جامعـــــــــــة غرداي ـــــــــــة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قســـــم العلـــــوم الإجتماعيـــــة

شعبـة علـــــــــم النفـــس التخصص: علم النفس المدرسي

الموضـوع :

فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة

دراسة تجريبية بسهل وادي ميزاب – ولاية غرداية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: إشراف:
-أبشيرة عمراني د/ عمر حجاج

نوقشت يوم: 25 ماي 2017

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

د. حمزة معمري	أستاذ محاضر بجامعة غرداية	رئيسا
د. عمر حجاج	أستاذ محاضر بجامعة غرداية	مشرفا
أ. د محمد ساسي شايب	أستاذ تعليم عالي بجامعة ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2016 / 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

- والدتي و والدي الكريمين أمد الله في عمرهما
- أستاذي الدكتور حجاج عمر الذي أشرف على مساري الدراسي منذ شهادة الليسانس بما منحني من المساندة المعنوية و المعرفية فجزاه الله خير الجزاء
- أستاذي البروفيسور الشايب محمد الساسي فله وافر الشكر و الإحترام الذي يوازي عطاءه و بالغ الإمتنان فقد تعلمت منه معنى البحث العلمي الرصين
- كل طلاب العلم سهل الله لهم طريقهم
- هؤلاء جميعا أهدي أول ثمرات حصادي العلمي.

الطالبة أبشيرة عمراني

شكر و تقدير

الحمد لله حمدا طيبا مباركا فيه كما ينبغي لجلال وجهه و عظيم سلطانه، و الصلاة و السلام على سيدنا و حبيبنا محمد صلى الله عليه و سلم و على آله و صحبه أجمعين إلى يوم الدين.
أما بعد:
في هذه المناسبة لا يسعني إلا أن أشكر الله سبحانه و تعالى على توفيقه و إحسانه لإتمام هذه المذكرة
"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت على وعلى والدي وأن أعمل صالحاً ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" (النمل، آية: 19)
و انطلاقا من حديث المصطفى (صلى الله عليه و سلم) **"لا يَشْكُرُ اللهَ مَنْ لا يَشْكُرُ الناسَ" رواه أحمد**
أجد لزاما علي أن أتقدم بخالص الشكر و التقدير و الإمتنان لأستاذي الفاضل الدكتور **حجاج عمر** لإشرافه و دعمه لي معنويا طيلة فترة إعداد مذكرة فله مني شكر جزيل و أن يجعل ذلك في ميزان حسناته و أن يبارك له في ماله و أولاده.
كما أتقدم بخالص شكري و تقديري إلى قسم علم النفس و أعضاء هيئة التدريس بجامعة غرداية.
و كذلك الشكر موصول للسادة المحكمين أدوات الدراسة فكانت توجيهاتهم عظيم الأثر في تحقيق أهداف البحث، كما أوجه الشكر الخالص لمدير ثانوية حي سيدي أعباز الأستاذ **رسيوي بشير** و الأستاذ مادة الفلسفة **نجار جمال** الذين سهلوا لي إجراءات الدراسة الميدانية، و أخص بالذكر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي قسم آداب و فلسفة لما قدموه من عون عند تطبيق أدوات البحث و إجراء التجربة، و كما أرسل الشكر إلى كل من علمني حرفا منذ بداية مشواري الدراسي إلى يومنا هذا و أمدني بيد العون من قريب أو من بعيد و لو بكلمة طيبة فلهم مني جزيل الشكر.
كما أشكر أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على موافقتهم لمناقشة هذا العمل المتواضع الأستاذ التعليم العالي **الشايب محمد الساسي** مناقشا، و الدكتور **حجاج عمر** مشرفا، و الدكتور **معمري حمزة** رئيس لجنة، فجزاهم الله كل الخير و بارك فيهم و يسر لهم سبل الخير و الفلاح في الدنيا و الآخرة.

الطالبة أبشيرة عمراني

فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة، و إقتصرت الدراسة على عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة بثانوية حي سيدي أعباز ولاية غرداية، و تكونت عينة الدراسة من (19) تلميذ و تلميذة بواقع (14) ذكور و (5) إناث، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، و إعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي لتصميم لمجموعة واحدة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة ببناء إختبار في التفكير الناقد وفق مهارات إختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، و إعداد دروس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة و سجل نشاطات التلاميذ، و تدريس التلاميذ مادة الفلسفة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى :

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي و البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل و لصالح التطبيق البعدي.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء و لصالح التطبيق البعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج و لصالح التطبيق البعدي.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال و لصالح التطبيق البعدي.

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج ولصالح التطبيق البعدي.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس و لصالح الإناث.

***الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات ما وراء المعرفة، التفكير الناقد**

Study Summary:

Effectiveness of using meta-knowledge strategies in the development of critical thinking in philosophy

This aimed study at identifying the effectiveness of using the meta-knowledge strategies in the development of critical thinking in philosophy. The study was limited to a sample of students of the third year secondary school of literature and philosophy at the secondary school of Sidi Abbaz Ghardaia district. The study sample consisted of 19 students (14) males and (5) females, were selected in a simple random way and the researcher relied on the experimental method to design a single group. To achieve the objectives of the study, the researcher built a test in critical thinking according to the skills of California test for critical thinking, Lessons according to strategies m Knowledge and record the activities of students, and teaching students the material philosophy, and after processing the data statistically the results of the study to:

1- There are statistically significant differences between the average grades of students in tribal and post-application to test critical thinking in favor of the post-application.
2 - There are differences of statistical significance between the tribal and post-measurement in the skill of analysis and for the benefit of the post-application.
3 - There are statistically significant differences between the tribal and post-measurement in the skill of induction and for the benefit of the post-application.
4 - There are statistically significant differences between the tribal and post-measurement in the skill of conclusion and for the benefit of the post-application.
5 - There are statistically significant differences between the tribal and post-measurement in the skill of inference and in favor of the post-application.
6 - There are differences of statistical significance between the measurement of tribal and remote in the skill of evaluating the arguments and for the benefit of the post-application.
7 - There are no statistically significant differences in the degree of

students' possession of critical thinking skills due to the gender variable and in favor of females.

Keywords: meta-knowledge strategies, critical thinking.

Résumé de l'étude:

Efficacité de l'utilisation de stratégies de méta-connaissances dans le développement de la pensée critique en philosophie

cette étude visait à identifier l'efficacité de l'utilisation des stratégies de méta-connaissances dans le développement de la pensée critique en philosophie. L'étude était limitée à un échantillon d'étudiants de troisième année de la littérature et de la philosophie à l'école secondaire de Sidi Aabaz du gouvernorat de Ghardaia. L'échantillon de l'étude était composé de 19 étudiants (14) les hommes et (5) les femmes ont été sélectionnés de manière aléatoire simple et le chercheur s'est appuyé sur la méthode expérimentale pour concevoir un seul groupe. Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a construit un test de réflexion critique selon les compétences du test californien pour la pensée critique, Leçons selon les stratégies m Connaissance et enregistrement des activités des étudiants et enseignement des étudiants la philosophie matérielle, et après traitement statistique des résultats de l'étude pour:

1- Il existe des différences statistiquement significatives entre les notes moyennes des élèves en tribal et post-application pour tester la pensée critique en faveur de la post-application.

2 - Il existe des différences de signification statistique entre la tribal et la post-mesure dans la compétence d'analyse et pour le bénéfice de la post-application.

3 - Il existe des différences statistiquement significatives entre la tribal et la post-mesure dans la compétence d'induction et pour le bénéfice de la post-application.

4 - Il existe des différences statistiquement significatives entre la tribal et la post-mesure dans la compétence de conclusion et pour le bénéfice de la post-application.

5 - Il existe des différences statistiquement significatives entre la tribal et la post-mesure dans la compétence d'inférence et en faveur de la post-application.

6 - Il existe des différences de signification statistique entre la mesure de tribal et de distance dans la compétence d'évaluer les arguments et pour le bénéfice de la post-application.

7 - Il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le degré de possession des élèves de compétences critiques en raison de la variable de genre et en faveur des femmes.

***Mots-clés: stratégies de méta-connaissances, réflexion critique.**

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر و التقدير	ب
– ملخص الدراسة.....	ج
– فهرس المحتويات.....	ز
– فهرس الجداول	هـ
– فهرس الأشكال.....	ي
–فهرس الملاحق.....	ب ب
– مقدمة.....	Iz–
الباب الأول: الجـــانب النظـــري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة و اعتباراتها	
1– مشكلة الدراسة.....	3–26
2– تساؤلات الدراسة.....	26
3– فرضيات الدراسة.....	27
4– أهمية الدراسة.....	27–29
5– أهداف الدراسة.....	29
6– حدود الدراسة.....	30

7- التعاريف الإجرائية.....	30
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
تمهيد.....	32
1-دراسات حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة.....	49-32
2- تعقيب على دراسات إستراتيجية ما وراء المعرفة.....	53-50
3- دراسات حول التفكير الناقد	70-54
4- تعقيب عن دراسات التفكير الناقد.....	73-70
الفصل الثالث: إستراتيجيات ما وراء المعرفة	
- تمهيد.....	80
المبحث الأول: النظرية البنائية	80
1-مفهوم النظرية البنائية.....	81-80
2-البنائية في التدريس.....	82-81
3-مفهوم التعلم لدى البنائيين.....	83-82
4-الصفوف التقليدية و الصفوف البنائية.....	85-84
5-تصميم التعلم تبعا للفكر البنائي.....	86-85
6-بيئة التعلم البنائي.....	87-86
7-سمات المعلم البنائي.....	88-87
8-البنائية نظرية في المعرفة.....	89-88
المبحث الثاني: ماهية ما وراء المعرفة	91-90
1-مفهوم ما وراء المعرفة.....	93-92
2-أهمية إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.....	93

3-الفرق بين المعرفة و ما وراء المعرفة.....	97-94
4- المبادئ الأساسية التي تتعلق بتعليم و تعلم ما وراء المعرفة.....	99-98
5- متطلبات الرئيسية للتعلم وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة.....	100
6- مجالات ما وراء المعرفة	100/ 101
7- مكونات ما وراء المعرفة.....	101/ 110
8- تعليم مهارات ما وراء المعرفة.....	110/ 112
9- معرفة ما وراء المعرفة.....	112
10- مهارات ما وراء المعرفة.....	112/ 114
11- مفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة.....	114
المبحث الثالث: أهم إستراتيجيات ما وراء المعرفة	
أولاً: إستراتيجية التساؤل الذاتي	115
1- مفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي.....	115
2- أهمية إستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس.....	116
3- خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي.....	117/ 119
4- خصائص إستراتيجية التساؤل الذاتي.....	120
ثانياً: إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع	120
1- مفهوم إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.....	122
2- أهمية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.....	122/ 123
3- خصائص إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.....	123
4- دور المعلم في تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.....	124
ثالثاً: إستراتيجية النمذجة	125

1- مفهوم إستراتيجية النمذجة.....	/125 127
2- أهمية إستراتيجية النمذجة.....	/127 128
3- مميزات إستراتيجية النمذجة.....	128
4- خطوات تنفيذ إستراتيجية النمذجة.....	129
5- دور المعلم في إستراتيجية النمذجة.....	/129 130
6- الخطوات الإجرائية لإستراتيجية النمذجة.....	/130 134
رابعاً: إستراتيجية التعلم التعاوني	135
1- مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني.....	135
2- أنواع التعلم التعاوني.....	/135 136
3- أهمية التعلم التعاوني.....	136
4- مميزات إستخدام التعلم التعاوني.....	/137 138
5- مراحل التعلم التعاوني.....	138
خامساً: إستراتيجية خرائط المفاهيم	139
1- مفهوم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.....	139
2- أهمية خرائط المفاهيم.....	/139 140
3- مكونات الخرائط المفاهيمية.....	141
4- خطوات بناء خرائط المفاهيم.....	/141 142
5- الأهمية التربوية لمخططات المفاهيم.....	/143 150
- خلاصة الفصل.....	151

الفصل الرابع: التفكير الناقد	
- تمهيد.....	**156**
المبحث الأول: التفكير	
1- مفهوم التفكير.....	/156 157
2- أهمية تعليم مهارات التفكير.....	158
3- خصائص التفكير.....	/159 160
4- أنواع التفكير.....	161
5- الفرق بين التفكير و مهارات التفكير	/161 162
6- مستويات التفكير.....	/162 163
7- أدوات التفكير.....	163
8- العوامل التي تؤثر في عملية التفكير.....	163
9- أساليب تعليم التفكير	/163 166
10- النظريات المفسرة لعملية التفكير.....	/167 168
المبحث الثاني: التفكير الناقد	
1- مفهوم التفكير الناقد.....	/169 170
2- مهارات التفكير الناقد.....	/170 175
3- التفكير الناقد و علاقته ببعض أنماط التفكير.....	/176 178
4- التفكير الناقد و التحصيل الدراسي.....	/178 179
5- سمات التفكير الناقد.....	179

6- خصائص المفكر الناقد.....	/179 180
7- معايير التفكير الناقد.....	/180 182
8- المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد	182
9- خطوات التفكير الناقد.....	/183 184
10- أهمية التفكير الناقد.....	185
11- أهمية تعليم التفكير الناقد في المناهج التعليمية.....	185
12- بعض السلوكيات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.....	186
13- متطلبات تعليم مهارات التفكير الناقد.....	187
14- الأساليب التربوية المتبعة لتنمية مهارات التفكير الناقد.....	187
15- دور المدرس في تعليم التفكير الناقد.....	188
16- العوامل التي تسهل للطلبة ممارسة التفكير الناقد.....	189
17- العوامل التي تعيق الطالب عن ممارسة التفكير الناقد.....	189
المبحث الثالث: إستراتيجيات و برامج و مقاييس التفكير الناقد	
أولاً: إستراتيجيات تعليم التفكير الناقد	190
1- إستراتيجية ماكفرلاند 1985.....	/190 191
2- إستراتيجية كيفن أورايلي 1985.....	192
3- إستراتيجية سميث 1983.....	/193 194
4- إستراتيجية باير 1985.....	/195 196
5- إستراتيجية باول و بينكر و جنسن و كركلو 1990.....	/196 197
ثانياً: برامج التفكير الناقد	198
1- برنامج كورت للتفكير.....	199

2- برنامج المفكر المبدع أو المفكر المتمكن.....	199
3- البرامج المعتمد على تدريس التفكير الناقد من خلال المناهج.....	199
4- البرنامج الرابع من مجلة المعلمين.....	/199 200
5- برنامج ريسك RISK لتعليم التفكير الناقد.....	/201 207
ثالثا: قياس التفكير الناقد	208
1- إختبار واطسون و جليسر.....	208
2- إختبار نيوجيرسي للمهارات الإستدلالية.....	208
3- إختبار كورنيل للتفكير الناقد.....	208
4- إختبار أنيس و وير للتفكير الناقد.....	209
خلاصة الفصل.....	
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
- تمهيد.....	214
2- منهج الدراسة	/214 216
3- العينة.....	/216 218
3- 1- العينة الإستطلاعية	/219 220
3- 2- العينة الأساسية.....	/220 222
4- أدوات الدراسة.....	/223

	228
4- 1- خصائص السيكومترية للأداة.....	/228 234
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة	/234 237
خلاصة الفصل.....	238
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد.....	240
1- عرض نتائج الدراسة	240
1-1- عرض و مناقشة الفرضية الأولى.....	/240 244
1-2- عرض و مناقشة الفرضية الثانية.....	/245 247
1-3- عرض و مناقشة الفرضية الثالثة.....	/248 250
1- 4-عرض و مناقشة الفرضية الرابعة.....	/251 252
1-5- عرض و مناقشة الفرضية الخامسة.....	/253 254
1-6- عرض و مناقشة الفرضية السادسة.....	/255 256
1-7- عرض و مناقشة الفرضية السابعة.....	/257 261
- إستنتاج عام	262
- قائمة المراجع.....	285
- الملاحق	/287 375

فهرس الجـــداول

الرقم	الجـداول	الصفحة
01	يوضح الفرق بين الصفوف التقليدية و الصفوف البنائية	84
02	يوضح الفرق بين المعرفة و ما وراء المعرفة	97
03	يوضح الفرق بين التفكير الناقد و التفكير الإبداعي	178
04	يوضح توزيع التلاميذ حسب الثانويات	217
05	يوضح مواصفات أفراد العينة الإستطلاعية	220
06	يوضح مواصفات أفراد العينة الأساسية	221
07	يوضح معاملات السهولة و الصعوبة لأسئلة الإختبار	227
08	قائمة الأساتذة المحكمين	229
09	يوضح نتائج المقارنة الطرفية بإستعمال إختبار (ت)	231
10	يوضح نتائج حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية	232
11	يوضح نتائج تطبيق معامل الثبات ألفا كرونباخ	233
12	يوضح نتائج إختبار(ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي	240
13	يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة التحليل	245
14	يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستقراء	248
15	يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستنتاج	251
16	يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستدلال	253
17	يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة تقويم الحجج	255

18	يوضح نتائج إختبار (ت) لمتوسطات أداء التلاميذ على الإختبار التفكير الناقد البعدي تبعا لمتغير الجنس	257

فهرس الأشكال

الرقم	الأشكـال	الصفحة
01	يوضح مكونات ما وراء المعرفة.	104
02	يوضح علاقة التفكير بعمليات ما وراء المعرفة.	109
03	يوضح خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي	119
04	يوضح دور مخططات المفاهيم في التعليم المعرفي البنائي لأوزوبل.	143
05	يوضح دور مخططات المفاهيم في إحداث التغير المفاهيمي لدى المتعلم.	144
06	يوضح دور مخططات المفاهيم في تنمية التفكير لدى المتعلمين.	145
07	يوضح دور مخططات المفاهيم في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم.	146
08	يوضح دور مخططات المفاهيم في إكساب القدرة على حل المشكلات.	147
09	يوضح دور مخططات المفاهيم في تطوير المنهاج وإثراءه.	148
10	يوضح دور مخططات المفاهيم في حل التناقضات لدى المتعلمين.	149
11	يوضح دور مخططات المفاهيم كأداة بحث لتقدير وتقييم فهم المتعلمين لموضوع معين.	150
12	يوضح الأنموذج الهرمي لعوامل بنية العقل (جيلفورد).	173
13	يوضح أنموذج جيلفورد ذو الأبعاد الثلاثة.	174
14	يوضح تصنيف بلوم لمستويات التفكير.	175
15	يوضح توزيع التلاميذ حسب الثانويات	218
16	يوضح مواصفات العينة الإستطلاعية	220
17	يوضح مواصفات العينة الأساسية	222
18	يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في إختبار التفكير الناقد	241
19	يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل	245
20	يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء	248

فهرس الأشكال

21	يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج	**251**
22	يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال	**253**
23	يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج	**255**
24	يوضح الفرق بين ذكور و الإناث في درجة إمتلاك مهارات التفكير الناقد	**257**

قائمة الملاحق

الرقم	الأشكال	الصفحة
01	الملحق رقم (01) يوضح ترخيص بالزيارة.	**309**
02	الملحق رقم (02) يوضح ترخيص بالزيارة.	**310**
03	الملحق رقم (03) يوضح ترخيص بالزيارة.	**311**
04	الملحق رقم (04) يوضح ترخيص بالزيارة.	**312**
05	الملحق رقم (05) يوضح إختبار التفكير الناقد في صورته أولية.	**334/313**
06	الملحق رقم (06) يوضح إختبار التفكير الناقد مطبق على العينة الإستطلاعية.	**345/335**
07	الملحق رقم (07) يوضح إختبار التفكير الناقد مطبق على العينة الأساسية.	**356/346**
08	الملحق رقم (08) يوضح إختبار فرضيات بالحزمة الإحصائية SPSS	**369/357**
09	الملحق رقم (09) يوضح دروس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة.	**410/370**

مقدمة

مقدمـة:

يعتبر التفكير النعمة الإلهية التي أودعها الله في الإنسان و ميزه به عن سائر المخلوقات، إذ يستطيع الفرد بواسطته أن يقوم بعدة وظائف عقلية عليا كالتفكير الناقد الذي يعد من أرقى العمليات العقلية و النفسية، وفي نفس الوقت هدف من الأهداف التي تسعى التربية الحديثة إلى تنميتها لدى المتعلمين، بدليل ما أشار إليه بعض الباحثين إلى أن التفكير الناقد يعتبر الأداة التي تمكن المتعلمين من مواجهة و مواكبة التغيرات السريعة التي يشهدها القرن الحادي و العشرين.

فإذا نظرنا إلى الثورة المعلوماتية و التكنولوجية التي يشهدها عصرنا الحالي، فإن أبرز ما يميز هذه التغيرات و التطورات السريعة، هو أساس ما يميز به الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى، و به يتمكن من تعديل سلوكاته بما يتفق مع بيئته و ظروفه الإجتماعية التي يتواجد فيها، ألا و هو العقل البشري فهذا الأخير أصبح ذات أهمية كبيرة، فالهدف من الثورة المعلوماتية و التكنولوجية هو تنمية عقول من خلال إستخدام لقدرات العقلية، مما فرضت على مسؤولي التربية و التعليم أسلوبا جديد.

و من هنا فإن الهدف الأساسي لأي سياسة تعليمية هي كيفية الإهتمام بإعداد جيل المستقبل و تعليمهم و تدريبيهم على التفكير لإكسابهم مهارات التفكير، بدلا من تلقين و الحفظ، فالعقل البشري يستحيل له إستيعاب كل معارف التي يتعرض إليها، كما أن الواقع أصبح يتطلب ضرورة تحول من تعليم المعرفة إلى تعليم و تعلم التفكير.

كون الرسالة الأساسية لأي منهج هو تيسير التعلم و إهتمام بأساليب التعليم و التعلم ويكمن هذا من خلال تصميمها، بهدف تنمية التفكير لدى المتعلم و إنتقال به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء معلومات و معالجتها بمعنى إنتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة عبر توظيف مهارات و وظائف العقلية العليا، و هذا كله يرجع إلى الإهتمام بالتلميذ بإعتباره محور العملية التعليمية، و مما يؤكد كذلك على إهتمام بأهمية التدريس من أجل تنمية التفكير.

و تهتم دراستنا الحالية في معرفة مدى فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة، و معرفة ما يقوم به المدرس في إستخدامه لأساليب إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يتبعها و هذا للوصول لأهم أهداف التدريس ألا و هو تعليم التلاميذ كيف يفكرون ؟ أكثر من الإهتمام بماذا يجب أن يفكرون فيه، و ذلك بتوفير بيئة تبعث التفكير.

و تعد مادة الفلسفة الأكثر المواد المساهمة في تحقيق هذا الهدف، كون المتعلم لهذه المادة يمارس عدة نشاطات فكرية معقدة من تحليل و إستقراء و إستنتاج و إستدلال و تقييم الحجج و غيرها من العمليات العقلية العليا في مراحل تعلم الفلسفة.

و من خلال ما سبق جاءت الدراسة الحالية للكشف تجريبا عن مدى فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة، حيث قسمت الدراسة إلى بابين بواقع ستة فصول.

الباب الأول (الجانب النظري): حيث تجزئ إلى أربعة فصول:

الفصل الأول : هو عبارة عن مدخل عام يتضمن مشكلة الدراسة و إعتباراتها، و تم فيه تحديد مشكلة الدراسة، ثم التساؤلات و فرضياتها، و أهمية الدراسة، و أهدافها، و حدود الدراسة، ثم التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

أما الفصل الثاني: تناولنا فيه الدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة، لكل متغير على حدى ، و تم عرضها وفقا لتسلسلها الزمني بدأ بالدراسات العربية ثم الأجنبية، و كما تم تعقيب حول الدراسات.

و أما الفصل الثالث: فيتعلق بإستراتيجيات ما وراء المعرفة و هو متغير الأول للدراسة، حيث تم التطرق إليه من خلال 3 مباحث و قبل تطرق إلى المباحث بدأ هذا الفصل بتمهيد و بعدها، ركز المبحث الأول: على النظرية البنائية ، و تم تطرق إلى مفهوم البنائية في التدريس، و مفهوم التعلم لدى البنائيين، و مقارنة بين الصفوف التقليدية و الصفوف البنائية، و كذا تصميم التعلم تبعا للفكر البنائي، و بيئة التعلم البنائي، و سمات المتعلم البنائي، و البنائية نظرية في المعرفة.

و أما المبحث الثاني: خصص لإستراتيجيات ما وراء المعرفة، و تم التطرق إلى مفهوم ما وراء المعرفة، و أهمية ما وراء المعرفة، و مكونات ما وراء المعرفة، و علاقة التفكير بعمليات ما وراء المعرفة، و تصنيفات ما وراء المعرفة، و مهارات ما وراء المعرفة، و إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و الفرق بين الإستراتيجيات ما وراء المعرفية و ما وراء المعرفة، و الأهمية التربوية لإستراتيجيات ما وراء المعرفة، و الطرق الخاصة بتعليم الطلاب إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و الفرق بين بين مهارات ما وراء المعرفة و إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

و أما المبحث الثالث: فقد خصص لإستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في الدراسة الحالية و متمثلة في إستراتيجية التساؤل الذاتي، و إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، و

إستراتيجية النمذجة بواسطة المعلم، و إستراتيجية الخرائط المفاهيم، و إستراتيجية التعلم التعاوني، و بعدها إنتهى الفصل الثالث بخلاصة الفصل.

و أما عن الفصل الرابع: فيتعلق بالتفكير الناقد و هو المتغير الثاني للدراسة، حيث تم التطرق إليه من خلال 3 مباحث و قبل تطرق للمباحث إنطلق الفصل بتمهيد، و بعدها تم التطرق إلى المبحث الأول: و ركز على التفكير و مفهومه، و خصائصه، و كذا علاقة التفكير بالتعلم و الذاكرة و اللغة، و تصنيفات التفكير، و نظريات التفكير، و أساليب التفكير، و أنماط التفكير، و مستويات التفكير، و أهمية التفكير، و أدوات التفكير، و أنواع التفكير، و مهارات التفكير، و العوامل التي تؤثر في التفكير، و الفرق بين التفكير و مهارات التفكير، ثم أخطاء التفكير و معوقاته.

أما المبحث الثاني: فقد خصص للتفكير الناقد، بدأ بمفهوم التفكير الناقد، و مهارات التفكير الناقد، و علاقة التفكير الناقد ببعض أنماط التفكير، و سمات المفكر الناقد، معايير التفكير الناقد، و المكونات الأساسية للتفكير الناقد، و خطوات التفكير الناقد، و تعليم التفكير الناقد، و أهمية التفكير الناقد، إتجاهات في تعليم و تعلم التفكير الناقد، و معوقات التفكير الناقد.

أما المبحث الثالث : فقد خصص لمقاييس العالمية للتفكير الناقد، و إنتهى هذا الفصل بخلاصة الفصل.

و أما **الباب الثاني** (الجانب التطبيقي): و يضم هو الآخر فصلين تمثلت فيما يأتي:

فقد تناول الفصل الخامس: من الباب الثاني الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بدءا بتمهيد للفصل و إنطلاقا بالمنهج المتبع، و مجتمع الدراسة، ثم العينة و خصائصها، و بعد ذلك أداة الدراسة و خصائصها السيكومترية، ثم تحديد أساليب المستعملة في الدراسة، و أخيرا خلاصة الفصل.

و أما الفصل السادس: فقد خصص لعرض و مناقشة فرضيات الدراسة، و ذلك بالتسلسل وفقا لترتيب الفرضيات، و من ثم عرض إستنتاج عام للدراسة، و مقترحات، و إنتهت المذكرة بقائمة المراجع المستعملة ثم بالملاحق المتعلقة بالدراسة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصـل الأول

مشكلـة البحـث و اعتبـاراتـها

1- مشكلـة الدراسة.

2- تساؤلات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- أهميـة الدراسة.

6- حـدود الدراسة.

7- التعاريف الإجرائية.

1- مشكلة الدراسة:

في ظل التطور التكنولوجي و الثورة المعلوماتية التي شهدها القرن الحادي و العشرين. أصبح العالم قرية صغيرة، وهذا نظرا لتسارع في الإكتشافات العلمية المتزايدة التي شهدها هذا العصر، إذ مست مختلف الأنظمة و مجالات حياة الإنسان التي أصبحت تنفرد بأحداث متميزة.

إذ أن أهم ما يميز حياته هو التقدم الذي صاحبه إنفجار المعرفي الهائل في المعلومات التي أخذت تنمو بمعدلات كبيرة نتيجة للتطورات العلمية و التقنية الحديثة و ظهور التخصصات الجديدة في حقول المعرفة.

و من ثم فإنها دوافع جعلت من الإنسان يسعى إلى ملاحقة هذه التطورات السريعة و فرضت عليه العديد من التحديات، بدليل أصبح تنافس دول العالم لا يقتصر على ماتملكه من ثروات طبيعية و إقتصاد هائل فحسب، بل ما تملكه من أدمغة و مفكرين الذين ينتجون المعرفة لكي تصل إلى مستوى من الدخل المعرفي.

كون العقل البشري المفكر هو محور هذا التقدم و مصنع لنظرية المعرفية القابلة للتطبيق، الذي ينتج عنه كل ما من شأنه أن يطور الحياة البشرية.

و على ضوء هذا الواقع تبرز أهمية التفكير لمواجهة التحديات المستقبلية، بإعتبار التفكير من الأنشطة العقلية المعرفية الهامة في حياة الفرد و في نفس الوقت مطلب لزيادة التحصيل و الفهم لكثير من القضايا و حل لمشكلات بغية الإستزادة من العلم و التعليم.

و هذا ما اهتمت به التربية الحديثة وركزت عليه، بإعتبار التحدي المعرفي يحقق أداءات معرفية تتصف بجملة من الخصائص تشتمل على حب الإستطلاع و الطموح و التفكير العميق و الفضول في البحث و الإستعداد و التحليل و الحكم و تصحيح الذات و تقبل وجهات النظر الآخرين و إنفتاح عليهم.

بحكم أن تعلم التفكير و تعليمه كذلك أصبح مطلب من المطالب الضرورية للمتعلمين، كونه لا يقتصر على من هم أكثر ذكاءا و تميزا و إنما يشتمل على من هم دون ذلك، لأنه يمكن للمتعلمين أن يكونوا قادرين على تعلم مهارات التفكير الأساسية و العليا عندما يجدون ظروف مساعدة في تعليم الفعال.

بإعتبار التعليم أساس عملية التفكير، حيث تكمن أهمية توظيف التفكير في التعليم من خلال النشاطات العقلية الممارسة، و ذلك في محاولة ربط عناصر المعرفة بعضها ببعض إذ ينتج عنه إكتساب معرفة يمكن نقلها من إطارها العلمي المحض إلى إطار قابل للتحليل، بمعنى إنتقال من عملية خاملة إلى نشاط عقلي و إتقان للمحتوى المعرفي.

فإذا نظرنا إلى العلم في حد ذاته نجده ضرورة مهمة و ملحة للتقدم و الرقي لبناء أسس سليمة في حضارة إنسانية تتسم بالعلم و المعرفة، و من الملاحظ أن الأمم و الشعوب أصبحت تتسارع في مجال العلوم و المعارف و في إكتساب أفضل المعلومات و المهارات و الإبداعات بكل أنواعها بإعتبار التعليم أحد الأسباب المساهمة في إستثمار و زيادة الوعي و المعرفة.

و هذا نظرا للإتساع في فجوة إحتياجات المتعلم و بين قدرات المدرسين المهمة على مواكبة التغيرات، مما تزداد الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل و الأساليب و الإستراتيجيات التربوية، و هذا ما دعت إليه الفلسفة التربوية إلى تطوير فلسفة التعليم.

و من بين هذه الإستراتيجيات نجد إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، الذي ظهر على يد فلافل (FLavell) في سنوات السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي و علوم التربية و التعليمية.

و على الرغم من ذلك فإن لمفهوم ما وراء المعرفة جذورا تاريخية عميقة، ففي 1890 حققت دراسة جيمس في هذا المجال James Study شهرة واسعة بعد نشرها في العدد الأول من مجلة Principles Psychology في نيويورك، ثم توالت الأبحاث لفلافل و آخرين عام 1979 لتوضيح لماذا يتعامل الأطفال بإختلاف مراحلهم العمرية مع المهام التعليمية بطرق مختلفة، و معرفة مدى التغير الذي حدث في إدراك الأطفال في ذاكرتهم (ما وراء المعرفة) و فهمهم (ما وراء الفهم) و تبادل المعلومات و لأفكار (ما وراء الإتصال).

و من ثم أصبحت ما وراء المعرفة هي المفهوم الشامل عن كل معرفة أو عمليات معرفية يمكن أن تشير إلى المتابعة أو التحكم بأي شكل من أشكال المعرفة، و لذلك فإن ما وراء المعرفة هي اللب الرئيسي للعديد من أوجه المعرفة، فتشمل الذاكرة و الإنتباه و تبادل المعلومات و الآراء و حل المشكلات و الذكاء، و تطبيق التعليم في مجالات الحياة و غيرها.

و مما دفع بعض التربويين المهتمين بهذا المجال، أنه في أحد زيارتهم لمدارس الأطفال و سؤالهم بعض الأسئلة، لم يستطيع التلاميذ الإجابة عنها مع أنها لم تكن تتطلب منهم أكثر من تسميع، عندها لجأ فلافل و زملاؤه إلى إستخدام مجموعة من الصور من الصور المتتابعة

و تدريس مرحلتين دراسيتين مختلفتين، بحيث كانت المجموعة الأولى أصغر من المجموعة الثانية بخمس سنوات. و قد لوحظ قدرة المجموعة الأولى على التسميع و أداء المهمة بنجاح بنفس أداء المجموعة الثانية، و بذلك توصلوا إلى أن إستخدام سعة الذاكرة بصورة أكثر فاعلية لا تتحقق إلا من خلال الوعي بالذات في معرفة مدى قدرات الذاكرة و كيفية تنميتها و إستخدام الإستراتيجيات القائمة على تلك المعرفة، و كل هذا يعد أحد أوجه ما وراء المعرفة الذي إهتم به فلافل FLavell.

(شيماء حموده،2009، ص.ص73/72)

ومما سبق ذكره يمكن فإن مفهوم ما وراء المعرفة يعد من إحدى التكوينات النظرية المعرفية المتعلقة بالأنشطة الذهنية و العمليات المستخدمة قبل و أثناء و بعد التعلم لإكساب التلاميذ جملة من العمليات و الإستراتيجيات الخاصة بهم في التفكير، و هذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية في إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة بهدف إعطاء معنى للمعرفة و الإستفادة منها لتحقيق النمو في مجالاتها عبر عملية التعلم.

و هذا الأخير أصبح يتجاوز حدود المعرفة التقليدية و تجرد من الفهم و القدرة على الإسترجاع لمعلومات بل تطور إلى توسيع الخبرة و تمحيصها و هنا نشير إلى التعليم الكفء الذي يتطلب التفكير في أعماق التفكير، و هذا من أجل الوصول إلى المرحلة مرجوة للإرتقاء بجودة التعليم و إنتقال من نظام تربوي و طرق التلقين و التعليم التقليدية التي تجعل من المتعلم شخص إتكاليا سلبيا مما يمهد إلى قتل مواهبه و إطفاء لشعلته الإبداعية له إلى تحسين و تنويع في طرق التدريس.

لهذا لابد من توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في أنظمتنا التربوية إستنادا إلى المدرسين بإعتبارهم مسؤولين بصفة نظامية على إستراتيجيات التعلم بهدف إستكشاف و إستجابة لحاجاتهم و أهدافهم، كون أهمية هذه الإستراتيجيات تعتبر كأداة تربوية فعالة و مؤثرة في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم و في تبصيره حول ماذا؟ و كيف؟ و ما حاجة إلى معرفته؟

و هذا ما أكده الباحثون حول موضوع إستراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها عنصر حيوي و ضروري في المواقف التعلم لتطوير أداءات معرفية، و في تنمية التفكير و مهاراته من خلال إنتقال من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات و معالجتها، بمعنى إنتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة من خلال توظيف مهارات و وظائف عقلية عليا، و هذا كله يرجع إلى الإهتمام بالتلميذ بإعتباره محور العملية التعليمية.

و تهتم دراستنا الحالية في معرفة مدى فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة و معرفة ما يقوم به المدرس في إستخدامه لأساليب و إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يتبعها، و هذا للوصول لأهم أهداف التدريس ألا و هو تعليم التلاميذ كيف يفكرون؟ و ينتقدون؟

و تعد مادة الفلسفة أسلوب منهجي في التفكير تسعى إلى معرفة الأشياء و في كل ما هو موجود، معتمدة في ذلك على التأمل و التحليل و التركيب و النقد، أذن أن أهم ما يميز حقيقة الفلسفة هو تفكير الذي لا يمكن أن يكون إلا بالغة و هي أداته الوحيدة للتعبير عن الفكر.

بدليل ما أكدته وزارة التربية في الكتاب المدرسي، بأهمية الفلسفة مادة و منهجا و بأن تنميتها من شأنه أن ينمي مهارات فعالة و نافعة لدى الناشئة قابلة لأن تتحول فرادى أو مجتمعه إلى كفاءات و ذلك بفضل إستثمار عقلاني و مدروس و متدرج لقدرات كامنة لديهم بصورة قبلية.

و تتبلور أهمية تلك الكفاءات في:

1- تأصيل روح التفتح و الإعتدال في إبداء الموقف الرأي، و مرونة التصرف مع الآخر.

2- إدماج الفرد في الكيان الإجتماعي العام عضوا ناجحا، منتجا، و فعالا.

3- عقلنة أساليب التعامل مع الأفكار و الوقائع و الأشياء بما يشير التكيف معها و ذلك

أ- تمكين الفكر من تنمية منهجية الصورنة و التحليل و التركيب و النقد و الإستدلال.

ب- ترقية أنماط البحث و التقصي على أساس من تحري الموضوعية العلمية.

ج- تفعيل الجانب العملي في التصدي لمختلف المشكلات و السعي إلى حلها. (إشكاليات فلسفية السنة ثالثة من التعليم ثانوي شعبة آداب و فلسفة).

و من هنا يمكن القول إن دراسة الفلسفة تمثل مجالا خصبا لتنمية مهارات التفكير الناقد بإعتبارها أكثر المواد المساهمة في تحقيق هذا الهدف.

كونها تعتمد على إستخدام عمليات عقلية عليا في الممارسة الفعلية لنشاطات فكرية، و بما أن التفكير الناقد لا يقتصر على النقد أفكار و المعلومات و إنما يتعداها إلى التفكير في العلل و السبب و طرح التساؤلات حول القضايا التي تسبب عراقيل ما يجعل الخبرات التي يحصل عليها المتعلمين معنى و قيمة و أثر.

إن هذا يتفق مع دراسة الفلسفة التي تقوم على النقد و التحليل و الإستقراء و الإستنتاج و الإستدلال و تقويم الحجج و محاولة ربط المعلومات و الموضوع الأفكار إلى أسبابها الحقيقية و تمحيص جميع الجوانب المتعلقة بالموضوع و إصدار الأحكام، و يتضح مما سبق ذكره بأهمية توظيف التفكير الناقد في تدريس مادة الفلسفة.

و لقد حظي موضوع التفكير الناقد و مهاراته بإهتمام كبير منذ القدم و حتى حديثا من قبل الباحثون التربويون و النفسيون بدراسته، و هذا نظرا لأهميته في الفكر بإعتباره ضرورة تربوية لا يمكن إستغناء عنها كون تنمية التفكير الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه.

كما لقي موضوع التفكير الناقد إهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية بهذا النوع من التفكير في مدارسها مع بديات السبعينات من القرن 20 و مازال الإهتمام قائما به، نظرا للإنفجار المعرفي الهائل الذي يشهده العصر، الذي دفع بالمؤسسات التربوية الإهتمام بتعليم التلاميذ كيفية إكتساب المعرفة و تحليلها و تقويمها عن طريق ممارسة جملة من مهارات عملية التحليل و النقد، بمعنى تغير المنهج المدرسي القديم التقليدي في مفهومه الذي كان يعبر عن مجموعة من المعلومات و الحقائق و المفاهيم التي يدرسها التلاميذ في شكل مواد دراسية تدعى بالمقررات الدراسية و هذا الأخير كان يركز في محور تعليم المادة الدراسية على المعلم كونه ملقن و المتعلم متلقي غير فعال، أي تركيز المنهاج التقليدي على الجانب المعرفي في إطار الضيق و تركيز على تحصيل قدر معين من المعلومات و حفظها و إهمال تنمية التفكير و إكتساب المهارات، و عدم أخذ بعين إعتبار الجوانب المعرفية أخرى و هذا بدوره يتعارض مع الأهداف التربوية من بينها النمو المتكامل لشخصية المتعلم.

على عكس فلسفة المنهاج الحديث الذي يهدف إلى مساعدة المتعلم كي يتعلم و كيف يتعلم؟ من خلال توفير الشروط و الظروف الملائمة لذلك و ليس التلقين المباشر، بل نتوقف في قيمة الحقيقية للمعارف و المهارات المكتسبة على مدى قدرة المتعلم في إستخدامها و الإستفادة منها في الحياة اليومية و المواقف المختلفة، بإعتبار أن التعليم الجيد يعمل على مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية.

و في هذا السياق تأتي دراستنا لكل هذه الإنشغالات و التي تعد من ضمن إنشغالات التي تمس قضايا التربية و التعليم من جهة، خاصة العاملين في إطار تدريس مادة الفلسفة و من جهة أخرى تأتي هذه الدراسة لسد تغرة لقلة الدراسات الأكاديمية حول هذا الموضوع البالغ الأهمية.
كما يبدو لنا على الأقل، و إستنادا إلى ماسبق فقد شعرت الباحثة بالحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

و نظرا لأهمية موضوع إستراتيجيات ما وراء المعرفة و التفكير الناقد كمتغيرات الدراسة، فقد حظي بإهتمام كبير من طرف الباحثين حيث تنوعت الدراسات حول كل من موضوع إستراتيجيات ما وراء المعرفة و موضوع التفكير الناقد، و فيما يأتي عرض الدراسات التي تم التوصل إليها:

-دراسات متعلقة بإستراتيجيات ما وراء المعرفة

1-دراسة شيماء حموده (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية إستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة و التحصيل، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة مصر الجديدة الثانوية بنات بمحافظة القاهرة، و تكونت عينة الدراسة من قسمين بلغ عددهم (70) طالبة، بواقع (35) طالبة في كل قسم و أخذ القسم الأول كمجموعة تجريبية و القسم الثاني كمجموعة ضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد وحدتي(علم الأحياء و ديدان البلهارسيا و بناء الكائن الحي) وفق لنموذج أبعاد التعلم.
إعداد دليل للمعلم في محتوى وحدتي وفق نموذج أبعاد التعلم، و إعداد مقياس لمهارات ما وراء المعرفة، و إعداد إختبار تحصيلي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى:
1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في مقياس مهارات ما وراء المعرفة البعدي و لصالح المجموعة التجريبية.

2-دراسة محمد عبد الحليم (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية، و إقتصرت الدراسة على عينة من الطالبات المعلمات بالسنة الرابعة شعبة معلمة فصل بكلية المعلمين بالبيضاء جامعة عمر المختار وتكونت عينة الدراسة من (21) طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد برنامج تدريبي قائم

على إستراتيجيات ما وراء المعرفة و إعداد بطاقة ملاحظة تقيس مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى :

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لصالح القياس البعدي .

-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين القبلي و البعدي فرقا دالا إحصائيا .

3-دراسة خالد (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي و إختزال قلق البرهان الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدراس محافظة الدقهلية

و تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذة تم إختيارهم بطريقة عشوائية و قسمت إلى 3 مجموعات في ضوء متغيرات الدراسة (إختبار التحصيل الهندسي، العمر الزمني، القدرة العقلية العامة، المستوى الإجتماعي و الإقتصادي للأسرة)، بحيث أصبح هناك (44) تلميذة في المجموعة التجريبية الأولى و (38) تلميذة في المجموعة التجريبية الثانية و (38) تلميذة في المجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في إختبار التحصيل الدراسي الهندسي، مقياس قلق البرهان الهندسي، إختبار القدرة العقلية العامة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى :

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين، و متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الهندسي ككل و في المستويات الفرعية المكونة له كلا على حده لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبيتين في إختبار التحصيل الهندسي ككل و في المستويات المعرفية المكونة له كلا على حده (ماعدا عند مستوى حل المشكلات) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين و متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في إختبار مهارات البرهان الهندسي ككل و في المهارات الفرعية المكونة لها كلا على حده لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبيتين في إختبار مهارات البرهان الهندسي ككل و في المهارات الفرعية المكونة لها كلا على حده (ماعدا مهارة بناء تتابعات للبرهان الهندسي) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين و متوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في مقياس قلق البرهان الهندسي ككل و في الأبعاد الفرعية المكونة له كلا على حده لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبيتين في مقياس قلق البرهان الهندسي ككل و في الأبعاد الفرعية المكونة له كلا على حده لصالح تلميذات المجموعة التجريبية الأولى.

-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلميذات كل مجموعة من المجموعات الثلاث كلا على حده في إختبار التحصيل الهندسي ككل و درجاتهن المناظرة في إختبار مهارات البرهان الهندسي ككل في التطبيق البعدي.

-توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات تلميذات كل مجموعة من المجموعات الثلاث كلا على حده في مقياس قلق البرهان الهندسي ككل و درجاتهن المناظرة في إختبار التحصيل الهندسي ككل في التطبيق البعدي.

- توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات تلميذات كل مجموعة من المجموعات الثلاث كلا على حده في مقياس قلق البرهان الهندسي ككل و درجاتهن المناظرة في إختبار مهارات البرهان الهندسي ككل في التطبيق البعدي.

4-دراسة يسرا محمد رضا (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية إستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الإبتكاري، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي من مدرسة الإمام الشافعي و مدرسة خالد بن الوليد الإبتدائية، تم إختيارهم بطريقة عشوائية بحيث تكونت عينة الدراسة من (66) تلميذ و تلميذة تم توزيعهم إلى مجموعتين بواقع (33) تلميذ و تلميذة في المجموعة التجريبية و مثلها في المجموعة الضابطة في ضوء بعض متغيرات الدراسة (السن، المستوى الإقتصادي و الإجتماعي) و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدمت الباحثة أدوات الدراسة التالية: إختبار تحصيلي إبتكاري و إختبار

تحصيلي، إعداد دليل المعلم، و إعداد سجل النشاط، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1-يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة بعدي في تحصيل الإبتكاري عند مستوى (0.01) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

2-يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في إختبار التحصيل الإبتكاري القبلي و البعدي عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

3-يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة في الإختبار التحصيلي عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية.

4-يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الإختبار التحصيلي القبلي و البعدي عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

5-دراسة أحمد علي (2007) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل و تنمية التفكير الإبداعي، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادية بمحافظة الفيوم، و تكونت عينة الدراسة من (137) تلميذ و تلميذة من مدرسة صبري البكباشي لبنين و المحمدية لبنات تم إختيارهم بطريقة عشوائية و قسمت إلى مجموعتين المجموعة التجريبية مكونة من (70) تلميذ و تلميذة، و المجموعة الضابطة مكونة من (67) تلميذ و تلميذة، في ضوء متغيرات الدراسة (العمر الزمني، الجنس، المستوى الإجتماعي و الإقتصادي، و مستوى التحصيلي).

و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث إختبار التحصيلي و إختبار التفكير الإبداعي في الرياضيات، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت النتائج إلى :

-تفوق التلاميذ الذين درسوا بإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على التلاميذ الذين درسوا بالأساليب المعتادة.

6-دراسة أحمد عودة (2008) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية بالعلوم، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلابة الصف الخامس الأساسي بغزة، و تكونت عينة الدراسة من (74) طالب تم إختيارهم بطريقة العشوائية البسيطة ثم قسمت العينة إلى مجموعتين، حيث بلغ عدد مجموعة التجريبية (37) طالب تم

تدريسهم وفق طريقة إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و المجموعة الضابطة بلغ عددها (37) طالب تم تدريسها بالطريقة المعتادة، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة لمهارات الحياتية و المفاهيم العلمية و إختبار في المفاهيم العلمية، و إختبار المهارات الحياتية و دليل المعلم.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت النتائج إلى :

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية و متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في إختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية و متوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في إختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

7-دراسة ندى (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الموصل قسم الكيمياء الصف الرابع، و تكونت عينة الدراسة من (38) طالب و طالبة تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة بواقع (19) طالب و طالبة في كل مجموعة بحيث إستخدمت الباحثة هذا التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين في ضوء متغيرات الدراسة (الذكاء، العمر، تحصيل الوالدين، إختبار القبلي)، و لتحقيق أغراض الدراسة تم بناء برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، تضمن (08) دروس إستغرقت (04) أسابيع، بواقع درسين في الأسبوع، و إستخدمت الباحثة في هذه الدراسة إختبار لقياس إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى:

-وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

-وجود فروق دالة إحصائيا في المجموعة التجريبية في الإختبارين القبلي و البعدي لصالح الإختبار البعدي.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إستراتيجية التخطيط.

-توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إستراتيجية المراقبة.

-توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إستراتيجية التقويم.

8-دراسة فتحية (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إستخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الدراسات العليا جامعة أم القرى في مكة المكرمة و جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض، و تكونت عينة الدراسة من (140) طالبة منهم (68) طالبة ماجيستر، و (72) طالبة دكتوراه، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدمت الباحثة قائمة مهارات ما وراء المعرفة اللازمة للبحث التربوي قامت بتصميمها و بعد معالجة البيانات إحصائيا، أظهرت النتائج إلى :

-توجد فروق دالة إحصائيا حول إستخدام جميع المهارات الفرعية لصالح الإستخدام بدرجة كبيرة لمعظم المهارات و حول إستخدام جميع المهارات الفرعية لصالح مهارتي التقويم الذاتي و المراقبة الذاتية.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا حول إستخدام تلك المهارات لصالح التخصص.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا حول إستخدام مهارة التخطيط و المهارات ككل لصالح طالبات الدكتوراه و حول إستخدام مهارة التخطيط و المهارات ككل لصالح طالبات كلية الرياض.

9-دراسة سلمان و إسماعيل (2009) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب صف الثالث متوسط في صفين أحداهما في مدرسة طارق بن زياد المتوسطة و مدرسة محمد بن سيرين المتوسطة ، و تكونت عينة الدراسة من (48) طالب و قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة بواقع (24) طالب في كل مجموعة ، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان بإعداد قائمة لمهارات ما وراء المعرفة، وإعداد دليل المعلم مصاغ وفقا لمراحل نموذج دورة التعلم فوق المعرفية.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في التطبيق الكلي للقائمة لصالح المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق دالة إحصائيا (عند مستوى ≤ 0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة التخطيط لصالح المجموعة التجريبية.

3-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة المراقبة و الضبط لصالح المجموعة التجريبية.

4-توجد فروق دالة إحصائيا (عند مستوى ≤ 0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي في مهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية.

10-دراسة بسينة (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، و تكونت عينة الدراسة من (88) طالبة تم توزيعهم بطريقة عشوائية بسيطة إلى ثلاث مجموعات في ضوء متغيرات الدراسة (إجراء إختبار القبلي للفهم القرائي)، بحيث أصبح هناك (31) طالبة في التجريبية الأولى و (30) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية، و (27) طالبة في المجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات الفهم القرائي، تدريس المجموعة التجريبية الأولى و الثانية وفق استراتيجيتين التساؤل الذاتي و PQ4R، إعداد قائمة الأسئلة الموجهة، إعداد دليل المتعلمة و دليل المعلمة، و إعداد قائمة إختبار الفهم القرائي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى :

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم المباشر) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الإستنتاجي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الناقد) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في مهارات الفهم التذوق لصالح المجموعتين التجريبيتين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لإختبار الفهم القرائي بالتطبيق البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لإختبار الفهم القرائي في المستويات الفرعية و الدرجة الكلية للإختبار.

11-دراسة محمد و عادل (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الثانوية العامة في مديرية تربية الخليل، و تكونت عينة الدراسة من (549) طالب و طالبة، تم إختيارهم بطريقة العينة الطبقية العنقودية في ضوء بعض متغيرات (الجنس، الفرع الدراسي، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مهنة الأب، مهنة الأم)، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحثان إستبيان يقيس مهارات ما وراء المعرفة موزع إلى 3 أبعاد .

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس لصالح طلبة الذكور.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الفرع الدراسي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مهنة الأب.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير مهنة الأم.

12-دراسة عقيل و عبد الكريم (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي الذكاء العام في الرياضيات، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات ورقلة، و تكونت عينة الدراسة من (130) تلميذ و تلميذة بواقع (66) تلميذ، و (64) تلميذة أختيروا بطريقة عشوائية، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحثان مقياس التفكير ما وراء المعرفي و إختبار رافن (Raven) و إستعانة بنتائج تلاميذ لقياس مستوى تحصيل التلاميذ، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد علاقة دالة إحصائيا عند (0.01) بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات و الذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط.

2- لا تختلف طبيعة العلاقة بين ما وراء المعرفي في الرياضيات و الذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط إختلافا دالا إحصائيا بإختلاف الجنس.

3- تختلف طبيعة العلاقة بين ما وراء المعرفي في الرياضيات و الذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط إختلافا دالا إحصائيا (0.05) بإختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع / منخفض).

4- لا تختلف طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات و الذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط إختلافا دالا إحصائيا بإختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع / عادي / منخفض).

13-دراسة سحر و هناء (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات لطلبة الجامعة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم إدارة الأعمال و المحاسبة في كلية الإدارة و الإقتصاد بجامعة القادسية، و تكونت عينة الدراسة من (184) طالبة و طالبا، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام إستبيان مكون من جزئين الجزء الأول

مكون من (17) فقرة تقيس مهارات إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و الجزء الثاني تضم (23) فقرة تقيس فاعلية الذات، و بعد معالجة البيانات إحصائيا، أظهرت النتائج إلى :

-توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة و فاعلية الذات.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة ترجع إلى العوامل الديموغرافية المتعلقة بالجنس أو الفرع.

14-دراسة زهرة و حسين (2015) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، و إقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة الصف الثاني المتوسط في المدرستين (مدرسة ثانوية مدينة السلام) و(مدرسة متوسطة الحمزة) بمركز مدينة المقدادية، و تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا تم إختيارها بطريقة قصدية، و قد تم توزيع الطلاب بشكل عشوائيا على مجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة بواقع (20) طالبا في كل مجموعة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم بناء مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة، بناء برنامج تعليمي وفق نظرية فلافل، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات المجموعة التجريبية في الإختبارين القبلي و البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الإختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

-دراسات متعلقة بالتفكير الناقد

1-دراسة رانيا أحمد (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى المعرفة ماهية برنامج ريسك (RISK) و أثره على تعليم التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات قسم العلوم الإجتماعية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة التابعة لوزارة التعليم العالي، و تكونت عينة الدراسة من (60)طالبة من مستوى الرابع تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين في ضوء متغيرات (العمر الزمني، إختبار التفكير الناقد لواطسون و جلاسر)، بحيث أصبح هناك (30)طالبة في المجموعة التجريبية و(30) طالبة في المجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق برنامج ريسك

(RISK) على المجموعة التجريبية، و إستغرق زمن التجربة خمسة (05) أسابيع بواقع عشر (10) ساعات، و إستخدمت الباحثة في هذه الدراسة إختبار التفكير الناقد لواطسون و جلاسر.
و قد أشارت النتائج بعد معالجة البيانات إحصائيا إلى:
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في إختبار التفكير الناقد البعدي.

2-دراسة وليد فهاد (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد و التحصيل الدراسي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مكة، و تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا، تم إختيارهم بطريقة مقصودة في ضوء متغيرات الدراسة (أعمار الطلاب، وقت التجربة، المعلم، عدد الطلاب)، تم تقسيمها إلى مجموعتين المجموعة التجريبية مكونة من (26) طالبا درست بالطريقة العصف الذهني، و المجموعة الضابطة مكونة من (26) طالبا و درست بالطريقة التقليدية، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام أداتين معا إختبار التفكير الناقد و إختبار التحصيلي و بعد معالجة البيانات إحصائيا، أظهرت النتائج إلى:
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إختبار معرفة إفتراضات لصالح المجموعة التجريبية.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إختبار التفسير لصالح المجموعة التجريبية.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إختبار تقويم المناقشات لصالح المجموعة التجريبية.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إختبار الإستنباط لصالح المجموعة التجريبية.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في إختبار الإستنتاج لصالح المجموعة التجريبية.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي في مكونات التفكير الناقد ككل لصالح المجموعة التجريبية.

3-دراسة خالد (2007):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر إستخدام برنامج الكورت في تنمية التفكير الناقد و تحسين التحصيل الدراسي، و إقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، و تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا تم إختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية و أخرى ضابطة في ضوء متغيرات الدراسة (التحصيل الدراسي، العمر، الذكاء، المستوى الإقتصادي و الإجتماعي والثقافي و القياس القبلي لمهارات التفكير الناقد)، بحيث أصبح هناك (20) طالبا في مجموعة التجريبية و مثلهم في مجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض، تم إستخدام إختبار مهارات التفكير الناقد و برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك و التفاعل) بواقع ثلاثة دروس أسبوعيا و مدة الدرس الواحد (45) دقيقة، و إختبار المتشابهات لضبط متغير الذكاء و إستمارة البيانات الأولية لضبط المتغيرات الديموغرافية، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى :

-توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و الضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و البعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و الضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

4-دراسة إيهاب (2009) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضات و الميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي بالمدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة، و تكونت عينة الدراسة من (82) طالب تم إختيارهم قصديا من مدرسة بيت لاهيا الأساسية للبنين، و قسمت العينة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بواقع (41) طالب في كل مجموعة و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية : إختبار يقيس مهارات التفكير الناقد و مقياس الميل نحو الرياضيات، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى :

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.01) بين متوسط درجات التلاميذ المجموعة التجريبية في إختبار التفكير الناقد في الرياضيات و متوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) بين متوسط درجات التلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الميل نحو الرياضيات و متوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) في التفكير الناقد في الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول قوية في المجموعة التجريبية و أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مستوى التفكير الناقد في الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول ضعيفة في المجموعة التجريبية و أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

5-دراسة مدين الحوري و آخرون (2009) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستخدام إستراتيجية مونرو و سلاتر و إستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد و تحصيل في مبحث التاريخ، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي بالأردن، و تكونت عينة الدراسة من (209) طالبا و طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ثم قسمت العينة إلى 3 مجموعات بواقع مجموعتين تجريبيتين و مجموعة ضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إعتمد الباحثون على أدوات الدراسة التالية : إختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، و إعداد إختبار تحصيلي.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالعلامة البعدية الكلية لمبحث التاريخ يعزى لأثر إستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية مونرو و سلاتر.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين المتوسطات الحسابية الكلية تعزى لمتغير الجنس و للتفاعل بين الجنس و طريقة التدريس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بإختبار التحصيل يعزى لإختلاف إستراتيجية التدريس إستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا بإستراتيجية مونرو و سلاتر.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تعزى لمتغير الجنس و إستراتيجية التدريس.

6-دراسة أحمد الزق يحي (2010) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد و الكشف على الفروق في مهارات التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الموهوبين من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، و تكونت عينة الدراسة من (316) طالبا و طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث أداة واحدة في قياس مهارات التفكير الناقد و المتمثلة في مقياس واطسون و جليسر للتفكير الناقد بحيث يقيس 5 مهارات، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- مستوى التفكير الناقد من الطلبة العاديين ذوي مستوى متدن من التفكير الناقد.

2- مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين متوسط.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a ≥ 0.05) في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى الحالة الأكاديمية في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد و الدرجة الكلية للتفكير الناقد.

7-دراسة سمية و سميحة (2010) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التناقض المعرفي في تعديل التصورات الخاطئة في الفيزياء و تنمية التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف، و تكونت عينة الدراسة من (56) طالبة تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين في ضوء متغيرات (العمر الزمني، التحصيل الدراسي في مادة العلوم، و إختبار القبلي لمهارات التفكير الناقد) إحداهما تجريبية درست بإستخدام إستراتيجية التناقض المعرفي و الأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، بحيث أصبح هناك (28) طالبة في المجموعة التجريبية و (28) طالبة في المجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثتان بإعداد إختبار التصورات الخاطئة، و إختبار لقياس التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لإختبار التصورات الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لإختبار التفكير الناقد بأبعاده (التحليل و الإستنتاج و التنبؤ و إدراك و علاقة السبب بالنتيجة) لصالح المجموعة التجريبية.

8-دراسة سعود (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة برنامجي التصميم و دراسات الإتصال بنزوى في سلطنة عمان، و تكونت عينة الدراسة من (332) طالبا و طالبة.

و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000)، و بعد معالجة البيانات الإحصائية، أظهرت النتائج إلى :

-درجة إمتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويا.

-توجد فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى إمتلاك مهارات التفكير الناقد ككل تعزى لمتغير التخصص.

- توجد فروق دالة إحصائيا في مهاراتي الإستقراء و التقويم لصالح طلبة دراسات الإتصال.

9-دراسة محمد (2011) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية مهارات التفكير الناقد و إقتصرت الدراسة على طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (98) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين المجموعة التجريبية مكونة من (47) طالبة درست مادة الفيزياء بإستخدام دورة التعلم المعدلة و المجموعة الضابطة مكونة من (51) طالبة درست بالطريقة الإعتيادية، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدام الباحث إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد مكون من (34) فقرة من نوع الإختيار المتعدد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت النتائج إلى :

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات في مجموعتي الدراسة على إختبار مهارات التفكير الناقد تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

10-دراسة داوود و ألطاف (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الموهوبين و الكشف علاقة بين مهارات التفكير الناقد عند ذكور و الإناث بتحصيلهم الدراسي. و إقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة الموهوبين من مدينتي صنعاء و تعز، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالب و طالبة، بواقع (61) طالب من الطلبة الموهوبين بمدرسة الميثاق بأمانة صنعاء و (60) طالبة من الطالبات الموهوبات بمدرسة زيد الموشكي بمدينة تعز، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدام الباحثان مقياس واطسون و جلاسر لقياس مهارات التفكير الناقد و متمثلة في (الإستنتاج، التعرف على الإفترضات، الإستنباط، التفسير، تقويم الحجج)، و بعد معالجة البيانات الإحصائية أسفرت النتائج إلى ما يلي :

-أن درجة إمتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد (كل مهارة على حده و المهارات ككل) لم تصل إلى الحد المقبول تربويا.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث على إختبار مهارات التفكير الناقد ككل و في مهارة الإستنباط لصالح الذكور و في مهارة معرفة الإفتراضات لصالح المجموعة الإناث.

-لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على إختبار التفكير الناقد و تحصيلهم الدراسي.

11-دراسة عمار هادي (2013) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إكتساب طلابة المطبقين لقسم الرياضيات لمهارات التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الرابعة قسم الرياضيات لكلية التربية بجامعة المستنصرية، و تكونت عينة الدراسة من (56) طالبا و طالبة بواقع (21) طالبا و (35) طالبة، تم إختيارهم بشكل عشوائي و لتحقيق أغراض الدراسة، أعد الباحث إختبار مهارات التفكير الناقد يقيس (21) فقرة من فقرات مهارات التفكير الناقد و هي (06) فقرات للإختبار الأول (معرفة الإفتراضات) و (08) فقرات للإختبار الثاني (تقويم الحجج) و (07) فقرات للإختبار الثالث (كشف المغالطات و الأخطاء).

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى ما يلي :

-أن طلبة يمتلكون لمهارات التفكير الناقد و ذلك من خلال حصول معظم الفقرات على أوساط مرجحه عاليه.

12-دراسة إقبال سليمان (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الحوار في التحصيل و تنمية مهارات التفكير الناقد بمادة الفلسفة، و إقتصرت الدراسة على عينة الطلبة في ثانويتين من ثانويات محافظة السويداء و هما ثانوية الشهيد توفيق مزهر للإناث و ثانوية الشهيد أحمد قاسم جمعة للذكور، و تكونت عينة الدراسة من (125) طالبا و طالبة تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عدد أفرادها (61) طالبا و طالبة و أخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (64) طالبا و طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدمت الباحثة أدوات الدراسة التالية : تصميم برنامج تدريبي وفق إستراتيجية الحوار في محتوى موضوعات وحدة، تصميم إختبار تحصيلي، الإعتماد على إختبار واطسون و جليسر للتفكير الناقد، و تصميم مقياس إتجاهات الطلبة نحو إستراتيجية الحوار في تدريس، و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لإختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي المباشر لإختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي المباشر.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي المباشر لإختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي المباشر لإختبار التفكير الناقد.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لإختبار التحصيل الدراسي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لإختبار التفكير الناقد لصالح الإناث.

7- توجد إتجاهات إيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية نحو إستراتيجية الحوار في تدريس

(وحدة علم النفس) من مقرر الفلسفة للصف الأول الثانوي.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لإختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

13-دراسة عماد و عباس (2014) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج ريسك (RISK) في التحصيل و تنمية التفكير الناقد في مادة الأحياء، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الخامس العلمي من إعدادية القاسم للبنين التابعة لمديرية التربية الهاشيمية، و تكونت عينة الدراسة من (74) طالبا، تم إختيارهم بطريقة عشوائيا أحداهما تدرس مادة الأحياء ببرنامج ريسك (RISK) و متمثلة في المجموعة التجريبية مكونة من (36) طالب، و أخرى تدرس مادة الأحياء بطريقة الإعتيادية و متمثلة في مجموعة الضابطة مكونة من (38) طالب، بحيث إعتمد الباحث على هذا التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية و ضابطة في ضوء متغيرات الدراسة (العمر الزمني، تحصيل الدراسي الوالدين، التحصيل السابق، و إختبار التفكير الناقد).

و لتحقيق أغراض الدراسة، تم تحديد المادة العلمية و صياغة الأهداف السلوكية للمادة التعليمية إذ بلغ عددها (165)هدفا سلوكيا، ثم قام الباحث ببناء أدوات البحث و تمثلت في أداتا إختبار تحصيلي مكون من (50) فقرة من نوع الإختيار المتعدد ذي أربعة بدائل و أداة الثانية تمثلت في الإختبار التفكير الناقد مكون من (72) فقرة وفق المهارات التي حددها كل من واطسون و كلاسر للتفكير الناقد، و عند معالجة البيانات إحصائيا، أسفرت النتائج إلى :

-تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق برنامج ريسك (RISK) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق طريقة الإعتيادية في إختباري التحصيل و التفكير الناقد.

14-دراسة غادة و خالد (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ (RISK) في تحصيل و مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة القادسية الأساسية للبنات في مديرية لواء ماركا بالأردن، و تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة تم إختيارهن بالطريقة القصدية و قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة بواقع (25) طالبة في كل مجموعة، و لتحقيق

أغراض الدراسة قام الباحثان بإعداد برنامج تعليمي خاص بتوظيف مبادئ (RISK) في مواقف الصفية، وتطبيق إختبار تحصيلي و مقياس لواطسون و جلاسر لقياس مهارات التفكير الناقد.
و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى:
1-وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي القائم على مبادئ (RISK) في تحسين التحصيل الدراسي في مبحث التربية الإسلامية، و تحسين مهارات التفكير الناقد.
و مما سبق ذكره فقد حظي موضوع كل من إستراتيجيات ما وراء المعرفة و التفكير الناقد بإهتمام و هذا نظرا لتناول العديد من الدراسات لهم ومن أهم نتائج المتوصل إليها.
أما فيما يخص موضوع دراستنا الموسوم بفاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة، فقد كانت في حدود الباحثة غير متوفرة .

فعلى الرغم من الإهتمام البالغ الذي يؤديه الكثير من المربين الباحثين لطرائق التدريس و مناهجها، إلا أننا نلاحظ أن مادة الفلسفة لا تزال تعاني من ندرة الدراسات التربوية الحديثة في مختلف مجالاتها فكان لابد من الإهتمام بها و بطرق تدريسها.
و في ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في :
-ما مدى فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة؟

2- تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ في التطبيق القبلي

و البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال.

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج.

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك تلاميذ لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

2- فرضيات الدراسة :

بعد الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي درست فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض المتغيرات الدراسة سواء كمتغير مستقل أو تابع، وكذلك دراسة متغير التفكير الناقد كمتغير مستقل أو تابع، لوحظ إختلاف في نتائج هذه الدراسات.

و عليه يتبنى البحث الحالي فرضيات التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي و البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

4-أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الموضوع الذي تطرقنا لدراسته بإعتباره موضوعا جدير بالإهتمام ألا و هو فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة، و كما تظهر أهمية هذا الموضوع في أهمية المتغيرات التي تتناولها و هي إستراتيجيات ما وراء المعرفة و التفكير الناقد، بحيث تستمد الدراسة الحالية أهميتها من حاجة الميدان التربوي إلى

تفعيل إستراتيجيات ما وراء المعرفة المتنوعة لتنمية التفكير الناقد للمتعلمين، و يمكن تحديد أوجه الأهمية لهذه الدراسة بصورة أكثر تفصيلا فيما يلي :

لقد حظي موضوع ما وراء المعرفة مؤخرا بإهتمام ملحوظ بإعتباره طريقة جديدة من طرق القائمة على تدريس التفكير، كون المفكر الجيد لابد عليه من توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء عملية تعلمه، بإعتبارها مكونا حاسما و دقيقا للتعليم و التعلم الفعال.

و هذا ما أشارت إليه معظم الدراسات و البحوث إلى أن ما وراء المعرفة تتضمن جانبا تنظيميا ذاتيا للمتعلم، فالتلاميذ الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم.

و هذا ما أكده كل من "هالاهان و كوفمان (Hallahan & kauffman1994) ما وراء المعرفة بأنها وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يمكن إستخدامها و إدراكه لأساليب التحكم و السيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم، بإعتبار أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن مهام كل من التخطيط و التنظيم للتعلم و المراقبة التعلم و تقويم التعلم.

بدليل التعليم ليس مجرد فهم مادة معينة و القدرة على إسترجاعها أو القيام ببعض الإجراءات المتضمنة فيها، و إنما التعليم الكفء يتضمن توسيع الخبرة و إمتدادها و تمحيصها، و هذا لا يتم تلقائيا بل لابد من بدل جهد لتحقيقه لأنه يتطلب تفكيرا و دافعية لا تتوفر في أسلوب إكتساب المعلومات، ويتم ذلك عن طريق القيام بالعمليات العقلية و الأنشطة التي تستثير التفكير المطلوب للامتداد بالمعلومات و تمحيصها.

(فوزى وعفت،2006،ص32)

و إذا كنا نود تنمية السلوك الذكي، بإعتباره الناتج الأساسي للتعلم، فلابد أن نمتزج المقررات الدراسية بإستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصا لتنمية قدرات ما وراء المعرفة و تنمية لمختلف مهارات التفكير التي تتدرج من بينها مهارات التفكير الناقد الذي يشكل بعدا مهما في حياة المتعلم، كون التفكير الناقد يمكن المتعلمين من مواجهة تحديات المستقبلية و في إكتساب كم هائل من المعلومات، التي تشكل بعدا مهما في حياة المتعلم.

و مما سبق ذكره يمكن القول تنبع أهمية الدراسة الحالية كونها من الدراسات القليلة التي حاولت معرفة فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة.

كما يستمد هذا البحث أهميته في أن يوفر إختبارا للتفكير الناقد وفق لمهارات إختبار كاليفورنيا التي تتميز مهاراته عن غيره من الإختبارات كونه يتمتع بشهرة عالمية واسعة و مصداقية في النتائج.

كما تفيد أهمية هذه الدراسة كل من:

* مدرسين الفلسفة:

1- تعد هذه الدراسة بمثابة إستجابة للعديد من توصيات البحوث و الدراسات السابقة بتطبيق طرق تدريس إستراتيجيات حديثة في تعليم و تعلم الفلسفة بدلا على الطريقة التقليدية، حيث يعتبر التدريس بإستراتيجية ما وراء المعرفة من الإتجاهات المعاصرة.

2- مساعدة أساتذة الفلسفة في التعرف على إستراتيجية ما وراء المعرفة كأحد أساليب المنمية للتفكير و أنماطه المختلفة.

3- تقديم دروس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة و سجل نشاطات التلاميذ قد يوضح خطوات إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم و تعلم الفلسفة.

* المتعلمون:

1- مساعدة التلاميذ في إكتساب طرق فعالة في إكتشاف المعلومات و طرق الحل و التفكير و البرهان المنطقي.

2- زيادة نشاط التلاميذ أثناء تعلمهم لفلسفة مما تزداد من دافعيتهم لتعلمها.

5-أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف و هي:

1- معرفة فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة.

2- الكشف على أهمية و فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

3- الكشف عن مهارات المستخدمة في تنمية التفكير الناقد.

4- التعرف على الفروق في درجات إختبار التفكير الناقد التي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

5- بناء أداة تقيس مهارات التفكير الناقد في مادة الفلسفة.

6- تطبيق ما تحصلنا عليه من معلومات في الجانب النظري و النزول به إلى الميدان وفق المنهج العلمي المنظم و التدريب على تقنيات البحث العلمي.

6-حدود الدراسة :

-الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة سواء الإستطلاعية أو الدراسة التجريبية بثانويتي (محمد الأخضر الفيلالي و حي سيدي أعباز) بولاية غرداية.

-الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2017/2016 م.

-الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من (28) تلميذ و تلميذة من ثانوية حي سيدي أعباز.

7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

-إستراتيجيات ما وراء المعرفة : هي إجراءات العقلية التي يستخدمها المتعلم بمساعدة المعلم لمراقبة أدائه و مراجعة أفكاره و إستنتاجاته قبل و أثناء و بعد التعلم لتذكر المعلومات و فهمها و التخطيط لها و لحل المشكلات مستخدما إستراتيجيات (التساؤل الذاتي، التفكير بصوت مرتفع، النمذجة بواسطة الأستاذ، الخرائط المفاهيم، التعلم التعاوني).

و تدل على قدرة إستيعاب التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال إستجابة لجملة من الأساليب.

-التفكير الناقد : هو التفكير الذي يستخدمه المتعلم بغرض التمييز بين المفاهيم السليمة و الخاطئة، بإستخدام خمس مهارات (التحليل، الإستقراء، الإستنتاج، الإستدلال، تقويم الحجج).

