ثقافة التفكير في المؤسسات التربوية العربية في إسرائيل

جمال أبو حسين

يتناول هذا المقال موضوع ثقافة التفكير في المؤسسة التربوية التعليمية، وهو الأمر الذي أخذ يستقطب اهتمام المفكرين والباحثين التربويين في مختلف أنحاء العالم بعد أن أصبحت المعلومة والمضامين المختلفة وسيلة لتوسيع المدارك وتنشيط عمليات التفكير.

يهدف هذا المقال إلى إثارة اهتمام المسئولين والمعلمين في جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل لموضوع ثقافة التفكير ليرشدهم إلى ما هو أفضل لأبنائنا في عالم المنجزات العلمية والتكنولوجية الحديثة.

يركز المقال على الجوانب النظرية والدراسات التي بحثت الموضوع، كما وحاولت أن أزاوج بين النظرية والتطبيق قليلا لإعطاء المعلمين آليات أولية تساعدهم على جعل التفكير جزءا من الثقافة الصفية في المدارس العربية في إسرائيل والتي تعمل في مجتمع له ميزات ثقافية خاصة به.

أرى بالمقال بداية لمشوار طويل في البحث العلمي والميداني في المؤسسات التربوية في الوسط العربي لتشخيص الواقع ووضع الحلول الملائمة لجعل التفكير غاية مركزية للعملية التربوية والتعليمية وجزءا لا يتجزأ من ثقافة المؤسسات التربوية في الوسط العربي في إسرائيل.

مقدمة :

يمثل التفكير نوعاً مركباً من أشكال السلوك الإنساني، مما أدى إلى تعدد تعريفاته واتجاهاته، حيث رأى دي بونو أن التفكير مهارة عملية يمارس بها الذكاء نشاطه وذلك بالاعتماد على الخبرة. أو هو اكتشاف متبصر ومتأن للخبرة من أجل تحقيق الهدف (De Bono, 1985). ويعرف سولسو التفكير بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابة لمعلومات جديدة تمت معالجتها بوسائل مختلفة مثل:التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات (Solso, 1988).

يشير التفكير إلى عملية داخلية تؤدي إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي مقصود وموجه نحو قضية ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال ما، ويتطور التفكير لدى الفرد وفق ظروفه البيئية المحيطة.

لقد أصبحت مهارة التفكير من المهارات الضرورية لكل فرد يعيش في مجتمع معاصر، كما أن هذه المهاراة ضرورية لتكيف الفرد في مجتمعه ولتحقيق أهدافه وطموحه.

يعرف المجتمع العربي في اسرائيل على أنه مجتمع نام يسير نحو التقدم وله ثقافة خاصة به تتميز عادة بمعايير سلوكية محافظة, حيث أن العاطفة تتدخل بشكل زائد عند تحكيم العقل وينظر معظم أفراده للطفل على أنه *مخلوق صغير، عاجز وضعيف لا قوة ولا سلطة له*

وقيمته تتحدد بأنه مستهلك, وحاجاته الأساسية هي الطعام والشراب **ولا** *يفهم ما يقول ولا يقول ما يفهم.*

إن هذه المعايير وغيرها تقف عقبة تتحدى فكر الراشد أياً كان، أباً، معلماً ، مما أدى إلى إهمال أهم عضو في المجتمع وأهم عنصر من عناصر التخطيط للمستقبل وهو الطفل رجل المستقبل.

يواجه الطفل في هذا العالم التكنولوجي المتقدم نتاجاً معرفياً تقنياً هائلاً مما يجعله بحاجة ماسة وفي وقت مبكر إلى أساليب معالجة المعلومات والتقنيات والخبرات بطريقة سريعة ليصل إلى اكتشاف العالم وموجوداته مبكراً حتى لا يفقد الثقة في السيطرة عليه.

تعتبر المدارس مراكز ثقافية واجتماعية، وكل من يقضي وقتاً معيناً في صف معين يرى بصورة واضحة ثقافة خاصة للتعليم والتعلم، وهذه الثقافة تتجلى في الطريقة التي يتفاعل من خلالها الطلاب والمعلمون وفي كيفية استجاباتهم لبعضهم البعض، وفي توقعاتهم المتبادلة وبأنماط الحديث المشترك، وبالفهم المشترك لما هو مقبول ومرغوب وذو قيمة عندهم، حيث تعتبر المدرسة من أهم الأوساط التي يتم تدريب الفرد فيها على مهارات التفكير وذلك بما تقدمه من خبرات وأنشطة، وفعاليات صفية عبر وسائط مختلفة من جملتها المنهاج الدراسي، مما يجعل عملية التدريب ميسورة وممكنة إذا توفر المعلم الذي يدرب على تنمية التفكير.

