن جميع الكفايات تتضمن مبادئ للتفكير النقدي، كما أنها تتضمن مجموعة من التفاصيل التي يصعب حصرها في هذا المقام، غير أن أهم ما يجب الإشارة إليه، هو أن كل فئة من الكفايات تتضمن عناصر كما هي مرتبة أسفله، ويتضمن كل عنصر مجموعة من التفاصيل التي تحدد ما يجب أن يقوم به المدرس والمتعلم من أجل تنمية القدرات الفكرية.

2.6. تقرير دلفي Le rapport Delphi: إعادة تعريف التفكير النقدي ومواصفات النموذج المثالي للمفكر الناقد:

قاد الاهتمام المتزايد بتعليم التفكير النقدي إلى التئام 46 فيلسوفا ومدرسا فيما بين عامي 1987 و1989، ضمن ما سمي بلجنة دلفي بهدف التوصل إلى توافق في الآراء حول تعريف التفكير النقدي، والقدرات والسلوكات المرتبطة به، وتحديد طرق قياسه وتقويمه. وكلف "بيتر فاسيون" Peter Facione بمهمة التنسيق بين أعضاء هذا الفريق من طرف الجمعية الفلسفية الأمريكية، فكانت النتيجة أن تم التوافق على تعريف معياري للتفكير النقدي[32]، وبالعودة إلى البيان الختامي الصادر عن اجتماع لجنة دلفي نجد أن التفكير النقدي هو: حكم هادف وذاتي التنظيم ينتج عن التأويل والتحليل والتقييم والاستدلال، بالإضافة إلى شرح الاعتبارات الإثباتية، أو المفاهيمية، أو المنهجية، أو المعيارية، أو السياقية التي يستند إليها هذا الحكم، كما أنه أداة ضرورية للبحث والتقصي، وهو قوة تربوية تمكن من التحرر ومورد قوي في الحياة الشخصية والمدنية. أما المفكر الناقد المثالي فهو مفكر فضولي، ومطلع جيد، وواثق من العقل، ومنفتح الذهن، ومرن، وعادل في التقييم، وصادق في مواجهة التحيزات الشخصية، وحكيم في إصدار الأحكام، وعلى استعداد لإعادة النظر، وواضح بشأن القضايا، ومنظم في الأمور المعقدة، ومجتهد في البحث عن المعلومات ذات الصلة، ومعقول في اختيار المعايير، ويركز في التحقيق، ويثابر في البحث عن نتائج دقيقة بقدر ما يسمح به الموضوع وظروف التحقيق. وبالتالي، فإن تكوين المفكرين النقديين الجيدين يجب أن يستحضر هذا المثل الأعلى. لأنه يجمع بين تطوير مهارات التفكير النقدي وتطوير السلوكات التي تسفر باستمرار عن رؤى مفيدة، والتي هي أساس المجتمع العقلاني والديمقراطي. ويتضمن التقرير مهارات ذات بعد معرفي بالأساس ويتعلق الأمر ب (1) بالتأويل، (2) التحليل، (3) التقييم، (4) الاستدلال، (5) التفسير أو التوضيح (6) التنظيم الذاتي. والتي يعتبرها التقرير محور التفكير النقدي[33]، وتتفرع عن هذه المهارات المعرفية مجموعة من المهارات الفرعية [34] نلخصها ضمن الجدول 3.

جدول 3: تصنيف تقرير دلفي لمهارات التفكير النقدي

المهارات المعرفية الأساس	المهارات الفرعية
(1) التأويل (التفسير)	تصنيف فك التشفير توضيح المعنى
(2) التحليل	فحص الأفكار تحديد الحجج تحليل الحجج
(3) التقييم	تقييم

	الأحكام تقييم الحجج
(4) الاستدلال	التحري عن الأدلة التنبؤ بالبدائل استخلاص النتائج
(5) التفسير أو التوضيح	ذكر النتائج تبرير الإجراءات تقديم الحجج
(6) التنظيم الذاتي	الفحص الذاتي التصحيح الذاتي

3.مقاربات علم النفس التربوي لمفهوم التفكير النقدي

3.1. ديان هالبيرن Diane Halpern: تعرف المتعلم على السياقات التي يحتاج فيها لمهارات التفكير النقدي

ترى عالمة النفس الأمريكية **ديان هالبيرن** بأنه يمكن تدريس التفكير النقدي كتحليل للحجج، أو حل المشكلات، أو صنع القرار، وبغض النظر عن الخلفية الأكاديمية للتفكير أو اللغة المستخدمة لوصف التفكير النقدي، فإنها ترى بأن كل هذه التعريفات تشترك في مجموعة من الافتراضات أهمها أن هناك مهارات محددة للتفكير النقدي يمكن تدريسها وتعلمها، وعندما يكتسب المتعلمون هذه المهارات ويطبقونها بشكل مناسب يصبحون مفكرين ناقدين[35]. كما تثير الانتباه إلى قضية في غاية الأهمية بالنسبة لتعلم هذا التفكير وتتمثل في **سلوكات المتعلمين**، إذ لا معنى لتعليم مهارات التفكير النقدي؛ إذا لم يتم استخدامها من طرف المتعلم[36]، بالإضافة إلى ذلك فهي ترى بأن التفكير النقدي هو أكثر من مجرد الاستخدام الناجح للمهارة المناسبة في السياق المناسب، وإنما هو أيضا، موقف أو سلوك للتعرف على متى تكون هناك حاجة إلى المهارة وإلى الاستعداد لبذل الجهد العقلي اللازم لتطبيقها. إذ لا يمكن لأحد أن يطور هذا النمط من التفكير دون الانخراط في عمليات التفكير المجهدة، وبالتالي، فنحن بحاجة إلى إيجاد طرق لجعل المتعلمين قادرين على التفكير الجيد والعمل المطلوب لتحقيق هذا الهدف. وترى ديان بأن تعليم التفكير

النقدي يتم عبر: (1) تعليم مهارات وسلوكات التفكير النقدي؛ (2) التدريب على تحسين احتمالية تعرف المتعلمين على السياقات التي يحتاجون فيها إلى ممارسة هذه المهارات. إذ تكمن المشكلة في تعلم مهارات التفكير النقدي في تعدد السياقات وعدم وجود إشارات واضحة للسياقات الجديدة التي يمكن أن تؤدي إلى استدعاء مهارة التفكير، ومن جهة أخرى، تؤكد على أن تعليم التفكير النقدي يفترض الاهتمام بمراقبة ما وراء المعرفة بهدف التوصل إلى طرق استخدامها لتوجيه وتحسين عملية التفكير والتعلم، وعليه، فإن المتعلمين يحتاجون إلى: مراقبة عملية تفكيرهم، والتحقق من إحراز تقدم نحو هدف مناسب، وضمان الدقة، واتخاذ القرارات بشأن استخدام الوقت والجهد العقلي. وفي لغة علم النفس المعرفي، تمكن مراقبة ما وراء المعرفية من توجيه عملية التفكير وجعله علنيا وواعيا أثناء التدريس، وبالتالي جعل المدرسين يصممون عملية التفكير الخاصة بهم، بحيث يكون نشاطهم الفكري مرئيا ومفتوحا للتدقيق[37]. يتكون نموذج ديان هالبيرن لتعليم التفكير النقدي من أربعة عناصر[38] وهي:

1. تعلم مهارات التفكير النقدي بشكل صريح؛
2. تطوير الاستعداد للتفكير والتعلم المجهد؛
3. أنشطة التعلم المباشر بطرق تزيد من احتمال التنقيل عبر السياقات؛
4. جعل المراقبة ما وراء المعرفية صريحة وعلنية.

