﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
* **

فاعلية استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب دبلوم العام الواحد في التربية

إعداد
د.الهام جلال ابراهيم عثمان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنيا

المجلة التربوية. العدد الرابع والستون . أغسطس ٢٠١٩م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المهنة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة المنيا، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي للمجموعة الواحدة ذو القياس القبلي والبعدي ، وقامت الباحثة بتدريس مادة الفروق الفردية والقياس النفسي باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) لعينة الدراسة التي تكونت من (٤٥) طالب وطالبة من طلاب الدبلوم العام الواحد ، وطبق عليهم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (٢٠٠٠) ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحثة، قبل وبعد التجربة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في كل من مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي وبحجم تأثير مرتفع لاستخدام استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس ، وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية (K.W.L.H) – مهارات الناقد التفكير – الاتجاه نحو مهنة التدريس.

The effectiveness of K.W.L.H strategy in developing critical thinking skills and attitude toward teaching among the students of one–year general diploma in education

Dr.Ilham Galal Ibrahim

University Teacher of Educational Psychology

College of Education– Minia University

Abstract:

The study aimed at identifying the effectiveness of the K.W.L.H strategy in developing critical thinking and attitude toward teaching among the students of the general diploma in Faculty of Education Minia University. In order to achieve the objective of the study, the researcher used the quasi-experimental method, prior and post measurement design, for one group. The researcher taught two courses using K.W.L.H: Individual Differences and Psychological Measurement, to (45) male and female students of the one-year general diploma, the sample of the study. The California test of critical thinking image (2000) and the measure of the attitude toward the teaching profession both have been applied to the sample before and after the experiment. The study revealed a statistical difference between the average scores of pre-application and post-application of the critical thinking skills and attitude toward teaching in favor of post-application. It is also found that using the strategy of K.W.L.H in developing critical thinking and attitude toward teaching has high impact. According to the findings, the study suggests many recommendations.

Keywords: K.W.L.H strategy – Critical Thinking Skills – attitude toward teaching.

مقدمة :

تغيرت توجهات الباحثين في مجال التربية وعلم النفس نحو عملية التعلم نتيجة التحول من المدرسة السلوكية إلى المدرسة المعرفية ؛ وكنتيجة لما توصلت إليه الدراسات والبحوث خلال النصف الثاني من القرن العشرين من نتائج أكدت حاجة المتعلمين إلى التعلم الذي يقوم على تفعيل الوعي بطريقة التفكير والتعلم، واستخدام الاستراتيجيات وتنمية المهارات اللازمة لمواجهة نمط التعليم المتمركز حول المتعلم.

وتعد استراتيجية ما وراء المعرفة من استراتيجيات علم نفسك كيف تتعلم، وهي تقوم على استغلال المعرفة السابقة للمتعلم، وطرح أسئلة بخصوص ما يعرفه الطالب حول موضوع معين، بمعنى أنها استراتيجية تمهيدية تزود الطالب بتذكر ما يعرفه عن موضوع معين، وهي أفضل استراتيجية للوقوف على معرفة المتعلمين وعلى احتياجاتهم التعليمية وما تعلموه خلال مواقفهم التعليمية واتخاذها قاعدة لما بعد ذلك من خلال معرفة كيف تعلم المتعلم. (أبو سكينة، ٢٠٠٤).

ويصف كوستا (Costa, 1991: 211) ما وراء المعرفة أو التفكير في التفكير على أنه القدرة على معرفة ما نعرف، وما لا نعرف وهي مقدرتنا لتخطيط استراتيجية لتحديد المعلومات التي نحتاجها، وأن نكون واعين بخطواتنا والاستراتيجيات التي نستخدمها أثناء تفاعلنا في حل المشكلات وانعكاس ذلك في تقييم تفكيرنا.

ولقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في السبعينيات من القرن العشرين على يد فلافل Flavel ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي والذي يفتح آفاقاً واسعةً للدراسات التجريبية، وهناك العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة تستخدم في التدريس حيث تتضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة إحدى وثلاثين استراتيجية (بهلول ، ٢٠٠٤: ١٨٣)، منها استراتيجية K.W.L وهي اختصار للأحرف المأخوذة من (What I Know? – What I to Learn? – What I Learned?) وتعني هذه الأسئلة بالعربية (ماذا أعرف، ماذا أريد أن أتعلم، ماذا تعلمت).

وقد ذكر سالم (٢٠٠٧) أن استراتيجية (K.W.L.H) المعدلة تتكون من أربع مراحل حيث أضاف عمود رابع يرمز له بالحرف (H) من الكلمة (How) من السؤال (How I Learn?) ويعني كيف يمكن أن أتعلم أكثر؟. (سالم، ٢٠٠٧: ٣٥).

وهي تُعد من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع إلى جرهام Graham (1980) الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار بياجيه (1964) وسماها استراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها ماسون Mason (1982) جزءاً من نموذجه لحل المشكلات (شحاته، ٢٠٠٢، ١٦٥).

واستخدمت استراتيجية (K.W.L)، واستراتيجية (K.W.L.H) المعدلة لكثير من التخصصات ولمراحل دراسية متعددة، لكونهما من الاستراتيجيات الحديثة التي أدى تطبيقها إلى حدوث نتائج إيجابية على العملية التعليمية، وقد استخدمت للمقررات الجامعية في العديد من الدراسات مثل دراسة العلوان (٢٠٠٩) في مساق النمو المعرفي عند الأطفال، ودراسة العزاوي وناصر (٢٠١١) في مادة المناهج وطرق التدريس، ودراسة الحارثي (٢٠١٣) في مفاهيم التربية وعلم النفس، دراسة رحيم (٢٠١٣) في مقرر طرائق التدريس العامة، ودراسة (العزاوي ، ٢٠١٤) في مقرر عناصر الفن، ودراسة الموسوي (٢٠١٤) في مقرر طرق تدريس اللغة العربية، ودراسة (الرويس، ٢٠١٥) في مقرر المناهج العامة، ودراسة (البلوي، ٢٠١٦) في مقرر تطبيقات إحصائية في العلوم الإنسانية، ودراسة (عبد الله، ٢٠١٦) في مقرر علم النفس التربوي، ودراسة (الغريبي، ٢٠١٨) في مقرر الثقافة الاسلامية.

ويرى (البلوي، ٢٠١٦) أن استراتيجية (K.W.L.H) تناسب طلاب التعليم العالي حيث تُسهم في تنظيم التفكير بخطوات مرتبة ومنظمة، وتعتبر مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات من المهارات الأساسية للفرد في القرن الحادي والعشرين.

كما أن اكتساب مهارات التفكير الناقد من الأمور المهمة لأنها تساعد الفرد على المشاركة الفاعلة في المجتمع وتساعده على إصدار القرارات والأحكام والنجاح المهني (Kalelioglu &Gulbahar ،2014:248).

وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير الناقد حيث أنها تتضمن معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم كالتذكر والفهم والإدارة وحل المشكلات، وتضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم (جروان، ١٩٩٩: ٤٤٢).

ومن الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، دراسة كل من: (العلوان، ٢٠٠٩)، (العدوان والغزو، ٢٠٠٧)، (Kelly, Ku& Irene,2010)، (المجالي، الذنبيات، ٢٠١٣)، (الغامدي، ٢٠١٥)، (محمد، ٢٠١٧)، (الشلاش، ٢٠١٧)، كما استخدمت استراتيجية K.W.L كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة كما في دراسة كل من: (سعيد ،٢٠٠٩)، (عرام، ٢٠١٢)، (الفايز، ٢٠١٧).

وتعتبر مهنة التدريس من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعدادا أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير وبناء المجتمع، لذا فإن الهدف الأساسي هو إعداد الطالب المعلم علمياً، وتربوياً، وأخلاقياً، وثقافياً، واجتماعياً، وعليه تحرص الدول على الاستمرار في تطوير التعليم وصولاً إلى مخرجات عالية الجودة تتماشى مع عصر الألفية الثالثة، لذلك عملت على إنشاء برنامج التأهيل التربوي لكل من يرغب في العمل بمهنة التعليم؛ لأن المعلم هو القائد للعملية التعليمية ومحورها الأساسي، وأن جودة أدائه مطلب ضروري، وأساس هذا الأداء وجودته هو الإعداد التربوي الجيد المبنى على أسس ونظريات تربوية علمية .(حامد،٢٠١١: ١٤٧)

وبناء عليه اهتمت كليات التربية ببرنامج الدبلوم العام الواحد في التربية لغير التربويين من خريجي الكليات الأخرى والراغبين في الالتحاق بوظائف التعليم وذلك لمساعدتهم وإعدادهم ليكونوا معلمين تربويين أو لسد عجز في بعض التخصصات التي تعاني من نقص في أعداد المعلمين، ومدة الدراسة بهذا البرنامج عام دارسي واحد.

ويحتل الاتجاه نحو مهنة التدريس مكانة كبيرة لدى التربويين، فعطاء المعلم يرتبط إلى حد كبير باتجاهه نحو مهنة التدريس، فعلى برامج إعداد المعلم ومنها برنامج الدبلوم العام أن تسعي إلى تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس من خلال برامج الإعداد، فقد أكدت دراسة كل من: (الحارثي، ٢٠١٣)، دراسة (بخيت، محمد، ٢٠١٦) أهمية تقديم المزيد من البرامج، وتطوير المقررات الدراسية بكليات التربية واستخدام استراتيجيات حديثة لتنمية النضج المهني ومهارات التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) لتحقيق ذلك.

بناء على ما سبق تظهر إمكانية التدريس باستراتيجية K.W.L.H لتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المهنة لدى طلاب دبلوم العام الواحد بكلية التربية.

مشكلة البحث:

في ضوء أهمية تدريس مادة الفروق الفردية والقياس النفسي شعرت الباحثة بأهمية تدريسهما باستراتيجيات حديثة تجعل من الطالب المعلم مركزاً للتعلم وأن يكون مشارك نشط بدلاً من كونه متلقي للمعلومات فقط، حيث تعود استراتيجية (K.W.L.H) الطالب على تنظيم وترتيب أفكاره في المحاضرة، وتحقيقاً لمعايير التدريس بالجامعة والذي يؤكد على مبدأ التدريس القائم على التفكير، فإنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما أن كليات التربية ليست معنية بالإعداد التخصصي وحسب، وإنما أيضا بتهيئة الطالب المعلّم للتكيف مع مهنته من خلال تزويده بالاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، ولاسيما وأن الاتجاهات، رغم ثباتها النسبي، إلا أن تغييرها وتعديلها أمر قابل للتحقيق. كما أن النجاح المستقبلي للمعلم في مهنته مرتبطة أساساً بالاتجاهات التي يحملها نحو مهنة المستقبل. ولذلك تبنت الباحثة هذه استراتيجية (K.W.L.H) لدراسة أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب دبلوم العام الواحد بكلية التربية.

