الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2 لونيسي علي

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

التفكير الناقد وعلاقته بالفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية البليدة "

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

بوزار نعيمة

إشراف الدكتور:

زعموشي رضوان

السنة الجامعية: 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

بعد بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.

أحمد الله على منه وعونه وتوفيقي في هذا البحث.

أهدي ثمرة جهدي إلى من كانت كبيرة في عطائها بليغة في صمتها روح أمي الغالية رحمها الله وأسكنها فسيح جناته ورزقها الفردوس الأعلى.

إلى أبي الغالي أطال الله في عمره.

إلى من أمدني بالقوة وشحنني بالعزيمة وكان رفيقا ومشجعا طوال مساري الدراسي. ولولاه لما وصلت إلى هذه المرحلة زوجي العزيز محمد بلحنيش.

إلى بناتي المؤنسات الغاليات وفاء وهبة وسرين اللواتي صبرن على تقصيري وانشغالي عنهن بالبحث والدراسة.

إلى أخوتي وأخواتي وأزواجهم وأولادهم.

كما أهدي هذا العمل إلى كل من ساندني وزرع فيا الأمل لأسير قدما من أساتذة وزملاء في الجامعة أو العمل.

الباحثة: بوزار نعيمة

شكـــر وعرفـــان

شكـــر وعرفـــان

قال الله تعالى:«ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه، وأدخلني في عبادك الصالحين» صدق الله العظيم. الآية 19 سورة النمل.

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والصلاة والسلام على أفضل سيد الخلق صلوات ربي وسلامه عليه وعلى آله وصحبه ومن تبعه إلى يوم الدين أما بعد

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث، أتقدم بالشكر الجزيل إلى سندي في هذه الحياة زوجي العزيز الذي شجعني ودعمني ولولاه لما بلغت هذه الدّرجة من العلم. كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذي الدكتور **زعموشي رضوان** الذي شرفني بإشرافه على الأطروحة، وعلى توجيهاته وإرشاداته وعلى وقوفه إلى جانبي ودعمي في كثير من الصّعوبات خلال مراحل البحث.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذتي الغالية "**جرود نسيمة**" التي كانت نعمة الأستاذة ونعمة الموجهة في كل مراحل البحث. وأسأل الله أن يبارك لك علمك ومجهودك وأهلك، وأن يجزيك خير جزاء.

كما أتقدم بالشكر للأستاذ "**بوسالم عبد العزيز**" على توجيهاته وملاحظاته التي ساهمت في هذا البحث.

شكرا للأستاذ **العرابي أمحمد** الذي دعمني بالمراجع والتوجيهات.

شكرا للأستاذ **كريش أحمد** على دعمه لي طيلة فترة إنجاز الأطروحة.

شكرا لصديقاتي القاسيمي الحسني علياء، عبد اللاوي سهيلة، مزيان حورية على مساعدتهم ودعمهم لي طيلة فترة إنجاز الأطروحة

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإنجاز هذا العمل.

الباحثة: بوزار نعيمة

الملخـص:

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على العلاقة بين التّفكير النّاقد، الفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو العملية التعليمية التعلمية. لتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت الدّراسة على عينة قصدية قوامها 507 تلميذ من كلا الجنسين، من مستوى الثالثة ثانوي، بمختلف الشّعب التّعليمية، ببعض ثانويات ولاية البليدة. وقد تم استخدام مقياس التّفكير النّاقد لواطسن وجليسر والّذي قننه على البيئة السّعودية كل من فاروق عبد السلام وممدوح سليمان (1982)، ومقياس الفاعلية الذّاتية الأكاديمية الذي أعدته لشهب أسماء (2018)، ومقياس الاتجاه نحو عملية التّعلم المعد من طرف الباحثة. وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات وكاف مربع لحسن المطابقة، واختبار شابيرو ويلك لدرجات المتغيرين. تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى التفكير الناقد ضعيفا لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية مرتفع لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لهم اتجاه ايجابي نحو العملية التعليمية التعلمية.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة غير مباشرة بين التفكير الناقد واتجاهات المتعلمين نحو العملية التعليمية التعلمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي؛ حيث الفاعلية الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط.

الكلمات المفتاحية:

التّفكير النّاقد، الفاعلية الذّاتية الأكاديمية، الاتجاه نحو العملية التّعليمية التعلمية، تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي.

Summary:

The study aimed to identify the relationship between critical thinking, academic self-efficacy, and learners' attitudes towards the learning process. **Method**. To achieve this objective, the descriptive approach was used, and the study was applied to an intentional sample of 507 students of both sexes, from the **3rd** year of high school, and various streams, in the state of Blida. **Tools**. The Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) scale, which was rationed in the Saudi environment by Farouk Abdel Salam and Mamdouh Muhammad Suleiman (1982), The self-academic effectiveness scale by Asma Lacheheb (2018), and The attitude towards learning process scale developed by the researcher was used, and after confirming its psychometric properties and using statistical methods such as frequencies, the chi-square test for goodness of fit, and the shapiro-wilk test for degrees of two variables. **Results.** The following results were achieved:

- The level of critical thinking is poor among the **3rd**year of high school students.
- The level of academic self-efficacy is high among the **3rd**year of high school students.
- The **3rd**year of high school students have a positive attitude towards the learning process.
- There is a statistically significant relationship between critical thinking and academic self-efficacyamong the **3rd**year of high school students.
- There is no statistically significant relationship between critical thinking and attitude towards the learning processamong the**3rd**year of high school students.
- There is a statistically significant relationship between self-efficacy and attitude towards the learning processamong the**3rd**year of high school students.
- There is an indirect relationship between critical thinking and learners' attitudes towards the learning process where academic self-efficacy is an intermediate variable.

Key words:

The critical thinking, The academic self-efficacy, The attitude towards the learning process, The3rd year of high school students.

فهرس المحتويات

الصفحة

البسملة
إهداء
شكر وعرفان
فهرس المحتويات
فهرس الجداول
فهرس الأشكال
قائمة الملاحق
ملخص الدراسة
مقدمة..... أ- د
الجانب النظري
الفصل الأول: الدراسات السابقة
1- الدراسات السابقة..... 21- 40
1-1 التعقيب على الدراسات السابقة.....23- 45

الفصل الثاني: إشكالية الدراسة ومتغيراتها
1- الإشكالية.....47- 55
2- أهمية الدراسة..... 56- 56
3- أهداف الدراسة.....56-57
4- مفاهيم الدراسة..... 57- 59
الفصل الثالث: التفكير الناقد
تمهيد..... 61
1- مفهوم التفكير..... 61- 62
2- أنواع التفكير..... 63- 65
3- تعريف التفكير الناقد..... 65- 71
4- تاريخ التفكير الناقد..... 71- 73
5- أهمية التفكير الناقد..... 73- 76
6- مهارات التفكير الناقد..... 76- 83
7- معايير التفكير الناقد..... 83- 85
8- المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد..... 85- 86
9- خطوات التفكير الناقد..... 87- 89

10- مراحل التفكير الناقد..... 89- 89
11- الاتجاهات في تعليم التفكير الناقد..... 90- 92
12- دور القراءة والكتابة في تعليم التفكير الناقد..... 92- 92
13 – خصائص الطالب المفكر تفكيرا ناقدا..... 92- 98
14- خصائص التفكير الناقد..... 98- 99
15- تطبيقات على التفكير والتفكير الناقد..... 99- 101
16- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد..... 101- 105
17- النظريات المفسرة للتفكير الناقد..... 105- 112
18- معوقات التفكير الناقد..... 112- 115
19- تنمية التفكير الناقد..... 115- 118
20- علاقة التفكير الناقد بأنماط التفكير الأخرى..... 118- 122
21- قياس التفكير الناقد..... 122- 128
خلاصة..... 128- 129
الفصل الرابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية
تمهيد..... 131
1- الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي.....131- 133

2- مفهوم الفاعلية الذاتية.....	133- 138
3- مصادر الفاعلية الذاتية.....	138- 144
4- توقعات الفاعلية الذاتية.....	144- 145
5- أبعاد الفاعلية الذاتية.....	145- 148
6- خصائص الفاعلية الذاتية.....	148- 151
7- أنواع الفاعلية الذاتية.....	151- 153
8- مظاهر الفاعلية الذاتية.....	153- 160
9- العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية.....	160- 161
10- نظريات الفاعلية الذاتية.....	162- 167
11- تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية.....	167- 170
12- خصائص ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية.....	170- 171
13- الأهمية السلوكية للفاعلية الذاتية الأكاديمية.....	171- 174
14- أثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية.....	174- 175
15- التطبيقات التربوية لنظرية باندورا.....	175- 176
خلاصة.....	176- 177
الفصل الخامس: اتجاه المتعلم نحو عملية التعلم	
تمهيد.....	179
1- مفهوم الاتجاه.....	179- 185
2- أنواع الاتجاه.....	185- 188
3- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه.....	188- 189
4- خصائص الاتجاه.....	189- 191
5- أهمية الاتجاه.....	191- 192

6- مكونات الاتجاه.....	192- 194
7- عوامل تكوين الاتجاه.....	194- 196
8- مراحل تكوين الاتجاه.....	196- 197
9- خصائص الاتجاه.....	197- 199
10- وظيفة الاتجاه.....	199- 201
11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه.....	201- 203
12- النظريات المفسرة للإتجاهات.....	203- 205
13- قياس الاتجاه.....	205-206
14- الشروط الواجب توفرها في قياس الاتجاه.....	206- 206
15- أساليب قياس الاتجاه.....	206- 215
16- مفهوم العملية التعليمية.....	215- 216
17- عناصر العملية التعلمية.....	216- 220
18- أهمية قياس الاتجاه نحو العملية التعلم.....	220
19- تنمية وتعديل الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعلم.....	220- 221
خلاصة.....	221- 222
الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد.....	225
1- الدراسة الاستطلاعية.....	225- 226
2- منهج الدراسة.....	226
3- مجتمع الدراسة.....	227
4- عينة الدراسة.....	227- 228

5-	الإطار المكاني والزماني للدراسة.....228
6-	أدوات الدراسة..... 229- 250
7-	الأساليب الإحصائية للدراسة.....250
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1-	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 252- 255
2-	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 256- 259
3-	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 259- 261
4-	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 261- 265
5-	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 265- 269
6-	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 270- 272
7-	عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة..... 273- 278
الاستنتاج العام.....280-282	
خاتمة..... 284- 285	
قائمة المراجع..... 287- 317	
الملاحق..... 319- 365	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	تصنيف مهارات التفكير الناقد	83
2	التفضيلات الشخصية للأفراد ذوي التفكير الناقد المرتفع	**97**

	والمنخفض حسب فاسيون	
3	يمثل استراتيجيات تعليم التفكير الناقد	101
4	نموذج لقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس	208
5	مقياس اتجاه المسافات المتساوية لدى ثيرستون	209
6	مقياس أسجود لتمايز المعاني	213
7	يوضح توزيع التلاميذ حسب الثانويات	227
8	توزيع أفراد العينة حسب الجنس والشعبة	228
9	قيمة معاملات الارتباط بين اختبار التفكير الناقد	231
10	معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد	232
11	قيمة معامل ألفا كرونباك	233
12	معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	236
13	قيمة معامل كرونباك	237
14	جدول مؤشرات اتجاه المتعلم نحو أبعاد العملية التعليمية	240
15	مكونات الاتجاه في كل بعد من أبعاد المقياس	241
16	تحديد البنود الموجبة والسالبة	242

17	معاملات صدق البنود وفق معادلة كوبر	244
18	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه	248
19	قيمة معامل ألفا كرونباك	249
20	تكرارات مستويات مهارات التفكير الناقد	252
21	نتيجة كاف مربع لحسن المطابقة	253
22	تكرارات مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية	256
23	نتيجة كاف مربع لحسن المطابقة	257
24	تكرارات نمط اتجاه المتعلمين نحو عملية التعلم	259
25	نتائج اختبار شابيرو–ويلك لدرجات المتغيرين	263
26	نتائج اختبار شابيرو–ويلك لدرجات المتغيرين	267
27	قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري	274
28	قيم المسارات بين متغيرات الدراسة	275

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يمثل مهارات التفكير الناقد المعرفية	79
2	يمثل هرم بلوم لمستويات التفكير	107
3	يوضح الأنموذج الهرمي لعوامل بنية العقل لجيلفرود	108
4	العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج في تصور باندورا	144
5	يشكل العوامل المعرفية والشخصية حسب باندورا (الحتمية التبادلية)	164
6	نموذج لقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس	262
7	مقياس اتجاه المسافات المتساوية لدى ثيرستون	263
8	مقياس أسجود لتمايز المعاني	266
9	النموذج النظري لمتغيرات الدراسة	268
10	نتائج اختبار شابيرو–ويلك لدرجات المتغيرين	270
11	النموذج النظري لمتغيرات الدراسة	273

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	قائمة الأساتذة المحكمين	319
2	اختبار التفكير الناقد	320- 336
3	إجابات إختبار التفكير الناقد	336- 339
4	مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	339- 345
5	مقياس اتجاه المتعلم نحو العملية التعيلمية التعلمية في صورته الأولية	345- 349
6	مقياس اتجاه المتعلم نحو العملية التعليمية التعلمية في صورته النهائية	350- 353
7	ملاحق الفرضيات	353- 367

مقدمة

مقدمـــة:

يعتبر التفكير الناقد أحد أنماط التفكير المختلفة وأكثرها استخداما في ميادين التربية والتعليم من جهة وفي جوانب الحياة اليومية من جهة ثانية.

وجاء الاهتمام بالتفكير الناقد من منطلق التوجه العالمي لإعداد أجيال تتميز بالاستقلالية والوعي وإصدار الأحكام والسعي نحو الابداع والتجديد والانعتاق من الألية والتعقيد، وهذا يتطلب قدرا من مهارات التفكير الناقد وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي.

كما يعد امتلاك التفكير الناقد هدفا تعليما ضروريا ومطلبا تربويا يسعى المربون إلى تحقيقه وتنميته لدى المتعلمين في عصر تتزايد فيه التطورات في مجالات العلم والتكنولوجيا والاتصالات وثورة المعلومات وتدفقها، فالفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يكون مستقلا في تفكيره قادرا على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته، ويحكم على الأمور وفق معايير واضحة ومحددة ،كما أن التفكير الناقد يمكن المتعلمين من مواجهة متطلبات المستقبل والتي لن تكون في اكتساب الكم الهائل من المعلومات والحقائق ،وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار وتفسيرها واتقان عملية التعلم من خلال ربط عناصرها ببعضها.

ونظرا لما للتفكير الناقد من دور مهم في تطوير شخصيات المتعلمين وبنائها وطرق تفكيرهم، فقد أكدت كثير من المؤتمرات التربوية على ضرورة تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ولا سيما التفكير الناقد عند المتعلمين.

ويشير أدمر (Adams,2006) إلى أن العمليات العقلية العليا والتي تمثل التفكير الناقد قد تنعكس على مهارات التعلم والفاعلية الذاتية وتمكن المتعلم من تنظيم مخزونه المعرفي وتعميقه وإدارة أفكاره وتوجيهها.

ولا شك أن اعتقاد المتعلم بامتلاكه مهارات التفكير الناقد تدفعه إلى تحويل هذا الاعتقاد إلى سلوك واقعي. فالمرحلة الثانوية وخاصة الثالثة ثانوي أهم مراحل التعليم التي يمر بها المتعلم، فهي تمثل خبرة غنية تتشكل من خلالها الشخصية من مختلف الجوانب نظرا لما يتعرض له من مواقف ومشكلات تلامس حياته النفسية الاجتماعية والأكاديمية، ومن تلك المواقف التي يتعرض لها المتعلم مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والأساتذة والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، ومحاولة تحقيق الذات.[1]. وفي ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعها باندورا، تعد فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد إذا تساعد على مواجهة الضغوط والمشكلات التي تعترضهم.

ووفقا لذلك فإن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر على الكيفية التي يتصرف بها، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيسي للقوى المحركة لسلوك وأفكار الفرد. فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته والاقدام على القيام بسلوكيات أو ممارسة التفكير بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها. مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح.

ويرى باندورا[2] (Bandura,1997) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تؤثر في تبني أنماط التفكير المختلفة ومهاراته، فأصحاب الفاعلية الذاتية العالية يميلون إلى أن يكونوا أكثر تميزا وقدرة

---

[1] مسعد ربيع عبد الله أبو العلا: التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب جامعة علم النفس التربوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، (2012).

[2] Bandura, A, : Self –Efficacy the Exercise of Control, Newyork :Freeman, (1997).

واعتمادا على ذواتهم عند حل المشكلات. الأمر الذي يحتم عليهم استخدام عقولهم وتنمية طرق تفكيرهم كي يحققوا أهدافهم. كما أن حالة الفرد المعرفية وامتلاكه مهارات التفكير تؤثر بشكل كبير على ثقته بنفسه وقدرته على حل المشكلات. وبالتالي ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديه.

فالفاعلية الذاتية الأكاديمية نظام معقد من المشاعر والاتجاهات والقيم والاعتقادات وتؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية ونتاجات تعلم المتعلمين[1].

وتعمل الاتجاهات على مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم. فالمتعلم لا يسعى إلى معرفة كل الأشياء، ولكنه يسعى إلى لمعرفة وفهم ما هو في حاجة إلى معرفته وبما يتناسب مع إشباع حاجاته. كما تمد الاتجاهات المتعلم إطارا لتحديد ما هي المعلومات التي يجب أن يحصل عليها. فالمتعلم يدرك ويتزود بالمعلومات عن الأشياء طبقا لاتجاهاته.

ولغرض تناول العلاقة بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم. قسمت الدّراسة الحالية إلى سبعة فصول.

تناول الفصل الأول بعض الدّراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية والاتجاه نحو عملية التعلم، وتناول الفصل الثاني عرض الإشكالية مع أهمية الدّراسة والأهداف المرجو تحقيقها ثم تحديد مفاهيم البحث. أما الفصل الثالث فقد خصص للتفكير الناقد وتم التطرق فيه إلى مفهوم التفكير وأنواع التفكير بعض التعريف التي خصّ بها التفكير الناقد ثم تاريخ التفكير الناقد، أهمية التفكير الناقد مهاراته معايير التفكير الناقد وخطواته ومراحله

[1] خالد شاكر الصرايرة: علاقة المناعة النفسية بالفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، رسالة ماجستير، كلية الأميرة علية، جامعة البلقان، (2017).

والاتجاهات في تعليم التفكير الناقد خصائص التفكير الناقد وخصائص المفكر الناقد واستراتيجيات تعليم التفكير الناقد والنظريات والمعوقات وكذا تنمية التفكير الناقد وأخيرا قياس التفكير الناقد.

والفصل الرابع للفاعلية الذاتية الأكاديمية وتم التطرق إلى مفهوم الفاعلية الذاتية ومصادر الفاعلية الذاتية وتوقعات الفاعلية الذاتية وأبعادها وخصائصها وأنواعها ومظاهرها وكذا العوامل المؤثرة فيهاو ثم تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية وخصائص ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والمنخفضة وأخيرا أثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية على عملية التعلم.

والفصل الخامس خصص لاتجاه المتعلم نحو العملية التعليمية التعلمية. وتم التطرق إلى مفهوم الاتجاه، أنواع الاتجاه، خصائص الاتجاه، أهمية الاتجاه، مكونات الاتجاه، عوامل تكوين الاتجاه، مراحل تكوين الاتجاه، وظيفة الاتجاه، العوامل المؤثرة في الاتجاه، النظريات المفسرة للاتجاه، قياس الاتجاه، مفهوم العملية التعليمية التعلمية، عناصر العملية التعليمية.

أما الفصل السادس والمتعلق بالإجراءات المنهجية للدّراسة فقد تضمن الدّراسة الاستطلاعية، منهج البحث مجتمع الدّراسة، عينة الدراسة، الأدوات المستخدمة في الدّراسة. خطوات بناء مقياس الاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية، الأساليب الإحصائية المستعملة.

وفي الأخير الفصل السابع تم فيه عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

ختمنا الدّراسة بالاستنتاج العام.

الخاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الدّراسات السّابقة

1) دراسات حول التفكير الناقد وبعض المتغيرات.

1- 1- الدراسات العربية:

❖ **دراسة توفيق مرعي ومحمد بكر نوفل (2006) بعنوان مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا):** هدف البحث إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) حيث تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الكلية والبالغ عددهم (510) طالبا وطالبة يمثلون المستويات الدراسية الأربعة.ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000).بعدالتحقق من خصائصه السيكومترية والتي اعتبرت مناسبة لغايات البحث العلمي.وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا والذي حدد ب80%.كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الاناث.فيما كانت هناك فروق تبعا للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية،ودلت النتائج على وجود علاقة ايجابية بين معدل الشهادة الدراسية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال،والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم.[1]

[1]توفيق مرعي، محمد بكر نوفل: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد 13، العدد 4. الأردن، (2007).

❖ **دراسة خالد بن ناهس العتيبي (2007) بعنوان أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية:** تهدف الدّراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجالالإدراك والتفاعل في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من 40 طالبا من طلاب الصف الثانوي، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. واتبعت المنهج التجريبي. واستخدم اختبار مهارات التفكير الناقد من اعداد الشرقي (2005). وكذلك برنامج الكورت من اعداد دي بونو بواقع ثلاثة دروس أسبوعيا وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.[1]

❖ **دراسة نبراس محمد آل مراد (2007) بعنوان اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحو التفكير الناقد:** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحو التفكير الناقد. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من 50عضوا من أعضاء

[1] خالد بن ناهس العتيبي: أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، (2007).

هيئة التدريس وقام بتصميم أداة لقياس الاتجاهات نحو التفكير الناقد، واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة واستنتج ما يلي:

لا يوجد فروق في الاتجاهات نحو التفكير الناقد بين أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير المؤهل الجامعي.

تفوق أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية الذين يملكون سنوات خبرة أكثر من عشر سنوات في الاتجاهات نحو التفكير الناقد.[1]

- **دراسة سعود بن سلمان بن مطر النبهاني (2010) بعنوان مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان:** هدف البحث إلى الكشف عن مستوي مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان. حيث تكونت عينة البحث من (332) طالبا وطالبة من طلبة برنامجي التصميم ودراسات الاتصال. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار كاليفورنيالمهارات التفكير الناقد نموذج (2000). وأظهرت نتائج البحث أن درجة امتلاك الطلبة عينة البحث لمهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربويا والذي حدده الباحث 80%. كما كشفت النتائج أيضا عن فروق في مستوى مهاراتالتفكير الناقد، كما كشفت النتائج أيضا عن فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد وفقا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الاناث، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة احصائيا في مستوى مهارات التفكير الناقد ككل تعزى لمتغير الاختصاص. أما على مستوى المهارات الفرعية فقد

[1] نبراس محمد آل مراد: اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحو التفكير الناقد مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد 13، العدد 43، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق، (2007).

كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيا في مهارتي الاستقراء والتقويم لصالح طلبة دراسات الاتصال.[1]

- **صابر عبد الكريم أبو مهادي (2011) بعنوان مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها:** هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد الواجب توافرها في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية وإلى معرفة مدى توافر هذه المهارات في محتوى منهاج الفيزياء ومدى اكتساب الطلبة لها. واشتملت عينة الدراسة على (400) طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. بهدف جمع المعلومات وتجهيز البيانات وتفسيرها. استخدمت في هذه الدراسة عدة أدوات منها أداة تحليل المحتوى، اختبار التفكير الناقد ودلت النتائج أن أداء أفراد العينة لاختبار التفكير الناقد يقع في المستوى الضعيف، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الناقد في محتوى منهاج الفيزياء لدى طلبة الصف الحادي عشر تعزى للجنس وكانت الفروق تعزى لصالح الاناث.[2]
- **دراسة عبد الإله أحمد سليمان جردات (2013) بعنوان أثر برنامج إثرائي في مادة الأحياء على مستويات مهارات التفكير الناقد واكتساب المفاهيم العلمية والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز:** هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي في مادة الأحياء على مستويات مهارات التفكير الناقد واكتساب

---

[1]سعود بن سليمان بن مطر النبهاني: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 2، عمان، (2010).

[2]أبو مهادي، صابر عبد الكريم محمد، "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، (2011).

المفاهيم العلمية والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وتكونت عينة الدراسة من 100طالب وتم توزيع شعب طلبة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين الأولى تجريبية ضمت شعبتين وبلغ عدد طلبتها 50 طالبا وطالبة والأخرى ضابطة وضمت شعبتين وبلغ عدد طلبتها 50 طالبا وطالبة. وطبقت الدراسة برنامجا إثرائيا في مادة الأحياء. وجمعت بياناتها بثلاث أدوات: أدوات اختبار التفكير الناقد واختبار لاكتساب المفاهيم العلمية ومقياس الاتجاهات العلمية وقد تم التحقق من مدى صدقها الظاهري بالتحكيم ومعاملات الثبات باستخدام معادلة كرنباخ ألفا، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة. وقد قسمت المجموعة التجريبية بطريقة البرنامج الإثرائي في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة 0.05 بين علامات التفكير الناقد وكل من علامات اكتساب المفاهيم العلمية وعلامات الاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس عبد الله الثاني للتميز.[1]

- **دراسة ناجي نوري السيساني (2013) بعنوان فاعلية تصميم تعليمي /تعلمي في مادة الفيزياء وفق أنموذج (كمب) باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي:** تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية تصميم تعليمي تعلمي لمادة الفيزياء على وفق أنموذج كمب باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لطلبة الصف التاسع أساسي وتم اختيار عينة مؤلفة من 28 طالبا وطالبة بطريقة قصدية من مجتمع البحث وكذلك تطلب إعداد أداتين، الأولى تمثلت بإعداد مقياس للاتجاه نحو التعلم الذاتي وتألف من 37 فقرة بصيغة النهائية،أما

[1]عبد الإله أحمد سليمان جرادات: أثر برنامج إثرائي في مادة الأحياء على مستويات مهارات التفكير الناقد واكتساب المفاهيم العلمية والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. أطروحة دكتوراه في الفلسفة تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها في جامعة اليرموك، الأردن، (2013).

الأداة الثانية فتمثلت بإعداد مقياس التفكير الناقد وتألف من 38 فقرة موزعة على 5 مهارات فرعية لقياس التفكير الناقد وهي الاستنتاج ،تقويم الحجج،معرفة الافتراضات،الاستنباط والتفسير .واستخدم الباحثان المنهج البنائي لإنتاج برمجية الوسائط المتعددة بمراحلها وجوانبها الأربعة والمنهج التجريبي الذي تطلب اختبار تصميم قائم على المجموعة الواحدة ذوي الاختبار القبلي والبعدي .ودلت النتائج على فاعلية التصميم في تنمية التفكير الناقد وكذلك فاعلية التصميم في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي.[1]

- **دراسة سعادة ومنصور (2013) بعنوان استخدام استراتيجيتي سميث وباير (Smith and Bayer) وأثرها في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي نحو مبحث التاريخ:** قام الباحثان إلى تطبيق استراتيجيتي سميث وباير وتحديد أثرهما في تنمية التفكير الناقد واتجاهات الطالبات نحو مبحث التاريخ، وقام الباحثان بتطوير ثلاث أدوات وتصميم خطة تدريس مبحث التاريخ للوحدة السادسة حسب استراتيجيتي سميث وباير وبناء اختباري التفكير الناقد والاتجاه، وشملت العينة ثلاث مجموعات تم تدريس المجموعة الأولى 20 طالبا بالطريقة العادية في حين المجموعة الثانية 20طالبا تدرس وحدة تدريسية مطورة مستندة إلى استراتيجية سميث للتفكير الناقد، وأكدت أهم النتائج على تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين اللتان طبقتا استراتيجية باير وسميث على طالبات المجموعة الضابطة،وتفوق استراتيجية سميث على استراتيجية باير في هذا المجال.[2]

---

[1]ناجي نوري السيساني: فاعلية تصميم تعليمي /تعلمي في مادة الفيزياء وفق انموذج (كمب) باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، المجلد 12، العدد 4، جامعة الموصل، العراق. (2013).

[2]جودت أحمد سعادة، نسيم محمد منصور: استخدام استراتيجيتي سميث وباير وأثره في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي نحو مبعث التاريخ. المجلة التربوية، المجلد 28، العدد 109، الكويت، (2013).

❖ **دراسة ميساء حمدان (2014) بعنوان مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة. دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكيرالناقد (التعرف على الافتراضات، والتفسيروالاستنتاج، الاستنباط، وتقويمالحجج)لدى تلاميذ الصف الأساسي وأثر الجنس والبيئة. على هذا المستوى.

ولتحقيق ذلك ،تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد حيث تم التأكدمن صدقه وثباته، ووزع على عينة قوامها (127) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية. وأظهرت النتائج أن عينة البحث تمتلك مهارات التفكير الناقد المدروسة بمستوى ضعيف .وتبين عدم وجود أي فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (p=0.05) بين متوسطي درجات الذكور والاناث .كما توصلت هذه الدراسة إلى أن تلاميذ الريف يمتلكون مهارات التفكير الناقد بدرجة أكبر مما يمتلكها تلاميذ المدينة .وأوصت الباحثة بالقيام بتدريس مهارات التفكير الناقد.[1]

❖ **دراسة عبد الحميد شطة (2020) بعنوان أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بمدينة الأغواط:** تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التفكير الناقد، وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى التفكير الناقد، وفي ضوء أهداف الدراسة استخدمنا مقياس أساليب التعلم والتفكير الناقد على عينة قوامها 500تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وقد اعتمد الباحث مقياس أساليب

[1]ميساء حمدان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة، دراسة ميدانية في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة اللاذقية. رسالة دكتوراه، جامعة تشرين، سوريا، (2014).

التعلم الذي أعده (أنتوستل وتايت،1994) والذي قام بتعديله دوف (Duff1997) ومقياس التفكير الناقد من اعداد (محمد أنور ابراهيم) الذي قام بتعديله (زيوش أحمد ،2013) وتوصلت الدراسة إلى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس أساليب التعلم ودرجات مقياس التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس أساليب التعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.[1]

❖ **دراسة محمد خماد (2020) بعنوان مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج) لدى تلاميذ الرابعة متوسط، كذلك معرفة الفروق بين الذكور والاناث في درجة امتلاكه المهارات التفكير الناقد. ولتحقيق ذلك تم اعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد، حيث تم التأكد من صدقه وثباته، ووزع على عينة قوامها 90تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط. وأظهرت النتائج أن عينة البحث تمتلك مهارات التفكير الناقد

[1]عبد الحميد شطة: أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بمدينة الأغواط. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 11، العدد 01، الجلفة، (2020).

المدروسة بمستوى غير مقبول تربويا، وتبين عدم وجود \اي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث في مهارات التفكير الناقد.[1]

- دراسات حول التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية:

❖ **دراسة محمد عاشور صادق (2017) بعنوان مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة:** هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى التفكير الناقد ومستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية الثلاث (الأقصى، الأزهر، الإسلامية) بمحافظات غزة وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الجامعة) وإمكانية التنبؤ بمستوى الفاعلية الذاتية من خلال مستوى التفكير الناقد ،حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الماجستير بكليات التربية والبالغ عددهم 90طالبا واستخدم الباحثان مقياسي التفكير الناقد ومقياس الفاعلية الذاتية،وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربويا،وأن مستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة مناسبة.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.ودلت النتائج أيضا على عدم إمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية من خلال التفكير الناقد. وأوصت الدراسة بالعمل على رفع مستوى الفاعلية الذاتية لطلبة الدراسات العليا ليصل إلى مستوى الإتقان وتدريب أعضاء هيئة التدريس على تدريس مهارات التفكير الناقد والاهتمام بمهارات الاستنتاج والتقييم خاصة.[2]

---

[1]محمد خماد: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 7، العدد 3، الوادي، الجزائر، الرياض، (2020).

[2]صادق، محمد عاشور، "مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد6، العدد19، غزة، فلسطين، (2017).

❖ **دراسة عبد الرحمن حكمت سرحان (2016) بعنوان دور الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم في التفكير العلمي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم:**هدفت الدّراسة إلى التعرف على دور الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم في التفكير العلمي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم. كما هدفت إلى التعرف إلى اختلاف في مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم تبعا لمتغيرات الدراسة المتمثلة في خبرة المعلم والمؤهل العلمي. وتكوّن مجتمع الدراسة من مجتمعين. المجتمع الأول هو مجتمع المعلمين الذين يعلمون العلوم لطلبة الصف العاشر الأساسي والبالغ عددهم (146) معلما ومعلمة، أما المجتمع الثاني فهو مجتمع الطلبة البالغ عددهم 3662 طالبا وطالبة، وقد اختار الباحث عينة المعلمين بطريقة عنقودية طبقية عشوائية بلغت 30معلما ومعلمة. أما عينة الطلبة فقد تم اختيارها وفقا لعينة المعلمين الذين يدرسون العلوم في الصف العاشر. حيث بلغ عددها 697 طالبا وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياسين هما مقياس الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم ومقياس التفكير العلمي لطلبة الصف العاشر اللذان أعدا خصيصا لهذه الدراسة،وأظهرت النتائج أن معلمي العلوم يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة جدا وبينت النتائج بأن الفاعلية الذاتية لا تختلف باختلاف كل من الخبرة والمؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج تدني مستوى التفكير العلمي لدى طلبة الصف العاشر. وأوصت الدراسة المؤسسات التربوية بضرورة إعادة النظر في المناهج التعليمية من حيث اشتمالها على عرض واضح لأسس البحث العلمي وتطبيقاته، حيث يكون الطالب قادرا على استخدام مهارات التفكير العلمي بصورة صحيحة وفعالة.[1]

❖ **دراسة بشاي زكريا جابرحناوي (2017) بعنوان استخدام نموذج التعليم التفارغي في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة**

[1]عبد الرحمن حكمت سرحان: دور الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم في التفكير العلمي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طوركرم. رسالة ماجستير في أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين. (2016).

الإعدادية: هدفت الدراسة إلى استخدام التعليم التفارغي في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وتم استخدام التصميم التجريبي القائم على المجموعات المتكافئة من خلال اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،وتم التدريس باستخدام نموذج التعلم التفارغي لتلاميذ المجموعة التجريبية،بينما يدرس التلاميذ المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة المعتادة مع تطبيق أداتي البحث على المجموعتين قبليا وبعديا واستخدم مقياس اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.وقد توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية.ويعتبر الباحث وجود هذه العلاقة الارتباطية الموجبة إلى تنمية قدرة التلميذ على التفكير الناقد وتحديد البديل الصحيح والحكم على النتائج في ضوء المعطيات وتقديم تفسيرات منطقية للحلول التي يصل إليها وذلك من خلال توظيف خطوات التعلم التفارغي والبيئة التعليمية التفاعلية بين التلاميذ والمعلم،وأدى ذلك إلى تحسين الصورة الذهنية للمتعلم عن نفسه وقدرته على المشاركة والتفاعل في أنشطة التعلم مما انعكس بصورة إيجابية على مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ،أي أن تنمية مهارات التفكير الناقد للتلميذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية له والعكس صحيح،بمعنى كلما حدث نمو في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ ساهم ذلك في تنمية مهاراته في التفكير الناقد.[1]

- **دراسة ميادة أمين يوسف (2017) بعنوان الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس:** هدفت الدّراسة إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات

[1] بشاي زكريا جابر حناوي: استخدام نموذج التعليم التفارغي في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، المجلد 33، العدد 4، جامعة أسيوط، مصر، (2017).

الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، وتكونت العينة 96 طالبة من طالبات الصف العاشر وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وجمعت البيانات باستخدام ثلاث أدوات هي مقياس الكفاءة الذاتية واختباري التفكير الناقد والتعميم الرياضي، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون واختبار ت لعينة واحدة واختبار تحليل الانحدار الخطي وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية كانت متوسطة وأن مستوى التعميم الرياضي منخفضا،وأن مستوى القدرة على التفكير الناقد ومجالاته منخفضا.وأوصت الباحثة بضرورة رفع مستوى الكفاءة الذاتية بالتعاون مع المرشد،وزيادة اهتمام الأساتذة باستخدام طرق تدريس ملائمة وذات العلاقة بموضوعات التعميم الرياضي وتضمين مهارات التفكير الناقد في جميع المراحل التعليمية في المناهج التربوية باستخدام الألعاب الفكرية والحجج.[1]

1-2- الدراسات الأجنبية:

❖ **دراسة(2001)H,Dehghani,M ,sani,j.H,Pakmehr,بعنوان العلاقة بين الفاعلية الذاتية للطلاب والتفكير الناقد:** هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق بين الفاعلية الذاتية للطلاب والتفكير الناقد في جامعة فردوسي في مشهد بإيران، وتكونت عينة الدراسة من 216 طالبا وقد طبق مقياس شيرير وآخرون (1982) للفاعلية الذاتية العام واختبار مهارات التفكير الناقد كاليفورنيا –النموذج ب (1994). وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية معنوية بين الفاعلية الذاتية لدى

[1] ميادة أمين يوسف سمار: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. رسالة ماجستير في أساليب تدريس الرياضيات بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، (2017).

الطلاب والتفكير الناقد ومن ثمة ينبغي النظر في الفاعلية الذاتية كعامل دافعية لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين.[1]

❖ **دراسة (2001) Overly,C.M بعنوان العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية لدى طلاب التمريض بدرجة الزمالة:** كان الغرض من هذه الدراسة الوصفية الارتباطية هو تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية لدى طلاب التمريض بدرجة الزمالة. تم استخدام عينة ملائمة من 30 طالبا تمريض في السنة الثانية من برنامج RN بدرجة الزمالة. استخدم إطار هذه الدراسة نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية ونظرية التمريض لبينر لاكتساب المهارات وتنميتها. وتم قياس مهارات التفكير الناقد عن طريق اختبار مهارات التفكير الناقد كاليفورنيا .وتم قياس الفاعلية الذاتية من خلال مقياس الفاعلية الذاتية المتصور المعمم.وتم الحصول على البيانات الديموغرافية للعمر.والجنس والحالة الاجتماعية وعدد المعالين.والحالة الوظيفية، والدخل لتحديد ما إذا كانت هناك أي علاقات أو اختلافات تتعلق بالتفكير الناقد أو الفاعلية الذاتية.وتم إيجاد علاقة إيجابية بين مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية.ويوصى بتكرار هذه الدراسة مع عينة أكبر.قد تشير الدراسة المطولة إلى التغيرات التي تحدث مع تقدم الطالب في عملية التعلم فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية.[2]

---

[1]Dehghani,M,Sani,J ,h, Pakmehr,H,Malekzadeh,A.: Relationship tsUniversity of Mashhad,Iran. An International jounal of ExperimentalEducational Psychology volume29, Issue7. (2011).

[2]Overly,C ,M: The Relationship Between Critical thinkingSkills and Perceived Self Efficacy in AssociateDegree Nursing Students. http:// scholarworks. Gvsu.edu/theses/600. (2001).

❖ **دراسة Shaabani ,F,Maktabi,H,Yeylagh,Shehni,M (2012)بعنوان العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والإبداع مع التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى:** كان الغرض من هذه الدراسة هو إيجاد العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والإبداع مع التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى في جامعة شهيد جمران في الأهواز بإيران.

يتكون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة من جميع الطلاب الجامعيين في جامعة شهيد جمران. وتضمنت عينة الدراسة من 240 طالبا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية متعددة المراحل. وتم جمع البيانات باستخدام ابداع عابدي واستبيان الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ونموذج Bمن اختبار مهارات التفكير الناقد في كاليفورنيا. وأظهرت النتائج الارتباط البسيط أن الإبداع ومكوناته أي المرونة والطلاقة والتفصيل وكذلك الفاعلية الذاتية الأكاديمية، كانت لها علاقة إيجابية وهامة بالتفكير الناقد. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن متغيرات مثل المرونة والطلاقة والتفصيل والاكتفاء الذاتي الأكاديمي لعبت دورا رئيسيا في التنبؤ بالتفكير الناقد.[1]

- الفاعلية الذاتية الأكاديمية والاتجاهات:

❖ **دراسة ملحم محمد أمين (2015) بعنوان الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي في الأردن:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن في ضوء متغيري النوع ومستوى الصف. وتكونت عينة الدراسة من (206) طالبا وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية على

[1]Shaabani, F.Maktabi ,H ,G ;Yeylagh,M.Morovati,Z.(2012). The Relationship betweenAcademic Self-Efficacy and CreativityWith Critical Thinking in UniversityStudents. Journal of Educational and Management StudiesJ.Educ.Manage .Stud,(1)1.

الأداة ككل لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداة ككل تعزى لمتغير النوع .بينما اشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي (التحصيل والمهارات المعرفية)لصالح الذكور.كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل تعزى لمتغير مستوى الصف لصالح الصف الثامن. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي (السلوك الأكاديمي والمهارات المعرفية) لصالح الصف الثامن. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للتفاعل بين متغيري الدراسة.[1]

❖ **دراسةWoolcock, A, D, Creevy, K (2016). بعنوان تقييم الفاعلية الذاتية الأكاديمية والمعرفة والاتجاهات لدى طلاب علم الأعضاء:** الهدف من الدراسة هو تطوير أداة لتقييم الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو العلوم للطلاب في مقياس علم الأعضاء الجامعية.وقد تم تطوير أداة استطلاع مكونة من 25 سؤالا مع عناصر تحقق في المعلومات الديمغرافية والفاعلية الذاتية ومعرفة المحتوى والثقة في الاتجاهات فيما يتعلق بالعلوم .وأسست هذه الدراسة أداة مسح ذات فائدة في تقييم الفاعلية الذاتية والاتجاهات ومعرفة المحتوى .وقد توصلت النتائج إلى أهمية دور المعلمين في تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لطلابهم .كما تحدث التغيرات البيو كيميائية (مثل الاستجابات الانفعالية) داخل الدماغ عندما ينجح المرء في مهمة ما .وقد ثبت أن هذه الإثارة الفيسيولوجية تسهم في تطوير الفاعلية الذاتية الأكاديمية.[2]

---

[1]ملحم محمد أمين: مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي في الأردن، كلية أربد الجامعية، مجلة كلية التربية، المجلد34، العدد164، جامعة الأزهر، مصر، (2015).

[2]Woolcock, A ,D ,Creevy, K,E Coleman,AE,Moore, J.N, & Brown, S.A: Assessing Academic Self-Efficacy, Knowlerdge,and Attitudes in UndergraduatePhysiologyStudents.American journal of educational research, 4 (9), (2016).

❖ **دراسة محمد رزق الله الزهراني (2020) بعنوان الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي:** هدف البحث إلى التعرف على العلاقات بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية التي قد تعزى لمتغير الجنس أو الصف الدراسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وقام بإعداد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية واستخدم مقياس عادات العقل.(إعداد البرصان ورسمي 2013).

وتكونت عينة البحث من 627 طالبا وطالبة بالصفوف الثلاث بالمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفاعلية الذاتية الأكاديمية. تعزى لمتغير الجنس. في حين وجدت فروق دالة إحصائيا في الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف الدراسي. وأظهرت النتائج أيضا اسهام كل من الفاعلية الذاتية والعادات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.[1]

❖ **دراسة نسرين بهجت الشمايلية وآخرون (2017) بعنوان مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات:** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وقد ضمت الدراسة 240طالبا وطالبة من كلية الطب في الجامعة الأردنية والموزعين إلى السنة الأولى والثالثة والخامسة. وقد استخدم الباحثون مقياس من تصميم (Schunk, 2004).

[1]محمد رزق الله الزهراني: الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية، العدد 186، الجزء الثالث، جامعة الأزهر المملكة السعودية، (2020).

بعد التأكد من خصائصه السيكو مترية. وقد أظهرت بأنها أعلى من المتوسط النظري الذي افترضه المقياس. أي أن هؤلاء الطلبة يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة. وهذا يظهر في تدني نسبة تسرب الطلبة في مستوى السنة الأولى. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الافتراض المنطقي بأن ارتفاع الفاعلية الذاتية الأكاديمية يرتبط ارتباطا ايجابيا بدرجات التحصيل لذلك فإن زيادة درجات الفاعلية الذاتية الأكاديمية يترتب عليه ارتفاع في درجات التحصيل في الكلية. واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (Pintrich, 1999 ;Zimmerman, 2000).[1]

❖ **دراسة أسماء لشهب (2017) بعنوان تصميم وتقنين أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي.(دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي):** هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،وبناء أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي واستخراج خصائصها السيكومترية عبر تطبيقها على عينة مقدرة ب96 تلميذا وتلميذة .تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين تلاميذ ثانويتي عبد العزيز الشريف والبياضة الجديدة بالوادي .وللتأكد من ثبات المقياس استخدم معامل ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار وكذلك التجزئة النصفية بمعامل الارتباط بين نصفي الاختبار وتصحيحه بمعادلتي (سبيرمان – براون) و(جثمان).وتم حساب الصدق الظاهري والمقارنة الطرفية والاتساق الداخلي (صدق المحك التلازمي).وقد أظهرت النتائج تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة .[2]

❖ **دراسة Yorganci,S (2017)بعنوان الفاعلية الذاتية لطلاب الجامعات المهنية والاتجاهات نحو استخدام التعلم بواسطة الهاتف المحمول:** بحثت الدراسة عن الفاعلية الذاتية

---

[1]نسرين بهجت الشمايلية وآخرون: مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات مجلة العلوم التربوية، العدد 1، الجزء 3، كلية الأميرة عالية الجامعية، الأردن، (2017).

[2]أسماء لشهب: تصميم وتقنين أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 4، العدد 1، الوادي، الجزائر، (2017).

لطلاب الجامعات المهنية والاتجاهات نحو استخدام التعلم بواسطة الهاتف المحمول وكيف أن بعض العوامل الأساسية، بما فيها الجنس، وخبرة التعلم السابقة للهاتف المحمول والتخصص الأكاديمي واستخدم الباحث مسحين تم اكمالهما من قبل عينة من الطلاب في مدرسة أرضروم المهنية بجامعة أتاتورك. المقياس الأول مقياس الفاعلية الذاتية للحاسوب، تم تعديله من قبل (Compeau and Higgins,1995) والمقياس الثاني مقياس الاتجاه نحو التعلم بواسطة الهاتف المحمول.وأظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب بشكل عام كان معتدلا وكان لدى غالبية الطلبة اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعلم بواسطة الهاتف المحمول .وتم إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية للطلاب اتجاه الهاتف المحمول بناء على خبرة التعلم السابقة للجوال والتخصص الأكاديمي وكانت الفروق بين الجنسين لصالح الذكور في وجهة نظر إيجابية اتجاه استخدام التعلم بواسطة الهاتف المحمول أكثر من الطالبات.[1]

❖ **دراسة (2018) .Yau,K. ,Leung,F.بعنوان العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في التعلم في التعليم العالي في هونغ كونغ:**الغرض من هذه الدراسة هو تحديد العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في التعلم في التعليم العالي في هونغ كونغ. تم توزيع 300استبيان وجمع 187 نسخة مفيدة. وتظهر النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والمواقف اتجاه استخدام التكنولوجيا في التعلم في التعليم العالي في هونغ كونغ.[2]

---

[1]Yorganci,S.: InvestigatingStudents' self-efficacy and Attitudes Towards the Use of Mobile Learning .Journal of Education and Practice .vol,8,no6, (2017).

[2]Yau, K,H,Leug ,FY.: The Relationship between Self –Efficacy and Attitudes towards the USE of Technology in Learning in Hong Kong Higher Education Proceedings of the International Multi Conference of EngineersandComputerScientists.vol II,March14-16, (20018).

❖ **دراسة Unal,B.,Kavanoz,S., (2019)بعنوان العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لطلاب المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحو استخدام وسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات في تعلم اللغة الإنجليزية:**تهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين تصورات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لطلاب المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحو استخدام وسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات في تعلم اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى تأثيرات الجنس ومستوى الصف على هذه المتغيرات.تحقيقا لهذه الغاية ،تكونت العينة من 249طالبا من طلاب المدارس الثانوية الأناضولية في إسطنبول من مختلف المستويات الدراسية وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاهات لاستخدام وسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات في تعلم اللغة الإنجليزية ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية وتم تنفيذ الأساليب الإحصائية الوصفية والاستنتاجية لتحليل البيانات الكمية. وأظهرت النتائج أن الطالبات يشعرن بأنهن أكاديميا أكثر فاعلية على الرغم من عدم ظهور فرق بين الذكور والإناث من حيث اتجاهاتهم نحو أدوات تكنولوجيا المعلومات وأدوات الإعلام في تعلم اللغة الإنجليزية.وأظهرت التحليلات الارتباطية أن الطلاب الذين لديهم اتجاه إيجابي نحو أدوات تكنولوجيا المعلومات،وأدوات الوسائط في تعلم اللغة الإنجليزية لديهم مستويات أعلى من الفاعلية الذاتية الأكاديمية.وبالمثل فإن الطلاب الذين لديهم اتجاهات سلبية اتجاه وسائل تكنولوجيا المعلومات لديهم تقييمات أقل في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.[1]

❖ **دراسة سوزان محمود أبو هدره (2021) بعنوان مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الانسانية بالجبيل أثناء التعليم عن بعد في جائحة كورونا:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات

[1]Unal,B,Kavanoz ,S,Guler,A,Karabulut ,N.: High schoolstudents attitudes towards ICT and media tools in learning English and academic self –efficacybeliefs. RumelideDilveEdebiyatArastirmalariDergisi(17).DOI :10.29000/rumelide.656758, (2019).

الانسانية بالجبيل التابعة لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل أثناء التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة.وتكون مجتمع البحث من جميع طالبات كلية العلوم والدراسات الانسانية بالجبيل بالمنطقة الشرقية.واللواتي بلغ عددهن 1200طالبة وتكونت عينة الدراسة من 297 طالبة.وأعدت الباحثة مقياسا للفاعلية الذاتية الأكاديمية بعد الاطلاع على مقياس Artino and Mc coach.وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد العينة وهذا يؤكد أن التعلم عن بعد لم يؤثر سلبا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطالبات نتيجة للظروف الحالية في ضوء جائحة كورونا.كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص العلمي ولصالح التخصصات العلمية.[1]

2- التعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت الدّراسات السابقة على أهمية التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية في الرفع من جودة العملية التعليمية. وهذا ما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي.

كما اتفقت كل الدّراسات على ادراج مهارات التفكير الناقد في المناهج التربوية وجميع أنظمة التعليم. وتؤكد هذه الدراسات على ضرورة اجتياز الدورات التدريبية وتكوينية في مهارات

[1] سوزان محمود أبو هدره: مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل أثناء التعليم عن بعد في جائحة الكورونا. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 22، العدد الأول، جامعة الزرقاء، الأردن، (2021).