تعتمد العملية التربوية والتعليمية في المدارس بشكل عام وفي المدارس العربية بشكل خاص على أربعة أشكال أساسية: أن أتعلم معناه أن أصغي، أن أعلم معناه أن أقول وأحدث، المعارف هي أشياء محسوسة يمكن نقلها من مكان لآخر، وحتى تكون طالباً متعلماً عليك أن تكون طالباً يعرف مضامين لها قيمة. لكل صف داخل المدرسة هناك ثقافة خاصة به، منها ما تتميز بالخشونة وأخرى بالانفتاح، والبعض ينظر للإجابة عن أسئلة بصورة إيجابية والبعض الآخر يرى بالأسئلة أمراً إيجابياً.

والسؤال هو كيف يمكن أن نحول الثقافة الصفية لثقافة تفكير؟ بحيث تتحول العملية التعليمية التعلمية إلى عملية لتعلم التفكير، وذلك بهدف إعداد الطلاب وتنمية قدراتهم لحل المشاكل بشكل ناجع ولاتخاذ قرارات بصورة متزنة ولرؤية التعلم عملية مستمرة في الحياة (דה-בונו، 1988).

إن عملية تذويت التفكير في الصف عملية ليست بالسهلة، وهذه العملية كما يظهر هي المشكلة الرئيسية التي تقف أمام المعلمين الذين عرفوا أهمية التفكير وفوائـــده. إن تخطـــيط وبناء درس غني بالتفكير يعتبر مهمة صعبة حتى عند المعلمين الذين استكملوا وتعلموا عن الموضوع.

في السنوات الأخيرة يتحدث علماء التربية عن مهارات التفكـــير الناقـــد، ومهـــارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشاكل وغيرها (דה-בונו ، 1999، 1997). لا شـــك أن لمهارات التفكير أهمية كبيرة والطلاب بحاجة ماسة لهذه المهارات وخاصة في عصر ما بعد الحداثة المتميّز بالتفجر المعرفي. يفتقر الطفل إلى آليات تساعده على ضبط عمليات التفكير عنده، وليست لديه القدرة على مراقبة ما يحدث داخل ذهنه، وما يرتبط ومـــا لا يـــرتبط بموضوع التعلم الذي يتعلمه ويعالجه، وهذا يفرض على المعلمين الاهتمام بتعليمه مهارات التفكير وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

إن تعلم مهارات التفكير لا تضمن لوحدها استعمال هذه المهارات من قبل المتعلمـــين، وحتى تتحول هذه المهارات لجزء من سلوكيات الطلاب اليومية، ينبغي التعامل معهـــا في بيئة داعمة ومشجعة، كما أن مهارات السباحة لا يمكن أن تترجم وتستعمل بشكل عملي بدون بيئة تشجع على السباحة، هكذا فإن مهارات التفكير تضعف في ثقافة لا تشـــجع التفكير وتدعمه (דה-בונו,2000).

ما هو القصد من "ثقافة التفكير"؟ يشير مفهوم ثقافة إلى مجموعة الأنماط والســـلوكيات التفكيرية التي تميز وتوحّد أفراد مجموعة معيّنة.

ثقافة مجموعة سكانية تعني مجموع الأمور المشتركة لأفراد هذه المجموعة. مثلا يمكن أن يكون لأفراد مجموعة معينة لغة أو لهجة وقيم وعادات وتقاليد وتوقعات مشتركة ومتشابهة وطرق خاصة لفهم العالم وتفسيره. تميز الثقافة عادة مجموعات قومية كبيرة ولكن يمكن أن تكون لمجموعة صغيرة ثقافة تميزها أيضا, فمثلا يتحدثون عن ثقافة الشباب وثقافة القرية أو المدينة وهكذا.