وفي ضوء هذه المعطيات تتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المهنة لدى طلاب دبلوم العام الواحد بكلية التربية جامعة المنيا؟.

تساؤلات البحث:

وللتصدي لهذه المشكلة يسعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما فاعلية استراتيجية K.W.L.H في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب دبلوم العام الواحد في التربية؟

٢- ما فاعلية استراتيجية K.W.L.H في تنمية الاتجاه نحو المهنة لدى طلاب دبلوم العام الواحد في التربية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالب دبلوم العام الواحد في التربية.

- التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية K.W.L.H في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب دبلوم العام الواحد في التربية.

أهمية الدراسة:

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الموضوع الذي تسعى الباحثة لدراسته إذ تعتبر برامج إعداد المعلم من القضايا التربوية التي أولتها كافة الدول العربية اهتماما لما يترتب عليه من جودة الأداء التعليمي، وامتلاك المعلمين للمهارات والقدرات التربوية. وهذا لا يتحقق إلا من خلال برامج إعداد متطورة تساعد على إكساب المعلمين مهارات التفكير والاتجاهات الإيجابية. ويمكن تحديد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- الأهمية النظرية:

- تقديم إطار نظري لاستراتيجية (K.W.L.H) للطالب المعلم تساعده على التعرف على أهمية استخدامها في التدريس فيما بعد.
- تناول الدراسة متغيرات مهمة يجب مراعاتها عند تدريس الطالب المعلم وهي مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المهنة.
- محاولة تجريبية لبرهنة صحة التوجيهات النظرية الحديثة لاستخدام استراتيجية (K.W.L.H) التي من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب دبلوم العام الواحد بالتربية.
- إثراء مجال البحث العلمي بدراسة تجريبية توضح إمكانية تنمية الاتجاه نحو المهنة، باستخدام استراتيجية (K.W.L.H).
- قد تفيد نتائج وتوصيات الدراسة في معالجة نواحي القصور في برنامج إعداد طلاب دبلوم العام الواحد نظام العام الواحد.

٢- الأهمية التطبيقية:

- استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في برنامج إعداد المعلم بالدبلوم العام الواحد بكلية التربية والتي يمكن الاستعانة به في التطوير الأكاديمي.
- قد تسهم نتائج الدراسة في إرشاد أعضاء هيئة التدريس لإمكانية استخدام استراتيجية (K.W.L.H) التي تساعدهم في تحقيق أهداف مقرراتهم الدراسية وتطوير أساليبهم التدريسية.

- الإسهام في فتح المجال لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) في التدريس لتنمية التفكير الناقد.
- قد تحسن الأداء المهني لطلاب دبلوم العام الواحدة من خلال تنمية اتجاهاتهم نحو المهنة والتفكير الناقد لديهم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: استراتيجية (K.W.L.H)، مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو مهنة التدريس.
- الحدود البشرية: عينة قصدية من طلاب دبلوم العام الواحد بكلية التربية .
- الحدود المكانية: كلية التربية جامعة المنيا.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م.

مصطلحات البحث:

١- استراتيجية (K.W.LH): تتكون هذه الاستراتيجية من أربع خطوات هي:

أ- K للدلالة على كلمة (Know) What we know about the subject?

وهي خطوة استطلاعية لمساعدة الطلاب على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع من معلومات وبيانات سابقة.

ب- W للدلالة على كلمة (Want) What we want to find out?

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه، ويرغبون في اكتشافه.

ج- L للدلالة على كلمة (Learn) What we learned?

وهو سؤال تقويمي؛ لبيان مدى الإفادة مما سبق في الخطوتين السابقتين، ويهدف إلى مساعدة الطلاب على تعيين ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

د- H للدلالة على كلمة (How) How can me learn more?

وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة الطلاب في الحصول على مزيد من التعلم والأكتشاف والبحث في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع.

وتعرف إجرائياً بأنها: إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، تتضمن مجموعة من الإجراءات والتساؤلات التي يقوم بها طلاب دبلوم العام الواحد في مادة الفروق الفردية والقياس النفسي، وتتضمن أربع مراحل: المرحلة الأولى مرحلة (K) (ماذا أعرف؟) وفيها يحدد الطالب ما الذي يعرفه ، ثم تأتي مرحلة (W) (ماذا أريد أن أعرف؟) والتي يعد فيها الطالب قائمة بما يريد أن يعرفه ، وفي المرحلة (L) (ماذا تعلمت؟) وفيها يحدد الطالب ما توصل إليه وتعلمه، وفي المرحلة الأخيرة (H) يحدد فيها الطالب كيف يطبق ما يتعلّمه؟ من خلال البحث والاستكشاف.

٢- التفكير الناقد:

تتبنى الدراسة الحالية تعريف فاشيون وفاشيون (Fasion & Fasion, 2000) الذي يُعرف مهارات التفكير الناقد بأنها قدرة الطالب على الحكم الهادف أو ذو المعنى المنظم ذاتياً والذي ينتج من تفسير وتقييم واستنتاج وتحليل وجهات النظر، وتقديم الأدلة والتي على أساسها يتم هذا الحكم ، ويستدل على هذه المهارات من الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في اختيار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (٢٠٠٠) المعرب والمعدل من قبل الباحثة.

٣- الاتجاه نحو مهنة التدريس:

تعرف الباحثة الاتجاه نحو مهنة التدريس إجرائياً بأنه " استعداد مكتسب ثابت نسبيا له تأثير على استجابة الطالب المعلم بالموافقة أو الرفض للمواقف المرتبطة بمهنة التدريس ويظهر ذلك من خلال الأبعاد التالية : (أهمية مهنة التدريس، المكانة الاجتماعية للمعلم، المستوى الاقتصادي للمعلم، الإعداد التربوي للمعلم، النظرة المستقبلية لمهنة التدريس)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس المعد لهذا الغرض والمعد من قبل الباحثة.

٤- طلاب الدبلوم العام الواحد:

يقصد بطلاب الدبلوم العام الواحد بكلية التربية في البحث الحالي بأنهم: كوادر بشرية من خريجي الكليات الجامعية من غير كليات التربية يطمحون للعمل في قطاع مهن التربية والتعليم العام، ويشترط لذلك إعدادهم تربوياً، ويتم ذلك من خلال التحاقهم ببرنامج الدبلوم العام الواحد في التربية.

الإطار النظري:

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، عدة تعريفات منها:

- تدريب الطالب على التفكير، ومعرفة ماذا يعرف؟ وماذا لا يعرف؟ فهي عمليات إجرائية لإدارة وتنظيم التفكير، فالطالب عندما يستخدم هذه الاستراتيجيات إنما هو يدير تفكيره، وتقيده في امتلاك المعرفة والفهم والاستخدام المناسب لهذه المعرفة مع الوعي والتحكم في تعلم وإنجاز المهمة ومعرفة الطالب لذاته وإدراكه لها كمتعلم ووعيه الذاتي لعملية تعلمه. (شحاته، ٢٠٠٥)

- الأداءات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه له لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية والقراءات قبل وأثناء وبعد التعلّم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وحل المشكلات والتحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها والتعبير عنها وتنمية التفكير التأملي. (عبدالوهاب، ٢٠٠٥)

- مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلّم ما وراء المعرفة، وهي: معرفة طبيعة التعلّم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية تعلمه وتوجيهها، وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معانٍ يمكن استخدامها في حل ما يواجه من مشكلات. (الشربيني و الطناوي، ٢٠٠٦: ٣٦)

- مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى اكتساب فعاليات ما وراء المعرفة وتشمل معرفة طبيعة التعلّم، وعملياته وأهدافه والوعي بالإجراءات والأنشطة المتطلبة لإنجاز مهمة محددة. (عبدالحكيم وآدم، ٢٠٠٧)

- مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تستخدمها المعلمة لتدريب الطالبة على التخطيط والمراقبة والتقويم لعملياتها أثناء تعلم مهارات القراءة الإبداعية، بحيث تستطيع التحكم في تفكيرها وتوجيهه بهدف الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهها. (الأحمدي، ٢٠١٢)

وعلى الرغم من تعدد التعريفات السابقة إلا أنها تتفق جميعاً على أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعني:

- مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطلاب للوصول إلى حل مشكلة تعليمية أو تحقيق هدف.
- تنمي وتعزز بعض المهارات العقلية العليا، مثل (التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقويم، الوعي بالإجراءات والأنشطة، والتحكم الذاتي).
- توجه عملية التفكير لدى الطلاب وتتحكم فيه، بما يحقق الأهداف المرجوّة.
- تستخدم قبل وبعد وأثناء العملية التعليمية.
- تجعل الطالب محور العملية التربوية ويصبح دور المعلم موجه ومرشد للعملية التعليمية، مما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بذلك.

استراتيجية (K.W.L):

بدأت فكرة استراتيجية (K.W.L) حينما شاركت Ogle عام (1986) في مشروع للتطوير المهني في الكلية الوطنية للتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان الهدف من المشروع تنفيذ استراتيجيات أكثر نشاطاً وتفاعلاً في القراءة والكتابة، فظهرت فكرة هذه الاستراتيجية لتشجيع المعلمين على تنشيط مشاركة تلاميذهم في الصف. Ogle (2009, 56) وتوجد لهذه الاستراتيجية تعريفات عديدة منها:

١. استراتيجية جيدة يستخدمها المعلمون لتنشيط تفكير الطلاب في موضوع الدرس قبل أن يحدث التعلم الجديد(Kopp,2010:10).

٢. استراتيجية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة، حيث يحدد فيها الطالب ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بصياغتها.) Perez,2008:21)

٣. إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع، ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل، ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه، ويمكن أن يتم ذلك

في شكل فردي أو في مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف. (عطية وصالح، ٢٠٠٨)

٤. استراتيجية تعلّم واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة ارتكاز، وربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمونها. (الرباط، ٢٠١٥: ٢٦١)

من خلال استقراء التعريفات السابقة والتعريف الإجرائي لاستراتيجية K.W.L يتضح ما يلي:

١. استراتيجية K.W.L هي إحدى استراتيجيات التعلم البنائي وكذلك من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

٢. تعتمد هذه الاستراتيجية على استدعاء الطلاب لما لديهم من معلومات سابقة.

٣. تساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع، وتوضيح الغرض من الموضوع، كما تساعدهم على مراقبة فهمهم، وتقويم فهمهم، وتوسيع أفكارهم فيما بعد الموضوع. (الغامدي، ٢٠١٥)

٤. تتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث خطوات حسب ما ذكر (عبدالباري، ٢٠١٠: ٣١١):

أولاً: العمود الأول ويرمز له بالحرف (K) من كلمة (Know) ويعني ماذا أعرف عن الموضوع؟ (المعرفة السابقة).

