

التفكير الناقد والممارسات التعليمية

critical thinking and educational practices

موسى مبراك،¹¹ جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)، E-mail :moussatamdi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/10/20 تاريخ القبول: 2021/11/8 تاريخ النشر: 2021/12/31

ملخص:

تنتع المدرسة الكلاسيكية بكونها المدرسة التي تؤمن بمنطق التعليم لا التعلم، وأن المتعلم عبارة عن علبة فارغة على المعلم أن يحشو دماغه بالمعلومات وأن المتعلم يعتبر عنصرا سلبيا في العملية التعليمية التعلمية ولا يساهم في بناء المعرفة. وعلى النقيض من ذلك ومع الثورة المعرفية التي جاءت بها المدرسة المعرفية، فإن المدرسة تحولت من منطق التعليم إلى منطق التعلم وأن المتعلم يشكل محور التعلم، ولذلك كثيرا ما توصف المدرسة الجديدة بأنها المدرسة التي تعلم المتعلم كيف يتعلم بمعنى أنها المدرسة التي تعلم التفكير، وفي هذا المقال سنحاول تناول التفكير الناقد وأهميته بالنسبة للممارسات التعليمية، حيث سنتناول مفهوم التفكير، التفكير الناقد، أنماط التفكير، مهارات التفكير الناقد، التفكير الماوراء معرفي أو الميتامعري.

الكلمات المفتاحية: التفكير؛ التفكير الناقد؛ التفكير الميتامعري؛ الممارسات التعليمية.

Résume :

Du temps de l'école classique dite aussi traditionnelle, les apprentissages scolaires étés centrés sur les contenus disciplinaires a transmettre aux apprenants dans une logique d'enseignement et non d'apprentissage, dans cette approche le rôle de l'apprenant est négatif dans l'opération enseignement apprentissage. contrairement aux principes de cette école traditionnelle et avec l'émergence de la révolution cognitive l'école est passée de la logique d'enseignement a la logique d'apprentissage, et que le rôle de l'école nouvelle consiste a " apprendre a apprendre " c'est-à-dire apprendre a réfléchir. Dans cet article nous allons définir le concept de la pensée, la pensée critique, les aspects et caractéristiques de la pensée critique, pratiques éducatives, ainsi que la pensée métacognitive.

Mots clés: pensée; pensée critique; pensée métacognitive; pratiques éducatives.

المؤلف المرسل: موسى مبراك،

1- مقدمة:

إن المدرسة الحديثة لم تعد تلك المدرسة التي تعتمد على تلقين المعارف للتلاميذ ليتلقوها ويحفظونها عن ظهر قلب ليسترجعوها بعد ذلك عند الحاجة إليها. (الاستدكار والاسترجاع). بل إن المدرسة الحديثة هي التي تعلم المتعلمين كيف يتعلمون بمعنى كيف يفكرون، بحيث تنعت المدرسة الحديثة (L'école nouvelle) بأنها المدرسة التي تعلم التفكير. إن الطفل يتعلم التفكير قبل أن يلتحق بالمدرسة بزمان طويل، وإن على رجال التربية أن يوجودوا الظروف المناسبة التي من شأنها أن تنمي عنده هذا التفكير وتعمل على تطويره. وتدرّس التفكير أحد الأهداف المهمة لعملية التربية حيث يساعد الفرد على مواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرار، كما إنه يساهم في مساعدة التلاميذ لمواجهة صعوبات التعلم حتى يصبحوا مفكرين جيدين.

2- تعريف التفكير

2-1- التفكير مفهوم مُعقد:

إن صياغة تعريف التفكير أو حتى اختيار التعريف الذي يستطيع الباحث أن يقرر بأنه الأفضل من بين التعاريف الكثيرة التي يجدها في المراجع والدراسات أمراً صعباً ومعقداً لتنوع وكثرة العناصر التي تتضمنها تلك التعريفات واختلافها وقد أصاب عبد العزيز إبراهيم سلامة، (2002) عندما قال إن السؤال ما هو التفكير؟ هو السؤال الذي يصعب الإجابة عنه لعدم وجود وصف مختصر يمكن لنا به تحديد ماهية التفكير أو تعريفه. ويرى (شواهين 2001)، أن التفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابهة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ.