التفكير الناقد من قبل المعلمين والمتعلمين كدراسة (Dehghani,2011)[1]ودراسة (Nazemi,S.2016)[2] ودراسة ميساء حمدان (2014)[3]. ودراسة توفيق مرعي (2007).[4]

نلاحظ أن معظم الدّراسات التي تطرقت إلى التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية كانت دراسات عربية وأجنبية. وهذا ما يفسر أن الدراسات الجزائرية مقلة في هذا الجانب.

معظم الدراسات التي بحثت في التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية والاتجاه نحو عملية التعلم كانت عند طلبة الجامعات. كدراسة محمد عاشور صادق (2016)[5] ودراسة[6](2012) ,Shaabani، ودراسة[7](2001)Dehghani ودراسة خماد محمد (2020)[8] ودراسة توفيق مرعي (2007)[9]وهناك دراسات اختارت تلاميذ المرحلة الثانوية،كدراسة أحمد سليمان جردات (2013)[10] ودراسة محمد رزق الزهراني (2016)[11] ودراسة [12](2019) Unal.

---

[1]Dehghani, M, Sani, J , h, Pakmehr, H, Malekzadeh, A, "Relationship tsUniversity of Mashhad,Iran. An International jounal of ExperimentalEducational Psychology, volume29, Issue7, (2011).

[2]Nazemi,S.2016.

[3]حميدان، 2014، المرجع السابق.

[4]توفيق مرعي، 2007، المرجع السابق.

[5]صادق، 2016، المرجع السابق.

[6]The Relationship between Academic "Shaabani, F.Maktabi ,H ,G ;Yeylagh,M.Morovati,Z., "Self-Efficacy and CreativityWith Critical Thinking in University Students . Journal of Educational and Management Studies J.Educ. Manage .Stud,(1)1, (2012).

[7]Dehghani, 2011, Op.cit.

[8]خماد ، 2020، المرجع السابق.

[9]مرعي، 2007، المرجع السابق.

[10]جردات، 2013، المرجع السابق.

[11]الزهراني، 2016، المرجع السابق.

[12]Unal,B,Kavanoz ,S,Guler,A,Karabulut ,N., "High schoolstudents attitudes towards ICT and media tools in learning English and academic self –efficacybeliefs". RumelideDilveEdebiyatArastirmalariDergisi (17). DOI :10.29000/rumelide.656758, (2019).

لاحظت الباحثة من خلال الدراسات السابقة أن موضوع التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية من المواضيع الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والمهتمين بالحقل التربوي، لما نتج عن نتائج البحوث والدراسات حول دورهما في تحقيق التعلم الفعال والنشط. وما توصلت إليه النظريات الحديثة.

إن الدّراسات التي جمعت بين المتغيرات الثلاثة التفكير الناقد والفاعلية الذاتية والاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية تكاد تكون منعدمة رغم أهمية المتغيرات في الحقل التربوي.

اختلفت الدّراسات السابقة في اختيار مقاييس التفكير الناقد بين اختبار واطسن وجليسر كدراسة ميساء حمدان (2014)[1]، واختبار كاليفورنيا كدراسة توفيق مرعي وبكر نوفل (2007)[2]، ودراسة النبهاني (2009)[3]،وكذا اختلاف في اختيار مقاييس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

كل الدّراسات التي عرضت استعانت بالمنهج الوصفي التحليلي أو المنهج الوصفي الارتباطي.

استفادت الباحثة من الدّراسات السابقة في بناء مقياس الاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية من خلال الاطلاع على البنود والمؤشرات التي اعتمدها الباحثون في بناء مقاييسهم.

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار أدوات القياس، وكذا التعرف على النتائج التي توصلت إليها الدّراسات السابقة والاستفادة منها ومقارنتها بما توصلت إليه في الدّراسة الحالية.

---

[1]حمدان، 2014، المرجع السابق.

[2]مرعي ونوفل، 2007، المرجع السابق.

[3]النبهاني، 2009، المرجع السابق.

أما من حيث النتائج فمن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة توصلت معظمها إلى أن التفكير الناقد كان ضعيفا أو متوسط عند المتعلمين باختلاف مستوياتهم، أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فمعظم الدراسات توصلت إلى أنها مستواها مرتفع أو متوسط عند المتعلمين.

الفصل الثانـي

إشكاليـة الدّراسـة ومتـغيراتـها

1- الإشكالية

يشهد العالم الحديث تطورا في مختلف المجالات الإنسانية والتربوية، نتيجة الثورة الهائلة في مجال المعلومات والاتصالات، والتي حوّلت العالم إلى قرية صغيرة. الأمر الذي يستدعي ضرورة الاهتمام بالمتعلمين لاستثمار إمكانياتهم العقلية ومسايرة تطورات الحياة المعاصرة.

ومن هنا يعد الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم نقطة تحوّل في تناول المعرفة وطرق ايصالها، ولاسيما في مجال التربية والتعليم. إذ أصبح من الضروري أن نهتم بالمناهج الدراسية في ضوء هذا الواقع، لننتقل من تعليم المعرفة إلى تعليم التفكير، وذلك لتسهيل تكيف المتعلم مع المستجدات في بيئته. ومن هنا تكتسب شعارات تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر، أهمية خاصة لأنها تحمل دلالات مستقبلية في غاية الأهمية.[1]وأصبح الانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير.

لذا باتت الأنظمة التربوية والتعليمية في كثير من دول العالم تواجه كثيرا من المشكلات، ولعل من أهمها ضعف وعي ومعرفة المتعلم بأساليب معالجة المعلومات الدّراسية وتدني التحصيل الدراسي لديهم، وذلك باعتمادهم على الحفظ الآلي دون التفكير في مدى دقة المعلومات التي تقدم لهم سواء المتفوقين منهم أو غير المتفوقين.[2]

علاوة على ذلك باتت الحاجة ملحة نحو تبلور رؤية تربوية جديدة لنظام التعليم والتعلم بحيث تجعله يضمن قدرة المجتمعات على مواجهة ما يحمله المستقبل من تحديات. ومن الطبيعي

---

[1]فتحي عبد الرحمن جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2012.

[2]عمر الشلاش: أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طالب جامعة الشقراء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 36، الأردن،2017، ص 173.

أن يستند تحقيق ذلك على إعادة النظر فيما يقدم للأفراد من معارف وخبرات بل في تغيير جذري للمفاهيم والأساليب المتبعة والأهداف المرجوة بشكل يكفل قدرة الأفراد على التعلم الفعال ذي المعنى، الذي يساعدهم على التفاعل مع تحديات المستقبل ومطالبه بكل مهارة والاستجابة بفعالية لمواقف الحياة المختلفة في مجتمعاتهم. وهذا ما طرح على التربويين إشكالية الفرد النوعي الذي يمكنه التكيف مع هذه التغيرات الأمر الذي استلزم على مصممي التعليم مسايرة هذه التغيرات أثناء تصميمهم لعناصر العملية التعليمية التعلمية.[1]

كما أكدت العديد من الدّراسات كدراسة **زولار**(Zollar,1991)، على أن تعلم التفكير وتعليمه أصبح مطلبا لجميع الطلاب، بحيث لا يقتصر على أكثرهم ذكاء وتميزا، وإنما يشمل من هم دون ذلك في الذكاء والتميز لأنهم قادرون على تعلم مهارات التفكير الأساسية وحتى العليا عندما تتوافر لهم ظروف تعليم فعالة.

ويرى **حسن زيتون (2003)** أن تعليم التفكير للمتعلمين يؤدي إلى نمو خبراتهم ومعلوماتهم، إذ يتمخض عنه فهم عميق للظواهر المحيطة بهم، ويساعدهم في التوصل إلى استنتاجات واستدلالات وإصدار قرارات حكيمة وإنتاج أفكار جديدة[2]. وعلق (المغيصب، 2006) [3] فيهذا الجانب قائلا: إن المتأمل لحال تعليمنا سواء من حيث الأهداف أو المضمون يجد أنه بالرّغم من كل الجهود التي بذلت لتطويره والوقت والمال والإمكانات التي استنفذتها جهود التطوير إلاّ أن هذا التعليم ظل عاجزا عن تزويد المتعلم بمدخلات تثير ذهنه وتحفز فكره. فمناهج التعليم إن ركزت

---

[1]عبد العاطي، محمد، "التفكير الناقد في عصر المعلوماتية"، مجلة دراسات المعلومات، العدد2، ص ص 149- 180، (2008)، ص 149.

[2]حسام الدين محمد مازن: تعليم وتعلم العلوم للتنمية التفكير المعرفي وفوق المعرفي، المجلد العاشر، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر،2016، ص299.

[3]عبد العزيز المغيصب: تعليم التفكير الناقد. الرياض:دار المعارف للنشر والتوزيع، السعودية،(2006).

فإنما تركز على تهذيب سلوك المتعلم وزيادة معلوماته من خلال المعرفة اللفظية، وتقف حائلا دون ظهور مخرجات التعلم في صورة أداء عمل يستوعبه المتعلم ويمارسه. أما ثقافة التفكير واشتغال العقل فهو أمر بعيد في مناهجنا.

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية مهارات التفكير وعملياته التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها. ويشير**ستيرنبرج (Sternberg, 1987)** أن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا، فهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها[1]

ويعتبر التفكير الناقد من أكثر أنواع التفكير التي حظيت باهتمام المختصين في مجال التربية، فقد أصبحت التوجهات التربوية والمناهج المعاصرة في كثير من بلدان العالم تعطى اهتماما كبيرا للتفكير الناقد وتضعه هدفا من الأهداف التربوية التي ينبغي أن تنتهي إليها العملية التعليمية، ومن هنا اعتبر التفكير الناقد أحد أبرز المهارات الحياتية التي يحتاجها الطلبة في مواقف الحياة ومواقف التعليم والتعلم. لذا فهي بحاجة إلى تطوير. وترى مجموعة دلفا (خبراء التفكير الناقد) أن مفهوم النقد يعني أن يتوافر لدى الفرد عقل متفتح ومرن ومقدرة على الحكم على الأشياء وقدرة على التلخيص ومقدرة على التحليل.

كما يعد التفكير الناقد عملية تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات المناقشة وتقويمها والتقيد بإطار العلاقة الصحيحة الذي ينتهي إليها الواقع واستخلاص النتائج

[1]فتحي عبد الرحمن جروان: تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، ط3، عمان: دار الفكر،(2007)، ص 16.

بطريقة منطقية سليمة ومراعاة موضوعية العملية كلها وبعدها عن التّحيز والعوامل الذاتية كالتأثر بالنواحي العاطفية أو الأفكار السابقة.[1]

وقد أثبتت كثير من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة **نيكول 1998، ودراسة أنيس وسميث (2004)**، وكذا دراسة صابر أبو مهادي 2011 أنه يمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة وإمكانية تدريب المتعلمين على التفكير الناقد ممكنة، ولكن ليس بتوفير المعرفة والمعلومات فقط، بل لا بد من تدريب المتعلمين على عمليات المقارنة والتلخيص والملاحظة والتصنيف والتفسير والنقد وصياغة الفروض وجمع البيانات وتنظيمها وتطبيق التعميمات في حل المشكلات[2]

ويؤكد كل من النجدي والشيخ (2011) أن تنمية التفكير الناقد لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة وليس موجودا بالفطرة عند الانسان. فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر[3]

وأثبتت دراسة كل من توفيق مرعي وبكر نوفل (2007)[4] وميساء حمدان (2014)[5] أن تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه

---

[1]فراس محمود مصطفى السيليتي: التفكير الناقد والإبداعي، عالم الكتب الحديث، إربد عمان، الأردن، (2006)، ص3.

[2]درويش وصابر أبو مهادي: مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدجى اكتساب الطلبة لها، مجلة جامعة الأزهر، المجلد 13، العدد 2، غزة، فلسطين. (2011)،ص488.

[3]مشري سلاف: فاعلية الذات الارشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة الملتقى الوطني حول آفة المخدرات، جذورها وآثارها النفسية، المركز الجامعي بالوادي يومي 7 و8 مارس 2009. (2009) ،ص142.

[4]توفيق مرعي، محمد بكر نوفل: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد 13، العدد 4،الأردن،(2007).

[5]ميساء حمدان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة، دراسة ميدانية في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة اللاذقية، رسالة دكتوراه، جامعة تشرين، سوريا، (2014).

وتحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى توسيع أفاق المتعلمين المعرفية والانطلاق إلى مجالات علمية أوسع مما يسهم في تعلم نوعي ذي المعنى.

وفي دراسة قامت بها **لي(Lee1998)** بعنوان التفكير الناقد الألفية الجديدة ضرورة للعملية التعليمية، أوضحت أن الهدف الرئيسي للعملية التعليمية هو إعداد المتعلمين ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة على كل من التفكير الناقد والقراءة الناقدة[1]

غير أن الملاحظ والذي أثبتته العديد من الدراسات العربية والجزائرية تدني مستوى التفكير الناقد عند المتعلمين بمختلف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم كدراسة توفيق مرعي (2007)[2] على طلبة كلية العلوم التربوية ودراسة الشرقي (2005)[3]على تلاميذ السنة الأولى ثانوي ودراسة عفانة (2014)[4] على طلبة الجامعة بمختلف التخصصات والنبهاني (2010)[5] أجرى دراسته على

[1]صليحة زناتي: أثر تكوين أساتذة التعليم الثانوي على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر 2. (2013)، ص16.

[2]مرعي، المرجع المذكور سابقا.

[3]محمد بن راشد الشرقي: التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 40، العدد 6، السعودية،(2005).

[4]عفانة، عزو، "التفكير الناقد وأهميته للمعلم في إطار التعلم الالكتروني"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد16، (2014).

[5]سعود بن سليمان بن مطر النبهاني: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 2، عمان،(2010).

تلاميذ التعليم الأساسي ودراسة شطة عبد الحميد (2015)[1] على تلاميذ السنة الثانية ثانوي ودراسة خماد محمد (2020)[2] على تلاميذ السنة الرابع متوسط.

وكذا دراسة ميساء حمدان على (2014)[3] على تلاميذ الصف الرابع الأساسي ودراسة أبو مهادي (2011)[4] على تلاميذ المرحلة الثانوية. بوغربي محمد (2012)[5] على طلبة الجامعة وقد أشارت العديد من الدراسات أن التفكير الناقد يتأثر ببعض العوامل ومن تلك العوامل الشخصية الفاعلية الذّاتية الأكاديمية (Lassing ,2009[6],Hoffman&Gregory,2009[7])

فالذي يمارس التفكير الناقد يتسم ببعض السمات ومنها الانفتاح الفكري وتقبل وجهات النظر الأخر والتنظيم والإنتاجية والقدرة على حل المشكلات وحب الاستكشاف والفضول والمثابرة والتأني والصبر والثقة بالذات (Kim,Lee&park2015[1],Overly,2001[8])، إن هذه السّمات

---

[1]عبد الحميد شطة: التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بمدينة الأغواط، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، (2015).

[2]محمد خماد: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 7، العدد 3، الوادي، الجزائر، الرياض،(2020).

[3]ميساء حمدان: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة، دراسة ميدانية في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة اللاذقية رسالة دكتوراه، جامعة تشرين، سوريا، (2014).

[4]أبو مهادي، صابر عبد الكريم محمد، "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، (2011).

[5]بوغربي محمد، مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة نظام ل. م.د.، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية، المجلد1، العدد2، (2012).

[6]Lassing, G. J., "PromatingCraetive in education- from policy to practice : an austratianpersepective in procedings of the seventh ACM conference on creativity and cognition", P229- 238, (2009).

[7]Hoffman, PHD, S,C.&Geady M, A teaching model for concept learning and Ghanges in critical thinking, (2013).

[8]Overly,C ,M: The Relationship Between Critical thinking Skills and Perceived Self Efficacy in Associate Degree Nursing Students .http:// scholarworks. Gvsu.edu/theses/600, (2001).

تشير بمجملها إلى أن الأفراد الذين يفكرون بشكل ناقد لديهم مستوى عال من الفاعلية الذّاتية التي تعكس وجهة نظر الفرد حول انطباعاته ومعتقداته الشخصية اتجاه قدرته على القيام بالأفعال وحل المشكلات والانجاز والتفكير بفاعلية[2] (Bandura,1989) ويرى باندورا أن الفاعلية الذّاتية الأكاديمية تؤثر في تبني أنماط التفكير المختلفة ومهاراته. وذكرت دراسة ([3] ,Maddux,2009[4] Dweck& leggett1988[5], Dawson2009) أن الفاعلية الذّاتية الأكاديمية تؤثر في قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وإصدار الأحكام والقدرة على الأداء وارتباطها كذلك بالثقة بالذات.

وهي بحسب ما أشار كل من بينايت وباندورا ([6]Benight&Bandura,2004) تنظم سلوك وأداء الفرد عبر عمليات عقلية ومعرفية ودافعية، نظرا لاعتقاد الفرد أنه يمتلك الكفاءة اللازمة لإنجاز الأعمال. ويرى باندورا (1986) أن الفاعلية الذاتية هي التوقعات التي يحملها الأفراد عن قدراتهم على أداء مهام محددة، وبالتالي فهي تجعل الأفراد يقبلون على عمل ما أو لا يقبلون عليه. وهذا ما يكون لديهم الاتجاه نحو هذه الأعمال.

---

[1]Kim, H. Lee, E. K & Park. S. y., "Critcal thinking disposition, self efficacy and stress of kream Nursing students in dian", journal of scince and technology, 8 (18), (2015).

[2]Bandura,A,: self-efficacy Mechanism in human Agency. American psychologist 37(2), (1989).

[3]Dawson, 2009.

[4]Maddux, J. E., "31 Self – Efficacy the power of believing you can", Oxford hand book of positivé psychology, 335, (2009).

[5]Dweck &leggett, 1988.

[6]Benight, C C, & Bandura, A., Theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy behaviour research and therapy, 42 (10), (2004).

وقد ذهب **جيف جي** (Gee2006) في كتابه The winner'sattitude إلى أن الاتجاهات الإيجابية للفرد تقر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي[1]. كما أن ايمان الفرد بأفكاره وتبنيه لاتجاه معين نحو هذه الأفكار يدفعه ويوجه سلوكه نحو تحقيق ما يهدف إليه في حياته[2]

وفي دراسة أجراها **المساعيد (2011)**[3] هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد عند طلاب جامعة آل البيت وعلاقته بكل من الكفاءة الذّاتية الأكاديمية والسنة الدّراسية والجنس. وقد توصلت إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين التفكير الناقد والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ودراسة **عريباتو حمادنة(2014)**[4] هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي وأشارت النتائج إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل كان مستوى الفاعلية الذّات مرتفعا لديهم.

وفي ظل هذا الاهتمام المتزايد بالتفكير الناقد كسمة عقلية لدى المتعلم والفاعلية الذّاتية الأكاديمية كسمة شخصية يطرح التساؤل عن العلاقة بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومدى تأثر مستوى التفكير الناقد بهذه الخاصية التي تتوفر عند تلاميذنا بنسب متفاوتة. خاصة أننا نريد أن نبحث عن مهارات التفكير الناقد في تلاميذ الثالثة ثانوي باعتبار هذه السنة منعطفا حاسما لهذه الفئة، فهي تعد بوابة المستقبل والتي بها يحدد مصيره ومستقبله في ضوء ما يملك من الانفتاح

---

[1]عباس محمد خليل: مناهج وأساليب تدريس الرياضيات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، (2007)، ص39.

[2]زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. ط2، القاهرة: مطابع زمزم، (1993)، ص90.

[3]أصلان صبح المساعيد: التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 19، العدد 1، (2011).

[4]أحمد عبد الحكيم عريبات، برهان محمودحمادنه: فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد15، العدد1، البحرين، (2014).

الفكري والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته الدّراسية والمهنية، إذ أن دراسات قليلة اهتمت بهذه المرحلة من التعليم. ولهذا جاءت دراستنا الحالية لتسلط الضوء على العلاقة بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم. وتجيب عن التساؤلات الأتية:

-ما هو مستوى التفكير الناقد عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

- ما هو مستوى الفاعلية الذّاتية الأكاديمية عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- ما هي اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد بأبعاده والفاعلية الذّاتية الأكاديمية؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد بأبعاده واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم؟

2- الفرضيات:

- مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.

- مستوى الفاعلية الذّاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

- اتجاهات المتعلمين إيجابية نحو عملية التعلم.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

3– أهمية الدّراسة:

– تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بضرورة تنمية التفكير الناقد ومهاراته التي تعد من المهارات الواجب توفرها في تلاميذنا، ودور التّعلم النشط والإيجابي في عملية التعلم.

– عرض التراث المتراكم حول التفكير الناقد، والتعرف على ماهية التفكير الناقد للاستفادة منها في تعليم مهارات التفكير الناقد من الناحية الأكاديمية.

– الاهتمام بفئة تلاميذ المرحلة الثانوية المعوّل عليهم، ليكونوا ثروة المجتمع. وضرورة تنمية مهارات التفكير ورفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم.

– الاهتمام بموضوع الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي تعد مطلبا يتماشى والمقاربة بالكفاءات.

– تحديد اتجاهات المتعلمين نحو العملية التعليمية، وخاصة تعد هذه المرحلة منعطفا حاسما في تحديد المسار التعليمي.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى التفكير الناقد عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- تحديد اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

- الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد بأبعاده والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

- الكشف عن العلاقة بين التفكير الناقد بأبعاده واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

- الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

- تحديد العلاقة الارتباطية بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

التفكير الناقد: هو نمط من أنماط التفكير الموضوعي. يتضمن استخدام قواعد الاستدلال المنطقي والوقائع الملاحظة، والأدلة المعطاة. وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم، ويعتمد على التحليل والقرار والاختبار والاستنتاج بهدف التمييز بين الأفكار السليمة وغير السليمة للوصول إلى قرارات وأحكام قوية.[1]

[1]عطا حسن درويش، صابر عبد الكريم أبو مهادي: مهارات التفكير الناقد المتضمنة منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين، (2011)، ص9.

أما إجرائيا هو مجموعة المهارات التي تتضمن القدرة على التفكير من أجل تقرير حقيقة المعرفة ودقتها. والتحليل المعرفي الموضوعي لأي أداء أو اعتقاد وذلك من خلال قدرة أفراد العينة على الاستجابة الصحيحة لمواقف الاختبار والمعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الأفراد في الاختبارات الفرعية لمقياس واطسن وجليسر وهي معرفة الافتراضات التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط والاستنتاج.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: يعد باندورا أول من اقترح مفهوم الفاعلية الذاتية وعرفها على أنها اعتقادات الفرد حول قدراته على تنظيم وتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهمة معينة. وأشار سنة (1989)إلى أن **الفاعلية الذاتية الأكاديمية** هي اعتقادات الطالب حول قدراته على التنظيم وتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهام معينة. بالإضافة إلى ثقة الطالب في قدرته على انجاز المهام الأكاديمية المختلفة بنجاح. ويقترح أن تصورات التلاميذ على قدرتهم على أداء المهام، يؤثر على نجاحهم بصورة كبيرة، ويتمثل هذا التأثير في اختيار المهمة والجهد المبذول. والاصرار على أداء العمل والمرونة في التفكير خلال الأداء والانجاز.

أما إجرائيا هي أحكام التلميذ بمرحلة الثالثة ثانوي حول امكانياته الذاتية وثقته في نفسه وفي قدراته. وتقبله لمسؤوليته في تحديد أهدافه والسعي لتحقيقها وبذل الجهد الذي يتطلبه ذلك والمثابرة عليه، وثقته بامتلاك المرونة اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشاكل التي قد تواجهه والتغلب على الضغوطات الناجمة عنها. وتصوراته حول قدرته على التفكير العلمي وتحليل المواقف المعقدة واتخاذ القرارات الصحيحة. إلى جانب اعتقاده بامتلاكه القدرة على انشاء علاقات سليمة مع المحيطين به والتواصل الفعال معهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المعد لهذه الدراسة.

الاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية : هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميكا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء كانت بالرفض أو القبول فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات.[1]

ويعرف إجرائيا: بأنه الاستجابة التي يعبر عنها المتعلم عن رأيه ووجهة نظره اتجاه العملية التعليمية سواء بالسلب أو الإيجاب أو الحياد. ويعبر عنه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها على مقياس الاتجاهات نحو العملية التعليمية في أبعاده. الاتجاه نحو ذاته ونحو الأستاذ ونحو المنهاج الدراسي، واتجاهه نحو التقويم التربوي واتجاهه نحو البيئة المدرسية. والمعد من طرف الباحثة.

[1]اللقاني، أحمد حسين، "المناهج بين النظرية والتطبيق"، ط1، عالم الكتب، السعودية، (1995)، ص7.

الفصل الثالث

التفكير الناقد

عند المتعلم

تمهيـــــد:

يعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيدا، فهو أرقى عملية معرفية يقوم بها الفرد عندما يواجه موقفا ما ولهذا يظهر علماء النفس والتربية اهتماما واضحا بهذا النوع من التفكير نظرا لما له من انعكاسات على نوعية المتعلم وعلى عملية التعلم.

والتفكير الناقد هو موضوع الدراسة الحالية وسوف نتناوله بشيء من التفصيل والتوضيح لجميع جوانبه وعناصره المكونة له.

1. مفهوم التفكير:

لغة: تعريف لسان العرب لابن منظور: الفكر إعمال الخاطر في الشيء، وجاء في المعجم الوسيط: فكر في الأمر فكرا أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول، وهو استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى الهدف وقد يكون ذلك الهدف الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما ويقول الجوهري التفكير هو التأمل.[1]

1.1 اصطلاحا:

تعريف موسوعة علم النفس 1977:يعرف التفكير بمفهومه العام بأنه كل نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك الحسي أو يتجاوز الإثنين إلى الأفكار المجردة. وعرفه الكثيري (2000): التفكيربأنه عملية عقلية يوظف فيها الفرد خبراته وتجاربه السابقة وقدراته الذهنية

[1]مصري عبد الحميد حنورة: الإبداع وتنميته للمنظور التكاملي.ط3. القاهرة: المكتبة أنجلو المصرية. 2003، ص10.

لاستقصاء ما يقابله من مواقف أو مشكلات للوصول إلى نتائج أو قدرات مألوفة أو غير مألوفة وتتطور هذه العملية بناء على ما يتلقاه الفرد من تعلم وتدريب.[1]

أما في العلوم النفسية وعلوم التربية:

فالتفكير هو عملية مؤسسة على استخدام الرموز، ففي كل الحالات فإن المفكر يشكل الركيزة التي يقوم عليها النشاط الذهني والفكر يحمل دلالة على تواجد الفرد، فكل ما نحياه وما نشعر به وما نفهمه يشكل فكرنا.[2]

– التفكير عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها.

– التفكير عملية تؤدي إلى السلوك الذي يحل مشكلة ما أو ما هو موجه نحو الحل.

–التفكير عملية إعمال العقل للوصول إلى الحقائق والمعرفة التي تساعد الفرد على إصدار الأحكام وحل المشكلات التي تواجهه.[3]

من خلال ما ذكرناه من تعريفات للتفكير، نقول بأنه عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء، لتحقيق هدف معين بدافع وفي غياب الموانع بحيث يتكون الإدراك الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، أما الخبرة فهي ما اكتسبه الإنسان من أدوات التفكير وأساليبه. وهو يمثل سلوكا داخليا معقدا يمكّن الانسان من التعامل مع المواقف والمشكلات التي تواجهه أثناء تفاعلاته الحياتية لأنه من خلاله يتمكن من فهم طبيعة الأشياء والسيطرة عليها،

---

[1] أسامة خيري:إدارة الإبداع والابتكارات. ط2. القاهرة:دار الراية للنشر والتوزيع. 2009، ص99.

[2]عبد القادر لورسي ومحمد زوقاوي:المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية. الجزائر: دار جسور للنشر والتوزيع. 2015، ص73.

[3]وليد رفيق العياصرة: التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمية. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع،2011.

بالإضافة إلى تمكينه من اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وحل المشكلات، وابتكار أشياء جديدة ذات قيمة ومعنى.

والتفكير عند الأفراد يتطور بتأثير عوامل البيئة والوراثة، وقد استخدم الباحثون أوصافا عديدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير وربما كان تعدد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة التفكير وفك رموزه منذ بدأت المحاولات الجادة لقياس الذكاء بعد منتصف القرن التاسع عشر.

2- أنواع التفكير:

تحدد أنواع التفكير كالتالي:

1.2 التفكير العلمي: ويقصد به ذلك النوع من التفكير المنتظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية، أو في النشاط الذي يبذله أو في علاقته مع العالم المحيط به.

2.2 التفكير المنطقي: وهو التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب أو النتائج أنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها.

3.2 التفكير التوفيقي: وهو التفكير الذي يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب الطرق التي يفكر بها الآخرون فيظهر تقبلا لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقا وسيطا يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الأخرين فيها.

4.2 التفكير الخرافي: والهدف استعراض هذا من التفكير هو فهمه بهدف تحصين المتعلمين من استخدامه وتقليل مناسبات وظروف حدوثه، وهو مناقض للتفكير العلمي ويصدر عن الفرد نتيجة الجهل، ويعتمد على التمويه والتضليل ويقود الى الانحراف ومواقع التخلف.

5.2 التفكير التفريقي: يرتبط هذا النوع بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول الى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وأصالته ويعني أن الفرد يمكن ألا يصل إلى إجابة واحدة صحيحة، لأنه ينطلق تفكيره وراء إجابات متعددة وهذا النوع يقابل عمليات التفكير الإبداعي.

6.2 التفكير التسلطي: الهدف من عرضه هو فهمه، لأنه نوع سلبي من أنواع التفكير يتضمن عدم تقبل الشخص لأراء الآخرين والعمل على إثبات وجهة نظره بالإخضاع والقوة وهذا النوع من أخطر الأنواع لأنه يقوم بدحر الإبداع والتميز والنقد.

7.2 التفكير الإبداعي: وهو أن تجد شيئا مألوفا من شيء غير مألوف. وهو نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة أو مطروحة من قبل.[1]

8.2 التفكير التجميعي: ويحدث هذا النوع من التفكير عندما يتم تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها، ومتفق عليها، وينتج عن ذلك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد، وهو الحالة، وهو الحالة في تفكير تجميعي المجدد، ويقابل هذه العملية التفكير الناقد.

---

[1] فتحي عبد الرحمان جروان: تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط1. الأردن: دار الكتاب الجامعي. 1999، ص82.

9.2 التفكير الناقد: وهو الذي يقوم على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات، ومناقشتها، وتقويمها والتقيد بإطار العلاقات الصحيحة الذي ينتمي إليه هذا الواقع واستخلاص النتائج بطريقة منطقية وسليمة مع مراعاة الموضوعية العلمية وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثير بالنواحي العاطفية أو الأفكار السابقة أو الأراء التقليدية.[1]

وسنتناول التفكير الناقد موضوع بحثنا بشيء من التفصيل.

3- تعريف التفكير الناقد:

1.3 لغة: يعّرف التفكير في اللّغة كما ورد في لسان العرب الفكر والفكر: إعمال الخاطر في الشيء، قال سيبويه ولا يجمع الفكر ولا العلم والنظر والفكرة كالفكر، وقد فكر في الشيء وأفكر فيه وتفكر بمعنى، التفكر اسم التفكير.[2]

ويعرف النقد والانتقاد في اللغة كما ورد في لسان العرب تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها وناقدت فلانا إذا ناقشته في الأمر[3].

وتعود كلمة التفكير الناقد في اللغة الإنجليزية من جذور إغريقية فكلمة criticalمشتقة لغويا من كلمتين اغريقيتين، هما kritico وتعني الحكم الفطن، وكلمة criterion وتعني المقاييس. لذا فإن الكلمة إجمالا تعني الحكم الفطن المبني على معايير.[4]

---

[1]وليد رفيق العياصرة: التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمية.الأردن:دار زهران للنشر والتوزيع. 2011، ص39.

[2]ابن منضور، محمد بن مكرم: لسان العرب. دار الكتب العلمية. 2003/ص :146/7.

[3]المرجع نفسه، ج/ص:867/8.

[4]فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي:نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الناقد لدى طلاب جامعة أم القرى مكة المكرمة. 2012، ص65.

2.3 اصطلاحا: يحفل الأدب التربوي بتعريفات عديدة للتفكير الناقد التي يلاحظ من خلالها أن الباحثون يختلفون في تحديد مفهومه بسبب اختلاف مدارس الباحثين الفكرية والثقافية ومناهجهم العلمية ونتيجة لتعقد جوانب هذا المفهوم قد تناوله البعض بما يسمى بعملية التقويم والبعض الآخر بعملية التحليل المنطقي، والبعض على أنها تجمع بين العمليتين.[1] ولتعدد هذه التعاريف نذكر منها ما يلي:

يعّرف العتوم التفكير الناقد بأنه: تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير وتقويم المناقشات، والاستنباط والاستنتاج.[2]

وعرفه الحارثي (2009) "أنه عبارة عن تفكير تأملي عقلي يركز على جمع الأدلة المؤيدة أو المعارضة لاستنتاج ما، ويهدف إلى تقويم وجهة نظر أو حل مشكلة ما، في ضوء معايير محددة كما يسعى إلى فحص الأدلة والتأكد من منطقية المعلومات وصحتها ومصداقية مصادرها.[3]

كما يرى أبو حطب (1984)أن التفكير الناقد عبارة عن مجموعة مهارات التفكير المنطقي ومعرفة مبادئ المنطق، وهو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم في عملية التفكير.

كما يعرفه قطامي (2001)بأنه تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد،أو ما يقوم بأدائه ويتضمن قابليات وقدرات عن المهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات، وبين المعلومات المنقحة والمعلومات غير المنقحة.[1]

---

[1]السيد ماجدة مصطفى: معرفة فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب/ المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعلمية لدى التلاميذ دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد 71. ص183-221. 2001، ص189.

[2]يوسف عدنان العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشارة: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط1.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2007، ص73.

[3]فهد عبد الله عمر العبدلي المالكي: مرجع سابق. 2012، ص67.

ويرى الخليلي (1996)بأن التفكير الناقد هو تفكير تأملي يقوم به الفرد عندما يواجه موقف يتطلب منه إصدار حكم أو إبداء رأي، ويتم ذلك بإخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية وذلك لإقامة الأدلة والشواهد والتعرف على القرائن.[2]

أما على مستوى الدراسات الأجنبية فقد عرفه العلماء الأجانب كما يلي:

يعرفه جون ديوي John Dewey للتفكير الناقد على أنه تفكير عقلاني تأملي.[3]

جمعية علم النفس الأمريكية 1990تؤكد على أن التفكير الناقد يتضمن بعدين وهما: المهارات كالاستقراء والاستنتاج والتوجه والميل كالنزعة إلى التساؤل والمعرفة.[4].

أعطى العالمان واطسون وجليسر 1964 تعريفا يعد من أكثر التعاريف دلالة وتفصيلا كما يعكس تاريخ الكلمة وأصلها، فلقد عرفاه على أنه: تفكير الفرد التأملي والعقلاني، الذي يركز على ما يجب تصديقه أو عمله لإصدار الحكم والتوصل إلى الاستنتاج، وللتفريق بين الحقيقة والرأي، ولإدراك كل من الحقيقة والغرض من المناقشة. وقد قاما عند تعريفهما للتفكير الناقد بتطوير مركب من الاتجاهات والمعرفة والمهارات وتتضمن المهارات خمس أفكار هي الاستنتاج، إدراك الافتراضات والاستدلال والتفسير وتقييم المناقشة.

---

[1]أحمد صبحي يوسف الأستاذ: أقر استخدام إستراتيجية العلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا. رسالة ماجستير في مناهج وطرق التدريس جامعة الأزهر غزة: فلسطين. 2013، ص475.

[2]مجدي عزير إبراهيم. تنظيمات حديثة للمناهج التربوية. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو. 2003، ص375.

[3]خالد بن ناهس العتبي. أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه في علم النفس. جامعة أم القرى. 2007، ص10.

[4]يوسف عدنان العتوم: علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2004، ص215.

كما عرف مور وباركر (Moorand parker,2002) التفكير الناقد بأنه: عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البت فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه.[1]

ويعرف أنيس Ennis 1992 التفكير الناقد بأنه تفكير عقلاني تأملي والقدرة على اتخاذ القرار فيما يجب اعتقاده أو عمله والقرار يتطلب نوعين من الحكم، أولا معقولية الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، ثانيا كيفية التوصل من الأسس إلى الاعتقاد أي استخدام مهارات الاستنباط والاستقراء والتقويم.[2]

ويرى سيتيرنبرغ(Sternberg,1987) أن التفكير الناقد هو عمليات عقلية واستراتيجيات وتصورات يستخدمها الناس لحل المشاكل واتخاذ القرارات ويتعلمون مفاهيم جديدة.[3]

ويرى بروكفيلد(Brookfield,1997) أن التفكير الناقد يتضمن أكثر من أنشطة معرفية مثل الاستدلال المنطقي أو فحص المناقشات، للتعرف على التأكيدات غير المؤيدة بدليل امبريقي وأنه يتضمن التعرف على الافتراضات المشكلة لعقائدنا وأفعالنا ومحاولة إصدار حكم على مصداقية هذه التبريرات أنه يتضمن البعد التأملي الذي يعرف بأنه عملية الفحص الداخلي

---

[1]فدوى الجهني: أثر استخدام الألعاب القلمية في اكتساب مهارات التفكير الناقد بمقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط، بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية 2013، ص25.

[2]خالد بن ناهس،2007، مرجع سابق، ص11.

[3]Sternberg, R, J., Teaching Thinking skills: theory and practice, new york: freeman, (1987).

واكتشاف قضية الاهتمام منطلقة من الخبرة التي تخلق وتوضح المعنى بلغة الذات والتي تؤدي إلى منظور مفاهيمي متغير.[1]

تعريف جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1988) ويشير إلى أن التفكير الناقد هو استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم.[2]

ويعرف أودال ودانيالز (Udall&Daniels,1991) التفكير الناقد بأنه القدرة على التحقق من ظاهرة ما وتقويمها بالإسناد إلى معايير محددة.[3]

يعرف هيوت(Huitt,1998) التفكير الناقد على أنه القدرة على تحليل الحقائق وتحرير الأفكار وتنظيمها، وتحديد الأراء وعقد المقارنات، والتوصل إلى الاستنتاجات وتقويمها، وحل المشكلات.[4]

أما جيرليد (Gerlid, 2003) فيعرف التفكير الناقد على أنه التفكير بالتفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد.

تعريف ستيفن (Steven,1998) يشير إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومسؤول ومعقول، يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذو علاقة بالمعرفة والقيم العالمية.

---

[1]Brookfield,s: Assessingcriticalkhinking New. Directions for Adult and continingEducation, Jossey,Bass,pub. 1997.

[2]Johnson & Johnson,1988.

[3]Udall, A et Daniels,J.: Creating tethoughtfulclassroom :strategies to promotestudentthinking ,Crades3-12-Tucson :Zephyerpress. 1991.

[4]Huitt, B: Critical thinkingis an important issue in educationalpsychology interactive. 1998.

تعريف فالكي (Valcke,1998) يشير إلى أن التفكير الناقد هو نمط من أنماط التفكير التقاربي الذي يساعد الفرد على التعامل مع مواقف المدرسة، والاتصال والتفاعل مع الآخرين والتأمل بشكل فعال.

ويعرفه هالبرن(Halpern,2001,p254) بأنه التفكير الغرضي المبرر الموجه نحو الهدف الذي يتضمن حل المسألة وصياغة الاستدلالات وحساب الاحتمالات وعمل القرارات.[1]

التفكير الناقد هو حل المشكلات أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقا.[2]

التفكير الناقد: هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم وهي التحليل والتركيب والتقويم.

التفكير الناقد هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام.[3]

ويرى كل من فاسيون وفاسيون(Facione&Facione2002,p2) أن التفكير الناقد هو عملية الحكم الهادف والمنظم ذاتيا والمحرك المعرفي الذي يؤدي إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات.[4]

---

[1]Halpern,2001, Op. cit, p254.

[2]Udall, A et Daniels,J.: Creating tethoughtfulclassroom :strategies to promotestudentthinking ,Crades3-12-Tucson :Zephyerpress. 1991.

[3]Lipman, M , thinking in education cambridge unversity press,1991.

[4]Facione,p,Facione,N.: California Critical thinkingskillstest,California ACADEMIC Press USA ,FromA ,FromB,From2000test manual. 2002, P2.

وترى الباحثة أن التفكير الناقد هو مجموعة القدرات والعمليات المعرفية التي تتمثل في الحكم على صحة رأي أو اعتقاد فعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها بهدف التمييز بين ما هو إيجابي وما هو سلبي.

من خلال التعريفات السابقة التي تناولت التفكير الناقد يمكن استخلاص بعض الجوانب التي تميز التفكير الناقد عن غيره من أنواع التفكير الأخرى ومنها:

- يوظف التفكير الناقد المهارات العقلية بفعالية كبيرة للوصول إلى نتائج قائمة على الأدلة والبراهين الواضحة.
- التفكير الناقد عملية تقويمية لكافة العناصر والجوانب السلبية والإيجابية.
- يستعمل المهارات المشتقة من تصنيف "**بلوم** " **Bloom** في المستوى السادس من مستويات المجال المعرفي.
- يستخدم التفكير الناقد الأساليب الموضوعية للوصول إلى النتائج والحلول المناسبة.
- يبتعد عن الذاتية والتحيز ويقترب كثيرا من الموضوعية.

4- تاريخ التفكير الناقد:

إن جذور التفكير الناقد ضاربة في القدم ويمكن ارجاعها إلى الممارسات التدريسية للفيلسوف اليوناني سقراط قبل نحو 2500سنة عندما كان يوجه سلسلة من الأسئلة لمحاوريه تجعلهم عاجزين عن تبرير ثقتهم المنطقية فيما يعرفونه، وقد سميت هذه الطريقة في توجيه الأسئلة بمنهج سقراط في التساؤل أو الطريقة الحوارية أو منهج توليد الأفكار فهي تعد أفضل استراتيجية في التدريس،وقد سلط سقراط في طريقته الضوء على الحاجة عند التفكير إلى التوافق بين الوضوح والمنطق وحدد جدول عمل التفكير الناقد التقليدي تبدأ بالشك التأملي في المعتقدات العامة المألوفة

والتفسيرات ثم فرز تلك الأدلة المعقولة والمنطقية من تلك التي تخضع لمصالحنا الذاتية والفطرية إلا أنها تفتقر إلى الدليل الوافي أو الأساس المنطقي لتبرير اعتقاداتنا.

لقد أعقب ممارسات سقراط وتطبيقات التفكير الناقد لأفلاطون الذي دون أفكار سقراط وأرسطو وأخرون الذين أكدوا أن الأشياء كثيرا ما تختلف عما هي عليه في الظاهر وأن العقل المدرب فقط هو الذي يكون على استعداد للتفكير في الأمور التي تبدو فيها لنا على السطح للوصول إلى الحقائق الموجودة فيها تحت السطح (الحقائق العقيمة للحياة) ومن هذا التقليد اليوناني القديم انبعثت الحاجة لدى كل فرد يسعى إلى فهم الحقائق العميقة إلى التفكير بشكل متناسق لتتبع المدلولات على نحو عريض وعميق لأن التفكير الشامل والمنطقي والمتجاوب مع الأسئلة والاعتراضات يستطيع أن يأخذ بأيدينا إلى هذا الفهم.[1]

ولقد بدأت حركة التفكير الناقد بمفهومها الحديث مع عمل الفيلسوف **جون ديوي** في الفترة الممتدة ما بين عامي (1910–1939). عندما استخدم في كتابة "كيف نفكر؟ المصطلحين الآتيين التفكير الانعكاسي التأملي والاستقاء الذين اعتمدهما في أسلوبه العلمي، ثم جاء الباحث (ادوارد جلاسر) وآخرون في الفترة الواقعة ما بين عامي (1940–1961) فأعطوا مصطلح التفكير الناقد معنى أوسع ليشمل زيادة على ما ذكر اختبار العبارات، ثم جاء "روبرت اينس "

وزملاؤه ليستثنوا التفكير بأسلوب حل المشكلات، والأسلوب العلمي حيث تضمن المصطلح تقويم العبارات فقط وذلك في المدة ما بين عامي (1961–1979). ولاحقا اتسع معنى التفكير الناقد

---

[1] إسماعيل إبراهيم علي: التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. ط1.الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع.2009،ص30.

ليشمل التفكير بأسلوب حل المشكلات بفضل جهود إينس(Ennis) وذلك في المدة ما بين عامي (1980-1992).[1]

5- أهمية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد من أنماط التفكير الواجب توفرها في إنسان القرن الحادي والعشرون، ومن بين القدرات التي تسعى الأنظمة التربوية في العالم إلى تحقيقها في شخصية المتعلم وهذا لأهميتها البالغة والمتمثلة فيما يلي:

- يؤدي التفكير الناقد إلى مراقبة المتعلمين لمهارات تفكيرهم وضبطها وبذلك تكون أكثر دقة وصحة. الأمر الذي يساعدهم في صنع القرار والبعد عن التطرف في الرأي والانقياد العاطفي.[2]

- العولمة الثقافية وسهولة تعرض بعض الأفراد للانبهار وقد يكون بالتالي الانسياق اللاعقلاني وراء أفكار وثقافات وأساليب مختلفة، وهنا يبرز دور التفكير الناقد في مساعدة الفرد في تنقيح الأفكار، الاتجاهات والأراء التي يتعرض لها الفرد ويبني تصرفاته على أسس واضحة ومتينة.[3]

- يشهد مجال التربية في أمريكا تغييرا ملحوظا في الجامعة فعلى مستوى الجامعات اشترطت جامعة كاليفورنيا على كل متعلم مقررا للتفكير الناقد لانضمامه في الدراسة.[4]

- احتياج سوق العمل إلى نوعيات جديدة من الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على تحليل المواقف الحياتية بصورة نقدية والقدرة على حل المشكلات المتعددة الناتجة عن تعقد الحياة المعاصرة [1]

---

[1] المرجع السابق، ص31.

[2]الخضراء فادية عادل: تعليم التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ط1.2005،ص115.

[3]عبد الحميد شاكر، أحمد أنور خليفة السويدي: مقدمة عربية في مهارات التفكير. ط1. الإمارات العربية المتحدة- دبي-: دار القلم للنشر والتوزيع. 2005، ص49.

[4] عزيزة السيد: التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية. 1995، ص8.

– يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى عملية نشطة مما يؤدي الى تحليل أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له باعتبار عملية التعلم عملية تفكير.[2]

– التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يساعد على وضع القرارات في حياتهم اليومية ونبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.[3]

– أشارت ثلاثة تقارير رئيسية صادرة عن الولايات المتحدة إلى أهمية التفكير الناقد وهي الانخراط في التعليم 1984، وأمة في خطر 1983، والتعليم العالي للانبعاث الأمريكي 1984، حيث دعت هذه التقارير إلى إعداد جيل يتعلم بالتفكير الناقد ولديه القدرة على ممارسة النقد الذاتي البناء ويكون قادرا على المشاركة في النشاط السياسي.[4]

– يحسّن التفكير الناقد وعي الطلبة وخصوصا في الجامعات إذ يجب عليهم أن يتفاعلوا مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية والإقليمية والمحلية، ويكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا بروح ناقدة.[5]

---

[1]عبد الحميد شاكر، أحمد أنور خليفة السويدي.2005. مرجع سابق، ص48.

[2]زناتي صليحة: أثر تكوين أساتذة التعلم الثانوي على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير علم النفس المدرسين جامعة الجزائر 2. 2013، ص57.

[3]ضافر بن دريس الدوسري: مستوى التفكير الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبارا لقدرات العامة عند طلبة الصف الثالث ثانوي دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير تخصص علم النفس التربوي. جامعة الجزائر. 2007، ص81–82.

[4]عثمان فاروق السيد: التفكير وعلاقته بتخفيض مستوى الغضب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتب. العدد 37(07). 1993، ص40.

[5]ضافر بن دريس الدوسري:2007، مرجع سابق، ص83.

– يزيد من نشاط المتعلم العقلي ويرفع من فاعليته حيث يصبح قادرا على العمل أكثر. [1]

– يساهم في تنمية قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي على المعرفة الواضحة.

– يعتمد التعليم التقليدي على الحفظ وهذا لا يبني شخصية قوية، أما تعليم التفكير الناقد يدعم شخصية الطالب ويعوده الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف ونقد الأراء بجرأة وثقة.[2]

– حماية العقول خاصة عقول الصغار من التأثيرات الثقافية الضارة نتيجة الانفجار الثقافي.[3]

– يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي ويساعده على البحث الجاد في كثير من الأمور.

– يكسب الطلبة منهجية في دراسة الكثير من المواد كالمنطق والأدب والفن والتاريخ بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.[4]

– يساهم في خلق بيئة صفية تتسم بالحوار الهادف، كما يساهم في خلق أنشطة وبرامج تمارس من الطلبة داخل الغرفة الصفية وخارجها[5]

– القدرة على الاستنتاج وإصدار الأحكام المنطقية على القضايا أو المشكلات، الأمر الذي يعود إلى قبول أو رفض الأراء المطروحة لمناقشتها.[6]

---

[1]قارور نورة وعموش ليندة: دور الحاسوب في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطالب الجامعي. رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي. جامعة الجزائر.2012، ص41.

[2]حسام الدين محمد مازن: تعليم وتعلم العلوم للتنمية التفكير المعرفي وفوق المعرفي.مصر:دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. المجلد العاشر. 2016، ص110.

[3]مصطفى عبد السميع، محمد سهير محمد خوالة: إعداد المعلم. ط1.الأردن: دار الفكر. 2005، ص218.

[4]يوسف عدنان العتوم. 2004، مرجع سابق، ص92.

[5]يوسف عدنان العتوم.2004، مرجع سابق، ص221.

[6]ايزيس رضوان: دراسة تدريبية لفاعلية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. جامعة عين شمس. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد 66–أكتوبر. 2000، ص4.

– يتناول التفكير الناقد بياناتنا وبيانات الأخرين بشكل منظم وخلاق حيث أنه يبحث عن الدليل للافتراضات بدلا من قبول الأفكار بدون دعم تجريبي ومنطقي.[1]

– تكمن أهمية التفكير الناقد في تحول الطالب من المتعلم إلى المفكر إذ يراد من الطلبة أن يفكروا لا أن يتعلموا فقط ما فكر به الأخرون.[2]

ويتضح لنا أن تعليم التفكير الناقد على الخصوص أصبح ضرورة ملحة وجب تعليمه في مدارسنا على الخصوص نظرا لتحديات العولمة ومتطلبات السوق العالمية، لذا يتعين على الباحثين والمختصين في مجال إعداد المناهج التربوية البحث عن السبل والاستراتيجيات المساعدة على تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد الكفيلة بالنهوض بقطاع التربية والتعليم إلى مصاف الدول المتقدمة.