3.2. ديانا كوهن DEANNA KUHN: العمليات ما وراء المعرفية من الدرجة الثانية، والبعد التطويري للتفكير النقدي

ترى ديانا كوهن بأن الهدف من التربية والتعليم هو التعرف على القدرات والميول الطبيعية للطفل من أجل تطويرها إلى مواقف وقدرات أكثر تقدما، وعليه، فمن الضروري معرفة الأداء الفكري للطفل من خلال الدراسات التجريبية. ومن خلال دراساتها للتطور المعرفي؛ اهتمت كوهن بشكل خاص بكيفية تمكن الأطفال من التعبير عن معرفتهم السابقة، وعن البيانات والمعلومات الجديدة والأدلة، إذ يعتبر التعبير عن ذلك بالنسبة لها جزءا أساسا من التفكير النقدي، والذي تعرفه بأنه القدرة على التمييز بين المعرفة الفعلية والآراء وتحديد ما يجب تصديقه وتبرير اختيار المرء بطريقة منطقية. ويتطلب هذا التعبير القيام بعمليات ما وراء معرفية من الدرجة الثانية، التي تشكل الأساس المعرفي التطويري للتفكير النقدي[39]. وتدافع كوهن بشدة عن مبدإ عمومية الفكر النقدي والتي تجعله عابرا للتخصصات، ولا يمكن حصره في مجموعة معينة من المحتويات، وتستدل عن ذلك بمناقشتها للموقف الذي يرى ضرورة تضمين تدريس مهارات التفكير في موضوع معين استخدام استراتيجيات التعلم القائم على التقصي والاستفسار، اذ ترى بأن مجرد استخدام مصطلح استراتيجيات التقصي يدل على أن هذه الأخيرة والتي تعتبر إحدى أسس التفكير النقدي لا تختص بمجال دون الآخر[40] (Kuhn, 1999, pp. 16-26). إن أهم ما يميز مواقف كوهن هو أنها تعتمد على البحث التجريبي المتمحور حول التطور المعرفي منذ الطفولة المتأخرة حتى المراهقة وسن الرشد، كما أنها تعمل على تحديد المهارات الفكرية التي يجب أن تشكل محور تركيز المدرسين لتنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين و تركز على ما تسميه بالمهارات الميتامعرفية الأكثر صلة بالتفكير النقدي، فعلى النقيض من المهارات المعرفية من الدرجة الأولى، التي تمكن المرء من معرفة العالم، فإن المهارات ما وراء المعرفية هي مهارات من الدرجة الثانية تتطلب معرفة الذات ومعرفة الآخر[41] كما أنها تميز أعمالها عن باقي الأعمال التي سبقتها في كونها ذات بعد تطويري تنموي لمهارات التفكير النقدي ضمن التطور الذي يمكن أن يخضع له التفكير بشكل عام، وتقترح كوهن تصورا لسلسلة من المراحل التي تميز التطور المعرفي منذ الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ[42] (الجدول 4)

جدول 4: مراحل تطور الفهم المعرفي الناضج وفقا لما تقدمه ديانا كوهن[43]

المستوى Level	التأكيدات هي Assertions are……	مصدر المعرفة هي… Knowledge is…	مكانة التفكير النقدي Critical thinking is…
الواقعي Realist	نسخ من الواقع الخارجي Copies of an external reality	ذات مصدر خارجي؛ مؤكدة From an external source ; certain	ليس مهما Unnecessary
المطلق Absolutist	الحقائق الصحيحة أو غير الصحيحة في تمثيلها للواقع Facts that are correct or incorrect in their representation of reality	من مصدر خارجي؛ معينة، ولكن لا يمكن الوصول إليها مباشرة، مما ينتج عنه معتقدات خاطئة From an external source; certain but not directly accessible, producing false beliefs	وسيلة لمقارنة التأكيدات بالواقع وتقرير المستوى حقيقتها أو زيفها a vehicle for comparing assertions to reality and determining their truth or falsehood
التعددي Multiplist	الآراء التي يختارها أصحابها بحرية وهم فقط مسؤولون عن تأثيرها Opinions freely chosen by and accountable only to tain their owners	ناتجة من العقل البشري لكنها لا يقينية generated by human minds and is uncertain.	عرضي Irrelevant
التقييمي Evalua	الأحكام التي يمكن تقييمها ومقارنتها وفقا لمعايير الحجة والبرهان. Judgments that can be	ناتجة من العقل البشري ولا يقينية، لكنها قابلة للتقويم generated by	وسيلة تدعم التأكيدات السليمة وتعزز الفهم valued as a vehicle

tivist	evaluated and compared according to criteria of argument and evidence	human minds and is but uncertain. susceptible to evaluation	that promotes sound assertions and enhances understandin

ترى كوهن أن الأفراد يمكن أن يقضوا حياتهم بأكملها في مرحلة الحكم الواقعي الذي تتساوى فيه التأكيدات مع الواقع، وفي أحسن الأحوال وأكثرها شيوعا، يمكنهم الاستقرار في مستوى الحكم المطلق الذي يمكن أن تتعارض فيه التأكيدات. غير أنها تبقى قابلة للحل عن طريق اللجوء إلى الملاحظة المباشرة أو السلطة. لكن العالم الذي نعيش فيه يجعل من الصعب التوفيق بين الخلافات. ونتيجة لذلك، يتقدم معظم الناس نحو موقف معرفي متعدد، والذي يوازي مرحلة المراهقة لدى الأفراد، ومن المرجح أن يكون الحدث الأساس الذي يؤدي إلى هذه الخطوة هو الاصطدام بحقيقة أن الخبراء يختلفون حول القضايا المهمة، فيصبح من غير الممكن الاعتماد عليهم للحصول على إجابات لتساؤلات معينة، وبالتالي، يتم التخلي عن فكرة اليقين، في هذا المستوى تتساوى آراء الأشخاص والمعتقدات باعتبارها ممتلكات لأصحابها، ويتم اختيارها بحرية ووفقا لأذواق المالك ورغباته، وتبعا لذلك، لا تخضع للنقد الذي يكون في هذا المستوى عرضيا. وغالبا ما يظل الناس متعددين مدى الحياة. غير أن الأقلية منهم ترتقي إلى مستوى نظرية المعرفة التقييمية، حيث جميع الآراء ليست متساوية والمعرفة تستلزم الحكم والتقييم والجدل[44]. إن البعد الكامن وراء الفهم المعرفي ومحركه الأساس هو تنسيق المكونات الذاتية والموضوعية للمعرفة. إذ يرى المطلق المعرفة من الناحية الموضوعية وينظر إليها على وجه اليقين. يصبح المتعدد مدركا للمكون الذاتي للمعرفة من خلال توفير أساس لمقارنة الآراء أو تقييمها. وينجح من يقوم بالتقييم في دمج وتنسيق الاثنين، من خلال الاعتراف بعدم اليقين دون التخلي عن التقييم[45].

3.3. روبرت ستيرنبرغ Robert Sternberg: التفكير النقدي، وبناء العمليات المستخدمة لحل المشكلات واتخاذ القرار

يرى ستيرنبرغ بأن التفكير النقدي هو الذكاء، أي: القدرات الفكرية للمتعلمين وهو العمليات العقلية والاستراتيجيات التي نستخدمها لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة، ويقترح تصنيفا لقدرات التفكير النقدي بناء على نظريته في الذكاء. ويتضمن هذا التصنيف ثلاثة أنواع من القدرات: المكونات الفوقية، والأداء، وعمليات اكتساب المعرفة (الجدول5)

جدول 5: تصنيف قدرات التفكير النقدي بناء على نموذج ستيرنبرغ

المكونات العليا	مكونات الأداء عمليات ذات ترتيب أقل	القدرات التي تسمح باكتساب معرفة جديدة أو تعلم ممارسات جديدة.
تخطيط ومراقبة ما يتم القيام به؛ تقييم نتائج ما تم إنجازه؛ القدرة على تحديد الإشكالية، وفهم طبيعتها، والتخطيط بطريقة منظمة بهدف حلها، وبناء استراتيجية	. القراءة، والتفكير الاستقرائي؛ التفكير(الفضائي) المكاني، السببي، الاستنتاجي.	تعتمد على ثلاث مكونات رئيسة: الترميز الانتقائي، والجمع بين المعلومات بطريقة انتقائية وذات صلة، والمقارنة بين المعرفة المكتسبة والمعلومات الجديدة التي سيتم تعلمها. هذه المكونات نفسها هي