ثانياً: العمود الثاني ويرمز له بالحرف (w) من كلمة (want) ويعني ماذا تعلمت عن الموضوع؟ (المعرفة المقصودة).

ثالثاً: العمود الثالث ويرمز له بالحرف (L) من كلمة (Learned) ويعني ماذا تعلمت عن الموضوع (المعرفة المكتسبة).

٥. (K)	٦. (W)	٧. (L)
٨. ماذا أعرف؟	٩. ماذا أريد أن أعرف؟	١٠. ماذا تعلمت؟
١١. المعرفة	١٢. المعرفة المقصودة	١٣. المعرفة المكتسبة

شكل رقم (١) يوضح مراحل استراتيجية (K.W.L)

استراتيجية K.W.L.H :

في عام (1995) تطورت مراحل استراتيجية (K.W.L) بموجب دراسة قدمها المركز الإقليمي الشمالي للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، بإضافة عمود رابع يرمز له بالحرف

(H) من الكلمة (How) من السؤال (How I Learn?) ويعني كيف يمكن أن أتعلم أكثر؟ لتصبح (K.W.L.H). (عطية، ٢٠١٠: ١٧٢)

وأصبحت استراتيجية K.W.L.H من استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن (ماذا أعرف؟- ماذا أريد أن أعرف؟- ماذا تعلمت؟- كيف أطبق ما تعلمت؟)، وهي استراتيجية تهدف إلى الفهم ، وتعمل على تنشيط المعرفة السابقة وتربط بينها وبين المعرفة المكتسبة لتحسين عملية التعلم حيث إن المتعلم هو محور العملية التعليمية، وتسير وفق خطوات منظمة تعتمد على استدعاء معارف الطالب السابقة وإطلاق رغبته في الاستزادة من المعلومات ثم الوعي بما تم تعلمه.

خطوات التدريس وفق استراتيجية (K.W.L.H):

حتى يتم الاستفادة من مميزات هذه الاستراتيجية بشكل كامل، كان لا بد من تطبيقها وفق خطوات تدريسية تناسب تحقيق الغرض منها، وفيما يلي ملخص لخطوات التدريس وفق استراتيجية (K.W.L.H)، كما حددها (بهلول،٢٠٠٤)، والحارثي، (٢٠١٣)، الغريبي (٢٠١٨):

- تعريف الطلاب باستراتيجية (K.W.L.H) وخطواتها في التدريس.
- عرض مخطط مكون من أربعة أعمدة لاستراتيجية (K.W.L.H) على الطلاب.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعلّم تعاوني ومن ثم توزيع المخطط عليهم.
- عرض عنوان الدرس والأفكار الرئيسية على الطلاب.
- تنشيط الخبرة السابقة لدى الطلاب، بسؤالهم عما يعرفونه عن كل فكرة من أفكار الدرس ومناقشتهم حول ما يعرفونه.
- يقوم الطلاب بتدوين ما يعرفونه من خبرة سابقة، في العمود الأول (K).
- سؤال الطلاب عن ماذا يريدون معرفته عن موضوع الدرس وأفكاره الرئيسية.
- مساعدة الطلاب في تخطيط أهداف للدرس.
- صياغة أهداف الدرس في شكل أسئلة يتم تدوينها في العمود الثاني (W).
- توقع بعض الصعوبات التي قد تعوق تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً، ووضع حلول مناسبة لحلها، وتدوينها.

– عرض الدرس بواسطة طرق التدريس المناسبة (مناقشة وحوار، عصف ذهني، تعلّم تعاوني، مدخل قصصي، لعب أدوار، محاضرة) مما يناسب تحقيق الأهداف، والإجابة على أسئلة العمود الثاني.

– استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية المساعدة من وسائل بصرية أو سمعية أو بصرية وسمعية (عروض بوربوينت، افلام تعليمية وغيرها) والتي تسهل عرض معلومات الدرس.

–توجيه الطلاب لتحديد إجابات أسئلة العمود الثاني، من خلال ما تم دراسته.، وتدوين هذه الإجابات في العمود الثالث (L)، ومناقشة الطلاب حولها وصياغتها بأسلوب علمي.

– تقويم الطلاب فيما تم تعلّمه، وذلك بموازنة ما تم تدوينه في العمود الثالث (L) من إجابات، مع الأسئلة المدونة في العمود الثاني (W)، لتحديد مدى تحقق الأهداف المخطط لها مسبقاً.

– تصحيح الأخطاء السابقة في العمودين الأول (K)، والثاني (W).

– مناقشة الطلاب في كيفية الاستفادة من المعلومات المعطاة في حياتهم العملية وتدوينها في العمود الرابع (H) واعطائهم بعض التكليفات التطبيقية للبعض الدروس للبحث والاستقصاء.

دور المعلم أثناء تطبيق استراتيجية K.W.L.H:

تتحدد أدوار المعلم فيما يلي كما يراها كل من (الجليدي،٢٠٠٩: ٥٥). الزهراني (٢٠١١، ٢٤):

– تحديد معارف الطلبة السابقة كمنطلق للتعلم الجديد .

– تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة للعمل وفق سمات التعلم التعاوني.

– تنظيم معارف الطلبة باستخدام مخطط الإستراتيجية .

– تصحيح التصورات البديلة لدى الطلبة من خلال مقارنة ما تم تعلمه بما كانوا يعتقدونه سابقا .

– استثارة فضولهم العلمي عن طريق المناقشة والمحاضرة وأسلوب العصف الذهني وتحفيزهم .

– تشجيعهم على طرح أفكار جديدة والتأكيد على مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب من خلال المجموعات التعاونية.

- تقويم أداء الطلاب ورصد مدى تحقيقهم للتعلم المنشود.

دور الطالب أثناء تطبيق استراتيجية K.W.L.H:

إن دور الطالب وفق هذا النموذج يتحدد فيما يلي: (الزهراني ، ٢٠١١: ٢٥)

- يقرأ عن الموضوع، ويستوعب الأفكار المطروحة فيه ليحدد معرفته السابقة وتسجيلها في الحقل الأول (ماذا أعرف عن الموضوع؟.)
- يصنف الأفكار الواردة في الموضوع إلى محاور أساسية وفرعية لتحديد الأسئلة التي يريد الإجابة عنها وكتابتها في الحقل الثاني (ماذا أريد أن أعرف؟.)
- يطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة .
- يمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها الموضوع كما يتدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع أفراد المجموعات .
- تدوين ما تم تعلمه بعد عرض الموضوع، وتسجيله في الحقل الثالث (ماذا تعلمت؟)ثم مقارنة ما تم تعلمه في الحقل الثالث بما كان يريدون أن يتعلموه في الحقل الثاني ويقوم بتصحيح المفاهيم والأفكار الخطأ.
- يقرر ما تعلمه بالفعل ويحاول أن يستمر في البناء المعرفي لديه من خلال توليد أسئلة جديدة .
- يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة
- تسجيل الأسئلة التي لم يحصل على إجابة لها من الموضوع في الحقل الرابع والبحث عن إجابة لها.

مفهوم التفكير الناقد:

حاول الكثير من علماء النفس والتربية تعريف التفكير الناقد، إلا أن هذه التعريفات قد اختلفت في أساليب عرضها وفي استخدامات مضمونها، ونظرا لاختلاف الباحثين حول مفهوم التفكير الناقد، فقد أقيم مؤتمر متعلق بتعريف التفكير الناقد، بالدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) وقد توصلت هيئة خبراء دلفاي على مدار عامين من البحث إلى تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد على النحو التالي: التفكير الناقد هو حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفسير والتحليل، والتقييم والاستنتاج، ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة

والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. (أبو جادو؛ ونوفل،٢٠١٣: ٢٧٩).

ومن بين تعريفات التفكير الناقد ما يلي:

- قدرة الفرد على تفسير البيانات واستخلاص النتائج ومعرفة المسلمات والاستنباط من القواعد العامة وتقويم الحجج والبراهين. (عواد، ٢٠٠٨: ١١)
- استراتيجية تعليمية تستخدم في بداية وحدة دراسية ونهايتها، تنسجم مع عمل الدماغ من طريق تحديد المعرفة القبلية للنص المقروء من الطلبة، ووضع خطة لأهدافهم المعرفية والتحقق من هذه الأهداف. (Judy & Goldberg ,2001: 182)
- التقييم أو الحكم على الحلول المقترحة للمشكلات والقضايا و يتمثل في قدرة الفرد على التحليل والتقييم والاستنتاج والاستقراء للوصول إلى الأسباب واتخاذ القرارات الملائمة لكي يسلك الطريق الصحيح. (Joseph,2008: 8)
- مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات، و بين الحقائق والادعاءات، وبين المعلومات المنقحة و غير المنقحة، وهو بذلك يعني تكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا إذا اكتملت الأدلة، وعدم إصدار الأحكام على أساس من الميل الشخصي أو التحيز لوجهة نظر بعينها. (عزيز، ٢٠٠٥: ٣٦٩-٣٧٠)
- مجموعة مهارات قابلة للتنمية والنمو، تعتمد على بعض العمليات العقلية متدرجة المستوى هادفة ومنظمة وموجهة لخدمة موضوع أو قضية يشعر بها الفرد تبدأ بجمع المعلومات وتنتهي بإصدار أحكام موضوعية حول الموضوع المثار. (الشلاش، ٢٠١٧)

كما اتفقت العديد من الدراسات على أن التفكير الناقد هو تفكير عقلاني ومنطقي وتأملي وتقويمي فيما يتعلق بما يجب قبوله أو رفضه أو ما يجب الاعتقاد به، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنه (Qing, Ni& Hong ، ٢٠١٠) ، (Kondakci &Aydin, 2013).

ويؤكد أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧: ٢٢٦) على أن التفكير الناقد يمكن الأفراد من النجاح في مختلف جوانب حياتهم كما أنه يغرس روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاكتشاف مما يؤدي إلى توسيع آفاقهم المعرفية ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع مما يعمل على إثراء بنيتهم المعرفية ، هذا إلى جانب أنه يشجع على ممارسة مجموعة من مهارات التفكير مثل حل المشكلات، التفكير المتشعب،

التفكير الإبداعي، المقارنة الدقيقة، المناقشة، الأصالة، التحليل التقييم، الاستنتاج، اتخاذ القرار، كما أنه يدفع الأفراد إلى تقديم تعليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة ويعمل على تقليل الادعاءات الخاطئة، ويساعدهم على مراقبة تفكيرهم وضبطهم له مما يساعدهم على اتخاذ القرارات المهمة.

