مجلد بحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية التربية غريان ـ جامعة غريان
المنعقد في الفترة
من 8- 9-11/ 2025
(المجلد الأول)

التَّعْلِيمُ وَمَهَارَات التَّفْكِير النَّاقِد

الْمَعْرِفَة بَيْن (بِمَاذَا نُفَكِّر؟) وَ(كَيْفَ نُفَكِّر؟)

عبدالله علي عمران
قسم الفلسفة، كلية الآداب، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا
abdullah.ali@omu.edu.ly *

Education and critical thinking skills
Knowledge between
(What do we think about?) and (How do we think about?)

Abdullah Ali Omran*
Department of Philosophy, Faculty of Arts, Omar Al-Mukhtar University, Al-Bayda, Libya
تاريخ الاستلام: 16-07 - 2025، تاريخ القبول: 15-9-2025، تاريخ النشر: 8 – 11- 2025.

الملخص:

إنّ التّسارعَ المَهولَ الّذي عَرَفَهُ القَرنُ العِشرونَ والواحِدُ والعِشرونَ في المَعرِفَةِ العِلميّةِ، وما تَرَتّبَ عليهِ من تَطوّرٍ تِقنيٍّ، جَعَلَ منَ المَعلوماتِ مُتاحةً بشَكلٍ غيرِ مَسبوقٍ، ألقى بِظِلالِهِ على المُؤسّساتِ التّعليميّةِ وبَرامِجِها ومُخرَجاتِها، وهوَ ما تَطَلّبَ إعادةَ النّظرِ في طُرُقِ التّدريسِ ومَهاراتِ التّعلِيمِ، ودَفَعَ المُؤسّساتِ التّعليميّةَ في الدّوَلِ المُتقدّمةِ إلى الِالتِفاتِ مُبكّرًا لأهمّيّةِ التّفكيرِ النّاقِدِ، بوَصفِهِ عُنصرًا ضَروريًّا في العَمليّةِ التّعليميّةِ، من خِلالِ التّركيزِ على مَنهَجِ المَعرِفَةِ (كَيْفَ نَعرِفُ) بدَلًا منَ الطّريقةِ التّقليديّةِ الّتي تُركّزُ على مُحتوى المَعرِفَةِ (ماذا نَعرِفُ) لكي يَضمَنَ جَدوَاها وفَاعِليّتَها، وذلكَ بِتَقنينِ دورِ (المُعلّمِ) وجَعلِهِ مُشرِفًا ومُوجّهًا، وإعطاءِ دورٍ أكبرَ (للمُتعلّمِ) بِحيثُ يكونُ مُشاركًا فاعلًا وليسَ مُجرّدَ مُتلقٍّ سلبيٍّ لِلمَعلوماتِ، حتّى تُصبحَ العَمليّةُ التّعليميّةُ عَمليّةً مُستمرّةً، تَتجاوَزُ أَسوارَ المُؤسّسةِ والوِعاءَ الزّمنيَّ لِلبَرامِجِ التّعليميّةِ، من خِلالِ أُسلوبِ (التّعلّمِ الذّاتيّ) واكتِسابِ المُتعلّمِ استِقلاليّةً مَعرِفيّةً، تُساعِدُهُ أوّلًا على تَنظيمِ عَمليّةِ المَعرِفَةِ ذاتِها لِزيادَةِ جَودَتِها، ثمّ تُساعِدُهُ ثانيًا على أن يكونَ أكثرَ فاعليّةً في سوقِ العَملِ، وتَكفُلَ لهُ ثالثًا القُدرَةَ على مُواجَهَةِ صُعوباتِ الحَياةِ بشَكلٍ عامٍّ، من خِلالِ المَرونةِ المَعرِفيّةِ النّاتِجةِ عن اكتِسابِهِ لِمَهاراتِ التّفكيرِ النّاقِدِ، وهوَ ما يَنتُجُ عنهُ في المُحصّلةِ، مُواطنًا واعِيًا يَمتلِكُ القُدرَةَ الكافِيَةَ على المُساهمَةِ في حَلّ المُشكِلاتِ الوَطنيّةِ الكُبرى والمُشارَكةِ السّياسيّةِ الواعيةِ.

الكلمات المفتاحية: التّفكير النّاقد، التّعليم الذاتي، سوق العمل، الوعي المجتمعي.

Abstract:

The tremendous acceleration in scientific knowledge experienced in the twentieth and twenty-first centuries, along with the resulting technological advancements, has made information available in an unprecedented way. This has cast its shadow over educational institutions, their programs, and outcomes, necessitating a reevaluation of teaching methods and educational skills. It has prompted educational institutions in developed countries to early recognize the importance of critical thinking as an essential element in the educational process. This is achieved by focusing on the methodology of knowledge (how we know) rather than the traditional approach that emphasizes the content of knowledge (what we know), to ensure its relevance and effectiveness. This involves redefining the role of the teacher as a supervisor and guide, while granting a larger role to the learner, making them an active participant rather than a passive recipient of information. Consequently, the educational process becomes a continuous one, transcending the walls of the institution and the time constraints of educational programs, through self-directed learning and the acquisition of

cognitive independence. This independence first helps the learner organize the knowledge process itself to enhance its quality, second enables them to be more effective in the job market, and third ensures their ability to face life's challenges in general, through the cognitive flexibility resulting from the acquisition of critical thinking skills. Ultimately, this leads to the emergence of an aware citizen who possesses the necessary capability to contribute to solving major national problems and engage in informed political participation
.

Keywords: Critical thinking, Self-directed learning, Labour Market, Community awareness.

توطئة

تَضطَلِعُ المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ، وعلى رأسِها الجامعاتُ، بدورٍ فاعلٍ ومُركَّبٍ في المُجتمع، ولذلك يُعَوَّلُ عليها دائمًا في النُّهوضِ بكافَّةِ النَّواحي في المجتمع، وأن تكون القاطرةَ التي تَقودُ مسيرةَ التَّنميةِ، سواء أكانت هذه التنميةُ في المجالِ المعرفيِّ، أو في المجالِ الأخلاقيِّ والقِيَميِّ، أو المجالِ الفكريِّ والثقافيِّ، أو المجالِ السِّياسيِّ أو الاقتصاديِّ الماديِّ.

ونظرًا لهذا الدَّورِ الحَسَّاسِ، ولأنَّ الجامعاتِ يرتادُها أهمُّ فئةٍ في المجتمع، وهي فئةُ الشَّباب، يجب أن لا تُترَكَ عمليَّةُ القِيامِ بهذا الدَّورِ دونَ تخطيطٍ مُسبَقٍ مُحكَمٍ، فتتَحكَّمَ فيها القَراراتُ الارتجاليَّةُ والعشوائيَّةُ، بل يجب أن تُوَجَّهَ لها الدِّراساتُ العلميَّةُ والأكاديميَّةُ، وتُوضَع لها الخُططُ الإستراتيجيّة، حتَّى تُؤتِيَ أُكُلَهُا وتُحقِّقَ أسمى غاياتِها المعرفيَّةِ والثقافيَّةِ والاقتصاديَّةِ.

ولا شَكَّ أنَّ عالمَ اليومِ يشهدُ تحوُّلًا سريعًا في مَجالاتِ المعرفةِ، وهو ما فرضَ على المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ ضرورةَ إعادةِ النَّظرِ في الأدوارِ التَّقليديَّةِ التي تُؤدِّيها، وذلك بالتَّخلِّي عن نموذجِ الحفظِ والتَّلقينِ، والانتقالِ إلى نموذجٍ يُركِّزُ على بناءِ قُدراتٍ عقليَّةٍ مُتقدِّمةٍ لدى المُتعلِّمِ، ويأتي التَّفكيرُ النَّاقدُ في طليعةِ هذه القُدراتِ، لكونِهِ يُنَمِّي مَهاراتِ فَهمِ الأفكارِ وتحليلِ الحُجَجِ، ويُؤكِّدُ أهميَّةَ فَهمِ المواقِفِ والمُبادَرةِ لاتِّخاذِ القَراراتِ، وهو ما يزيدُ من جودةِ مخرَجاتِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ.

إنَّ الإشكاليّةَ الأساسيّةَ التي يحاولُ البحثُ طرحَها ومناقشتَها والبحثَ عن حلولٍ لها، هي إشكاليّةُ اعتمادِ المؤسّساتِ التعليميّةِ بمختلفِ مراحلِها على الطرائقِ التقليديّةِ في التعليم، من خلالِ أسلوبِ التلقينِ، ووسائلِ التقييمِ التقليديّةِ التي تعتمدُ على اختبارِ قوّةِ التذكّرِ فقط، مع إهمالِ المهاراتِ المهمّةِ والأساسيّةِ المتمثّلةِ في الفهمِ والتحليلِ والنقدِ، وهي التي تُنمَّى عن طريقِ التّفكيرِ النّاقدِ.

