مجلة كلية العلوم الاسلامية... العدد ٧٣/ ٨ رمضان ١٤٤٤هـ - ٣٠ آذار ٢٠٢٣م

DOI: https://doi.org/10.51930/jcois.21.73.0218

تربية التفكير ضرورة في التربية

أ.م. أسماء حسن شلش

مُدرِّسة للغة العربية/ على ملاك تربية الرصافة الأولى

كلية التربية – ابن رشد للعلوم الإنسانية – جامعة بغداد

البريد الالكتروني

Asma1221978@gmail.com

رقم الموبايل

٠٧٧٣٢٦٩٥٧٨٠

الملخص

ليس حكراً مفهوم التربية على الأطفال أو طلاب المدارس؛ فكل أمر أو مفهوم إذا أُريد له أن يَربو ويثبت ويثمر، لزم الأمر أن تتعهده الأيدي بالجهد والمتابعة وتخصيص الوقت... لذلك يدعو هذا البحث إلى تربية التفكير في (المعلم أو المدرس)، ومع أنه ليس جديدًا تناول السمات الشخصية الخاصة بالمعلم، في بحوث علمية وتربوية مختلفة، إلّا أن تلك البحوث لم تتناول ضرورة اكتسابه لمهارة التفكير، ولا سيما أنها تؤثر في تقديمه لمحتوى المنهج أو حتى محتوى خارج المنهج، ومن ثم، ليس هناك بحثًا يبيّن كون اكتساب المعلم هذه المهارة، يعدّ مدخلًا آخر إلى تعليمها للطلاب بطريقة غير مباشرة ولا مكلفة (تأثر وتأثير)، لذا أشار هذا البحث إلى التطور الحاصل في مجال التربية في العالم، نتيجة الاهتمام الواضح بهذه المهارة، فضلًا عن بيان الأسباب التي جعلت منها اليوم ضرورة وإحدى المقومات الأساسية في شخصية التربوي العراقي، غير غافل عن إلفات النظر إلى المعوقات أمام اهتمامه بتفكيره لتصبح مهارة وسمة فيه.

الكلمات المفتاحية: مهارة التفكير، تعليم التفكير، مُعلّم مفكّر، لغة المعلم، التربية والتعليم

تاريخ استلام البحث٢٠٢٢/٨/٢٦	تاريخ قبول النشر٢٠٢٢/١٠/٢٣

إشكالية البحث وأهميته:

إنّ بحث تربية التفكير في المُربّي، يطرح أمام المختصّين والمهتمين عِدة إشكاليات، بدورها تثير تساؤلات هي في حاجة إلى إجابات ومعالجات مُلحّة، وعليه فإنّ هذا البحث يدعو إلى التفكير مرات عديدة، عبر طرح الإشكاليات التالية:

- هل المعلمون في الوقت الحاضر، لديهم اطلاع حقيقي على نظريات التفكير الحديثة ومهاراته؟
- وهل يمتلكون المعارف اللازمة خارج اختصاصاتهم، ليجاريوا – قدر الإمكان– مستوى التطوّر المعرفي الحاصل في مختلف مجالات الحياة اليوم؟
- وهل لتراجع مكانة المعلم العراقي، ولدوره في المجتمع، علاقة في ما سبق ذكره؟
- أم الأمر متعلق بمناهج وطريقة إعداد طلاب الكليات الذين تخرّجوا، وسيتخرجون لأجل العمل في المؤسسات التربوية؟
- ما سبق ذكره يقود إلى تساؤل أهمّ، ألا وهو، ألدينا معلّمون يتحلّون بأسلوب تفكير، يليق بمركزهم كمؤثِّرين مباشرين، وغير مباشرين في سلوك وتفكير الناشئة، ومن ثمّ، فهم يستطيعون تقديم الخدمة الحقيقية المناطة بهم في خدمة البلاد ومجتمعه؟

لذا تتأتى أهمية البحث، من كونه دعوة إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ووزارة التربية –على حدّ سواء– إلى إعادة النظر في المنهج المتّبع في إعداد طلاب الكليات، في كلية التربية من ناحية، وإعادة النظر في الأنظمة والقوانين والمناهج الحالية

التي قد تعوق أو تحدّ من دور المعلم في المدارس، بطريقة أو بأخرى، وهي –بلا شك– لم يُلتَمَس منها نتائج ايجابية على أرض الواقع إلا بنحوٍ ضئيل.

المقدمة

لطالما يعزو الباحث العربي، السبق إلى العرب في تناوله كثير من مفاهيم العلم والمعرفة، ثم يدلف إلى تناول المفاهيم أو الموضوع المعين عند الغرب، وهو لا يبتُّ الصلة بالنظر في أساسياته عند الحضارة العربية، فمثلًا، نجد أساسيات الدراسات اللغوية، في فروعها: صرف، وصوت، ودلالة، وتداولية، ونحو، موجودة عند أوائل علماء اللغة ودراساتهم، بل تناولوا أغلبها بشكلٍ واضح وموسّع، فلماذا العرب، ترجع إلى دراسات الغرب الحديثة المستفيضة في تلك الفروع وغيرها؟ لا شك في أننا نفيد منهم المنهج، منهج الدراسة والبحث.

وقد يسأل سائل: هل دراسات العرب وبحوثهم في مختلف المجالات، كانت بلا منهج؟ فيكون الجواب: لا نستطيع القول: إنّ العرب ليس لديهم منهج، وإلّا كيف استطاع الباحثون الافادة من نتائج دراساتهم وبحوثهم التراثية، لكن بالإمكان القول: إنّ العرب لم يكن لديهم المنهج الواضح في الدراسة، لذلك جاء الباحثون الغرب، وتلقّفوا دراسات العرب، ونظروا فيها نظرة شاملة، فأخرجوا منها ما يمكن دراسته على وفق المناهج التي استحدثوها: المنهج الوصفي، أو المنهج التاريخي، أو المنهج المقارن، فبدا أنهم المبتكرون لكثير من النظريات؛ بسبب منهجهم الواضح الذي أعاد صوغ الأفكار والنظريات.

وعليه فهذا البحث يستعين ببصيرة علماء الغرب وباحثيهم الحديثة، وإلّا فإنّ موضوع التفكير وتنميته في الفرد أيّاً كان، ليس جديدًا على علماء العرب وباحثيهم؛ إذ إنهم يجدون، إقرار وجوب التفكُّر وإعمال العقل، مزيّة[1]، وأمراً لا خلاف على ثبوته في القران الكريم، فهو يقف عنده ويؤكّده في أكثر من موضع ومناسبة.

لذا سيلاحظ القارئ، أن بحث تربية التفكير، لم يتناول نظريات التفكير الحديثة، ولا مهارته المتعددة، وإنما يكتفي ببعض الإشارات؛ وذلك لسببين، الأوّل: أن هذا البحث غير معني بإيضاح نظريات التفكير، أو مهاراته، وإنما له غاية مرّ ذكرها، أما السبب الثاني: فالكتابة في

نظريات التفكير ومهاراته، قد أُشبِعت بحثًا وذكّرًا وتبسيطًا، وقد قدّم الباحث فؤاد عبده أبو الغيث دراسة، يستطيع المُطّلع عليها أن يصفها، بأنها دراسة مميّزة في هذا المجال، وعنوانها (قائمة مختارة، بكتب التفكير والتعلُّم وتنمية القدرات العقلية، والذكاء والكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم)، وفحوى هذا المصدر، أن الباحث قام بإعداد قوائم، بكتب في مجال بحثنا وغيره، وكان من اللافت، أن قائمة الكتب المختصّة بالتفكير وأنواعه، ومهاراته وتعليمه، هي القائمة الأطول من بين أربع عشرة قائمة، إذ اشتملت على مائة واثنين وستين كتابًا في التفكير والتأمل وعلم نفس الاتصال.. وسبعة وتسعين كتابًا في أنواع التفكير، وثمانية وخمسين كتابًا في تعليم التفكير، وستة وخمسين كتابًا في تعليم الطفل التفكير، ومجموع ذلك ثلاثمئة وثلاثة وسبعون كتابًا، والوقوف على بعض تلك المؤلفات بما اشتملت عليه من تفصيل ومن تعريف التفكير، أنواعه ومهارته وأساليب تعليمه؛ يغني بحثنا، عن التكرار والتضخيم.

من أجل بسط فكرة البحث وتبسيطها، اقتضت خطته تقسيم البحث على قسمين: الأول، ماهية التفكير وأداته، وفيه تناولت الباحثة مفهوم التفكير عند مبتكر تعليمه في العصر الحديث العالم إدوارد دي بونو، فضلًا عن بيان كون التفكير مهارة، شأنه شأن المهارات الأخرى التي يمكن اكتسابها وإكسابها وتنميتها، مع إلفات النظر إلى واسطة التفكير الواضحة وهي اللغة، وعلى وجه الخصوص عند المعلم، أما القسم الثاني، فخُصِّص للعلل والمعالجات، وكان على قسمين، الأول، تناول الأسباب التي جعلت من تنمية مهارة التفكير ضرورة في المعلم وهي خمسة أسباب، والثاني: في المعوّقات التي تعوق طريق المعلم أمام تطوير هذه المهارة وهي خمسة معوقات أيضا، وقد انتهى البحث إلى ست من النتائج.

وجدير ذكره، أن الباحثة عمدت إلى استعمال لفظة (المعلم) بدلاً من المربي أو المدرس، لتكون شاملة للمدرس والمعلم وربما الاستاذ الجامعي، كذلك استعملت لفظة (الطلاب) لتشمل مختلف الفئات العمرية، ولكِلا الجنسين.