و يدل على الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية في إختبار التفكير الناقد المعد لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

– دراسات حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة

الدراسات العربية

الدراسات الأجنبية

تعقيب حول الدراسات التي تناولت إستراتيجيات ما وراء المعرفة

– دراسات حول التفكير الناقد

الدراسات العربية

الدراسات الأجنبية

تعقيب حول الدراسات التي تناولت التفكير الناقد

–تعقيب عام حول متغيرات الدراسة

-الفصل الثاني: الدراسات السابقة

-تمهيد:

إن الدراسات والبحوث العلمية متكاملة فيما بينها إذ على الباحث قبل تطرقه لبحثه عليه الإطلاع على دراسات من سبقوه في تناول موضوع بحثه، وهذا لتعرف على النتائج المتوصل إليها في كل دراسة ليعرف موقع ومنطلق بحثه من الدراسات والبحوث السابقة التي سبقته، ومن الدراسات التي تناولت إستراتيجيات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد نجد ما يلي :

دراسات السابقة حول إستراتيجيات ما وراء المعرفة

أ / – الدراسات العربية:

1-دراسة سمير عطية (2003):

بعنوان " فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة و معرفة أثر ذلك على إتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي ثم قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطبيق إختبار تحصيلي، و مقياس الإتجاه نحو التفكير التأملي الفلسفي، و إعداد دليل المعلم، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في مقياس الإتجاه نحو التفكير التأملي الفلسفي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2-دراسة هند و محمود (2004):

بعنوان " دلالات صدق و ثبات مقياس بور و كريج للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، و النص العلمي و إستراتيجيات قراءة النص "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دلالات صدق و ثبات مقياس بور و كريج للمعرفة ما وراء المعرفية و التحقق من صدق و ثبات نموذج ما وراء المعرفي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس في منطقتين تعليميتين بالأردن، و تكونت عينة الدراسة

من (503) طالب و طالبة، بواقع (241) طالب و (262) طالبة تم إختيارهم عشوائيا ولتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام مقياس يور و كريج للمعرفة و ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم و النص العلمي، و إستراتيجيات القراءة.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى:

1- أن النموذج كان ملائما للبيانات الناتجة عند البيئة الأردنية، و أن المعارف الثلاثة التقريرية و الإجرائية و الشرطية ليست هرمية كما أن أداء قارئي العلوم الجيدين من الطلاب و الطالبات أفضل من أداء نظرائهم الضعاف.

2- أن الأداة مناسبة لإستكشاف المعرفة ما وراء المعرفية لطلبة الصف السادس فيما يتعلق قراءة العلوم و النص العلمي و إستراتيجيات قراءة النص.

3-دراسة علي محمد (2005):

بعنوان " أثر إستراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي و إستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي و إستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي من إحدى مدارس لواء المزار الجنوبي التابع لوزارة التربية و التعليم، و تكونت عينة الدراسة من (108) طالبة موزعين إلى 3 شعب و كل شعبة تم تقسيمها إلى فئتين (العليا و الدنيا) بواقع (18) طالبة في الفئة الدنيا و (18) طالبة في فئة العليا، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث إختبار تحصيليا في الهندسة في وحدة الدائرة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق دالة إحصائيا($a=0.05$) بين متوسط درجات مجموعات البحث تعزى إلى الإستراتيجية فوق المعرفية.

2- يوجد فرقا دالا إحصائيا بين نتائج مجموعة التي درست وفق إستراتيجية المهارات فوق المعرفية و مجموعة التي درست وفق الإستراتيجية الإعتيادية لصالح المجموعة المهارات فوق المعرفية.

4-دراسة آمال جمعه (2008):

بعنوان " فاعلية برنامج مقترح بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تدريس القضايا الإجتماعية على تنمية الوعي بها و التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة و الإجتماع ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تدريس القضايا الإجتماعية على تنمية الوعي بها و التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من الطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الفيوم شعبة الفلسفة و الإجتماع، و تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا تمثلت في المجموعة التجريبية حيث إعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي لمجموعة الواحدة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد برنامج مقترح في القضايا الإجتماعية بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية من حيث فلسفة البرنامج و الأهداف و المحتوى، طرق التدريس، و الأنشطة، و الوسائل التعليمية، و أساليب التقويم، و إعداد إختبار الوعي بالقضايا الإجتماعية، و إعداد إختبار التفكير الناقد، إعداد مقياس الوعي بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي لإختبار الوعي بالقضايا الإجتماعية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي في كل بعد على حده من أبعاد إختبار الوعي بالقضايا الإجتماعية (المعرفي، الوجداني، السلوكي) عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي لإختبار واطسون و جليسر للتفكير الناقد عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي في كل مهارة على حده من مهارات التفكير الناقد من إختبار

واطسون و جليسر(الإستنتاج، التعرف على الإفتراضات، الإستنباط، التفسير، تقويم الحجج عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي لإختبار التفكير الناقد المعد في القضايا الإجتماعية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي في كل مهارة على حده من مهارات التفكير الناقد (الإستنتاج، التعرف على الإفتراضات، الإستنباط، التفسير، تقويم الحجج) عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي,

7-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و المتوسط و البعدي لمقياس الوعي بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

8-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي لكل بعد على حده من أبعاد مقياس الوعي بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية (الوعي بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية – الوعي بإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة) عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

9- يوجد إرتباطا طرديا قويا بين درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيق البعدي لإختباري التفكير الناقد الوعي بالقضايا الإجتماعية.

5-دراسة حلمى محمد (2008) :

بعنوان " فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الإجتماعي، و إقتصرت الدراسة على من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، تم إختيارها بالطريقة العشوائية ثم قسمت إلى مجموعتين المجموعة التجريبية درست وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة و المجموعة الضابطة درست بالطريقة الإعتيادية، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام مقياس الذكاء الوجداني لطالبات الجامعة

و مقياس الذكاء للراشدين، و تطبيق برنامج القائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة إلى :

1-تتصف إستراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية النمذجة، و إستراتيجية الأسئلة الذاتية، و إستراتيجية تدريس الأقران) بالفعالية الخارجية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني بالآخر، و القدرة على الوعي الوجداني بالآخر، و القدرة على تحفيز الذات، و القدرة على إدارة الوجدانات و كذلك تتصف بالفعالية الخارجية في الدرجة الكلية الذكاء الوجداني لدى عينة البحث، إلا أنها لا تتصف بالفعالية الخارجية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني بالذات.

2-تتصف إستراتيجيات ما وراء المعرفة (إستراتيجية النمذجة و إستراتيجية الأسئلة الذاتية، و إستراتيجية تدريس الأقران) بالفعالية الداخلية في تنمية القدرة على الوعي الوجداني بالذات، و القدرة على الوعي الوجداني بالآخر، و القدرة على تحفيز الذات، و القدرة على إدارة الوجدانات، و كذلك تتصف بالفعالية الداخلية في الدرجة الكلية الذكاء الوجداني لدى عينة البحث.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي في القدرة على الوعي الوجداني بالذات، كذلك في الدرجة الكلية الذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (0.01) و عند مستوى دلالة (0.05) لدى عينة البحث، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على إدارة الوجدانات.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي و القياس التتبعي في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني و في القدرة على الوعي الوجداني بالذات، كذلك في القدرة على الوعي الوجداني بالآخر، و في القدرة على إدارة الوجدانات عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك عند مستوى دلالة (0.05)، إلا أنه في القدرة على تحفيز الذات توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

6-دراسة أمل فتاح (2009) :

بعنوان " أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الرابع العام في المدارس الإعدادية و الثانوية لمركز محافظة نينوى، و تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ثم قسمت إلى مجموعتين في ضوء متغيرات الدراسة (المعدل العام للصف الثالث المتوسط، العمر الزمني، الإختبار القبلي) بحيث أصبح هناك (40) طالبة في كل مجموعة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد خطط التدريسية وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة و ذلك بعد تحديد المادة التعليمية و صياغة الأغراض السلوكية، و إعداد الإختبار التحصيلي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطالبات في الإختبارين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإختبار البعدي.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطالبات في الإختبارين القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطالبات في الإختبار البعدي للمجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

7-دراسة حسن إبن إبراهيم (2009) :

بعنوان " فاعلية إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي "

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة (K-W-L-plus) في تنمية التذوق الأدبي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي، و تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا و قسمت عينة إلى مجموعتين (تجريبية و ضابطة) بواقع (33) طالبا في كل مجموعة، و لتحقيق أغراض الدراسة صمم الباحث أداتين متمثلة في قائمة مهارات التذوق الأدبي، دليل المعلم في تنفيذ إستراتيجية ما وراء المعرفة و دليل المتعلم في تنفيذ نشاطات التعلم القائمة على إستراتيجية ما وراء المعرفة.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي المتعلقة بالألفاظ لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي المتعلقة بالعاطفة لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي المتعلقة بالصور و الأخيلة لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي المتعلقة بالأفكار و المعاني لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي المتعلقة بالموسيقى لصالح المجموعة التجريبية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية.

8-دراسة هاني إسماعيل (2009) :

بعنوان " برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، و تكونت عينة الدراسة من (164) طالبا و طالبة و قد إختيروا بطريقة قصدية بحيث تم توزيعهم إلى مجموعتين (المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) بواقع (82) طالبا و طالبة في كل مجموعة، في ضوء متغيرات الدراسة (العمر الزمني، التحصيل العام، التحصيل في العلوم، إختبار التحصيلي القبلي)، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد إختبار لقياس مهارات ما وراء المعرفة، إعداد برنامج تقني، إعداد قائمة بمهارات ما وراء المعرفة و دليل المعلم و دليل الطالب، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في الإختبار البعدي بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة و متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في الإختبار البعدي بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة و متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في الإختبار البعدي بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة و متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

9-دراسة ماجدة و محسن (2011):

بعنوان " أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم الفيزياء "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، و إقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثالثة قسم الفيزياء بكلية التربية جامعة القادسية، و تكونت عينة الدراسة من (32) طالب و طالبة بواقع (16) طالبا و طالبة في المجموعة التجريبية و مثلها في المجموعة الضابطة، بحيث تم إختيارهم بالطريقة العشوائية في ضوء متغيرات الدراسة (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل الدراسي السابق، الإختبار القبلي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة)، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام أدوات التالية : بناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة، إعداد دليل عمل التجارب العملية و الوسائل التعليمية و الأجهزة و الأدوات و المواد، إعداد الخطط التدريسية بعد تحديد المادة العلمية و تحديد الأنشطة الأدائية، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات الفروق لدرجات الإختبار القبلي و البعدي بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في مهارات ما وراء المعرفة لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

10-دراسة دينا خالد (2011):

بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة السيدة خديجة الإعدادية بنات، و تكونت عينة الدراسة من (34) تلميذة تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين في ضوء متغيرات الدراسة (العمر الزمني، الذكاء) بحيث أصبح هناك (17) تلميذة في المجموعة التجريبية و مثلهم في المجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بإستخدام مجموعة من الأدوات متمثلة في إختبار الذكاء المصور و إختبار تحصيلي في مادة العلوم، و قائمة بدرجات تحصيل التلاميذ العام، و إختبار لقياس مهارات حل المشكلات، إستمارة ملاحظة إستخدام الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة و برنامج قائم على مهارات ما وراء المعرفة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لإختبار حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

11-دراسة حسن (2011):

بعنوان " أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء التمثيلي لدى طلبة قسم التربية الفنية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء التمثيلي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب قسم التربية الفنية المرحلة الثانية الأساسية كلية التربية بجامعة المستنصرية بغداد، و تكونت عينة الدراسة من (22) طالبا و طالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية ثم قسمت العينة إلى مجموعتين بواقع (11) طالبا و طالبة في كل مجموعة، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث طريقة تدريس وفق

إستراتيجيات ما وراء المعرفة و الإختبار التحصيلي و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج دراسة إلى ما يلي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة في إختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

12-دراسة مريم بنت محمد (2012):

بعنوان " فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية و أثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية و أثره على التفكير فوق العرفي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط، و تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية و قسمت العينة إلى مجموعتين (التجريبية و الضابطة) بواقع (25) طالبة في كل مجموعة، ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات القراءة الإبداعية، إعداد إختبار لقياس مهارات القراءة الإبداعية و مستوى التفكير فوق المعرفي، دليل المعلمة تدريس موضوعات القراءة المختارة من الكتاب المدرسي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي في مستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مستوى التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

13-دراسة أسماء عاطف (2012):

بعنوان "أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، و تكونت عينة الدراسة من (104) طالبا و طالبة تم إختيارها بطريقة قصدية و قسمت العينة إلى مجموعتين إلى مجموعة التجريبية عددها (52) طالبا و طالبة و مجموعة الضابطة عددها (52) طالب و طالبة في ضوء متغيرات الدراسة (العمر الزمني، المستوى الإجتماعي و الإقتصادي)، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدمت الباحثة بإعداد قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلبة، و إختبار التفكير التأملي، و دليل المعلم، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية في التطبيق البعدي لإختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التطبيقين القبلي و البعدي لإختبار التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

3- أشارت النتائج أن تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي كان كبيرا حيث تراوحت قيمة مربع إيتا بالنسبة للطلاب بين (0.70 – 0.95) و الطالبات بين (0.66 – 0.92).

14-دراسة منصور سمير و آخرون (2012) :

بعنوان " فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الأول الإعدادي بمدرسة بلال بن رباح الإعدادية التابعة لإدارة بنها

التعليمية بمحافظة القليوبية، و تكونت عينة الدراسة من (130) تلميذ و تلميذة و بعدها تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية و أخرى ضابطة بواقع (65) تلميذ و تلميذة في كل مجموعة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام أدوات الدراسة التالية : إعداد قائمة بمهارات الترابطات الرياضية و المرتبطة بدراسة الرياضيات، إعداد برنامج مقترح بإستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في إختبار الترابطات الرياضية ككل و المهارات الفرعية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

15-دراسة محمود فتحي و إيمان صلاح (2012):

بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من فصل (3/1) بمدرسة عمر كامل الثانوية، و تكونت عينة الدراسة من (21) طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثتان بإعداد أدوات الدراسة و إشتملت على البرنامج التدريبي على مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني، إختبار سلوك حل المشكلة، و مقياس مهارات ما وراء المعرفة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في مهارات ما وراء المعرفة لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي على إختبار سلوك حل المشكلة عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

3- توجد فروق نوعية في مهارات ما وراء المعرفة المستخدمة في كل مشكلة من مشكلات إختبار سلوك حل المشكلة و في المشكلات العامة و الفيزيائية كل على حده.

4- توجد فروق نوعية ذات دلالة إحصائية بين طالبات الحاصلات على درجات مرتفعة و الحاصلات على درجات منخفضة في إختبار سلوك حل المشكلة في المهارات ما وراء المعرفة التي يستخدمها أثناء حل مشكلات الإختبار.

16-دراسة أحمد صالح (2013):

بعنوان " أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني متوسط من متوسطة سورى للبنانين الواقعة في مدينة القاسم بمحافظة بابل، و تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا تم إختيارهم قصديا ثم وزعوا إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة بواقع (30) طالبا في كل مجموعة و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي مكونة من خمس مهارات و إختبار تحصيلي مهارات الفهم القرائي مكون من (50) سؤالا، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في متوسطات درجات التحصيل البعدي في مهارات الفهم القرائي الخمس (الفهم الحرفي، و الفهم الإستنتاجي، و الفهم النقدي، و الفهم التذوقي، و الفهم الإبداعي).

17-دراسة بن ساسي عقيل (2013) :

بعنوان " فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، و إقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة ورقلة الكبرى (دائرتي ورقلة و سيدي خويلد)، و تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذا موزعين على مجموعتين متكافئتين حسب تناظر عشوائي في (الذكاء و التحصيل الدراسي و السن و عدد الذكور و الإناث) بواقع (34) تلميذا في كل مجموعة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام إختبار رافن (Raven) للذكاء و الإختبار التحصيلي أول و ثاني و مقياس التفكير ما وراء المعرفي و إستبانة الإتجاه نحو الرياضيات.

و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي ذكور و إناث المجموعة التجريبية في التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في كل المستويات الدنيا (الفهم، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في المستويات العليا (حل المشكلات : التحليل، التركيب) لصالح المجموعة التجريبية.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إناث و ذكور المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.

18-دراسة شيراز محمد (2013) :

بعنوان " فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم لتحسين مستوى الثقافة العلمية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم لتحسين مستوى الثقافة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة الكرك بالأردن، و تكونت عينة الدراسة من مجموعتين عينة ضابطة تم إختيار صفين بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدارس مديرية تربية منطقة الكرك درست المحتوى العلمي بطريقة التقليدية، و عينة تجريبية تم إختيار فصلين متكافئتين بطريقة قصدية من مدارس مديرية تربية منطقة الكرك درست المحتوى العلمي بإستخدام مهارات ما وراء المعرفة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إعتماد على أدوات التالية : البرنامج التعليمي المقترح لإكساب مهارات ما وراء المعرفة، مقياس مهارات ما وراء المعرفة، مقياس الثقافة العلمية، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

1 - يوجد فرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة (طلاب/طالبات) على مقياس الثقافة العلمية في التطبيق البعدي يعزى لإستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

2- يوجد فرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية من (طلاب و طالبات) على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في التطبيقين القبلي و البعدي يعزى لإستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

3- يوجد فرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية من (طلاب و طالبات) على مقياس مهارات ما وراء المعرفة في التطبيق البعدي يعزى لإستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

4- لا يوجد تفاعل بين طريقة التدريس و جنس الطالب في التطبيق البعدي لمقياس الثقافة العلمية.

5- لا يوجد تفاعل بين طريقة التدريس و جنس الطالب في التطبيق البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة.

6- لا يوجد إرتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية (طلاب و طالبات) على مقياس مهارات ما وراء المعرفة و درجاتهم على مقياس الثقافة العلمية في التطبيق البعدي.

19-دراسة داود عبد السلام (2013):

بعنوان " أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة كلية التربية في مادة فلسفة التربية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل مادة فلسفة التربية، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية إبن رشد قسم العلوم التربوية و النفسية بجامعة بغداد، و تكونت عينة الدراسة من (55) طالبا و طالبة من شعبيتين تم إختيارهم بصورة عشوائية في ضوء مجموعتين متكافئتين في بعض متغيرات (العمر الزمني و إختبار الذكاء)، بحيث تم إختيار المجموعة الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية بلغ عددها (28) طالبا و طالبة و شعبة الثانية كمجموعة ضابطة بلغ عددها (27) طالبا و طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد إختبار تحصيلي في مادة الفلسفة للمرحلة الرابعة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إختبار تحصيلي للمجموعتين (التجريبية، و الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية.

20-دراسة محمد خليفة (2015) :

بعنوان " مستوى التفكير ما وراء المعرفي و الحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة و العلاقة بينهما "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي و مستوى الحكمة و العلاقة بينهما، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة من الكليات العلمية الإنسانية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، و تكونت عينة الدراسة من (301) طالبا و طالبة بواقع (149) طالبة و (152) طالبا، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث أداتا الدراسة مقياس التفكير ما وراء المعرفي و مقياس تطور الحكمة و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسطا من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل و الأبعاد الفرعية.

2- إمتلاك أفراد الدراسة مستوى متوسطا من الحكمة على المقياس ككل و الأبعاد.

3- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي و أبعاده و الحكمة و أبعادها.

21-دراسة وجدان و سحر (2015):

بعنوان " فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل مادة التاريخ، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي من إعدادية المنتهى للبنات، و تكونت عينة الدراسة من (85) طالبا تم إختيارهم بطريقة قصدية في ضوء مجموعتين متكافئتين في بعض متغيرات (العمر الزمني، درجات تحصيل الطالبات، درجات إختبار الذكاء و التحصيل الدراسي للأبوين) ثم وزعت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (42) طالبة و أخرى ضابطة بلغ عددها(43) طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم بناء إختبار تحصيلي في مادة التاريخ مكون من (50) فقرة من نوع الإختيار المتعدد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية ما وراء المعرفة و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

22-دراسة نايل و سيتي (2016) :

بعنوان " أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الإستيعاب القرائي لدى الطلبة الماليزين الناطقين بغير العربية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الإستيعاب القرائي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلابة الماليزين الناطقين بغير العربية من طلبة السنة الأولى من قسم دراسات اللغات الرئيسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

و تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا و طالبة تم إختيارهم بالطريقة القصدية ثم تم توزيعهم إلى عشوائيا على مجموعتين تجريبية و ضابطة بواقع (26) طالبا و طالبة في كل مجموعة.

و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان بتصميم دليل المعلم و ورقات العمل للطلبة وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و إستخدام إختبار لقياس الإستيعاب القرائي بالمستوى الحرفي و الإستنتاجي و التطبيقي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستويات التحصيل البعدي في الإستيعاب القرائي تعزى لإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و ذلك لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ظاهرية بين متوسطات درجة طلبة المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي و للإختبار الإستيعاب القرائي في مستويات (الحرفي، التفسيري، التطبيقي) و الإختبار الكلي.

ب / -دراسات الأجنبية:

1-دراسة COLD (2000):

بعنوان " أثر إستراتيجيات الما وراء المعرفة في إستيعاب القراءة و إنتاج الكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجيات الما وراء المعرفة في إستيعاب القراءة و إنتاج الكتابة.

أجريت الدراسة على طلبة المرحلة المتوسطة من البنين فقط في عينة من (180) طالب قسموا إلى مجموعتين تجريبية، تكونت من (100) طالب، و ضابطة تكونت من (80) طالب، تم تعريض المجموعة التجريبية إلى دروس مكثفة في الإستراتيجيات الما وراء معرفية و المعرفة الفعالة للطلبة و كيفية إستخدام الإستراتيجيات الما وراء المعرفية و ذلك لمدة ستة أسابيع، و

أظهرت النتائج تحسن ذو دلالة إحصائية في إستيعاب القراءة و الكتابة و المهمات التعليمية الأخرى التي ترتبط بالمعرفة الفعالة للطلبة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

(أمل فتاح، 2010،ص.ص227/228)

2-دراسة BLank (2000) :

بعنوان " دورة التعلم ما وراء المعرفة "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستعمال دورة التعلم ما وراء المعرفة على مستوى العلوم البيئية، تكونت عينة البحث من مجموعتين من الطلبة قسمتا بطريقة عشوائية أحداهما تدرس علم البيئة من منهاج العلوم بإستعمال دورة التعلم ما وراء المعرفة، و المجموعة الثانية تدرس علم البيئة بالطريقة الإعتيادية (التقليدية)، أظهرت النتائج تفوق مجموعة الطلبة التي تستعمل دورة التعلم ما وراء المعرفة عن المجموعة التي تدرس بالطريقة الإعتيادية للتعلم، فضلا عن فاعليتها في الإبقاء على أثر التعلم لفترة أطول.

(سحر و هناء،2013،ص90)

3-دراسة Teong (2003) :

بعنوان "فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس المسائل اللفظية لطلبة المرحلة المتوسطة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس المسائل اللفظية لطلبة المرحلة المتوسطة بإستخدام الحاسب الآلي و تقوم الإستراتيجية على تعاون الطلاب إذ يعمل الطلاب في صورة أزواج ليفكروا بصوت عال أثناء حل المشاكل اللفظية و كان عدد أفراد العينة (36) طالب و طالبة، و قد أجري عليهم إختبار قبلي و أظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية ما وراء المعرفة تساعد على زيادة وعي و إدراك الطلبة في حل المسائل اللفظية و زيادة تحصيلهم له.

(نفس المرجع السابق، ص 228)

4-دراسة veenman (2005) :

بعنوان " فعالية إستراتيجية قائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تجنب الأخطاء الناتجة أثناء عملية حل المشكلات في الرياضيات "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية إستراتيجية قائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تجنب الأخطاء الناتجة أثناء عملية حل المشكلات في الرياضيات، و قد تكونت عينة الدراسة

من (59) طالبا في الويات المتحدة، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست بإستخدام الإستراتيجية القائمة على مهارات ما وراء المعرفة، و الأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة و قد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

(خالد،2012،ص2142)

-تعقيب حول دراسات التي إستخدمت إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

لقد تبين من خلال إستقراء الدراسات السابقة ما يأتي:

-من حيث المراحل التعليمية:

تنوع الدراسات السابقة من حيث إهتمامها بإستراتيجيات ما وراء المعرفة في المراحل التعليمية المختلفة، فبعضها تناول دراسة إستراتيجيات ما وراء المعرفة في المرحلة الجامعية مثل دراسة آمال جمعه (2008)، و دراسة حلمى محمد (2008)، و دراسة ماجدة و محسن (2011)، و دراسة حسن (2011)، و دراسة محمد خليفة (2015)، و دراسة نايل و سيتي (2016).

-و بعضها ركز على المرحلة الثانوية مثل دراسة داود عبد السلام (2013)، و دراسة محمود فتحي و إيمان صلاح (2012)، و دراسة حسن إبن إبراهيم (2009)، و دراسة أمل فتاح (2009)، و دراسة سمير عطية (2003).

-في حين إهتمت باقي الدراسات بالمرحلة التعليم المتوسط ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة علي محمد (2005)، و دراسة هاني إسماعيل (2009)، و دراسة دينا خالد (2011)، و دراسة مريم بنت محمد (2012)، و دراسة أسماء عاطف (2012)، و دراسة سمير و آخرون (2012)، و دراسة أحمد صالح (2013)، و دراسة بن ساسي عقيل (2013)، و دراسة شيراز محمد (2013)، و دراسة وجدان و سحر (2015)، و دراسة COLD (2000)، و دراسة BLank (2000)، و دراسة Teong (2003)، و دراسة Veenman (2005).

-من حيث الأهداف:

هدفت بعض الدراسات إلى دراسة فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل بعض المواد الدراسية و من بين هذه الدراسات نجد دراسة سمير عطية (2003) هدفت إلى التعرف على فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة، و دراسة آمال جمعه (2008) هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح بإستخدام إستراتيجيات معرفية و ما وراء المعرفية في تدريس قضايا الإجتماعية على تنمية الوعي بها و التفكير الناقد، و دراسة حلمي محمد (2008) هدفت إلى التعرف على فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في

تنمية الذكاء الإجتماعي، و دراسة حسن إبن إبراهيم (2009) هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي، و دراسة دينا خالد (2011) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات، و دراسة مريم بنت محمد (2012) هدفت إلى التعرف على فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية و أثره على التفكير فوق المعرفي، و دراسة منصور سمير و آخرون (2012) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية، و دراسة شيراز محمد (2013) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم لتحسين مستوى الثقافة العلمية، و دراسة وجدان و سحر (2015) هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل مادة التاريخ. و دراسة Blank (2000) هدفت إلى التعرف على فاعلية إستعمال دورة التعلم ما وراء المعرفة في تدريس المسائل اللفظية، و دراسة Veenman (2005) هدفت إلى التعرف على فعالية إستراتيجية قائمة على مهارات ما وراء المعرفة في تجنب الأخطاء الناتجة أثناء حل المشكلات في الرياضيات.

و كما هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة كدراسة علي محمد (2005) التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي و إستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية، و دراسة أمل فتاح (2009) هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل مادة الأحياء، و دراسة حسن (2011) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء التمثيلي، و دراسة أسماء عاطف (2012) هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجي، و دراسة داود عبد السلام (2013) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل مادة فلسفة التربية، و دراسة نايل و سيتي (2016) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الإستيعاب القرائي، و دراسة Cold (2000) هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجيات الما وراء المعرفة في إستيعاب القراءة و إنتاج الكتابة.

كما هدفت بعض الدراسات إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة من خلال إستراتيجيات خاصة كدراسة محمود فتحي و إيمان صلاح (2012) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي

في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، و دراسة ماجدة و محسن (2011) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، و دراسة هاني إسماعيل (2009) هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب محاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم.

أما دراسة هند و محمود (2004) فكانت الدراسة الوحيدة التي هدفت إلى التعرف على دلالات صدق و ثبات مقياس بور و كريج للمعرفة ما وراء المعرفية.

-من حيث المنهج:

إتبعت معظم الدراسات المنهج التجريبي بتصميمه لمجموعة واحدة و لمجموعتين، و ذلك لدراسة أثر الإستراتيجيات المستخدمة مقارنة بالطريقة التدريسية التقليدية، أما بعض الدراسات فقد إتبعت المنهج الوصفي، فمن الدراسات التي إتبعت المنهج التجريبي لمجموعة واحدة كانت دراسة آمال جمعه (2008)، و دراسة محمود فتحي و إيمان صلاح (2012)، و دراسة Teong (2000)، أما دراسات التي إتبعت تصميم التجريبي لمجموعتين كانت دراسة كل من سمير عطية (2003)، و دراسة علي محمد (2005)، و دراسة حلمي محمد (2008)، و دراسة أمل فتاح (2009)، و دراسة حسن إبن إبراهيم (2009)، و دراسة هاني إسماعيل (2009)، و دراسة ماجدة و محسن (2011)، و دراسة دينا خالد (2011)، و دراسة حسن (2011)، و دراسة مريم بنت محمد (2012)، و دراسة أسماء عاطف (2012)، و دراسة منصور سمير و آخرون (2012)، و دراسة أحمد صالح (2013)، و دراسة بن ساسي عقيل (2013)، و دراسة شيراز محمد (2013)، و دراسة داود عبد السلام (2013)، و دراسة وجدان و سحر (2015)، و دراسة نايل و سيتي (2016)، و دراسة Cold (2000)، ودراسة Blank (2000)، و دراسة Veenman (2005).

أما الدراسات التي إتبعت المنهج الوصفي فكانت دراسة هند و محمود (2004)، و دراسة محمد خليفة (2015).

-من حيث زمن الدراسات:

أجريت هذه الدراسات و البحوث في أزمنة مختلفة و سنوات عديدة فأولى هذه الدراسات العربية التي حصلت عليها الباحثة في هذا المجال هي دراسة سمير عطية (2003)، و أحدث دراسات هي دراسة نايل و سيتي (2016) و التي أجريت في الجامعة العلوم الإسلامية بماليزيا.

-من حيث النتائج:

لقد أثبتت جميع الدراسات إلى فعالية و أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحقيق الأهداف الموضوعة، كما تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها و ذلك بسبب إختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة.

و إختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة.

دراسات السابقة حول التفكير الناقد :

أ / الدراسات العربية:

1-دراسة محمد بن راشد (2004):

بعنوان " التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض و علاقته ببعض المتغيرات "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير الناقد و علاقته ببعض المتغيرات، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأولى الثانوي بمدينة الرياض، و تكونت عينة الدراسة من (288) طالب من خمس مدارس الثانوية، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء مقياس التفكير الناقد مكون من (5) مهارات ب (69) فقرة.
و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت النتائج إلى :

1- مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطا.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الطلاب الراغبين في القسم العلمي أو القسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من حيث مستوى التفكير الناقد تعزى إلى إختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي.

2-دراسة ياسر محفوظ (2004):

بعنوان " التفكير الناقد و علاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة التفكير الناقد بالأداء العقلي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس الثانوي و الإعدادي للتعليم الأكاديمي العام في المدارس النهارية في مركز محافظة نينوى، و تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا و طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، بواقع (60) طالبا و (60) طالبة من فرعين (علمي / أدبي)، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إعتماد على أدوات الدراسة و متمثلة في إختبار التفكير الناقد و إختبار لوكنز للأداء العقلي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد و الأداء العقلي لدى أفراد عينة الدراسة.

2- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد و التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لدى أفراد عينة البحث.

3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد و الجنس (الذكور/ الإناث) لدى أفراد عينة الدراسة.

3 –دراسة توفيق و محمد (2005):

بعنوان "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) " هدفت هذه الدراسة إلى إستقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (510) طالبا و طالبة من السنة الأولى إلى السنة الرابعة بحيث تم توزيع عينة البحث وفق متغيرات (المستوى الدراسي، و نوع الشهادة (علمي / أدبي)، و الجنس)، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحثان أدوات الدراسة و متمثلة في إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) لقياس مستوى مهارات التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى :

1- يوجد فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس و ذلك لصالح الإناث.

2- يوجد فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا للمستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الأولى و الثانية.

3- توجد علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة و مستوى مهارات التفكير الناقد.

4-دراسة فؤاد علي (2005):

بعنوان " فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و التفكير الناقد في مادة العلوم، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين، و تكونت عينة الدراسة من (63) طالبا و طالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية بلغ عددها (32) طالب و طالبة، و المجموعة الضابطة بلغ عددها (32) طالب و طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس لتفكير الإبداعي و مقياس لتفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج إلى :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين التجريبية و الضابطة في الأداء القبلي لكل من مهارات التفكير الإبداعي و مهارات التفكير الناقد.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مهارات التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مهارات التفكير الإبداعي و مهارات التفكير الناقد.

5-دراسة إبراهيم و عمران (2006) :

بعنوان " أثر تدريس العلوم بالدمج و الفصل بين كل من المحتوى المعرفي و مهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس العلوم بالدمج و الفصل بين كل من المحتوى المعرفي و مهارات التفكير و الكشف عن التطور في التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية و التعليم لمنطقة إربد الأولى، و تكونت عينة الدراسة من (241) تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية و وزعت إلى مجموعات الدراسة المجموعة التجريبية الأولى بواقع (79) تلميذ و تلميذة و المجموعة التجريبية الثانية بواقع (80) تلميذ و تلميذة و المجموعة الضابطة بواقع (82) تلميذ و تلميذة، و لتحقيق أغراض الدراسة إعتمد الباحثان على أداة قياس التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) في تطور التفكير الناقد الكلي لدى الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة التجريبية الثانية.

2- لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا(a = 0.05) في تطور التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى تعزى إلى الجنس أو إلى مستوى التحصيل في العلوم أو إلى التفاعل بين الجنس و مستوى التحصيل.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا (a = 0.05) في تطور التفكير الناقد لدى طلبة المجموعة التجريبية الثانية تعزى إلى الجنس أو إلى مستوى التحصيل في العلوم أو إلى التفاعل بين الجنس و مستوى التحصيل .

6-دراسة عودة أبو سنية (2008):

بعنوان أثر إستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل و التفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل و التفكير الناقد في مادة الجغرافية، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف بالأونروا في الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (53) طالبا و طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة و قسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية و بلغ عدد الطلبة فيها (25) طالبا و طالبة و الأخرى كمجموعة ضابطة بلغ عدد الطلبة فيها (28) طالبا و طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث أدوات الدراسة إشتملت في إختبار كاليفورنيا التفكير الناقد و إختبار التحصيلي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في إختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على إختبار التفكير الناقد و مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

7-دراسة ظافر بن دريس (2008) :

بعنوان " مستوى التفكير الناقد الرياضيات و علاقته بالتحصيل الدراسي و إختبار القدرات العامة عند طلبة الصف الثالث الثانوي ، دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية "

هدفت هذه الدراسة إلى الكسف عن مستوى التفكير الناقد في الرياضيات و علاقته بالتحصيل الدراسي و إختبار القدرات العامة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي بقسم العلوم الطبيعية في محافظة الزلفي بالمملكة العربية السعودية، و تكونت عينة الدراسة من (152) طالبا، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث أدوات الدراسة و متمثلة في إعداد مقياس للتفكير الناقد و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- مستوى التفكير الناقد عند طلبة الصف الثالث الثانوي أقل من الحد المقبول.

2- توجد علاقة إرتباطية متوسطة و موجبة و ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التفكير الناقد في الرياضيات و التحصيل الدراسي في الرياضيات.

3- توجد علاقة إرتباطية قوية و موجبة و ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التفكير الناقد في الرياضيات و إختبار القدرات.

4- توجد علاقة إرتباطية ضعيفة و موجبة و ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين إختبار القدرات و التحصيل الدراسي.

5- توجد علاقة إرتباطية متوسطة و موجبة و ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التفكير الناقد في الرياضيات و التحصيل الدراسي في الرياضيات و إختبار القدرات العامة عند طلاب الصف الثالث الثانوي.

8-دراسة خليل محمد(2009) :

بعنوان " الذكاء الإجتماعي و علاقته بالتفكير الناقد و بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين الذكاء الإجتماعي بالتفكير الناقد و بعض متغيرات الدراسة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة المستوى الرابع في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، و تكونت عينة الدراسة من (381) طالبا و طالبة بواقع (191) طالبا و (190) طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث مقياسين الأول لقياس الذكاء الإجتماعي يقيس المواقف السلوكية و الثاني يقيس المواقف السلوكية اللفظية، و الثاني مقياس التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- يوجد مستوى متدني للذكاء الإجتماعي و مستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة.

2- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الإجتماعي و التفكير الناقد.

3- لا توجد فروق في الذكاء الإجتماعي لطلبة الجامعة تعزى لإختلاف النوع (ذكور، إناث) عند مستوى دلالة (0.05).

4- توجد فروق في التفكير الناقد لطلبة الجامعة تعزى لإختلاف النوع (ذكور، إناث) عند مستوى دلالة (0.05) و لصالح الإناث.

5- لا توجد فروق في الذكاء الإجتماعي و التفكير الناقد لطلبة الجامعة تعزى لإختلاف التخصص (علوم، آداب) عند مستوى دلالة (0.05).

6- لا توجد فروق في الذكاء الإجتماعي و التفكير الناقد تعزى للجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى) عند مستوى دلالة (0.05).

9-دراسة هيفاء بنت فهد (2009):

بعنوان " ممارسة أعضاء هيئة التدريس التفكير الناقد و علاقته بمتغيرات البيئة الجامعية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد و بعض متغيرات البيئة الجامعية، و إقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس من ست كليات و معهد من جامعة الملك سعود (التربية- الآداب- اللغات و الترجمة- العلوم- علوم الحاسب الآلي- معهد اللغة العربية)، و جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية و هي كلية (العلوم الإجتماعية- اللغات و الترجمة- علوم الحاسب الآلي- معهد اللغة العربية).

و تكونت عينة الدراسة من (565) أستاذ و أستاذة، بحيث تم إختيارهم بالطريقة العينة العشوائية الطبقية ثم قسمت العينة إلى طبقات و بعدها أخذت الباحثة عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد إستبيانتين إحداهما تقيس التفكير الناقد من ناحية أهمية و الممارسة و إستبيان الأخر يقيس متغيرات البيئة الجامعية ، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- لا توجد فروق دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في إدراكهم لأهمية التفكير الناقد و ممارسته لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعود لمتغير الجامعة.

2-لا توجد فروق دلالة إحصائية بين أفراد العينة من الذكور و الإناث في إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية التفكير الناقد، حسب متغير الجنس بين الذكور و الإناث.

3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أفراد العينة من الذكور و الإناث في ممارسة التفكير الناقد بين الذكور و الإناث لصالح الإناث.

4- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين إدراك أفراد العينة في أهمية التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين و أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين و ذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين.

5- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أفراد العينة في ممارسة التفكير الناقد بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين و أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين و ذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية و ممارسة التفكير الناقد لدى أعضاء هيئة التدريس الكليات النظرية و الكليات العلمية.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد و ممارسته بإختلاف الرتبة العلمية لأفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التفكير الناقد بإختلاف سنوات الخبرة.

10-دراسة عطا حسن و صابر أبو مهادي (2011):

بعنوان " مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية و مدى إكتساب الطلبة لها "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية و إلى معرفة مدى توافر هذه المهارات في محتوى منهاج الفيزياء و مدى إكتساب الطلبة لها، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الحادي عشر و ثاني عشر بغزة، و تكونت عينة الدراسة من (435) طالبا و طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث عدة أدوات و هي قائمة مهارات التفكير الناقد، و أداة تحليل محتوى، و إختبار مهارات التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- أن المهارات التي تعزز مهارات التفكير الناقد تتوفر بشكل جيد في الكتب الفيزياء المستهدفة ذلك تتوزع بشل مقبول.

2- أن أداء أفراد العينة على إختبار مهارات التفكير الناقد غير مرضى.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\infty \leq 0,05$) في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى للنوع الإجتماعي كانت لصالح الطالبات.

11-دراسة جمال سليمان (2012):

بعنوان " درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من مدرسي مادة التاريخ للمرحلة الثانوية في مدينة دمشق، و تكونت عينة الدراسة من (60) مدرسا و مدرسة، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث أدوات الدراسة إشتملت على إستبيان و بطاقة الملاحظة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى :

1- أن وجهة نظر مدرسي مادة التاريخ في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد ككل متوسطة و كبيرة بالنسبة لكل من مهارتي التفسير و الإستنتاج و متوسطة بالنسبة لكل من مهارتي الإستقراء و التحليل و قليلة في مهارة التقويم.

2- أن درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف قليلة و متوسطة بالنسبة لكل من مهارات التفسير و الإستنتاج و الإستقراء و قليلة بالنسبة لكل من مهارتي التحليل و التقويم.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ للمهارات ككل، و لكل من مهارات التفسير و الإستنتاج و الإستقراء من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف و بين درجة ممارستهم لتلك المهارات من وجهة نظرهم.

4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لكل من مهارتي التحليل و التقويم من خلال ملاحظتهم في غرفة الصف و بين درجة ممارستهم لها بين مهارتي من وجهة نظرهم.

12-دراسة فهد عبد الله (2012):

بعنوان " نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء و مهارات التفكير الناقد و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء و مهارات التفكير الناقد و التحصيل الأكاديمي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب جامعة أم القرى، و تكونت عينة الدراسة من (98) طالبا تم إختيارهم بالطريقة قصدية، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام إختبار التفكير الناقد و مقياس مداخل تعلم الإحصاء، و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى :

1- يوجد تأثير مباشر موجب و دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) للمدخل الإستراتيجي و المدخل العميق لتعلم الإحصاء على التحصيل في مقررات الإحصاء.

2- يوجد تأثير غير مباشر و موجب و دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) للمدخل الإستراتيجي و المدخل العميق لتعلم الإحصاء على التحصيل في الإحصاء مرورا بمهارات التفكير الناقد (الإستنتاج، الإستنباط، معرفة الإفتراضات، التفسير).

13-دراسة ميرفت سليمان (2012) :

بعنوان " أثر إستخدام إستراتيجية (K.W.L) في إكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية (K.W.L) في إكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة عيلبون الأساسية المشتركة بمدينة خان يونس، و تكونت عينة الدراسة من (97) طالبة تم إختيارها بالطريقة عشوائية كما تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية تدرس وفق إستراتيجية (K .W. L) بلغ عددها (48) طالبة، و الأخرى تمثل المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية و بلغ عددها (49) طالبة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة إشتملت في إعداد الباحثة قائمة بالمفاهيم العلمية و قائمة بمهارات التفكير الناقد و إختبارا للمفاهيم العلمية و إختبار لمهارات التفكير الناقد و دليل المعلم و صحائف عمل للطالبات، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في إختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في إختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

14-دراسة نورة فريد (2012) :

بعنوان " أثر برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد و المعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد و المعتقدات المعرفية، و إقتصرت الدراسة على عينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، و تكونت عينة الدراسة من (28) طالبة تم توزيعهم بالطريقة العشوائية المنتظمة إلى مجموعتين بواقع (15) طالبة في المجموعة التجريبية و (13) طالبة في المجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة

بإعداد برنامج إثرائي صيفي و مقياس التفكير الناقد لواطسون و جليسر و مقياس المعتقدات المعرفية، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي في أبعاد التفكير الناقد.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مقياس المعتقدات المعرفية.

15-دراسة فدوى بنت راشد (2013):

بعنوان " أثر إستخدام الألعاب التعليمية في إكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستخدام الألعاب التعليمية في إكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، و تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة تم إختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة ثم قسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بواقع (30) طالبة في كل مجموعة في ضوء متغيرات الدراسة (العمر الزمني، المستوى الإجتماعي والثقافي و الإقتصادي، التحصيل الدراسي، تطبيق القبلي لإختبار التفكير الناقد)، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد إختبار التفكير الناقد في الرياضيات و إعداد إختبار ألعاب تعليمية مناسبة لتعليم دروس الأعداد الصحيحة، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد عند مهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية.

2- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد عند مهارة تقويم المناقشات لصالح المجموعة التجريبية.

3- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد عند مهارة الإستدلال لصالح المجموعة التجريبية.

4- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد عند مهارة الإستنتاج لصالح المجموعة التجريبية.

5- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد ككل لصالح المجموعة التجريبية.

16-دراسة ميساء و بلسم (2014) :

بعنوان " مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات و علاقته بمتغيري الجنس و البيئة "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد في مادة الرياضيات و علاقته بمتغيري الجنس و البيئة، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة اللاذقية، و تكونت عينة الدراسة من (127) تلميذا و تلميذة من مدرستين من مدارس رسمية للتعليم الأساسي بواقع (65) تلميذا و تلميذة من مدرسة الشهيد أحمد زهرة و (65) تلميذا و تلميذة من مدرسة الشهيد ظافر ديوب، بحيث تم إختيارهم بالطريقة القصدية، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى :

1- أن عينة الدراسة تمتلك مهارات التفكير الناقد المدروسة بمستوى ضعيف.

2- لا توجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($P = 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور و الإناث.

3- إمتلاك تلاميذة الريف مهارات التفكير الناقد بدرجة أكبر مما يمتلكها تلاميذة المدينة.

17-دراسة حصة بنت غازي (2014):

بعنوان " مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وعي طالبات كلية التربية بمهارات التفكير الناقد و معرفة العلاقة بين مستوى التفكير الناقد و مستوى التحصيل الدراسي، و إقتصرت الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية الأقسام العلمية و الأدبية بجامعة الجوف، و تكونت عينة الدراسة

من (174) طالبة، و لتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التفكير الناقد تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

18-دراسة زكية شنة (2014) :

بعنوان " فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد، دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة باتنة "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة علم النفس المدرسي بجامعة باتنة، و تكونت العينة من (53) طالب بحيث إعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة القائم على المعالجات القبلية و البعدية، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدمت الباحثة أدوات الدراسة و متمثلة في بطارية إختبارات القدرة على التفكير الناقد ، إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، إعداد برنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي في مقياس التفكير الناقد.

19-دراسة سعود بن سلمان (2015) :

بعنوان " مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الإجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الإجتماعية و إقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الدراسات الإجتماعية في تخصصي الجغرافية و التاريخ لمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، و تكونت عينة الدراسة من (204) معلما و معلمة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة بواقع (115) معلما و (89) معلمة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم إستخدام إختبار كاليفورنيا النموذج (2000) لقياس مهارات التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- أن مستوى إمتلاك المعلمين لمهارات التفكير الناقد كانت دون المستوى المقبول تربويا.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس

و التخصص.

20-دراسة ناصر أحمد (2015):

بعنوان " أثر تدريس بإستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل و تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس بإستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل و تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بعمان الثانية بالمملكة الأردنية الهاشيمية، و تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا تم إختيارهم قصديا ثم وزعوا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (28) طالبا، و أخرى ضابطة بلغ عددها (34) طالبا بحيث مجموعة التجريبية تم إخضاعها لمتغير التجريبي و هي تدريسها وفق إستراتيجية الوسائط المتعددة، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها وفق طريقة المعتادة، و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء برنامج تدريسي بإستخدام إستراتيجية الوسائط المتعددة، وإعداد إختبار تحصيلي في مادة التربية الإسلامية، و إختبار التفكير الناقد، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a =0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(a =0.05) تعزى لمتغير المجموعة في جميع المهارات و في مهارات التفكير الناقد ككل لصالح المجموعة التجريبية.

21- دراسة شطة عبد الحميد (2015):

بعنوان " التفكير الناقد و علاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد و التوافق الدراسي، و إقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط، و تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذا و تلميذة بواقع (113) ذكور و (187) إناث تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من ثلاثة تخصصات آداب و فلسفة و علوم تجريبية و تسيير و إقتصاد، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدام الباحث مقياسين و هما : مقياس التفكير الناقد و مقياس التوافق الدراسي، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد علاقة إرتباطية ضعيفة و سالبة بين التفكير الناقد و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الناقد.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوافق الدراسي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التفكير الناقد تختلف بإختلاف التخصص.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التوافق الدراسي تختلف بإختلاف التخصص.

22-دراسة يوسف محمود قطامي (2016) :

بعنوان " أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ و مهارات التفكير الفوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ و مهارات التفكير الفوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، و تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا و طالبة تم إختيارهم عشوائيا بعدها قسموا إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة بواقع (30) طالبا و طالبة في كل مجموعة، و لتحقيق أغراض الدراسة إستخدم الباحث أدوات الدراسة التي إشتملت على إعداد برنامج تدريبي تضمن (28) جلسة بواقع مدة الجلسة (45) دقيقة، و إعداد إختبار يقيس مهارات التفكير الناقد وفق لمهارات نموذج (واطسون و جليسر)، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في درجة ممارسة التفكير الناقد تعزى للبرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس أو مستوى التحصيل الدراسي.

ب / الدراسات الأجنبية :

1-دراسة Jackson (2000) :

بعنوان " أثر تدريس مهارات التفكير الناقد في تحسين القدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس مهارات التفكير الناقد في تحسين القدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس، حيث تم وضع منهج لتعليم مهارات التفكير الناقد، و إستخدام الطلاب لمهارات التفكير العليا (التحليل و التركيب و التقييم)، و كان يهدف إلى إدماج مهارات التفكير النقدي، و قد تم وضع إستراتيجية تدخل الطلاب في مجتمع متنوع في إيلينوي الشمالية و شمل التدخل الإستخدام اليومي لمجموعة متنوعة من معززات مهارة التفكير و تقويم و تقويم إسترشادي لإستراتيجيات حل المشكلات لمدة (20) أسبوعا، و أوضحت النتائج فعالية تدريس مهارات التفكير الناقد في تحسين القدرة على حل المشكلات، حيث أظهر الطلاب ثقة عالية بالنفس في قدرتهم على حل المشكلات.

(فدوى بنت راشد، 2013، ص59)

2-دراسة Ruland (2000):

بعنوان " علاقة بين عناصر البيئة الصفية و القدرة على التفكير الناقد لدى طلبة كلية الفنون بنيويورك "

فقد هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية وبين القدرة على التفكير الناقد، تألفت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة من السنة الأولى في كلية الفنون في مدينة نيويورك، وتم استخدام اختبار واطسن – جليسر (Watson-Gleser) كمقياس قبلي في بداية الفصل الدراسي، حيث درست عينة الدراسة أربعة مساقات تم تصميمها بطريقة جدلية؛ بهدف زيادة القدرة على التفكير الناقد، ثم جرى استخدام المقياس البعدي على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن العناصر في البيئة الصفية متنبئٌ قوي لزيادة القدرة في التفكير الناقد.

(توفيق و محمد،2005، ص303)

3-دراسة Temple (2000):

بعنوان " فاعلية مشروع القراءة و الكتابة للتفكير الناقد "

دراسة لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (1997) وقد اشترك في تطبيق المشروع (15000) معلمٍ من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع لمدة (12-15) شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ووجود متعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

(مرجع السابق، ص303)

4-دراسة Burbah (2004) :

بعنوان " تعليم التفكير الناقد في إطار تقديمي بإستخدام إستراتيجيات تعلم فعالة "

-هدفت هذه البحث إلى تقديم مقرر قيادي رائد على مستوى الجامعة يعمل على دمج و توحيد عدد من طرق التعلم الفعالة لزيادة التفكير الناقد، و المقرر عبارة عن إستراتيجيات مترابطة يهدف من ورائها تطوير قدرة و رغبة الطلبة على التحليل و التقييم و التواصل مع المواقف المعقدة، و لم يكن هناك إستراتيجية رئيسية و هي كالتالي (كتابات صحيفة – تعلم الخدمات – المجموعات الصغيرة السمينارات و الحوار – دراسة الحالة – الإستفهام)، و قد كانت الفلسفة الظاهرة على هذا المقرر هو تحسين المهارات الشخصية في تولي القيادة و التفاعل في زيادة المعرفة الذاتية (بالنفس) و فهم الآخرين، و التعلم من خلال التجارب الحياتية، و عند تناول تلك الفلسفة فإن على الطلاب الإشتراك في الحكم الذاتي، و الهادف الذي يصدر عنه تفسير و تحليل و تقييم و الإستدلال لمهارات القيادة، و من ثم التفكير بصورة المهارات.

-عينة البحث : تكونت من ثمانين (80) طالبا و طالبة وزعوا في ستة مجموعات، و كان عدد المشاركين في كل مجموعة هو :4،19،14،17،18،18

و كان عدد العينة سبعة و خمسين (57) طالبا من الذكور، و ثلاثا و عشرين (23) طالبة من الإناث، كما كان هناك ستة و عشرون (26) طالبا مستجدا و واحد و عشرون (21) في السنة الثانية، و أربعة عشر (14) في السنة الثالثة، و تسعة عشر (19) في السنة الرابعة و درس بواسطة ثلاثة معلمين في جامعة ميد و يسترون

-أداة البحث : إختبار واطسون و جليسر للتفكير الناقد إستخدام قبليا و بعديا.

النتائج : كانت نتائج البحث على النحو التالي:

ظهرت زيادة ملحوظة في القدرات الفرعية للإختبار، و هي الإستنتاج ، التفسير، و في درجة الإختبار كل، ما أنه لم يوجد فروق في الإختبار يعزى للجنس.

(رانيا أحمد، 2006، ص 76)

-تعقيب على دراسات التي إستخدمت التفكير الناقد:

لقد تبين من خلال إستقراء الدراسات السابقة ما يأتي:

_من حيث مراحل التعليمية:

تنوع الدراسات السابقة من حيث إهتمامها بالتفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة، فبعضها تناول بالدراسة التفكير الناقد في المرحلة الجامعية مثل دراسة توفيق و محمد (2005)، و دراسة عودة أبو سنية (2008)، و دراسة خليل محمد (2009)، و دراسة هيفاء بنت فهد (2009)، و دراسة فهد عبد الله (2012)، و دراسة حصة بنت غازي (2014)، و دراسة زكية شنة (2014)، و دراسة Burbah (2004).

و بعضها ركز على المرحلة الثانوية مثل دراسة محمد بن راشد (2004)، و دراسة ياسر محفوظ (2004)، و دراسة ظافر بن دريس (2008)، و دراسة عطا حسن و صابر أبو مهادي (2011)، و دراسة جمال سليمان (2012)، و دراسة شطة عبد الحميد (2015)، و دراسة Ruland (2000).

كما ركزت بعض الدراسات على مرحلة التعليم المتوسط كدراسة فؤاد علي (2005)، و دراسة إبراهيم و عمران (2006)، و دراسة ميرفت سليمان (2012)، و دراسة نورة فريد (2012)، و دراسة فدوى بنت راشد (2013)، و دراسة ميساء و بلسم (2014)، و دراسة سعود بن سليمان (2015)، و دراسة ناصر أحمد (2015)، و دراسة يوسف محمود قطامي (2016)، و دراسة Temple (2000).

في حين إهتمت دراسة Jackson (2000) بمرحلة التعليم الإبتدائي.

-من حيث الأهداف:

فقد تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسات إلى معرفة أثر أو فاعلية برامج معينة في تنمية التفكير الناقد مثل دراسة إبراهيم و عمران (2006) هدفت إلى التعرف على أثر تدريس العلوم بالدمج و الفصل بين كل من المحتوى المعرفي و مهارات التفكير و الكشف عن التطور في التفكير الناقد، و دراسة عودة أبوسنية (2008) هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل و التفكير الناقد، و دراسة ميرفت سليمان (2012) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية (K.W.L) في إكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم، و دراسة نورة فريد (2012) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد و المعتقدات المعرفية، و دراسة فدوى بنت راشد (2013) هدفت إلى الكشف عن أثر إستخدام الألعاب التعليمية في إكتساب مهارات التفكير الناقد، و دراسة ناصر أحمد (2015) هدفت إلى التعرف على أثر التدريس بإستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل و تنمية مهارات التفكير الناقد، و دراسة يوسف محمود قطامي (2016) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ و مهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد، و دراسة Jackson (2000) هدفت إلى معرفة أثر تدريس مهارات التفكير الناقد في تحسين القدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات، و دراسة Temple (2000) هدفت إلى التعرف على فاعلية مشروع القراءة و الكتابة للتفكير الناقد، و دراسة Burbah (2004) هدفت إلى تقديم مقرر قيادي رائد على مستوى الجامعة بعمل دمج و توحيد عدد من طرق التعلم الفعالة لزيادة التفكير الناقد، و دراسة Ruland (2000) هدفت إلى التعرف على المعرفة بين عناصر البيئة الصفية و بين القدرة على التفكير الناقد.

و هدفت مجموعة من الدراسات إلى الكشف عن التفكير الناقد و علاقته ببعض المتغيرات كدراسة محمد بن راشد (2004) هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد و علاقته ببعض المتغيرات، و دراسة ياسر محفوظ (2004) هدفت إلى معرفة علاقة التفكير الناقد بالأداء العقلي، و دراسة ظافر بن دريس (2008) هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الناقد في الرياضيات و علاقته بالتحصيل الدراسي و إختبار القدرات العامة، و دراسة خليل محمد (2009) هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين الذكاء الإجتماعي بالتفكير الناقد و بعض

متغيرات الدراسة، و دراسة فهد عبد الله (2012) هدفت إلى الكشف عن نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء و مهارات التفكير الناقد و التحصيل الأكاديمي، و دراسة ميساء و بلسم (2014) هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد في مادة الرياضيات و علاقته بمتغيري الجنس و البيئة، و دراسة شطة عبد الحميد (2015) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد و التوافق الدراسي.

و هدفت دراسات أخرى إلى إعداد برامج لتنمية التفكير الناقد مثل دراسة فؤاد علي (2005) هدفت إلى تعرف على فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و التفكير الناقد، و دراسة زكية شنة (2014) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد.

و أخيرا هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستويات التفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات كدراسة توفيق و محمد (2005) هدفت إلى إستقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد، و دراسة هيفاء بنت فهد (2009) هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد و بعض المتغيرات البيئة الجامعية، و دراسة عطا حسن و صابر أبو مهادي (2011) هدفت إلى تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في منهاج الفيزياء، و دراسة جمال سليمان (2012) هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ لمهارات التفكير الناقد، و دراسة حصة بنت غازي (2014) هدفت إلى التعرف على مدى وعي طالبات كلية التربية بمهارات التفكير الناقد، و دراسة سعود بن سلمان (2015) هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الإجتماعية.

-من حيث المنهج:

إتبعت بعض الدراسات المنهج التجريبي بتصميمه لمجموعة واحدة و مجموعتين و ذلك لدراسة أثر / فاعلية البرامج و إستراتيجات المستخدمة في تنمية التفكير الناقد، كدراسة كل من فؤاد علي (2005)، و إبراهيم و عمران (2006)، عودة أبوسنية (2008)، و ميرفت سليمان (2012)، و نورة فريد (2012)، و فدوى بنت راشد (2013)، و زكية شنة (2014)، و ناصر أحمد (2015)، و يوسف محمود قطامي (2016)، و Jackson (2000)، و Burbah (2004)، و Temple (2000).

أما بعض الدراسات الأخرى فقد إتبعت المنهج الوصفي كدراسة كل من محمد بن راشد (2004)، و ياسر محفوظ (2004)، و توفيق و محمد (2005)، و ظافر بن دريس (2008)

و خليل محمد (2009)، و هيفاء بنت فهد (2009)، و عطا حسن و صابر أبو مهادي (2011)، و جمال سليمان (2012)، و فهد عبد الله (2012)، و ميساء و بلسم (2014) ودراسة حصة بنت غازي (2014)، و سعود بن سلمان (2015)، و دراسة شطة عبد الحميد (2015)، و Ruland (2000).

-من حيث زمن الدراسات:

أجريت هذه الدراسات و البحوث في أزمنة مختلفة و سنوات عديدة فأولى هذه الدراسات العربية التي حصلت عليها الباحثة في هذا المجال هي دراسة محمد بن راشد (2004) و التي أجريت في مدينة الرياض.

و أحدث هذه دراسات هي دراسة يوسف محمود قطامي (2016) التي أجريت في الأردن.

-من حيث نتائج:

لقد تباينت نتائج الدراسات السابقة في نتائجها و ذلك بسبب إختلاف الأهداف المنشودة لكل دراسة.

خامساً: إستراتيجية خرائط المفاهيم.

1- مفهوم الخرائط المفاهيمية.

2- أهمية خرائط المفاهيم.

3- مكونات الخرائط المفاهيمية.

4- خطوات بناء خرائط المفاهيم.

5- الأهمية التربوية لمخططات المفاهيم.

- خلاصة الفصل.

الفصل الثالث

إستراتيجيات ما وراء المعرفة

- تمهيد:

المبحث الأول: النظرية البنائية.

1- النظرية البنائية.

2- البنائية في التدريس.

3- مفهوم التعلم لدى البنائيين.

4- الصفوف التقليدية و الصفوف البنائية.

5- تصميم التعليم تبعاً للفكر البنائي.

6- بيئة التعلم البنائي.

7- سمات المعلم البنائي.

8- البنائية نظرية في المعرفة.

المبحث الثاني: ماهية ما وراء المعرفة

1- مفهوم ما وراء المعرفة.

2- أهمية إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة.

3- الفرق بين المعرفة و ما وراء المعرفة.

4- المبادئ الأساسية التي تتعلق بتعليم و تعلم ما وراء المعرفة.

5- المتطلبات الرئيسية للتعلم وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

6- مجالات ما وراء المعرفة.

7- مكونات ما وراء المعرفة.

8- تعليم مهارات ما وراء المعرفة.

9- معرفة ما وراء المعرفة.

10- مهارات ما وراء المعرفة.

11- مفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

المبحث الثالث: أهم إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

أولا: إستراتيجية التساؤل الذاتي.

1- مفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي.

2- أهمية إستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس.

3- خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي.

4- خصائص إستراتيجية التساؤل الذاتي.

ثانيا: إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

1- مفهوم إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

2- أهمية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

3- خصائص إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

4- دور المعلم في تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

ثالثا: إستراتيجية النمذجة.

1- مفهوم إستراتيجية النمذجة.

2- أهمية إستراتيجية النمذجة.

3- مميزات إستراتيجية النمذجة.

4- خطوات تنفيذ إستراتيجية النمذجة.

5- دور المعلم في إستراتيجية النمذجة.

6- الخطوات الإجرائية لإستراتيجية النمذجة.

رابعاً: إستراتيجية التعلم التعاوني.

1- مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني.

2- أنواع التعلم التعاوني.

3- أهمية التعلم التعاوني.

4- مميزات إستخدام التعلم التعاوني.

5- مراحل التعلم التعاوني.

تمهيد :

إن التطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة المعاصرة، قد فرضت متطلبات على التربويين أن يوفروا فرصا لمساعدة المتعلمين، و هذا بالأخذ بالطرائق و إستراتيجيات تدريسية التي تساعد المتعلمين على ممارسة التفكير بعيدا عن طرائق التقليدية و تعد إستراتيجيات ما وراء المعرفة من ضمن إستراتيجيات التي تستثير التفكير المطلوب للإمتداد بالمعلومات و تمحيصها.

و موضوع الدراسة الحالية المتمثل في إستراتيجيات ما وراء المعرفة سوف يتناول 3 مباحث كالآتي:

المبحث الأول: النظرية البنائية

1/- النظرية البنائية:

من خلال استقراء أدبيات التراث النفسي والتربوي لا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه المفهوم من معاني أو عمليات نفسية، بل حاول بعض منظري البنائية تعريفها من خلال رؤى تعكس التيار الفكري الذي ينتمون إليه سواء كان تيارًا جذريًا، أو اجتماعيا، أو ثقافيًا، أو نقديًا، إلا أن خلاصة تحليل الرؤى تدور حول تعريف البنائية على أنها: عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآتية مع خبرتهم السابق وبيئة التعلم إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية، والمعلومات السابقة، بجانب مناخ التعلم الأعمدة الفقرية للبنائية.

أما (Aira Sian & Walsh) فعرف البنائية على أنها: الكيفية التي يتم من خلالها إكساب العمليات العقلية وتطويرها، واستخدامها.

وعرفها جلاسلر فيلد: بأنها التفكير بالمعرفة وبآليات الحصول عليها، وعرفها لورسباكوتوين: بأنها نظرية معرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف.

ويعرفها (الخليلي ومصطفى عباس، 1997): بأنها توجه فلسفي يفترض أن التعلم يحدث داخليًا عند المتعلم، حيث أنه هو الذي يبني المعرفة عن طريق إعادة تشكيل بنيته الفكرية و المعرفية.

ويعرفها جوزيف نوفاك: أنها الفكرة (التصور) التي يبنيها البشر، أو هي عملية بناء معنى داخل أفكارهم نتيجة جهد مبذول لفهما أو استخراج معنى منها، ويقول نوفاك: إن هذا البناء يتضمن في بعض الأحيان تمييزًا لأنظمة جديدة في الأحداث أو الأشياء واختراع مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة ، وتمييز علاقات جديدة، وإعادة بناء الأطر المفاهيمية لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى.

(أحمد، 2008، ص10)

ويعرفها المجمع الدولي للتربية على أنها: رؤية في نظرية تعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

ويمثل المنظور البنائي توليفًا أو تزاوجًا بين عدد من الأفكار المستسقاة من مجالات ثلاثة هي: علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، و الأنثروبولوجيا، فقد أسهم المجال الأول بفكرة أن العقل يكون نشطًا في بناء تفسيراته للمعرفة وتكون استدلالاته منها، كما أسهم المجال الثاني بفكرة تباين تركيبات الفرد في مقدرته على التنبؤ تبعاً لنموه المعرفي، أما المجال الثالث فقد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتباره عملية ثقافية مجتمعية يدخل فيها الأفراد (كممارسين اجتماعيين) إذ يعملوا سويًا لإنجاز مهام ذات معنى ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى.

ويمثل استخدام الأفكار التي تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل لمعلومات جديدة المذهب الرئيس في النظرية البنائية.

و ترى الباحثة من خلال العرض السابق أن النظرية البنائية هي فلسفة معرفية حقيقية تحمل في ثناياها جملة من مكتسبات التي تساعد المتعلم بتركيبها وبنائها في بنيته العقلية بصورة ذاتية و ذلك بدمج المعرفة السابقة بالمعرفة المكتسبة (الجديدة) ليسهل فهمها وإدراكها.

2/- البنائية في التدريس:

يمكن وصف البنائية في التدريس بطريقة مبسطة من خلال مثل صيني قديم يحمل أهداف البنائية وهو "أسمع وأنسى، أرى وأتذكر، أعمل وأفهم " من خلال هذا المثل نرى أنه يجب التركيز على أن يمارس المتعلم النشاط في معالجته للمعلومات . لأن من خلال ممارسة النشاط سوف يستعمل المتعلم أكثر من حاسة وبذلك يسهل على المتعلم تمثل المعرفة الجديدة في بنيته المعرفية بشكل كبير، ولذلك إن استخدام نوعاً واحدًا من الحواس غير كاف لفهم التعلم، إذا أردنا لكل متعلم تعلم ذا معنى يجب إثارة أغلب الحواس إن لم يكن كلها.

و يشير البنائيون إلى وجودة عدة مناح لإثارة الأفعال الذهنية والتعليمية بشكل يرتبط مع الخبرة. إن البنائية هي المفهوم الذي نستخدمه عند النظر في تعلم الطلبة، وتركيز وجهة النظر هذه على المتعلم، وما يفعله أثناء التعلم، وتقول أن المعرفة لا يمكن أن توجد خارج عقل المتعلم، ولا يمكن أن تنقل مباشرة، ويجب أن تمثل الواقع عند كل متعلم.

(مرجع السابق، ص11)

3/- مفهوم التعلم لدى البنائيين:

عرف البنائيون التعلم بعبارات مختلفة، نذكر منها:

أن التعلم من منظور البنائية يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة عن تفاعله مع معطيات العالم التجريبي، ولو تأملنا ذلك المفهوم فإننا نجده مفعمًا بفكر "جان بياجيه " ولا غرابة في ذلك فمعظم منظري البنائية المحدثين وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجيه يعتبرونه واضع اللبنات الأولى للبنائية، فهو القائل بأن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة.

فعملية التعلم من المنظور البنائي تؤكد على ربط المفاهيم معًا من خلال بناء جسور بينها، واعتماد النمط الاستقصائي في تقديم المفهوم العلمي، واكتشاف المفاهيم الخطأ وانتزاع التداعيات المرتبطة بالمفهوم، وتكليف الطلبة بإجراء التجربة بأنفسهم وتشجيعهم على اقتراح الفرضيات والتحقق منها وعمل مقارنات أو تميزات بين المفاهيم وعرض مثيرات تتضمن خصائص متناقضة تتحدى تفكير الطالب وتثير فضوله إلى بحثها واستقصاء خصائصها سعيًا وراء إيجاد المفهوم الذي يفسر فيه الموقف المحير بكفاية.

إن منظري البنائية يؤمنون بأن التعلم يحدث نتيجة تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة، أو بإعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه .

أي أن التركيز في التفكير البنائي يشمل كً لا من البنية والعمليات التي تتم داخل المتعلم، وذلك في إطار يشملً كل من السياق المجتمعي، والتفاعلات الاجتماعية.

وتعتمد الفلسفة البنائية على نظرية بياجيه التي ترى أن التعلم المعرفي يتم من خلال التكيف العقلي للفرد، بمعنى حدوث توازن في فهم الواقع والتأقلم مع الظروف المحيطة، ولذا فإن التعلم البنائي يقوم على تنظيم التراكيب الذاتية بقصد مساعدته في إحداث التكيف المطلوب.

كذلك يركز التعليم البنائي على بنائية المعرفة على اعتبار أن عملية التعلم عملية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في المنظومات أو التراكيب المعرفية للفرد بوساطة آليات عملية

التنظيم الذاتي (التمثيل والموائمة) وتستهدف تكيف الفرد مع الضغوط المعرفية البيئية.

ويمكن تلخيص مبادئ التعلم البنائي فيما يلي :

أ- التعلم عملية بنائية نشطة و غرضية التوجه.

(مرجع السابق، ص12)

ب- تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية

ج – تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

د- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، حيث يبني الفرد المعرفة في ضوء خبراته السابقة .

هـ – الهدف من عملية التعلم الجوهري، هو إحداث تكيف يتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد .

و- تركز النظرية في عملية التعليم والتعلم على بناء المعنى أو صنع المعنى، حيث تستند إلى أفكار أوزوبل حول التعلم القائم على المعنى .

ز – يقود الاتزان لحدوث التعلم خلال التعلم .

ح – التعلم بناء للهوية إن رؤيتنا للعالم واللغة التي نتحدثها، ومفهومنا عن الذات، وعلاقتنا بالآخرين، وكل هذه الأشياء تشكل هويتنا، فما هذه الهوية إلا نتاجًا للخبرات التعليمية التي نشارك فيها.

ط – لابد أن يتعد تعلم الفرد حدود التعلم إلى ما فوق التعلم أو بعد التعلم أو تعلم التعلم كما ينبغي عليه يعبر حدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة أو معرفة المعرفة، وهذا يعني استمرارية التعلم لتحقيق مزيد من التعلم.

(مرجع السابق، ص13)

4/- الصفوف التقليدية والصفوف البنائية :

وعند القيام بعمل مقارنة بين الصفوف التقليدية والصفوف البنائية فإن الجدول التالي يعرض هذه

الجدول رقم (01) يوضح الفرق بين الصفوف التقليدية و الصفوف البنائية

وجه المقارنة	الصفوف التقليدية	الصفوف البنائية
*المنهاج:	-يقدم من الجزء إلى الكل، يؤكد فيه على المهارات الأساسية. -منهاج ثابت. -يعتمد على الكتاب المدرسي و كتاب النشاط العملي.	-يقدم من الكل إلى الجزء، يتم التأكيد فيه على المفاهيم الكبيرة ومهارات التفكير. -يستجيب لاهتمامات وميول الطلاب. -يعتمد كثيرًا على المصادر الأولية والمواد التي سيجري التعامل معها.
*دور الطالب:	-سلبي، يتلقى المعلومات. -يعمل بشكل منفرد.	-إيجابي نشط، يفكر، ويبني نظريات عن العالم. -يعمل ضمن مجموعة.
*دور المعلم:	- ملقن و ناقل للمعلومات. - يبحث عن الجواب الصحيح لكي يثبت تعلم الطلاب.	-موجه ومرشد للعملية التعليمية بحيث يتفاعل مع الطلاب، و يهيئ البيئة المناسبة للتعلم. -يبحث عن وجهات نظر الطلاب لكي يستوعب مفاهيمهم الحالية لاستخدامها في دروس لاحقة.
*التقويم:	- يتم من خلال اختبار	- ملاحظة أداء الطلاب أثناء العمل

		– تقييم المشاريع. –ملاحظة الطلاب من خلال الأدوار. –اختبار.

(مرجع السابق، ص14)

يتضح من الجدول السابق أن التعلم في الصفوف البنائية أكثر فاعلية من التعلم في الصفوف التقليدية.

5/– تصميم التعليم تبعًا للفكر البنائي:

لقد ساهم تحليل معالم تصميم التعليم في بلورة العناصر التي تعكس تصميم التعليم وفقًا للفكر البنائي، وذلك على النحو الآتي:

أولا: الأهداف التعليمية:

تصاغ الأهداف التعليمية في صورة أغراض عامة يتفق عليها المعلم والطلاب، بحيث تشمل غرضًا عامًا يسعى جميع الطلاب لتحقيقه كهدف للتعلم، بالإضافة إلى أغراض شخصية تخص كل متعلم بمفرده.

ثانيًا : محتوى التعلم:

يكون محتوى التعلم غالبًا عبارة عن مشكلات حقيقية تنبع من احتياجات التلاميذ وبيئتهم.

ثالثًا : استراتيجيات التدريس:

تعتمد استراتيجيات التدريس وفقًا للنموذج البنائي غالبًا على وضع الطلاب بمواقف مشكلات حقيقية، يحاولون فيها إيجاد حلول له من خلال البحث والاستكشاف والتنقيب والتعاون فيما بينهم والتفاوض الجماعي لهذه الحلول، بينما تعتمد استراتيجيات التدريس وفقًا للنموذج الموضوعي على استراتيجيات التعليم الفردي، مثل التعليم بالكتب المبرمجة، والتعليم بالحاسوب الشخصي، والتعليم بأشرطة التسجيل الصوتية، والتعليم بأشرطة الفيديو التعليمية.

(مرجع السابق، ص15)

رابعًا : دور المتعلم:

يتقمص المتعلم دور العالم الصغير المكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، فهو باحث عن معنى لخبراته مع مهام التعلم، بالإضافة إلى أنه بان لمعرفته ومشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه.