متماسكة...		ما يجعل من الممكن التعامل مع الجدة، وهو شرط أساس لممارسة

التفكير النقدي بالنسبة لستيرنبرغ هو مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات التي نستخدمها لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة. وتختلف القدرات المطلوبة لممارسة التفكير النقدي وفقا للمهمة والسياق وكذلك الموضوعات، يؤكد ستيرنبرغ على أهمية نقل المهارات المكتسبة من خلال التربية، حيث تزيد هذه الأخيرة من فرص تطبيق التعلم على مواقف الحياة الحقيقية[46]. ويقترح استخدام أمثلة ملموسة لتوضيح أساليب التفكير النقدي وتمارين مختلفة للتدريب عليه، بما في ذلك التمارين العملية على التساؤل، كما طور اختباره النفسي الخاص لقياس التفكير النقدي وهو الاختبار الثلاثي للمهارات الفكرية. الذي يسعى إلى قياس المكونات الوصفية (التخطيط والمراقبة والتقييم)، والمكونات الأدائية (استنتاج علاقات، وتطبيق علاقات، ومقارنة علاقات)، ومكونات اكتساب المعرفة والقدرة على التعامل مع الجدة (التمييز بين معلومات ذات صلة وغير ذات صلة، الجمع بين المعلومات بطريقة منطقية باستخدام المعرفة المكتسبة لتعلم أو فهم مفاهيم جديدة)[47].

3.4. دانيال ويلينجهام Daniel Willingham: ربط تدريس التفكير النقدي بمادة أو محتوى أو تخصص

دانيال ويلينجهام هو عالم نفس معرفي وخبير تربوي، وهو المنظر الوحيد الذي يشكك بشدة في إمكانية تطوير التفكير النقدي، أو على الأقل في القدرة على تحسينه بشكل عام وعن طريق التدريس العام. وبالتالي، فإن نهجه التربوي في تعليم هذا التفكير هو نهج تخصصي يهدف إلى تحسين مهارات التفكير داخل مجال معين، أو على الأقل، من خلال محتوى معين. وبالنسبة له، تنتمي قدرات التفكير النقدي إلى ثلاثة أنواع من الأنشطة العقلية التي نستخدمها يوميا، ولكن ليس بالضرورة بشكل نقدي وهي: **التفكير**، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات. تشير الصفة "النقدية" إلى أن عمليات التفكير واتخاذ القرار وحل المشكلات تتم طواعية (بشكل مستقل) وبكفاءة (لا تتأثر بالتحيزات والقيود المعرفية الطبيعية الأخرى). لذا، فإن المشكلة بالنسبة إليه، هي: هل يمكننا تعليم التفكير؟ الجواب هو: إذا استطعنا ذلك فلن يكون الأمر مثل تعليم أو تعلم ركوب الدراجة[48].إن ويلينجهام متشائم بشأن إمكانية تدريس التفكير النقدي، لأنه يعتبر أن التفكير ليس مهارة. على العكس من ذلك، يرى أن الفكر يعتمد بشكل كبير على محتويات المعرفة. لذلك، فإن تعلم الاستراتيجيات العامة لا يضمن معرفة كيفية تطبيقها على محتويات معينة، وعندما نسعى لفهم مشكلة جديدة، فإننا نستخدم المعرفة المخزنة في ذاكرتنا، ولكن أيضا السياق. يجعل هذا الأمر الفهم أسرع، لكنه يرسخه في المحتوى السياقي. هذه الاعتبارات هي التي تدفع دانيال ويلينجهام إلى التأكيد على أن تدريس التفكير النقدي بشكل عام أمر مستحيل، وينتقد برامج تطويره بشكل عام ويتساءل عن نتائجها. ويذهب إلى أنه حتى وإن قدمت هذه البرامج نتائج إيجابية، فإن تقييماتها التجريبية محدودة على المستوى المنهجي: إذ على الرغم من أن هذه الأساليب تمكن المتعلمين من حل نوع المشكلات التي يواجهونها على مستوى البرامج فمن الصعب اتخاذ قرار بشأن تعميم ونقل آثار هذه الأساليب في "الحياة الحقيقية". أو احتمال أن تستمر بمرور الوقت. كما أنه من الصعب معرفة ما إذا كان التأثير الإيجابي يرجع إلى الطريقة نفسها أو إلى ظروف أخرى. يقدم ويلينجهام تحليلا سريعا لفعالية برامج التفكير النقدي ويخلص إلى أن لها الخصائص المشتركة الثلاث الآتية[49]:

- تفترض هذه البرامج وجود مهارات يمكن ممارستها بشكل مستقل عن السياق والمحتوى، ويتم تدريس التفكير النقدي خارج أي إطار تخصصي؛
- بعضها طويل الأمد (ثلاث سنوات، عدة ساعات من التدريس في الأسبوع)؛

- تستخدم أمثلة على التفكير النقدي، ثم يطلب تطبيق الاستراتيجيات المستفادة: يستخدم البعض المشكلات المجردة، والبعض الآخر يستخدم القصص الغامضة أو المناقشات الجماعية حول المشكلات اليومية.

- أما الدراسات التي تقيس آثار هذه التدخلات فتتجلى محدوديتها في[50]:

- في بعض الحالات يخضع المتعلمون لتقييم مرة واحدة فقط، لذلك لا يمكننا معرفة ما إذا كانت الآثار ستستمر؛
- في حالات أخرى تغيب مجموعة التحكم، أو لا تقوم المجموعة الضابطة بنشاط بديل (مجموعة سلبية)؛
- وفي بعض الحالات، يغيب تدبير النقل إلى سياقات حقيقية أو إلى سياقات مختلفة عن تلك المستخدمة في التحقيق.

- ويقدم ويلينجهام بدائل لتدبير تعلم وتدريس التفكير النقدي، والمتمثلة في شرطين أو استراتيجيتين هما: الإلمام بالمحتوى العميق والذي يعتمد على الممارسة الآلية المتكررة. أما الاستراتيجية الثانية فهي ما وراء المعرفة: أي معرفة أين وكيف تبحث في الذاكرة عن الاستراتيجيات الصحيحة، مما يتطلب الرغبة والتفكير. كل هذا يتطلب، إذا، تملك المعرفة ومعرفة كيفية تعبئتها في الممارسة العملية[51]، فعلى الرغم من أن لدينا قدرات طبيعية، مثل التفكير في الأسباب والاحتمالات، فإن ذلك لا يقينا من ارتكاب الأخطاء عند استعمالها، لذلك فإن التفكير النقدي يعتمد بشكل كبير على المحتوى، وهو ما ينطبق أيضا على باقي أشكال التفكير الأكثر تخصصا مثل التفكير العلمي الذي لا يقتصر النجاح فيه على معرفة الإجراءات والاستراتيجيات، ولكن أيضا، على معرفة متى يتم تطبيقها وكيف، لذلك يعتمد تدريس التفكير النقدي على تعليم التلاميذ استراتيجيات التفكير بشكل أفضل وعلى كيفية ووقت استخدام هذه الاستراتيجيات. ويعتمد تطوير قدرات هذا التفكير بشكل أكبر على اكتساب المعرفة التخصصية، لأن نقل مهارة إلى محتوى معروف أسهل لسببين: أولا، لأننا نعرف الشكل الذي تتخذه المهارة المعنية في مجال ما. ثانيا، لأن معرفة المجال تجعل من السهل التعرف على البنية العميقة للمشكلة، وتجاوز مرحلة الفحص السطحي. لدى يجب أن تكون أهداف تدريس التفكير النقدي واقعية، أي ضمن تخصص ما، فلا شيء يمكن أن يحل محل الخبرة في المجال. ويقترح ويلينجهام خطة من أربع مراحل لتدريس التفكير النقدي[52]:
- تحديد ما يمكن اعتباره تفكيرا نقديا في كل مجال: في التاريخ مثلا، لا ننظر للوقائع الطريقة نفسها التي ننظر بها إليها في تخصص آخر؛
- تدريس المهارات والاستراتيجيات بشكل صريح؛
- تحديد محتوى التخصص الواجب إتقانه حتى نتمكن من التفكير ضمنه؛
- التخطيط على المدى الطويل وتعريف المتعلمين بشكل متكرر بالقدرات التي يجب تعلمها، وجعلهم يمارسونها (لمدة ثلاث إلى خمس سنوات)

