AL-QANATIR
INTERNATIONAL JOURNAL OF ISLAMIC STUDIES
eISSN: 2289-9944

Vol. 11. No. 1. July Issue (2018)

THE EFFECT OF USING METACOGNITIVE STRATEGIES ON DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS AMONG STUDENTS OF ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

Siti Rosilawati Roslan[i], Ghazali Zainuddin[ii] & Azlan Shaiful Baharum[iii]

[i] Senior Lecturer, Faculty of Major Language Studies Universiti Sains Islam Malaysia. rosilawati@usim.edu.my
[ii] Lecturer, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor. ghazali@kuis.edu.my
[iii] (Corresponding author) Senior Lecturer. Faculty of Major Language Studies Universiti Sains Islam Malaysia. azlan_arab@usim.edu.my

Abstract

The study aimed to identify the effect of using Metacognitive Strategies on critical thinking skills among students of the Islamic Science University of Malaysia. The quasi-experimental method was applied in the study. The respondents in the study consist of 52 students who were in first year of bachelor level at the Islamic Science University Malaysia for the first Semester, 2015/2016. They were selected purposively and distributed randomly into two groups; 26 students in experimental group and the other 26 students in control group. To achieve the purpose of the study, the researchers designed a teacher`s manual and student`s worksheets according to the Metacognitive Strategy. The data were collected using a research instruments: a pre and post test in Watson-Glaser's' Critical Test. The results of this study showed that there was also statistical significant difference between the groups in critical thinking skills, in favor of the experimental group. In light of these results, the study recommended that using of Metacognitive Strategies in teaching arabic reading should be expanded to other educational stages in Malaysia.

Keywords: *Metacognitive Strategies, critical thinking, skills, arabic, language*.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. تم تطبيق المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت أفراد الدراسة من الطلبة الماليزيين الدارسين في مرحلة البكالوريوس بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، المسجلين في الفصل الأول للعام الجامعي 2016/2015. تم اختيار (52) طالبا وطالبة بطريقة قصدية، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي حيث تكوّن عدد الأفراد كل من المجموعتين (26) طالبا وطالبة، وقد استخدمت أداة الدراسة

المتمثلة في اختبار التفكير الناقد. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في بعض مهارات التفكير الناقد تعزى إلى أثر استراتيجية التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة بعض التوصيات في النهاية عن طريقة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات التفكير الناقد لمادة اللغة العربية بالمرحلة الجامعية وغيرها من المراحل التعليمية المختلفة في ماليزيا.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء المعرفة، التفكير الناقد، المهارات، اللغة العربية، اللغة.

مقدمة

تعد تنمية قدرة المتعلمين على التفكير وتطوير أنماطه لديهم هدفًا أساسيًا في مختلف مراحل التعليم، حتى يصبحوا قادرين على تحصيل المعارف المناسبة وتقييمها، وتوظيفها في المواقف العلمية لاستخدامها في عملية صنع القرارات، وإصدار الأحكام، ويتطلب هذا، تنمية مهارات التفكير المتنوعة من خلال التأكيد على بناء المعرفة، في سياقات فردية ومناقشات جماعية، وخبرات اجتماعية والتأكيد على مهارات التفكير العليا، وإنما العقل في تفسير الأحداث والأشياء والانطلاق من احتياجاته للوصول إلى المعرفة المرادة (Abdul Hadi, Abu Hashish, & Basdawi, 2009).

وأشار إبراهيم (2005) أن التوجهات التربوية الحديثة تسعى لتحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، من خلال التركيز على مبدأ التعلم الذاتي وتطوير أساليب التفكير وتنميتها، ولتحقيق ذلك لا بد من تضمين المناهج الدراسية مهارات التفكير الناقد لتنمية القدرة على التحليل والتركيب؛ مما يشعر المتعلم بأنه قادر على الإنتاج والإبداع والحصول على ما يعود عليه بالفائدة. فالتفكير الناقد يساعد الأفراد على التكيف مع مستجدات الحياة ومتغيراتها ويجعل الفرد مستقلا في تفكيره، مراقبًا له ومتحررًا من التبعية وقادرًا على اتخاذ القرارات الصائبة ويعد أحد أنواع التفكير التي يجب أن ينال اهتمامًا من قبل القائمين على العملية التعلمية التعليمية سواء بالنسبة للمعلم أو المنهاج.

وتشير إيميليا (2000) إلى أنَّ التفكير الناقد حقل ناشئ في التعليم، وأنَّ طريقة تعلم مهارات ضرورية لتصنيف المعلومات، وسرعة اكتشاف اللامنطقي، والتحيز في التفكير ووصف العمليات العقلية، والاستراتيجيات والتمثيلات أو التصورات التي يستخدمها الناس في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة. فلذلك تعليم مهارات التفكير الناقد يساعد الطلبة على التكيف مع أقرانهم، والتعامل مع الأحداث، والتغييرات الجديدة في مجتمعهم، ويمكنهم من حل المشكلات، وتقييم الوقائع،

وإن تعليم المحتوى الدراسي المقرون بتعليم مهارات التفكير الناقد يترتب عليه تحصيل أعمق وأكثر جودة، فتنمية مهارات التفكير الناقد تقود إلى فهم متعمق للمقروء، لأنَّ التعليم الفعال لا يتم إلا عن طريق التفكير (Malorana, 1992).

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الاستراتيحيات التي تعمل على تنمية التفكير، ومساعدة الطلبة لتمكين استيعابهم وفهمهم للمحتوى في أثناء عملية القراءة وفي اكتساب المعلومات وتخزينها ومن ثم توظيفها وينسجم هذا مع التوجيه الحديث للتربية الذي يركز على تنمية المهارات العقلية العليا، ويكون القارئ هنا مفكرًا مسؤولًا عن سلوكه، حيث تعمل على تطوير سلوكات القارئ، وتهدف إلى أن يخطط المتعلم ويراقب ويسيطر ويقوّم تعلمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، وذلك بتحديد أين ومتى وماذا ولماذا وكيف يتعلم؟ وهذا يحتاج إلى تدريس الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات لإنتاج طلاب فاعلين، وقرّاء ناقدين قادرين على فهم المقروء (Jabir, 1999). ومن هذه الاستراتيجيات مثل استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H – Know – Want to know – Learned- How to Learn)، والنمذجة، والخرائط المفاهيمية، والعصف الذهني، والتفكير بصوت عال، والتساؤل الذاتي، والصور الحسية الذهنية، والاستدلال والتركيب والتعديل والتصحيح، والتلخيص، والحفر الأعمق، والمراقبة (Al-Hashimiyy & al-Dulaymiyy, 2008).