فأهميّة البحث تتجلى في التّأكيد على أنَّ تنميةَ التَّفكيرِ النَّاقدِ لم تَعد خيارًا، بل أصبحت ضرورةً مُلحَّةً تَفرضُها التَّحدِّياتُ المُرتبطةُ بطبيعةِ المعرفةِ المُعاصِرةِ، التي تتَّسِمُ بالتَّعدُّديَّةِ والتَّضارُبِ والتَّداخُلِ، وهو ما يَفرِضُ على كلِّ فردٍ ضرورةَ امتلاكِ القُدرةِ على التَّمييزِ بين الآراءِ المدعومةِ بالحُجَجِ المنطقيَّةِ، وبين غيرِها ممَّا يَفتقِدُ إلى الأُسُسِ العلميَّةِ.

أمّا الفرضية التي يؤسس عليها البحث، فهي اعتبار أنَّ مَهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ تُعزِّزُ الاستقلاليَّةَ المعرفيَّةَ للفرد، ممَّا يُسهِمُ في تقويةِ شخصيَّتِهِ، وتوسيعِ أُفُقِه، بحيثُ يكونُ بمقدورِهِ الانخراطُ بإيجابيَّةٍ في تناولِ قضايا مُجتمعِهِ، والمُشاركةِ في حلِّ مُشكلاتِهِ، سواء على المُستويين الفرديِّ أو الجماعيِّ.

ولقد تناولت الموضوع ذاته العديد من الدراسات لعل أهمها رسالة دكتوراة أعدها (فتحي عمر ضو)، والتي تحمل عنوان (تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى طلاب كلية التربية زليتن)، والتي أجيزت من جامعة تونس/ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية عام 2016

أولا:مدخل اصطلاحي

أ-التّفكير

يُعَدُّ التَّفكيرُ بمعناه الضيِّقِ سِمة يختصُّ بها الإنسانُ من بينِ سائرِ المخلوقاتِ، فعلى الرغمِ من القُدراتِ التي تمتلكُها الكائناتُ الأُخرى لإدارةِ شُؤونِها بطريقةٍ لا تخلو من التَّفكير، إلَّا أنَّ التَّفكيرَ بمعناه التَّواصليِّ والتَّراكُميِّ هو خاصِّيَّةٌ إنسانيَّةٌ؛ إذ لا يمكنُ تفسيرُ إدارةِ الإنسانِ لشُؤونِه على أنَّها فِطرةٌ أو غريزةٌ، كما في حالةِ الكائناتِ الأُخرى. فالإنسانُ حيوانٌ مُفكِّرٌ كما يَصِفُه أرسطو، ليس لكونِه يُواجِهُ مشاكِلَهُ اليوميَّةَ فقط، بل لأنَّ ذلك يتمُّ بمعيَّةِ جماعةٍ بشريَّةٍ، ويكونُ بشكلٍ تراكُميٍّ، بحيثُ تنتقلُ المعارِفُ والخِبراتُ من فردٍ إلى آخَر، ومن شعبٍ إلى آخَر، ومن عصرٍ إلى آخَر.(عمران، 2020، ص 157)

ويُعَدُّ التَّفكيرُ بصفةٍ عامَّةٍ مفهومًا مُجرَّدًا، كالعَدالةِ والظُّلمِ والكَرَمِ.(جروان، 2007، ص 40) مَّا يَعني عَدَمَ القُدرةِ على الإحاطةِ به في سُطورٍ وجيزةٍ، وعليه فإنَّ التَّفكيرَ في هذا السِّياقِ يُقصَدُ به على وجهِ الخُصوصِ العمليَّةُ المُنظَّمةُ التي يقومُ بها المرءُ عندَ مُواجهةِ مَشاكِلِه، لغَرَضِ حلِّها، وهو ما

يتمُّ غالبًا من خلالِ اكتسابِ المَعارفِ والخِبرةِ، أو هي الطَّريقةُ التي يتَّبعُها الفردُ لتحقيقِ أهدافِه؛ وبذلك يُتاحُ للمرءِ السَّيطرةُ على حياتِه، ليَجعَلَ منها حياةً أفضَلَ.(عبدالعزيز، 2009، ص 22)

وللتفكير ضروبٌ متعددة، وله أنواعٌ مختلفةٌ ومتباينة، ويمكن أن تكون متكاملة؛ يختص كلُّ نوعٍ منها بنمطٍ من أنماط المعرفة، ويقسِّم الفيلسوفُ الإنجليزي ديفيد هيوم – 1711) (Hume) (1776التفكيرَ إلى ثلاثةِ ضروبٍ أساسيّة:أولُها التفكيرُ المنطقيُّ الرياضي أو التفكيرُ التحليلي، وهو الذي يختصُّ بالعلومِ الرياضية والمنطق، ويعتمد على التجريد، ولذلك يرتبط صدقُه بالاتساقِ المنطقي فقط، أما التفكيرُ التجريبيُّ التركيبي، الذي يختصُّ بالعلوم التجريبية، فإنَّ صدقَه يعتمد على التجربة والواقع، وأيُّ صنفٍ آخر غير هذين الصنفين يُعَدُّ تفكيرًا سفسطائيًّا كاذبًا لا يُعتَدُّ به.

وأمّا أنواعُ التفكير فهي متعدِّدة، وليست محلَّ وفاقٍ بين المفكّرين، ويمكن القول –بشكلٍ عامٍّ– إنَّ هناك: التفكيرَ الإيجابيَّ، الذي يقوم على الإيمان المُسبَق بقدرة الإنسان على حلّ المشكلات، والتفكير العلميَّ، الذي يعتمد على ربط النتائج بالأسباب، وأيضًا التّفكير النّاقد، الذي يكون فيه المفكِّر أكثر فاعليةٍ من خلال تحديد الإشكاليات والبحث عن أفضل السُّبل لحلّها، والتفكير الإبداعيّ، الذي يرتبط عادةً بوضع حلولٍ جديدةٍ للمشكلات تكون أكثر فاعلية، كما يمكن الإشارة إلى أنواعٍ أخرى، مثل:التفكيرِ الخرافيِّ، الذي لا يعتمد على العقل، بل يربط الحوادثَ بأسبابٍ غير مرئية، والتفكيرِ الدينيِّ، الذي يعتمد على النصوص المقدّسة وتفسيرات الفقهاء لها.

ب–التّفكير النّاقد

اشتُقت كلمة critical الإنجليزية من الجذر الهندو–أوروبيkrei ، أي غربل، وبالتالي ميّز. وفي اليونانية، نتج عن الفعلkrinein ، أي (فصل، حسم)، وكلمةkritikos ، أي قادر على إصدار الأحكام. وفي اللاتينية، فإن الاسم المشتق criticus يعني قاضي، رقيب، مُقدّر. وهكذا، يُخبرنا أصل هذه الكلمة عن قدرة الإنسان وحاجته إلى التمييز والتقييم وإصدار الأحكام (POŠTIĆ, 2023, p 2).

ومن النّاحيةِ التّاريخيّةِ، يَعودُ المَفهومُ الأساسيُّ للتَّفكيرِ النّاقدِ إلى ما قبلَ 2400 عامٍ، وتحديدًا إلى عَهدِ سُقراط (AB KADIR, 2007, p 2).وقد ظَهرت كلمةُ critique في الفرنسيّةِ في القرنِ الرابعِ عشرَ، و critickفي الإنجليزيّةِ في ثمانينيّاتِ القرنِ السّادسِ عشر (POŠTIĆ,2023, p 2).

ولم يَبدأ التَّفكيرُ النّاقدُ في الظّهورِ بشكلٍ بارزٍ في المُناقشاتِ بينَ المُعلّمينَ بشأنِ التَّوجّهِ المُستقبليِّ للتّعليمِ، إلّا في ثمانينيّاتِ القرنِ العشرينَ(AB KADIR, 2007, p 2) .

وبِطَبيعةِ الحالِ، هُناك تَبايُنٌ في تعريفاتِ التَّفكيرِ النّاقدِ، نَظرًا لتعدُّدِ السِّياقاتِ التي يَردُ فيها، واختِلافِ وُجهاتِ النَّظرِ التي تَنظرُ من خلالها تَخصُّصاتٌ مثلَ الفَلسفةِ وعِلمِ النَّفسِ إليهِ. فَبينما يَميلُ الفَلاسفةُ إلى التَّركيزِ على طَبيعةِ وجودةِ نَواتجِ التَّفكيرِ النّاقدِ – تَحليلِ الحُجَجِ – رَكَّزَ عُلماءُ النَّفسِ على عَمليّةِ الإدراكِ، والمُكوِّناتِ والعَمليّاتِ المُستَخدَمةِ لمُعالجةِ القَضايا الأكاديميّةِ والعَمليّةِ (AB KADIR, 2007, p 2) .