القسم الأول:

ماهية التفكيــر وأداته

أولًا: مفهوم التفكير

لا يكاد يخلو مؤلَّف في التفكير، من الوقوف عند بيان مفهومه، فعُرِّف لغة واصطلاحًا، وهذا الأمر يغني البحث عن التكرار، وعليه يكتفي البحث بإلفات نظر القارئ إلى الكيفية التي أراد بها، أحد مبتكري نظريات التفكير في العالم، وهو دي بونو، إيضاح هذا المفهوم ووضع تعريفه، فبعد أن ذكر عددًا من تعريفات السابقين في هذا المجال، وضع تعريفه الخاص، فقال: التفكير: "هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ قرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما، وهلُّم جرّاً".[٢]

من التعريف يلاحظ الدارس أن عملية التفكير تحدث لأجل عدد من الأغراض الضرورية في توجيه حياة الفرد، مثل الفهم واتخاذ القرارات وغيرها، وعلى ما يبدو أن تلك العمليات لا تحدث عن طريق المصادفة أو فجأة، لكنها يجب أن تُتَخذ باتباع خطوات منظمة ملحوظة من المفكِّر، فليس من المبالغة لو قيل: إنّ دي بونو وقف عند بيان مفهوم التفكير في جميع أفصل كتاب تعليم التفكير؛ إذ بنظرة شمولية للمؤلَّف، نجده عمد إلى شرح مفهوم التفكير مقروناً بعِدة مفاهيم، قد تختلط على الدارس، فقرنه بالذكاء والإدراك والمنطق والفلسفة وغيرها، ومن المُلاحظ أنه في جميع مقارناته يميّز التفكير، بل ويجعله عملية رئيسة، وما عداه (الذكاء، الإدراك، المنطق) هي الأجزاء؛ فهو يرى أن الذكاء فطري عند الإنسان، في حين أن التفكير مهارة، قابلة للتعلُّم، لذلك هو يؤكد أن التفكير مهارة فعَّالة تدفع بالذكاء الفطري إلى العمل، وعليه هو لا يعدم من اتفاق الذكاء المتواضع مع مهارة تفكير عالية في بعض الحالات[٣]، وفي الإدراك فهو يرى

أن تعليم التفكير، هو تعليم للإدراك؛ إذ إنه جعل الأغراض: التنظيم ومجابهة المفاهيم وطرح التساؤلات، تقع في مرمى مجال الإدراك، وكأنّه يفسِّر للقارئ التفكير نفسه؛ لأنّه يجد في الإدراك معالجة للمعلومات المتوفرة والإفادة منها، وكذلك يجد في التفكير معالجة للمعلومات والإفادة منها، وعليه، عدَّ الإدراك والتفكير أمرًا واحدًا، أما المنطق فيراه مفهومًا ناقصًا، تمامه في عملية التفكير كلها، بل ويعدُّ المنطق، موضوعًا محددًا وعاجزًا عن حلّ كثير من المشكلات؛ والسبب في ذلك يكمن في نقطة البداية التي ينطلق منها المفكِّر، من أين يبدأ، وإذا ما عدّلنا نقطة البداية، فلا شكَّ في أننا سنجد نتيجة مختلفة أو متناقضة، لذلك، فمهارة التفكير هي أكبر بكثير من معرفة عِلم المنطق وتحاشي الأخطاء المنطقية، وعلى وفق هذه الرؤية فالمنطق عنده جزء من التفكير ليس إلّا، أما الفلسفة فلا يراها تُعلِّم التفكير؛ لأنّها باختصار، موضوعات تدور حول التفكير وكيفيته في موضوعات مختلفة.

ولم يقف عند هذا الحدّ في تمييز التفكير وعمليته، وإنّما وضع مفهومه أمام بعض أنواع التفكير التي درج بعض الباحثين والتربويين على عدّها نوعاً أساساً في التفكير، أو أنها مفاهيم تمثل عملية التفكير، مثل التفكير الناقد، والتفكير التوليدي، وليس كذلك الأمر من منظوره؛ فكلاهما جزء من عملية التفكير، ولا يمثلانها كلها.[٤]

إن التفكير لديه ينقسم على ستة أقسام بسَّط شرحها، وأبان فائدتها، وطريقة تطبيقها في أكثر من مؤلَّف[٥]، وهي عنده كالآتي:

- **التفكير الحيادي، وهو تفكير جمع المعلومات والحقائق، ورمز له بالقبعة البيضاء.**
- **التفكير الشاعري، وهو تفكير العواطف والحدس، ورمز له بالقبعة الحمراء.**
- **التفكير السلبي، وهو تفكير العواقب والمستقبل والسلبيات، ورمز له بالقبعة السوداء.**
- **التفكير الإيجابي، وهو تفكير التأمل والتفاؤل، ورمز له بالقبعة الصفراء.**
- **التفكير الإبداعي، وهو تفكير البناء وسعة الأفق الابتكار، ورمز له بالقبعة الخضراء.**

- **التفكير الشمولي، وهو التفكير حول التفكير، وضبطه، ورمز له بالقبعة الزرقاء.**

ومع أن بعض الباحثين المعاصرين، حين عرّف التفكير، أورد تعريف دي بونو على رأس التعريفات في بحثه، إلَّا أنّه لفت انتباه الدارس إلى مسألة مهمة تخصُّ التفكير، وذلك حين وضع التفكير مقابلًا لمفهوم التعلُّم، فقال: "عرّف السلوكيون التعلُّم بأنّه تغيُّر في السلوك الثابت نسبيًا، نتيجة الخبرة، فيما عرّفه المعرفيون بأنّه تغيُّر في العمليات المعرفية، بينما عرّفه الإنسانيون، بأنّه تغيُّر في العمليات الانفعالية، بيد أنَّ التعريف الأحدث للتعلُّم، هو أن التعلُّم تفكير، والتفكير يحدث في القشرة الجديدة في الدماغ، سواء في الجانب الأيسر منه أو الجانب الأيمن منه" [٦].

إنَّ هذا التطور في المفهوم، جاء نتيجة تمحيص وتدقيق فيما يحدث اليوم في أنظمة التربية في العالم العربي خاصّة، والعالم الغربي عامّة، وإذا أرادت الباحثة إعادة صوغ ما ورد ذكره أعلاه، قالت: التعليم هو معرفة وسلوك وانفعال، والموجِّه لهذه العناصر، هو التفكير، بل لا يمكن توجيه المعرفة والسلوك والانفعالات الوجهة الصحيحة من دون تنمية تفكير الفرد، ولفت نظره إلى أنّه يتمُّ بخطوات محسوبة متأنية، وهذا هو شأن التعلُّم، وعليه فالتعلُّم والتفكير أمران متقابلان، لذلك قال باحث آخر: "أصبح النجاح في مواجهة تحدياته، لا يعتمد على الكم المعرفي، بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام تلك المعارف بالشكل الصحيح، وبالتالي، فالثمار الحقيقية للتعلُّم تكمن في العمليات الفكرية الناتجة"[٧]، ومن هذا المنطلق يدعو هذا البحث إلى أن نجعل مهارة التفكير أحد المقومات الشخصية الضرورية في المعلم العراقي، ولعلها دعوة تجد صداها عند الجهات المعنية في إعداد المعلمين.

ثانيًا: قبل كل شيء، التفكير مهارة مكتسبة:

ليس من المغالاة القول: تكاد تجمع المؤلفات المختصّة على أن التفكير مهارة، وأيّة مهارة بإمكان الفرد أن يتحكم في فاعليتها أو انحسارها وضعفها فيه؛ لأنَّ المهارة، "هي القدرة على الأداء بشكل فعّال في ظروف معينة"[٨]، فلمَّا عُرِّفت المهارة بالقدرة، فهذا يعني إمكانية تطويرها أو انحسارها، ومن ثَم فالقدرة قابلة للتعلُّم أو التدريب عليها، وما يُكتب هنا ليس جديدًا،

إلَّا أنه يترك لدى القرّاء والباحثين تساؤلًا، ألا وهو: إذا كان التفكير مهارة ضرورية قابلة للتعلّم، لِمَ لا تتغيّر قدرة المعلم في أداءه اليوم، مع تراجع ملحوظ في التعليم في العراق، ولا سيما في الآونة الأخيرة بالمقارنة ببلدان عربية أخرى، تصدّرت مراتب جودة التعليم؟

ترى الباحثة أن كلّ ما يُطرح من نظريات التفكير الحديثة، وطرائق التدريس المختلفة على أرض الواقع، تعدّ التربوي، سواء كان معلمًا أم مدرّسًا، فردًا متكاملًا ومُعَدًا اعدادًا صحيحًا، ومُجهّزًا لتطبيق كل تلك النظريات والطرائق المطروحة بمجرد أن يطّلع عليها ويدرسها، بل في بعض الأحيان، يعد الباحثون تلك النظريات والطرائق ما هي إلا معالجًا لسلوك المعلّم، ومن خلالها نستطيع الحصول على معلِّم نموذجي قادر على القيادة والعطاء.

وهذا ليس صحيحًا، ولا دقيقًا بالنظر إلى الواقع التربوي، وبحكم الممارسة العملية للباحثة في المدارس، بإمكانها القول: إنّ المعلم اليوم فقير في سلوكه التربوي، وفقر السلوك له أسباب عِدة سيتم مناقشتها في القسم الثاني من البحث، إلا أنه من الأسباب، هو عدم الاهتمام بمهارة التفكير لدى المعلم، سواء من ناحية المؤسسة التي ينتمي إليها، أم من ناحية تطوير ذاته بذاته.

ومحفِّز جدًا ما ذهب إليه دي بونو في إيضاح تشابه مهارة التفكير مع المهارات الأخرى في إمكانية اكتسابها، مثل السباحة وركوب الدراجة وغيرهما، ففي الغالب يُظنُّ أنّها مهارات طبيعية وجد الفرد نفسه عليها، ولم يبذل جهدًا واعيًا لتطويرها فيه[٩]، لكن في الحقيقة، أن أغلب المهارات لا بدّ من أن يُبذَل فيها جهد مدروس ومخطط ومصطنع من أجل أن يتسم بها الفرد، بل[١٠] إنها أمر منظم أقصى درجات التنظيم.

ومن هنا لا بدّ للمعلم من الوقوف عند مسألة تفكيره وقفة جادة؛ لأنّها في الأساس تتوقف على الجهد الذاتي، فكثير من المعلمين يعتقدون أنّهم يعلمون طلابهم كيف يفكرون في موضوع معين من خلال شرحه، أو بإعطاء بعض التلخيصات الجاهزة وهو يعتقد أنه يبذل الجهد الكبير في سبيل طلابه، وليس كذلك الأمر، ففي الوقت الحاضر، ومع التطور التكنولوجي الهائل، أصبحت وظيفة التربية[١١] الاهتمام بتوجيه الطلاب، وتعليمهم الطرائق السديدة

في حلّ مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم أو الابتعاد عن بعض المزالق وما أشبه ذلك، ولا شك في أن هذا يحتاج الى معلم يهتمّ بتفكيره؛ لكي يستطيع أن يوجّه تفكير طلابه، أو يعدّله، أو يضيف إليه، أو يوقفه، أو يستبدله بتفكير آخر.