نقصد بثقافة التفكير في الصف البيئة الصفية التي تتكون من مجموعة طلابية تميزها لغـــة، قيم، معايير سلوكية وتوقعات مشتركة تدعم وتشجع التفكير الجيد. كما أن روح التفكير تجول في أجواء غرفة الصف ويشعر الجميع بما فيهم المعلم أنهم يحاولون التفكير والبحـــث، وكل منهم يدعم الآخر، والبيئة الصفية غنية بالوسائل التي تدعم التعلم.

يتحدث علماء التربية عن ستة عوامل لثقافة التفكير (דה-בונו ، 1997; ishman, Perkins & Jay, 1995).

1. **لغة التفكير**: هي تعابير في اللغة تصف سيرورة ونتاج العملية التفكيرية والعقلية.

تحتوي اللغة على مئات الطرق التي نستطيع من خلالها أن نصف أو نعطي إسماً لأنواع تفكير مختلفة (Costa & Marzano, 1991) مثلا:

أن يتوقع ، أن يخمن ، أن يفترض ، أن يعتقد ، أن يستنتج

هي تعابير تصف عمليات تفكير من نوع واحد وتعني: أن نكوّن رأياً يعتمد على دلائل وبراهين ليست مطلقة، وللدقة أكثر يمكن أن نقول أن الفرق الهام والبسيط جداً للعلاقة بين دليل ورأي هو الذي يميّز بين التعابير المختلفة، فمثلاً **أن يتوقع** يشير الى دليل ضعيف وأما **أن يفترض** فيشير الى رأي يعتمد على برهان بمستوى متوسط وتعبير **أن يعتقد** يشير لعلاقة أكثر قوة بين الرأي والدليل. إذا عندما نستعمل هذه التعابير في جمل يختلف معنى كل جملة عن الأخرى.

تشتمل لغة التفكير على جميع التعابير وأشكال الاتصال الموجودة في اللغة العادية والتي تشير لعمليات التفكير ونتائجه، مثل التعابير التالية: **أن نفكر، أن نعتقد، أن نخمن، أن نفترض، أن نتوقع, شهادة، دليل، برهان، تفسيرات، أسباب، تقويم، مقياس، شك، ظن، بناء نظرية** وما إلى ذلك من التعابير. مثلاً **أن نخمّن, أن نصوغ نظرية** تصف نوعا من العمليات العقلية أما **تخمين، نظرية** فتصف نتاجا لعمليات عقلية. بناء على ما ذكر يمكن أن نقول أن لغة التفكير في الصف هي مجموعة المفاهيم والمصطلحات التي يستعملها الطلاب والمعلمون عندما يتحدثون عن التفكير وكيف تساعد هذه اللغة على تطوير التفكير بمستوى عال داخل الصف**؟**

2. **الميل والرغبة للتفكير**: تتحدد ميول ورغبة الفرد في التفكير بوجود عادات ادراكية تساعده على التفكير الناجع، وبوجود مناهج محددة بنوعية التفكير تظهر بشكل واضح على فترات زمنية متقاربة.

إن التفكير هو جهد إنساني يحتاج إلى قدرات ورغبات وميول، ونعرف أن القـــدرات الإدراكية تلعب دوراً مركزياً في عملية التفكير، ولكن وجود قدرة التفكـــير وحـــدها لا تضمن استعمال هذه القدرة، وما يميز المفكر الجيد عن المفكر العـــادي ليســـت القـــدرة الإدراكية الجيّدة وإنما الميل والرغبة المستمرة عنده في البحث والتمحيص بطرق وبأساليب مفيدة. إن وجود الرغبة المستمرة في البحث والتمحيص والتفكير الناقد والمنظم هي الـــتي تجعله أجود فكراً وأنجع تفكيراً (Tishman, S.; Jay & Perkins, 1993).

ان الميل والرغبة في التفكير داخل الصف هي مواقف وعادات وتقاليد وقيم موجـــودة عند الطلاب والمعلمين تتعلق بالتفكير، وكل ما يدعم أنماط سلوكية ناجعة تشجع التفكير داخل البيئة الصفية.

إن تدريس مهارات التفكير وتعليم الطلاب استراتيجيات بهدف تنمية قـــدرتهم علـــى التفكير لا تضمن وحدها استعمال الطلاب لهذه المهارات بشكل ناجع، لأن المعلمـــين لم يعملوا على تطوير وتنمية ميول الطلاب ورغباتهم في استعمال هذه المهارات بشكل ناجع وفاعل، لذا ينبغي تركيز المعلمين على مهارات التفكير عند الطـــلاب وتنميـــة ميـــولهم ورغباتهم في التفكير أيضاً.