ويُمكنُ القَولُ –بصفةٍ عامّةٍ– إنَّ التَّفكيرَ النّاقدَ هوَ عَمليةٌ فِكريّةٌ مُنظَّمةٌ، تَتّسمُ بالنَّشاطِ والمَهارةِ في تَصوُّرِ المَعلوماتِ وتَطبيقِها وتَحليلِها وتَركيبِها وتَقييمِها، والتي تَمَّ جَمعُها من المُلاحظةِ أوِ التَّجربةِ أوِ التَّأمُّلِ أوِ التَّفكيرِ أوِ التَّواصُلِ، كدَليلٍ لِلإيمانِ والعَملِ. ويَستندُ التَّفكيرُ النّاقدُ – في صُورَتِه النَّموذجيّةِ– إلى قِيَمٍ فِكريّةٍ عالَميّةٍ تَتَجاوزُ حُدودَ المَوضوعِ، مِثلَ: الوُضوحِ والدِّقّةِ والإحكامِ والاتّساقِ، والأدلّةِ الوجيهةِ، والأسبابِ الوجيهةِ، والعُمقِ والاتّساعِ(AB KADIR, 2023, p 3) .

وهو مجموعةٌ من المهاراتِ لحلِّ المشكلاتِ التي لا توجد لها إجراءاتٌ أو حلولٌ جاهزة، والمهاراتُ اللازمةُ للانخراطِ في نشاطٍ عقليٍّ متَّسِمٍ بالشَّكِّ التأمُّليِّ، والذي يركِّز على تحديدِ ما يجبُ الاعتقادُ به أو فِعلُه، ويمكنُ في الوقتِ ذاته تبريرُه، وهو نوعُ التَّفكيرِ الذي يحدثُ عندما يأخذُ الشَّخصُ معلوماتٍ جديدةٍ ومعلوماتٍ مخزَّنةٍ في الذاكرة، ويربطُها ببعضِها البعض، أو يُعيدُ ترتيبَها أو يُوسِّعُها، لتحقيقِ غرضٍ ما، أو لإيجادِ إجاباتٍ محتملةٍ في مواقفَ مُحيِّرةٍ(AB KADIR, 2007, pp 4,5) .

أمّا في سياق التّعليم، فيُنظر إلى التّفكير النّاقد على أنّه تمكينُ الطّلاب من اكتساب وفَهم مهاراتِ وعمليّاتِ التّفكير الأساسيّة، وتطبيقِها في مواقفِ التّعلّم، واتّخاذِ القرار، وحلِّ المشكلات، وتطويرِ عاداتٍ تجعلُهم متعلّمين ذوي تفكيرٍ ناقدٍ ومبدعٍ ومنظَّمٍ ذاتيًّا، وفي ضوء المظاهر المتنوّعة للتّفكير النّاقد، يُعَدّ التّفكيرُ النّاقد إحدى أدواتِ تكوينِ رأسِ المالِ البشريّ والاجتماعيّ وتنميتِه، وإحدى الكفاءاتِ المهمّةِ في سوقِ العمل (INDRAŠIENĖ, 2021, p 6).

وغالبًا ما يُشارُ إلى التَّفكيرِ النَّاقدِ على أنَّه مُثُلٌ عُليا للتَّعليمِ العالي، وهو طُموحٌ ينبغي أن تُوجَّهَ جهودُ المجتمعِ الأكاديميِّ نَحوه. ويُوصَفُ هذا الطُّموحُ بأنَّه قُدرةُ الخِرّيجينَ على أن يُصبحوا مُمارِسينَ للتَّفكيرِ النَّاقدِ، قادرينَ على بناءِ حياةٍ ناجحةٍ، والتَّعاونِ مع

الآخرينَ في حَلِّ المشكلاتِ المُلحَّةِ، واتِّخاذِ القراراتِ المُهمَّةِ، والمُساهَمةِ في رَفاهيةِ المُجتمعِ(INDRAŠIENĖ, 2021, pp 7–17).

ثانيا:أهمّيّة التّفكير النّاقد في التّعليم

لا تُعَدُّ الدعوةُ إلى تدريسِ التَّفكيرِ النَّاقدِ جزءًا أَساسيًّا من التَّعليمِ دعوةً جديدةً، بل تعودُ إلى أوائلِ القرنِ العشرين، إذ بدأت مع الفيلسوفِ الأمريكيِّ ديوي عامَ (1938م)، ثم اكتسبتِ الدعوةُ أهمِّيَّةً كبرى مع مرورِ الوقت(AB KADIR, 2023, p 2) .حيث شهدت العقودُ الأخيرةُ شروعَ الأنظمةِ التَّعليميَّةِ في أمريكا الشماليَّة والمملكةِ المتَّحدة وسنغافورة وأستراليا في إصلاحاتٍ تعليميَّةٍ تُدرِجُ التَّفكيرَ النَّاقدَ عنصرًا أَساسيًّا في أهدافِها التَّعليميَّةِ(AB KADIR, 2023, p 1) .

وفي عامِ 2009، أعلنتِ اليونسكو أنَّ أحدَ أهمِّ أهدافِ التَّعليمِ هو تنميةُ التَّفكيرِ النَّاقدِ لدى خريجي الجامعات، وقد أكَّدت على ذلك أيضًا منطقةُ التَّعليمِ العالي الأوروبيَّةُ ما بين عامي 2011 و 2012. وتبعًا لذلك أصبح تطويرُ التَّفكيرِ النَّاقدِ المُتمحورِ حولَ الطَّالبِ أحدَ أهمِّ أهدافِ الدِّراساتِ الجامعيَّةِ في أوروبا والولاياتِ المتَّحدةِ(INDRAŠIENĖ, 2021, p 18) .

أمَّا عربيًّا، فقد تضمَّنت توصياتُ المؤتمرِ الأوَّلِ لوزراءِ التَّربيةِ والتَّعليمِ والمعارفِ العربِ، المنعقدِ في طرابلس عامَ 1998، الدَّعوةَ إلى ضرورةِ تعليمِ النَّشءِ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ، وهو ما دفع دولًا مثل الأردن والسُّعوديَّة ومصر والإمارات إلى وضعِ خططٍ لتطويرِ التَّعليمِ بهذا الاتِّجاه. ولقد بدأت ليبيا في وقتٍ لاحقٍ (2008) في تطويرِ مقرَّراتِها التَّعليميَّة، خاصَّةً في المراحلِ الأساسيَّة، بما يتناسبُ مع تلك التوصياتِ.(ضو، 2016، ص 4)

إن الاستثمارَ في التّعليمِ والرفعَ من مستواهُ يندرجُ تحت مظلةِ الاستثمارِ في رأسِ المالِ البشريّ، حيثُ يُركّزُ التعليمُ عموماً على بناءِ الإنسانِ بكلِّ نواحيهِ، سواءً المعرفيّةِ أو النفسيّةِ أو الجسديّةِ، بوصفِها رأسَ المالِ الأساسيَّ الذي يملكهُ المجتمعُ، والرفعُ من مستوى التعليمِ هو رفعٌ من مستوى أهمِّ مكوّنٍ في الحضارةِ والتنميةِ، ألا وهو الإنسانُ، ويُفترضُ أن يفوقَ هذا الاهتمامُ برأسِ المالِ الاقتصاديِّ وموارِدِ الدولةِ الطبيعيّةِ، وكذلك بترسانتِها العسكريّةِ أو البُنى الماديّةِ الأخرى.

وقد بدأت الدولُ المتقدمةُ تنظرُ إلى التعليمِ، وخصوصاً العالي، باعتبارِهِ سلعةً تُفيدُ المجتمعَ، وبالتالي من الحكمةِ الاستثمارُ في تعليمِ القوى العاملةِ المستقبليّةِ، بدلاً من أن تُعانيَ من التكاليفِ

الماليّةِ والاجتماعيّةِ المرتبطةِ بالضعفِ الاقتصاديِّ، ومشاكلِ الصحةِ العامةِ، والجريمةِ، والفقرِ الذي يمكنُ تجنّبُهُ (FACIONE, 2011. P 1).فالاستثمارُ في التعليمِ ينعكسُ إيجاباً على بقيّةِ عناصرِ المجتمعِ والتنميةِ الأخرى.

ولقد أكدت الدراساتُ على أنَّ تطويرَ التعليمِ لا بدَّ أن يقومَ على اعتبارِ التّفكيرِ النّاقدِ مهارةً أساسيّةً وأساسَ نظامِ التّعليمِ المعاصرِ، وذلك للبقاءِ في عالمٍ متغيرٍ باستمرارٍ (AB KADIR, 2016, p 1) . وأجمعت الدراساتُ التربويّةُ في الجامعاتِ الغربيّةِ على أهميّةِ التفكيرِ الناقدِ في مجالِ التعليمِ، وأنهُ كلّما زادت هذه المهاراتُ زادت فاعليّةُ التعليمِ، ولا يقتصرُ دورُها على تخصّصٍ بعينهِ، بل هي مهاراتٌ قابلةٌ لتحسينِ جودةِ كلِّ أشكالِ العمليّاتِ التعليميّةِ، سواءً كانت نظريّةً أو تطبيقيّةً، فمهاراتُ التفكيرِ الناقدِ قابلةٌ للتطبيقِ في بيئاتٍ علميّةٍ مختلفةٍ ومتنوعةٍ(GIBBY, 2013, p 7) .