خامسًا : دور المعلم:

يتمثل دور المعلم في تنظيم بيئة التعلم وتوفير الأدوات والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع الطلاب، فهو ميسر ومساعد لبناء المعرفة، كما يعتبر مصدرًا احتياطيًا للمعلومات إذا لزم الأمر، و مشاركًا في عملية إدارة التعلم وتقويمه، فالمعلم يخطط وينظم بيئة التعلم ويوجه تلاميذه ويرشدهم لبناء تعلم ذي معنى لديهم، فالمعلم وفقًا للفكر البنائي يمارس عدة أدوار تتمثل فيما يلي:

1-منظم لبيئة التعلم بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي وقبول المخاطرة، و إصدار القرارات.

2-مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.

3-نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة، ويكون حاله في ذلك كحال المعلم في ورشة يتعلم منه الصبيان بملاحظته أولا أو ما يسمى بالتلمذة، ثم يكلفون بالقيام ببعض المهام أمامه و تحت ملاحظة دقيقة منه، ثم ينطلقون للعمل بمفردهم معظم الوقت بعد ذلك.

2-مشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه.

سادسًا: الوسائل التعليمية:

يركز النموذج البنائي على استخدام الوسائل المتعددة التفاعلية والتي يتم من خلالها دمج وتوظيف كل من عناصر الصوت والصورة والنص... الخ، بما يسمح للمتعلم بالتفاعل و الدخول في مسارات متعددة للتعلم.

سابعًا: التقويم:

لا يقبل البنائيون نمطي التقويم مرجعي المحك ومرجعي المعيار، ويكون الاعتماد على التقويم الحقيقي أو التقويم البديل أو التقويم الذاتي، كما يولي بعض البنائيين دورًا للتقويم.

(مرجع السابق، ص16)

6/- بيئة التعلم البنائي:

وصف" ولسون "بيئة التعلم البنائي بأنها : المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معًا و يشجع بعضهم البعض، مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة، ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأنشطة حل المشكلات، وبيئة التعلم البنائي بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات.

و ترى الباحثة أن بيئة التعلم البنائي هي بيئة خصبة بحيث تتعاون فيها جهود الطلاب الفردية(الفكرية و أدائية و الوجدانية) لتحقيق الأهداف التعليمية وللوصول إلى مستوى أفضل من الأداء وذلك من خلال العمل ضمن المجموعات.

7/- سمات المعلم البنائي:

تتلخص السمات المقترحة للمعلم البنائي فيما يلي:

1-المعلم أحد المصادر التي يتعلم منها المتعلم، وليس المصدر الرئيسي للمعلومات.

2-يدمج المتعلمين في خبرات تتحدى ال مفاهيم أو المدركات السابقة لديهم وذلك بسؤالهم أسئلة تثير.

3- يشجع روح الاستفسار والتساؤل وذلك بسؤالهم أسئلة تثير التفكير وخاصة الأسئلة مفتوحة النهاية.

4-يشجع المناقشة البنائية بين المتعلمين.

5-يفصل بين المعرفة، واكتشافها.

6-يسمح بوجود قدر ما من الضوضاء، إذا كانت هذه الضوضاء ناجمة عن الحركة والتفاعل و التفاوض الاجتماعي.

7-المعلم البنائي معلم متعلم، أو بكلمات أخرى معلم مستعد لتعلم الموضوعات التي تقع في حيز اهتمام طلابه.

8-ينوع في مصادر التقويم لتتناسب مع مختلف الممارسات التدريسية.

9-يتسم بالذكاء في انتقاء أنشطة التعلم.

وفيما يلي لمحة عن أنشطة التعليم البنائي التي يجدر بالمعلم البنائي العمل على دمج المتعلمين بين جنباتها، وليس الغرض من استخدام تلك الأنشطة شغل المتعلمين فقط.

(مرجع السابق، ص17)

ولكن دمجهم في موقف التعلم، و إثارة فضولهم وأسئلتهم والتأمل في المعرفة السابقة لديهم. و هنا يجب على المعلم أن يتفهم طلابه حتى يتمكن من توفير الخبرات المناسبة لهم، وقد ترتكز هذه الأنشطة على مشكلة، وعند ذلك لابد أن تتحقق في المشكلة المعايير التالية:

1-تتطلب من المتعلمين التعبير عن تنبؤاتهم.

2-تسمح بالاستخدام الأمثل غير المكلف للأدوات والمعدات.

3-معقدة، أو مركبة بدرجة كافية تسمح بوجود مداخل مختلفة لحلها.

4-تحقق الاستفادة من جهد المجموعة.

5-تجلب لدى المتعلمين الإحساس بأن هذه المشكلة متعلقة بذواتهم.

6-تعمق لدى المتعلمين الإحساس بالفهم

8/- البنائية نظرية في المعرفة:

تعتبر البنائية نظرية في المعرفة لأنها تهتم بعلم المعرفة، وتنطلق نظرية المعرفة عند البنائيين وعلى رأسهم جلاسر سفيلد من إفتراضين أساسيين وهما:

الافتراض الأول:

يبني الفرد المعرفة اعتمادًا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، ويختص هذا الافتراض باكتساب المعرفة، وبالنظر إلى هذا الافتراض نظرة متعمقة يمكن اكتشاف بعض النقاط المهمة التالية:

1-يبني الفرد المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل.

2-الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أن معرفة الفرد دالة لخبرته، وهذا يعني أن المعرفة ذات علاقة بخبرة الفرد المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به.

3-المفاهيم والأفكار والمبادئ (وغيرها من بنيته المعرفة) لا تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها فالمستقبل لها يبني معنى خاص به.

(المرجع السابق، ص17)

الافتراض الثاني:

أن وظيفة العملية المعرفية -العملية العقلية التي يصبح بمقتضاها الفرد واعيًا بموضوع المعرفة هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة.

ومن هنا فمنظرو البنائية يعتبرون المعرفة نفعية طالما تساعد على التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على الخبرة، وأنها تمثل بنية مفاهيمية شيدناها بأنفسنا لإعطاء معنى لخبراتنا بالواقع، أي بناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع وليست بعملية تطابق بينهما.

ولهذا فإن البنائيين على اختلاف مذاهبهم ينكرون مبدأ صدق المعرفة أو الحقيقة الموضوعية المطلقة، فهم أقرب لأصحاب المذهب الشكي وأبعد ما يكون عن أصحاب مذهب اليقين.

–النموذج البنائي" لبياجيه وسيجيل" كما خاطب المعرفيون موضوعات التعلم والمعرفة والذاكرة، وسعوا للوصول إلى استراتيجيات تخاطب هذه الموضوعات، فيجب على المعلم استخدام استراتيجيات توجه المتعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم، مثل: استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وفيما يلي عرض موضح لاستراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في هذه الدراسة وذلك بهدف توظيفها في تنمية المفاهيم العلمية.

(مرجع السابق، ص18)

المبحث الثاني: ماهية ما وراء المعرفة

إنَّ الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة ترجع إلى (سقراط) وأسلوبه في الحوار والجدل ثمّ إلى (افلاطون)، واستمر تطوّر هذا المفهوم في مطلع الثمانينات؛ إذ قدّمه العالم الاميركي فلافل (flavell) بصورته الحالية، وهي التفكير في التفكير، وتأملات عن المعرفة ، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية، وميكانزيم التنظيم المستعمل لحلِّ المشكلات، وإنَّ ما وراء المعرفة مركزها القشرة المخيّة، لذلك فهي خاصية إنسانية، وهي مفهوم يستعمله العلماء النفسيون للإشارة إلى الوعي بعمليات التفكير.

يُعدُّ مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثةً، وإثارةً للبحث، ويعود هذا المفهوم في أصوله إلى علم النفس المعرفي، وقد وصف (وليم جيمس وجون ديوي) العمليات ما وراء المعرفية بأنَّها التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلّم، وهي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف لبناء نموذجٍ لعمليات التحكّم بالمعرفة، بهدف تمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة، وتعود إلى عمليات التفكير المعقّدة التي يستعملها المدرّس في أثناء نشاطاته المعرفية، وتتمثّل بالتخطيط للمهمّة، ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدّم.

إنَّ ما وراء المعرفة هي وعي الطالب بالمهارات والاستراتيجيات الخاصّة، التي يستعملها في التعلّم والتحكّم فيه، وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدّي إلى بلوغ الأهداف، وكذلك وعيه بنمط تفكيره عند القيام بمهمّات محددة، ومن ثم استعمال تلك الدراية في التحكّم بما يقوم به من عمل ويُحَدَّد مفهوم ما وراء المعرفة بقول افلاطون:((عندما يُفكّر العقل فإنَّه يتحدّث مع نفسه)) ، ومن هذا المنطلق ظهرت استراتيجيات حديثة تسعى إلى اكساب الطالب المقدرة على التفكير في التفكير، التي تدعى باستراتيجيات ما فوق المعرفة، و ما وراء الإدراك، والميتا معرفية وما فوق المعرفية ، والتفكير في التفكير والوعي بالتفكير.

و يرتبط هذا المفهوم بثلاثة صنوف من السلوك العقلي و كالآتي:

1- معرفة الطالب بعمليات تفكيره، ومدى دقّته في وصف تفكيره وما يفكّر فيه.

2 -الضبط الذاتي ومتابعته لِما يقوم به عند انشغاله بعملٍ ذهني.

3 -مدى تأثّر طريقة تفكير الطالب بمعتقدِهِ وحدسه ووجدانه، فيما يتعلّق بالمجال الذي ينشغل فيه ذهنه، وما وراء المعرفة هي مهارات عقلية معقدة تُعدّ من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، إذ تقوم بمهمّة السيطرة على نشاطات التفكير العاملة الموجّهة لحلِّ المشكلة، واستخدام القدرات المعرفية بفاعلية ، وتنمو مع العمر والخبرة.

ويُميّز فلافل (1979) بين التفكير ما وراء المعرفي وبين الأنواع الأُخرى من التفكير، بالنظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، التي ترتبط بما يعرفه الطالب من تمثيلٍ داخلي لهذه الحقيقة، وتتضمّن التمثيل الداخلي (كيف تعمل ؟ وكيف يشعر الطالب بها ؟)، و بذلك فإنَّ ما وراء المعرفة تشمل مراقبةً فعّالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لإجرائها؛ لتحقيق أهداف المعرفة والحكم على ما إذا كان الطالب يعرف أو لا يعرف إنجاز المهمّة.

إنَّ هذا المفهوم يعني في جوهره التفكير في التفكير، فهو يتضمّن بعض العمليات والأفكار المعقّدة (التي غالباً ما تكون مجرّدة)، وكثير من هذه العمليات والأفكار لا يتم تعلّمها بشكلٍ خاص في قاعة الدراسة، ولذلك فليس من المستغرب أن يكتسب الطلبة معلومات ومهارات ما وراء المعرفة ببطءٍ، وبعد الكثير من خبرات التعلّم المضنية، وليس من المستغرب كذلك أن لا يكتسب بعض الطلبة استراتيجيات التعلّم والاستذكار الفعّال إطلاقًا، ويعتقد بعض المنظرين أنَّ ما وراء المعرفة تتضمّن معلوماتٍ صريحة وضمنية ،ولكن البعض الآخر يرى بأنَّه لا يجب استعمال هذا المصطلح، إلّا ليشير للمعلومات التي يدركها الناس بشكلٍ واعٍ.

وختاما نقول إنَّ مهارات ما وراء المعرفة هي مهارات التعلّم النشط، التي يعتمدها الطالب لتساعده على التفكير أثناء أداء مهمّة تعليمية، من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم، لاكتساب معرفة بدرجةٍ متعمّقة، وإدراك أبعادها من حيث المضمون والأسلوب.

1/- مفهوم ما وراء المعرفة:

استخدم مصطلح Métacognition في اللغة بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة-ما فوق المعرفي-ما بعد المعرفة-الميتا معرفية-ما وراء الإدراك-التفكير في التفكير-التفكير حول التفكير-المعرفة الخفية.

و يطلق عليها أيضا:

-التفكير في المعرفة

-التعلم حول التفكير

-التحكم في التعلم

-المعرفة حول المعرفة

-التفكير في التفكير

و يعرف فلافل ما وراء المعرفة "بأنها معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية و نواتج تلك العمليات و الخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة و المعلومات لديه و كل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات و تستند إلى تقويم النشط و ضبط و تنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات"

(أحمد،2007، ص)

من خلال التعريف الذي سبق يلاحظ أن هذا التعريف تضمن مظهرين و هما:

-معرفة الفرد لعملياته المعرفية و نواتج تلك العمليات.

-ضبط و تنظيم العمليات المعرفية.

1-عرفهما هالاهان وكوفمان ما وراء المعرفة بأنها وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يستخدمها، وادراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق اهدافه من عملية التعلم

2-يعرف هينس وايلر استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية واساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وفي اثناء عملية التعلم وبعدها بهدف تحقيق التذكر والفهم والتخطط والإدارة وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى.

3- و يعرفها بوريش بأنها العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم.

واتفق بعض المربين على ان ما وراء المعرفة يعني تفكير المتعلم في تفكيره، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب.

2/- أهمية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة:

ان النظام التعليمي القائم حالياً يعتمد على جعل التلاميذ مخازن تعبأ فيها المعلومات عن طريق التلقين والحفظ عن ظهر قلب وبالتالي إلغاء ملكة العقل ناهيك عن كون المعلومة مكررة وغير متجددة وهذا يجعل كثيراً من التلاميذ يتعلم ويحفظ بعض الحقائق التي يقدمها لهم المعلم والمدرسة، لكنه لا يستطيع التعامل مع ما هو غير متوقع خصوصاً بعد تخرجه وتركه المدرسة، لأنه تعود على الغير في الحصول على المعلومة بينما كان من المفترض أن يساعده التعليم على أسلوب التفكير الذاتي، والقدرة على كسب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة وهذا هو ما يسمى " ما وراء المعرفة " فاستخدام التلاميذ لاستراتيجية ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم بما يدرسونه في الموقف التعليمي " وعي بالمهمة " وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل " وعي بالاستراتيجية " والى أي مدى تم تعلمهم " وعي بالأداء ".

و تساعد إستراتيجية ما وراء المعرفة التلاميذ في أن:

1- يصبحوا أكثر كفاءة في التعلم.

2- يكونوا على وعي بتفكيرهم.

3-يربط التلميذ بين المعرفة الجديدة و المعرفة السابقة.

4-يقوموا بنمذجة تفكيرهم للآخرين و إيضاحه.

5-تنمية أنماط التفكير الأخرى كالتفكير الناقد، و التفكير الإبداعي

(وجدان وآخرون، 2015، ص609)

3/- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة:

يرى ستيوارت و تي (Stewart & Tei, 1993) أن المعرفة تشير إلى امتلاك المهارات، بينما ما وراء المعرفة تشير إلى الوعي والسيطرة على هذه المهارات، ويرى جيرنر (Garner,1987) أنه يمكن اعتبار ما وراء المعرفة معرفة عن المعرفة أو تفكير عن التفكير.

فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر وما إلى ذلك، فإن ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره، وهذه المعارف المتنوعة يمكن تصنيفها بأنها ما وراء الإدراك، وما وراء الفهم وما وراء الذاكرة، ويظل مصطلح ما وراء المعرفة في المرتبة العليا.

بينما يرى بيركنز وسالمون (Perkins & Salomon،1989) أن الفرق بين ما وراء المعرفة والمعرفة هو كالفرق بين الجزء والكل، حيث يعتبران أن ما وراء المعرفة هو أحد مكونات المعرفة.

يشير بيترز (Peters، 2000) إلى أن ما وراء المعرفة هي قدرة المتعلمين على الوعي و مراقبة عمليات تعلمهم، وعلى الرغم من الارتباط الواضح بين المعرفة وما وراء المعرفة فإنهما مفهومان مختلفان، إذ إن المهارات المعرفية هي المهارات المطلوبة لأداء المهمة (حل المشكلة، الإجابة عن سؤال،...) بينما مهارات ما وراء المعرفة هي تلك المهارات المطلوبة لفهم كيف يتم هذا الأداء، أي كيف يتم مثلاً أداء مهمة أو حل مشكلة، أو الإجابة عن سؤال.

(أحمد، 2014، ص45)

وقد قام باحثون بدراسة ما وراء المعرفة منذ أكثر من عشرين عاماً، واتفق غالبيتهم على أن المعرفة وما وراء المعرفة يختلفان في أن مهارات المعرفة مهمة لأداء المهمة، بينما ما وراء المعرفة مهمة لفهم كيف تم أداء المهمة، فمعرفة ما وراء المعرفة وتنظيم ما وراء المعرفة يختلفان عن مهارات المعرفة الأخرى، حيث إن ما وراء المعرفة أكثر استمراراً من مهارات المعرفة محددة المجال، فالأفراد الذين لديهم وعي مرتفع بما وراء المعرفة يمكنهم استخدام ما وراء المعرفة لتعويض المعرفة محددة المجال.

(مرجع السابق، ص45)

أما (عبيد، 2009) فيرى أن هناك تداخلاً بين مهارات ما وراء المعرفة وبين عمليات المعرفة ذاتها، إلا أنه يمكنه القول بأنه إذا كانت المعرفة تتمثل في العمل على اكتساب معلومات أو فهم مبدأ، فإن ما وراء المعرفة تتمثل في العمل على التأكد من تحقيق ذلك، وعلى التساؤل الذاتي عن مدى تحقق هذا الهدف وعلى إدارة عملية التفكير فيما يتم وكيف يحدث وما إذا كان الأمر يتطلب تعديل مسار التفكير و إعادة تنظيم استراتيجية العمل لتحقيق الهدف وتساؤل المتعلم لنفسه ماذا أعرف ؟ و ماذا لا أعرف وما الذي يحتاج لمعرفته.

وتفسر (جندية، 2014) ذلك بأن ما وراء المعرفة تتجاوز مجرد المعرفة وعمليات الحصول على المعرفة من ملاحظة ومشاهدة وقياس وتصنيف وتنظيم ومقارنة وتحليل وتركيب وتنبؤ واستدلال ...إلى التفكير في كل ذلك والتحقق من حدوثه و إمكانيات تعديله والتحكم الذاتي في القيام بكل ذلك.

(مرجع السابق، ص46)

وترى أن ما وراء المعرفة تشير إلى عملية (المعرفة حول المعرفة) فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة والتي تعطى للمتعلم، فإن ما راء المعرفة الإنسانية تشير إلى كيف يفكر الفرد ويتحكم في عمليات تفكيره.

و يمكن استخلاص الفروق بين المعرفة وما وراء المعرفة من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (02) يوضح الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة

المعرفة	وما وراء المعرفة
المعرفة تشير إلى امتلاك المهارات	ما وراء المعرفة تشير إلى الوعي والسيطرة على هذه المهارات.
المهارات المعرفية هي المهارات المطلوبة لأداء المهمة(حل المشكلة، الإجابة عن سؤال).	مهارات ما وراء المعرفة هي تلك المهارات المطلوبة لفهم كيف يتم هذا الأداء، أي كيف يتم مثلا أداء مهمة أو حل مشكلة، أو الإجابة عن سؤال.
المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر وما إلى ذلك.	ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره، وهذه المعارف المتنوعة يمكن تصنيفها بأنها ما وراء الإدراك، وما وراء الفهم وما وراء الذاكرة.
المعرفة تشمل ما وراء المعرفة.	ما وراء المعرفة هو أحد مكونات المعرفة.

المعرفة تتمثل في العمل على اكتساب معلومات أو فهم مبدأ.	ما وراء المعرفة تتمثل في العمل على التأكد من تحقيق ذلك وعلى التساؤل الذاتي عن مدى تحقق هذا الهدف، وعلى إدارة عملية التفكير فيما يتم وكيف يحدث وما إذا كان الأمر يتطلب تعديل مسار التفكير و إعادة تنظيم استراتيجية العمل لتحقيق الهدف وتساؤل المتعلم لنفسه ماذا أعرف ؟ وماذا لا أعرف وما الذي يحتاج لمعرفته.

(مرجع السابق، ص47/46)

نلاحظ من الجدول رقم (02) الفرق الذي يكمن بين المعرفة و ما وراء المعرفة

4/- المبادئ الأساسية التي تتعلق بتعليم و تعلم ما وراء المعرفة:

أشار **جابر عبد الحميد** (1999) إلى عدة مبادئ تتعلق بتعليم و تعلم ما وراء المعرفة، مؤكدا على ضرورة أن نلتزم البرامج التعليمية بأكبر عدد منها حتى تكون أكثر فاعلية في تحقيقها لأهدافها و من هذه المبادئ:

- **مبدأ العملية (Process):** حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم و عملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.
- **مبدأ التأملية (Reflectivity):** ينبغي أن يكون للتعلم قيمة، و أن يساعد المتعلم على الوعي بإستراتيجيات تعلمه و مهارات تنظيم ذاته، و العلاقة بين هذه الإستراتيجيات و المهارات و أهداف التعلم.
- **مبدأ التشخيص الذاتي (Self Diagnosis):** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه و تشخيصه و مراجعته.
- **مبدأ المساندة (Scaffolding):** ينبغي أن تتحول مسئولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.
- **مبدأ التعاون (Cooperation):** يهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين و أهمية المناقشة و الحوار بينهم.
- **مبدأ الهدف (Goal):** يهتم بالتأكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا.

(محمود و آخرون، 2015، ص596)

- **مبدأ المفهوم القبلي (Préconception):** يعني أن تعلم المفاهيم الجديدة يبين على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم، و على مفاهيمه السابقة.
- **مبدأ تصور التعلم (Learning Conception):** و يعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم و مفاهيمه الحالية.

و يرى **مجدي حبيب** (2003) من خلال إتباع هذه المبادئ أثناء تدريس البرامج التعليمية المختلفة أن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تستطيع أن تحقق هدفها و تظهر فعاليتها في العملية التعليمية، حيث أظهرت الدراسات أن لما وراء المعرفة دور أكبر في تعليم المهارات الأساسية، و يظهر من خلال فعالية التنظيم الذاتي التي تحقق الإنجاز في المهارات الأساسية لحل المشكلات الرياضية، فضلا عن دورها في تدعيم العادات العقلية مما يؤدي إلى زيادة التنظيم لتفكير الفرد و عملية فتجعله أكثر وعيا بتفكيره و أكثر حساسية للتغذية المرتدة و تقويم فعالية عمله.

(مرجع السابق، ص597)

5/- المتطلبات الرئيسية للتعلم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة:

اتفق بعض المربين على وجود ثلاثة متطلبات رئيسية لتعلم ما وراء المعرفة هي:

المعرفة: وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم وعملياته واغراضه ومعرفة إستراتيجيات التعلم الفعالة ومتى تستخدم.

الوعي: ويعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي:

-الوعي بمتغيرات الشخصية.

-الوعي بمتغيرات الموقف التعليمي.

-الوعي بمتغيرات الإستراتيجية الملائمة.

التحكم:- ويشير (bird) الى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناءً على معرفته ووعيه.

6/- مجالات ما وراء المعرفة:

-حدد بعض المربين مجالين لما وراء المعرفة هما التقويم الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة، ويتكون كل مجال من ثلاثة ابعاد وكما يأتي:

المجال الاول: التقويم الذاتي للمعرفة

ويتضمن الأبعاد الآتية:

المعرفة التقريرية: وتتصل بمضمون التعلم، حيث تتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين، وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم.

المعرفة الإجرائية: وتتصل بكيفية التعلم، حيث تتعلق بكيفية عمل شيء ما.

المعرفة الشرطية: وتتعلق بالشروط اللازمة للقيام بإجراءات معينة، بمعنى متى يستعمل شيئا معينا، وما الغرض من استعماله.

المجال الثاني:

- الإدارة الذاتية للمعرفة: وتتضمن ثلاثة أبعاد:

التخطيط: ويتضمن الإختيار المعتمد لإستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحقيق أهداف محددة.

التقويم: ويقصد به تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة.

التنظيم: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو أحراز الأهداف وتعديل السلوك.

(مشرق، 2015، ص394)

7/- مكونات ما وراء المعرفة:

هناك الكثير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير ما وراء المعرفة، ومن أشهرها:

النموذج الأول :نموذج فلافل (Flavell)، الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي، هما:

المكون الأول: المعرفة ما وراء المعرفية (Metacognitive Knowledge):

وتتكون من ثلاثة أنواع رئيسة، هي:

أ- المعرفة بمتغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر، أو متعلم، وما يعتقده عن عمليات تفكير الآخرين.

ب -المعرفة بمتغيرات المهمة: وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها، وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة.

ج - المعرفة بمتغيرات الاستراتيجية: وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية، مهمة بالنسبة له، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق : متى، وأين، ولماذا؟ تستخدم هذه الاستراتيجية.

(أحمد، 2014، ص 47)

المكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive Experiences):

وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجية المثلى، عند مواجهة مهمة ما، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة، كإعادة النظر في المشكلة من زوايا أخرى، و إعادة قراءة العناوين والكلمات المفتاحية الرئيسة لترى إذا ما كان هناك شيء قد يسهم في إزالة الغموض، أو أن تحاول طلب المساعدة من الآخرين.

النموذج الثاني: نموذج كلوي (Kluwe،1982)، ويشير إلى أن التفكير ما وراء المعرفي له مكونان أساسيان، هما:

المكون الأول: المعرفة عن تفكير الفرد وتفكير الآخرين و يرتبط بالمعرفة التقريرية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

وقد ميزت بين نوعين من المعرفة التقريرية هما:

أ- المعرفة التقريرية المعرفية:

وهي المعرفة عن الحقائق، والمفاهيم و المصطلحات.

ب -المعرفة التقريرية ما وراء المعرفية:

وهي المعرفة عن الحقائق، والمفاهيم التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية، والمهمة التي هو بصدد التعامل معها.

(مرجع السابق، ص47)

المكون الثاني: العمليات التنفيذية (Processes Executive):

وترتبط بالعمليات الإجرائية، المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى.

وهناك نوعان من المعرفة الإجرائية، هما:

أ- المعرفة الإجرائية المعرفية (Cognitive Procedural Knowledge) مثل معرفة الفرد عن عمليات الجمع والضرب، وما تنطو ي عليه من إجراءات.

ب -المعرفة الإجرائية ما وراء المعرفية (Metacognitiv Procedural Knowledge) وهي معرفة أين، ومتى، وكيف، ولماذا تستخدم استراتيجية معينة.

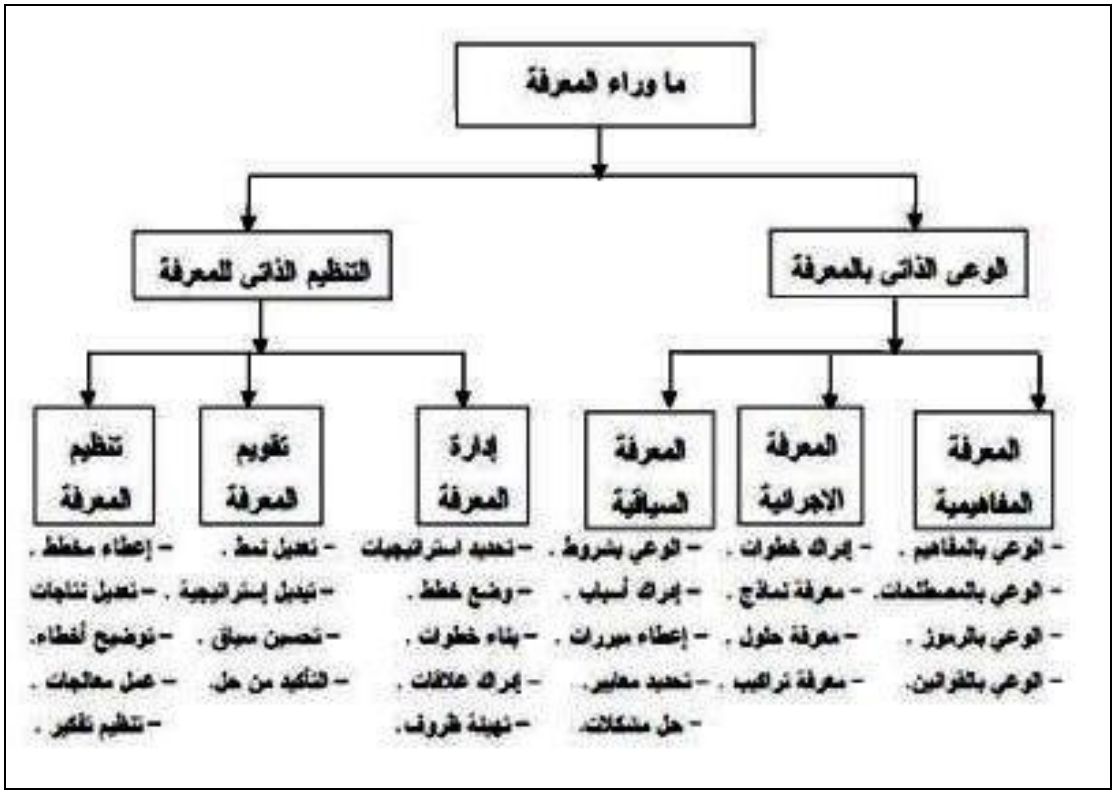
النموذج الثالث: نموذج عفانة و الخزندار:

يرى (عفانة و الخزندار2004) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مكونين رئيسين، هما:

1-الوعي الذاتي بالمعرفة.

2-التنظيم الذاتي للمعرفة.

(مرجع السابق، ص48)



الشكل رقم (1) يوضح مكونات ما وراء المعرفة

من الشكل السابق نجد أن:

المكون الأول: الوعي الذاتي بالمعرفة: و يتضمن هذا المكون ثلاثة أنواع رئيسة من المعرفة حددها عفانة و الخزندار بالآتي:

1- المعرفة المفاهيمية:

وهذه المعرفة تتضمن أنواعاً عدة من المعارف، وهي كالآتي:

أ- **الوعي بالمفاهيم:** ويعني ذلك معرفة المتعلم بالمفاهيم التي يتعامل معها، وإدراكه لمكوناتها وعلاقة تلك المفاهيم فيما بينها.

(مرجع السابق، ص49)

ب – الوعي بالمصطلحات: وهو إدراك معنى المصطلحات العلمية أو الرياضية أو الاجتماعية أو الاقتصادية.

ج – الوعي بالرموز: وهو فهم و إدراك معنى الرموز المجردة، وماذا تعني إذا جاءت ضمن مضمون معين، وهل تلك الرموز ذات مغزى أم لا.

د – الوعي بالقوانين: ويقصد بذلك معرفة مكونات القانون سواء أكان في العلوم أو قانون وضعي إداري أو قانون دستوري أو غيره، ومعرفة علاقة هذا القانون بقوانين أخرى ذات صلة.

2–المعرفة الإجرائية:

وهذه المعرفة تتضمن أنواعاً مختلفة من المعارف، وهي كما يأتي:

أ– إدراك خطوات: بمعنى معرفة المتعلم بالخطوات التي قد يتبعها في وصوله للهدف، أو في حل مسألة رياضية ما، دون التطرق إلى الحل أو تنفيذ الخطة للوصول إلى الهدف، بل هي معرفة بإجراء شيء معين وليس تنفيذه.

ب –معرفة نماذج: أي إدراك أنواع معينة من الأشكال أو المخططات التي تتعلق بمضمون معين، و ذلك من خلال الوعي بخطوات تكوينها أو تنظيمها.

ج – معرفة حلول: وهذه معرفة تشير إلى طرق حل مسألة أو مشكلة معينة سواء كانت مسألة في العلوم أو مشكلة إجتماعية معينة، حيث يستطيع المتعلم هنا إدراك خطوات الحل أو أسلوب التعامل مع المشكلة.

(مرجع السابق، ص50)

د – معرفة تراكيب: ويعني هذا وعي المتعلم بكيفية تركيب جملة معينة أو رسم نموذج محدد أو بناء خطة معينة أو تركيب جهاز حاسوب، أي الوعي بخطوات البناء والتركيب.

3-المعرفة السياقية:

وتتضمن هذه المعرفة ما يأتي:

أ- **الوعي بشروط:** أي إدراك ظروف تعلم مشكلة معينة، أو إعطاء شروط لحدوث تعلم أو سلوك معين، إذ لا يمكن لهذا السلوك ولهذا الموقف أن يحدث إذا لم يكن هناك ظروف أو شروط معينة لحدوثه.

ب – إدراك أسباب: إذ لا يمكن للمتعلم أن يفهم موقفاً معيناً إلا إذا أدرك أسباباً معينة لوجود شيء ما.

ج – إعطاء مبررات: ويقصد بذلك وضع مبررات لحدوث ظاهرة معينة، وتوضيح نقاط الضعف في تلك الظاهرة أو الموقف، أي توضيح لماذا لم يتمكن المتعلم من حل المسألة.

د – تحديد معايير: أي وضع معايير أو وحدات للقياس، فمثلا لكي يحدث تفاعل ما، ينبغي أن تتوفر معايير في مواد التفاعل حتى يحدث هذا التفاعل.

هـ – حل مشكلات: بمعنى فهم المسألة أو المشكلة سواء أكانت نمطية أو غير نمطية، ومحاولة حلها باستخدام استراتيجية معينة.

(مرجع السابق، ص50)

المكون الثاني: التنظيم الذاتي للمعرفة:

ويشمل هذا المكون ثلاثة أنواع من المعرفة كما حددها (عفانة و الخزندار، 2004) كما يأتي:

1-إدارة المعرفة (Management of Knowledge): وهي تتضمن الآتي:

أ- **تحديد استراتيجيات:** أي اختيار استراتيجية محددة ذات قيمة وفائدة لإدارة المعرفة والتخطيط لها.

ب - و ضع خطط: حيث تتطلب إدارة المعرفة وضع خطط لتنفيذ مهمة معرفية معينة.

ج - بناء خطوات: وهذا المستوى يتطلب تكوين مجموعة من الخطوات المرتبة لإنجاز مهمة معينة.

د - إدراك علاقات: وهذا يعني فهم العلاقات القائمة بين الجوانب المختلفة للموقف المعرفي، فلا يمكن لمتعلم أن يعي المضامين المعرفية بدون أن يدرك تسلسل تلك المضامين والعلاقات القائمة بين مفاهيمها ومكوناتها.

هـ -تهيئة ظروف: لكي يتم إنجاز المهمة و إتقانها ينبغي تهيئة الظروف أو المناخ الصفي الملائم لتحصيل تلك المهمة.

2- تقويم المعرفة (Evaluation knowledge): وتتضمن هذه المعرفة الآتي:

أ- **تعديل نمط:** وهذا يعني أن يقوم المتعلم بتعديل نمط تعلمه أو أنماط السلوك التي يستخدمها ومحاولة تغيير هذا النمط في ضوء مبررات مقنعة.

ب -تبديل استراتيجية: قد يرى المتعلم أن الاستراتيجية التي استخدمها في تحقيق الأهداف لم تكن مفيدة في تنمية قدراته وفي تحسين مهاراته تجاه مهمة معينة أو موقف محدد، فيلجأ

المتعلم إلى تعديل تلك الاستراتيجية بأخرى أكثر فائدة.

ج – تحسين سياق: بعد أن يستخدم المتعلم أسلوباً معين اً في طرح أفكاره في أسلوب محدد، ويجد أن هذا الأسلوب لم يكن مقنعاً أو معبرًا، يلجأ إلى إعادة صياغة السياق بصورة أفضل باستخدام أسلوب معين في طرح المضامين الفكرية لتحسين سياق الموضوع ليصبح جذاباً أو مقنعاً.

د – التأكد من الحل: وهو أسلوب يستخدمه المتعلم للتأكد من صحة موضوع أو فكرة معينة أو فرضية خاصة، وذلك لإعطاء ثقة بالخطوات التي استخدمها.

3 –تنظيم المعرفة: ويشمل هذا النوع من المعرفة ما يأتي:

أ– إعادة مخطط: في ضوء الكشف عن نقاط القوة والضعف ليستطيع المتعلم إعادة تنظيم المخطط أو الخطوات التي يستخدمها في التعليم أو التفكير، وذلك بعد أن يضع يده على أخطاء عدم وصوله إلى الأهداف المطلوبة.

ب–تعديل نتاجات: يستطيع المعلم تعديل نتاجات معينة من خلال التغذية الراجعة المتوفرة في البيئة الصفية أو من خلال تعديل نفسه.

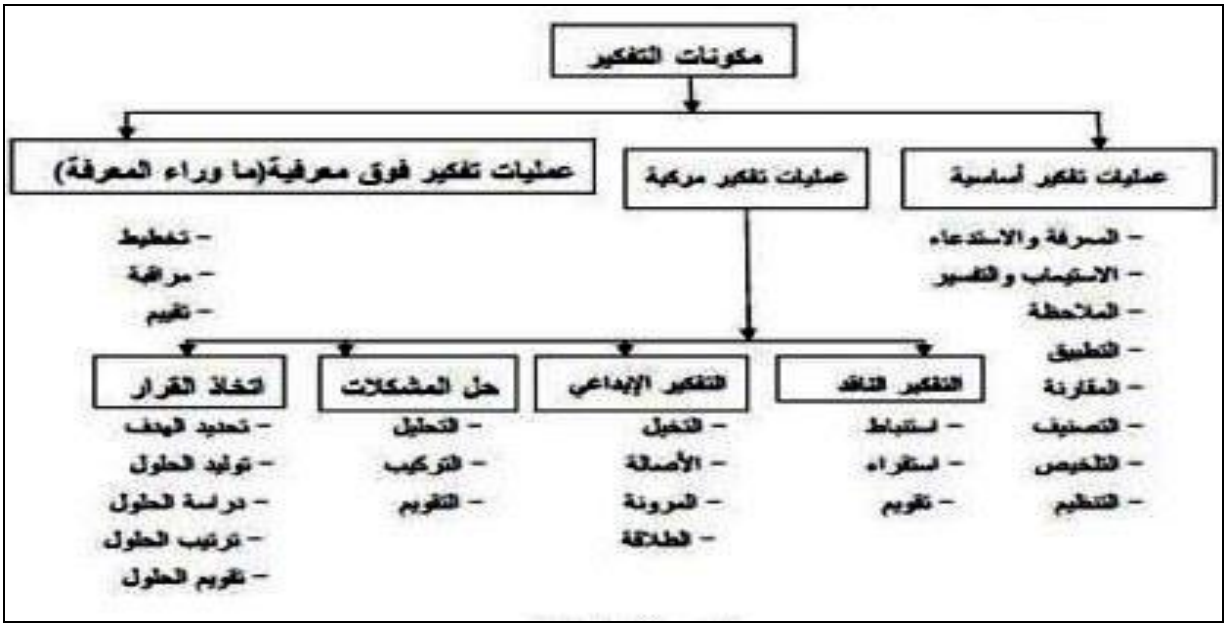
ج – توضيح أخطاء: ويعني ذلك توضيح الأخطاء وكيفية حدوثها؟ أوين تحدث ؟ ومتى تحدث؟ وذلك من أجل تلاشيها، والتخلص منها في تفكيره أو في أساليب التعلم التي يستخدمها.

(مرجع السابق، ص51)

د – عمل معالجات: ويقصد بذلك إجراء معالجات فورية لخطوات التعلم أو لأنماط التفكير المستخدمة في حل مسألة علمية مثلا، ويتم ذلك من خلال المتابعة والمراجعة.

هـ –تنظيم تفكير: وهذا المستوى يعد أعلى مستويات ما وراء المعرفة وهذا يعني أن يقوم المتعلم بتنظيم تفكيره من حين لآخر بصورة شاملة، وذلك طبق اً للظروف والأحوال التي يمر بها.

ويتبنى الباحث نموذج عفانة و الخزندار باعتباره نموذجاً يشمل كلا من نموذج فلافل ونموذج كلوي والذي يرى أن ما وراء المعرفة تتكون من مكونين أساسيين هما الوعي الذاتي بالمعرفة والذي يشمل المعرفة (المفاهيمية والإجرائية والسياقية) والتنظيم الذاتي للمعرفة والذي يشمل (إدارة وتقويم وتنظيم) المعرفة.



الشكل رقم (02) يوضح علاقة التفكير بعمليات ما وراء المعرفة

(مرجع السابق، ص53/52)

يتضح من بيانات الشكل رقم(02) أن عمليات ما وراء المعرفة تعد إحدى مكونات التفكير وهي تتضمن عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم، لذا فإن التفكير في التفكير يعد من المراتب العليا لمكونات التفكير، إذ تتضمن عمليات التفكير في التفكير أو عمليات ما وراء المعرفة أنماط اً تفكيرية تستعين بأنماط تفكيرية أبسط منها في تقييم عمليات التفكير، وذلك من خلال التفكير الناقد وحل المشكلات وغيرها.

لكن لا يجب أن يفهم من هذا أن عمليات التفكير هي وظائف يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها بهذه البساطة، والحقيقة أنه عند ممارسة التفكير النقدي نحتاج إلى استخدام بعض عمليات التفكير الإبداعي، أو حل المشكلات وبالعكس.

8/- تعليم مهارات ما وراء المعرفة:

هناك اختلافاً واضحاً بين الباحثين حول إمكانية ومدى جدوى تعليم مهارات ما وراء المعرفة للتلاميذ، فحين أظهر بعض الباحثين اهتماماً ضعيفاً بإمكانية تعلم مهارات ما وراء المعرفة مثل (Gerber، 1983)، نجد البعض الآخر يرى بأن تلك العملية من الممكن أن يكون لها عائد كبير على طريقة تفكير الأفراد.

(مرجع السابق، ص58)

ولقد اقترحت بلاكي و سبنس(Blakey & Spence،1999) ست خطوات إجرائية يمكن من خلالها تعليم مهارات ما وراء المعرفة داخل الفصل الدراسي حددها كالآتي:

1- تحديد ما نعرفه و مالا نعرفه.

2- التحدث عن التفكير.

3- الاحتفاظ بالتفكير في اليوميات (حفظ سجل التفكير)

4- التخطيط و التنظيم الذاتي.

5- استخلاص عمليات التفكير.

6- التقويم الذاتي.

ويشير أندرسون (Anderson، 2002) في ضوء نموذجه لمكونات ما وراء المعرفة إلى أنه يمكن تعليم مهارات ما وراء المعرفة، وذلك بأن يقوم كل معلم بتحديد هدف عام لكل درس، على أن يقوم كل تلميذ بتحديد هدف خاص له، وأن يقيس كل منهم مدى تقدمه في ضوء هذا الهدف، وهذا من شأنه أن ينمي مهارة الإعداد والتخطيط، كما يرى أنه من الضروري أن يدرس للتلاميذ استراتيجيات تعلم مختلفة، ويحددون كيف ومتى يستخدمونها، وهذا من شأنه أن ينمي لدى التلاميذ مهارة اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم، وهي مهارة ما وراء معرفية، كما يرى ضرورة أن يدرب التلاميذ على توجيه اسئلة مهمة إلى أنفسهم طوال فترة التعلم، وهذا من شأنه أن ينمي مهارة المراقبة لديهم.

(مرجع السابق، ص59)

و ترى الباحثة أن ما وراء المعرفة تعد مكوناً أساسياً في عمليات التعلم الفعال فهي تمكن الفرد من التقويم النشط و ضبط و تنظيم هذه العمليات وفق الموضوعات المعرفية و المعطيات التي تتعلق بها.

9/- معرفة ما وراء المعرفة:

1-المعرفة التقريرية: تشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لانجاز المهمة المراد القيام بها، أي إلى المعرفة عن الأشياء وتظهر هذه المعرفة عندما يكون لدى الفرد هدفاً بسيطاً يهدف منه الوصول إلى معلومات سريعة يمكن التمثيل عليها بقراءة الصحف المحلية).

2-المعرفة الإجرائية: هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما.

3-المعرفة الشرطية: هي استعمال إستراتيجية معينة دون غيرها للعمل على انجاز مهمة ما.

(وجدان و آخرون، 2015، ص608)

10/- مهارات ما وراء المعرفة:

1-التخطيط: ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم، وتشير الى الأنشطة المتعمدة التي تنظم كافة عمليات التعلم، وتشمل:

- تحديد الهدف، أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.
- اختيار إستراتيجية تنفيذ الحل.
- ترتيب تسلسل خطوات التنفيذ.
- تحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة.

(مرجع السابق، ص608)

- تحديد الوقت اللازم للتعلم

- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها، أو المتوقعة.

2-المراقبة: وتعني وعي الفرد لما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم او حل للمشكلة وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. وتشير إلى الأنشطة التي تسهل التقدم في عملية التعلم على سبيل المثال، التلميذ يمكن أن يسأل نفسه كالتالي: مأفعله؟ " ما المسار الصحيح للتعلم ؟ الخ. هذه بعض النشاطات المراقبة التي يمكن أن تظهر أثناء القيام بأنشطة التعلم، وتشمل:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

- الحفاظ على تسلسل الخطوات.

- معرفة متى يتحقق كل هدف فرعي.

- تحديد معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

- اكتشاف الصعوبات و الأخطاء.

- معرفة كيفية التغلب على العقبات، والتخلص من الأخطاء.

3- التقويم: وتعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة، وتشير إلى تقييم الفرد لعمليات تعلمه وتتضمن تقويم تقدمه في أنشطة التعلم، ومهارة التقويم يمكن ان تساعد التلاميذ على تنمية مجموعة من المهارات والاستراتيجيات الضرورية التي يمكن أن تعينهم في عملية التعلم وتحسينه، وتشمل

- تقويم مدى تحقيق الهدف.

- الحكم على دقة النتائج و كفايتها.

(مرجع السابق، ص608)

- تقويم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمها.
- تقويم كيفية التغلب على الصعوبات و الأخطاء.
- تقويم فاعلية الخطة و الإستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها

(مرجع السابق، ص608)

11/- مفهوم إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

يعرف صبري (١٤٢٣) مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة بقوله " تعدمن استراتيجيات التعلم غير المباشرة ، وهي عبارة عن أساليب وإجراءات يتبعها المتعلم تمكنه من التحكم في بيئته المعرفية وتنسيق عملية التعلم لمزيد من التعلم ، والاستفادة من مما تعلمه في مواقف جديدة"

ويعرف جابر(٢٠٠٢) الإستراتيجيات المعرفية بأنها "هي العمليات المتسلسلة التي يستخدمها الفرد للسيطرة والتحكم في الأنشطة المعرفية و تضمن تحقيق الهدف المعرفي، وتساعد هذه العمليات على التنظيم و الإشراف على التعلم وتشمل التخطيط والمراقبة للأنشطة المعرفية بالإضافة إلى اختبار نتائج هذه الأنشطة"

(سلمان و ماهر، 2009، ص255)

المبحث الثالث: أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة:

هناك العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهذه الاستراتيجيات هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم للتذكر، والفهم، والتخطيط، والإدارة، وحل المشكلات، والتفكير وباقي العمليات المعرفية الأخرى وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

وتتضمن ما وراء المعرفة العديد من الاستراتيجيات التي تستخدم في مجال التدريس منها مايلى:

أولا: إستراتيجية التساؤل الذاتي

1/- مفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تعتبر إستراتيجية التساؤل الذاتي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تهدف إلى تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم التي تساعد التلاميذ على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون؟ وكيف يتعلمون؟ والتحكم في عملية الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي داخل المدرسة بل عندما يقرأون خارج المدرسة، واستخدام التساؤل الذاتي يساعد التلاميذ على تركيز انتباههم على مكونات معينه من تفكيرهم ويحثهم على تأمل تفكيرهم بحيث يستطيعون أن يراقبوه ويوجهوه على نحو أفضل.

و إستراتيجية التساؤل الذاتي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يسألها المتعلم لنفسه أثناء معالجة المعلومات وهي تساعد على تكوين الوعي بعمليات التفكير لدى التلاميذ، وتجعل المتعلم أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، وتتضمن إستراتيجية التساؤل الذاتي الأسئلة المفتوحة التي يصوغها المتعلم أثناء التعلم بنفسه قبل القراءة، وبعد الانتهاء من القراءة والأسئلة الموجهة والتي يسترشد بها المتعلم وينسج على نمطها بعض الأسئلة في أثناء عملية القراءة لتعينه على تحديد الإجابات من المادة المقروءة ومن أمثلتها: ماذا يحدث لو؟ ما الذي يترتب على؟ نقاط الضعف؟ ما نقاط القوة؟ كما أن الاشتقاق الذاتي للأسئلة يسهل على المتعلمين استيعاب المادة الدراسية ويشجعهم على التفحص والتدقيق ويبقى على حيويتهم ونشاطهم في التعلم، كما ييسر اتخاذ قرارات مؤقتة قابلة للتعديل والتبديل ويجعلهم على استعداد للقيام بمزيد من الأنشطة المختلفة.

(منصور و آخرون، 2012، ص25)

2/- أهمية استعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس:

تعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في تساعد الطالب في تنمية مهارات الفهم لدية، لان من المفيد للمتعلم توجيه لنفسه اسئلة قبل التعلم واثناءه وبعدة، وهذه الاسئلة الذاتية تيسر الفهم وتشجع المتعلم الى الوقف امام العناصر المهمة والتفكير في المادة العلمية التي تعلمها وربط القديم بالجديد والتنبؤ بأشياء جديده واثارة الخيال.

ويؤكد عدس على أهمية تدريب الطلاب على استخدام الأسئلة الذاتية في التعلم بقوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم ويطرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلا من أن يقوم المعلم بذلك، ونتوق إلى اليوم الذي يغير فيه الطلاب من نماذج أسئلتهم فتكون أكثر تحديدًا، وأدعى إلى التفكير، ومن ذلك العمل على وجود قاعدة بيانات يرجعون إليها في أفكارهم، وما يتوصلون إليه من استنتاجات، وعلى الطلاب أن يعرضوا قضاياهم عن طريق طرح الأسئلة".

وان ما يقوم به الطالب في اثناء التعلم من فحص النص المقروء، وتكوين أسئلة عن مضمونة تساعد على الإستيعاب الدقيق، فالفهم يعتمد على ما يقوم الطلاب بتوليده في اثناء التعلم، والتدريس من اجـل الفهم عملية توليدية لبناء علاقات بين اجزاء المـادة المقروءة، مثل الجمع والفقرات والوحدات الاكبر، وبين معلومات الطالب وخبراته و معتقداته من جانب، والموضوعات الدراسية من جانب اخر، ونباء المعلومات المختزنة في الذاكرة والمعلومات الجديدة (اسماعيل، 2001: 73).

إنَّ توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في عملية القراءة يفسر اعتبار عملية القراءة عملية نشيطة مؤثرة تؤدي إلى تركيز انتباه القارئ، فالقارئ الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه وتركيزه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة.

(أحمد، 2013، ص105)

وبناءا على ماسبق ترى الباحثة ان هذه الإستراتيجية تجعل دور الطالب اكثر ايجابية، مما يشعر الطالب بالمسؤولية اتجاه حل السؤال وتنمي دوافعة كما تنمي الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها وتزيد من الانتباه على العناصر المطلوب تعلمها.

3/- خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تتم تدريس هذه الإستراتجية وفق ثلاث مراحل رئيسية هي: (قبل- وفي إثناء –وبعد) التعلم وعلى النحو الآتي:

أولا: مرحلة ما قبل التعلم (الخطوة السابقة للقراءة)

يعرض المدرس فيها موضوع الدرس على الطلاب، ويدربهم على استخدام التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للطالب أن يسألها لنفسه)؛وذلك بهدف تنشيط عمليات المعرفة التي تسبق الدرس، ومن هذه الأسئلة:

1 – ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ بغرض إيجاد نقطة للتركيز تساعد الذاكرة قصيرة المدى على البدء في التفكير.

2 – لماذا أفعل هذا؟ بغرض إيجاد هدف يتجه نحوه التفكير.

3 – لماذا يعدُّ هذا الذي أفعله مهمًا؟ بغرض الوقوف على السبب من القيام بعمليات التفكير.

(أحمد، 2013، ص105)

4- كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ بغرض التعرف على العلاقة بين المعرفة الجديدة، والمعرفة السابقة.

والغرض من هذه الاسئلة التي يوجهها الطلب لنفسه هو التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه، حيث ان هذه المعرفة السابقة او التصورات القبلية تقاوم الاختفاء اذا ما استعملت معها استراتيجيات التدريس التقلدية، والتعرف على هذه التصورات القبلية تساعد المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم ومساعدة الطلبة في الوصول الى مفهوم المقبول علميا، وهذه الاسئلة تخلق توجها عقليا معنيا لدى الطلبة وتخلق لديهم دليلا يوجههم في التعلم ومعالجة المعلومات.

ثانيا: خطوة التعليم:

يقوم فيها المدرس بتدريب الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي؛ لتنشيط العمليات المعرفية، ويمكن للمعلم توجيه الطلاب إلى أهمية متابعة الأداء القرائي؛ وذلك بسؤال أنفسهم الأسئلة التالية:

1 – ما المعلومات التي يجب تذكرها؟ بهدف استرجاع المعلومات السابقة.

(مرجع السابق، ص106)

2 – ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

3 – هل احتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.

4 – ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟ بغرض إثارة الاهتمام.

و الإجابة على هذه الأسئلة تساعد الطالب على تنظيم معلوماته وتنظيمها وتذكرها، وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعده في حل المشكلة من جوانبها المختلفة مما يجعلها أسهل في الحل

وفي هذه المرحلة أيضا تتضح الجوانب الغامضة او غير المعلومة لدى الطلبة، والتي يحتاج الطلبة الى معرفتها عن الموضوع المراد دراسته، وفيه أيضا يتم تحديد الأدوات والمواد المطلوبة لإجراء الأنشطة، كما يتم توضيح الخطوات اللازمة، والقواعد التي يجب تذكرها والتعليمات الواجب إتباعها، كما يجب تحديد الأهداف التي تم وضعها مسبقا من قبل المدرس، ووضوح هذه الإرشادات وتقديمها بشكل صحيح ومباشر وظاهر يساعد الطلبة على الاحتفاظ بها في أذهانهم إثناء التدريس وتعطيهم فرصة لتقيم أدائهم فيما بعد.

ثالثا: خطوة ما بعد التعليم:

حيث يمرن المدرس الطلبة في هذه الخطوة على أساليب التساؤل الذاتي للتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ومن أمثلة هذه الأسئلة:

1- كيف عملت في حل هذا السؤال؟ بغرض تقييم التقدم.

2- هل احتاج لإعادة حل السؤال؟ بغرض متابعة ما اذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.

3- هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقع؟

4- هل أستطيع حل السؤال بطريقة أخرى؟

5- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟

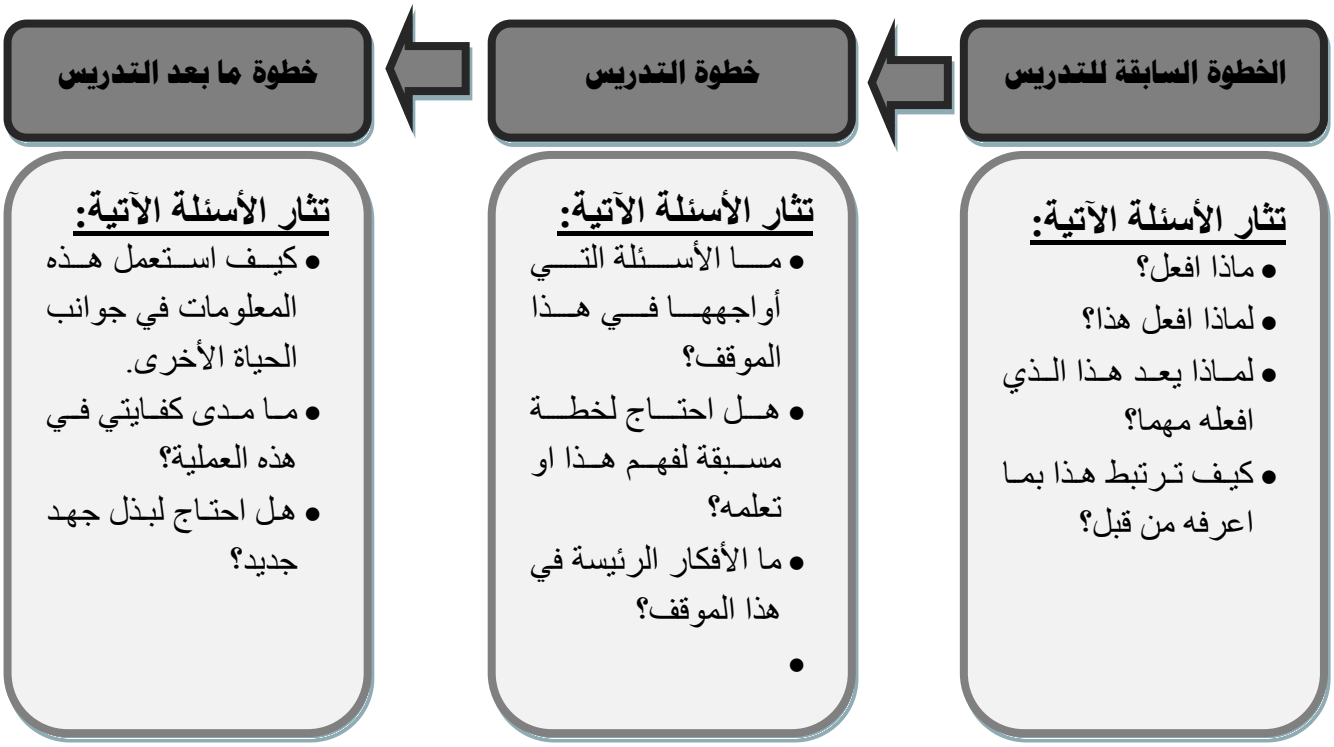
6- كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟

7- هل أستطيع تعميم الحل بالنسبة لمسائل أخرى؟ نعرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.

(مرجع السابق، ص106)

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد الطلبة على تناول وتحليل المعلومات التي توصل اليها ثم تكاملها وتقيمها وكيفية الاستفادة منها.

وهكذا يستطيع الطلبة ان يكشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وان يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفـاهيم خاطئة، ويحث بناء المعنى كنتيجة لتفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة الى مواقف متشابهة (بهلول، 2004، ص 193) وشكل (1) يوضح خطوات هذه الاستراتيجية



شكل رقم (03)

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي

(مرجع السابق، ص107)

4/- خصائص إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تقوم على ايجابية التلميذ في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها الطلبة لا نفسهم تخلق بناءا انفعاليا، ودافعا معرفيا، ويصبحون أكثر شعور بالمسؤولية عن تعلمهم.

-تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم حول الموضوع، وتجعلهم قادرين على التحاور، وعرض ما يعرفونه، وما يودون معرفته.

-تزيد من الفهم الموضوع للموضوع وتطلق طاقاتهم نحو العمل الجماعي، وبدلك يصبحون طلبة أكثر كفاية.

-يعتمد الطلبة على أنفسهم في بناء المعنى من خلال اكتشافهم له، وبذلك يبقى أثره طويلا.

-تساؤلات الطلبة تكشف عن نمط تفكيرهم، والمفاهيم البديلة، وفهمهم الإدراكي، وما يرغبون في معرفته.

-يصبح الطلبة اكثر حساسية للأجزاء المهمة في محتوى الدرس ويراقبون فهمهم للمادة التعليمية، اي يصبحون على وعي بما يفهمونه، ويقومون بإجراء علاجي عن طريق توجيه الأسئلة ذاتية لأنفسهم، وأسئلة لإقرانهم .

-تقوي شعور الطلبة بالفاعلية الذاتية، وتقوي الشخصية، ويشعرون بالتحكم الذاتي فهم يقرون أهدافهم ذاتيا.

(مرجع السابق، ص107)

ثانيا: إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع

1/- مفهوم إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

عرف **عبد الحميد** (1999) إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع على أنها عبارة عن إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس التي تساعد الفرد عن الكشف عن كل ما يجول داخل تفكيره، حيث تساعد المتعلم عن الكشف عن أفكاره غير الظاهرة أمام الآخرين، من أجل أن يدركوها و يعرفوها.

(هبه، 2015، ص39)

بينما عرفها **بهلول** (2004) على أنها عملية يقوم بها المتعلم عن طريق التحدث بصوت مرتفع عن كل الأفكار و المشاعر و عند أدائه لمهمة ما، مثل: حل مشكلة معينة أو حل سؤال ما، أو القيام بتجربة محددة، و هذا التفكير يكون في إتجاهين بحيث يتم بوجود متعلمين إثنين مع بعضهما بعضاً، حيث يقوم الأول بالتحدث و الثاني يستمع له، على أن يتم تبادل الأدوار بينهما.

(مرجع السابق، ص40)

2/- أهمية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

أشار **خطاب** (2007) إلى أهمية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في أنها في غاية الأهمية، و ذلك بسبب أنها لا تمكن الطالب فقط من التفكير بصوت مرتفع عن تفكيره و عمليات ما وراء المعرفة من تخطيط و مراقبة و تقويم، بل إنما تنمي لدى الطالب القدرة على معرفة عمليات التفكير التي يستخدمها، حيث تجعل الطالب يشغل جميع قدراته بشكل إيجابي.

(مرجع السابق، ص41/40)

و أكد **بارك** (Park،2004) على أهمية هذه الإستراتيجية لأنها تقنية تجعل الطالب يزيد من مستوى تحكمه بقدراته، و معرفة كيفية إستغلال هذه القدرات بالشكل المناسب، بالإضافة إلى أنها تخرج الفرد من التفكير بطريقة عشوائية إلى التفكير بطريقة منظمة تجعله يواجه ذاته و يتحكم بعمليات تفكيره و معالجتها.

أما **سعادة** (2015) فقد ذكر أن أهمية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع تكمن بأنها:

- تعمل على مساعدة الطالب في تنظيم أفكاره و العمل على تنميتها.
- تجعل الطالب مستمعاً و ذلك بسبب أنه ينتج المعرفة بطريقة منظمة تجعله يصل إلى عدة أفكار مطلوبة.
- تعمل على تنمية المستويات العليا من التفكير لدى الطالب.

(مرجع السابق، ص41)

– تزيد من دراية الطالب بقدراته و بعمليات التفكير التي يقوم بها.

(مرجع السابق، ص41)

3/– خصائص إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

أشارت **حمودة** (2013) إلى عدة خصائص تتميز بها إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع عن غيرها من الإستراتيجيات، منها:

– تعمل على توفير مناخ تعاوني، بحيث يقوم الطلبة بالعديد من الأنشطة التي يمارس فيها العديد من العمليات العقلية مثل: الملاحظة، و الإستنتاج، و المقارنة.

– تعمل على إيجاد جو تعليمي مناسب لتعلم تنمية التفكير لدى الطلبة، حيث تجعلهم أكثر إدراكاً لتفكيرهم و لعملياتهم العقلية.

– تتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم بكل حرية، و فهم الواقع بشكل أفضل عند تبادل الأفكار مع بعضهم بعض.

– تعمل على ربط الجوانب المعرفية بالجوانب الإجتماعية لدى المتعلمين، و ذلك عندما يعبر كل متعلم عن أفكاره الخاصة به و يتبادلها مع زملائه.

– تزيد من نسبة الإستيعاب و التعمق بالمعرفة لدى المتعلمين.

بينما وضعت **الزهراني** (2012) خصائص أخرى تتميز بها إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، منها:

– تتميز هذه الإستراتيجية بأنها من الممكن أن تتم على شكل (فردي أو ثنائي أو جماعي).

– من الممكن أن يستخدم هذه الإستراتيجية المعلم أو الطالب.

– يقوم الأشخاص بالإصغاء إلى الطالب المتحدث بصوت مرتفع و الإنتباه لكل فكرة يطرحها.

(مرجع السابق، ص42)

– تقوم على النقد البناء، حيث يقوم الطلبة الذين يصغون للطالب المتحدث بصوت مرتفع بالإنتباه إلى الأخطاء التي يرتكبها أثناء تفكيره، و مناقشتها معه عند الإنتهاء من الحديث.

– يقوم المتعلم بالتصريح بأفكاره التي يفكر بها و بأحاسيسه التي يشعر بها أثناء قيامه بالمهمة.

– تنمي قدرة الطالب على التوجيه الذاتي أثناء عملية تفكيره.

(مرجع السابق، ص 43)

4/- دور المعلم في تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:

لابد هنا من توضيح كيفية تطبيق هذه الإستراتيجية من جانب المعلم، لكي يتعلمها الطلبة منه، كون المعلم يمثل النموذج الذي يحتذي به الطلبة، حيث أشار **سعادة** (2015) أنه لكي يتم تطبيق إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع بنجاح و بفائدة كبيرة، فإنه لابد من إتباع خطوات عدة، هي:

- قيام المعلم بقراءة المشكلة أو المهام المراد التفكير بها بصوت مرتفع.
- العمل على إستيعاب المشكلة أو المهام المراد التفكير بها بشكل جيد.
- قيام المعلم بتحديد المعطيات المطلوبة بصورة رمزية.
- تحديد العملية المستخدمة.
- قيام المعلم بتوضيح المطلوب من العملية المستخدمة.
- القيام بتنفيذ العمليات العلمية الواجب أن يقوم بها.
- و بعد ذلك يقوم بمراجعة خطوات حل المشكلة، عن طريق التحدث عن جميع الخطوات التي مر بها أثناء حل هذه المشكلة أو المهمة مع البيان للطلبة أنه لا توجد أي فكرة غير مهمة و لا توجد أي خطوة غير ضرورية، و لكن المراد من ذلك الوصول إلى الفكرة أو الحل المناسب أكثر من غيره.

(هبه، 2015، ص45)

و أخيراً تأتي خطوة تفسير الحل، حيث تتم مناقشة جميع الطلبة في الحل التي تتم التوصل إليه، و لماذا تم إختيار هذا الحل بدلاً من غيره من الحلول، و هل من الممكن أن يتم حل هذه المشكلة أو المهمة بحل بديل أو طريقة بديلة.

(مرجع السابق، ص46)

ثالثا: إستراتيجية النمذجة

1/- مفهوم إستراتيجية النمذجة:

تصنف إستراتيجية النمذجة ضمن أهم الإستراتيجيات الميتا معرفية التي تتوخى بداية إكساب المعلم الطرق الصحيحة في التفكير، لمعالجة مختلف مواقف التعلم وتنمية مهارات التفكير. التي تدل في هذه الإستراتيجية على شخص،(Model) وتتأسس النمذجة على فكرة النموذج فعلي، يمثل قدوة يحتذي بها من يلاحظه في سلوكه، وتعتمد النمذجة على إتباع المعلم إستراتيجية تجعله يفكر في المشكلة أمام المتعلمين، وبصوت عال شرط ألا تكون هذه المشكلة محلولة مسبقا.

(ليلى، 2016، ص95)

فهذه الطريقة تساعد المتعلم أن يتعلم طريقة تفكير من خلال موضوع ما حيث رأى أن أفضل طريقة ويعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى **(باندورا)** لتعليم الناس المهارات المختلفة، سواء كانت تربوية أو علمية، هي النمذجة .ويشترط **(باندورا)** في النموذج " المعلم " أن تكون لديه القدرة على التمثيل، والصبر والإيحاء، ويرى أن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الإجتماعية دور في عملية التعلم، أما بالنسبة للمقلد فيجب أن يتصف بصفات منها، قدرته على الإنتباه وتقليد الحركات والأعمال، وتذكر ما تعلمه واستدعاءه في الوقت المناسب، وتلقي التغذية الراجعة والقيام بما شاهده من أعمال وتعتمد النمذجة الميتامعرفية على محاكاة المتعلم لطريقة تفكير معلمه، ولذا فإن فعبارة " فكر كما تراني أفكر "هي أقوى من عبارة أعمل ما أقوله، كما أن

(مرجع السابق، ص96)

التلاميذ لا يتعلمون كثيرا عن طريق التقليد، لذا كان من الأحرى أن يحرص المعلم على أن يكون نموذجا جيدا في تفكيره واتجاهاته، لكي يكون قدوة لتلاميذه، ويتمكن من توجيههم نحو مهارات التفكير السليم والعمل على تنميتها، ومن ثم إكساب التلاميذ الإتجاهات الصحيحة التي توجه سلوكهم في مواقف الحياة مستقبلا.

و يفترض بالمعلم وهو يقدم نموذجا ذاتيا عن طريقة تفكيره و الإستراتيجيات في الأداء أن يخبر وعيا بالتفكير، و بالمؤشرات التي تفيد في إشراك التلاميذ في خططه، ووصف أهدافه وتقييم وتفسير سلوكه، وحين يقوم بأخطاء يستطيع أن يصححها بتعديل المسار، يعترف بأن هناك أشياء لا يعرفها، ويستطيع أن يضع خطة لمعرفتها واكتساب طرق التفكير وفق إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية يجعلها مختلفة عن المعرفية.

فالنمذجة المعرفية تقوم على التعلم بالملاحظة، أي على ملاحظة التلميذ لسلوك يقوم به المعلم، ثم يقوم التلميذ بتقليده دون أن يوضح المعلم عمليات تفكيره و الإستراتيجيات التي إستخدمها في التفكير .بينما النمذجة الميتامعرفية يستخدمها المعلم وهو يفكر بصوت عال أمام التلاميذ موضحا (مرجع السابق، ص96)

الإستراتيجيات التي إستخدمها في التفكير و من الأساليب التي تشجع المتعلم على إستخدام إستراتيجية النمذجة تحفيز المعلم له للحديث اللفظي عن عمليات تفكيره أثناء التعلم، من خلال مشاهدة المعلم وهو يقوم بالحديث عن عمليات التفكير بصوت مرتفع أثناء أداء مهمة تعلم ما و يمكن للمعلم أن يجمع بين إستراتيجية النمذجة، والتفكير بصوت مرتفع في وقت واحد، أي

يمكنه أن يستخدم كلا الاستراتيجيتين في موقف تعليمي واحد، ذلك أن نجاح عملية النمذجة لطريقة تفكير معينة يتطلب توضيحها للمتعلم بصوت مرتفع.

وحين يختار المعلم إستراتيجية معينة معينة يحاول توضيح سبب إستخدامه لتلك الإستراتيجية بالتحديد دون غيرها بصوت مرتفع، وبذلك فهو يشرك الطلبة في قضايا تتعلق بالمعرفة الشرطية التي تتحكم في وقت وسبب إستخدام الإستراتيجية. فالحديث الذاتي الذي يقوم المعلم بتسميعه للمتعلم بطريقة يستهدف بها توضيح طرق التفكير و الإستراتيجية الملائمة لوضعية التعلم يمثل نموذجا للوعي بالتفكير.

(مرجع السابق، ص97)

2/- أهمية إستراتيجية النمذجة:

تعد إستراتيجية النمذجة من أقوى إستراتيجيات التعلم من حيث التأثير، فإن عبارة " **فكر كما تراني أفكر** " أقوى من عبارة " أعمل ما أقوله "، فالتعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم و أكثرها فاعلية و خاصة عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل.

و قد تكون النمذجة عن طريق التفكير بصوت عال أو القراءة بصوت عال، أو بتوضيح بعض الأنشطة و مناقشة الإجابات، و قد يقوم بها الطلبة أنفسهم إذ يقوم الطلبة بتقديم نمذجة لبعضهم البعض، و ذلك بمحاكاة شخص أو أداء مهمة معينة في البيئة الصفية مع إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم و أفكارهم بعمليات التمثيل و محاكاة الأدوار أو المهمات و بموجب النمذجة

يستطيع الطلبة التمييز بين أنماط مختلفة من التفكير، فيحكمون على النمط الملائم من بين تلك الأنماط و بذلك يكتسبون مهارات ما فوق المعرفة لتنمية تفكيرهم و تحسين جودته.

(إعتدال، 2015، ص51)

3/- مميزات إستراتيجية النمذجة:

حدد عطية (2009) مميزات التعلم بإستخدام النمذجة لدى المتعلم كما يلي:

1- تجعل المتعلم إيجابياً نشطاً في تفاعله مع محتوى التعلم.

2- يكون المتعلم محور العملية التعليمية فيها.

3- تنمي روح التعاون بين المتعلمين من خلال ما يقدمه بعضهم للبعض الآخر من تغذية راجعة تسهم في تعديل مسار العمل، و تساعد المتعلم على تحقيق ذاته.

4- يتعرف الطلاب بها على كيفية إستخدام مهارات التفكير فوق المعرفي في التعلم.

5- تسهم في تمكين الطلبة من تصحيح مسار تفكيرهم في عملية التعلم ذاتياً.

6- تطلع الطلبة على أنماط مختلفة من التفكير و تعرفهم الكيفية التي يفكر بها الآخرون عندما يواجهون الموقف نفسه.

(إعتدال، 2015، ص54)

4/- خطوات تنفيذ إستراتيجية النمذجة:

هناك جملة من الخطوات يجب إتباعها عند تنفيذ هذه الإستراتيجية وهي :

1- يقوم المعلم بوضع الأدوار الخاصة بالمتعلمين وتحديد الأنماط التفكيرية التي يراد أكتسابها من قبلهم.

2- يقوم المعلم بعرض النمط التفكيري أمام المتعلمين (وذلك بعرضه مشكلات معينة تتضمن النموذج) بحيث يستطيع كل واحد منهم استيعاب مكونات وخطوات ذلك النمط

3- يتدخل المعلم في عمليات النمذجة من خلال تصحيح اداء المتعلمين وإعطائهم الفرصة لمواكبة ذلك التصحيح وكذلك من خلال تعديل مسارات تفكيرهم. وهذا ما يشير إلى دور المعلم في الإرشاد والتوجيه.

4- يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين خلال الأنماط التفكيرية التي حددها وكيفية الاستفادة منها عملياً مع بيان النماذج التفكيرية الجيدة من السيئة.

(Costa, 1991, P213)

5/- دور المعلم في إستراتيجية النمذجة:

1- يعرض المعلم في هذه الإستراتيجية نماذج ومسارات تفكيرية معينة على المتعلمين قبل أن يكلفهم بإستخدام هذه النماذج والمسارات في حل المشكلات.

2- يطرح على المتعلمين مشكلات، بحيث يمكنه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات للأتفاق على مسارات أو نماذج معينة للحل.

3- يتابع المعلم مسارات المتعلمين بصورة فردية أو جماعية لتعديل نماذج التفكير للمتعلمين وتصحيحها من حين إلى آخر.

4- مناقشة المتعلمين في نماذج ومسارات التفكير واختبار انماط التفكير المؤدية إلى الحل لتعزيزها وحث المتعلمين على استخدامها وترك أنماط التفكير غير الصحيحة والتي تحتاج إلى جهد ووقت في إستخدامها.

6/- الخطوات الإجرائية لإستراتيجية النمذجة:

تسير هذه الإستراتيجية المقترحة من قبل كلاً من ولن وفيليبس وفقاً للتحركات التالية:

- التهيئة.
- النمذجة بواسطة المدرس.
- مشاركة المدرس مع الطالب.
- النمذجة بواسطة الطالب
- تلقي استجابات المتعلمين.
- تقويم الدرس.

وفيما يلي عرض موضح لكل واحدة من التحركات المذكورة سابقاُ.

1- التهيئة :

تتحقق من خلال عرض مشكلة رياضية من قبل المدرس أمام المتعلمين بحيث تجعلهم في حالة من التفكير النشط، وهو ما يجعل التلميذ على وعي بالمشكلة.