6- مهارات التفكير الناقد:

هناك عدة تصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعا لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له. وقد استعرض كل من الشريدة (2002) وبشارة (2003)أهم هذه التصنيفات، ومن أشهر هذه التصنيفات نذكر:

1.6 تصنيف (أودل ودانيالز)Udall&Daniels (1991): يصنفان مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات وهي:

---

[1]محمد صبري فؤاد النمر: التفكير العلمي والتفكير الفني في بحوث الخدمة الاجتماعية. مصر: المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.2003، ص62.

[2]نادر خليل ابو شعبان: أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية. رسالة ماجستير في طرق التدريس الرياضيات، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2010، ص104-106.

– **مهارات التفكير الاستقرائي:** التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي تستهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.[1]

– **مهارات التفكير الاستنباطي:** التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعية متوافرة، ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي، يضم الجزء الأول منه فرضا أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم بمعنى أنه إذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة، فلا بد أن تكون الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادقا.

– **مهارات التفكير التقييمي:** التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار الحكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها وتعرف ميكر (Meeker ,1969) القدرة على التقييم بأنها القدرة على التوصل إلى اتخاذ قرارات وإصدار أحكام حول المحكات والحلول والبدائل واختيار أفضلها، وقد طور عدد من الباحثين قوائم تقدير لقياس مهارات التفكير التقييمي أو القدرة على التقييم بالاعتماد على مكونات نموذج جلفورد في البناء العقلي ومن الأمثلة على ذلك مقياس الباحث ميكر ومقياس بيرود في حل المشكلات ومقياس رنكو وسميث (Runco&Smith).

ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية:

– إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام.

– البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات.

---

[1] فتحي عبد الرحمان جروان.1999، مرجع سابق، ص66–67.

– التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقيا وتحديدها.[1]

2.6 تصنيف فاسيون (Facione): لقد حدد فاسيون مهارات التفكير الناقد فيما يلي:

– **مهارة التفسير:** تشير مهارة التفسير إلى التعبير عن الفهم والمعنى أو الدلالة المستندة إلى خبرة واسعة من التجارب والمواقف والمعطيات والقوانين والإجراءات والمعايير وتشمل مهارة التفسير المهارات الفرعية الأتية: مهارة التصنيف ومهارة استخلاص المغزى أو الدلالة ومهارة توضيح المعنى.

– **مهارة التحليل:** يقصد بمهارة التحليل تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة والعقلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات أو الصيغ الأخرى للتعبير ويقصد بها التعبير عن اعتقاد أو حكم على تجارب أو معلومات أو آراء ويعتبر الخبراء أن فحص الأراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية.

– **مهارة التقييم:** إن قياس مصداقية أو أية تعبيرات أخرى، تصف فهم وإدراك الشخص حيث تصف تجربته، ووضعه وحكمه واعتقاده ورآيه وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل أخرى للتعبير وتشتمل مهارة التقييم على مهارتين فرعيتين هما تقييم الادعاءات وتقييم الحجج.

– **مهارة الاستنتاج:** 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 تكوين جدال أو نقاش من خلال خطوات

---

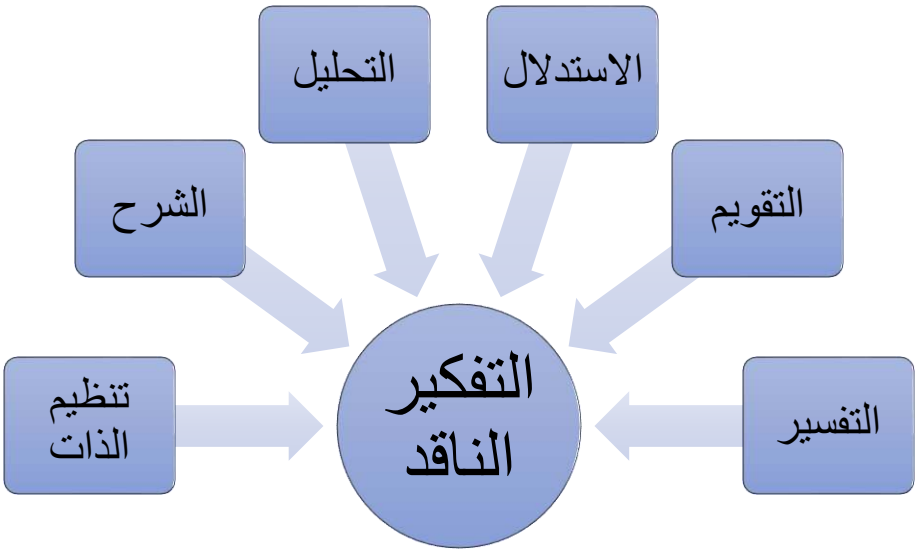
[1] فتحي عبد الرحمان جروان.1999، مرجع سابق، ص76–77.

منطقية ومهارات الاستنتاج الفرعية هي مهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، ومهارة التوصل إلى استنتاجات.

– **مهارة الشرح:** يشير تعريف مؤتمر هيئة الخبراء لمهارة الشرح بأن يكون الفرد قادرا على إعلان نتائج تفكيره المنطقي ومن ثم تبرير ذلك التفكير في ضوء الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والمفاهيم وطرق وأساليب المنطق والمقاييس والسياق كما يتضمن أيضا عرض الفرد لتفكيره المنطقي على شكل حجج مقنعة وتشمل مهارة الشرح على ثلاث مهارات هي مهارة إعلان النتائج ومهارة تبرير النتائج ومهارة عرض الحجج.

– **مهارة تنظيم الذات:** تسمح هذه المهارة لذوي التفكير الناقد الجيد أن يعملوا على تحسين تفكيرهم. فالفرد يطبق التفكير الناقد على نفسه وتشمل هذه المهارة على مهارتين هما مهارة اختبار الذات وتصحيح الذات.[1]

الشكل رقم (1): يمثل مهارات التفكير الناقد المعرفية.



[1] صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل: تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.2007، ص243–244.

3.6 تصنيف باير (Beyer:1999) يرى باير أن هناك عشر مهارات التفكير الناقد وهي:

-التمييز بين الحقائق القابلة للإثبات وبين الادعاءات.

-التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

- القدرة على تحديد مصداقية الخبر أو الرأي.

- التحقق من مصداقية مصدر الخبرة.

- التمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.

- القدرة على تقدير درجة تحيز الأخرين.

- القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.

- تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.

- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق خلال عمليات الاستدلال.[1]

4.6 تصنيف واطسن وجليسر (Watson and glaser,1980): قسم العالمان المهارات إلى الأتي:

- **التعرف على الافتراضات:** وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومة المعطاة.

- **التفسير:** ويعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية. وتقدير إذا ما كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

---

[1]وليد رفيق العياصرة.2011، مرجع سابق، ص35.

– **الاستنباط:** ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

– **الاستنتاج:** وتشير إلى قدرة الفرد العقلية التي يستخدم فيها ما يملكه من معارف ومهارات للتمييز بين درجات الصّحة أو الخطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة الافتراضات التي يصلح لحل مشكلة أو رأي في القضية المطروحة.

– **تقويم الحجج:** وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية والحجج القوية والضعيفة وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات[1].

5.6 تصنيف روبرت أنيس (Roberts Ennis1995): ويعتبر روبرت أنيس أحد قادة حركة التفكير الناقد في أمريكا الشمالية ومن خلال محاولاته استطاع أن يخرج بإثنتي عشر مهارة للتفكير الناقد نوردها فيما يلي:

–فهم معنى العبارة.

– الحكم على وجود غموض في الاستدلال.

– الحكم إذا كانت العبارات متناقضة.

– الحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة (منطقية).

– الحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح.

– الحكم فيما إذا كانت العبارة تطبق مبدأ (قانونا معينا).

---

[1]وليد رفيق العياصرة.2011. مرجع سابق، ص35.

– الحكم إذا كانت المشاهدة موثوقة.

– الحكم إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف.

– الحكم فيما إذا كانت المشكلة معروفة.

– الحكم فيما إذا كان الشيء عبارة عن افتراض.

– الحكم فيما إذا كان التعريف محددا بدقة.

– الحكم فيما إذا كانت العبارة نصا مقبولا.[1]

6.6 ويرى ستيفن (Steven,1998) أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير الناقد يتطلب منهم القدرة على إنجاز المهارات التالية:

–صياغة الفرضيات وتحديدها.

–استنباط واستخلاص المعلومات

–التمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء.

–التمييز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع والمعلومة غير المرتبطة.

–التعرف على المتناقضات (المغالطات) المنطقية.

–تحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها.

– تحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة والمتداخلة.

---

[1]نبيل عبد الهادي ووليد عياد: استراتيجيات تعلم مهارة التفكير بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار وائل. 2009، ص101.

– التنبؤ بنتائج القرار أو الحل.

– تقرير صعوبة البرهان.

– تحديد قوة حجة ما.

ومن خلال العرض السابق لمهارات التفكير الناقد تجد أن غالبيتها يتكرر في معظم هذه التصنيفات ولذلك يمكن تلخيصها في الجدول رقم (1)

المهارة	**وصف المهارة**
الافتراضات	التعرف على درجة صدق معلومات و الحقائق و المغالطات، وصياغة الفرضيات وصياغة التنبؤات.
التفسير والفهم	ويعني القدرة على تحديد المشكلة وفهمها وشرحها و التعرف على التفسيرات المنطقية وممارسة التصنيف واستخراج المعنى من المعطيات، وتحديد دقة المعلومات ومصادرها.
الاستناد إلى قواعد المنطق	ممارسة الاستنباط و الاستنتاج و الاستدلال بأشكالها المختلفة.
التقويم	وتشمل تقويم الحجج و البراهين و الأدلة و الادعاءات وتحديد قوتها وتفنيدها التمييز بين الحقائق و الادعاءات.

7- معايير التفكير الناقد:

يتفق الباحثون على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توفرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف معين. وهذه المعايير تعد بمثابة موجهات للمعلم والمتعلم للتأكد من فعالية التفكير الناقد والقدرة على الارتقاء بالتفكير من المستوى الاولي إلى المستوى المتطور وبما يتناسب وخصائص المفكر الناقد وقد أوردت الدراسات عددا من المعايير الواجب مراعاتها في التحقق من التفكير الناقد وهي:

1.7 الوضوحClarity: يعتبر الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها.

2.7 الصحةaccuracy:ويقصد به أن تكون العبارة صحيحة وموثقة وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.

3.7 الدقة:Precisionويقصد بمعيار الدقة في التفكير بصفة عامة، استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان، ويعرف هذا المعيار في فنون البلاغة بالمساواة ومعناه أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالضبط.

4.7 الربط بالموضوع أو العلاقة بالموضوع: Relevanceوهو يعني مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

5.7 العمق Depth: تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

6.7 اتساع الأفق breadth: يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع في الاعتبار.

7.7 المنطق logic: من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقيا أي أن الأفكار منظمة ومتسلسلة ومترابطة بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.[1].

8.7 الدلالة والأهمية(Significance): وذلك من خلال التعرف على أهمية المشكلة أو الموقف مقارنة بالمشكلات والمواقف الأخرى التي تعترض الفرد.[2]

8- المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:

تعتمد عملية التفكير الناقد على مكونات خمسة، إذا افتقدت أحدها لا تتم العملية. إذ لكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات وهذه المكونات هي:

1.8 القاعدة المعرفية Knowledge base: فهي تعني كل ما لدى الفرد من معلومات ومعتقدات وقيم ومسلمات يعرفها الفرد ويعتقد بصحتها وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

2.8 الأحداث الخارجية External Event: فهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض، وتتوقف كفاءتها للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.

---

[1] فتحي عبد الرحمان جروان.1999، مرجع سابق، ص78-81.

[2] عدنان يوسف العتوم.2007، مرجع سابق، ص76.

3.8 النظرية الشخصية personaltheory: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القواعد المعرفية بحيث تكون طابعا مميزا له. ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير للأحداث الخارجية. فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

4.8 الشعور بالتناقض أو التباعدDiscrepancy: ويبدأ من نظرة قلقه ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة وإدراك ذلك التناقض يستثار بالعوامل الدافعة ويتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيرا وسيطا تترتب عليه بقية خطوات التفكير.

5.8 حل التناقض ResolvingtheDiscrepancy: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد[1].

وهكذا نجد أن عملية التفكير الناقد تعتمد على مكونات أساسية لا تتم إلا بوجودها مجتمعة وإن لكل منها علاقة تفاعلية ببقية المكونات الأخرى فالقاعدة المعرفية هامة لكي يحدث التناقض وتعد الأحداث الخارجية مثيرات للإحساس بالتناقض، بينما النظرة الشخصية هي السياق الذي يتم في ضوئه تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتناقض من عدمه وبالتالي الوصول إلى حل هذا التناقض.

ومن خلال ما سبق نستخلص أن هذه المكونات منها ما هو ذاتي متعلق بالفرد بحد ذاته. ومنها ما هو موضوعي أي خارجي متعلق بموضوعات العالم الخارجي، التي تستثير تفكير الفرد وانتباهه. ولن يحصل التفكير الناقد إلاّ بحضور هذه المكونات مجتمعة غير منقوصة.

---

[1]عبد الحميد شطة: التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بمدينة الأغواط، الجزائر. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.2015، ص25-26.

لذا كان لزاما على المدرسة توفير كل السبل الكفيلة باستثارة انتباه وتفكير المتعلمين، وهنا الحديث عن تحديث المناهج، وإعادة النظر في الاستراتيجيات والبرامج الموجودة في المدرسة الجزائرية بوجه خاص .

9-خطوات التفكير الناقد:

ترى (عزيزة السيد، 1995) أن عملية التفكير الناقد تتم عبر ست خطوات متتابعة:

1.9 الخطوة الأولى: الدافعية Motivation: فقوة الدافعية للعمليات المعرفية تؤثر على جذب الانتباه وتتضمن عدد من العوامل وهي:

- التوجهات orients وهي الرغبة والألفة بمجال التفكير والتعرف على مثيراته.

- تصريف الطاقة ExpendsEnergy باستثمار الوقت وبذل الجهد لحل التناقض في التفكير.

- حب الاستطلاع Curiosity: من خلال الرغبة في المعرفة وكثرة إلقاء الأسئلة.

- توازن المشاعر Balance Affect: حتى لا تؤثر على المعرفة والاستمرار في حل التناقض.

- الأخذ بالمخاطرة TakesRisk: للوصول إلى حل التناقض.

- سؤال للاستيضاح وقد تنتهي بسلوك لا يتمتع بالقبول من الآخرين ويتطلب خصائص نفسية ومهارات شخصية تيسر حدوثه.

2.9 الخطوة الثانية: البحث عن المعلومة Information Seeking: وتعتبر نتاجا لخبرات التعلم السابقة ليصل الفرد إلى حل التناقض وتتطلب هذه الخطوة عدد من الأنشطة:

- الانتباه Attention.

- معرفة المفاهيم UnderstandConcepts.

- تحديد التناقض Identifies Discrepancy.

- تنظيم المعرفةknowledgeOrganizes.

-معرفة استخدام المصادر Uses,Resources،Knowledge

3.9 الخطوة الثالثة:ربط المعلومات InformationRelationوهي توظيف المعلومات المحددة وتتضمن ما يلي:

- روابط Makes links.

- تحديد النماذج Identifies patterns.

- التفكير التقاربيConvergent thinking بتصنيف الكم الهائل من المعلومات.

- الاستدلال المنطقي Reasoningلادراك العلاقات وتحديد المسلمات.

- طرح الأسئلة Asks Questionsلتحديد الفجوة في المعلومات وتوضيح الإجراءات لحل التناقض.

- تطبيق المعرفة AppliesKnowledge لحل التناقض.

- التفكير التباعدي Divergent thinking لإيجاد علاقات غير تقليدية وحلولا ابتكارية.

4.9 الخطوة الرابعة: التقويمEvaluation وتتحدد من خلال ثلاثة مسارات:

- الحل المؤقت للتناقض.

- تقويم الناتج بتحليله ومدى صلته في حل التناقض.

– تقويم العملية وقبول الفرد للحل الذي وصل إليه بناءا على المحكات التي يضعها.

5.9 الخطوة الخامسة: التعبير وفيها يعلن الفرد قابلية الحل للمراجعة والنقد واستعداده لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة.

6.9 الخطوة السادسة: التكامل ويقصد به تكامل النظرة الشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء، والقيم والمعتقدات وتحدث في نهاية النشاط ويعبر عنها المفكر بقوله "لقد فهمت " حيث يشعر الفرد بحالة من الارتياح المعرفي ويظل المفكر الناقد يعيش حالة من الارتياح المعرفي حتى تحل تناقضات جديدة تمثل تحديات جديدة، وبذلك تبدأ عملية التفكير الناقد من جديد.[1]

10- مراحل عملية التفكير الناقد:

يرى دافيس (Davis ,2002) أن التفكير الناقد يمكن تطويره من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة عبر عدد من المراحل المتسلسلة حيث أن النجاح في المراحل الأولى يساعد على تحقيق النجاح في المراحل اللاحقة. ويمكن اختصار هذه المراحل كما يلي:

1.10 الملاحظات: وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل البيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة تعلمه.

2.10 الحقائق: تحديد المتعلم للحقائق والمعلومات الأكثر مصداقية وموضوعية.

3.10 الاستدلال: اختبار الحقائق والمعلومات المحددة في المرحلة السابقة.

4.10 الافتراضات: أن تكون لدى المتعلم عدد من الافتراضات والمسلمات حول موضوع التعلم.

5.10 الآراء: أن يطور المتعلم الأراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.

---

[1] عزيزة السيد.1995، مرجع سابق، ص54-56.

6.10 الحجج: أن يحدد المتعلم البراهين والحجج والأدلة حول الموقف التعليمي.

7.10 التحليل الناقد: يتطلب من المتعلم تحليل الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والأراء السابقة لتطوير موقف واضح للمتعلم يستطيع به أن يواجه الأخرين.[1].

11-الاتجاهات في تعليم التفكير الناقد:

برزت ثلاثة اتجاهات في تعليم التفكير الناقد:

1.11 الاتجاه الأول: يدعو إلى أن يتم تعليم التفكير الناقد من خلال تعليم المواد الدراسية المقررة والمفهوم الذي يرتكز عليه هذا الاتجاه أنه لا يمكن فصل التفكير الناقد عن موضوعه، ويصبح التفكير الناقد مهارة خاصة أو متخصصة في المجال المعرفي الذي يكون فيه المتعلم على اطلاع بحقائقه ومفاهيمه الأساسية ومصطلحاته وبالتالي أسلوب التفكير فيه (Ennis,1989,Mcpeek,1990) ويدافع أنصار هذا الاتجاه عنه بأنه يساعد على اكتساب فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية المعينة (Norris,1985) وتدريب الطلبة على التفكير الناقد من خلال تعليم القراءة مما يساعدهم على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في تعلمها وكذلك الأمر بالنسبة لمادة الرياضيات وغيرها من المواد الدراسية (Swlart,1990) ويحفز الطلبة استخدام التفسيرات الصحيحة و الأحكام الدقيقة فيما يتعلق بالمادة الدراسية المعينة (Rebinson,1987) مما يتطلب أن يتدرب معلمو المواد المختلفة على استخدام التفكير الناقد في تدريسهم .(Thayer bacon,1991) .

---

[1] عدنان يوسف العتوم.2007، مرجع سابق، ص87.

2.11 الاتجاه الثاني: يدعو إلى تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة على المواد الدراسية الأخرى باعتباره قدرة أو مهارة عامة وإذا استطاع المتعلم أن يكتسب هذه القدرة فبموجب هذا الاتجاه يمكن أن يكون لها تطبيقات في مجالات متنوعة ومنها المواد الدراسية على اختلافها التي تتضمنها المناهج المدرسية وفي هذا الاتجاه يتم بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد بحيث يقوم معلم مختص بتدريب الطلبة، وبهذا يمكن تطبيق هذه البرامج خارج الغرف الصفية، ويهدف هذا البرنامج إلى الارتقاء بتفكير الطلبة في كثير من الجوانب التي تتعدى التحصيل. (Presseisn,1985)

وقد أظهرت دراسة (Riesenmy,1991) أن الأطفال الذين دربوا على مهارات التفكير الناقد تمكنوا من الاحتفاظ بهذه المهارات ونقلها إلى تطبيقات ومسائل جديدة مختلفة عن المسائل التي تعلموا بها.

ويرى أنيس (Ennis,1989) أن من الممكن تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة يكتسب فيها الطلبة مهارة عقلية عامة، وفي الوقت نفسه يجب تدريب المعلمين على تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد باعتبارها جزء من الأساليب التي يستخدمونها في تدريس المادة الدراسية.

3.11 الاتجاه التوفيقي: لقد ظهر حديثا اتجاه توفيقي ينادي بتعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي ولكن كمادة مستقلة كغيره من المواد الدراسية ليجمع بين الاتجاه الأول والثاني معا.

ويشير جونز **(Jones,1996)**أن تعليم التفكير الناقد عبر فروع المعرفة المختلفة يتميز بعدد من الخصائص من أهمها:

- التفكير الناقد مهارة قابلة للتعلم.

- تعد المشاكل والأسئلة والقضايا من مصادر الدافعية للمتعلمين.

– مساقات تعليم التفكير الناقد هي عبارة عن أنشطة وواجبات أكثر منها محتوى أكاديمي أو محاضرات تقليدية.

– الطرائق والأهداف والتقويم تركز على سبل التعامل مع المحتوى أكثر من اكتسابه.

– الكتابة والتعاون مع الآخرين هما من وسائل تطوير مهارات التفكير الناقد.

12- دور القراءة والكتابة في تعليم التفكير الناقد:

يسعى معظم المدرسين إلى توجيه الطلبة إلى عدد من القراءات الهامة لموضوع الدراسة وهذا لزيادة المعرفة وتنمية المنطق والقدرة على إدراك العلاقات لكن الاستماع إلى المحاضرة أو القراءة الذاتية تسعى إلى زيادة الحصيلة المعرفية فقط لأن المعرفة الجديدة لا يتم تمحيصها في ضوء معرفتهم السابقة .كما يشير بعض المهتمين إلى أن الكتابة مهما صغر حجمها أو طبيعتها تجبر الطالب على اتخاذ بعض القرارات الهامة حول المحتوى وموضوع الكتابة وما يتم التركيز عليه أو اهماله ،والمعلم الناجح هو القادر على إثارة تفكير الطلبة خلال الكتابة للإجابة عن عدد من التساؤلات التي يفترض أن تساعد في تنمية التفكير الناقد.[1]

13- خصائص الطالب المفكر تفكيرا ناقدا:

يعتبر تحديد بروكفيلدBrocfeld لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا أكثر التعريفات وضوحا وعملية وهو يفصلها على النحو التالي:

1.13 التفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلاق: فالفرد الذي يفكر تفكيرا هو فرد مشغول بالحياة، فينخرط فيها، يرى في نفسه خالقا لجوانب من حياته الشخصية والعملية والاجتماعية والسياسية عدة

[1] عدنان يوسف العتوم.2007، مرجع سابق ص85.

مرات. يقدر الابداع والأعمال الإبداعية ويعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة بالاحتمالات. ويرى المستقبل مفتوحا أمامه وليس محددا أو مغلقا. كما أنه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس من قدرته على تغيير جوانب من عالمه كفرد أو كعضو في جماعة.

2.13 التفكير الناقد عملية وليس نتاجا فقط: فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المسلمات، وليس هناك يقين بالنسبة له على الاطلاق. إذ إنه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية.

3.13 يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق: وتعني هذه الخاصية **أن** وضوح التفكير الناقد يعتمد على السياق الذي يظهر فيه. فالمؤشرات التي تميز الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا عن غيره تختلف اختلافا كبيرا. فقد تكون هذه العملية لدى البعض داخلية تماما. وهؤلاء لا يمكن تمييز هذا النوع من التفكير لديهم إلا من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم.

4.13 يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والإيجابية: قد يكون من الشائع أن الأحداث الكبرى أو الأزمات هي التي تستثير التفكير الناقد، فتدعو الفرد إلى إعادة تقويم حياته وما مر بها من أحداث، وإعادة تمحيصالمسلمات التي تقوم عليها حياته، غير أن الصحيح أيضا هو أن التفكير الناقد يستثار بالأحداث الإيجابية كذلك. فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالوقوع في الحب أو النجاح المفاجئ غير المتوقع، قد تمثل هي أيضا مثيرات للتفكير الناقد لجوانب من حياة الفرد ومناقشة المسلمات التي تقوم عليها حياته بل والبدء في صياغة رؤية جديدة للحياة ومن هنا، فالأحداث السارة وغير السارة. الايجابية والسلبية تمثل مثيرات للتفكير الناقد لدى الفرد.

5.13 التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معا:

قد ينظر إلى التفكير باعتباره نشاطا معرفيا خاصا بعيدا عن الانفعالات والعواطف. لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد. فحين يحاول الفرد إعادة تقويم معتقداته أو أفكاره التي اكتسبها، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو هذه الأفكار أو المعتقدات. ومن ثم فالتفكير الناقد ليس إذا عملية عقلية صرفه كما يشاع، بل هو عملية عقلية انفعالية معا[1]

ويرى السليتي أن الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة، ويفرق بين التحيز والمنطق ويفرق بين الرأي والوقائع، ولا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا ولديه الرغبة في فحص الأراء وتحليل الأشياء تحليلا سببيا وموضوعيا ويتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية ويعرف أن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات وتتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة ،ويستخدم مصادر عملية موثقة ويشير إليها ويتسامح مع الغموض ويتجنب الإفراط في التبسيط ويتجنب الاستنتاج العاطفي ويعرف المشكلة بوضوح .[2]

ويمكن إجمال خصائص الفرد الذي يتمتع بالتفكير الناقد بما يلي:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئا عنه.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يعرف الفرق بين نتيجة (ربما تكون صحيحة) ونتيجة (لا بد أن تكون صحيحة).
- يعرف بأن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات. [3]

---

[1]عزيزة السيد.1995، مرجع سابق، ص50.

[2]فراس محمود مصطفى السليتي:التفكير الناقد والإبداعي. الأردن: عالم الكتب الحديث إربد. 2006، ص25.

[3]ناديا هايل السرور: تعليم التفكير في المنهج المدرسي. ط1. الأردن: دار وائل للنشر.2005، ص328.

- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلالية للأمور.

- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.

- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.

- يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.

- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.

- يبحث عن الأسباب والبدائل.

- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.

- يستخدم مصادر علمية موثقة ويشير إليها.

- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.

- يعرف المشكلة بوضوح.[1]

- يستطيع التعميم من خلال عدد من المشاهدات.[2]

- يمتلك القدرة على التنظيم والإبداع.[3]

- يتراجع عن أفكاره في حال ثبوت خطئها.[4]

---

[1]يوسف عدنان العتوم.2004 مرجع سابق، ص218.

[2]عبد العزيز السعيد: تعليم التفكير ومهارته (تدريبات وتطبيقات عملية). ط2. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.2007، ص116.

[3]محمود غانم: التفكير عند الأطفال. الأردن: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع. 2004، ص108.

[4]سعاد جبر سعيد: سيكولوجية التفكير والوعي بالذات. الأردن: أربد عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.2008، ص79.

– قادرا على تقديم الحلول الموضوعية البناءة.[1]

– واع لما يجري في أذهان الآخرين ويفهم وجهات نظرهم وافتراضاتهم وتطبيقاتهم ومدى التغيير وعدم الموضوعية فيها.

– يمتاز بتوافق اجتماعي مع البيئة التي ينتمي إليها، وبقدرته على إقامة الاتصال مع الآخرين بشكل مباشر.

– يتصف بتقدير الاستدلال والمنطق وينظرون للأمور من مختلف وجهات النظر.

– يهتم بالأسئلة ذات النهايات المفتوحة فهي تشجعه على التفكير والابتكار دونما خوف أو قلق من الإجابات الخاطئة[2].

– ويرى **ديبونو Debono (1998)**:أن المفكر الناقد هو من يمتلك الخبرة الكافية لتطوير المعايير للحكم على مصداقية المواد المقروءة وقيمتها.

– يحدد الفرق بين العبارات الحقيقية للمؤلف وأراءه وتفسيراته الشخصية للحقيقة، كما يحدد مدى تسلسل المادة المقروءة ومنطقيتها ومقارنة العديد من المصادر تبعا لمجالات المحتوى.[3]

– قادرا على النقد الموضوعي.

– المرونة العقلية[4].

– يحتكم المفكر الناقد إلى العلم ويستند على قواعد ثابتة.[1]

---

[1]نبيل عبد الهادي، نادية بني مصطفى: التفكير عند الأطفال. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.2001، ص96.

[2]مجدي إبراهيم عزيز.2003، مرجع سابق، ص379.

[3]فراس محمود مصطفى السيليتي.2006، مرجع سابق، ص26.

[4]يوسف قطامي، نايفة قطامي: سيكولوجية التدريس. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2001، ص131.

ويشير فاسينون(Facione,1998)[2] إلى ضرورة عدم الربط بين المفكر الناقد والسلبية أو الجدية المتناهية التي تنشد الدقة والوضوح بصورة دائمة، إنما يصفها على أنها نوع من الروح الناقدة وبطريقة إيجابية. لذلك فالمفكر الناقد شخص يميل إلى التوجيه والعمق في المعالجة والدافعية العالية للمعلومات المتزنة والثابتة. كما يشير فاسينون إلى التفضيلات الشخصية الآتية للأفراد ذوي التفكير الناقد المرتفع والمنخفض كما هي موضحة في الجدول الرقم (2):

تفضيلات ذوي التفكير الناقد العالي	**تفضيلات ذوي التفكير الناقد المتدني**
يحاولون فهم المعاني البعيدة لكلام الآخرين	يأخذون ظاهر الكلام فقط
يكرهون إعطاء أراء دون أدلة تدعمها	لا داعي لتدعيم الرأي بالأدلة إذا كانت الأراء ذاتية ومقنعة.
يفضلون الوظائف التي تتطلب التفكير الفردي	يفضلون الوظائف التي يحدد المسؤول المطلوب منهم مباشرة
يؤخرون اتخاذ القرارات بعد التفكير المتأني	لا يضيعون الوقت للبحث عن الأدلة
تفضيل قراءة المادة و الأدلة بأنفسهم	يفضلون المعلم الذي يعطي الحلول الجاهزة .
يحاولون فهم وجهات نظر الأخرين رغم عدم تقبلهم المبدئي لها .	يسارعون إلى إعلان مخالفتهم لرأي الآخرين

[1]محمود طافش: تعلم التفكير مفهومه وأساليبه ومهاراته.الأردن:دار جهينة للنشر والتوزيع. 2004، ص88.

[2]Facione, critical thinking wath it is and why it cownts, san Francisco academic press, 1998.

لا يستسلمون إلى المشاكل التي تواجههم رغم معرفتهم بدرجة صعوبتها.	دائما يوجد حل سهل حتى للمشاكل المعقدة.
اتخاذ أحكام ذكية أهم من الربح و الانتصار .	الربح والانتصار وما ينجح مع الأخرين هو المهم.

14- خصائص التفكير الناقد:

لقد حدّد باير (Bayer,1995) في كتابه "**التفكير الناقد**" مجموعة من الخصائص الأساسية والمهمة تمثلت فيما يلي:

1.14 توفر القابليات والعادات العقلية المهمة : Disposition مثل التشكك والعقل المتفتح وتقويم الدليل والاهتمام بكل من الدقة والوضوح والنظر إلى مختلف وجهات النظر وتغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة.

2.14 توفر المعايير أو المحكات المناسبة Criteria: فمن أجل التفكير بطريقة ناقدة سليمة فإنه لا بد من تطبيق المعايير أو المحكات الملائمة.

3.14 توفر نوع من المجادلة Argument: والتي تتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل، وبالتالي فإن التفكير الناقد يتضمن تحديد المجالات والعمل على تقييمها وتطويرها.

4.14 الاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج Inferring: وذلك من خلال توفر القدرة على استنباط أو استنتاج الأحكام أو القواعد النهائية من واحدة أو أكثر من المسلمات، ومن أجل ذلك فإن الأمر يحتاج إلى فحص العلاقات المنطقية والمعلومات المتوفرة.

5.14 الاهتمام بوجهات النظر الأخرى point of views: فالمفكر الناقد ينظر إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة، واضعا في الحسبان أنه إذا كانت لديه وجهة نظر في هذه القضية فإن للآخرين وجهات نظر آخرى يجب الإستماع إليها والاستفادة منها، من أجل الوصول في نهاية الأمر إلى القرار الأكثر دقة وصوابا.

6.14 توفر إجراءات Procedures لتطبيق المعايير أو المحكات: يتم في التفكير الناقد العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير أو المحكات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة والتوصل إلى أحكام وتحديد الافتراضات[1].

15-تطبيقات على التفكير والتفكير الناقد:

تنوعت البرامج التي تدرب على التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص ومنها:

1.15 برنامج الفلسفة للأطفال لمؤلفه **ماثيوليمان**Matthew lipman (Davis,1989).

2.15 برنامج الإثراء الوسيلي (Instrumental Enrichment) **روفنفيرشتاين** (ReuvenFeuerstein).

3.15 برنامج الكورت (the cognitive Research trust)(Cort)ومؤلف هذا البرنامج هو **دي بونو**(Edward de Bono). (De bone,1991) وقد جرب (النجار 1994) هذا البرنامج في الأردن.

4.15 برنامج التكوين العقلي (Structure of Intellect)ومؤلفا البرنامج هما ميكروميكر(Mecker and Robert Mecker). (Meeker,1969).

---

[1]جودت احمد سعادة: تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.2003، ص104-105.

5.15 برنامج الإحساس القوي بالتفكير الناقد (SSCT) (CriticalthinkingstorageSense)

6.15 برنامج هوتس (Hots) (The higher Ordre thinkingskills) ومؤلفه ستانلي بوجرو (StanlryPogrow).

7.15 برنامج اوديسي: منهاج التفكير (Odyssy)(Acurriculum for thinking) ومؤلفه(David parkings).

8.15 برنامج حل المشكلة والاستيعاب (ProblemSolving and comprehension) مؤلفا البرنامج ارثروجي جاك لوكيهيد(Artherwhimbey and jack kockheed).

9.15 برنامج التفكير المنتج (projectthinking)مؤلفالبرنامج هو مارتن كوفنجتون واخرون.

10.15 برنامج مشروع الفاعلية (Productive thinking) مؤلف البرنامج هو لي ونكوكر (s.leewincocur)

11.15 برنامج المنطق الاستراتيجي (Strategicreasoning) مؤلف البرنامج هو جون جليد (John Glade)

12.15 برنامج أساليب التفكير ((Tactics for thinking مؤلف البرنامج هو روبرت مارزانو(Rober Marzano).

13.15 برنامج التفكير الناقد الذي أعدته انيتا هارنادك.

16- استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تحاول تعليم التفكير الناقد، حيث صنف بينكر وجونسون وكريكلو (Binker, Jenson,and Kreklau,1990) الاستراتيجيات إلى نوعين كما هي موضحة في الجدول رقم (3):

الاستراتيجيات الانفعالية Affective Strategies	الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies
- استراتيجيات تركز على التفكير باستقلالية تامة. - استراتيجيات تعمل على تطوير القدرة على التبصر. - استراتيجيات تطور العقل المنفتح. - استراتيجيات توازن بين الانفعالات والأفكار. - استراتيجيات تركز على تطوير الجرأة والمبادرة. - استراتيجيات تركز على تطوير الثقة بالحجج و البراهين و الأسباب .	- استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التعميم والابتعاد عن التبسيط. - استراتيجيات تركز على تطوير الحجج والبراهين والحقائق. - استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على عقد المقارنات بين المعتقدات والحجج والأفكار الحقائق ومعرفة أوجه الشبه أو التناقض - استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على النقد والتقويم للحلول والأفكار والحقائق والافتراضات. - استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على

	التساؤل. – استراتيجيات تركز على تطوير التفكير بالتفكير والوعي به .

1.16 استراتيجية مكفرلاند للتفكير الناقد (Mcforland,1985)

اعتمدت مكفرلاند على استراتيجيتين فرعيتين هما:

– استراتيجية الكلمات المترابطة.

– استراتيجية تحديد وجهة النظر.

وتقدم هاتان الاستراتيجيتين الفرعيتين أمثلة لتنظيم هادف يؤدي إلى تطوير التفكير الناقد وتحسينه إذ تزود استراتيجية الكلمات المترابطة المهارة للتمييز بين الكلمات ذات العلاقة عن غيرها، أما الاستراتيجية الثانية فتهدف إلى تطوير المناقشات لها علاقة بالموضوع لدعم وجهة نظر ما.

2.16 استراتيجية مونرو للتفكير الناقد (Munro,1985):

وتتضمن التمييز بين الحقيقة والرأي ويتطلب ذلك استعمال عددا من المهارات الأساسية في المدرسة وتحديد المفاهيم كي يتمكن الطلبة من التمييز بين الحقائق والأراء وينبغي أن يعرف الطلبة خصائص هذه المفاهيم والتي تزودهم بإطار يجعلهم قادرين على التمييز بين جمل وعبارات حقيقية وجمل وعبارات الرأي، لأن المفاهيم عبارة عن صور عقلية مرسومة في الدماغ.

3.16 استراتيجية باير (Beyer,1985):

وهي استراتيجية لتطوير التفكير الناقد حيث تتضمن هذه الاستراتيجية خمس خطوات رئيسية لتدريس التفكير الناقد هي:

- تقديم المعلم للمهارة أمام الطلبة.
- تطبيق المهارة من قبل الطلبة.
- تأمل وتحديد ما يدور في عقول الطلبة.
- تطبيق معرفتهم الجديدة للمهارة لاستخدامها مرة أخرى.
- مراجعة ما يدور في أذهانهم وهم يطبقون المهارة.[1]

4.16 استراتيجية ريتشارد بول وزملاؤه (Richard paul,1989): قد قسم ريتشارد وبول وزملاؤه الاستراتيجيات إلى:

1.4.16 استراتيجية القدرات الصغيرة:

- تعزيز التعميمات وتفادي المبالغة في البساطة.
- المقارنة بين الوضعيات المتشابهة.
- تحويل عملية الفهم أو كل ما يفهم إلى سياقات جديدة.

---

[1] ندى فتاح العباجي: أثر برنامج الكورت التعليمي في قيمة مهارات الإدراك التفكير الناقد التفكير التقاربي. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع. 2012، ص85-86.

2.4.16 تطوير وجهة النظر الشخصية:

-إعداد أو فحص المعارف أو الحجج أو النظريات.

- شرح المشاكل وتفسير النتائج او المعارف.

- تسليط الضوء وتحليل معاني الكلمات والجمل.

- تقويم مصداقية مصادر المعرفة.

3.4.16 التساؤل بعمق:

- التعمق في المشاكل الأساسية ومعانيها.

- تحليل وتقويم الحجج والتفسيرات الآراء والنظريات.

- اكتشاف الحلول وتقويمها

4.4.16 القيام بالقراءة الناقدة:

- تفسير وتحليل النصوص.

5.4.16 الاستماع بطريقة ناقدة:

- تعلم الاستماع النشط.

- تطبيق المنافسة الديمقراطية.

- تفسير ووضع الآراء والنظريات ووجهات النظر على شكل تساؤلات.

6.4.16 الاستدلال بطريقة حوارية:

- مقارنة فرضيات، التفسيرات أو النظريات.

- الاستدلال بطريقة جدلية.

- تقويم وضعيات، تفسيرات، نظريات.

7.4.16 استراتيجيات القدرات الكبيرة:

- مقارنة ما بين الواقعية والمثالية.

- التفكير بدقة في التفكير.

- اللجوء إلى مفردات اللغة الملائمة.

- رفع المتشابهات ومختلف معانيها.

8.4.16 الفحص والتقويم المسبق:

- صياغة تفسيرات وتنبؤات، تقديم استنتاجات المتنبئ بها واحتمالات تفسيرها.

- لاتقويم المتناقضات.

- فحص النتائج.

5.16 استراتيجيات عاطفية: Affective Strategier

هذه الاستراتيجية تنمي التفكير المستقل أي تنمية الاتجاه "أستطيع أن اعمل هذا العمل وحدي " أي الاعتماد على النفس ومن الضروري والمهم أن تنمي عند التلاميذ المساءلة الذاتية.

ولكي يتعلم الأطفال هذه العادة فهم بحاجة إلى نموذج حي من الكبار بأن يكون أو يمثل لهم القدوة الحسنة سواء كان الوالدين أو المعلم او غيرهم، فلا يكتفي أن يتعرف الشخص على أفكاره الخاصة بل يجب أن يتفهم وجهات نظر الأخرين.[1]

17- النظريات المفسرة للتفكير الناقد:

هناك العديد من النظريات المفسرة للتفكير الناقد نذكر منها:

---

[1]نبيل عبد الهادي، وليد عياد.2009، مرجع سابق، ص108.

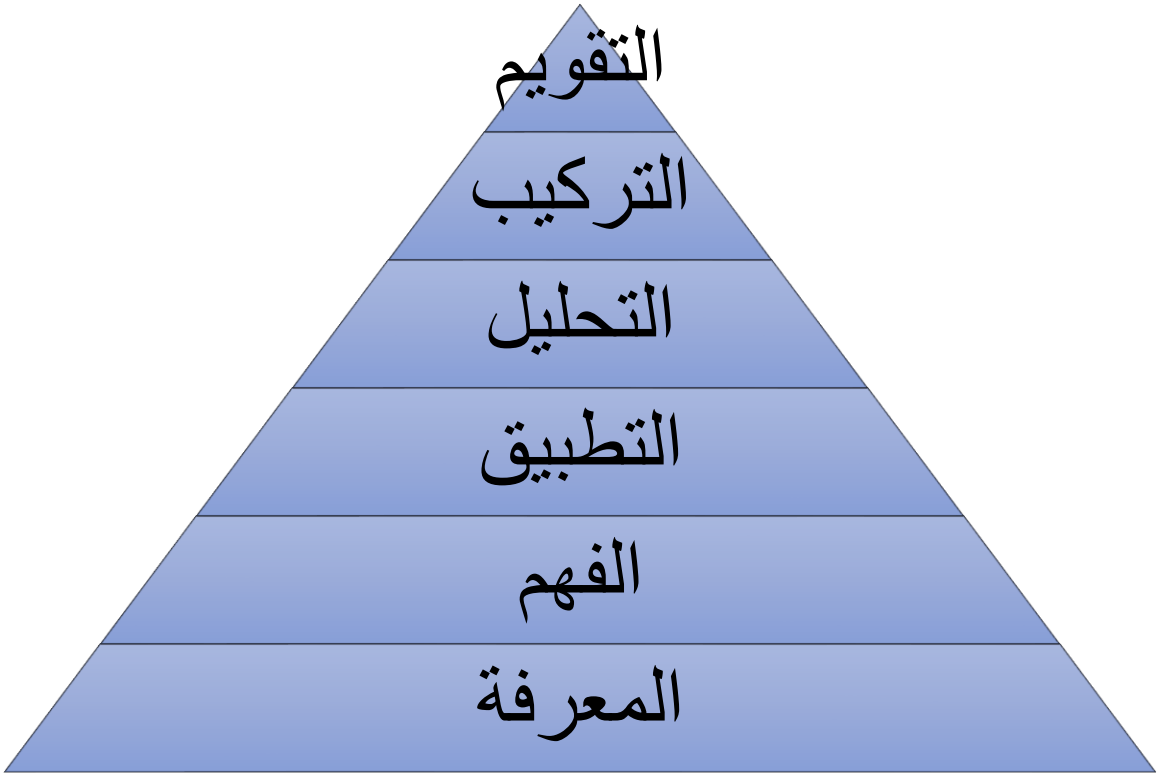
1.17 نظرية بلوم (Bloom): صنف بلوم مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات في المعرفة، الفهم، التطبيق، والتحليل والتركيب والتقويم. ويبدأ هذا التصنيف بالعمليات الأولية الأساسية ثم تأخذ تدريجيا بالتعقيد ويعتمد كل مستوى على المستوى السابق له.

يحتل التفكير الناقد المستويات العليا من تصنيف بلوم لذا فهو يستلزم التدريب على المهارتين الجزئيتين من مهارات التفكير الناقد اللتين هما التحليل والتركيب وصولا إلى عملية التقويم.

- **يعني التحليل (Analyis):** القدرة على تحليل المادة أو الفكرة إلى عناصرها وأجزائها ومكوناتها الأساسية واكتشاف العلاقات فيما بينها، وهي عملية عقلية معقدة تحتاج إلى مجموعة كبيرة من المهارات المعرفية.
- أما **التركيب (Synthesis):** فيعني تنظيم العناصر والأجزاء وربطها معا، ليكون نموذج أو تركيب لم يكن موجودا سابقا ويتضمن التركيب بصورة عامة القدرة على التصميم وإنتاج أشياء جديدة.
- بينما **التقويم (Evaluation):** فهو القدرة على اصدار الأحكام لسمة المقاسة في الضوء معيارها أو هو عملية إبداء الرأي للموقف المحلل، ويعد هذا المستوى أرقى المستويات الستة في تصنيف بلوم.

بصورة عامة يشمل التقويم فضلا عن قدرتي التحليل والتركيب والقدرة على القياس وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

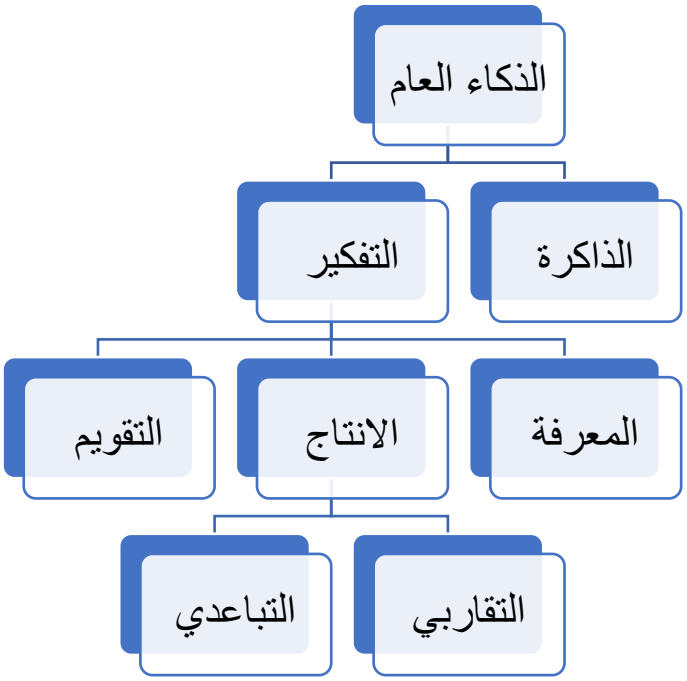
وبناء على ما تقدم يرى بلوم أن التفكير الناقد هو مرادف لعملية التقويم والتي تعد أعلى مراتب المجال الفكري.



يمثل الشكل رقم (2) هرم بلوم لمستويات التفكير.

2.17 نظرية جيلفرود(Guildford): يرى **جيلفرود** أن التفكير الناقد هو عملية تقويمية يتمثل فيها الجانبان الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهو بحسب هذا خاتمة لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج، وهو وصفه عملية تقويمية تحدد خاصية عملية معيارية أو عملية تتم في ضوء محكات معنية.

وقد اقترح **جيلفرود**(1972م) النسق الهرمي الأنموذج العقل الذي يوضح المخطط:



أنماط عريضة لبنية العقل {

أنماط عريضة من التفكير{

أنماط معينة من التفكير {

الشكل رقم (3) يوضح الأنموذج الهرمي لعوامل بنية العقل (جيلفرود)

وقد وجد **جيلفرود (Guilford)** ملائمة التقسيم الذي وضعه **بلوم (Bloom)**للتمييز بين التقويم الذي يستند إلى محكات داخلية والتقويم الذي يستند إلى محكات خارجية.

إن التفكير الناقد حسب **جيلفورد** عبارة عن قدرات تقويمية تقع ضمن وحدات بعد العمليات. وتتعلق بعمليات التحقق من صحة البيانات أو المعلومات عن طريق معرفة اتفاقها مع أي من المحكات المعروفة أو المحددة مسبقا. وتنبع أهمية نظرية **جيلفورد** في كونّها تطورا جديدا في مجال دراسة الذكاء وفهم طبيعته، إذ أضاف العديد من العمليات والقدرات التي أغفلتها النظريات الأخرى، إضافة إلى أن هذه النظرية قدمت تصورا مهما من حيث إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية وتنويع معنوياتها وخبراتها على نحو يمكن المتعلم من توظيف عمليات عقلية متعددة على هذه الخبرات.

وتعد نظرية **جيلفورد** الأساس النظري الذي اعتمد عليه كثير من الباحثين في بناء اختبارات التفكير الناقد منهم **(واطسن وجلاسر)** في اختباراتهم للتفكير الناقد. وتعد هذه النظرية أكثر النظريات فهما ووضوحا في تحديد قدرات التفكير الناقد.

3.17 نظرية بياجيه (Piaget):على الرغم من أن **بياجيه (Piaget)** لم يستخدم كلمة الناقد في نظريته النمو المعرفي، فإن هناك تشابه واضح بين تصنيفه للتفكير الناقد المجرد (مرحلة العمليات المجردة) وبين ما نعرفه عن التفكير الناقد في تحليل الموقف والتعميمات واستخدام الاحتمالات ونبذ الأحكام المسبقة والمغالطات عن الأمور.

وينظر **بياجيه** إلى تكيف الأفراد على أساس عمليتين متكاملتين هما:

التمثل والتلاؤم، فالتمثل عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أمورا من العالم الخارجي في بنائه العقلي، أو التركيبات الموجودة لديه، كأن يغير الفرد من صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه أي أنه يستطيع استنتاج العام من الخاص والعلة من المعلول، وتعد المرحلة الثانية من المراحل المتطورة والراقية في النمو العقلي فقد يصل إليها الفرد خلال مرحلة النضج.

ويتضمن الاستدلال المنطقي حسب **بياجيه** عددا من العمليات العقلية هي المقارنة، التصنيف، التنظيم، التجريد، التعميم، التحليل والتركيب والاستدلال والاستنباط والاستقراء ويساعد الاستدلال المنطقي الأفراد على وضع خطط أفضل فيما يتعلق بمهنهم ودراستهم ويجعل حياتهم أكثر سهولة، عن طريق الوصول إلى أفضل الحلول لمشكلاتهم.