4.مقاربة مقارنة للتفكير النقدي من خلال نماذج تربوية دولية:

قام فريق من الباحثين في إطار تقييم وتدريس مهارات القرن من خلال مقارنة وتحليل الوثائق الرسمية المؤطرة للمناهج التعليمية لعدد من دول العالم، وكذا عدد من المؤسسات الدولية المهتمة بالأنظمة التربوية، قام، برصد أهم المهارات التي تسعى الدول

والمؤسسات الدولية لتنميتها وأطلق عليها اسم مهارات القرن الحادي والعشرين، وعددها عشر مهارات متضمنة في أربع فئات وهي (1) طرق التفكير: الإبداع والابتكار، التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعلم التعلم وما وراء المعرفة؛ (2) طرق العمل: التواصل، والعمل الجماعي؛ (3)أدوات العمل: محو الأمية المعلوماتية، ومحو الأمية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، (4) العيش في العالم: المواطنة المحلية والعالمية، والحياة والوظيفة والمسؤولية الشخصية والاجتماعية[53]. وقد أحال الفريق على تقرير دلفي الذي نشرته الجمعية الفلسفية الأمريكية حول التفكير النقدي سنة 1990[54] وبالعودة إلى النموذج الذي اقترحه الفريق نجد بأنه يمتح من التقرير بشكل كبير ولعل السبب في ذلك يرجع للأسباب التالية : كونه توصل إلى توافق حول مفهوم التفكير النقدي بعدما كان محط اختلاف الباحثين والأكاديميين، من مختلف التخصصات :الفلسفة (52٪)، والتعليم (22٪) ، والعلوم الاجتماعية (20٪)، والعلوم الفيزيائية (6٪)[55] ، كما تكمن أهميته في كون الاتصال بين هؤلاء المتخصصين قد استمر لمدة سنتين، وأيضا في استخدامه استراتيجية دلفي (Delphi Method) بهدف الإجابة على أسئلة محددة وهي: ما هي بالضبط المهارات والسلوكات التي تميز التفكير النقدي؟ ما هي الطرق الفعالة لتعليم النقدي؟ وكيف يمكن تقييم التفكير النقدي؟[56]، كما أنه يتضمن بشكل ضمني أو معلن أهم العناصر التي سبق وتطرقنا إليها أثناء معالجتنا للتفكير النقدي بناء على مقاربة علم النفس التربوي أو فلسفة التربية.

جدول 6: التحديدات العملية للتفكير النقدي وحل المشكلات[57]

طرق التفكير: التفكير الناقد؛ حل المشكلات؛ اتخاذ القرارات.		
المعارف	المهارات	المواقف / القيم / الأخلاق
استخدام العقل بشكل فعال، واستخدام التفكير المنهجي وتقييم الأدلة • فهم نظم واستراتيجيات معالجة المشاكل غير المألوفة؛ • فهم أهمية الأدلة في تكوين المعتقدات؛ وإعادة تقييم المعتقدات عند تقديمها مع أدلة متضاربة. **حل المشاكل** • تحديد الثغرات	**استخدام العقل بشكل فعال** • استخدام أنواع مختلفة من الاستدلال (الاستقرائي، الاستنتاجي، إلخ) بما يتناسب مع السياق. **استخدام التفكير المنهجي** • تحليل كيفية تفاعل أجزاء من الكل مع بعضها البعض لفرز النتائج في الأنظمة المعقدة. وفحص الأفكار وتحديد وتحليل الحجج؛ • التوليف بين العناصر وإجراء اتصالات "ترابطات" بين المعلومات والحجج؛ • تفسير المعلومات واستخلاص النتائج بناء على أفضل تحليل. تصنيف المعلومات وفك تشفيرها وتوضيحها؛	**إصدار أحكام وقرارات منطقية** • بحث وجهات النظر البديلة وتقييمها؛ • التفكير النقدي في خبرات وعمليات التعلم؛ • دمج هذه الانعكاسات في عملية صنع القرار حل المشاكل؛ • الانفتاح على الحلول غير المألوفة وغير التقليدية والمبتكرة للمشاكل وطرق حل المشكلات؛ • طرح أسئلة ذات مغزى توضح وجهات النظر المختلفة وتؤدي إلى حلول أفضل. **التصرف في المواقف والسياقات** • الثقة في العقل؛ • الفضول والاهتمام بالاطلاع

في المعرفة؛ • طـــرح أســـئلة توضـح وجهـات النظـر المختلفـــة وتـــؤدي إلى حلول أفضل. **التعبير اللفظي** • التعبـير بوضـوح عن نتائج التساؤلات.	• تحليـل وتقيـيم الأدلـة والحجـج والادعـاءات والمعتقدات بشكل فعال؛ • تحليل وتقييم وجهات النظر البديلة الرئيسة. •تقييم الحجج، والأدلة والبراهين؛ •الاســتدلال والتحــري عــن الأدلــة وبــدائل التخمين واستخلاص النتائج؛ • التصريح بالنتائج وشرحها وتبرير الإجراءات وتقديم الحجج؛ • التنظيم الـذاتي والفحـص الـذاتي والتصـحيح الذاتي.	جيد؛ • العدالة والانفتاح الذهنيان؛ • المرونة والصدق؛ • الانتبـــاه إلى فـــرص اســـتخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ • الثقة والإيمان بالعقل؛ • التقييم الصادق لتحيزات الفرد؛ • الاســـتعداد لإعـــادة النظـــر في وجهـــات نظـــر ء أو مراجعتهـــا عنـــد الاقتضاء.

من أهم ما يثير الانتباه في هذا العمل هو ربط التفكير النقدي بحل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنه ذهب إلى أن التفكير النقدي أصبح سمة من سمات المناهج الدراسية في أجزاء كثيرة من العالم، كالمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، وبناء على ذلك، فقد توصل الفريق إلى تجميع المهارات في نموذج تربوي اعتبره عمليا قائما على (1)المعرفة: وتشمل جميع الإشارات إلى المعرفة المحددة أو متطلبات فهم مهارات التفكير النقدي؛ (2) المهارات: وتتضمن القدرات والمهارات والعمليات التي تم تصميم أطر المناهج الدراسية لتطويرها لدى المتعلمين، والتي تعد محورا للتعلم، والمواقف والقيم والأخلاق: وتشير إلى السلوكات والقدرات التي يظهرها المتعلمون فيما يتعلق بكل مهارة من المهارات العشر (الجدول 6)[58] (Griffin, McGaw, & Care, 2012, p. 40).

5.خلاصات حول التفكير النقدي

5.1. التفكير النقدي نمط من التفكير يتضمن مجموعة من المهارات أو القدرات أو الكفايات المعرفية

يتضمن التفكير النقدي مجموعة من المهارات أو القدرات أو الكفايات المعرفية. ولعل أهم ما يميز هذه المهارات هو كونها توجه نحو التفكير نفسه بهدف تحليله وتقويمه وتحسينه[59] . كما أن التفكير النقدي هو استخدام المهارات المعرفية عند مواجهة موقف معقد، وهو استخدام أفضل مهارات التفكير في المواقف التي تتطلب استخدام العقل. لذلك، يشار إليه على أنه فن منضبط يعتمد على التفكير العقلاني والتحليلي. أما المفكر الناقد فهو القادر على جمع المعلومات وتحليلها وصياغة افتراض قائم على أدلة قوية والقدرة على اتخاذ قرار نهائي. لذلك، فإن التفكير النقدي هو عملية منطقية تأملية تتطلب منطق العقل. وتتمثل مكوناته الأساس في التحليل المستمر والاستدلال والجدل. كما أنه نهج صارم للتفكير يعتمد على التأويلات والاستدلالات والحجج والتفسيرات والتقييمات والتحليل والحكم واتخاذ قرارات مستنيرة[60].. لذلك فإن التفكير النقدي هو تفكير تأملي عقلاني يركز على تحديد ما يجب الإيمان به أو فعله، بما في ذلك التقييم الصحيح للبيانات ومهارة الانخراط في نشاط مع الشك التأملي. كما أنه يرتبط بمهارات التفكير العليا وحل المشكلات، وما وراء المعرفة[61].