ويلاحظ من خلال التعريفات السابقة، أنه رغم اختلاف الباحثين واختلاف مناهجهم واهتماماتهم العلمية في تحديد مفهوم التفكير الناقد، إلا أن هذه التعريفات تتفق في معظمها على المهارات الأساسية للتفكير الناقد الاستنتاج، والتمييز بين الحقائق والآراء، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستدلال.

مهارات التفكير الناقد:

يرى أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧: ٢٤٠) أن تصنيف Fasion & Fasion من أشهر التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، فقد استندا في تحديدهما لهذه المهارات إلى ما تم التوصل إليه في اجتماع هيئة دلفي (Delphi) عام (١٩٩٢) حيث توصل مؤتمر هيئة خبراء دلفي إلى وضع قائمة تضم مهارات التفكير الناقد الرئيسية والمهارات الفرعية التي تندرج ضمن كل مهارة رئيسية، وقد تبنت الدراسة الحالية هذا التصنيف، وذلك لمناسبته لمجموعة الدراسة ولقياسه مهارات التفكير الناقد التي تبنتها الدراسة الحالية، وهذه المهارات هي:

أ. 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.

ب. 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.

ج. 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.

د. 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.

هـ. 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.

الأهمية التربوية لمهارات التفكير الناقد:

تؤكد دراسات عديدة مثل دراسة (٢٠٠٥) Gelder، ودراسة (٢٠٠٦) Osman، ودراسة (2012) Bukhalter& Shegebaye ، ودراسة (٢٠١٢) Yang ، ودراسة الحربي (٢٠١٢)، ودراسة عمر (٢٠١٤)، ودراسة (٢٠١٤) Kalelioglu & Gulbahar ، دراسة (العقاب، ٢٠١٥)، ودراسة (٢٠١٦) Forawi، ودراسة العتيبي (٢٠١٦)، ودراسة أبو زيد (٢٠١٨)، على أن التدريس في المرحلة الجامعية يجب أن يركز على مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كي يتمكنوا من اختيار أفضل الحلول للمشكلات التي تواجههم في هذه المرحلة ولتعميق المعرفة لديهم وتحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وإعطاء تلخيص للأفكار، والتوصل إلى الاستنتاجات، وتفسير النتائج، وتقويم الافتراضات، وإصدار الأحكام والمشاركة في المجتمع وإدارة المواقف والتعامل مع التكنولوجيا .

ورغم أهمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى نقص قدرتهم على الاستدلال و التقييم وإعطاء الأحكام، والمهارات اللازمة للتدريس بنجاح، وهذه المهارات يمكن إجمالها في مهارات التفكير الناقد (Joseph, 2002: 9)، كما أشارت

دراسات عديدة إلى تدني مستوى مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين ومن هذه الدراسات دراسة المزروع (٢٠١٠) ، ودراسة Zhou, Yan, Zhao, Liu, & Xing (2012)، ودراسة Demirhan & Koklukaya (٢٠١٣).

ويعرض غانم (٢٠١١، ١٣٢-١٣٣) أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد في المدارس والجامعات في النقاط التالية:

١- تجعل الطالب أكثر دقة وفهما في مجالات الحياة كافة، ويكون أكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره.

٢- تدعم شخصية الطالب، وتعوده الاعتماد على النقص في اكتساب المعارف ونقد الآراء السائدة بجرأة وثقة.

٣- تجعل الطالب قادرا على الحكم بموضوعية وعقلانية على التوجهات والبرامج المطروحة في المجتمع، وبذلك يكون قادرا على المشاركة بفاعلية في الحياة العامة.

٤- تساعد على إعلاء قيمة العقل وعلى تحقيق قيمة التسامح الفكري والقبول بالآخر، وهذا يؤدي بدوره إلى خلق المواطن الواعي الذي لا ينجرف بسهولة وراء تيارات هدامة.

٥- تساعد الطالب على غربلة وتقييم الأفكار والاتجاهات التي يتعرض لها، ومن ثم يكون قادرا على تبقي اتجاهات معينة ورفض اتجاهات وأفكار أخرى.

ويشير عزيز (٢٠٠٥ ، ٣٧٢) إلى أهمية امتلاك المعلمين المهارات التفكير الناقد بغض النظر عن عمر تلاميذهم، كما يؤكد على العلاقة بين قدرة المعلمين على ممارسة التدريس الفعال وامتلاكهم لمهارات التفكير التأملي والناقد وإعطاء عملية التعليم قوه وجودة تضمن تعليم الطلاب بصورة ملائمة وتحسين نواتج العملية التعليمية التي يقومون بها.

وينادى أصحاب تعليم مهارات التفكير الناقد تضمينها أثناء تدريس المواد الدراسية وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة البيئة الصفية واستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية معينة تنمي هذه المهارات لدى الطلاب من خلال المقررات الدراسية، وطبقا لهذا المنظور فإنه يمكن تعليم أو تنمية عدد من مهارات التفكير معا في الدرس الواحد ويسمى هذا التوجه التعليم من أجل التفكير (صبري؛ ابراهيم ؛ فتح الله ، ٢٠١٦).

مما سبق يتضح أن مهارات التفكير الناقد تمثل أهمية بالغة للطالب المعلم فهي تساعده على التقييم واتخاذ القرار، وحل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من نجاحه ، وتحسين أدائه الوظيفي بعد التخرج، وهذا هو المدخل الذي تتبناه الدراسة الحالية القائمة على تطبيق استراتيجية K.W.L.H لتنمية مهارات التفكير الناقد.

مفهوم الاتجاه Attitude Concept:

يعد مفهوم الاتجاه من المفاهيم الأساسية في الدراسات النفسية والتربوية، وقد تناوله الباحثون منذ فترة طويلة، واختلف العلماء حول تحديد مفهوم الاتجاهات ، ويعود ذلك إلى تباين وجهات النظر لدى الباحثين، ومن هذه التعريفات ما يلي:

- استعداد مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، وتتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض . (راجح ، ١٩٧٩: ١١١-١١٢)

- استعداد نفسي وتهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص ، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة. (زهران، ١٩٧٧ :١٤٤)

- استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً أو حول قيمة من القيم ، كالقيمة الدينية ، أو الجمالية ، أو النظرية أو الاجتماعية ، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيراً لفظياً بالموافقة أو عدم الموافقة عليه ، أو المحايدة، ويمكن قياس الاتجاه بإعطاء درجة للموافقة أو المعارضة أو المحايدة. (أبو النيل، ١٩٨٥: ٤٥٠)

- مجموعة استجابات القبول أو الرفض التي تتعلق بموضوع جدلي معين والمقصود بالموضوع الجدلي موضوع اجتماعي يقبل المناقشة. (صالح ، ١٩٧٢ : ١١٢)

- مجموعة من استجابات القبول أو الرفض التي تتعلق بموضوع معين أو موقف ما يقبل المناقشة. (منسي ١٩٩٠ : ٢٠٦)

ومن خلال هذه التعريفات يتبين أن الاتجاهات هي مجموع استجابات الأفراد نحو موضوع معين بالقبول أو الرفض.

مفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس:

لاشك أن الاتجاهات الإنجابية نحو مهنة التدريس تسهم في تطوير إعداد المدرس بالقدر الذي يمكنه من المساهمة الفعالة في العملية التعليمية وذلك للارتقاء بعملية التدريس .

ويحتل الاتجاه نحو مهنة التدريس مكانة كبيرة، فعطاء المعلم يرتبط إلى حد كبير باتجاهه نحو مهنة التدريس، وحيث أن الاتجاه يعتبر من العوامل المكتسبة فإن لمرحلة الإعداد دور كبير في عملية إكساب الطالب المعلم سلوك إيجابي نحو مهنة التدريس.

وقد أهتم العديد من الباحثين بتحديد مفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس كما يلي:

- قبول الطالب المعلم أو رفضه لبعض المواقف التدريسية والحياتية المتعلقة بمهنة التدريس. (العمودي، ٢٠١٥)

- استعداد ينبع من داخل الفرد نتيجة معطيات وخبرات سابقة تقوده إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض تجاه عبارات المقياس الاتجاه نحو المهنة. (الجوهري، ٢٠١٠)

- شعور وجداني بالقبول أو الرفض بقاء على أفكار المعلم ومعتقداته نحو مهنة التدريس والتي تؤدي به إلى الاستعداد للسلوك بطريقة إيجابية أو سلبية. (الشايب، ٢٠١٣)

- مجموعة استجابات القبول أو الرفض نحو التدريس كمهنة، فاتجاه المعلم نحو مهنة التدريس يتضمن استجاباته نحو التدريس كمهنة، و هل هو متقبل لها أم يرى أنها مهنة مفروضة عليه، وأنها مهنة مثل سائر المهن الأخرى. (حبيب، ١٩٩٠: ٣-٤)

أهمية تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس للطالب المعلم:

ثمة اتفاق بين التربويين أن كلمة السر لنجاح المعلم في عمله هي اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته، لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي ينبني عليها معظم النشاطات التربوية. كما أن الاتجاهات نحو مهنته التدريسية هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكده المعلم في حجرة الدراسة، وأن الاتجاهات الإيجابية هي ركيزة معظم النشاطات التربوية. وترتبط اتجاهات المعلم نحو مادته بإعداده الأكاديمي.

وبهذا الصدد يرى اللقاني (١٩٩٢) أنه إذا كنَّا نسعى في الأبناء إلى بنائهم من الداخل، فإننا أيضاً بحاجةٍ إلى بناء المعلّم من الداخل، بحيث يكون ذلك البناء الداخلي تكوين اتجاه إيجابي نحو العمل المدرسي. (اللقاني،١٩٩٢: ٢٥)

الدراسات السابقة:

– دراسة العدوان والغزو (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي ما وراء المعرفي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وفي الكشف عما إذا كان هذا الأثر مختلف باختلاف جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والكلية التي ينتمي لها في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس تم توزيعهم عشوائية على مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم بناء برنامج تدريبي تضمن (١٣) موقفاً تم التدريب فيها على مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)، واستخدم في هذه الدراسة اختبار (Glaser –Watson) للتفكير الناقد بعد التحقق من صدقة وثباته. وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تطوير التفكير الناقد لدى عينة الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة سعيد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة مدى فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة هما KWL و PQ4R في تنمية كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد وتغيير الاتجاه في فرع النحو من فروع اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، واتبع الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٩٠) طالبا، تم تقسيمهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات ، مجموعتان تجريبيتان، درست إحداهما باستخدام استراتيجية PQ4R. والثانية باستخدام استراتيجية KWL، أما الثالثة فكانت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، وأدوات الدراسة تمثلت في قائمة لمهارات التفكير الناقد في تطبيقات القواعد النحوية ، واختبار لقياس التحصيل ، واختبار التفكير الناقد، ومقياس اتجاه التلاميذ نحو المادة ، ودليل المعلم. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، تفوق استراتيجية KWL على استراتيجية PQ4R في تنمية كل من التحصيل الدراسي ، والتفكير الناقد ، والاتجاه نحو مادة اللغة العربية فرع النحو.