التلاؤم فهو نزعة الفرد لأن يغير استجابة لتتلاءم مع البيئة المحيطة به، كأن يغير الفرد من تركيباته العقلية ليواجه مطالب البيئة أي يغير ما في نفسه أو نفسه أو أسلوب تفكيره ليتلاءم مع المثير الجديد الذي يتعرض له كأن يضفي عليه من المعاني الجاهزة المتوفرة لديه.

إن عمليتي التمثل والتلاؤم ضروريتان للتفكير الناقد وكلما كانت مقادير التمثل والتلاؤم متساوية كان مستوى التفكير الناقد عاليا، إذ ما أخذنا بالحسبان أن التمثل هو رأي الفرد نفسه، أما الموائمة فهي أراء الأخرين المحيطين به، ومن البديهي أن يكون إصداره للأحكام لدى مثل هذا الفرد سليما، واتخاذه للقرارات مناسبا لابتعاده على التعصب أو التعميم المطلق.

4.17 نظرية ريتشارد باول (Paul Richard):يرى باول أنه ينبغي معرفة أن هناك ميلا طبيعيا لدى الأفراد، لأخذ وجهات نظرهم عن الاخرين بالحسبان وينبغي لنا العمل باستمرار من أجل التغلب على هذا الميل، ويميز باول بين المعنى الضعيف والمعنى الإبداعي للتفكير الناقد، إذ أن الأفراد الذين يستخدمون قدراتهم في التحليل والمحاورة يهدفون من وراء ذلك إلى مهاجمة أو تقليل أهمية أولئك الذين لا يتفقون معهم في الرأي.

وقد قسم باول الأشخاص المفكرين إلى ثلاثة أقسام هي:

- **المفكر الناقد:** هو إنسان منطقي غير متحير يتمتع بمهارات تفكير عالية.

- **المفكر الأناني:** هو الشخص الذي يتبع مسارا ضعيفا في التفكير، ويتمركز فيه حول ذاته، ويركز على تحقيق مصالحه الشخصية عن طريق اللعب بأفكار الأخرين.

- **المفكر غير الناقد:** فهو الشخص الذي لديه مهارات ضعيفة ويستسهل على الأخرين خداعه والسيطرة عليه. ويعتقد باول أن قدرات التفكير الناقد نمائية أي تنمو بتقدم العمر.

وتعد قدرات التفكير الناقد من وجهة نظر باول مطلبا رئيسا لفئات المجتمع جميعا، فالفرد الذي يمتلك هذه القدرات يكون مستقلا في تفكيره ومراقبا له، ومتحررا من التبعية وقادرا على اتخاذ قرارات صائبة في حياته.

5.17 نظرية روبرت إينس(Ennis Robert):يعد **إينس (Ennis 1985)** أحد قادة حركة التفكير الناقد وهو يعرفه بأنه: ذلك النوع من التفكير الذي يتناول ما يجب اعتقاده أو عمله في موقف ما أو حادث ما.ويرى **إينس (Ennis)**أن قدرات التفكير الناقد هي أكثر وضوحا وشمولا وأوسع مجالا من القدرات العقلية العليا التي تشمل بحسب تصنيف بلوم (التحليل، والتركيب، والتقويم) إذ يضيف التفكير الناقد إلى هذه القدرات القدرة على الملاحظة والتفسير وفق محكات معينة.

ويؤكد **إينس** أن قدرات التفكير الناقد تعد إحدى مزايا التفكير العلمي، إذ يتشكل جزء مهما في سلسلة العمليات التي يتضمنها التفكير العلمي ومن حيث الموضوعية وضرورة اخضاع المعلومات والبيانات إلى معايير موحدة في كل موضوع والقدرة على التفسير ومقارنة البدائل ومن ثم الوصول إلى استنتاجات صادقة.

وتمر عملية التفكير حسب **إينس** بثلاث مراحل هي:

- **مرحلة التعريف والتوضيح: تتضمن** هذه المرحلة القدرة على تحديد المشكلة والأسباب وصياغة الأسئلة المناسبة لموقف ما والقدرة على فرض الفرضيات وتحديد الاستنتاجات.

- **مرحلة الحكم على المعلومات:** تتضمن هذه المرحلة القدرة على تحديد مصداقية الملاحظات والمعلومات الأساسية المتعلقة بالموضوع والتمييز بينها وبين المعلومات الأقل ارتباطا بها أي مرحلة تدقيق وتمحيص المعلومات.

– **مرحلة الاستنتاج:** تتضمن هذه المرحلة القدرة على حل المشكلة والتنبؤ بالنتائج المحتملة لها، والحكم على نوعية النتائج الاستقرائية وعلى صدق الاستدلالات.[1]

18- معوقات التفكير الناقد:

رغم أهمية إثارة التفكير الناقد في نجاح العملية التعليمية، ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة إلا أن الإرث التقليدي الكبير من جانب من يؤمنون بأن طرق التدريس القديمة تزيد المعرفة بدرجة أكبر، وأن استخدام طرق التدريس الحديثة التي تركز على طرح الأراء والأفكار الحوارات الساخنة لا تشجع التفكير إلا لدى فئة قليلة من التلاميذ ،في الوقت الذي يسيطر فيه الحرج والخوف على فئة أخرى تفضل نقل ما تحفظه من معارف ومعلومات على الورق من خلال الإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقيس الكم المعرفي المهم في الحياة.

إن مثل هذه النظرة التقليدية تمثل العائق الأكبر لإثارة التفكير وتمنع تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعلمون وأولياء الأمور الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال الصاعدة حتى تستطيع التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل من جهة ومع مشكلات الحياة التي أخذت في الصعوبة والزيادة والتعقيد من جهة ثانية.

ولكن هذه النظرة القديمة ليست هي العائق الوحيد أمام تهيئة الظروف الملائمة للتفكير الفعال، بل توجد أنماط سلوك عديدة أخرى تسهم في إعاقة هذا التفكير ومنها:

---

[1] رحابي عبد الرحيم: إستراتيجية التعلم وعلاقتها بالقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات لدى طلبة الثانويات بالجزائر. رسالة ماجستير علم النفس التربوي جامعة البليدة. 2015، ص125.

– اعتقاد الكثيرين بان المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخلالقسم، مما يجعل معظم التفاعل اللفظي يكون من طرف واحد بينما يكون دور المتعلم متلقي وسلبي.

– اعتقاد الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للمتعلم والمعلم في آن واحد، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن للكتاب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصرة أو موسعة، فالتفكير يبقى محصورا في وجهات نظر مؤلف أو مجموعة المؤلفين لذلك الكتاب دون الاطلاع على وجهات نظر وأفكار كثيرة أخرى تثير التفكير وتحقق أهدافه المنشودة.

– اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والمتنوعة التي تشجع على تبادل الأراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب.

– تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض مع أراءهم أو أفكارهم، مما يعيق التفكير كثيرا.

– اقتصار الكثير من المعلمين في التفاعل الصفي وفي توجيه الأسئلة وتلقي الإجابة على عدد محدود من المتعلمين المتفوقين، مما يحرم الأخرين وهم الأغلبية من طرح الأراء أو الأفكار أو التفسيرات أو الإضافات.

– تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولاسيما الحفظ منه، مما يجعل من الاستظهار وسيلة من أجل الحصول على الدرجات والعلامات المرتفعة في ظل تشجيع المعلم لذلك. وهذا ما يعطل في الغالب من عملية تنمية التفكير لديهم.

– ندرة تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ، بل ولدى المعلم ذاته.

– قيام الكثير من المعلمين بمكافأة التلاميذ الذين يتصفون بالهدوء والطاعة والتقيد بالتعليمات والأراء التي يؤمنون بها، مما يسهم في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر وقبول الأفكار والآراء ووجهات النظر على علتها دون مناقشة أو معارضة أو تفكير عميق.

– تجنب العديد من المعلمين طرح أسئلة تثير التفكير الحقيقي مثل الأسئلة العميقة.

– تفضيل المعلم للطالب الذكي على حساب الطالب المبتكر، حيث يمثل مقياس الذكاء في الغالب لدى هذه الفئة من المعلمين في إجابة ذلك الطالب على أسئلة المعلم الشفوية أو المكتوبة إجابة كاملة، في الوقت الذي تركز فيه هذه الأسئلة على الحفظ بالدرجة الأولى، في حين يهمل المعلم الأفكار المبتكرة من جانب العديد من الطلبة رغم أهميتها في إثارة التفكير.

– اعتماد العديد من المعلمين على طرق التدريس التقليدية ولاسيما طريقة الإلقاء بالدرجة الأولى وطريقة المناقشة التي يكون هو فيها سيد الموقف، مع ندرة استخدام طرق أخرى فاعلة كالاستقصاء وحل المشكلات والاكتشاف، مما يعيق من عملية تنمية التفكير.[1]

كما أورد **(مفلح ،2007)** بعض المعيقات التفكير الناقد والتي صنفها المختصون كالآتي:

– **معوقات شخصية:** ومنها التمحور حول الذات، التعب الجسدي، الإرهاق العصبي، الأحكام المسبقة، الانطباع الخطأ، التعصب في الرأي، الحماس المفرط، الخضوع للعادات والتقاليد، عدم تقبل الأفكار الجديدة.

– **المعوقات الأسرية:**ومنهاتدني المستوى الاقتصادي للأسرة، ارتفاع نسبة الأمية، أحادية المسؤولية في تربية الأبناء.

[1]جودت أحمد سعادة.2003، مرجع سابق، ص71.

- **المعوقات المدرسية:** ومنها المنهج الدراسي ومشكلاته عدم وجود استراتيجية وطنية واضحة لتعليم التفكير أو الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم في مراحل التعليم، وعدم وجود برامج خاصة أو برامج إرشادية أو خطط للمتابعة، كذلك الاهتمام بالتحصيل على حساب مهارات التفكير، قلة الحوافز والتشجيع المعنوي للمبدعين.

- **المعوقات المجتمعية:** ومنها قتل روح الابتكار عند أفراد المجتمع، هيمنة الأنشطة الجماعية على الأنشطة الفردية.

- **المعوقات التنظيمية:** ومن ذلك الأنظمة المؤسساتية والفلسفة الإدارية ونمط القيادة.[1]

19- تنمية التفكير الناقد:

أصبح من الضروري تزويد المتعلمين بالمهارات التي تمكنهم من تحليل المعلومات التي تصل إليهم، والتفكير بموضوعية ومرونة وإصدار الأحكام النافذة.[2]

وتكمن أهمية تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين في كونها تؤدي إلى فهم أكثر عمقا للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه وربط عناصره ببعض، وأيضا تمكن من مواجهة متطلبات المستقبل والاستقلال في التفكير، التحرر من التبعية وعدم التمحور الضيق حول الذات للانطلاق في

---

[1]مفلح بن دخيل بن مفلح السعدي الأكلبي: فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. أطروحة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس. جامعة أم القرى. كلية التربية. مكة المكرمة.(2008).

[2]فراس محمود مصطفى السيليتي.2006، مرجع سابق، ص33.

مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون التحري والتقصي عنها.[1]

كما أن تنمية التفكير الناقد ترفع من تقديرهم وثقتهم بذاتهم وتشجع على ممارستهم لمجموعة كبيرة من أنماط التفكير الأخرى وتنمي قدرة المتعلم على التعلم الذاتي بالبحث والتقصي.[2]

1.19 دور المنهاج في تنمية التفكير الناقد: مما لا شك فيه أن المناهج تهتم اهتماما كبيرا بتربية الطفل وتعليمه، حيث تمكنه من الانتفاع من موروثه الثقافي وموروث غيره من ثقافات المجتمعات الأخرى. وهذا يستدعي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة وخاصة التفكير الناقد لدى المتعلمين.

2.19 دور المدرسة في تنمية التفكير الناقد: لكي تأخذ المدرسة دورها المهم في إيجاد البيئة الصفية التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير فلابد من توفر ما يلي:

– ايمان الأساتذة وكل الذين يشرفون على المدرسة إداريا أو تربويا أو نفسيا بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه.

– تركيز المنهج الدراسي على عملية التفكير حتى يكون محورا مهما من محاور العملية التعليمية.

– ضرورة ممارسة التلاميذ لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن بالنسبة لعلاقة الأستاذ والمتعلم والإدارة المدرسية.[3]

---

[1] هندو محمود الوهر الحموري: تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. مجلة دراسات العلوم التربية. الأردن. المجلد 25، العدد1998،1، ص112.

[2]فراس محمود مصطفى السيليتي.2006، مرجع سابق، ص33.

[3]جودت أحمد سعادة.2003، مرجع سابق، ص69.

– في حين يرى[1] أن المدرسة هي وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه ومن واجب المدرسة أن تساير اتجاهات المجتمع وأن تواجه التغيرات المستجدة في المجتمع من تطور وتحدي. وهذا يتطلب اهتماما بالنواحي المختلفة لشخصية المتعلم وخصوصا النواحي العقلية من حيث القدرة والمرونة في حل المشكلات والتعرف على الفروق في كيفية التفكير لدى المتعلمين داخل غرفة الصف.

3.19 دور البيئة الصفية في تنمية التفكير الناقد: يرى[2]أن المناخ الصفي يلعب دورا مهما في إثارة وتنمية التفكير لدى المتعلمين، فالمقاعد السليمة والمريحة والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة، والمراجع المتعددة وطرق التدريس الحديثة والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع الفروق الفردية مع استخدام الحاسوب والأنترنيت، كلها مجالات واسعة يمكن للأستاذ الناجح استغلالها في إيجاد البيئة التعليمية الصفية التي تشجع التلاميذ على التفكير والابداع، وهناك مجموعة من الخصائص الواجب توافرها داخل حجرة الدراسة حتى تكون بيئة صفية ملائمة للتفكير الفعال .

4.19 دور الأستاذ في تنمية التفكير الناقد: وضح (الزغبي،2009) أنه عند مناقشة أهمية دور الأستاذ في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند المتعلمين، علينا أن ندرك دوره كقدوة، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند المتعلمين ومن هذه الأدوار ما يلي:

– الأستاذ مخطط لعملية التعلم

– الأستاذ مشكل للمناخ الصفي.

– الأستاذ المبادر

– الأستاذ مصدر المعرفة.

---

[1]عصفور عبد الحميد كامل رزيق: برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه في الفلسفة في التربية. كلية التربية. جامعة المنوفية (بشبين الكوم) مصر. 1994، ص34.

[2]جودت أحمد سعادة.2003، مرجع سابق، ص69.

وجاء في[1] أن الخبراء متفقون على أن التفكير لا يحدث في فراغ أو معزل عن محتوى معين أو مضمون، كما أن تعليم التفكير وتعلمه لا يحدثان في فراغ، بل إن عملية التعليم والتعلم محكومة بعوامل عديدة تشكل في مجملها الإطار العام أو المناخ الذي تقع فيه، حيث أن اهتمامنا منصب على تعليم التفكير في البيئة الصفية والمدرسية لذا فإن أهم العوامل المرتبطة بهذه البيئة وبعملية التفكير وتعلمه هو (المعلم، البيئة المدرسية والصفية، ملائمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير).

20- علاقة التفكير الناقد بأنماط التفكير الأخرى:

يرى العلماء والباحثين أن التفكير الناقد يرتبط بشكل كبير بكثير من مهارات التفكير المختلفة ومنها:

1.20 التفكير الناقد والتفكير الإبداعي: يعرفتورانس الإبداع بأنه عملية الإحساس بالمشكلات أو الثغرات في المعلومات وصياغة الأفكار أو الفروض واختبار وتعديل هذه الفروض، وايصال النتائج وهذه العملية تقود إلى العديد من الانتاجات الإبداعية اللفظية وغير اللفظية الحسية منها والمجردة.[2] وعند المقارنة نجد أن التفكير الناقد يتضمن تقويم الحجج والافتراضات واتخاذ القرارات ،بينما التفكير الإبداعي يركز على توليد الأفكار ذات الأصالة و البدائل التي لا تخضع لمعيار

---

[1] فتحي عبد الرحمان جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. 2002، ص123.

[2] محمد حمزة السليماني: قضايا حول التفكير الابتكاري ووسائل قياسه، ندوة حول دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار جامعة قطر.1996.

معين.وهذه المقارنة تبنى على أساس نظرية بنية العقل كما تصورها **جيلفورد(Guilford)** التي أشارت إلى الفروق بين التفكير التقاربي و التفكير التباعدي[1]

وقد أظهرت دراسة **فيشر(Fisher)** وجود علاقة طردية موجبة بين التفكير الناقد والابداعي وبما يشير إلى أن كل منهما يعتمد على الأخر.[2]

يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصيلة، ويعمل على ربط الأسباب بالنتائج في حين يعمل التفكير الناقد على استيعاب وتطبيق الأفكار الإبداعية على المستوى النظري والعملي وتقديم جمل من التعليلات والتفسيرات. ويمكن القول بأن مهارة التفكير الإبداعي لا تتم بمعزل عن الحاجة إلى مهارات التفكير الناقد، فمن الصعب أن يشتغل الدماغ بعملية تفكير مركب دون دعم من عملية تفكير مركب أخرى، ولكن نواتج التفكير تتنوع تبعا لنوع المهمة. [3]

2.20 التفكير الناقد والتفكير الاستنتاجي: يشير الامام وإسماعيل (2010) إلى ما ذهب إليه كل من Barrel&Sutfona في وصف العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير الاستنتاجي، فالتفكير المنطقي الاستنتاجي هو جزء من التفكير الناقد. لأن التفكير الاستنتاجي في جوهره يعني العلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تنبع منها بالضرورة بالعلاقة بين الفرضية والدليل.[4]

---

[1]Huitt, B., "Critical thinkingis an important issue in educational psychology interactive, (1998).

[2]ناديا هايل السرور: مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.1998، ص282.

[3]يوسف قطامي، نايفة قطامي.2000، مرجع سابق.

[4]محمد الإمام، عبد الرؤوف اسماعيل: التفكير الإبداعي والناقد رؤية معاصرة. الأردن: دار الرواق للنشر والتوزيع. 2010، ص108.

3.20 التفكير الناقد وحل المشكلات: التفكير في حل المشكلة يتضمن نوعا من التفكير الناقد الذي يعمل على تقييم صحة الفروض ومدى ملائمة الحلول المقترحة ويختلف نوعا التفكير من حيث الهدف، إذ أن التفكير الناقد لا يعني إيجاد حلول للموقف بل يعني المفاضلة بين رأي ورأي آخر.[1]

بينما يفرق أنيس (Ennis,1985) بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية في كل منهما، فالتفكير الناقد يبدأ بوجود ادعاء أو استنتاج أو معلومة والسؤال المحوري هو "ما قيمة أو مدى صحة الشيء؟ بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ما والسؤال المحوري هو كيف يمكن حلها؟[2]

4.20 التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا:

يرى أنيس (Ennis ,1985)أن مهارة التفكير الناقد أكثر وضوحا وشمولا، وأوسع مجالا من القدرات العقلية العليا، التي تشمل وفق تصنيف بلوم للأهداف التربوية مثل القدرة على التحليل والتركيب والتقويم حيث يضيف التفكير الناقد إلى هذه القدرات الملاحظة والتفسير وفق محكات معينة بالإضافة إلى التفاعل مع الأخرين.[3]

5.20 التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي: التفكير الاستدلالي هو: عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها واستنباط الجزء من الكل واستنتاج النتائج الجديدة .حيث يسير فيه الفرد من حقائق

---

[1]عبد السلام فاروق، سلمان ممدوح محمد: كتيب اختبار التفكير الناقد جامعة أم القرى. كلية التربية مركز البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. العراق. 1982، ص9.

[2]Ennis,1985, Op.cit.

[3]Ennis,1985,Op.cit.

معروفة أو غير معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنيا[1].يذكر قطامي (1990) أن العديد من الباحثين يتفقون على ان التفكير الناقد هو استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة عن تعميمات في الحكم على الأشياء وهو أيضا المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والأراء في ضوء الأدلة التي يستند عليها تقييم الفرد وبالتالي معرفة طرق الاستدلال المنطقي التي تساعد على تحديد مختلف الأدلة و الوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقديم المناقشات بطريقة موضوعية .[2] وعند الرجوع إلى الأصل اللغوي نجد أن فيشر Fisher يربط بين التفكير الناقد و القدرة على الاستدلال بتوضيح أصل الكلمة الإنجليزية Reason التي اشتقت من الكلمة اليونانية Ratio وتعني التوازن .فالفرد يمكنه أن يفكر تفكيرا ناقدا بقدر ما يكون عليه من خبرة وقدرة على قياس معلوماته وأفكاره وتقويم المناقشات وذلك وصولا إلى الأحكام الموزونة ،فالفرد عندما يستجيب لهذه المهارة العقلية فهو يتجه للتفكير الاستدلالي إلى جانب الرغبة في التحدي ومن ثم وجود الميل العاطفي نحو الوصول إلى الحقيقة[3].والمتفحص لبعض اختبارات التفكير الناقد قد يجد الاستدلال بمهاراته الاستنباط و الاستقراء و الاستنتاج من المهارات الأساسية المكونة لتلك الاختبارات كاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد واختبار كورنيل للتفكير.

والتصور الأكثر قبولا قوامه أن التفكير الناقد ينطوي ضمنا على الاستدلال وبما أن المهارات الاستدلالية تعد من المهارات الرئيسية المستخدمة في النقد بوجه خاص في عمليات دعم الأدلة الشخصية والدفاع عنها وإقناع الاخر بها. إلا أنه من مؤشرات استقلالية التفكير الناقد وأنه

---

[1]خالد بن ناهس العتيبي.2001، مرجع سابق، ص12.

[2]سوسن شاكر مجيد: تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد. ط1. دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع. 2008، ص133.

[3]عزيزة السيد.1995، مرجع سابق، ص45.

تفكير تقويمي معياري يتضمن مهارات التقويم التي تستهدف فحص الأفكار والآراء والاحكام وتحديد الافتراضات وإصدار أحكام تقويمية إذا اكتملت الأدلة والبراهين لديه.

كما يرى سوتروا وأنيس(Suttro&Ennis)أن التفكير الاستدلالي جزء من التفكير الناقد حيث أن التفكير الاستدلالي في جوهره يعني بالعلاقات بين المقدمات والنتيجة التي تنبع منها بالضرورة أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييدا لها، في حين أن التفكير الناقد بالإضافة إلى ما سبق فإنه يعنى بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة أو الأدلة المؤيدة للفرضية بفحص المفاهيم والألفاظ التي تضمنها هذه المقدمات والأدلة.[1]

6.20 التفكير الناقد والتفكير التأملي: يرى بريال وآخرون أن التفكير التأملي هو جزء من التفكير الناقد أو أحد مظاهره، إذ يعتبره مجموعة من التخيلات البعيدة عن الأشياء الحسية، والأفكار المنطقية التي تسير وفق الأسلوب والطريقة التقليدية(الانتقال من المقدمة للوصول إلى نتيجة).[2]

21- قياس التفكير الناقد:

تعد حركة القياس النفسي تطورا هاما في تقدم العلوم الإنسانية، وذلك أنها محاولة علمية لها أصولها المنهجية والنظرية التي تساعد على تفهم سلوك الأفراد ومظاهر نشاطاتهم المختلفة، ويجيب مفهوم القياس النفسي عن سؤال مفاده كم هو المقدار أو الكمية الموجودة من هذه الخاصية أو الصفة لدى الفرد بمعنى أخر أن القياس النفسي يعطي تقديرا كميا نسبيا للنشاط العقلي المعرفي للفرد في الخاصية المراد قياسها. وقد جرت محاولات كثيرة لقياس التفكير الناقد لمختلف المراحل

---

[1]العتيبي، بندر محمد حسن الزيادي: اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلاب بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير في علم النفس. تخصص توجيه تربوي ومهني جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.2008.

[2]سوسن شاكر مجيد (2008)، مرجع سابق ص122.

العمرية وقد ارتبط العديد منها بالأطر النظرية أو برامج التدريب المعدة للتفكير الناقد ومن أكثر الاختبارات شيوعا[1]

1.21 اختبار واطسون وجليسر:(Watson& Glaser) ويعد من أكثر الاختبارات شيوعا، أعد هذا الاختبار عام 1964.حيث صمم للطلاب اعتبارا من الصف التاسع وفق نموذجين متكافئين ويتكون من خمس مهارات فرعية هي معرفة الافتراضات والاستنتاج والاستقراء وتقويم الحجج والتفسير ويتكون كل مهارة من مجموعة من المواقف المتبوعة بعدد من العبارات التي تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفا نحوها يظهر درجة ممارستها لمهارات التفكير الناقد السابقة.وقد قاما كل من جابر وهندام بتقنينه على البيئة المصرية ثم قاما كل من عبد السلام وسليمان (1982) بإعداده وتقنينه على البيئة السعودية. كما قام الشرقي (2005) بتصميم اختبار للتفكير الناقد في الثقافة السعودية على غرار اختبار واطسون وجليسر.

2.21 اختبار نيوجيرسي للمهارات الاستدلالية: New jersey of reasoningskillstest طورته فيرجينيا شيبان عام (1983) حيث يتكون من خمسين سؤالا يستخدم مع الطلاب بدءا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية ويقيس المهارات التالية: القياس المنطقي، التناقض، العلاقاتالسببية، تحديدالافتراضات، الاستقراء الاستدلال.

3.21 اختبار كورنيل للتفكير الناقد Cornellcriticalthinking: أعد هذا الاختبار عام (1985) في مستويين الأول يبدأ من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية والثاني، يغطي المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد. وقد صمم الاختبار في شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة يطلب من الفرد في نهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عنها المناقشات ومدى

---

[1] السيد،1995، عصر 2001،2006,facione مرجع سابق.

اتساقها مع الواقع ويقيس الاختبار المهارات التالية الاستنتاج، الاستقراء وتحديد التعرف وتحديد المسلمات ومصداقية العبارات والمعاني.

4.21 اختبار أنيس وير للتفكير الناقد Ennis, weircriticalthinkingوهو اختبار مقالي متعدد الأوجه أعد هذا الاختبار عام (1985) وهو مصمم للمرحلة الثانوية والجامعية ويقيس عدد من أبعاد التفكير الناقد ويسمح الاختبار بإعطاء الحرية للمفحوص للتقويم للمناقشات والتمحيص والتقويم بشكل فردي. حيث يتضمن الاختبار خطاب مكتوب يطلب من الفرد تبرير وتقويم صحة أفكاره.

5.21 اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد Californiacriticalthinkingskillstest:

أعد هذا الاختبار فاشيون عام (1992) للطلاب الصف العاشر وحتى المرحلة الجامعية، ويتكون من صورتين تحتوي كل منهما على 34 فقرة من نوع الاختبار المتعدد. ويقيس هذا الاختبار مهارات التحليل، والتقويم والاستنتاج، والاستدلال الاستنباطي والاستدلال الاستقرائي.[1]

22- برامج تنمية وتعليم التفكير الناقد:

من المعروف أن أحد المهام الرئيسة للتربية هو إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير والعمل على ترجمتها إلى نواتج واقعية ملموسة وفيما يلي عرض لبعض برامج تنمية التفكير الناقد.[2]

1.22 برنامج الفلسفة من أجل الأطفال philosophy for children programقام بإعداده ماثيو ليبمان Matthew lipmanعام1979، في جامعة Montclaire بالولايات المتحدة ليعتبر أحد المحاولات الأكثر نجاحا لبناء برنامج فعال في تعليم التفكير وتم تطوير البرنامج ليضم منهجا

---

[1]خالد بن ناهس العتيبي. 2001، مرجع سابق، ص26.

[2]مايرز،1993، السرور،1998، قطامي ،2001، جروان ،2002.مرجع سابق،ص43

دراسيا في الاستقصاء الفلسفي من مرحلة الروضة حتى المرحلة الجامعية. ويرى **ليبمان** أن الاستدلال من أبرز ملامح الفلسفة، وأن المقالة الفلسفية التي تتصف بالتسلسل المنطقي المبني على العلاقات الموجودة بين مقدماتها من شأنها تعزيز القدرة على الاستدلال وإصدار الأحكام ويتضمن البرنامج تدريب الأطفال على التصنيف و التعميم و التنبؤ بالنتائج وإدراك أوجه التشابه و الاختلاف من خلال لغة الحوار و النقاش بعد قراءة المتدربين لنص قصصي يبدأ بالحوار و النقاش وتبادل وجهات النظر بين المتدربين حول بعض القضايا الفلسفية المتضمنة في هذه القصة بالاعتماد على التفكير الموزع،وقد جمعت مواده مما كان سائدا في الفلسفة التقليدية من أفكار **جون ديوي وأرسطو وفيجوتسكي**، ويرى **ليبمان** أن مهارات التفكير يجب أن يتم تعليمها من خلال الموضوعات الإنسانية حتى لا يساء استعمالها وأكثر الموضوعات ملائمة لهذا الغرض في رأي ليبمان هو الفلسفة.

2.22 برنامج الاثراء الوسيلي Instrumental Enrichment(IE) يعد برنامجا لاثراء الوسيلي من البرامج العالمية لتنمية مهارات التفكير تم تطويره عام 1980م ويتكون هذا البرنامج من موضوعات حرة لا تعتمد على سياق معين، يبين فيها المعلم طرقا محددة لتفسير المعلومات وحل المشكلات وقد طبقه **فيورستين(Feuerstein)** على عينة عشوائية من طلاب المدارس المتوسطة في أمريكا وكندا وفنزويلا وأشارت النتائج إلى ارتفاع كبير في قدرة المجموعة التجريبية على الاستنتاج غير اللفظي (Feuerstein&al,1980) وتتلخص أهداف البرنامج في ست نقاط رئيسية هي :

- تصحيح جوانب القصور في الوظائف المعرفية.
- مساعدة الطلاب على تطبيق العمليات الأساسية في التفكير الفعال.

– تكوين عادات تفكير سليمة تتصف بالتلقائية وتؤدي على الثقة بالنفس والدافعية.

– إكساب الطالب القدرة على التفكير التأملي الاستبصاري.

– تحفيز الطلاب على القيام بالمهمات الموجهة نحو أهداف مجردة وليس إتباع حاجات ذاتية.

– تحويل المتعلم من دور المستقبل السلبي للمعلومات إلى دور المنتج الفعال والإيجابي للمعلومات الجديدة.

3.22 برنامج تطوير مهارات التفكير التجريدي: قام بتصميمه مجموعة من الباحثين في جامعة نبراسكا، ويهدف إلى تنمية التفكير الناقد، وبنى هذا البرنامج على منحى بياجيه في التطور المعرفي الذي هدف إلى تزويد الطلاب بخبرات وتدريبات تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة والتركيز على الاستكشاف، والتعرف على العلاقات ويقدم أساسا قويا للتفكير في عدد من فروع المعرفة وهي: علم أصل الانسان، والفيزياء والاقتصاد والادب والرياضيات وعلم الاجتماع والحاسب الآلي.

4.22 برنامج التفكير التحليلي: قام بتصميمه مجموعة من الباحثين في جامعة خافييرفي لويزيانا وهي جامعة صغيرة معظم طلابها من السود في نيواورليانز والبرامج عبارة عن فصل دراسي قصير يمتد إلى خمسة أسابيع للطلاب الذي سيلتحقون بالجامعة وقد تم بناء البرنامج وفقا إلى نظرية بياجيه،حيث يتدرب الطلاب خلال خمسة أسابيع في مجموعات صغيرة على مهارات فرعية في مجال حل المشكلات ذات أهمية بطلاب العلوم لتطوير مهاراتهم اللفظية و الأدائية ويتضمن التدريب على مهارات الاستدلال الاحتمالي و الاستدلال التناسبي و التفكير المركب وضبط المتغيرات.

5.22 برنامج إمباكتImpact لتعليم التفكير الناقد: يستخدم هذا البرنامج في المدارس الابتدائية كوسيلة لتشجيع الطلاب على مهارات التفكير، ويركز البرنامج بشكل أساسي على التفكير الناقد (22مهارة تفكير ناقد) بالإضافة إلى (10مهارات تعليمية) أما شكل درس (إمباكت) فهو يحتوي على تعليم مباشر لمهارات التفكير الناقد مع ملائمة الدرس للطالب ليوظف المهارة التي يتعلمها في دروس اللغة والفنون والدراسات العلمية والاجتماعية.

6.22 برنامج الإحساس القوى بالتفكير الناقد (S.S.C.T) Critical Sense Strong Thinking يقدمه فلولين (1994) Fluellen وهو برنامج أعد أصلا ليلائم طلاب المرحلة الابتدائية ويحوي على ستة أجزاء تتمثل فيما يلي:

الجزء الأول: يتناول الهدف المقصود من التربية.

الجزء الثاني: يقدم مناقشة لتسمية البرنامج وتعريفه، حيث يعمل على جعل الفرد يتساءل عن إطار التفكير لديه وأن يفهم الحجج والمبررات عند الآخرين واستخدام المحاجة حتى يتبين متى تكون وجهة النظر ضعيفة ومتى تصبح قوية.

الجزء الثالث: يتحدث عن الإجراءات المحتملة لتطوير مهارات الإحساس بالتفكير الناقد.

الجزء الرابع والخامس: يلقيان الضوء على الفترة التاريخية اللازمة لتطوير الإحساس القوي بالتفكير الناقد.

الجزء السادس: يبين الاحتمالات المستقبلية لهذا البرنامج.

7.22 برنامج الكورت لتعليم التفكيرThe Cortthinking program يعد برنامج الكورت لتعليم التفكير برنامجا عالميا قام بإعداده الدكتور ادوارد دي بونوEdward DEBONO سنة

1980ويعد من أشهر البرامج التي صدرت عن مؤسس البحث المعرفي التابعة لجامعة كمبريدج وهو من أضخم برنامج تعليم التفكير كمادة مستقلة ويحتوي على أدوات ومهارات في التفكير ويحتوي على أدوات ومهارات في التفكير يتدرب عليها الطالب ليمارسها في حياته اليومية وقد وجد البرنامج نجاحا واسعا وترجم إلى عدة لغات.

ويبدو أن منطقة كمبريدج وجامعتها العريقة والمملكة المتحدة ،لم تعد تتسع لإبداع الرجل وطموحاته، لذلك انتقل إلى مدينة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، ليؤسس **مدرسة دي بونو** لتعليم التفكير وهناك طور برنامجا جديدا، على ضوء برامجه وخبراته الواسعة في تنمية مهارات التفكير أطلق عليه برنامج **الماسترثنكر**THE MASTER THINKER PROGRAM وبدأ تدريب الأفراد عليه في عام (1988).ويستخدم برنامج **الكورت** في الوقت الحاضر على نطاق واسع في العالم لتعليم التفكير،حيث يقوم باستخدامه ما يزيد عن سبعة ملايين طالب في المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية في أكثر من ثلاثين دولة منها الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا وأستراليا واليابان ونيوزيلندا وفنزويلا وسنغافورا وماليزيا وغيرها.[1]

خلاصة الفصل:

يعد التفكير الناقد أرقى عملية معرفية. فهو تفكير تأملي معقول يقوم به الفرد عندما يواجه موقفا يتطلب منه إصدار حكم أو إبداء رأي. ويتم إخضاع تلك المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية. وذلك بإقامة الأدلة والشواهد والتعرف على القرائن. وقد صنف الباحثون مهارات التفكير الناقد إلى الافتراضات والتفسير والفهم والاستناد إلى قواعد المنطق والتقويم. واتفقوا على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توافرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف

[1]خالد بن ناهس العتيبي.2001، مرجع سابق، ص36-40.

معين. وهي الوضوح، الصّحة، الدّقة والربط بالموضوع والعمق، اتساع الأفق، المنطق، الدلالة والأهمية. كما أكد الباحثون أنه يمكن تطوير التفكير الناقد من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة وعبر مراحل متسلسلة وهذه المراحل هي: الملاحظات، الحقائق، الاستدلال، الافتراضات الأراء والحجج، التحليل الناقد. كما جرت محاولات كثيرة لقياس التفكير الناقد لمختلف المراحل العمرية وقد ارتبط بالكثير من الأطر النظرية وبرامج التدريب ومن أكثر الاختبارات شيوعا اختبار واطسن وجليسر، اختبار كاليفورنيا، اختبار أنيس وير للتفكير الناقد.

ورغم أهمية إثارة التفكير الناقد في نجاح العملية التعليمية التعلمية ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعلم التفكير الناقد ومهاراته المختلفة، إلاّ أن هناك الكثير من العوامل التي ساهمت في إعاقة هذا التفكير منها معيقات شخصية، ومعيقات أسرية، ومعيقات مدرسية ومعيقات مجتمعية ومعيقات تنظيمية. ولهذا أصبح من الضروري تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين من خلال دور المناهج ودور المدرسة والبيئة الصفية.

الفصل الرابع

الفاعلية الذّاتية الأكاديمية

تـــمهيد:

تعتبر الفاعلية الذاتية الأكاديمية من المفاهيم العلمية المهمة في علم النفس الحديث والتي وضعها العالم **باندورا** في النظرية المعرفية الاجتماعية، وتتمثل الفاعلية الذاتية في معتقدات المتعلم عن قدرته لأداء السلوكيات والمهام بقدر جيد من الإتقان بغية الوصول إلى نتائج فعالة وتحقيق النجاح. حيث إنها ليست مجرد مشاعر عامة. بل تقويم المتعلم لذاته عما يستطيع القيام به ومدى مثابرته ومرونته في التفاعل مع المواقف الصعبة والمعقدة، فهي تعد من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى المتعلمين والتي تساعدهم على مواجهة الضغوط التي تعترضهم، وكذلك لما لها من دور هام في توجيه سلوكات التلاميذ لتحقيق التحصيل والنجاح الأكاديمي.

وفي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى مفهوم الفاعلية الذاتية والتعرف على مصادرها وأبعادها وتوقعات فاعلية الذات وخصائص ذوي فاعلية الذات المرتفعة وأنواع الفاعلية الذات وآثارها والعوامل المؤثرة في فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى، وطرح نظرية ألبرت باندورا المفسرة لفاعلية الذات، كما نركز بالأخص على الفاعلية الذاتية الأكاديمية موضوع بحثنا.

1- الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي:

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، وتؤكد هذه النظرية على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحدادات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الأخرين.

يرى باندورا أن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكد عليها السلوكيون الكلاسيكيون (واطسون، سكينر، ثورندايك). إنما هناك خبراتهم السابقة حيث تتحدد توقعات الناس في ضوء هذه الخبرة، وأن أنماطا معينة من السلوك تؤثر على قيمهم، وأن أنماطا أخرى تحدث نتائج غير مرغوبة، كما قد يكون تقدير الناس لبعض الأنماط أكثر إيجابية. ومن ثم فإن سلوكنا على هذا النحو يتحدد إلى حد كبير بأثاره المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية. ويعتقد باندورا أن الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أن تكسب حتى في غياب التعزيز الخارجي، حيث تكتسب العديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوكيات الأخرين والنتائج المترتبة عليها. وكذا أنماط تفاعلهم مع المتغيرات والمثيرات البيئية، وهذا ما يؤكد عليه باندورا هو التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج أكثر من التعزيز المباشر ولعل هذه الخاصية تشكل أهم ملامح نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة.

ومن المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعي والتي أشار إليها باندورا خاصية تنظيم أو ضبط الذات، وهي خاصية ينفرد بها الانسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية أو خلق أسس معرفية وإنتاج الأثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية. لذلك فإن طاقتنا أو قدراتنا العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدنا بالطرق والوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي تمكننا من التعامل المستمر والناجح مع البيئة.[1]

وأكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الادراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة. كما تعكس هذه المعتقدات

---

[1]يحي الرافعي: نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة. أطروحة دكتوراه في علم النفس. جامعة أم القرى. المملكة السعودية. 1994. ص4-5.

قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

ويطرح ألبرت باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة من المحددات الشخصية (المعرفية والانفعالية والبيولوجية) والبيئة والسلوك، ولا تكون هناك ميزة لجانب على حساب جانب أخر وهذا النظام يسميه باندورا بالحتمية المتبادلة[1]

2- مفهوم الفاعلية الذاتية:

لقد تمخضت عن جهود علماء النفس في السنوات الأخيرة من القرن العشرين عدة مفاهيم كان لها أكبر الأثر في إثراء العديد من الدراسات والبحوث التي أدت بدورها إلى زخم التراث المعرفي وتقديم العديد من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم ومن هذه المفاهيم مصطلح الفاعلية الذاتية الذي ظهر على يد عالم النفس ورائد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي الكندي الأصل الأمريكي الموطن ألبرت باندورا في السبعينات من القرن العشرين ليمثل إضافة كبيرة للتراث النفسي. ويطلق على مصطلح الفاعلية الذاتية عدة مسميات منها الفعالية الذاتية– فعالية الذات– الكفاءة الذاتية– كفاءة الذات.

وتعرف **فاعلية الذات** حسب باندورا: أنها ثقة الأفراد بإمكانياتهم في تحقيق الأداء الفعال الذي يؤثر على أحداث حياتهم، ففاعلية الذات هي معرفة الفرد لشعوره وأفكاره وهي التي تحرك سلوكياته.[2]

---

[1]Bandura,A,:self-efficacyMechanism in human Agency. American psychologist 37(2). 1982, P122.

[2]Bandura. A,: self-efficacy: towarda unifying theory of behavioral change. Psychological Reveu.84(2). 1977, P2.

كما تمثل الفاعلية الذاتية مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز والقدرة على التحكم في ضغوط الحياة.[1]

ويعرفها الشعراوي 2000: على أنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة.[2]

ويعرفها زيدان2000: إن فاعلية الذات هي الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف، وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك.[3]

ويعرفها المصري 2011: بأنها توقع الفرد لقدرته على الأداء والسيطرة على الأحداث في المواقف التي يمر بها الفرد في مواقف أو مهام توكل إليه.[4]

وعرّف العدل (2001) فاعلية الذات بأنها "ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل."[1]

---

[1] هشام إبراهيم عبد الله، عصام بن عبد اللطيف عبد الهادي العقاد: الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير. كلية الأدب جامعة الملك عبد العزيز السعودية.2009،ص11.

[2]خالد بن زيدان سليمان الزيدان: دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى السعودية، رسالة ماجيستير في علم النفس (الإرشاد النفسي). جامعة أم القرى. 2014،ص23.

[3]خالد بن زيدان سليمان الزيدان. 2014، مرجع سابق، ص38.

[4] خالد بن زيدان سليمان الزيدان. 2014، مرجع سابق، ص22.

وعرفها الدردير[2] بأنها "الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة، ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين."

أما **(المزروع ،2007)** فاعتبر فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدراته يكون أكثر نشاطا وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، ويشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.[3]

كما أوردها العلماء والباحثون الأجانب في مؤلفاتهم ومراجعهم ومن هذه التعريفات: **هالينان وداناهير** فاعلية الذات بأنها اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة وعلى إحراز الأهداف وإنجاز السلوك.[4]

– هي الأحكام التي يصدرها الأفراد على قدراتهم لأداء السلوكات المتعلقة بموقف أو مهمة محددة.

– الاعتقاد في القدرة على انجاز مهمة معينة.

– والاعتقاد في القدرة أو الكفاءة على تحقيق هدف خلال أحداث معينة.

---

[1]عادل العدل: تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية. المجلد1، العدد 25. جامعة عين شمس، مصر.2001، ص131.

[2]عبد المنعم الدردير: دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب القاهرة، مصر. 2004، ص210.

[3]ليلى بنت عبد الله المزروع: فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى السعودية. المجلد8، العدد4. 2007.

[4]نسرين بن محمد حسن الزيادي العتيبي:اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير في علم النفس توجيه تربوي ومهني، جامعة أم القرى مكة المكرمة. 2008، ص23.

– حكم يصدره الفرد بقدرته على اصدار سلسلة متتابعة من الأفعال الضرورية لتحقيق هدف معين.

– اعتقاد الفرد بقدرته على أداء السلوكات الضرورية لإحداث نتائج مرغوبة.

– الاعتقاد في القدرة على تنفيذ الأحداث الضرورية لتحقيق مستوى معين من الأداء.

– أما تعريفات Bandura للفاعلية الذاتية فقد أوردها في أكثر من مصدر منها على سبيل المثال لا الحصر: الأحكام التي يصدرها الفرد في القدرة على تنفيذ محتويات الحدث اللازمة للتعامل مع مواقف معينة[1]

– اعتقادات الأفراد في قدرتهم على التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم[2]

– اعتقادات الأفراد في قدراتهم على توظيف العمليات الدافعية والمعرفية ومحتويات الحدث التي يتم من خلالها التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم.[3]

واعتقادات الأفراد في قدراتهم على انتاج مستويات معينة من السلوك للتحكم في الأحداث التي تواجههم في حياتهم.[4]

– والاعتقاد في القدرة على تنظيم وتنفيذ محتويات الحدث اللازمة لإدارة مواقف معينة[5]

---

[1]Bandura,A. : self-efficacyMechanism in human Agency. American psychologist. 37(2). 1982. P122.

[2]Bandura, social cognitive theory I n R vasta (Ed), Annals of child developments, 6 six theorie of child development ((pp1-60) Grennwich, CT: j ai press, 1989, p1175.

[3]Wood&Bandura, Op cit, p364.

[4]Bandura A, self-efficacy, In. Vs, Ramachaudran, encyclopedia of human behavior 4, 1994, p71.

[5]Bandura, Op cit, p71.

- وعرف **سيروفون وبيك (Cervone& peake,1986,14)** أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات هي التي تحدد الدافعية وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات، كما أنه كلما زادت ثقة الفرد في فاعلية الذات تزيد مجهوداته، ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، فعندما يواجه الفرد بموقف ما يكون لديه شكوك في مقدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر في محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة.[1]

- وعرف **سايرز وآخرون** (Sayers,et,al,1987,17) فاعلية الذات على أنها "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص التي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر في توقعات النجاح في المواقف الجديدة أي أن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات المهمة لأنها محددة وتعمم في مواقف أخرى.

- ويشير **جيست وميشيل** (Gist&Mitchett) إلى أن أحكام فاعلية الذات تتضمن أحكام الأفراد على مدى قدرتهم على انجاز مهمة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيم والتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقة مباشرة.

- في حين عرف **جيليهان** فاعلية الذات بأنها "اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة.

ومن خلال ما سبق تظهر أن الفاعلية الذاتية هي معرفة الأفراد لقدراتهم وامكانياتهم على مواجهة المواقف المختلفة وإنجاز المهام بأكبر قدر من الجهد والمثابرة التوصل إلى نتائج إيجابية.

ومن ثم هناك مكونين لهذه التعريفات هما الاعتقاد والقدرة. فالمكوّن الأول هو الاعتقاد الذي يكوّنه الفرد أو مجموعة الأفراد، وهذا الاعتقاد في القدرة على أداء العمل يتم بصورة تلقائية،

---

[1]Cervone& peake,1986,14

فالأفراد يؤدون أعمالا معينة ويفسرون نتائج أدائهم في هذه الأعمال ويستخدمون هذه التفسيرات في تكوين اعتقادات عن قدراتهم في عمل جديد في نفس المجال.

أما المكوّن الثاني للتعريفات فهو القدرة أو الكفاءة والتي يعتقد الفرد في وجودها وقد يختلف مصطلح الكفاءة عن مصطلح الكفاءة الذاتية فالكفاءة تعني القدرة أو الامكانية، أما الكفاءة الذاتية فهي الإيمان أو الاعتقاد في تواجد أو امتلاك هذه القدرة.

3- مصادر الفاعلية الذاتية:

1.3 الإنجازات الأدائية: ويقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد، ويذكر باندورا أن هذا المصدر له تأثير خاص، لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الفرد فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها والنجاح المتكرر قد يخفض من الأثر السلبي للفشل ويتم التغلب على الإخفاقات العارضة ما يزيد من الدافعية الذاتية، ويمكن لفاعلية الذات أن تعمم إلى مواقف أخرى.[1] كما ينتج الإحساس بالفاعلية الذاتية من خلال تحقيق النجاح في الخبرات، إذ يبني النجاح اعتقادا قويا في الكفاءة الشخصية، بينما تقلل حالات الفشل من الإحساس بالفاعلية.[2]

ويعد الإنجاز في الماضي من أهم مصادر الفاعلية الذاتية، فالأشخاص الذين نجحوا في أعمالهم في الماضي هم أكثر ثقة لإكمال مهام مماثلة في المستقبل من الذين لم تكلل أعمالهم بالنجاح. كما أن الفاعلية الذاتية تنبع من الخبرات السابقة ومدى إتقانها، فإتقان الفرد للمهمة بنجاح

---

[1] سعد بن أحمد آل يحي العبدلي، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في علم النفس الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ،2011، ص52.

[2] Bandura, Op cit,72.

يعزز الإحساس بالفاعلية الذاتية الإيجابية، وقدرة الفرد على إنجاز المهام، وهذا المصدر هو الأكثر تأثيرا بين مصادر الفاعلية الذاتية الأخرى لأن أداء الفرد الناجح يرفع توقعات الفاعلية الذاتية بينما إخفاقه في أداء مهمة معينة يزيد من تراجع وتدني الفاعلية الذاتية.[1]

وتعد عملية التعلم التي يكتسبها الشخص من خلال تجربته الشخصية عاملا مهما لرفع فاعلية الفرد الذاتية، وهي من أقوى مصادر الفاعلية الذاتية، كونها تساعد في تطوير مهارته وصقل شخصيته، وإنجاز المهام المطلوبة منه، وتعزز قدرته على التعامل والتكيف مع المشكلات التي قد تواجهه.[2] ويسجل الناس الزيادات الملحوظة في الفاعلية الذاتية عندما تدحض تجاربهم المعتقدات الخاطئة عما يخافونه وعندما يكتسبون المهارات الجديدة للتمكن من الأنشطة المتوعدة[3] كما أن المعلومات المطلوبة لتقييم الفاعلية الذاتية يحصل عليها بواسطة سيطرة الأداء وتجارب التعلم البديل والاقناع اللفظي والإثارة الفسيولوجية حيث تعمل إنجازات الأداء سجلاً معرفيا يتشكل من خلاله معتقداً ذاتيا يوضح إمكانيات تحقيق المهمة المستقبلية.[4] وينظر للسيطرة كموديل تصوري للعمل يعتقد أن النتائج تحدث إما بالصدفة وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة خارجي أو تحدث كنتيجة مباشرة لمجهود الشخص وفي هذه الحالة يكون مصدر السيطرة داخلي. ويعتقد الشخص ذو الفاعلية الذاتية العالية أنه قادر على إنجاز سلوك ولديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه، كما أن الاعتقاد بعدم الفاعلية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب، كما تتطور اعتقادات الفاعلية من إدراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك.

---

[1]Bandura, A,: Self –Efficacy the Exercise of Control,Newyork :Freeman. 1997.