إن الميل والرغبة في التفكير هي استعمال أنماط تفكير معينة، يميل المفكر الجيّـــد عـــادة للبحث وإثارة الأسئلة وللفحص والتمحيص ولتنظيم عملية التفكير عنده، وعندما نقـــول أن عند فلان ميل أو رغبة معينة، نقصد أنه يميل ويرغب أن يســـلك هكـــذا في أزمنـــة متقاربة. إذا فان تواتر الميول والرغبة عند الفرد في التفكير في أوضاع مختلفـــة تشـــير الى وجود ميل ورغبة في التفكير عنده.

إن تنمية هذه الميول والرغبات هي عملية معقدة وتحتاج إلى جهد وزمـــن مـــن قبـــل المعلمين، ويمكن ذلك من خلال التوعية لأوضاع وأنماط تفكير، وتنمية عـــادات وقـــيم وتغيير مواقف، وتشجيع الدافعية الداخلية عند الطلاب.

إن بناء ثقافة صفية شاملة ومتكاملة يساعد على تنمية الميول والرغبة في التفكير لـــدى الطلاب، هناك أنواع كثيرة من الرغبات والميول للتفكير الجيد. ولكن سنركز على خمسة ميول مركزية وهي:

1. ميول ورغبات الطالب في حب الاستطلاع واثارة الأسئلة.
2. ميول ورغبات في التفكير بشكل واسع ومثير.
3. ميول ورغبات في التفكير وإثارة ادعاءات واضحة وحذرة.
4. ميول ورغبات في تنظيم عملية التفكير عنده.
5. ميول ورغبات في تكريس الوقت للتفكير.

تنبع أهمية تنمية الميول والرغبات في التفكير من الأسباب التالية:

1. الميول والرغبات مهمة من أجل إخراج التفكير الجيد من الاســـتعداد الى القـــدرة العملية.
2. الميول والرغبات في التفكير تزيد الوعي لأنماط التفكير.
3. الميول والرغبات في التفكير تؤدي إلى فهم أفضل لماهية التفكير الجيد.
4. الميول والرغبات في التفكير تنمي عادات تفكير جيدة لمدة زمنية طويلة.

يمكن تنمية وتطوير الميول والرغبات في التفكير عند الطلاب من خلال إعطائهم أمثلة، وأن نشرح لهم عن دور وأهمية الميول للتفكير الجيد، وتشجيع التفاعـــل فيمـــا بيـــنهم كأزواج ومجموعات. وإعطاء تغذية راجعة تدعم وتقوي ميولهم ورغباتهم في التفكـــير الجيد.

3. **إدارة الأفكار** (**Metacognitive**) :إن إدارة الأفكار هي القدرة على التفكير الانعكاسي (Reflection) أي التفكير على التفكير مع توجيه العملية التفكيرية عند الفرد (Perkins & Salomon,1988) .

يقوم كل منا بسلوكيات وأعمال روتينية كل يوم وعندما يسأل لماذا قـــام بســـلوك أو عمل معين؟ لا يجد إجابة واضحة لنفسه ، سوى أنه هكذا رأى أباه أو أمـــه أو معلمـــه، يفعل أو يسلك. هكذا يحدث معنا في عملية التفكير التي نجريها. إن المفكر الجيـــد هـــو

الذي يستطيع أن يفحص نفسه، ويفحص كيف يفكر؟ ويستطيع أن ينمي ويطور تفكيره ويغيره إذا احتاج الأمر ذلك، إن التفكير على التفكير هي قدرة مكتسبة يمكن لكل منا أن يتعلمها وذلك من خلال إدارة أفكاره.

يشير واقع المدارس بشكل واضح إلى أن عملية إدارة أفكارنا لم تدرس، ويركز المعلمون على النتاج التفكيري وليس على مراحل التفكير التي حدثت حتى تم الوصـــول إلى هـــذا النتاج.

تشير الأبحاث إلى أن الطلاب الذين يستطيعون إدارة أفكارهم وإجراء تفكير انعكاســـي على عمليات التفكير عندهم في المجال الفوق إدراكي (Metacognitive) يتعلمون بشكل أفضل وأنجع (Pressley, Borkowski & Schneider, 1987).