5.2. التفكير النقدي عملية معرفية تنطوي على تصور بنائي للمعرفة:

تشترك معظم المقاربات في أن هناك مهارات محددة للتفكير النقدي يمكن تدريسها وتعلمها، كما أن التفكير في هذه المهارات يدل على أنها عبارة عملية معرفية مرتبطة باستخدام العقل أو الدماغ، بمعنى أن معظم العمليات المرتبطة بالتفكير النقدي هي عمليات تتم في ذهن الإنسان، الأمر الذي يذكرنا بالمقاربة المعرفية للتعلم، التي ترى أن للعقل القدرة على معالجة المعلومات، كما أن كل المقاربات تنطوي على تصور بنائي للمعرفة باعتبارها نتيجة للتواصل مع الآخرين أو انعكاسا للمواقف، أو باعتبارها استنتاجا قائما على التفكير الاستقرائي والاستنتاجي، أو باعتبارها نتيجة لتفاعل المتعلم مع المعرفة من خلال التساؤل والتشكيك، وصياغة الفرضيات والتحليل وتقييم والاستدلال والإبداع والتعاطف والبرهنة. كما تشمل مهارات التفكير النقدي مهارات التحليل وطرح الأسئلة المناسبة والتركيز ووضوح المعلومات والاستدلالات واتخاذ القرارات السليمة. كما أن هناك عدة طرق لتعلم هذا التفكير، ويتم تمثيل هذه الطرق من خلال التفكير العلمي، والتفكير الرياضي، أو التفكير التاريخي، والتفكير الأنثروبولوجي، والتفكير الاقتصادي، والتفكير الأخلاقي، والتفكير الفلسفي...[62]

5.3. التفكير النقدي شكل من أشكال الذكاء الذي يمكن تدريسه وتعلمه:

التفكير النقدي هو مجموعة من القدرات العقلية التي يمكن تعلمها وتدريسها[63]، ، ويطرح تدريس وتعلم مهارات التفكير النقدي مجموعة من التساؤلات حول ما إذا كان يجب تدريسه بشكل منفصل، أو أن يتم تمريره عبر المواد الدراسية، أو من خلال المزج بين الطريقتين، ويفرز هذا النقاش مجموعة من التساؤلات حول ما إذا كان من الضروري التصريح للمتعلمين بالمبادئ العامة للتفكير النقدي أو دفعهم للانغماس فيه عبر الممارسة ودون توضيح تلك المبادئ، كما قاد هذا النقاش إلى أن تدريس وتعلم التفكير النقدي يجب أن يرتبط بموضوع معين سواء أكان هذا الموضوع مرتبطا بمادة دراسية أو غير ذلك، الأمر الذي دفع الباحثين إلى الجزم بأن تعلم التفكير النقدي يمكن أن يتم من خلال ربطه بموضوع دراسي أو من خلال ربطه بموضوع غير دراسي، ومن ثمت فإن الإشكال الأساس الذي يوجه هذه التساؤلات هو كيفية تمهير المتعلمين على التفكير النقدي في سياقات غير مدرسية، لذلك، تمت الدعوة بشكل صريح إلى الاهتمام بالمبادئ العامة للتفكير النقدي باعتبارها مدخلا للنقل ، الأمر الذي أفضى إلى ظهور نقاش حول خصوصيات المواد التعليمية، وخاصة منها المرتبطة بالعلوم الاجتماعية، وبشكل أخص التاريخ، وعما إذا كانت تلك المبادئ العامة قابلة لأن يتم تمريرها عبر المواد الدراسية، علما أن لكل تخصص منهجه الفكري النقدي الخاص[64].

وتجدر الإشارة إلى أن تعلم التفكير النقدي يدل على تعلم المهارات التي تساعد المتعلمين على إصدار أحكام خاصة بهم، واكتساب سلوكات تعلمية جديدة. لذلك، فإن تعلم التفكير النقدي يقتضي التخلي عن منطق التلقين والتبني التام لمنطق البناء وذلك من خلال:

- إحجام المدرس عن تقديم إجابات على تساؤلات المتعلمين وحثهم على إنتاج إجاباتهم الخاصة من خلال الاستجواب النشط. صحيح أن هذا الأمر يقتضي من المدرس والمتعلم معا مجهودا مضاعفا، غير أنه سيمكن من تنمية مهارات تفكير المتعلمين في مجالات جديدة. وبالتالي، التحسين المستمر لمهارات التفكير النقدي الخاصة بهم. إن هذا التعلم يتطلب الدقة والاهتمام بالتفاصيل، لأن النظرة العامة للمواضيع لا يمكن أن تنتج إلا نقدا ضعيفا، وبالتالي، حكما سطحيا. كما يتطلب التركيز على المهمة الدقيقة بدلا من تشتيت الانتباه بمهام أخرى،

حتى لو كانت ذات أهمية بالنسبة للموضوع. ثم الإيمان بإمكانية العثور الدائم على حجج جيدة وفعالة. والاعتراف بفاعليتها، حتى لو كانت لا تتوافق مع الميولات[65].

- يجب أن يقتنع المدرس والمتعلم معا، بأن الأفكار لا يمكن للعقل أن يكتسبها ويستوعبها ما لم يقم بمجهود فكري من أجل الحصول عليها. فلتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التفكير، يجب أن يتعلم المدرس كيف يعمل العقل عندما يكون منخرطا فكريا، وللقيام بذلك، يجب أن يدرك الدور الأساس للتفكير في اكتساب المعرفة. فالتفكير يقود الإنسان إلى المعرفة وهو ما يجعل ما فكر فيه الإنسان ملكا لعقله. من هنا، تظهر أهمية التفكير النقدي باعتباره مجموعة من المهارات والقدرات والسلوكات الفكرية التي تؤدي إلى إتقان المحتوى والتعلم العميق. فهو تعلم يقدر العقل والأدلة، ويشجع المتعلمين على اكتشاف المعلومات ومعالجتها، والقيام بذلك بانضباط، والذي يقودهم للتفكير وهم في طريقهم إلى بناء الاستنتاجات، والدفاع عن المواقف بشأن القضايا المعقدة، ووجهات النظر المتعددة، وتحليل المفاهيم والنظريات والتأويلات، وحل المشكلات، ونقل الأفكار إلى سياقات جديدة، وفحص الافتراضات، وتقييم الحقائق المزعومة، واستكشاف الآثار والعواقب، والتصالح بشكل متزايد مع تناقضات الفكر والتجربة[66].
- ويؤكد دانيال ويلينجهام على أهمية ربط تعلم التفكير النقدي بمحتوى مادة دراسية معينة، أي التركيز على اكتساب المعرفة التخصصية، لأن نقل مهارة التفكير النقدي إلى محتوى معروف أسهل من تدريسه بشكل عام لسببين: أولا، لأننا نعرف الشكل الذي تتخذه مهارة معنية في مجال ما. ثانيا، لأن معرفة المجال تجعل من السهل التعرف على البنية العميقة للمشكلة وتجاوز مرحلة الفحص السطحي، لدى يجب أن تكون أهداف تدريس التفكير النقدي واقعية أي ضمن تخصص ما، فلا شيء يمكن أن يحل محل الخبرة في المجال.