ثالثًا: التفكير واللغة:

لا أحد يستطيع إنكار ما للغة من أهمية وحضور في مختلف مجالات الحياة وعلومها، فنجد علماء النفس والتربويين والاجتماعيين واللغويين والمتدينين، يعدون اللغة وسيلة مهمة وأساساً في دراساتهم وبحوثهم، لذلك دارس التفكير لا يكاد يستعين بمصدر ما، حتى يجد مبحثًا مخصصًا أو أكثر لدراسة اللغة، وربطها بموضوع التفكير، والذي يعني البحث من هذه الحقيقة القارّة، أهمية لغة المعلم وكيفية تطويرها، والعناية بها، بل والانتباه إلى استعمالها؛ لأنّ اللغة هوية الفرد، وليس هذا من ناحية لهجته أو طريقة نطقه للحروف، فلهذا بحث آخر، وإنّما من خلال ما يطرحه الفرد (المعلم) من أفكار، فضلًا عن نظرته الخاصة إلى ما يطرحه الآخرون (الطلاب) من أفكار وكيفية معالجتها، وخاصة تلك الأفكار التي تُقذَف في ساحة المعلم فجأة، وربما كانت خارج حدود موضوع الكتاب المدرسي.

وجدير بالذكر، أن كثيراً من الدراسات الحديثة، قد استعانت بالدراسات النفسية، لتشكّل علمًا أو فرعًا جديدًا من الدراسات اللغوية، وهو علم اللغة النفسي، ومن أبرز المسائل التي اهتمَّ بها هذا العلم الحديث وأقدمها، هي مسألة العلاقة بين اللغة والفكر، واختلفت المذاهب في ذلك، ولا يعني البحث بسطها هنا، بقدر ما يعنيه ما توصّل اليه علم اللغة النفسي أخيرًا، وهو القول بحتمية وجود علاقة أو ارتباط بين لغة الإنسان وفكره.(١٢)

لذلك وُجِدَ من الغرابة أنَّ عالمًا مفكّرًا مثل دي بونو يرى اللغة مجرد وسيلة وأداة اعتيادية، وغير كافية وحدها، أي إنه يعدها وسيلة تواصلية افهامية فحسب، لكنها ليست دليلًا على التفكير المنظم للفرد، مع أنّه قبل هذا قد قرر أن التفكير والإدراك شيء واحد، أي إنه لا يعد اللغة دليلًا أو ممرًا إلى درجة إدراك الفرد، فمهما بلغت درجة اتقانه لقواعد اللغة وحسن لفظ، فهذه أمور يمكن تحصيلها إذا ما توفر للفرد الجو الأسري، فضلًا عن الدربة على استعمالها، وما مهارة التعبير إلا مهارة

تعبير فقط، لا يمكن خلطها بالتفكير، مع أننا نستعين بها لنخبر الناس بما نفكّر فيه.

وإذا أراد الدارس أن يتبيّن ما الأساس الذي استند إليه في هذا الرأي، وجدهما وجهتي نظر له، الأولى: هي أنّ بعض الأعمال والبحوث بينت أن التفكير يكون فعّالًا في مختلف المجتمعات، المزدهرة والمحرومة[١٣]، ومعنى هذا أنه يعتقد أن اللغة خلاف التفكير، فقد تكون غير فعّالة في مجتمع مزدهر، وبالعكس، قد تكون فعّالة في مجتمع غير مزدهر، ولا تجد الباحثة هذا دقيقًا؛ لأنّه لم يُسمع بأنّ أمّة ازدهرت وخُلِدت من دون أن تعبّر عن رأيها ونفسها، أو من دون أن تكتب أعمالها ومآثرها بلغتها!

وإذا رجعنا إلى بعض الصفحات في كتابه (تعليم التفكير)، وُجِد أنه ينقض نفسه بنفسه، في هذا الرأي حين قال: "إنّه لا يتعيّن على التفكير أن يحلّ بديلًا لشعور الشجاعة أو المعتقد الديني أو الهوية السياسية أو الالتزام، فلكل هذه مواقعها وقيمها من النسيج البشري للمجتمع"[١٤]، فإن تعذّر التفكير أن يكون بديلاً من الشجاعة والهوية والمعتقد، فكيف لنا أن نسمه بالفعّالية، التي تفوق فعّالية اللغة، والمختصّ اللغوي وغير المختصّ يعرف أنّ اللغة تعبّر تعبيرًا واضحًا عن الهوية والمعتقد والشجاعة؟

وليس هذا فحسب؛ فقد أراد من كلّ معلم في درس التفكير أن يشرح لطلابه أهمية كونهم قادرين على المناقشة والتفكير[١٥] في أمور المنهج و أمور خارج المنهج، وهنا يلاحظ القارئ أنه بدأ التمييز بين اللغة والتفكير، وأعطى الصدارة للتفكير، إلّا أنه في معرض حديثه، يجعلهما متلازمينِ!

ففي حديثه عن المهارات الأساسية التي يجب أن تتوفر في منهج مثالي (يوتيوبي)، جعل اللغة مهارة متصدرة لتلك المهارات، ثم تأتي بعدها مهارات التفكير، ثم المهارات الرياضياتية، ثم المهارات الاجتماعية، ثم بعد هذا الترتيب يقرر، أن هذه المهارات كلها على درجة واحدة من الأهمية! ولعله من المناسب هنا، أن يُلفت النظر إلى أن كلّ المهارات التي ذكرها دي بونو في المنهج المثالي، لا يمكن التماسها وتبيانها دون وجود لغة سليمة وواضحة.

أمّا وجهة النظر الثانية، فهي في قوله: "ليس مفروضًا في التفكير أن يتمّ باستخدام الكلمات، كما أنه ليس مفروضًا أن تكون

المفاهيم محدودة بتوافر الكلمات التي تصفها، وبوسع التفكير أن يكون على هيئة صور وأحاسيس، وهذه محددة تمامًا، غير أنه يصعب التعبير عنها بالكلمات، بسبب خلوها الفائق من التنظيم"[١٦]

وبيّن أنه يقدّم الصور والأحاسيس على اللغة، ولا غرابة في ذلك، إذ إنّ التفكير برمّته عملية ذهنية شعورية صعبة، لكن ليس سهلًا التسليم بأنّ الصور والأحاسيس تستطيع أن تكون دليلًا على جودة التفكير، وهو نفسه يراها (محددة تمامًا... يصعب التعبير عنها بالكلمات)! ثم يقول: "وفي نهاية الأمر، يجب أن تكون الغلبة للشعور في المقام الأول... يفترض في النهاية أن يرضي الشعور عواطفنا وقيمنا التي تترتب عليها أفعالنا، وهذه هي الأهمية الفعلية للشعور، التي تجعل التفكير ضروريًا للغاية"[١٧].

وليس على هذه الوجهة غبار، إلا أنّه لا يمكن تقديم المشاعر على حساب اللغة، وإن كان لا بدّ من ذلك، فإن اللغة تعد صورة ملموسة، لصورة غير ملموسة، أي: التفكير والشعور، وقد أجاد (جيمز ١٩٨٠) حين وصف العقل بأنه (مجرى الشعور)، فبعد مداومته على الدراسة لسنوات قرر أنّه (مجرى النشاط)، حتى توصّل إلى "أنّ العقل في الفرد نشاط، أمّا أن يكون الفرد به غير شاعر unconscious أو دون الشاعر subconscious أو شاعرًا conscious وباختصار ينشأ النشاط العقلي اللاشعوري بطريقتين: فثمة سلوك يكون الفرد به غير شاعر بصفة أساسية، وهذا هو الحقل الذي أطلق عليه الاصطلاح (غريزة) مع درجات مختلفة في قبول إطلاقه، ثم هناك ذلك السلوك الذي يكون فيه الشخص به شاعرًا بصفة أساسية، ولكنّه ربّما يصبح في ما بعد دون الشاعر، أو غير الشاعر".[١٨] أما الغريزة، فالبحث في التفكير غير معني بها هنا، ولكن يعنيه الوقوف عند سلوك الفرد الذي يؤدي وظيفته أولًا تحت توجيه الشعور (تقصّد المعلم الاهتمام بتفكيره)، ثُمّ يصبح دون الشعوري أو لا شعوريًا (يصبح التفكير مهارة وعادة عند المعلم)، ثم يظهر بحسب المناسبة بعد ذلك في الشعور (تركيز المعلم على خطوات أو طريقة تفكيره في موضوعات أو دروس معينة)، وكل ذلك يتمّ من خلال لغة واضحة، نؤمن بأن لها وظيفة مترامية

الأطراف[١٩] **تمتدُّ إلى إصلاح العلاقة بين الإنسان والحياة، أي (بين التلميذ والمعلم والكتاب والمدرسة والمجتمع).**

وبعد، على المعلم أن يختار لغة ملائمة لأفكاره، وأدائه؛ ليكون مؤثرًا، لذا حين ذكر بعض الباحثين المهارات المتعددة للتفكير، وهي من منظورهم تسع وعشرون مهارة[٢٠] وربما تزيد أو تقل، وُجِد أن من بين تلك المهارات هي لغة المعلم، وإذا دقق الدارس في تلك المهارات الكثيرة، يتضح له، أنّ عددًا ليس قليلاً منها يقف على لغة المعلم السليمة والواضحة، من مثل المهارات: الطلاقة، والمرونة، والتوضيح، والتوسع، واصدار الأحكام، والعزو أو الوصف، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتنمية المفاهيم وتطويرها، وطرح الفرضيات واختبارها، وتقويم الدليل، والمقارنة والتباين والتعارض، وطرح الأسئلة أو المساءلة، وعليه نستطيع القول: إنّ اللغة تحلّ محلّ التفكير، وتكون دليلًا عليه، كما هي دليل على الهوية والدين والثقافة.