إن التفكير يتضمن أشياء متعددة كما أنه يقود إلى نتائج مختلفة، فالتفكير يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله أو أدائه على المهمات. كما إن نشاطات التفكير تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية وقدرة الفرد على القيام بهذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى، فبعض المهمات مثلاً هي من نوع حلول المشكلات التي تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها، ومن ثم اختيار الاستراتيجية أو الحل، وأخيراً تجريب تلك الاستراتيجية وتقويمها، أما بعض المهمات الأخرى فتتطلب قدرة تمييزية وتحديد العلاقات وعمليات استقرائية وقياسية (خطاب، 2007).

2-2- مبررات اختلاف تعاريف التفكير:

إنَّ التعدد والاختلاف في إيجاد تعريف دقيق لمفهوم التفكير مرده إلى عوامل واعتبارات عدة نحاول ذكرها في الآتي:

- أن التفكير هو مفهوم مجرد عام يستخدم الرموز محل الأشياء والأحداث
- إن التفكير هو مفهوم يعبر عن عملية عقلية هي في غاية التعقيد بل هي أعلى وأعقد العمليات العقلية.
- التفكير عملية معقدة ترتبط بها وتتداخل معها العمليات العقلية الأخرى مثل الإدراك والتذكر والحفظ والاستدعاء والتعرف.
- للتفكير بعداً محيطياً، فلا تحدث عملية التفكير في فراغ بل إنها تحدث من خلال تفاعل الفرد مع مثيرات البيئة التي يعيش فيها الفرد.
- التفكير يمتاز بأنه قصدي وتطوري ونمائي.
- يعد التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس.
- التفكير كما بينت المراجع المتخصصة له أقسام ومستويات وأنواع عديدة.
- التفكير هو خاصية للإنسان تميزه عن الكائنات الحية الأخرى، بل أن التفكير أرقى أنماط السلوك الإنساني
- التفكير عملية عقلية تشترك في إحداثها عدة عناصر وعوامل مترابطة تتمثل في الفرد، الموقف، الغرض أو الهدف الذي يريد الفرد الوصول إليه أو تحقيقه، العائق أو المشكلة وينجم عن تلك العناصر ذلك النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد من أجل التغلب على العائق، من أجل حل المشكلة والوصول إلى الغرض.
- تعددت تعريفات التفكير، حيث يرى بعض الباحثين بأنه:**

"عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الفرد يدرس أبعاد المشكلة، ويحلها، ويدرك العلاقة بينها، ثم يدرس المعلومات أو الإمكانيات المتاحة وينظمها ويحاول إدراك العلاقة بينها وبين خبراته السابقة من جهة، وبين هذا كله والهدف الذي يريد الوصول إليه من جهة أخرى، وتتكرر المحاولة إلى أن يدرك الفرد هذه العلاقة فيتخطى العائق ويصل إلى الهدف وبالتالي يحل المشكلة."

يرى (السيد) على " أن التفكير سلسلة متتابعة محددة لمعان أو مفاهيم رمزية تثير النشاط العقلي تثيرها مشكلة وتهدف إلى غاية. "

ويرى (أبو علام، 1993) بأن التفكير " أعلي أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، فهو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل مشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدة أمور. "

كما يرى (قطامي، 2000) التفكير: بأنه طريقة يستخدمها الفرد في ما يواجهه من مواقف، ومثيرات كان قد استخدمها في مواقف سابقة مشابهه وثبت صحتها وفعاليتها.

وعرفه (أرنوف) 2004، بأنه عبارة عن نشاط عقلي يتميز بخاصيتين: أولهما أنه نشاط كامن لا يمكن ملاحظته مباشرة، والثانية بأنه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز واستخلاصها . ويُعرف الحارثي (2002) كما ورد في (سلامة 2002) التفكير معتبراً إياه نشاطاً عقلياً سواء كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم موضوع ما، يتضمن تفكيراً .

فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة، وهو الذي يجعل للحياة معنى ويمتد تعريف التفكير أيضاً ليكون عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة. (علي، 2010، الصفحات 297-331)

3 - أنماط التفكير:

يرى (عثمان وأبو حطب) أن للتفكير ستة أنماط:

- التداعي الحر (الطلاقة).

- التداعي المقيد (المرونة)

- التفكير الحدسي.

- التفكير الاستدلالي.

- التفكير الابتكاري.

- التفكير الناقد.

كما يبرز شطناوي (1990) ثلاثة أنماط للتفكير هي:

1. التفكير الناقد.

2. التفكير الابتكاري.

3. التفكير المتعلق بحل المسألة.