5.4. التفكير النقدي إطار منظم للتفكير يعتمد على التساؤل المستمر والتعقيد وحل المشكلات والإبداع:

إن روح التفكير النقدي هي التساؤلات التي يجب أن تستند إلى افتراضات تزداد قيمتها عند إثارة الشكوك. غير أن الهدف الأساس من التساؤل والطرح المستمر للأسئلة، هو تنمية مهارات التقصي والبحث والاستكشاف والحجاج والاستدلال والتفاعل وتعبئة مهارات التفكير النقدي. وكل ذلك، يكون الدافع من ورائه هو تغلب المتعلمين على القلق والصعوبات. لذلك يمكن القول إن التفكير النقدي هو سيرورة (مجموعة من العمليات) هادفة إلى بناء وتنمية المهارات بشكل استراتيجي لتعكس موقف مستخدميها في نهاية المطاف[67]، كما أنه عملية معقدة تتضمن مجموعة واسعة من المهارات والمواقف. وتشمل: تحديد مواقف الآخرين وحججهم واستنتاجاتهم وتقييم أدلة وجهات نظر بديلة، وتقييم الحجج والأدلة المتعارضة بشكل عادل، والقدرة على قراءة ما بين السطور ، وتحديد الافتراضات الخاطئة أو غير العادلة، والتعرف على التقنيات المستخدمة لجعل مواقف معينة أكثر جاذبية من غيرها، والتفكير في الإشكاليات بطريقة منظمة، وإعمال المنطق والتبصر، واستخلاص استنتاجات حول ما إذا كانت الحجج صحيحة ومبررة، بناء على أدلة جيدة وافتراضات معقولة، وتقديم وجهة نظر بطريقة منظمة وواضحة ومنطقية تقنع الآخرين[68]، ويستخدم المفكر الناقد الدماغ والإدراك والحدس والتركيز المعرفي، ويتميز بنهجه السلوكي المعتمد على الأفكار والمعرفة، والأسباب، والأحكام، والأدلة. يشكل هذا النمط من التفكير منحى فكريا معقدا ومتبصرا (تأملي)، كما أنه إطار منظم للتفكير يعتمد على التعقيد وحل المشكلات، والإنتاجية والإبداع. ويعتمد وفقا لذلك على ثلاثة مبادئ رئيسة هي[69]:

- حل المشكلات: استخدام عمليات التفكير الأساس لحل إشكالية أو صعوبة محددة. مما يتطلب جمع الحقائق المرتبطة بهذه الإشكالية وتحديد المعلومات الإضافية اللازمة لمعالجتها، واقتراح حلول بديلة ومعالجة أكثر ملاءمة للإشكال، والقدرة على التفسير وتجاوز التناقضات، وفحص الحلول لجعلها قابلة للتعميم.

- اتخاذ القرار: استخدام عمليات التفكير الأساس لاختيار أفضل القرارات من بين الاختيارات المتاحة تجاه موضوع معين، وتجميع المعلومات المرتبطة بالموضوع، ومقارنة مزايا وعيوب النهج البديلة، والحكم على الاختيارات والقدرة على تبريرها.

- التفكير الإبداعي: استخدام عمليات التفكير الأساس لتطوير أو ابتكار أفكار جديدة وذات بعد جمالي، ومنتجات تتعلق بالمفاهيم وكذلك مفاهيم جديدة، وتعزيز المنظور الأصلي للمفكر، ومن أجل ذلك، فمن الضروري فهم الترابط القائم بين الإبداع والتفكير النقدي، ذلك أن هذين النمطين من التفكير لا ينفصلان، فإذا كان الإبداع يختص بعملية صنع أو إنتاج وتوليد الأفكار؛ فإن التفكير النقدي يختص بعملية تقييم أو الحكم على تلك الأفكار. فالعقل عند التفكير الجيد ينتج ويقيم في الوقت نفسه، مما يتطلب الخيال والانضباط الفكري، وانطلاقا من هذا المنظور يرى الباحثون أنه: «لا توجد طريقة لزرع أو نقل أو حقن نظام فكري في ذهن شخص آخر...، ولا يمكن وضع هذا النظام على قرص مضغوط وتنزيله في العقل دون صراع فكري. إذ الحكم النقدي ضروري لجميع أعمال البناء. وجميع أعمال البناء مفتوحة للتقييم النقدي. فنحن نخلق ونقيم...، ونقيم ونحن نخلق. بمعنى آخر، نفكر بشكل نقدي وخلاق في الوقت نفسه"[70].

ويشبه الاستخدام المتزامن لمهارات التفكير النقدي استخدام زوج من النظارات ذات العدسات ثنائية البؤرة، حيث يستخدم جزء المشاهدة عن بعد من العدسة لرؤية بعيدا والتقاط كامل المناطق المحيطة، في حين تستخدم العدسة المخصصة للعرض عن قرب للتركيز على الأجزاء الأقرب والأصغر والتدقيق في التفاصيل، ويتم استخدام مهارات الإبداع في بداية عمليات التفكير، عندما يفكر الفرد بشكل عام، إذ تسمح مهارات التفكير الإبداعي للأفراد برؤية الصورة الكبيرة، وأخذ جميع الخيارات، ورؤية واستكشاف جميع الاحتمالات. في حين تسمح مهارات التفكير النقدي بتضييق نطاق الرؤية، وجمع المعلومات والتدقيق في تفاصيل هذه المعلومات استخدامها. وأخيرا، يستخدم العقل مهارات التفكير النقدي في وقت واحد نحو نهاية المهام لإبقاء عين واحدة على الهدف، والمضي قدما من خلال توسيع الأفكار وتفصيلها مع المراقبة المستمرة، واتخاذ القرارات بشأن هذه الأفكار للتأكد من أنها منسجمة وستحقق الهدف[71]، بناء على ذلك، فإن التفكير نقدي وخلاق في جوهره ، فهناك مراحل نولد فيها حلولا إبداعية، أو نستخدم فيها استراتيجيات، تليها مراحل تتطلب التقييم واتخاذ القرار بشأن ذلك، وبالتالي تتطلب التفكير النقدي. ووفقا لذلك، تم اقتراح نموذج حل المشكلات الإبداعي[72]

5.5. التفكير النقدي بناء معرفي استقرائي واستنتاجي

التفكير النقدي عملية معقدة تتطلب عمليات تفكير عليا لتحقيق الأهداف. وتشارك مهارات مختلفة في هذا النمط من التفكير أهمها التشكيك في مصدر المعرفة، واختبار صحة المعلومات المكتسبة، وتحليل موثوقيتها، وانسجام التفسيرات مع الأحكام والمواقف، يمكن اعتبار التفكير النقدي بمثابة بناء معرفي متعدد الأبعاد، مما يعني، ضمنا، التفكير الاستقرائي والاستنتاجي، وكذلك العمليات الإبداعية التي تتفاعل في مراحل متميزة من عملية حل المشكلات[73].

5.6. التفكير النقدي يرتبط بمنطق الانفتاح الذهني ومبدأ الاحتمال وعدم اليقين

ومن خصائص التفكير النقدي أنه حكم مبني على منطق الانفتاح الذهني، لأنه يشترط أن يخضع المتعلم لمبدأي الاتفاق والاختلاف، غير أن افتراض أحد هذين المبدأين يمر بالضرورة عبر تحديد الإشكالية التي تحدد مدى انسجام الافتراضات وصلاحيتها. كما يقتضي الانفتاح الذهني من المفكر الناقد أن يعتمد طيلة عمليات التفكير على مبدأ الاعتقاد والاحتمال وعدم اليقين، وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن عدم اليقين هو ما يدفع التفكير بشكل مستديم إلى البحث عن المصادر الموثوقة والتحليل النقدي للأدلة والحجج ورصد عدم الانسجام فيما بينها[74]

5.7. التفكير النقدي يتطلب المعرفة المبنية على الأدلة والحجج والشك

يتميز التفكير النقدي بأسلوب التحليل الذي يمكن المتعلمين من النقد المنطقي، مما يتطلب المعرفة المبنية على الأدلة والحجج التي يمكن أن تنتج الأفكار وتبني الأحكام الواقعية، إذ أن الحجة هي الرسالة التي يتم نقلها من خلال الكلام أو الكتابة أو وسائل الإعلام. ويساعد التفكير النقدي على تحديد الرسائل الواضحة والضمنية بشكل دقيق، وفهم العملية التي يتم من خلالها بناء الحجة[75]،الأمر الذي يتطلب القدرة على تحديد ما إذا كان أي مسعى للإقناع قد قدم حجة أم لا من أجل إقناعنا، وعند التأكد من أن ذلك قد تم فعلا فيمكن أن ننتقل إلى مهمة إعادة بناء هذه الحجة لكي نعبر عنها بشكل واضح كشرط أساس للتحول إلى خطوة أعلى، ألا وهي تقييم الحجة وبالتالي رفضها أو تقبلها الأمر الذي يقتضي القدرة على الجدل والتفسير والتمكن من مهارات طرح الأسئلة، ووضع الافتراضات، وتحديد التناقض، والتحقيق، والشك. لذلك، يقترح الباحثون أن يتم التركيز داخل الفصول الدراسية على المناقشة اليومية النشطة أكثر من الكتابة[76]،ويعتبر الشك أحد أهم السلوكات والقدرات المرتبطة بالتفكير النقدي. غير أن القدرة على التفكير بتشكك، هي القدرة على التفكير بطريقة منطقية. فالشك في التفكير النقدي لا يعني أنه يجب علينا أن نحرص على عدم تصديق ما نسمعه ونراه. وإنما الحرص على إبقاء احتمال أن ما نعرفه في وقت معين قد يكون جزءا فقط من الحقيقة[77].