لذلك فإن أغلب الباحثين على رأي أهمية اللغة كأداة ووسيلة من وسائل التفكير الواضحة، مع عدم البتّ بأهمية التصوّر (التخيّل) والرموز والإشارات والمفاهيم، ولأنّ اللغة هي الواسطة بين المعلم والطالب، لا بدّ من تأكيد إثرائها، وهذا أمر لا يمكن تحصيله في وقت قصير، ولا يعتمد كُليًا على الدورات التدريبية التي تقيمها المؤسسات التابع لها المعلم، فهي موصولة بالخلفية المعرفية للفرد، ومرتكزة على مدى اهتماماته في تطوير لغته.

وقد أصبح اليوم ضروريًا، أن يتدرّب المعلم على الاستعمال الصحيح للّغة، ويتوسع في مفرداته؛ ذلك لأنَّ "اللغة هي القالب الذي ينصب فيه الفكر، والفكر هو المضمون الذي يحتويه ذلك القالب اللغوي"[٢١]، لذلك الطالب لا يتعلم التفكير من المناهج الدراسية فقط، وإنما نستطيع تعليمه التفكير من معلم يمتلك هذه المهارة، التي تكون واسطة إظهارها وإيصالها لهم، هي اللغة، لذلك المعلم الذي ليس لديه ما يقوله لطلابه، ويبقى يدور في حلقة محتوى المنهج، ولا يُلفت انتباههم، ولا يسترعي اهتماماتهم، ولا يكون لديه محتوى معرفي إضافي (أسئلة، أفكار، طريقة ربط للمعلومات داخل المنهج وخارجها في الحياة) لا يمكن أن نطلق عليه معلماً مُنتِجاً، بل يصدق عليه الوصف، معلم مُستهلِك؛ لأنه إذا امتلك لغة غير سليمة

(كلمات غير لائقة، وغير تربوية، أسلوب ومفاهيم مغلوطين) فقد يغيّر من وجهة تفكير جيدة لطالب ما أو بعض الطلاب، فضلًا عن المكان الذي يشغله في المؤسسة هو ليس أهلًا له، ومن هذا المُنطلق تدعو الباحثة إلى أمرين مهمين:

الأول: أن يكون المقيمون على الدورات التدريبية والمحاضرات، من المختصّين في اللغة العربية، بالإضافة إلى المختصين في العلوم النفسية والتربوية، مع إمكان أن يكونوا من اختصاصات أخرى، إلّا أنَّ المختصّين في العربية، والعلوم النفسية والتربوية يكونون أكثر قربًا من موضوع التفكير وواسطته (اللغة).

الثاني: ويفضي إليه الأول، وهو أن يقوم كل مدرس في اللغة العربية، بإذكاء مهارة التفكير، والنظر إلى المفاهيم والموضوعات من خلال درس التعبير في العربية، ولا سيما المنهج الجديد يُعطي مساحة لا بأس بها لهذا العلم المهم جدًا، ولا يخفى على المختصّ، أن دراسة قواعد اللغة العربية والأدب والشعر والنقد والإملاء ومطالعة النصوص (قصص وأشعار ورسائل ومقالات وخُطَب وغيرها) مصداق وحُسن اتقانها نجده في إمكانية التعبير؛ إذ تبرز في التعبير الشفوي مهارة التفكير، فضلًا عن التعبير الكتابي، في الموضوع المعيّن، إلّا أنّ التعبير الشفوي سيكون أكثر صعوبة على كثير منهم؛ لأنّه يحتاج إلى مشاركة أمام جمع من الزملاء فضلًا عن المعلم، وعرض فكرته مترابطة أو اجابته بذكاء، وربما واجه نقداً أو معارضة رأي آخر من زملائه.. ومن هنا يستطيع المعلم المُدرَّب على مهارة التفكير، التوجيه والمساعدة في النظر إلى الموضوعات بمنظار مختلف، قد يكون إيجابي أو سلبي أو حيادي، أو عاطفي، أو شمولي، أو تفاؤلي وهكذا، لذا يعدُّ درس اللغة العربية وخاصة في التعبير، مجالاً رحباً لتثبيت هذه المهارة عند الطلاب.

المبحث الثاني: معوقات التفكير، وضروراته

أولًا: معوقات التفكير

يقول دي بونو: "من الأفضل أن نعرف سبب عدم قدرة عموم البشر على الابتكار، بدلًا من البحث في أسباب ابتكار المخترع".[٢٢] إن الناظر في نظام التربية والتعليم العراقي، يستطيع أن يقف عند أبرز ما يعوق اكتساب مهارة التفكير عند المعلم،

أي ما يعوق أن يكون مبتكرًا وذا شخصية متكاملة، وهي كالآتي:

- **انحسار دور المعلم**

لا يمكن انكار أن المعلم في الوقت الحاضر، هو معلم منفذ لقرارات وزارة التربية فحسب، والقوانين التي تترتب عليه، مثل عدد الحصص، ووقت الدرس، ووضع خطة شبه جاهزة للدرس المعين، وربما عليه الانصياع لقوانين إدارة المدرسة التي قد تنحو منحى فيه شيء من الاختلاف عن قرارات الوزارة، مثل زيادة عدد الحصص فوق النصاب المقرر له، أو حذف بعض الحصص بسبب نظام المدرسة الثنائي، فتكون المدرسة محددة في وقت ضيق، فهي تقاسم وقتها مع مدرسة أخرى، وغير ذلك ممّا البحث في غنى عن ذكره، وفي كل هذا – على الأغلب– لا مجال يُفسح أمامه في مناقشة هذه الأمور، أو طرحه لرأي ما، وليس هذا غريبًا بقدر ما هو مرفوض تمامًا؛ لأننا في عصر الثقافة التكنولوجية والتطور، وما زال المدرس العراقي مُكلَّفاً فحسب، ولا تُستثمر إمكاناته الفكرية بنحو صحيح، وكأنه منعزل عمّا يحدث في الوزارة التي ينتمي إليها، فنجده يتفاجأ في قرار ما دون تمهيد أو فكرة، مثل حذف جزء معين من مادة أو إسقاط مادة بأكملها، أو إدخال منهج جديد وما إلى ذلك.

وقد يقول قائل: إن القرارات التي تُتخذ، تؤخذ بواسطة لجان مختصّة، والردّ عليه، أن هذا غير كافٍ؛ لأنّه من اللازم أن يكون المعلم عنصرًا فاعلًا ومنتجًا في إحداث التغييرات الملحوظة في السلك التربوي، لأنه الشخص المعني بالتربية والتعليم، وهو اللصيق بها والخبير بأحوال المدرسة... فإن لم يسهم في تطويرها، ولا يُسمح له بإبداء الرأي في شؤونها، بل والمشاركة في وضع بعض القرارات الخاصة بها عن طريق استفتاء معين ما، أو استشارته في الدروس التدريبية مثلاً، فلا يمكن أن يشعر بأهمية رأيه وفكره في مجاله العملي، ومن ثم هو لا يأخذ حريته في التفكير والتعبير، بل إنه يلتمس أهمية طفيفة –إن صح التعبير– لوجوده في العملية التعليمية، ومعلم بهذه القيمة يمكن الاستغناء عنه، وليس هذا هو المطلوب ولا المرجو، ومن أجل الحصول على جيل واعٍ ومتحضر لا بد من أن يكون المعلم الذي يتعلّم على يديه ذا شخصية متكاملة، لا يمكن الاستغناء عنها بسهولة، يقول أحد الباحثين واصفًا أبعاد

الشخصية المتكاملة: "البعد للشخصية المتكاملة، هو الاشتراك الفعّال في الحياة العامة، في قيادة وتنظيم النشاطات الاجتماعية"[٢٣]، وهو لا يرى تحقق ذلك إلا من خلال وجود نظام يمنح الجميع حرية التعبير والعمل والمشاركة في مختلف مجالات الحياة.

- **غياب الرفاهية المادية:**

يختلف المستوى المعيشي للمعلم العراقي، بالنظر إلى معاش المعلم في بعض البلدان العربية بصورة خاصة، مثل الإمارات العربية، والمملكة السعودية والكويت وغيرها، والمعلم في البلدان الغربية بصور عامة، مع أن العراق يمتلك ثالث احتياطي النفط في العالم، شأنه شأن البلدان آنفة الذكر، بل ويتفوق على بلدان العالم الغربي!

كما تجدر الإشارة إلى أن معاش المعلم دون مستوى كثير من موظفي الدولة في وزارات العراق الأخرى، ولا يريد هذا البحث أن يتعمّق في قيمة ما يأخذه المعلم من مال؛ لكيلا يخرج عن غايته، في لفت النظر إلى ما للرفاهية المادية من أثر في الاستقرار النفسي والفكري للفرد أيّاً كان وليس المعلم فقط، وعليه: "إن أي تحسين في الظروف المادية والنفسية للفرد، سيؤدي إلى تحسين التفكير عنده، فالإنسان الذي يعيش في بيئة يتوفر فيها كل الأسباب المادية، وليس هناك مشكلات أو متاعب مادية تشغل فكره، فإنه سيكون أقدر على النظر والتفكير" [٢٤]، بل وخلاف ذلك، قد يصاب تفكيره بالضعف والعجز؛ فجو المدرسة مشحون بالنشاطات والمهام، فضلًا عن عدد الطلاب الكبير.