ويتم ذلك من خلال المادة التعليمية التي يعدها المدرس، وتتضمن تعريفاً بالمهارة أو المشكلة الرياضية وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحها بالأمثلة، مع بيان الإستراتيجيات (التحركات) التي سوف يستخدمها في الحل، كما يوضح لماذا هذه الإستراتيجيات ذات أهمية ومتى يحتاج التلاميذ إستخدامها والهدف من أداء المهمة وربط الخبرات الجديدة بالسابقة من خلال إعطاء الأفكار البسيطة والمختصرة عن الدرس.

2- النمذجة بواسطة المعلم

يقدم المدرس نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في حل المشكلات الرياضية من خلال تقديم الحلول المتعددة والمتنوعة لتلك المشكلة، وممارسة عمليات التفكير بصوت عالٍ أثناء حل المشكلات الرياضية مع إستخدام التساؤول الذاتي لتوضيح ما يدور في ذهنه وكأنه يحل المشكلة الرياضية لأول مرة ويبين كيف يمكنه التغلب عليها.

إن المدرس هو الذي يقوم بنمذجة الإستراتيجيات التي يمكن إستخدامها لتنمية سلوك الطلاب في التعامل مع المعطيات وصولاً إلى الحل بأنفسهم، وبالتالي تنمية وعي الطلاب بكيفية التفكير بأسلوب إبداعي، أذ يمكن أن يقتدي الطلاب بالمدرس في حل مشكلة معينة أو إستيعاب مفهوم رياضي ما أو القيام بمهمة تعليمية.

(الحطاب، 2007، ص75)

3- النمذجة بواسطة الطالب :

هنا يقوم الطلاب بدور النموذج بعد أن يُعّد ويتدرب مثل ما فعل المدرس ولكنه في مشكلة آخرى، أو مناقشة موضوع معبراً عنه بصوت واضح، أو قد يجري تجربة لرسم شكل رياضي مع إظهار بعض التوضيحات وهنا قد يسأل نفسه أو قد يقوم بخطأ في أحدى الخطوات ويدرك ذلك فيوضحه بصوت عالٍ أمام زملائه، وبيان الأسباب وراء كل خطوة مع تقديم الطرق المتنوعة والممكنة للحل.

وبعد ذلك يقارن الطالب عمليات تفكيره بتلك التي إستوعبها من المدرس بحيث يصبح الطلاب مدركين لعمليات تفكيرهم وكيف ينشطوا قدراتهم الابداعية أثناء حل المشكلات.

(عبيد، 2008، ص196)

وعندما يطلب المدرس من الطالب بتوصيف عمليات التفكير التي يقوم بها والبيانات التي يحتاج إليها والخطط التي يضعها فإن ذلك كله يساعد الطالب على أن ينمي وعيه بعملية التفكير.

وتعد النمذجة بواسطة الطالب أكثر فاعلية من منطلق أن الشخص الذي يلاحظ النموذج يكون مشابه له في قدراته وان المدرس هو الشخص الوحيد في حجرة الصف الذي يمكن له بشكل كافٍ ان ينمذج الأجزاء المعقدة لحل المشكلة الرياضية، لذلك فالنمذجة طريقة فعالة جداً في تحسين تعلم المهارات البسيطة والمعقدة في حجرة الدراسة.

4- مشاركة المدرس مع الطالب :

هنا في هذه المرحلة بعد أن ادى الطالب دور النموذج، يقوم المدرس بدور المرشد والموجه لعمل الطلاب من خلال تزويد الطلاب بتوضيحات أضافية تساعدهم على التفكير وإعطاء الوقت الكافِ للأداء مصحوباً بالتغذية المرتدة المباشرة وذلك لتصحيح اي خطأ أو عدم فهم للتلاميذ حتى يتجنب وقوع نفس الخطأ لدى متعلم أخر، وكذلك أن أثناء اشراف المدرس يقوم بتعزيز السلوك الجيد لفظياً أثناء فترة عمل الطالب.

(أبو نبات، 2001، ص37)

5- تلقي إستجابات الطلبة :

وبعد أن يقوم المدرس بتلقي استجابات الطلبة ومساعدتهم على اكتشاف نتائج تعلمهم وهذا ما يجعلهم قادرين على معرفة العلاقات السببيه بين اختياراتهم وأعمالهم والنتائج المتحققة لديهم، مما يوفر للطالب تغذية راجعة حول سلوكياته، وكذلك مساعدتهم على التأمل في بعض الأفكار الخاصة بهم وتقويم تلك الأفكار وفق المعايير المحددة حيث إنه لا يركز في التقويم على النواتج فقط بل يجب أن يسأل التلميذ عن خطته في الاجابة ومدى كفاءتها، وهل من الأفضل مراجعة تفكيره، أو خطوات تفكيره.

6- التقويم :

في هذا الجانب من الخطوات الإجرائية لإستراتيجية النمذجة، يقوم المدرس بتقويم أداء الطلاب بعد الانتهاء من القيام بحل الأنشطة الرياضية وذلك من خلال الطلب منهم توضيح الطرق

التي توصلوا لها أثناء الحل، وكيف أمكنه الوصول إلى الحل أو يطلب منهم عرض ومناقشة الحلول التي توصل لها زملائهم.

(خطاب، 2007، ص80)

رابعا: إستراتيجية التعلم التعاوني

1/- مفهوم التعلم التعاوني:

التعلم لتعاوني هو التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب (2-6) بحيث يسمح للطلاب بالعمل سويا و بفاعلية، و مساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم و تحقيق الهدف التعليمي المشترك.

(يحي محمد، 2008، ص41)

2/- أنواع التعلم التعاوني:

1-المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية:

المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية هي" مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع. و يعمل الطلاب فيها معا للتأكد من أنهم و زملاءهم في المجموعة قد أتمو بنجاح المهمة التعليمية التي أسندت إليهم. و أي مهمة تعلمية في أي مادة دراسية لأي منهاج يمكن أن تبنى بشكل تعاوني. كما أن أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن أن تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية.

(مرجع السابق، 2008، ص43)

2-المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية:

المجموعات التعلمية غير الرسمية تعرف "بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة، و يستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة، تقديم عرض، أو عرض شريط فيديو بهدف توجيه إنتباه الطلاب

إلى المادة التي سيتم تعلمها، و تهيئة الطلاب نفسيا على نحو يساعد على التعلم، و المساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة، و التأكد من معالجة الطلاب للمادة فكريا و تقديم غلق الحصة.

(مرجع السابق، ص44)

3- المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية:

المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية هي" مجموعات طويلة الأجل و غير متجانسة و ذات عضوية ثابتة و غرضها الرئيسي هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم و المساندة و التشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي، إن المجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة و الدائمة، و طويلة الأجل و التي تدوم سنة على الأقل و ربما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة".

(مرجع السابق، ص44)

3/ -أهمية التعلم التعاوني:

إن إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تؤدي إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ بدلا من الفردية و التنافسية، فهي تؤكد على تعلم التلاميذ معا من خلال تواجدهم في مجموعات من التلاميذ مختلفي القدرات بحيث يتعاون التلميذ المتفوق مع التلميذ الضعيف أو بطيء التعلم فهم يعملون معا و يتعاونون من أجل تحقيق هدف تعلم موحد و يشعر كل تلميذ في هذه الإستراتيجية أن نجاح أو فشل أي تلميذ آخر يؤثر عليه بالإيجاب أو السلب بل و يؤثر على المجموعة كلها.

4/- مميزات إستخدام التعلم التعاوني:

يسهم التعلم التعاوني، بما يتيحه من عمل المتعلمين في مجموعات صغيرة، و تفاعلهم في مواقف التعلم المختلفة في تحقيق عديد من الأهداف التعليمية في المجالات المختلفة، إلى جانب إسهامه في تحقيق فرص الترقي المهني للمعلم بما يوفره له من وقت و جهد في عملية التدريس، و يمكن إجمال مميزات إستخدام التعلم التعاوني فيما يلي:

1- بالنسبة للمتعلم:

-يساعد على فهم و إتقان المفاهيم و الأسس العامة

-ينمي القدرة الإبداعية لدى المتعلمين

-ينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه المتعلمون في مواقف جديدة

-ينمي القدرة على حل المشكلات

-يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية و القدرة على التعبير

-يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة

-يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته و ثقته بنفسه

-يؤدي إلى تناقض التعصب للرأي و الذاتية، و إلى تقبل الاختلافات بين الأفراد.

-يؤدي إلى تزايد حب المتعلمين لمدرستهم.

- يتيح الفرصة للمتعلم لممارسة كل من المحاولة و الخطأ و التعلم من خطئه و إلقاء الأسئلة و التعبير عن رأيه بحرية دون حرج، و الإجابة عن بعض التساؤلات، و عرض أفكاره على الآخرين.

2-بالنسبة للمعلم:

-يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات على المتعلمين يمكنه من متابعة ثماني أو تسع مجموعات بدلا من متابعة أربعين أو خمسين متعلما داخل حجرة الدراسة.

-يقلل من جهد المعلم في متابعة و علاج المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

-يقلل من أداء المعلم لبعض الأعمال التحريرية مثل (التصحيح) لأن هذه الأعمال، سوف تقوم بها في بعض الأحيان المجموعة ككل.

(عفت، 2009، ص221)

5/- مراحل التعلم التعاوني:

-المرحلة الأولى: مرحلة التعرف و فيها يتم تفهم المشكلة أو لمهمة المطروحة و تحديد معطياتها و المطلوب عمله إزاءها و الوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

-المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي، و يتم في هذه المسؤوليات الجماعية و كيفية التعاون، و تحديد الإستجابة لآراء أفراد المجموعة و المهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

-المرحلة الثالثة: الإنتاجية يتم في هذه المرحلة الإنخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة و التعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس و المعايير المتفق عليها.

-المرحلة الرابعة: الإنهاء يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوافق عن العمل و عرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

(مرجع السابق، ص96/95)

خامساً: إستراتيجية خرائط المفاهيم

1/- مفهوم الخرائط المفاهيمية:

تعرف الخرائط المفاهيمية بأنها: أداة تخطيطية لعرض مجموعة من المفاهيم ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة ذات معنى علمي تسمى (الكلمات الرابطة).

(خالد، 2014، ص2)

-عرفها عطا الله (2001) بأنها "عملية او اداة تعمل على تنظيم الافكار والمعاني وتوضح العلاقات بين المفاهيم التي تشتمل عليها وحدة او موضوع من المنهاج المقرر وتساعد الخارطة المفاهيمية الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم هذه الوحدة عطاالله".

(لجين و غيداء، 2007، ص228)

2/- أهمية خرائط المفاهيم:

تنبع أهمية إستخدام خرائط المفاهيم في التدريس كالآتي:

-تساهم خرائط المفاهيم في تلخيص المحتوى المعرفي.

-تعمل على ربط المفاهيم الجديدة، و تمييزها عن المفاهيم المشابهة و إدراك أوجه التشابه و الإختلاف فيما بينها.

-توضح للطلبة و المعلمين الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها من خلال عملية التدريس.

-تساعد الطلبة على البحث عن العلاقات بين المفاهيم، و إبراز العلاقات المتبادلة من خلال تنظيم العلاقات و التعرف على العلاقات الجديدة و المعاني الجديدة.

-يستطيع المعلم من خلالها الكشف عن البنية المعرفية لدى الطلاب.

-تساعد على معرفة التصورات الخاطئة لدى الطلاب، و بالتالي العمل على تعديلها.

(بشرة، 2009، ص23)

-تساهم في دعم الأفكار و الإبداع من خلال السماح للطلاب بالتعبير عن العلاقات الابتكارية.

-تساعد المتعلم في أن يكون مستمعاً و منظماً و مرتباً و مصنفاً للمفاهيم.

-تعمل على الفصل بين المعلومات المهمة و المعلومات الهامشية، وكذلك في إختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.

-تساعد على توفير مناخ تعلمي جماعي أثناء تصميمها.

(مرجع السابق، ص23)

-تعتبر طريقة فعالة في التخفيف من القلق عند الطلاب و تغيير إتجاهاتهم نحو المفاهيم التي أدركوا أنها مفاهيم صعبة.

-تسهل حدوث التعلم ذي المعنى من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم المساندة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة و بالتالي تقضي على التعلم الصم.

-تساعد على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب.

(مرجع السابق، ص24)

3/- مكونات الخرائط المفاهيمية:

1- المفاهيم الرئيسة: وهي بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء.

2- المفاهيم الفرعية: (مفاهيم ربط، مفاهيم فصل، مفاهيم علاقة، مفاهيم تصنيفية، مفاهيم عملية، مفاهيم وجدانية).

3- كلمات ربط: هي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل: ينقسم، تنقسم، تصنف إلى، يتركب من،...الخ.

4- وصلات عرضية: وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل في صورة خط عرضي.

(خالد، 2014، ص3)

4/- خطوات بناء خرائط المفاهيم:

ذكر العديد من التربويين و منهم آلت (1985) أن بناء خرائط المفاهيم يتم وفقا لخطوات من شأنها أن تساعد في التعليم بصورة مناسبة، و من هذه الخطوات ما يلي:

1-إختيار العنصر أو الموضوع المراد عمل خريطة مفاهيم له، فقد يكون نصا، أو فقرة، أو محاضرة.

2-إختيار الكلمات المفتاحية و وضع خط تحتها ثم ترقيمها.

3-إعداد قائمة بالمفاهيم، و من ثم ترتيبها تبعاً لعمومتيها و تجريديها بحيث تكون المفاهيم العامة و الأكثر تجريداً في أعلى القائمة، أما المفاهيم الفرعية فتوضع في أسفل القائمة.

4-وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة، ثم توضع تحتها المفاهيم الأقل عمومية.

5-ربط المفاهيم التي تنتمي لبعضها بخطوط، ثم تسمية كل خط وفقا للعلاقة التي ترتبط بها هذه المفاهيم، لتشكل روابط متسلسلة توضح تدرج المفهوم.

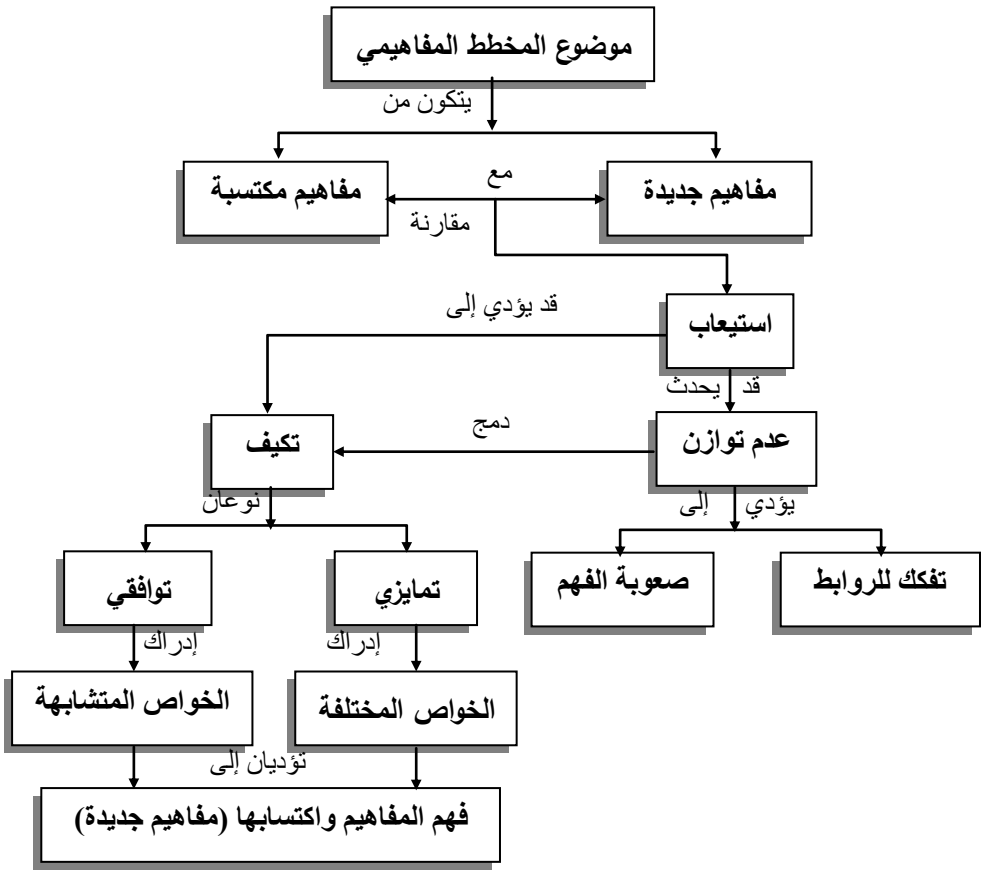
ومن يتابع خطوات بناء الخريطة المفاهيمية، يلاحظ أن المتعلم يتعلم بطريقة ذات معنى، كما أنه يتعلم كيفية تنظيمها و إستخلاص العلاقات بينهما، كما أنه يبحث عن ما هو أبعد من المعلومات المقدمة له.

(بشرة، 2009، ص24)

5/- الأهمية التربوية لمخططات المفاهيم :

لا شك أن مخططات المفاهيم لها أهمية عظيمة في العديد من المجالات وخاصة في المجال التربوي، إذ أن التركيز على استخدامها في البيئة الصفية بخاصة وفي مجالات الإثراء والتطوير بعامة يعد ضرورياً وهاماً، وذلك لأن مخططات المفاهيم تعمل بصورة مباشرة على تحقيق الجوانب التالية :

1-تيسر مخططات المفاهيم التعليم المعرفي البنائي الذي يقوم على نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، حيث تساعد المتعلمين على إيجاد العلاقات والرابط المنطقية والسببية بين المفاهيم المختلفة في البنية العقلية للمتعلم، فيبني المتعلم مفاهيم جديدة من مفاهيم سابقة ولاحقة تكون أكثر اتساعاً وفهماً للموضوعات المطروحة، والشكل التالي يوضح دور مخططات المفاهيم في إكساب التعلم ذو المعنى طبقاً لنظرية أوزوبل البنائية.

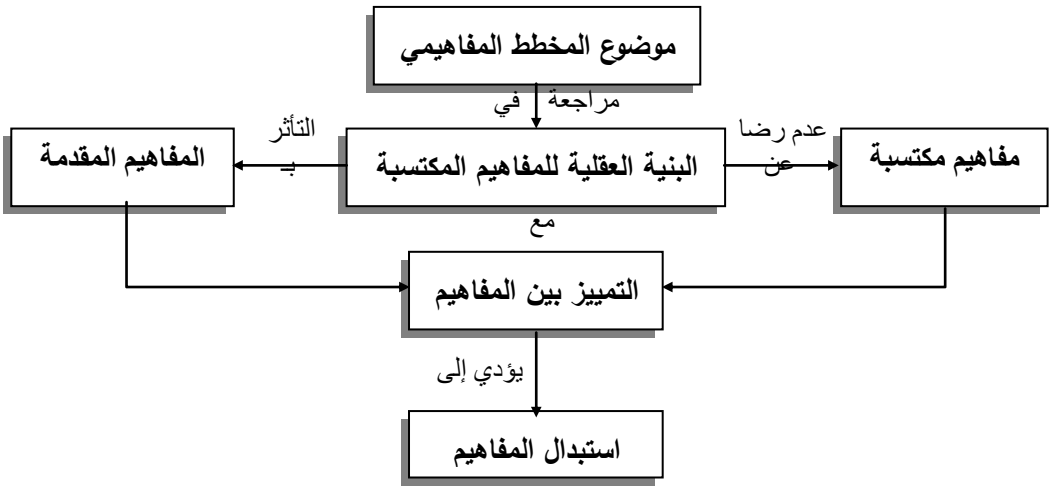


شكل رقم (04)

دور مخططات المفاهيم في التعليم المعرفي البنائي لأوزوبل

(عزو، 2002، ص8)

2-تعمل مخططات المفاهيم على إحداث تغيرات مفاهيمية لدى المتعلم ، وإكسابه مفاهيم معرفية سليمة ، وذلك عندما يحاول المتعلم أن يقارن بين مفاهيمه الموجودة لديه والمفاهيم المطروحة عليه ، مما يجعله يوازن بينهما ، فإذا أدرك أن المفاهيم الموجودة في بنيته العقلية غير مقبولة وأن المفاهيم البديلة مؤثرة ، فإن المتعلم في هذه الحالة يكتسب مفاهيم جديدة لها إطار مختلف عن إطار المفاهيم المكتسبة ، فنقول في هذه الحالة أن المتعلم حدث له تغير مفاهيمي . والشكل التالي يوضح دور مخططات المفاهيم في إحداث التغير المفاهيمي لدى المتعلم.

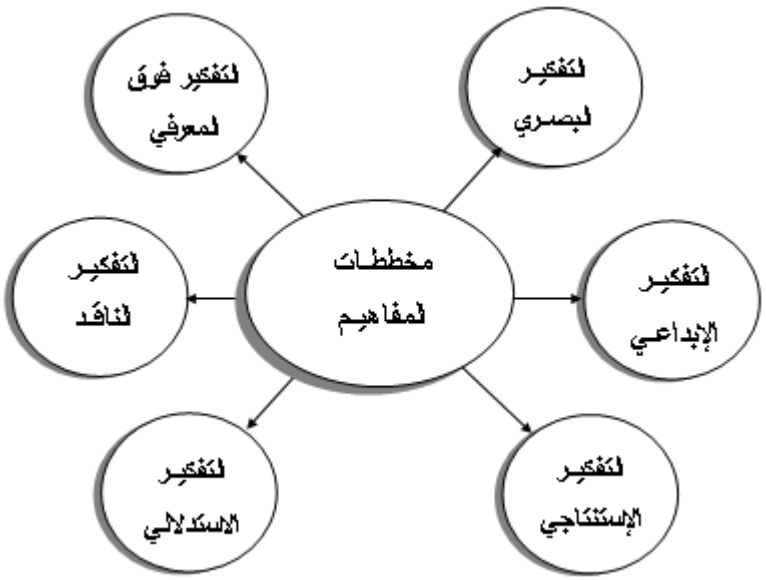


شكل رقم (05)

دور مخططات المفاهيم في إحداث التغير المفاهيمي لدى المتعلم

(مرجع السابق، ص9)

3-تنمي مخططات المفاهيم أنماط مختلفة من التفكير عند المتعلمين وخاصة التفكير البصري الإبداعي حيث يستطيع المتعلم أن يتعامل مع العديد من الأبنية والنماذج البصرية المرسومة وتلك التي يقوم هو بنفسه برسمها ، فالأشكال والمخططات المفاهيمية تعد نماذج بصرية تتيح الفرصة للمتعلم أن يفكر في مكوناتها ويتخيل العلاقات والروابط المطلوبة بين المفاهيم المختلفة، وبهذا يكتسب المتعلم قدرات في الرسم Drawing والرؤية Visualization والتخيل Imagination "كما أنها تسمح للمتعلمين التعبير عن العلاقات الإبداعية التي تمكنهم من اكتساب مهارات في التفكير الإبداعي وتصحيح المفاهيم السابقة لديهم" (Novak, 1983) والشكل التالي يبين دور مخططات المفاهيم في تنمية أنماط التفكير المختلفة لدى المتعلمين .



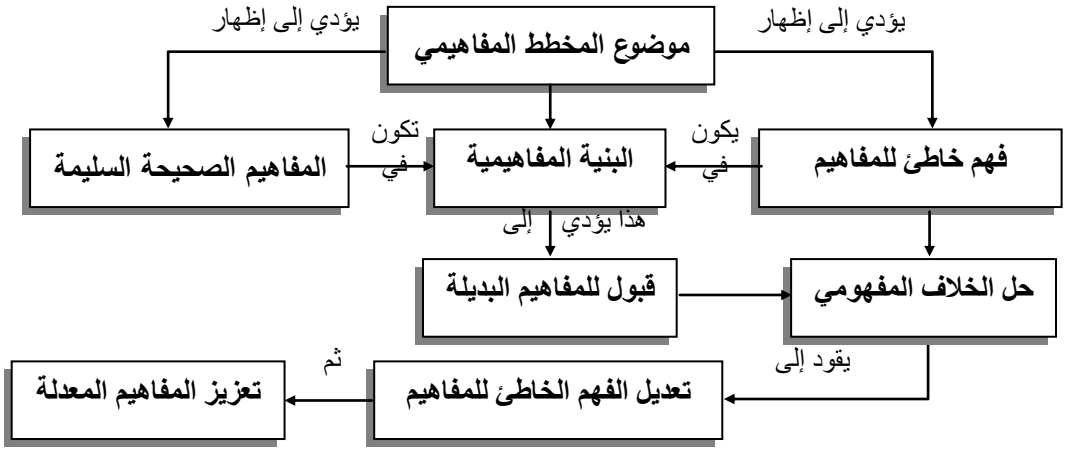
شكل رقم (06)

دور مخططات المفاهيم في تنمية التفكير لدى المتعلمين

(مرجع السابق، ص10)

تعمل مخططات المفاهيم على علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم ، وذلك من خلال استخدامها كأداة تشخيص لمواطن القوة والضعف في فهم المفاهيم المختلفة لدى المتعلمين ، إذ يمكن للمتعلم أن يضع تصوراته حول موضوع معين على هيئة مخططات مفاهيمية ، وبالتالي نستطيع الكشف عن المغالطات المفاهيمية لديه سواء أكان ذلك من حيث مضمون المفهوم أو علاقاته مع المفاهيم الأخرى ، وبالتالي وضع العلاج الملائم باستخدام استراتيجية التغير المفاهيمي التي تقوم على طرح مفاهيم بديلة ومؤثرة .

والشكل التالي يوضح كيفية استخدام مخططات المفاهيم في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم .

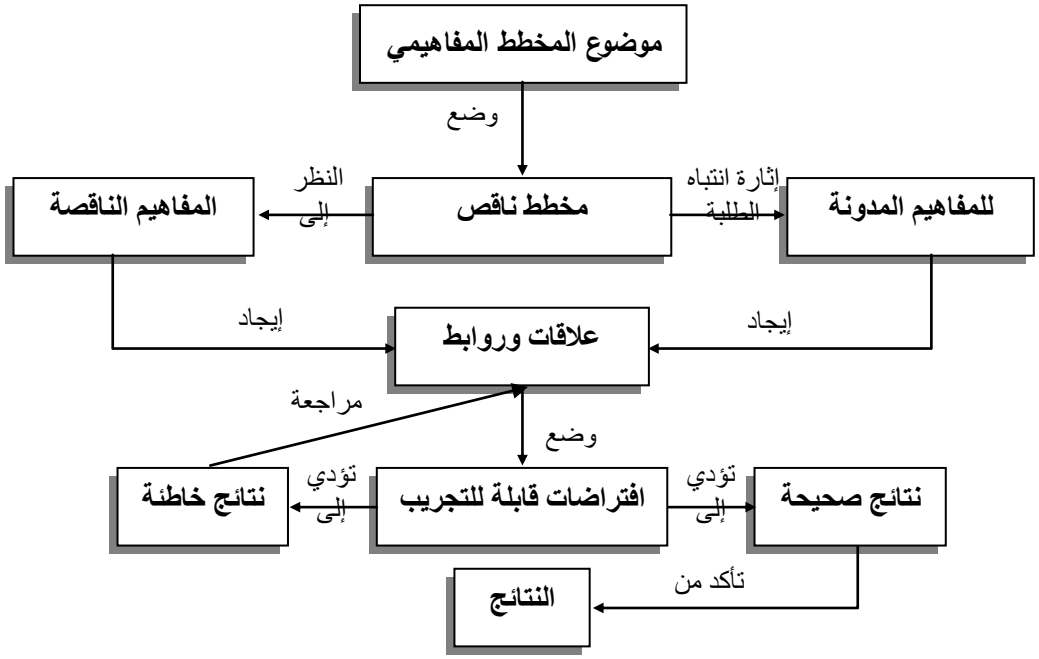


شكل رقم (07)

دور مخططات المفاهيم في علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم

(مرجع السابق، ص10)

5- تساعد مخططات المفاهيم على إكساب المتعلمين القدرة على حل المشكلات ، إذ أن اكتساب المتعلم للمعرفة المفاهيمية والإجرائية معاً يسهلان من حل المشكلات ، حيث أن المعرفة ، في حقيقة الأمر لها أنماط ثلاثة رئيسة وهي المعرفة المفاهيمية التي تتكون من المفاهيم والمسلمات والقوانين والتعريفات المختلفة ، والمعرفة الإجرائية التي تختص بمعرفة خطوات وإجراءات تطبيق المعرفة ، بينما المعرفة السياقية (حل المشكلات) تتعلق بتطبيق النوعين السابقين من المعرفة في حل مشكلات نمطية وغير نمطية ، وبالتالي فإن مخططات المفاهيم تلعب دوراً بارزاً في حل المشكلات وكيفية التعامل معها ، والشكل التالي يبين دور مخططات المفاهيم في إكساب المتعلمين القدرة على حل المشكلات .

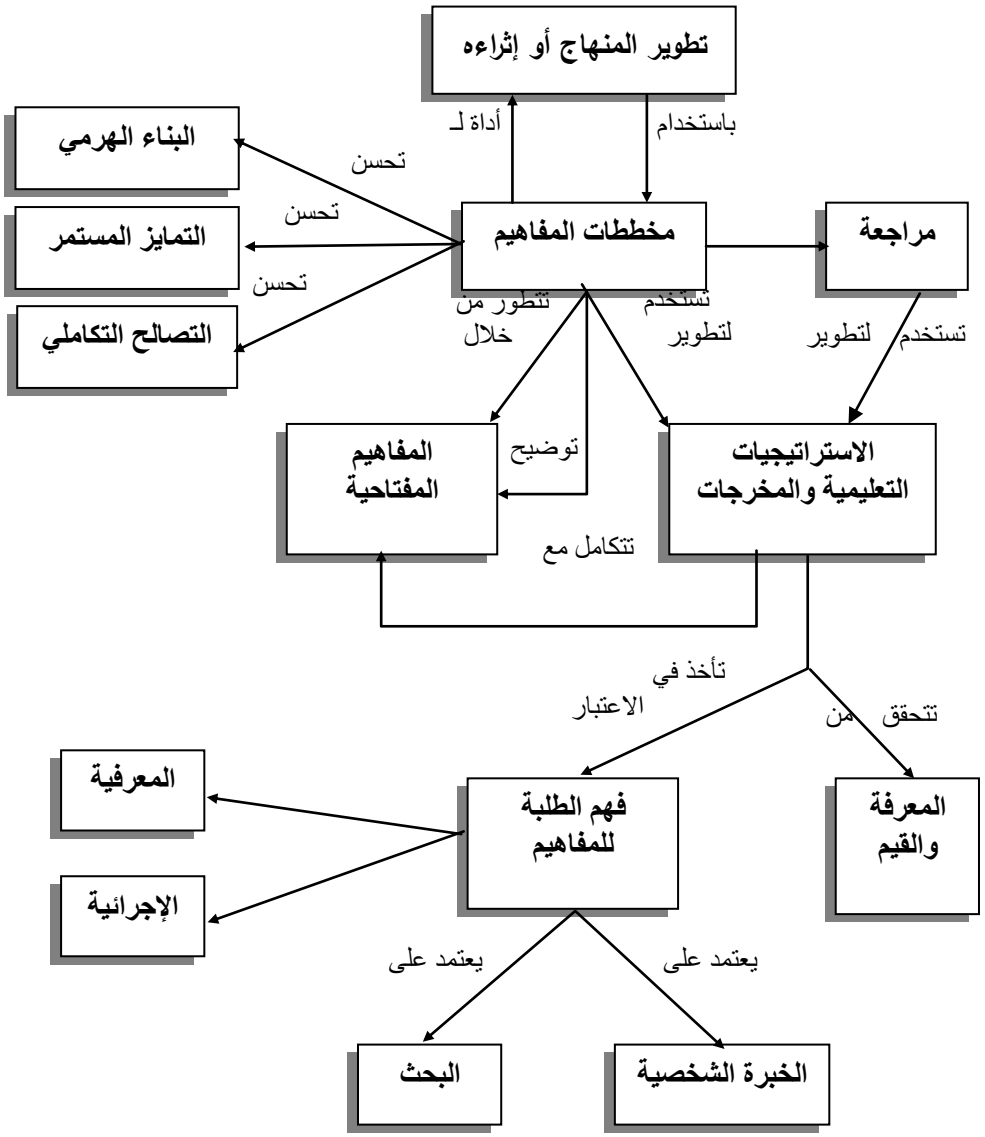


شكل رقم (08)

دور مخططات المفاهيم في إكساب القدرة على حل المشكلات

(مرجع السابق، ص11)

6- تستخدم مخططات المفاهيم في تطوير وإثراء المناهج الدراسية ، وذلك من خلال تحويل الهياكل المعرفية البنائية في موضوعات المنهاج إلى مخططات مفاهيم، ثم دراسة تلك المخططات بدقة للتعرف على مواطن الضعف في تسلسل الهياكل المعرفية وتكاملها، ثم وضع مخططات مطورة في ضوء مواطن الضعف في موضوعات المنهاج من أجل إثراءه أو تطويره (Mason, 1992) والشكل التالي يوضح دور مخططات المفاهيم في إثراء أو تطوير المناهج الدراسية :

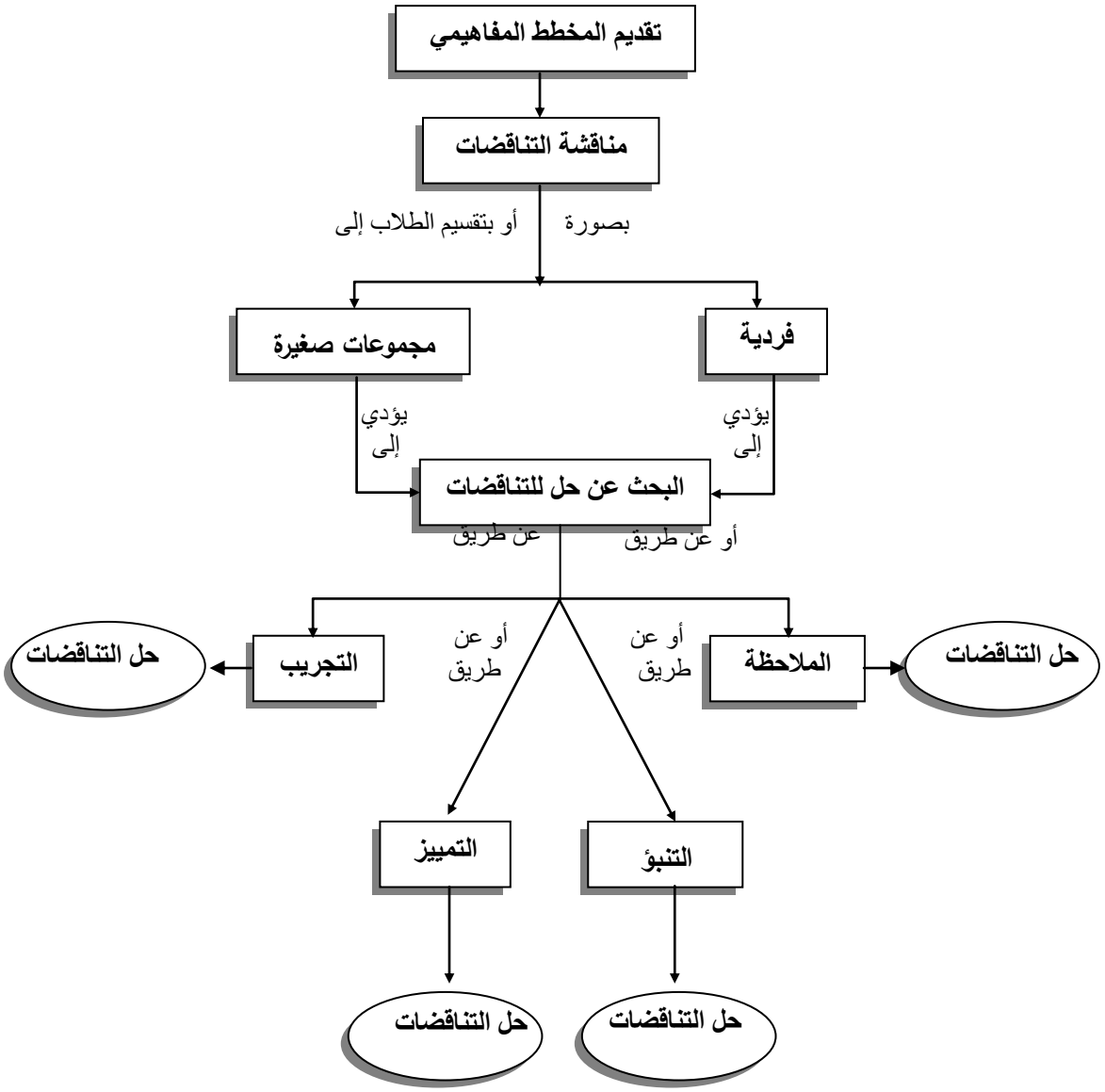


شكل رقم (09)

دور مخططات المفاهيم في تطوير المنهاج وإثراءه

(مرجع السابق، ص11)

7- تستخدم مخططات المفاهيم لإثارة الأحداث المتناقضة Discrepant Events حيث يمكن عرض مخططات مفاهيم تثير التناقضات لدى المتعلمين ، ومن ثم حثهم على إيجاد حلول ممكنة لهذه التناقضات ، وذلك من خلال الملاحظة والتجريب والتصنيف والتنبؤ لمعطيات المخطط المفاهيمي (Appelton, 1997) والشكل التالي يوضح دور مخططات المفاهيم في حل التناقضات لدى المتعلمين :

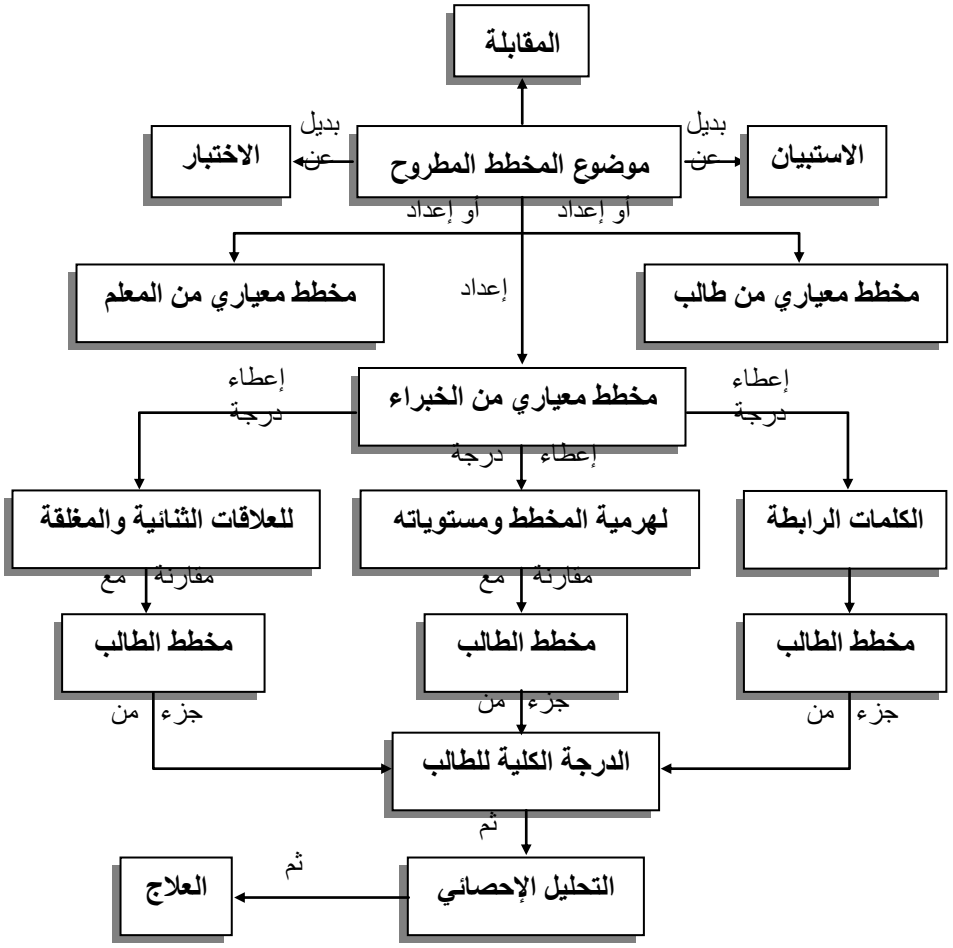


شكل رقم (10)

دور مخططات المفاهيم في حل التناقضات لدى المتعلمين

(مرجع السابق، ص13)

8- تستخدم مخططات كأداة بحث وتقييم لقياس مدى فهم المتعلمين لموضوعات معينة ، وذلك من خلال قيام المتعلم ببناء مخطط مفاهيمي للتراكيب البنائية للمادة الدراسية التي تعلمها ومقارنة ذلك المخطط بالمخطط المعياري الذي وضعه المعلم حول مضمون التراكيب البنائية لتلك المادة أو الموضوع ، ثم إعطاء المتعلم درجة كمية تحدد مدى فهمه لموضوع المخطط المطروح (Pankratius, 1990) ، (Clibum, 1990) والشكل التالي يوضح كيفية استخدام مخططات المفاهيم في البحث والتقييم : (إجابة السؤال الأول)



شكل رقم (11)

دور مخططات المفاهيم كأداة بحث لتقدير وتقييم فهم المتعلمين لموضوع معين

(مرجع السابق، ص14)

خلاصة الفصل:

قمنا في هذا الفصل بتسليط الضوء على موضوع إستراتيجيات ما وراء المعرفة و ذلك من خلال العرض لهذا الموضوع من مختلف أبعاده، بدأ من مبحث الأول الذي تناول النظرية البنائية إلى غاية مبحث الثالث الذي أخذ أهم إستراتيجيات ما وراء المعرفة، بحيث كل مبحث أعطى لمسة جديدة لمبحث الذي يليه.

3- البرامج المعتمد على تدريس التفكير الناقد من خلال المناهج.

4- البرنامج الرابع من مجلة المعلمين.

5- برنامج ريسك RISK لتعليم التفكير الناقد.

ثالثاً: قياس التفكير الناقد.

1- إختبار واطسون و جليسر.

2- إختبار نيوجيرسي للمهارات الإستدلالية.

3- إختبار كورنيل للتفكير الناقد.

4- إختبار أنيس و وير للتفكير الناقد.

- خلاصة الفصل

الفصل الرابع

التفكير الناقد

- تمهيد:

المبحث الأول: التفكير.

1- مفهوم التفكير.

2- أهمية تعليم مهارات التفكير.

3- خصائص التفكير.

4- أنواع التفكير.

5- الفرق بين التفكير و مهارات التفكير.

6- مستويات التفكير.

7- أدوات التفكير.

8- العوامل التي تؤثر في عملية التفكير.

9- أساليب تعليم التفكير.

10- النظريات المفسرة لعملية التفكير.

المبحث الثاني: التفكير الناقد.

1- مفهوم التفكير الناقد.

2- مهارات التفكير الناقد.

3- التفكير الناقد و علاقته ببعض أنماط التفكير.

4- التفكير الناقد و التحصيل الدراسي.

5- سمات التفكير الناقد.

6- خصائص المفكر الناقد.

7- معايير التفكير الناقد.

8- المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد.

9- خطوات التفكير الناقد.

10- أهمية التفكير الناقد.

11- أهمية تعليم التفكير الناقد في المناهج التعليمية.

12- بعض السلوكيات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

13- متطلبات تعليم مهارات التفكير الناقد.

14- الأساليب التربوية المتبعة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

15- دور المدرس في تعليم التفكير الناقد.

16- العوامل التي تسهل للطلبة ممارسة التفكير الناقد.

17- العوامل التي تعيق الطالب عن ممارسة التفكير الناقد.

المبحث الثالث: إستراتيجيات و برامج و مقاييس التفكير الناقد.

أولاً: إستراتيجيات تعليم التفكير الناقد.

1- إستراتيجية ماكفرلاند .1985

2- إستراتيجية كيفن أورايلي 1985.

3- إستراتيجية سميث 1983.

4- إستراتيجية باير .1985

5- إستراتيجية باول و بينكر و جنسن و كركلو 1990.

ثانياً: برامج التفكير الناقد.

1- برنامج كورت للتفكير.

2- برنامج المفكر المبدع أو المفكر المتمكن.

تمهيد:

يعتبر العقل النعمة الإلهية التي أودعها الله في الإنسان و ميزه به عن سائر المخلوقات، إذ يستطيع بواسطته أن يقوم بعدة وظائف عقلية عليا كالتفكير الذي يعتبر من الأنشطة العقلية المعرفية الهامة في حياة الفرد، و في نفس الوقت يعد أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، وهذا السلوك يتصف بجملة من مهارات و لعل التفكير الناقد يعتبر نوع من هذا التفكير، فأصبح هذا الأخير محور هام في قضايا التربية و التعليم، و ضرورة تربوية لا يمكن إستغناء عنه في تحقيق أهداف التربية، و موضوع الدراسة الحالية سوف يتناول 3 مباحث كالآتي:

المبحث الأول: التفكير

1/- مفهوم التفكير:

أ/ -التفكير لغة:

أورد إبن منظور (1416هـ) أن التفكير إسم للتفكير، و التفكر بمعنى التأمل، الفكر.

و الفكر: إعمال الخاطر في الشيء.

و ذكر أنيس و آخرون (ل. ت):

(فكر) في الأمر – فكرا: أعمل فيه و رتب بعض ما يعلم ليصل إلى المجهول.

(أفكر) في الأمر – فكر فيه- فهو مفكر.

(فكر) في الأمر – مبالغة في فكر، و هو أشيع في الإستعمال من فكر، و في المشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها، فهو فكار.

(التفكير) إعمال العقل في المشكلة للتوصل إلى حلها.

(الفكر) إعمال العقل في العلوم للوصول إلى المعرفة مجهولة و يقال: لي في الأمر فكر: نظرة و رؤية.

(الفكرة) الصورة الذهنية لأمر ما و الجمع: فكر.

(وليد،2007، ص.ص 10/9)

ب/ -التفكير إصطلاحا:

يعرفه الدريني (1985): التفكير أنه نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمثيرات، كما أنه مجموعة من المعاني التي تثار في الذهن عندما يواجه الفرد مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين.

(مصطفى،2008، ص10)

-كما يعرفه مجدي حبيب (1995): على أنه " عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى و تؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك و الإحساس و التخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر و التجريد، و التعميم، و التمييز و المقارنة، و الإستدلال، وكلما إتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا"

(نايفة،2004، ص250)

و يعرفه صلاح الدين (2005): بأنه " العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المعلومات الناتجة من التفاعلات المعقدة بين الخصائص العقلية و بين كل من الحكم و التجريد و الإستدلال و التخيل و حل المشكلات"

و يعرفه العجيلي (2009): بأنه" مجموع العمليات الذهنية التي تمكن الإنسان من نمذجة العالم الذي يعيش فيه، و بالتالي يمكنه من التعامل معه بفاعلية أكبر لتحقيق أهدافه و خططه و رغباته".

(مرجع السابق، ص110)

-أما جون ديوي (John Dwey) فيفترض أن التفكير هو الأداة الصالحة المشكلات و التغلب عليها و تبسيطها.

-و تعرفه باربرا برسين (Barbara presscisn) بأنه عملية معرفية معقدة، بعد إكتساب معرفة ما، أو أنه عملية منظمة تهدف إلى إكساب الفرد معرفة ما.

(مرجع السابق، ص250)

2/- أهمية تعليم مهارات التفكير:

لقد ابرز العديد من المهتمين بمهارات التفكير عددا من المبررات وراء تعلم الطلاب لها يتمثل أهمها في تنشئة المواطن الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من اجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها وتنشئة مواطنين يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية وتنمية قدرة الأفراد على التفكير الناقد والإبداعي وصنع القرارات وحل المشكلات ومساعدتهم كثيرا على الفهم الأعمق والأفضل للأمور اللغوية بصورة خاصة وللأمور الحياتية بصورة عامة. (جمال، 2014، ص45)

3/- خصائص التفكير:

1-التفكير نشاط عقلي غير مباشر.

2-يعتمد التفكير على إستقر في ذهن الفرد من معلومات و خبرات سابقة.

3-التفكير دالة لشخصية الإنسان، فهو جزء عضوي وظيفي من بنية الشخص و ثقافته و بيئته.

4-التفكير إنعكاس للعلاقات و الروابط بين الظاهرات و الأحداث و الأشياء في أشكال لفظية و رمزية.

5-التفكير نشاط ضمني.

6-يرتبط التفكير إرتباطا وثيقا بنشاط عمل الإنسان.

7-ينطلق التفكير من الخبرة الحسية للفرد، و لكنه لا ينحصر فيها.

(فارس،2011، ص30)

8-التبصر بالظاهرة من حيث العمومية، أي في شكلها التجريدي، و ليس في شكلها الحسي المحدود، فالتفكير يعتمد على ما إستقر في ذهن الإنسان من المعلومات عن القوانين العامة للظاهرات

(أنس،2008، ص109)

كما يتميز التفكير بجملة من خصائص كالآتي:

1- الأصالة: إن الأصلة في التفكير تتجلى أكثر مما تتجلى في القدرة على رؤية المشكلة و تحديدها و طرحها على شكل مسألة و القدرة على إيجاد حل ملائم و جديد و مبتكر لها.

2- المرونة: مرونة التفكير تعني القدرة على إجراء تغيير من نوع ما في المعنى أو التفسير أو الإستعمال.

3-الطلاقة: تبدو اللابقة في التفكير لازمة عندما يكون من الضروري إتخاذ قرارات هامة خلال وقت قصير جدا أثناء المواقف و المشكلات التي تتطلب حلولا عاجلة و حاسمة.

4-الدافعية في التفكير: هناك نوعان من الدوافع للتفكير

النوع الأول: الدوافع المعرفية الخاصة بالتفكير و هي الرغبات و الاهتمامات و المثيرات التي تشكل القوى المحركة و المحفزة على القيام بالنشاط العقلي التفكير مثل حب الإستطلاع و التعرف.

النوع الثاني: الدوافع المعرفية الخارجة عن التفكير و هي تأثير العوامل الخارجية التي تحث على النشاط الذهني و التفكير، و سببها المحيط الإجتماعي و الوسط الثقافي أو البيئي الذي يوجد فيه الفرد.

(مرجع السابق، ص66)

-كما أشارت العديد من الدراسات التي إهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي:

1- التفكير سلوك متطور و نمائي يختلف في درجته و مستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى و عليه فإن التفكير سلوك تطوري يتغير كما و نوعا تبعا لنمو الفرد و تراكم خبراته.

2- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، و إنما يحدث في مواقف معينة.

3- التفكير يأخذ أشكال أو أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي و الناقد و المجرد و المنطقي و غيرها.

4- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني و المعلومات الممكن إستخلاصها.

5- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق و يمارس جميع أنماط التفكير.

6- يحدث التفكير بأشكال و أنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية.

4/- أنواع التفكير:

1- التفكير العلمي: هو العملية العقلية التي يتم بموجبها حل المشكلات و إتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم المنهجي.

(مصطفى،2008، ص20)

2- التفكير السببي: في هذا النوع من التفكير نجد أنفسنا بحاجة إلى أن نلتمس السبب و المبرر الذي أدى إلى نفعل كذا أو سنفعله، فنحن هنا مطالبون بالتفكير بالأسباب التي أدت إلى عملنا و البواعث التي حملتنا عليه.

(أنس، 2008، ص71)

3- الشرح و التحليل: هذا النوع من التفكير كالنوع السابق، و لكنه يدعو إلى نوع من السلوك الإنساني كالإستفهام.

5/- الفرق بين التفكير و مهارات التفكير:

التفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية، و المعلومات المترجمة لتكوين أفكار أو إستدلالها أو الحكم عليها، و هي عملية غير مفهومة تماما، و تتضمن الإدراك و الخبرة السابقة و المعالجة الواعية و الإحتضان و الحدس.

أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة تمارسها و نستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، كمهارات تحديد المشكلة و إيجاد الإفتراضات غير المذكورة في النص، أو تقويم قوة الدليل أو الإدعاء.

و لتوضيح العلاقة بين التفكير و مهاراته يمكن عقد مقارنة على سبيل المجاز بين التفكير ولعب كرة المضرب (التنس الأرضي) فلعبة التنس تتألف من مهارات محددة كثيرة مثل: رمية البداية، و الرمية الإسقاطية ....إلخ و يسهم كل منها في تحديد مستوى اللعب أو جودته.

و التفكير كذلك يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير، و يتطلب التفكي تكاملا بين مهارات معينة ضمن إستراتيجية كلية في موقف معين لتحقيق هدف ما.

و تشتمل مهارات التفكير المهارات التالية:

- الإتصال Relation
- القياس Measurement

- الربط Link & Connection
- المقارنة Comparison
- التلخيص Encapsulation
- الواقع و الخيال Fact and Fiction
- الطلاقة Fluency
- التسلسل Sequence
- التنبؤ – التفسير Prediction- Interpretation
- إدراك الأخطاء Recognition errors
- الإستنتاج Conclusion
- تحديد الهدف Defining a problem
- الشبه و الإختلاف Similarities and differences
- النظر في البدائل Consider alternatives
- التصنيف Classification
- إيجاد المشكلة Find a problem
- إيجاد الحل Finding a solution
- التذكر Remembrance
- التحليل Analysis
- إتخاذ القرار Decision

(مرجع السابق، ص. ص14/13)

6/- مستويات التفكير:

حدد بعض الباحثين و المهتمين بالتفكير مستويين أساسين لهذه العملية الذهنية يتمثلان بالآتي:

1- التفكير الأساسي: و هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة، و التي تتطلب تنفيذ المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي، و هي: (التذكر، و الفهم، و التطبيق) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالملاحظة و المقارنة و التصنيف، و هي مهارات لابد من إتقانها قبل الإنتقال إلى مستوى التفكير المركب.

2-التفكير المركب: و يمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة و التي تتطلب تنفيذ المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي و هي (التحليل، و التركيب، و التقويم) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالتفكير الناقد، و التفكير الإبداعي و حل المشكلات، و عملية صنع القرارات، و التفكير ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي.

7/- أدوات التفكير:

1- الصورة الذهنية: تتكون من خلال الخبرات الخاصة، و تمثل صور الأشياء في أذهاننا من جميع الكيفيات الحسية، و قد تكون الصور الذهنية واضحة و دقيقة التفاصيل كأن يدرك الإنسان الأشياء في الواقع، و أحيانا تكون ضعيفة و مموسة التفاصيل.

2- المفاهيم: تلخيص لمجموعة كبيرة من خبراتنا السابقة في فكرة واحدة، أو في معنى واحد قائم على التمييز و التعميم و التصنيف.

3- اللغة: التفكير كلام باطن، أو كلام نفسي، أي تكلم نفسك أثناء التفكير، و اللغة السائدة في مجتمع ما تؤثر في طريقة التفكير للإنسان.

(فارس، 2011، ص31)

8/- العوامل التي تؤثر في عملية التفكير:

1-المعرفة السابقة: و هي عبارة عن مفاهيم و معلومات ضرورية سابقة من الأشياء.

2-التهيؤ العقلي: يساعد على حل المشكلة، أو يعوق حلها تبعا لهذا التهيؤ.

3-الثبات الوظيفي: الإستخدامات المعروفة للأشياء و للمفاهيم، و يمكن إستخدامها في طرق جديدة أو وظائف جديدة.

4- التحيز الإنفعالي: ميولنا و إعتقاداتنا و إتجاهاتنا الفكرية تؤثر على التفكير لدينا.

(مرجع السابق، ص.ص31/32)

9/- أساليب تعليم التفكير:

اختلفت وجهة نظر المعلمين في تعليم التفكير فمنهم من يرى أن تعليم المنهج أو المادة العلمية تؤدي إلى تعليم التفكير فلا حاجة لتعليم التفكير فهي تحصيل حاصل لعملية التعليم، بينما يرى البعض أهمية تعليم التفكير والاهتمام بها من قبل المعلمين وتدريب الطلاب عليها سواء من خلال المنهج المدرسي أو من خلال برامج تدريبية لتعليم التفكير بشكل مباشر، ووجهة النظر الأخيرة هي الأصوب (في رأي الباحثة)، وفي هذا الصدد ذكر جروان

(1990م، 19) " أن هناك اتفاق يكاد يكون عامًا بين الباحثين الذين تعرضوا في كتاباتهم لموضوع التفكير على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير أمران في غاية الأهمية، وذكروا أيضًا أن مهارات التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب والمراس والتعليم "
(أسماء، 2006، ص10)

وتشير كثير من الأدبيات إلى أن هناك عدة أساليب في تعليم مهارات التفكير، حيث يرى بعض الباحثين أن يكون تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، بينما يرى آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية، وكجزء من خطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه.

ويمكن **تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل** ضمن برنامج مستقل خارج نطاق المنهج المدرسي حيث تعلم مهارات التفكير في مقرر دراسي قائم بذاته، وفي حصص مخصصة لها، ثم تمد الجسور ويربط بين هذا المقرر والمقررات الدراسية (بخيت، 2000م، 139)، وذلك بإتباع الخطوات التالية (والتي ذكرها : جروان،1999م،153؛ والسرور، 2005م، 20-21):

"- عرض المهارة بإيجاز.
- شرح المهارة.
- توضيح المهارة بمثال يختاره المعلم، وربط المهارة بقضية أو موضوع ما.
- مراجعة خطوات التطبيق التي استخدمها المعلم في المثال التوضيحي.
- تطبيق المهارة من قبل الطلبة بمساعدة المعلم.
- المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة."

أما **تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج (الطريقة الضمنية)** من خلال محتوى مقرر دراسي، حيث يقدم في صورة أساليب واستراتيجيات متعددة مثل العصف الذهني وطرح الأسئلة الجدية واستخدام الاستدلال المنطقي، كما يتم **تعليم التفكير بطريقة تسمى الصهر أو الدمج،** وهي تجمع بين الطريقتين السابقتين فهي تتضمن تعليم مهارات التفكير وعملياته على نحو صريح في إطار تعليم محتوى أو منهج دراسي، وهذه الطريقة تتضمن تعليم مهارات التفكير وإتقان لمحتوى المادة الدراسية، ويتم بالصورة التالية :

- تعليم المهارات في مختلف المواد الدراسية، وضمن محتوى المنهج المقرر.

- لا يتم إفراد حصة، ولا يتم التركيز على المصطلح بصورة مباشرة، ويمكن للمعلم أن يسمي المهارة التي ينوي التركيز عليها في الحصة قبل تقديمها وشرحها من خلال المنهج المدرسي حتى ينبه الطلاب إليها.

-يصمم المعلم درسه وفق خطة تتضمن تعليم المهارة التي يريدها.

- تستمر عملية تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي طيلة السنوات الدراسية مع مراعاة تنويعها ليتدرب الطالب على اكبر عدد ممكن من مهارات التفكير.

ومن مميزات طريقة الدمج في تعليم مهارات التفكير ما يلي:

1- تساعد المتعلمين في التغلب على صعوبات التعلم .

2- تكسب المتعلمين فهمًا أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار.

3- تحسن من تعليم المادة الدراسية وتحفز المتعلمين على استخدام مهارات التفكير لمساعدتهم على تفسير واتخاذ القرارات الدقيقة في المادة التي يدرسونها.

4- تقع عمليات تطوير مهارات التفكير على عاتق المعلمين، فهم من يقومون بدمج تلك المهارات في المنهج وتعليمها للمتعلمين.

ومن خلال القراءات السابقة وفي ضوء الدورة التدريبية التي شاركت فيها الباحثة لتعليم التفكير ضمن المنهج المدرسي قررت الباحثة استخدام طريقة الدمج للمميزات السابقة ولصعوبة إفراد حصة لتدريس مهارات التفكر طالما أن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى وقت تنفيذ البحث الحالي لم تفرد حصصًا مستقلةً لتعليم مهارات التفكير، وأهم ميزة استشعرتها الباحثة هو أن هذه الطريقة تسمح بتعليم وإتقان المادة الدراسية ومهارات التفكير في وقت واحد.

يصنف التفكير من حيث أساليبه أو أنماطه أو إستراتيجياته إلى مجموعة من الطرق الفكرية الذي يعتاد المتعلم أن يتعامل بها مع المعلومات المتوفرة لديه نحو ما يواجه من مشكلات و مواقف.

و سوف تتبنى الدراسة الحالية التصنيف الذي جاء به (Bramson.1982& Harrison)

و يتضمن هذا التصنيف الأنواع الآتية:

1-التفكير التركيبي

2-التفكير المثالي

3-التفكير العملي

4-التفكير التحليلي

5-التفكير الواقعي

و قد قام حبيب (1995) بتقديم تصورا لهذه الأساليب تتضمن:

1-التفكير التركيبي: و يتمثل في قدرة الفرد على التواصل لبناء و تركيب أفكار جديدة و أصلية مختلفة عما يمارسه الآخرين، و التطلع على بعض وجهات النظر التي تبدو متعارضة بالإضافة إلى إتقان الوضوح و الابتكارية و إمتلاك المهارات التي توصل لذلك.

2-التفكير الميثالي: و يقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء و الميل إلى التوجه المستقبلي و التفكير في الأهداف بالإضافة إلى الإهتمام الفرد باحتياجاته من جهة، و ما هو مفيد للأفراد الآخرين و الميل نحو الشفقة و الإستماع بالمناقشات مع الناس و مشكلات و عدم الإقبال على المجالات مفتوحة الصراع.

3-التفكير العملي: و يقصد به قدرة الفرد (المتعلم) على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية التي مر بها، و منحه الحرية و التجريب لإيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة له، بالإضافة إلى تناوله المشكلات بشكل تدريجي و إهتمامه بالعمل و الجوانب الإجرائية.

4-التفكير التحليلي: و يقصد به قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحذر و بطريقة منهجية و الإهتمام بالتفاصيل و التخطيط بحرص قبل إتخاذ القرار بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات و يملك قدرة على المساهمة في توضيح الأشياء حتى يتمكن الحصول إلى إستنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها.

5-التفكير الواقعي: و يقصد به قدرة المتعلم على الإعتماد على الملاحظة و التجريب من خلال الحقائق التي يدركها، و يتضمن هذا النوع من التفكير الإستماع بالمناقشات المباشرة و الحقيقة للأمور الحالية و فيه يفضل المتعلم النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية.

(مصطفى، ص. ص16/15)

10/- النظريات المفسرة لعملية التفكير:

من الضروري أن تتعرف على المدارس التي إهتمت بعملية التفكير، و أعطت التفسير المنهجي حسب تصور كل نظرية من النظريات النفسية، و هي:

1-المدرسة السلوكية القديمة:

ظهرت المدرسة السلوكية في أوائل القرن الماضي على يد واطسون و قد إهتمت بدراسة السلوك الملاحظ من خلال علاقة المثير بالإستجابة، و قد رفض واطسون عملية التفكير و غيرها من العمليات التي تحدث داخل الفرد، لأن هذه العمليات لا تظهر نتائجها في صورة لفظية أو حركية، و هي بذلك رفضت أن يكون الوعي أو الشعور موضوعا لعلم النفس، كما رفضت منهج الإستبطان.

2-المدرسة السلوكية الحديثة:

عد كلارك، رائد المدرسة السلوكية الحديثة التفكير نوع من العمليات الرمزية الداخلية التي تعتبر متغيرا متوسطا بين المثيرات و الإستجابات.

3-المدرسة البنائية:

يعد فوندت مؤسس لأول معمل لعلم النفس في القرن التاسع عشر، و قد أكد على أن علم النفس التجريبي، و موضوعه الشعور و منهجه الإستبطان، و قام فوندت بتحليل الشعور إلى ثلاثة عناصر، هي: الإحساس، و الصور الذهنية، و الوجدان.

و قد أطلق علماء النفس على إتجاه فوندت و تلميذه (تنشر) إسم المدرسة البنائية، لأن (تنشر) حاول تفسير عملية التفكير في ضوء العناصر التي تحدث عنها فوندت، و من ثم إعتبر نشر التفكير مكوناً من إحساسات و صور ذهنية، و تكتسب الإحساسات معنى من خلال الفهم أو السياق مبني على خبرات سابقة لدى الأفراد، و على ذلك فإن الأفراد قد يتفقون أو يختلفون في إستجابتهم للمثيرات المتطابقة.

4-المدرسة الوظيفية:

يعد وليم جيمس و جون ديوي من مؤسسي هذه المدرسة التي إهتمت بالتفكير على أساس أن له قيمة نفعية، أي الحصول على أنماط من الإستجابات لها قيمة عند الفرد، و قد وضع ديوي خطوات التفكير التأملي، و هي : الشعور بالمشكلة، تحديد و تعريف المشكلة، إقتراح حلول ممكنة، إستباط تحديد و تعريف المشكلة، إقتراح حلول ممكنة، إستنباط ما يتضمنه الحل المقترح، إجراء الملاحظات و التجارب التي تقبل الحل أو ترفضه.

5-المدرسة الجشطالت:

إهتمت مدرسة الجشطالت بعملية الإدراك و الإستبصار كأساس لسلوك حل المشكلة بدلا من مفهوم المحاولة و الخطأ في تفسير عملية التعلم، و لذا فإن الفرد يدرك الأشياء بشكل كلي من خلال الإستبصار (إدراك الموقف ككل و تنظيم عناصره)

6-المدرسة المعرفية و نظرية تجهيز المعلومات:

إهتمت هذه المدرسة بالتفكير و الفهم و فرض الفروض و حل المشكلات أكثر من إهتمامها بالمثيرات و الإستجابات حيث أن التفكير عندهم ذو طبيعة هرمية (للأفكار مستويات و تفرعات مختلفة) و يرى أصحاب نظرية تجهيز المعلومات أن الإنسان يشبه الحاسب الآلي من حيث أنه نظام مركب لتجهيز المعلومات في العمليات الوظيفية، و لذلك توجد مجموعة إستراتيجيات و ميكانيزمات تجهيز المعلومات تحدث داخل الإنسان للقيام بوظائف معينة، و بالتالي يمكن فهم السلوك الإنسان من خلال إستخدامه لإمكاناته العقلية و المعرفية أفضل إستخدام، أو قدرة الفرد على التفكير في إنتاج حلول المشكلات.

(فارس،2011، ص.ص34/33)

المبحث الثاني: التفكير الناقد

1/- مفهوم التفكير الناقد:

يعد التفكير من الموضوعات التربوية المهمة، إذ تبرز أهميته من خلال كونه من الأهداف الرئيسة التي تسعى العملية التعلمية – التعليمية الى تحقيقها لدى الطلبة، والتفكير موضوع ذو مساس مباشر بحياة الأفراد والمجتمعات، ويسهم في مساعدة الأفراد على التكيف مع الأوضاع الراهنة والمستجدة، ويعمل على نمو بناء المجتمعات وتطورها.

وقد اتفق المختصون في دراسة التفكير على وجود ثلاثة أنواع رئيسة للتفكير هي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وأسلوب حل المشكلة.

(مهدي، 2015، ص444)

و كما يعرفه **أبو جادو محمد** (2007) بأنه " عملية يستخدم فيها المهارات الفرعية أو الإستراتيجيات التي تزيد من إحتمالية النتيجة المراد تحقيقها، و هو يستخدم لوصف التفكير الهادف و المعقول، و هو تفكير ذاتي يستخدم في حل المشكلات التي تواجه الفرد و يساعد على تشكيل الإستنتاجات و إتخاذ القرارات.

(عمار، 2013، ص110)

– و يعرفه **العجيلي** (2009): " نشاطٌ عقلي متأمل وهادف يقوم على الحجج المنطقية وغايته الوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة ".

(العجيلي، 2009، ص72)

– **التفكير الناقد هو** القدرة على النظر في مجموعة من المعلومات المستمدة من مصادر مختلفة عديدة، لمعالجة هذه المعلومات بطريقة إبداعية وبطريقة منطقية، تحديها، تحليلها والتوصل إلى استنتاجات بعينها التي يمكن الدفاع عنها وتبريرها.

التفكير الناقد هو القدرة على التفكير بوضوح وعقلاني حول ما يجب القيام به أو ما نعتقد.

(Jennifer Moon , 2007, p21)

وهو يشمل القدرة على الانخراط في التفكير العاكسة و المستقلة. شخص مع مهارات التفكير الناقد قادر على القيام بما يلي:

-فهم الروابط المنطقية بين الأفكار

-تحديد، و بناء وتقييم الحجج

- الكشف عن التناقضات والأخطاء الشائعة في التفكير

-حل المشاكل بشكل منهجي

-تحديد أهمية وأهمية الأفكار

- التفكير في تبرير المعتقدات و القيم الخاصة

(http://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php)

2/- مهارات التفكير الناقد:

اختلف علماء النفس التربوي و المربون حول عدد المهارات المعرفية المتضمنة في التفكير الناقد، و الطريقة التي يتم بموجبها تعريف كل مهارة، واقتصر البعض في تحديد مهاراته التي يمكن تنميتها من خلال المنهج الدراسي فقط.

و يؤكد كثير من التربويين أن مهارات التفكير الناقد هي :تمييز الفرضيات وتعريف الغامض فيها، واستنباط و استخلاص المعلومات، التمييز بين كل من الحقيقة و الرأي والادعاء، وتمييز المعلومات الضرورية من غير الضرورية، ومعرفة المتناقضات المنطقية، وتحديد دقة الخبر واستيعابه، والتأني في الحكم، القدرة على التنبؤ وفهم الحجج الغامضة و المتداخلة، تقرير صعوبة البرهان، تحديد قوة المناقشة و أهميتها.

وعبدالسلام وسليمان في وقد حددها واطسون وجليسر (Watson & Glaser) (الاستنتاج-معرفة الافتراضات-الاستنباط-التفسير-تقويم الحجج أو المناقشات) ويضيف **رست** واطسون و جليسر (Rust , Watson & Glaser) إلى ذلك: انتقاء المعلومات المرتبطة بالموضوع، والمواءمة بين الحقائق والمبادئ.

وهناك مكونات غير عقلية للتفكير الناقد مثل: الميل للعلم و العقلية المنفتحة.

و يحدد أنيس (Eniss) مهارات التفكير الناقد في خمس نقاط هي: القدرة على الاستدلال و المنطقي، والتعرف على الافتراضات والقدرة على الملاحظة الدقيقة والحكم التقويمي، والقدرة

على اختبار ووضع الفروض والوصول إلى تعميمات، والقدرة على انتقاء المعلومات المرتبطة بالمعلومات وتفسير النتائج في ضوء الأسباب وتحديد ملاءمة الأسباب، حيث يرى "اينس" أن التفكير الناقد يعتمد على عمليات عقلية تشمل فحص الحقائق أو القضايا لإصدار حكم عليها في ضوء ثلاثة أسس رئيسة هي:

1- الأساس المنطقي: ويتضمن معرفة المصطلحات والحكم على الحقائق و كيفية ترابطها و تتابعها.

2- الأساس المعياري: ويتضمن معلومات عن محك الحكم على القضايا.

3- الأساس البراجماتي: ويتضمن عرض جميع الأفكار لمعرفة مدى كفايتها ومناسبتها كما يتضمن مبررات الحكم القضايا بناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاشيون وفاشيون (Fasion & Fasion) (1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

1. مهارة التحليل Analysis Skill:

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية .

(توفيق و محمد ،293)

2. مهارة الاستقراء Induction Skill:

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه

المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

(مرجع السابق، ص293)

3. مهارة الاستدلال Inference Skill:

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

4. مهارة الاستنتاج Deductive Skill:

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

5. مهارة التقييم Evaluation Skill:

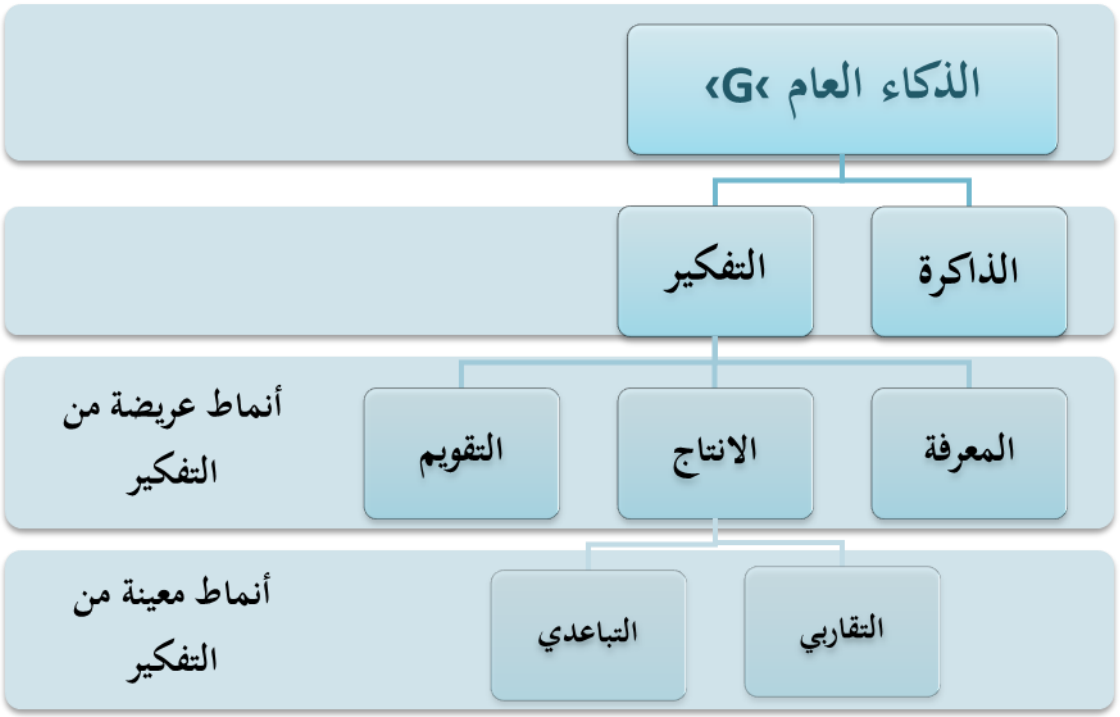
إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

(مرجع السابق، ص294)

ويصنف الباحثان أوديل ودانياليز مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات: مهارات التفكير الاستقرائي، ومهارات التفكير الاستنباطي، ومهارات التفكير التقويمي.

يرى جيلفورد أن التفكير الناقد عملية تقويمية (Evaluative) يتمثل فيهما الجانبان الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهو بحسب هذا المعنى يُعد خاتمة لعمليات الذاكرة، والمعرفة، والفهم، والاستنتاج، وهو بوصفه عملية تقويمية تحدد خاصية عملية معيارية (Standardized)، أو عملية تتم في ضوء محكات (Criteria) معينة.