ثالثا:دور المؤسسات التّعليميّة (الجامعة)

تضطلعُ المؤسساتُ التعليميّةُ، وعلى رأسِها المؤسساتُ الأكاديميّةُ والجامعيّةُ، بدورٍ بارزٍ في تنميةِ المجتمعاتِ، ويتأتّى ذلك بأشكالٍ مختلفةٍ ومستوياتٍ عدّةٍ يصعبُ فصلُها عن بعضِها، فهي تُنمّي الجوانبَ المعرفيّةَ لدى طلابِها، كما تُسهمُ في بناءِ رؤيتِهم الخاصّةِ عن أنفسِهم وعن محيطِهم الوطنيِّ والقوميِّ، وهو ما ينعكسُ بطبيعةِ الحالِ على المجتمعِ بشكلٍ عامٍّ، فالجامعاتُ هي التي تُعدُّ قياداتِ المجتمعِ السياسيّةَ والاقتصاديّةَ والفكريّةَ، كما أنَّها تقومُ بالتأثيرِ في المجتمعِ بشكلٍ مباشرٍ من خلالِ ما تُقدّمهُ من إنتاجٍ علميٍّ أو توعيةٍ فكريّةٍ وثقافيّةٍ.

وتُعَدُّ الجامعاتُ منبراً للتفكيرِ الحُرِّ وإنتاجِ المعرفةِ.(عبود، 2012، ص 69) وهي في ذلك تعتمدُ على البحثِ العلميِّ في مختلفِ المجالاتِ، فلا يقتصرُ الأمرُ على الجوانبِ التطبيقيةِ، بل يشملُ أيضاً العلومَ الإنسانيّةَ بشتى تخصّصاتها الفلسفيّةِ والتربويّةِ والاجتماعيّةِ، سواءٌ أكان ذلك من خلالِ الإنتاجِ العلميِّ المتمثِّلِ في البحوثِ والدراساتِ والكُتبِ، أو من خلالِ المؤتمراتِ والندواتِ وورشِ العملِ.

أ-التحصيل المعرفي. بماذا نفكر؟ (محتوى المعرفة) وكيف نفكر (منهج المعرفة)

تكوَّنُ العمليّةُ المعرفيّةُ من شقَّيْنِ أساسيَّيْنِ: (محتوى المعرفةِ) أو الموضوعِ الذي تهتمُّ به المعرفةُ، ويشيرُ أيضاً إلى المعلوماتِ التي يعرفُها الفردُ أو يستنتجُها، وهي عمليّةٌ تراكميّةٌ، وقد كانت

الكُتبُ والمجلّاتُ والمناظراتُ والتدريسُ المباشرُ هي المصدرَ الأساسيَّ لهذا النوعِ من المعرفةِ، إلّا أنّه مع تطوُّرِ التقنيّاتِ وثورةِ المعلوماتِ، أصبحتِ المعارفُ متوفّرةً بشكلٍ كبيرٍ جدّاً، ومن السّهلِ الوصولُ إليها.

أمّا الشقُّ الثاني فهو (منهجُ المعرفةِ) أو الأسلوبُ والطريقةُ التي يستخدمُها الفردُ من أجلِ الوصولِ إلى المعرفةِ أو تقييمِها وتنقيحِها أو استنتاجِها، وتُعدُّ كلُّ المناهجِ والطرقِ العلميّةِ مثالاً على هذا الجانبِ، مثلَ المنهجِ العلميِّ التجريبيِّ، أو المنهجِ التأمُّليِّ، أو المنهجِ النّاقدِ، أو التاريخيِّ، وغيرها من مناهجِ التّفكيرِ والبحثِ العلميِّ.

ويُعدُّ التّحصيلُ المعرفيُّ إحدى الوظائفِ المُناطةِ بالمؤسّساتِ التّعليميّةِ القيامَ بها، إلّا أنّ هناك إشكاليّاتٍ كبيرةٍ تتمثّلُ في طُرُقِ نقلِ المعرفةِ، حيثُ يتمُّ نقلُها بطريقةٍ تلقينيّةٍ تسيرُ في اتجاهٍ واحدٍ، يعتمدُ أساساً على المعلِّمِ وما يُقدِّمُه من معلوماتٍ للمتعلِّمِ. والأدهى والأمرُّ ما ترتّبَ على طُرُقِ التلقينِ التقليديّةِ من طُرُقِ تقييمٍ تقليديّةٍ، تَقيسُ فقط القُدرةَ على الحفظِ، بحيثُ تَقيسُ مدى حجمِ المعلوماتِ التي يسترجعُها الطالبُ خلالَ الاختباراتِ، بالنسبةِ لحجمِ المعلوماتِ التي زُوِّدَ بها خلالَ العمليّةِ التّعليميّةِ التلقينيّةِ .

ولذلكَ يفشلُ النظامُ التّعليميُّ التّقليديُّ في التّمييزِ بين الطلّابِ الذين يُجيدون الحفظَ والتّكرارَ، والطّلّابِ الذين لديهم القدرةُ على التّحليلِ والتّساؤلِ واقتراحِ البدائلِ (AKHTAR, 2019, p 27) .بل إنّه يُكافِئُ الطلّابَ على حفظِ المعلوماتِ، لا على توضيحِ أفكارِهم الخاصّةِ وتطويرِ منهجِ تفكيرِهم، ولذلكَ يلجؤون إلى نَهجٍ قائمٍ على الذاكرةِ لاكتسابِ محتوياتِ المناهجِ الدراسيّةِ، ويُصبِحُ الطلّابُ المُتفوّقونَ هم الأكثرَ حفظًا.

وتتجاهلُ عمليّةُ التّعليمِ التّقليديّةُ مدى فَهمِ الطّالبِ للمادّةِ العلميّةِ، ومدى قدرتِه على إعادةِ استخدامها حسبَ مواقفِ الحياةِ المختلفةِ، وهو ما يعني في المحصّلةِ أنَّ العمليّةَ التّعليميّةَ هي عمليّةٌ مؤقّتةٌ، تبدأ عندما يُقدِّمُ المعلِّمُ المعلوماتِ للمتعلِّمِ، وتنتهي عندما يُعيدُ الطّالبُ تلك المعلوماتِ إلى المعلِّمِ في ورقةِ الإجابةِ، لكي يقومَ بقياسِها وإدراجِ درجاتِ الحفظِ. وهي طريقةٌ لا تعكسُ التّحصيلَ الحقيقيَّ، ولا تقيسُ القدرةَ الحقيقيّةَ للطّلّابِ.

ونظرًا لتوفُّرِ المعلوماتِ بشكلٍ كبيرٍ، يجبُ أن يتعلَّمَ الطّلّابُ كيفيّةَ التّفكيرِ، بدلًا من حَشْرِ كمٍّ هائلٍ من المعلوماتِ في ذاكرتِهم، فمِن غيرِ المجدي أن يحفظَ ويتعلَّمَ الطّلّابُ المزيدَ من الحقائقِ

الجديدةِ والمعزولةِ، وخاصّةً عندما تحلُّ محلَّها الحقائقُ المستقبليّةُ في النّهايةِ، وهذا ما يجعلُ السّياسةَ التّعليميّةَ تفشلُ تمامًا، حيثُ تُدرِّسُ المزيدَ من الحقائقِ العلميّةِ، وأقلَّ من الطريقةِ العلميّةِ، بدلًا من القيامِ بالعكسِ (SCHAFERSMAN, 1991, p 3) .

وتبعًا لذلكَ، أصبحَ التّعليمُ من أجلِ الحصولِ على المعلوماتِ أمرًا غيرَ مُجدٍ، بسببِ ثورةِ المعلوماتِ، وبالتالي أصبحَ التّفكيرُ في المعلوماتِ هو الجانبَ الأكثرَ أهمّيّةً، وعليهِ، أصبحتِ المهمّةُ الحقيقيّةُ للتّعليمِ –وخاصةً في التّعليمِ العالي– هي تعزيزَ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ، لكونِه أسلوبًا ناجعًا للحصولِ على المعرفةِ الموثوقةِ وفَحصِ المعلوماتِ.

وبالتالي، أصبحَ الاهتمامُ بتدريسِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ هو الشغلَ الشاغلَ للمؤسّساتِ التّعليميّةِ في الحُقبةِ المُعاصرةِ، بحيثُ يكونُ التّركيزُ على مضمونِ المعرفةِ إضافةً إلى التّركيزِ على منهجِها، بدلًا من الطريقةِ التّقليديّةِ التي كانت سائدةً سابقًا، والتي ترتكزُ فقط على المضمونِ أو (تاريخِ) المعرفةِ، ولذلكَ ركّزَ المعلّمونَ على نقلِ مهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ إلى طلّابِهم.(فشر، 2009، ص 13)

فالتّفكيرُ النّاقدُ يُساعدُ الطّلابَ على فَهمِ المادّةِ العلميّةِ التي تُقدَّمُ لهم بشكلٍ جيّدٍ، لكونِهم يُشاركونَ في صُنعِها من خلالِ طرحِ الأسئلةِ والقيامِ بالبحثِ وفَحصِ المصادرِ، ممّا يُتيحُ لهم فرصةَ المشاركةِ في إنتاجِ المعرفةِ ذاتِها بدلاً من تلقّيها أو المشاركةِ في الحصولِ عليها، ويُساعدُهم أيضاً على تنظيمِ مَهامِّهم الدراسيّةِ من خلالِ اتخاذِ قراراتٍ عقلانيّةٍ.