[2]Strecher&Devellis&Becker,the role of self-efficacy in achieving health behavior change, health, education quarterly, (13),1 1986, p 83.

[3]Bandura,A,: self-efficacyMechanism in human Agency. American psychologist 37(2). 1982.

[4]Bandura,A, : Self efficacy,towardaunifyingtheory of Behavioralchnge .psychological Review.84 (2). 1977.

وتنتج المعتقدات الغير فعالة من فشل في توقعات أداء الشخص. وتشير الأغلبية إلى اختصاصات العمل التي فيه يحكم الناس على أنفسهم بالفاعلية.[1]

2.3 الخبرات البديلة: ويقصد بها إمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرين على القيام بها والعكس صحيح ويقصد هذا الأمر في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا قدرات مثل ما هو موجود عند غيرنا. ومثال على ذلك اعتقاد الطالب بإمكانية حله لمسألة رياضية صعبة عندما يحلها زميله.[2]

وتعد الخبرات البديلة أقوى تأثيرا حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة، وتعني ملاحظة الآخرين ينجحون في أداء مهمة معينة، وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض فاعلية الذات المدركة وعندما يكون النموذج مختلفا عن الملاحظ يقل تأثيراً لخبرات البديلة في فاعلية الذات.[3]

وتسبق التجارب الاجتماعية الفاعلية الذاتية وتؤثر فيها سواء أدركت فاعلية ذاتية عالية أو منخفضة ويتأثر توقع الفاعلية بالتعلم من التجارب أو من خلال العرض أو الوصف التحليلي للسلوك الوضعي الذي يوّلد المعرفة والاهتمام بإعادة النشاط.

3.3 الإقناع اللّفظي: أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين و الاقتناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الأخرين وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في

---

[1]Oleary, Op.cit, p 437.

[2]محمد عياصرة،حمادنة ابرهان: درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة أربد في الأردن مجلة جامعة النجاح للأبحاث. 24(09). 2000، ص58.

[3]أحمد إسماعيل المألوسي: فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي. ط1.الأردن: دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع. 2004، ص62.

الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة[1] . ويعمل الاقناع اللفظي على رفع فاعلية الذات أو خفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يثق الشخص بالقائم على الاقناع وبالنصائح أو التحذيرات التي تصدر منه، وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه ضمن حصيلة هذا الفرد السلوكية وذلك لأنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على فاعليته الذاتية، وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي[2]. ويعد الاقناع اللفظي مهما لحث الآخرين على بذل الجهد لتحقيق النجاح، وتعزيز المهارات والاحساس بالكفاءة الشخصية، والتخطيط لمواقف النجاح ،وتجنب مواقف الفشل[3] وللإقناع الاجتماعي دوره أيضا حيث يثير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتدريب وإعطاء تغذية راجعة تقييمية على الأداء هي أنواع شائعة من الاقناع الاجتماعي[4] وبالرغم من أن الاقناع الجماعي وحده يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بالفاعلية الذاتية لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي ،فالأفراد الذين يتلقون الاقناع الاجتماعي بأنهم يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة ويتلقون المساعدة للقيام بأداء نجاح يستطيعون أن يبذلوا جهدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط .ومع ذلك فإن وجود الاقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال يؤدي غالبا إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالمقنع ،وبالتالي فإن هناك علاقة تفاعلية وفي نفس الوقت مستقلة لآثار الاقناع اللفظي على فاعلية ذاته. يعتبر الإقناع اللّفظي من الطرق الأكثر استعمالا لرفع مستوى فعالية الذات نظرا لسهولة استعماله،

---

[1]Bandura, A,: Self –Efficacy the Exercise of Control. Newyork :Freeman. 1997.

[2]عبد الحميد جابر: الشخصية: البناء، الديناميات النمو، طرق البحث، التقويم. دار النهضة العربية القاهرة. 1986، ص441.

[3]Bandura,op cit,73.

[4]Bandura&Cervone, op cit, p 52.

فهذه الطريقة تمكن من تحسين إدراك الفرد لقدراته والتعرف على امكانياته واستطاعته مواجهة مواقف حياته وخلق نوع من الثقة بالنفس، إلا أن الإقناع اللّفظي يعد مصدرا ضعيفا مقارنة بالمصدرين السابقين إذ تم استعماله مع فرد قد مر بخبرات فشل متكررة، فمثل هذا الفرد لا يحتاج إقناعا لفظيا فقط، بل برمجة خبرات مكللة بالنجاح وعزو ذلك النجاح لا للحظ بل للجهد المبذول.[1]

4.3 الإثارة الانفعالية: يعتمد الأفراد جزئيا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم فالقلق والإجهاد يؤثران في فاعلية الذات، والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، ويمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة ويضاف إلى ذلك ظروف الموقف نفسه[2]

ويعمل الانفعال الشديد على خفض الأداء عادة، ويلاحظ المعالجون أن خفض القلق وزيادة الاسترخاء الجسمي يمكن أن ييسر الأداء.[3] ولقد تعلم معظم الناس أن، يحكموا على قدراتهم على تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالأفراد الذين يخفون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون فاعليتهم الذاتية وتوقعاتهم منخفضة.[4]

وترى الباحثة أن للاستثارة الحسية دورا كبيرا في التأثير على فاعلية الذات لدى الفرد، لأن الاستثارة الحسية المرتفعة تخفض أداء التلميذ، وبالتالي ينخفض مستوى فاعلية الذات لديه، أما الاستثارة المنخفضة ترفع من مستوى الأداء لدى الفرد، وبالتالي يرفع مستوى فاعلية الذات لديه.

كما أن معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات هي:

---

[1]فريد قادري: أثر الأهداف التعلمية والأدبية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة. رسالة ماجستير–جامعة الجزائر. 2006، ص80.

[2]Bandura, A,: Self –Efficacy the Exercise of Control,Newyork :Freeman. 1997.

[3]الألوسي أحمد إسماعيل، فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004، ص58.

[4]جابر عبد الحميد.1986، مرجع سابق، ص445.

– مستوى الاستثارة: فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

– الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية: فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع فاعلية الشخص، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الفاعلية.

– طبيعة العمل: إن الاستثارة الانفعالية قد تيسر النجاح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة[1]. ويذكر باندورا إن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهودا كبيرا وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر أساسي لمعوقات فاعلية الذات وتؤثر فيها، والأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والاجهاد يؤثران في فاعلية الذات.

إن فاعلية الذات ذات أهمية كبيرة للتلاميذ، كونّها تحسّن ثقتهم بقدرتهم على متابعة الدراسة والتفوق فيها وتزيد من امتلاكهم للمهارات الاجتماعية والشخصية والدراسية وغيرها من المهارات، مما ينعكس إيجابا على إحساسه بالمسؤولية اتجاه مجتمعه وثانويته وأسرته، ويزيد دافعيته للدراسة وللعمل ومبادرته ومثابرته.

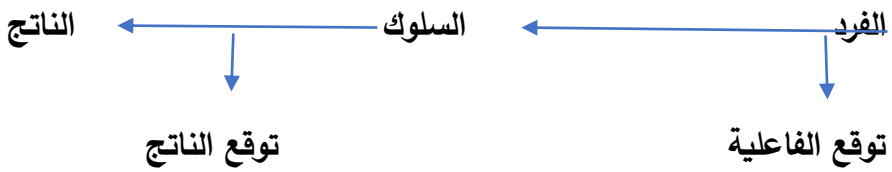
وترى الباحثة أن طبيعة معتقدات الفرد حول كفاءته وفاعليته الذاتية ترجع مباشرة إلى طبيعة نظرة الشخص لقدرته أولاً، وطبيعة أحاديثه مع ذاته الداخلية، فإذا كان الفرد مقتنع بقدرته وأدائه ولديه دافعية عالية نحو النجاح فإنه يمتلك فاعلية ذاتية مرتفعة. وإن الاقناع اللفظي من الآخرين له دور مهم في عملية التأثير على فاعلية الذات، فقد يساعدنا الآخرون على اكتشاف

[1] جابر عبد الحميد. 1986، مرجع سابق، ص446.

ذواتنا وقدراتنا غير المستثمرة وتوظيفها في المكان المناسب لها ويدفعنا لتطوير أنفسنا في هذا المجال.

4- توقعات فاعلية الذات:

يؤكد باندورا وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما: التوقعات الخاصة بفاعلية الذات والتوقعات المتعلقة بالنتائج ويوضح الشكل (4) العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.



الشكل (4) العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج في تصورباندورا[1]

النوع الأول: فيما يتعلق بالتوقعات المرتبطة بفاعلية الذات فإنها تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

أما **النوع الثاني:** وهو التوقعات الخاصة بالنتائج فيعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.

---

[1]Bandura, A. 1977, Op.cit.p196.

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

– الآثار البدنية والسلبية التي ترافق السلوك، وتتضمن الخبرات الحسية السارة، وعدم الراحة الجسدية.

– الأثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالأثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الأخرين كتعبيرات الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي ومنح السلطة، أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي والنقد والحرمان من المزايا وايقاع العقوبات.

– ردود الفعل الإيجابي والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي، والاطراء والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء.[1]

5– أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد لتوقعات فاعلية الذات وهي:

1.5 مقدار الفاعلية (Magnitude): يختلف مستوى الفاعلية ومقدارها تبعا لطبيعة الموقف وصعوبته ويتضح مقدار الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة[2] إذ

---

[1]عبد المنعم أحمد الدردير. دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص137–138.

[2]عبد العالي نمر محمد عبد الله محمد: العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية لإنجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة القانون في مدينة صنعاء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية . المجلد 8. العدد(01). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. 2006،ص95.

تتدرج من الاعتقاد بالفاعلية الذاتية لحل المشكلات مهما بلغت صعوبتها إلى الاعتقاد بعدم الفاعلية لحل أي مشكلة مرورا بالاعتقاد بحل المشكلات السهلة فقط.[1] بمعنى أن إحساس التلاميذ بفاعليتهم الذاتية يتعلق بتقييمهم لإمكانياتهم على تحقيق مستوى معين من الأداء مهما بلغت درجة صعوبته، أو العكس العجز عن تحقيق أدنى مستوى من الإنجاز مهما بلغت درجة سهولته.

– ويذكر باندورا في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الاتقان، وبذل الجهد والدقة، والإنتاجية والتهديد والتنظيم الذاتي المطلوب.

فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فرداً ما يمكن أن ينجز عملاً معيناً عن طريق الصدفة، ولكن هي أن فرداًما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء.[2]

ويرى الزيات أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الابداع أو المهارة ومدى تحمل الإجهاد ومستوى الدقة والإنتاجية ومدى تحمل الضغوط والضبط الذاتي المطلوب ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بأن لديه قدر الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا.[3]

---

[1]حنان الحربي. معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. 2006، ص14.

[2]Bandura, A,: Self –Efficacy the Exercise of Control. Newyork :Freeman.1997.

[3]فتحي مصطفى الزيات: 2001. علم النفس المعرفي. ط1. ج2.مصر: دار النشر للجامعات.ص491.

2.5 العمومية (Generality): وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباًما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها[1] وفي هذا الصدد يذكر باندورا أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. ويذكر باندورا أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى وملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى وملاءمتها للموقف.

3.5 القوة أو الشدة (Strength):بين ألبرت باندورا أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة[2] فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما أو يكون أداؤه ضعيفاً فيها.[3]

ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما أحدهما أكثر قدرة على مواجهة المواقف، فاعلية

---

[1]Bandura, a, (1986), Social foundation of thought and action englewood cliffs prentice-hall:new York,p53.

[2]نسرين محمد حسن الزيادي العتيبي:2008، ص28.

[3]Bandura, A, : Self –Efficacy the Exercise of Control. Newyork : Freeman.1997. 45.

الذات لديه مرتفعة، والآخر أقل قدرة فاعلية الذات لديه منخفضة[1] ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بفاعلية الذات، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جداً إلى ضعيف جداً. [2]

وأشار باندورا إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى وملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.[3]

6- خصائص الفاعلية الذاتية:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات ويمكن أن نلخصها فيما يلي:

- خصائص مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكانياته.

- ثقة الفرد في أداء عمل ما والنجاح فيه.

- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، وتوفر الدافعية في الموقف.

- فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع بل يجب أن يترجم إلى جهد مبذول وتحقيق نتائج مرغوب فيها[4].

---

[1]غالب بن محمد علي المشيخي: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدي عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية. 2009، ص71.

[2]الزيات فتحي مصطفى.2001، مرجع سابق، ص510.

[3]Bandura, A, : Self –Efficacy the Exercise of Control. Newyork :Freeman. 1997. 198.

[4]نيفين عبد الرحمان المصري: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر-بغزة-. رسالة ماجيستير غير منشورة جامعة غزة. فلسطين. 2011، ص65.

– إن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

– إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ، لكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة وإمكانيات الفرد الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية الذات مرتفع وتكون إمكانياته قليلة.

– تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.

– فاعلية الذات ليست سمة ثابتة ومستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط بل بالحكم على ما يستطيع إنجازه أي أنها نتاج للقدرة الشخصية. [1]

– توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

– إنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوفر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي: الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات المناسبة.[2]

---

[1]رشيد رزقي (2012) الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن بالجزائر، مذكرة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الحاج لخضر باتنة. ص41.

[2]Cynthia&Bobko, self-efficacy belifs comparaison of live mesasures: journal of applied psychology, vol 96 (3),1994, p364.

1.6 خصائص ذوي فاعلية الذات المرتفعة: توصل (باندورا**1997)** إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها المرتفعون في الفاعلية الذاتية وهي كالتالي:

- التفوق في العمليات العقلية.
- الاستعمال الجيد للمهارات المعرفية.
- المثابرة العالية في البحث عن حلول للمشكلات.
- الدافعية الذاتية.
- التحدث الشخصي للذات في انجاز الأعمال.
- الالتزام بالهدف أو المهمة.
- توقع الإنجاز.
- تنظيم الذات.
- المرونة في التفكير.
- الدقة في تقييم الأداء.
- التغلب على العقبات بالجهد المتواصل.
- تحويل الفشل إلى نجاح.
- الخروج من الخبرات الصعبة على أفضل وجه.
- سرعة التخلص من الاستراتيجية الخاطئة.

– القدرة على التخلص من السلوك غير المرغوب فيه.[1]

وهذه جملة من الخصائص المميزة لذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة. فيمكن أن ننمي هذه الصفات لدى الأفراد عن طريق إثراء البيئة التربوية وبرامجها بمصادر تنمية الفاعلية الذاتية والعمل على تطويرها.

2.6 سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة: بينما الذين يشكون في قدراتهم فيتسمون بما يلي:

– يخجلون من المهام الصعبة.

– يستسلمون بسرعة.

– لديهم طموحات منخفضة.

– ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.

– يركزون على النتائج الفاشلة.

– ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.

– يقعون بسهولة في الاجهاد والاكتئاب.

7– أنواع الفاعلية الذاتية:

يشير **السيد أبوهاشم (1994)** إلى أن هناك فاعلية ذات جماعية وأخرى خاصة:

1.7 فاعلية الذات الجماعية : هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعياً، وأن الكثير

[1]بشير معمرية:علم النفس الذات. دار الخلدونية الجزائر. 2012، ص199.

من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة.

2.7 فاعلية الذات الخاصة: ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب، التعبير).[1]

ويشير **باجرس (1996)** إلى أنه هناك فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات الأكاديمية:

3.7 فاعلية الذات العامة : وتعد أحد سمات الشخصية وتعكس قدرة الفرد على تحمل الصعاب، وإحساسه بالكفاءة في العديد من المجالات فهي تمثل ثقة الأفراد العامة في أن لديهم المقدرة على أداء أي مهمة وهي بشكل عام توقعات الفرد بنجاحه في مختلف المواقف التي يتعرض لها، وقدرته على التغلب على المشكلات والصعاب التي يتحمل أن يواجهها. كما تعني أيضا امتلاك الفرد مستوى كاف من المقدرة وأنه عن طريق بذل الجهد يستطيع أن يكون مؤهلاً إلى حد كبير في عدد كبير من الأشياء. إذن هي تمثل الإحساس الواقعي بالثقة في النفس وإدراك الفرد لقدرته الفعلية والفعالة على أداء المهام المطلوبة.

---

[1]محمد عبد الهادي الجبوري: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا. رسالة دكتوراه. الدنمارك. 2013، ص69-70.

4.7 فاعلية الذات الأكاديمية: وهي تعني إدراك الفرد لقدراته لإنجاز المهام التعليمية في المستوى المطلوب ونشاطه في الصف الدراسي ومدى تمكنه من الموضوعات الدراسية المختلفة وقدرته على التحصيل الدراسي المرغوب.[1]. وهي موضوع دراستنا وسنتطرق إليها بالتفصيل لاحقاً.

8- مظاهر الفاعلية الذاتية:

أشار باندورا إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي العملية المعرفية، والدافعية والوجدانية وعملية اختيار السلوك. وهذا عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:

1.8 العملية المعرفية (Cognitive process) وجد باندورا أن أثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة فهي تؤثر في كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنيها، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه بينما يتصور الأفراد منخفضو الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها.

ويضيف باندورا أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر في العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ففيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة على أسس أنها موروثة، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديداً لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم.

---

[1]عادل إبراهيم مراجع شوشان: أثر برنامج قائم على التعلم التعاوني في تسمية مهارات ما وراء التفكير وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية بمصر، رسالة ماجيستير علم النفس التربوي. جامعة القاهرة. 2013، ص107.

ويذكر **بيري Berry (1987)** أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة وبالتالي تساهم معتقات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء، والأفراد بشكل عام يقيّمون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالأخرين، وعن طريق التغذية الراجعة.

وفيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة، وهما درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة للأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية ويتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة في حين أن من يمتلكون اعتقادا راسخا في فاعليتهم الذاتية عن طريق الابداع و المثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم ،وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق ويضعون لأنفسهم أهدافا مليئة بالتحدي ويستخدمون التفكير التحليلي.

ويرى مادوكس Maddux أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير في: الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف.

- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (نقلاًعن الجاسر ،2007، ص37-38) وبالتالي فإن فاعلية الذات تؤثر في العمليات

العقلية، فكلما كانت فاعلية الذات مرتفعة كان التفكير نشط وايجابي وكانت العمليات المعرفية في نشاط وتطور بحيث يسعى الفرد في وضع الأهداف والخطط لحل المشكلات التي تعترضه.

2.8 العمليات الدافعية (MotivationalProcess): لقد أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي ونظرية توقع النتائج ونظرية الأهداف المدركة، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها. وفيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد وفاعليته:

– **نظرية العزو السببي:** تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضوا الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر في كل من الدافعية والأداء وردود الأفعال الفعالة عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتي **وفي نظرية توقع النتائج** تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لايستطعون التوصل إليها ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق **بنظرية الأهداف المدركة** تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع و الأفعال.[1]

ويذكر باندورا وسيرفون Bandura&Cervone (1986)أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية

[1]نيفين عبد الرحمان المصري. 2011، مرجع سابق، ص59.

الذات المدركة للهدف وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقديم الشخصي، ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعوا الفاعلية الذاتية يبذلون جهدا عظيما عند فشلهم لمواجهة التحديات[1]

3.8 العملية الوجدانية (Affecive Process): تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الافراد في مواقف التهديد، كما يؤثر في مستوى الدافعية، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفضة بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على انجاز تلك المهمة كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة واحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية وعدم قدرتهم على انجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق و السلوك الانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما .[2]

4.8 عملية اختيار السلوك (Selection process): تؤثر فاعلية الذات في عملية انتقاء السلوك ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره، ويمكن اجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات واختبار السلوك على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها

---

[1]الجاسر البندري: الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول، الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. 2007، ص39.

[2]ولاء سهيل يوسف: فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. مذكرة ماجستير في علم النفس العام. جامعة دمشق. سوريا. 2015، ص41.

تشكل تهديداً شخصياً لهم ،حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعاً عند مواجهة المصاعب وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب عليه ،وليس كتهديد يجب تجنبه ،كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب ،بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من أثار الفشل[1]

إنّ الأشخاص الذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة لديهم إحساس بالمسؤولية الاجتماعية بمستوى أعلى ممن يمتلكون فاعلية ذاتية منخفضة حيث تكون القدرات لديهم عالية، وبالتالي يضعون أهداف طموحة ويسعون بكل جدية ويناضلون من أجل تحقيق هذه الأهداف والغايات، ويكونون كذلك قادرين على حل مشكلاتهم بأنفسهم واتخاذ القرارات الفعالة مبتغين بذلك هدف واحد وهو الوصول إلى النجاح وعلى عكس الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة الذين يصابون بالقلق والتوتر والاكتئاب عند المهمات الصعبة وينسحبون منها سريعاً.[2]

ففاعلية الذات تعتبر عامل مؤثر في شخصية الفرد بكل مكوناتها العقلية والوجدانية والسلوكية بحيث تحفزه وتوجهه للأداء الفعال في مختلف المواقف التي تعترضه. ويشير صديق (1986) إلى وجود مظاهر عديدة لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

5.8 الثقة بالنفس وبالقدرات: لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه، ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

---

[1] الجاسر. 2007، مرجع سابق، ص40.

[2] ولاء سهيل يوسف.2015، مرجع سابق، ص42.

6.8 المثابرة: المثابرة سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

7.8 القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين: تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الأخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الأخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه مع البيئة الصفية.

8.8 القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية: تحمل المسؤولية أمر له قيمة، فلا يقدر على تحملها إلا شخص يكون مهيأ انفعاليا لتقبل المسؤولية ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدرته، ويقدر على التأثير في الأخرين، ويتخذ قراراته بحكمة ويثق الآخرين فيه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، وفي كونه شخصا يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً ، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته،ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولا عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.[1]

9.8 البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية: وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف

---

[1]صديق عمر الفاروق، الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، القاهرة، مصر، 1986، ص21.

البيئة، فهو مرن وايجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.[1]

ويشير **فريدمان (2000)** أن فاعلية الذات تؤثر في:

– **الاستعداد للعمل:** فالأفراد ذوو الكفاءة المرتفعة يفضلون أداء مهام أكثر صعوبة من الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون تلك المهام. ويتفق باندورا وشفارتسر في ذلك.

– **درجة التوافق الشخصي والاجتماعي:** فاعلية الذات تؤثر في درجة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد وكذلك قدرته على حل المشكلات، والقدرة على تحمل المسؤولية، لأن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير. والتصرفات والُإثارة العاطفية، وأن أحكام فاعلية الذات، سواء أكانت أحكام صواب أو خطأ تؤثر في اختيار الأفراد للأنشطة والمواقف البيئية والمواقف البيئية التي تنعكس على توافقه الشخصي والاجتماعي.

– **الاختيار الأكاديمي والمهني:** تؤثر فاعلية الذات للأفراد في الاختيار المهني والأكاديمي بشكل واضح ويؤدي دورا واضحا في تحديد تلك الاختيارات.

– **التوتر حاجز وقائي ضد والاكتئاب:** إذا إن مجموعات فاعلية الذات المنخفضة كان لديهم مستويات أعلى في مشكلات التوتر والنوم والقلق والأفكار الانتحارية والعجز والاكتئاب على العكس

[1]غالب بن محمد علي المشيخي: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.2009.

من مجموعات فاعلية الذات المرتفعة الذين تمتعوا بإقبال على الأنشطة وتحمل المسؤولية وتحدي واضح للتغلب على التحديات.[1]

9- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد أشارت (رفقة، 2008) [2]إلى أنه تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاث مجموعات وهي:

1.9 المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية لقد أشار **زيمرمان (Zimmerman1989)**

إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤشرات شخصية:

أ) المعرفة المكتسبة: وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

ب) عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

ت) الأهداف: إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتياً.

ث) المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

2.9 المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاث مراحل[3]

أ) ملاحظة الذات: إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

---

[1]Friedman, Op.cit. p 566.

[2]رفقة خليفة سالم:علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات الكلية عجلون الجامعية بالسعودية. العدد 13.2008.

[3]Bandura, Op.cit.

ب) الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ت) رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

ث) ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.

ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

3.9 المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية: لقد أكد **باندورا** (1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكداًعلى الوسائل المرئية[1]، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثراً كبيرا على اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فاعلية الذات هي:

- **خاصية التشابه:** وتقوم على خصائص محددة مثل: الجنس، العمر، المستوى التعليمي والمتغيرات الطبيعية.
- **التنوع في النموذج:** وتعني عرض نماذج متعددة من مهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.

10- نظريات فاعلية الذات:

1.10 نظرية فاعلية الذات لباندورا: يشيرباندورا (Bandura,1986) في كتابه (أسس التفكير والأداء النظرية المعرفية الاجتماعية) بأن نظرية فاعلية الذاتSocial CognitiveTheoryاشتقت

[1] رفقة، 2008، المرجع السابق، ص137-138.

من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها التي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية والبيئية وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

– يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

– إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

– يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

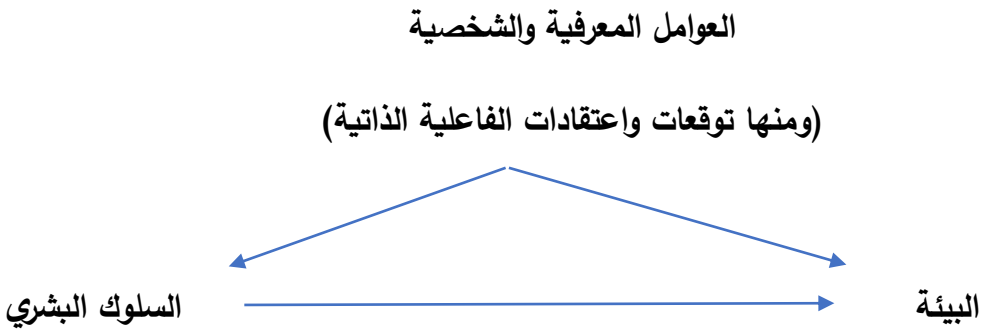
– يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية والتي بدورها تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

– يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

– إن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التركيز المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية – العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

– تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعد مبدأ الحتمية المتبادلة (Determinism Reciprocal) من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.[1]

وفيما يلي شرح لنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي: حيث يشير هذا النموذج إلى أن هناك ثلاثة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلا تبادليا بحيث أن كل منهم يؤثر ويتأثر بالآخر وهذه العناصر هي: العوامل المعرفية الشخصية ومنها الفاعلية الذاتية، والأحداث البيئية الخارجية، والسلوك الظاهري للفرد كما هو موضح بالشكل.[2]



الشكل رقم (5) يبين نموذج الحتمية التبادلية[3]

[1] الجاسر، مرجع سابق، ص 29– 30.

[2] حجاج، مرجع سابق، ص96.

[3] Bandura, Op.cit. P24

2.10 الفاعلية الذاتية ونظرية التوقع: إن مؤسس نظرية التوقع هو عالم النفس فيكتور فروم (Victor vroom) في عام 1964 وتشير هذه النظرية إلى أن التوقعات التي تؤثر في الحدث ترجع إلى نوعين من التقديرات المحتملة هما: علاقات الجهد، الأداء. أي أن جهد الفرد يؤدي إلى أداء أفضل. كما تؤكد هذه النظرية على الدافعية الفردية للمتعلم، فهي ترى أن الأفراد يعملون بجدية في أي مهمة موكلة إليهم في ضوء ثلاثة عناصر تدور حولها نظرية التوقع هي:

التوقع: يعتمد على علاقة الجهد.

الأداء: هو اعتقاد الفرد بأن جهده وعمله الجاد سيؤدي إلى تحقيق أداء أفضل.

وتأتي العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونظرية التوقع من أن الكفاءة الذاتية لها بعدان هما: توقعات الكفاءة وهي اعتقادات الفرد في قدراته على تحقيق مستوى معين من الأداء في موقف معين، وتوقعات الناتج وهي التوقعات للعوامل أو السلوكيات التي تحقق الناتج.[1]

3.10 نظرية شيل وميروفي (Shell & Murphy) يشيرباجارس(pagares,1996,542) إلى أن الفاعلية الذالتية عبارة عن ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة،وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء هذه المهمة،أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحددفي ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات ،أو الوصول إلى أهداف السلوك ،وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن ادراكه لامكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه ،وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها

---

[1]Bandura, Op.cit.P193.

في تلك المواقف،وفاعلية الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية والانفعالية.[1]

4.10 نظرية شفارتسر (Schwarzer):ينظر شفارتسرللفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية ،تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك ،وتقوم على التحضيرأو الاعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الأفراد،فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات، ويبين "**شفارتسر**" أنه كلما زاد اعتقاد الانسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل المشكلة ما بصورة عملية كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل.

وعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفاعلية الذاتية.[2]

---

[1]Pagares,F., "Self-efficacy beliefs in academic setting", Review of Educational Reseach, 66(4), (1996).

[2]Schwarzer, r general perceived self efficacy in 14 cultures, Washington dc: hemisphere, 1994,105.

11- التحليل التطوري لفاعلية الذات:

يرى باندورا Bandura أن مراحل حياة الفرد تقدم أنماط الكفاءة المطلوبة له، من أجل تحقيق الأداء الناجح، ويختلف الأفراد في طريقة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل معتقدات حول الفاعلية الذاتية مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد. وفيما يلي أهم التطورات التي تؤثر على الفاعلية الذاتية:

1.11 نشأة الشعور بالسيادة الشخصية: يولد الطفل بدون أي شعور بمفهوم الذاتية، لكن من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة واكتساب الطفل للغة والكلام ومعاملة الأسرة كشخصية مستقلة تنشأ الشعور بالسيادة الشخصية.

2.11 المصادر العائلية لفاعلية الذات:إن الوالدين اللذين يسمحان للأطفال بحرية الحركة من أجل الاستكشاف ويشجعونهم على تجربة الأنشطة الجديدة، ما يسهل في تطوير فاعلية الذات لدى الأطفال من خلال قدراتهم على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.[1]

3.11 اتساع الفاعلية الذاتية من خلال تأثيرات جماعة الرفاق: يستطيع الأطفال من خلال علاقتهم بالأقران، زيادة معارفهم الذاتية عن قدراتهم حيث أن الأقران يقدمون نماذج الأساليب التفكير والسلوك الفعال، ويميل الأطفال في عملية اختيار الرفاق إلى اختيار الأفراد الذين يشتركون معهم في الاهتمامات والقيم. وهذا من شأنه أن يعزز الفاعلية الذاتية. والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعيا ينسحبون من مجتمعهم ويملكون شعورا منخفضا بقيمة الذات وفاعلية ذاتية متدنية.

---

[1]فؤاد بن معوق عبد الله النفيعي:المهارات الاجتماعية وفعالية الذات. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى السعودية.2009، ص70-71.

4.11 المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات: تلعب المدرسة دورا هاما في تهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية وتدربهم على مهارات حل مشكلات. فلكي يكتسب الأطفال المهارات المعرفية، فإنه يجب عليهم أن ينمو ويطوروا شعورهم بالفاعلية المعرفية.

12- تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

يعد باندورا أول من اقترح مفهوم فاعلية الذات وعرفها على أنها اعتقادات الفرد حول قدراته على تنظيم وتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهمة معينة. وأشار سنة 1989م إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي "اعتقادات الطالب حول قدرته على التنظيم وتنفيذ طرق العمل المطلوبة لإنجاز مهام معينة بالإضافة إلى ثقة الطالب في قدرته على انجاز المهام الأكاديمية المختلفة بنجاح «. ويقترح أن تصورات التلاميذ عن قدراتهم على أداء المهام تؤثر على نجاحهم بصورة كبيرة، ويتمثل هذا التأثير في اختيار المهمة والجهد المبذول والإصرار على أداء العمل والمرونة في التفكير خلال الأداء والانجاز.[1]

1.12 الفاعلية الذاتية الأكاديمية: هي اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يمتلك من المقومات العقلية والمعرفية والانفعالية والحسية والعصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه[2]

هي الإدراك الذاتي لقدرة الطالب المعرفية والعلمية بناء على أداء السلوك الذي يحقق مستوى تحصيل مرتفع، ونتائج مرغوبة في أي موقف معين علمي ومدرسي أو أكاديمي معين، ومدى توقعاته عن كيفية الأداء الحسن في سبيل تحصيل المعارف، والعلوم النظرية والعملية

---

[1] Bandura, op cit , p 230.

[2] الزيات، 2001، المرجع المذكور سابقا، ص501.

ومقدار الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف العلمية، والتنبؤ بمدى النجاح الذي يمكن أن يحققه نتيجة امتلاكه فاعلية الذات الأكاديمية.[1]

يعرف باندورا الفاعلية الذاتية الأكاديمية بأنها اعتقادات الفرد المدركة لقدراته على أداء المهام الاكاديمية للوصول للمستوى المطلوب في مواضع أكاديمية محددة، وإنها حكم الناس على قدراتهم وكفاءتهم في تنظيم وتنفيذ أنواع محددة من المهام وهي العنصر أو المكوّن الذي من خلاله يتوقف الأداء الذهني للفرد على مدى تطور ونمو مهاراته المعرفية وفاعليته الذاتية.[2]

يعرفها الزق بأنها معتقدات الطالب فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته.[3]

ويعرفها دونكان ومكوي (Duncan&MCCoy,2010,p43): بأنها تصورات الطلبة عن قدرتهم على التحصيل وبذل الجهد والمثابرة لإنجاز كل ما يرتبط بمواقف الحياة المدرسية.

وتعرفها الباحثة بأنها: معتقدات الطالب بشأن قدرته على تحديد أهدافه الأكاديمية واكتشاف ما لديه من قدرات ومهارات وتوظيفها من أجل الوصول إلى هذه الأهداف. وثقة الطالب في قدرته على انجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه ومثابرته في مواجهة الصعوبات والضغوط التي قد تعترض مسيرته الأكاديمية وتوقعه للنجاح فيما يقوم به من مهام تتعلق بدراسته.

---

[1]عبد الله بن عيد بن حمدان الشمري: مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية. 2015، ص28.

[2]Bandura, 1977, Op.cit.P28.

[3]أحمد يحي الزق: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والفنية. المجلد10. العدد(2). جامعة البحرين.2009، ص45.

تعد فاعلية الذات الاكاديمية من أهم الدوافع التي تربط بين المهمة التي يريد الطالب إنجازها وبين ما يتعلم[1].

وتلعب دورا هاما وفاعلا في أداء ومثابرة الطلبة واستخدامهم للاستراتيجيات المعرفية التي يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل الأكاديمي ويعبر الفرد عن هذه الفاعلية من خلال أفكاره وآراءه ومعتقداته حول مدى فاعلية الذات التي يملكها. وما لديه من معرفة ومهارات وبين أداءه الفعلي في المواقف التعليمية.[2].

ويشير العديد من الباحثين مثل (شوارتز(Schwarzer,1992)، الشناوي 2006، الشمري 2015) إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تؤثر في العديد من الجوانب المتعلقة بالأداء الأكاديمي للطلاب ومن أهمها ما يلي:

- **اختيار الأنشطة:** فالطالب يختار الأنشطة التي يعتقد في قدرته على النجاح فيها أو التي يستطيع التوافق معها. أو التي يعتقد أنها تتناسب مع ما لديه من قدرات ومهارات.

- **نمط التفكير:** حيث يقبل الأفرادذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية على المهام الصعبة بعكس الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة الذين يعتقدون أن الصعوبات أقوى منهم، وأنهم لن ينجحوا في أداء المهام المطلوبة.

---

[1]Linenbrink& pintrich,e a & pintrinch p, r motivation as on enable for academemic cuccess, school psychology review −31(3) 2003. P 313−328.

[2]Pagares,F: Self-efficacybeliefs in academicsetting. Review of Educational Reseach,66(4). 1996.

– **الجهد والمثابرة:** فالطالب الذي لديه فاعلية ذاتية أكاديمية عالية لا يتخلى عن أهدافه مهما واجه من صعوبات أو معوقات ولديه درجة عالية من المثابرة للتغلب على هذه الصعوبات والمعوقات من أجل تحقيق النجاح.

– **الإنجاز والتعلم:** فمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية تولد لدى الطالب قدرات فعلية لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التعلم والشعور بالإنجاز.

– **التفكير واتخاذ القرارات:** فالطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم قدرة أكبر على التفكير واتخاذ القرارات وخاصة فيما يتعلق بإنجاز المهام الصعبة والمعقدة.[1]

13– خصائص ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

ذكر الشمري (2015) خصائص عامة لذوي فاعلية الذات الأكاديمية، كالتالي:

– مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكاناته ومشاعره.

– ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

– وجود قدر من الاستطاعة سواء فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

– هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة الأحكام لا تتمثل بما ينجزه الشخص فقط. ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

---

[1]كمال أحمد الإمام الشناوي: فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية بحث منشور في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية. جامعة المنصورة. التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة 12–13/أفريل2006. أنظر أيضا الشمري، 2015، المرجع المذكور سابقا.

– أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

– أن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقعا بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

– تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف وكمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.[1]

ومن خلال هذه الخصائص أنه يمكن إخضاع الفاعلية الذاتية للتطوير والتنمية، وذلك بتعريض الأفراد لخبرات تربوية مناسبة، كما يتضح ارتباطها بشخصية الفرد، مما يجعلها تنعكس على سلوكه، وتتأثر بما يوفره المحيط من مثيرات.

14- الأهمية السلوكية للفاعلية الذاتية الأكاديمية:

يرى (باندورا) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تؤثر في سلوك الفرد من خلال أربعة جوانب أساسية:

1.14 اختيار السلوك: يؤثر إدراك التلميذ لفاعليته الذاتية على اختياره للأنشطة الدراسية، فقد أظهرت الدراسات أن الطلاب يميلون للاشتغال بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عال من إمكانية المنافسة والثقة والانجاز ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك.[2]. ويشير سامر جميل رضوان إلى أن المواقف التي يمر بها الفرد يمكن أن تكون مواقف اختيارية او لا

---

[1]الشمري عبد الله عبيد بن حمدان ،مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة ،رسالة ماجستير ،جامعة ام القرى المملكة السعودية .2015، ص28.

[2]الزيات فتحي مصطفى: علم النفس المعرفي ،دار النشر للجامعات ط1،ج2.مصر،2001، ص504.

تكون كذلك، فالطالب الصف الأول الثانوي عليه أن يختار الالتحاق بالقسم العلمي أو الأدبي اعتمادا على اعتقاده بقدرته في تحقيق النجاح في القسم الذي سيوجه إليه، وذلك بعد أن يكون قد جرب مواد القسمين في السنوات السابقة من دراسته وتعرف على قدراته فيها، وعلى نقاط ضعفه وقوته وهذا ما أسماه (شواريز) بالدافعية التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكل فيه السلوك واختيار أسلوب السلوك[1].

2.14 كم ومعدل الجهد المبذول: تحدد الفاعلية الذاتية كم ومعدل الجهد الذي يبذله الأفراد ومدى حرصهم على مواصلة بذل الجهد والمثابرة في أداء النشاط المستهدف، لأن التقدير المسبق والمرتفع للفاعلية الذاتية الأكاديمية يعطي للفرد ثقة في مساعيه، ستقوده للنجاح في أداء المهمة بغض النظر عن الصعوبات التي قد تعترض تنفيذها، على عكس التقدير المنخفض للفاعلية الذاتية الأكاديمية والذي يدفع بالفرد إلى توقع الفشل مما ينعكس سلبا على مستوى بذل الجهد والمثابرة. ولهذا فإن الفاعلية الذاتية تكتسب وظيفة تنبئية بمستوى الأداء اللاحق، حيث أن المثابرة ترتبط بارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، التي تؤدي بدورها إلى ارتفاع مستوى الأداء ثم يعود مرة أخرى ليؤثر بارتفاع على مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية[2].

3.14 أنماط التفكير وردود أفعال:تحدد اعتقادات أو ادراكات الفرد لفاعلية الذات الأكاديمية لديه أنماطا من التفكير وردود الأفعال الانفعالية،وقد توصل (كولين) إلى أن الإحساس بقوة الفاعلية الذاتية الأكاديمية يشكل التفكير السببي العلائقي بين الفعل ونتيجته، فيميل ذوي الإحساس بقوة

---

[1]رضوان سامر جميل: توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياسي), مجلة الشؤون الاجتماعية. العدد 55 الإمارات العربية المتحدة الشارقة. 1997، ص ص 25-51.

[2]سلاف مشري: فاعلية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة الملتقى الوطني حول آفة المخدرات، جذورها وأثارها النفسية المركز الجامعي بالوادي يومي 7و8 مارس 2009.

الفاعلية الأكاديمية إلى ارجاع وتفسير الفشل في المهام الصعبة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته، وهذا التفسير يدعم الميل أو التوجه إلى النجاح .بينما يعزو ذوي الإحساس بانخفاض الفاعلية الذاتية الأكاديمية ذلك إلى نقص القدرة[1]

4.14 الفرد المنتج للسلوك: تأثر اعتقادات أو ادراكات فاعلية الذات للفرد على سلوكه إذا نظرنا إليه باعتباره منتجا للسلوك أكثر منه متنبئا به، ومؤدي هذا الافتراض أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقود بدوره إلى مستوى أفضل من الأداء ،وأن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل لذلك فإن إدراكنا عن الفاعلية تساعدنا على تحديد كيف نفكر وكيف نشعر وكيف نختار السلوك وننفذه .لذا فإن ادراكات الفرد حول فاعليته الذاتية الأكاديمية لا يؤثر على سلوكه فحسب ولكنه يستخدم هذه الإدراكات أو الاعتقادات بشكل إيجابي نشط وملموس كي يسلك أو يستجيب من خلالها وهو ما أشار إليه (باندورا) بمفهوم التبادلية الحتمية .

5.14 تقييم الفاعلية الذاتية الأكاديمية: (أنا جيد في الرياضيات ولكن ضعيف في اللغة الإنجليزية)

يطلق باندورا على مثل هذه الأحكام العامة مصطلح تقييم الفاعلية الذاتية الأكاديمية ويعتقد بأن تقييمنا للفاعلية الذاتية يترك أثر كبيرا على مستوى الدافعية لدينا. فعندما نبني قناعات واعتقدات أننا جيدون، فإننا نعمل بشكل أنشط ونثابر مهما كانت العوائق والمصاعب، وتزداد درجات التحمل والمثابرة والدافعية. كذلك تزداد درجات الانتباه والملاحظة وحب التعلم، والعكس صحيح ونصبح أكثر عرضة للإستسلام عند مواجهة أية مصاعب.[2]

---

[1] الزيات، مرجع سابق، ص506.

[2] ماهر عرفات: نظرية التعلم الاجتماعي –التعلم بالملاحظة– (البرت باندورا). دراسة بكلية الدراسات العليا.جامعة النجاح الوطنية. 2010.

15-أثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية على عملية التعلم:

يؤكد العديد من الباحثين أمثال باندورا وآخرون في الفترة الأخيرة على الدور الذي تلعبه المعتقدات الذاتية الأكاديمية في عملية التعلم، حيث تؤثر هذه المعتقدات على الكيفية التي يتعلم بها الطلاب وعلى تقييم العلاقة بين الجهد المبذول ونتائج الأداء[1].وفي هذا السياق ،يشير (باندورا) وزملاؤه إلى تأثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية على التعلم والانجاز، كما أنها بدورها تتأثر بالخبرات السابقة للفرد وسماته الشخصية وطبيعة ومستوى الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه حيث يؤثر وجود مصادر التعلم ومثيراته في محيط التلميذ على اكتسابه للمهارات واتقانها.

كما توصلت نتائج دراسة **(ميلتون)** وآخرون إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية الاكاديمية نحو موضوعات دراسية معينة والانجاز الأكاديمي فيها، فالفرد ذو الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية في مجال معين سوف يسعى إلى تحقيق مستوى أداء أعلى قليلا من قدرته وفي المقابل فإن الفاعلية الذاتية الاكاديمية المنخفضة تؤدي إلى تحقيق مستوى أقل فاعلية في النشاط المعرفي، مما يؤدي إلى تحقيق إنجازات أقل جودة مقارنة بغيرهم[2].

ويرى **باجرس**(Pajeres,1996) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تلعب دورا مهما في الأداء الدراسي للطلاب، وتؤثر في قدرتهم على اكمال المهام الدراسية التي يتم تكليفهم بها، فمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين المعارف والمهارات الموجودة لدى الطلاب وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية.[3]

---

[1]ربيع عبد أحمد رضوان: التعلم المنظم ذاتيا وتوجيهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة. ط1. القاهرة: عالم الكتب. 2006،ص208.

[2]الحربي،2006، المرجع المذكور سابقا، ص35.

[3]Pajeres.1996, Op.cit.

ويؤكد سالم (2002)[1]، والشناوي (2006)[2] أن الفاعلية الذاتية تدفع التلاميذ نحو القيام بالمهام والأنشطة التي تساعدهم على مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تواجههم في الحياة الدراسية، وأن التدريب على ممارسة الأنشطة الأكاديمية تسهم في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم.

16- التطبيقات التربوية لنظرية باندورا:

- يتعلم التلاميذ جزءا كبيرا من تعلمهم باستخدام النمذجة .

- يسهم التعلم الاجتماعي في زيادة خبرات التلاميذ غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.

- يمكن أن يتم التعلم الاجتماعي عن طريق الملاحظة.

- يسهم التعلم بالملاحظة في نقل ثقافة المجتمع إلى الناشئة.

- تتضمن عملية النمذجة تبني الدور والاتجاه والمشاعر.

- يعتبر التعلم بالملاحظة مصدرا رئيسيا لتعليم القواعد والمبادئ .[3]

---

[1]سالم، محمد عبد السلام: طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي العاشر لكلية التربية جامعة حلوان. التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي 14/13 مارس. 2002،ص ص385-421.

[2]كمال أحمد الإمام الشناوي: فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية بحث منشور في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة 12-4/13. 2006،ص ص469-500.

[3]يحي الرافعي: نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة. أطروحة دكتوراه في علم النفس. جامعة أم القرى. المملكة السعودية. 1994، ص 9.

– ويشير زيدان (1972) إلى أن المربي في المدرسة يلعب دورا هاما في بناء السلوك السوي لدى المراهق من خلال:

– أن يبحث المدرس في الحاجات الأساسية للمراهق وإشباع الميول الصالحة وتعديل الميول غير الصالحة وتكوين ميول جيدة.

– أن يعمل المدرس على تنمية الميول التي تتوافق مع استعدادات كل تلميذ وقدراته.

– أن توفر المدرسة للمتعلمين فرص النجاح وتدعيم الثقة بالنفس.

– أن يراعي المدرس علاقته مع المتعلمين لكسب ثقتهم وسهولة توجيههم.[1]

خلاصة الفصل:

الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته. وأنه يمتلك من المقومات العقلية والمعرفية والانفعالية والحسية ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرغبه. وقد حددت مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية بالإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي، والإثارة الانفعالية. كما حدد باندورا أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية بمقدار الفاعلية والعمومية والقوة والشّدة.

وأشار باندورا أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي العملية المعرفية والعمليات الدافعية والعمليات الوجدانية وعملية اختيار السلوك. وقد أشار الباحثون إلى وجود مظاهر عديدة لفاعلية الذات الأكاديمية يتصف بها المتعلم ومنها: الثقة

[1] زيدان محمد مصطفى: النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. ط1. مصر: مكتبة الدكتور قطب. 1972. ص 246.

بالنفس وبالقدرات، المثابرة، القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الأخرين، القدرة على تقبل تحمل المسؤولية والبراعة في التعامل مع المواقف التقليدية. وقد تأثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية في العديد من الجوانب المتعلقة بالأداء الأكاديمي للمتعلمين كاختيار الأنشطة ونمط التفكير والجهد والمثابرة والانجاز والتعلم والتفكير واتخاذ القرارات. ويؤكد باندورا على الدور الذي تلعبه الفاعلية الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية. حيث أن المتعلم ذو الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية يسعى إلى تحقيق أداء أعلى من قدراته. إلا أن الفاعلية الذاتية المنخفضة تؤدي إلى تحقيق مستوى أقل فاعلية في النشاط المعرفي مما يؤدي إلى تحقيق إنجازات أقل جودة مقارنة بغيرهم من المتعلمين.

الفصل الخامس

اتجاه المتعلم نحو عملية التعلم

تــمهيد:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانة هامة في العلوم النفسية والتربوية كالدراسات المتعلقة بالشخصية وديناميكيات الجماعة وغيرها، ولقد اهتم الباحثون في هذه الميادين بموضوع الاتجاهات منذ القدم ويعد الفيلسوف الإنجليزي **هربرت سبنسر**أول من استخدم هذا المصطلح عام 1862م. بقوله "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه". ويعد اتجاه أي فرد عبارة عن موقف يتخذه حيال موضوع من المواضيع الاجتماعية الموجودة في البيئة التي يتعامل معها. بما فيها الأشخاص والأفكار والمعتقدات والمنظمات والعادات والقيم والقضايا المختلفة، فالاتجاه جزء من الفرد. وله دور هام في حياته ولهذا فاتجاه المتعلم نحو العملية التعليمية التعلمية يؤثر على سلوكه وأدائه نحو التعلم سواء بالسلب أو الايجاب، ولهذا تعد دراسة اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم ذات أهمية كبيرة وهذا ما سنوضحه في هذا الفصل.

1- مفهوم الاتجاه:

يعدّ مفهوم الاتجاه من المواضيع والمفاهيم الأكثر دراسة في علم النفس الاجتماعي وأكثرها ثراء، فالأفراد يحملون بداخلهم اتجاهات نحو العديد من الأشياء ونحو غيرهم من الأفراد وكذلك نحو أنفسهم أيضا، وهذا ما يجعلهم يسعون إلى البحث عن اتجاهات الآخرين وإخبارهم عن أفكارهم ومحاولة تغيير أرائهم بما يتفق مع الاتجاه الذي نسلكه.

كما يشير مفهوم الاتجاه إلى الأنماط السلوكية التي يقوم بها الفرد كالاستجابة نحو موضوع معين، إثر تعامله مع المواقف والقضايا أو الأشخاص أو الأفكار والحوادث في بيئته المحيطة وتعود هذه الاستجابة إلى استعداده النفسي والذهني وتهيئه العقلي والعصبي وميوله

الشخصية تنتظم كلها من خلال خبراته ومفاهيمه المتعلقة بجوانب موضوع الاتجاه وتوّجه قراره نحو القبول أو الرفض أو الحياد اتجاه هذا الموضوع.