وقد اقترح جيلفورد عام (1972) النسق الهرمي لنموذج العقل الذي يوضحه المخطط رقم (12)



الشكل رقم (12): الأنموذج الهرمي لعوامل بنية العقل (جيلفورد).

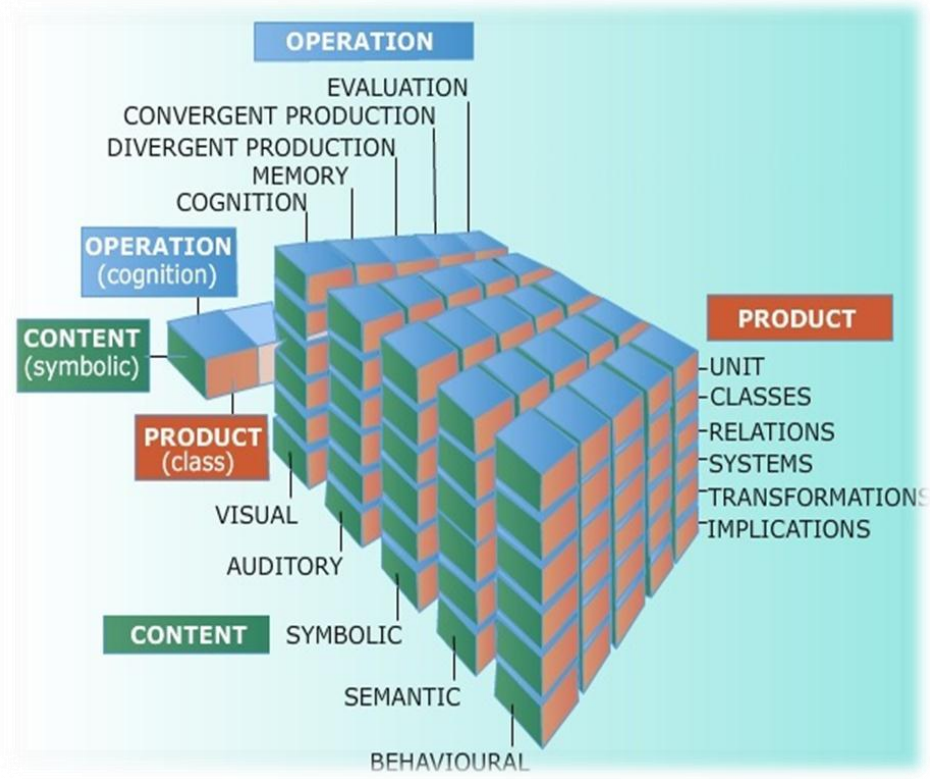
(إسماعيل، 2009، ص52)

وقد وجد جيلفورد ملاءمة التقسيم الثنائي الذي وضعه بلوم (Bloom, 1956) للتمييز بين التقويم الذي يستند إلى محكات داخلية، والتقويم الذي يستند إلى محكات خارجية، وقد أضاف أبو حطب (أبو حطب، 1978) إلى هذا التصنيف تصنيفاً فرعياً إلى كلٍ من هذين المحكين؛ إذ أن المحكات الداخلية قد تكون من نوع:

- محك التطابق: ويتمثل في الحكم على مدى التطابق بين وحدات المعلومات.

- محك الضرورة المنطقية: ويتمثل في مدى الاتساق الداخلي بين المقدمات والنتائج، أو بين البيانات و الاستنتاجات.

أمّا المحكات الخارجية فقد تكون من نوع:



الشكل رقم (13): أنموذج جيلفورد ذو الأبعاد الثلاثة

(إسماعيل، 2009، ص52)

وصنف بلوم مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات هي: المعرفة، والفهم، والتحليل، والتطبيق، والتركيب، والتقويم. ويبدأ هذا التصنيف بالعمليات الأولية الأساسية، ثم تأخذ تدريجياً بالتعقيد، ويعتمد كل مستوى على المستوى السابق له؛ لذلك فإن العمليات السابقة كلها تعد متطلباً أساسياً للنجاح في أية عملية لاحقة، ولتحقيق الأهداف المعرفية. ويوضح المخطط التالي مستويات التفكير بحسب تصنيف بلوم:

الشكل رقم (14) يوضح تصنيف بلوم لمستويات التفكير

يحتل التفكير الناقد المستويات المعرفية العليا الثلاث (الرابع والخامس والسادس) في تصنيف بلوم مما يتطلب اهتماما كبيرا بهذه المستويات من التفكير في شتى مراحل التعليم.

(إسماعيل، 2009، ص52)

3/- التفكير الناقد وعلاقته ببعض أنماط التفكير:

استكشاف علاقة التفكير الناقد بكل من التفكير الاستدلالي، والتفكير الابتكاري؛ حتى يتسنى لنا تقديم صورة واضحة عن التفكير الناقد وتمييزه عن أنماط التفكير الاخرى.

1- التفكير الناقد و الاستدلال:

هو عملية عقلية منطقية تتضمن التفكير الاستدلالي مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل، واستنتاج نتائج جديدة، حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنيا.

(خالد، 2007، ص16)

يربط بين التفكير الناقد وعند الرجوع إلى الأصل اللغوي، نجد أن فيشر التي اشتقت من والقدرة على الاستدلال بتوضيح أصل الكلمة الإنجليزية وتعني التوازن، فالفرد يمكنه أن يفكر تفكيرًا ناقدًا بقدر ما الكلمة اليونانية يكون عليه من خبرة، وقدرة على قياس معلوماته، وأفكاره، وتقويم المناقشات، وذلك وصولا إلى الأحكام الموزونة، فالفرد عندما يستجيب لهذه المهارة العقلية فهو يتجه للتفكير الاستدلالي، إلى جانب الرغبة في التحدي ومن ثم وجود الميل العاطفي نحو الوصول إلى الحقيقة.

بان الاستدلال جزء من التفكير الناقد ويرى **سوترو** و **انيس** حيث أن التفكير الاستدلالي في جوهرها يعنى بالعلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تنبع منها بالضرورة أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييداً لها، في حين أن التفكير الناقد بالإضافة إلى ما سبق يعنى بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة أو الأدلة المؤدية للفرضية من خلال فحص المفاهيم والألفاظ التي أي أن العلاقة بينهما علاقة تتضمنها هذه المقدمات والأدلة الخاص بالعام.

والمتفحص لبعض اختبارات التفكير الناقد يجد أن الاستدلال بمهاراته الإستنباط، والاستقراء، والاستنتاج من المهارات الأساسية المكونة لتلك الاختبارات كاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، واختبار كورنيل للتفكير الناقد.

والتصور الأكثر قبولا قوامه أن التفكير الناقد ينطوي ضمنيا على الإستدلال، وبما أن المهارات إستدلالية تعد من المهارات الرئيسة المستخدمة في النقد بوجه خاص في عمليات دعم الأدلة الشخصية والدفاع عنها وإقناع الآخر بها، إلا انه من مؤشرات استقلالية التفكير الناقد أنه تفكير

تقويمي معياري يتضمن مهارات التقويم التي تستهدف فحص الأفكار والآراء والأحكام ، وتحديد الافتراضات ، وإصدار أحكام تقويمية إذا اكتملت الأدلة والبراهين لديه.

(مرجع السابق، ص17)

– التفكير الناقد والابتكار:

بأن ه عملية الإحساس بالمشكلات أو Creativity يعرف توران س الابتكار الثغرات في المعلومات، وصياغة الأفكار أو الفروض وإختبار وتعديل هذه الفروض، وإيصال النتائج، وهذه العملية تقود إلى العديد من الإنتاجات المتنوعة اللفظية وغير اللفظية الحسية منها والمجرد ة وعند المقارنة نجد أن التفكير الناقد يتضمن تقويم الحجج والافتراضات، واتخاذ القرارا ت .بينما التفكير الإبتكاري يرك ز على توليد الأفكار ذات الأصالة و البدائل التي لا تخضع لمعيار معين، وهذه المقارنة تبنى على أساس نظرية بنية العقل كما تصورها التي أشارت إلى الفروق بين التفكير التقاربي **جيلفورد** وقد والتفكير التباعدي وجود علاقة طردية موجبة بين التفكير الناقد والتفكير أظهرت دراسة **فيشر** بما يشير إلى أن كل منهما يعتمد على الآخر، السرور، وفيما يلي بعض أوجه المقارنة بين التفكير الإبتكاري والتفكير الناقد.

–الفرق بين التفكير الناقد و التفكير المبدع:

كثير من الناس يخلط بين التفكير الناقد والتفكير المبدع، ولا يميز بينهما، وسبب ذلك أن هذين النوعين من التفكير يدرسان جنبا إلى جنب. لا بل يتداخلان، على أن بعض الدارسين حاول إظهار الفرق الكامن بينهما. يقول فتحي جروان:" التفكير الناقد محكوم بقواعد المنطق، ويقود إلى نواتـج يمكن التنبّـؤ بها، أما التفكير الإبداعي فليس هناك قواعد منطقية تحدد نواتجه، ولأن ما يتم اكتشافه في أثناء الاختراق الإبداعي شيء جديد وأصيل، فليس ممكنا التنبؤ به؛ إنه شيء يحدث على يد شخص، وهذا كل ما في الأمر".

(فتحي، 2005، ص81)

الجدول رقم (03) يوضح الفرق بين التفكير الناقد و التفكير الإبداعي

التفكير الإبداعي	التفكير الناقد
تفكير تباعدي: توليد أفكار جديدة من أفكار معطاة.	تفكير تقاربي: التفكير في إتجاه هدف محدد لحل مشكلة.
يتصف بالأصالة.	يعمل على تقويم مصداقية أفكار موجودة.
عادة ما يتجاوز مبادئ موجودة و مقبولة.	يقبل الم بادئ الموجودة ولا يعمل على تغييرها.
لا يتحدد بالقواعد المنطقية، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه.	يتحدد بالقواعد المنطقية، ويمكن التنبؤ بنتائجه.
يتطلبان وجود مجموعة من الميول والقدرات والاستعدادات الشخصية لدى الفرد.	
يستخدمان أنواع التفكير العليا كحل المشكلات و اتخاذ القرارات و تكوين المفاهيم.	

4/- التفكير الناقد والتحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي بأنه يمثل أداء الطلاب في مجموعه من المواد التي يدرسونها أو مستوى النجاح ال ذي يحرزه أو يصل إليه الطلاب في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين. وعند البحث في علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراس ي نجد محدودية الدراسات التي تناولت علاقة مستوى التحصيل الدراسي بالتفكير الناقد إذا ما قورنت بالدراسات التي تناولت علاقة مستوى التحصيل الدراسي ببعض المتغيرات كالطموح، والدافعية، وتقدير الذات وغيرها من المتغيرات، ومن الملاحظ أن بعض من تلك الدراسات أشارت إلى أن هنالك صلة وثيقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، فقد توصلت دراسة **الاندنوسي** (1997) إلى وجود علاقة طردية بين إلى وجود ارتباط التفكير الناقد والتحصيل الدراسي .كما أشار **فاشيون** إيجابي بين التحصيل الدراسي المرتفع لطلاب الجامعة وقدرتهم على التفكير الناقد، كما بينت دراسة حديثة **الغامدي** (2005) أجريت لبحث العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الناقد على عينة قوامها

(118) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين التحصيل الدراسي وبعض مهارات التفكير الناقد معرفة الافتراضات، و تقديم المناقشات، والاستنتاج، بينما أشارت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومهاراتي التفسير و الإستنباط، وباستقراء لواقع ا لدراسات الميدانية نجد أن مرتفعي القدرة على التفكير الناقد يكون مستوى تحصيلهم الدراسي مرتفع لذلك يرى الباحثون التربويون بان التفكير الناقد يعد أحد الدعائم الأساسية للنجاح في الحياة الشخصية، والنجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

5/- سمات التفكير الناقد:

يتسم التفكير الناقد بما يلي:

أ . التعمّق: أي أنه تفكير لا يكتفي بالنظرة السطحية العجلى، بل يسعى إلى دراسة المشكلة دراسة دقيقة متأنية، للوقوف على أسبابها وعوامل نشوئها، ورصد مظاهرها الواضحة والخفيّة ، وتقديم الحلول الناجعة لحسمها ومعالجتها.

ب . العقلانيــة: أي أنه تفكير عقلاني منظم، يرتكز على معايير سليمة، واستدلالات منطقية، واستنتاجات صحيحة.

ج . الموضوعية: أي أنه تفكير ينأى عن العواطف والأهواء والأنانية والتعصب؛ ويقوم على العقل.

-خ . الانفتــاح: أي أنه تفكير واسع، يلاحظ جميع الجوانب، ويهتم بكل الأسباب، ولا يتعامى عن شيء.

(فتحي، 2005، ص72)

6/- خصائص المفكر الناقد:

في مراجعة من قبل فيرت (Ferret, 1997) لخصائص المفكر الناقد، أورد الخصائص الآتية للمفكر الناقد:

- يطرح أسئلة وثيقة الصلة بالمادة التي يطالعها، أو يبحث عنها.
- يحكم على التصريحات والمجادلات (Arguments).
- لديه القدرة على الاعتراف بأن لديه نقص في الفهم أو المعلومات.
- يملك حب الاستطلاع والفضول.

- يهتم باكتشاف الحلول الجديدة.
- لديه قدرة واضحة على تحديد مجموعة من المعايير لتحليل الأفكار.
- لديه الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء وجعلها مستندة إلى الحقيقة.
- الاستماع بحرص شديد إلى الآخرين ولديه القدرة على إعطاء صدى لهذا الاستماع الناقد.
- يرى أن عملية التفكير الناقد عملية دائمة التقدير الذاتي.
- يعدل في آرائه عندما يحصل على حقائق جديدة.
- يبحث عن الدليل لدعم المسلمات والمعتقدات.
- يعلق إصدار الأحكام على الحقائق حتى تتجمع لديه المعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار.

(مرجع السابق، ص295)

7/- معايير التفكير الناقد:

هنالك عدد من المعايير التي نحتكم إليها في الحكم على مدى كفاءة التفكير الناقد والتعبير عنه، وهي بمثابة م وجهات ينبغي ملاحظتها والالتزام بها في تقويم عملية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، و سنقوم بتوضيح أبرزها والكشف عن الأسئلة الأساسية التي يمكن أن نسألها لكي يمكن تطبيق هذه المعايير:

1- الوضوح: يعد من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير ويختص هذا المعيار بإمكانية الصياغة المفهومة للأفكار والتعبير عنها فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم منها، وبالتالي لا يمكن الحكم عليها بأي شكل من الأشكال .ومن بين الأسئلة الملائمة لذلك نذكر ما يلي:

-هل يمكن تفصيل الموضوع بصورة أوسع؟ - هل يمكن إعطاء أمثلة؟

-هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بأسلوب أوضح ؟ - ما تقصد بقولك....؟

2- الصحة: يقصد بمعيار الصحة أن تكون الفكرة أو المعلومة صحيحة أو موثوق في صحتها.

-هل هذا صحيح بالفعل ؟ - ما مصدر هذه المعلومة ؟

-كيف يمكن أن نرجع إلى المصدر؟

-كيف نتحقق من صحتها؟

3- الدقة: يقصد بالدقة في التفكير الناقد، مدى استيفاء الموضوع حقه من المعالجة في ظل أقل أخطاء ممكنة.

-هل يمكن أن تكون الفكرة محددة بدرجة أكبر؟

-هل يمكن تقديم تفصيلات أكثر؟

4- الربط: يعنى تحديد طبيعة العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو المشكلة موضوع النقاش، ومن الأسئلة المساعدة على ذلك:

-هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة ؟

-هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟ وكيف تترابط هذه الأدلة؟

5- العمق: يقصد بالعمق تجاوز المستوى السطحي للمعالجة الفكرية:

للمشكلة أو الموضوع بما يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع ومن الأسئلة في هذا المعيار:

-هل يمكن تقسيم وتحليل الفكرة إلى وحدات أكثر؟

-ما المتضمنات الكامنة في الحجج المقدمة؟

-ما الذي يمكن أن نقرأه بين السطور؟

6- الإتساع: يقصد به أخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالإعتبار ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها في هذا المعيار ما يلي:

-هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟

-هل هناك جهة أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟

-هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو الموضوع؟

7- الدلالة و أهمية: وذلك من خلال التعرف على أهمية وقيمة الأفكار المطروحة، ومن تلك الأسئلة للحكم على مدى الأهمية ما يلى:

-هل هذه الأفكار هي الأكثر أهمية في الموضوع؟

-ما الأفكار الرئيسة؟ وما الأفكار الفرعية؟

8- المنطق: من خلال هذا المعيار يمكن استكشاف ما إذا كانت الأفكار تمضي في شكل منتظم ومتسلسل، بحيث تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على مقدمات مقبولة .ويمكن إثارة الأسئلة التالية للحكم على منطقية التفكير:

-هل ذلك منطقي ؟

-هل يوجد تناقض بين الأفكار؟

-هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة ؟

إجمالاً الهدف من هذه المعايير لا يقتصر على فهمها بشكل مجرد، بل يجب استدخالها في تفكير الفرد وأسلوب حياته لممارستها فعليا فتلك المعايير لا تعمل لوحدها فقط، بل مع بعضها البعض لتكوين وحده متكاملة متفاعلة فيما بينهما.

8/- المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:

تعتمد عملية التفكير الناقد على مكونات خمسة، إذا افتقدت أحداها، لا تتم العملية بالمرة، إذ لكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات، وهذه المكونات هي:

1-القاعدة المعرفية: وهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات، ومعتقدات، وقيم، ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

(خالد،2007، ص28)

2- الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض، وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

3- النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القا عدة المعرفية بحيث تكون طابعًا مميزًا له (وجهة نظر شخصية) ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير للأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

4-الشعور بالتناقض أو التباعد: ويبدأ من نظرة قلقه ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة.

وإدراك ذلك التناقض يستثار بالعوامل الدافعة و يتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيرًا وسيطًا تترتب عليه بقية خطوات التفكير.

5-حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التن اقض بما يشمل من، خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد

مما سبق سنجد أن عملية التفكير الناقد تعتمد على مكونات أساسية لا تتم إلا بوجودها مجتمعة، وان كل منها له علاقة تفاعلية ببقية المكونات الأخرى فالقاعدة المعرفية هـ امة لكي يحدث التناقض، وتعد الأحداث الخارجية مثيرات للإحساس بالتناقض، بينما النظرة الشخصية هي السياق الذي يتم في ضوئه تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتناقض من عدمه، وبالتالي الوصول إلى حل هذا التناقض.

(خالد، 2007، ص29)

9/- خطوات التفكير الناقد:

أوضحت عزيزة السيد (1995) أن عملية التفكير الناقد تتم عبر ست خطوات متتابعة:

*الخطوة الأولى: الدافعية: فالقوة الدافعية للعمليات المعرفية تثر على جذب الإنتباه، و تتضمن عدد من العوامل و هي:

-التوجهات: و هي الرغبة و الألفة بمجال التفكير و التعرف على مثيراته.

-تصريف الطاقة: بإستثمار الوقت، و بذل الجهد لحل التناقض في التفكير.

-حب الإستطلاع: من خلال الرغبة في المعرفة، و كثرة إلقاء الأسئلة.

-توازن المشاعر: حتى لا تثر على المعرفة و الإستمرار في حل التناقض.

-الأخذ بالمخاطرة: للوصول إلى حل التناقض.

-سؤال للاستيضاح و قد تنتهي بسلوك لا يتمتع بالقبول من الآخرين و يتطلب خصائص نفسية و مهارات شخصية تيسر حدوثه.

*الخطوة الثانية: البحث عن المعلومة: و تعبر نتاجاً لخبرات التعلم السابقة ليصل الفرد إلى حل التناقض، و تتطلب هذه الخطوة عدد من الأنشطة:

- الإنتباه.
- معرفة المفاهيم.
- تحديد التناقض.
- تنظيم المعرفة.
- معرفة إستخدام المصادر.

*الخطوة الثالثة: ربط المعلومات: و هي توظيف المعلومات المحددة، و تتضمن ما يلي:

- عمل روابط.

(خالد، 2007، ص30)

- تحديد النماذج.
- التفكير التقاربي بتصنيف الكم الهائل من المعلومات.
- الإستدلال المنطقي لإدراك العلاقات و تحديد المسلمات.
- طرح الأسئلة لتحديد الفجوة في المعلومات و توضيح الإجراءات لحل التناقض.
- التفكير التباعدي لإيجاد علاقات غير تقليدية و حلولاً إبتكارية.

*الخطوة الرابعة: التقويم: و تحدد من خلال ثلاث مسارات:

1- الحل المؤقت التناقض.

2- تقويم الناتج بتحليله و مدى صلته في حل التناقض.

3- تقويم العملية و قبول الفرد للحل الذي وصل إليه بناءاً على المحكات التي يضعها.

*الخطوة الخامسة: التعبير: و فيها يعلن الفرد قابلية الحل للمراجعة و النقد، و إستعداده لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة.

*الخطوة السادسة: التكامل: و يقصد به تكامل النظرة الشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء، و القيم، و المعتقدات، و تحدث في نهاية النشاط، و يعبر عنها المفكر بقوله "لقد فهمت" حيث يشعر الفرد بحالة من الإرتياح المعرفي، و يظل المفكر الناقد يعيش حالة من الإرتياح المعرفي، حتى تحل تناقضات جديدة تمثل تحديات جديدة، و بذلك تبدأ عملية التفكير الناقد من جديد.

(خالد، 2007، ص31)

تتجلى خطوات التفكير الناقد فيما يلي:

1-تحديد الهدف من التفكير

2-التعرف على أبعاد الموضوع

3-تحليل الموضوع إلى عناصر (بما يتلاءم مع الهدف)

4-وضع المعايير و المؤشرات الملائمة لتقييم عناصر الموضوع.

5-إستخدام المعايير في تقييم كل عنصر من عناصر الموضوع .

6-التوصل إلى القرار أو الحكم.

(مرجع السابق، ص 19)

10/- أهمية التفكير الناقد:

تكمن أهمية التفكير الناقد فيما يلي:

-يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس و إنتاج منجزات عملية قيمة و مسؤولة.

-يسهل قدرة على المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية.

-يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة

-يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، و التفكير المتشعب، و التفكير الإبداعي، و المقارنة الدقيقة، و المناقشة.

(توفيق و محمد، 2007، ص295)

11/- أهمية تعليم التفكير الناقد في المناهج التعليمية:

يعتبر تعليم التفكير الناقد هدفا أساسيا يجب السعي لتحقيقه في الوقت الحاضر، وذلك لمساعدة المتعلمين على معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم وتنمية قدرات حل المشكلات وغيرها، حيث يرى الكثير من التربويين أن من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم هما : القدرة على تعليم وتدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد، وذلك من أجل بناء شخصية ناقدة، وتحقيق الانتماء، والمواطنة، وتأكيد استعدادهم للنجاح في مجالات الحياة المختلفة.

و يرى **الحلاق** (2007) أن القدرة على التفكير الناقد يساعد الأفراد على التكيف بدرجة أكبر من نظرائهم الذين يمتلكون قدرا أقل من هذه القدرة، وأن القدرة على الاختيار الجيد تتضمن القدرة على قياس البدائل، وتقييمها تقيما صحيحا، وهو جوهر التفكير الناقد.

(فدوى، 2013، ص31)

12/- بعض السلوكيات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد:

حتى تتحقق لدى المعلم قدرة ممارسة أنشطة التفكير الناقد فإنه ينبغي أن يمتلك بعض المهارات التي يتم التدريب عليها جيداً، حتى تتوافر لديه الاستعدادات لممارسة التفكير الناقد مع المتعلمين بما يجعلهم يتفاعلون مع مهارات متعددة لتطوير المهارات اللازمة لممارسة التفكير الناقد.

لذلك يتوقع من المعلم كمدرب، وخبير في تدريب المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير الناقد أن تكون لديه مهارات التدريب، وأن يكون كفاً في تحقيقها، وأن يكون قادراً على ممارسة مهارات التفكير الناقد أمام المتعلمين، حتى يستطيعون من خلال مشاهدتها تمثيل الفكرة المتضمنة في المهارة التي يراد نمذجتها.

و يفضل أن يتمتع المعلم بالسلوكيات التالية:

1- لا يحتكر وقت الحصة.

2- يستمع للطلبة ويتقبل أفكارهم.

3- يطرح أسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة.

4- ينتظر قليلاً بعد توجيه السؤال.

5- يحترم التنوع والاختلاف في مستويات المتعلمين.

6- ينادي على المتعلمين بأسمائهم.

7- يتعامل مع مكونات الموقف التعليمي المعقد بطريقة منظمة.

8-يستخدم العبارات والأسئلة الحاثة على إنتاج الأفكار.

9- يهيئ فرصاً للمتعلمين كي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم.

10- لا يعلق أو يسخر من إجابات المتعلمين، بألفاظ محبطة للتفكير.

(عمر، 2017، ص182)

13/- متطلبات تعليم مهارات التفكير الناقد:

أثبتت العديد من الدراسات الترب وية والنفسية إمكانية إكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد إذا ما دربوا عليها، وإذا ما توفرت لهم بيئات مربية يستطيعون فيها أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، وهذه البيئات لابد أن يتوافر لها أربعة أبعاد مهمة كي تنمي في التلاميذ مهارات التفكير الناقد كما أوضح فتح الله (2008)، وهي أن تكون بيئة:

1- حرة تكفل للتلاميذ فرص المناقشة والاختلاف في الرأي ووجهات النظر.

2- مستجيبة تتيح للتلاميذ تغذية راجعة ناقدة.

3- مدعمة تيسر للتلاميذ إعادة المحاولة إذا ما كشفت التغذية الراجعة عن قصور في معرفتهم.

4- آمنة يأمن التلميذ فيها على نفسه من العقاب الجسدي أو المعنوي عندما يبدى وجهة نظره.

(فدوى، 2013، ص34)

14/- الأساليب التربوية المتبعة لتنمية مهارات التفكير الناقد:

أدى اهتمام علماء التربية بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، إلى ظهور العديد من الأساليب العلمية التي تعمل على تحقيق الهدف الأساسي سواء في شكل برامج أو إستراتيجيات تدريس، فقدم " **ادوارد دى بونو**" مجموعة من البرامج الموجهة لتنمية مهارات التفكير الناقد ومنها برنامج (Court) الذي يتكون من (60) مهارة، موزعة على سبعة أجزاء وهي(توسيع مجال الإدراك – التنظيم – التفاعل – الابتكار – المعلومات – الوجدان – العقل.)

أما دراسة كل من (السيد1993)، (عطعوط،1994)، (عصفور،1999)، (السيد،2002) فقد تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال بناء برامج دراسية مختلفة.

فقد أشارت لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال فكرة الدمج (Wood & others،1998)، أما دراسة (Angela،2006)، لمحتوى مواد دراسية، مع مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام إستراتيجيات تدريس مختلفة، وهذا هو المدخل الذي تتبناه الدراسة الحالية القائمة على تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط باستخدام حقيبة تعليمية مقترحة في مجال الزخرفة والإعلان، لتنمية مهارات التفكير الناقد.

(مرجع السابق، ص183)

15/- دور المدرس في تعليم التفكير الناقد

من المتعارف عليه بين الباحثين في مجال التربية والتعليم ان للمدرس دورا مهما ومتميزا في تعليم التفكير الناقد وتحفيز الطلاب على النشاط والتفكير المبدع الخلاق بدلا من الجمود والركود وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية – تعلمية مميزة تؤدي الى زيادة على التخيل والتفسير والتعليل واتخاذ القرار.

ان رغبة المدرسين في تحقيق حب التعلم ومساعدة الطلاب في فهم وتطبيق امكاناتهم تعمل على خلق مناخ مناسب في غرفة الصف مبني على الاحترام المتبادل ومن ثم يتحقق التعلم ذو المعنى الذي نادى به العالم اوزبل منذ مدة طويلة.

ويستطيع المدرسون دعم التفكير الناقد من خلال المواضيع المدرسية المتعددة عن طريق:-

1- استعمال مفردات التفكير الناقد نفسها فعلى سبيل المثال طرح اسئلة مثل:- ماذا تستنتج، او ماذا تتوقع ان تكون تأثيرات،..؟

2- العمل على اشراك الطلاب في لعب الادوار او تفسير الظواهر حيث اختلاف وجهات النظر.

3- تنظيم مناقشات او مجادلات مضادة تتضمن اشراك الطلاب في منافسات ومواجهات تحتمل اكثر من رأي في موضوع معين.

4- دعوة الطلاب لحل مشكلات حياتية عادية حيث تتوافر فيها احتمالية اكثر من حل وفي الوقت نفسه يتطلب الحل اكثر من مصدر وطريقة لجمع المعلومات المطلوبة.

5- طرح اسئلة على الطلاب لها اكثر من اجابة.

6- تكليف الطلاب بالدفاع عن وجهة نظرهم حول قضية ما مع بيان الاسباب الكامنة وراء ذلك.

(جمال، 2014، ص49)

16/- العوامل التي تسهل للطلبة ممارسة التفكير الناقد:

هناك مجموعة من العوامل التي تساعد او تسهل ممارسة عملية التفكير الناقد ومنها :

1- تقويم المناقشات والدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بموضوع المناقشة.

2- القدرة على الاستدلال المنطقي.

3- القدرة على تقييم الحجج.

4- القدرة على تعرف الافتراضات.

17/- العوامل التي تعيق الطالب عن ممارسة التفكير الناقد:

1- التسرع في اصدار الاحكام.

2- التعصب وتمسك الطالب بآراء معينة واصدار الحكم على موضوع معين من وجهة نظر مسبقة بحسب اعتقادات الطالب المتكونة من خلال خبراته الذاتية.

3- الميول الشخصية و التحيز.

4- الاعتقاد بالخرافات .

5-لمسايرة الاتجاهات الشائعة دون تسويغ.

(مرجع السابق، ص49)

المبحث الثالث: إستراتيجيات و برامج و مقاييس التفكير الناقد

أولا- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد

تعرف الإستراتيجية" : بأنها مجموعة تحركات المعلم داخل الصف، التي تحدث بشكل منتظم، ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً"

(رانيا، 2006، ص38)

وقد طرح التربويون عددًا من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد، ومهاراته منذ منتصف الثمانينات من القرن العشرين، وتم دعمها، وتنقيحها، وتطويرها، أوردتها الباحثة في ست استراتيجيات تعليمية وهي كالآتي:

1/- إستراتيجية ماكفرلاند 1985:

أشار إبراهيم (2005) إلى هذه الإستراتيجية التي عرفت بإستراتيجية ماكفرلاند " بأنها إستراتيجية الكلمات المترابطة، و إستراتيجية تحديد وجهات النظر، وتهدف إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، والمادة التي ليس لها صلة بالموضوع، كمهارة من مهارات التفكير الناقد، مع توفير المناخ التعليمي المساعد على ذلك ، وضح إبراهيم (2005) استراتيجيتين كالآتي:

أ/ -إستراتيجية الكلمات المترابطة:

و هي تسير في عدة خطوات يتبعها المعلم، وهي:

-عرض مجموعات عديدة من الكلمات، تتألف كل مجموعة من خمس كلمات، تمثل موضوعاً معيناً يعرفه الطلبة من خلال خبراتهم السابقة، وكل مجموعة بها كلمة واحدة ليست لها صلة بالموضوع نهائيا.

-يناقش المعلم الطلبة بصورة جماعية، ويدربهم حتى يصبحوا قادرين على تحديد الأربع كلمات التي لها صلة بالموضوع، وشطب الكلمة التي ليست لها صلة بالموضوع.

-يطلب المعلم من الطلبة تركيب الكلمات الأربع الباقية في جملة يتضح فيها منطق ترابط هذه الكلمات، على أن تكون الجملة ذات صلة بالموضوع المدروس.

- تشجيع الطلاب على التفكير بأساليب منطقية، و صحيحة.

(مرجع السابق، ص39)

ب/- إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر:

تقوم على عدة أسس:

-تحديد الموضوع بدقة، ليساعد على وضع أسئلة عن الجدل القائم حوله.

-تطوير وجهات نظر عديدة ومختلفة، ومناقشة الأسباب التي تجعل كلاً منها مناسباً .

-اختيار وجهة نظر معينة ويستلزم ذلك :

-إعداد وتقديم البراهين والأدلة لتدعيم وجهة النظر المختارة.

-اختيار كل برهان بمفرده لتوضيح مدى صلته بوجهة النظر.

-ترتيب الكلمات المؤيدة لوجهة النظر، وتلخيصها في عبارات تدعم وجهات النظر وتدافع عنها.

(مرجع السابق، ص 39)

2/- إستراتيجية كيفن اورايلي 1985:

أشار سعادة (2003) إلى رأي اورايلي بأن الخطوة الأولى التي تجعل الطالب مفكرًا ناقداً هي أن يكون متشككاً، والأهم من التشكيك في نظر اورايلي ولكي يصبحوا ماهرين في التفكير الناقد، إذ يجب تعليمهم خطوات المهارات مثلهم في ذلك مثل اللاعبين الرياضيين، بحيث يتم إرشادهم عند بداية استخدامهم لها لأول مرة، وتكرار تدريبهم عليها بهدف إتقانها.

- خطوات طريقة تدريس المهارة كما أوردها (سعادة 2003):

-يبدأ تدريس مهارة تحديد الدليل وتقييمه بتأدية الأدوار عن حادثة سرقة محفظة خارج غرفة الصف في ساحة المدرسة.

-يحاول طلبة الصف تقرير ما حدث عن طريق الأسئلة .

-يتعلم الطلبة مهارة تحديد الدليل بالتساؤل :هل هو عبارة عن شاهد، أو وثيقة مكتوبة، أو شيء ملموس ؟

-بعدما يحدد الطلبة الدليل يتعلمون تقييمه، ويجب أن يسألوا أنفسهم أربعة أسئلة عن الدليل:

-هل هو أساسي أم ثانوي ؟

-هل لدى صاحب الدليل سبب للتحريف والتشويه ؟

-هل هناك أدلة أخرى تدعم هذا الدليل ؟

-هل هو دليل عام أم خاص ؟

-المرحلة الأخيرة هي إتقان المهارة ويتم عن طريق تكرار التطبيق، وهنا يوظف الطلبة المهارة دون إرشاد، ويتوقع منهم أن يحددوا الدليل المقدم في نشرات، أو في كتبهم المقررة، .أو في اختباراتهم، والتكرار يجعل المهارة جزءًا مرناً في تعليم الطلبة.

وممكن أن يساعد المعلم الطلبة في ممارسة هذه المهارة باستخدام مرجع إرشادي معين، مثل كتيب وضعه O.Rielly بعنوان "دليل التفكير الناقد".

أو بدليل آخر أن يكتب الطلبة بعض الملحوظات في دفاترهم عن خطوات تطبيق المهارة بينما يشرح المعلم لهم ذلك، ويمكن أيضاً استخدام لوحات الإيضاح.

(مرجع السابق، ص40)

3/- إستراتيجية سميث 1983:

أورد سعادة(2003) تعريف سميث لهذه الإستراتيجية بأنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تقوم على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم، والتعليل، وتقلل من عملية استظهار المحتوى، ويبين سميث أنه توجد معايير عديدة ضرورية لتقويم صحة مصادر المعلومات، والتي بواسطتها يستطيع الأفراد أن يثقوا بتلك المصادر إذا تطابقت مع هذه المعايير، وتتضمن مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات القدرة على المساءلة والتفسير حول الإجابة المنبثقة عن عدد من الأسئلة التالية:

-ما المصدر؟ هل هو شخص معين؟ أم مؤسسة حكومية؟ أم مؤسسة موثوق بها، لأنها تضم عددًا من المفكرين المشهود لهم؟

-ما الخلفية الثقافية والميدانية للمصدر؟ وإذا كان هذا المصدر عبارة عن شخص فما خبرته التي أهلته أن يتكلم كمتخصص؟ وما سمعته بين مجموعة من الخبراء المشهورين في هذا المجال؟

-ما الأسس التي تم إعدادها للكشف عن صحة المصدر؟ هل هو خبير في الموضوع المطروح ؟

هل هو مصدر متخصص؟ هل تم البحث من جانب المصدر في التفاصيل المحددة للقضية المطروحة ؟

-ما هدف المصدر من إصدار هذه العبارات الشفوية أو المكتوبة ؟ هل نبعت من الاهتمام بالموضوع ؟ أم أنها تمثل تحيزًا شخصياً لصالح جهة ضد أخرى في قضية معينة قد تكون مؤسسة اقتصادية أو إيديولوجية خولته للحديث عنها بقضية معينة ؟ وهل تتأثر سمعة المصدر لهذه العبارات ؟ وهل المصدر متيقظ لهذه السمعة في أثناء الحديث ؟

-هل توجد أسباب تدفع للاستفسار عن صحة المصدر ؟ فهل عبارات المصدر متسقة أم متناقضة فيما بينها ؟ وهل توجد مصادر أخرى أكثر استقلالاً تؤيد هذا المصدر ؟ وماذا يقول الخبراء في القضية التي طرحها المصدر ؟ وهل عبارة المصدر موضوعية بحيث جاءت مشروطة بقيود خاصة ؟ أم أنها ادعائية و تشكيكية في أسلوبها ؟ ما نوع العبارة التي أطلقها المصدر ؟ هل هي عبارة خبرية مستقلة ؟ أم هي عبارة نابعة عن مؤسسة تدعي الموضوعية والتوازن في تقاريرها ؟ أم أنها تعبر عن وجهة نظر منظمة إيديولوجية معينة.

(المرجع السابق، ص41)

ويبرز سميث Smith من خلال إستراتيجية الأهداف المعرفية العامة والخاصة، والتي تدور نتاجاتها حول مهارة صحة مصادر المعلومات، وحول إعطاء الأمثلة، وذكر المعايير وتطبيقها في سياقات عديدة ومتنوعة، كما تظهر الإستراتيجية الأهداف الانفعالية العامة و الخاصة أيضاً والتي تحدد نتاجاتها بالسمات المطلوبة من المفكر الناقد، من تقدير الموضوعية وتحمل الغموض، وتجنب التحيز لصالح المنطق والدليل.

كما ذكر سعادة (2003) خطوات تدريس المهارة وهي على النحو التالي:

-مقدمة الدرس :تصميم حادثة معينة لإثارة الانتباه، ولبيان أهمية المصادر عند الحكم على صحة المعلومات.

-عرض الدرس :يصمم هذا الجزء ليعين الطلبة على تحديد معايير واضحة ومحددة؛ بهدف تقويم مصادر المعلومات، وليساعدهم في تبرير هذه المعايير، ويترك المعلم للطلبة عمل نسخة من المعايير التي تم تدوينها على السبورة، أو عمل نشرة بها.

-التدريب على المهارة :يتطلب تعلم المهارة التدريب المناسب، حيث يتدرب الطلبة على تطبيق المعايير المقترحة من جانبهم لإصدار الأحكام حول صحة مصادر المعلومات أو تنفيذها، يحضر المعلم في هذا النشاط نسخاً لهذه المعايير، ويوزعها على الطلبة، ويشجع الطلبة على استخدامها لدعم استجاباتهم.

-خاتمة الدرس :يستحسن أن يتضمن الدرس مناقشة للاتجاهات نحو المعلومات وأثرها في المواطنة الفاعلة، أو يوضح المعلم في نهاية الدرس أن للناس اتجاهات مختلفة نحو مصادر المعلومات، ويبين المعلم للطلبة أن الأفراد يستخدمون المصادر الموثوقة بها، وهناك أمثلة عديدة عن مصادر المعلومات، منها الخبير في موضوع معين، أو القاموس اللغوي الذي يعتبر مصدر معاني الكلمات، أو محكمة العدل العليا التي تمثل مصدرا لًلتشريع، أو شخص لديه المؤهلات العلمية التي تمثل مصدرا لًلتشريع، أو شخص لديه المؤهلات العلمية الكافية ليكون مصدرا مًفيدًا للمعلومات وموثوقاً به.

(مرجع السابق، ص42)

4/- إستراتيجية باير 1985:

أكد باير أن تطوير قدرات الطلبة على التفكير الناقد يجب أن يسير وفق مبادئ معينة، حيث يتطلب تعلم المهارة وتعليمها ضرورة تقديم الأمثلة الكافية للطلبة عن مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها، ولهذا يفضل التمهيد لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان، بحيث يتم تقديم الخصائص المميزة لها، و إجراءاتها بوضوح تام، على أن يناقش الطلبة هذه الإجراءات وطريقة استخدامها، كما يجب أن يتدرب الطلبة، على المهارات على مدى فترة ممتدة مع تغذية راجعة مصححة من قبل الأقران أو المعلم، أو أن يقوم الطلبة بتحليل ذاتي للنتائج التي توصلوا إليها والطريقة التي تم التوصل بها إلى تلك النتائج، ويفضل التوسع في المهارات بحيث تتجاوز مكوناتها، و إجراءاتها بإضافة محتوى محدد ودقيق، ويجب أن تستخدم هذه المهارات بمصاحبة مهارات أخرى، ومن أجل تيسير التعميم والانتقال يجب أن تطبق وتمارس المهارات بمرافقة الإرشاد في مواقع مختلفة ومع معطيات و وسائل متنوعة، كما نوه باير (Bayer): "بأنه لا يصح تعليم المهارة بشكل عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها دون تدريس مسبق"

و يستطيع المعلمون أن يحسنوا تعلم الطلبة لمهارات التفكير الناقد بتنظيم التعليم في كل مهارة على أساس إطار عمل مكون من خمسة مراحل ذكرها سعادة (2003) كما يلي:

-إعطاء الطلبة عدة فرص لاختيار عدة أمثلة عن المهارة قيد الاستعمال مع التركيز على نتائجها المعرفية، بدلاً من التركيز على طبيعة المهارة نفسها.

-التهيئة لعناصر المهارة وتقديمها وشرحها خطوة بخطوة وبالتفصيل في درس واحد تتراوح مدته بين ثلاثين وأربعين دقيقة.

-التدريب الموجه لمكونات المهارة التي تم تقديمها مسبقاً بواسطة عدة دروس صفية تتراوح بين ثلاثة إلى ستة دروس، وتستخدم في كل درس المعطيات، والوسائل المطابقة في الشكل، والمحتوى لتلك المستخدمة عندما قدمت المهارة.

-المراجعة الناقدة لمكونات المهارة، والتوسع بها ما أمكن في ضوء تطبيقها لوسائل ومعطيات جديدة تختلف عن تلك التي استخدمت عند تقديم المهارة، ويمكن أن تتم هذه المراجعة في درس جديد تتراوح مدته بين عشرين وثلاثين دقيقة.

(مرجع السابق، ص43)

-يجب توفير فرص إضافية لتطبيق المهارة مع تغذية راجعة تعليمية مناسبة، حتى يتمكن الطلاب من إنشاء المهارة وتوظيفها وتقييم استخدامها لها.

ويتم تقديم المهارة بنوعين من الاستراتيجيات، تتمثل الأولى بالاستراتيجية الاستقرائية، والثانية الإستراتيجية المباشرة

5/- إستراتيجية باول و بينكر وجنسن و كركلو (1990):

الذين طوروا خمسة وثلاثين بعدًا للتفكير الناقد وهي كما يلي:

أ -الإستراتيجية العاطفية:

1- التفكير باستقلالية.

2- تنمية البصيرة الفردية أو الجماعية.

3- ممارسة العدالة الفكرية وعدم الانحياز.

4- استكشاف الأفكار تحت ستار المشاعر واستكشاف المشاعر تحت ستار الأفكار.

5- تنمية التواضع الفكري وتأجيل الحكم.

6- تنمية الشجاعة الفكرية.

7- تنمية الإخلاص الفكري أو التراهة.

8- تنمية المثابرة الفكرية.

9- تنمية الثقة داخل الشخص.

10- تنمية الثقة بالعقل.

ب -الإستراتيجية المعرفية - القدرات الواسعة النطاق:

11 - تدقيق التعميمات، وتجنب التبسيط الزائد.

12 - مقارنة مواقف متشابهة، ونقل الاستبصار إلى سياقات جديدة.

13 - تنمية منظور معين للشخص :تكوين واستكشاف المعتقدات، والحجج و النظريات.

14 - توضيح وتحليل معاني الكلمات، و العبارات.

15- تطوير معايير للتقييم :توضيح القيم و المعايير.

16 - تقييم مصداقية مصادر المعلومات.

17 - التساؤل المتعمق :استثارة الأسئلة الهامة والبحث عن جذورها.

18 - تحليل، وتقييم الحجج، والتفسيرات، والمعتقدات، و النظريات.

(مرجع السابق، ص44)

ج –الإستراتيجية المعرفية – المهارات الصغرى:

19 – مقارنة المواقف، ومقابلتها بالممارسة الفعلية.

20 – التفكير بدقة في التفكير و استخدام قاموس نقدي.

21 – ملاحظة التشابهات، والاختلافات الهامة.

22 – فحص وتقييم الافتراضات.

23 – التمييز بين الحقائق المتعلقة من غير المتعلقة بالموضوع.

24 – القيام باستنتاجات، و تنبؤات، وتفسيرات معقولة.

25 – تقييم الدلائل، والحقائق المتعلقة بها.

26 – التعرف على التناقضات.

27 – استكشاف التضمينات والنتائج.

28 إستراتيجية التحديات النقدية:

وهي طريقة حديثة للتفكير الناقد تتضمن استخدام تحديات أو اختبارات نقدية، وإن كلا من بالين وكاس و كومبس ودانيل بدأوا بهذا الفكر ثم انضم إليهم ريتشارد باول، و بوب إنيس، وماثيو ليبمان، و هارفي سيقل.

وتعمل هذه الإستراتيجية على مساعدة الطلبة في الحصول على الأدوات المطلوبة لحل المواقف الصعبة عما يعتقده الطلبة، وما يجب أن يفعله،

(مرجع السابق، ص45)

ثانيا- برامج التفكير الناقد:

أدى اهتمام التربويين بتنمية مهارات التفكير الناقد إلى ظهور العديد من الأساليب العلمية التي تساعد على تنمية التفكير الناقد، وظهرت في صورة برامج أو إستراتيجيات تدريس أو نماذج تعليمية، هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد كالفهم والاستدلال وتقويم، الحجج وغيرها ومع تنامي الوعي المتزايد بأهمية التفكير الناقد، أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية للمتعلمين والمعلمين على حد سواء تقديم برامج لتنمية التفكير الناقد.وقد اتجهت البحوث التربوية العلمية إلى أربع اتجاهات هي:

1- الطرق و الأساليب والأنشطة المنمية للتفكير الناقد.

2- استخدام برامج محددة في مواد التخصص يفترض أنها تنمي التفكير الناقد.

(هيفاء،2007، ص51)

3- النماذج.

4- الاستراتيجيات.

وفيما يلي عرض مفصل لها:

1- الطرق والأساليب والأنشطة المنمية للتفكير الناقد:ويتم فيها استخدام طرق وأساليب وأنشطه مختلفة لتنمية مهارات التفكير الناقد: كأسلوب المحاضرة والمناقشة بأنواعها كالمناقشة الجماعية التعاونية، باعتبار أن المناقشة تتضمن القدرة على تحديد وتحليل الموضوع، ومن ثم الحكم عليه، ثم بلورة المناقشة من خلال قواعد المنطق والاستنتاج، وقد تسهم المناقشة في تعديل الاتجاهات المتصلبة لدى بعض المتعلمين و الدراسة الموجهة والتعلُّم الذاتي، الحاسب الآلي، و النشاط الموجه وحل المشكلات و الاستقصاء و التساؤل واستنتاج الأسئلة، إضافة إلى أساليب الإسقاط والمتشابهات والمتضادات والمقابلات وتدريس المنطق إضافة إلى الأسئلة ذات المستويات العليا والحقائق التعليمية، وبعض المداخل كالمدخل الكلي والمدخل البنائي، كما أن هناك أسلوب الألغاز المصورة وبعض النماذج كنماذج التعليم البنائي ونموذج الاستقطاب العادل و العصف الذهني والحوار والبيان العلمي، وخرائط المفاهيم، والكتابات العلمية، ولعب الأدوار، و طرق البحث والأنشطة والتعليم التعاوني.وقد أظهرت النتائج في بعض الدراسات فعاليته.

(مرجع السابق، ص51)

2- استخدم برامج محددة في مواد التخصص يفترض أنها تنمي التفكير الناقد: أي عمل برنامج مبني على التفكير الناقد في مادة تعليمة وتدريس المتعلمين بها لمعرفة فعاليتها.ومن أساليب تنمية التفكير الناقد في الجامعة العديد من البرامج للتفكير منها:

1- برنامج كورت للتفكير: من إعداد " أيدورد دي بونو " (Dr. Edward De Buno) ويتكون من(60) درساً في التفكير، يساعد في تحفيز المتعلمين وزيادة قدراتهم من مختلف الأعمار في التفكير وتطوير حلول إبداعية للمشكلات داخل و خارج الصف الدراسي، وتحسين الكتابة الإبداعية كماً وكيفاً، و يشعرون بأنهم مفكرون نشطون، وبالتالي قادرون على تكوين صورة إيجابية لأنفسهم وتزداد ثقتهم بأنفسهم وبالتالي تزيد قدرتهم على النجاح.

(مرجع السابق، ص52)

2- برنامج (المفكر المبدع) أو (لمفكر المتمكن): وهو أيضاً من إعداد (**دي بونو،** De Buno، 1988)، و يهدف إلى تعليم الأفراد كيفية التفكير ويدربهم على استراتيجيات تجعل منهم مفكرين بارعين.

3- البرامج المعتمدة على تدريس التفكير الناقد من خلال المناهج: وذلك من "خدمات إختبارات التعليم" وتتكون من برنامج احترافي مطور ذي خطوتين لمعلمي المرحلة الثانوية، و الذي يساعدهم على دمج تدريس مهارات التفكير في برامج التدريس، وتدريب معلمي المدرسة نفسها أو المنطقة عليها، وتتمثل الخطوتين على النحو التالي:

(مرجع السابق، ص52)

1- الخطوة الأولى:

و هي مقدمة لمهارات التفكير، و تشكيل المفهوم، وإيجاد النماذج، والاستنتاج، وتشكيل واختبار الفرضيات وفهمها واختبارها، و فهم وبناء المقاصد.

2- الخطوة الثانية: وهي تدريب المعلمين لمعلمين آخرين.

4- البرنامج الرابع: و **هو من" مجلة المعلمين"**: الذي يتساءل لماذا ينقص المراهقون الأميركيون مهارات التفكير المنطقي؟ ولم هم غير قادرين على تقييم صدق الحقائق؟ و على إثر ذلك طورت مقررات التعليم الثانوي لتنمي مهارات التفكير الناقد.

3- النماذج مثل:الخرائط المعرفية وخرائط المفاهيم ونماذج اتخاذ القرار وهي تكون مناخ تعليمي مشجع ومحفز للتفكير، كما أنها تساعد الطالب على التذكر وتوظيف الخبرات في

المواقف الجديدة وعلى تحمل المسئولية وتأكيد الذات كما أنها تمثل إطاراً مهماً مشتركاً بين المعلم والمتعلم.

-و من تلك النماذج:

1- نموذج بلاج (1993): ويقوم على أساس استخدم محتوى المادة الدراسية في تنبيه عمليات التفكير، وهو يوضح العمليات التي ينبغي أن يمر بها المتعلم في عمليات التفكير إبان تعامله مع المعرفة، والنتائج المترتبة عليها، والتي تظهر على هيئة صورة نتاج معين يعتمد على تخطيط.

(مرجع السابق، ص53)

و يوضح **بلاج** أن الفرد في تعامله مع المصادر المختلفة تحدث لديه مجموعة من العمليات العقلية التي يمكن تدعيمها، وهي عملية توليد الأفكار أو ما يتم استدعاؤه من معرفة سابقه، وعملية تمييز المعلومة أو توضيحها أو استثناء البعض منها أو استبعاد أو التركيز على البعض الآخر الذي له صلة بالهدف، ومن ثم تجميع تلك المعلومات في مجموعات ذات علاقات يبعضها البعض وتحديد المعلومات الهامة، وأخيراً تقويمها ثم بلورتها وتحويلها بالشكل المطلوب لاتخاذ قرارات حاسمة إيجابية تلعب دوراً حاسماً في توجيه مسارات عملية التخطيط تجاه تنفيذ الهدف المطلوب.

2- نموذج اتخاذ القرار: ويعتمد هذا النموذج على استخدام عمليات عقلية عليا مثل التحليل وإقامة العلاقات والتوليف والاستنتاج والتقييم في إطار منظم.وهو أحد الصور العملية التي تنمي الوعي لدى المتعلم تجاه عمليات التفكير وتنظيمها، اعتماداً على مبدأ تنظيم المعرفة وكيفية الإفادة منها بشكل أفضل، وذلك من خلال أسلوب المناقشة الشفهية أو المكتوبة.ويعتمد على عمليات عقلية عليا كالتحليل والاستنتاج وغيرها، ويتميز بأنه يساعد المتعلم على تقديم المعلومات وتوضيح المعلومات وتوضيح العلاقات بين الحقائق والمفاهيم وكيفية الإفادة من الخبرات السابقة، ويتميز بأنه يعد إطاراً مرجعياً مشتركاً بين المعلم والمتعلم بطريقة تيسر عمليات الاتصال بينهما من خلال تتبع مسار التعبير عن التفكير.

(مرجع السابق، ص.ص53/54)

5- برنامج ريسك RISK لتعليم التفكير الناقد: هو اقدم برنامج في تعليم التفكير الناقد وهو برنامج مطور عن البرنامج الاجنبي "لهارنادك" في التفكير الناقد حيث عرض البرنامج في كتابين للطالب ودليليّن للمدرس قامت بتأليفه الدكتورة "ناديا هايل السرور" ويقع البرنامج في مجمله فيما يقارب 500 صفحة موزعة على 17 بابا تغطي كما غزيراً من مهارات التفكير الناقد. و كلمة RISK هي اختصارا او هي الحروف الاولى للكلمات:

(Right Intelligent System of Knowledge) وتعني برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة.

(جمال، 2014، ص49)

أما ما ورد في هذا البرنامج فقد جاء نتيجة مسح الابواب الواردة في البرنامج الاصلي جميعها وتجريب تعليم مهاراته في مدارس مختلفة وصفوف تعليمية مختلفة ومستوى التعليم الجامعي ولفئات المعلمين والمعلمات ضمن برامج تدريسية مختلفة.

لقد خضع هذا البرنامج للتجريب والبحث على وفق نتائج ايجابية و بناءا على التجريب تم اختيار المهارات والتدريبات المناسبة والمتوائمة مع طبيعة الثقافة ونظام التعليم وخاصة التدريبات والمهارات التي ابدى الطلبة معها تفاعلا جيدا عند تعليمها بشكل مباشر او غير مباشر حيث تم تضمينها في مناهج المقررات الخاصة والمختلفة التي قامت بتدريسها المؤلفة في مواقع مختلفة او ضمن برامج التدريب التي نفذتها.

هذا مع التأكيد على ان هذا البرنامج المطور يختلف عن البرنامج الاصلي ولا يوجد التزام في توزيع الابواب ولا مسمياتها ولا في جميع المهارات ومضامين التمارين كما وردت في الاصل لكن الالتزام بقي ثابتا في الهدف والفكر الاصلي للبرنامج ومدلول مهاراته.

(مرجع السابق، ص50)

يعمل هذا البرنامج على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الابداعية والخصائص والسمات السلوكية الابداعية وتفعيل انماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدا فان افضل ما يدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتعميم واصدار الاحكام ومن ثم فان تفعيل استخدام الفكر الناقد وتنشيط عمليات التفكير وانواع التفكير بشكل عام يساعد على اليقظة الذهنية.

يتكون هذا البرنامج من اربعة اجزاء رئيسة وهي :

1- **الجزء الاول: مهارات حياتية** ويتكون هذا الجزء من ثلاثة ابواب تتضمن تسع مهارات.

2- **الجزء الثاني: النظام** ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان ست مهارات.

3- **الجزء الثالث: قوة التفكير** ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان اربع عشرة مهارة.

4- **الجزء الرابع: النجاح** ويتكون هذا الجزء من ثلاثة ابواب تتضمن اثنتين وعشرين مهارة.

(مرجع السابق، ص50)

الفئات التي يستهدفها برنامج RISK

لا يتم تعليم التفكير الناقد الا اذا كان هناك استعداد وقابلية على تطور القدرة لتعلم التفكير الناقد ومن اهم اسس التفكير البنائية الناقدة القابليات والقدرات وبدونها لا يستطيع الفرد ان يستخدم هذا التفكير في مجالات الحياة المختلفة فالقابليات تعرف بانها " مجموعة الامكانيات الظاهرة والكامنة لدى الشخص للوصول الى تفسير علمي يستند الى حقائق موضوعية من خلالها يستخدم هذا التفكير. كما ان القابليات والقدرات يطلق عليها في اللغة الانكليزية Abilities ونعني بها مجموعة المهارات الكامنة او الظاهرة التي تكون لدى الفرد للقيام بعمل ما.

فالقابليات لها أهمية في تحقيق عمل من الاعمال او هدف محدد يكون لدى شخص ويريد تحقيقه ولكن يبقى عليه ان يتبع استراتيجيات محددة وتكون هذه بمثابة الدافع لمجموعة القدرات التي تكون لدى الفرد الذي يريد ان يحقق شيئا ما وفقا لظروف معينة.

(مرجع السابق، ص50)

هذا وتشير الدراسات والبحوث الى ان الطفل لا يطور القدرة على تعلم التفكير الناقد بشكل جيد حتى عمر (11 – 12) سنة وتتألق هذه القدرة في عمر 15 سنة.

هذا وتعتقد هارنادك (Harndek , 1979) ان كل طالب يستطيع ان يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا اذا أتيحت له فرصة التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية وان مجرد الانتقال من حالة الموافقة او الرفض المباشر والسريع لفكرة ما يعد خطوة ايجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد.

وبشكل عام ينصح في تعليم هذا البرنامج ان يوجه للطلاب منذ الصف الخامس الابتدائي الا ان قوته تظهر بفاعلية اكبر عند تدريسه في المرحلة الثانوية وللمستويات الجامعية الاولى ولمختلف مستويات الطلاب الموهوبين بحسب القابلية والقدرة.

(مرجع السابق، ص50)

طريقة تعليم برنامج RISK:

يتم تعليم هذا البرنامج في حصص خاصة مستقلة عن الحصص المدرسية العادية، وان تعذر تخصيص حصة خاصة لتعليم البرنامج يتم دمج مهارة التفكير الناقد ضمن تدريبات المنهج المدرسي العادي على ان يكون هناك فهم صحيح للمهارة وتتم عملية الدمج بشكل دقيق وصحيح وتظهر منسجمة مع نسيج محتوى المادة الدراسية ولا يجري اقحامها بشكل يربك فهم الموضوع ويضيع معه هدف المهارة.

لذلك وحتى ينجح المدرس في عملية دمج مهارات التفكير الناقد في المنهج لابد من توفر استعدادات قبلية كما حددها روبرت جانيه وهي :

1- الميل الطبيعي لتعلم مهارات التفكير الناقد.

2- احترام وتقدير مهارات التفكير الناقد.

3- الميل لممارسة عمل مهارات التفكير الناقد وادائها .

4- تبني فكرة العملية في المهارات.

5- الانفتاح الذهني على الخبرة والتسامح مع هذه الطريقة.

6- التباهي والفخر بالمهارة لممارسة مهارة التفكير الناقد.

(مرجع السابق، ص51)

7- الاتصاف بالقدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد في اية معلومة.

8- استيعاب فكرة الدمج وتمثلها ذهنيا وفهم مفرداتها.

9- تبني فكرة نقل التعلم والتدريب واحترامها واستخدام مهارات التفكير الناقد.

10- احترام الآراء لممارسة مهارات التفكير وتقدير نتائجها مهما كانت.

(مرجع السابق، ص51)

الخطوات الاجرائية لبرنامج RISK

1- اعلان اسم المهارة، شرحها، توضيح الاهداف، اعطاء امثلة على المهارة مع توضيح مكان استخدام المهارة في المثال.

2- شرح الاسئلة او التجارب او التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط.

3- اعطاء الطالب الوقت الكافي لحل التمارين في ورقة العمل وعليه ان يتم حل التمارين بشكل زوجي او جماعي بحسب طبيعة التمارين.

4- يقوم المدرس بمناقشة اجابات التمارين مع جميع الطلاب داخل الصف ويتأكد من فهم جميع الطلبة للحل او الاجابة ويثني على جميع اجابات الطلاب المماثلة.

5- بعد الانتهاء من تعليم المهارة واعطاء الامثلة وحل التمارين ومناقشتها يعمل المدرس على مراجعة المهارة، مدلولها، اهدافها واستخداماتها.

6- يعمل المدرس على تشجيع الطلاب على الاتيان بأمثلة على استخدامات المهارة ليتأكد من اتقانهم لاستخداماتها (السرور، 2005 : 6).

طرق تقييم البرنامج

يتم تقييم البرنامج والتأكد من فائدته بعدة طرق :

1- استخدام اختبار كورنيل للتفكير الناقد.

2- استخدام اختبار واطسن وجليسر للتفكير الناقد.

3- استخدام نماذج الملاحظة للحصص الصفية.

4- استخدام استبيانات موجهة للأهل والطلاب و المعلمين.

(مرجع السابق، ص51)

5- استخدام ادوات قياس الاتجاهات نحو تعلم التفكير الناقد.

6- استخدام ادوات انماط التفكير.

7- مراجعة تطور الاداء الاكاديمي للطلاب في المواد الدراسية.

مهارات برنامج RISK

اولا : - مهارة الحفز الذهني

تحدث مهارة الحفز الذهني عندما يجلس الافراد معا لحل مشكلة ما ويستدعون جميع الافكار التي تحظر ببالهم لحل تلك المشكلة.

لا يعنى الحفز الذهني باحتمالية الغلط في الاقتراحات ولكنه يعني بالحصول على الاقتراحات فقط وبعد انتهاء جلسة الحفز الذهني ينظر لكل اقتراح بتمعن لرؤية المشاكل التي من المحتمل ان تنجم عن ذلك الاقتراح ولا يسمح في جلسة الحفز الذهني بإظهار الاحكام السلبية والتعليقات الساخرة اذ لا يهم ماذا يقترح كل شخص ولا يسمح لاحد ما ان يقول شيئا عن الاقتراح ذلك اننا نريد ان يتوافر لدينا العديد من الحلول الممكنة لننظر فيها فاذا سمحنا بممارسة التعليقات الساخرة السلبية فسيفكر المشاركون كثيرا ويترددون قبل تقديم اي اقتراح في حين اننا نريد ان نتعرف على كل ما يلوح من افكار لدى كل شخص منهم حتى وان كانت هذه الافكار تعبر عن اشياء وقد تبدو خيالية احيانا اذ قد تتحول الافكار الخيالية احيانا لتصبح فيما بعد هي الحل الافضل في حال عدلت قليلا وقد يسمح للمشاركين ان يستخدموا افكار بعضهم كما انهم قد يعملون على تعديلها.

القواعد الواجب اتباعها في جلسة الحفز الذهني

1- اختيار مقرر يسجل كل الاقتراحات (المجموعة).

2- تحديد وقت ثابت لإنهاء الجلسة فالوقت المسموح يجب ان يكون قصيرا نسبيا لكي يشعر الاشخاص بالضغط للتفكير بسرعة (المدرس).

3- اخراج كل ما يخطر ببالك كحل للمشكلة (الطالب).

4- لا تسمح بالتعليقات السلبية (المدرس).

(مرجع السابق، ص52)

5- حاول ان لا تظهر ملامح انتظار الجواب الصحيح على وجهك (المدرس).

6- لا تسخر من اية اجابة او اقتراح (الطالب + المدرس).

7- اذا بقي المزيد من الوقت وساد الصمت قدم اقتراحا من الاقتراحات التي حضرتها مسبقا لتنشيط الجلسة (المدرس).

8- قم بإنهاء الجلسة عند انتهاء الوقت المعلن (المدرس).

9- اطلب من المقرر قراءة كل اقتراح لتقوم المجموعة بمناقشته ولرؤية فيما اذا كان من الممكن اعتباره فكرة جيدة ام لا (المدرس).

10- اتبع قواعد الحفز الذهني عندما تواجهك المشاكل (المدرس).

ثانيا : التعليل الخاطئ

يقوم الشخص بالتفكير الخاطئ عن طريق ارتكابه اسلوب السببية الخاطئة ويحدث ذلك اذا قال الشخص ان احد الامور قد سبب الاخر في حين لا يكون ذلك الامر قد تسبب حقيقة في حدوث الامر الاخر.

ثالثا : الكل الى الجزء \ الجزء الى الكل

يرتكب الشخص خطأ في التفكير عندما يعتقد أن الشيء الصحيح بالكامل يجب ان تكون اجزاءه صحيحة.

(مرجع السابق، ص52)

رابعا : التعميم الخاطئ

عندما يصل شخص ما الى نتيجة واحدة تتعلق بمجموعة من الاشياء المرتبطة معا دون فحص كل واحد منها على حده فانه يكون قد قام بتعميم خاطئ.

(مرجع السابق، ص53)

ثالثا: قياس التفكير الناقد:

تعد حركة القياس النفسي تطورًا هامًا في تقدم العلوم الإنسانية ذلك إنها محاولة علمية لها أصولها المنهجية والنظرية التي تساعدنا على تفهم سلوك الأفراد و مظاهر نشاطاتهم المختلفة. و يجيب مفهوم القياس النفسي عن سؤال مفاده كم هو المقدار أو الكمية الموجودة من هذه الخاصية أو الصفة لدى الفرد؟ بمعنى أخر أن القياس النفسي يعطي تقديرًا كميًا نسبيًا للنشاط العقلي المعرفي للفرد في الخاصية المراد قياسها.

وقد جرت محاولات كثيرة لقياس التفكير الناقد لمختلف المراحل العمرية، و قد ارتبط العديد منها بالأطر النظرية أو برامج التدريب المعدة للتفكير الناقد، ومن أكثر

الاختبارات شيوعًا

1/- اختبار واطسون وجليسر:

و يعد من أكثر الاختبارات شيوعًا، أُعد هذا الاختبار عام(1964) حيث صمم للطلاب اعتبارًا من الصف التاسع وفق نموذجين متكافئين. و يتكون من خمس مهارات فرعية هي معرفة الافتراضات، والاستنتاج، والاستقراء، وتقويم الحجج، و التفسير. وتتكون كل مهارة من مجموعة من المواقف المتنوعة بعدد من العبارات التي تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفًا نحوها يظهر درجة ممارسته لمهارات التفكير الناقد السابقة.

(خالد، 2007، ص24)

2/- اختبار نيوجيرسي للمهارات الاستدلالية :

طورته فيرجينيا شيبمان عام(1983)، حيث يتكون من خمسين سؤالا يستخدم مع الطلاب بدأً من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية. ويقيس المهارات التالية: القياس المنطقي، والتناقض، والعلاقات السببية، وتحديد الافتراضات، و الاستقراء، والاستدلال الجيد.

3/- اختبار كورنيل للتفكير الناقد:

أُعد هذا الاختبار عام (1985) في مستويين الأول يبدأ من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية، والثاني يغطي المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد. وقد صمم الاختبار في شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة يطلب من الفرد في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عنها المناقشات، ومدى اتساقها مع الواقع.

(مرجع السابق، ص25)

ويقيس الاختبار المهارات التالية الاستنتاج، و الاستقراء، وتحديد التعرف، و تحديد المسلمات، ومصداقية العبارات، و المعاني.

(مرجع السابق، ص25)

4/- اختبار انيس- و وير للتفكير الناقد:

و هو اختبار مقالي متعدد الأوجه أُعد هذا الاختبار عام(1985) وهو مصمم للمرحلة الثانوية والجامعية، ويقيس عدد كبير من أبعاد التفكير الناقد. ويسمح الاختبار بإعطاء الحرية للمفحوص لتقويم المناقشات و التمحيص، والتقويم بشكل فردي حيث يتضمن الاختبار خطاب مكتوب يطلب من الفرد تبرير وتقويم صحة أفكاره.

5- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:

أعد هذا الاختبار فاشيون عام (1992) للطلاب من الصف العاشر وحتى المرحلة الجامعية. و يتكون من صورتين تحتوي كل منهما على(34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. ويقيس هذا الاختبار مهارات التحليل، و التقويم، والاستنتاج، و الاستدلال الاستنباطي، الاستدلال الاستقرائي.

(مرجع السابق، ص26)

خلاصة الفصل:

قمنا في هذا الفصل بتسليط الضوء على موضوع التفكير الناقد و ذلك من خلال عرض 3 مباحث و في كل مبحث تم إبراز مختلف الجوانب التي يحتويها، فكانت له إضافة جديدة للمبحث الذي يليه.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد:

1- منهج الدراسة.

2- عينة الدراسة.

2-1- عينة المجتمع الأصلي.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية.

2-3- عينة الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة.

3-1- مراحل تصميم الأداة.

3-2- الخصائص السيكومترية للأداة.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد معالجة متغيرات الدراسة نظريا، سنحاول في هذا الفصل معالجة الدراسة الميدانية و ذلك بدءا من التعريف بمختلف الإجراءات المنهجية للدراسة، بإعتبار الجانب الميداني أساس القاعدي لأي بحث علمي، إذ لا يمكن الإكتفاء بالجانب النظري دون ممارسة في ميدان البحث مباشرة، لهذا تعتبر الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث، فمن خلالها يتمكن الباحث من جمع البيانات و المعلومات حول مجال بحثه و دراسته من نتائج كيفية بعد تحويلها إلى نتائج إحصائيات كمية، و هذا ما سنحاول الوصول إليه من خلال محتوى هذا الفصل الذي ستتطرق إليه الباحثة في تحديد المنهج المعتمد في هذه الدراسة، و تحديد مجتمعها، و طريقة إختيار عينتها، كما يشتمل على وصف لأدوات الدراسة و الخطوات الإجرائية التي إتبعتها في بناء هذه الأدوات، ثم توضيح طرق قياس الخصائص السيكومترية لكل أداة، ثم عرض أدوات البحث في صورتها النهائية و الأساليب الإحصائية المعتمدة لإختبار فرضيات أدوات الدراسة.

1-منهج الدراسة:

المنهج: يعرف المنهج العلمي بأنه " مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل إكتشاف الحقيقة، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار، أو الإجراءات، من أجل الكشف عن الحقيقة نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها".

(صلاح الدين، 2003، ص90)

كما يعرف أيضا بأنه " عبارة عن مجموعة العمليات و الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، و بالتالي فالمنهج ضروري للبحث إذ هو ينير الطريق و يساعد الباحث في ضبط أبعاد و مساعي و أسئلة و فروض البحث ".

(يامنة، 2011، ص107)

و نظرا لطبيعة موضوع البحث نرى أن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة، فإن المنهج المناسب و الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة هو المنهج التجريبي، حيث تعتبر إستراتيجيات ما وراء المعرفة المتغير المستقل، و المتغير التابع هو التفكير الناقد في مادة الفلسفة، بإعتبار الهدف من البحث التجريبي هو فحص العلاقات بين الظواهر للوصول إلى الأسباب.

حيث يعرف " **المنهج التجريبي** " بأنه طريقة لدراسة موضوع بحث بإخضاعه للتجربة و جعله دراسة قائمة على السببية ".

(موريس، 2004، ص102)

و يهدف المنهج التجريبي إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات. و لإقامة العلاقة بين السبب و النتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدت مرات، و يسمى هذا المتغير المستقل.

إن هذه العملية تسمح بدراسة أثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره، و المسمى بالمتغير التابع.

(مرجع السابق، ص102)

أما عن **خطوات البحث المنهج التجريبي:**

إن البحث التجريبي لا يقتصر على إجراء تجربة ما، و إنما توجد إلى جانب إجراء التجربة عدة خطوات أخرى، و هي :

1-التعرف إلى مشكلة البحث و تحديدها بدقة.

2-صياغة الفروض و إستنباط ما يترتب عليها.

3-تصميم التجربة.

4-إجراء التجربة.

5-تنظيم البيانات المتوافرة و إختصارها بطريقة تؤدي إلى أقصى تقدير غير متحيز للأثر الذي يفترض وجوده.

6-تطبيق إختبار مناسب حتى يمكن تحديد مدى الثقة في نتائج الدراسة.

(وائل و آخرون،2007،ص52)

و قد إعتمدت الباحثة التصميم الثاني من التصميمات التمهيدية للمنهج التجريب كما سماها "فستاني و كامبل" و تأخذ الشكل الآتي:

ت = خ1 × خ2

ت = المجموعة التجريبية

خ1 =الإختبار القبلي

خ2 = الإختبار البعدي

(العساف،2006، ص316)

بمعنى إعتمدت في تطبيقها على **المجموعة الواحدة.**

و تعد **التجربة على المجموعة الواحدة** نوع من التجارب يكفي الباحث أن يأخذ مجموعة واحدة فقط، ثم يضيف المتغير المستقل أو المتغير التجريبي، ثم يقوم بقياس و تقدير التغير و الأثر على المتغير التابع.

(أحمد،2005، ص58)

و لقد أجرت الباحثة الإختبار القبلي لتحديد مستوى التلاميذ في مادة الفلسفة في منتصف الفصل الثاني، ثم طبقت طريقة التدريس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة و المتمثلة في :

-إستراتيجية التساؤل الذاتي.

-إستراتيجية الخرائط المفاهيم.

-إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

-إستراتيجية التعلم التعاوني.

-إستراتيجية النمذجة بواسطة الأستاذة.

و في نهاية الفصل الدراسي الثاني أجرت الباحثة الإختبار البعدي ليتبين الفرق بين درجتي الإختبارين القبلي و البعدي الذي يعكس أثر التجربة.

2-العينة:

يعد إختيار العينة من الخطوات و المراحل المهمة للبحث، فالإهتمام بأمر العينة و طريقة إختيارها في غاية الأهمية.

(عبد المنعم،2006، ص21)

و العينة هي « مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين »

(سعيد سبعون، 2012، ص135)

و بالتالي إن عينة أية دراسة تتكون من مجموعة من الأفراد يقع عليهم الإختيار يمثلون خصائص مجتمعهم.