ينبغي تدريب الطلاب على التفكير على تفكيرهم، وأن ينظروا إلى عمليـــات التفكـــير عندهم بتمعن وتمحيص، وإرشادهم لتحسين تفكيرهم. ويتم ذلك من خلال توفير الفرص الكثيرة للطلاب لمراقبة تفكيرهم ومتابعته وإجراء عملية تقويمية عليه. إدارة الأفكـــار هـــو تفكير فعّال على عمليات التفكير التي تحدث عند الفرد ومن ثم تقويم هذه العمليات.

إن تفكيرنا على عملية التفكير التي نقوم بها في وضع وزمن معينين تجعلنا ندرك ونفهـــم مراحل التفكير التي أجريناها ويساعدنا على توجيه تفكيرنا وتحسينه ومن ثم تطويره.

4. الروح الاستراتيجية هي التي تدعم الطلاب لبناء استراتيجية تفكير واستعمالها عندما يواجهون مشكلة أو قضية تعليمية وتفكيرية (דה-בונו,2000).

هناك الكثير من استراتيجيات التفكير منها ما يعلم في المدارس من خـــلال المضـــامين المختلفة كاستراتيجية حل المشاكل واستراتيجية اتخاذ القرارات، ولكن معرفة وتعلم هـــذه الاستراتيجيات لا يضمن استعمالها إذا لم تكن عند الفرد الروح الاســـتراتيجية أي الميـــل والرغبة في التفكير الانعكاسي والاستعداد للبحث عن خطوات مترابطة للتعامل مع قضية معينة(Tishman,Perkins&Jay,1995).

إن استراتيجية التفكير عبارة عن خطة واضحة ومفهومة تبين لنا كيف يمكن أن نوجـــه تفكيرنا في أوضاع مختلفة? كما وتعطينا صورة ذهنية مرسومة من خلال خطوات مترابطة

للتعامل مع قضايا ومشاكل مختلفة للوصول إلى هدف معين. هناك أنـــواع مختلفـــة مـــن الاستراتيجيات منها استراتيجيات للفهم، استراتيجيات للإبداع وللقراءة وللكتابة وللتعلم وللتعامل مع الامتحانات وغيرها (Nickerson; Perkins; Smith, 1985).

حتى ننمي الروح الاستراتيجية عند طلابنا ينبغي أن يتعلموا مراحـــل لاســـتراتيجيات مختلفة مع إعطائهم الفرصة لاستعمالها في أوضاع حقيقية نابعة من حياتهم الخاصة.

إن تطوير الروح الاستراتيجية عند الطلاب تساعدهم على التعلم والتفكير والجـــرأة في التعامل مع قضايا مثيرة ومركبة لحلها من خلال استعمال استراتيجيات تفكير ملائمة.

5. معرفة بمستوى عال: المقصود ليست معرفة الحقائق المتعلقة بالمادة وإنما المعرفة المتعلقة بأساليب حل المشاكل والقضايا، واستعمال البراهين والدلائل وإجراء الأبحاث في المبـــاني المعرفية المختلفة.هي معارف ومهارات حل مشاكل وتنفيـــذ مهـــام وتفســـير واثبـــات واكتشاف واختراع في مبنى معرفي معين.

لكل مبنى معرفي طرائق مختلفة لإثبات وبرهنة الحقائق ولبحث وحل مشاكل تتعلق به.

يحتوي المبنى المعرفي على معلومات ومعارف وطرق وأساليب نستعملها كي نـــبرهن أو نفسر قضايا ومشاكل معينة، كما ويحتوي على مناهج وطرق بحث خاصة يمكـــن مـــن خلالها أن نفحص قضية معينة أو أن نسأل أسئلة جيدة أو نبني نظريات مختلفة(Perkins & Simmons, 1988).

إن وجود معرفة بمستوى عال في ثقافة المدرسة تساعد المعلمين والطلاب في التعامل مع مضامين في مبنى معرفي معين بصورة عميقة وليس مجرد الحديث عما توصل إليه البحث ، بل التعرف على طرق البحث المستعملة ومحاولة استعمالها لتطوير المبنى المعرفي وإثرائه.