5.8. التفكير النقدي مهارة مركبة تتضمن عددا من المهارات

يجمع التفكير النقدي بين مجموعة من المهارات المرتبطة بتحليل وتقييم المعلومات، وفي هذا الصدد توصل كل من Beyer, Barry K. وRobert H. Ennis في سنة 1985 [78]، إلى رصد عشر مهارات يتضمنها هذا النمط من التفكير وهي: التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتهاوأحكام القيمة، وتحديد موثوقية المصادر، وتحديد دقة وواقعية الشهود، والتمييز بين المعلومات أو الادعاءات أو الأسباب ذات الصلة وغير ذات الصلة، والكشف عن التحيزات، وتحديد الافتراضات غير المعلنة، وتحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة أو الملتبسة، والتعرف على التناقضات المنطقية أو المغالطات في خط التفكير، والتمييز بين الادعاءات المبررة و غير المبررة، وتحديد قوة الحجة.

وقد نشرت الجمعية الفلسفية الأمريكية تقرير دلفي عن التفكير النقدي بالولايات المتحدة الأمريكية، وحدد هذا التقرير ست مهارات تفكير معرفي وهي: التأويل والتحليل والتقييم والاستدلال والتفسير والتنظيم الذاتي. وقد تم تطوير هذا الإطار بمزيد من التفصيل، حيث تم التركيز على المعايير القائمة على المواقف والقيم: وبذلك تم التأكيد على أن المتعلمين يجب أن يتميزوا بالفضول، والاطلاع الجيد، والانفتاح، والعدل، والصدق. كما أكدت الأبحاث اللاحقة لتقرير دلفي ما ذهب إليه هذا الأخير من أن "الثقة في العقل" هي الركيزة الأساس للتفكير النقدي[79] .

5.9. التفكير النقدي يتميز بالنزاهة والإنصاف والتعاطف الفكري:

إن تنمية مهارات التفكير النقدي تتطلب التمييز بين السلوكات الفكرية للناقد الماهر السفسطائي، والمفكر الناقد الماهر المنصف. فالمفكرون النقديون المنصفون متواضعون ومتعاطفون فكريا. ولديهم ثقة في العقل والنزاهة الفكرية. ويظهرون الشجاعة والاستقلالية الفكرية[80]، إن التفكير النقدي بحسب لينذا إلدر هو تفكير ذاتي التوجيه ومنضبط ذاتيا بطريقة عادلة. كما أن الأشخاص الذين يفكرون بشكل نقدي يمزجون بين العقلانية والتعاطف. يضاف إلى ذلك، أنهم على أعلى درجات الوعي بالطبيعة المعيبة للتفكير البشري والتي تتزايد حدتها عندما تنعدم سمات التوجيه والانضباط والانصاف. كما أنهم في سعي دائم لتقليص ميولاتاهم الأنانية والاجتماعية. لذلك يعملون على تحسين تفكيرهم من خلال تطوير الفضائل الفكرية كالنزاهة والتواضع والكياسة والتعاطف والشعور الفكري بالعدالة والثقة في العقل[81] . كما يرتبط التفكير النقدي بالنظر في منطق الآخرين، مما يتطلب مهارة استيعاب الحجة الشاملة، ولكن أيضا مهارات تحليلها وتقييمها بالتفصيل، ويمكن أن يشمل التحليل النقدي لأسباب الآخرين ما يلي: تحديد أسباب الآخرين واستنتاجاتهم، وتحليل كيفية اختيارهم وجمعهم للأسباب، وترتيبها لبناء منحى التفكير، وتقييم ما إذا كانت أسبابهم تدعم الاستنتاجات التي يستخلصونها، وما إذا كانت تلك الأسباب قائمة على أسس سليمة، وعلى أدلة جيدة، وتحديد العيوب في منطقهم[82]. وينطوي هذا التصور الذي تقدمه **الدر** على إشكاليتين تجعلان ممن يمارس عملية التفكير النقدي في حالة يقظة فكرية دائمة، فهو من جهة يدرك أنه على الرغم من استعداده الدائم لتحسين قدرته على التفكير، يمكن أن يقع فريسة للأخطاء في التفكير، واللاعقلانية البشرية، والأحكام المسبقة، والتحيزات، والتشوهات، والقواعد والمحرمات الاجتماعية المقبولة دون تمحيص، والمصلحة الذاتية، والمصلحة المكتسبة. وفي الوقت نفسه، فإن المفكر الناقد يعي تمام الوعي التعقيدات المتأصلة في هذا النهج الفكري، الأمر الذي يفرض عليه تجنب التفكير البسيط في القضايا المعقدة والسعي الدائم للنظر بشكل مناسب في حقوق واحتياجات الآخرين[83]. في هذا السياق نجد أن هناك من يربط التفكير النقدي بقدرة الذات على التفكير العقلاني، الذي يبدأ بمساءلة الذات ويمر عبر التساؤل حول أسباب ما نؤمن به وما نقوم به، والوعي بهذه الأسباب، وبالتالي التقييم النقدي لمعتقداتنا وسلوكاتنا، ثم القدرة على تقديم أسباب معتقداتنا وأفعالنا للآخرين.

وتذهب **ستيلا كورتيل** في هذا الصدد إلى أنه ليس من السهل على الإنسان أن يقوم بذلك، نظرا لكون كل واحد منا يفترض أنه على وعي تام بما يؤمن به، ولماذا يؤمن به. غير أنه عندما نسأل عن: "سبب اعتقادنا بأن شيئا ما صحيح، يصبح من الواضح لنا أننا لم نفكر حقا فيما إذا كان ما رأيناه أو سمعناه هو القصة بأكملها أم أنه مجرد وجهة نظر واحدة. من المحتمل أيضا أن تكون هناك مناسبات نجد فيها أننا لسنا متأكدين مما نعتبره المسار الصحيح للعمل أو التفسير. لذلك من المهم فحص أساس معتقداتنا ومنطقنا، لأنها ستكون نقاط المراقبة الرئيسة التي نبدأ منها أي تحليل نقدي"[84]

الهوامش:

[1] Peter A. Facione. .(1990) Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction "The Delphi Report", The California Academic Press, p 12-13.

[2] أفاية محمد نور الدين. (2014). **في النقد الفلسفي المعاصر مصادره الغربية وتجلياته العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

[3] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique** : [Rapport de recherche], Institut Jean Nicod. Récupéré sur https://hal.science/ijn_02887414/document, p 3.

[4] Madalina, F. (2001). **What Is Critical Thinking and How Critical Thinking Improves Student Learning**. Récupéré sur : https://scholarworks.uni.edu/grp/1652/?utm_source=scholarworks.uni.edu%2Fgrp%2F1652&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCover pp 12 – 14.

[5] Ibid.

[6] أفاية محمد نور الدين، **النقد الفلسفي المعاصر**، مرجع سابق، ص 14.

[7] **المرجع نفسه**، ص 17.

[8] إبراهيم, زكريا. (1972). **كانت أو الفلسفة النقدية**. دار مصر للطباعة، ص ص 14-15.

[9] Madalina, F. (2001), **op**. **cit**, p 14.

[10] Gouinlock, J. S. (2022, decembre 23). John Dewey. Encyclopedia Britannica. Récupéré sur britannica: https://www.britannica.com/biography/John-Dewey

[11] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **cit**, p 12

[12] **Ibid**. p 14.