ويأخذ التفكير أشكالاً متعددة منها: التفكير المتقارب والمتباعد، التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، كما يرى بعض الباحثين الآخرين بأن التفكير أنماط متعددة هي:

- التفكير الإستقرائي Inductive Thinking
- التفكير الإستدلالي Deductive Thinking
- التفكير التفحصي Test Thinking
- التفكير الناقد Critical Thinking
- التفكير الحدسي Intuitive Thinking
- الميتامعرفي التفكير Meta- cognitive Thinking
- التفكير البصري Visual Thinking

4- مفهوم التفكير الناقد: (Critical Thinking)

يُعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي للفرد باستغلال أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد فيه المطالب، وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات الحياة. التفكير الناقد مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدد من السلوكيات في عدد غير محدد من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة وإذا رجعنا إلى الكلمة الانجليزية (Critical) نجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني (Kritikos) والذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في مهارات التحليل والكم والمجادلة للوصول إلى الحقيقة. (قطامي، 2000)

حيث ترى نادية السرور (2008)، أن التفكير الناقد هو "الحكم الحذر والمتأنى لما ينبغي قبوله ورفضه، أو تأجيل البث فيه حول مطلب ما، أو قضية مُعينة، مع توفر درجة الثقة لما نقبله أو نرفضه للوصول إلى الحقيقة.

ويُعرف جابر ويحي هندام (1986)، التفكير الناقد: "هو قدرة الطالب على الاستنتاج والتعرف على الافتراضات، والاستنباط والتفسير وتقويم الحُجج. كما يُعرف على أنه مُحصلة إمكانيات الفرد، في استخدام قواعد المنطق الصحيح، والقدرة على التفسير والحُكم، والاستنباط، والموازنة بين الأدلة والبراهين، وتقويم الحُجج.

5-مهارات التفكير الناقد:

يتكون التفكير الناقد من تآزر عدد من المهارات الفرعية التي يتم تحديدها بدقة "تعد مهارات التفكير الناقد هدفا تربويا هاما في التعلم الصفي، إذ يتطلب من المعلم أن يركز على هذا النوع من المهارات لما لها من فائدة في تنمية قدرات المتعلم الناقدة للجوانب العلمية والاجتماعية، حيث بهذه الحالة لا يقبل المتعلم التعامل مع الأشياء أو الموضوعات بصورة سطحية، بل إنه يتفحصها ويحاول أن يكتشف الافتراضات التي تتضمنها واستنتاج الوقائع العلمية المحتملة والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى حل المشكلات التي تتعرضه، ومنه فإن التفكير الناقد له علاقة وطيدة بأسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات بصورة منطقية. وتشير "عنابي" إلى أن التفكير الناقد يشتمل على عدة مهارات ينبغي أن تتوفر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل مشكلة معينة أو يتغلب على معضلة محددة ، كما أن التفكير الناقد يتضمن العديد من المكونات أو المهارات التفكيرية الأخرى ، إذ أنه يتضمن التفكير الاستنتاجي والتفكير التأملي، Inductive Thinking والتفكير الاستدلالي، Deductive Thinking حيث أن الاستدلال يعد من الأسس والمعايير في التفكير الناقد critical Thinking ويأخذ واحدا من الأنواع الثلاثة التالية: الاستنتاج، الاستقراء، والتقييم، ولهذا تصلح هذه الأسس والمعايير لأن يتخذها المربون أهدافا تربوية توجه تدريسهم وتعلم طلبتهم. (نصار ، 2009)

يشير (عبد السلام وسليمان) على أن التفكير الناقد يتضمن العديد من المهارات أو المكونات من أهمها:

- مهارة التنبؤ بالافتراضات (Hypotheses prediction skill) وهي قدرة تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع ويحكم عليها في ضوء البيانات أو الأدلة المتوفرة.
- مهارة التفسير Expository skill: وتتمثل في القدرة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مقترحة بدرجة معقولة من اليقين.
- مهارة تقييم المناقشات (Evaluating Discussions) وهي تتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على قضية ما.

مهارة الإستنباط Inference skill: وتتمثل في قدرة الفرد على استخلاص للعلاقات بين الوقائع المعطاة له بحيث يحكم على مدى ارتباط نتيجة ما مشتقة من تلك الوقائع ارتباطاً حقيقياً أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

مهارة الاستنتاج (Deductive skill) وتتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة.

ويلخص " إنيس " (Ennis) مهارات التفكير الناقد في ثلاثة مجموعات رئيسية وهي:

- تعريف المشكلة وتوضيحها بدقة.

- استدلال المعلومات.