ومن المؤسف أن النظام التعليمي القائم حاليًا يعتمد على جعل الطلبة مخازن تعبأ فيها المعلومات عن طريق التلقين والحفظ عن ظهر قلب أو الاستظهار، وبالتالي إلغاء ملكة العقل، وكانت المعلومة مكررة وغير متجددة وهذا يجعل كثيرًا من الطلبة يتعلم ويحفظ بعض الحقائق التي يقدمها لهم المعلم والمحاضر، لكنه لا يستطيع التعامل مع ما هو غير متوقع خصوصًا بعد تخرجه وتركه المدرسة أو الجامعة، لأنه تعود على طريقه 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 بما وراء المعرفة. وهذا يخالف بما تتوخى وزارة التربية الماليزية أن يكون طلبة الجامعة ناقدين ومبدعين ومفكرين قادرين على مواجهة تحديات هذا العصر والتكيف مع التغيرات والتطورات، علمًا بأن نجاح المجتمع المتقدم يعتمد على جهود الطلبة (Ministry of Education Malaysia, 2014).

ومن هنا يتضح أن وجوب تحسين تفكير الطلبة في المرحلة الجامعية هدف أساسي ليكونوا قادرين على تحصيل المعرفة وتقييمها، وتطبيقها في المواقف العلمية، واستخدامها في عملية صنع القرارات وإصدار الأحكام، ويتطلب ذلك العمل على تنمية المهارات الأساسية للاستيعاب القرائي، كإحدى النشاطات العقلية التي تسهم بدور فعّال في استنتاج المعاني، وفهم الأفكار، وإدراك العلاقات فيما بينهم، وتدريبهم على تنمية مهارات التفكير الناقد كإحدى أنماط التفكير المهمة، لضمان حقيقة

المعرفة، ودقتها وقيمتها، وفحص المواد المقروءة في ضوء معايير محددة. وهي من ضمن أهم مؤشرات الأداء التدريس الجامعي (Ali & Nordin, 2010).

وعلى الرغم من توافر عدد من البحوث والدِّراسات التي تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم اللغة العربية، فإنَّ خريطة البحث العلمي ما زالت تفتقر إلى بحوث تجريبية تعني بحلّ هذه المشكلة في مختلف مراحل التعليم، وتشخيصها، فضلا عن اقتراح وتجريب استراتيجيات تدريسية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها في التفكير الناقد. وفي ضوء ذلك، تولدت الرغبة لدى الباحثين في الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية في ماليزيا.

أهداف الدراسة

أما أهداف هذه الدراسة فكما يأتي:

1. استقصاء أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في اللغة العربية لدى الطلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا.
2. بيان أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا.

الإطار النظري: التفكير الناقد مفهومه وأهميته

يعد مفهوم التفكير الناقد من المفاهيم المركبة متعددة الجوانب، وذلك لارتباطه بالعديد من جوانب السلوك والمواقف، لذا تعددت تعريفاته بتعدد النظريات التي تناولته، كما تنوعت تعريفاته من البسيط إلى المعقد (Aliyuddin, 2007). وتقود مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الناقد إلى توافر تعريفات متعددة لهذا النوع من التفكير تغطي مهاراته المختلفة، وقد يعود ذلك إلى اتساع هذا المفهوم والاتجاهات النظرية التي تناولته، فهناك تباين بين علماء النفس في تحديد التفكير الناقد نظرا إلى اختلاف أطرهم الفلسفية، والنظرية، والثقافية في النظر إلى التفكير الناقد.

ويرى كل من ردينو وباري (Rudinow & Barry, 2008) أن التفكير الناقد مجموعة من الأدوات المفاهيمية التي ترتبط بمهارات فكرية واستراتيجية مفيدة بهدف المساعدة على اتخاذ القرارات حول ما يفعله الفرد ويؤمن به. وفي تعريف سكرفين وباول (Scriven and Paul, 2008) يبرز التفكير الناقد كعملية ذهنية نشطة ومنضبطة تقوم على التطبيق والتحليل وتقييم المعلومات التي تم جمعها أو إنتاجها لتشكيل الاعتقاد، وعليه يمكن القول إنه يشتمل على جانبين: يتعلق الأول بوجود مجموعة من المعلومات والمعتقدات والمهارات لدى الفرد، ويرتبط الثاني باستخدام هذه المهارات وتفعيلها، كما يشير الباحثان

إلى أن التفكير الناقد يعد بمثابة تطبيق المبادئ المنطقية، وهذا يتطلب أو يكون لدى الفرد نوع من الوعي بما وراء المعرفي. ويعبر جون ديوي (John Dewey, 1982) عن جوهر التفكير الناقد في كتابه (كيف تفكر) بالقول: "إنه التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر".

ويرى واطسون وجليسر (Watson & Glaser) بأن التفكير الناقد بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تدعمها دون القفز إلى النتائج من خلال المعرفة بطرق البحث المنطقي، التي تساعد في تحديد قيمة الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحتها، وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية، ويتضمن ثلاث جوانب: الاتجاه أو النزعة إلى أن يأخذ الفرد في اعتباره المشكلات والموضوعات التي سبق وأن تعرض لها، أي عامل الخبرة، ومعرفة مناهج التقصي المنطقي والاستدلالي، واستخدام بعض المهارات في تطبيق الاتجاهات والمعرفة السابقة (Fisher, 2002).

ويعرف أنيس (Ennis) التفكير الناقد بأنه تفكير عقلاني تأملي (Reasonable Reflective Thinking) يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو ما ينبغي عمله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب (Ennis, 2011). وبذلك يؤكد أنيس بأن القرار حول ما يجب اعتقاده أو عمله، يتطلب نوعين من الحكم على الأقل، حيث يرتبط الأول بمعقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد، وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبيل الاستنباط، والاستقراء، والتقويم.

وكما يشير مصطلح التفكير الناقد إلى أنه مستوى عال من النشاط العقلي ويمثل أحد مهارات التفكير العليا (High Order Thinking) التي تعنى بتقويم الحجج، وبقدرة الفرد على التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقويم، والتحليل، والاستنتاج. وهذا التعريف ينظر إلى التفكير الناقد بأنه يأتي في قمة هرم بلوم للأهداف المعرفية ليكون موازيا لهدف التقويم (Huitt, 1998). كما يرى بوليت (Polite & Adams, 1997) بأن التفكير الناقد هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم. وفي نفس السياق، يعرفه هويت (Huitt, 1998) بأنه بذل النشاط العقلي نحو تقويم الحجج أو الافتراضات، وإصدار الأحكام التي تقود إلى زيادة ما نؤمن به، والقيام بإجراء مناسب نحو ذلك.

ويعبر قطامي (Qutomiy, 2001) أن التفكير الناقد هو عملية تضم المجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى الاستنتاج أو التعميم أو القرار.