[13] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **cit**, p 12-13.

[14] **Samuel** Renier **et Catherine** Guillaumin (2017). « **Comment nous cherchons** : **l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes** », Questions Vives [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 15 avril 2018, consulté le 03 février 2024. URL: http://journals.openedition.org/questionsvives/2111; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.2111

[15] Fisher, A. (2001). **critical thinking an introduction**. Cambridge university press. Récupéré sur https://assets.cambridge.org/052100/9847/sample/0521009847ws.pdf

[16] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, p13.

[17] the foundation for critical thinking. (2019). **criticalthinking**. Récupéré sur .criticalthinking.or: https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

[18] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, p13.

[19] يمكن القيام بالاختبار والاطلاع عليه على الموقع: https://www.assessmentday.co.uk/watson-glaser-critical-thinking.htm

[20] Fisher, A. (2001). **critical thinking an introduction**, **op**. **Cit**.

[21] Ennis, R. H. (1989, october). **a logical basis for measuring critical tinking skills**. Consulté le janvier 29, 2023, sur https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf

[22] Ennis, R. H. (1989, october). **a logical basis for measuring critical tinking skills**, **op**. **cit**.

[23] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, p14.

[24] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, p14

[25] Lipman, M. (2009). **La pensée critique**: **qu'est-ce que c'est?** 3. (P. D.-J. Sasseville, Trad.) PUL. Récupéré sur https://philoenfant.org/2019/02/26/la-pensee-critique-quest-ce-que-cest

[26] Lipman, M. (2009). **La pensée critique**: **qu'est-ce que c'est?**, **op**. **cit**.

[27] the foundation for critical thinking. (2019). **criticalthinking**. **Op**. **cit**.

[28] Linda; Paul, E. (2005). **Critical Thinking Competency Standards**, **Standards**, **Principles**, **Performance**, **Indicators**, **and Outcomes**,**With a Critical Thinking**. Foundation for Critical Thinking. Récupéré sur https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/CT-competencies%202005.pdf

[29] Linda; Paul, E. (2005). **Critical Thinking Competency Standards**, **op**. **cit**. p17

[30] **Ibid**. pp 17-18.

[31] **Ibid**. pp 17-50.

[32] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, p17.

[33] Peter A. Facione. (1990). **Critical Thinking**: **A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction** "**The Delphi Report**". The California Academic Press. Récupéré sur https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf , p 4.

[34] **Ibid**. **p** 6.

[35] Halpern, D. F. (2003). **Thought & Knowledge**: **An Introduction to Critical Thinking**. london, New Jersey: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, p 15.

[36] Halpern, D. F. (1999). **Teaching for Critical Thinking**: **Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker**. NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING, pp. 69-74. doi:10.1002/tl.8005

[37] [37] Halpern, D. F. (1999). **Teaching for Critical Thinking**: **Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker**, **op**. **cit**.

[38] Halpern, D. F. (2003). **Thought & Knowledge**: **An Introduction to Critical Thinkin**, **op**. **cit**. p 14.

[39] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, p26.

[40] Kuhn, D. (1999). **A Developmental Model of Critical Thinking**. EDUCATIONAL RESEARCHER, 28(2), pp 16-26. doi:10.3102/0013189X028002016, pp 16-26.

[41] Kuhn, D. (1999). **A Developmental Model of Critical Thinking**, op. cit, pp 16-26.

[42] Kuhn, D. (2008). **EDUCATION FOR THINKING**. LONDON: HARVARD UNIVERSITY PRESS, p31.

[43] Kuhn, D. (2008). **EDUCATION FOR THINKING**, Op. cit, p 32.

[44] Kuhn, D. (1999). **A Developmental Model of Critical Thinking**, op. cit, pp 16-26

[45] **Ibid**.

[46] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, p 34.

[47] **Ibid**. p 35.

[48] **Ibid**. p 36.

[49] **Ibid**. p 37.

[50] **Ibid**.

[51] **Ibid**. p38.

[52] E Pasquinelli, M. F. (2020). **Définir et éduquer l'esprit critique**, **op**. **Cit**, pp 38-39.

[53] Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). **Assessment and Teaching of 21st Century Skills**. London New York: Springer Science Business Media. p 36.

[54] Ibid. p 41.

[55] Peter A. Facione. (1990). **Critical Thinking**: **A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction "The Delphi Report"**. **Op**. **cit**, pp 2-3.

[56] Peter A. Facione. (1990). **Critical Thinking**: **A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction "The Delphi Report"**. **Op**. **cit**, p 1.

[57] Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). **Assessment and Teaching of 21st Century Skills**. **op**. **cit**, p 39.

[58] Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). **Assessment and Teaching of 21st Century Skills**. **op**. **cit**, p 40.

[59] Linda; Paul, E. (2005). **Critical Thinking Competency Standards**, **op**. **cit**. p7.

[60] Jones, A. (2019, December). **Critical Thinking Historical Background Of A Decade Of Studies Covering The Era Of The1980s**. International Journal of Scientific & Technology Research, pp. 2721-2725. Récupéré sur : https://www.researchgate.net/publication/338223760_Critical_Thinking_Historical_Background_Of_A_Decade_Of_Studies_Covering_The_Era_Of_The1980s

[61] Ennis, R. H. (1989, october). **a logical basis for measuring critical tinking skills**, **op**. **cit**. pp 4-10.

[62] Jones, A. (2019, December). **Critical Thinking Historical Background Of A Decade Of Studies Covering The Era Of The1980s**, **op**. **cit**, pp. 2721-2725.

[63] **Ibid**.

[64] Ennis, R. H. (1989, october). **a logical basis for measuring critical tinking skills**, **op**. **cit**. pp 4-10.

[65] Cottrell, S. (2005). **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**. PALCRAVE MACMILLAN, p 12 .

[66] Linda; Paul, E. (2005). **Critical Thinking Competency Standards**, **op**. **cit**. pp 8-9.

[67] Jones, A. (2019, December). **Critical Thinking Historical Background Of A Decade Of Studies Covering The Era Of The1980s**, **op**. **cit**, pp. 2721-2725.

[68] Cottrell, S. (2005). **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**. PALCRAVE MACMILLAN, p 2.

[69] Jones, A. (2019, December). **Critical Thinking Historical Background Of A Decade Of Studies Covering The Era Of The1980s**, **op**. **cit**, pp. 2721-2725

[70] Linda; Paul, E. (2005). **Critical Thinking Competency Standards**, **op**. **cit**. p14.

[71] Fairwearher; Cramound, E. (2018, 12 9). Infusing Creative and Critical Thinking into the Curriculum Together. doi:10.1017/CBO9780511781629.007, pp 113-141.

[72] Solange Muglia Wechsler, C. S. (2018). **Creative and critical thinking**: **Independent or overlapping components? Thinking Skills and Creativity**, 27,2018(27), pp. 114-122. doi:https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003, pp 114-122.

[73] **Ibid**.

[74] Cottrell, S. (2005). **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**. PALCRAVE MACMILLAN, p 134.

[75] **Ibid** 2.

[76] Jones, A. (2019, December). **Critical Thinking Historical Background Of A Decade Of Studies Covering The Era Of The1980s**, **op**. **cit**, pp. 2721-2725.

[77] Cottrell, S. (2005). **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**. PALCRAVE MACMILLAN, p 2.

[78] Jones, A. (2019, December). **Critical Thinking Historical Background Of A Decade Of Studies Covering The Era Of The1980s**, **op**. **cit**, pp. 2721-2725.

[79] Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). **Assessment and Teaching of 21st Century Skills**. **op**. **cit**, p 39.

[80] Linda; Paul, E. (2005). **Critical Thinking Competency Standards**, **op**. **cit**. p7.

[81] Elder Linda. (2007, September). **Defining Critical Thinking**. Récupéré sur .criticalthinking.org: https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

[82] Cottrell, S. (2005). **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**. PALCRAVE MACMILLAN, p 3.

[8383] Elder Linda. (2007, September). **Defining Critical Thinking**. **Op**. **cit**.

[84] Cottrell, S. (2005). **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**. PALCRAVE MACMILLAN, p 3.