– دراسة العلوان (٢٠٠٩) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تدريس ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، مقارنة بطريقة

التدريس التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة مساق النمو المعرفي عند الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، موزعين على شعبتين، اختيرت إحداهما عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية والأخرى لتكون مجموعة ضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية مساق النمو المعرفي عند الأطفال باستخدام استراتيجية تدريس ما وراء المعرفة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المساق نفسه. وقد خضعت كلتا المجموعتين إلى اختبار واطسن – جلسير للتفكير الناقد واختبار التحصيل من إعداد الباحث قبل إجراء الدراسة وبعدها، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

– دراسة (Kelly& Irene ٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجيات التفكير فوق المعرفي على التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من عشر طلاب جامعين في جامعة هونكونج في الصين، خمسة أدائهم عالي، وخمسة أدائهم متدني، ومن ثم تم اختبارهم في ست مهام تفكيرية باستخدام طريقة التفكير بصوت عال، فكانت نتيجة الدراسة اختلاف المجموعتين في الأداء حيث تفوق الطلبة أصحاب الأداء العالي في مهارات التفكير الناقد على أصحاب الأداء المنخفض، كما أظهرت النتائج أن المفكرين الناقدين الجيدين ينظمون أكثر إلى النشاطات التفكيرية ما وراء المعرفية.

– دراسة عرام (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.L في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير لدى طلاب الصف السابع الأساسي، وقد طبقت الباحثة المنهج التجريبي حيث طبقت الدراسة على عينة قصدية من (٩٧) طالبة من الصف السابع، وقسمت فيها العينة إلى مجموعتين تجريبية تتكون من (٤٨) طالبة، وضابطة (٤٩) طالبة، وتم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية وقائمة بمهارات التفكير الناقد، ودليل المعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام استراتيجية K.W.L.

– دراسة الحارثي (٢٠١٣) التي هدفت إلى فاعلية استخدام نموذج (K.W.L.H) لمراقبة النمو المعرفي ومدى تأثيره في تنمية الاتجاه المهني لدى طلاب السنة التحضيرية، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب موزعين على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وطبق الباحث على

العينة مقياس النضج المهني قبل وبعد التجربة باستخدام نموذج (K.W.L.H) في مفاهيم التربية وعلم النفس، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في النضج المهني لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج (K.W.L.H) .

– دراسة (مجالي؛ الذنيبات، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في مواد المتطلبات الإجبارية في اللغة العربية والثقافة الإسلامية، مقارنة بأثر الطريقة التقليدية، شملت عينة الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية الكرك الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية، موزعين على شعبتين، شعبة تجريبية، وأخرى ضابطة ودرست الشعبة التجريبية باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، بينما درست الشعبة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم تم قياس تحصيل الطلبة بواسطة اختبار تحصيلي أعده الباحثان، كما طبق الباحثان اختبار (واطسن – جليسر) لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب على مقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة الغامدي (٢٠١٥) للكشف عن أثر استخدام برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، ومعرفة مستويات التفكير الناقد وبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يتم استخدامها في التدريس لدى عينة الدراسة، وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً من طلاب دبلوم العام الواحد في التربية، وطبق فيها الباحث اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (الصورة المختصرة)، وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في التطبيق القبلي، وكذلك توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي، والتتبعي للمجموعة التجريبية.

– دراسة بخيت ومحمد (٢٠١٦) هدفت إلى قياس فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التدريس والمسئولية الاجتماعية لطلاب الدبلوم

العامة ولتحقيق هذا تم استخدام بطاقة ملاحظة تضمنت المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية اللازمة للطالب المعلم بالدبلوم العام، ومقياس للمسؤولية الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة بالدبلوم العامة للعام الجامعي تم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيتين تتكون كل مجموعة من (٣٠) طالباً وطالبة، إحداهما كمجموعة التجريبية والتي تم التدريس لها وتدريبها من خلال البرنامج القائم على استراتيجية K.W.L.H والثانية مجموعة ضابطة تم التدريس لها بالطرق التقليدية. وقد استغرقت التجربة (١٦) أسبوعاً موزعين على الفصلين الدراسيين على مدار العام، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في تحسن أدائهم للمهارات التدريسية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالإعداد التربوي للطالب المعلم في برامج الدبلوم العام.

- دراسة الشلاش (٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على عينة مكونة من (٤٠) طالبا من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء وذلك ضمن مجموعتين، بواقع (٢٠) تجريبية و(٢٠) ضابطة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بعد أن كافأ بين المجموعتين ، واستخدم الباحث اختبار (واطسن - كلاسير) للتفكير الناقد المترجم، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد والثقة بالنفس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة محمد (٢٠١٧) والتي هدفت إلى اعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الاطفال المرحلة الأولى، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على طالبات قسم رياض الاطفال في كلية التربية للبنات في مادة علم النفس العام للمرحلة الأولى ضمن المحاضرات على عينة مكونة من (٥٠) طالبة ضمن مجموعتين، وبواقع (٢٥)'طالبة للمجموعة التجريبية و(٢٥) طالبة للمجموعة ضابطة، وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة في بحثها بعد أن كافأت بين المجموعتين قبل تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد استعانت الباحثة باختبار(واطسن

-كلاسير)، وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- دراسة الفايز (٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الكسور والأعداد الكسرية لدي طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، اعتمدت الباحثة أسلوب المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار شعبتين في الصف الرابع، وبعد التحقق من تكافؤ الشعبتين تم تعين إحداهما مجموعة تجريبية درست موضوعات المناهج باستخدام استراتيجيات KWL والأخرى درست الموضوعات ذاتها باستخدام استراتيجية التدريس التقليدية حيث مثلت المجموعة الضابطة، وبلغ عدد الطلاب بالمجموعة الضابطة (٢٩) طالباً، بينما بلغ عدد الطلاب للمجموعة التجريبية (٢٧) طالبا. ومن ثم تم تطبيق اختبار التفكير الناقد واختبار التحصيل على مجموعتي الدراسة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام استراتيجيةK.W.L .

التعليق علي الدراسات السابقة:

- أكدت جميع الدراسات السابقة أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد بصفة عامة واستراتيجية K.W.L بصفة خاصة.

- ومن الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، دراسة كل من: (العلوان، ٢٠٠٩)، (العدوان والغزو، ٢٠٠٧)، (Kelly, Ku& Irene,2010)، (المجالي، الذنبيات، ٢٠١٣)، (الغامدي، ٢٠١٥)، (محمد، ٢٠١٧)، (الشلاش، ٢٠١٧)، كما استخدمت استراتيجية K.W.L أو استراتيجية K.W.L.H المعدلة كأحد استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة كما في دراسة كل من: (سعيد،٢٠٠٩)، (عرام، ٢٠١٢)، (الفايز، ٢٠١٧).

-أكدت دراسة كل من: (الحارثي، ٢٠١٣)، ودراسة (بخيت ومحمد، ٢٠١٦) أهمية تقديم المزيد من البرامج، وتطوير المقررات الدراسية بكلية التربية واستخدام استراتيجيات حديثة لتنمية النضج المهني ومهارات التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) .

– قدمت هذه الدراسات مجموعة من الخطوات الهامة لاستراتيجية K.W.L والتي تم الاستفادة منها في تحديد الخطوات الإجرائية لتدريس مقرر الفروق الفردية والقياس النفسي لتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المهنة.

– أستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير دراستها من حيث الإطار النظري وتطوير أدوات البحث، وبلورة المشكلة، واستخدام المنهج شبه التجريبي.

فروض البحث:

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث التي درست باستخدام استراتيجية (K W. L.H) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) في القياسين القبلي والبعدي لمكونات الاتجاه نحو المهنة.

خطوات وإجراءات البحث :

عينة البحث: تم اختيار طلاب دبلوم العام الواحد من مجتمع الدراسة بالطريقة القصدية حيث تقوم الباحثة بالتدريس لمقرر الفروق الفردية والقياس النفسي، واستخدمت عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) طالباً وطالبة للتحقق من صدق وثبات الأدوات المستخدمة، كما اختيرت عينة أساسية تتكون من (٤٥) طالباً وطالبة.

منهج البحث :

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لقياس أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في مقرر الفروق الفردية والقياس النفسي في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب دبلوم العام الواحد.

إجراءات البحث:

١- إعداد المادة العلمية باستخدام استراتيجيةK.W.L.H:

راجعت الباحثة الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع استخدام استراتيجية K.W.L.H ، وذلك بغرض تحليلها والإفادة منها في إعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة، وتوظيفها في إثبات الفروض، وتم تحليل محتوى مقرر (الفروق الفردية والقياس النفسي) وتنظيم محتواه بحيث يكون لكل درس أهدافه ووسائله اللازمة وأدوات تقويمه، وتوزيع الدروس على مواعيد المحاضرات، وتم إعداد جداول خاصة وفقاً لاستراتيجية K.W.L.H لتكون دليلاً للطالب والباحثة في تناول الدروس، وبعد الانتهاء من الأعداد لتدريس للمقرر تم تطبيق استراتيجية K.W.L.H والتي امتد لتسعة أسابيع وفقاً للخطوات التالية:

- التطبيق القبلي لأداتي الدراسة (مقياس التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة) على العينة.

- التدريس وفقاً لاستراتيجية K.W.L.H لمادة الفروق الفردية والقياس النفسي لموضوعات (الفروق الفردية قوانينها ومظاهرها- الذكاء- الابتكار- مفاهيم القياس والتقييم والتقويم- الاختبارات النفسية تعريفها وشروط الاختبار الجيد ومعاييرها وكيفية بناء الاختبار التحصيلي)

- التطبيق البعدي لأداتي الدراسة (مقياس التفكير الناقد ، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة) على عينة البحث وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

أدوات البحث:

١- اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (٢٠٠٠) California Critical Thinking Skills Test (CCTST), 2000):

اعتمدت هذه الدراسة في تحقيق هدفها على استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد "California Critical Thinking Skills Test "CCTST حيث يعد هذا الاختبار من الاختبارات الهامة التي صدرت عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي، واللغة الأصلية للاختبار هي اللغة الإنجليزية وقد اعتمد هذا الاختبار على تعريف التفكير الناقد الذي توصل إليه خبراء جمعية الفلسفة الأمريكية (Delphi) عام (١٩٩٠)، وهذا الاختبار معد لقياس مهارات التفكير الناقد التالية :التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء .وهو

على ثلاثة نماذج، صدر أولها النموذج (أ) عام (١٩٩٠)، والنموذج الثاني (ب) عام (١٩٩٢)، والنموذج الثالث (ج) عام (٢٠٠٠) وهو الذي تعتمد عليه الدراسة.