ويشير جروان (Jarwan, 2016) إلى أن التفكير الناقد عبارة عن نشاط عقلي مركب هادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه

بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة. كما يقترح العتوم وآخرون (Al-ᶜUtum, et.al., 2009) أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط، والاستنتاج.

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحثون هناك تباينا في الآراء حول مفهوم التفكير الناقد إلا أنها جميعا تجمع بوضوح كبير بين العمليات والمخرجات، وإن الهدف النهائي من التفكير الناقد هو مساعدة الطلبة في اتخاذ أحكام صحيحة قائمة على أدلة موثوقة وخاصة أن هذا النوع من التفكير سلوك مركب يتطلب من الطلبة تعلم مهارات عديدة فرعية بناء على زيادة قناعتهم بأن التفكير الناقد هو عملية تقويمية معرفية منظمة تستند إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم وتطوير مدخل مناسب لاتخاذ القرار وحل المشكلة.

أهمية التفكير الناقد

تكمن أهمية التفكير الناقد في التعامل مع الموقف الذي لا يتطلب الإجابة بنعم أم لا أو إيجاد حل ينهي المشكلة، وإنما يتطلب تفضيل رأي على آخر من خلال استعراض الوقائع والآراء المتعلقة بالموضوع ومناقشة هذه الآراء، بالإضافة إلى تمييز نواحي القوة والضعف وتقويمها بطريقة موضوعية بعيدة عن التأثر بالعوامل الذاتية، وتقديم البراهين على صحة الرأي (Ennis, 2011).

وتناول العديد من التربويين أهمية التفكير الناقد في دراساتهم وبحوثهم، فيرى مايرز (Mayers, 1986) أن التفكير الناقد بجعل من صاحبه شخصية مستقلة غير تابعة، ويمكنه من الاعتماد من ذاته؛ ذلك أن التفكير الناقد يجعل الطالب صادقا مع نفسه، وقادرا على التعلم من أخطائه، ولا يخاف منها، ويستطيع من خلاله أن يتعرف وجهة نظر الآخرين ويستمع إليهم بعقلية منفتحة حتى إن كانت مخالفة لأفكارهم.

وكذلك فإن تعليم التفكير الناقد يحسن القدرة على الأفكار العقلانية وربطها منطقيا بالعواطف والمشاعر مما يسهم في تطور مستوى التفكير، ويقلل من الجنوح الأخلاقي ونسبة الجريمة في المجتمع، لأنه يعد الفرد معرفيا لإدراك العدالة، والأمن وغيرها من المفاهيم، ويطور تفاعل الطالب مع المجتمع، ويبعده عن التطرف، ويشجعه على المشاركة في السياسة، والتوجه الديمقرطي، وممارسة كثير من المهارات، ويكسبه منهجية في دراسة الكثير من المواد، ويحسن تحصيلهم الدراسي، ويساعد على اتخاذ القرارات الحكيمة في حياته اليومية، ويعمل على توسيع أفقه، ويسهم في خلق بيئة صفية تتسم بالحوار والمناقشة والتفاعل مع القضايا المطروحة بأسلوب ناقد، ويطور قدرة الأفراد على التعلم الذاتي والبحث الجاد في مختلف الجوانب (Al-ᶜUtum, 2004).

ويتبين مما سبق أن أهمية التفكير الناقد تكمن في أن الطالب يعيش في عصر الانفجار المعرفي، والكم الهائل من المعلومات التي يتلقاها عبر وسائل مختلفة، فلا بد أن يفحص هذه المعلومات، ويدخلها على محك العقل، ويفحص أدلتها وبراهينها لكي يستطيع أن يحدد ما يجده مناسبا، كذلك يضع الطالب لنفسه منهجية في دراسة المواد في وقت تشتد فيه الحاجة للتميز، ولم يعد حشو المعلومات دون تمحيصها مفيدا، ولا يمكن أن يتميز على أساسها، ولا بد أن يكون قادرا على ممارسة التفكير الناقد بفاعلية.

مهارات التفكير الناقد وتصنيفاتها

تعددت الدراسات والكتابات التربوية التي تناولت مهارات التفكير الناقد، كما توجد تصنيفات عديدة لها، ولعل ذلك يعود إلى تعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، ومن هذه التصنيفات ما ذكره واطسون وجليسر(Watson & Glaser, 1980) حيث حددا المهارات الآتية:

1- **التعرّف على الافتراضات**: تتضمن القدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومات من عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، ومعرفة الغرض من المعلومات المعطاة.

2- **التفسير**: ويقصد به القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، والحكم على النتائج من حيث القبول أو عدمه.

3- **الاستنباط**: ويقصد به القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

4- **الاستنتاج**: ويقصد به القدرة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، والقدرة على إدراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

5- **تقويم الحجج**: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتميز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

وفي هذه الدراسة، لقد أسند الباحثون بمهارات التي اقترحها واطسون وجليسير (Watson & Glaser, 1980) بعد اطلاعها على مهارات التفكير الناقد وأدبه النظري، وترى أنها تتوافق مع تدريس اللغة العربية خاصة في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في ماليزيا.

علاقة التفكير الناقد وتعليم اللغة العربية

يعد التفكير الناقد من أهم الأهداف التي يسعى تدريس اللغة العربية نحو تحقيقها نظرا لما لهذا النمط من التفكير من دور فعال في مساعدة الطالب على مواجهة المشكلات بفاعلية، واستخدام المعلومات المتاحة وثيقة الصلة بالمشكلة، والتوصل إلى إجابات على درجة عالية من الجودة لتلك المشكلة. فتنمية

التفكير الناقد ضرورية تربوية لحماية عقول النشء من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع، وحتى يمكنهم مواجهة حملات الغزو الثقافي الشرسة من الخارج، والتي لا يمكن مواجهتها إلا بزيادة وعي الفرد، وتمكنه من تقنية ما يلقاه من أفكار ومعلومات (Lundiy, 2004).

وإذا كان التفكير الناقد من أهداف التربية بصفة عامة، فإن تدريس اللغة العربية يطلع بدوره ورسالته في هذا الجانب، حيث ينظر إلى تنمية التفكير الناقد باعتباره هدفا صريحا من أهداف تدريس اللغة العربية، وتلعب أساليب وطرائق التدريس دورا مهما في تنمية مهارات التفكير الناقد إذا تمت ممارستها على نحو صحيح.