(منسى و أحمد،2002،ص68)

و يقتضي ذلك إتباع الخطوات التالية:

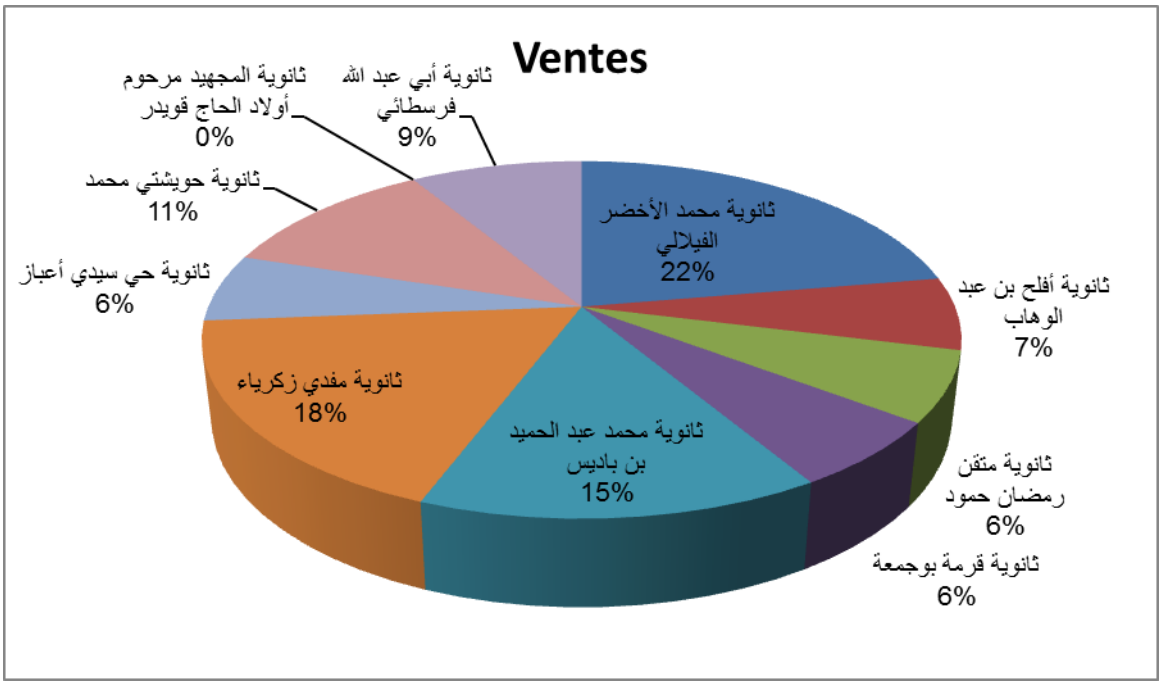
أ-تحديد المجتمع الأصلي:

بعد حصر كافة ثانويات التابعة لمنطقة سهل وادي ميزاب (بمدينة غرداية) ولاية غرداية و التي يبلغ عددها 10 ثانويات بمعدل 15 فوج لقسم السنة 3 آداب و فلسفة.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع التلاميذ حسب ثانويات

ثانوية	عدد الأفواج	عدد التلاميذ
محمد الأخضر الفيلالي	3	102
أفلح بن عبد الوهاب	1	30
متقن رمضان حمود	1	29
قرمة بوجمعة	1	28
محمد عبد الحميد بن باديس	2	66
مفدي زكرياء	3	82
حي سيدي أعباز	1	28
شهيد حويشتي محمد	2	52
المجهيد المرحوم أولاد حاج قويدر	/	/
أبي عبد الله فرسطائي	1	40

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد الأفراد المجتمع الأصلي بلغ (457) فرد موزعين على (15) فوجا لأقسام السنة الثالثة شعبة آداب و فلسفة.



يوضح الشكل رقم (15) توزيع التلاميذ حسب الثانويات

يوضح الشكل رقم (15) توزيع أفواج تلاميذ حسب الثانويات، حيث نلاحظ عدد الثانويات قد بلغ 10 ثانويات و كل ثانوية قدرت بنسبة المئوية لعدد أفواجها، وقد تحصلت ثانوية محمد الأخضر الفيلالي بنسبة مئوية 22% كانت أعلى نسبة مقارنة بثانويات الأخرى و هذا لعدد الكبير لتلاميذ (القسم السنة الثالثة شعبة آداب و فلسفة)، أما باقي ثانويات التي أحرزت نسبة مئوية أقل تمثلت في ثانوية حي سيدي أعباز بلغت نسبة مئوية لعدد فوجها ب: 6 % ، و نفس هذه النسبة تحصلت عليها كل من ثانوية متقن رمضان حمود، و ثانوية قرمة بوجمعة.

2-1 العينة الإستطلاعية:

تعتبر العينة الإستطلاعية الوسيلة التي يستخدمها الباحث للتعرف على عينة البحث.

فهي تمكننا من إكتشاف محتوى المشاكل و أبعاد عناصره، كما يمكن أن ترشدنا إلى معرفة بعض العلاقات الافتراضية بين المتغيرات.

(محمد مزيان،1999، ص10)

أيضا بلورة بعض الفروض و التنبؤات و من الأهداف أيضا للدراسات الإستطلاعية يمكن أن تستهدف تقييم و دراسة أداة من أدوات القياس كالإستبيانات أو الإختبارات و التأكد من صلاحياتها قبل إستعمالها في الدراسات الأساسية. كأن تسمح لها بالتعرف على الفقرات أو الأسئلة من غيرها و التأكد من صدقها و ثباتها.

(مرجع السابق، ص11)

و قد تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من قسم واحد من أقسام السنة الثالثة ثانوي، تم إختياره بالطريقة **العينة العشوائية البسيطة** و التي تعرف على أنها « أخذ عينة بواسطة السحب بالصدفة من بين مجموع عناصر مجتمع البحث ».

(موريس،2004، ص304)

قامت الباحثة بإجراء دراسة الإستطلاعية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد الأخضر الفيلالي، حيث تم إختيار أحد أقسام السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة، و كان عدد تلاميذ 33 تلميذ و تلميذة بواقع (10) ذكور و (23) إناث و طبق عليهم إختبار التفكير الناقد في مادة الفلسفة و ذلك بهدف :

-حساب صدق و ثبات الإختبار.

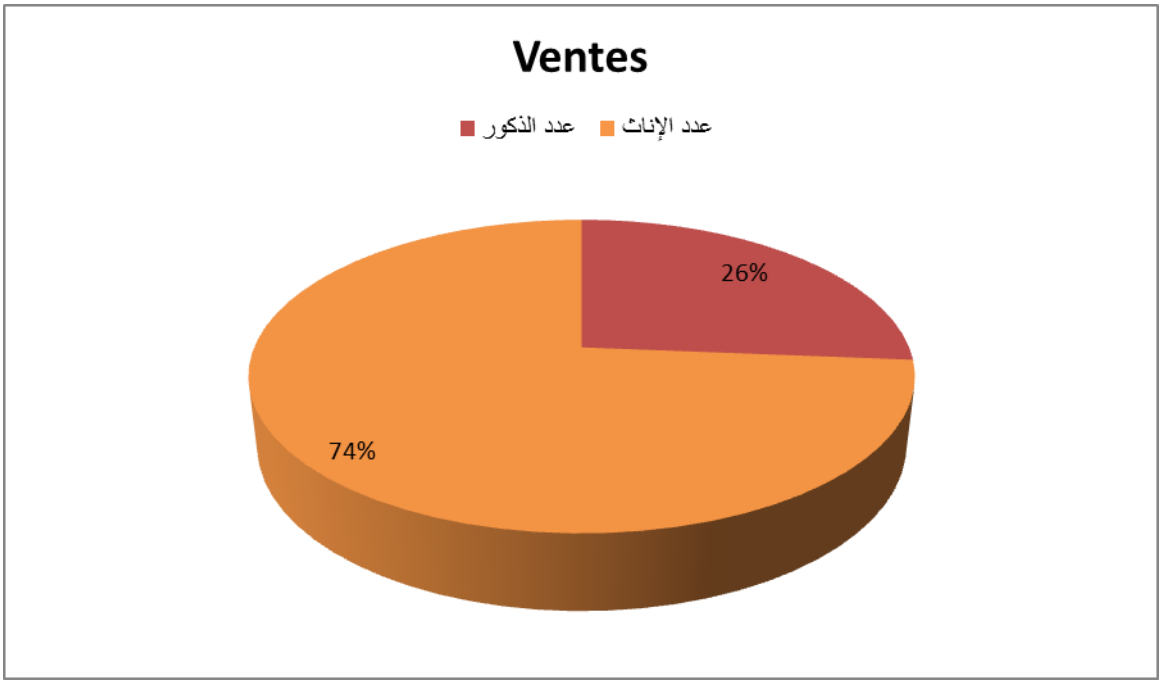
-تحديد الزمن المناسب للإختبار.

-التأكد من وضوح تعليمات الإختبار.

الجدول رقم (05): يوضح مواصفات أفراد العينة الإستطلاعية

الثانوية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
محمد الأخضر الفيلالي	10	23	33

يشير الجدول رقم (02) إلى عينة الدراسة الإستطلاعية و التي تتكون من (33) تلميذ و تلميذة من ثانوية محمد الأخضر الفيلالي بمدينة غرداية



الشكل رقم (16) يوضح مواصفات العينة الإستطلاعية

نلاحظ من الشكل رقم (16) أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور بنسبة 74 %، وعدد الذكور قد بلغ 10 بنسبة 26 %.

2.2 العينة الأساسية:

1.2.2 إختيار العينة الممثلة و حجمها :

إختارت الباحثة بطريقة عشوائية بسيطة ثانوية واحدة، فكانت ثانوية حي سيدي أعباز هي الممثلة لثانويات الأخرى و قد تكونت عينة الدراسة من قسم واحد من السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة بثانوية حي سيدي أعباز ببلدية بنورة ولاية غرداية، حيث بلغ عدد تلاميذ قسم 3 آداب و فلسفة على (28) تلميذ و تلميذة من بينهم (18) ذكور، و (10) إناث، و يمكن أن تتضح خصائص العينة بشكل أوضح من خلال إجراءات ضبط التجريبي.

أ-ضبط متغير البيئة المدرسية.

ب-ضبط متغير العمر.

ج-ضبط متغير إعادة السنة.

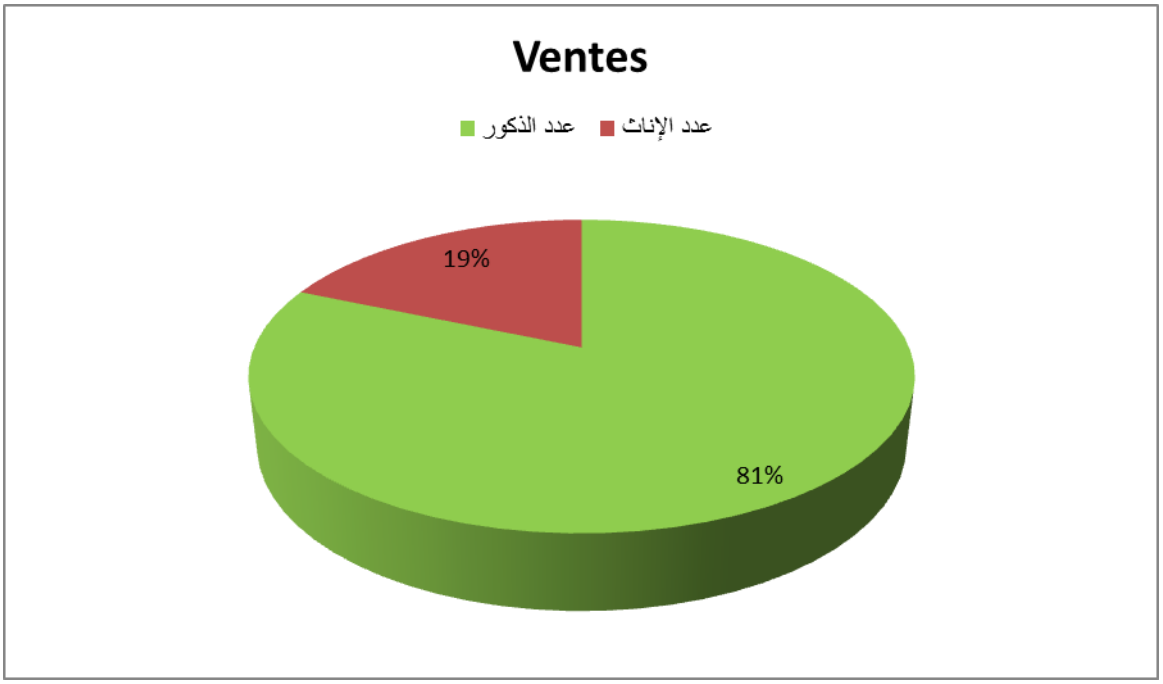
أ /-ضبط متغير البيئة المدرسية: من أجل ضبط متغير البيئة المدرسية تم إختيار أفراد العينة (ذكور/ إناث) من نفس المدرسة.

ب /-ضبط متغير العمر: إن عمر التلاميذ العاديين في السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة هو (17 سنة)، إلا أن التلاميذ الذين سجلوا في المدرسة قبل السن القانوني تبلغ أعمارهم (16 سنة)، كما أن بعض التلاميذ الذين سبق لهم الرسوب من قبل مرة واحدة، و عليه فقد تم إستبعاد الذين أعادوا السنة الثالثة ثانوي.

الجدول رقم:(06) يوضح مواصفات العينة الأساسية

الثانوية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
حي سيدي أعباز	14	5	19

يتضح من خلال الجدول السابق أنه قد تم إستبعاد 9 تلاميذ بسبب إعادة السنة الثالثة ثانوي.



الشكل رقم (17) يوضح مواصفات العينة الأساسية

نلاحظ من الشكل رقم (17) أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث بنسبة 81 % ، و عدد الإناث قد بلغ 5 بنسبة 19% .

3-أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات و المعلومات الخاصة بالدراسة يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لكي يقوم بهذه العملية حيث تتمثل الأداة المستخدمة لجمع البيانات في:

أ /-الإختبار : يعرف الإختبار بشكل عام أنه " طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك ".

(نبيل،2010، ص72)

أو أنه " أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة في هذا الإختبار بحيث يوفر بيانات كمية تخدم أغراض البحث "

(مرجع السابق، ص28)

3-1 إختبار التفكير الناقد:

يهدف هذا الإختبار إلى قياس مهارات التفكير الناقد في مادة الفلسفة على مستوى التلاميذ قبل تطبيق الدراسة وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة و بعد التطبيق.

قامت الباحثة بتصميم إختبارا للتفكير الناقد يتناسب مع متطلبات الدراسة، ومن المعلوم إن عملية بناء أي إختبار تمر بخطوات أساسية هي:

أولا: التخطيط للإختبار و ذلك بتحديد المجالات التي تغطي فقراته:

حددت أبعاد الإختبار في ضوء مهارات التي تضمنها إختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

1-الإختبار الأول: مهارة التحليل

يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء، وتتضمن مهارة التحليل مهارات فرعية إذ يعد الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

(توفيق و محمد، 2005، ص293)

وتضمنت هذه المهارة (04) فقرات. تشتمل كل فقرة في هذا الإختبار على معلومة و يليها عدد من نتائج المقترحة، و على تلميذ أن يختار معنى صحيح للمفاهيم من خلال تحديد المعلومات ذات علاقة بالموضوع، وذلك بوضع علامة (×) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

2- الإختبار الثاني: مهارة الإستقراء

يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب، وتعد الإحصاءات الاستقرائية استقراءً حتى لو كان هذا الاستقراء مبني على تنبؤ أو احتمال، كما يتضمن الاستقراء الدلالات والأحكام التي يصدرها الشخص بعد الرجوع إلى موقف أو أحداث.

(مرجع السابق، ص294)

وتضمنت هذه المهارة (04) فقرات. تشتمل كل فقرة في هذا الإختبار على معلومة و تليها عدة توقعات و ملاحظات و بيانات المبنية على قواعد في إصدار حكم للوصول إلى تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات.

و على التلميذ أن يختار النتائج الصحيحة بوضع الإشارة (×) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

3- الإختبار الثالث: مهارة الإستدلال

تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

(مرجع السابق، ص294)

وتضمنت هذه المهارة (04) فقرات. حيث تتكون كل فقرة في هذا الإختبار من عبارة يليها عدد من الحالات التي من المفروض أن تكون تطبيقات مباشرة على تلك العبارة، و على التلميذ أن يختار التطبيق الذي يتفق مع العبارة بوضع الإشارة (×) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

4-الإختبار الرابع: مهارة الإستنتاج

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. كما يقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية هي: مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات.

(مرجع السابق، ص294)

وتضمنت هذه المهارة (4) فقرات. و تشتمل كل فقرة في هذا الإختبار على معلومة و يليها عدد من الإستنتاجات، و على تلميذ أن يختار الإستنتاج الصحيح للمعلومة المعطاة من خلال وضع إشارة (×) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

5- الإختبار الخامس: مهارة تقييم الحجج

إنّ قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير. وتشمل مهارة التقييم مهارتين فرعيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

(مرجع السابق، ص294)

وتضمنت هذه المهارة (04) فقرات. حيث تشتمل كل فقرة في هذا الإختبار على معلومة و تأتي بعدها عدة حجج، و المطلوب أن تختار الحجة القوية و هي الحجة المهمة التي تتصل مباشرة بالمعلومة و على تلميذ أن تختار الحجة القوية بوضع الإشارة (×) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

ثانيا: صياغة فقرات لكل مجال

بعد تحديد تعريف لكل مجال (مهارة)، و بعد مراجعة الأدبيات السابقة صيغت (20) فقرة تغطي مهارات التفكير الناقد الخمس بواقع (04) فقرات للإختبار الأول (مهارة التحليل) و (04) مهارات للإختبار الثاني (مهارة الإستقراء)، و (04) فقرات للإختبار الثالث (مهارة الإستنتاج) و (04) فقرات للإختبار الرابع (مهارة الإستدلال)، و (04) فقرات للإختبار الخامس (مهارة تقييم الحجج)

1 / -إعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المفحوص أثناء إستجابته لفقرات المقياس، لهذا فقد روعي عند إعداد تعليمات أن تكون ذات مفاهيم بسيطة و مفهومة و واضحة، و على التلميذ قراءة كل فقرة و إختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الأربعة (بدائل) المقترحة في الأسئلة الإختيار المتعدد.

2 / –طريقة تصحيح المقياس:

بعد صياغة فقرات إختبار لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد الخمس و تحديد بدائلها، فقد أعطيت درجة (01) على الإجابة الصحيحة و درجة (0) صفر على الإجابة الخاطئة، حيث بلغت الدرجة الكلية للإختبار (20) درجة.

ثالثا: ضبط الإختبار إحصائيا و يشمل على:

1–تحديد زمن الإختبار:

تم تجريب الإختبار على العينة الإستطلاعية من أجل حساب الزمن المستغرق في الإختبار، و قد تم حساب زمن الإختبار كما يلي:

$$\frac{\text{أول تلميذ أنهى الإختبار} + \text{آخر تلميذ أنهى الإختبار}}{2} =$$

$$\frac{40 + 20}{2} = 30 \text{ دقيقة}$$

2–حساب معاملات السهولة و الصعوبة لفقرات الإختبار:

الجدول رقم (07): يوضح معاملات السهولة و الصعوبة لأسئلة إختبار التفكير الناقد

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	0.96	0.04
2	0.42	0.58
3	0.45	0.55
4	0.75	0.25
5	0.54	0.46
6	0.54	0.46
7	0.69	0.31
8	0.63	0.37
9	0.66	0.34
10	0.60	0.40
11	0.72	0.28
12	0.72	0.28
13	0.51	0.49
14	0.48	0.52
15	0.72	0.28
16	0.51	0.49
17	0.63	0.37
18	0.48	0.52
19	0.66	0.34
20	0.51	0.49

نلاحظ من الجدول رقم (04)، تم حساب معامل السهولة و الصعوبة لكل فقرة من فقرات الإختبار (وفقا لمعادلة معامل السهولة و الصعوبة) من خلال نتائج تطبيق الإختبار على أفراد العينة الإستطلاعية.

و من خلال نتائج الجدول السابق قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

-إعادة ترتيب الأسئلة حسب معامل سهولتها مع الأخذ بمبدأ آخر ترتيب أسئلة الإختبار و هو ترتيب حسب محتوى كل مهارة.

و عليه ترتيب الأسئلة داخل كل مهارة من السهل إلى الصعب على النحو التالي:

-القسم الأول: مهارة التحليل

إعادة تبديل فقرات، و تم تبديل السؤال 2 بالسؤال 4

-القسم الثاني: مهارة الإستقراء

تم تبديل سؤال 5 بالسؤال 7 و السؤال 6 بالسؤال 8

-القسم الثالث: مهارة الإستنتاج

تم تبديل سؤال 12 بالسؤال 9، و السؤال 11 بالسؤال 10.

-القسم الرابع: مهارة الإستدلال

تم تبديل السؤال 13 بالسؤال 15، و سؤال 16 بالسؤال 14

-القسم الخامس: مهارة تقويم الحجج

تم تبديل سؤال 17 بالسؤال 19، و السؤال 18 بالسؤال 20.

3-2 -الخصائص السيكومترية للأداة:

-الصدق:

يقصد بصدق الإختبار مدى صلاحية الإختبار لقياس ما وضع لقياسه .

(مقدم، 2011، ص146)

1-صدق المحكمين:

تم عرض الإختبار على(9) محكمين في التخصص علم النفس و مناهج وطرق التدريس و تخصص فلسفة، حيث كان الإختبار مكون من 20 فقرة، و بعد تحكيمه لم يتم إلغاء لأي فقرة بل تم تعديل بعض المصطلحات .

وهناك جدول رقم (08) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	إسم و لقب أستاذ	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	إبراهيم الشرع	دكتور في مناهج التدريس	جامعة الأردن
2	عمر حجاج	دكتوراه في علوم التربية	جامعة غرداية
3	عقيل بن ساسي	دكتوراه في علم التدريس	جامعة ورقلة
4	جمعة أولاد حيمود	دكتوراه في علم النفس المدرسي	جامعة غرداية
5	جمال نجار	أستاذ فلسفة	ثانوية حي سيدي أعباز – غرداية
6	ربيعة زبيري	أستاذة فلسفة	ثانوية محمد الأخضر الفيلالي غرداية
7	حورية بلقاسمي	أستاذة فلسفة	ثانوية محمد الأخضر الفيلالي غرداية
8	عائشة بن زيادي	أستاذة فلسفة	ثانوية محمد الأخضر الفيلالي غرداية
9	ربيعة بن شعاعة	أستاذة فلسفة	ثانوية حاج علال بن بيتور بمتليلي غرداية

2- صدق التجريبي للإختبار:

تم التحقق من الصدق التجريبي للإختبار من خلال تطبيق الإختبار على العينة الإستطلاعية مكونة من (33) تلميذ و تلميذة من مجتمع البحث و تم في ضوئها التأكد من وضوح فقرات الإختبار، و سلامتها اللغوية لتلاميذ، و كذلك تحديد الوقت اللازم للإجابة على جميع فقرات الإختبار و قد بلغ الوقت 30 دقيقة.

3- الصدق المستخرج من معامل الثبات (الصدق الذاتي):

يعد الصدق الذاتي من إحدى أنواع الصدق، بالرغم لم يصنف من ضمن أنواع الصدق في بعض المراجع، إلا أنه هناك بعض المراجع تشير إلى هذا نوع من الصدق و تلق عليه: بالصدق الذاتي Intrinsic validity. و تعتمد في ذلك على أن الدرجات التجريبية للإختبار بعد تخلصها من أخطاء القياس (عند حساب ثبات) تصبح درجات حقيقية، و بما أنها صارت درجات حقيقية يمكن إعتبارها محكا ينسب إليه صدق الإختبار، و ذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معاملا للصدق.

(بشير، 2007، ص 164)

و لقد إعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق، و بإعتباره من إحدى الطرائق المعتمدة في ميدان البحوث النفسية و التربوية لمعرفة مدى صلاحية الإختبار.

و يحدد الصدق الذاتي بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة

صدق الثبات = $\sqrt{\text{ثبات الأداة}}$

$\sqrt{0.80} = 0.89$

و هو معامل صدق عال يمكننا الإعتماد من الثقة في الأداة (الإختبار) و الإعتماد عليها في الدراسة.

4- صدق التمييزي (مقارنة الطرفية):

وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، بحيث يقوم الباحث بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المفحوصين بترتيب درجات المفحوصين على الاستبيان تنازلياً أو تصاعدياً في توزيع، ثم يحسب 27% من المفحوصين
من طرفي التوزيع، فينتج مجموعتان متطرفتان، فيقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها ؛ إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها في الخاصية ، و الثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها في الخاصية ثم يستعمل اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين .

(بشير،2007،ص158)

وقد قمنا بحساب الصدق التمييزي للأداة بطريقة المقارنة الطرفية باستعمال الاختبار (ت). بإتباع الخطوات المذكورة سابقًا .

هذا الجدول رقم (09) يوضح نتائج إختبار "ت" بإستعمال المقارنة الطرفية

المؤشرات الإحصائية / العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا = 9	15.66	0.67	12	2.58	16	0.01
الفئة الدنيا = 9	9.66	1.33				

نلاحظ من الجدول رقم (09) تم إستعمال صدق المقارنة الطرفية (الفئة العليا، الفئة الدنيا) للتأكد من الصدق التمييزي للمقياس حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة المتوصل إليها ب:12 و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدرة ب:2.58، عند مستوى دلالة 0.01 عند درجة حرية 16 مما يدل على أن المقياس صادق.

-الثبات:

ويعني الثبات مدى الدقة والإستمرار والإتساق في نتائج الأداة ، لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة .

(بشير، 2007،ص167)

1- الثبات بالتجزئة النصفية :

وفي هذه الطريقة قمنا بتجزئة الاختبار إلى جزئين بطريقة مرتبة (فردي و زوجي)، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بين الجزئين بتطبيق معادلة " بيرسون ".

ثم قمنا بتعديل المعامل بواسطة معادلة " سبيرمان براون " فكانت النتائج على النحو التالي :

جدول رقم (10): يوضح نتائج التجزئة النصفية بتطبيق معامل " بيرسون " و معامل التعديل "سبيرمان براون"

إختبار	" ر" قبل التصحيح	" ر " بعد التصحيح	دح	" ر " المجدولة	مستوى الدلالة
التفكير الناقد	0.74	0.85	32	0.41	0.01

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة معامل الإرتباط لبيرسون قدرت ب:0.74، و هو معامل ثبات نصف الإختبار، ثم صحح الطول بإستعمال معادلة سبيرمان بروان فكانت النتيجة 0.85 مما يدل على ثبات الإختبار.

2- معامل ألفا كرونباخ:

هو من أهم مقاييس الإتساق الداخلي للإختبار المكون من درجات مركبة، و معامل ألفا يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده.

(بشير،2007،ص184)

و بعد تطبيق معامل α كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (11) يوضح نتائج تطبيق معامل الثبات ألفا كرونباخ

مهارات التفكير الناقد	معامل الثبات لكل مهارة	معاملα
مهارة التحليل	0.75	0.80
مهارة الإستقراء	0.75	
مهارة الإستنتاج	0.82	
مهارة الإستدلال	0.74	
مهارة تقييم الحجج	0.74	

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات (0.80) و هي قيمة قوية تدل على أن مقياس ثابت.

3-2 –تصميم و إعداد المواد التعليمية:

و لتحقق الباحثة هدفها و هو إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة من خلال تدريس مادة الفلسفة، تطلب من الباحثة إعداد إشكالية الثالثة في فلسفة العلوم: الحقيقة العلمية و الحقيقة الفلسفية المطلقة، و الرياضيات و المطلقية، بحيث إشتملت على:

1- إعداد دليل دروس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة لكي يكون لها مرشدا و موجها تعليميا له قيمة نظرية و تطبيقية، و يساعدها من ناحية تحسين نوعية المواقف التعليمية المحددة.

2-إعداد كراسة نشاطات التلاميذ.

3- تدريس وفق إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

-تطبيق طريقة التدريس:

طبقت الباحثة طريقة تدريس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة على عينة الدراسة من يوم 5 مارس إلى غاية 15 مارس 2017 بواقع أسبوعين، حيث بلغ عدد الحصص ب: 12 حصة كون مادة الفلسفة تعتبر مادة من المواد الأساسية لشعبة آداب و فلسفة، و تدرس 7 ساعات أسبوعيا.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعملت الباحثة برنامج SPSS 19.0 ، و Excel 2010، لمعالجة نتائج الدراسة إحصائيا.

- معامل بيرسون :

و تم استخدامه لحساب ثبات الإختبار و ذلك بحساب الارتباط بين الجزأين الفردي و الزوجي ، وطبق وفق المعادلة التالية :

$$ر = \frac{ن\ مج\ (س.ص) - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

حيث أن:

ر = معامل الارتباط الجزأين الفردي و الزوجي

س = تكرار الأسئلة الفردية

ص= تكرار الأسئلة الزوجية

ن = تكرار العينة

(بشير معمرية،2007 ، ص 176)

- معادلة سبيرمان براون :

و تم استخدامها لتعديل معامل الارتباط بين الجزأين الفردي و الزوجي، و طبق وفق المعادلة التالية:

$$ر = \frac{2 \times ر}{1 + ر}$$

- معامل ألفا كرو نباخ:

و تم استخدامه لحساب ثبات الاختبار بتطبيق المعادلة التالية:

$$\alpha = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times \left[1 - \frac{\text{مج ع}^2 \text{ ب}}{\text{ع}^2 \text{ ك}} \right]$$

حيث أن:

مج ع² ب = مجموع تباينات البنود

ع² ك = تباين الاختبار كله

ن = عدد بنود الاختبار

(بشير معمرية،2007،ص185)

- اختبار(ت) :

في حالة: $\text{ن}_1 = \text{ن}_2$

و تم استخدامه لإختبار صدق الأداة بتطبيق المعادلة التالية :

$$\text{ت} = \frac{\text{م } 1 - \text{م } 2}{\sqrt{\frac{{}^2\text{ع}1 + {}^2\text{ع}2}{\text{ن} - 1}}}$$

حيث أن :

م_1 = متوسط المجموعة العليا .

م_2 = متوسط المجموعة الدنيا.

$\text{ع}1^2$ = تباين المجموعة العليا .

$\text{ع}2^2$ = تباين المجموعة الدنيا .

$\text{ن}_1 = \text{ن}_2$ = عدد أفراد المجموعة العليا أو الدنيا.

-**إختبار(ت)**: إستخدمنا إختبار (ت) للعينتين مرتبطتين لحساب الفرضية الأولى، و الثانية، و الثالثة، و الرابعة، و الخامسة، و السادسة.

$$ت = \frac{م_{ف}}{\sqrt{\frac{مجـ ح^2_{ف}}{ن\ (ن - 1)}}}$$

حيث :

-$م_{ف}$ = متوسط الفروق ويحسب من العلاقة :

$$م_{ف} = \frac{مجـ ف}{ن}$$

- ف = الفروق = س1 – س2
- س1 هي درجات الاختبار الأول
- س2 هي درجات الاختبار الثاني
- ن = عدد الأفراد في أي من الاختبارين .
- $ح_{ف} = ف - م_{ف}$

-**إختبار(ت)**: إستخدمنا إختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب الفرضية السابعة.

$$ت = \frac{x2 - x1}{\sqrt{\frac{S1^2 + S2^2}{N1 + N2}}}$$

حيث :

$م_1$ = المتوسط الحسابى للمجموعة الأولى .

$م_2$ = المتوسط الحسابى للمجموعة الثانية .

$ع_1^2$ = تباين المجموعة الأولى.

$ع_2^2$ = تباين المجموعة الثانية.

$ن_1$ = عدد أفراد المجموعة الأولى.

$ن_2$ = عدد أفراد المجموعة الثانية.

(بوسنه محمود،2012،ص197)

-حساب معامل السهولة و الصعوبة بالمعادلة التالية:

معامل السهولة =

عدد الإجابات الصحيحة

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة

معامل الصعوبة = 1- معامل السهولة

(البهي السيد،1978، ص449)

خلاصة الفصل:

تعرض هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للدراسة و متمثلة في إختيار المنهج التجريبي المناسب لدراسة الحالية، و ذلك بإستعمال التصميم لمجموعة واحدة (حيث طبق إختبار التفكير الناقد في مادة الفلسفة قبل التجربة ثم أدخلت طريقة التدريس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة بعدها طبق الإختبار التفكير الناقد البعدي).

بعدها تم تحديد العينة بنوعيها الإستطلاعية و الأساسية و في كيفية إختيارها، كما تطرقنا إلى عرض أدوات الدراسة و خطوات إعدادها و متمثلة في بناء إختبار التفكير الناقد وفق مهارات لإختبار كاليفورنيا، و عرض الخصائص السيكومترية لها، و يليها تحديد مدة التي إستغراقتها طريقة التدريس.

ثم عرضنا كل الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

الفصـل السادس

عرض و مناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد:

1- عرض و مناقشة نتائج الدراسة.

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

1-5- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

1-6- عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة.

1-7- عرض و مناقشة نتائج الفرضية السابعة.

إستنتاج عام

توصيات

تمهيد:

بعد تناول إجراءات الدراسة الميدانية في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل عرض و مناقشة النتائج و ذلك من خلال إستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة، و إستنادا على هذا الأساس سنحاول في هذا الفصل عرض و مناقشة البيانات على ضوء الفرضيات، و بالتالي الخروج ببعض التوصيات من خلال نتائج الدراسة.

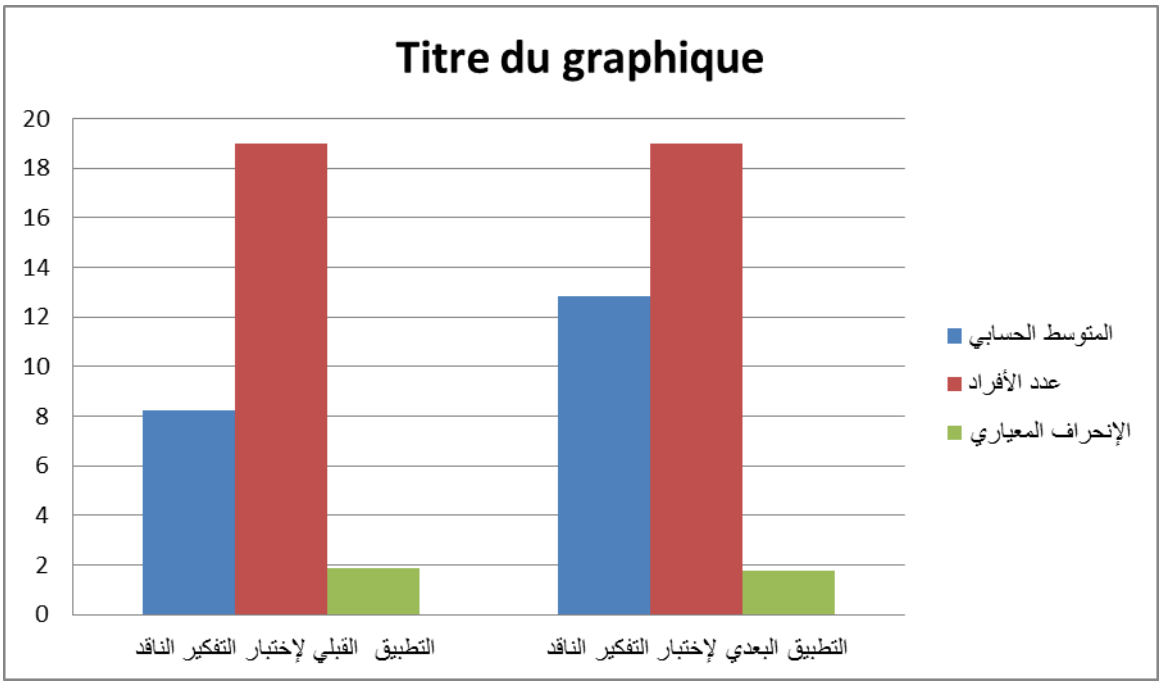
1- عرض و مناقشة النتائج:

1/ -عرض و مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي و البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي".

الجدول رقم (12) يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي في إختبار التفكير الناقد

البيانات الإحصائية / القياس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	19	8.263	1.851	-7.35	2.56	18	0.01
البعدي		12.842	1.772				



الشكل رقم (18) يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في إختبار التفكير الناقد

يتبين من الجدول رقم (12) و الشكل رقم (18) أن متوسط درجات التلاميذ على إختبار التفكير الناقد القبلي قدر ب: 8.263 بإنحراف معياري يبلغ 1.851 و هو متوسط يقل عن القياس البعدي لإختبار التفكير الناقد المقدر ب: 12.842 بإنحراف معياري 1.772 و إستنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة التي قدرت ب: (7.35-) و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدر ب: (2.56) بدرجة الحرية 17 عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في إختبار التفكير الناقد، و ذلك لصالح القياس البعدي، و منه يمكن قبول فرضية البحث التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي و البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

و هذا يعني أن تلاميذ قد أحرزوا تقدما ملحوظا في القياس البعدي، و يرجع ذلك لفاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و مدى تنوعها كونها من الإستراتيجيات الحديثة التي تركز على إطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم و تدفعه إلى الخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء معلومات و معالجتها و تحويلها معرفة، مما يمكن به من الإنتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة عبر تأمل لتلك المعرفة و التعمق في فهمها و تفسيرها و إستكشاف أبعادها الظاهرة و إستدلال على أبعادها المستترة من خلال التقصي و البحث.

كما أن إستخدام المتعلمين لإستراتيجيات ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم بما يدرسونه و تجعلهم على وعي بالمهمة و ما هو هدف من التعلم و مطالبه و الإجراءات التي تحقق لكل هذه المطالب مما تساهم في تحقيق أهداف التعلم و تجعلهم على وعي بالأداء و هذا من خلال مراقبة لإستخدام لعمليات التفكير المستعملة، زد على هذا فإن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تركز على عمليات التفكير لدى المتعلم و معرفة مدى وعيه بسلوكه المعرفي خلال عملية تعليمية التي تبرز قبل و أثناء و بعد التعلم، مما تساعده على تحديد و متابعة و مراجعة و معالجة المشكلات التي تواجهه، و تجعله يكتسب جملة من مهارات التخطيط و المراقبة الذاتية و التقويم الذاتي لمعارفه.

كما أن إستخدام تلاميذ لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفر بيئة تعليمية تحفز و تركز و تنمي لعمليات التفكير المختلفة خاصة لعمليات التفكير المركب.

-كما يمكن عزو هذه النتيجة كما تراها الباحثة إلى إخضاع عينة الدراسة إلى طريقة التدريس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة بطريقة روعي فيها تنظيم المحتوى و وفقا للأنشطة التعليمية التي صممت، بالإعتماد على التخطيط الدقيق في تنظيم محتوى دليل دروس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة، و التي تكونت من خمسة إستراتيجيات و متمثلة في إستراتيجية التساؤل الذاتي فنجد من خصائص هذه الإستراتيجية إيجابية التلميذ في العملية التعليمية، فالأسئلة التي يسألها التلاميذ لأنفسهم قد تخلق لهم بناءا إنفعاليا، و دافعا معرفيا مما يدفعهم بالشعور بالمسؤولية لما تعلموه، كما تكشف لمتعلم عن نمط تفكيره و المفاهيم البديلة و فهم لما يرغب في معرفته، بحيث يصبح المتعلم أكثر حساسية للأجزاء المهمة في محتوى الدرس من خلال مراقبة فهمه للمادة التعليمية، مما ينتج عنه التحكم الذاتي.

إذ أن أهم ما يميز أهمية هذه الإستراتيجية هو تنمية مهارات الفهم لدى المتعلم عبر توجيه المتعلم أسئلة لنفسه قبل التعلم و أثناء و بعده، بإعتبار هذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم و تشجع المتعلم إلى الوقوف أمام العناصر المهمة في الدرس و التفكير في المادة العلمية التي تعلمها و محاولة ربط الخيبرات و معارف السابقة بالخيبرات و معارف الجديدة المكتسبة.

كذلك إستعمال إستراتيجية النمذجة بواسطة المعلم و التفكير بصوت مرتفع وهذه إستراتيجيتي إعتمدت عليهم الباحثة في تدريس التلاميذ لمادة الفلسفة و هذا من خلال طرح مشكلة مرتبة بعنصر من عناصر الدرس أمام التلاميذ، و تمارس إستجواب الذاتي ليعبر لفظيا عما يدور

برأسها و يقوم التلاميذ بالتقليد المعلم (الباحثة)، مما ينتج عن إستراتيجية النمذجة إستخدام لإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع بحيث تدفع بالمتعلم إلى التفكير في حل مشكلة مع زملائه و المعلم، مما يولد قدرة المتعلم في الوصول إلى أقصى درجات التشجيع لقدراتهم و يحفزهم للتفكير و الإنتباه، كما تم إستعمال إستراتيجية خرائط المفاهيم من خلال دمجها بعد تعرض لمفاهيم أساسية في الدرس و إعتبرتها الباحثة كأداة تقويم، و تبرز أهمية هذه إستراتيجية إكساب المتعلم قدرة على محاولة ربط الأفكار الجديدة بالقديمة، و تغلب على طريقة الحفظ، كما تساعده على تنظيم الهرمي للمعرفة و تحسن في قدرة على إستخدام المعلومات الجديدة.

كذلك إستعمال إستراتيجية التعلم التعاوني قامت الباحثة بإدخال إستراتيجية التعلم التعاوني في حصة نشاطات بإعتبارها الحصة التي يتم فيها تقويم النشاط التلميذ لما تعلمه في حصة الدروس و ممارسة فعلية لما أخذه سابقا فقد تم توزيع تلاميذ إلى مجموعات و كل مجموعة مكونة من 4 تلاميذ و كذلك لكل مجموعة منافستها في نفس نشاط، و هذا من خلال تكليف كل مجموعتين نفس نشاط، و ترى الباحثة هذه الإستراتيجية تعد من أنشطة المنمية للتفاعل و المنافسة و هذا عن طريق العمل في مجموعات و تبرز أهمية هذه الإستراتيجية كأداة للدخول في أنشطة ما وراء المعرفة و إستعمالها عبر إظهار تفكيرهم للآخرين من خلال المناظرات بينهم و مراقبة و تقويم تفكيرهم.

و مما سبق ذكره من فاعلية لبعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة قد ساعد على تنمية التفكير عامة و التفكير الناقد خاصة و بصورة تلقائية و تتفق هذه النتيجة مع دراسة منى فيصل(2003) التي هدفت إلى تقصي تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مادة العلوم في تحصيل و التفكير الناقد، و توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية ما وراء المعرفة في زيادة التحصيل و التفكير الناقد لدى تلاميذ، و دراسة عفت الطناوي (2001) التي هدفت إلى تقصي أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء و أثرها على زيادة التحصيل المعرفي و تنمية التفكير الناقد و بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية و توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة التحصيل و التفكير الناقد و تطور عمليات العلم التكاملية، و دراسة طلال عبد الله (2005) التي هدفت إلى تقصي أثر إستخدام طريقة التدريس فوق المعرفية في تحصيل الطلبة لبعض المفاهيم العلمية و في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد و التحصيل و قد توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طريقة التدريس فوق المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، و كما أشارت دراسة سعاد

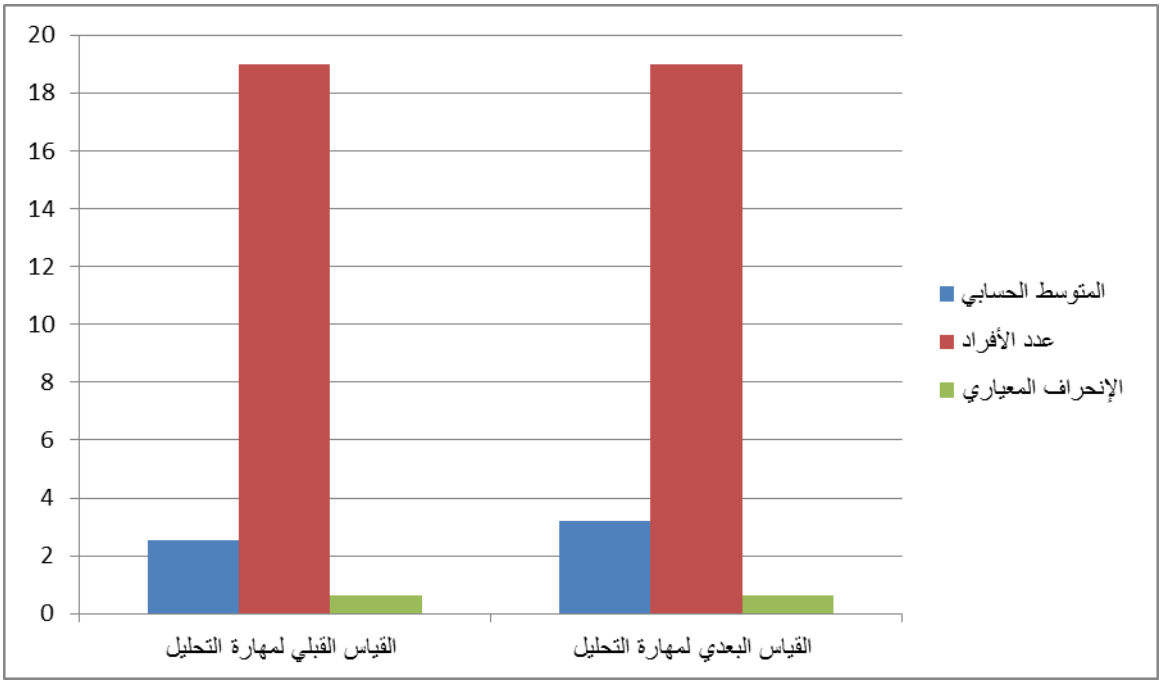
فتحي (2001) إلى فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة و أثرها على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأولى من المرحلة الثانوية و أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الوحدة المعدة بإستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد للطلاب و كما هدفت دراسة آمال جمعه (2008) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح بإستخدام إستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تدريس القضايا الإجتماعية على تنمية الوعي بها و التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة و الإجتماع، و أسفرت نتائج الدراسة إلى تفوق درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق البعدي لإختبار واطسون و جليسر في التفكير الناقد على درجاتهم في التطبيق القبلي، مما دل على فاعلية البرنامج المقترح بإستخدام إستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تدريس القضايا الإجتماعية على تنمية التفكير الناقد، كما أشارت دراسة العلوان و الغزو (2007) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبة الجامعة، و إقتصرت الدراسة على عينة من طلاب و طالبات جامعة الحسين بن طلال في كليات الآداب، و العلوم، و العلوم التربوية و تكونت عينة الدراسة من (72) طالبا و طالبة تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، و السنة الدراسية) بحيث أصبح هناك (36) طالبا و طالبة في المجموعة التجريبية و مثلهم في المجموعة الضابطة، و لتحقيق أغراض الدراسة تم بناء برنامج تدريبي تضمن (13) موقفا تم التدريب فيها على مهارات ما وراء المعرفة الثلاث (التخطيط، و المراقبة، و التقويم) من خلال جلسات البرنامج التي كان عددها 16 جلسة، بواقع ساعة واحدة في كل جلسة، و إستخدم الباحثان إختبار لواطسون و جليسر للتفكير الناقد، و قد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تطوير للتفكير الناقد لدى عينة الدراسة و لصالح المجموعة التجريبية.

2/ -عرض و مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل"

الجدول رقم (13) يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة التحليل

البيانات الإحصائية / القياس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي لمهارة التحليل	19	2.526	0.611	-3.369	2.567	18	0.01
القياس البعدي لمهارة التحليل		3.210	0.630				



الشكل رقم (19) يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل

يتبين من الجدول رقم (13) و الشكل رقم (19) أن متوسط الحسابي لمهارة التحليل في القياس القبلي قدر ب:2.526 بإنحراف معياري يبلغ0.611 و هو متوسط يقل عن القياس البعدي لمهارة التحليل المقدر ب: 3.210 بإنحراف معياري 0.630 و إستنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة التي قدرت ب: (3.369-) و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدر ب: (2.56) بدرجة الحرية 17 عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل ، و ذلك لصالح القياس البعدي، و منه يمكن قبول فرضية البحث التي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل لصالح التطبيق البعدي.

و ترى الباحثة تحسن ملحوظ لتلاميذ في مهارة التحليل، راجع إلى فاعلية طريقة التدريس و متمثلة في إستخدام لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ، كذلك وجود تداخل بين مهارات ما وراء المعرفة التي يكتسبها المتعلم أثناء تدريسه وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة مع مهارات التفكير الناقد، بالرغم ثمة عدد من القواسم المشتركة بينهما، بدليل ما ميزه ستيرنبرغ في نظريته الثلاثية للذكاء بين ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات و متمثلة في المكونات الأسمى والتي تعرف بأنها عمليات الضبط العليا التي تستخدم في التخطيط و المراقبة و التقييم لأداء الفرد و نشاطاته أثناء قيامه بمهمة معينة و هي تقابل ما أطلق عليه فلافل و غيره من الباحثين "فوق المعرفي" و وصف ستيرنبرغ المكونات الأسمى بعمليات ذوات الياقات البيضاء" مقارنة مع مكونات التنفيذ التي وصفها ب" العمليات ذوات الياقات الزرقاء " للدلالة على مستوى النشاط العقلي أو مهارات التفكير المنوطة بكل من هذين المكونين للذكاء، و إستنادا لهذا الوصف فإن المكونات الأسمى أو العمليات فوق المعرفية تقوم بإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات، بينما تقوم مكونات الأداء و هي مهارات تفكير من مستوى أدنى بتنفيذ العمل و تطبيق إستراتيجيات الحل.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أهم العوامل التي ساهمت في تنمية مهارات التفكير عامة و مهارة التحليل خاصة هي فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة و تطبيقيها قبل و أثناء و بعد عملية التفكير، بإعتبار عملية التحليل هي عملية يستخدمها المتعلم أثناء معالجته لمشكلات التي تواجهه، بدليل أن مهارة التحليل في تصنيف بلوم لمستويات المعرفية تتطلب من المتعلم تجزئة المعلومة إلى أجزائها الصغيرة و إيجاد فروق بين الحقائق و الآراء و محاولة إستكشاف علاقات السببية، و كما يرها فوزي إبراهيم أن التحليل هو القدرة المتعلم على تجزئ المادة

التعليمية إلى مكوناتها بشكل يساعد على فهم البناء التنظيمي لها، و يمكن أن يشمل ذلك التعرف على الأجزاء و تحليل العلاقات بينهما و إدراك المبادئ التنظيمية فيها، و تمثل نواتج التعلم في تحليل مستوى عقليا أهم من الفهم و التطبيق لأنها تتطلب فهما لكل من المحتوى و الشكل البنائي للمساق.

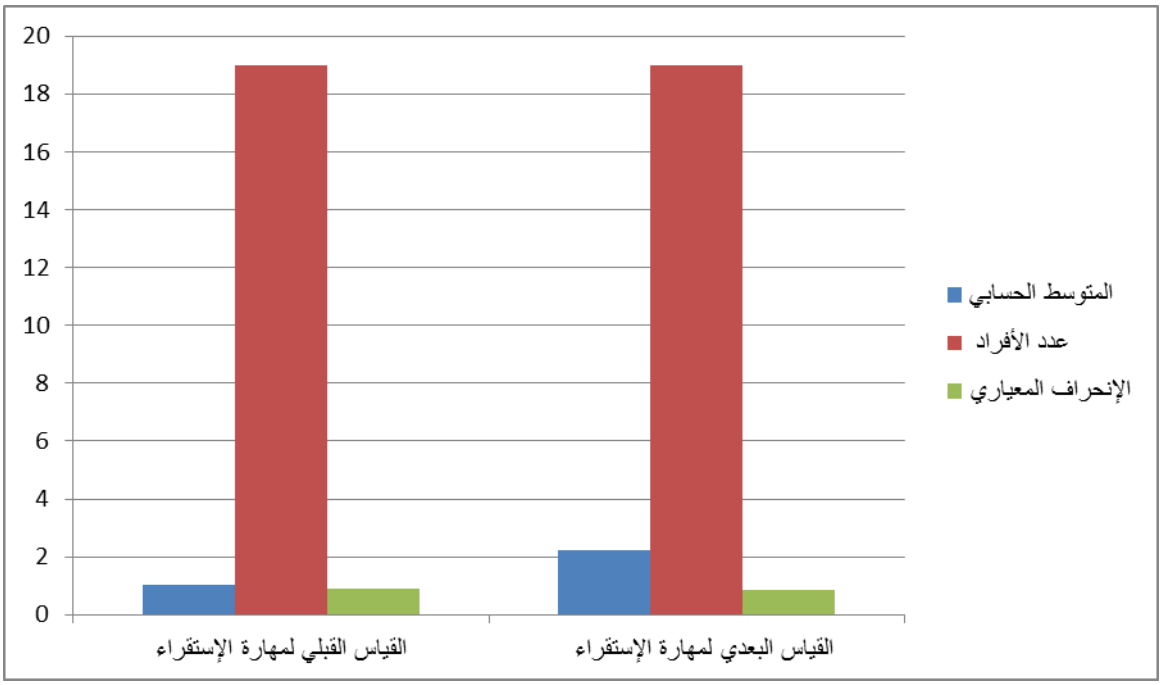
و دعما لذلك فمن خلال تطبيق الباحثة لإستراتيجيات ما وراء المعرفة لاحظت أن التلاميذ تحسن التلاميذ في القدرة على تحليل و تدقيق لعناصر الجزئية لدرس، و كذلك تحسن في إنجاز مقالات فلسفية من خلال تحليل الدقيق لكل موقف و فحص لحجج و البراهين

3/ عرض و مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء"

الجدول رقم (14) يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستقراء

البيانات الإحصائية / القياس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي لمهارة الإستقراء	19	1.052	0.911	-4.158	2.567	18	0.01
القياس البعدي لمهارة الإستقراء		2.210	0.854				



الشكل رقم (20) يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستقراء

يتبين من الجدول رقم (14) و الشكل رقم (20) أن متوسط الحسابي لمهارة الإستقراء في القياس القبلي قدر ب:1.052 بإنحراف معياري يبلغ0.911 و هو متوسط يقل عن القياس البعدي لمهارة الإستقراء المقدر ب:2.210 بإنحراف معياري 0.854 و إستنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة التي قدرت ب: (4.158-) و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدر ب: (2.56) بدرجة الحرية 17 عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء ، و ذلك لصالح القياس البعدي، و منه يمكن قبول فرضية البحث التي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء لصالح التطبيق البعدي.

و تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال تدريب التلاميذ على مراجعة الأسئلة و الإجابة عنها و إصدار أحكام أثناء معالجة قضية ما، كما تعتبر مهارة الإستقراء من ضمن عملية التفكير الإستقرائي، و هذا ما أشار إليه أودل و دانيا على أنها عملية إستدلال عقلي تستهدف الوصول إلى إستنتاجات و تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى واقع التعليم التقليدي في مدارسنا خاصة في تدريس مادة الفلسفة و إعتبارها مجرد سرد للأفكار و النظريات الفلسفية بينما لو تم أخذ بعين إعتبار حقيقة هذه المادة و محتواها لا وجدنا عكس، لكن طريقة طريقة تقديمها قدم نظرة معاكسة لمحتواها حتى لو تأملنا في كتب لمادة الفلسفة لوجدنا كل موضوعاتها منمية للفكر، بحيث الدارس لهذه المادة و أثناء تعلمه يستخدم كل أنواع مهارات التفكير العليا و الدنيا من تحليل و تركيب و تفسير و إستنتاج و تقويم و إستدلال و تمحيص و تدقيق و غيرها، كما قد تدفع إلى تفعيل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي و هذا ما أكدته دراسة كل من طلال عبد الله (2005) و دراسة توفيق و محمد (2005).

و دعما لذلك لاحظت الباحثة أن مهارة الإستقراء أخذت أكبر متوسط مقارنة بالمهارات الأخرى مما يدل على فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال طريقة التدريس التي تعرضت لها عينة الدراسة، كما أن مهارة الإستقراء تعتبر من عمليات العقلية العليا تتسم بالدقة و إنتباه و المراقبة الذاتية أثناء ممارسة لهذه المهارة، بإعتبار المهارات العقلية العليا التي يتم تركيز عليها

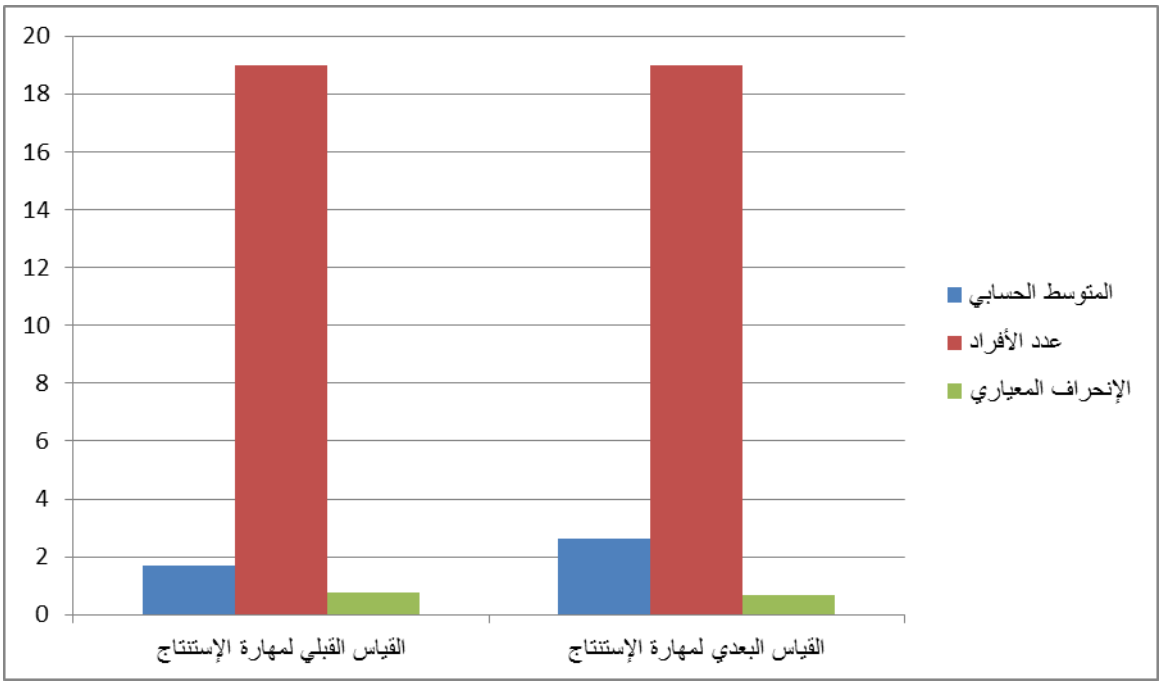
أثناء إستخدام طريقة التدريس فوق المعرفي التي تؤدي إلى تعليم التفكير و ضبطه، و يرتبط ذلك بالتصورات العقلية التي تشمل ما يعرفه الشخص عن هذه التصورات، و أن يدرك قدراته التعليمية بناه المعرفية بصورة متواصلة.

4/ عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج "

الجدول رقم (15) يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستنتاج

البيانات الإحصائية / القياس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي لمهارة الإستنتاج	19	1.684	0.749	-3.375	2.567	18	0.01
القياس البعدي لمهارة الإستنتاج		2.631	0.683				



الشكل رقم (21) يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستنتاج

يتبين من الجدول رقم (15) و الشكل رقم (21) أن متوسط الحسابي لمهارة الإستنتاج في القياس القبلي قدر ب:1.684 بإنحراف معياري يبلغ 0.749 و هو متوسط يقل عن القياس البعدي لمهارة الإستنتاج المقدر ب:2.631 بإنحراف معياري 0.683 و إستنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة التي قدرت ب: (3.375-) و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدر ب: (2.567) بدرجة الحرية 17 عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج ، و ذلك لصالح القياس البعدي، و منه يمكن قبول فرضية البحث التي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج لصالح التطبيق البعدي.

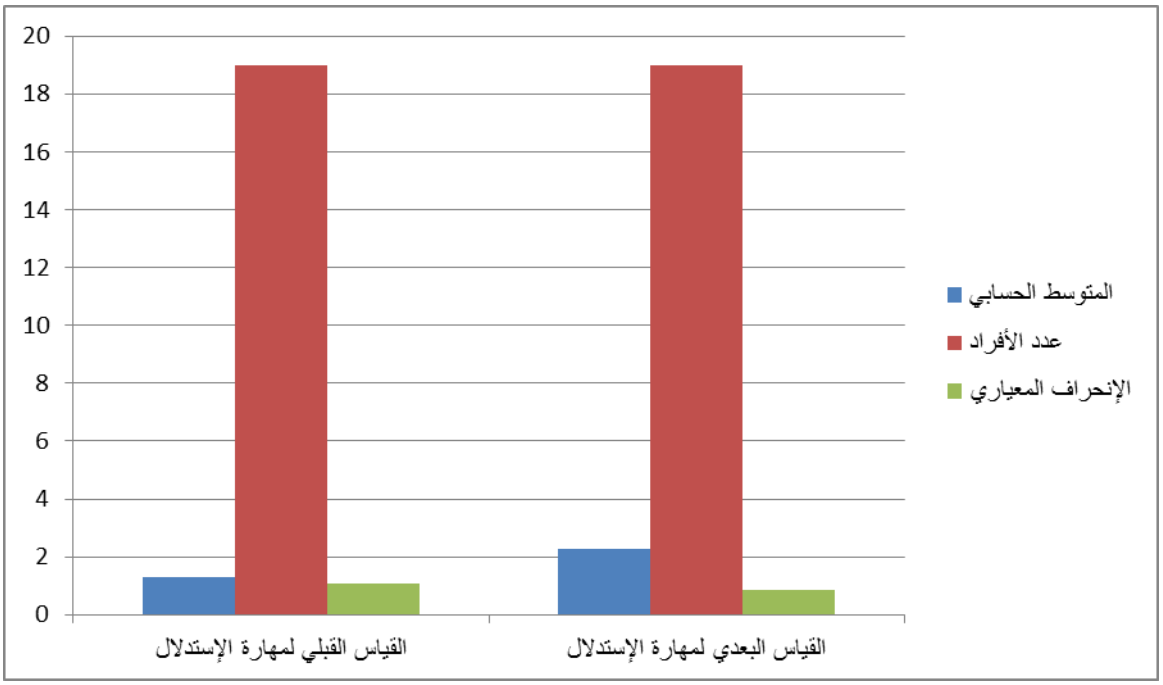
و هذا يعني أن تلاميذ قد أحرزوا تقدما في التطبيق البعدي لمهارة الإستنتاج، و يراجع ذلك لفاعلية إستخدام إستراتيجيات ما و راء المعرفة، بدليل تحسن تلاميذ في مهارة الإستنتاج من خلال ما أظهره تلاميذ في مواقف تعليمية مختلفة من مناقشة الأفكار المطروحة و بصورة منطقية و إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار و هذا ما تسعى إليه هذه المهارة إلى تحقيق زيادة لدى الشخص بالمعلومات ، كذلك تفاعل تلاميذ فيما بينهم في ممارسة المناقشة و تحليل و النقد و تبادل الآراء و إستخلاص لأفكار، مما قد شجع على ممارسة التفكير الناقد

5/ –عرض و مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستدلال "

الجدول رقم (16) يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستدلال

البيانات الإحصائية / القياس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي لمهارة الإستدلال	19	1.315	1.056	–3.052	2.567	**18**	0.01
القياس البعدي لمهارة الإستدلال		2.263	0.871				



الشكل رقم (22) يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي لمهارة الإستدلال

يتبين من الجدول رقم (16) و الشكل رقم (22) أن متوسط الحسابي لمهارة الإستنتاج في القياس القبلي قدر ب:1.315 بإنحراف معياري يبلغ 1.056 و هو متوسط يقل عن القياس البعدي لمهارة الإستدلال المقدر ب: 2.736 بإنحراف معياري 0.871 و إستنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة التي قدرت ب: (2854. –) و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدر ب: (2.567) بدرجة الحرية 17 عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال ، و ذلك لصالح القياس البعدي، و منه يمكن قبول فرضية البحث التي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال لصالح التطبيق البعدي.

و هذا يعني أن تلاميذ أحرزوا تقدم في مهارة الإستدلال و يرجع ذلك لفاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

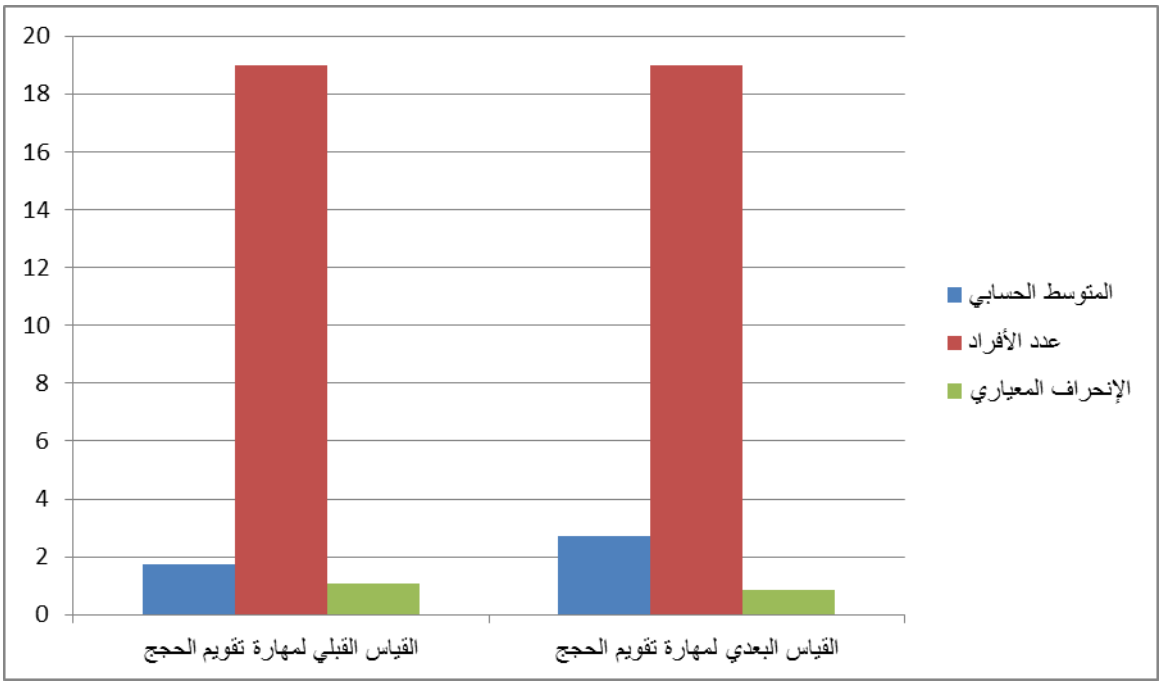
و تعزو الباحثة ظهور فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظة إمتلاك التلاميذ القدرة على إستخدام مهارة الإستدلال بشكل جيد من طرح البراهين و الحجج و محاولة إثباتها، و كذلك برزت هذه المهارة من خلال تحرير مقالات فلسفية

6/ –عرض و مناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج "

الجدول رقم (17) يوضح نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج

البيانات الإحصائية / القياس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي لمهارة تقويم الحجج	19	1.736	1.097	–2.854	2.567	18	0.01
القياس البعدي لمهارة تقويم الحجج		2.736	0.871				



الشكل رقم (23) يوضح الفرق بين القياس القبلي و البعدي لمهارة تقويم الحجج

يتبين من الجدول رقم (17) و الشكل رقم (23) أن متوسط الحسابي لمهارة تقويم الحجج في القياس القبلي قدر ب:1.736 بإنحراف معياري يبلغ 1.097 و هو متوسط يقل عن القياس البعدي لمهارة تقويم الحجج المقدر ب:2.736 بإنحراف معياري 0.871 و إستنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة التي قدرت ب: (2.854−) و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدر ب: (2.567) بدرجة الحرية 17 عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج ، و ذلك لصالح القياس البعدي، و منه يمكن قبول فرضية البحث التي تنص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج لصالح التطبيق البعدي.

ترى الباحثة تحسن التلاميذ في القياس البعدي لمهارة تقويم الحجج مما يدل على أن التدريس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة كانت لها فاعلية و تأثير ملموس في تحسين قدرة أفراد العينة على التفكير الناقد و تعزو الباحثة السبب إلى :

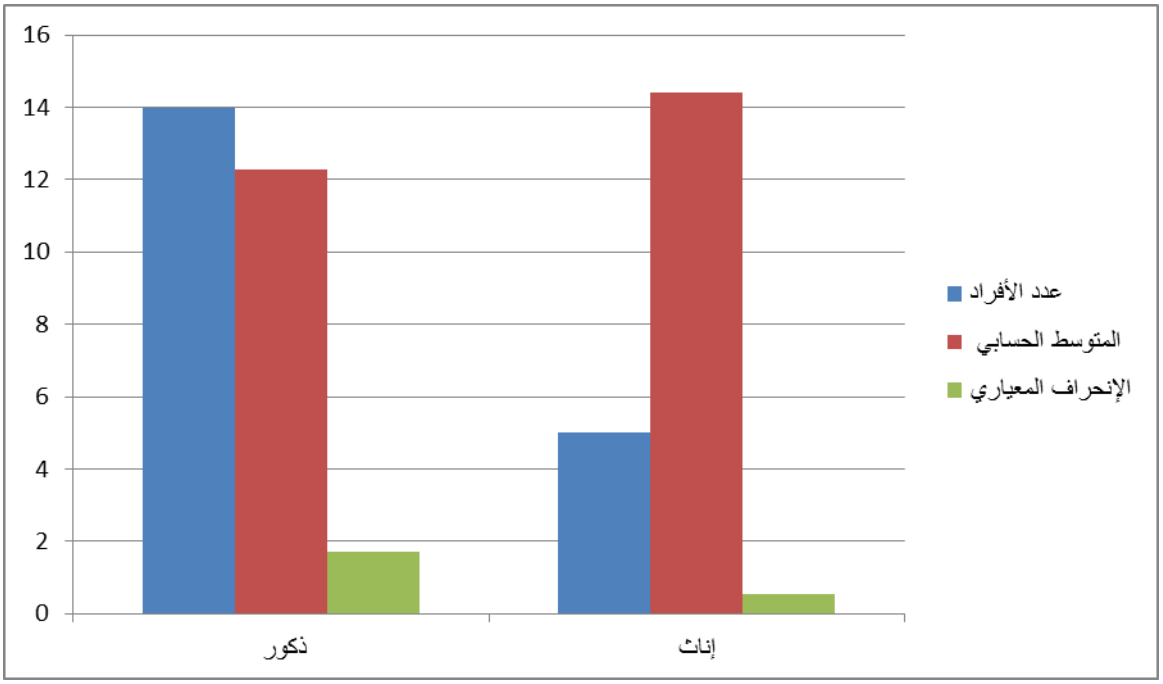
إستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيم ساهم في تنمية قدرة المتعلم على التفكير الناقد كون المتعلم عند بنائه لخرائط المفاهيم فإنه يستخدم بعض العمليات العقلية مثل القدرة على تقويم و تحليل و إستنتاج و ذلك من خلال إستجاباتهم مع المواقف التعليمية التي تتطلب إستخدام لتلك المهارات و تتفق هذه النتيجة مع دراسة مها الخميس (1994) عن أثر التدريس بخرائط المفاهيم على التحصيل و التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

7/ –عرض و مناقشة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك الطلبة لمهارات التفكير الناقد "

الجدول رقم (18) يوضح نتائج إختبار (ت) لمتوسطات آداء التلاميذ على إختبار التفكير الناقد البعدي تبعا لمتغير الجنس

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	14	12.285	1.728	–2.64	2.567	17	0.01
إناث	5	14.400	0.547				



الشكل رقم (24) يوضح الفرق بين ذكور و الإناث في إمتلاك مهارات التفكير الناقد

يلاحظ من الجدول رقم (18) و شكل رقم (24) أن متوسط الحسابي لإناث أكبر بقليل من متوسط الحسابي من الذكور، حيث بلغ متوسط الإناث (14.400) بإنحراف معياري مقداره

0.547، و بلغ متوسط الذكور ب: 12.285 بإنحراف معياري قدره 1.728 ، بلغت قيمة (ت) المحسوبة ب: (2.64−)، و هي قيمة أكبر من (ت) المجدولة المقدرة ب: 2.567 عند درجة الحرية 17 بمستوى دلالة (0.01).

و هذا يدل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس و لصالح الإناث، و بهذا ترفض الفرضية الصفرية و يقبل الفرض البديل.

و تعزو الباحثة تفوق الإناث على الذكور في إختبار التفكير الناقد في إمتلاك الإناث القدرة على التواصل و الحوار و تدقيق في بعض الأمور و فحص للأدلة و البراهين و البيانات مما إنعكس على أدائهم في إختبار التفكير الناقد. كذلك إمتلاكهم لمهارة الإستدلال و الإستنتاج و محاولة الخوض في الجزئيات المكونة للموضوع و قدرة على ربط المعلومات القديمة بالجديدة

في حين أوضحت الدراسات السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس و لصالح الإناث، و أرجعت السبب إلى طبيعة البناء النفسي و مفردات الحياة و التطلع للمستقبل، كما أشارت من الناحية البناء النفسي أن الإناث أكثر حساسية ورقة و أقل قلقا من الذكور، الأمر الذي يجعلهن أكثر إستقبالا و تفاعلا مع المثيرات و الواقائع و الأحداث البيئية المحيطة، و هو ما يوفر لهن ثراء الخبرات التي يجرين عليها تحليلا و تصنيفا، و أنهن يتلقين تدريبا حياتيا عرضيا و بطريقة غير رسمية أكثر، كما أن بناءهن النفسي و تطلعاتهن المستقبلية تفرض عليهن من بداية اليوم إلى آخره تدقيقا و ملاحظة ناقدة لذواتهن و غيرهن و ذلك من ناحية الإهتمام بالمظهر.

تظهر الطالبات قدرة أكبر على التواصل و الحوار بصورة عامة خلال تقديم و تفحص الأدلة و البراهين و البيانات، مما ينعكس على الأداء في الإختبار التفكير الناقد.

تميز الطالبات بقدرة عالية نسبيا على التركيز في تحديد المطلوب من عملية الإستدلال و الإستنتاج و الحكم على الأدلة من واقع السؤال و معطياته، و ميل لهؤلاء طالبات للخوض في التفاصيل و الجزئيات المكونة للموضوع المطروح، مع قدرة على ربط المعلومات القديمة بالجديدة، و إمتلاك قدرة أكبر على توظيف التبرير المنطقي، و إستخلاص النتائج من الحقائق و المعلومات التي تقدم.

و لقد إتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحلفاوي (1997)التي هدفت إلى إيجاد المعايير المبنية لأداء الطلبة درجة البكالوريا في الجامعات الحكومية الأردنية على مقياس (واطسون و جليسر)

للتفكير الناقد بعد تطويره للبيئة الأردنية، حيث طبق المقياس على عينة لغت (2031) طالبا و طالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية من الكليات العلوم الإنسانية و العلمية بمستوياتها الدراسية المختلفة في كل من الجامعة الأردنية، و اليرموك، و مؤته، و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح طلبة الكليات العلمية، و وجود فروق لصالح الإناث على المقياس ككل و على كل من إختباري الإستنتاج و التعرف على الإفتراضات، بينما كان هناك فروق لصالح الذكور على إختبار الإستنباط، و عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث على إختباري التفسير و تقييم الحجج. و دراسة العجلوني (1994) و النوايسة (2007) التي دلت على وجود أثر الجنس لصالح الإناث، و دراسة توفيق و محمد (2005) التي هدفت إلى إستقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعة (الأونرو)، و طبق عليهم إختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، و أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس و ذلك لصالح الإناث.