ويَرتبطُ الاهتمامُ الكبيرُ بالتّفكيرِ النّاقدِ بما له من انعكاساتٍ في عمليّةِ التّعلُّمِ، نظرًا لوجودِ ارتباطٍ بينَ دراسةِ الطّلّابِ لمهاراتِ التّفكيرِ النّاقدِ وبينَ جودةِ أدائهم وارتفاعِ مُعدّلاتِهم، فالتّفكيرُ النّاقدُ يَنعكسُ إيجابًا على العمليّةِ التّعليميّةِ ذاتِها، إذ يُعدُّ موردًا يَسمحُ للطّالبِ بتبنّي موقفٍ تحليليٍّ وتقييميٍّ تجاهَ أدائِه، ممّا يُؤدّي إلى جودةِ عمليّةِ التّعلُّمِ، ومن ناحيةٍ أخرى، تَسمحُ عمليّةُ التّعلُّمِ بالتحسينِ التّدريجيِّ للمهاراتِ المُميِّزةِ للتّفكيرِ النّاقدِ(GIBBY, 2013, p 7) .

ب–التّفكير النّاقد وعلاقة المخرجات بسوق العمل

تُعَدُّ الجامعةُ المُؤسَّسة الأساسيَّة (الأُمَّ) التي تُزوِّدُ مؤسَّساتِ المجتمعِ الإنتاجيَّةَ والخدميَّةَ، على اختلافِ تخصُّصاتِها، بالكَوادِرِ البشريَّةِ اللازمةِ لإدارةِ عَجَلَةِ الإنتاجِ.(رقبان، 2024، ص 376) إذ يُعَدُّ إعداد كَوادِرَ عِلميَّةٍ قادِرَةٍ على تحقيقِ تنميةٍ مُستدامةٍ للمجتمعِ من أهمِّ المسؤولياتِ المُلقاةِ على

عاتقِ المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ؛ إذ لا يُمكنُ تحقيقُ التَّنميةِ المُستدامةِ دون قيامِ علاقةٍ وَثيقةٍ بينَ التَّعليمِ والمجتمعِ.

ومِن هنا، أصبحَ لِزامًا على المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ مُواكَبَةُ التَّغيُّرِ الكبيرِ الذي شهِدَهُ سوقُ العملِ المُعاصِرُ؛ لأنَّ عالَمَ اليومِ، الذي تَسيطرُ عليهِ ثورةُ المعلوماتِ ومنصّاتُ التَّواصُلِ الاجتماعيِّ وأنظمةُ الذَّكاءِ الاصطِناعيِّ، عرَفَ تَحوُّلًا جِذريًّا في مَفهومِ التَّوظيفِ والعَملِ، مُتجاوزًا الطُّرُقَ والصِّناعاتِ التَّقليديَّةَ، وهو ما أدَّى إلى طَلَبِ مَهاراتٍ لم تَكُنْ مُتوقَّعَةً مِن قَبلُ(DUMITRU, 2023, p 1) .

وذلك لأنَّ التَّفوقَ العِلميَّ والدِّراسيَّ، خُصوصًا إذا كانتِ الدِّراسةُ وَفقًا للطُّرُقِ التَّقليديَّةِ، لا يُؤدِّي بالضَّرورةِ إلى نَجاحِ الطُّلّابِ عند دُخولِهِم سوقَ العملِ؛ لأنَّ نَجاحَهُم مُرتَبِطٌ بامتلاكِ مَهاراتٍ أُخرى، تَجعَلُ مِنهُم قادِرينَ على تَطبيقِ المعارِفِ التي تَلقَّوها على المَشاكِلِ التي يُواجِهُونها حتّى يَصِلوا إلى الحُلولِ المُناسِبةِ، إضافةً إلى القُدرةِ على التَّكَيُّفِ، والعملِ الجَماعيِّ، والتَّفكيرِ الإبداعيِّ، وكلِّ هذهِ المَهاراتِ مُرتَبِطةٌ بالتَّفكيرِ النَّاقِدِ.

وقد أظهرتْ مُعظَمُ الدِّراساتِ أنَّ التَّفكيرَ النّاقدَ يَحظى بتقديرٍ كبيرٍ من جانبِ أصحابِ العملِ، ويُعَدُّ شرطًا أساسيًّا للنّجاحِ في سوقِ العملِ(INDRAŠIENĖ, 2023, p 2) .

لذلك، تَزايدَ الاهتمامُ بأهميّةِ مَهاراتِ التَّفكيرِ النّاقدِ في سوقِ العملِ في القرنِ الحادي والعشرين، الذي يَشهَدُ تَزايدًا مُستمِرًّا في المعلوماتِ، وتَغَيُّرًا دائمًا، مِمّا جَعَلَ التَّفكيرَ النّاقدَ – إلى جانبِ مَهاراتٍ أُخرى – يُساعِدُ الخريجينَ على أن يكونوا قادرينَ على المُنافَسةِ في سوقِ العملِ في هذا القرنِ (INDRAŠIENĖ, 2021, p 18) .

ووِفقًا لأصحابِ العملِ، يُهَيِّئُ التَّفكيرُ النّاقدُ شروطًا أساسيّةً للفردِ للتَّحسينِ المُستمرِّ لأغراضِ التَّغييرِ التَّنظيميِّ، ويُشَجِّعُ على الاستِجابةِ المُتواصِلَةِ لتحدِّياتِ البيئةِ المُتَغَيِّرَةِ، ويُمَكِّنُ الموظَّفينَ من البحثِ عن أفضَلِ الحُلولِ لأنفُسِهِم، ولِعُمَلائِهِم، وللمُؤسَّسةِ، ومِن اكتِسابِ الثقةِ بالنَّفسِ أثناءَ التَّعامُلِ مع المواقِفِ الصَّعبةِ، وطرحِ الأسئلةِ بحثًا عن حُلولٍ جديدةٍ ومُبتَكَرةٍ (INDRAŠIENĖ, 2021, p 19) .كما أنَّ عَدَمَ امتلاكِ الموظَّفينَ لهذهِ المَهاراتِ يُحَدُّ مِن إنتاجيَّةِ المُؤسَّساتِ والشَّركاتِ، وبالتالي يُقَلِّلُ مِن نِسَبِ أرباحِها ونَجاحِها . (DAVIDSON, 2016, p 18)

ويُؤكِّد بيركنز أن سوق العمل بات يطلبُ بشكلٍ متزايدٍ ممن يتقدَّمون لشغل الوظائف أن يمتلكوا مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، لما يترتَّب على امتلاكها من قدرةٍ على الإبداع في اتخاذ القرارات.(هاشم،عابدين، 2022، ص 173) فامتلاكُ الموظفِ لمهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، المُتمثِّلة في تحمُّل المسؤولية، والقدرة على التَّواصُل، وأخذِ زمامِ المبادرة، وحلِّ المشكلات، والتَّوافُقِ مع زملاء العمل، يُحدِثُ فرقًا بين موظفٍ متميِّزٍ وآخرَ (DAVIDSON, 2016, p 1) .ويُعَدُّ امتلاكُ الموظفِ لمهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد أمرًا غايةً في الأهمِّيَّة؛ فهو يُعطيه روحَ المبادرةِ والتَّفكيرَ الإبداعيّ، ولذلك لا يتحمَّلُ المديرون أعباءً كثيرةً عندما يتقن الموظَّفون مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، نظرًا لقدرتهم على مواجهة المشكلات وحلِّها دون الرجوع إلى رؤسائهم.

ومن جهةٍ أخرى، كشفت الدراساتُ الغربية أنَّ أغلبَ نُظُمِ التَّعليم لا تُطوِّرُ كفاءاتِ التَّفكيرِ النَّاقد اللازمةَ لسوق العمل (INDRAŠIENĖ, 2023, p 2) .وهو ما أحدث فجوةً كبيرةً بين تلك النُّظُمِ ومتطلَّباتِ التوظيف، التي تستلزم امتلاكَ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد؛ حيث يفتقرُ 64% من خريجي الجامعات إلى تلك المهارات(DUMITRU, 2023, p 4) .وبالتالي فإنَّ 60% من الخريجين لا يحصلون على الوظائف، لكونهم يفتقرون إلى مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد.(المنسي، خواجة، مريان، 2022، ص 404)

وإن كانت هذه الدراسات لا تُعبِّرُ عن واقع الحال في الدول المتخلِّفة، وخاصَّةً ذات الاقتصاد الريعي، فإنَّ ذلك لا يعني أنَّها لن تُعبِّر عن الرؤية المستقبليَّة لواقعِ سوقِ العمل، أو ما يجب أن يكون عليه سوق العمل الحقيقي الذي يُؤثِّرُ إيجابًا على التنمية.