ويرى بيردسل (Buerdsell, 2009) أنه في ظل العالم المشارع في المتغيرات المعقدة، أصبح من الضرورة مواكبة ذلك بتنمية التفكير الناقد الذي يسهم في التفتح الذهني للفرد، وينبغي أن يتحمل المجتمع مسؤولية تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مؤسساته، ومن أبرزها المؤسسة التعليمية، وإتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة والخبرات باتخاذ قرارات كالتالي:

1- تطوير الأهداف التعليمية والأنشطة الصفية وأساليب التقويم لتتناسب مع مهارات التفكير الناقد.
2- إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة التفكير بحرية.
3- تشجيع المتعلمين على البحث والتقصي والتحقق من القضايا والبعد عن التلقين.
4- تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج المدرسية ومساعدة المتعلمين على ممارستها.

العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات ما وراء المعرفة

ذكر بلاكي وسبنس (Blakey and Spence, 1990) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، واختيار استراتيجيات التفكير والتخطيط والمراقبة والتقويم. وأما الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة فيسهم في تنمية التفكير الناقد ويسهم في الارتقاء إلى مستويات أعلى من التفكير، ويحسن القدرة على استخدام وإدارة عملية التفكير. ومن هنا فإنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بوجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد، وأن التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة قد يسهم في زيادة درجة التفكير الناقد.

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ بهدف قياس أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي في اللغة العربية، وتحسين التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ويعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،

حيث تم تعليم المجموعة التجريبية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، بينما تم تعليم المجموعة الضابطة بالاستراتيجية الاعتيادية، وكذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على مرحلة قبلية يعني قبل تطبيق الاستراتيجيات ومرحلة بعدية ما بعد تطبيقها. ثم حلّ الباحثون البيانات إحصائيا للتحقق على أهداف الدراسة.

أفراد الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على (52) طالبا وطالبة السنة الأولى في كلية الدراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية الذين درسوا مادة اللغة العربية الأولى (BBA 1012) في الفصل الأول للعام الدراسي 2016/2015. وقد تم اختيار الجامعة بطريقة قصدية لتوافر الظروف والتسهيلات اللازمة لتنفيذ إجراءات الدراسة، وتعاون إدارة الجامعة والزملاء المحاضرين والمحاضرات في تطبيق الدراسة، وسهولة الوصول إليها. وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين بالتعاون مع كلية دراسة اللغات الرئيسة في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وتكونت مجموعتين إحداهما تمثل من مجموعة تجريبية (المجموعة BQA 3) حيث بلغ عددها (26) طالبا وطالبة، منهم (5) طلاب و(21) طالبة، والمجموعة الضابطة (المجموعة BQA 2) حيث بلغ عددها (26) طالبا وطالبة، منهم (9) طلاب و(17) طالبة.

تكافؤ المجموعتين

وقد تم تطبيق الاختبار الذي يقيس مستوى مهارات التفكير الناقد على المجموعتين قبليا وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وقد تم حساب دلالة الفرق بينهما في الاختبار القبلي، وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار ت (t-Test). وفيما يلي عرض لنتائج القياس القبلي.

الجدول (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للتفكير الناقد

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	37.85	6.897	0.626	غير دالة
الضابطة	37.42	5.894		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق إحصائية دالة بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة للتحصيل في الاختبار القبلي للتفكير الناقد . وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبل

تطبيق التجربة. وبذلك تم التأكد من تكافؤ المجموعتين وضبط المتغيرات التابعة لموضوع الدراسة كما أصبحت نتائج التطبيق القبلي جاهزة لمقارنتها بالاختبار البعدي بعد تنفيذ التجربة.

أدوات الدراسة

لتحقيق ما تهدف إليه الدراسة، صمم الباحثون الأدوات التالية:

أولا: اختبار واطسن جلاسر (Watson-Glaser) للتفكير الناقد

بعد رجوع الباحثين إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت التفكير الناقد، استخدم الباحثان اختبار واطسن جلاسر (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) الذي طوره لام (Lam, 1995) وجوريمي (Juremi, 2003) في صورته المترجمة باللغة الملايوية، قام لام (Lam, 1997) بتطور الاختبار ليتناسب مع البيئة والثقافة الماليزية.

يستهدف هذا الاختبار قياس مهارات التفكير الناقد لدى الفرد. ويتكون من (80) فقرة، تتمحور هذه الفقرات في خمسة أبعاد رئيسية ويتضمن كل بعد منها (16) فقرة، وقد صيغت فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بحيث تتضمن كل فقرة موقفا حياتيا عاما متبوعة بعدد من العبارات، حيث يتطلب من الطلبة اختيار أحد البدائل ليظهر درجة ممارسته لمهارات التفكير الناقد، طبقا للهدف من البعد الذي يحتوي على الفقرة. وتتراوح الدرجة على المقياس لكل بعد ما بين (1-16) درجة، أما الدرجة الكلية للمقياس ككل فتتراوح بين (0-80) درجة. وأبعاد الاختبار الخمسة تتمثل على النحو التالي:

الجدول (2). المقاييس الفرعية للتفكير الناقد والبنود الخاص بكل منها

الرقم	البعد	عدد المفردات	رقم الفقرات
1	معرفة الافتراضات	16	1-16
2	التفسير	16	17-32
3	تقويم المناقشة	16	33-48
4	الاستنباط	16	49-64
5	الاستنتاج	16	65-80

يتضح من الجدول (2) أن عدد مفردات المقياس (80) فقرة، موزعة بالتساوي على خمس أبعاد تشير إلى التفكير الناقد. وفيما يأتي وصف للأبعاد الخمسة للتفكير الناقد في هذا الاختبار، وهي:

1- **معرفة الافتراضات:** ويتكون اختبار معرفة الافتراضات من مجموعة من العبارات التي يلي كل واحدة منها عدد من الافتراضات المقترحة، وعلى الطالب أن يحدد أي الافتراضات تضمنتها العبارة (افتراض وارد) وأيها غير ذلك (افتراض غير وارد)، وذلك بوضع إشارة على تدريج يتكون من إجابتين محتملتين.

2- **التفسير:** ويتكون اختبار تقويم المناقشات من مجموعة من الفقرات التي تتلوها عدة استنتاجات، وعلى الطالب أن يحدد في ضوء ما يريد من الفقرة؛ أي الاستنتاجات التي يترتب على الفقرة بحكم العلاقة المنطقية (نتيجة مرتبة، نتيجة غير مرتبة)، وذلك بوضع إشارة على تدريج يتكون من إجابتين محتملين.

3- **تقويم المناقشة:** ويتكون اختبار تقويم المناقشات من مجموعة من الافتراضات متبوعة بعدة حجج تدعم وتؤيد ما يرد فيه أو تعارضه، وعلى الطالب وضع إشارة على تدريج يتكون من إجابتين (إجابة قوية، إجابة ضعيفة).