ومن ثم، إذا أُريد من المعلم أن ينفصل عن همومه المادية، ويوجه تفكيره نحو طلابه حين يدخل غرفة الدرس، فعلينا أن نوفر له سُبل ذلك، وفي مقدمة ذلك رعايته وأسرته، وكيف لا، وهو في مهنة شاقّة وإنسانية، واسطتها النفس والأخلاق واللغة، مهنة صناعة الإنسان، فكيف لإنسانٍ، أن يصنع إنسانًا متكاملًا، وهو غير مكتمل، وفي حاجة لأبسط ما يحقق له استقراره المعيشي؟

وليس جديدًا ما يطرحه هذا البحث هنا، فقد أطلق بعض الباحثين على الظروف التي تحيط بالفرد بـ(المناخ الإبداعي)، فقيل: "المناخ الإبداعي في معناه الواسع، يعني الوسط المباشر، والتأثيرات الاجتماعية النفسية والاقتصادية والثقافية

والتربوية"[٢٥]، وقد أسماه البعض (الوضع الإبداعي)، فعُرِّف بأنّه :"كل ما يحيط بالفرد من أمور اجتماعية، وتأثير العمل والثقافة، حيث يمكن لها أن تُسهِّل أو تحبط التفكير، والأفعال الإبداعية"[٢٦]، فواضح جدًا من القولين أن التأثير يكون تأثيرًا نفسيًا مباشرًا، ومعلوم أن خطوات عملية التفكير تتأثر في الحالة النفسية التي عليها الفرد، فقد تسوء وقد تتحسن بحسب الوضع أو المناخ المحيط، سواء من الناحية المادية، أم من ناحية المكانة التي يحتلها المعلم والاهتمام برأيه ومشاركاته... لذلك أصاب أحد الباحثين حين قرر "أن ما نسميه إبداعًا ليس خاصة محددة للشخصية، بل هو شيء متغيّر، يصعد أو يهبط، بتأثير الظروف وأوضاع الحياة التي تساعد على النمو والازدهار أو الذبول والموت"[٢٧]، ولهذا يُعد غياب الرفاهية المادية من أهم معوقات تنمية التفكير ومهارته، وأكبر المؤثرات السلبية، فيعوق العطاء النفسي الإنساني والإبداع لدى المعلم الذي يُعد أحد العناصر الرئيسة في إنجاح عملية التفكير، والنظام التعليمي برمته.

- **ضعف التفاعل العلمي:**

في الربع الأول من القرن الماضي، رأى جان بياجيه أن من مشكلات التربية والتعليم، أن فن التربية ليس من نتاجات المربين المختصين أنفسهم، وإنّما يكتبُ في هذا الفن، من هم خارج الاختصاص؛ ويرجع سبب ذلك بالدرجة الأساس إلى انكباب التربويين في مشاكل النقابة، عكس الاختصاصات الأخرى، فضلًا عن أن إعداد المعلمين يفتقد إلى كلّ صلة بالكليات والجامعات، فنجد تكوين مدرسي الثانوية في الجامعة، وهذا التكوين ناقص؛ لأنّه موقوف على المواد المُراد تعليمها للطلبة فقط، أما تكوين معلمي الابتدائية، فهو منفصل في معاهد المعلمين، بدون علاقة مباشرة بالبحث العلمي[٢٨]

وفي العصر الحديث يرى دي بونو، أن كلّ ما يُكتب من أبحاث (عالميًا) حول فن التربية، وخاصة تعليم التفكير ومهارته، ليس إلا نوعًا من الرياء والثراء العلمي؛ لأنّه لا يجد أي تطبيق حقيقي على أرض الواقع، لتعليم التفكير على أنها مهارة، وبالإمكان تربيتها وتنميتها، بل لا يوجد من يجرؤ على الاعتراف بعدم جدوى نتائج ذلك، لأنّ الاعتراف يلقي عبئًا كبيرًا على نظام التربية من الجهد والتغيير[٢٩].

وإذا أردنا النظر إلى المدة الزمنية بين الرأيين، لوجدناها قرنًا من الزمن، فنلاحظ في العصر القديم دعوة إلى نهوض التربوي المختصّ بمجال مهنته، من خلال تفاعله العلمي، وكتابة البحوث التي تعالج المشكلات على أرض الواقع التربوي، ونجد في العصر الحديث امتعاضًا من طريقة النهوض، رغم ملاحظة التقدم الكبير في أنظمة التربية الغربية اليوم، كذلك تغيير بعض أنظمة التربية وتطويرها في بعض البلدان العربية، وادخال تعليم التفكير ضمن مناهجهم الدراسية، إلا أننا نجدهم في استمرارية البحث والتطوير في هذا المجال، وعدم رضا في كل ما يحققونه من نجاحات، طمعًا في الزيادة في التقدم والحضارة.

وممَّا تجدر الإشارة إليه، أن المعلم العراقي لا يمكنه الاسهام في طرح ومعالجة بعض المشكلات من خلال كتابة البحوث، إلا في حال حصوله على شهادة الماجستير أو الدكتوراه، وهؤلاء قليل بالنسبة لمجتمع فيه مدارس كثيرة مثل العراق، علمًا أن فرصة الحصول على الشهادة العالية ضئيلة أمام المعلم، وهنا يطرح السؤال نفسه: في ما يخص المعلمين الباحثين، الذين يقدمون بحوثهم وإسهاماتهم العلمية في هذا المجال، لماذا لا تحقق بحوثهم المقدمة والمنشورة صدى في تأثيرها على الواقع التربوي؟ لماذا لا يتم العمل ببعض منها في الأقل؟ هل هي خِلاف ما يجب المطالبة به؟ هل هي دون مستوى البحث العلمي؟ مجترّة؟ ضعيفة الفكرة؟ هل تلك البحوث تعالج مشكلات فوق طاقة النظام التربوي كله؟

- **بساطة الدورات التدريبية:**

تمتاز الدورات التدريبية في الوقت الحالي بالبساطة والسهولة والتكرار، وهي لا تتناسب مع المجتمع التربوي المعقد، وواسع المتطلبات، ومتعدد الأبعاد، فضلًا عن أنها لا تتسق مع الواقع التربوي في الغالب؛ فظروف بعض البيئات والمدارس يختلف عن غيرها من البيئات والمدارس، ويستتبع ذلك اختلاف في أعداد الطلاب وسلوكهم واستعداداتهم.

فخلال السنوات الثلاث الماضية، لم تحضر الباحثة دورة تدريبية فاعلة، إذ في السنة الأولى حُدِد اسم مدرِّسة واحدة فقط من بين ثمان مدرسات في الاختصاص نفسه، وجميعهن في المدرسة نفسها، لحضور محاضرة تدريبية، وفي السنة

الثانية، كانت هناك دورة تدريبية الكترونية للاختصاصات العامة، فحضرتها الباحثة، استمرت ثلاثة أيام، وكان مضمونها حول تفعيل طرائق التدريس المختلفة في الدرس، ومناقشة السمات الشخصية الايجابية اللازم توافرها في المعلم، وفي السنة الثالثة، حُدِد اسمين من كل مدرسة في الاختصاص، فسارعت الباحثة للمشاركة فيها، وكان فحواها، عن الطريقة الصحيحة لتدريس المطالعة والنصوص، فضلًا عن لفت نظر المدرس إلى ما يمكن استخراجه من هفوات في المنهج الجديد في اللغة العربية، لتعديلها من اللجنة المختصة في المناهج.

وعليه لا بدّ من الارتقاء بمستوى عملية تدريب المعلم، وقد عدّها المختصّون بهذا المجال، مشكلة مهمة، بحد ذاتها[٣٠]، وكيف لا تكون مشكلة مهمة وأساسية، وهي تحتاج إلى بذل الجهد والوقت والأموال! فمن أجل إعداد معلمين ناجحين وفاعلين، نحتاج إلى تهيئة قاعات وسبورات حديثة، فضلًا عن الاساتذة المختصّين (المهتمين) بقضية تعليم مهارة التفكير، وهذا يتطلب توفير الأجور الاضافية لهم، من أجل أن تشمل جميع المعلمين في العراق، ولا يقتصر الأمر على بعضهم، مع ضرورة استمرارية تلك الدورات، واجراء الاختبارات لضمان متابعة المعلمين لتعلُّم المهارة، على أن الباحثة تقترح من جهة أخرى، البدء بإعداد المعلمين في كلياتهم ومعاهدهم في سنوات دراستهم الاكاديمية.

- **تقصُّد التقليد:**

منذ خمس عشرة سنة المنصرمة تقريبًا، تلجأ وزارة التربية إلى سنِّ بعض الأنظمة على غرار ما موجود من أنظمة في البلدان العربية الأخرى، مثل استحداث نظام الكورسات، أو فصل الاختصاص العلمي في الإعدادية إلى فرعين: علمي وأحيائي، أو تغيير مناهج الدراسة وجعل كثير من الكتب في جزأين، أو دمج بعضها في كتاب واحد! ومعلوم أن التغيير والتطوير ضروري جدًا في مختلف مجالات الحياة، إلا أن التغيير يحتاج إلى إحداث بعض التعديلات أو ادخال بعض الاستعدادات، ليتلاءم التغيير مع المحيط الذي نجري فيه التغيير، من أجل تحقيق النتائج المرجوة منه.

ولنقرِّب الصورة للقارئ، نقف عند تغيير منهج اللغة العربية، فالتغيير علمي وتربوي من حيث الطريقة التي بُني عليها الكتاب، وهي الطريقة التكاملية، التي تقتضي من

المعلم أن يعطي دروس العربية بطريقة متسلسلة كما وردت في الكتاب، بحيث يقوي بعضها بعضًا، ولا يقف مفهوم التكامل عند هذا الحدّ الضيق، من وجهة نظر بعض الباحثين[٣١]، فهو يأخذ أبعاداً مختلفة:

البُعد الأول: إن كل مهارة من المهارات اللغوية (الكتابة والقراءة والتعبير والاستماع) تتكون من عدد من النشاطات الذهنية (التصور والادراك والتبصير والتمييز والجمع والتفريق والمراجعة) وإن تكامل هذه النشاطات هو الذي ينجح تعليم المهارات اللغوية ويقويها لدى الطالب.

البُعد الثاني: إن تكامل المهارات اللغوية، بتقديمها معتمدة بعضها على بعض، ومتصلة ببعضها، يعني أن أي أثر يصيب أحدها سواء كان إيجابيًا أم سلبياً، سيصيبها جميعًا.

البُعد الثالث: لا بدّ من تكامل النشاطات التعليمية في تعليم المهارات اللغوية، ومعنى هذا أن نشاطات المعلمين في الاختصاصات الأخرى يكون معينًا لترسيخ هذه المهارات؛ لأنّهم يقدمون دروسهم من اللغة، لذا لا بدّ من استعمالهم للغة سليمة.

البعد الرابع: لا بد من تكامل جهود الأسرة (البيت) مع جهود الملاك التعليمي، من أجل إكساب الطلبة المهارات اللغوية، لذلك كان لزاماً على المعلمين كافة، أن يكونوا على علم بهذا المفهوم.