وتبعًا لذلك، بدأتِ المؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ في عمليَّةِ تحوُّلٍ جوهريٍّ يُركِّزُ على تنميةِ التَّفكيرِ النَّاقد؛ فأنظمةُ التَّعليمِ اليوم تتحمَّلُ مسؤوليَّةَ تخريجِ قوىً عاملةٍ تكونُ فاعلةً في اقتصادٍ قائمٍ على المعرفة، حيث تُعَدُّ القدرةُ على التَّفكيرِ النَّاقد أمرًا أساسيًّا، ويتجلَّى ذلك حينَ أعادَ صانعو السياساتِ والجهاتُ المعنيَّةُ أهدافَ التَّعليم؛ إذ يُعَدُّ دمجُ التَّفكيرِ النَّاقد جزءًا أساسيًّا من أجندةِ إصلاحِ التَّعليم، كما هو الحال في الأنظمةِ التَّعليميَّةِ في أمريكا الشماليَّة، والمملكةِ المتَّحدة، وسنغافورة، وماليزيا (AB KADIR, 2016, p 2) .

ومن جهةٍ أخرى، بدأتِ المؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ بالتَّعاونِ مع الشَّركاتِ لسدِّ الفجوةِ بين التَّعلُّمِ الأكاديميِّ والمهاراتِ العمليَّةِ التي يتطلَّبُها سوقُ العمل، من خلالِ مواءمةِ المناهجِ الدراسيَّةِ مع

احتياجاتِ الشَّركات، وتطويرِ برامجَ تعليميَّةٍ تُزوِّدُ الطلَّابَ بمهاراتٍ عمليَّةٍ تُؤهِّلُهُم للعمل، مع التَّركيزِ بشكلٍ واضحٍ على تنميةِ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد(DUMITRU, 2023, p 5) .

ج-التّفكير النّاقد ودور الجامعة في خدمة المجتمع

تُسهِمُ الجامعةُ بشكلٍ عامٍّ، إضافةً إلى دورها المعرفيّ، في بثِّ وترسيخِ القِيَمِ الاجتماعيَّةِ والأخلاقيَّةِ في الطلَّاب، من خلال تمريرِ مجموعةٍ من الرسائلِ التربويَّةِ والأخلاقيَّةِ لطلَّابها، في إطارِ تزويدِهم بالمهاراتِ المنقولة، بحيثُ يحملُ الطلَّابُ هذه القِيَمَ ويُطبِّقونها خلال حياتهم داخل المجتمع، وبالتالي يُصبِحُ الطالبُ نموذجًا للقِيَمِ الأخلاقيَّةِ بالنِّسبةِ للمجتمع.

فدورُ المؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ يتخطَّى أسوارَها وجدرانَ قاعاتِها، ليشملَ الحياةَ برمَّتها؛ فالحياةُ ليستْ محدودةً بأسوارِ المؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ ومؤسَّساتِ سوقِ العمل، بل تتضمَّنُ تفاعُلًا نفسيًّا واجتماعيًّا في أُطُرٍ وسياقاتٍ مختلفةٍ داخل المجتمع، وهو ما يتطلَّبُ تكوينًا نفسيًّا واجتماعيًّا لكلِّ فردٍ، وهذا الدَّورُ يقومُ به التَّفكيرُ النَّاقدُ، لكونِه يُنمِّي شخصيَّةَ الطالب، ويُحسِّنُ من مستوى المسؤوليَّة الفرديَّة، ويُتيحُ له التَّعامُلَ بإيجابيَّةٍ مع تحدِّياتِ الواقعِ بكافَّة أشكالها، بسببِ ما يُنمِّيه من فَهمٍ ووعيٍ واستقلاليَّة.(هاشم، عابدين، 2022، ص ص 174، 175)

ولا يختلفُ اثنانِ على أنَّ أخطاءَ التَّفكيرِ وفسادَ الأفكارِ لها عواقبُ وخيمة، وقد تسبَّبت عبرَ التاريخِ في كثيرٍ من المآسي؛ فهي المنبعُ الأساسيُّ لكلِّ المظاهرِ السلبيَّةِ مثل التَّعصُّبِ والانغلاق، وما يترتَّبُ عليهما من سلوكيَّاتٍ مثل الإرهابِ والحروب، إضافةً إلى ارتباطها بانتشارِ الجهلِ وتفشِّي الخرافة، وهي البيئةُ الخصبةُ للتخلُّف، وهي ظواهرُ لا يُمكنُ التغلُّبُ عليها دون تعليمِ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد.(هاشم، عابدين، 2022، ص، 175) ومن هنا، على المؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ أن تُزوِّدَ طلَّابَها بمهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، حتى يتمكَّنوا من الوقوفِ في وجهِ الظواهرِ السلبيَّةِ مثل الإرهابِ والتطرُّف، وتفشِّي الجهلِ والخرافة، من أجلِ النُّهوضِ بالمجتمعِ وحفظِ مُكوِّناته.

وغالبًا ما يُعوِّلُ المجتمعُ على الجامعاتِ ونُخبِها الأكاديميَّة، وطلَّابِها وخريجيها، في قيادةِ المجتمع، خاصَّةً أثناء فتراتِ التحوُّلاتِ الكبرى، أو عندما تمرُّ الدُّولُ بمراحلَ استثنائيَّةٍ تتطلَّبُ عملًا غيرَ تقليديٍّ، وهو ما حدث فعلًا في الدُّولِ التي شهدتْ أحداثًا استثنائيَّةً، مثل انهيارِ الاتِّحادِ السوفيتي، وسقوطِ حائطِ برلين؛ حيثُ حاولتْ تلك الدُّولُ تبنِّي نَهجٍ ديمقراطيٍّ بديل، وكان للجامعاتِ

دورٌ بارزٌ في إعادةِ تأهيلِ المواطنينَ للتَّأقلمِ مع الظُّروفِ السياسيَّةِ الجديدة، من خلالِ تلقينِ طلَّابِها أُسسَ حُرِّيَّةِ الرَّأي، وتبنِّي نَهجٍ علميٍّ يُركِّزُ على تعاليمِ التَّفكيرِ النَّاقد.(اعرقيب، 2021، ص 79)

وفي السِّياقِ ذاته، يُؤكِّدُ التربويُّون على أهمِّيَّةِ المواطنينَ ذوي العقليَّةِ النَّاقدةِ في المجتمعاتِ الديمقراطيَّة، ويعتبرون أنَّ سماتِ المواطَنَةِ تتمثَّلُ في امتلاكِ المواطنينَ للاستقلالِ الفكريِّ اللازمِ لصياغةِ آرائِهم الفرديَّة، واتخاذِ قراراتِهم وخياراتِهم المدروسةِ بأنفسِهم، وهذا الاستقلالُ الفكريُّ لا يُمكنُ تحقيقُه دون تعلُّمِ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، الذي هو ركيزةُ الديمقراطيَّاتِ المزدهرة(AB KADIR, 2016, p 2) .

فالديمقراطيَّةُ الحقيقيَّةُ تتطلَّبُ مواطنينَ مُتعلِّمين قادرينَ على التَّفكيرِ النَّاقد في القضايا الاجتماعيَّةِ العالميَّة، مثل الذَّكاءِ الاصطناعيّ، والحربِ، والفقرِ، وتغيُّرِ المناخ، فالناخبونَ غيرُ العقلانيِّين يُشكِّلونَ تهديدًا لأنفسِهم وللآخرين (DUMITRU, 2023, p 5) .

رابعا: معوقات التّفكير النّاقد

لا يخفى على أحدٍ أنَّ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ لا يستخدمُها أفرادُ المجتمعِ على نطاقٍ واسعٍ، وأنَّ قلَّةً من أفرادِ المجتمعِ يتمتَّعونَ بتلك المهاراتِ ويستخدمونَها في مواجهةِ إشكاليَّاتِ الحياةِ اليوميَّة، وهو ما يطرحُ سؤالًا بديهيًّا عن أسبابِ ندرةِ المُفكِّرينَ النَّاقدين، بل وأسبابِ غيابِ مقرَّراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ عن الكثيرِ من البرامجِ والمؤسَّساتِ التَّعليميَّة، وهو ما يتطلَّبُ الحديثَ عن أهمِّ معوِّقاتِ التَّفكيرِ النَّاقد.