كيف يمكن أن نجعل المعرفة بمستوى عال جزءا من ثقافة الصف؟ هناك أربعـــة أمـــور ينبغي على المعلم القيام بها كي يضمن وجود معرفة بمستوى عال في صفه:

1. إعطاء أسئلة من المعرفة بمستوى عال عن مواضيع التعليم أو عن أمثلة من الحياة، وأسئلة من الواقع لحل المشاكل أو لبرهنة قضايا حياتية وأعطاء الطلاب أن يقوموا بعمل أبحاث.

2. إعطاء تفسير للمعرفة بمستوى عال من مضامين مختلفة، وذلك من خلال النقاش الصفي حول كيفية حل المشاكل في مضمون معين وكيف يمكن أن يعطي الطلاب تفسيرات وبراهين في الموضوع الذي يدرسونه؟

3. دعم التفاعل بين الطلاب، واعطاء فعاليات لحل مشاكل والبحث عن تفسيرات وبراهين لقضايا معينة، وأعطاء الطلاب فرصة لأن يفكروا على تفكيرهم وعلى مجريات وخطوات العمل التي قاموا بها.

4. إعطاء الطلاب تغذية راجعة عندما يستعملوا معرفة بمستوى عال ومساعدتهم على إعطاء تغذية راجعة لبعضهم البعض.

5. النقل (Transfer) هو تطبيق وربط المعارف والاستراتيجيات المختلفة الموجودة في مبنى معرفي معين عند وخلال التعامل مع مبان معرفية أخرى. تتم عملية النقل من خلال تعلم معارف ومهارات واستراتيجيات تفكير في مبنى معرفي معيّن ثم نقلها واستعمالها في مبان معرفية وسياقات وأوضاع أخرى (Perkins & Salomon,1988).

كيف يمكن أن نجعل ما يتعلمه الطالب قابلاً للنقل لمواضع أخرى في حياته؟

- أن نساعد طلابنا وندربهم على القياس والتعميم.
- أن ندرب الطلاب على استعمال ما تعلموه من معارف ومهارات واستراتيجيات في موضوع معين عند تعاملهم مع قضايا في مواضيع أخرى، وذلك من خلال التطبيق العملي.
- أطلب من الطلاب إجراء مقارنة وربط لما تعلموه في موضوع معين مع خبراتهم السابقة.

إن عملية ربط ما يتعلمه الطلاب في موضوع معين مع مواضيع أخرى في نفس المبنى المعرفي أو مع مواضيع في مبان معرفية أخرى أو مع قضايا حياتية من واقع الطـــلاب؛ يمكن أن تساعدهم على نقل واستعمال ما تعلموه في موضوع معين لحل قضايا مشابهة في أوضاع مختلفة.

تدريس التفكيرحسب منحى التثقيف (Enculturation):

يشمل التدريس المدعوم بالثقافة على مهارات تدريس تختلف عن مهـــارات التـــدريس المرتكزة على الموضوع والتي تستعمل لتعريف الطلاب بحقائق موضوع معين.

إن عملية التثقيف في كل إطار تتم بأربعة طرق مركزية (Tishman, Perkins & Jay, 1995).

أولاً: يتعرض الفرد لنماذج Modeling من شخصيات داخل هذه الثقافة، إن هذه النماذج الثقافية تزود الفرد بالأمثلة التي يسلك وفقها. في ثقافة التفكير يمكن أن يتم ذلـــك من خلال نموذج لشخصية تقوم بسلوكيات تفكير جيدة ومحسوسة.

ثانياً: تحدث عملية التثقيف من خلال إعطاء تفسيرات من قبل شخص أو شيء يقـــوم بتفسير مباشر لقضية هامة أو لمعرفة هامة في هذه الثقافة، في ثقافة التفكير يمكن أن يتم ذلك من خلال إعطاء تفسير مباشر لمهارة تفكير معينة.

ثالثاً: تحدث عملية التثقيف من خلال التفاعل مع أفراد آخرين في المجموعـــة الثقافيـــة المعينة. في ثقافة التفكير يمكن أن يتم ذلك من خلال التفكير معاً بواسطة التفاعل في مجموعات لحل مشاكل وغير ذلك.

رابعاً: يحدث التثقيف من خلال التغذية الراجعة، حيث تقوم مجموعة بإعطـــاء تغذيـــة راجعة لسلوك معيّن قام به فرد معين من داخلها. في ثقافة التفكير يمكن أن يـــتم ذلك بواسطة إعطاء تغذية راجعة لعملية تفكير معينة قام بهـــا طالـــب معـــيّن في الصف(Tishman, Perkins & Jay, 1995).