وبرغم ذلك ترى الباحثة، أن هذا التغيير في منهج العربية وإن كان ايجابيًا في كثير من نواحيه، لا يتناسب مع الواقع التربوي العراقي اليوم، وذلك من عِدة نواحٍ، هي:

- اعداد المعلم: ضعف الإمكانية العلمية عند شريحة ليست قليلة من المعلمين، وجهلهم بالطريقة التكاملية وغايتها.
- الوقت المتاح: وجود العُطل والعُطل المفاجئة، وتأخّر بداية العام الدراسي إلى الشهر العاشر، فضلًا عن قِصَر وقت الدرس في كثير من المدارس؛ لأنها تعتمد نظام الدوام الثنائي.
- غزارة المعلومات: المبالغة في عدد مفردات المنهج، فضلًا عن تنوعها، وكأن المنهج لسنتين لا سنة واحدة.
- نقص الملاك التعليمي: فهو غير كافٍ من حيث العدد، وخاصة في

المناطق النائية، وحتى وسط المدينة، فيضطر بعض معلمي العربية إلى التغاضي عن بعض المفردات؛ بسبب الجهد المضاعف الذي يبذله، وتدريسه لأكثر من مرحلتين.

وعليه، إن أي عمل لا يُخطط له أو لا يستند الى أُسس متينة، لا يأتي ثماره، وإن نجح في بعض مدارس المتميزين والمتفوقين وبعض مدارس المدن المرفهة، لذلك من الضروري معالجة المعوقات الواضحة –في الأقل– أولاً، قبل أن تُدرج تلك المناهج في سلك العملية التعليمية التربوية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، من الضروري النظر إلى واقع المحيط والبيئة العراقية والمستوى الثقافي بصورة عامة، وهذا يطول شرحه.

وبعد، لا يمكن القول في ظل هذا النوع من التغييرات والتطويرات التي تتلاءم مع بيئة ومجتمع تعليمي، يتمتع بظروف خاصة وملائمة، أن نقول: بإمكان المعلم أن يلتفت إلى خطوات تفكيره، أو بالأحرى، أن يحافظ على خطوات تفكير سليم، إلا في حالات وظروف خاصة، تتوقّف على إبداع المعلم وقوة شخصيته، وإمكانيته العلمية، وحسن تصرّف في تلافي بعض المعوقات، وهذا لا شك، لا يتوفر إلّا لشريحة قليلة من المعلمين في العراق.

ثانيًا: ضرورات التفكير

يقول عباس محمود العقّاد: "إنَّ التفكير يوجب الإسلام، وإنَّ الإسلام يوجب التفكير"[٣٢]، وهذا يعني أن التفكير بحدّ ذاته ضرورة مطلقة في الوجود، ما وُجد الإنسان، وبما أن ديننا الإسلامي دين إنساني حق، فهو يحثُّ على تقديم الإنسان، وتسخير كل الموجودات على يده ومن أجل نفعه، علينا أن نقف عند الضرورات التي نؤكد كون التفكير ضرورة ولازمة؛ لتحقيق مصداق هذا الإسلام، في أي فردٍ ومجتمع، ولا سيما المجتمع العربي؛ لأنّه يعدّ التفكير فرضاً وسِمة إيجابية من الفرائض والسمات التي ينصُّ ويحثُّ عليها دستورهم الإسلامي، وهو القرآن الكريم، ومن أهم هذه الضرورات على مستوى التربية والتعليم، التي من شأنها أن تنهض بمستوى المعلم خاصة، هي ما يأتي:

- **غزارة المعلومات:**

يعدُّ توافر المعلومات، على صعيد المنهج الدراسي الحديث من ناحية، وعلى صعيد الحياة في مختلف فروعها التربوية

والاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، من ناحية ثانية، والتطور المعلوماتي التكنولوجي الحاصل اليوم من ناحية ثالثة، من أبرز دواعي اهتمام التربية والتعليم بتطوير تفكير المعلم، فهو أمام كمٍّ هائل من المعلومات، ومن هنا عليه معرفة كيفية اكتسابها، وكيفية التعامل معها، فيعرف الطريقة اللائقة حيال طرحها أمام طلابه؛ لأنّ العملية التعليمية الصحيحة، هي تلك العملية التي تربط المنهج والجو المدرسي بالحياة اليومية والخبرات المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلومات لا تقف عند ما نتعايش معه في الوقت الراهن، أو المواقف الآنية، وإنما هي متوافرة على صعيد الماضي كذلك، والنظرة الصائبة للأمور، لا تبتُّ الصلة بالماضي، بغض النظر عن الاستعانة بها أو لا، لذلك: "يمكن للمعلومات الجديدة أن تؤدي إلى أفكار جديدة، لكن الأفكار الجديدة، ليست بالضرورة ناتجة من معلومات جديدة، بل من خلال تأمل بالأفكار القديمة وربطها ربطًا جديدًا"[٣٣]، فكيف يكون المعلم قادرًا على الربط والتأمل الواعيين، إن لم يكن مجهزًا بعِدة مهارات، ومنها مهارة التفكير؟

ولا يتوقف الأمر على ربط المنهج أو النظام التربوي بالحياة، بل قوام الأمر، أن المنهج ونظام التربية كليهما من أجل الحياة، لذلك قيل: إنَّ "المسائل الواردة في الكتب المدرسية، هي في العادة مسائل لها خاتمة محددة Closed ended والمقصود بذلك أن لها حلًّا معروفًا محددًا، وقد توافرت جميع المعلومات المطلوبة... أما مسائل الحياة الواقعية، فإنّها أكثر ما تكون مسائل غير محددة Open ended والمقصود بذلك، أنه لا يوجد لها حل واحد محدد، والكثير من المعلومات المطلوبة غير متوافرة"[٣٤]، وعليه فالتربية والتعليم في حاجة إلى معلم ينقل خبرة المدرسة، ومستخرِج، ومنظم، ورابط لها، خارج إطار الحياة المدرسية، ولا يتحقق لها ذلك إلا عن طريق إعداد معلم مفكِّر، واعٍ بخطوات تفكيره.

- **منهج متطور:**

مرّ القول: إن وزارة التربية في السنوات الأخيرة عمدت إلى تطوير ملحوظ في المناهج، فحذفت جزءاً منه وأضافت إليه، ودمجت، وقدّمت وأخّرت فيه، فضلًا عن غزارة المعلومات ودقتها، والمنهج الجديد، يتطلّب معلماً جديداً، في أسلوب تقديمه

للمنهج، فقوله: "فكّر في النقطة أو انظر في ماذا تتضمن هذه الأشياء، ما هي إلا طلب مجرد من التلميذ أن ينقِّب بعمق أكبر في مساحة معرفته؛ ليجد الجواب الصحيح"[٣٥]، لذلك يمنع إكساب المعلم مهارة التفكير من تجريد طلباته المعرفية في الغالب؛ لأنّه سيُلفت نظر طلابه إلى ضرورة التفكير بطريقة غير معتادة (الاستظهار والتلقين)، وإنّما يطلب منهم التفكير في النقطة المعينة بإيجابية أو سلبية أو حيادية أو شمولية أو غير ذلك؛ لأجل الحصول على أكبر عدد من الاجابات والحلول، فضلًا عن اكتشاف اختلاف وجهات النظر، ومن ثم ضمان انتقال أثر التعلّم، وإدارة دفّة ذلك كلّها بيد معلّم ذي مهارة تفكير عالية.

- **طالب متطور:**

مع وفرة المعلومات، وسهولة الوصول إليها، والمناهج المستحدثة، أصبح لدينا طالب مُجهّز، ولا نريد القول: إن للطالب القدرة العفوية في معالجة المعلومات وربطها، وإلّا لماذا سُمي الطالب (طالبًا)؟، ومع أننا لا نعدم وجود طلاب موهوبين ومتميزين، إلّا أنهم يمثلون شريحة معينة ومحددة، وليس كل فرد (طالب) وصل إلى المعلومات المختلفة، استطاع الافادة منها، وهنا سيأتي دور المعلم في توجيهها في أذهانهم، وتجهيزهم للافادة منها، ومعلوم أن العملية التعليمية، تقوم على إعداد فرد نافع وواعٍ، لذلك قيل في التعلُّم القوي: هو التعلُّم النافع، الذي يكون فيه المتعلم مستعدًا، استعدادًا عامًا وخاصًا، ويشبع فيه ميلًا أو حاجة حقيقية مُلحّة أو تحقيق هدف ما[٣٦].

ولا شك، ليس كلّ معلم قادرًا على إحراز ذلك بسهولة، معتمدًا في ذلك على طرائق التدريس الحديثة فحسب، وإنّما بالالتفات إلى الأسباب التي جعلت كثيراً من الأُمم تعطي مخرجات تربوية إيجابية واضحة، فالأمر لا يقف عند تغيير مناهج أو دورات تدريبية، ولكن قوام الأمر في استحداث طريقة جديدة في التعليم، تبدأ بالمعلم، وتنتهي بمجتمع متحضّر.

- **المعلم قدوة ومؤثّر:**

بات الكلام في هذه الحقيقة قديمًا، فلم يتجاوز أي مؤلَّف في التربية والتعليم وطرائق التدريس وتعليم التفكير والابداع، الوقوف عند سمات المعلم، وخصائص المعلم المبدع، وما يجب على المعلم أن يتحلى به من صفات تربوية وأخلاقية، إلّا أنّه ليس مُترددًا القول: إنّ المعلّم يُعلِّم

بطريقة مباشرة وغير مباشرة، وهو يُعلِّم بنحوٍ مقصود وغير مقصود، ويؤثّر في سلوك طلابه ومفاهيمهم، بسلبياته وايجابياته.

فتعليم قواعد العربية مثلًا، وإعطاء الأمثلة حول الموضوع المعين، وكتابتها على السبورة واعرابها وما إلى ذلك؛ هو تعليم مباشر، واحترام وقت الدرس، أو بالعكس، عدم احترام الوقت وعدم الاستعداد والتكاسل والتلفظ بألفاظ غير لائقة، وتجاوز القوانين والأنظمة وما إلى ذلك، فهو تعليم غير مباشر.