- حل المشكلات واستخلاص استنتاجات معقولة

وعدد الزغلول 2012 مهارات التفكير الناقد في:

- مهارة التنبؤ بالافتراضات: وهي قدرة تتعلق بنقحص الحوادث أو الوقائع أو البيانات

التي يتضمنها موضوع ما، ويحكم عليها في ضوء البيانات أو الأدلة المتوافرة.

- مهارة التفسير: وتتمثل في القدرة على إعطاء مسوغات أو استخلاص نتائج معينة

من حقائق أو وقائع أو حوادث مشاهدة يقبلها العقل الإنساني.

- مهارة تقويم الحجج: وهي القدرة على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً

بموضوع معين، والتمييز بين مواطن القوة والضعف في الحجج على قضية في ضوء

الأدلة الواضحة.

- مهارة الاستنباط: وتشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات

أو معلومات سابقة لها، بالاعتماد على مجموعة من الإجراءات الذهنية التي تنتقل

من العام إلى الخاص. وبمعنى آخر، القدرة على تحديد العلاقات بين الموقف ومواقف

أخرى والاستفادة من المعرفة السابقة بتلك المواقف في التعامل مع الموقف الجديد.

- مهارة تقويم الاستنتاجات: وتتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال

صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة (الزغلول، 2012)

6. أهمية التفكير الناقد في الممارسات التعليمية:

إن السمة الغالبة لهذه الألفية هي الانفجار المعرفي في شتى جوانب الحياة، وأن تقدم

المجتمعات وقدرتها على المساهمة الفعالة في تحقيق الجدارة والميزة التنافسية في عالم

يعتمد في اقتصاده على المعرفة يقاس بمدى قدرتها على إنتاج وتوليد المعرفة ونشرها وتوظيفها والاستفادة منها. ويمكن القول، أن هذا لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتحقق من خلال تعليم يعتمد على التلقين، أو على طالب سلبي يتلقى المعلومات ويحفظها فقط، بل باحث مستقصي لها، والخروج به كما ترى الأحمد والشبل (2006) من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات وتحويلها إلى معرفة، ثم الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة فوق المعرفة، ومن هنا برزت الحاجة ماسة إلى ضرورة تعليم الطلاب التفكير. وفي هذا الإطار يذكر (الغامدي 2005، 12) أن Beyer يذهب إلى حد القول أن تعليم التفكير يعزز فرص المجتمعات في البقاء في هذا العالم السريع والمتغير. ومن ثمة تعالت الأصوات المنادية بتعليم التفكير، وبات هدفا عاما من أهداف التربية في دول العالم المتقدمة. ويعد التفكير الناقد هدفا أساسيا من أهداف التربية والتعليم في كثير من الدول وذلك ضمن توجه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم، وقد أصبح التفكير الناقد شعارا للعديد من رجال التربية ومسعا عاما للتربية والتعليم. (الدليمي، 2007، الصفحات 162-185). ويرى Smith الغامدي 2005، أن الحاجة لتعليم التفكير الناقد تبرز بوضوح في عصر كثرت فيه المعلومات، وأمام هذا الفيض العارم من المعلومات؛ تعددت مصادر التعلم التي يمكن أن يستعين بها المتعلم خلال عملية تعلمه، سواء ما كان منها بشريا أم ماديا إذ أضحت مصادر التعلم تحتل مركزاً مرموقاً في العملية التربوية بشكل عام والتي فرضت نفسها بقوة في المجال التعليمي. (مشري، 2014، صفحة 148).

7- التفكير ما وراء المعرفي الميتامعرفي (metacognitive thinging)

يُعد مفهوم "ما وراء المعرفة" (Metacognition) واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر وقد ظهر هذا المفهوم في السبعينات من القرن 20 على يد جون "فلافل" (John Flavell) وذلك نتيجة أبحاثه حول تطور الذاكرة والتذكر إذ يرى أن عمليات تطور الذاكرة في جزء كبير منها هو نتيجة تطور بنية الذكاء والمراقبة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها.

لذا فإن الفرد الواعي أكثر بالعمليات السابقة يصبح لديه قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة، بمعنى يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره (Flavell, 1976). أورد عقيل بن ساسي أن الخلفية النظرية لمفهوم التفكير ما وراء

المعرفي تعود في أصولها إلى نشأة علم النفس، فقد أشار إليه علماء نفس مختلفون أمثال "وليم جيمس وجون ديوي" حيث ذكروا أن من مكونات العمليات المعرفية التأمل الذاتي الواعي Conscious Self-Reflection.