تلخيصاً لما ذكر أعلاه يمكن أن نقول أن أربعة قوى هامة تعمل داخل الصف المفكر وهي: نماذج، تفسيرات، تفاعل وتغذية راجعة.

والسؤال هو كيف تعمل هذه القوى من خلال عوامل ثقافة التفكير الستة التي ذكرت آنفاً؟ إليكم المثال التالي:

لقد ذكرت الروح الاستراتيجية في الصف كإحدى العوامل الستة لثقافة التفكير – وحتى نقوم بتنمية هذه الروح لدى الطلاب وفق القوى التثقيفية الأربع نقوم بتعليمهم وتدريبهم على استعمال استراتيجيات تفكير لحل مشكلة أو قضية معينة مثل عملية اتخاذ قرار.

لنفرض أن معلمة في الصف الخامس تريد أن تنمي الروح الاستراتيجية عند طلابها، فهي تقوم بمساعدتهم على أن يفكروا وفق استراتيجية معينة لاتخاذ القرارات.

الأمر الأول الذي تقوم به المعلمة هو أن تفسّر لطلابها بشكل واضح أهمية اتخاذ القرارات وفق استراتيجية معينة (القوة الثقافية : تفسير) حتى تعطي حيوية لهذا التفسير تتحدث عن وضع قامت هي بنفسها باستعمال استراتيجية اتخاذ القرارات حتى تقرر, مثلا أي سيارة تريد أن تشتري؟ (القوة الثقافية –نماذج\ أمثلة).

بعد ذلك تقوم بتعليم طلابها استراتيجية سهلة لاتخاذ القرارات، حيث تعطيهم فرصة بأن يبحثوا عن بدائل، وأن يقوموا بفحص تفسيرات مؤيّدة وأخرى معارضة لكل ما يختارون من بدائل، وتشرح لهم كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية وتعرض كل مرحلة على اللوح (القوة الثقافية – تفسير وأمثلة).

في النهاية تطلب من الطلاب أن يعملوا بمجموعات لاستعمال الاستراتيجية لاتخاذ قرار في قضية معيّنة، وخلال عمل الطلاب تقوم المعلمة بدعمهم وتشجيعهم وإرشادهم (القوة الثقافية: تغذية راجعة).

إن المثال أعلاه يمكن أن يعتبر مثالاً لتنمية التفكير في النهج الوجاهي، وبما أن الثقافة هي أكثر من أن تكون عدة حصص أعطيت عن طريق الصدفة، لذلك على هذه المعلمة أن

تعمل على استمرار الروح الاستراتيجية لموضوع اتخاذ القرارات داخل الصف حيث تقوم بـــ:

1. تعليق إعلان في الصف يشمل على أفكار مركزية عن موضوع اتخاذ القرارات (القوة الثقافية: شرح).
2. الشرح وإعطاء أمثلة حية عن موضوع اتخاذ القرارات في كل فرصة ممكنـــة خـــلال الحصص الأخرى (القوة الثقافية: شرح وأمثلة).
3. تشجيع عملية اتخاذ القرارات داخل الصف، وذلك من خلال إشراك الطلاب بالعمل بمجموعات لاتخاذ القرارات بمواضيع مختلفة تتعلق بهم (القوة الثقافية: تفاعل).
4. إشراك الطلاب باتخاذ قرارات تتعلق بالمواضيع التعليمية وتقوم بإشراكهم بتفكيرهـــا (القوى الثقافية: أمثلة وتفاعل).
5. إعطاء الطلاب تغذية راجعة على العمليات التفكيرية التي قاموا بها (القوة الثقافيـــة – تغذية راجعة).
6. إرشاد وتوجيه الطلاب لصيرورة عملية التفكير وتشجيعهم في البحث عن إمكانيات أخرى (القوة الثقافية – تغذية راجعة).

إن ما ذكر أعلاه لا يحدث في حصة واحدة أو في موضوع واحد؛ بل يحدث على فترات زمنية متقاربة وبطرائق وأساليب مختلفة. كما ويمكن أن نطبقه على عوامل ثقافة التفكير الأخرى.