تصحيح الاختبار: يتكون اختبار كاليفورنيا من (٣٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها بدائل أربعة، وبعض الفقرات لها بدائل خمسة، بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (صفر– ٣٤) درجة.

صدق المحكمين للاختبار: ترجمت الباحثة اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (٢٠٠٠) ومراجعته مع النسخة الاصلية وتعديلها بما يتناسب مع البيئة المصرية، وقد استخدمت الباحثة لهذا الغرض صدق المحكمين؛ ومن ثم عرض اختبار التفكير الناقد بصورته الجديدة على عدد (٧) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس ومتخصص لغة، وقد أبدوا آرائهم بخصوص اللغة والمصطلحات المستخدمة ومدى مناسبتها للبيئة المصرية، والتي بموجبها تم إجراء التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات التي أتسمت بالغموض لتلائم البيئة المصرية كما أعيدت صياغة بعض الأسئلة وعدلت بعض الألفاظ وفقاً لآراء المحكمين، حيث كانت التغييرات بسيطة ولا تخل بالصورة المعدلة للاختبار، وتم الحفاظ على عدد فقرات الاختبار المكونة من (٣٤) فقرة موزعة على المهارات الخمس للتفكير الناقد.

الاتساق الداخلي للاختبار كمؤشر للصدق: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة من البعد الذي تنتمي إليه والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات ارتباط مفردات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة من البعد

م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط
٣	مهارة التحليل	.641**	١	مهارة الاستدلال	.454**	٨	مهارة الاستنتاج	.658**
٥		.424**	٤		.397*	١٤		.622**
٦		.756**	٩		.597**	١٥		.528**
١١		.637**	١٠		.418**	٢٣		.618**
١٣		.528**	١٢		.519**	٢	مهارة التقييم	.812**
١٨		.411**	٢٠		.575**	٧		.533**
٢٢	مهارة الاستقراء	.731**	٢١		.418**	١٦		.580**
٢٤		.626**	٢٦		.534**	١٧		.558**
٣١		.513**	٢٧		.546**	١٩		.571**
٣٢		.551**	٢٨		.614**	٢٥		.554**
٣٣		.622**	٢٩		.501**			
٣٤		.683**	٣٠		.453**			

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١، كما تم حساب معاملات ارتباط بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار بعد حذف درجة البعد ، وكانت قيم معاملات الارتباط كما موضح بجدول (٣).

جدول (٣) معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار بعد حذف درجة البعد

المهارة	مهارة التحليل	مهارة الاستقراء	مهارة الاستنتاج	مهارة الاستدلال	مهارة التقييم
معامل الارتباط	.742**	.834**	.778**	.866**	.716**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١، وهذا يعني تحقق صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الناقد.

ثبات الاختبار بصورته المعدلة: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام الطرق التالية:

أ- طريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعين على العينة الاستطلاعية وتشمل (٤٠) طالباً وطالبة ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل الارتباط لبيرسون وبلغ قيمته (٠,٨٣)، والجدول رقم (١) يوضح ثبات الاختبار علي كل بعد من أبعاده وعلى الاختبار ككل.

جدول رقم (١) قيم معاملات الثبات لمهارات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (٢٠٠٠) بطريقة إعادة التطبيق

رقم المهارة	المهارة	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	مهارة التحليل	٦	.78
٢	مهارة الاستقراء	٦	.81
٣	مهارة الاستنتاج	٤	.85
٤	مهارة الاستدلال	١٢	.79
٥	مهارة التقييم	٦	.80
الدرجة الكلية		٣٤	.83

ب- طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للاختبار ككل حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٨٥)، والتجزئة النصفية (٠,٦٧٦) وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٠٦)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان (٠,٧٩٦) وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.

مقياس الاتجاه نحو المهنة: تم إعداد المقياس على النحو التالي:

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس اتجاه طالب دبلوم العام الواحد في التربية نحو مهنة التدريس؛ لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت ببناء مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للاستفادة منها في إعداد المقياس وتحديد أبعاده، وبمراجعة تلك الدراسات السابقة والمقاييس تم تحديد أبعاد المقياس وهي: (أهمية مهنة التدريس، المكانة الاجتماعية للمعلم، المستوى الاقتصادي للمعلم، الاعداد التربوي للمعلم، النظرة المستقبلية لمهنة التدريس).

واستخدمت الباحثة أمام كل عبارة خمس استجابات يختار منها الطالب المعلم ما يتناسب مع اتجاهه وهي (موافق بشدة - موافق- غير متأكد- غير موافق - غير موافق بشدة). وتم صياغة بعض العبارات بصورة إيجابية، وبعضها بصورة سلبية، وضم المقياس في صورته الأولية (٢٥) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة.

صدق المقياس: عرض المقياس على (٧) من المحكمين في مجال طرق التدريس وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي حول صدق المحتوي للأبعاد وفقرات المقياس طبقاً لأهدافه ومدى تغطية الفقرات للجوانب المراد قياسها، وفي ضوء آراء وتوجهات السادة المحكمين تم التعديل.

الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط مفردات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس بالبعد الذي تنتمي إليه

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
أهمية مهنة التدريس	.515**	المكانة الاجتماعية للمعلم	.444**	المستوى الاقتصادي للمعلم	.582**	الاعداد التربوي للمعلم	.849**	النظرة المستقبلية للمهنة	.664**
	.733**		.506**		.482**		.887**		.779**
	.554**		.499**		.505**		.960**		.872**
	.882**		.745**		.420**		.889**		.902**
	.849**		.764**		.658**		.214		.737**

يتضح من الجدول أن هناك ارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه دال عند ٠,٠١ ماعدا العبارة رقم (٢٤) ولذا تم حذفها واصبح المقياس يتكون من (٢٤) عبارة، وتم حساب معامل الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معامل الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
أهمية مهنة التدريس	.904**
المكانة الاجتماعية للمعلم	.957**
المستوى الاقتصادي للمعلم	.868**
الاعداد التربوي للمعلم	.909**
النظرة المستقبلية لمهنة التدريس	.907**

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

أ- طريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعان على العينة الاستطلاعية (٤٠) طالباً وطالبة ، وتم حساب الثبات باستخدام معامل الارتباط لبيرسون وبلغ قيمته (٠,٨٦). و الجدول التالي يوضح ثبات المقياس علي كل بعد من أبعاده و على المقياس ككل.

جدول رقم (٦) قيم معاملات الثبات لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس باستخدام طريقة إعادة التطبيق

البعد	معامل الثبات
أهمية مهنة التدريس	.84
المكانة الاجتماعية للمعلم	.79
المستوى الاقتصادي للمعلم	.78
الاعداد التربوي للمعلم	.76
النظرة المستقبلية لمهنة التدريس	.86
الاتجاه ككل	.86

ب- طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للمقياس ككل حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٨٤)، والتجزئة النصفية (٠,٨٧٦) وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٣٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان (٠,٩٣٢) وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات الاختبار. وبذلك أصبحت أدوات الدراسة قابلة للتطبيق.

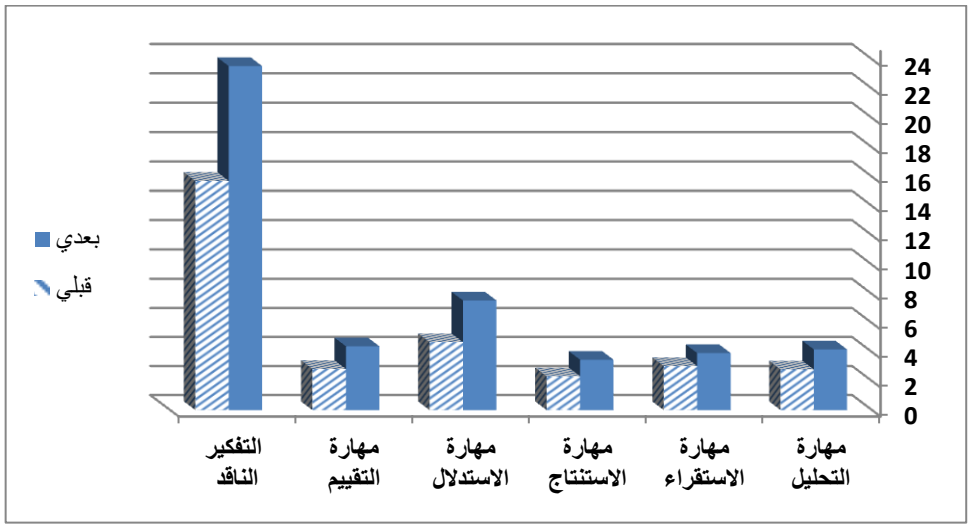
نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشته: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث التي درست باستخدام استراتيجية (K .H .W .L) في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسط الدرجات القبلية والبعدية في اختبار التفكير الناقد

الابعاد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة	مربع ايتا(2η)	d
مهارة التحليل	بعدي	4.18	0.98	5.51	.000	.257	1.17
	قبلي	2.80	1.36				
مهارة الاستقراء	بعدي	3.93	1.12	3.38	.001	.115	0.72
	قبلي	3.04	1.26				
مهارة الاستنتاج	بعدي	3.47	0.66	6.91	.000	.352	1.47
	قبلي	2.33	0.88				
مهارة الاستدلال	بعدي	7.56	1.60	8.02	.000	.422	1.71
	قبلي	4.69	1.78				
مهارة التقييم	بعدي	4.40	1.10	5.60	.000	.263	1.19
	قبلي	2.84	1.51				
الدرجة الكلية	بعدي	23.53	2.46	8.91	.000	.474	1.90
	قبلي	15.71	5.35				

ويمكن تمثيل متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (٢٠٠٠) في الشكل البياني التالي:



شكل (٢) رسم بياني يوضح متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار كاليفورنيا

يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق بين متوسط درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي في مهارات (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، كما أشارت قيمة حجم التأثير إلى وجود فاعلية في استخدام استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث أن قيمة η^2 تشير إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه استراتيجية K.W.L.H في التباين المنظم للمتغيرات التابعة (مهارة التحليل، مهارة الاستقراء، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستدلال، مهارة التقييم، الدرجة الكلية) لدى عينة البحث يقدر بالآتي: (٢٥.٧%، ١١,٥%، ٣٥,٢%، ٤٢,٢%، ٢٦,٣%، ٤٧,٤%) وهذه النسب من التباين الكلي ترجع للفروق بين المتوسطات، وقد وجاءت قيمة (d>1) للمتغيرات فيما عدا مهارة الاستقراء فهي أقل من الواحد (٠.٧٢) مما يشير إلى فاعلية كبيرة لاستراتيجية K.W.L.H.