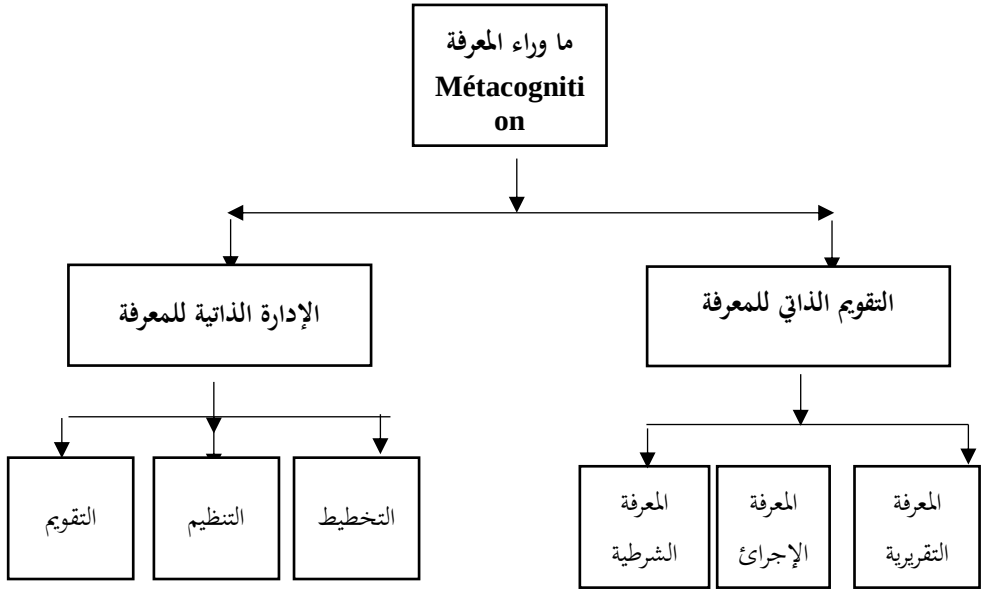
ووفقا (لبراون) Brown- فإن فيجوتسكي (Vygotsky) هو أول من أشار إلى نظرية ما وراء المعرفة من خلال نظرية النمو المعرفي، وذلك عند مناقشته الانتقال من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي في النمو المعرفي للطفل، حيث يرى أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا أساسيا في تطور عمليات عقلية عليا، هذه الوظائف تظهر أولا على المستوى الاجتماعي ثم تتحول إلى الجانب الداخلي الذاتي عن طريق الحديث الذاتي المخطط والمنظم والمراقب الذي يستعمله الطفل أثناء حل مشكلة، وهذه هي مكونات "ما وراء المعرفة" وقد أشار بعض الباحثين إلى أن التفكير "ما وراء المعرفة" قد يعود إلى نظرية بياجيه (Piaget) في التطور المعرفي، حيث أشار (Piaget) إلى أن الطفل يستطيع في مرحلة العمليات المادية (11-7 سنة)، أن يدرك الحوادث والأشياء بشكل منظم، كما أنه يستطيع في مرحلة العمليات المجردة (11-15 سنة) أن يفكر بشكل مجرد ويختبر الفروض عقليا أي العمليات المجردة يمكن أن تؤلف نوعا من التفكير في التفكير). وقد عرف فلافل (1979) (Flavell) التفكير "ما وراء المعرفة" بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات.

أما بروان (Brown) 1980 فعرفته بقدرة الطلاب على معرفة ومراقبة تفكيرهم وأنشطة تعلمهم. فيما يعرفه ليفنجستون (Livingston, 1997) بأنه أعلى عمليات التفكير الذي ينطوي على التحكم النشط في العمليات المعرفية العاملة في مجال التعلم، أنشطة مثل التخطيط لكيفية التعامل مع مهمة التعلم، ومن ثم مراقبة فهم هذه المهمة، وأخيرا تقييم التقدم نحو إنجاز المهمة. (FLAVELL, 1979)

ورغم التفاوت الموجود بين العلماء في تحديد مفهوم دقيق لمفهوم "ما وراء المعرفة" وذلك لحدثة المفهوم، إلا أنهم يجمعون على أن "الميتا معرفة تتكون من بُعدين أساسيين التقويم الذاتي للمعرفة، والإدارة الذاتية للمعرفة