ان عملية تذويت التفكير داخل الصف وجعله جزءا لا يتجزأ من ثقافته التنظيمية عمليـــة ليست بالسهلة وخاصة في ثقافة تنظيمية مدرسية تحتوي على كثير من العراقيل , فعلـــى كل مرب أن يعمل جاهدا على تنمية التفكير لدى طلابه لأن المعلومة أصبحت وسيلة في عصر يتسم بالتفجر المعرفي والتكنولوجي. مما يضطرنا كمربين أن نمزج بـــين مهـــارات التفكير والمضامين التعليمية المختلفة، وعلينا أن نرى بالمضامين فرصة ووسيلة لتطوير تفكير طلابنا وذلك من خلال تعليمهم مهارات واستراتيجيات تفكير مختلفة في ثقافـــة صـــفية داعمة تشتمل على عوامل ثقافة التفكير الستة التي ذكرت آنفا.

תקציר

אבו חסין ג'מאל–תרבות החשיבה במוסדות החינוך הערביים בישראל

במאמר זה ניסיתי להציג את נושא תרבות החשיבה במוסדות החינוך, נושא אשר זכה להתעניינות רבה בקרב חוקרים ואנשי חינוך ברחבי העולם, התעניינות זו באה לאחר שהמידע והתכנים השונים הפכו לאמצעי להרחבת החשיבה והפעלת פעולות חשיבתיות.

מאמר זה מתיימר להגביר את התעניינות האחראים והמורים במערכת החינוך הערבית בישראל בנושא תרבות החשיבה במטרה להדריך אותם בהכשרת הילדים, שיוכלו להסתגל ולתפקד בעולם טכנולוגי, מדעי ומודרני.

המאמר מתמקד בהיבטים תיאורטיים ומחקריים. ניסיתי לקשור בין התיאוריה למעשה, במטרה לתת למורים כלים שיעזרו להם בטיפוח תרבות של חשיבה בכיתה בתוך בתיה"ס הערביים אשר מתפקדים בחברה בעלת מאפיינים חברתיים ותרבותיים מיוחדים.

מאמר חלוץ זה מהווה התחלת דרך ארוכה של מחקר מדעי ואמפירי במוסדות החינוך במגזר הערבי, במטרה לאבחן את המציאות ולהציע פתרונות מתאימים לטיפוח תרבות של חשיבה כחלק מתרבות מוסדות החינוך, ולהפיכת החשיבה למטרה מרכזית בתהליך החינוכי לימודי.

المـــراجـــــع

1. דה בונו, א. (1997) פיתוח החשיבה באמצעות כלים, בתוך: **חינוך החשיבה**, אוגדן עלונים, 1997, עלון 9, משרד החינוך, מכון ברנקו וייס, דפוס מאור וולך בע"מ, ירושלים, ישראל, עמ' 5-20.

2. דה בונו, א. (1999) **חשיבה מקבילה**, תרגום שלומית הנדלסמן, הוצאת כנרת, ישראל.

3. דה בונו, א. (1988) **מדריך לחשיבה יוצרת**, תרגום אופירה רפן, הוצאה לאור כנרת, ישראל.

4. דה-בונו,א. (2000) **קורס חשיבה בן 5 ימים**, תרגום עליזה נצר, מודן הוצאה לאור, תל-אביב,ישראל.

5. De Bono, Edward. (1985) **Debono's Thinking Course**. Facts on file circle craphige, I.S.A.

6. Solso, Robert, L. (1988) **Cognitive psychology**, 1th edition, University of Nevada-Ren.

7. Costa, A. L. & Marzano, R. (1991) Teaching the Language of Thinking. In: A. Costa (Ed.) **Developing minds: A Resource book for teaching thinking**, vol. 1, Alexandria virginia: Ascd.

8. Nickerson, R., Perkins, D. N. & Smith, E. (1985). **The Teaching of Thinking**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

9. Perkins, D. N. & Salomon, G. (1988) Teaching For Transfer: **Educational Leadership**, 46(1), pp. 22-32.

10. Pressley, M., Borkowski, J., & Schneider, W.(1987). Cognitive Strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (eds.), **Annals of child development** (vol. 5), pp 89-129. New-York: JAI.

11. Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N.(1993) Thinking dispositions: From transmision to enculturation. **Theory Into Practice**, 3, pp. 147-153.

12. Tishman,S.,D.,Perkins& E. Jay(1995) **The Thinking classroom: Learning and teaching in a culture of thinking**, Harvard university.