وهذا يؤكد صحة الفرض وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (سعيد ٢٠٠٩،)، (عرام، ٢٠١٢)، (الفايز، ٢٠١٧).

وترى الباحثة أن من الأسباب التي أدت إلى ظهور تلك النتائج أن إستراتيجية (K.W.L.H) قد أسهمت في اكتساب الطلاب مهارات التفكير الناقد، حيث يقوم المتعلم بممارسة التعلم من خلال الموقف التعليمي بشكل منظم، فالتدريس وفقا لهذه الاستراتيجية يجعل من المتعلم عنصراً ايجابياً فاعلاً في عملية التعلم، حيث يقوم الطلاب باكتشاف المعرفة، وتحليل المواقف، وتخطيط ومراجعة التعلم من خلال مرحلة التفكير في التفكير باعتبارها إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة . فاستخدام استراتيجية (K.W.L.H) يجعل المتعلم يقوم بمراجعة الأفكار بصوت عال، مما يساعده على تقييم تعلمه، وكذلك تعديل أفكاره السابقة، وتوظيف معارفه في مواقف جديدة مما ينمي مهارات التفكير الناقد لديه.

كما أن الأنشطة المتضمنة لاستخدام استراتيجية K.W.L.H لمقرر الفروق الفردية والقياس النفسي تضمنت موضوعات تحث الطالب المعلم على:

– ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات المختلفة وكشف العلاقة بين الجزء والكل مما يساعد في تنمية مهارة التحليل.

- استخلاص نتائج منطقية تتعدى حدود المعلومات المعطاة والتفكير في معلومات جديدة (ماذا أريد أن أعرف؟) حث الطالب على تفسير الظواهر أو المواقف المختلفة مما أسهم في تنمية مهارة الاستنتاج.

- التمييز والمقارنة بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة بالموضوعات المقدمة من خلال مرحلة (ماذا تعلمت؟) مما ساعد في تنمية مهارة التقييم .

- التوصل إلى نتائج منطقية في ضوء مجموعة من المقدمات من خلال الاستفادة من المعلومات المعطاة في حياتهم العملية مما أسهم في تنمية مهارة الاستدلال.

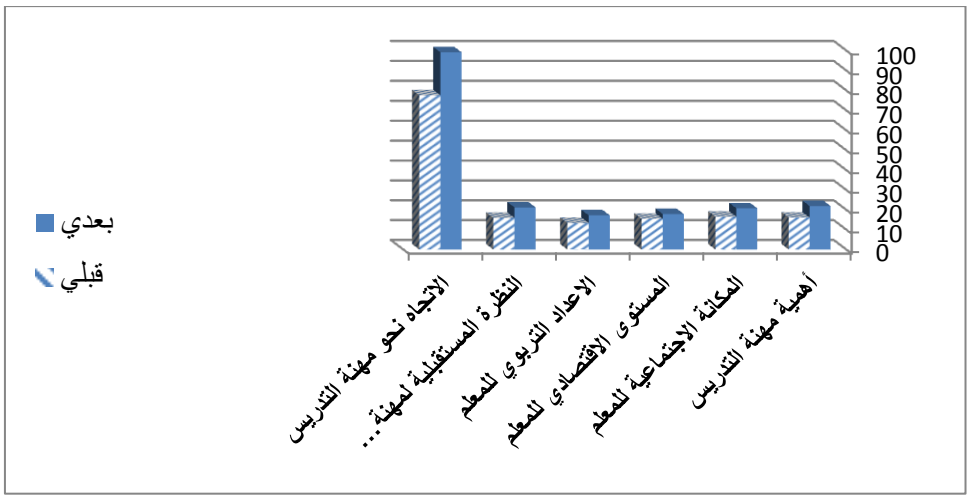
- التوصل إلى قواعد عامة أو تعميمات يمكن تطبيقها من خلال التكليفات التطبيقية للدروس للبحث والاستقصاء مما ساعد في تنمية مهارة الاستقراء.

كما أن الاهتمام بتحديد المعرفة السابقة لدى الطالب وما يريد معرفته في كل موضوع من موضوعات المقرر يسهم في زيادة دافعيته للتعلم ويزيد من مهارات التفكير الناقد لديه.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشته: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) في القياسين القبلي والبعدي لمكونات الاتجاه نحو المهنة. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين ، وكانت النتائج كما بالجدول رقم (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسط الدرجات القبلية والبعدية في مقياس الاتجاه نحو المهنة

الابعاد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة	مربع ايتا(η^2)	d
أهمية مهنة التدريس	بعدي	21.91	1.88	9.19	.000	.490	1.96
	قبلي	16.13	3.78				
المكانة الاجتماعية للمعلم	بعدي	20.78	1.98	6.66	.000	.335	1.42
	قبلي	16.56	3.76				
المستوى الاقتصادي للمعلم	بعدي	17.93	1.45	4.35	.000	.177	.93
	قبلي	15.53	3.40				
الاعداد التربوي للمعلم	بعدي	17.27	1.32	8.11	.000	.428	1.73
	قبلي	13.40	2.91				
النظرة المستقبلية لمهنة التدريس	بعدي	21.22	1.61	8.42	.000	.446	1.79
	قبلي	15.93	3.89				
الدرجة الكلية	بعدي	99.11	4.55	10.17	.000	.561	2.17
	قبلي	77.56	13.47				



شكل (٣) رسم بياني يوضح متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو المهنة

يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود فروق بين متوسط درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاتجاه نحو المهنة لصالح التطبيق البعدي، كما تشير قيمة حجم التأثير إلى وجود فاعلية في استخدام استراتيجية K.W.L.H في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس، حيث أن قيمة η^2 تشير إلى أن نسبة التباين المفسر الذي تحدثه استراتيجية K.W.L.H في التباين المنظم للمتغيرات التابعة (أهمية مهنة التدريس، المكانة الاجتماعية للمعلم، المستوى الاقتصادي للمعلم، الإعداد التربوي للمعلم، النظرة المستقبلية لمهنة التدريس، الدرجة الكلية) لدى عينة البحث ، يقدر بالآتي: (٤٩%، ٣٣,٥%، ١٧,٧%، ٤٢,٨%، ٤٤,٦%، ٥٦,١%) وهذه النسب من التباين الكلي ترجع للفروق بين المتوسطات وكانت اقل نسبة تباين للاتجاه نحو المستوى الاقتصادي للمعلم، كما جاءت قيمة (d>1) للمتغيرات فيما عدا الاتجاه نحو المستوى الاقتصادي للمعلم مما يشير إلى فاعلية كبيرة لاستراتيجية (K.W.L.H) بوجه عام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحارثي، ٢٠١٣) في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس (التوجه المهني للمعلم)، ودراسة (بخيت ومحمد، ٢٠١٦) في أهمية الإعداد التربوي للمعلم.

وهذا يؤكد فاعلية استراتيجية (K.W.L.H) في اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المهنة، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى ارتباط الأنشطة المصاحبة لاستراتيجية K.W.L.H في دروس مقرر الفروق الفردية والقياس النفسي باحتياجات الطالب المعلم المهنية والتي أدت بدورها إلى إثارة دافعيته لأداء الأنشطة وممارستها والذي أدى بدوره إلى تنمية اتجاهه نحو مهنة التدريس، كما أن ممارسته للأنشطة مع الزملاء داخل المجموعات والمناقشات التي انعقدت بينهم أثناء وبعد كل درس ساهمت بشكل كبير في التقليل من الخوف والتوتر من عملية التدريس، الأمر الذي ساعد أيضاً في تنمية الاتجاه نحو المهنة.

التوصيات والمقترحات:

- الاهتمام بقياس مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المهنة لدي الطلاب، واستخدام استراتيجيات حديثة لتنميتها.
- إعداد دليل معلم يوضح كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية K.W.L.Hبصفة خاصة.

- إعطاء دورات تدريبية للمعلين قبل وأثناء الخدمة حول استراتيجية تعلم ما وراء المعرفة لتوظيفها أثناء التدريس.

- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لإكساب الطلاب المعلمين مهارات التفكير الناقد، والاتجاه الإيجابي نحو المهنة.

- تشجيع الطالب المعلم على النقد البناء والتحليل والتوصل إلى نتائج واستنتاجات منطقية من خلال القيام بأنشطة فعالة تثير تفكيره.

- الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة على وجه العموم واستراتيجية K.W.L.H واستخدامهما في عملية تدريس المقررات الجامعية بكليات التربية.

- الاهتمام بالمعلومات السابقة للطالب المعلم وإعطائه الفرصة للتعبير عن آرائه أثناء عملية التعلم.

- تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التفكير في التفكير لتنمية الجوانب المختلفة لديهم.

- إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تدرس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تفكير أخرى كالتفكير الإبداعي والتفكير التوليدي والتفكير المنطقي أو العلمي.

- إجراء دراسات تتناول استراتيجية K.W.L.H على مختلف المراحل التعليمية وفي مواد مختلفة.

المراجع:

١. أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٥). *علم النفس الاجتماعي*، دراسات عربية وعالمية، ط٤، بيروت: دار النهضة العربية.

٢. أبو جادو، صالح؛ ونوفل، محمد (٢٠١٣). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* ،ط٢، عمان: دار المسيرة.

٣. أبو زيد، هالة محمد علي (٢٠١٨). أثر استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة: جامعة الزيتونة الأردنية أنموذجا، *رسالة ماجستير*، جامعة الشرق الأوسط.

٤. أبو سكينة، نادية (٢٠٠٥). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى طالب معلم اللغة العربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١(٣٥)، ١٦٢-٢١٤.

٥. الأحمدي، مريم محمد عايد (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية و اثره على التفكير فوق المعرفي لدى طلبات المرحلة المتوسطة، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الامارات العربية المتحدة، ١(٣٢)، ١٢١-١٥٢.

٦. بخيت، وسام محمد محمود؛ ومحمد، القذافي خلف عبد الوهاب (٢٠١٦). فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية K.W.L.H في تنمية مهارات التدريس والمسئولية الاجتماعية لطلاب الدبلومة العامة، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٩ (١)، ١-٣٦.

٧. البلوي، عايد علي محمد (٢٠١٦). أثر التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L) على تحصيل طلاب التخصصان النظرية بكلية العلوم والآداب بالعلا في مادة تطبيقات إحصائية في العلوم الإنسانية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥(٥)، ٢٤٠-٢٥٥.

٨. بهلول، إبراهيم (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، ١(٣٠)، ١٤٩-٢٨٠.

٩. جروان، فتحي عبدالرحمن (١٩٩٩). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، العين :دار الكتاب الجامعي.

١٠. الجليدي، حسن (٢٠٠٩). فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١١. الجوهري، محمد (٢٠١٠). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية في تنظيم البنية المعرفية ورفع الكفايات التعليمية وتنمية الاتجاهات نحو التدريس لدى طالبات كلية المعلمين، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٣(١)، ١-٣٤.