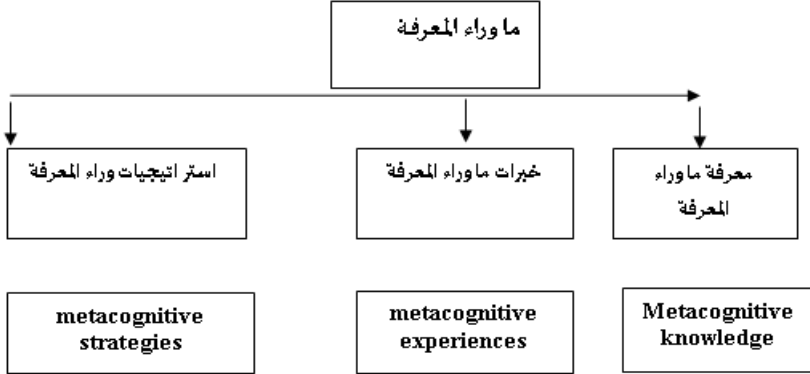
ويلخص يوري وآخرون (Yore et al) مكونات ما وراء المعرفة في الشكل التالي:

شكل رقم 1: مكونات ما وراء المعرفة حسب (Yore et al)

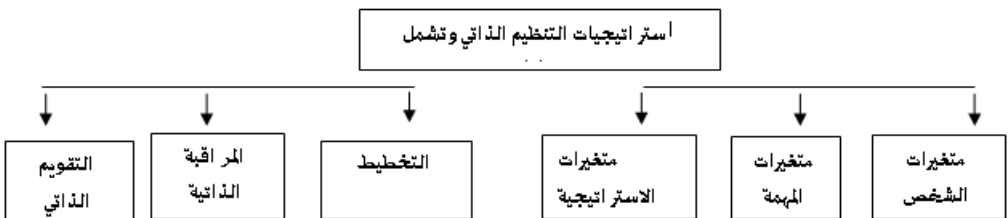


المصدر: من إعداد الباحث بتصرف

كما يحدد (Flavell) ما وراء المعرفة في ثلاثة أبعاد أساسية في الشكل التالي:
شكل (2): مكونات التفكير ما وراء المعرفي



وننقسم إلى



Source : FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologists, 34, 906-911.

7- طرق تنمية التفكير الناقد:

(إبراهيم، 2010): إن التفكير الناقد ضرورة تربوية تملئها جملة من التحديات التي تفرض نفسها على كل الأصعدة في الحاضر والمستقبل. وباستطلاع الدراسات السابقة والتراث النظري حول تنمية التفكير الناقد نجد أن هناك دراسات وتجارب كثيرة قد تمت بالفعل لتحقيق الهدف من تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين بمختلف الفئات والمستويات والشرائح، وأن جهود كثيرة تبذل في هذا الإطار باعتماد توجهات ورؤى مختلفة للموضوع وآلياته وطرقه. إلا أنه يمكن ملاحظة أن الطرق المتبعة في تنمية التفكير الناقد تنحصر في اتجاهين رئيسيين: **الاتجاه الأول:** يدعوا إلى تعليم التفكير الناقد دون الارتباط بمنهج معين، وذلك عن طريق تناول المهارات المكونة له بالتدريب من خلال مواقف حياتية تستخلص من الأحداث اليومية التي يواجهها الفرد.

الاتجاه الثاني: يدعوا إلى تنمية مهارات التفكير الناقد مدمجا في محتوى دراسي معين، لمادة معينة أو كل المواد مثلا، باعتماد المعلمين على أساليب تدريس جديدة في تقديم المادة تنمي مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم. ويشير النجدي والشيخ 2011 إلى أن معظم الجامعات والمؤسسات الأكاديمية تصبوا إلى أن يطور مشرفوها أنشطة وامتحانات تحفز التفكير الناقد لدى المتعلمين. والحققة أن ذلك أصبح ضروري لجميع المراحل التعليمية، وبتبني أي اتجاه كان، وبتدخل جميع الأطراف الفاعلة داخل المؤسسات التعليمية وشركائها في الخارج، فالقضية تعني الجميع.

8- مهارات ما وراء المعرفة:

يُنظر إليها على أنها مهارات تُمكن الفرد من تحمل مسؤولية التعلم والتحكم فيها، من خلال مراقبة تلك العملية والوعي بخطواتها المختلفة، وتحديد مدى تقدمها نحو الهدف المنشود. ويرى "أونيل وأبيدي" Eil&Abedi أن مهارات ما وراء المعرفة تعني وعي الفرد بما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه، واختبار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، وابتكار استراتيجيات جديدة، وتمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته ومراقبتها باستمرار وهذه المهارات هي (التخطيط، المراقبة الذاتية، الوعي واستراتيجيات ما وراء المعرفة. (جابر، 2014) وعلى الرغم من حداثة مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognitive) إلا أن جذوره التاريخية ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل، وإلى أفلاطون عندما عبر عن ما وراء