4- **الاستنباط:** ويتكون اختبار الاستنباط من مجموعة من التمارين، وكل تمرين يتكون من عبارتين تتبعهما عدة استنتاجات مقترحة وعلى الطالب أن يحدد فيما إذا كان كل استنتاج يتبع العبارتين (استنتاج صحيح، أو استنتاج غير صحيح)، وذلك بوضع إشارة على تدريج مكون من إجابتين محتملتين.

5- **الاستنتاج:** ويتكون اختبار الاستنتاج من ثلاثة مواقف بعرض مجموعة من الحقائق عدة استنتاجات، وعلى الطالب أن يقدر مدى صحة كل استنتاج على حدة، وذلك بوضع إشارة على تدريج مكون من خمس إجابات محتملة.

صدق اختبار التفكير الناقد وثباته

وقد وافق الباحثون بصدق اختبار التفكير الناقد الذي طوره لام (Lam, 1995) وجوريمي (Juremi, 2003) في صورته المترجمة باللغة الملايوية، وقام لام (Lam, 1997) بتطور الاختبار ليتناسب مع البيئة والثقافة الماليزية حيث وصل الصدق الداخلي للاختبار 0.73. وقد تم ترجم هذا الاختبار من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الملايوية، وقام بتصحيحه معلما اللغة الملايوية ومعلما مهارة التفكير. وتم التأكد من ثبات مقياس التفكير الناقد من خلال التطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، تتكون من (20) طالبا وطالبة، ويتراوح عمرهم بين 18-19 عاما وللتأكد من ثبات الاختبار تم إعادة تطبيقه بعد مضى أسبوعين باستخدام معامل ثبات بيرسون وبلغت قيمته (0.76).

إعداد دليل المعلم وأوراق العمل للطلبة وصدقهما

تم إعداد دليل المعلم لمساعدة المعلمة على تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الأولى الناطقين بغير العربية، وكما تم إعداد أوراق العمل للطلبة لتنفيذ النشاطات القرائية المصاحبة لتدريس موضوعات القراءة وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين مهارات التفكير الناقد. وتم التحقق من صدق دليل المعلم وأوراق العمل للطلبة من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وأساليب التدريس اللغة العربية واللغويات العربية. وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، وقد خرج دليل المعلم وأوراق العمل للطلبة بصورتهما النهائية.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولا: المتغير المستقل

يتضمن المتغير المستقل لهذه الدراسة فيما يلي:

استراتيجية التدريس ولها فئتان:

(1) استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تمثل طريقة التعلم للمجموعة التجريبية.

(2) الطريقة الاعتيادية التي تم تطبيقها في المجموعة الضابطة.

ثانيا: المتغير التابع

أما المتغير التابع لهذه الدراسة، فيتضمن تحصيل الطلبة في تنمية التفكير الناقد.

التصميم التجريبي للدراسة

اتبعت الدراسة منهجية تجريبية من نمط شبه التجريبي وتصميم قبلي-بعدي لمجموعتين غير متكافئتين، وعليه يكون مخطط تصميم الدراسة كالآتي:

EG: O_1 X O_1
CG: O_1 O_1

حيث إن:

EG : المجموعة التجريبية.

CG : المجموعة الضابطة.

O_1 : اختبار Watson-Glaser للتفكير الناقد (قبلي، بعدي).

X : استراتيجيات ما وراء المعرفة.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحثون في هذه الدراسة طرقا إحصائية هي:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد.

2- اختبار ت (t-Test) للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

3- معادل كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين.

4- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Corelation) لحساب معامل ثبات الاختبار ومعرفة العلاقة بين أداء أفراد الدراسة في معرفة درجة الاتفاق بين المصححين ومعامل كونباج ألفا (Cronbanch Alpha) لتناسق بين فقرات الاختبار.

5- تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لتحصيلهم في اختبار التفكير الناقد.

6- إيتا سكوير (Eta Square) لمعرفة حجم أثر المتغير المستقل في المتغيرين التابعين وهما تحصيل الطلبة في اختبار التفكير الناقد.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة من طلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية الناطقين بغير العربية على اختبار التفكير الناقد وطسن جلاسير (Watson Glasier)، وذلك تبعا لمتغير استراتيجية التدريس مدار البحث، ومن ثم تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداء البعدي على كل مهارة من مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشة، الاستنباط، والاستنتاج)، تبعا لمتغير استراتيجية التدريس المعتمدة في الدراسة، وفيما يلي عرض ذلك:

الجدول (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي

على اختبار التفكير الناقد، تبعا لمتغير استراتيجية التدريس

المهارة	استراتيجية التدريس	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	استراتيجيات ما وراء المعرفة	37.85	1.353	45.62	6.178
	الطريقة الاعتيادية	37.42	1.156	38.12	6.396
	الكلي	37.63	6.356	41.87	7.287
الاستنتاج	استراتيجيات ما وراء المعرفة	4.65	1.548	6.23	2.487
	الطريقة الاعتيادية	4.69	1.619	4.27	1.511
	الكلي	4.67	1.568	5.25	2.265

	استراتيجيات ما وراء المعرفة	9.46	2.943	10.73	2.219
تقويم الافتراضات	الطريقة الاعتيادية	9.00	2.530	9.04	2.236
	الكلي	9.23	2.727	9.88	2.365
	استراتيجيات ما وراء المعرفة	7.69	1.892	9.12	1.862
الاستنباط	الطريقة الاعتيادية	7.42	1.554	7.81	1.877
	الكلي	7.56	1.720	8.46	1.965
	استراتيجيات ما وراء المعرفة	7.65	1.917	9.77	2.643
التفسير	الطريقة الاعتيادية	7.88	1.946	8.50	1.703
	الكلي	7.77	1.916	9.13	2.293
	استراتيجيات ما وراء المعرفة	8.38	2.624	9.77	2.673
تقويم الحجج	الطريقة الاعتيادية	8.42	2.248	8.50	2.731
	الكلي	8.40	2.419	9.13	2.751

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارات التفكير الناقد المتناولة، حيث كانت جميع قيم المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات الحسابية القبلية. وكذلك وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مهارات التفكير الناقد، حيث كانت جميع قيم المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أعلى من المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية وفقا لمتغير استراتيجيات التدريس، بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة في الاختبار القبلي على مستويات الاستيعاب القرائي، فقد جرى استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) وذلك كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (4). نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي تبعا استراتيجية التدريس

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ألإحصائية	مستوى الدلالة	أثر الحجم
المجموعة	الدرجة الكلية	714.485	1	714.485	18.436	*0.000	0.273

	الاستنتاج	49.004	1	49.004	11.565	*0.001	0.191
	تقويم الافتراضات	36.286	1	36.286	7.312	*0.009	0.130
	الاستنباط	23.505	1	23.505	7.274	*0.010	0.129
	التفسير	19.970	1	19.970	4.122	*0.048	0.078
	تقويم الحجج	19.261	1	19.261	2.819	0.100	0.054
الخطأ	الدرجة الكلية	1898.977	49	38.755			
	الاستنتاج	207.621	49	4.237			
	تقويم الافتراضات	243.168	49	4.963			
	الاستنباط	158.342	49	3.231			
	التفسير	237.375	49	4.844			
	تقويم الحجج	334.845	49	6.834			
المجموع المعدل	الدرجة الكلية	2708.058	51				
	الاستنتاج	261.750	51				
	تقويم الافتراضات	285.308	51				
	الاستنباط	196.923	51				
	التفسير	268.058	51				
	تقويم الحجج	386.058	51				

ويتضح من الجدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي تبعا استراتيجية التدريس، وتشير النتائج أن قيمة (ف) بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد، بلغت (18.436)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعة الدراسة في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة الاعتيادية).