1.1 الاتجاه لغة: قصد جهة معينة يقال "اتجاه القبلة " أي اتجه نحو الكعبة المشرفة لأداء فريضة الصلاة. والاتجاه مصدر للفعل "اتجه" يقال اتجه الشخص إليه أي أقبل بوجهه عليه وقصده.[1]

2.1 الاتجاه اصطلاحا: يمكن ذكر بعض التعاريف عن الاتجاه:

يبين "**ألبورت** "**Alpport**" في بحثه المتعلق بالاتجاهات النفسية الذي نشره سنة 1935، أن مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي الأمريكي المعاصر،فليس ثمة إصلاح يفوقه في عدد مرات الظهور في الدراسات التجريبية المنشورة.[2]

وقد عرف **ألبورت 1935**الاتجاه على أنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم ما خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة.[3]

وعلى الرغم من أن "ألبورت "كان همه الأول منصبا على التمييز بين الاتجاه وغيره من الظواهر مثل العادات والحاجات .... إلخ.فإنه حدد أربعة شروط لتكوين الاتجاه وهي:

---

[1]عبد اللطيف محمد خليفة: مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر. 2006، ص 7.

[2]مصطفى سويف: مقدمة لعلم النفس الاجتماعي.القاهرة:مكتبة الأنجلو العربية. 1983. ص388.

[3]بني جابر جودت: علم النفس الاجتماعي. ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.2004، ص266.

– إن الخبرات الفردية حول موضوع معين تتكامل وتتجمع مع بعضها مكونة اتجاها نحو موضوع ما.

– يمر الاتجاه بعملية تمايز نتيجة للخبرات المختلفة التي يتعرض لها صاحبه.

– الاتجاهات قد تتكون وتكتسب نتيجة لخبرة واحدة قوية.

– تقليد الوالدين والأصدقاء والأفراد الأخرين الذين يحرزون إعجاب الفرد بصفة عامة تكون مصدر لاتجاهات جاهزة بالنسبة للفرد.

وعلى الرغم من أن هذه الفئات الأربع تشترك في تأكيد أثار الخبرة كمحدد أساسي لاتجاه، إلاّ أنها لا توضح أثار العمليات المتوسطة مثل تعليم الإدراك، الدافعية على تكوين الاتجاهات وتغييرها.[1]

تؤثر الاتجاهات تأثيرا قويا في سلوك الفرد، فإذا كانت اتجاهاته نحو موضوع معين أو مهمة يقوم بها، فإن سلوكه في أثناء قيامه بالمهمة يكون إيجابيا، ويوثر ذلك بالتالي في نجاحه في تحقيق أهداف هذه المهمة، ويتكون السلوك نتيجة لتفاعل ثلاث مكونات رئيسية هي: الاتجاهات والعواطف والأفعال وفي كثير من الأحيان تِؤدي العواطف إلى اتجاهات وهذه تؤدي بدورها إلى سلوك معين، كما أن الاتجاهات ذاتها تتسبب في تشكيل العواطف وهذه تؤثر أيضا في السلوك، وتمكن أهمية الاتجاهات و العواطف في تجديد مدى نجاح الفرد عند القيام بالمهمة ، فبعض

[1]عبد الفتاح دويدار:علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. 1994،ص154.

الأفراد يرون أنهم غير قادرين على القيام بما يوكل إليهم من مهام ،وذلك لعدم توافر القدرات اللازمة لذلك , وهذا يجعلهم يفشلون بلا ريب.[1]

يعتبر الاتجاه كما تعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي هو دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له درجة ما من الثبات يحدد شعور الفرد، ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها فإذا بالفرد يحبها ويميل (إن كان اتجاهه نحوها إيجابيا) أو يكرهها وينفر منها (إذا كان اتجاهه نحوها سلبيا). أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصا معينا أو جماعة أو شعبا ما أو مادة علمية أو مذهبا إيديولوجيا ما أو فكرة ما أو مشروعا ما.وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع.[2]

تبنى بعض التربويين أمثال **ميشال نيلي Nealy** في كتابه علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته "إنك إذا أمنت بقوة في أن شيئا ما سوف يتغير فإنه بالفعل سيحدث ربما ليس غدا أو بعد غد ولكنه حتما سيحدث هذا التغيير " فإيمان الفرد بأفكاره وتبنيه لاتجاه معين نحو هذه الأفكار هو ما قد يدفعه ويوجّه سلوكه نحو تحقيق ما يهدف إليه.[3]

ويعرفه **حامد زهران** على أنه تكوين فرضي أو تغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو

---

[1]ماهر إسماعيل صبري: الثقافة البيولوجية واتجاهات طالب الصف الأول الثانوي نحو مادة الأحياء. رسالة ماجستير. جامعة بنها. مصر. 2006، ص59.

[2]عبد القادرفرج:موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط1 دار المعرفة الكويت. 1993، ص23.

[3]زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. ط2.القاهرة: مطابع زمزم. 1993، ص90.

الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الرموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.[1]

ويرى أحمد عزت راجح أن الاتجاه هو استعداد لجوانب مكتسبة ثابتة نسبيا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة. فتجعله يقبل عليها ويجيدها أو يرحب بها أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها ويرفضها أو يكرهها. وهذه الموضوعات قد تكون أشياء أو أشخاصا وجماعة أو أفكارا أو مبادئ أو نظما اجتماعية وقد تكون ذات الفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسي.[2]

ويعرفه **كوغنووهافمن** " Kegan et Havemamبأنه زمرة من المعتقدات المنظمة والمشاعر الدائمة اتجاه أنواع معينة من الأهداف أو المواقف وهو استعداد للتصرف حيال تلك الأهداف أو المواقف مميزة وخاصة.[3]

ويعرفه **بوجاردس Bogardus**1931م بأنه الميل الذي يدفع بالسلوك قريبا أو بعيدا من بعض العوامل البيئية ويضفي على هذه العوامل البيئية معايير موجبة او سالبة تبعا لدرجة اقترابه منها او نفوره عنها.[4]

بينما يعرفه **ميشال أجيل:** بأنه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات وموضوعات أو رموز.[5]

---

[1]عبد السلام حامد زهران: علم النفس الاجتماعي. ط1.القاهرة: عالم الكتب. 1984، ص137.

[2]راجح أحمد عزت: أصول علم النفس. ط2. القاهرة: دار الكتاب العربية. 1998، ص113.

[3]فؤاد البيهي السيد، عبد الرحمان سعد: علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي. 1999، ص330-331.

[4] Bougardous, fundamentals of psychology, 2nd edition and grofts, 1931.

[5]وحيد أحمد عبد اللطيف: علم النفس الاجتماعي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.2001، ص47.

ويعرف معجم علم النفس والطب النفسي الاتجاه على أنه معتقد شخصي يكتسب نتيجة لعمليات التطبيع والتنشئة الاجتماعية فهو نمط معين من المعتقدات التي تشترك فيه جماعة من الأشخاص أو يشارك فيه المجتمع[1]

ويعرفه **هوستن Hewstone**الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة الشخص وسلوكه نحو موضوع ما، إيجابيا أو سلبا نتيجة لتفاعل مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الشخص، وتحدد سلوكه نحو الأشياء والموضوعات المحيطة به.[2]

والاتجاه هو الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناءا على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو اشخاص معينين والتي تدفعه في معظم الأحيان إلى القيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات حيالها في موقف معين ويتحدد من خلال هذه الاستجابات درجة رفضه أوقبوله لهذا الموضوع أو هؤلاء الأشخاص.[3]

وقد ذهب "**جيف جي** " Gee 2006 في كتابه the winner's Attitude إلى أن الاتجاهات الإيجابية للفرد تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي فإن كانت لدينا اتجاهات إيجابية نحو عملنا، فإن هذا سيدفعنا لمحاولة تخطي والتغلب على المعوقات والاحباطات التي قد تواجهنا وتعوق نجاحنا في هذا العمل، أما إذا كانت اتجاهاتنا

---

[1]عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي. 2000. ص590.

[2]صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2005، ص87.

[3]عبد الطيف محمد خليفة: دراسات في علم النفس الاجتماعي. المجلد الأول.القاهرة:دار قباء للطبع والنشر. 1998، ص490.

سلبية نحو هذا العمل فإننا نعطي فرصة لأنفسنا لتبني أكبر قدر من الإحباطات التي من شأنها أن تجعلنا نفشل في أداء هذا العمل[1].

وترى الباحثة أن مفهوم الاتجاه له عناصر يتكون منها وهي لا تعمل منفصلة عن بعضها، ولكنها تعمل في تفاعل بين بعضها البعض من جهة وبينها وبين موضوعات التي تربط بها جهة أخرى بالإضافة إلى أنه عبارة عن مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية فالاتجاه يتكون من عدد من الجوانب منها الجانب المعرفي والذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه وخبراته، الجانب الوجداني حيث يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي للفرد، والجانب السلوكي والذي يمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهات وتوقعات الأخرين وهناك من أضاف جانبا أخرمن الجوانب المكونة للاتجاه وهو الجانب الاجتماعي.

يتضح من خلال التعاريف السابقة بأن الاتجاه معرفة تراكمية تتمثل في الخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد، كما أنه استعداد وجداني مكتسب يحدد سلوك الفرد إزاء أشياء أو أشخاص أو موضوعات يؤديان إلى إيجاد موقف ثابت نسبيا وقد يكون هذا الأخير إيجابيا أو سلبيا أو حياديا.

2- أنواع الاتجاه:

تصنف الاتجاهات النفسية حسب أسس عديدة نذكر منها ما يلي:

[1]محمد خليل عباس: مناهج وأساليب تدريس الرياضيات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2007،ص39.

1.2 على أساس الموضوع:

1.1.2 اتجاه عام: هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة التي يحملها عدد من الناس كاتجاهاتهم نحو منظمة معينة أو جمعية علمية ويعتبر الاتجاه العام من أكثر الاتجاهات شيوعا واستقرارا أو استمرارا.[1]

2.1.2 اتجاه خاص: هو الاتجاه الذي يكون محددا نحو موضوع نوعي محدد وهو أقل ثباتا وشيوعا من الاتجاه العام.[2]

2- 2-على أساس الأفراد:

1.2.2 اتجاه جماعي: والاشتراك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه إيجابي.

2.2.2 اتجاه فردي: هو الاتجاه الذي يميز فردا عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديقه اتجاه فردي.

2- 3- على أساس الهدف:

1.3.2 اتجاه موجب: هو ذلك الذي يجعل صاحبه يستجيب إزاء الشيء المعين بالقبول والموافقة ومن أمثلة هذه الاتجاهات الموجبة نحو العمل المفيد أي التي تنحو بالفرد نحو شيء ما كالحب والاحترام.

---

[1]كامل علوان الزبيدي: علم النفس الاجتماعي. ط1. الأردن: دار الوراق. 2004، ص 118.

[2]جودت بني جابر، 2004، المرجع المذكور سابقا، ص270.

2.3.2 اتجاه سالب: فهو الاتجاه الذي تتمثل استجابةصاحبه إزاء الشيء المعين بالرفض أو المعارضة أي هي التي تجنح بالفرد بعيدا عن شيء ما كالرفض أو الكره وبالتالي فكل اتجاه يجنح بالفرد عن هدفه الصحيح هو اتجاه سلبي.[1]

2- 4- على أساس الوضوح:

1.4.2 اتجاه علني: هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجا في اظهاره أو التحدث عنه أمام الأخرين. ويكون متفقا مع معايير الجماعة ومثلها وقيمها.

2.4.2 اتجاه سري: هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفاؤه عن الآخرين ويحتفظ به في قرارة نفسه بل ينكر أحيانا حين يسأل عنه.[2]

2- 5- على أساس القوة:

1.5.2 اتجاه قوي: هو الاتجاه الذي شحنته الانفعالية كبيرة، ومن ثم تكون القوة الدافعة لتوجيه سلوك صاحبه كبيرة كذلك، أي يجعل صاحبه يدافع عنه بكل الطرق قولا وعملا، فإن كان السلوك قويا دل ذلك على قوة الاتجاه. أي يتضح في السلوك القوي الفعلي أي يعبر عن العزم والتصميم وهو أكثر ثباتا ويصعب تغييره نسبيا.[3]

2.5.2 اتجاه ضعيف: تكون شحنته الانفعالية ضعيفة ومن ثم تكون القوة الدافعة لتوجيه سلوك صاحبه ضعيفة كذلك أي أن الاتجاه الضعيف عادة ما يكون تأثيره بسيطا على الفرد، فإذا كان

---

[1] فؤاد البيهي السيد، عبد الرحمان سعد، مرجع سابق، ص53.

[2] خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي. ط2. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي. 1999، ص255.

[3] سعاد جاد الله، محمد مصطفى زيدان:بحوث في علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.1970، ص172.

السلوك ضعيفا دل ذلك على ضعف الاتجاه. وهو الذي يكمن وراء السلوك المتردد والمتراخي وهو سهل التغيير والتعديل.

3- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه:

يرى "**شوشان** " أن هناك العديد من المفاهيم التي ترتبط بمفهوم الاتجاه، بما في ذلك استعمالها من قبل الباحثين والدارسين في هذا المجال بنفس المعنى والتفسير والشرح وبين هذه المفاهيم نذكر ما يلي:

1.3 الدوافع: تتضمن الاتجاهات الدوافع فإذا كان الفرد يمتلك اتجاهات إيجابية نحو فرد آخر فهذا ربما يكوّن دافعا له للارتقاء به (طالب– معلم)، وتؤكد بعض التعريفات أن الاتجاهات استعدادات سابقة أو تهيؤ لدافع الاستثارة الدافعية، فالدوافع في هذه الحالة تعتبر مؤقتة أو نوعية لأنها تهدف إلى تحقيق هدف معين أما الاتجاه يداوم تأثيره من موقف إلى أخر كما أنه يحفز السلوك.

2.3 الميول: هي عبارة عن تفضيل الفرد لنشاط معين دون نشاط آخر أما الاتجاهات فلا تقتصر فقط على المشاعر بل تتضمن أحكاما قيمية أي قد تكون الاستجابات نحو الاتجاهات مقبولة أو مرفوضة.

3.3 المعتقدات: تشير معظم التعريفات إلى أن المعتقد يصبح اتجاها إذا صاحبه مشاعر معينة تعكس تقييم وتفضيل الفرد بخصائص الشيء أو الموقف أو حدث معين وعندئذ يعبر الاتجاه بمجموعة هذه المعتقدات.

4.3 القيم: يرى العالم "**سميث** "أن القيم من تصورات فكرية شخصية لما هو مرغوب ومتعلق بسلوك انتقائي مثل الحكم على العمل لما يدره من دخل ومراعاة الأخلاق في جميع التصرفات أو

احترام العلم والمتعلمين أي أن القيم تتعلق بأشياء أو مفاهيم مهمة في الحياة ويمكن أن تكون موجبة كالتسامح أو سالبة كالجريمة ومن الناحية التربوية فإن القيم تنمو وتتكون وتتعلم عن طريق ما نقوله ونلاحظه ونفعله في البيئة المحيطة بنا.[1]

4- خصائص الاتجاه:

لا شك أن الاتجاهات متعددة ويتعلمها الفرد ويكتسبها وهي ترتبط بالمثيرات للمواقف الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها الفرد، فتكوّن العلاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه وتغلبه على الاتجاهات الذاتية والخصائص الانفعالية وتختلف الاتجاهات وتتفاوت في وضوحها وقوتها وجمودها.[2]

وقد أشار **ماكدوفيد Mec David**إلى أن الاتجاهات خصائص عديدة منها:

1.4 للاتجاهات موضوع: للاتجاه فائدة عندما يكون ثابتا وذا موضوع معين ويكون موضوع الاتجاه بأشكال عديدة، فقد يكون محددا كتفضيل شيء معين أو قد يكون صفة تجريدية غير ملموسة كالأمانة والإخلاص.

2.4 الاتجاهات متعلّمة: يمكن اكتساب الاتجاه أو تعلمه أو تطوره من خلال الخبرات المباشرة وغير مباشرة مع هدف الاتجاه واغلب الاتجاهات يتم تعلمها من أقرب الافراد كالأبوين والمعلمين.

---

[1]مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي: المدخل إلى علم النفس التربوي. الطبعة العربية. عمان: دار اليازوري العلمية. 2004.

[2]خليل ميخائيل معوض، مرجع سابق، ص243.

3.4 الاتجاهات ثابتة نسبيا: للاتجاهات نوع من الثبات فهي ليست مرنة بحيث لا يمكن تغييرها، وعموما يمكن القول إن للفرد عدة ميكانزمات في عملية الادراك الحسي في ثبات الاتجاهات، بسبب هذا فإنه يمكن تخمين المعلومات عن اتجاهات التي يحملها الفرد بدقة عن سلوكه في مواقف مماثلة في أوقات لاحقة ويمكن للأخصائيين النفسيين التأثير في خبرة الفرد وتغيير اتجاهه ومن ثمة سلوكه.

4.4 للاتجاهات مسار: عندما نتكلم عن الاتجاه بوصفه نموذجا منظما، توجيه النشاط يكون مفهوما ضمنيا ويقوم من اتجاه الإيجابي أنه يشمل ميولا للتقرب من الهدف على عكس الاتجاه السلبي إذا يشمل على ميول الهرب أو إنهاء الخبرة من ذلك الهدف إذن فالاتجاه قد يكون إيجابيا أو سلبيا ويتجه بين الطرفين

5.4 للاتجاهات ميزات الدافعية والتقويمية: بمعنى أن الاتجاهات التي يعبر عنها الفرد المنظمة تنظيما مباشر للسلوك فإنها ترتبط بقوة بسيكولوجية الدافع والبحث عن الهدف.[1]

كما يلخص " **زهران** " أهم خصائص الاتجاهات فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.

- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات اجتماعية ويشترك عددا من الأفراد فيها.

- الاتجاهات تتضمن علاقة بين الفرد وموضوعا من مواضيع البيئة.

- الاتجاهات تتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها.

[1]راضي محمد الكبيسي: اتجاهات الأبناء نحو أباءهم المعوقين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 2000.

– الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.

– يتضمن الاتجاه عنصرا انفعاليا يعبر عن تقييم الفرد ومدى حبه لموضوع الاتجاه.

– يتضمن الاتجاه عنصرا عقليا يعبر عن معتقدات الفرد أو معرفته العقلية في موضوع الاتجاه.

– يتضمن الاتجاه عنصرا سلوكيا يعبر عن سلوك الفرد الظاهر نحو موضوع الاتجاه.

– الاتجاهات تعتبر نتاج الخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.

– الاتجاه يتمثل فيما بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية من اتساق واتفاق يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعنية.

– الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.

– الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي ولكن يمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.[1]

5- أهمية الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات موضوعا بارزا في ميدان علم النفس الاجتماعي والكثير من الدراسات النفسية والتربوية وفي كثير من المجالات التطبيقية وغيرها من مختلف ميادين الحياة، هي مجلات علمية داعمة لموضوع الاتجاه.

من أهم هذه الاتجاهات، التعليم حيث تلعب الاتجاهات دورا حاسما، لأن مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم وذواتهم تؤثر في قدراتهم

[1] زهران،1984، مرجع سابق، ص136.

على تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية، لأن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين. يكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط، ويعود سبب ذلك إلى أن للاتجاهات النفسية أثارها ويحتفظ بها لمدة طويلة، بينما تخضع الخبرات المعرفية بصورة عامة لعوامل النسيان، كما تؤثر الاتجاهات في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، والعمل المشترك مع الآخرين وفي قدرتهم على تحقيق ذواتهم وبالتالي تؤثر في قدرتهم على التكيف والاستجابة للتغيرات المستمرة التي يواجهونها في المجتمع من حولهم.[1]

تمثل الاتجاهات العوامل المؤثرة في مشاعر الفرد الوجدانية واستعداداته، حيث يقوم بتوجيه سلوكه على النحو معين في البيئة التي يعيش فيها والقصد بالمشاعر الوجدانية ما يتصل بأحاسيس الفرد وما يصاحب ذلك من سلوك.[2]

6- مكونات الاتجاه:

كان الاعتقاد السائد ولفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة وأنه ذو بعد واحد، إلا أن هذا الاعتقاد لدى الباحثين تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه والتي أكدت نتائجها أنه ذو بناء مركب من ثلاث عناصر أو مكوّنات بل أكدوا وجوب اتساق هذه المكونات لدى الفرد. وهناك من يرى أن الاتجاه عبارة عن بناء تنظيمي يتكون من ثلاثة أبعاد بعدين يتعلقان بالفرد ذاته وبعد آخر مرتبط بالفرد في عملية تفاعله مع البيئة وتتمثل في: المكوّن المعرفي، المكوّن الوجداني، المكوّن السلوكي.

---

[1] علي منصور: التعلم ونظرياته: اللاذقية: دار الطبع مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية. 2001، ص45.

[2] منصور، نفس المرجع، ص225.

1.6 المكوّن المعرفي: يعتمد اتجاه الفرد للموضوعات أو الأشخاص على مدى ما يعرف عنهم إذن فالمكوّن المعرفي ينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه.

فالاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على أخر، فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية كالتمييز، الفهم، الاستدلال والحكم ولذلك تتضمن الاتجاهات نحو بعض المشكلات الاجتماعية جانبا عقليا يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة.[1]

2.6 المكون العاطفي (الوجداني): يشير هذا المكوّن إلى مشاعر الحب والكراهية التي يواجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه ويرتبط بتكوينه العاطفي، فقد يحب موضوعا عاما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو إيجابي، وقد يكره موضوعا آخر فينفر منه ويستجيب له على نحو سلبي، ويمكننا التعرف على شدة هذه المشاعر من خلال تحديد موقع الفرد بين طرفي الاتجاه أي بين التقبل التام لموضوع الاتجاه أو الرفض المطلق له.[2]

3.6 المكوّن السلوكي (الميل للفعل): إن الاتجاهات تعمل كموجهات سلوك الإنسان، فهي تدفعه إلى العمل على النحو إيجابي فعندما يملك اتجاهات إيجابية نحو بعض الموضوعات، فإنه سينزع إلى نحو إيجابي، أما إذا كان يحمل اتجاها سلبيا نحو موضوع ما، فينزع إلى الاستجابة على نحو سلبي معيّن.[3]

وهناك من الباحثين من أضاف مكونا رابعا ويتمثل في المكوّن الإدراكي والذي هو عبارة عن:

---

[1]عبد الحافظ سلامة: أساليب تدريس العلوم والرياضيات. الأردن: دار البازوري. 2003، ص62.

[2]السيد محمد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي. ط1. ج1. بيروت: دار النهضة العربية. 1985، ص449.

[3]سلامة، المرجع السابق، ص63.

4.6 المكوّن الإدراكي: هو عبارة عن مجموعة المثيرات التي تساعد الفرد على إدراك الموقف الاجتماعي أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي تحدد الفرد رد فعله في هذا الموقف أو ذلك، وقد يكون الإدراك حسيا عندما تتكون الاتجاهات نحو الماديات أو ما هو ملموس (مثل رائحة الطعام) وقد يكون الإدراك جماعيا وهو الصيغة الغالبة[1].

وفي الواقع فإن مكوّنات الاتجاه هذه تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة التي ترتبط بعضها بالفرد وبعضها بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، فالمكوّن السلوكي مثلا يتأثر بالضوابط الأنا الأعلى وبالضغوط الاقتصادية و الاجتماعية،والمكوّن المعرفي يتأثر بالبراهين و الحجج التي يقدمها أهل الخبرة و الرأي و العلماء ووسائل الإعلام المختلفة ،وكذا المكوّن الانفعالي للاتجاه عندما يتخذ التعصب اتجاها عاطفيا ،فيغلب على اتجاه الفرد الكراهية والنبذ لجماعات معينة وعلى الرغم من اختلاف معدلات نمو هذه المكونات في المراحل العمرية،إلا أنها مرتبطة ببعضها البعض كما أن أغلب الباحثين يميلون لمبدأ التكامل بين هذه المكونات .[2]

7- عوامل تكوين الاتجاه:

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة والأنماط الثقافية والتراث الحضاري للأجيال التي سبقت والتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد، لذا فيمكن القول بأن الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية أو موروثة، فالمعايير الاجتماعية هي التي تحدد قواعد سلوك الفرد وسط مجموعة الأفراد وأيضا الفروق في الطبقة الاجتماعية ...إلخ.وكذلك المعايير الثقافية وهي التي تنظم قواعد وقوانين

---

[1] البيهي، عبد الرحمان سعد، المرجع السابق، ص254.

[2] وحيد، المرجع السابق، ص47.

السلوك والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع،والتي يمكن أيضا سواء كانت صريحة أو ضمنية أن تكون هي المسؤولة عن خلق درجة معينة من التوحد و الاتساق،ولكن الخبرة المباشرة للفرد تنتج طائفة متنوعة من الاتجاهات والآراء فعلى سبيل المثال تجارب الطفولة المبكرة،وقيم الأسرة،مستوى التحصيل العلمي وأخلاقيات الثقافة الفرعية هي جميعا عناصر تعمل على خلق الاختلافات بين الأفراد، و يكفي:إن أباءنا والأقران و الآخرين من حولنا، وكذلك وسائل الإعلام،وجميع الأعراف الثقافية تلعب دورا مهما في تحديد الاتجاهات التي نحملها .[1]

وهناك عدد من العوامل يشترط توافرها جميعا حتى يتكون الاتجاه النفسي، يمكن إيجازها فيما يلي:

1.7 تكامل الخبرة: أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينحو الإنسان إلى تعميم هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها أحكام الفرد واستجاباته للمواقف المتشابهة.

2.7 تكرار الخبرة: فلكي يتكون الاتجاهيجب أن تتكرر الخبرة.

3.7 حدة الخبرة: فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها أبعد غورا في نفسية الفرد وأكثر ارتباطا بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى الخبرة.

4.7 تمايز الخبرة: أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصوره وادراكه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

---

[1]سعيد بن أحمد شويل الغامدي: اتجاه المعلمين نحو التقاعد في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. 2011، ص26.

5.7 انتقال أثر الخبرة: تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير.[1]وترى الباحثة أن انطلاقا من الدراسة الحالية أن شروط تكوين الاتجاه تكون واضحة من خلال تطبيقها على اتجاه المتعلمين نحو العملية التعليمية التعلمية وذلك على النحو التالي:

6.7 تكامل الخبرة: إن خبرات المتعلم والتي اكتسبها من خلال العديد من المواقف التعليمية التي مر بها ومن خلال عدد من العوامل النفسية والاجتماعية والمادية، فهذه الخبرات عندما تعمل في اتجاه معين فإنها تعمل نحو تكوين اتجاه المتعلم أو موقفه من العملية التعليمية التعلمية سواء بالسلب أو الايجاب والمتعلم هنا يقوم بعميم الخبرات ويقوم من خلالها بإصدار الحكم على عملها.

7.7 تكرار الخبرة: إن تكرار خبرة المتعلم يجعل ثبات الاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية أعلى درجة عما إذا كانت هذه الخبرة مؤقتة أو ناتجة عن موقف مؤقت سرعان ما يزول أثره.

8.7 حدة الخبرة: إن تفاعل المتعلم مع بقية العناصر الأخربفي محيط الدراسة وطبيعة التفاعل واختلافه باختلاف المواقف وتعددها، نتيجة لعدم وجود التأهيل التربوي والمعرفي الكافي الذي يجعل المتعلم يتعامل بإيجابية أو سلبية مع العديد من المواقف التي يواجهها في عملية التعلم، كل ذلك يجعل المتعلم يمر بانفعالات حادة تعمق خبرته، وتجعله يكوّن موقفا ثابتا نسبيا نحو تعلمه.

9.7 انتقال أثر الخبرة: اتجاه المتعلم نحو العملية التعليمية التعلمية يمكن أن ينتقل عن طريق التصور أو التخيل أو التفكير فاتخاذ المتعلم لقرار استمراره في التعلم أو تركه لهذا يتأثر بشكل كبير بتفاعله الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

8- مراحل تكوين الاتجاه:

يمر تكوين الاتجاه بأربع مراحل:

---

[1]الغامدي، المرجع السابق، ص41.

1.8 المرحلة الادراكية أو المعرفية: يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية، تعرف الفرد بصورة مباشرة على عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام للمجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول الأشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، ونوع خاص من الجماعات كالأسرة وجماعات النادي وحول بعض القيم الاجتماعية كالشرف والتضحية.[1]

2.8 المرحلة التقويمية: ويتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي الذي كوّنه عنها فضلا عن الكثير من أحاسيسه ومشاعره التي تتصل بها وفي هذه المرحلة يتجلى الاتجاه على شكل ميل نحو ما أدركه الفرد في المرحلة السابقة سواء إيجابيا أو سلبيا.

3.8 المرحلة التقديرية: وفيها يصدر الفرد قراره الخاص بنوعية علاقته بالمثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا كان الاتجاه إيجابيا نحو ذلك الموضوع، أما إذا كان القرار سلبيا فإن الفرد قد كوّن اتجاها سلبيا نحو الموضوع.

4.8 مرحلة الثبات: وهي المرحلة التي يتم فيها تدعيم الاتجاه لدى الفرد وذلك بما حققه هذا الاتجاه للفرد من مكاسب وارتياح ثم يحاول الفرد تعميمه في المواقف المشابهة.

9-خصائص الاتجاه:

يمكن تحديد خصائص الاتجاه فيما يلي:

---

[1] عبد العزيز الغرباوي :الاتجاهات النفسية دار أجنادين للنشروالتوزيع،السعودية ،2007، ص10-11.

1.9 الاتجاهات تكوينات افتراضية: يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، ويعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له، فالاتجاه في ذاته غير موجود وإنما نضطر لافتراضه من أجل تفسير بعض الأنماط السلوكية التي يمارسها الفرد في أوضاع معينة، ومن أجل التنبؤ بهذه الأنماط في الأوضاع المتشابهة.

2.9 الاتجاهات نتاج التعلم: يكتسب الفرد اتجاهاته عبر عملية التنشئة وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على النحو لاشعوري أو غير قصدي، أو شعور الفرد بالميل إلى بعض الأفراد أو الجماعات الذين يشتركون معه في اللغة والثقافة والدين والعرق، يتكون بشكل قصدي أو شعوري، أي أن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية ويتم تعلمها بعدة طرق.

3.9 ثبات الاتجاهات وتغيرها: تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها أو مدى قابليتها للتغير وبعض الاتجاهات المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر هي أكثر ثباتا وأقل تعرضا للتغير أو التعديل من بعض الاتجاهات الأخرى، كما أن الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأقوى هي أكثر ثباتا من الاتجاهات ذات الصيغة العاطفية الأضعف وفي جميع الأحوال يمكن للاتجاهات أن تتغير أو تتعدل في ظروف معينة.

4.9 الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر: ينطوي الاتجاه على العلاقة بين الفرد وموضوع ما، وقد يكون الموضوع شخصا أو فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا، ويحدد الموضوع سلوك الفرد بطريقة مباشرة بحيث يسلك بطريقة معينة نحو موضوع معين وفي وضع معين وهذا يعني أن الاتجاهات أقل تجريدا وعمومية من المثل والقيم.

5.9 الاتجاهات ذات أهمية شخصية /اجتماعية: يؤثر سلوك الشخص حيال الأخرين والمدفوع باتجاه معين في أساليب شعور هؤلاء بأنفسهم فإذا كان لدى الفرد اتجاهات إيجابية نحو أشخاص

أخرين واستجاب لهم ككائنات ودية ومتعاونة، فمن المحتمل أن يعبر هؤلاء الأشخاص عن هذه الخصائص بشكل حر ومستقل، وأن يكوّنوا اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم وعلى العكس.

6.9 الاتجاهات إقدامية–تجنبية: قد تتسم بعض اتجاهات الفرد بالإقدام أو الإيجابية فتجعله يقترب من موضوعاتها، وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنبية أو السلبية فتجعله يتجنبها ويرغب عنها.[1]

– قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك.

– تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها ولها خصائص الفعالية.

– تتشكل من بعدين رئيسين هما: بعد معرفي وأخر انفعالي.

– الاتجاه استعداد للاستجابة وليس استجابة.

– الاتجاهات تتأثر بأساليب التفكير: يسلك الفرد سلوكا معينا أو يستجيب استجابة معينة إزاء قضية أو شخص أو مؤسسة أو رأي فهو بذلك يسترجع معلوماته أو خبراته السابقة التي تساعده في تفسير الموقف الحالي في ضوئها وبتالي يسلك أو يستجيب بناء على ذلك.

10– وظيفة الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات عدد من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو متميز وفعال، ويمكن تحديد أهم وظائف الاتجاهات كما ذكرها زهران في الآتي:

– الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.

---

[1]عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان أربد. 1985، ص 474.

– الاتجاه ينظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيها.

– الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الأخرين في الجماعات المختلفة وفي الثقافة التي يعيش فيها.

– الاتجاهات تيسّر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحد دون تردد أو تفكير في كل موقف، في كل مرة تفكيرا مستقلا.

– الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

– الاتجاه تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.

– الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

– الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.[1]

وهناك بعض الوظائف الأخرى للاتجاهات يمكن ذكرها في الآتي:

1.10 الوظيفة المعرفية: وتمثل تلك الوظيفة أهمية كبيرة للفرد حيث تساهم في تنظيم إدراك الفرد لما يبدو حوله وترتب وتخزّن المعارف التي يتلقاها من المحيط الذي يعيش فيه وعندما يرغب الفرد في الاستجابة لأي حدث يحتاج إلى أن يستدعي المعارف المتعلقة بالحدث (المثير) حتى يستطيع أن يكون حكما سليما، والاتجاهات تساعد الفرد على البحث عن هذه المعلومات من داخله أو من المصادر الخارجية.

---

[1] زهران، المرجع السابق، ص175–176.

2.10 الوظيفة المنفعية: وتساعد الاتجاهات الفرد على تحقيق الكثير من الأهداف، وتزوده بالقدرة على التكيف والتأقلم مع الجماعة التي يعيش فيها ومع الأهداف والمواقف المتعددة التي يواجهها وتكوين علاقات سوية وتكيفية في المجتمع.

3.10 وظيفة التعبير عن القيم والمثل: الاتجاهات تمثل التعبير عما يحمله الفرد من قيم وهي تنقل ما يحمله الفرد من قيم جيدة ويقدم بها نفسه للأخرين حتى يحوز على تقديرهم واحترامهم وتساعده في إثبات ذاته، الحصول على المكانة الملائمة والمناسبة له بين الأخرين في الجماعة التي ينتمي إليها او المجتمع الذي يعيش فيه.

4.10 وظيفة دفاعية: وفيها يحمي الإنسان نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي ويقوم بتكوين اتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه للاحتفاظ بكرامته والاعتزاز بنفسه.

5.10 وظيفة تنظيمية: يستجيب الفرد طبقا للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو ثابت ومتسق وتحول دون ضياعه في متاهات الحيرة الجزئية.[1]

11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

الاتجاهات ليست غريزية أو فطرية موروثة، بل إنها مكتسبة متعلمة، يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية، ومن أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات ما يلي:

[1] أحمد بلقيس، توفيق مرعي: الميسر في علم النفس التربوي.الأردن:دار الفرقان. 1983، ص475.

1.11 العوامل البيئية: وذلك من خلال تفاعل الطفل مع عناصر البيئة المختلفة المحيطة به.

2.11 العوامل الأسرية: يعد هذا العامل من أقوى العوامل المباشرة التي تعمل على تكوين الاتجاهات إذ يلعب الوالدين وسائر أفراد الأسرة دورا مهما في عملية التنشئة الاجتماعية وهم المصدر المباشر للاتجاهات حيث ينقلونها عن طريق التعلم والتقليد.

3.11 العوامل المدرسية: تلعب المدرسة دورا مهما في تكوين اتجاهات الأفراد، وتطويرها وذلك من خلال تفاعلهم مع الأقران والمعلمين والمواقف المدرسية المختلفة حيث يكتسبون من بعضهم الخبرات والقواعد والاتجاهات المختلفة.

4.11 العوامل الثقافية: يعيش الفرد في إطار ثقافي، يتألف من العادات والتقاليد والمعتقدات والقيم والاتجاهات وغيرها، التي تنقل إليه عبر المؤسسات الاجتماعية المختلفة، وتشير الدراسات المنشورة إلى أن استمرار الثقافة يتوقف على مدى تمسك أفرادها باتجاهات وأخلاقيات معينة.

5.11 العوامل النفسية: تتضمن العوامل النفسية كل ما يتعلق بالطفل من قوى مسيطرة عليه وموجهة لسلوكه على نحو عام، مثل سماته الشخصية وحيله الدفاعية وحاجاته وانفعالاته ودوافعه حيث توجه الطفل إلى اكتساب اتجاهات وقيم ومعتقدات معنية وجدير بالذكر أن الطفل يشكل عادة إتجاهات معارضة أو سلبية نحو كل ما يعوق إشباع تلك الحاجات واتجاهات إيجابية نحو كل ما يساعد من إشباع هذه الحاجات.[1]

[1]عبد العزيز السيد الشخص: علم النفس الاجتماعي. ط1. القاهرة: دار القاهرة للطباعة والنشر. 2001، ص 121.

6.11 وسائل الإعلام المختلفة:

من العوامل المؤثرة على الاتجاهات وسائل الإعلام من خلال ما تقدمه من معلومات وحقائق وأفكار ومعارف قد تكون غائبة عن الفرد ومنها على سبيل المثال الدعاية والإعلان.

12-النظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الاتجاه ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها في هذا التفسير. وسيتم عرض هذه النظريات كالتالي:

1.12 نظرية التحليل النفسي: تؤكد النظرية أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين أناه، والأنا يمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض التوتر، وإن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي لمتطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، وإذا يتكون اتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر،أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر .ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه و الحلول التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي،لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض.[1]

2.12 النظرية السلوكية: لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة نظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي، أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي

[1]الزغبي، المرجع السابق، ص 34.

عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط واشباع الحاجات. استخلص **روزنو**من تجارب اشتراطية إن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللّفظي.

وإن استخدام صور من التعزيز الإيجابي اللفظي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي، وافترض **روزنو** أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه.[1]

3.12 النظرية المعرفية: تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد.فنظرية الاتساق المعرفي **لروزنبرجوأبلسون** تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات، وإن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية وإنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الأخر، وعليه فإن أي تغيير في المكوّن الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكوّن المعرفي والعكس صحيح. لذا لابد من وجود اتساق بين المكوّنين وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح لنا بالتنبؤ بالسلوك.

4.12 نظرية التعلم الاجتماعي: الافتراض الأساسي لهذه النظرية هو أن الاتجاهات النفسية متعلقة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الأخرى، ومن ثم فإن المبادئ والقوانين التي تنطبق على تعلم أي شيء تحدد أيضا كيفية اكتساب الاتجاهات، فالفرد يستطيع أن يكسب المعلومات والمشاعر بواسطة عمليات الترابط والاقتران بين موضوع ما وبين الشحنة الوجدانية المصاحبة.

---

[1] سويف، المرجع السابق، ص51-52.

والمحدد الرئيسي في تكوين الاتجاهات هي تلك الترابطات التي يعايشها الفرد لموضوع الاتجاه.

كذلك يمكن أن يحدث تعلم الاتجاهات عن طريق التدعيم كما يمكن تعلمها من خلال التقليد، فالشخص يقلد الاخرين وخاصة إذا كانوا أقوياء أو ذي أهمية بالنسبة له. فالأطفال يقلدون الكبار وخاصة الوالدين والمراهقين يقلدون أصدقائهم أو من يعتبرونهم نماذج قدوة.[21]

والخلاصة أن نظريات التعلم تؤكد أن الترابط والتدعيم والتقليد هي الأليات أو المحددات الرئيسية في اكتساب وتعلّم الاتجاهات، وأن الأخرين هم مصدر هذا التعلم وأن اتجاه الفرد في صورته المتكاملة يتضمن كل الترابطات والمعلومات التي تراوحت عبر كل ما تعرض له من خبرات سابقة.

13- قياس الاتجاهات:

من أهم أسباب قياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية أن قياسها يشير بالتنبؤ بالسلوك ويلقي الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره البطيء والمتدرج أو السريع المفاجئ، ويعتبر قياس الاتجاهات مفيد بصفة خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات جماعة نحو موضوع معين.[3]

---

[1]سويف،1983، المرجع السابق، ص53.

[2]وحيد، 2001، المرجع السابق، ص46.

[3]زهران، المرجع السابق، ص178-179.

1.13الشروط الواجب توفرها في قياس الاتجاهات: هناك بعض المبادئ التي يجب مراعاتها لعملية قياس الاتجاهات النفسية والتي ذكرها عطوة (1999) وتشمل المبادئ التالية:

– تحديد المجال أو الموضوع الذي يقيس اتجاه الأفراد نحوه بدقة والعناصر الرئيسية أو الجوانب التي يتضمنها، في ضوء ما أمكن الاطلاع عليه من دراسات في هذا المجال، ثم تكوين البنود التي تعطي عنصرا أو جانبا في هذا الموضوع.

– أن يتوفر في الأداة التي تعد لقياس الاتجاه التجانس، أو أحادية البعد، أي نقيس الاتجاه نحو موضوع واحد، وأن نتناول البنود التي فيها مختلف جوانب هذا الموضوع.

– يجب ان يكشف المقياس عن اتجاه الفرد نحو الموضوع المراد دراسته من أربعة زوايا وهي الوجهة (الميل نحو الموضوع أوضده)، الدرجة (مقدار التأييد أو الرفض)، الشدة (قوة الشعور إيجابيا أو سلبيا) والظهور أو السيادة (مدى أهمية هذا الاتجاه للفرد وما إذا كان مركزي أو سطحي أو هامشي.

– ضرورة توافر شرطي الصدق والثبات في أداة قياس الاتجاهات، يعني الصدق أن تقيس الأداة فعلا ما أعدت لقياسه أما الثبات فيعني في أحد معانيه، الاتساق عبر الزمن، أي يعطي المقياس نفس النتيجة إذا طبق مرتين بفاصل زمني معين على نفس الفرد أو مجموعة من الأفراد.[1]

14- أساليب قياس الاتجاهات:

يمكن تصنيف أساليب قياس الاتجاهات النفسية إلى أربع فئات:

---

[1]عطوة، أحمد ودرويش زين العابدين، "علم النفس الاجتماعي وأسسه وتطبيقاته"، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي، (1999)،ص104-105.

– مقاييس التقرير الذاتي.

– أساليب ملاحظة السلوك الفعلي.

– أساليب التعرف على الاتجاهات من خلال ردود الفعل الفسيولوجي.

– الأساليب الإسقاطية.

وسوف نذكر أهم المقاييس وأكثرها شيوعا:

1.14 مقاييس المسافة الاجتماعية: ظهرت طريقة" بوجادرس" Bogardus عام (1925)لقياس البعد الاجتماعي بين الجماعات القومية المختلفة وتعد من أول المحاولات لقياس الاتجاهات.طبق **بوجادرس** المقياس على عينة متكونة من (1725) أمريكي لقياس اتجاهاتهم نحو 39 جماعة قومية وعنصرية وكان هدفه بيان الدرجة التي يكون عليها أفراد أي شعب من الشعوب مقبولين أو مرفوضين لمجموعة من الأمريكيين، فبدلا من أن يجعل التفرقة على أساس مباشر من القبول والرفض بدرجتيها المعتادة وضع المشكلة في قالب مختلف عبر عنه بالبعد الاجتماعي، فالشخص الذي له اتجاه عقلي موافق جدا نحو شخص أخر لا يود عادة أن يكون بينهما بعد اجتماعيا، وكلما زادت علاقة الرفض أو عدم القبول بينهما كلما زاد البعد الاجتماعي بينهما.

ومن ميزة هذا المقياس أنه حاول وصف هذه العلاقة على صورة مقياس مدرج من سبع وحدات[1]. وفيما يلي نموذج لقياس البعد الاجتماعي "**بوجاردس**" نحو (الزنوج– اليهود– الانجليز– العمال ...الخ.)

[1]عبد الفتاح دويدار، 1994،المرجع السابق، ص197–198.

الجدول رقم (04): نموذج لقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس. [1]

نحو مزيد من القبول	←					
أحب أن اتزوج منهم	أصادقهم	أقبل أن أجاورهم في السّكن	أقبل أن أزاملهم في العمل	أقبلهم كمواطنين في بلدي	أقبلهم كزائرين لوطني	أستبعدهم عن وطني
01	02	03	04	05	06	07
		→			نحو المزيد من الرفض	

- ملاحظات عامة على مقياس بوجاردس

- إن عبارات هذا المقياس ليست متدرجة تدريجا متساويا، أي لا تتساوى الأبعاد بين وحدات القياس.

- أن يقيس هذا المقياس الاتجاهات الحادة مثل التعصب الديني.

- إن من يوافق على الوحدة الأولى من المقياس يوافق على كل الوحدات حتى السادسة.[2]

[1] أحمد محمد الطيب: التقويم والقياس النفسي والتربوي الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث. 1999، ص 48.

[2] حسن الجبالي، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الأنجلو العربية، القاهرة، 2003، ص276.

2.14 مقياس ثيرستونThurstone1929م:يستخدم لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات، ويتكون من عدد من العبارات بينها فواصل أو مسافات متساوية تصنف الاتجاه من أقصى الإيجابية إلى أقصى السلبية ويطلق على طريقة **ثيرستون(مقياس المسافة المتساوية ظاهريا).**[1]

وقد فكرثيرستون في بناء مقياس يتنافى مع مقياس بوجاردس وتنحصر طريقة إعداد هذا المقياس في الخطوات التالية:

- جمع عدد كبير من العبارات (100) تمثل مختلف الاتجاهات نحو موضوع معين.

- عرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (100) محكم لتحديد أكثر العبارات التي تمثل الطرف الإيجابي من الاتجاه وأكثر العبارات التي تمثل الطرف السلبي والعبارات المحايدة.

- طلب كل منهم بشكل مستقل أن يطبع أكثر العبارات إيجابية في الخانة (1) وأكثرها سلبية في الخانة (11) والمحايدة في الخانة (6) كما يوضح الجدول التالي:

أقصى درجات القبول					**الحياد**	أقصى درجات الرفض
11	10	09	08	07	06	

الجدول رقم (05): مقياس اتجاه المسافات المتساوية لدى ثيرستون[2]

[1]بني جابر، المرجع السابق، ص283-284.

[2]محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي: المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. 1998، ص 132.

– استبعاد العبارات الغامضة أو غير المناسبة والتي اختلف في شأنها المحكمين.

– حساب لكل عبارة وزن "scate value" بالنسبة لبقية المقياس بجمع الأوزان التي تم إعطاؤها لكل المحكمين والقسمة على بعدهم.

– اختيار أنسب العبارات بحيث تكون المسافة بينهما متساوية وعددها حوالي 22عبارة.

– وضع العبارات في قائمة مبدئية، وطبقت على عينة من الأفراد للوقوف على صدق هذه العبارات أي قياس ما وضعت لقياسه.

– تفرغ درجات المبحوثين عن سؤال معين للوقوف على العبارات التي تعبر عن الاتجاه والتي لا تتفق درجات المبحوثين مع هذا الاتجاه، ومحاولة استبعاد العبارات التي لا تتفق معناها مع الاتجاه.

– في النهاية تقبل العبارات التي أثبتت أنها تعبر فعلا عن موضوع الاتجاه.

– وقد تضمنت الصورة النهائية للمقياس البنود التي وافق عليها أغلب المحكمين لكل منها وزن نسبي، يشير مجموع أوزان العبارات التي يوافق عليها الفرد إلى درجته الكلية على المقياس، وكلما زادت هذه الدرجة دلّ ذلك على أن الفرد أكثر ميلا لموضوع الاتجاه.

ملاحظات عامة عن المقياس ثيرستون:

– إن الاستعانة بحكام متميزين أو متعصبين يؤثر في تكوين وبناء المقياس.

– من الممكن أن تكون العبارات المتساويةفي نظر الحكماء الخبراء في الميدان غير متساوية بالنسبة للمبحوثين أو ليست متساوية في الواقع.

– تتطلب هذه الطريقة جهد ووقت كبيرين حتى يصبح المقياس صالحا للاستخدام.

– لقد استخدمت طريقة "ثيرستون " في مقياس الاتجاهات نحو الحرب، الكنيسة، الزنوج وكيفية معاملة المجرمين وتنظيم الأسرة.[1]

3.14 مقياس ليكرت"R. Likert (طريقة التقديرات التجمعية): تنسب هذه الطريقة إلى رنسيس ليكرت (1932) وقد استخدم هذه الطريقة للتغلب على الصعوبات التي واجهت الباحثين في استخدام طريقة ثيرستون ومن أهمها الصعوبات المرتبطة بأحكام المحكمين، فالعبارات تختار على أساس استجابات الأشخاص الذين تجري عليهم الدراسة أثناء عملية بناء المقياس. ويستخدم هذا المقياس عددا كبيرا من الوحدات أو العبارات كما هو الحال في مقياس ثيرستون، وتختار عبارات المقياس، بحيث تكون محددة المعنى واضحة وغير غامضة.[2] وتتصل بالاتجاه المراد قياسه وتوضع أمام كل عبارة من عبارات المقياس درجات الموافقة والمعارضة على النحو التالي: موافق بشدة –موافق –محايد –غير موافق –غير موافق بشدة، ويقابل كل عبارة من العبارات التقدير درجة كمايلي:

أوافق بشدة: خمس (05) درجات.

أوافق: أربع (04) درجات.

محايد: ثلاث (03) درجات.

غير موافق: درجتان (02).

---

[1]حسن الجبالي، المرجع السابق، ص276.

[2]كامل سهير أحمد ،علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة،2001، ص107.

غير موافق بشدة: درجة واحدة. (01).[1]

ولبناء مقياس ليكرت للاتجاهات يمكن إتباع المراحل الآتية:

– يجمع الباحث عددا من العبارات المتصلة بالموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، مستعينا بذلك برأي الخبراء أو مقاييس معدة سابقا ويمكن للباحث إعدادها بنفسه

– تصاغ العبارات صياغة جيدة بحيث تكون واضحة وبسيطة، غير غامضة لاتحمل الحياد ولاتحتمل أكثر من معنى.

– التحقق المبدئي من مناسبة العبارات لمجتمع الدراسة وذلك عن طريق التجريب القبلي للقياس على عينة ممثلة لمجتمع البحث (الدراسة).

– تحديد أوزان الفقرات وذلك بإعطاء الدرجة (05) للتأييد المطلق أو قيمة الموافقة الشديدة والدرجة (01) قيمة الرفض المطلق.