المعرفة ضمنية حين قال: "حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه، كما أعتقد (Kulp) في منتصف القرن التاسع عشر أنه بإمكاننا جعل الناس يفكرون ويصفون تفكيرهم، وسميت هذه الطريقة بالاستبطان، حيث كان الاعتقاد السائد هو أن عمل الذهن يجب أن يكون مفتوحة للاختبار أو الملاحظة الذاتية، وأعتقد (Wundt) بأن الاختبار الذاتي المكثف قادر على تحديد أو التعرف إلى الخبرات الأولية الأصلية التي ينشأ أو يتكون منها التفكير.

كما أن التجارب العديدة التي أجريت حول التفكير على يد بعض العلماء مثل العالم الأمريكي (Roger) والعالم الألماني (Duncker) وهو من تلامذة (Wertheimer) أحد مؤسسي مدرسة الجشطلت كانت تتضمن حل مشكلات مختلفة على أن يعبر المفحوص لفظية عن أفكاره وكذلك طريقته في التفكير خلال حله للمشكلة.

أما المفهوم الحديث لمصطلح ما وراء المعرفة فقد ظهر على يد (Flavell) الذي أشنقه من خلال دراساته حول عمليات الذاكرة، وأوضحه بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية، ومعرفته بأي إنتاج يرتبط بها مثل الخصائص أو الإمكانيات المتعلقة بتجهيز ومعالجة المعلومات (بدران 2008، 14)، وكان ظهور مفهوم ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي في بداية السبعينات قد أضاف بعدا جديدة في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، وقد أجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى العاديين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت هذه الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة، كما أن إداراتهم لسلوكياتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة لديهم ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين.

وهناك العديد من التقسيمات لما وراء المعرفة نذكر منها على سبيل المثال التصنيف الذي وضعه (FLAVELL, 1979) من إن معرفة ما وراء المعرفة تتضمن ثلاثة عناصر هي:

- معرفة الشخص: وتشمل كل ما يفكر به المتعلم حول طبيعته كشخص، وطبيعة غيره من الناس.
 - معرفة المهمة (Tash Knowledge): وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعم خلال العملية المعرفية، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة أو غير مألوفة، مكررة أو مكثفة، منظمة أو غير منظمة، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة، وهكذا.
 - معرفة الاستراتيجية (Strategy Knowledge): وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية.
- أما (Sternberg 1988) فقد صنفها إلى:
- التخطيط (Planning): ويضم؛ تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة، اختيار استراتيجية التنفيذ، ترتيب تسلسل العمليات، تحديد العقبات والأخطاء المحتملة، تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
 - المراقبة والتحكم (Control & Monitoring).
- ويضم: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، معرفة متى يتحقق هدف فرعي، معرفة العملية التالية، اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلب عليها.
- التقييم (Assessment): ويضم: تقييم مدى تحقيق هدف معين، الحكم على دقة النتائج وكفايتها، تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت، وتقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها (بدران، 2008) في حين ذكر (Marzano 1988) أن هذه المهارات هي:
- مهارات التنظيم الذاتي: وتتضمن: الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية، الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية، وضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.
 - المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية: وتتضمن: المعرفة التقريرية أو التصريحية: معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم، المعرفة الإجرائية: معرفة

القرء حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم، والمعرفة الشرطية: معرفة القرء حول متى، ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة.

– مهارات التحكم الإجرائي (التنفيذي): وتتضمن: مهارات تقويم الطلبة لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام، مهارات التخطيط المتعمد والمتروى لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام، مهارات التنظيم اللازمة.

ويحدد (Wilen & Philipe) مكونين أساسيين لما وراء المعرفة هما:

– الوعي: ويقصد به وعي الفرد بسلوكه المعرفي خلال أداء المهمة التعليمية: الغرض منها، وما يعرفه بالفعل عنها، والاستراتيجيات والمهارات التي تستدعي الفهم.

– السلوك: ويعني قدرة الفرد على التخطيط الاستراتيجيات تعلمه، ومعالجة أي صعوبات تظهر باستخدام استراتيجيات تعويضية، والمراجعة والضبط الذاتي لسلوكه (محمد، 2010)

أما (Abedi & Oneil 1996) فأشارا إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في

– الوعي: وهو عملية شعورية لدى الفرد تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من عمليات معرفية.