و كذلك دراسة خليل محمد (2009) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإجتماعي و التفكير الناقد و علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة، و تكونت عينة الدراسة من (381) طالب و طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، و لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسين، مقياس الأول للذكاء الإجتماعي و مقياس الثاني للتفكير الناقد و بعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى:

وجود فروق في التفكير الناقد لطلبة تعزى لإختلاف الجنس (ذكور/إناث) عند مستوى دلالة (0.05) و لصالح الإناث.

و دراسة عطا و صابر (2011) التي هدفت إلى تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية، و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \infty$) بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب و الطالبات من أفراد العينة في بعد الإفتراضات لصالح الإناث.

و إختلفت هذه النتيجة مع دراسة عفانة (1998) التي هدفت إلى إستقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بمدينة غزة، و معرفة أثر كل من جنس الطلبة و تخصصهم، و مستواهم الأكاديمي، و تكونت عينة الدراسة من (271) طالبا و طالبة، حيث تم إختيار طلبة درجة البكالوريا بالطريقة العشوائية، و جميع طلبة الدراسات العليا تم قياس مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة من خلال تطبيق إختبار التفكير الناقد، وبعد

معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح في مستوى الأكاديمي لصالح طلبة الدراسات العليا، في حين لم تظهر الدراسة فرقا في مستوى مهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

و كذلك دراسة العطاوي (1999) هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية و علاقته بمركز الضبط لديهم، و تألفت عينة الدراسة من (182)طالبا و طالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية (الخليل، و القدس، و بيرزيت، و النجاح) الملتحقين بتخصصات علمية و أدبية مختلفة تم إختيارهم عشوائيا، و إعتمد مقياس روتر (Rotter) لقياس مركز الضبط، و إختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، و أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود إختلاف بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، إذ توزع أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات: المستوى المنخفض، و المستوى المتوسط، و المرتفع، حيث بلغت نسبة أفراد العينة في المستوى المرتفع (13.3%) و هي نسبة متدنية من العينة الكلية، و لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس، بإستثناء مهارتي التحليل و الإستقراء و ذلك لصالح الإناث، في حين ظهرت فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.

أما دراسة سرحان (2000) هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية و علاقتها بحل المشكلات و المستوى الدراسي، و الجنس، حيث تكونت العينة من (199) طالبا و طالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، و بيت لحم، و بيرزيت، و النجاح)، تم تطبيق المقياس حل المشكلات، و إختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد، و أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى مهارات التفكير الناقد، كما بينت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير الجنس في مهارات التفكير الناقد الكلية و الفرعية.

و دراسة العبدلات (2003) هدفت إلى إستقصاء برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) طالبا و طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (50) طالبا و طالبة، و الأخرى ضابطة تكونت من (62) طالبا و طالبة. إذ تم إعداد برنامج التدريبي بشكل مستقل عن المواد الدراسية تناول مشكلات حياتية تتسم بالواقع، و طبق على أفراد المجموعة التجريبية، و لقياس فاعلية البرنامج التدريبي تم تطبيق إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد كمقياس قبلي و بعدي لأفراد المجموعة التجريبية و الضابطة، و أظهرت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد و لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس و التفاعل بين الجنس و المجموعة.

و دراسة العلوان و الغزو(2007) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، و إقتصرت الدراسة على عينة من الطلاب جامعة حسين بن طلال في كليات الآداب تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، و قد طبق عليهم برنامج تدريبي من خلال 16 جلسة و إستخدم الباحثان إختبار لواطسون و جليسر للتفكير الناقد، و أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للبرنامج التدريبي يعزى لمتغير الجنس.

و دراسة مدين الحوري و آخرون (2009) التي هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية مونرو و سلاتر و إستراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن و تحصيلهم في مبحث التاريخ، و تكونت عينة الدراسة من (209) طالبا و طالبة ثم قسمت عينة إلى 3 مجموعات بواقع مجموعتين تجريبيتين و مجموعة واحدة ضابطة، و لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بإعداد وحدة تعليمية من كتاب تاريخ أوروبا في العصور الوسطى و تطبيقها على مجموعتين التجريبيتين مع تطبيق إختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، و إختبار تحصيلي، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تبين تعزى لمتغير الجنس و بين متوسط أداء الذكور و إناث.

و دراسة عمران محمد (2013) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد و المراقبة الذاتية و الفاعلية الذاتية، و مدى إختلاف علاقة بإختلاف الجنس و الكلية و مستوى الدراسي، و معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الناقد من خلال المراقبة الذاتية و الفاعلية الذاتية، و تكونت عينة الدراسة من (757) طالبا و طالبة تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، و لتحقيق أهداف الدراسة إستخدم الباحث مجموعة من الأدوات و متمثلة في إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، و مقياس الفاعلية الذاتية و مقياس مستوى المراقبة الذاتية، و قد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس.

إستنتاج عام:

إنطلاقا من الأهداف الدراسة الرئيسية و التي تمت صياغتها على شكل فرضيات إجرائية، فلقد قمنا بدراسة موضوع فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة بثانوية سيدي أعباز، و من خلال نتائج المتحصل عليها و بناءا على إطار النظري من أدبيات و دراسات السابقة، و إعتمادا على تقنيات البحث التطبيقية و أساليب الإحصائية المستعملة أسفرت نتائج إلى:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي و البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل و لصالح القياس البعدي.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء و لصالح التطبيق البعدي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج و لصالح التطبيق البعدي.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال و لصالح التطبيق البعدي.

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج ولصالح التطبيق البعدي.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس و لصالح الإناث.

توصيات:

في ضوء نتائج الدراسة قدم البحث التوصيات التالية:

-إستعمال إستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد على رفع مستوى تحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الفلسفة.

-إقامة دورات تدريبية و حلقات للأساتذة في ثانويات و حثهم على كيفية إستعمال الإستراتيجيات التدريسية الحديثة في التدريس و كيفية استغلالها.

-تشجيع على إعتماد لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة الفلسفة.

-تنويع في طرائق التدريس و الأساليب التدريسية الحديثة يسهم في تعليم التفكير و زيادة دافعية في مواقف تعليمية مختلفة.

-اقتراحات:

إستكمالا لهذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء عدد من الدراسات و البحوث العلمية الآتية:

-إجراء دراسة مماثلة لتعرف على مدى فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد و ربطها بمتغيرات أخرى (كالدافعية، التذوق العلمي، و ميل إتجاه المادة..).

- إجراء دراسة أثر مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير العليا و حل المشكلات.

-إجراء دراسة مقارنة بين إستراتيجيات التدريسية الحديثة و غيرها من الإستراتيجيات الأخرى.

المراجع

قائمة المراجع

1-أنس شكشك، **التفكير خصائصه و ميزاته**، كتابنا للنشر، ط2، لبنان، 2008.

2-أحمد عياد، **مدخل لمنهجية البحث الإجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية،ط2، الجزائر، 2009.

3-أمل فتاح زيدان، **أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوى**، مجلة التربية و العلم، المجلد 17،العدد 2، 2010.

4-أحمد علي إبراهيم علي خطاب: **أثر إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل و تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، لنيل درجة الماجستير، إشراف خليفة عبد السميع خليفة و أحمد محمود أحمد عفيفي كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة الفيوم، 2007.

5-أحمد عودة قشطة: **أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مفاهيم العلمية و المهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة**، رسالة الماجستير، إشراف د. فتحية صبحي اللولو، كلية التربية، قسم المناهج و تكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية-غزة، 2008.

6-أحمد صالح نهابة، **أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط**، مجلة كلية التربية، العدد/14، جامعة بابل، 2013.

7-أحمد عبد الهادي نصار: **أثر إستخدام إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد و عمليات العلم بالعلوم لدى طلاب الصف العاشر**، رسالة الماجستير، إشراف. د/ فتحية صبحي اللولو، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، الجامعة الإسلامية-غزة، 2015.

8-أحمد الزق، **مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا و الطلبة العاديين و مدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 13، العدد 2، جامعة البحرين، 2012.

9-أسماء عاطف أبو بشير: **أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى،**

رسالة الماجستير، إشراف. د/ عبد الكريم محمد لبد و د/ جمال كامل الفليت، كلية التربية، قسم مناهج و طرق تدريس، جامعة الأزهر–غزة، 2012.

10–أحلام علي حمود، **إستقصاء فعالية كل من إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع و إستراتيجية عظم السمكة في تنمية الإستدلال العلمي للطلاب و تحصيلهم للمعرفة العلمية،** مجلة الأستاذ، المجلد الأول، العدد/206، 2013.

11– العجيلي محمد صالح، **طرائق التفكير العلمي،** مطبعة الكتاب للطباعة والنشر، بغداد، 2009.

12–العساف صالح محمد، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،** ط4، الرياض، 1428هـ

13–آمال جمعه عبد الفتاح محمد: **فاعلية برنامج مقترح بإستخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تدريس القضايا الإجتماعية على تنمية الوعي بها و التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة و الإجتماع،** رسالة الدكتوراه، إشراف. د/مديحة محمد العربي و د/سعاد محمد فتحي محمود، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة الفيوم، 2008.

14–إبراهيم رواشدة و عمران الوقفي، **أثر تدريس العلوم بالدمج و الفصل بين كل من المحتوى المعرفي و مهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف الرابع الأساسي،** مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد9، العدد 3، جامعة البحرين، 2008.

15–اعتدال عبد الحكيم علي شموط: **فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر – غزة،** رسالة الماجستير، إشراف د/ علي محمد نصار و أسامة سعيد حمدونة، كلية التربية، قسم المناهج و أساليب التدريس، جامعة الأزهر – غزة، 2015.

16–إيهاب خليل نصار: **أثر إستخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات و الميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة،** رسالة الماجستير، إشراف أ. د/ عزو إسماعيل عفانة، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، الجامعة الإسلامية–غزة، 2009.

17–إبراهيم العقيل، **الشامل في تدريب المعلمين (التعلم التعاوني)،** دار المؤلف للنشر و الطباعة و التوزيع بيروت/ دار الوراق للنشر و الطباعة و التوزيع الرياض، ط1، بيروت – لبنان، 2003.

18-إقبال سليمان العطواني: **فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الحوار في التحصيل و تنمية مهارات التفكير الناقد بمادة الفلسفة في الصف الأول الثانوي**، رسالة الماجستير، إشراف آصف يوسف، كلية التربية ، قسم المناهج و طرائق التدريس، جامعة دمشق، 2014.

19-بشير معمرية، **القياس النفسي وتصميم أدواته**، منشورات الحبر، ط2، الجزائر، 2007.

20- بوسنه محمود، **علم النفس القياسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2012.

21-بوطي نادية: **التفكير الناقد لدى تلاميذ التعليم الثانوي و علاقته بالتحصيل الدراسي**، مذكرة ماستر، إشراف د.أ/الشايب محمد الساسي، كلية العلوم الإجتماعية، شعبة علوم التربية، تخصص إرشاد و توجيه، جامعة ورقلة، 2015.

22-بسينة عبد الله سعيد الغامدي، **فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة**، دراسات عربية في التربية و علم النفس، المجلد الثالث، العدد الرابع، 2009.

23-بشرة خميس هاشم المطري: **أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة و إتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء**، رسالة الماجستير، إشراف د/ غازي جمال خليفة، كلية العلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية، تخصص المناهج و طرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، 2009.

24-توفيق مرعي و محمد بكر نوفل، **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)**، مجلة المنارة، المجلد 13، العدد 4، جامعة الأونروا، 2007.

25-جلال عزيز فرمات البرقعاوي، **فاعلية مهارات التفكير الناقد و التفكير الإبداعي في التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، كلية التربية الأساسية، قسم العلوم التربوية و النفسية، جامعة بابل، 2009.

26-جمال سليمان، **درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الثاني، 2012.

27-جمال نصر عبد الكاظم، **أثر برنامج ريسك RISK في التحصيل و تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء**، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 16، جامعة بابل، 2014.

28-حامد عبد الله طلافحه، **أثر إستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر و المؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 39، العدد 2، الجامعة الأردنية، 2012.

29-حسين بن عبدالسلام، **إشكاليات فلسفية (السنة 3 ثانوي آداب و فلسفة)**، ب ط، 2012، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

30-حسين هادي علي التميمي، **فاعلية برنامج تعليمي وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مجلة ديالي، العدد السادس و الستون، جامعة ديالي، 2015.

31-حصة بنت غازي البجيدي، **مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد**، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الأول، جامعة الجوف، 2014.

32-حلمي محمد حلمي عبد العزيز الفيل: **فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية**، إشراف سامية لطفي و مرزوق عبد المجيد كلية التربية قسم علم النفس التربوي، جامعة الإسكندرية 2008.

33-حسن بن إبراهيم بن حسن الجليدي: **فاعلية إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**، رسالة الدكتوراه، إشراف. د/دخيل الله بن محمد بن عيضة الدهماني، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة أم القرى، 2009.

34-حسن صاحب جبر، **أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الأداء التمثيلي لدى طلبة قسم التربية الفنية**، بحوث التربية الفنية، 2011.

35-خالد مصطفى حافظ الحكى: الفعالية **النسبية لبعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات البرهان الهندسي و إختزال قلقه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة الماجستير، إشراف. د/شحاته عبدالله و محمد حسن، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة الزقازيق، 2006.

36-خالد بن ناهس العتيبي: **أثر إستخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد و تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة الدكتوراه، إشراف. د/محمد بن حمزة السليماني، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، 2007.

37-خالد عبد القادر، **أثر طريقة الإكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي و التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 26، العدد 9، جامعة الأقصى-فلسطين، 2012.

38-خالد مطهر العدواني، **إستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس**، مقدمة للورشة التدريبية الخاصة و تنمية المهارات التدريبية وفقاً لمعايير الجودة و التي يقيمها فريق التطوير بمدرسة عائشة للبنات بمديرية مدينة المحويت بالتعاون مع إدارة الجودة و الإعتماد بمكتب التربية و التعليم بمحافظة المحويت خلال الفترة 9-13 مارس، 2014.

39-خليل محمد خليل عسقول: **الذكاء الإجتماعي و علاقته بالتفكير الناقد و بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، رسالة الماجستير، إشراف. د/"محمد وفائي" علاوي سعيد الحلو، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الإسلامية غزة، 2009.

40–داوود عبد الملك الحدابي و ألطاف الأشول، **مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء و تعزو**، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (5)، 2012.

41–داود عبدالسلام صبري، **أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة كلية التربية في مادة فلسفة التربية**، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد (20)، العدد 3، جامعة بغداد، 2013.

42–دينا خالد أحمد الفلمباني، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من التلاميذ الصف الأول الإعدادي**، لنيل درجة الماجستير، إشراف د/ نادية محمود شريف و أسماء توفيق مبروك، معهد الدراسات التربوية قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة 2011.

43–ذياب بن مقبل الشراري، **أثر إستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل و مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، 2014.

44–رانيا أحمد علي فقيهي: **برنامج ريسك "RISK" و أثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الإجتماعية بجامعة طيبة**، رسالة الماجستير، إشراف. د/رضوان بن فضل الرحمن الشيخ، كلية التربية و العلوم الإنسانية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة طيبة–المملكة العربية السعودية، 2006.

45–زكية شنة، **فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد**، دراسات نفسية و تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، العدد 13، جامعة باتنة، 2014.

46–زهرة موسى جعفر و حسين هادي علي التميمي، **فاعلية برنامج تعليمي وفق نظرية فلافل في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، مجلة ديالي، العدد السادس و الستون، 2015.

47 –سعيد سبعون، **الدليل المنهجي**، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2012.

48–سلمان بن رشيدان الحربي و ماهر إسماعيل صبري، **فاعلية نموذج دورة التعلم فوق المعرفية في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، دراسات عربية في التربية و علم النفس، المجلد الثالث، العدد الثالث، 2009.

49–سمية عبد الوارث و سميحة سعيد، **فاعلية إستراتيجية التناقض المعرفي في تعديل التصورات الخاطئة في الفيزياء و تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 13، العدد 2، جامعة البحرين، 2012.

50–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **كفايات تدريس المواد الإجتماعية (بين النظرية و التطبيق)**، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط 1، عمان/الأردن، 2004.

51–سهام عبد الوهاب محمد، **أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية للبنات**، مجلة ذي قار، المجلد 12، العدد 1، 2017.

52–سعود بن سليمان بن مطر النبهاني، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الإجتماعية، المجلد 7، العدد 2، جامعة الشارقة، 2010.

53–سلاف مشري، **التفكير الناقد و أهميته للمتعلم في إطار التعليم الإلكتروني**، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد 16، جامعة ورقلة، 2014.

54–سحر عناوي رهيو و هناء جاسم محمد، **تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات**، مجلة القادسية للعلوم الإدارية و الإقتصادية، المجلد 15، العدد 3، 2013.

55-سيتي روسيلا واتي بنت رملن نايل الشرعة، **أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الإستيعاب القرائي لدى طلبة الماليزين الناطقين بغير العربية**، مجلة الدراسات اللغوية و الأدبية، العدد الثالث 2016.

56-شطة عبد الحميد: **التفكير الناقد و علاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة الماجستير، إشراف. د/نادية بوشلالق، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، 2015.

57-شيماء نصر قطب إبراهيم رحاب، **ماهية ما وراء المعرفة و علاقتها بالتفكير و التعلم المنظم ذاتيا**، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد السادس عشر، جامعة منصورة، 2010.

58-شيراز محمد مسلم المطارنة: **فاعلية برنامج تعليمي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر العلوم لتحسين مستوى الثقافة العلمية**، رسالة الدكتوراه، إشراف. د/أحمد عصام الدبسي و د/عماد الزغول، كلية التربية، قسم المناهج و طرائق التدريس، جامعة دمشق، 2013.

59-شيماء حموده الحارون، **كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم**، الناشر المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، ط1، جمهورية مصر العربية، 2009.

60-صلاح الدين شروخ، **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم للنشر و التوزيع، ب ط، عنابة.

61-صابر عبد الكريم أبو مهادي: مهارات **التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية و مدى إكتساب الطلبة لها**، لنيل شهادة ماجستير، إشراف د/ عطا حسن درويش، كلية التربية قسم المناهج و طرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، 2011.

62-طلال عبدالله الزعبي، **أثر إستخدام طريقة التدريس فوق المعرفي في تحصيل الطلبة لبعض المفاهيم العلمية و في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدبلوم العام في**

التربية بجامعة الحسين بن طلال، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد 3، العدد 2، 2005.

63-ظافر بن دريس الدوسري: **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات و علاقته بالتحصيل الدراسي و إختبار القدرات العامة**، رسالة الماجستير، إشراف. د/بدرينة محمد العربي، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2008.

64-عطا حسن درويش و صابر أبو مهادي، **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية و مدى إكتساب الطلبة لها**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 2، جامعة الأزهر، 2011.

65-عبد العزيز حنان: **نمط التفكير و علاقته بتقدير الذات**، رسالة الماجستير، إشراف. د/شلاغم يحي، شعبة علم النفس، تخصص الإرشاد النفسي و التنمية البشرية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2012.

66-عبدالقادر، **المرجع في التعليمية (الزاد النفيس و السند الأنيس في علم التدريس)**، ط1، جسور للنشر و التوزيع، 2014.

67-عماد حسين المرشدي و آخرون، **فاعلية برنامج ريسك (RISK) في التحصيل و تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، العدد 18، جامعة بابل، 2014.

68-عمر بن سليمان بن شلاش الشلاش، **أثر إستخدام بعض إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد و الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، العدد 36، جامعة بابل، 2017.

69-عبد الوهاب محمود إبراهيم حنايشة: **التفكير و تنميته في ضوء القرآن الكريم**، رسالة الماجستير، إشراف. د/خالد خليل علوان، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس-فلسطين، 2009.

70-عبدالمنعم أحمد بدران، **مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالكفاءة اللغوية**، دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1، المعمورة-مصر، 2008.

71-عدنان يوسف العتوم و عبد الناصر ذياب الجراح و موفق بشارة، **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية و تطبيقات عملية)**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2007.

72-عمار هادي محمد، **مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية**، مجلة الأستاذ، المجلد الثاني، العدد 204، الجامعة المستنصرية، 2013.

73-عمر بن حسن بن إبراهيم الراشدي: **التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية**، رسالة الدكتوراه، إشراف. د/صالح بن سليمان بن صالح العمرو، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية و المقارنة، جامعة أم القرى، 2006.

74-عودة أبو سنينة، **أثر إستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل و التفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن**، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد 22، 2008.

75-عزو إسماعيل عفانة، **مخططات المفاهيم أداة بحث التقييم معتقدات معلمي المرحلة الأساسية حول التعليم الصفي الفعال**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2002.

76-عفانة و عزو إسماعيل: **العلاقة التبادلية بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في تعليم وتعلم الرياضيات، دراسة تحليلية في التغير المفاهيمي واستراتيجياته**، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد الخامس، 2001.

77-عفانة و عزو إسماعيل، **تخطيط المناهج وتقويمها**، الطبعة الثالثة، مطبعة المقداد، غزة 1996.

78-عفت مصطفى الطناوي، **التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، إستراتيجياته، تقويمه)**، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان-الأردن، 2009.

79-عقيل بن ساسي: فاعلية **بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط**، لنيل شهادة دكتوراه، إشراف عبد الكريم قريشي، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة ورقلة 2013.

80-عقيل بن ساسي و عبدالكريم قريشي، **طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرضيات و الذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط**، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، العدد 12، جامعة ورقلة، 2013.

81-علي محمد الزعبي، **أثر إستراتيجيتي مهارات التفكير فوق المعرفي و إستخدام الأمثلة على حل المشكلات الهندسية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 8، العدد 3، 2007.

82-غادة العكول و خالد السعودي، **أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ (RISK) في التحصيل و المهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016.

83-فوزي الشربيني و عفت الطناوي، **إستراتيجيات ما وراء المعرفة**، الناشر المكتبة العصرية،ط1، جمهورية مصر العربية، 2006.

84-فخري رشيد خضر، **طرائق تدريس الدراسات الإجتماعية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، عمان/الأردن، 2006.

85-فتحي جروان، **تعليم التفكير (مفاهيم و تطبيقات)**، دار الفكر، ط2، الأردن، 2005.

86-فدوى بنت راشد بن بخيتان الرفاعي الجهني: **أثر إستخدام الألعاب التعليمية في إكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، رسالة الماجستير، إشراف. د/سامية بنت صدقه حمزه مداح، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 2013.

87-فلك ربيع الخليف: **بناء برنامج تدريبي قائم على منحى العمليات في الكتابة و قياس أثره في عملية المراجعة و نوعية الكتابة و مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، رسالة الدكتوراه، إشراف. د/حمدان علي نصر، تخصص مناهج اللغة العربية و أساليب تدريسها في جامعة اليرموك، الأردن، 2010.

88-فتحية عساس، **مدى إستخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية للبنات**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 12، العدد 2، جامعة البحرين، 2011.

89-فؤاد علي أحمد إكسيل، **فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و التفكير الناقد الطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 6، العدد1، 2005.

90-فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي: **نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء و مهارات التفكير الناقد و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى**، رسالة الماجيستر، إشراف هشام فتحي جاد الرب، كلية التربية قسم علم النفس جامعة أم القرى بمكة المكرمة 2012.

91-فؤاد عبد الجوالده و آخرون، **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، العدد الحادي و الثلاثون، 2013.

92-لينا عزالدين علي: **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد بإستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني**، رسالة الدكتوراه، إشراف. د/علي منصور، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق، 2012.

93-لجين سالم مصطفى الشكرجي و غيداء سعيد قاسم الطائي، **أثر إستخدام خرائط المفاهيم في إكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل**، مجلة التربية و العلم، المجلد (14)، العدد (2)، 2007.

94-ليلى دامخي: **فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، لنيل شهادة دكتوراه، إشراف د/ العربي فرحاتي، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الحاج لخضر (باتنة 01)، 2016.

95-محمد خليفة ناصر الشريدة، **مستوى التفكير ما وراء المعرفي و الحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة و العلاقة بينهما**، مجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 4، 2015.

96-محمد جهاد جمل، **العمليات الذهنية و مهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم و التعليم**، دار الكتاب الجامعي العين، الطبعة الأولى، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2001.

97-محمد بن راشد الشرقي، **التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض و علاقته ببعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 6، العدد 2، جامعة البحرين، 2005.

98-محمود أحمد شوق و نجاة حسين علي المحويتي و جليلة محمود أبو القاسم، **فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل و بقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، جزء 2، يوليو 2015.

99-مصطفى نمر دعمس، **مهارات التفكير**، دار غيداء للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2008.

100-ميس عريبي هلال، **فاعلية إستراتيجيتي الخريطة الذهنية و التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة تاريخ أوروبا و أمريكا الحديث و المعاصر**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، العدد 19، جامعة بابل-بغداد، 2015.

101-محمد عبد الحليم، **فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لد طالبات المعلمات بكلية بالبيضاء**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة المنصورة، 2005.

102-مريم بنت محمد عايد الأحمدي، **فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية و أثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد 32، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2012.

103-محمود أحمد عمرو حصه عبد الرحمن فخرو و تركي السبيعي و آمنه عبد الله تركي، **القياس النفسي و التربوي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2004.

104-ماجدة إبراهيم الباوي و محسن طاهر مسلم، **أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم الفيزياء**، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، 2011.

105-محمود فتحي عكاشة و إيمان صلاح محمد ضحا، **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي**، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 5، 2012.

106-مشرق محمد مجول، **إستراتيجيات ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية إكتساب المفاهيم النحوية**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، العدد 21، جامعة بابل، 2015.

107-منصور سمير السيد الصعيدي و آخرون، **فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الخامس عشر، جامعة بنها-مصر، 2012.

108-محمد الطراونة، **أثر إستخدام دورة التعلم المعدلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن**، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25 (9)، 2011.

109-ميساء حمدان و بلسم عباس، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات و علاقته بمتغيري الجنس و البيئة**، مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية، سلسلة الآداب و العلوم الإنسانية المجلد (36) العدد (4)، 2014.

110-محمد عبد الفتاح شاهين و عادل عطية ريان، **درجة إمتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ما وراء المعرفة**، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (6)، العدد (1)، 2011.

111-مدين الحوري و آخرون، **أثر إستخدام إستراتيجية مونرو و سلاتر و إستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن و تحصيلهم في مبحث التاريخ**، مجلة علوم الإنسانية، العدد 41، الجامعة الأردنية، 2009.

112-ماهر مفلح الزيادات و محمد حسن العوامرة، **مدى إمتلاك معلمي مبحث التاريخ في مديرية تربية السلط لمهارات التفكير الناقد**، مجلة المنارة، مجلد 15، العدد 3، 2009.

113-ميرفت سليمان عبد الله عرام: **أثر إستراتيجية (K.W.L) في إكتساب المفاهيم و مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، رسالة الماجستير، إشراف فتحية صبحي اللولو، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، الجامعة الإسلامية- غزة، 2012.

114- موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر، ب ط، الجزائر، 2004.

115-محمد مزيان، **مبادئ في البحث النفسي و التربوي**، دار الغرب للنشر و التوزيع،ط1،وهران – الجزائر،1999.

116-مهدي محمد جواد، **فاعلية إستراتيجية الأحداث المتناقضة في التحصيل و تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية، العدد/22، جامعة بابل، 2015.

117-نبيل جمعه صالح النجار، **الإحصاء في التربية و العلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS**، دار الحامد للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، 2010.

118-ندى فتاح زيدان، **أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل**، دراسات موصلية، العدد الرابع و العشرون، جامعة الموصل، 2009.

119-نورة فريد عبدالله السليم الملحم: **أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد و المعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة**، رسالة الماجستير، إشراف. د/عبد الله بن محمد الجغيمان، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل، 2012.

120-نايفة قطامي، **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، عمان، 2004.

121-ناصر أحمد ضاعن الخوالدة، **أثر التدريس بإستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل و تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية**، دراسات العلوم التربوية، المجلد 4، العدد 3، الجامعة الأردنية-عمان، 2015.

122-هاني إسماعيل أبو السعود: **برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة**، لنيل شهادة ماجستير إشراف د/ فتحية صبحي اللولو، كلية التربية قسم المناهج و طرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة 2009.

123-هيفاء بنت فهد المبيريك: **ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد و علاقته بمتغيرات البيئة الجامعية**، رسالة الدكتوراه، إشراف. د/السيد بن سلامة الخميسي و د/أحمد بن مهدي بن مصطفى بن إبراهيم، كلية التربية، قسم التربية، جامعة الملك سعود، 2007.

124-هدى سعد عبد العزيز العمري: **أثر إستخدام قبعات التفكير الست على التحصيل و تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم في مدينة الرياض**، رسالة الماجستير، إشراف. د/إلهام علي الشلبي، كلية العلوم الإجتماعية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2014.

125-هند عبد المجيد الحموري و محمد طاهر الوهر، **دلالات صدق و ثبات مقياس ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم و النص العلمي و إستراتيجيات قراءة النص**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 6، العدد 2، جامعة البحرين، 2005.

126-هبه محمد ياسين طقم: **إستخدام إستراتيجيتي التفكير بصوت مرتفع و خرائط العقل في تدريس الجغرافيا لطالبات الصف السابع الأساسي و أثرهما في التحصيل و التفكير الناقد**، رسالة الماجستير، إشراف د/ جودت أحمد المساعيد، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة و المناهج تخصص المناهج و طرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط، 2015.

127-وجـدان جاسـم محمـد سـعيد العبيـدي و آخـرون، **فاعليـة إسـتراتيجية مـا وراء المعرفـة فـي تحصـيل طالبـات الصـف الخـامس الأدبـي فـي مـادة التـاريخ،** مجلـة كليـة التربيـة الأساسـية للعلـوم التربويـة و الإنسـانية، العـدد 21، جامعـة بابل 2015.

128-وائـل عبـد الـرحمن التـل وعيسـى محمـد قحـل، **البحـث العلمـي،** دار حامـد للنشر و التوزيع، ط2، الأردن – عمان، 2007.

129-وليد فهاد فهد الجابري: **أثر إستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد و التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات،** رسالة الماجيستر، إشراف سمير نور الدين فلمبان، كلية التربية قسم المناهج و طرق التدريس مكة المكرمة 2007.

130-يامنة عبد القادر إسماعيلي، **أنماط التفكير و مستويات التحصيل الدراسي،** دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الطبعة العربية، الأردن-عمان، 2011.

131-يوسف قطامي و نايفة القطامي، **سيكولوجية التدريس،** دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة العربية الأولى، عمان/ الأردن، 2001.

132-يوسف محمود قطامي، **أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ و مهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن،** دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، العدد 2، الجامعة الأردنية، 2016.

133- ياسر محفوظ جامد الدليمي، **التفكير الناقد و علاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية،** مجلة التربية و العلم، المجلد (14) العدد (1)، 2007.

134-يسرا محمد رضا عبدالله العرابي: **فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم في تنمية التحصيل الإبتكاري لتلاميذ المرحلة الإبتدائية**، رسالة الماجستير، إشراف. د/فوزي أحمد الحبشي، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة الزقازيق، 2007.

المراجع الأجنبية:

135-Costa, A (1991), "**Mediating the metacognitive in developing mind" A resource book for teaching thinking.** The association for supervision and curriculum development, Vol.1, U.S.A.

136-By Dr. Zakariya I. Abu-Dabat 2011, **Critical thinking, Skills and Habits** , Al-Zaytoonah University - Amman Jordan .

137- Jennifer Moon**, Critical Thinking** An exploration of theory and practice This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2007.

مواقع الأنترت:

138-(http://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php)

139-http://site.iugaza.edu.ps/eafana/files/2010/04.doc

الملاحق

الملحق رقم (01)

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة غرداية

جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة :علم النفس
السنة: 2017/2016

ثانوية الشيخ محمد الأخضر الفيلالي
* ولاية غرداية *
الهاتف: 029.28.10.77 الفاكس: 029.28.10.78

ترخيص بزيارة

إلى السيد(ة): مدير ثانوية محمد الأخضر الفيلالي

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الموقرة الترخيص للطالبة(ة): عمراني أبتسيرة

بالدخول إلى مؤسستكم وإفادتكم بجميع المعلومات الممكنة من أجل القيام بالدراسة الميدانية.

ولكم مني جزيل الشكر

غارداية في: 01 ديسمبر 2016

رئيس القسم

جامعة غرداية
قسم العلوم الاجتماعية
المكلف بالتدريس و التعليم في التدرج
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

الملحق رقم (02)

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة :علم النفس

السنة: 2016/2017

ترخيص بزيارة

إلى السيد(ة): مدير ثانوية سيدي أعمار

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الموقرة الترخيص للطالبة(ة): عمراني أبشيرة

بالدخول إلى مؤسستكم وإفادتكم بجميع المعلومات الممكنة من أجل القيام بالدراسة الميدانية.

ولكم مني جزيل الشكر

غارداية في: 12 ديسمبر 2016

رئيس القسم

رئيس قسم العلوم الاجتماعية

جامعة غرداية

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

بالمواجهة تقابل المستقبل الاستاذ بشير بكار أعمار

الملحق رقم (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة :علم النفس

السنة : ثانية ماستر علم النفس المدرسي

ترخيص بزيارة

إلى السيد(ة):...مديرية التربية
بولاية غرداية

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الموقرة الترخيص للطالبة(ة).....عرابية أسيرة.....

بالدخول إلى مؤسستكم وإفادتكم بجميع المعلومات الممكنة من أجل القيام بالدراسة الميدانية.

ولكم مني جزيل الشكر

غرداية في: 26 فيفري 2017

رئيس القسم

مدير التربية
عمار طيباني

الملحق رقم (04)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة :علم النفس

السنة : ثالثة ماستر علم النفس المدرسي

ترخيص بزيارة

إلى السيد(ة)... حدوير ثامنوية محمد الأخضر الميلي

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الموقرة الترخيص للطالبة(ة)....عمرانية أبشيرة.....

بالدخول إلى مؤسستكم وإفادتكم بجميع المعلومات الممكنة من أجل القيام بالدراسة الميدانية.

ولكم مني جزيل الشكر

غرداية في: 2016/11/24

رئيس قسم العلوم الاجتماعية

السيد بقاوير عبد الرحمان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية - الجزائر -

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علم النفس

المستوى : الثانية ماستر علم النفس المدرسي

الطالبة : أبشيرة عمراني

مقياس للتحكيم

الإسم و اللقب : .....

الدرجة العلمية : .....

التخصص : .....

مكان العمل (الجامعة) : .....

أستاذي الكريم /

في إطار إعداد بحث علمي لإستكمال متطلبات الحصول على شهادة ماستر في علم النفس المدرسي ، والموسومة ب **" فاعلية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة "** -دراسة شبه تجريبية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة بثانوية سيدي أعباز ولاية غرداية -

ونظرا للأهمية التي أولياها لرأيك و إستشارتك إرتأينا أن نضع بين يديك أداة قصد تحكيمها و متمثلة في إختبار يقيس مهارات التفكير الناقد في مادة الفلسفة

لذا نرجوا من سيادتكم المساعدة في تحكيم هذا المقياس مراعيا ما يلي :

1- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة

2- مدى ملائمة المثال التوضيحي لكل مهارة

3- مدى ملائمة الفقرات لمستوى التلاميذ

4- مدى جودة الصياغة اللغوية لفقرات الإختبار

5- مدى قياس كل فقرة للمجال الذي تقيسه

6-هل يوجد فقرات يمكن إستبدالها ؟ أو إضافتها ؟ أو تعديلها ؟

و لتسهيل عملية التحكيم ستجدون مجموعة من الجداول كل جدول يخص مطلوبا معين .

و تكون الإجابة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، كما أن أسفل كل جدول مكان مخصص لملاحظات ذات أهمية .

-التعريف الإجرائي لخاصية (التفكير الناقد):

هو التفكير الذي يستخدمه المتعلم بغرض التمييز بين المفاهيم السليمة و أخرى خاطئة ، بإستخدام خمس مهارات التحليل، الإستقراء، الإستنتاج، الإستدلال، تقويم الحجج.

و يدل على الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية في إختبار التفكير الناقد المعد لهذه الدراسة

-مهارات التفكير الناقد :

1- التحليل : و هي القدرة على تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها و أصنافها ، لمعرفة العلاقات في الجمل أو المفاهيم أو الشروحات ، أو أي شكل آخر من أشكال التعبير عن المعتقدات أو الخبرات أو الأسباب أو المعلومات

2- الإستقراء : هو القدرة على التوقعات المبنية على قواعد و قوانين و مجموعة من المشاهدات في إصدار حكم ما بالرجوع إلى تشابه الأوضاع ، أو تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها .

3- الإستنتاج : هو القدرة على إستنباط أو إستخلاص النتائج وفقا للبيانات ، أو العبارات أو الأدلة أو المعتقدات أو الآراء أو الشروحات ، و يكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة

4- الإستدلال : هو القدرة على تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج و الإفتراضات و البحث عن أدلة و التوصل إلى نتائج و التعرف على الإرتباطات و العلاقات السببية

5- تقويم الحجج : هو القدرة على تقييم مصداقية العبارات ، و إصدار الأحكام على قضايا الواردة في النص و توضيح مواطن القوة أو الضعف في ضوء الأدلة المتاحة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

إختبار التفكير الناقد في مادة الفلسفة السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة

عزيزي التلميذ (ة) :

يتضمن هذا الإختبار خمسة أقسام مستقلة تشمل عدة أسئلة، و كل قسم يقيس مهارة من مهارات التفكير الناقد، و مطلوب منك الإجابة على جميع الأسئلة، لذلك يجب مراعاة التعليمات التالية.

و أحيطكم علما أن نتيجتك في هذا الإختبار لا تؤثر على درجاتك في التحصيل الدراسي ، و إنما بهدف الإستفادة منها في أغراض البحث العلمي .

و شاكرين لكم حسن تعاونكم في خدمة البحث العلمي

الجنس :..... السن :..... القسم :.....

رجاءا ملاحظة التعليمات الآتية :

1- إقرأ بتمعن التعليمات الخاصة بكل مهارة و المثال التوضيحي الذي يسبقهم لمعرفة طريقة الإجابة

2- فهم السؤال جيدا لكي تسهل عليك الإجابة

3- لكل سؤال جواب واحد صحيح

4- لا تلجأ إلى الإختيار العشوائي في الإجابة

5- لا تترك سؤالا بدون إجابة

القسم الأول : مهارة التحليل

التعليمات :

- تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة وتليها عدد من نتائج المقترحة

- إختار (ي) معنى الصحيح للمفاهيم من خلال تحديد المعلومات ذات علاقة بالموضوع بوضع علامة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

-يعتبر الحق و الواجب من أسس تحقيق العدالة الإجتماعية، إذ لا يمكن للمجتمعات البشرية الإستغناء عنها إذن :

الحق : هو

1- هو مكسب مادي يجوز المطالبة به ☐

2- هو مكسب مادي و معنوي مشروع أو مبرر يسمح به القانون وضعي أو شرعي [x]

الواجب : هو

1- هو إلزام مفروض على الفرد من طرف الغير ☐

2- هو إلزام نفرضه على أنفسنا بمحض إرادتنا أو يلزم علينا [x]

1/ تشترك العادة و الإرادة في نقطة واحدة، أنهما عبارة عن سلوك يقوم به الإنسان سواء كان إعتيادي أو إرادي إذن :

العادة : هي

1- سلوك قديم لا يتطلب جهد ☐

2- قدرة مكتسبة على أداء عمل ما بطريقة آلية ☐

الإرادة : هي

3- القدرة على القيام بالفعل أو الإمتناع عنه مع وعي الأسباب مسبقا ☐

4- قوة فيها إمكان فعل أحد المتقابلين على السواء ☐

/2 يكمن الفرق بين أمراض الذاكرة و النسيان أن أمراض الذاكرة وظيفة تعيق التكيف ، و تهدد توازن الشخصية و نشاط الإنسان، أما النسيان فيعتبر ظاهرة طبيعية تتمثل في العجز عن إستحضار الذكريات و إسترجاعها في وقت الطلب، إذن نفسر ظاهرتي بأنهما من :

1- طبيعة الذاكرة ☐

2- القصور في عمل الذاكرة ☐

3- فقدان الذاكرة ☐

4- إنحراف الذاكرة ☐

/3 إن أمراض المعرفة المتمثلة في عدم القدرة على التمييز بين إحساسين أو أكثر، و أمراض الهلوسة المتمثلة في عدم وجود تمييز بين الواقع و الأحلام هما من :

1- أمراض الذاكرة ☐

2- أخطاء الإدراك ☐

3- أمراض الإدراك ☐

4- أخطاء التذكر ☐

/4 تعتبر فلتات اللسان و زلات القلم و النسيان و الأحلام من :

1- أمراض الذاكرة ☐

2- أمراض الهلوسة ☐

3- حيل الدفاعية اللاشعورية ☐

4- حيل الدفاعية شعورية ☐

القسم الثاني : مهارة الإستقراء

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و تليها عدة توقعات و ملاحظات و بيانات المبنية على قواعد في إصدار حكم للوصول إلى تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات

-إختار(ي) النتائج الصحيحة بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إذا لم يتحصل تلميذ على درجة مرضية في الإختبار يرجع سبب إلى الظروف الإجتماعية

إذن :

1- كل تلميذ يستخدم مبرر ☐

2- كل فشل وراءه سبب ☐

3- كل رسوب سببه فشل ☐

4- كل تلاميذ يستخدمون التبرير [x]

1/ إن العدل موجود بين الأفراد إذ لا يمكن إعتبار العدالة بين الناس ظلم، فالعادل بين الناس هو شخص مستقيم يحترم حقوق الأفراد

إذن :

1- كل الناس عادلون ☐

2- كل عدالة مساواة ☐

3- كل الناس يحترمون العدل ☐

4- كل إنسان يحترم حقوق الآخرين ☐

2/ عندما نلاحظ عن طريق حاسة البصر عصا مغموسة في الماء تبدو لنا منكسرة

إذن :

1- ندرك أنها حادثة حقيقية ☐

2- ندرك أنها حادثة غير حقيقية ☐

3- ندرك أن الحواس تخدعنا ☐

4- ندرك أن حاسة البصر تخدعنا ☐

3/ إن آلية العادة يترتب عنها نقصان في الشعور بالأفعال و الأعمال، مما يؤدي إلى الإقتصاد في الجهد العضلي و الفكري

إذن :

1- العادة لها فوائد عظيمة ☐

2- أن السلوك التعودي مفيد دائما للإنسان ☐

3- العادة تؤدي إلى فعالية السلوك و التكيف ☐

4-العادة لها نتائج إيجابية ☐

4/ إذا كانت الحالات النفسية التي نشعر بها موجودة، فإن الفرد في بعض الأحيان يجهل أسباب تصرفاته

إذن :

1- كل ما هو شعور وعي ☐

2- كل ما نشعر به موجود و ما لا نشعر به غير موجود ☐

3- كل ما هو شعور موجود ☐

4- كل تصرفاتنا نشعر بها ☐

القسم الثالث : مهارة الإستنتاج

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و يليها عدد من الإستنتاجات

-إختار(ي) الإستنتاج الصحيح للمعلومة المعطاة من خلال وضع إشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إن سلوك الإنسان نوعان سلوك واعي و هو مصدر الأحوال النفسية الشعورية، و سلوك غير واعي الذي يجهل أسباب تصرفاته و سلوكاته

الإستنتاج الصحيح :

1- الحياة النفسية هي مبنية على الشعور و اللاشعور [x]

2- يتجسد سلوك الإنسان في نوعان سلوك واعي وسلوك غير واعي [ ]

1/ لازالت مشكلة الإحساس و الإدراك من القضايا الفلسفية البارزة، التي عرفت جدلا واسعا بين المذهبين العقليون الذين أرجعوا الإدراك إلى نشاط ذهني، و الحسيون الذين قالوا أن مصدر الإدراك هو الإحساس

الإستنتاج الصحيح :

1- الإدراك متمركز حول عوامل الموضوعية و الذاتية [ ]

2- الإدراك هو عملية تفاعل و تكامل بين العوامل الذاتية و الموضوعية [ ]

3- أن الإدراك محصلة لتكامل الحواس و العقل معا [ ]

4- الإدراك تجربة ذاتية نابعة من نظام الخارجي [ ]

2/ يرى أصحاب الإتجاه الأحادي، بأن اللغة و الفكر متلازما بين ما تملكه من أفكار و ما تملكه من ألفاظ و عبارات

الإستنتاج الصحيح :

1- هناك علاقة قوية بين النمو الفكري و النمو اللغوي ☐

2- إن علاقة بين اللغة والفكر هي علاقة تفاعل و تكامل ☐

3- هناك علاقة ضرورية ☐

4- إن اللغة و الفكر كلاهما محتوي في الآخر ☐

3/ يقول ريبو في كتابه أمراض الذاكرة " إن الذاكرة حادثة بيولوجية بالماهية و حالة نفسية بالعرض "

الإستنتاج الصحيح :

1- الذاكرة لها وظيفة عضوية مرتبطة بالدماغ ☐

2- الذاكرة لها وظيفة نفسية ☐

3- كلما تكرر الفعل رسخت الذكرى ☐

4- الذاكرة لها أصول فردية ☐

4/ لا زالت العادة سلوك يكتسب بالتكرار و ليس سلوكا لا شعوريا بل سلوك يخضع إلى العقل الذي يراقبه و يعدله كلما إقتضت الضرورة

الإستنتاج الصحيح :

1- العادة مجرد وسيلة و سلوك مكتسب عن طريق التعلم ☐

2- العادة سلوك لا شعوري و مكتسب ☐

3- العادة لا تكتسب بالتكرار وحده بل لابد من الوعي ☐

4- العادة وليدة التكرار و الوعي ☐

القسم الرابع : مهارة الإستدلال

التعليمات :

-تتكون كل فقرة في هذا القسم من عبارة تليها عدد من الحالات التي من المفروض أن تكون تطبيقات مباشرة على تلك العبارة

-إختار(ي) التطبيق الذي يتفق مع العبارة بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إذا علمت أن صعوبة التذكر هو مرض يصيب جملة العصبية، إذن فصعوبة التذكر هو مرض يهدد التوازن الشخصية و يعد من :

1- أمراض التذكر ☐

2- أمراض الذاكرة [x]

3- أخطاء الإدراك ☐

4- إنحراف الذاكرة ☐

1/ قسم سيغموند فرويد الجهاز النفسي إلى 3 أقسام و كل قسم يدل على مركز في تشكيل لشخصية و السلوك، فإن اللهو هو منطقة اللاشعورية تتألف من دوافع و غرائز فطرية (الجنسية و عدوانية)، أما الأنا الأعلى فيمثل القيم الأخلاقية و الإجتماعية و الدينية السامية، إذن تتجلى وظيفة الأنا في :

1- تحقيق التكيف و التلاءم مع محيط بشكل عقلاني يؤدي إلى توازن الشخصية ☐

2- تحقيق التوافق النفسي ☐

3- تحقيق الرغبات الشخصية ☐

4- تحقيق الذات ☐

2/ كل فرد يحمل ذكريات من المجتمع الذي يعيش فيه، و هذه الذكريات تخزن في الأنا الإجتماعي

إذن :

1- تذكر الفرد مرتبط بالجماعة ☐

2- تذكر الفرد مرتبط بالقيم و عادات المجتمع ☐

3- الذكريات تكتسب من المجتمع ☐

4- ذاكرة الفرد هي ذاكرة إجتماعية ☐

3/ تعد العوامل الذاتية عوامل نفسية و عقلية تتعلق بالذات المدركة من تهيئ و الإنتباه و ميل و إتجاه، أما العوامل الموضوعية المتعلقة بموضوع المدرك هي من :

1- عوامل الإجتماعية ☐

2- عوامل الإدراك ☐

3- عوامل التذكر ☐

4- عوامل الموضوعية و الذاتية ☐

4/ تستدل نظرية الظواهرية إلى مسلمات التالية :

1- التمييز بين الإحساس و الإدراك ☐

2- مصدر الإدراك العوامل الذاتية و الموضوعية ☐

3- مصدر الإدراك العوامل الموضوعية ☐

4- عدم التمييز بين الإحساس و الإدراك ☐

القسم الخامس : مهارة تقويم الحجج

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و تأتي بعدها عدة حجج، والمطلوب منك أن تختار(ي) الحجة القوية، و هي الحجة المهمة التي تتصل مباشرة بالمعلومة

-اختار(ي) الحجة القوية بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

تذهب بعض الإتجاهات إلى القول بأن الفكر و اللغة منفصلان و أسبقية الفكر عن اللغة، لأنه أكثر أهمية منها فهي مجرد أداة

الحجج القوية :

1- نعم، لأن الأفكار تموت في لحظة تجسيدها في كلمات ☐

2- نعم، لأن الألفاظ تقتل المعاني و تجمد حيويتها و بالتالي فالفكر أغنى من اللفظ ☐

3- نعم، لأن الإنسان يفكر بعقله أولا ثم يتكلم بلسانه ثانيا [x]

4- نعم، لأن العلاقة بين اللغة و الفكر هي علاقة إنفصالية ☐

1/ يمكن القول بأن علاقة بين الدال و المدلول علاقة إرتباطية ضرورية

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن الألفاظ تطابق على ما تدل عليه في العالم الخارجي ☐

2- لا، لأن العلاقة بين الدال و المدلول هي علاقة إعتباطية ☐

3- نعم، لأن هناك ترابط وثيق بين الدال و المدلول ☐

4- لا، لأن تعرفنا على تصورات و مفاهيم ليس لها وجود في الواقع ☐

2/ يعتبر الإدراك عملية عقلية معقدة يتم فيها ترجمة و تفسير و تأويل المؤثرات الحسية التي تنقلها الحواس إلى المراكز العصبية

-الحجة القوية :

1- لا، لأن الإدراك معرفة عقلية نسبية ☐

2- نعم، لأن الإدراك نشاط عقلي خالص ☐

3- نعم، لأن الإدراك نشاط عقلي غايته الإتصال بالعالم الخارجي و تحقيق التكيف و تساهم فيه وظائف عقلية عليا ☐

4- نعم، لأن الإدراك مجموعة من أحكام عقلية ☐

3/ إذا كان الفكر بدون لغة شيء جامد فإن اللغة بدون فكر أكثر تجمد

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن اللغة تصنع الفكر في نفس الوقت الذي يصنع فيه من طرف اللغة ☐

2- نعم، لأن لا فكر بدون لغة ☐

3- لا، لأن اللغة عاجزة عن مسايرة ديمومة الفكر ☐

4- نعم، لأن الإنسان يفكر بعقله أولا ثم يعبر بلسانه ثانيا ☐

4/ ترفض نظرية الجشتالت دور العقل في عملية الإدراك، بإعتبار الإنسان يدرك الكل قبل إدراكه للعناصر الجزئية

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن العقل قوة ميتافيزيقية غامضة، لهذا فالجزء لا يكتسب معنى إلا داخل الكل ☐

2- نعم، لأن العقل عملية معقدة ☐

3- نعم، لأن مصدر الإدراك هي الموضوعات الخارجية ☐

4- لا، لأن الإدراك يعود إلى عوامل عقلية و موضوعية ☐

1) مدى وضوح التعليمات :

التعليمات	واضحة بدرجة جيدة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

ملاحظات : .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) مدى مناسبة المثال التوضيحي لكل مهارة:

المثال في كل مهارة	مناسب جدا	مناسب بدرجة متوسطة	غير مناسب
مثال في مهارة التحليل			
مثال في مهارة الإستقراء			
مثال في مهارة الإستنتاج			
مثال في مهارة الإستدلال			
مثال في مهارة تقويم الحجج			

ملاحظات : .....

.....

.....

.....

.....

.....

3) مدى ملائمة الفقرات لمستوى التلاميذ :

الفقرات	ملائمة	غير ملائمة

ملاحظات :.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) مدى جودة الصياغة اللغوية لفقرات الإختبار :

المهارات	الفقرات لكل مهارة	الصياغة الجيدة	الصياغة المتوسطة	الصياغة الضعيفة	البدائل في حالة الصياغة الضعيفة و المتوسطة
مهارة التحليل	1- تشترك العادة و الإرادة في نقطة واحدة، أنهما عبارة عن سلوك يقوم به الإنسان سواء كان إعتيادي أو إرادي إذن : العادة :هي ..... الإرادة :هي				
	2- يكمن الفرق بين أمراض الذاكرة و النسيان، أن أمراض الذاكرة وظيفة تعيق التكيف، وتهدد توازن الشخصية و نشاط الإنسان، أما النسيان فيعتبر ظاهرة طبيعية تتمثل في العجز عن إستحضار الذكريات و إسترجاعها في وقت الطلب، إذن نفسر ظاهرتي بأنهما:.....				
	3- إن أمراض المعرفة المتمثلة في عدم القدرة على التمييز بين إحساسين أو أكثر، و أمراض الهلوسة المتمثلة في عدم وجود تمييز بين الواقع و الأحلام هما من :				
	4- تعتبر فلتات اللسان و زلات القلم و النسيان و الأحلام من :				
مهارة الإستقراء	1- إن العدل موجود بين الأفراد إذ لا يمكن إعتبار العدالة بين الناس ظلم، فالعادل بين الناس هو شخص مستقيم يحترم حقوق الأفراد إذن :				
	2- عندما نلاحظ عن طريق حاسة البصر عصا مغموسة في الماء تبدو لنا منكسرة إذن :				
	3- إن آلية العادة يترتب عنها نقصان في الشعور بالأفعال و الأعمال، مما يؤدي إلى الإقتصاد في الجهد العضلي و الفكري إذن :				
	4- إذا كانت الحالات النفسية نشعر بها موجودة، فإن الفرد في بعض الأحيان يجهل أسباب تصرفاته إذن : ...				
مهارة الإستنتاج	1- لازالت مشكلة الإحساس و الإدراك من القضايا الفلسفية البارزة، التي عرفت جدلا واسعا بين المذهبين العقليون الذين أرجعوا الإدراك إلى نشاط ذهني، و الحسيون الذين قالوا أن مصدر الإدراك هو الإحساس -الإستنتاج الصحيح :				
	2- يرى أصحاب الإتجاه الأحادي، بأن اللغة و الفكر متلازما بين ماتملكه من أفكار و ما تملكه من ألفاظ و عبارات -الإستنتاج الصحيح :				
	3- يقول ريبو في كتابه أمراض الذاكرة " إن الذاكرة حادثة بيولوجية بالماهية و حالة نفسية بالعرض " -الإستنتاج الصحيح :				
	4- لازالت العادة سلوك يكتسب بالتكرار و ليس سلوكا لا شعوريا بل سلوك يخضع إلى العقل الذي يراقبه و يعد له كلما إقتضت الضرورة -الإستنتاج الصحيح :				

مهارة الإستدلال	1- قسم سيغموند فرويد الجهاز النفسي إلى 3 أقسام و كل قسم يدل على مركز في تشكيل لشخصية و السلوك، فإن اللهو هو منطقة اللاشعورية تتألف من دوافع و غرائز فطرية (جنسية و عدوانية)، أما الأنا الأعلى فيمثل القيم الأخلاقية و الإجتماعية و الدينية السامية إذن تتجلى وظيفة الأنا في :				
	2- كل فرد يحمل ذكريات من المجتمع الذي يعيش فيه، و هذه الذكريات تخزن في الأنا الإجتماعي إذن :				
	3- تعد العوامل الذاتية عوامل نفسية و عقلية تتعلق بالذات المدركة من تهيئ و الإنتباه و ميل و إتجاه، أما العوامل الموضوعية المتعلقة بموضوع المدرك هي من:.....				
	4- تستدل نظرية الظواهرية إلى مسلمات التالية :				
مهارة تقويم الحجج	1- يمكن القول بأن علاقة بين الدال و المدلول علاقة إرتباطية ضرورية -الحجة القوية :				
	2- يعتبر الإدراك عملية عقلية معقدة يتم فيها ترجمة و تفسير و تأويل المؤثرات الحسية التي تنقلها الحواس إلى المراكز العصبية -الحجة القوية :				
	3- إذا كان الفكر بدون لغة شيء جامد فإن اللغة بدون فكر أكثر تجمد -الحجة القوية :				
	4- ترفض نظرية الجشتالت دور العقل في عملية الإدراك، بإعتبار الإنسان يدرك الكل قبل إدراكه للعناصر الجزئية -الحجة القوية :				

ملاحظات :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) مدى قياس كل فقرة للمجال الذي تقيسه :

المهارات	الفقرات	تقيس	لا تقيس	البديل
مهارة التحليل	1- تشترك العادة و الإرادة في نقطة واحدة، أنهما عبارة عن سلوك يقوم به الإنسان سواء كان إعتيادي أو إرادي إذن : العادة :هي ..... الإرادة :هي			
	2- يكمن الفرق بين أمراض الذاكرة و النسيان، أن أمراض الذاكرة وظيفة تعيق التكيف، وتهدد توازن الشخصية و نشاط الإنسان، أما النسيان فيعتبر ظاهرة طبيعية تتمثل في العجز عن إستحضار الذكريات و إسترجاعها في وقت الطلب، إذن نفسر ظاهرتي بأنهما:.....			
	3- إن أمراض المعرفة المتمثلة في عدم القدرة على التمييز بين إحساسين أو أكثر، و أمراض الهلوسة المتمثلة في عدم وجود تمييز بين الواقع و الأحلام هما من :			
	4- تعتبر فلتات اللسان و زلات القلم و النسيان و الأحلام من :			
مهارة الإستقراء	1- إن العدل موجود بين الأفراد إذ لا يمكن إعتبار العدالة بين الناس ظلم، فالعادل بين الناس هو شخص مستقيم يحترم حقوق الأفراد إذن :			
	2- عندما نلاحظ عن طريق حاسة البصر عصا مغموسة في الماء تبدو لنا منكسرة إذن :			
	3- إن آلية العادة يترتب عنها نقصان في الشعور بالأفعال و الأعمال، مما يؤدي إلى الإقتصاد في الجهد العضلي و الفكري إذن :			
	4- إذا كانت الحالات النفسية نشعر بها موجودة، فإن الفرد في بعض الأحيان يجهل أسباب تصرفاته إذن :			
مهارة الإستنتاج	1- لازالت مشكلة الإحساس و الإدراك من القضايا الفلسفية البارزة، التي عرفت جدلا واسعا بين المذهبين العقليون الذين أرجعوا الإدراك إلى نشاط ذهني، و الحسيون الذين قالوا أن مصدر الإدراك هو الإحساس -الإستنتاج الصحيح :			
	2- يرى أصحاب الإتجاه الأحادي، بأن اللغة و الفكر متلازما بين ماتملكه من أفكار و ما تملكه من ألفاظ و عبارات			
	3- يقول ريبو في كتابه أمراض الذاكرة " إن الذاكرة حادثة بيولوجية بالماهية و حالة نفسية بالعرض "			
	4- لازالت العادة سلوك يكتسب بالتكرار و ليس سلوكا لا شعوريا بل سلوك يخضع إلى العقل الذي يراقبه و يعد له كلما إقتضت الضرورة			

مهارة الإستدلال	1- قسم سيغموند فرويد الجهاز النفسي إلى 3 أقسام و كل قسم يدل على مركز في تشكيل لشخصية و السلوك، فإن اللهو هو منطقة اللاشعورية تتألف من دوافع و غرائز فطرية (جنسية و عدوانية)، أما الأنا الأعلى فيمثل القيم الأخلاقية و الإجتماعية و الدينية السامية إذن تتجلى وظيفة الأنا في :			
	2- كل فرد يحمل ذكريات من المجتمع الذي يعيش فيه، و هذه الذكريات تخزن في الأنا الإجتماعي إذن :			
	3- تعد العوامل الذاتية عوامل نفسية و عقلية تتعلق بالذات المدركة من تهيئ و الإنتباه و ميل و إتجاه، أما العوامل الموضوعية المتعلقة بموضوع المدرك هي من:.....			
	4- تستدل نظرية الظواهرية إلى مسلمات التالية :			
مهارة تقويم الحجج	1- يمكن القول بأن علاقة بين الدال و المدلول علاقة إرتباطية ضرورية -الحجة القوية :			
	2- يعتبر الإدراك عملية عقلية معقدة يتم فيها ترجمة و تفسير و تأويل المؤثرات الحسية التي تنقلها الحواس إلى المراكز العصبية			
	3- إذا كان الفكر بدون لغة شيء جامد فإن اللغة بدون فكر أكثر تجمد			
	4- ترفض نظرية الجشتالت دور العقل في عملية الإدراك، بإعتبار الإنسان يدرك الكل قبل إدراكه للعناصر الجزئية			

ملاحظات :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) هل يوجد فقرات يمكن إستبدالها أو إضافتها ؟ أو تعديلها ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شاكرين لكم حسن التعاون و بارك الله في جهودكم الطيبة في خدمة البحث العلمي

مفتاح التصحيح

البعد	الدرجة	درجة التلميذ
الأول	4	
الثاني	4	
الثالث	4	
الرابع	4	
الخامس	4	
المجموع	20	

نموذج الإجابة لإختبار التفكير الناقد

رقم المفردات		الإختيارات			
		1	2	3	4
مهارة التحليل	1		X	X	
	2		X		
	3			X	
	4			X	
مهارة الإستقراء	1	X			
	2			X	
	3				X
	4		X		
مهارة الإستنتاج	1			X	
	2		X		
	3	X			
	4				X
مهارة الإستدلال	1	X			
	2			X	
	3		X		
	4		X		
مهارة تقويم الحجج	1	X			
	2			X	
	3				X
	4	X			

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

إختبار التفكير الناقد في مادة الفلسفة السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة

عزيزي التلميذ (ة) :

يتضمن هذا الإختبار خمسة أقسام مستقلة تشمل عدة أسئلة، و كل قسم يقيس مهارة من مهارات التفكير الناقد، و مطلوب منك الإجابة على جميع الأسئلة، لذلك يجب مراعاة التعليمات التالية.

و أحيطكم علما أن نتيجتك في هذا الإختبار لا تؤثر على درجاتك في التحصيل الدراسي ، و إنما بهدف الإستفادة منها في أغراض البحث العلمي .

و شاكرين لكم حسن تعاونكم في خدمة البحث العلمي

الجنس :..... السن :..... القسم :.....

رجاءا ملاحظة التعليمات الآتية :

1- إقرأ بتمعن التعليمات الخاصة بكل مهارة و المثال التوضيحي الذي يسبقهم لمعرفة طريقة الإجابة

2- فهم السؤال جيدا لكي تسهل عليك الإجابة

3- لكل سؤال جواب واحد صحيح

4- لا تلجأ إلى الإختيار العشوائي في الإجابة

5- لا تترك سؤالا بدون إجابة

القسم الأول : مهارة التحليل

التعليمات :

- تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة وتليها عدد من نتائج المقترحة

- إختار (ي) معنى الصحيح للمفاهيم من خلال تحديد المعلومات ذات علاقة بالموضوع بوضع علامة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

-يعتبر الحق و الواجب من أسس تحقيق العدالة الإجتماعية، إذ لا يمكن للمجتمعات البشرية الإستغناء عنها إذن :

الحق : هو

1- هو مكسب مادي يجوز المطالبة به ☐

2- هو مكسب مادي و معنوي مشروع أو مبرر يسمح به القانون وضعي أو شرعي [x]

الواجب : هو

1- هو إلزام مفروض على الفرد من طرف الغير ☐

2- هو إلزام نفرضه على أنفسنا بمحض إرادتنا أو يلزم علينا [x]

1/ تشترك العادة و الإرادة في نقطة واحدة، أنهما عبارة عن سلوك يقوم به الإنسان سواء كان إعتيادي أو إرادي إذن :

العادة : هي

1- سلوك قديم لا يتطلب جهد ☐

2- قدرة مكتسبة على أداء عمل ما بطريقة آلية ☐

الإرادة : هي

3- القدرة على القيام بالفعل أو الإمتناع عنه مع وعي الأسباب مسبقا ☐

4- قوة فيها إمكان فعل أحد المتقابلين على السواء ☐

/2 يكمن الفرق بين أمراض الذاكرة و النسيان أن أمراض الذاكرة وظيفة تعيق التكيف ، و تهدد توازن الشخصية و نشاط الإنسان، أما النسيان فيعتبر ظاهرة طبيعية تتمثل في العجز عن إستحضار الذكريات و إسترجاعها في وقت الطلب، إذن نفسر ظاهرتي بأنهما من :

1- طبيعة الذاكرة ☐

2- القصور في عمل الذاكرة ☐

3- فقدان الذاكرة ☐

4- إنحراف الذاكرة ☐

/3 إن أمراض المعرفة المتمثلة في عدم القدرة على التمييز بين إحساسين أو أكثر، و أمراض الهلوسة المتمثلة في عدم وجود تمييز بين الواقع و الأحلام هما من :

1- أمراض الذاكرة ☐

2- أخطاء الإدراك ☐

3- أمراض الإدراك ☐

4- أخطاء التذكر ☐

/4 تعتبر فلتات اللسان و زلات القلم و النسيان و الأحلام من :

1- أمراض الذاكرة ☐

2- أمراض الهلوسة ☐

3- حيل الدفاعية اللاشعورية ☐

4- حيل الدفاعية شعورية ☐

القسم الثاني : مهارة الإستقراء

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و تليها عدة توقعات و ملاحظات و بيانات المبنية على قواعد في إصدار حكم للوصول إلى تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات

-إختار(ي) النتائج الصحيحة بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إذا لم يتحصل تلميذ على درجة مرضية في الإختبار يرجع سبب إلى الظروف الإجتماعية

إذن :

1- كل تلميذ يستخدم مبرر ☐

2- كل فشل وراءه سبب ☐

3- كل رسوب سببه فشل ☐

4- كل تلاميذ يستخدمون التبرير [x]

1/ إن العدل موجود بين الأفراد إذ لا يمكن إعتبار العدالة بين الناس ظلم، فالعادل بين الناس هو شخص مستقيم يحترم حقوق الأفراد

إذن :

1- كل الناس عادلون ☐

2- كل عدالة مساواة ☐

3- كل الناس يحترمون العدل ☐

4- كل إنسان يحترم حقوق الآخرين ☐

2/ عندما نلاحظ عن طريق حاسة البصر عصا مغموسة في الماء تبدو لنا منكسرة

إذن :

1- ندرك أنها حادثة حقيقية ☐

2- ندرك أنها حادثة غير حقيقية ☐

3- ندرك أن الحواس تخدعنا ☐

4- ندرك أن حاسة البصر تخدعنا ☐

3/ إن آلية العادة يترتب عنها نقصان في الشعور بالأفعال و الأعمال، مما يؤدي إلى الإقتصاد في الجهد العضلي و الفكري

إذن :

1- العادة لها فوائد عظيمة ☐

2- أن السلوك التعودي مفيد دائما للإنسان ☐

3- العادة تؤدي إلى فعالية السلوك و التكيف ☐

4-العادة لها نتائج إيجابية ☐

4/ إذا كانت الحالات النفسية التي نشعر بها موجودة، فإن الفرد في بعض الأحيان يجهل أسباب تصرفاته

إذن :

1- كل ما هو شعور وعي ☐

2- كل ما نشعر به موجود و ما لا نشعر به غير موجود ☐

3- كل ما هو شعور موجود ☐

4- كل تصرفاتنا نشعر بها ☐

القسم الثالث : مهارة الإستنتاج

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و يليها عدد من الإستنتاجات

-إختار(ي) الإستنتاج الصحيح للمعلومة المعطاة من خلال وضع إشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إن سلوك الإنسان نوعان سلوك واعي و هو مصدر الأحوال النفسية الشعورية، و سلوك غير واعي الذي يجهل أسباب تصرفاته و سلوكاته

الإستنتاج الصحيح :

1- الحياة النفسية هي مبنية على الشعور و اللاشعور [x]

2- يتجسد سلوك الإنسان في نوعان سلوك واعي وسلوك غير واعي [ ]

1/ لازالت مشكلة الإحساس و الإدراك من القضايا الفلسفية البارزة، التي عرفت جدلا واسعا بين المذهبين العقليون الذين أرجعوا الإدراك إلى نشاط ذهني، و الحسيون الذين قالوا أن مصدر الإدراك هو الإحساس

الإستنتاج الصحيح :

1- الإدراك متمركز حول عوامل الموضوعية و الذاتية [ ]

2- الإدراك هو عملية تفاعل و تكامل بين العوامل الذاتية و الموضوعية [ ]

3- أن الإدراك محصلة لتكامل الحواس و العقل معا [ ]

4- الإدراك تجربة ذاتية نابعة من نظام الخارجي [ ]

2/ يرى أصحاب الإتجاه الأحادي، بأن اللغة و الفكر متلازما بين ما تملكه من أفكار و ما تملكه من ألفاظ و عبارات

الإستنتاج الصحيح :

1- هناك علاقة قوية بين النمو الفكري و النمو اللغوي ☐

2- إن علاقة بين اللغة والفكر هي علاقة تفاعل و تكامل ☐

3- هناك علاقة ضرورية ☐

4- إن اللغة و الفكر كلاهما محتوي في الآخر ☐

3/ يقول ريبو في كتابه أمراض الذاكرة " إن الذاكرة حادثة بيولوجية بالماهية و حالة نفسية بالعرض "

الإستنتاج الصحيح :

1- الذاكرة لها وظيفة عضوية مرتبطة بالدماغ ☐

2- الذاكرة لها وظيفة نفسية ☐

3- كلما تكرر الفعل رسخت الذكرى ☐

4- الذاكرة لها أصول فردية ☐

4/ لا زالت العادة سلوك يكتسب بالتكرار و ليس سلوكا لا شعوريا بل سلوك يخضع إلى العقل الذي يراقبه و يعدله كلما إقتضت الضرورة

الإستنتاج الصحيح :

1- العادة مجرد وسيلة و سلوك مكتسب عن طريق التعلم ☐

2- العادة سلوك لا شعوري و مكتسب ☐

3- العادة لا تكتسب بالتكرار وحده بل لابد من الوعي ☐

4- العادة وليدة التكرار و الوعي ☐

القسم الرابع : مهارة الإستدلال

التعليمات :

-تتكون كل فقرة في هذا القسم من عبارة تليها عدد من الحالات التي من المفروض أن تكون تطبيقات مباشرة على تلك العبارة

-إختار(ي) التطبيق الذي يتفق مع العبارة بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إذا علمت أن صعوبة التذكر هو مرض يصيب جملة العصبية، إذن فصعوبة التذكر هو مرض يهدد التوازن الشخصية و يعد من :

1- أمراض التذكر ☐

2- أمراض الذاكرة [x]

3- أخطاء الإدراك ☐

4- إنحراف الذاكرة ☐

1/ قسم سيغموند فرويد الجهاز النفسي إلى 3 أقسام و كل قسم يدل على مركز في تشكيل لشخصية و السلوك، فإن اللهو هو منطقة اللاشعورية تتألف من دوافع و غرائز فطرية (الجنسية و عدوانية)، أما الأنا الأعلى فيمثل القيم الأخلاقية و الإجتماعية و الدينية السامية، إذن تتجلى وظيفة الأنا في :

1- تحقيق التكيف و التلاءم مع محيط بشكل عقلاني يؤدي إلى توازن الشخصية ☐

2- تحقيق التوافق النفسي ☐

3- تحقيق الرغبات الشخصية ☐

4- تحقيق الذات ☐

2/ كل فرد يحمل ذكريات من المجتمع الذي يعيش فيه، و هذه الذكريات تخزن في الأنا الإجتماعي

إذن :

1- تذكر الفرد مرتبط بالجماعة ☐

2- تذكر الفرد مرتبط بالقيم و عادات المجتمع ☐

3- الذكريات تكتسب من المجتمع ☐

4- ذاكرة الفرد هي ذاكرة إجتماعية ☐

3/ تعد العوامل الذاتية عوامل نفسية و عقلية تتعلق بالذات المدركة من تهيئ و الإنتباه و ميل و إتجاه، أما العوامل الموضوعية المتعلقة بموضوع المدرك هي من :

1- عوامل الإجتماعية ☐

2- عوامل الإدراك ☐

3- عوامل التذكر ☐

4- عوامل الموضوعية و الذاتية ☐

4/ تستدل نظرية الظواهرية إلى مسلمات التالية :

1- التمييز بين الإحساس و الإدراك ☐

2- مصدر الإدراك العوامل الذاتية و الموضوعية ☐

3- مصدر الإدراك العوامل الموضوعية ☐

4- عدم التمييز بين الإحساس و الإدراك ☐

القسم الخامس : مهارة تقويم الحجج

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و تأتي بعدها عدة حجج، والمطلوب منك أن تختار(ي) الحجة القوية، و هي الحجة المهمة التي تتصل مباشرة بالمعلومة

-اختار(ي) الحجة القوية بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

تذهب بعض الإتجاهات إلى القول بأن الفكر و اللغة منفصلان و أسبقية الفكر عن اللغة، لأنه أكثر أهمية منها فهي مجرد أداة

الحجج القوية :

1- نعم، لأن الأفكار تموت في لحظة تجسيدها في كلمات ☐

2- نعم، لأن الألفاظ تقتل المعاني و تجمد حيويتها و بالتالي فالفكر أغنى من اللفظ ☐

3- نعم، لأن الإنسان يفكر بعقله أولا ثم يتكلم بلسانه ثانيا [x]

4- نعم، لأن العلاقة بين اللغة و الفكر هي علاقة إنفصالية ☐

1/ يمكن القول بأن علاقة بين الدال و المدلول علاقة إرتباطية ضرورية

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن الألفاظ تطابق على ما تدل عليه في العالم الخارجي ☐

2- لا، لأن العلاقة بين الدال و المدلول هي علاقة إعتباطية ☐

3- نعم، لأن هناك ترابط وثيق بين الدال و المدلول ☐

4- لا، لأن تعرفنا على تصورات و مفاهيم ليس لها وجود في الواقع ☐

2/ يعتبر الإدراك عملية عقلية معقدة يتم فيها ترجمة و تفسير و تأويل المؤثرات الحسية التي تنقلها الحواس إلى المراكز العصبية

-الحجة القوية :

1- لا، لأن الإدراك معرفة عقلية نسبية ☐

2- نعم، لأن الإدراك نشاط عقلي خالص ☐

3- نعم، لأن الإدراك نشاط عقلي غايته الإتصال بالعالم الخارجي و تحقيق التكيف و تساهم فيه وظائف عقلية عليا ☐

4- نعم، لأن الإدراك مجموعة من أحكام عقلية ☐

3/ إذا كان الفكر بدون لغة شيء جامد فإن اللغة بدون فكر أكثر تجمد

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن اللغة تصنع الفكر في نفس الوقت الذي يصنع فيه من طرف اللغة ☐

2- نعم، لأن لا فكر بدون لغة ☐

3- لا، لأن اللغة عاجزة عن مسايرة ديمومة الفكر ☐

4- نعم، لأن الإنسان يفكر بعقله أولا ثم يعبر بلسانه ثانيا ☐

4/ ترفض نظرية الجشتالت دور العقل في عملية الإدراك، بإعتبار الإنسان يدرك الكل قبل إدراكه للعناصر الجزئية

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن العقل قوة ميتافيزيقية غامضة، لهذا فالجزء لا يكتسب معنى إلا داخل الكل ☐

2- نعم، لأن العقل عملية معقدة ☐

3- نعم، لأن مصدر الإدراك هي الموضوعات الخارجية ☐

4- لا، لأن الإدراك يعود إلى عوامل عقلية و موضوعية ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

إختبار التفكير الناقد في مادة الفلسفة السنة الثالثة ثانوي آداب و فلسفة

عزيزي التلميذ (ة) :

يتضمن هذا الإختبار خمسة أقسام مستقلة تشمل عدة أسئلة، و كل قسم يقيس مهارة من مهاراتك، و مطلوب منك الإجابة على جميع الأسئلة، وفق التعليمات الموضحة

و أحيطكم علما أن نتيجتك في هذا الإختبار لا تؤثر على درجاتك في التحصيل الدراسي ، و إنما بهدف الإستفادة منها في أغراض البحث العلمي .