كما يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة (ف) بالنسبة لمهارة الاستنتاج على اختبار التفكير الناقد تبعا لمتغير استراتيجية التدريس، قد بلغت (11.565)، وبمستوى دلالة يساوي (0.001)، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعيتن الدراسيتين تُعزى إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لطلبة السنة الأولى في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

ويشير الجدول (4) أيضا إلى مهارة تقويم الافتراضات على اختبار التفكير الناقد البعدي تبعا لمتغير استراتيجية التدريس، فإن قيمة (ف) قد بلغت (7.312)، وبمستوى دلالة يساوي (0.009)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الدراستبن تعزى لاستراتيجية التدريس لمادة اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

وأما بنسبة إلى مهارة الاستنباط على اختبار التفكير الناقد البعدي تبعا لمتغير استراتيجية التدريس فإن قيمة (ف) قد بلغت (7.274)، وبمستوى دلالة يساوي (0.010)، مما يشير إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الدراسيتين تعزى لاستراتيجية التدريس لمادة اللغة العربية في المرحلة الجامعية في مهارات التفكير الناقد تعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة الاعتيادية).

وبالنظر إلى مهارة التفسير على اختبار التفكير الناقد تبعا لمتغير استراتيجية التدريس، فإن قيمة (ف) قد بلغت (4.122)، وبمستوى دلالة يساوي (0.048)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الدراسيتين تعزى لاستراتيجية التدريس لمادة اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

وأما بنسبة إلى مهارة تقويم الحجج، فإن قيمة (ف) قد بلغت (2.819)، وبمستوى دلالة يساوي (0.100)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الدراسيتين تعزى لاستراتيجية التدريس لمادة اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

ومن أجل معرفة عائدية الفروق، فقد تم اختبار بونفيروني (Benferoni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء المجموعتين الدراسيتين في اختبار التفكير الناقد تبعا لاستراتيجية التدريس، والجدول (5) يبين تلك المتوسطات:

الجدول (5). نتائج اختبر بونفيروني (Benferoni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات التفكير الناقد البعدي تبعا لاستراتيجية التدريس.

المهارة	استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين
الدرجة الكلية	إسترتيجيات ما وراء المعرفة	45.574	1.221	*7.174
	الطريقة الاعتيادية	38.157	1.221	
الاستنتاج	إسترتيجيات ما وراء المعرفة	6.221	0.404	*1.942
	الطريقة الاعتيادية	4.279	0.404	
تقويم الافتراضات	استراتيجيات ما وراء المعرفة	10.720	0.437	*1.671
	الطريقة الاعتيادية	9.049	0.437	
الاستنباط	استراتيجيات ما وراء المعرفة	9.134	0.353	*1.345
	الطريقة الاعتيادية	7.789	0.353	
التفسير	استراتيجيات ما وراء المعرفة	9.755	0.432	*1.24
	الطريقة الاعتيادية	8.515	0.432	
تقويم الحجج	إسترتيجيات ما وراء المعرفة	9.744	0.513	1.218
	الطريقة الاعتيادية	8.526	0.513	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات ما وراء المعرفة على اختبار التفكير الناقد الكلي تبعا لاستراتيجية التدريس في مادة اللغة العربية قد بلغ (45.574)، ويليه المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على اختبار التفكير الناقد حيث بلغ (38.157) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (7.174) لصالح المجموعة التجريبية. فقد تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث وجد أنه يساوي (0.273) وهذا يعني أن (27.3%) من التباين في أفراد الدراسة البعدي على اختبار التفكير الناقد ككل عائد لمتغير استراتيجية التدريس.

وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مهارة الاستنتاج (6.221)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (4.279) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (1.942) لصالح المجموعة التجريبية. فقد تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع إيتا، حيث وجد أنه يساوي (0.191) وهذا يعني أن (19.1%) من التباين في تحصيل أفراد الدراسة البعدي على اختبار التفكير الناقد ككل عائد لمتغير استراتيجية التدريس.

كما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على مهارة تقويم الافتراضات (10.720)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (9.049) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (1.671) لصالح المجموعة التجريبية. فقد تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث وجد أنه يساوي (0.130) وهذا يعني أن (13%) من التباين في أفراد الدراسة البعدي على اختبار التفكير الناقد ككل عائد لمتغير استراتيجية التدريس.

وفي مهارة الاستنباط بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (9.134)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (7.789) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (1.345) لصالح المجموعة التجريبية. فقد تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث وجد أنه يساوي (0.129) وهذا يعني أن (12.9%) من التباين في أفراد الدراسة البعدي على اختبار التفكير الناقد ككل عائد لمتغير استراتيجية التدريس.

وأما في مهارة التفسير فكما يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجة طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (9.755)، وفي حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة

(8.515) أي أن هناك فرقا ظاهريا في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (1.24) لصالح المجموعة التجريبية. فقد تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث وجد أنه يساوي (0.078) وهذا يعني أن (7.8%) من التباين في أفراد الدراسة البعدي على اختبار التفكير الناقد ككل عائد لمتغير استراتيجية التدريس.

مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على أربع من خمس مهارات التفكير الناقد محور الدراسة: (الاستنتاج) و(تقويم الافتراضات) و(الاستنباط) و(التفسير)، حيث بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (41.87) في حين بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار نفسه (37.63). وتدل هذه النتيجة على أن إجراءات تدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مشتملا من استراتيجية الجدول الذاتي، واستراتيجية النمذجة، واستراتيجية الخرائط المفاهيمية كانت فاعلة ومؤثرة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وبرزت نتائج الدراسة بشكل عام عن مستوى مرتفع في مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة الأمر قد يعزى إلى استراتيجيات تدريس غير تقليدية مثل استخدام استراتيجية الجدول الذاتي واستراتيجية النمذجة واستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وكل هذه الاستراتيجيات تجعل الطالب أكثر وعيا بالمعرفة التي يتلقاها نتيجة التفاعل المباشر مع المادة العلمية، كما أن للمناقشات داخل قاعة الدراسة دورا في زيادة وعي الطالب بالمعرفة التي لديه، وبما ينطوي عليها من عمليات معرفية، حيث أن الطالب يقوم بأدوار عدة في الوقت نفسه، فهو يقوم بدور المسائل والمجيب والمراقب والمنظم. وربما كان لاستراتيجيات ما وراء المعرفة دور في حفز دافعية الطالب، وزيادة التفاعلية الذهنية للطلبه من خلال استخدام عدة استراتيجيات في اكتشاف الأنماط والعلاقات بين المعلومات، وهذا يشكل خروجا من النمط التقليدي الذي يقوم على التلقين والحفظ في الطريقة الاعتيادية.

ويعتقد الباحثون أن ذلك يعود إلى حقيقة مفادها أن التفكير الناقد موجود لدى جميع الطلبة ولكن بدرجات متفاوتة، وأنه قابل للتحسن بالتدريب من خلال استراتيجيات تدريسية تساعد الطلبة على التفكير بأسلوب ناقد ويعزى تفوق استراتيجيات ما وراء المعرفة على الأساليب المتبعة في تنمية التفكير الناقد في مهارة القراءة العربية للطلبة الناطقين بغيرها.

وتدل هذه النتيجة على أن استراتيجية التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كانت لها أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الناقد محور الدراسة، وقد يعزى هذا الأثر لأسباب تتعلق بأدوار تلعبها المعلمة مع طلبتها في الفصول الدراسية، ويتضح أن اشتراك الطلبة بقدر كبير في العملية التعليمية

داخل الفصول الدراسية من خلال إعطاء الطلبة قدرا كبيرا من الحرية في التفاعل مع بعضهم البعض، حيث يتم التفاعل من أجل طرح حلول متعددة ومتنوعة وجديدة للمشكلات.

وقد تعزى هذه النتائج أيضا من منظور الباحثين إلى أن طلبة المجموعة التجريبية يمارسون مهارات عقلية مختلفة أثناء الموقف التعليمي بشكل منظم، وهذا أدى إلى تعزيز المهارات العقلية العليا، نتيجة تعامل الطلبة مع مواقف ومشكلات تتطلب البحث عن حلول لها عن طريق التفكير. وربما قد تحمل الطلبة للمسؤولية والتعاون المتبادل بينهم في تعلم المعلومات والمهارات والأنشطة وتبادل الأفكار والأراء والتحقق منها، هذا بالإضافة إلى استخدام أنشطة تعليمية تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج أيضا إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ساعدت الطلبة في اكتساب مهارات التفكير الناقد المتعددة مثل التنبؤ بالافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقييم الحجج، ومن ذلك من خلال استجاباتم مع المواقف التعليمية التي تتطلب استخدام تلك المهارات. ومن الممكن نقول بأن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين التفكير الناقد لدى الطلبة في المستوى الجامعي مطلوب كما أشار علي ونوردين (Ali & Nordin, 2010) إلى أهم مؤشرات الأداء فيما يتصل بالتدريس الجامعي، منها تعويد الطلبة على التفكير وتشجيعهم على إبدأ الرأي وتعويدهم على النقد البناء والإبداع وحرية الرأي وتنوع استراتيجيات التعليم، ومراعاة التواصل إيجابيا.

وأما التفوق في مهارة الاستنتاج، فيعزى لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى إجراءات التدريس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ممثلة في توفر فرص المناقشة، والحوار بين الطلبة والمعلم مصحوبة بالتغذية الراجعة، ومع الأقران في ورش العمل والتعليقات، وهو يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على التميز، والتوصل إلى العناصر اللازمة لوضع استنتاجات منطقية، وتكوين تخمينات، وفرضيات في موضوع ما، وتوضيح العلاقات بين مجريات الأحداث في النص.

ويؤكد ذلك ما يراه عاشور ومقدادي (Ashur & Miqdadi, 2013ج) أن أثرا إيجابا في تركيز انتباه الطلبة في أثناء القراءة على الجانبين التفسيري والاستنتاجي الناقد، ومكنهم من امتلاك مفردات متنوعة تمكنا على أثرها من طرح أسئلة ناقدة على النصوص التي تمت قراءتها، عبر الحوار، وإيجاد علاقات تواصلية ضمن مناقشات متعمقة ومتبادلة لترتيب الأفكار والوصول إلى استنتاجات مناسبة، ويتفق أيضا مع ما يراه بوندس وبوندس (Bonds & Bonds, 1992) من أن الاستراتيجيات التدريسية القائمة على إسترتيجيات ما وراء المعرفة تزيد من التحصيل الأكاديمي للطلبة، وترفع من مستويات التفكير الناقد لديهم، إذ تجعل الطلبة يتعرضون للمحتوى بشكل دقيق ومتعمق، وبالتالي تزيد قدراتهم على تطبيق المعلومات والتعمق فيها. وتسهم في زيادة إقبال الطلبة أيضا على المشاركة الفاعلة في النقاش والحوار.

وفيما يتعلق بمهارة التفسير فإن الحوار والمناقشة وترجمة الأفكار والأحداث في النصوص في شكل مخططات ذهنية، وتفسير ممارسات غير مألوفة وردت في النص بلغة الطالب الخاصة، ودراسة المسودات والتغذية الراجعة من المعلم يجعل الطلبة قادرون على القيام بعمليات عقلية عليا، وممارسة عمليات صنع حجج وبراهين عقلية، والبحث عن أدلة أكثر مناسبة لموضوع مجال التفكير والتأمل، وهذه إضافة إلى ما تقدمه الطلبة من تنبؤات مرتبطة بمعطيات تتيح التحدث في المواقف الصفية المتنوعة داخل غرفة الصف مع القدرة على التقييم والتفسير.

خاتمة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها الباحثون فعلى كل جهة الاهتمام بتحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة لمرحلة الجامعية، لما لها من تأثير في أداء الطلبة في مقرر اللغة العربية بشكل خاص، وكافة المقررات الدراسية بشكل عام. وبالإضافة إلى ذلك على المسؤولين إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودورها في شتى فروع اللغة العربية، وفي شتى المراحل التعليمية. وتدريب المعلمين أثناء الخدمة على التدريس وفقا لتلك الاستراتيجيات في اللغة العربية، في المراحل التعليمية المختلفة يؤدي إلى فعالية هذه الاستراتيجيات نحو الأفضل في عصر العولمة العلمية.

المراجع

ᶜAshur, Ratib Qasim wa Miqdadi, Muhammad Fakhri. 2013**.** *Al-Maharat al-Qira'iyyah wa al-Kitabiyyah*. ᶜAmman: Dar al-Masirah.