– التخطيط؛ ويشير إلى أن الفرد لابد من أن يكون لديه هدف واضح ومحدد وخطة لتطبيق ذلك.

– الاستراتيجية المعرفية: وتعني أن يكون لدى الفرد المتعلم طريقة أو استراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بأدائه حتى يحقق أهدافه بنجاح.

– التقويم الذاتي، ويشير إلى امتلاك الفرد ميكانزم مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدم في المهمة التي يؤديها وتحقيق الهدف الذي يسعى لإنجازه (جلجل، 2009)

ويؤكد (Abedi & Oneil) إنه لا يمكن أن توجد ما وراء المعرفة دون أن يكون الشخص على وعي شعوري بها، كما يميزان بين نوعين من ما وراء المعرفة هما:

– ما وراء المعرفة كحالة: وتعتبر حالة عابرة لدى الأشخاص في المواقف العقلية المختلفة، وتتنوع وتتغير مع الزمن، وتتسم بالتخطيط، ومراجعة الذات، والوعي بالذات.

- ما وراء المعرفة كسمة: وهي تعني متغير الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة من ما وراء المعرفة كحالة (محمد، 2010) ويذكر (قشطة، 2008) إلى إجماع التربويين على أن استخدام المتعلمين ما وراء المعرفة في مواقف التعلم المختلفة يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، ويمكن أن تسهم في:
 - تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب.
 - تحسين قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجية الفعالة والأكثر مناسبة.
 - زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالمرجات أو الأهداف المطلوب تحقيقها
 - مساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء التعلم
 - زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.
 - تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة القدرة على التفكير بطريقة أفضل.
 - تنمية اتجاه إيجابي نحو دراسة المادة المتعلمة.

9. خاتمة:

إن العولمة التي نعيشها في زمننا الحالي والمتمثلة في عولمة الاقتصاد، عولمة الثقافة، عولمة التربية، عولمة المناهج التربوية، يفرض علينا جملة من التحديات وفي جميع المجالات ومنها الجانب التربوي والتعليمي (بناء المناهج التربوية) إذ يقع على عاتق المدرسة في عالم اليوم مسؤولية النهوض بالمجتمع معرفياً اقتصادياً اجتماعياً وتربوياً، إذ لم تعد مدرسة اليوم تلك المدرسة التي تتبنى تلك الأساليب والطرق التعليمية الكلاسيكية، ذلك أن مدرسة اليوم توصف بأنها "المدرسة التي تعلم التفكير".

ومن أساليب التفكير التي يتوجب على المدرسة ترسيخها في أذهان المتعلمين هي ما بات يطلق عليه بـ "التفكير الناقد" بجميع أشكاله وأصنافه، إذ يعتبر التفكير الميثامعرفي (metacognitive) جوهر ألوان التفكير الناقد، والذي من مزاياه أنه يجعل المتعلمين في قلب التعلم وبما يتيح لهم من فرص بناء هذه التعلّيمات ويجعلهم يحتفظون بما تعلموه بعيداً عن الأساليب الكلاسيكية القديمة التي تعتمد على الحفظ والاستذكار، حيث لم يعد التفكير الناقد خياراً، بل أصبح ضرورة حتمية. (علي، 2010)

المراجع

1. إبراهيم، عبد الله علي (2010): أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي. 3(18). 297-331.
2. أحمد علي إبراهيم علي خطاب(2007): أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، مصر.
3. إيهاب خليل نصار(2009): أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع بغزى الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين.
4. (بدران 2008): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.
5. بلم عصام(2014): مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي، مذكرة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة حسنية بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
6. جابر أحمد جابر (2014): فاعلية برنامج لتنمية التفكير الناقد، مجلة باستخدام الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، جامعة القاهرة، مصر.
7. لجلل (2009): مقياس ما وراء المعرفة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
8. الدليمي، ياسر محمد محفوظ حامد (2007): التفكير الناقد وعلاقته بالأداء العقلي لطلبة المرحلة الإعدادية، مجلة التربية والعلم 1(14). 162-185.
9. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط. 2. دار الكتاب الجامعي. الإمارات.
10. عقيل بن ساسي(2012): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد التاسع، الجزء الأول/ديسمبر 2012.
11. قشطة (2008): أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.
12. محمد(2010): المدخل إلى علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
13. مشري سلاف (2014): التفكير الناقد وأهميته للمتعلم في إطار التعليم مي الإلكتروني، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 16 2014.

المراجع باللغة الأجنبية:

14. FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologists, 34, 906-911.