شاكرين لكم حسن تعاونكم في خدمة البحث العلمي

الجنس :..... **السن :.....** **القسم :.....**

هل أعدت السنة : **نعم** ☐ **لا** ☐

رجاء ملاحظة التعليمات الآتية:

1- إقرأ بتمعن التعليمات الخاصة بكل مهارة و المثال التوضيحي الذي يسبقه لمعرفة طريقة الإجابة

2- فهم السؤال جيدا لكي تسهل عليك الإجابة

3- لكل سؤال جواب واحد صحيح

4- لا تلجأ إلى الإختيار العشوائي للإجابة

5- لا تترك سؤالا بدون إجابة

القسم الأول :

التعليمات :

- تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة ويليها عدد من البدائل

- إختار (ي) المعنى الصحيح للمفاهيم من خلال تحديد المعلومات ذات علاقة بالموضوع بوضع علامة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

-يعتبر الحق و الواجب من أسس تحقيق العدالة الإجتماعية، إذ لا يمكن للمجتمعات البشرية الإستغناء عنها إذن :

الحق : هو

1- هو مكسب مادي يجوز المطالبة به ☐

2- هو مكسب مادي و معنوي مشروع أو مبرر يسمح به القانون وضعي أو شرعي [x]

الواجب : هو

1- هو إلزام مفروض على الفرد من طرف الغير ☐

2- هو إلزام نفرضه على أنفسنا بمحض إرادتنا أو يلزم علينا [x]

1/ تشترك العادة و الإرادة في نقطة واحدة، أنهما عبارة عن سلوك يقوم به الإنسان سواء كان إعتيادي أو إرادي إذن :

العادة : هي

1- سلوك قديم لا يتطلب جهد ☐

2- قدرة مكتسبة على أداء عمل ما بطريقة آلية ☐

الإرادة : هي

3- القدرة على القيام بالفعل أو الإمتناع عنه مع وعي الأسباب مسبقا ☐

4- قوة فيها إمكان فعل أحد المتقابلين على السواء ☐

2/ تعتبر فلتات اللسان و زلات القلم و النسيان و الأحلام من :

1- أمراض الذاكرة ☐

2- أمراض الهلوسة ☐

3- حيل الدفاعية اللاشعورية ☐

4- حيل الدفاعية شعورية ☐

3/ إن أمراض المعرفة المتمثلة في عدم القدرة على التمييز بين إحساسين أو أكثر، و أمراض الهلوسة المتمثلة في عدم وجود تمييز بين الواقع و الأحلام هما من :

1- أمراض الذاكرة ☐

2- أخطاء الإدراك ☐

3- أمراض الإدراك ☐

4- أخطاء التذكر ☐

4/ يكمن الفرق بين أمراض الذاكرة و النسيان أن أمراض الذاكرة وظيفة تعيق التكيف ، و تهدد توازن الشخصية و نشاط الإنسان، أما النسيان فيعتبر ظاهرة طبيعية تتمثل في العجز عن إستحضار الذكريات و إسترجاعها في وقت الطلب، إذن نفسر ظاهرتي بأنهما من :

1- طبيعة الذاكرة ☐

2- القصور في عمل الذاكرة ☐

3- فقدان الذاكرة ☐

4- إنحراف الذاكرة ☐

القسم الثاني :

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و تليها عدة بدائل للإجابة

-إختار(ي) النتائج الصحيحة بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إذا لم يتحصل تلميذ على درجة مرضية في الإختبار يرجع سبب إلى الظروف الإجتماعية

إذن :

1- كل تلميذ يستخدم مبرر ☐

2- كل فشل وراءه سبب ☐

3- كل رسوب سببه فشل ☐

4- كل تلاميذ يستخدمون التبرير [x]

1/ إن آلية العادة يترتب عنها نقصان في الشعور بالأفعال و الأعمال، مما يؤدي إلى الإقتصاد في الجهد العضلي و الفكري

إذن :

1- العادة لها فوائد عظيمة ☐

2- أن السلوك التعودي مفيد دائما للإنسان ☐

3- العادة تؤدي إلى فعالية السلوك و التكيف ☐

4-العادة لها نتائج إيجابية ☐

2/ إن العدل موجود بين الأفراد إذ لا يمكن إعتبار العدالة بين الناس ظلم، فالعادل بين الناس هو شخص مستقيم يحترم حقوق الأفراد

إذن :

1- كل الناس عادلون ☐

2- كل عدالة مساواة ☐

☐

3- كل الناس يحترمون العدل

4- كل إنسان يحترم حقوق الآخرين ☐

3/ إن آلية العادة يترتب عنها نقصان في الشعور بالأفعال و الأعمال، مما يؤدي إلى الإقتصاد في الجهد العضلي و الفكري

إذن :

1- العادة لها فوائد عظيمة ☐

2- أن السلوك التعودي مفيد دائما للإنسان ☐

3- العادة تؤدي إلى فعالية السلوك و التكيف ☐

4-العادة لها نتائج إيجابية ☐

4/ عندما نلاحظ عن طريق حاسة البصر عصا مغموسة في الماء تبدو لنا منكسرة

إذن :

1- ندرك أنها حادثة حقيقية ☐

2- ندرك أنها حادثة غير حقيقية ☐

3- ندرك أن الحواس تخدعنا ☐

4- ندرك أن حاسة البصر تخدعنا ☐

القسم الثالث :

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و يليها عدد من البدائل

-إختار(ي) الإستنتاج الصحيح للمعلومة المعطاة من خلال وضع إشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إن سلوك الإنسان نوعان سلوك واع و هو مصدر الأحوال النفسية الشعورية، و سلوك غير واعي الذي يجهل أسباب تصرفاته و سلوكاته

الإستنتاج الصحيح :

1- الحياة النفسية هي مبنية على الشعور و اللاشعور [x]

2- يتجسد سلوك الإنسان في نوعان سلوك واعي وسلوك غير واعي [ ]

1/ لا زالت العادة سلوك يكتسب بالتكرار و ليس سلوكا لا شعوريا بل سلوك يخضع إلى العقل الذي يراقبه و يعدله كلما إقتضت الضرورة

الإستنتاج الصحيح :

1- العادة مجرد وسيلة و سلوك مكتسب عن طريق التعلم [ ]

2- العادة سلوك لا شعوري و مكتسب [ ]

3- العادة لا تكتسب بالتكرار وحده بل لابد من الوعي [ ]

4- العادة وليدة التكرار و الوعي [ ]

2/ يقول ريبو في كتابه أمراض الذاكرة " إن الذاكرة حادثة بيولوجية بالماهية و حالة نفسية بالعرض "

الإستنتاج الصحيح :

1- الذاكرة لها وظيفة عضوية مرتبطة بالدماغ ☐

2- الذاكرة لها وظيفة نفسية ☐

3- كلما تكرر الفعل رسخت الذكرى ☐

4- الذاكرة لها أصول فردية ☐

3/ يرى أصحاب الإتجاه الأحادي، بأن اللغة و الفكر متلازما بين ما تملكه من أفكار و ما تملكه من ألفاظ و عبارات

الإستنتاج الصحيح :

1- هناك علاقة قوية بين النمو الفكري و النمو اللغوي ☐

2- إن علاقة بين اللغة والفكر هي علاقة تفاعل و تكامل ☐

3- هناك علاقة ضرورية ☐

4- إن اللغة و الفكر كلاهما محتوي في الآخر ☐

4/ لازالت مشكلة الإحساس و الإدراك من القضايا الفلسفية البارزة، التي عرفت جدلا واسعا بين المذهبين العقليون الذين أرجعوا الإدراك إلى نشاط ذهني، و الحسيون الذين قالوا أن مصدر الإدراك هو الإحساس

الإستنتاج الصحيح :

1- الإدراك متمركز حول عوامل الموضوعية و الذاتية ☐

2- الإدراك هو عملية تفاعل و تكامل بين العوامل الذاتية و الموضوعية ☐

3- أن الإدراك محصلة لتكامل الحواس و العقل معا ☐

4- الإدراك تجربة ذاتية نابعة من نظام الخارجي ☐

القسم الرابع :

التعليمات :

-تتكون كل فقرة في هذا القسم من عبارة يليها عدد من البدائل

-إختار(ي) التطبيق الذي يتفق مع العبارة بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

إذا علمت أن صعوبة التذكر هو مرض يصيب الجملة العصبية، إذن فصعوبة التذكر هو مرض يهدد التوازن الشخصية و يعد من :

1- أمراض التذكر ☐

2- أمراض الذاكرة ☒

3- أخطاء الإدراك ☐

4- إنحراف الذاكرة ☐

1/ تعد العوامل الذاتية عوامل نفسية و عقلية تتعلق بالذات المدركة من تهيئ و إنتباه و ميل و إتجاه، أما العوامل الموضوعية المتعلقة بالموضوع المدرك هي من :

1- العوامل الإجتماعية ☐

2- العوامل الإدراك ☐

3- العوامل التذكر ☐

4- العوامل الموضوعية و الذاتية ☐

2/ تستدل نظرية الظواهرية إلى مسلمات التالية :

1- التمييز بين الإحساس و الإدراك ☐

2- مصدر الإدراك العوامل الذاتية و الموضوعية ☐

3- مصدر الإدراك العوامل الموضوعية ☐

4- عدم التمييز بين الإحساس و الإدراك ☐

3/ قسم سيغموند فرويد الجهاز النفسي إلى 3 أقسام و كل قسم يدل على مركز في تشكيل لشخصية و السلوك، فإن اللهو هو منطقة اللاشعورية تتألف من دوافع و غرائز فطرية (الجنسية و عدوانية)، أما الأنا الأعلى فيمثل القيم الأخلاقية و الإجتماعية و الدينية السامية، إذن تتجلى وظيفة الأنا في : ☐

1- تحقيق التكيف و التلاءم مع محيط بشكل عقلاني يؤدي إلى توازن الشخصية

2- تحقيق التوافق النفسي ☐

3- تحقيق الرغبات الشخصية ☐

4- تحقيق الذات ☐

4/ كل فرد يحمل ذكريات من المجتمع الذي يعيش فيه، و هذه الذكريات تخزن في الأنا الإجتماعي

إذن :

1- تذكر الفرد مرتبط بالجماعة ☐

2- تذكر الفرد مرتبط بالقيم و عادات المجتمع ☐

3- الذكريات تكتسب من المجتمع ☐

4- ذاكرة الفرد هي ذاكرة إجتماعية ☐

القسم الخامس :

التعليمات :

-تشتمل كل فقرة في هذا القسم على معلومة و تأتي بعدها عدة بدائل

-اختار(ي) الحجة القوية بوضع الإشارة (x) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة

مثال :

تذهب بعض الإتجاهات إلى القول بأن الفكر و اللغة منفصلان و أسبقية الفكر عن اللغة، لأنه أكثر أهمية منها فهي مجرد أداة

الحجج القوية :

1- نعم، لأن الأفكار تموت في لحظة تجسيدها في كلمات ☐

2- نعم، لأن الألفاظ تقتل المعاني و تجمد حيويتها و بالتالي فالفكر أغنى من اللفظ ☐

3- نعم، لأن الإنسان يفكر بعقله أولا ثم يتكلم بلسانه ثانيا [x]

4- نعم، لأن العلاقة بين اللغة و الفكر هي علاقة إنفصالية ☐

1/ إذا كان الفكر بدون لغة شيء جامد فإن اللغة بدون فكر أكثر تجمد

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن اللغة تصنع الفكر في نفس الوقت الذي يصنع فيه من طرف اللغة ☐

2- نعم، لأن لا فكر بدون لغة ☐

3- لا، لأن اللغة عاجزة عن مسايرة ديمومة الفكر ☐

4- نعم، لأن الإنسان يفكر بعقله أولا ثم يعبر بلسانه ثانيا ☐

2/ ترفض نظرية الجشتالت دور العقل في عملية الإدراك، بإعتبار الإنسان يدرك الكل قبل إدراكه للعناصر الجزئية

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن العقل قوة ميتافيزيقية غامضة، لهذا فالجزء لا يكتسب معنى إلا داخل الكل ☐

2- نعم، لأن العقل عملية معقدة ☐

3- نعم، لأن مصدر الإدراك هي الموضوعات الخارجية ☐

☐

4- لا، لأن الإدراك يعود إلى عوامل عقلية و موضوعية

3/ يمكن القول بأن علاقة بين الدال و المدلول علاقة إرتباطية ضرورية

-الحجة القوية :

1- نعم، لأن الألفاظ تطابق على ما تدل عليه في العالم الخارجي ☐

2- لا، لأن العلاقة بين الدال و المدلول هي علاقة إعتباطية ☐

3- نعم، لأن هناك ترابط وثيق بين الدال و المدلول ☐

4- لا، لأن تعرفنا على تصورات و مفاهيم ليس لها وجود في الواقع ☐

4/ يعتبر الإدراك عملية عقلية معقدة يتم فيها ترجمة و تفسير و تأويل المؤثرات الحسية التي تنقلها الحواس إلى المراكز العصبية

-الحجة القوية :

1- لا، لأن الإدراك معرفة عقلية نسبية ☐

2- نعم، لأن الإدراك نشاط عقلي خالص ☐

3- نعم، لأن الإدراك نشاط عقلي غايته الإتصال بالعالم الخارجي و تحقيق التكيف و تساهم فيه وظائف عقلية عليا ☐

4- نعم، لأن الإدراك مجموعة من أحكام عقلية ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

دروس في مادة الفلسفة وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة

الباحثة: أبشيرة عمراني

إشراف الدكتور: عمر حجاج

الموسم الجامعي: 2016 / 2017

الحمد لله رب العالمين، و الصلاة والسلام على الرسول الأمين، أما بعد:

أستاذي (ة) فاضل:

إن هذه دروس وفق إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي بين يديك بمثابة دليل، و المختصة بمادة " الفلسفة " المقررة على السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في الفصل الدراسي الثاني، تقدم بعد الإرشادات التي توضح وتساعد في تسهيل العمل أثناء تدريسك للمادة وتدفع العملية التعليمية إلى الاتجاه الصحيح من خلال تدريب للتلاميذ من قبل الأستاذ على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة . ويتضمن هذا الدليل على:

1-نبذة عن استراتيجيات ما وراء المعرفة.

2-توجيهات عامة للأستاذ بشأن تدريس مادة الفلسفة ، وما يرتبط بها من أنشطة.

3-أهداف تدريس مادة الفلسفة.

4-خطة السير في تدريس مادة الفلسفة وقد تضمنت خطة كل درس على ما يلي:

أ -الأهداف الإجرائية لكل درس.

ب - خطوات السير في الدرس:

ج -أسئلة التقويم: و تتضمن في هذا الدليل ثلاثة أساليب من التقويم :

-تقويم ذاتي قبلي: لتحديد المعارف السابقة في بنية التلميذ المعرفية.

-تقويم ذاتي بعدي: لتحديد النمو في المعارف بعد ممارسة الدرس وتعلم كيفية تحمل مسؤولية التعلم.

-تقويم ختامي: لتحقيق مدى أهمية الدرس.

1- نبذة مختصرة عن استراتيجيات ما وراء المعرفة:

جديرًا بالمعلم أن يحيط باستراتيجيات ما وراء المعرفة لما يشهده عصرنا الحالي من تطور هائل في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات ، مما جعل المعلومات والاكتشافات الحديثة تتلاحق تلاحقًا سريعًا يعجز العقل البشري ولا سميا عقل التلميذ عن مسايرة كل حديد وحديث في كافة العلوم، فبات من الضروري إيجاد تلاميذ عما قريب يصبحون مواطنين لديهم القدرة على البحث و التقصي. والناظر إلى العملية التعليمية يجد أن جلها إن لم يكن كلها يركز على ملء عقل المتعلم بمعلومات وحقائق قد يغيب بعضه بعضًا، مما أدى إلى وجود متعلم سلبي يعتمد على التلقي، فظهرت حاجة ملحة على إعداد متعلم قادر على التحكم الذاتي في تعلمه، ولديه الوعي الكافي بطرق التفكير التي تساعده في الحصول على المعرفة الصحيحة، ومواكبًا للتطورات العلمية المتلاحقة مما أدى إلى ظهور استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي التي تساعد التلاميذ على تنمية التفكير في التفكير، وتبين لهم كيفية معالجة المعلومات بصورة سليمة حتى يمكنهم أن يتعلموا تعلمًا ذا معنى، وعلى ذلك تقوم استراتيجيات ما وراء المعرفة على الأسس التالية:

1-ربط المعلومات المكتسبة بالمعلومات السابقة.

2-الاختيار السليم لاستراتيجيات التفكير المناسب.

3-التخطيط والمتابعة وتقويم عمليات التفكير.

وتؤكد استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية قدرة التلاميذ على تحمل مسؤولية التعلم والتقويم الذاتي، والتحكم في العملية التعليمية، مما جعل التعلم أكثر ايجابية

.

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تعد إستراتيجية التساؤل الذاتي أحد الأساليب التي يمكن إستخدامها لتنمية قدرة التلاميذ على التفكير في التفكير و تدعيم عمليات ما وراء المعرفة لديهم، كما تمكنهم أيضا من تنمية الوعي بعمليات التفكير و التحكم فيها.

و يعتمد هذا الأسلوب على قيام التلميذ بتوجيه بعض الأسئلة لنفسه أثناء معالجة المعلومات و ذلك في حالة مواجهة مشكلة معينة من مشكلات الحياة اليومية أو في إتخاذ قرار حول قضية معينة، و هذا يساعد التلميذ على أن يفكر قبل الشروع في حل المشكلة، و يسأل نفسه و يسأل الآخرين ليقرر ما إذا كان تعريف المشكلة واضحا لديه، كما يسأل نفسه عن إمكانية قبول الحلول التي وضعها للإجابة عن المشكلة، كما يراقب نفسه أثناء محاولاته في التعلم ليقرر ما إذا كانت هذه المحاولات تحقق الهدف.

(فوزي و عفت، 2006، ص121)

إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع :

تعد إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تقوم على وصف _ تدريب وسيط شفوي _الطلبة تفكيرهم بصوت مسموع عندما يفكرون في أداء المهمة وحل المشكلة، فالتفكير بصوت مرتفع تقنية تزيد من قدرة الطلبة على الحكم والتوجه الذاتي الناتج من الفرد ذاته في كلا من الجوانب الأكاديمية والاجتماعية.

و تعتمد هذه الإستراتيجية على قراءة المعلمين لما يدور في تفكيرهم بصوت مسموع أمام الطلبة وتدريب فهي تقوم على مساعدة الطلبة على تنظيم وتحسين الطلبة على ممارستها أفكارهم وجعل الطلبة يفكرون بصوت مرتفع أثناء حل المشكلات، إذ إن التفكير بصوت مرتفع التحدث عن التفكير على درجة عالية من الأهمية لأنه يساعد على معرفة مفردات التفكير التي يمكن أن يستخدموها أثناء حل المشكلات بدلا من التجول العشوائي في الأفكار

دون الوصول إلى طريق التفكير الصواب، إضافة إلى أنها تساعد الطلبة على الاستمتاع نتيجة إنتاج التفكير والوصول للأفكار المطلوبة أهداف، خطط، الإستراتيجيات... الخ، وتوضيح إختياراتهم وفق تفكيرهم.

(أسماء، 2012، ص146)

- إستراتيجية النمذجة:

تصنف إستراتيجية النمذجة ضمن أهم الإستراتيجيات الميتا معرفية التي تتوخى بداية إكساب المعلم الطرق الصحيحة في التفكير، لمعالجة مختلف مواقف التعلم وتنمية مهارات التفكير. التي تدل في هذه الإستراتيجية على شخص،(Model) وتتأسس النمذجة على فكرة النموذج فعلي، يمثل قدوة يحتذي بها من يلاحظه في سلوكه، وتعتمد النمذجة على إتباع المعلم إستراتيجية تجعله يفكر في المشكلة أمام المتعلمين، وبصوت عال شرط ألا تكون هذه المشكلة محلولة مسبقا.

(ليلى، 2016، ص95)

فهذه الطريقة تساعد المتعلم أن يتعلم طريقة تفكير من خلال موضوع ما حيث رأى أن أفضل طريقة ويعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى **(باندورا)** لتعليم الناس المهارات المختلفة، سواء كانت تربوية أو علمية، هي النمذجة، ويشترط **(باندورا)** في النموذج " المعلم " أن تكون لديه القدرة على التمثيل، والصبر والإيحاء، ويرى أن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الإجتماعية دور في عملية التعلم، أما بالنسبة للمقلد فيجب أن يتصف بصفات منها، قدرته على الإنتباه وتقليد الحركات والأعمال، وتذكر ما تعلمه واستدعاءه في الوقت المناسب، وتلقي التغذية الراجعة

والقيام بما شاهده من أعمال وتعتمد النمذجة الميتامعرفية على محاكاة المتعلم لطريقة تفكير معلمه، ولذا فإن فعبارة " فكر كما تراني أفكر "هي أقوى من عبارة أعمل ما أقوله، كما أن

(مرجع السابق، ص96)

التلاميذ لا يتعلمون كثيرا عن طريق التقليد، لذا كان من الأحرى أن يحرص المعلم على أن يكون نموذجا جيدا في تفكيره واتجاهاته، لكي يكون قدوة لتلاميذه، ويتمكن من توجيههم نحو مهارات التفكير السليم والعمل على تنميتها، ومن ثم إكساب التلاميذ الإتجاهات الصحيحة التي توجه سلوكهم في مواقف الحياة مستقبلا.

و يفترض بالمعلم وهو يقدم نموذجا ذاتيا عن طريقة تفكيره و الإستراتيجيات في الأداء أن يخبر وعيا بالتفكير ، و بالمؤشرات التي تفيد في إشراك التلاميذ في خططه، ووصف أهدافه وتقييم وتفسير سلوكه، وحين يقوم بأخطاء يستطيع أن يصححها بتعديل المسار ، يعترف بأن هناك أشياء لا يعرفها، ويستطيع أن يضع خطة لمعرفتها واكتساب طرق التفكير وفق إستراتيجية النمذجة الميتامعرفية يجعلها مختلفة عن المعرفية.

فالنمذجة المعرفية تقوم على التعلم بالملاحظة، أي على ملاحظة التلميذ لسلوك يقوم به المعلم، ثم يقوم التلميذ بتقليده دون أن يوضح المعلم عمليات تفكيره و الإستراتيجيات التي إستخدمها

(مرجع السابق، ص96)

في التفكير، بينما النمذجة الميتامعرفية يستخدمها المعلم وهو يفكر بصوت عال أمام التلاميذ موضحا الإستراتيجيات التي إستخدمها في التفكير و من الأساليب التي تشجع المتعلم على إستخدام إستراتيجية النمذجة تحفيز المعلم له للحديث اللفظي عن عمليات تفكيره أثناء التعلم، من خلال مشاهدة المعلم وهو يقوم بالحديث عن عمليات التفكير بصوت مرتفع أثناء أداء مهمة تعلم ما و يمكن للمعلم أن يجمع بين إستراتيجية النمذجة، والتفكير بصوت مرتفع في وقت واحد، أي يمكنه أن يستخدم كلا الاستراتيجيتين في موقف تعليمي واحد، ذلك أن نجاح عملية النمذجة لطريقة تفكير معينة يتطلب توضيحها للمتعلم بصوت مرتفع.

وحين يختار المعلم إستراتيجية معينة يحاول توضيح سبب إستخدامه لتلك الإستراتيجية بالتحديد دون غيرها بصوت مرتفع، وبذلك فهو يشرك الطلبة في قضايا تتعلق بالمعرفة الشرطية التي تتحكم في وقت وسبب إستخدام الإستراتيجية. فالحديث الذاتي الذي يقوم المعلم بتسميعه للمتعلم بطريقة يستهدف بها توضيح طرق التفكير و الإستراتيجية الملائمة لوضعية التعلم يمثل نموذجا للوعي بالتفكير.

(مرجع السابق، ص97)

إستراتيجية خرائط المفاهيم:

تعتبر خرائط المفاهيم إحدى الإستراتيجيات البنائية، و من أهم التطبيقات لنظرية أوزوبل حول التعلم ذي المعنى، فهي تلعب دوراً مهماً في تنظيم و ضبط عملية التعلم، من خلال تنظيم محتوى المنهج الدراسي، حيث يبرز دور خرائط المفاهيم في إيجاد الطريقة المناسبة التي توضح السلاسل الترابطية بين المفاهيم في المنهج الدراسي مما يسهل إستيعاب المادة الدراسية لدى التلاميذ و تحقيق التعلم ذي المعنى.

(حامد، 2012، ص333)

و خريطة المفاهيم عبارة عن بنية هرمية متسلسلة، توضع فيها المفاهيم « الأكثر عمومية » و شمولية عند قمة الخريطة، و المفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة، و يتم ذلك في صورة تفريعة تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم، أي مدى إرتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية، و تمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين، و يمكن إستخدامها كأدوات منهجية و تعليمية بالإضافة إلى إستخدامها كأسلوب للتقويم.

(فوزي و عفت، 2006، ص99)

إستراتيجية التعلم التعاوني:

يعتبر التعلم التعاوني أسلوب في تنظيم الصف، حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يجمعها هدف مشترك، هو إنجاز المهمة المطلوبة، مع تحمل مسؤولية تعلمهم، و تعلم زملائهم، و يستند هذا الأسلوب إلى الركائز التالية: التعاضد الإيجابي، و التفاعل المباشر بين الطلبة، و المحاسبة الفردية، و مهارات التعاون، و المعالجة الجماعية.

(محمد، 2001، ص157)

كما يمكن تعريفه بأنه نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض و الحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة التدريسية، و أن يعلم بعضهم بعضاً، و أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات الإجتماعية و شخصية إيجابية.

(إبراهيم، 2003، ص11)

2- توجيهات عامة للأستاذ بشأن تدريس مادة الفلسفة وما يرتبط بها:

أستاذ فاضل أثناء تدريسك لهذه مادة الفلسفة عليك أن تأخذ في الاعتبار ما يلي:

أولا: توجيهات في مرحلة ما قبل التعلم:

ابدأ بطرح موضوع الدرس على التلاميذ، ثم مرنهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي وذلك بغرض تنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ومن هذه الأسئلة:

أ –ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع ؟

ب –ما الذي أريد أن أعرفه عن هذا الموضوع ؟

ج – ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع ؟

د –لماذا يعتبر موضوع الدرس مهم ؟

وهذه الأسئلة لها غرضان الغرض الأول : هو تشجيع التلاميذ على وضع أهداف خاصة به تحفزه على للقيام بالعمل والتحول من أسلوب متلقي للمعلومات إلى أسلوب ايجابي في عملية التعلم.

الغرض الثاني: هو التعرف على ما يمتلكه الطالب من معرفة مسبقة لربطها مع المعرفة الجديدة، ويمكن معرفة ما يمتلكه الطالب من المعرفة السابقة عن طريق

ثانيا/ – مرحلة التعلم:

–قم بتمرين الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي الخاص بهذه المرحلة لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ، ومن هذه الأسئلة:

أ –ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن ؟

ب –هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا وتعلمه ؟

ج – ما الوقت الذي أحتاجه لا تمام هذا النشاط ؟

و بناءاً على هذه الأسئلة يتم وضوح الأهداف، وذلك عن طريق تحديد المشكلة، والتعرف على الأفكار الرئيسية للموضوع أو النشاط، ومن ثم تنظيم المعلومات، وتذكرها، و توليد أفكار جديدة.

ثالثًا / مرحلة ما بعد التعلم:

قم بتمرين التلاميذ على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بهذه المرحلة، ومن هذه الأسئلة:

أ –ما الذي تعلمته ؟ هل أجبت عما أردت معرفته في هذا الموضوع ؟

ب –كيف استخدم هذا المعلومات في جوانب حياتي الأخرى ؟

ج – ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟

د –هل أحتاج بذل جهد جديد ؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على تحليل المعلومات التي توصلوا إليها، و تقييمها وكيفية الاستفادة منها ويمكن للأستاذ أن يدرب التلاميذ على أسلوب التساؤل الذاتي عن طريق أن يعبر الأستاذ عن العمليات المعرفية التي قام بها لكي يصل للحل، وكأنه يفكر بصوت عال وذلك بالتعبير عن الأسئلة التي يوجهها لنفسه عند حل مشكلة ما أو التعرض لموضوع جديد، ولا يفوتنا أن ننبه أن هذه الأسئلة يدرب عليها التلاميذ قبل وأثناء وبعد التعلم عن طريق كتابتها في بداية كل درس حتى يتعود عليها التلاميذ. وأخيرًا تكون فاعلية هذه الأسئلة أنها تنتج أو تولد بناءاً انفعاليًا و دافعيًا و معرفياً، فاستخدام

هذه الأسئلة من قبل التلاميذ تجعلهم أكثر شعورًا بالمسؤولية عند تعلمهم ، مما يؤدي إلى زيادة ايجابية التعلم لديهم.

3-أهداف تدريس المادة:

تم تحديد الهدف العام من دراسة التلاميذ لمادة " الفلسفة " من كتاب **إشكاليات فلسفية** الفصل الثاني لسنة الثالثة ثانوي فيما يلي:

أ -تنمية قدرة التلاميذ على التفكير في التفكير.

ب -إكساب التلاميذ مجموعة من المفاهيم الأساسية المتضمنة في مادة الفلسفة و حجج و براهين.

ج - إكساب التلاميذ مجموعة من المهارات إجتماعية ومعرفية.

د -القيام بتطبيقات مقالات فلسفية بإستخدام إستراتيجيات مختلفة أثناء حلها لتنمية التفكير الناقد و بعض مهارات.

4-خطة السير في التدريس:

الدرس الأول

موضوع الدرس: الحقيقة الفلسفية و الحقيقة العلمية

الأهداف الإجرائية:

بعد الإنتهاء من تدريس هذا الموضوع ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يدرك مفهوم الحقيقة.
- يعرف أصناف الحقيقة.
- يعرف مقاييسها.
- يعرف الفرق بين الحقيقة الفلسفية و الحقيقة العلمية.
- يدرك خصائص الحقيقة المطلقة.

خطوات السير في الدرس:

(أ) مرحلة ما قبل التدريس (التقويم القبلي):

و تعتبر هذه المرحلة (مرحلة ما قبل التعلم):

في هذه المرحلة تبدأ أستاذة (الباحثة) بكتابة عنوان الدرس على السبورة، وهو (الحقيقة الفلسفية و الحقيقة العلمية) ثم تقوم بعرض الأسئلة المتعلقة في هذه المرحلة ليقوم التلاميذ بطرحها على أنفسهم، وهذه الأسئلة هي:

أ –ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع ؟

ب –ما الذي أريد أن أعرفه عن هذا الموضوع ؟

ج – ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع ؟

د –لماذا يعتبر موضوع الدرس مهمًا ؟

بعدها تترك الأستاذة (الباحثة) فرصة للتلاميذ للتفكير في هذه الأسئلة، ثم تطلب منهم محاولة كتابة إجابة في مسودة عما يعرفه عن موضوع الدرس.

–ثم تقوم الباحثة بتوجيه مجموعة من أسئلة و تقديم حلول متنوعة للأسئلة، إذ تفكر بصوت مرتفع أثناء محاولة إيجاد الحل مع توضيح ما يدور في ذهنها من عمليات التفكير و توجه نفسها لفظيا مستخدمة التساؤل الذاتي و تتظاهر بأنها تمارس التفكير في حل السؤال الأول، مما يشجع التلاميذ على ممارسة التفكير في حل التساؤلات المتعددة.

–ومن التساؤلات التي يمكن إثارتها حول الموضوع الدرس ما يلي:

1– ماهي الحقيقة ؟

2– فيما تتمثل أصنافها ؟

3- أين تتجلى مقاييسها؟

4- ما الفرق بين الحقيقة الفلسفية و الحقيقة العلمية ؟

5- ماهي خصائص الحقيقة مطلقة ؟

(ب) مرحلة التدريس:

تعتبر هذه المرحلة (مرحلة أثناء التعلم)

بعد أن قام التلاميذ بتحديد الهدف من الدرس من خلال الإجابة عن الأسئلة في المرحلة الأولى تقوم الباحثة بعرض الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة، و هذه الأسئلة هي:

أ -ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن ؟

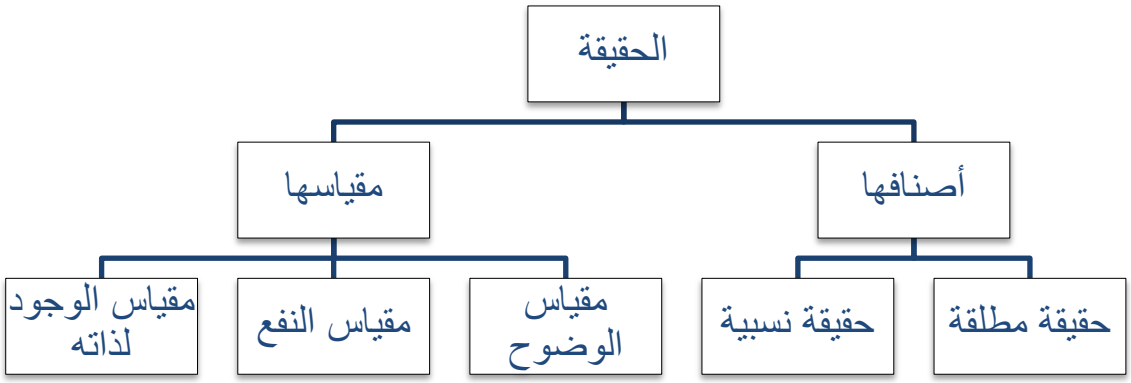
ب -هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا وتعلمه ؟

ج - ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام هذا النشاط ؟

-بعدها تقوم الباحثة بما يلي:

- مناقشة التلاميذ في المعلومات المتوفرة لديهم عن موضوع الدرس و تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المتكونة لديهم.

- إستخدام خرائط المفاهيم لتسجيل معلوماتهم عن موضوع الدرس مستعينا بخطوات بناء خرائط المفاهيم.



– كتابة الدرس: أثناء كتابة الدرس تقوم الأستاذة (الباحثة) بمناقشة كل عنصر قبل كتابته و تترك فرصة للتلاميذ للمشاركة و مناقشة و تحاول تصحيح بعض أفكار مطروحة، و في نفس الوقت تمارس معهم إستراتيجية التساؤل الذاتي قبل تطرق إلى كل عنصر.

مقدمة:

فلسفة علوم تعد مبحث أساسي و رئيسي لتقدم علوم في مختلف المجالات و هي دراسة نقدية لمختلف علوم من حيث منهج (طبيعة المنهج) العلوم و من حيث نتائج و من مواضيع فلسفة علوم تبحث في معنى حقيقة.

فيا ترى ماهي حقيقة؟ وما أصنافها و مقاييسها؟ أليست حقيقة مهما كانت مطلقة فهي نسبية متغيرة؟

1 / -ماذا عن حقيقة تعريفها، أصنافها و مقاييسها:

-تعريفها عند اللغويين: ماهية أو الذات، الحقيقة شيء ماهيته، الإنسان ناطق تمثل جوهر الإنسان على عكس الحيوان.

-عند علماء علوم تجريبية: هي مطابقة تصور أو حكم للواقع مثال: إذا تأملنا في واقع (عالم ظواهر) و إعتبرنا جاذبية هي سبب مسؤول عن سقوط أجسام و تأكدنا بالتجربة و صدق حكم فهذا يمثل حقيقة.

-عند مناطقة و الرياضيين: خلو من تناقض أو مطابقة نتائج بالمقدمات.

- في نظر بعض الفلاسفة: هو كائن الذي يوصف بالثابت و مطلق و في إعتقاد الفلاسفة المسلمين هو الله و أيضاً واجب الوجود و في نظر أفلاطون هو الخير و يقابله النسبي لا يمكن إدراكه و ما ندركه هو إدراك ظاهر، أما حقيقة جوهرية لا يمكن إدراكها.

*أصنافها: و تتجلى في كالآتي:

أ)- حقائق مطلقة: حقائق تدرك عن طريق العقل أو حدس، و يميز أفلاطون بين عالمين: عالم الأشباح (حسي)، و عالم المثل (بالثابت)، و يدرك الفلاسفة و تتمثل حقيقة مطلقة في

خير و جمال و أشكال هندسية، و عند أرسطو هي محرك الذي لا يتحرك فهو كائن غير مرئي لا يتغير أبدي.

ب)- حقائق نسبية: تعني بالحقائق العلمية تتمثل من جملة من قوانين التي تعبر عن علاقات ثابتة بين قوانين **باشلار** الحقيقة علمية نسبية.

ج)- الحقائق ذوقية: هي شعور الذي يستولي المتصوف عند بلوغه الحقيقة الربانية المطلقة فهو يأخذ علمه من الله عن طريق الحدس و لك بشرط أن يكون بمجاهدة النفس و تظهر حقيقة ذوقية بنور يشرق في النفس.

د)- الحقائق بين المطلق و نسبي: هي حقائق فلسفية تأخذ مصداقياتها من واقع إجتماعي و نفسي و تأملي مثل: أفلاطون في دولة ميثالية.

ثالثا: مقاييسها:

أ)- مقياس الحقيقة: (الوضوح) عند **ديكارت**، ترى نزعة عقلية بإمكان الإنسان الوصول إلى معرفة في حدود العقل و أن (أصل الرياضيات و المعاني أصل عقلي)، و الوضوح في نظر **ديكارت** يرتفع فوق كل شيء و يتجلى لنا في بديهيات مثل: جزء أقل من كل.

لقد إعتمد **ديكارت** على جملة من قواعد في منهجه الرياضية كالبداهة، تركيب، إحصاء

بالإضافة إلى ذلك استطاع أن يبرهن عن بداهة بواسطة كوجي طو "أنا أفكر إذن أنا موجود" فوجدها صحيحة و واضحة و صدق معيار نفسه و معيار كذب.

مناقشة:

معيار حقيقة الذي يدعو إليه ديكارت معيار ذاتي و وضوح ليس هو معيار صواب لأنه مقياس يرتبط بالحياة النفسية المتغيرة (الشعور).

ب)- مقياس الحقيقة النفع (نسبية): وليم جيمس الحكم يكون صادقاً متى دلت التجربة على أنه نافع و بذلك تعتبر المنفعة المحك الوحيد أو المعيار. إن حقيقة تقاس بمقياس العمل المنتج أي أن للفكرة خطة للعمل أو مشروع له و ليست حقيقة في ذاتها أو كما يقول وليام جيمس « إننا نفكر لنعيش » و ليست تما حقيقة مطلقة بل هناك مجموعة حقائق ترتبط بمنافع كل فرد.

مناقشة:

نفهم من خلال هذا مقياس أن قضية ليست لها أثار عملية غير صحيح لكن هذا حكم خاطئ و غير مقبول لأن هناك أفكار صحيحة و لا يوجد ما يطبقها في واقع. كفكرة الله، النفس، الشعور بالحرية هذه حقائق لا يمكن إنكارها.

ج)- مقياس الحقيقة الوجود لذاته: جون بول سارتر هو فيلسوف فرنسي من رواد فلسفة الوجودية في عصر الحديث و يرى الوجودين مجال الحقيقة هو الإنسان المشخص في وجود الحسي و ليس وجود المجرد حقيقة إنسان إنجاز ماهيته و هو محكوم عليه بتحقيق مصيره.

المناقشة:

لا يمكن تأسيس حقيقة على تحقيق الذات و تمرد على قيم الحياة الإجتماعية و غوص في تأمل الذات شاعرة هذا شعور متغير لا يتميز بالثبات و الموضوعية و تكريس الأنانية.

2/- إذا كانت النسبية تلاحق الحقيقة: فهل الحقيقة مطلقة أم نسبية هي الأخرى.

- **أولا:** خصائص الحقيقة المطلقة:

لغة: ي مجرد عن كل قيود و أيضاً هو تام و كامل.

إصطلاحا: هو علم ما بعد الطبيعة هو إسم شيء الذي لا يتوقف تصوره و وجوده على شيء أخر غيره و لذلك قيل إن موجود المطلق هو موجود في ذاته و بذاته و هو ضروري

لا يلاحقه التغير و من أهم خصائص الذي تتميز به الحقيقة المطلقة أنها مجرد من كل قيود فهي مستقلة لا تحتاج من أجل وجودها إلى علل و أسباب كما أنها غير مقيدة بالحدود الزمانية و المكانية.

(ج) مرحلة ما بعد التدريس (التقويم البعدي):

و فيها تناقش الباحثة التلاميذ في النتائج التي توصلوا إليها من خلال خريطة المفاهيم و ذلك عن طريق بعض التساؤلات التي طرحت في بداية الدرس والتي تساعد التلاميذ في تلخيص عناصر الذي تم تطرق إليها في الدرس في شكل مخطط مفاهيمي.

بعدها تقوم الأستاذة (الباحثة) بعرض الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة، وهي:

أ –ما الذي تعلمته ؟ هل أجبت عما أردت معرفته في هذا الموضوع ؟

ب –كيف استخدم هذا المعلومات في جوانب حياتي الأخرى ؟

ج – ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟

د –هل أحتاج بذل جهد جديد ؟

– و من خلال الأسئلة مذكورة سابقا تطلب الباحثة من التلاميذ تقديم إستنتاج عام لدرس، و هدف من هذه الأسئلة هي تحقيق أهداف الإجرائية للدرس.

–تقديم واجب منزلي:

–هل الحقيقة مطلقة أم نسبية؟

– تطلب الأستاذة (الباحثة) بتحضير الدرس القادم و هو الرياضيات و المطلقية.

الدرس الثاني:

موضوع الدرس: الرياضيات و المطلقية

الأهداف الإجرائية:

بعد الإنتهاء من تدريس هذا الموضوع ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن :

- يعرف مفهوم الرياضيات
- يعرف موضوع الرياضيات
- يقارن بين الكم المتصل و الكم المنفصل
- يعرف أصل الرياضيات
- يعرف ما يميز الرياضيات عن غيرها من العلوم
- يعرف سر دقتها
- يعرف مناهجها و نتائجها
- يعرف حدودها.

خطوات السير في الدرس:

(أ) مرحلة ما قبل التدريس (التقويم القبلي):

و تعتبر هذه المرحلة (مرحلة ما قبل التعلم):

في هذه المرحلة تبدأ أستاذة (الباحثة) بكتابة عنوان الدرس على السبورة، وهو (الرياضيات و و المطلقية) ثم تقوم بعرض الأسئلة المتعلقة في هذه المرحلة ليقوم التلاميذ بطرحها على أنفسهم، وهذه الأسئلة هي:

أ –ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع ؟

ب –ما الذي أريد أن أعرفه عن هذا الموضوع ؟

ج – ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع ؟

د –لماذا يعتبر موضوع الدرس مهمًا ؟

بعدها تترك الأستاذة (الباحثة) فرصة للتلاميذ للتفكير في هذه الأسئلة، ثم تطلب منهم محاولة كتابة إجابة في مسودة عما يعرفه عن موضوع الدرس.

–ثم تقوم الباحثة بتوجيه مجموعة من أسئلة و تقديم حلول متنوعة للأسئلة، إذ تفكر بصوت مرتفع أثناء محاولة إيجاد الحل مع توضيح ما يدور في ذهنها من عمليات التفكير و توجه نفسها لفظيا مستخدمة التساؤل الذاتي و تتظاهر بأنها تمارس التفكير في حل السؤال الأول، مما يشجع التلاميذ على ممارسة التفكير في حل التساؤلات المتعددة.

–ومن التساؤلات التي يمكن إثارتها حول الموضوع الدرس ما يلي :

1– ماهي الرياضيات ؟

2– ما يميز الرياضيات عن غيرها من العلوم ؟

3- ما أصل الرياضيات ؟

4- و ما مصدرها العقل أم التجربة ؟

5- و ما سر دقتها ؟

6- و أين تكمن هذه الدقة ؟ هل في منهجها ؟ أم في نتائجها ؟ و لماذا نقول بأن نتائجها دقيقة و يقينية ؟

7- و ماهي حدودها ؟

(ب) مرحلة التدريس:

تعتبر هذه المرحلة (مرحلة أثناء التعلم)

بعد أن قام التلاميذ بتحديد الهدف من الدرس من خلال الإجابة عن الأسئلة في المرحلة الأولى تقوم الباحثة بعرض الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة، و هذه الأسئلة هي:

أ -ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن ؟

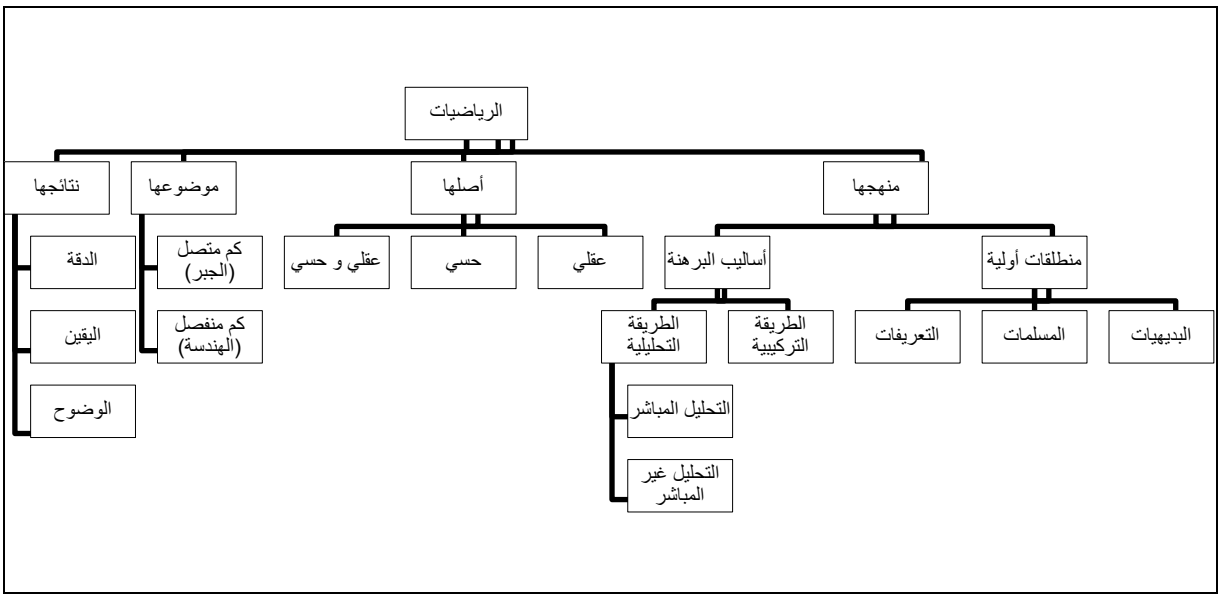
ب -هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا وتعلمه ؟

ج - ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام هذا النشاط ؟

-بعدها تقوم الباحثة بما يلي:

- مناقشة التلاميذ في المعلومات المتوفرة لديهم عن موضوع الدرس و تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المتكونة لديهم.

- إستخدام خرائط المفاهيم لتسجيل معلوماتهم عن موضوع الدرس مستعينا بخطوات بناء خرائط المفاهيم.



كتابة الدرس.

– كتابة الدرس: أثناء كتابة الدرس تقوم الأستاذة (الباحثة) بمناقشة كل عنصر قبل كتابته و تترك فرصة للتلاميذ للمشاركة و مناقشة و تحاول تصحيح بعض أفكار مطروحة، و في نفس الوقت تمارس معهم إستراتيجية التساؤل الذاتي قبل تطرق إلى كل عنصر.

-مقدمة :

في إطار تمييز بين الحقيقة المطلقة و الحقيقة النسبية هناك حقيقة الرياضية، ينطبق عليها ما انطبق على فلسفة من صراع في مطلقية ونسبية، لهذا تعد الرياضيات علم من العلوم العقلية تهتم بدراسة المفاهيم العقلية المجردة، كما أنها تدرس المقدار و كل ما هو قابل للقياس، فيا ترى هل الرياضيات مستخلصة من العقل أو التجربة ؟ و هل نتائجها يقينية ؟

1) على الرغم من أنها صناعة مجردة هل الرياضيات في أصلها الأول صادرة عن العقل بالضرورة أليس للتجربة تأثير في وجودها ؟

أولا : أصلها عقلي : (النزعة العقلية و المثالية – أفلاطون قديما و ديكارت حديثا)

ترى النزعة العقلية بإمكان الإنسان الوصول إلى معرفة في حدود العقل ، فالعقل يصدر أحكام فطرية تتميز بالبداهة و الوضوح

البرهنة :

لأن الرياضيات تتميز بالمطلقية و الشمولية و كلية و ضرورة فالمكان هندسي و خط مستقيم كلها معارف مجردة فالمثلث حقيقي موجود في ذهن بإضافة إلى ذلك فالبديهيات موجودو بشكل فطري في الإنسان فهي قضايا واضحة بذاتها لا تحتاج إلى برهان بل هي تستخدم كبرهان و هي واضحة و بإضافة إلى ذلك بديهية مثل: طرح كمية متساوية من طرفين من طرفين متساويين لا يغير من تساويهما يرى أفلاطون الرياضيات توجد في عالم المثل فهي ثابتة و أزلية.

مناقشة :

للعقل دور في إنشاء المعارف و مفاهيم الرياضية و تنظيمها لكن لا يمكن إرجاعها إلى العقل وحده لأن تاريخ العلوم يثبت بأن الإنسان البدائي إستخدم الرياضيات و إعتمد على حواسه.

ثانيا : أصلها تجريبي : (النزعة الحسية و التجريبية – جون لوك و دافيد هيوم و جون إستورت ميل)

إن الرياضيات ليست من نسج الخيال فهي مأخوذة مثل جميع معارفنا هي من صميم التجربة الحسية و من الملاحظة عيانية فالإنسان يولد صفحة بيضاء ليست في ذهنه معارف عقلية

البرهنة :

ما يثبت ذلك الإنسان أخذ أشكال هندسية من خلال ملاحظة في طبيعة فالمثلث جبل و دائرة قرص الشمس و خط المستقيم من حركة السهم بإضافة إلى ذلك فمجموعة الأشجار توحي بفكرة العدد

مناقشة :

لا ننكر دور التجربة في صقل المفاهيم الرياضية لكن لا يمكن ردها إلى الحس فقط أو الطبيعة لأن العقل له دور في تجريد

كتركيب :

إن الخطأ الذي وقع فيه الميثليون و تجريبيون هو أنه فصلوا بين العقل و التجربة و حق أن لا وجود لعالم ميثالي كما أن التجريد ليس كما يراه أنصار التجربة مجرد نسخ جزئية للمحسوسات لأن المفاهيم الرياضية لم تنشأ دفعة واحدة بل أنها تطورت من أشياء حسية مع زمن.

ثالثا : الإغراق في التجريد من طبيعة الرياضيات : إن عقل و التجربة مرتبطان و متلازمان فلا وجود لعالم عقلي لرياضيات في غياب العالم الخارجي و لا وجود لأشياء حسية في غياب الوعي لأن الرياضيات لم تنشأ دفعة واحدة و هذا ما ذهب إليه إيميل كانط في قوله إن الحدوس الحسية بدون حدوس عقلية معرفة عمياء و حدوس عقلية بدون حدوس حسية تظل جوفاء.

2) على الرغم من مكانتها السامية بالنظر إلى مناهجها و نتائجها : فهل يمكن وصفها بالصناعة الصحيحة في كل الأحوال في منطلقاتها و إستنتاجاتها.

أولا : من حيث المنهج و منطلقاته :

1-منطلقات المنهج أولية :

أ) – البديهيات : هي قضايا واضحة بذاتها لا تحتاج إلى برهان بل تستخدم كبرهان مثل الجزء أقل من الكل

ب) – المسلمات : هي قضايا غير واضحة بذاتها يطلب من الرياضي التسليم بها لكي يشيد عليها برهان الرياضي ومن مسلمات التي وضعها إقليدس أن مجموع زوايا المثلث يساوي $180°$

ج) – التعريفات: هي حدود تأخذ معرفة لتعريف مجموعة صفات التي تكون المفهوم و تمييزه عن غيره

مثال :

المثلث : ثلاث خطوط متقاطعة مثنى مثنى

الخط المستقيم :أقرب مسافة بين نقطتين

السطح : ما له طول ولا عرض و لا إرتفاع

الأسطونة : دوران المستطيل على نفسه

النقطة : ما لابعد له

2- أساليب البرهنة في المنهج الرياضي :

أ-الطريقة التحليلية و هي نوعين :

*طريقة التحليل المباشر :هو الإنتقال من المركب إلى البسيط أي إنتقال من المجهول إلى المعلوم كما هو الشأن في تحليل المعادلة الرياضية .

مثال :

$X + 2 = 0$

$x = -2$

$(x + 2)(x - 2) = 0$

$x^2 - 2x + 2x - 4 = 0$

$x^2 - 4 = 0$

*طريقة التحليل غير المباشر : يلجأ إليها الرياضي عند عجزه عن البرهنة عن قضية الرياضية حيث ينطلق بالتسليم بعكس المطلوب إلى أن يصل إلى قضية متناقضة و عندئذ تكون النتيجة صحيحة

ب) الطريقة التركيبية : هو الإنطلاق من المعلوم إلى المجهول أي الإنطلاق من المعطيات البسيطة إلى معطيات و نتائج مركبة

مثال :

$X + 2 = 0$

$X - 2 = 0$

$(x + 2) (x - 2) = 0$

$x^2 - 2x + 2x - 4 = 0$

$x^2 - 4 = 0$

ثانيا : من حيث النتائج :

للرياضيات قيمة كبيرة مادامت تتميز بالدقة و اليقين و الصرامة و الوضوح و لقد حولت العلوم التجريبية إستخدام الرياضيات و أصبحت لغة أساسية للعلوم و لقد تحولت القضايا العلمية من التعبير الكيفي إلى تعبير الكمي

3) إلى أي حد يمكن القول بأن للرياضيات حدودا و مآخذ

أولا : حدودها و مآخذها بالنظر إلى المجال الحسي :

إن حقائق الرياضية المتصفة باليقين عندما تنزل إلى التطبيقات تجريبية تفقد ياقينها و دقتها و تقع في تقريبات مثل ما حدث في العصر الحديث بدأ تشكيك في مسلمة التوازي، لهذا ظهرت الرياضيات الإقليدية التي تختلف كل إختلاف عن الرياضيات الإقليدية

مزاياها بالنظر إلى نسقها و يقينها:

أمام تعدد أنساق فإن هنا يقضي على اليقين كل منهما أي كل واحد منها و كما يقول بوان كاري " لا توجد هندسة أكثر يقينا من الأخرى بل علينا أن نأخذ الأكثر ملائمة "

اليقين الحاصل في كل نسق صحيح و صادق لأنه ينطبق على الواقع المفترض

إن المعرفة رياضية بصورة خاصة لا تكتسي صورة يقينية مطلقة إلا في سياق منطلقاتها و انسجامها فإذا كان صدق في رياضيات الكلاسيكية يرتبط بالواقع الحسي ففي الرياضيات المعاصرة يرتبط بمدى إرتباط تطابق النتائج بالمقدمات

حل المشكلة :

إن الغرض الذي تهدف إليه فلسفة الرياضيات هو الوقوف على الحقيقة في أبعادها المطلقة التي لا يشوبها الغموض و لا تغيير و أن السر الذي كشفته فلسفة الرياضيات مدى تطابق القائم بين المنطلقات و نتائج للمقدمات

(ج) مرحلة ما بعد التدريس (التقويم البعدي):

و فيها تناقش الباحثة التلاميذ في النتائج التي توصلوا إليها من خلال خريطة المفاهيم و ذلك عن طريق بعض التساؤلات التي طرحت في بداية الدرس والتي تساعد التلاميذ في تلخيص عناصر الذي تم تطرق إليها في الدرس في شكل مخطط مفاهيمي.

بعدها تقوم الأستاذة (الباحثة) بعرض الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة، وهي:

أ –ما الذي تعلمته ؟ هل أجبت عما أردت معرفته في هذا الموضوع ؟

ب –كيف استخدم هذا المعلومات في جوانب حياتي الأخرى ؟

ج – ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟

د –هل أحتاج بذل جهد جديد ؟

– و من خلال الأسئلة مذكورة سابقا تطلب الباحثة من التلاميذ تقديم إستنتاج عام لدرس، و هدف من هذه الأسئلة هي تحقيق أهداف الإجرائية للدرس.

–تقديم واجب منزلي:

–قارن بين الرياضيات الكلاسيكية و المعاصرة.

– تطلب الأستاذة (الباحثة) بتحضير الدرس القادم و هو العلوم التجريبية و العلوم البيولوجية.

الدرس الثالث

موضوع الدرس: العلوم التجريبية و البيولوجية

الأهداف الإجرائية:

بعد الإنتهاء من تدريس هذا الموضوع يبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يعرف ماهي العلوم التجريبية و العلوم البيولوجية.
- تمييز بين العلوم التجريبية و العلوم البيولوجية.
- يعرف المنهج التجريبي.
- يعرف خطوات المنهج التجريبي.
- معرفة إمكانية تطبيق منهج تجريبي على المادة الحية هو بنفس تطبيق على المادة الجامدة.
- معرفة إمكانية دراسة ظواهر المادة الحية بنفس دراسة المادة الجامدة.
- يعرف مخاطر إستخدام هذا المقياس في العلوم الحية؟ و كيف تتم تجاوزها.

خطوات السير في الدرس:

(أ) مرحلة ما قبل التدريس (التقويم القبلي):

و تعتبر هذه المرحلة (مرحلة ما قبل التعلم):

في هذه المرحلة تبدأ أستاذة (الباحثة) بكتابة عنوان الدرس على السبورة، وهو (العلوم التجريبية و العلوم البيولوجية) ثم تقوم بعرض الأسئلة المتعلقة في هذه المرحلة ليقوم التلاميذ بطرحها على أنفسهم، وهذه الأسئلة هي:

أ –ما الذي يجب أن أتعلمه من هذا الموضوع ؟

ب –ما الذي أريد أن أعرفه عن هذا الموضوع ؟

ج – ما الذي أعرفه عن هذا الموضوع ؟

د –لماذا يعتبر موضوع الدرس مهمًا ؟

بعدها تترك الأستاذة (الباحثة) فرصة للتلاميذ للتفكير في هذه الأسئلة، ثم تطلب منهم محاولة كتابة إجابة في مسودة عما يعرفه عن موضوع الدرس.

–ثم تقوم الباحثة بتوجيه مجموعة من أسئلة و تقديم حلول متنوعة للأسئلة، إذ تفكر بصوت مرتفع أثناء محاولة إيجاد الحل مع توضيح ما يدور في ذهنها من عمليات التفكير و توجه نفسها لفظيا مستخدمة التساؤل الذاتي و تتظاهر بأنها تمارس التفكير في حل السؤال الأول، مما يشجع التلاميذ على ممارسة التفكير في حل التساؤلات المتعددة.

–ومن التساؤلات التي يمكن إثارتها حول الموضوع الدرس ما يلي :

1– ماهي العلوم التجريبية ؟ و ماهي العلوم البيولوجية؟

2– ما يميز العلوم التجريبية عن العلوم البيولوجية؟

3- كيف نسلم بأن التجربة هي مقياس أساسي الذي يجعل العلم علماً ؟

4- ما معنى المنهج التجريبي؟

5- ماهي خطوات المنهج التجريبي ؟

6- هل تطبيق منهج تجريبي على المادة الحية هو بنفس تطبيق على المادة الجامدة ؟

7- هل يمكن دراسة ظواهر المادة الحية بنفس دراسة المادة الجامدة ؟

8- ماهي مخاطر إستخدام هذا المقياس في العلوم الحية؟ و كيف تتم تجاوزها ؟

(ب) مرحلة التدريس:

تعتبر هذه المرحلة (مرحلة أثناء التعلم)

بعد أن قام التلاميذ بتحديد الهدف من الدرس من خلال الإجابة عن الأسئلة في المرحلة الأولى تقوم الباحثة بعرض الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة، و هذه الأسئلة هي:

أ -ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن ؟

ب -هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا وتعلمه ؟

ج - ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام هذا النشاط ؟

-بعدها تقوم الباحثة بما يلي:

- مناقشة التلاميذ في المعلومات المتوفرة لديهم عن موضوع الدرس و تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المتكونة لديهم.

- إستخدام خرائط المفاهيم لتسجيل معلوماتهم عن موضوع الدرس مستعينا بخطوات بناء خرائط المفاهيم.

– كتابة الدرس: أثناء كتابة الدرس تقوم الأستاذة (الباحثة) بمناقشة كل عنصر قبل كتابته و تترك فرصة للتلاميذ للمشاركة و مناقشة و تحاول تصحيح بعض أفكار مطروحة، و في نفس الوقت تمارس معهم إستراتيجية التساؤل الذاتي قبل تطرق إلى كل عنصر.

المقدمة:

لكل علم موضوع خاص به و منهج و لاشك أن علوم تجريبية منهجا يعتمد على التجربة و موضوعها المادة الجامدة و تتولى هذه المهمة الفيزياء، الكيمياء، علم الفلك...، و نوع الثاني يتمثل في المادة الحية و يتولى دراسة علم البيولوجيا و مشكلة المطروحة: ما هي خطوات المنهج التجريبي؟ و هل تطبيق منهج تجريبي على المادة الحية هو بنفس تطبيق على مادة الجامدة؟ هل يمكن دراسة ظواهر المادة الحية بنفس دراسة المادة الجامدة؟

1/ كيف نسلم بأن التجربة هي مقياس أساسي الذي يجعل العلم علما؟

أولا: إستقلال العلم عن الفلسفة:

تمكنت العلوم في عصر الحديث من إستقلال و إنفصال عن الفلسفة و هذا بإستخدام التجربة و إعتبارها مقياس الحقيقة و فتح أبواب على مصارعيها أمام أي تفكير حسي تجريبي و غلق أبواب تأمل فلسفي أي أمام تفكير الفلسفي.

ثانيا: خطوات المنهج التجريبي:

1-ملاحظة: هي مشاهد و تعني بها إتصال بعالم أشياء بواسطة الحواس و توجيه إنتباه و غرض منه الكشف عن نظامها و أحوالها و تحديد المشكلة.

2- الفرضية: يقول **جوبل** فرضية قفز في المجهول و تفسير مؤقت للظواهر فالملاحظ لا يستقبل إستقبال فقط فهو يملك فكرة تساعده على التنظيم و إقتراح حل للمشكلة بفكرة خيالية.

3-التجربة: هي إعادة الظواهر الطبيعية في ظروف إصطناعية للملاحظة قيمة كبيرة في المنهج التجريبي كما أن الفرضية لها دور أساسي كما يعتقد **كلود برلر** "لا يمكن الإستغناء عن الفرضية" و على النقيض من ذلك **جون إستورت ميل** " يرفض الفرضية و إستبدل

الفرضية بقواعد الإستقراء منها التلازم في الحضور و التلازم في الغياب و التلازم في التغيير، طريقة البواقي.

مثلا: التلازم في الحضور:

إذا حضرت الظاهرة x في طرف 1 (و – ص) و تكررت في طرف 2 (ص – ع) و تكررت في الطرف 3 (ص – ي) نفهم من أن سبب الظاهرة **ص**.

ثالثا: التشكل و التجربة حسب طبيعة الموضوع في الزمرة الواحدة:

ترتبط الملاحظة بالتجربة في علاقة تكاملية يقول أحد العلماء إذا كان الملاحظ للطبيعة فإن المجرب يرغمها على الإجابة، حسب طبيعة الموضوع في الزمرة نظريا يمكن التمييز بين الملاحظة و التجربة و لكن لا يمكن الفصل بينهما بين الملاحظة و التجربة و لكن

2 / ماهي مخاطر إستخدام هذا المقياس في العلوم الحية؟ و كيف يتم تجاوزها؟

إن المنهج التجريبي واجه صعوبة تطبيقية في عالم الحياة بينما في علوم التجريبية لم تجد صعوبات حول التجربة أو الملاحظة و يصطدم البيولوجي أمام المنهج التجريبي أما عقبات يمكن ردها إلى الموضوع الذي تدرسه يتميز بمميزات الكائنات الحية النمو التنفس، التكاثر، التغذية، بالإضافة إلى ذلك كل جزء فيه نابع للكل و تتميز بالتعقيد، و عدم التنفس.

1–صعوبة التطبيق: ليس كما هو الشأن في الظواهر المادة الجامدة ما هو فيزيائي لا يمكن التعميم نتائج المادة الحية على جميع أفراد الجنس الواحد مثل: حقن الإنسان بمادة البنسلين.

2–مصداقية التجريب: و مصدر تبريرها كالصعوبة الدينية و الأخلاقية إذ لا يستطيع التجريب على الإنسان و كما أن الكائن الحي حينما يكون في محيطه الأصلي مثل: القرد حيوان في مكانه الأصلي ليس كما هو في القفص.

3-إقتحام العوائق:

لم يتوقف الإنسان بفضوله عن محاولة البحث في كائنات الحية حيث أستعملت أساليب متنوعة و إستطاع العالم **كلود برلر** أن يستثمر المنهج التجريبي الذي وضع خصيصا لدراسة مادة الجامدة و يكيفه في دراسة المادة الحية.

و تمكن العلماء في العصر الحديث من إبتكار وسائل تساعد على ملاحظة مثل: آلة تصوير جهاز هضمي داخلي و هدف منها تدقيق في نتائج بإضافة زرع و نقل الأعضاء (أعضاء عين قرانية و كلية وقلب...).

حل المشكلة:

تعد المنهج التجريبي مقياس أي بحث علمي و إذا سجلنا بعض النقائص في صرامة تطبيق خطواته لأن هناك واقع يتميز بالتغير.

فالعلوم البيولوجية ليست صورية (رياضيات) فهي تبحث في المحسوس الذي يتميز بالتغير و لعل الصعوبات التي تصتدم بالمنهج التجريبي هي التي دفعت العلماء إلى تهذيب المنهج لتدقيق في نتائج مادة الحية.

(ج) مرحلة ما بعد التدريس (التقويم البعدي):

و فيها تناقش الباحثة التلاميذ في النتائج التي توصلوا إليها من خلال خريطة المفاهيم و ذلك عن طريق بعض التساؤلات التي طرحت في بداية الدرس والتي تساعد التلاميذ في تلخيص عناصر الذي تم تطرق إليها في الدرس في شكل مخطط مفاهيمي.

بعدها تقوم الأستاذة (الباحثة) بعرض الأسئلة المتعلقة بهذه المرحلة، وهي:

أ -ما الذي تعلمته ؟ هل أجبت عما أردت معرفته في هذا الموضوع ؟

ب –كيف استخدم هذا المعلومات في جوانب حياتي الأخرى ؟

ج – ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟

د –هل أحتاج بذل جهد جديد ؟

– و من خلال الأسئلة مذكورة سابقا تطلب الباحثة من التلاميذ تقديم إستنتاج عام لدرس، و هدف من هذه الأسئلة هي تحقيق أهداف الإجرائية للدرس.

–تقديم واجب منزلي:

–قيل: « إن حياة هي الموت » فند الأطروحة.

– تطلب الأستاذة (الباحثة) بتحضير الدرس القادم و هو العلوم الإنسانية و العلوم المعيارية.

خطوات سير حصة نشاطات (تطبيقات):

– كتابة الأستاذة (الباحثة): السؤال على السبورة و تناقش الأستاذة نفسها، موجهة لنفسها مجموعة من الأسئلة الذاتية مستخدمة التفكير بصوت مرتفع (مسموع) أمام التلاميذ و ذلك حول كيفية الحكم عل صحة السؤال و كيفية تتبع خطوات الإجابة عليه، وهكذا تستمر الأستاذة (الباحثة) في المناقشة حتى تتوقع أن معظم التلاميذ يستطيعون إجابة على السؤال مدركين طبيعة سؤال و طريقة حله بإتباع نوع المقال و خطواته.

– بعدها تقوم الأستاذة (الباحثة) بتوزيع التلاميذ إلى مجموعات و في كل مجموعة أربعة تلاميذ، ثم توزع الأدوار (المهام) على كل مجموعة أي تستخدم الأستاذة إستراتيجية التعلم التعاوني.

بحيث تقوم الأستاذة (الباحثة) بتكليف كل مجموعتين نفس المهام و تحدد لهم الوقت لإنجاز مهامها في (15د)، و هنا يكون نوع من التحفيز للتلاميذ و روح التعاون و نشاط المجموعة من خلال المنافسة و محاولة كل مجموعة أن تكون هي متميزة في أدائها لمهامها.

بعدها تقوم الأستاذة بمراقبة كل مجموعة و معرفة مدى نشاطها، و هذا من خلال محاولة مناقشة كل مجموعة إلى ما توصلوا إليه، و بعد مرور (15د) تطلب الأستاذة (الباحثة) عرض كل مجموعة لمهامها و هذا من خلال تقدم كل قائد لمجموعة أمام السبورة و يعرض عنصر المطالب به و باقي التلاميذ يستمعون إليه و يحاولون مناقشته و إستفسار على بعض التساؤلات، و بعد عرض قائد مجموعة لعنصر المكلف به يأتي قائد المجموعة الثانية المكلف بنفس مهام المجموعة الأولى أي منافس المجموعة الأولى و يعرض عنصر المكلف به و يناقش زملائه كل ما يحتويه عنصره و بعد إنتهاء من ذلك تترك الحرية للتلاميذ هم من يقررون أحسن عنصر عرض و هذا من خلال تدخل الأستاذة (الباحثة) في مناقشة عمل كل مجموعة مبرزة أهم مزايا و بعض نقائص في عمل كل مجموعة.

و بعد إختيار أحسن عمل (عنصر مكلف بمهامه) يقوم قائد المجموعة بكتابته على السبورة و باقي التلاميذ ينقله على كراس الخاص بتطبيقات، و هكذا نفس شيء مع كل مجموعتين مكلفين بنفس المهام، إلى غاية وصول إلى حل مشكلة المطروحة و متمثلة في خاتمة هنا تكون عبارة عن حوصلة عامة على مشكل المطروح يستنتجه التلاميذ.

قائمة الملاحق ثبات ألفا كرونباخ

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	33	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	33	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,806	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Analysis skill	10,4242	6,314	,625	,758
Induction skill	10,3030	6,718	,631	,756
Deductive skill	10,1818	7,653	,401	,822
Inference skill	10,2121	6,672	,655	,749
Evaluation skill	10,2727	6,642	,655	,749

الملحق رقم (05):

الفرضية الأولى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي لإختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	avant test de la pensée critique	8,2632	19	1,85119	,42469
	aprés test de la pensée critique	12,8421	19	1,77210	,40655

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	avant test de la pensée critique & aprés test de la pensée critique	19	-,122	,618

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					99% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	avant test de la pensée critique - aprés test de la pensée critique	-4,57895	2,71448	,62275	-6,37148	-2,78641	-7,353	18	,000

الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة التحليل.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	avant (analysis skill)	2,5263	19	,61178	,14035
	aprés (analysis skill)	3,2105	19	,63060	,14467

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	avant (analysis skill) & aprés (analysis skill)	19	-,015	,951

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	avant (analysis skill) - aprés (analysis skill)	-,68421	,88523	,20308	-1,26878	-,09964	-3,369	18	,003

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستقراء

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	avant (induction skill)	1,0526	19	,91127	,20906
	aprés (induction skill)	2,2105	19	,85498	,19615

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	avant (induction skill) & aprés (induction skill)	19	,056	,819

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					99% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	avant (induction skill) - aprés (induction skill)	-1,15789	1,21395	,27850	-1,95954	-,35625	-4,158	18	,001

الفرضية الرابعة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستنتاج

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	avant (Deductive skill)	1,6842	19	,74927	,17189
	aprés (Deductive skill)	2,6316	19	,68399	,15692

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	avant (Deductive skill) & aprés (Deductive skill)	19	-,456	,049

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	avant (Deductive skill) - aprés (Deductive skill)	-,94737	1,22355	,28070	-1,75535	-,13939	-3,375	18	,003

الفرضية الخامسة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة الإستدلال

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	avant (Inference skill)	1,3158	19	1,05686	,24246
	aprés (Inference skill)	2,2632	19	,87191	,20003

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	avant (Inference skill) & aprés (Inference skill)	19	,025	,918

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					99% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	avant (Inference skill) - aprés (Inference skill)	-,94737	1,35293	,31038	-1,84079	-,05395	-3,052	18	,007

الفرضية السادسة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي في مهارة تقويم الحجج

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	avant (Evaluation skill)	1,7368	19	1,09758	,25180
	aprés (Evaluation skill)	2,7368	19	,87191	,20003

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	avant (Evaluation skill) & aprés (Evaluation skill)	19	-,192	,430

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					99% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	avant (Evaluation skill) - aprés (Evaluation skill)	-1,00000	1,52753	,35044	-2,00872	,00872	-2,854	18	,011

الفرضية السابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمتلاك التلاميذ لمهارات التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس

Group Statistics

	catégorie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Test de la pensée critique	màle	14	12,2857	1,72888	,46206
	Femelle	5	14,4000	,54772	,24495

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									99% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Test de la pensée critique	Equal variances assumed	2,580	,127	-2,644	17	,017	-2,11429	,79973	-4,43209	,20352
	Equal variances not assumed			-4,043	16,976	,001	-2,11429	,52297	-3,63025	-,59833

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									99% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Test de la pensée critique	Equal variances assumed	2,580	,127	-2,644	17	,017	-2,11429	,79973	-4,43209	,20352
	Equal variances not assumed			-4,043	16,976	,001	-2,11429	,52297	-3,63025	-,59833

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					99% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	aprés critical thinkink - avant critical thinkink	3,73684	2,86438	,65713	1,84532	5,62836	5,687	18	,000