أ- التأثّر الاجتماعي بين التنشئة والموروث الثقافي

ليس ثَمَّةَ خلافٌ على أنَّ الموروثَ الثقافيَّ والتنشئةَ الاجتماعيَّةَ يلعبانِ دورًا بارزًا في تشكيلِ عقلِ الفردِ، لكونِ الإنسانِ يخضعُ في صناعةِ أفكارِه لسلطةِ الأسرةِ والمجتمعِ، وقد أكَّدتِ الدِّراساتُ على أنَّ الأسرةَ تلعبُ دورًا بارزًا في تشكيلِ شخصيَّةِ الفردِ وتنميةِ تفكيرِه، حيثُ تلعبُ دورًا إيجابيًّا عندما تحترمُه وتثقُ في قدراتِه، وتُفسِحُ له مجالًا من الاستقلاليَّةِ والحُريَّةِ في التَّفكير، وأنَّه كلَّما كانَ الفردُ أقلَّ اعتمادًا على والديْهِ، كانت فرصتُه أكبرَ لأن يكونَ فردًا مُفكِّرًا مُبدِعًا.(عبدالرؤوف، 2005، ص 153)

ومما لا جِدالَ فيه، أنَّ المجتمعاتِ المتخلِّفةَ تفتقرُ فيها التنشئةُ الأسريَّةُ إلى دعمِ وتحفيزِ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، بل هي تكبحُ جماحَه وتُثبِّطُ أفرادَها لكي لا يُمارسوا مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد،

حيثُ تعتمدُ التنشئةُ الاجتماعيَّةُ على السُّلطةِ المُطلقةِ لأحدِ أفرادِ الأسرةِ، وتَرفضُ أن يكونَ هناك دورٌ للبقيَّةِ سوى السَّمعِ والطاعة، ولا تفتحُ أيَّ أبوابٍ للحوارِ وتبادلِ الآراءِ والأفكار، بل قد يصلُ الأمرُ إلى التهديدِ بالعقوبةِ أو بممارستِها فعلًا، سواءٌ كانت هذه العقوبةُ معنويَّةً مثل الإقصاءِ، أو ماديَّةً مثل الاعتداءِ الجسدي، ونتيجةً لذلك، ينشأُ أفرادُ الأسرةِ في جوٍّ لا يُعزِّزُ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، ممَّا يُؤثِّرُ على تعلُّمِها واستخدامِها مستقبَلاً.

وعندما تقومُ الأسرةُ بسلبِ دورِ الفردِ المعرفيِّ، فهي بذلكَ تُمهِّدُ الطريقَ أمامَ استلابِ الفردِ عندما يدخلُ إلى المجتمع، ويُصبحُ مستعدًّا لقبولِ هيمنةِ أفكارِ العقلِ الجمعيِّ، ويخضعُ أُسوةً ببقيَّةِ أفرادِ المجتمع، لقوالبَ وضعَها السَّابقون، ويُسيطرُ عليهم الموروثُ القديمُ، ولا يستطيعُ أحدٌ رفضَه أو تصحيحَه؛ فالسَّابقونَ دائمًا هم الأعلمُ والأصدقُ.(زكريا، 1978، ص 65) وبشكلٍ عامٍّ، يكونُ الغالبيَّةُ خاضعينَ لأفكارِ العقلِ الجمعيِّ النمطيَّة، وتكونُ هي المُرشِدَ لهم، فلا يُفكِّرونَ ولا ينتقدون، وهو ما يُعَدُّ عائقًا أساسيًّا لكلِّ تفكيرٍ إبداعيٍّ ناقد.

ب-ضعف البرامج التّعليمية

وما يجبُ التَّأكيدُ عليه، هو أنَّ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ يمكنُ تصنيفُها ضمن المهاراتِ التَّعليميَّةِ المنقولةِ، التي لا يُمكنُ اكتسابُها بطرقِ التَّعليمِ الذَّاتيِّ، أو من خلالِ أنشطةٍ غيرِ منظَّمةٍ أو ليستْ ذاتَ أهدافٍ واضحة، مثل الأنشطةِ الاجتماعيَّة؛ بل تُكتسبُ إمَّا عن طريقِ تدريسِ مقرَّراتٍ متخصِّصة، مثل الفلسفةِ والتَّفكيرِ النَّاقد، أو من خلالِ تدريباتٍ عمليَّةٍ يقومُ بها أساتذةٌ مختصُّون، يُحفِّزون من خلالها الطلَّابَ على استخدامِ هذه المهارات.

وبالتالي، فإنَّ غيابَ البرامجِ التَّعليميَّةِ التي تتضمَّنُ مقرَّراتٍ ومهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، يُؤدِّي بالضَّرورةِ إلى عدمِ امتلاكِ الطلَّابِ لها، إضافةً إلى أنَّ أغلبَ البرامجِ التَّعليميَّةِ تعتمدُ أساسًا على الطُّرقِ التَّقليديَّةِ في التَّعليم، القائمةِ على الحفظِ والتَّذكُّر، وهو ما يُؤثِّرُ سلبًا على اكتسابِ الطلَّابِ لمهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، لكونِهم لا يستفيدونَ منها في تحصيلِهم العلميِّ.

والطُّلابُ غالبًا لا يُطوِّرونَ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، بسببِ تركيزِهم على الهدفِ الأوَّلِ من التَّعليم، وهو "بماذا نُفكِّر"، إلى الحدِّ الذي قد يجعلُ المُعلِّمين والطُّلَّاب يُركِّزون كلَّ جهودِهم على مهمَّةِ نقلِ المعرفةِ الأساسيَّة، وإهمالِ الهدفِ الأهمِّ من التَّعليم، وهو "كيف نُفكِّر" أو التَّفكيرُ النَّاقد، والذي غالبًا ما يكونُ دقيقًا إلى الحدِّ الذي يفشلُ المعلِّمونَ في إدراكِه، ويفشلُ الطُّلَّابُ في إدراكِ

غيابِه، وهناك عدَّةُ أسبابٍ تقفُ وراءَ ذلك، ولكن من أهمِّها أنَّ الأساليبَ غيرَ العلميَّةِ أكثرُ توافقًا مع الطَّبيعةِ البشريَّةِ العاطفيَّة، وهي أسهلُ في التَّعلُّمِ والممارسةِ مقارنةً بالأساليبِ العلميَّة.

وقد يُواجهُ الطُّلَّابُ في المرحلةِ الجامعيَّةِ صعوباتٍ كبيرةً، ناتجةً عن طريقةِ التَّلقينِ التَّقليديَّةِ التي تُتَّبعُ في التَّعليمِ الثانويِّ، والتي تعتمدُ بشكلٍ أساسيٍّ على ما يقولُه الأستاذُ، وأنَّ الحصولَ على درجاتٍ مرتفعةٍ يتطلَّبُ منهم تطبيقَ ما يقولُه الأستاذُ حرفيًّا، ويكونُ الطَّالبُ المُتفوِّقُ هو الطَّالبَ الأكثرَ اعتمادًا على الأستاذ، وهو ما يختلفُ عن المرحلةِ الجامعيَّةِ، التي تتطلَّبُ مهاراتٍ مختلفةً.(فشر، 2009، ص 263)

وهو ما يُؤدِّي إلى ضعفِ التكيُّفِ وزيادةِ معدلاتِ الرُّسوبِ في المراحلِ الجامعيَّةِ الأولى . (GIBBY, 2013, p 12)بل إنَّ هذه الإشكاليَّاتِ تُواجهُ بشكلٍ أكبرَ طلَّابَ الدِّراساتِ العُليا، في حالِ أنَّهم لم يتلقَّوا مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقدِ بقدرٍ كافٍ في مراحلِ الدِّراسةِ الأدنى (اللِّيسانس/البكالوريوس)، وبما أنَّ الدِّراساتِ العُليا تعتمدُ بشكلٍ أساسيٍّ على مهاراتِ التَّفكيرِ النَّاقد، فإنَّ ذلكَ يُؤدِّي إلى صعوباتٍ كبيرةٍ قد تنتهي بالفشل.

ومن جهةٍ أخرى، قد ينعكسُ تدنِّي مستوى الطُّلَّابِ على الدَّورِ الذي يقومُ به الأساتذةُ؛ فغالبًا ما يُؤدِّي تدنِّي مستوى الطُّلَّابِ وضعفُ قدراتِهم في جمعِ المادَّةِ العلميَّةِ وفهمِها وتحليلِها، أو حتَّى تذمُّرُهم من الطريقةِ المُتَّبعةِ من أساتذَتِهم في عدمِ الاعتمادِ على التَّلقين، إلى رُضوخِ الأساتذةِ وميلِهم إلى الطَّريقةِ الأيسر، وذلك بتوفيرِ المادَّةِ العلميَّةِ بشكلٍ مباشرٍ للطُّلَّابِ من خلال "المذكِّرات"، والتي لا تختلفُ في شيءٍ عن الكتبِ المدرسيَّة، بل قد تكونُ أقلَّ جودةً وأكثرَ إيجازًا، ويتمُّ تقييمُهم من خلالِ حفظِها وترديدِها.

خاتمة

إنَّ الأهميّةَ الكُبرى التي يكتسبُها التّعليمُ، والمهمّةَ العظيمةَ المُلقاةَ على عاتِقه، تتطلّبُ من كافّةِ الجهاتِ المعنيّةِ أن تُوليهِ المزيدَ من الاهتمامِ والتّخطيطِ، لكي يُحقّقَ الأهدافَ المرجوّةَ منه، ويستطيعَ مواكبةَ التغيّراتِ والتحوّلاتِ الجوهريّةِ التي طرأتْ على طبيعةِ المعرفةِ في الحقبةِ المُعاصرةِ، وما ترتّبَ على ذلكَ من تغيّراتٍ تعليميّةٍ واقتصاديّةٍ واجتماعيّةٍ.