– التحقق من صدق وثبات المقياس بالطرق الإحصائية (المعمول بها).[2]

4.14 مقياس جثمان Guttman: ويسمى طريق "**تحليل المقياس**"، ويؤدي إلى ترتيب العبارات بحيث يحصل الأشخاص الذين يستجيبون بالتأييد لعبارة معينة على الترتيب أعلى منالأشخاص الذين يستجيبون لنفس العبارة بالمعارضة.

ومعنى ذلك أن الشخص إذا وافق على عبارة معينة في هذا المقياس فلا بد أنه يوافق على العبارات الأدنى منها. يوافق على العبارات التي تعلوها.

---

[1] وحيد، المرجع السابق، ص309.

[2] عكاشة وشقيق، 1998، المرجع السابق، ص 137.

ومعناه أنه لا يترك اثنان في درجة واحدة على هذا المقياس، إلا إذا كان قد اختار نفس العبارات. يلاحظ في هذا المقياس أنه يصلح لقياس الاتجاهات التي يمكن معها وضع عبارات يمكن تدريجها.[1]

5.14 طريقة أسجود لتمايز المعاني:

قدم أسجود وزملائه سنة (1957) أداة لدراسة المفاهيم والمعاني، ثم استخدمها الباحثون بعد ذلك كوسيلة لدراسة اتجاهات الأفراد نحو موضوعات مختلفة، وقياس استجابات المعنى لديهم أي دلالة الألفاظ ومعانيها بالنسبة لهم وتقوم طريقة أسجود على عرض المفاهيم أو القضايا التي تدرس اتجاهات الناس نحوها، ويطلب من المبحوث أن يوضع علامة في المكان الذي يتفق وأحكامه تجاه كل صفة من تلك الصفات، ومقاييس التقدير لهذا المقياس تتألف من سبع مسافات بين نقطتين متقابلتين، متعارضتين، فإذا كانت الصفة تنطبق مع أحكام الفرد تكون قريبة منها، وتبتعد عنها كلما لم تتفق الصفة مع أحكامه أما مستوى الحياد فيشار إليه في هذا المقياس بعلامة في الخانة (4) كما في النموذج الآتي:

	7	6	5	4	3	2	1	
إيجابي	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	سلبي
إيـــــجـــــابـــــي+				نقطة حياد	ســـــــلـــــــبـــــــي-			

الجدول رقم (06): مقياس أسجود لتمايز المعاني.[1]

[1]سلامة،2003، المرجع السابق، ص80-81.

6.14 الأساليب الإسقاطية: تستخدم الاختبارات الإسقاطية في مجال العيادات النفسية ومستشفيات الأمراض النفسية والعقلية، وهي تعتبر واسعة الانتشار في دراسة الشخصية السّوية والمنحرفة، كما تستخدم في قياس الاتجاهات، وتعتمد هذه الاختبارات على مفهوم التحليل النفسي للإسقاط. وترتكز على افتراض مفاده هو أن المنبهات الغامضة تثير لدى الفرد استجابات متنوعة تنوعا شديدا، تعكس ما لدى الفرد من فروق في الشخصية.[2]

7.14 أساليب التعرّف على الاتجاهات من خلال ردود الفعل الفسيولوجية:

تتكشف الاستجابات الفسيولوجية للفرد (خاصة تلك التي تقع تحت سيطرة الجهاز العصبي المستقبل) عند رؤيته لموضوع الاتجاه والتفكير فيه أو التعامل معه عند شدة Intensity ودرجة اتجاهه نحو هذا الموضوع وهذه الاستجابات، وإن لم تمكننا في كثير من الأحيان معرفة وجهة الاتجاه (القبول أو الرفض). عموما فإن أهم الاستجابات الفسيولوجية التي يعتمد عليها في هذا الشأن معدل ضربات القلب، ضغط الدّم، مدى توصيل أو مقارنة الجلد للتيار الكهربائي واتساع حدقة العين، تعبيرات. عضلات الوجه.[3]

---

[1]عباس محمود عوض: علم النفس الاجتماعي نظرياته وتطبيقه. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. 2003، ص212.

[2]معوض، خليل ميخائيل، المرجع السابق، ص273.

[3]الجبالي، 2003، المرجع السابق، ص290.

16- مفهوم العملية التعليمية التعلمية:

تعرف بأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصّف الدّراسي، وذلك بهدف اكتساب المتعلمين مهارات عملية أو معارف نظرية أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظام مبني على مدخلات ومعالجة ثم مخرجات.[1]

هي عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدّراسية وتسلسله في شرحها.[2]

هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك.

هي الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى اكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات. فالمدخلات هم المتعلمين والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينهما وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في اعداد متعلمين أكفاء.

---

[1] رويبح، كمال، "العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموجا"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد33، 2018، ص372.

[2] أفنان، نظيرة دروزة، "النظرية في التدريس وترجمتها عمليا"، ط1، عمان، دار الشروق، (2000)، ص44.

17-عناصر عملية التعلم:

إن نجاح أي عملية تعليمية مرهون بمدى تفاعل أقطابها وتكاملها والتي نلخصها فيما يلي:

1.17 المعلم (الأستاذ) أو البعد التربوي (البيداغوجي): يعتبر المعلم العامل الرئيسي في العملية التعليمية، حيث يلعب دورا كبيرا في بناء تعليمات المتعلم، فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعال، والذي يمتلك الكفاءات التعليمية الجيدة. وبهذا فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية يعمل كمنشط ومنظم ومحفز للعملية، وليس ملقنا كما كان سابقا، ومن ثمة فهو يسهل عملية التعلم ويتابع مسار المتعلم من خلال تقييم مجهوداته المختلفة.[1]

2.17 المتعلم (التلميذ) أو البعد النفسي (السيكولوجي): يعتبر المتعلم الطرف الثاني والأساسي في العملية التعليمية والتربوية، لذلك فإن العملية التعليمية تبدي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية. وباعتبار التلميذ محور العملية التعليمية. فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات لتطوير قدراته المعرفية واللغوية والعلمية من خلال الاسهام الفعال في بناء هذه العملية. فإذا كان في التعليم التقليدي لا يملك أي دور في العملية التعليمية باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم من خلال تحضير بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها كما تتيح له الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة.[2]

---

[1]سلالة، عادل أبو غزالة وزملاؤه، "طرق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة"، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (2009)، ص32.

[2]الجبار، سيد ابراهيم، "دراسات في تاريخ الفكر التربوي"، لبنان، دار صفاء للنشر، (2000)، ص288.

3.17 المنهاج (البعد الابستيمولوجي): يعد المنهاج الدراسي وثيقة رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما، إنه الخبرات التربوية والمعفية التي تمنحها المدرسة للتلاميذ داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان.

ويعرفه مرعي أحمد توفيق والحيلة محمود محمد: بأنه الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم.

هو مجموعة من الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموهم.[1]

إن المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما هو جميع الأنشطة التي يقوم بها الطلبة والخبرات التي يمرون بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها، ابتداء من الأهداف وانتهاء بالتقويم.

وإذا كان لكل مادة تعليمية منهاجها الخاص المحدد لأهدافها وطرق التدريس المنتهجة خلالها، فذلك راجع إلى طبيعة المواد الدراسية في عمومها والتي تتصف بناحيتين أساسيتين:

الأولى: فتتمثل في طبيعة المعارف أو المعلومات التي تنظمها كل مادة.

---

[1]نافع، سعيد، "نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسي"، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المغربية للمناهج وطرق التدريس (نحو تعليم أساسي أفضل)، (1992).

الثانية: تتمثل في طرق البحث والتدريس التي يجب اتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد.

4.17 التقويم التربوي:

يعرف بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، كما يعرف بأنه هو اصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية والوقوف على نقاط الضعف والقوة وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل وتحسين عملية التدريس.[1]

هو عملية تشخيصية وقائية علاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها، بما يحقق أهداف تدريس المواد الدّراسية المختلفة. بحيث يكون عونا لها على تحديد المشكلات وتشخيصها ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد وضع الحلول المناسبة لها، من أجل تحسينه ورفع مستواه إلى الأفضل لتحقيق أهدافه المنشودة بنجاح.[2]

هو عملية إصدار الحكم على ظاهرة تعليمية بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية وتحديد المشاكل، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

---

[1]راشد حماد الدوسري: القياس والتقويم التربوي الحديث. ط1. الأردن: دار الفكر. 2005، ص 177.

[2]سوسن شاكر مجيد: تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد. ط1. عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع. 2008، ص 124.

5.17 المحيط المدرسي:

عرفه **الشلتي (2011)** بأنه الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية بكافة جوانبها ومن خلالها تتحقق الأهداف المنشودة من التربية في صناعة واعداد الأجيال وتربية الأجسام والعقول والقيم. كما تعد عنوانا للمجتمع والقدوة الصالحة للبيئة المحلية.[1]

وعرفه **الهنداوي (2009)** بأنه نوع من التفاعل الذي يحدث بين المدرسين والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وبين الإدارة المدرسية والمدرسين وبين الإدارة والتلاميذ.[2]

1.5.17 عناصر المحيط المدرسي:

– **البيئة الجغرافية:** وتشمل البناء المدرسي ومرافقه والتجهيزات والمكتبة والملاعب والحدائق ودورة المياه والجو الصّحي لها.[3]

–**البيئة الأكاديمية:** تشمل الكتب والمراجع والوسائل التعليمية.

– **البيئة الاجتماعية:** وتشمل إدارة المدرسة، والعلاقات الإنسانية والانضباط والنظام والتفاعل الاجتماعي.[4]

---

[1]أمل محمد علي الشليتي: أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية. 2011.

[2] ياسر فتحي الهنداوي: إدارة المدرسة وإدارة الفصل، أصول نظرية وقضايا معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.2009.

[3]مصطفى خليل الكسواني، محمد شناوي، ومحمود غانم: إدارة التعلم الصفي. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.2005.

[4]عطوي، المرجع السابق ص 43.

18- أهمية قياس الاتجاهات نحو العملية التعليمية:

تظهر أهمية قياس الاتجاهات نحو العملية التعليمية فيما يلي:

- تحديد رغبات المتعلمين وتفضيلاتهم نحو المادة الدراسية واختيارهم للتخصصات الدراسية التي يرغبون في الاستمرار في دراستها.

- تحديد الاتجاهات السلبية ومحاولة تعديلها.

- تساعد على التنبؤ بسلوك المتعلمين اتجاه مواد وموضوعات مختلفة.

- تعمل على مساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

- تساعد على اختيار طرق التدريس المختلفة.

- تساعد على اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.

- توقع تفكير المتعلمين في المواد الدراسية.

- توقع أسلوب المتعلمين في التفكير في حل المشكلات.[1]

19- تنمية وتعديل الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية التعلمية:

إن عملية تعديل أو تغيير الاتجاهات عملية شاقة وبالغة الصعوبة، والسبب في ذلك هو أن الاتجاهات بعد فترة طويلة أو قصيرة تصبح جزء من شخصية الفرد في كثير من الأحيان ويحدث هذا بصفة خاصة إذا كانت هذه الاتجاهات قوية وثابتة أو عندما تكون واضحة للفرد أو يكون الاتجاه عميقا جدا والأفكار والأساليب التي تساعد على تغيير الاتجاهات كثيرة منها:

---

[1] نشواتي، عبد المجيد، "علم النفس التربوي"، ط3، الأردن، دار الرسالة للنشر والتوزيع، (1998)، ص 78.

– تحديد الاتجاه أو الاتجاهات المرغوب تنميتها لدى الطلاب.

– تحديد الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعد على تنمية الاتجاه نحو العملية التعليمية التعلمية.

– تحديد الاستراتيجيات والأساليب تنمية هذه الاتجاهات وفي هذا المجال يمكن للمتعلم توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة التي تركز على استخدام التفكير العلمي وحل المشكلات.

– تحديد المواقف التعليمية التي توفر فرص التعلم الجمعي ومشاركة المتعلمين في القيام بأنشطة أو تجارب أو تدريبات معينة فتمثل هذه المواقف لها إمكانيات تعليمية تسمح بتبادل الخبرات العاطفية التي تزيد من تعلم الاتجاهات، حيث يصاحب هذا التعلم الشعور بالسرور والنجاح لدى المتعلمين. ويرى **عبيد** أن التعلم يتم بصورة جيدة ومتميزة عندما يتفاعل عقل ووجدان المتعلم، ويتكاملان لإكساب أفضل خبرات تعليمية عن فهم، ومن خلال حب للتعلم ورغبة في التعمق والدافعية للتميز.

ومن هذا المنطلق فإن أحد الأهداف الأساسية للتعلم هو تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية التعلمية وتنمية الميول الحافزة لتعلمها والاستمتاع بها والإحساس بأهميتها وتثمين فائدتها في تكوين مهارات عقلية وإجرائية تؤهل المتعلم للتكيف مع المتغيرات ومن ثم تحقيق النجاح والتفوق والتميز وهو ما نهدف إليه من خلال متعلم مفكر وناقد للعملية التعليمية التعلمية.

خلاصة الفصل:

يعد الاتجاه من المواضيع والمفاهيم الأكثر دراسة في علم النفس الاجتماعي وأكثرها ثراء. فالأفراد يحملون بداخلهم اتجاهات نحو العديد من الأشياء ونحو غيرهم من الأفراد وكذلك نحو

أنفسهم أيضا. والاتجاه هو حالة من الاستعداد والتأهب النفسي والعصبي حيث أن الخبرات الفردية حول موضوع معين تتكامل وتتجمع مع بعضها مكونة اتجاها نحو موضوع ما.

وقد تؤثر الاتجاهات تأثيرا قويا في سلوك الفرد، فإذا كانت اتجاهاته نحو موضوع معين أو مهمة يقوم بها. فإن سلوكه في أثناء قيامه بالمهمة يكون إيجابيا، ويؤثر ذلك بالتالي في نجاحه في تحقيق أهداف هذه المهمة. وقد صنفت الاتجاهات النفسية حسب أسس عديدة منها على أساس الموضوع، وعلى أساس الأفراد، وعلى أساس الهدف، وعلى أساس الوضوح وعلى أساس القوة. كما أشار **ماكدوفيد** إلى أن للاتجاهات خصائص حيث أن للاتجاهات موضوع والاتجاهات متعلمة وقد تكون ثابتة نسبيا وكذا للاتجاهات مسار. كما تلعب الاتجاهات دورا حاسما في عملية التعلم لأن مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو العملية التعلمية وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم والمعلمين تؤثر في قدراتهم على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية. لأن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط.

كما يرى الباحثون أن الاتجاه بناء تنظيمي يتكون من ثلاثة أبعاد وتتمثل في المكوّن المعرفي والمكوّن الوجداني والمكوّن السلوكي. وترى الباحثة أن شروط تكوين الاتجاه تكون واضحة من خلال تطبيقها على اتجاه المتعلمين نحو العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال تكامل الخبرة، وتكرار هذه الخبرة، وحدة الخبرة وانتقال أثر الخبرة. ومن العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات العوامل البيئية والعوامل الأسرية، والعوامل المدرسية، والثقافية والنفسية ووسائل الاعلام المختلفة. كما تظهر أهمية قياس الاتجاه نحو عملية العملية التعليمية التعلمية في تحديد رغبات المتعلمين، كما تساعد على التنبؤ بالسلوك اتجاه المواد والموضوعات المختلفة، وتوقع تفكير المتعلمين في حل المشكلات والوضعيات المقترحة ولهذا فإن الأهداف الأساسية للتعلم هو تكوين

الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية وتنمية الميول المحفزة لتعلمها والاستمتاع بها والاحساس بأهميتها وتثمين فائدتها في تكوين المهارات العقلية والاجرائية التي تؤهل المتعلم للتكيف مع المتغيرات ومن ثم تحقيق النجاح والتفوق والتميز.

الجانب الميداني

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث إلى صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجرائه لبحثه. لذا وبعد تطرقنا في الفصول السابقة إلى مشكلة الدراسة وإطارها النظري. سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم الإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية. وهي إجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث ميدانها وإجراءاتها والنتائج المتوصل إليها. وبعد ذلك سنتناول ميدان الدراسة من خلال التعرف على المنهج المتبع والعينة التي أجريت عليها هذه الدراسة وطريقة اختيارها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها. ليتم في الأخير إجراء وتطبيق الدراسة الأساسية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي يقوم بها الباحث عند وصوله إلى استخدام أداة البحث المعتمد عليها في دراسته، حيث تعتبر الدراسة أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي. فبناء على الدراسة الاستطلاعية وعلى ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات، فإنه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يتمكن من التعديل. ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق.[1]

كما تهدف الدّراسة الاستطلاعية إلى استطلاع الظروف المحيطة بالموضوع الذي يرغب الباحث في دراسته، والتعرف على أهم الفروق التي يمكن وصفها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدّراسة. وقد تم إجراء الدّراسة الاستطلاعية في ميدان الدراسة الأساسية وهو مؤسسات التعليم الثانوي وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

---

[1] بركات محمد خليفة:علم النفس التعليمي.الكويت:دار العلم. 1979،ص76.

- التعرف على مدى إمكانية إجراء الدّراسة الأساسية والاستطلاعية.

- الوقوف على الصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها في الدّراسة.

- توضيح المفاهيم المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الظاهرة.

- التعرف على المتغيرات الممكنة وبالتالي الفرضيات التي يمكن إخضاعها للبحث والاختبار.[1]

وقد تمت الدّراسة في ثانويات البليدة رغم إيجاد صعوبات في إجراء الدراسة لعدم التمكن من الحصول على رخصة لإجراء البحث لكن بمساعدة المستشارين التربويين تمكنا من العمل داخل ثانوية بلقاسم الوزري وثانوية ديار البحري. كما كان طول الاختبار مرهقا للتلاميذ، لذلك استبعدنا الكثير من الإجابات لأنها كانت غير مكتملة، أو تبدو ارتجالية فتفتقد إلى الدقة والصدق.

2-منهج الدراسة:

يشير عبيدات ذوقان وآخرون: أن اختيار الباحث لمنهج الدراسة يختلف حسب طبيعة الموضوع فليس له الحرية المطلقة في اختيار منهج دون أخر، بمعنى أن طبيعة الموضوع، والمشكلة المدروسة هي التي تفرض المنهج المناسب.[2] واستجابة لطبيعة موضوع الدراسة الذي يهدف أساسا إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم. فإن المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الملائم لموضوع الدراسة.

---

[1] محمد زيان عمر: البحث العلمي، مناهجه وتقنياته. ط4. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. 1983، ص131.

[2] عبيدات ذوقان، عبد الرحمان كايد عبد الحق عدس: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. السعودية: دار أسامة للنشر والتوزيع. 2002،ص95.

3-مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على تلاميذ الثالثة ثانوي في ثانويات البليدة. والبالغ عددهم حوالي 12300 تلميذا وتلميذة للموسم الدّراسي 2022/2021.

4- عينة الدراسة:

اختارت الباحثة في دراستها العينة القصدية. ويعتبر هذا النوع من العينات هادفة وقصدية، ويتم فيها الاختيار حسب مواصفات ومعايير يضعها الباحث فيحدد حالات الأفراد على أساس أنهم يحققون غرض الدراسة التي يقوم بها. كما يمكننا في هذا النوع من العينات انتقاء أفرادها بشكل مقصود، نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة ونظرا لوجود تسهيلات من طرف المستشارين التربويين في المؤسسات المذكورة، فقد اقتصرت دراستنا داخل هذه المؤسسات على تلاميذ الثالثة ثانوي بمختلف الشعب العلمية والأدبية وهي العينة المتاحة لنا.

وقد تم تحديد عينة الدّراسة والمتكونة من 507 تلميذا وتلميذة من أقسام الثالثة ثانوي بمختلف الشعب. وهذا بعد استبعاد الإجابات الغير مكتملة.

والجدول رقم (07): توزيع التلاميذ حسب الثانويات.

الثانويات	عدد التلاميذ
بلقاسم الوزري بالبليدة	120
هواري محفوظ أولاد يعيش	87

ثانوية ديار البحري بني مراد	240
مدرسة النّور الخاصة بشفة	60
المجموع	**507**

الجدول رقم (08): توزيع أفراد العينة حسب الجنس والشعبة

الشعبة / الجنس	العلوم التجريبية	الأدب والفلسفة	رياضي وتقني رياضي	تسيير واقتصاد	المجموع
الذكور	90	76	29	34	229
الاناث	130	108	13	27	278
المجموع	220	184	42	61	507

5- الإطار المكاني للدّراسة:

لقد تم إجراء الجانب الميداني من الدّراسة الحالية على مستوى بعض ثانويات البليدة وهي: ثانوية بلقاسم الوزري، وثانوية هواري محفوظ وثانوية ديار البحري. ومدرسة النّور للدروس الخصوصية.

6-الإطار الزماني للدراسة:

تم تطبيق أدوات البحث بداية من شهر جانفي إلى غاية بداية شهر ماي من السنة الدّراسية 2022/2021.

7- أدوات الدراسة:

7- 1- اختبار التفكير الناقد: اختبار التفكير الناقد "لواطسن جليسر "Watson and Glaser الذي قننه على البيئة السعودية كل من فاروق عبد السلام وممدوح سليمان عام 1982 ويقتصر هذا الاختبار على مهارات التفكير الناقد التي يقيسها والذي وضعه **واطسن**1920وعدله **جليسر** واستقر بصورته النهائية عام 1964، وقننه على البيئة السعودية كل من عبد السلام وسليمان 1982م، وقد تألفت عينة التقنين من (2475) طالبا من طلاب المدارس الثانوية في المنطقة الغربية.[1]

- **غرض الاختبار:** الغرض من بناء هذا الاختبار هو قياس القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من خمسة اختبارات تتمثل في:

الاختبار الأول: معرفة الافتراضات: ويحتوي على (30) سؤالا، ولكل سؤال (3) افتراضات مقترحة يجاب عليها بوارد أو غير وارد.

الاختبار الثاني: التفسير: يتكون من (30) سؤالا، ولكل سؤال (3) افتراضات مقترحة يجاب عليها بوارد أو غير وارد.

الاختبار الثالث: المناقشة: يتكون من (30) سؤالا، ولكل سؤال (3) افتراضات يجاب عليها قوية أو ضعيفة.

---

[1]عبد السلام فاروق، سليمان ممدوح محمد: كتيب اختبار التفكير الناقد. جامعة أم القرى. كلية التربية جامعة بغداد. العراق: مركز البحوث التربوية والنفسية. 1982، ص28.

الاختبار الرابع: الاستنباط: يتكون من (30) سؤالا، ولكل سؤال (3) افتراضات يجاب عليها صحيحة أو غير صحيحة.

الاختبار الخامس: الاستنتاج: يتكون من (30) سؤالا، ولكل سؤال (5) استنتاجات مقترحة للإجابة على السؤال بصادق تماما، محتمل صدقه، بيانات ناقصة، محتمل خطؤه، خاطئ تماما. كما هو موضح في الملحق (2).

وبذلك يتكون الاختبار من (150) سؤالا.

-**تصحيح الاختبار**: عند تصحيح ورقة الإجابة على هذا الاختبار يستخدم مفتاح الاختبار التفكير الناقد، وهو عبارة عن قطعة من الورق المقوى تطابق مساحتها الجزء المخصص للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة ومثقب في هذا المفتاح أماكن الإجابات الصحيحة، ويتم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والإجابة الخاطئة تعطى الدرجة صفر، ومجموع الدرجات النهائية لاختبار التفكير الناقد (150) درجة. ولكل مهارة (30) درجة.

-**صدق الاختبار**: استخدم "فاروق عبد السلام، وممدوح سليمان " أربع طرق لحساب صدق الاختبار وهي على النحو التالي:

- أن تتفق أقسام الاختبار مع الاختبارات الأخرى التي وضعت لقياس التفكير الناقد

- **صدق المحتوى**: وقام به الباحثان لغرضين: أولهما مدى ارتباط الفقرة بالمفهوم الذي تقيسه، وثانيهما هو مدى ملائمة الفقرة للبيئة العربية، وقد كان معامل الاتفاق بين المحكمين وكلهم من أساتذة التربية وعلم النفس عاليا لدرجة توحي بالثقة في ارتباط المفهوم بالفقرات وبملاءمتها بيئيا.

-**الاتساق الداخلي للاختبار**: وقد تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية الخمسة للاختبار والدرجة الكلية له، والجدول التالي يبين قيمة معاملات الارتباط.

الجدول رقم (09) يبين قيمة معاملات الارتباط الاختبار التفكير الناقد.

	الاختبار الأول /الدرجة الكلية	الاختبار الثاني /الدرجة الكلية	الاختبار الثالث /الدرجة الكلية	الاختبار الرابع /الدرجة الكلية	الاختبار الخامس /الدرجة الكلية
معامل الارتباط	0.63	0.62	0.62	0.65	0.48

ويتضح من الجدول رقم (09) أن جميعها معاملات دالة إحصائيا. إلا أن أقلها هو معامل ارتباط الاختبار الخامس (الاستنتاج) بالدرجة الكلية للاختبار وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة هذا الاختبار عن الاختبارات الفرعية.[1]

- **ثبات الاختبار**: استخدم الباحثان في حساب ثبات الاختبار معامل ألفا Alpha coeficiet الذي أستخدمه "كرونباخ " كتعديل لمعادلة كيودرريشاردوسون وقد تبين من خلال حساب ثبات الاختبار أن قيمته تساوي 0.75 وهو معامل معقول.[2]

ونظرا لطول اعداد الاختبار وتقنينه، حيث كان إعداده عام (1982) فقد أعاد حساب ثباته كل من الأندنوسي (1997) والحربي (2003). حيث قام كل منهما بتطبيقه على عينة استطلاعية

[1]عبد السلام، سليمان،1982، المرجع السابق، ص30-31.

[2]عبد السلام، سليمان،1982، المرجع نفسه، ص30-31.

لطلاب الصف الأول ثانوي في مدارس التعليم العام لإعادة حساب ثباته ومدى صلاحيته، وقد تحصلا على قوة ثبات جيدة نسبتها (0.70) وهو معامل ثبات جيد لهذا الاختبار.[1]

- التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الناقد:

- **صدق درجات الاختبار:** للتحقق من صدق درجات اختبار التفكير الناقد تم تقديم دليل الصدق القائم على البنية الداخلية للاختبار وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين الاختبارات الفرعية الخمسة وهي اختبار الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج وهذا ما يبينه الجدول رقم (10)

الجدول رقم (10) معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد

الاختبارات الفرعية	الافتراضات	التفسير	تقويم المناقشات	الاستنباط
التفسير	**قيمة الارتباط= 0.415 القيمة الاحتمالية= 0.001>**			
تقويم المناقشات	**قيمة الارتباط= 0.345 القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.346 القيمة الاحتمالية= 0.001>**		

[1] مفلح بن دخيل بن مفلح السعدي الأكلبي: فعالية إستراتيجة التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي. أطروحة دكتوراه جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.2008، ص80.

الاستنباط	**قيمة الارتباط= 0.253** **القيمة الاحتمالية= 0.006**	**قيمة الارتباط= 0.400** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.300** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	
الاستنتاج	**قيمة الارتباط= 0.216** **القيمة الاحتمالية= 0.015**	**قيمة الارتباط= 0.138** **القيمة الاحتمالية= 0.085**	**قيمة الارتباط= 0.242** **القيمة الاحتمالية= 0.008**	**قيمة الارتباط= 0.171** **القيمة الاحتمالية= 0.045**

نلاحظ من الجدول رقم (10) بأن معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لاختبار التفكير الناقد دالة إحصائيا، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بصدق مقبول.

– **ثبات درجات الاختبار:** للتحقق من ثبات درجات الاختبار تم استخدام معامل الثبات ألفا، وهذا ما هو موضح في الجدول رقم (11)

الجدول رقم (11) قيمة معامل الفا كرونباك

الاختبار	عدد البنود	قيمة معامل ألفا
اختبار التفكير الناقد	150	0.699

نلاحظ من الجدول رقم (11) بأن قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباك بلغت 0.699 وهي قيمة مقبولة، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بثبات مقبول. على العموم يمكننا القول بأن اختبار التفكير الناقد تتم تعد رجاته بخصائص سيكومترية مقبولة.

7- 2-وصف مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

تم استخدام في الدراسة الحالية مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية المعد من طرف الباحثة لشهب أسماء (2018).

يتكون المقياس من:

بيانات عامة: تتضمن اسم ولقب المتعلم وتاريخ ميلاده، إعادة السنة من عدمها، إلى جانب معلومات حول المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين وهي معلومات ضرورية لضبط المتغيرات الدخيلة.

مقدمة استهلالية: بهدف إعطاء فكرة عامة حول الموضوع وتعليمات الإجابة بأسلوب بسيط يساعد على الفهم الجيد. وبالتالي الاستجابة الصادقة، كما تضمنت عبارات محفزة على الإجابة وتؤكد سريتها.

البنود: وقسمت بنود الاستمارة إلى خمسة أبعاد كالتالي:

الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس وبالقدرات. ويضم البنود 1- 6- 11- 16- 21- 26- 31- 36- 41- 46-.

الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد والمثابرة. ويضم البنود 2- 7- 12- 17- 22- 27- 32- 37- 42- 47- 51.

الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير والقدرة على اتخاذ القرار. ويضم البنود 3- 8- 13- 18- 23- 28- 33- 38- 43- 48- 52- 54.

الاعتقاد بالقدرة على تقبل وتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف. ويضم البنود 4 – 9– 14– 19– 24– 29– 34– 39– 44– 49.

الاعتقاد بالقدرة على انشاء علاقات سليمة مع الأخرين (أساتذة، زملاء مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي والتواصل الفعال معهم. ويضم البنود 5– 10– 15– 20– 25– 30– 35– 40– 45– 50– 53.

طريقة تصحيح المقياس: أما من حيث البدائل فقد اعتمدت الباحثة طريقة ليكرت فجاءت في شكل خمس بدائل تتدرج من الموافقة الشديدة إلى الرفض الشديد مرورا بالحياد يقابلها سلم الدرجات من 5 درجات إلى درجة واحدة في حالة البنود الموجبة والعكس بالنسبة للسالبة. وذلك للتقليل من أثر التخمين. ومنح التلميذ حرية كافية تسمح له بالمفاضلة بين عبارتين يوافق عليها أو العكس.

طريقة تفسير درجات المقياس: اشتملت الصورة النهائية للمقياس على أربع وخمسين بندا (بعد التأكد من خاصيتي الصدق والثبات) وعليه تتراوح الدرجات الكلية للإجابة عليه بين 54 درجة كحد أدنى و270 درجة كحد أقصى مرورا بالقيمة 162 درجة والتي تمثل متوسطي الفاعلية الذاتية الأكاديمية. والتلاميذ الذين يتحصلون على درجات أقل يمثلون فئة ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة، وعكس أولئك المتحصلين على درجات تفوق القيمة الوسطى (162درجة) هم الذين يمثلون التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة.

– الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذّاتية الأكاديمية:

صدق درجات الاختبار: للتحقق من صدق درجات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تم تقديم دليل الصدق القائم على البنية الداخلية للاختبار وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية الخمسة وهي البعد الأول الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس، والبعد الثاني الاعتقاد

بالقدرة على بذل الجهد والمثابرة، والبعد الثالث الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير والقدرة على اتخاذ القرار، والبعد الرابع الاعتقاد بالقدرة على تقبل وتحمل المسؤولية، والبعد الخامس الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين، وهذا ما يبينه الجدول رقم (12)

الجدول رقم (12) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الأبعاد الفرعية	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الثاني	**قيمة الارتباط= 0.657 القيمة الاحتمالية= 0.001>**			
البعد الثالث	**قيمة الارتباط= 0.579 القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.721 القيمة الاحتمالية= 0.001>**		
البعد الرابع	**قيمة الارتباط= 0.621 القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.702 القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.746 القيمة الاحتمالية= 0.001>**	
البعد الخامس	**قيمة الارتباط= 0.552 القيمة الاحتمالية=**	**قيمة الارتباط= 0.553 القيمة الاحتمالية=**	**قيمة الارتباط= 0.650 القيمة الاحتمالية=**	**قيمة الارتباط= 0.614 القيمة الاحتمالية=**

0.001>	**0.001>**	**0.001>**	**0.001>**	

نلاحظ من الجدول رقم (12) بأن كل معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية دالة إحصائيا، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بصدق مقبول.

- **ثبات درجات الاختبار:** للتحقق من ثبات درجات الاختبار تم استخدام معامل الثبات ألفا، وهذا ما هو موضح في الجدول رقم (13)

الجدول رقم (13) قيمة معامل الفا كرونباك

المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا
مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	54	0.886

نلاحظ من الجدول رقم (13) بأن كل قيم معامل الثبات ألفا مقبولة، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات المقياس تتمتع بثبات مقبول. على العموم يمكننا القول بأن مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتمتع درجاته بخصائص سيكومترية مقبولة.

7- 3- مقياس اتجاه المتعلم نحو عملية التعلم: استخدمت الباحثة مقياس اتجاه المتعلم نحو عملية التعلم المعد من طرفها، والذي يتكون من خمسة أبعاد (المتعلم، الأستاذ، المنهاج، التقويم التربوي، المحيط المدرسي).

وهذا بناء على المقاربة النظرية التي جاءت بها النظرية البنائية المعرفية. حيث تعد البنائية إحدى نظريات المعرفة والتعلم الحديثة التي يشتق منها طرائق التعلم المتعددة، وتهتم هذه النظرية ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها لأنها تركز على دور المعلم في بناء المعرفة وتشكيلها. ويرى

زيتون أن البنائية تقود إلى معتقدات جديدة حول التميز والابداع في التعلم والتعليم والتجديد في أدوار المتعلمين والمعلمين.[1]

ونتيجة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع جعل المنظومة التربوية في الجزائر تتبنى إصلاحات جديدة بهدف إحداث تطور نوعي في المناهج التعليمية وطرق التدريس وبناء استراتيجية لجعل المتعلم أكثر ملائمة وتجاوب مع حاجات الفرد ومتطلباته. والتي تتمثل في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية وهي المقاربة التي تتمحور حول استحداث دور المعلم بعدما كان ناقلا للمعرفة إلى مرشد وموجه وميسر للتعلم. وجعل المتعلم من مجرد متلقي سلبي إلى متفاعل إيجابي وطرفا فاعلا ونشطا، يتعلم كيف يتعلم، وكيف يعمل، وكيف يعيش مع الأخرين. قادرا على مواجهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. فالمتعلم يعتبر أهم عنصر في العملية التعليمية كونه يستقبل المعلومات والمعارف المتنوعة من قبل المعلم، ويحاول فهمها وتفسيرها والمعلم يعتبر المسؤول عن تطبيق المناهج الجديدة. وهذا ما حقق العناصر الفاعلة والمكونة للعملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المنهاج التربوي).[2] وتحول دور التقويم من السعي لقياس تحصيل المتعلم من المعلومات التي تلقاها إلى التقويم البديل، وتتبع التغيرات التي حدثت للمتعلم نتيجة المرور بخبرات التعلم (Kelly,2006). ووفق المقاربة بالكفاءات يشكل التقويم نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعلم والتعليم في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها.[3]

---

[1] حسن حسين زيتون: مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. ط1. القاهرة: عالم الكتب. 2001،ص14.

[2] عبد العزيز عميمر: مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: منشورات ثالة الأبيار. 2005، ص 67.

[3] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات). الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.2005، ص 1.

كما أن التعلم ظاهرة معقدة تتفاعل فيها عدة عوامل داخلية (الدافعية، الذاكرة، الاستراتيجيات المعتمدة) وخارجية مثل (المثيرات البيئية للتعلم، التدعيم).[1] ومن هنا كان للمحيط المدرسي دور في سيرورة عملية التعلم والتعليم وبناء على هذه المعطيات حددنا أبعاد الاتجاه نحو عملية التعلم بالأبعاد التالية (الأستاذ، المتعلم، المنهاج التربوي، التقويم التربوي المحيط المدرسي).ومن خلال الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة بن الحاج جلول عبد القادر (2018) بناء مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

ودراسة جمال عبد السميع الدسوقي (2018) بناء مقياس الاتجاهات نحو الأنشطة التربية الرياضية التكميلية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ودراسة الخروصي حسين بن علي (2019) بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان.

ودراسة توفيق محمد نصر الله (2013) مقياس اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية.

ودراسة رامي محمود اليوسف (2010) بناء مقياس اتجاهات طلبة علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. لموضوع الاتجاه اتفقت هذه الدراسات على أن الاتجاه هو مجموعة من المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يترتب عليها استجابة الفرد نحو المؤشر بالقبول أو الرفض[2] كما يشير إلى ذلك التنظيم أو النسق الفريد الذي

---

[1] حجاجي، 2005، المرجع نفسه، ص5.

[2] زيتون، 1994، المرجع السابق، ص 53.

يضم كلا من معارف الشخص أو دوافعه أو انفعالاته وسلوكه وتصرفاته وبالتالي تتخذ طابع القبول أو الرفض، الموافقة أو المعارضة لموضوع معين.[1]

وبالتالي ومن خلال هذه الدّراسات صار التعامل مع مفهوم الاتجاه في ضوء مكوناته الثلاثة:

- **المكوّن المعرفي:** يشمل على معتقدات الفرد وأفكاره وتصوراته ومعلوماته عن موضوع الاتجاه.
- **المكوّن الوجداني:** يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته (القبول أو الرفض) نحو موضوع الاتجاه.
- **المكوّن السّلوكي:** يشير إلى استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهاته.

ومنه يحدد الجدول رقم (14) مؤشرات اتجاه المتعلم نحو أبعاد عملية التعلم.

المكوّن المعرفي	المكوّن الوجداني	المكوّن السلوكي
- المستوى المعرفي لديه. - معتقداته وأفكاره نحو أستاذه. - معلوماته والحقائق التي يملكها حول المواد الدّراسية والوسائل التعليمية والطّرق التدريسية وكذا معرفته حول التقويم التربوي. -تصوره حول البيئة	- مشاعره وانفعالاته نحو تخصصه ومستواه الدراسي. - الاعجاب والميل للأستاذ والمواد الدراسية. وجهة نظره حول الوسائل التعليمية. - قبوله أو رفضه للتقويم التربوي والمحيط المدرسي	استعداده واستجابته نحو تصرفاته ردود أفعاله نحو أستاذه ردود أفعاله نحو المواد الدّراسية والطرق التدريسية وكذا الوسائل التعليمية ردود أفعاله نحو التقويم التربوي والمحيط المدرسي

[1] فؤاد وعبد الحليم، 1997، ص55.

المدرسية .		

تحديد أبعاد المقياس:

- ✓ **البعد الأول:** اتجاه المتعلم نحو نفسه:
- ✓ **البعد الثاني:** اتجاهالمتعلم نحو الأستاذ:
- ✓ **البعد الثالث:** اتجاه المتعلم نحو المنهاج الدراسي:
- ✓ **البعد الرابع:** اتجاه المتعلم نحو التّقويم التربوي:
- ✓ **البعد الخامس:** اتجاه المتعلم نحو المحيط المدرسي:

تحديد بنود مكونات الاتجاه في كل بعد من أبعاد المقياس:

الجدول رقم (15): تحديد بنود مكونات الاتجاه في كل بعد من أبعاد المقياس

المكوّن الاتجاه	اتجاه المتعلم نحو نفسه	اتجاه المتعلم نحو الأستاذ	اتجاه المتعلم نحو المنهاج	اتجاه المتعلم نحو التقويم التربوي	اتجاه المتعلم نحو المحيط المدرسي
المكوّن المعرفي	42-11-1	-28-12 -29	-14-5 -33-30 -34	-35-23	-21-18 36
المكوّن السلوكي	25-8-7	19-41-3	9-24	37-15	43-40-6
المكوّن الوجداني	-26-27-4	-10-2 -20	31-13	-32-17	-22-16 39-38

الجدول رقم (16): تحديد البنود الموجبة والسالبة:

البنود الموجبة	1-4-5-6-7-9-11-15-17-18-20-22-23-24-28-29-32-38-39-40-41-42-43
البنود السالبة	2-3-8-10-12-13-14-16-19-21-25-26-27-30-31-33-34-35-36-37

- **تصميم المقياس:** يتكون المقياس من:

بيانات عامة: تتضمن اسم ولقب التلميذ ونوع الجنس والشعبة التي ينتمي إليها.

البنود: قسمت بنود المقياس إلى خمسة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: اتجاهه كمتعلم ويضم العبارات: 1- 4- 7- 8-11- 25-26- 27.

البعد الثاني: اتجاهه نحو الأستاذ ويضم العبارات: 2- 3- 10- 12- 19- 20- 28 -29 - 41.

البعد الثالث: اتجاهه نحو المنهاج التربوي ويضم العبارات: 5- 9- 13- 14- 24- 26 -30- 31 -33- 34 -42.

البعد الرابع: اتجاهه نحو التقويم التربوي ويضم العبارات: 15- 17- 23- 32- 35- 37.

البعد الخامس: اتجاهه نحو المحيط المدرسي ويضم العبارات: 6- 16- 18- 21- 22- 36- 38- 39- 40.

- **طريقة تصحيح المقياس:** تم تحديد درجة القطع لاعتبار نمط اتجاه المتعلم نحو عملية التعلم إيجابي أم سلبي وهي الدرجة 86. فعندما يحصل التلميذ على الدرجة الكلية أقل من 86 يعتبر

نمط اتجاهه نحو عملية التعلم سلبي، وعند تحصله على درجة الكلية أكبر من 86 يعتبر نمط اتجاهه نحو عملية التعلم إيجابي.

مؤشرات الصدق: قمنا بحساب الصدق وفق عدة طرق منها:

صدق المحتوى: إذ قمنا بعرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية لإعطاء رأيهم العلمي والعملي في المقياس ومدى ملائمته لأفراد العينة. وبلغ عددهم (09) محكمين. وبعد تعريفهم بمشكلة الدّراسة طلبنا منهم تحكيم الأداة من حيث:

- وضوح وبساطة التعليمات.

- الصّياغة اللغوية للبنود ومدى وضوحها وملائمتها لأفراد العينة.

- مطابقة البنود للأبعاد ومدى إلمامها بموضوع الدّراسة.

- البدائل المقترحة.

وبعد عملية التحكيم وتحديد نسبة الاتفاق بين المحكمين تم إجراء تقليص عدد البنود الواردة في الصورة الأولية للمقياس والتي كان عددها 52. ليصبح عدد البنود 43بندا، إلى جانب بعض التعديلات في صياغة بعض البنود، أو حذف بعضها لصعوبة فهمها بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ. وهذا باستخدام معادلة "كوبر"Cooper".ليتم إخراج المقياس في صورته النهائية المرفقة في الملاحق.

معادلة كوبر نسبة الاتفاق = (عدد مرات الاتفاق) / (عدد مرات الاتفاق +عدد مرات عدم الاتفاق) *100.وتم حذف البنود التي بلغت معاملات صدقها أقل من 80%.

جدول رقم (17): يبين معاملات صدق البنود وفق معادلة كوبر.

الرقم	العبارة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
01	أعتقد أنني متعلم جيد.	09	0	%100
02	أرى أن الأستاذ المتسلط ينفرني من مادته الدراسية.	09	0	%100
03	أعتقد أن الأستاذ لا يعطينا الحرية للمشاركة في القسم.	08	01	88%
04	أرى أن التعليم لا يتطلع إلى العولمة وسوق العمل.	01	08	11%
05	أشعر بالفخر لأنني وصلت إلى هذه المرحلة من التعليم.	09	0	100%
06	أرى أن الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية.	01	08	11%
07	أرى أن الوسائل المادية المتوفرة تساعد على التفكير وفهم المادة.	08	01	88%
08	أرى أن علاقتي جيدة مع زملائي.	09	0	100%
09	أعتقد أنني سأجتهد لأواجه الصعوبات التي تعترضني في كل مادة.	09	0	100%

10	أعتقد أن الأساتذة في حاجة إلى تكوين في طرق التدريس.	00	09	%0
11	أعتقد أنني لا أستطيع ابداء رأيي في القسم.	08	01	88%
12	أعتقد أنني أتعلم كثيرا في جو من الحوار والمناقشة في القسم.	09	0	100%
13	أرى أن أسلوب التهديد الذي يستخدمه الأستاذ لا يحفز على التعلم.	09	0	100%
14	أحرص أن أكون نشيطا ومتفوقا.	09	0	100%
15	أرى أن الأستاذ مازال يعتمد على الحفظ في اختبارات مادته.	09	0	100%
16	أرى أن طرق التّدريس الحديثة غيرت من تفكيري إلى الأفضل.	0	9	0%
17	أرى أن التقويم يكشف مواطن قوتي وضعفي.	01	08	11%
18	أعتقد أنني أفضل تعلم مواد دون أخرى.	09	0	100%
19	أرى أن بعض المواد لا تخدم تخصصي.	09	0	100%
20	أرى أن التقويم لا يراعي قدراتي.	02	07	22%
21	أرى أن التقويم يجعلني دائما مستعدا ومتهيئا.	08	01	88%
22	أعتقد أنني لا أشعر بالراحة في القسم المكتظ بالتلاميذ.	09	0	100%
23	أرى أن التقويم كتابيا أفضل من التقويم شفويا.	09	0	100%

24	أرى أن توفر الثانوية على مكتبة ساعدنا كثيرا.	09	0	100%
25	أرى أن الأستاذ يحب التلميذ الهادئ الذي لا يناقش كثيرا.	08	01	88%
26	أرى أن حبي للمادة الدراسية يعود إلى حبي للأستاذ.	09	0	100%
27	أرى أن عدم توفر الوسائل التعليمية في الثانوية يقلل فرص النجاح.	09	0	100%
28	أرى أن وجود قاعات للرياضة خلق جو من الترفيه والنشاط.	09	0	100%
29	أرى أن التعليم بعيد عن أهدافي وطموحاتي.	3	6	33%
30	أعتقد أن العمل ضمن أفواج أفضل من العمل الفردي.	8	1	88%
31	أرى أن التقويم يصحح أخطائي في وقتها.	08	01	88%
32	أرى أنني أراجع فقط كي أنجح.	8	1	88%
33	أعتقد أن تخصصي لا يناسبني.	8	1	88%
34	أعتقد أنني لا أملك ثقة كبيرة في نفسي.	9	0	100%
35	أعتقد أن على الأستاذ في هذه المرحلة استعمال الوسائل الحديثة في عملية التدريس.	8	1	88%
36	أرى أن طريقة الأستاذ في تقديم الدروس تجعلني أفهم المادة وأنجح فيها.	9	0	%100

37	أرى أننا نعاني من كثرة المواد الدراسية.	8	1	88%
38	أحس بالملل في بعض المواد وأود تغيير برامجها.	9	0	%100
39	أرى أن التقويم فيكل شهر أفضل من الامتحانات الفصلية.	8	1	88%
40	أرى أنني لا أستطيع التعامل مع بعض الوسائل التعليمية التي يحضرها الأستاذ.	8	1	88%
41	أرى أن بعض المواد لا تكتفي بالكتاب المدرسي بللا بدلها من وسائل لتوضيحها.	9	0	100%
42	أرى أن الأستاذ لا يعالج أخطائنا بعد كل تقويم.	8	1	88%
43	أعتقد أن التوجيه الخاطئ سبب في رسوب التلاميذ.	09	0	100%
44	أرى أن التقويم في كل مادة يضيع لنا الوقت.	08	01	88%
45	أعتقد أن الهدوء والانضباط أحد أسباب النجاح في البكالوريا.	9	0	100%
46	أرى أن العلاقة جيدة بين الطاقم التربوي، وهذا سبب في تحقيق نتائج جيدة.	9	0	100%
47	أرى أن الإدارة والأولياء في تواصل دائم من أجل مصلحتي.	9	0	100%
48	أعتقد أن الأستاذ يبقى دائما قدوة لنا في سلوكه	9	0	100%

	وعمله.			
49	لا أكتفي بما يقدم لي داخل القسم بل أبحث عن المعلومة بنفسي.	9	0	100%
50	أعتقد أن الاشتراك في الأنشطة الجماعية يحفز على الدراسة.	9	0	100%
51	أرى أن المواد الدراسية المتاحة لا تثير الإبداع والابتكار.	2	7	22%
52	أرغب أن أكون فاعلا ومؤثرا في عملية التعلم.	1	8	11%

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو عملية التعلم.**

- **صدق درجات الاختبار**: للتحقق من صدق درجات مقياس الاتجاه تم تقديم دليل الصدق القائم على البنية الداخلية للاختبار وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية الخمسة وهي البعد الأول اتجاهه كمتعلم، والبعد الثاني اتجاهات المتعلم نحو الأستاذ، والبعد الثالث اتجاهات المتعلم نحو المنهاج التربوي، والبعد الرابع اتجاهات المتعلم نحو التقويم التربوي، والبعد الخامس اتجاهات المتعلم نحو المحيط المدرسي، وهذا ما يبينه الجدول رقم (18)

الجدول رقم (18) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو عملية التعلم.

الأبعاد الفرعية	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الثاني	**قيمة الارتباط= 0.448 القيمة الاحتمالية=**			

	0.001>			
البعد الثالث	**قيمة الارتباط= 0.683** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.472** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**		
البعد الرابع	**قيمة الارتباط= 0.594** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.392** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.547** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	
البعد الخامس	**قيمة الارتباط= 0.594** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.392** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 0.547** **القيمة الاحتمالية= 0.001>**	**قيمة الارتباط= 1.000** **القيمة الاحتمالية= 0.000**

نلاحظ من الجدول رقم (18) بأن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو عملية التعلم دالة إحصائيا، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بصدق مقبول.

- **ثبات درجات الاختبار:** للتحقق من ثبات درجات الاختبار تم استخدام معامل الثبات ألفا، وهذا ما هو موضح في الجدول رقم (19)

الجدول رقم (19) قيمة معامل الفا كرونباك

المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا
مقياس الاتجاه	43	0.620

نلاحظ من الجدول رقم (19) بأن قيمة معامل الثبات ألفا لكرونباك بلغت 0.636 وهي قيمة مقبولة، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات المقياس تتمتع بثبات مقبول. على العموم يمكننا القول بأن مقياس الاتجاه نحو عملية التعلم تتمتع درجاته بخصائص سيكومترية مقبولة.

1-المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في المعالجة الإحصائية على اختبار كاف مربع لحسن المطابقة، اختبار شابيرو-ويلك لدرجات المتغيرين، معامل الارتباط سبيرمان.

الفصل السابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

ينص هذا التساؤل على ما هو مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام نفس الطريقة لاستخراج المعايير للباحثتين حمدان وبلسم (2014)[1]لمقياس مهارات التفكير الناقد. فإذا كانت نسبة المتوسط من الدرجة العظمى أقل من 60%فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة **ضعيفة.** وإذا كانت النسبة من 60%وأقل من 75%فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة **متوسطة.** وفي حالة كانت النسبة من 75%وأقل من 85%فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة **جيدة.** وإذا كانت النسبة من 85%وأقل من 95%فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة **جيدة جداً. وأخيرا** إذا كانت النسبة من 95%وأكثر، فهذا يعني امتلاك المهارة بدرجة **ممتازة.** ولقد تم تحديد تكرارات مستوى مهارات التفكير الناقد، وهذا ما يبينه الجدول الرقم (20).