١٢. الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج (K.W.L.H) لمراقبة النمو المعرفي لتنمية الاتجاه المهني لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء، *مجلة الإرشاد النفسي*، ١(٣٥)، ٢٨٥-٣٥٦.

١٣. حامد، وحيد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، *المجلة التربوية* ، ١(٣٠)، ١٤٥-٢١٦.

١٤. حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٠). اختبار الاتجاهات نحو مهنة التدريس، القاهرة: دار النهضة المصرية.

١٥. الحربي، متعب سالم عايش الغيداني (٢٠١٥). مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة القصيم.

١٦. راجح ، أحمد عزت (١٩٧٩) *أصول علم النفس*. القاهرة: دار المعارف.

١٧. الرباط، بهراة شقيق إبراهيم (٢٠١٥). *التدريس رؤية في التنفيذ*، ط ١، الرياض: دار الزهراء.

١٨. رحيم، شيرين علي (٢٠١٣). أثر استراتيجية الجدول الذاتي وأنموذج التعلم البنائي في تحصيل مادة طرائق التدريس العامة عند طالبات معاهد إعداد المعلمات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١(٩٧)، ٤٣١-٤٦١.

١٩. الرويس، عزيزة سعد (٢٠١٥) فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١٠(٢)، ٢٢٣-٢٣٤.

٢٠. زهران، حامد عبد السلام، (١٩٧٤)، *علم النفس الاجتماعي*، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٢١. الزهراني، غيداء (٢٠١١). أثر استراتيجية L.W.K على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٢٢. سالم، أماني سعيدة سيد (٢٠٠٧). تنمية ماوراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الاطفال في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ ونظرية الهدف، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة ، كلية الدراسات العليا للتربية ١٥(٢)، ٢-١١٢.

٢٣. سعيد، محمد السيد (٢٠٠٩). فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١(٩٦)، ١٦٢ -٢٠٢.

٢٤. الشايب، محمد (٢٠١٣). قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ادى معلمي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر : دراسة ميدانية استكشافية بمدينة ورقله، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، ١(١٣)، ٧٩-٨٧.

٢٥. شحاتة، حسن (٢٠٠٥). التعليم وصناعة العقول المفكرة، *المؤتمر العلمي الثالث" مناهج التعليم قبل الجامعي الواقع واستراتيجيات التطوير*"، كلية التربية بني سويف، جامعة القاهرة، ٧ - ٨ مايو، ١٠٥-١١٢.

٢٦. شحاتة، زين العابدين (٢٠٠٢). التفكير فوق المعرفي وأثره في كتابة طالب الفرقة الرابعة التعليم الابتدائي تخصص المشكلات اللفظية وفي تحصيلهم الرياضيات، *مجلة الثقافة والتنمية*، سوهاج.

٢٧. الشربيني، فوزي ؛ والطناوي، عفت (٢٠٠٦). *استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق*، ط١، مصر: المكتبة العصرية.

٢٨. الشلاش، عمر سليمان شلاش (٢٠١٧). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، جامعة بابل، ١(٣٦)، ١٧٣-٢٠٠.

٢٩. صالح، احمد زكي (١٩٧٢)، *علم النفس التربوي*، الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة.

٣٠. صبري، ماهر اسماعيل؛ وابراهيم، عطيات محمد يسن؛ وفتح الله، أميرة محمد زكي (٢٠١٦). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص بكلية التربية جامعة بنها ، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، ١(٣)، ١٢٣-١٥٠.

٣١. عبد الباري، ماهر (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط١ ،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٢. عبد الحكيم، شيرين؛ وآدم، ميرفت (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مقرر الرياضيات على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى الطالبات المعلمات، *مجلة دراسات في المنهج وطرق التدريس*، ١(١٢٣)، ١٠٦- ١٢٦.

٣٣. عبد الوهاب، فاطمة (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٨(٤)، ١٥٩- ٢١٢.

٣٤. عبدالله، سهام رمضان عواد (٢٠١٦). أثر برنامج قائم على استراتيجية KWLH في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم، *مجلة العلوم التربوية*، ٢٤(٣)، ٧٥- ١١٠.

٣٥. العتيبي، وضحى حباب عبدالله (٢٠١٦). فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان،١٠(٣)،٥٦١-٥٧٦.

٣٦. العدوان، أحمد؛ والغزو، ختام (٢٠٠٧)فعالية برنامج تدريبي لما وراء المعرفي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم التربوية*، ١٣(١٣)، ١١-٣٨.

٣٧. عرام، ميرفت سليمان عبد الله (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية (L.W.K) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٨. العزاوي، رحيم يونس؛ وناصر، أحلام (٢٠١١). أثر التدريس باستخدام استراتيجية (K.W.L) في التحصيل الدراسي في مادة المناهج وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة بقسم الرياضيات بكلية التربية بالجامعة المستنصرية، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، كلية التربية، جامعة المستنصرية، ١(٢)، ١٣٤-١٥٦.

٣٩. العزاوي، سهاد رشيد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية (KWL) في تطور المفاهيم الفنية لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة عناصر الفن، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية، جامعة ديالي، العراق.

٤٠. عزيز، مجدي (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي، القاهرة: عالم الكتب.

٤١. عطية، إبراهيم أحمد السيد ؛ وصالح، محمد أحمد محمد (٢٠٠٨). فعالية استراتيجيتي (K.W.L.A) و(فكر – زاوج – شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والابداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ١٨(٧٦)، ٥٠-٨٥.

٤٢. عطية، محسن (٢٠١٠). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٤٣. العقاب، أحمد بن عبدالرحمن (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنبئة بمهارات التفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم، *رسالة ماجستير*، جامعة القصيم.

٤٤. العلوان، أحمد فلاح فاضي (٢٠٠٩). اثر استخدام استراتيجية تدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة الجامعة و تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، *مجلة جامعة الملك سعود* ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢١(٢)، ٣٠٧-٣٣٨.

٤٥. علي، وائل (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١(٩٦)، ١٩٢ -٢٦٤.

٤٦. عمر، علي الورداني علي (٢٠١٤). فعالية استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في تنمية مستوى التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الدمام ، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٥(٣)، ٥٧٩-٥٨٤.

٤٧. العمودي، هالة (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص علوم بكلية التربية جامعة أم القرى، *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ١٨(٤)، ١٩-٥١.

٤٨. عواد، وائل عبد الفتاح (٢٠٠٨). فاعلية استخدام اسلوب التعلم التعاوني في اكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الاعدادية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤٩. الغامدى، صالح يحيى الجار الله (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبدالعزيز، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٥(١٦)،٣٧٣-٣٩٤.

٥٠. غانم، محمد حسن (٢٠١١). *مقدمة في سيكولوجية التفكير*، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

٥١. الغريبي، نوف علي (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي في مقرر الثقافة الإسلامية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث،٢(١٦)،٢٥- ٤٦.

٥٢. الفايز، منى قطيفان (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية .K .W .L في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الكسور والأعداد الكسرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤١(٢)، ٢٢٤-٢٦٠.

٥٣. اللقاني، أحمد (١٩٩٢). *المناهج بين النظرية والتطبيق*، القاهرة: عالم الكتب.

٥٤. المجالي، يوسف ذياب سلامة؛ الذنيبات، محمد عبدالرحمن محمد (٢٠١٣).أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل و تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في المواد الإجبارية، *مجلة التربية*، ١(١٥٥)، ٨٠٩-٨٣٠.

٥٥. محمد، سهام عبدالهادي (٢٠١٧). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية للبنات|جامعة ذي قار، *مجلة جامعة ذي قار*، ١٢(١)، ١٠٥-١٣٣.

٥٦. محمود منسي (١٩٩٠). *علم النفس التربوي للمعلمين*، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥٧. المزروع، هيا محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١(١٦١)، ١٤٦-١٨٥.

٥٨. الموسوي، نجم عبد الله غالي (٢٠١٤). *فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L) في تدريس مادة طرائق تدريس اللغة العربية*، عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

59. Burkhalter,N. & Shegebayev,M. R. (2012). Critical thinking as culture: Teaching post-Soviet teachers in Kazakhstan. *International Review of Education*, 58(1), 55-72

60. Costa, A. (1991). *Mediating the metacognition : A resource book for teaching thinking* . Alexandria, Virginia : Association for supervision and curriculum development.

61. Demirhan,E.& Koklukaya, N. (2013). The critical thinking dispositions of prospective science teachers. *Procedia Social and Behavioral sciences*, 1(116), 1551-1555.

62. Facione, P. A. (2000). *California critical thinking skills test: Form 2000*. Millbrae, CA: Insight Assessment.

63. Forawi,S. A. (2016). Standard – based science education and critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 52-62.

64. **Gelder,T. (2005). Teaching critical thinking "some lessons from cognitive science". *College Teaching*, 53(1) , 41-48.**
65. **Joseph, Q. I. (2002). Critical thinking in higher education: The influence of teaching styles and peer collaborative on science and math learning. *doctoral dissertation*, Washington State, University, USA.**
66. **Judy ,S. & Goldberg. D. (2001). *For the learner,s sake: Brain-Based Instruction for the 21st century.Arisona*, Zephy press .**
67. **Kalelioglu,F. &Gulbahar,Y. (2014). The effect of instructional techniques on critical thinking and critical thinking dispositions in online discussion. *International Forum of Educational Technology& Society*,17(1) , 248-258.**
68. **Kelly, Y. L. Ku & Irene T. Ho (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning* (5) 251-267.**
69. **Kondakci, E. U. &Aydin,Y. C. (2013). Predicting critical thinking skills of university student through meta cognitive self-regulation skills and chemistry self-efficacy. *Educational Sciences: Theory &Practice*, 13(1), 666-670.**
70. **Kopp, K, (2010). *Every day Content- Area writing: Write to learn strategies for 3-5*, Frist edition, Gainesville: Maupin House.**
71. **Osman,K. (2006):Critical Thinking Profile of the Malaysian Science Student Teachers Implication towards Teacher Education Programme. *Korean Journal of Thinking*, 16(2), 29-43.**
72. **Perez, K. (2008) *More than 100 Brain Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction*, without edition, California, Corwin Press.**
73. **Qing,Z. ;Ni,s. &Hong,T. (2010). Developing critical thinking disposition by task-based learning in chemistry experiment teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4561-4570.**
74. **Yang,Y. C. (2012). Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1116-1130.**
75. **Zhou, Q.; Yan, C.; Zhao, S.; Liu, L. & Xing, L. (2012). A preliminary investigation into critical thinking of in-service and pre-service middle school chemistry teachers in Shaanxi province of China. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(2), 13-26.**