وعليهِ، لا يجب أن تكونَ العلاقةُ بين التّفكيرِ النّاقدِ والتّعليمِ مجرّدَ ارتباطٍ نظريٍّ، بل يجبُ جعلُها ركيزةً أساسيّةً في بناءِ الأنظمةِ التّعليميّةِ، حتى تكونَ قادرةً على مواكبةِ التحدّياتِ المعرفيّةِ والاجتماعيّةِ في العصرِ الحديثِ، نظرًا لأنَّ البرامجَ التّعليميّةَ التي تُعلي من شأنِ التّفكيرِ النّاقدِ بتنميةِ مهاراتِ التّحليلِ والاستدلالِ والتّقييمِ، هي الأكثرُ قدرةً على إعدادِ متعلّمينَ قادرينَ على مواجهةِ تعقيداتِ الحياةِ في مختلفِ المجالاتِ.

ولقد أصبحَ التّفكيرُ النّاقدُ جزءًا أساسيًّا من البرامجِ التّعليميّةِ لكافّةِ المؤسّساتِ العلميّةِ، إذ تَسمحُ مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ للطّلّابِ بتنظيمِ تعلّمِهم، وكذلك الإشرافِ على مَهامِّهم المدرسيّةِ وتقييمِها، ممّا يُؤثّرُ بشكلٍ إيجابيٍّ على أدائِهم الأكاديميِّ، مع الأخذِ في الاعتبارِ أنَّ التّعليمَ الجامعيَّ هو الذي يُزوِّدُ الطّلّابَ بالمهاراتِ اللازمةِ لدخولِ سوقِ العملِ، إضافةً إلى الدورِ البارزِ الذي تُؤدّيه مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ في مجالِ الحياةِ، حيثُ تُتيحُ للفردِ أن يتعاملَ بشكلٍ أكثرَ فاعليّةً مع المواقفِ اليوميّةِ بطريقةٍ عقلانيّةٍ.

وعلى المستوى المجتمعيِّ، تُسهمُ مهاراتُ التّفكيرِ النّاقدِ في تشكيلِ وعيِ المجتمعِ والارتقاءِ بالعقلِ الجمعيِّ، فيُصبحَ مجتمعًا مسؤولًا ومشاركًا بفاعليّةٍ في الحياةِ العامّةِ، كما تُساعدُ في غرسِ قيَمٍ ثقافيّةٍ تُعلي من شأنِ الحوارِ وتقبُّلِ الآخَرِ وقبولِ الاختلافِ، ورفضِ التّعصُّبِ والانغلاقِ، وهو ما يخلقُ بيئةً صالحةً لقيامِ نُظُمٍ سياسيّةٍ تقومُ على المواطنةِ والديمقراطيّةِ.

ولذلكَ، لا يجبُ النّظرُ إلى التّفكيرِ النّاقدِ على أنَّه مهارةٌ معرفيّةٌ فقط، بل إنّ تأثيرَه يتجاوزُ مراحلَ العمليّةِ التّعليميّةِ بكافّةِ مستوياتِها، إذ يُعدُّ بمثابةِ استثمارٍ طويلِ الأمدِ، حيثُ تستمرُّ عمليّةُ التّعليمِ خارجَ أُطُرِ المؤسّساتِ التّعليميّةِ، لكونِ الطّالبِ أصبحَ جزءًا من عمليّةِ تعليمٍ مُستدامةٍ ومُستمرةٍ تعتمدُ على التّعليمِ الذّاتيِّ. ويكونُ التّفكيرُ النّاقدُ أسلوبًا في الحياةِ، ورؤيةً مستقبليّةً، ومشروعًا نَهضويًّا، يقومُ على العقلانيّةِ ويُسهمُ في بناءِ شخصيّةِ الفردِ بما يكفلُ له القُدرةَ على التّفاعلِ بوعيٍ مع كافّةِ المواقفِ المختلفةِ، في عصرٍ أصبحتْ فيه القُدرةُ على التّمييزِ بين الصّحيحِ والزّائفِ مهارةً وجوديّةً.

ولأجلِ كلِّ ذلك، لا بُدَّ من الحِرصِ على جعلِ التّفكيرِ النّاقدِ جزءًا أساسيًّا من البرامجِ التّعليميّةِ، وتجاوزِ كافّةِ العقباتِ والمعوّقاتِ التي تُعيقُ هذا الهدفَ، بدءًا من القيودِ الثّقافيّةِ أو الاجتماعيّةِ التي قد تُقلّلُ من قيمةِ النّقاشِ والنّقدِ البنّاءِ، وتحثُّ على التّقليدِ والتّبعيّةِ، ولا يتأتّى ذلكَ إلّا بتطويرِ المقرّراتِ والبرامجِ التّعليميّةِ، لكي تتجاوزَ طُرُقَ التّلقينِ التّقليديّةِ، وتَجعلَ من التّفكيرِ النّاقدِ هدفًا أساسيًّا لها.

ويمكن التأكيد على بعض التوصيات على النحو الآتي:

1-على الجهات المعنيّة الاهتمام بالتّعليم ووضع سياساتٍ واضحةٍ لتطويره ومواكبة التغيّرات المعرفيّة، لكونه العصبَ الأساسيّ لرفع الوعي المجتمعيّ وترسيخ مختلف أشكال القيم.

2-أن يكون التّفكيرُ النّاقدُ عنصرًا أساسيًّا في خطط تطوير التعليم، لكونه يُنمّي المهارات المعرفيّة والعقليّة والقيميّة اللازمة لرُقِيّ أيّ مجتمع.

3- اعتبار التّفكيرِ النّاقدِ عنصرًا أساسيًّا في أهمّ أشكال الاستثمار، وهو الاستثمار في العقل الإنسانيّ؛ وبالتالي يجب أن تُرصَد لتطويره وتوطينه المتطلّبات البشريّة والتقنيّة اللازمة.

المراجع العربية والأجنبية

أ-المراجع العربية

(1)فشر، آلك (2009) التّفكير النّاقد، ترجمة ياسر العيتي، دار السيد، الرياض

(2)هاشم، تهاني خليل عابدين(2022) أثر تفعيل مهارات التّفكير النّاقد لدى المتعلم في تحسين مخرجات التّعليم. مجلة العلوم وآفاق المعارف

(3)رقبان, نعمة(2024) فاعلية برنامج إرشادي قائم علي تعزيز وعى الشباب الجامعي لاكتساب المهارات الناعمة كضرورة للاستعداد لسوق العمل وانعكاسه علي الريادة الرقمية. مجلة الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية

(4)عبود، زينب (2021) دور الجامعة في خدمة المجتمع. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية,

(5)عبدالعزيز، سعيد (2009) تعليم التّفكير ومهاراته، دار الثقافة، عمان

(6)عبدالرؤوف، طارق(2005) الإبداع. الدار العالمية للنشر, القاهرة

(7)عمران، عبد الله علي(2020) فيلوسو-فوبيا (رهاب التّفكير)، دار فنون، القاهرة

(8)اعرقيب، فاطمة(2021) دور الجامعات الحكومية في خدمة المجتمع والبيئة أثناء الظروف" الاستثنائية"-دراسة حالة الجامعات الليبية-. مجلة العلوم الاقتصادية و الإدارية و القانونية

(9)جروان، فتحي(2007) تعليم التّفكير، دار الفكر، عمان

(10)ضو، فتحي(2016)، تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى طلاب كلية التربية زليتن، رسالة دكتوراة، جامعة تونس/ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

(11)زكريا، فؤاد(1978) التفكير العلمي. المجلس الوطني للثقافة, الكويت

(12)المنسي, الخواجة، مريان(2022) دور الجامعة في تنمية قدرات الطلاب الموهوبين. المجلة العلمية بكلية الآداب.

ب- المراجع الأجنبية

(1)AB KADIR, M. Akshir.(2023) Connecting policy, practice and professional learning: a case study. Educational Researc

(2)AB KADIR, M.(2007) Critical thinking: A family resemblance in conceptions. Journal of Education and Human Development

(3)AB KADIR, Mohammad Akshir.(2016) Critical thinking and learner diversity in the Australian curriculum: Implications and epistemological tensions. International Journal of Pedagogies and Learning

(4)AKHTAR, Farhan.(2019) Critical thinking in education: An answer to extremism. ISSRA Papers

(5)DAVIDSON, Kate.(2016) Employers find 'soft skills' like critical thinking in short supply. The wall street journal

(6)DUMITRU, Daniela; HALPERN, Diane F.(2023) Critical thinking: Creating job-proof skills for the future of work. Journal of Intelligence

(7)FACIONE, Peter A., et al.(2011) Critical thinking: What it is and why it counts. Insight assessment

(8)GIBBY, CAROLINE.(2013) Critical thinking skills in adult learners. Arecls

(9)INDRAŠIENĖ, Valdonė, et al.(2021) Critical thinking in higher education and labour market. Peter Lang International Academic Publishers

(10)INDRAŠIENĖ, Valdonė, et al.(2023) Value of Critical Thinking in the Labour Market: Variations in Employers' and Employees' Views. Social Sciences

(11)POŠTIĆ, Svetozar; KRIAUČIŪNIENĖ, Roma; IVANCU, Ovidiu.(2023) Viewpoints on the development of critical thinking skills in the process of foreign language teaching in higher education and the labor market. Education Sciences

(12)SCHAFERSMAN, Steven D.(1991) An introduction to critical thinking.