وعليه تعد الطريقة التي يفكر بها المعلم في الموضوع المعين (المنهج)، والطريقة التي يربط بها الموضوع باهتمامات طلابه وميولهم ومتطلباتهم، ولفت نظرهم إلى سلوك معين في التفكير، للنظر إلى الموضوعات وحلّ المشكلات؛ أمر ضروري جدًا، وهذا ما أكده كثير من الباحثين، "فدور المعلم قد تغيّر، من معلم للنقل المنظم، إلى معلم مفكّر، بنّاء، مُعالج للمعلومات، واعٍ بتفكيره، مُتخذ للقرارات، ممارس ومستخدم للمعرفة، ولكي يتم التحقق من ذلك، أصبح من الضروري الاهتمام بأساليب إعداده؛ بهدف إطلاق طاقات الإبداع لديه، والخروج عن ثقافة تلقي المعلومات، إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة"[٣٧] لذلك كان لزامًا تعليم المعلم أولًا مهارة التفكير وأساليبها، وممارسته لها داخل الصف؛ لأنّ المعلم هو المسؤول إلى حد ما، عن إيجاد مشكلة ما، وطرحها أمام طلابه، ولفت نظرهم إلى الفرق بين عمليات معالجتها، وهذه المسؤولية تقتضي شدة ملاحظة، وقدرة على التفكير السليم، وحُسن قيادة، قيادة فكرية معرفية، قبل أن تكون قيادة أعداد بشرية.

- **حاجة البلد لمعلم مفكّر:**

المعلم الذي يفتقر إلى المهارات الشخصية، لا يمكن أن يسهم في بناء دولة قوية، فإذا كنّا نعدّه قدوة ومؤثراً وقائدًا وموجّهًا، فلماذا لا نعمل على جعله عنصرًا فاعلًا ومُنتجًا، ولماذا لا نريد أن نعلمه مهارة التفكير، ليصنع لنا جيلًا يعرف كيف يفكّر بخطوات محسوبة؟

إن كثيرًا من بلدان العالم عدّت العنصر البشري ثروة لا تجاريها ثروة، من معادن وذهب وفضة ونفط، فراحت تستثمر عقله، وتهتم به؛ من أجل أن يعود عليها في كل محفل من محافل الحياة بالفائدة، كالصين

واليابان والولايات المتحدة الاميركية، وما الامارات العربية ببعيدة عنّا، ولا تقف الباحثة إلى جانب من يرى في قرار تعليم التفكير قرارًا سياسيًا؛ لأننا إذا نظرنا إلى القوانين والأنظمة في كل دولة هي قوانين تابعة لسياسة الدولة، ولا بد من مصادقتها عليه، وإن كان لا بد من عدّه قرارًا سياسيًا، فليكن سياسيًا إيجابيًا لصالح البلد وخدمته وازدهاره، ولا يفترض النظر دائمًا إلى المفكرين على أنهم معارضين، أو داعين، فلِم لا نقتنع بالنظر إليهم على أنهم مصلحين وبنّاءين، وعليه تكون تربية التفكير لدى المعلم ضرورة في التربية!

الاستنتاجات

- تدريب المعلمين على عملية التفكير، فيه تمهيد لنظام تعليمي يعلِّم التفكير في منهج مستقل.
- المناهج الجديدة تحتاج إلى معلم مُدرَّب ومتطور بما يتناسب مع المادة العلمية والتربوية والنفسية الموجودة في المناهج الحديثة.
- المعلم العراقي اليوم يفتقر إلى كثير ممّا يحقق رفاهيته واهتمامه بمهاراته الشخصية وامكاناته العلمية، في كثير من النواحي، الاقتصادية والثقافية والمعرفية والتربوية، ولكل افتقار نتائج سلبيه تقلّ أو تكثر.
- كثير من الأبحاث، إن لم يكن أغلبها، غير معمول به، ولا هي مطبَّقة على أرض الواقع، وفي ذلك يلتمس الدارس أضراراً من بينها، ضياع الجهد والوقت والمال، فضلًا عن تضخّم المكتبة العربية بالدراسات، التي قد تتكرر على أمل رفعها والعمل بها في يوم ما، ولا شك في أن لهذه الحقيقة عِللاً ومعوّقات تحتاج إلى بحث وعلاج.

المقترحات والتوصيات

- القليل من الزيادة في قدرة المعلم، من خلال إنماء مهارة التفكير لديه، تدرُّ بالكثير على المجتمع من النتائج الايجابية؛ كونه مؤثرًا مباشرًا في أبنائه.
- تدريب المعلم على مهارة التفكير، من دون إدخال تدريس التفكير دفعة واحدة، فيه توفير أكبر للمال والامكانات والجهد، بخلاف ما إذا أردنا إدخال تعليم التفكير للطلاب في منهج مستقل في النظام التعليمي.
- تكثيف الجهود في تطوير المعلم، وذلك من طريقتين، الأولى، من خلال وضع دليل خاص بمهارة التفكير، يشمل دروسًا من المنهج الدراسي، كاللغة العربية، والاجتماعيات وغيرها، مفعّل فيها عملية التفكير، يهتدي به المعلم.
- والطريقة الثانية، من خلال استحداث منهاج تعليم جديد، لطلبة كليات التربية والتعليم، أي إدخال مادة (التفكير) ضمن مناهج تعليمهم، مثلما يعطى الطالب منهج علم النفس التربوي في الكلية؛ ليصبح لديه أساسيات ومعرفة تمكنه من التعامل مع طلاب المدارس في المستقبل، وهذا يتطلب بحثه المستقل.

هوامش البحث

([١]) ينظر/ التفكير فريضة إسلامية/ عباس محمود العقّاد/ ٣-١١
Thinking is an Islamic Obligation/ Abbas Mahmoud Al-Akkad

([٢]) تعليم التفكير/ إدوارد دي بونو/ ترجمة ، عادل عبد الكريم ياسين/ ٣٩-٤١
Teaching Thinking / Edward de Bono / Translated by: Dr. Adel Abdul-Karim Yassin

([٣]) ينظر/ تعليم التفكير/ ٥٨ و ٩٣

([٤]) يُنظر/ المصدر نفسه/ ٢٤-٢٥

([٥]) **يُنظر/ قبعات التفكير الست، إدوارد دي بونو، ترجمة خليل الجيوسي، مراجعة، محمد عبد الله البيلي، وينظر أيضًا، تحسين التفكير بطريقة القبعات الست، إدوارد دي بونو، ترجمة الدكتور عبد اللطيف الخياط.**
The Six Thinking Hats, Edouard de Bono, translated by Khalil al-Jayousi, review, Muhammad Abdullah al-Baily
Improving thinking in the way of the six hats, Edward de Bono, translated by .Dr. Abdullatif Al-Khayyat

([٦]) تعليم التفكير، النظرية والتطبيق/ صالح محمد أبو جادو/ ٣٢
Teaching thinking, theory and application / Saleh Muhammad Abu Jado

([٧]) التفكير الإبداعي، مهارات تستحق التعلُّم/ د- هشام سعيد الحلاق/ ٤٩
Creative thinking, skills worth learning / Dr. Hashem Saeed Al-Hallaq

([٨]) تعليم التفكير/ ٥٦

([٩]) يُنظر/ تعليم التفكير / ٦١

([١٠]) يُنظر/ اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج/ د- سمير شريف استيتية/ ٤٢٤

Linguistics: Domain, Function, and Approach / Dr. Samir Sharif Istitieh

([١١]) يُنظر / فن التفكير، رؤية إسلامية/ د- أحمد البراء الأميري/ ١٥

The Art of Thinking, an Islamic Vision / Dr. Ahmed Al-Baraa Al-Amiri

([١٢]) **ينظر/ اللغة/ ج. فندريس/ تعريب الاستاذ عبد المجيد الدواخلي، والمدرس محمد القصاص : ٢٩٩- ٣٠٠، Language / J. Vendres / Arabization of Mr. Abdul Meed Al-Dawakhli, and Teacher Mohammed Al-Qassas وعلم اللغة الاجتماعي/ د. هدسون/ ترجمة الدكتور محمود عياد : ١٥٣ وما بعدها، Social Linguistics / Dr. Hudson / Translation by Dr. Mahmoud Ayad**

([١٣]) ينظر/ تعليم التفكير/ ٤٥-٤٦

([١٤]) تعليم التفكير/ ٣١

([١٥]) ينظر/ المصدر نفسه / ٢١٤-٢١٥ و ٤٣

([١٦]) تعليم التفكير /٤٦

([١٧]) المصدر نفسه/ ٥٢.

([١٨]) **اللغة في المجتمع/ م.م لويس/ ترجمة الدكتور تمام حسان/ مراجعة، إبراهيم أنيس :١٠٤ Language in Society / M.M. Lewis / Translated by Dr. Tamam Hassan / Review, Ibrahim Anis**

([١٩]) يُنظر/ اللسانيات : المجال والوظيفة والمنهج/ ٤٣٠

([٢٠]) ينظر/ فلسفة التفكير ونظريات في التعلُّم والتعليم/ د. فارس الأشقر / ٤٤- ٥٠

Philosophy of thinking and theories in learning and teaching / Dr. Faris Al-Ashqar

([٢١]) أسرار التفكير العلمي والإبداعي/ إبراهيم الموسى/١١

Secrets of Scientific and Creative Thinking / Ibrahim Al-Mousa

([٢٢]) التفكير الجانبي/١٩

([٢٣]) الابداع العام والخاص/ السكندرو روشكا/ ترجمة : غسان عبد الحي أبو فخر/ ١١٧

Public and private creativity / Alexandru Rochka / translation: Ghassan Abdel-Hay Abu Fakher

([٢٤]) أثر التفكير في البناء الثقافي/ علي محسن الشويش/ ٣٧

The impact of thinking on cultural construction / Mr. Ali bin Mohsen Al-Shwish

([٢٥]) الإبداع العام والخاص : ٩٣

([٢٦]) المصدر والصفحة أنفسهما.

([٢٧]) الإبداع العام والخاص/ ٩٤

([٢٨]) يُنظر/ علم النفس، وفن التربية/ جان بياجيه/ ترجمة : محمد بردوزي/١٨-٢٠.