ᶜAbd al-Hadi, Nabil wa Abu Hashish, ᶜAbd al-ᶜAzizi wa Basdawi, Khalid ᶜAbd al-Karim. 2009. *Maharat fi Al-Lughah wa al-Tafkir*. ᶜAmman: Dar al-Masirah.

Al-ᶜUtum, ᶜAdnan wa Al-Jarrah, Yusuf wa Abdul Nasir, Ziyab. 2009. *Tanmiyyah Maharat al-Lughah wa al-Tafkir*. 2nd Edition. ᶜAmman: Dar al-Masirah.

Al-ᶜUtum, Adnan Yusuf. 2004. *ᶜIlm al-Nafs al-Maᶜrifi Bayna al-Nazariyyah wa al-Tatbiq*. ᶜAmman: Dar al-Masirah.

Al-Hashimiyy, ᶜAbd al-Rahman wa al-Dulaymiyy, Taha. 2008. *Istratijiyyat Hadithah fi Fann al-Tadris*. ᶜAmman: Dar al-Shuruq.

Ali, Marlina & Noordin, Shaharom. 2010. *Hubungan Kemahiran Berfikiran Kritis dengan Pencapaian Akademik dalam kalangan pelajar Fakulti Pendidikan Universiti Teknologi Malaysia*. Jurnal Teknologi**,** 45-55.

Al-Wihabah, Jamilah ᶜAbd al-Rahman. 2008. *Athar Istiqdam al-Istratijiyyat Fawqa al-Maᶜrifiyyah ᶜAla Tanmiyyah al-Tafkir al-Naqid wa al-Tahsil fi Maddah al-ᶜUlum Lada Talibat al-Marhalat al-Mutawasitah***.** Risalah Majistir Ghayr Manshurah. Jamiᶜat al-Malik Khalid, al-Mamlakat Al-ᶜArabiyyat Al-Suᶜudiyyah.

Bonds, C.W., and Bonds, L.G. 1992. *Metacognition: Developing Independence in Learning. Clearing House*, 66 (1), 55-60.

Dewey, J. 1982. *How We Think?* Lexington, MA: Heath.

Emillia, A. 2000. *Promoting Critical Thinking in Fissional Millatary Education: a Research Report for Graduation Requirements*. Alabama: Maxwell Air-force Base.

Fisher, R. 2002. Shared thinking: Metacognitive Modelling in the Literacy Hour. *Reading, Literacy and Language***,** UKRA: Blackwell Publisher's, UK.

Huitt, W. 1998. *Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive,* Valdosta, GA: Valdosta State University.

Ibrahim, Majdi ᶜAziz. 2005. *Al-Manhaj Al-Tarbawiyy wa Taᶜlim al-Tafkir*. Cairo: ᶜAlam al-Kutub Li al-Nashri wa al-Tawziᶜ.

Jabir, ᶜAbd al-Hamid. 1999. *Istratijiyyah al-Tadris wa al-Taᶜallum*. Cairo: Dar al-Fikr al-ᶜArabiyy.

Jarwan, Fathi Abdul Rahman. 2016. *Taᶜlim al-Tafkir: Mafahimuhu wa Tatbiquhu*. 9th Edition. ᶜAmman: Dar al-Fikr.

Juremi, Sabaria. 2003. *Kesan Penggunaan Kaedah Pembelajaran Berasaskan Masalah Terhadap Kemahiran Berfikir Kritis, Kreatif, Proses Sains Dan Pencapaian Biologi*. Universiti Sains Malaysia: Tesis Phd. Kuhn, D. (2000), Metacognitive Development. Current Direction in Psychological Science, Vol. 8, 105-181.

Lam, K. K. et al. 1997. *Kesan Pembelajaran Koperatif Terhadap Pemikiran Kritis dan Efikasi Pengajaran Matematik*. Laporan Kajian yang Tidak Diterbitkan. Maktab Perguruan Teruntum, Kuantan, Pahang Darul Makmur.

Lam, T.C.M. 1995. *Fairness in performance assessment. College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.* ERIC Document Reproduction Service, No. ED 391982.

Lundiy, Ghadah Tirash. 2004. *Faᶜaliyyah Istiqdam Namuzaj Sochman Li al-Tadrib ᶜAla al-Istiqsa' fi Tahsil al-ᶜUlum wa Tanmiyyah al-Tafkir al-Naqid Lada Talamiz al-Marhalat al-Iᶜdadiyyah*. Risalah Majistir Ghayr Manshurah, Jamiᶜah Asyut.

Malorana, V. 1992. *Critical Thinking across the Curriculum,* New York: Treenan Press.

Mayers, C. 1986. *Teaching Students To Think Critically,* London: Jossey-Bass Publishers.

Paul, R. 2003. *Critical Thinking: Fundamental To Education For A Free Society***.** Educational Leadership, 42, 4-16.

Polite, V. and Adams, A. 1997. Higher Order Thinking and Values Clarification through Socratic Seminars. Urban Education, 32(2), 256-279.

Qutomiy, Naifa. 2001. *Taᶜlim al-Tafkir li al-Marhalat al-Asasiyyah*. ᶜAmman: Dar al-Fikr.

Watson, Goodwin & Glasser, Edward M. 1980. *Watson-Glasser Critical Thinking appraisal: A Manual***,** New York: Harcourt, Brace and Jornovich.

Internet

Blakey, E., and Spence, S. 1990. *Developing Metacognition*, Article retrieved August 27, 2015, From: http://eric.ed.gov/?id=ED327218.

Buerdsell, S. L. 2009. *Nontraditional Teaching Techniques And Critical Thnking in an Introductory Postsecondary Environmental Science Course*. ERIC, Article retrieved August 27, 2015, From: http://eric.ed.gov/?id=ED513153.

Ennis, R. 2011. *A Super-Streamlined Conception of Critical Thinking,* Retrieved May, 5 2015 from http://en.wikipedia.org/wiki/Critical_thinking.

Ministry of Education Malaysia. 2014. *Malaysia Education Blueprint 2015-2025*, Retrieved January 20, 2016 from: http://www.moe.gov.my/cms/upload_files/files/3_%20Malaysia%20Education%20Blueprint%202015-2025%20(Higher%20Education).pdf.

Scriven, M. and Paul, R. 2008. *Defining Critical Thinking, Fondation for Critical Thinking***.** Article retrieved: 27/8/2015 from *http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766*.

إنكار

الآراء الواردة في هذه المقالة هي آراء المؤلف. القناطر: مجلة الدراسات الإسلامية العالمية لن تكون مسؤولة عن أي خسارة أو ضرر أو مسؤولية أخرى بسبب استخدام مضمون هذه المقالة.