Psychology and the art of education / Jean Piaget / translation: Mahmoud Bardozi

([٢٩]) يُنظر/ تعليم التفكير/ ٣٢

([٣٠]) يُنظر/ تعليم التفكير/ ١٨ و ٢٤٥

([٣١]) يُنظر/ اللسانيات : المجال والمنهج والوظيفة/ ٤٣٣-٤٣٥

([٣٢]) التفكير فريضة إسلامية / ١٣٧

([٣٣]) التفكير الجانبي/ ١٨

([٣٤]) تعليم التفكير : ٤٤

([٣٥]) المصدر نفسه : ١٣٣

([٣٦]) يُنظر / فلسفة التفكير/ ١٣٣

([٣٧]) فلسفة التفكير/٩٧

قائمة المصادر

- الإبداع العام والخاص/ السكندرو روشكا/ ترجمة : غسان عبد الحي أبو فخر/دار الإعصار العلمي/سورية- دمشق/ الطبعة الأولى/ ٢٠١٦ م-١٤٣٧هـ.
- أثر التفكير في البناء الثقافي/ أ. علي بن محسن الشويش/دار المفردات/المملكة العربية السعودية- الرياض/الطبعة الأولى/ ٢٠١٢م ١٤هـ.
- أسرار التفكير العلمي والإبداعي/ إبراهيم الموسى/دار الكاتب العربي/غبيري -بيروت/ الطبعة الأولى/ ٢٠١٥م-١٤٣٦هـ.
- تعليم التفكير/إدوارد دي بونو/ ترجمة : د- عادل عبد الكريم ياسين/ إياد أحمد ملحم/توفيق أحمد العمري/مطابع الطليعة/الكويت/ الطبعة الأولى/ ١٩٨٩م.
- تعليم التفكير، النظرية والتطبيق/د-صالح محمد أبو جادو/د-محمد بكر نوفل/دار المسيرة/عمان- الأردن/الطبعة الأولى/٢٠٠٧م-١٤٢٧هـ.
- التفكير الإبداعي، مهارات تستحق التعلُّم/د- هاشم سعيد الحلاق/الهيئة العامة السورية للكتاب/وزارة الثقافة- دمشق/ الطبعة الأولى/٢٠١٠م.
- التفكير الجانبي، كسر للقيود المنطقية/ إدوارد دي بونو/ترجمة : نايف الخوص/الهيئة العامة السورية للكتاب/وزارة الثقافة- دمشق/ الطبعة الأولى/٢٠١٠م.
- التفكير فريضة إسلامية/ عباس محمود العقّاد/ نهضة مصر/القاهرة/ الطبعة السادسة/ ٢٠٠٧م
- علم اللغة الاجتماعي/ د. هدسون/ ترجمة الدكتور محمود عياد/ مراجعة د. نصر حامد أبو زيد/ د. محمد أكرم سعد الدين/ عالم الكتب/ الطبعة الثانية/١٩٩٠م
- علم النفس وفن التربية/ جان بياجيه/ ترجمة : محمود بردوزي/ الرباط/١٩٨٦م.
- فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم/د- فارس الأشقر/دار زهران/عمان - الأردن/ الطبعة الأولى/٢٠١١م - ١٤٣١هـ.
- فن التفكير، رؤية إسلامية/ د-أحمد البراء الأميري/دار العبيكان/ الرياض/ الطبعة الثالثة/ ٢٠٠٨م - ١٤٢٩هـ.

- قبعات التفكير الست/ إدوارد دي بونو/ ترجمة، خليل الجيوسي/ مراجعة، محمد عبد الله البيلي/ المجمع الثقافي/أبو ظبي-الأمارات العربية المتحدة/٢٠٠١م-١٤٢١هـ
- اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج/د-سمير شريف استيتية/جدارا للكتاب العالمي/ عمان-الأردن/عالم الكتب الحديث/إربد-الأردن/الطبعة الثانية/٢٠٠٨م-١٤٢٩هـ.
- اللغة/ ج. فندريس/ تعريب الاستاذ عبد الحميد الدواخلي، والمدرس محمد القصاص / لجنة البيان العربي.
- اللغة في المجتمع/ م.م لويس/ ترجمة الدكتور تمام حسان/ مراجعة، إبراهيم أنيس/ دار أحياء اللغة العربية/١٩٥٩م.

al-ibdā‘ al-‘ āmm wa-al-khāṣṣ / alskndrw rwshkā / tarjamat : Ghassān ‘ Abd al-Ḥayy Abū Fakhr / Dār al-i‘ ṣār al-‘ Ilmī / swryt-Dimashq / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 2016 m-1437h.

- Athar al-tafkī r fī al-binā’ al-Thaqāfī / U. ‘ Alī ibn Muḥsin alshwysh / Dār al-Mufradāt / al-Mamlakah al-‘ Arabī yah als‘ wdyt-al-Riyāḍ / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 2012m 14h.

- ’ srār al-tafkī r al-‘ Ilmī wa-al-ibdā‘ ī / Ibrāhī m al-Mūsá / Dār al-Kātib al-‘ Arabī / ghbyry – Bayrūt / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 2015m-1436h.

- Ta‘ lī m al-tafkī r / Idwārd Dī bwnw / tarjamat : d-‘ Ādil ‘ Abd al-Karī m Yāsī n / Ayād Aḥmad Mulḥim / Tawfī q Aḥmad al-‘ Umarī / Maṭ ābi‘ al-Ṭalī ‘ ah / al-Kuwayt / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 1989m.

- Ta‘ lī m al-tafkī r, al-naẓarī yah wa-al-taṭ bī q / d-ṣālḥ Muḥammad Abū Jādū / d-mḥmd Bakr Nawfal / Dār al-Masī rah / ‘ Ammān-al-Urdun / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 2007m-1427h.
- al-tafkī r al-ibdā‘ ī , mahārāt tastaḥiqqu alt‘ llum / d-Hāshim Sa‘ ī d al-Ḥallāq / al-Hay’ ah al-‘ Āmmah al-Sūrī yah lil-Kitāb / Wizārat althqāft-Dimashq / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 2010m.
- al-tafkī r aljānby, Kasr llqywd al-manṭ iqī yah / ldwārd Dī bwnw / tarjamat : Nāyif al-Khawṣ / al-Hay’ ah al-‘ Āmmah al-Sūrī yah lil-Kitāb / Wizārat althqāft-Dimashq / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 2010m.
- al-tafkī r farī ḍah Islāmī yah / ‘ Abbās Maḥmūd al‘ qqād / Nahḍat Miṣr / al-Qāhirah / al-Ṭab‘ ah al-sādisah / 2007m
- ‘ ilm al-lughah al-ijtimā‘ ī / D. Hudson / tarjamat al-Duktūr Maḥmūd ‘ Ayyād / murāja‘ at D. Naṣr Ḥāmid Abū Zayd / D. Muḥammad Akram Sa‘ d al-Dī n / ‘ Ālam al-Kutub / al-Ṭab‘ ah al-thāniyah / 1990m
- ‘ ilm al-nafs wa-fann al-Tarbiyah / Jān byājyh / tarjamat : Maḥmūd brdwzy / al-Rabāṭ / 1986m.
- Falsafat al-tafkī r wa-naẓarī yāt fī al-ta‘ allum wa-al-ta‘ lī m / d-Fāris al-Ashqar / Dār Zahrān / ‘ Ammān – al-Urdun / al-Ṭab‘ ah al-ūlá / 2011M – 1431h.
- Fann al-tafkī r, ru’ yah Islāmī yah / d-’ ḥmd al-Barā’ al-Amī rī / Dār al-‘ Ubaykān / al-Riyāḍ / al-Ṭab‘ ah al-thālithah / 2008M – 1429h.
Qb‘ āt al-tafkī r al-sitt / ldwārd Dī bwnw / tarjamat, Khalī l al-Jayyūsī / murāja‘ at, Muḥammad ‘ Abd Allāh al-Biyalī / al-Majma‘ al-Thaqāfī / Abū ẓby-āl’ mārāt al-‘ Arabī yah al-Muttaḥidah / 2001m-1421h
- āllsānyāt : al-majāl wa-al-waẓī fah wa-al-manhaj / d-smyr Sharī f Istaytī yah / Jadārā lil-Kitāb al-‘ Ālamī / ‘ Ammān-al-Urdun / ‘ Ālam al-Kutub al-ḥadī th / irbd-āl’ rdn
- al-lughah / J. fndrys / ta‘ rī b al-Ustādh ‘ Abd al-Ḥamī d al-Dawākhilī , wa-al-mudarris Muḥammad al-Qaṣṣāṣ / Lajnat al-Bayān al-‘ Arabī .

– al–lughah fī al–mujtama‘ / M. M Luwī s / tarjamat al–Duktūr Tammām Ḥassān / murāja‘ at, Ibrāhī m Anī s / Dār aḥyā’ al–lughah al–‘ Arabī yah / 1959m.

Education of Thinking as a Necessity in Education

Inst. Asmaa Hasan Shalash

Arabic Language Teacher / Directorate of Education /Rusafa First

College of Education - Ibn Rushd for Human Sciences
University of Baghdad

Abstract

The concept of education is not actually restricted to children or school students, but rather every person should be educated and followed up if he is intended to grow and prove, with effort and time allocation as to fulfill that goal. Thus , the current paper aims to a thinking education and to educate that thinking in teacher and it is not new to deal with the personal characteristics of teacher in the different scientific , and educational researches . But ,these research did not address the necessity of acquiring the skill of thinking, especially as it affects teacher's presentation of the content of the curriculum or even content outside the curriculum, and therefore, there is no research that shows that the teacher’s acquisition of this skill and it is considered another approach to teach that to the students in an indirect and non-

costly manner. (affected and affect). So this research referred to the development taking place in the field of education in the world, as a result of the clear interest in this skill, as well as a statement of the reasons that made it today a necessity and one of the basic components of the Iraqi educator's personality, not unaware of drawing attention to the obstacles in front of his thinking interest to become a skill and a feature therein.

Keywords: Skill of thinking, teaching thinking, thinking teacher, teacher's language, education and teaching