الجدول رقم (20): تكرارات مستويات مهارات التفكير الناقد

	مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	المجموع
عدد التلاميذ	482	25	/	507
النسبة المئوية	%95.1	%4.9	/	%100

نلاحظ من الجدول رقم (20) بأن أغلب التلاميذ لهم مستوى ضعيف في مهارات التفكير الناقد بنسبة 95.1%، وللتحقق من دلالة النتيجة تم تطبيق اختبار كاف مربع لحسن المطابقة، كما يظهر في الجدول رقم (21).

---

[1]ميساء، حمدان، وعباس، بلسم: "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة، دراسة ميدانية في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة اللاذقية"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، سوريا، المجلد36، العدد4، (2014).

الجدول رقم (21): نتيجة كاف مربع لحسن المطابقة

مهارات التفكير الناقد	التكرار	قيمة كاف مربع المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مستوى ضعيف	482	411.931	01	0.001>
مستوى متوسط	25			

نلاحظ من الجدول رقم (21) بأن نتيجة كاف مربع(1) = 411.931، والقيمة الاحتمالية<0.001 دالة إحصائيا، مما يعني بأن تكرارات مستوى مهارات التفكير الناقد ليست موزعة توزيعا متساويا في المجتمع وهذا يدل على أن مستوى مهارات التفكير الناقد ضعيفة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لأن أغلبهم يتمتعون بهذا المستوى في المجتمع.

أوضحت نتائج الدّراسة أن مستوى التفكير الناقد كان ضعيفا عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من مرعي ونوفل (2007)[1] ، دراسة حمدان (2014)[2]، ودراسة النبهاني (2009)[3]، وأبو مهادي (2011)[4]، خماد(2012)[5]. واختلفت مع نتيجة دراسة أحمد الزق (2012)[6]. والتي أوضحت أن مستوى امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير الناقد فوق المستوى المقبول تربويا.

وترجع الباحثة سبب الضّعف عند التلاميذ في مستوى مهارات التفكير الناقد إلى عدة عوامل منها ما يؤكده فاضل (2002) الذي وصف مهارات التفكير الناقد بأنها على درجة عالية

---

[1]مرعي ونوفل، 2007، المرجع السابق.

[2]حمدان، 2014، المرجع السابق.

[3]النبهاني، 2009، المرجع السابق.

[4]أبو مهادي، 2011، المرجع السابق.

[5]خماد، 2012، المرجع السابق.

[6]الزق، 2012، المرجع السابق.

من التعقيد وهذا ما شكل عائقا أمام تعلمها وخاصة مهارة الاستنتاج.[1]ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة جن Gunn(1993) التي تؤكد أن من أهم أسباب تدني امتلاك مهارات التفكير الناقد هو صعوبة تعلمها وفهمها. وفي هذا الصدد يشير مرعي نوفل (2007) إلى أن الصعوبة الحقيقية في ضعف التمكن من مهارات التفكير الناقد عائدة إلى ضعف ممارسة الأساتذة لهذه العمليات في الحياة وضعف امتلاكهم لها في أغلب الأحيان وعدم قدرتهم على توظيفها في المواقف التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف.[2]

كما ترجع الباحثة هذا الضعف في مهارات التفكير الناقد إلى طرق التدريس القديمة التي تركز على الأهداف المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) على حساب الأهداف المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم).

كما يكتفي المعلمون بنقل المعرفة أكثر من تعليم التلاميذ كيفية التوصل إلى هذه المعرفة ومعالجتها. وهذا إنما يعود إلى عدم وجود معرفة لدى المعلمين بهذه المهارات وطرق تنميتها، واعتمادهم على التلقين والمحاضرة وعدم إتباع استراتيجيات تدريس تنمي التفكير الناقد، وتجعلهم يتفاعلون أكثر مع المادة التعليمية وتخلق الجدال والنقاش بخطوات منطقية، وفحص الدلائل وتخمين البدائل. وكل هذه العمليات ليست سهلة على المتعلمين لأنها نادرا ما تمارس. إضافة إلى هيمنة الأنشطة الجماعية على الأنشطة الفردية.

كما أن أسلوب التقويم يعتمد على الاختبارات التي تركز على أسلوب واحد يقيس جانبا واحد من جوانب النمو لدى المتعلم وفي أدنى مستوياته، فتجد جهد المتعلم منصبا للحصول على

---

[1]فاضل، 2002، المرجع السابق.

[2]مرعي ونوفل، 2007، المرجع السابق.

درجة جيدة في الاختبار لتنقله إلى المستوى الأعلى دون التركيز على مهارات التفكير، فهو لم يتعود على الإجابة على الاختبارات التي تحتاج إلى إعمال الفكر قبل الإجابة.

كما أن البرامج الدّراسية لا تشجع على تنمية التفكير الناقد. واعتقاد الكثير بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للمعلم والمتعلم في آن واحد، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي الذي لا يمكن للكتاب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي يتطرق إليها. كما أن قلة الحوافز والتشجيع المعنوي للمبدعين يضعف من التفكير في مستوياته العليا.

كما ترى الباحثة أن مفهوم التفكير الناقد مفهوم مركب يتداخل مع مفاهيم تربوية تفكيرية أخرى حيث ينظر إليه أحيانا أنه يناظر مستوى التفكير المجرد عند بياجيه أو مستوى التقويم عند بلوم Bloom، وربما التلاميذ في هذه المرحلة العمرية والدّراسية لا يزالون لم يتحكموا في هذه المستويات من التفكير. رغم أن بياجيه يعد هذه المرحلة بأنها مرحلة العمليات المجردة، ولكن التدريب عليها لم يكن بالكافي من طرف الأساتذة أو البرامج الدراسية تفتقد في صياغتها إلى مثل هذه المهارات، وكذا التدريب والتمارين عليها.

رغم هذا يرى ديبونو(Debono1998) أنه يمكن تعليم التفكير. مثل تعلم أي مادة دراسية أخرى، وأن مهارة التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب والمران.[1]

ويؤكد كل من ديبونو (,Debono1998) وفاسيونبيتر(Facione,1999) أن كل متعلم يستطيع أن يفكر تفكيرا ناقد إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية.وينسجم هذا الاتجاه مع ما قدمه ناسيتش (2006) في كتابه بعنوان "تطبيق التفكير الشامل" دليل للتفكير الناقد

[1]غانم،2004، المرجع السابق، ص 39.

عبر المنهج الدراسي الذي يدرس كمرجع معتمد في جامعة شيكاغو مرافقا للعديد من المقررات لكي يساعد المتعلمين على التفكير بطريقة فعالة.[1]

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

ينص هذا التساؤل على ما هو مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام نفس الطريقة لاستخراج المعايير للباحثة لشهب (2018) لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية. فإذا كانت الدرجة الكلية للتلميذ أقل من 162 فهو يعتبر ذو فاعلية ذاتية أكاديمية منخفضة، وإذا كانت أكبر 162 من فهو يعتبر ذو فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة. ولقد تم تحديد تكرارات مستوى مهارات التفكير الناقد، وهذا ما يبينه الجدول الرقم (19).

الجدول رقم (22): تكرارات مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية

	مستوى منخفض	مستوى مرتفع	المجموع
عدد التلاميذ	28	479	507
النسبة المئوية	%5.5	%94.5	%100

نلاحظ من الجدول رقم (22) بأن أغلب التلاميذ لهم مستوى مرتفع في فاعلية الذاتية الأكاديمية بنسبة 94.5%، وللتحقق من دلالة النتيجة تم تطبيق اختبار كاف مربع لحسن المطابقة، كما يظهر في الجدول رقم (23).

[1] أبو جادو ونوفل،2013، المرجع السابق، ص158.

الجدول رقم (23): نتيجة كاف مربع لحسن المطابقة

فاعلية الذات الأكاديمية	التكرار	قيمة كاف مربع المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مستوى منخفض	28	401.185	01	0.001>
مستوى مرتفع	479			

نلاحظ من الجدول رقم (23) بأن نتيجة كاف مربع(1) = 401.185، والقيمة الاحتمالية<0.001 دالة إحصائيا، مما يعني بأن تكرارات مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية ليست موزعة توزيعا متساويا في المجتمع وهذا يدل على أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية مرتفع لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لأن أغلبهم يتمتعون بهذا المستوى في المجتمع.

توصلت نتيجة الفرضية الثانية أن التلاميذ يمتلكون فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة. وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة الشمايلية (2017)[1]، ودراسة سوزان أبوهدره (2021)[2] ودراسة بوقفة إيمان (2013)[3]، واختلفت مع دراسة الزق (2009)[4]. بأن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية متوسط. ولعل هذا الاختلاف راجع إلى الفروق الثقافية التي تميز البيئة الجزائرية أو للفرق في اختيار العينة وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يملكون قدرا من الخبرات التي مكنتهم من الاعتماد على الذّات وتحقيق الاستقلالية، وتحمل المسؤولية لمواجهة المهام والمواقف التعليمية والمثابرة لتحقيق النجاح.

---

[1] الشمايلية، 2017، المرجع السابق.

[2] أبوهدره،2021، المرجع السابق.

[3] بوقفة، 2013، المرجع السابق.

[4] الزق، 2009، المرجع السابق.

كما أن مستوى الطموح ومحاولاتهم للتغلب على العقبات والرّغبة في الحصول على شهادة البكالوريا، ساعد في رفع مستوى الفاعلية لديهم.

فالشّعور بالفّاعلية الذاتية الأكاديمية يزداد قوة كلما تمكن المتعلم من مهام أكاديمية معينة، مما يدفعه للبحث عن مهام أخرى بغية التمكن منها. فيتسم تعلمه بالتّحدي والمثابرة والتّمكن في كل مرة.[1]

وقد بينت دراسة كل من (Shunk,2003)[2]، ودراسة الزق (2009)[3] أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يزداد بزيادة المستوى الدراسي.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الخبرات الايجابية للتلاميذ وحصولهم على خدمات إرشادية وتوجيهية متعددة، بسبب تعميم خدمات مستشار التوجيه والإرشاد النفسي في الثانويات، والذي ساهم في ازدياد معرفتهم بمهاراتهم اللازمة للدّراسة، وكذا قدراتهم الكامنة وبالتالي زرع الثقة لديهم.

وبالرجوع إلى الأدب النظري نجد أن باندورا (Bandura,1982) أشار إلى أن مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتمثل في خبرات الإتقان، حيث أن خبرات النجاح ترفع من مستوى فاعلية الذات، وكذلك الخبرات الابدالية من خلال مشاهدة المتعلم للأفراد الآخرين الذين يشبهونه يؤدون مهام معينة بنجاح مما يرفع من فاعليته.[4]

---

[1]بوقفة،2013، المرجع السابق.

[2]Schunk, D, H, :Selfefficacy for reading and writing : Influence of modeling, goal setting and self evaluation. Reading&writingQuarterly 19(2).2003.

[3]الزق، 2009، المرجع السابق.

[4]Bandura,A, 1982, Op.cit.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

ينص هذا التساؤل على ما اتجاهات تلاميذ الثالثة ثانوي نحو عملية التعلم، وللإجابة عن هذا التساؤل تم تحديد درجة القطع لاعتبار نمط اتجاه المتعلم إيجابي أم سلبي، وهي الدرجة 86، فعندما يتحصل التلميذ على الدرجة الكلية أقل من 86 يعتبر نمط اتجاهه نحو عملية التعلم سلبي، وعند تحصله على درجة كلية أكبر من 86 يعتبر نمط اتجاهه نحو عملية التعلم إيجابي. ولقد تم تحديد تكرارات نمط اتجاه المتعلمين نحو عملية التعلم، وهذا ما يبينه الجدول الرقم (24).

الجدول رقم (24) تكرارات نمط اتجاه المتعلمين نحو عملية التعلم

	اتجاه سلبي	اتجاه إيجابي	المجموع
عدد التلاميذ	/	507	507
النسبة المئوية	/	%100	%100

نلاحظ من الجدول رقم (24) بأن كل التلاميذ لهم اتجاه ايجابي نحو عملية التعلم.

توصلت نتائج الفرضية الثالثة إلى أن الاتجاه نحو العملية التعليمية كان ايجابيا عند تلاميذ الثالثة ثانوي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الطراونة (2020)[1] ودراسة بوجمعة (2009)[2] التي أكدت أن البيئة التعليمية الايجابية التي تحتوي على جميع التجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة والتي تعني باحتياج المتعلمين من خلال الملاعب الرياضية والمكتبات والهياكل التعليمية والمختبرات تسهم في تكوين اتجاه ايجابي نحو عملية التعلم وبالتالي رفع مستوى التعلم.

[1] الطراونة، 2020، المرجع السابق.

[2] شوية، 2009، المرجع السابق.

واختلفت مع دراسة معاش (2013)[1] والتي ترى أن الاتجاه السلبي يعود إلى الاندفاع عند هذه الفئة واعتقادهم بصواب الرأي فيما تراه من قضايا تعليمية وطرح توافقي لسيرورة الحياة.

كما ترى الباحثة أن المعلم الذي يتمكن من إقامة علاقات ايجابية مع التلاميذ يستطيع بلا شك تحقيق الرغبة لدى المتعلمين في المحيط المدرسي وبالتالي التعلم الفعال.

أن التفاعل الصفي الايجابي الذي يتعرض فيه المتعلمون لمختلف الخبرات التي تغرس فيهم قيم المجتمع الايجابية وتهيئهم للتكيف الاجتماعي. وهذا ما يزيد من إبراز قدراتهم المختلفة، كما أن الخوف وعدم الأمن يكبح روح التنافس ويشتت الذهن.[2]

وترى الباحثة النتيجة المتوصل إليها تعود إلى نظرة التلاميذ في هذه المرحلة من التعلم، وذلك لمعرفته بأهمية الدراسة والعلم، وكذلك الشعور بالمسؤولية، فهم يصبون اهتماماتهم عليها. مما يولد لديهم اتجاه ايجابي نحوها. وهذا بهدف الحصول على التقدير الاجتماعي ومواصلة الدراسات العليا للحصول على شهادة أو وظيفة سواء للذكر أو الأنثى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قوة انتماء التلاميذ إلى مؤسساتهم وإيجاد خطوط اتصال بينهم وبين الإدارة، وبينهم وبين الأساتذة من جهة ثانية. ووعي الأساتذة والإدارة بالأسس النفسية للمتعلمين وذلك بالابتعاد عن سياسة القسوة التي لن تؤدي إلا إلى كراهية المؤسسة والنفور منها وتكوين اتجاهات سلبية عن البيئة الصفية وكذا قلة التلاميذ داخل الصف الدراسي بسبب سياسة التفويج التي انتهجتها المدرسة الجزائرية.

---

[1] معاش، 2013، المرجع السابق.

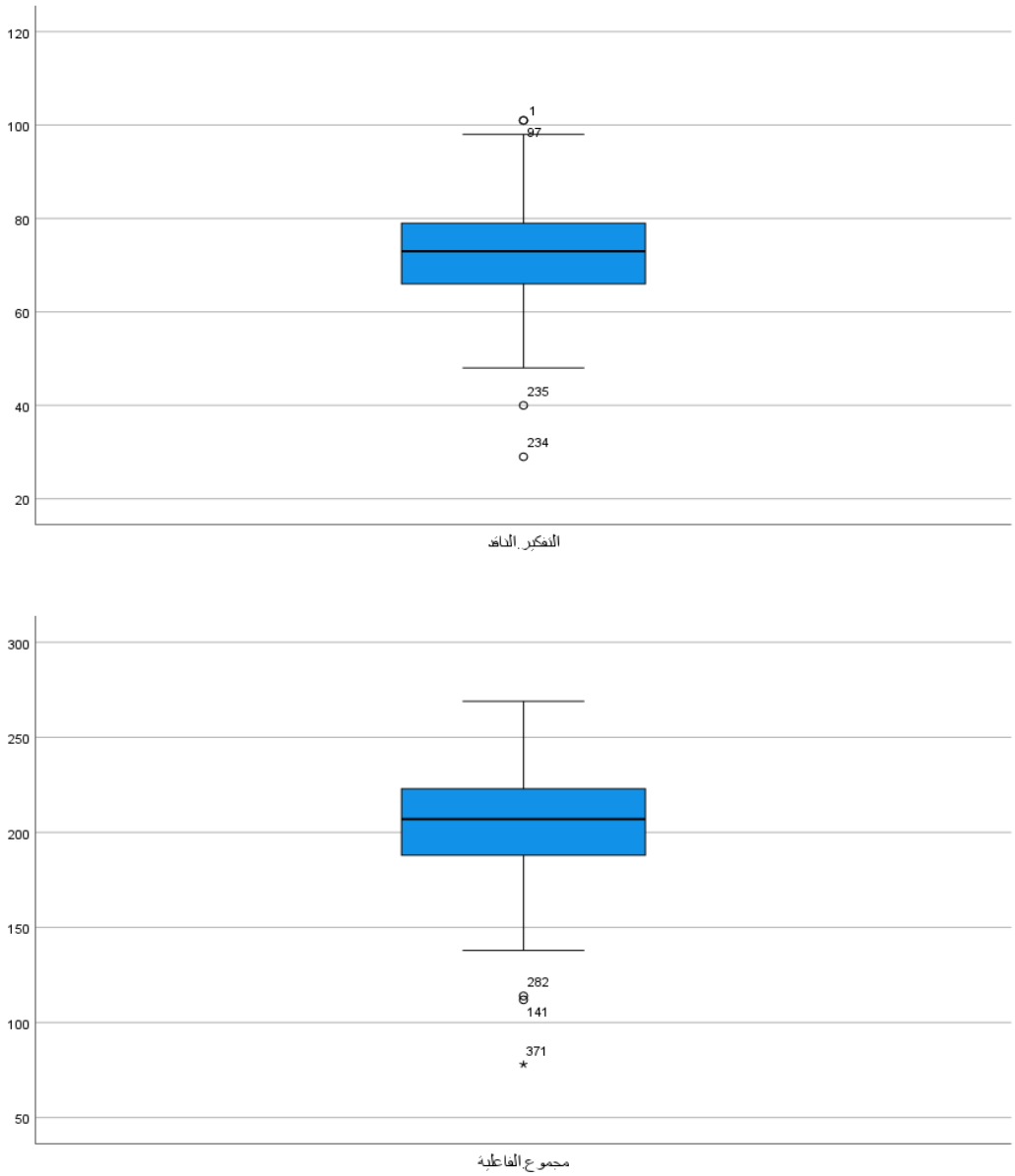
[2] الحريري، 2010، المرجع السابق، ص101.

خلال السنوات الأخيرة. مما قلّل من إثارة المشاكل والفوضى داخل الصفوف الدراسية والذي يعيق من سير العملية التعليمية. إضافة إلى دور الإدارة في بعث الانضباط والتحلي بروح المسؤولية داخل المؤسسة وهذا ما لمسناه في بعض الثانويات.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولاختبار هذه الفرضية يتم استخدام معامل الارتباط بيرسون في حال تحققت أهم افتراضاته المتمثلة في عدم وجود قيم متطرفة في درجات المتغيرين وعلى أن توزيع الدرجات يقترب من التوزيع الطبيعي، ووجود علاقة خطية.

4-1 عدم وجود قيم متطرفة: تم التحقق من عدم وجود قيم متطرفة في متغيري التفكير الناقد ودرجات الفاعلية الذاتية الأكاديمية بواسطة مخطط الصندوق الذي يستخدم الربيعات. وهذا ما يبينه الشكل رقم (06).



الشكل رقم (06): مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة في المتغيرين

نلاحظ من الشكل رقم (06) بأنه توجد قيم خارج المدى خارج رسم الصندوق والتي تعتبر كقيم متطرفة في المتغيرين الأول والثاني وبالتالي نستنتج أنه لم يتحقق الافتراض الأول بعدم وجود قيم متطرفة.

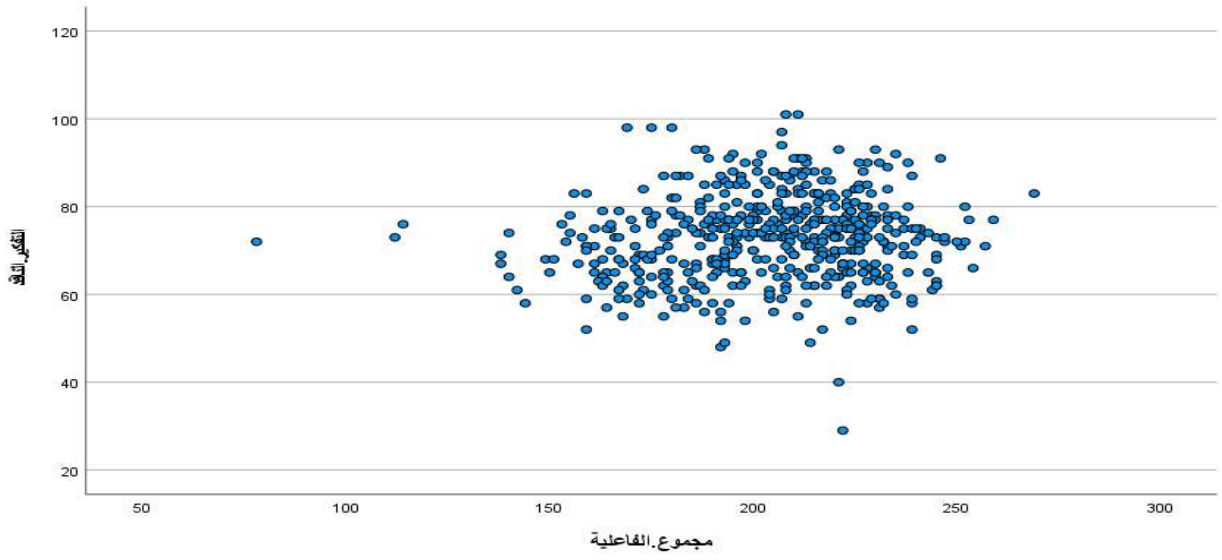
4-2- التحقق من توزيع درجات المتغيرين: يتم التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات متغيري التفكير الناقد ودرجات الفاعلية الذاتية الأكاديمية بواسطة -اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk's Test)، وهذا ما هو موضح في الجدول رقم (25):

الجدول رقم (25): نتائج اختبار شابيرو–ويلك لدرجات المتغيرين

	قيمة إختبار شابيرو ويلك	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
درجات التفكير الناقد	0.993	507	0.013
درجات الفاعلية الذاتية الاكاديمية	0.977	507	0.001>

نلاحظ من الجدول رقم (25) بأن قيمتي اختبار شابيرو ويلك دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية أصغر من 0.05، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بأن توزيع درجات المتغيرين لا تختلف عن التوزيع الطبيعي، ومنه لم يتحقق الافتراض الثاني وهو التوزيع الطبيعي للدرجات، وهذا ما يجعلنا لا نستطيع استخدام معامل الارتباط بيرسون لعدم توفر أهم افتراضاته ونقوم باستخدام معامل الارتباط سبيرمان للرتب بدلا منه بعد التحقق من افتراض وجود علاقة خطية بين المتغيرين.

4-3- التحقق من وجود علاقة خطية: فيما يلي نقوم بالتحقق من وجود علاقة خطية بين المتغيرين بواسطة رسم لوحة الانتشار، وهذا ما يبينه الشكل رقم (07)



الشكل رقم (07): لوحة الانتشار لدرجات المتغيرين

نلاحظ من الشكل رقم (07) بأنه توجد علاقة خطية بين المتغيرين.

ولقد أسفرت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة إحصائيا (معامل الارتباط سبيرمان(505)= 0.102، القيمة الاحتمالية0.022) بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجات التفكير الناقد صاحبه زيادة في درجات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الرابعة قد تحققت.

توصلت نتيجة هذه الفرضية إلى أنه كلما زاد التفكير الناقد زادت الفاعلية الذّاتية الأكاديمية. وتبرر الباحثة هذه النتيجة بأن التلاميذ الذين يتسمون بالتفكير الناقد يتميزون ببعض السمات منها الثقة بالذات؛ الانفتاح الفكري وتقبل وجهات النظر الأخرى والتنظيم والإنتاجية والقدرة على حل المشكلات وحب الاستكشاف والفضول والمثابرة والتأني والصبر. (park &Kim,lee[1] 2015,Overly 2001[2]). والذين يفكرون بشكل ناقد لهم مستوى عال من الفاعلية الذاتية والتي تعكس وجهة نظرهم حول انطباعهم ومعتقداتهم الشخصية اتجاه قدرتهم على القيام بالأفعال وحل المشكلات والانجاز والتفكير بفاعلية. فذوي التفكير الناقد المرتفع لديهم نظام من المعتقدات الذاتية تمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم[3](Bandura,1989).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من ديهغاني وآخرون[4](Dehghani et al,2011) ودراسة لاندين وستيوارت [1](Landine&Stewart, 2000) ودراسة أوفيرلي[2](Overly,2001)،

[1]Kim, lee&park, 2015, Op.cit.

[2] Overly, 2001, Op.cit.

[3]Bandura,1989. Op.cit.

[4]Dehghani,M,Sani,J ,h, Pakmehr,H, Malekzadeh,A.: Relationship tsUniversity of Mashhad,Iran. An International jounal of ExperimentalEducational Psychology volume29, Issue7. 2011.

ودراسة سمار (2017)[3]، ودراسة الشمالي (2019)[4] إذ أشارت هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة صادق (2016)[5] والتي أثبت أنه لا توجد علاقة بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية. وقد أشار (Zimmerman, 2002 :15) إلى أن مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء، وخاصة عند حل المشكلات الصعبة.[6]ويرى (Meyers,1992) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية مؤشر جيد لاستخدام استراتيجيات التعلم عالية المستوى مثل التفكير الناقد، وأن الفاعلية الذاتية تخلق الدافع وتحسن الأداء.[7]

إلى جانب ذلك يذكر باندورا (2001) أن هناك علاقة بين التفكير الناقد والمتغيرات ما وراء المعرفة مثل معتقدات الدافعية والفاعلية الذاتية. حيث ان التقسيم الذاتي للمعتقدات والآراء من قبل الأفراد بطريقة نقدية يتحقق من التفكير الناقد وهذه القدرة الدافعية تساعد الأفراد في تطوير إمكاناتهم ومعتقداتهم إلى قدرات تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد وتخلق الفاعلية الذاتية العالية الدافع ويتبع المستوى العالي من الدافعية زيادة في التفكير الناقد.[8] (Lock,2003 &Bandura).

---

[1] Stewart &Landine, 2000.

[2]Overly,C ,M: The Relationship Between Critical thinkingSkills and Perceived Self Efficacy in Associate Degree Nursing Students .http:// scholarworks. Gvsu.edu/theses/600.2001.

[3]سمار، 2017، المرجع السابق.

[4]الشمالي،2019، المرجع السابق.

[5]صادق، 2016، المرجع السابق.

[6]Zimmerman,B: ,Beconing a self regulatedlearer :on overviewtheory intopractice,41(2).2002.

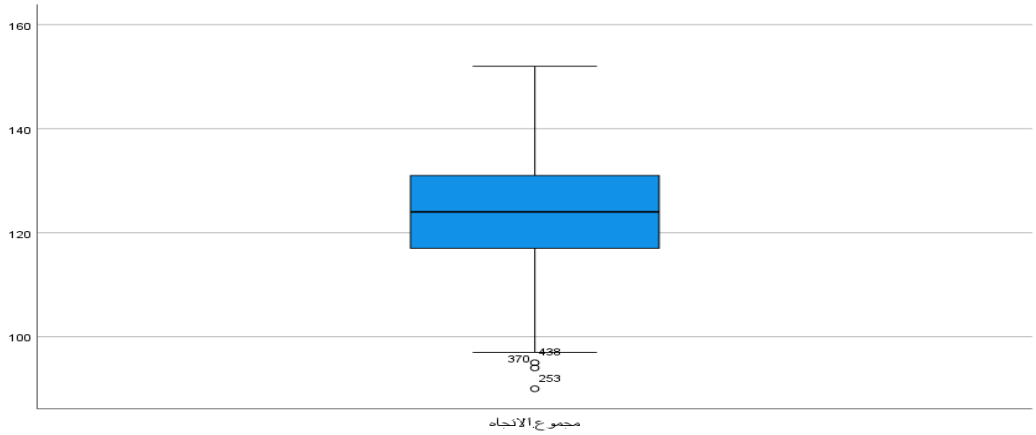
[7] Meyers,1992.

[8]Bandura & Lock ,Autre Efficacité :le sentiment defficacité personnelle Jte cente,trans) paris bruscelles deboek (original work publeshed,1997), 2003.p125.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولاختبار هذه الفرضية يتم استخدام معامل الارتباط بيرسون في حال تحققت أهم افتراضاته المتمثلة في عدم وجود قيم متطرفة في درجات المتغيرين وعلى أن توزيع الدرجات يقترب من التوزيع الطبيعي، ووجود علاقة خطية.

5-1- عدم وجود قيم متطرفة: تم التحقق من عدم وجود قيم متطرفة في متغير اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم بواسطة مخطط الصندوق الذي يستخدم الربيعات. وهذا ما يبينه الشكل رقم (08).



الشكل رقم (08): مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة في متغير الاتجاهات

نلاحظ من الشكل رقم (08) بأنه توجد قيم خارج المدى خارج رسم الصندوق والتي تعتبر كقيم متطرفة في المتغير وبالتالي نستنتج أنه لم يتحقق الافتراض الأول بعدم وجود قيم متطرفة.

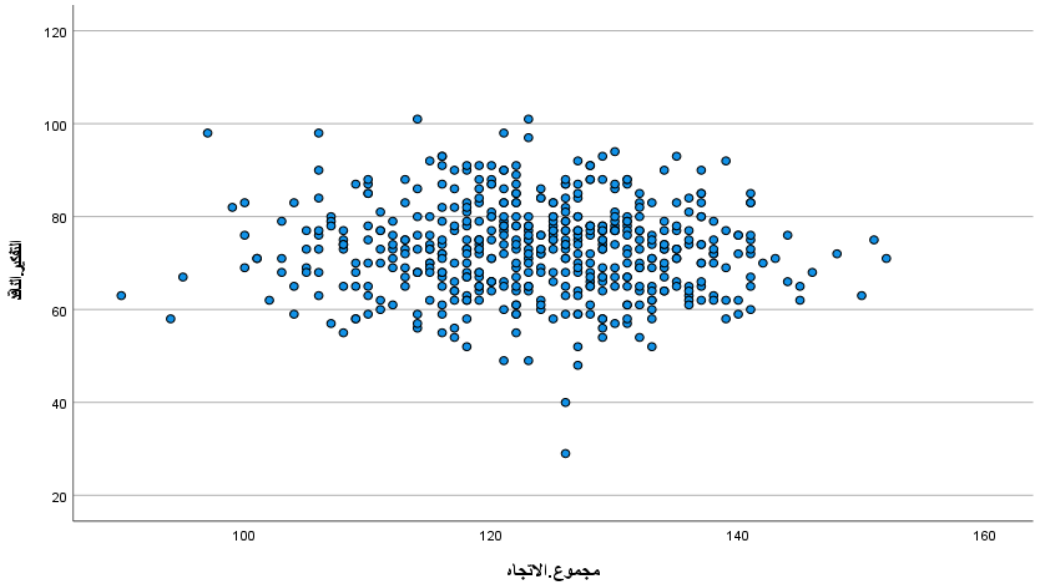
5-2- التحقق من توزيع درجات المتغير: يتم التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات متغير اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم بواسطة اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk's Test)، وهذا ما هو موضح في الجدول رقم (23):

الجدول رقم (26) نتائج اختبار شابيرو-ويلك لدرجات المتغيرين

	قيمة إختبار شابيرو ويلك	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم	0.996	507	0.162

نلاحظ من الجدول رقم (26) بأن قيمة اختبار شابيرو ويلك غير دالة إحصائيا لأن القيمة الاحتمالية أكبر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بأن توزيع درجات المتغير لا تختلف عن التوزيع الطبيعي، ومنه قد تحقق افتراض التوزيع الطبيعي لدرجات متغير اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم، بالرغم من هذا لا يمكننا استخدام معامل الارتباط بيرسون لعدم توفر أهم افتراضاته ونقوم باستخدام معامل الارتباط سبيرمان للرتب بدلا منه بعد التحقق من افتراض وجود علاقة خطية بين المتغيرين.

5-3- التحقق من وجود علاقة خطية: فيما يلي نقوم بالتحقق من وجود علاقة خطية بين المتغيرين بواسطة رسم لوحة الانتشار، وهذا ما يبينه الشكل رقم (09)



الشكل رقم (09): لوحة الانتشار لدرجات المتغيرين

نلاحظ من الشكل رقم (09) بأنه توجد علاقة خطية بين المتغيرين.

ولقد أسفرت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيا تكاد تكون منعدمة (معامل الارتباط سبيرمان(505)= 0.032−، القيمة الاحتمالية0.470) بين التفكير الناقد واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الخامسة لم تتحقق.

توصلت الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو شعبان (2010) التي تؤكد على أن التفكير الناقد يتضمن عناصر من القيم والعواطف والأحكام الشخصية. وفي الواقع من الصّعب الفصل بين العوامل الموضوعية والشخصية في أي عمل يستهدف المعرفة. وأن القوة الدافعية التي تثير التفكير الناقد وتبقي عليه متجذرة في القيم والاستعدادات والمكونات الشخصية للفرد من ميول واتجاهات

ودافعية.[1]وفي هذا الصدد أشارت الخصاونة (2005) إلى تأكيد التربويين على ضرورة التدريب على ما وراء المعرفة في بيئة منظمة تسمح للتلاميذ بالتعلم وممارسة التفكير من خلال إنشاء أنشطة وأفكار في بيئة يشعر فيها التلاميذ بالراحة عند اعترافهم بما لا يعرفون ودعم فكرة الاختلاف في الرأي. وهذا ما يخلق اتجاهات ايجابية للتلاميذ نحو العملية التعليمية.[2]وترى الباحثة أن التفكير الناقد يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له .فهو يكسب الإنسان تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة ومراقبة الأفكار. فيجعلها أكثر دقة وأكثر صحة. مما يساعد في وضع القرارات في حياتهم وتبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.[3]

وترى الباحثة أن الإنسان حينما يفكر تفكيرا ناقدا يحاول تحييد العاطفة ما استطاع من خلال عمله على تطبيق مبادئ أو قواعد موضوعية لا يختلف عليها الناس كثيرا. في حين أنه حينما يعبر عن اتجاهاته حيال موضوع ما فهو يعكس أكثر مشاعره وأحاسيسه وميوله نحو ذلك الموضوع. وعليه لا يمكن اعتبار حالات التمرد أو الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو العلاقات بين عناصر العملية التعليمية كمؤشرات دالة على مستوى النضج في التفكير يمكن التلميذ حقيقة من إصدار أحكام موضوعية حيال هذه العلاقات. وبالتالي تحديد موقفه منها ثم انتقادها والثورة

---

[1]أبو شعبان، نادر خليل، "أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، (2010)، ص 104.

[2]الخصاونة،(2005)،مرجع سابق، ص12.

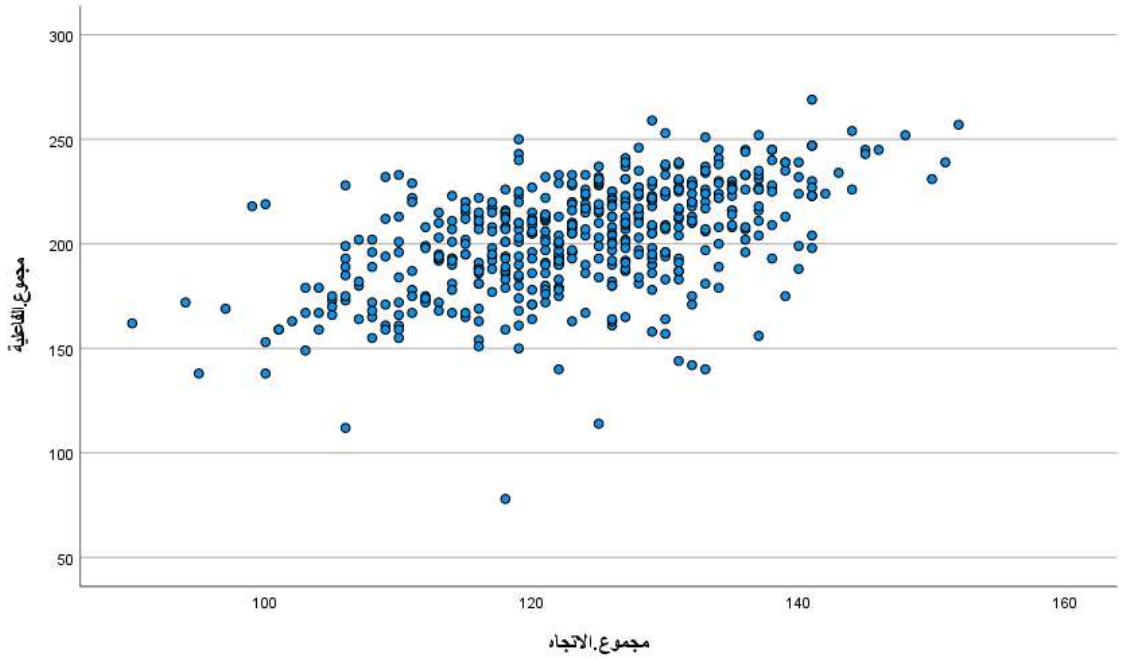
[3]Lavoie,v : Determinants psychosociaux de L'ajustement psychologique chez les militaires souffrant d'un état de stress post-traumatique (ph,d,universitélavalQuébec,Canada). 2011.

عليها. ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف مستوى التفكير الناقد عند المتعلمين، مما حال دون ظهور أثره في اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم.

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط سبيرمان للرتب لأنه لم تتوفر أهم افتراضات معامل الارتباط بيرسون كما بينته التحليلات الإحصائية السابقة، وفيما يلي نقوم بالتحقق من وجود علاقة خطية بين متغيري الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم

6- 3 التحقق من وجود علاقة خطية:فيما يلي نقوم بالتحقق من وجود علاقة خطية بين المتغيرين بواسطة رسم لوحة الانتشار، وهذا ما يبينه الشكل رقم (10)



الشكل رقم (10): نتائج اختبار شابيرو-ويلك لدرجات المتغيرين نلاحظ من الشكل رقم (10) بأنه توجد علاقة خطية بين المتغيرين.

ولقد أسفرت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائيا (معامل الارتباط سبيرمان(505)= 0.535، القيمة الاحتمالية<0.001) بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجات الفاعلية الذاتية الأكاديمية صاحبه زيادة في درجات اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وبالتالي نستنتج بأن الفرضية السادسة قد تحققت.

اتفقت هذه النتيجة مع ما أورده الصرايرة (2017) من أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة تؤدي إلى خلق اتجاهات ايجابية نحو عدد من الموضوعات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية. فوجود قدر مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية لدى المتعلم يؤدي إلى وجود اتجاه ايجابي نحو العملية التعليمية[1].وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به شيك (Shunk,2003) حيث يرى أن الفاعلية الذاتية أو معتقدات التلاميذ الشخصية حول قدرتهم على التعلم أو أداءالسلوكات بالمستويات المرغوبة تلعب دورا مهما في دافعيتهم وتعلمهم. كما تؤثر في جهودهم ومثابرتهم وانجازهم واختيارهم للمهمات واتجاههم نحوها. ويؤكد أيضا أن الانجاز يعتمد على التفاعل بين السلوك والعوامل الشخصية والظروف البيئية[2].كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Unal et al,2019) حيث أظهرت التحليلات الارتباطية أن الطلاب الذين لديهم اتجاه ايجابي نحو أدوات تكنولوجيا المعلومات وأدوات الوسائط في تعلم اللغة الإنجليزية لديهم مستويات أعلى من الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وبالمثل فإن الطلاب الذين لديهم اتجاه سلبي اتجاه وسائل تكنولوجيا المعلومات لديهم تقييمات أقل في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.[3]

---

[1]الصرايرة، 2017، المرجع السابق.

[2]Schunk, D, H, 2003, Op.cit.

[3]Unal,B,Kavanoz ,S,Guler,A,Karabulut ,N, 2019, Op.cit.

ويمكن تفسير هذه الفرضية بأن البيئة الصفية وبما تحتويه من عناصر ومكونات إذا كانت تلبي حاجات التلاميذ وميولهم وكانت محفزة لهم فإنها تؤدي إلى حالة من الرضى. والتي تترك اثارا كبيرة في شخصية المتعلم .وتؤثر في سلوكه ومعتقداته حول ذاته وفي بناه المعرفية .والتفاعل الذي يحصل بين المعلم والتلاميذ يوّلد نوعا من العلاقة الاجتماعية التي تشكل أساسا للبيئة الصّفية الفعالة. وهذا ما يؤكد أن المناخ الصّفي المساند من الناحية الفيزيقية والنفسية والأكاديمية يزيد من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ويكوّن بنى معرفية ووجدانية حول قدراته وتوقعاته نحو أداء السلوك ويطور مشاعرهم الايجابية والثقة بالنفس.[1] كما أن الإقناع اللفظي الذي يتلقاه المتعلم من الأشخاص المهمين في حياته كالمعلمين والأقران وأولياء الأمور يعد من مصادر اكتساب معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وأن فاعلية الذات تنشأ من انجازات مسبقة للمتعلمين واقتناعهم بقدرتهم على النجاح من خلال الاقتداء بالزملاء الأخرين. ومن الدعم والتشجيع الذي يتلقاه، وهذا ما يؤثر في المناخ السيكولوجي ويسهم في خلق مناج اجتماعي وانفعالي.

ويؤكد (Zimmerman,2002) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعتبر وسيطا للسلوك حيث تسهم في تحديد كيفية إدراك الفرد للمهام التي يمكن أن يقوم بها وبالتالي يسهم في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عنها.[2] ومن ناحية أخرى يرى (Tenhet,2009) أن الاتجاه يرتبط ارتباطا مباشرا بالدافعية حيث يعتبر عاملا رئيسيا لتحديد ما إذا كان المتعلمون قادرين على تطبيق ما تعلموه واستعدادهم لمواصلة تعلم المزيد. وبالتالي يمكن أن تعكس اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم مدى قبولهم ورغبتهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

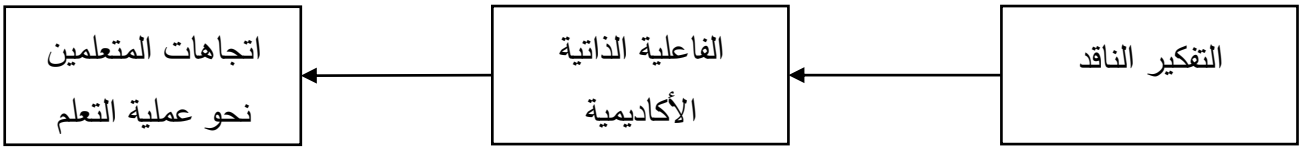
---

[1]عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقله المحاميد: سيكولوجية التدريس الصفي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2007، ص277.

[2]Zimmerman,2002, Op.cit.

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص هذه الفرضية على وجود علاقة غير مباشرة بين التفكير الناقد واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم، حيث الفاعلية الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيطي. كما يمكننا تمثيل هذه العلاقة من خلال الشكل رقم (11)



الشكل رقم (11): النموذج النظري لمتغيرات الدراسة

يوضح الشكل رقم (11) النموذج النظري المفترض الذي يعرض العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم، حيث نقوم باختبارها بواسطة تحليل المسار باستخدام برنامج Mplus، وقبل ذلك يجب التأكد من حسن مطابقة النموذج باعتماد مؤشرات حسن المطابقة وهي كاف مربع χ^2الذي ينبغي أن يكون غير دال إحصائيا، لكن بسبب تأثره بحجم العينة مما يؤدي إلى رفض النماذج النظرية حتى الجيدة منها عند استخدام حجم عينة كبير، بالتالي لا يُعتمد كثيرا على نتيجته. ومن المؤشرات الأخرى قيمة كاف مربع تقسيم درجات حرية النموذج χ^2/df إذا كانت القيم بين واحد وثلاثة تدل على حسن مطابقة [1]. وكذلك الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA، حيث تدل القيم من 0.00 إلى 0.05 على مطابقة ممتازة، أما القيم من 0.05 إلى 0.08 تدل على مطابقة مقبولة، وأخيرا

[1]Bentler, P. M., "Comparative fit indices in structuralmodels",Psychological Bulletin, 107, P.P 238–246, (1990).

فإن القيم من 0.08 إلى 0.10 تدل على مطابقة سيئة [1](Browne &Cudeck, 1993). كما يمكن استخدام مؤشر المطابقة المقارن CFI ومؤشر تاكر–لويس TLI، حيث تعتبر القيم من 0.90 إلى 0.95 مقبولة، والقيم أكبر من 0.95 جيدة [2](Hu &[3]Bentler, 1990). وأخيرا مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMRالقيمة التي تبلغ 0.05 أول أقل تدل على مطابقة مقبولة[4]، وفيمايلي يتم عرض مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري من أجل تقييم حسن مطابقتهوهذا ما يبينه الجدول رقم (27)

جدول رقم (27): قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري

SRMR	TLI	CFI	RMSEA		χ^2/df	χ^2		
			C.I 95%	القيمة		p-value	df	القيمة
0.017	0.986	0.995	0.135-0.000	0.043	2.98	0.163	1	1.945

χ^2إختبار كاي مربع. **Df**درجات الحرية. **P-value**مستوى الدلالة.

RMSEA (الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب). **C.I** (حدود الثقة)

[1]Browne, M. W., &Cudeck, R.,"Alternative ways of assessing model fit. In: K.A.Bollen, and J. S. Long (Eds.)",Testing structural equation models, P.P 136-162, Beverly Hills, CA: Sage, (1993).

[2]Huitt, L., &Bentler, P. M., "Cutoff criteria for fit indexesin covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives",Structural EquationModeling,6, P.P 1–55, (1999).

[3]Bentler, P. M., "Comparative fit indices in structuralmodels",Psychological Bulletin, 107, P.P 238–246, (1990).

[4]Bentler, P. M., "Eqs structural equations programmanual", Encino, CA: Multivariate Software, (1995).

CFI(مؤشر المطابقة المقارن).**TLI** (مؤشر تاكر–لويس). **SRMR**(مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية)

نلاحظ من الجدول رقم (24) بأن كل قيم مؤشرات حسن المطابقة ممتازة وحتى قيمة كاف مربع غير دالة إحصائيا، وبالتالي نستنتج بأن نموذج القياس يتمتع بحسن مطابقة جيدة لبيانات العينة. وفيما يلي نقوم بعرض قيم مسارات العلاقات المباشرة بين المتغيرات، كما يبينه الجدول رقم(28).

الجدول رقم (28): قيم المسارات بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	قيمة المسار	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية	0.106	0.044	0.016	دال إحصائيا
بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم	0.568	0.030	0.001>	دال إحصائيا
بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم كوسيط	0.060	0.025	0.017	دال إحصائيا

نلاحظ من الجدول رقم (28) أن مسار الانحدار بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية بلغت قيمته 0.106 وهي قيمة دالة إحصائيا حيث بلغت القيمة الاحتمالية 0.016

وهذا يشير إلى أن ارتفاع مستوى التفكير الناقد للتلميذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعليته الذاتية الأكاديمية. وكذلك مسار الانحدار بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم بلغت قيمته 0.568 وهي قيمة دالة إحصائيا حيث بلغت القيمة الاحتمالية <0.001 وهذا يشير أن ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى اتجاهه الإيجابي نحو عملية التعلم. كما أن مسار الانحدار بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم كمتغير وسيطي بلغت قيمته 0.060 وهي قيمة دالة إحصائيا حيث بلغت القيمة الاحتمالية 0.017، وبالتالي نستنتج أن الفرضية السابعة تحققت، وهذا يعني أن ارتفاع مستوى التفكير الناقد للتلميذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعليته الذاتية الأكاديمية وبدوره يؤدي إلى ارتفاع مستوى اتجاهه الإيجابي نحو عملية التعلم.

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه النظرية البنائية الاجتماعية، حيث يرى (ليف فيجوسكي) أن التعلم نشاطا اجتماعيا يمارس فيه المتعلمون أنشطة فردية وجماعية مثل المناقشات وتقديم الأدلة مع المعلمين وأقرانهم. وأن التفاعل ووفقا للنظرية البنائية الاجتماعية يساعد على تنمية الدافعية والاتجاه نحو عملية التعلم، وتصور فيجوسكي أن مناقشة المفاهيم ليست تعبيرا عن الأفكار المتطورة ولكن وسيلة نحو تطوير الفكر. وينظر فيجوسكي إلى أنه يمكن أن يوجد متعلمين في المرحلة النمائية نفسها ،لكن البعض يتفاعل مع أقرانه فيقدم أمورا لا يمكن أن يؤديها المتعلم الأخر الذي لم يتأثر بتفاعلات اجتماعية مشابهة .والبنائية الاجتماعية تِؤكد أن المتعلمين عليهم بناء فهمهم بأنفسهم ،وذلك استنادا إلى تجاربهم وتفاعلهم مع المجتمع ،فالمتعلم يفكر في خبراته ومعتقداته والآراء التي يتبناها ويعطي معنى للحصول على المعرفة.[1]

[1]عبد الكريم غريب،البيداغوجيا الفارقية ،سيرورات وطرائق التقييم المدرسة ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء، 2011.

وأبرزت دراسات أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية ساعدت في التوسط في كل من الأهداف والتفكير الناقد وأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية قد تتنبأ بالعوامل الأخرى التي تؤثر على التفكير الناقد وأربعة من هذه العوامل التي قد تؤثر على الفاعلية الذاتية الأكاديمية تشمل التحصيل، الخبرة ،الاتجاه ،والعوامل الفيسيولوجية. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Dehghani et al ,2011[1] ,Shanghai andZhang, 2011[2]) حيث وجدت تأثير البيئة التعليمية على تحسين التفكير الناقد لدى الطلاب،وكذلك الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتفكير الناقد لطلاب الطب. وكذا دراسة اليامي وآخرون (Alyami et al,2017) التي كشفت أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية لها تأثير إيجابي على أدائهم الأكاديمي. حيث كشفت النتائج أن الطلاب الذين آمنوا بقدراتهم ولديهم انفعالات ايجابية أكثر استخدموا المزيد من استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي، مما أدى إلى أداء أكاديمي أفضل.

ويرى باندورا أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر على أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الإثارة الانفعالية. كما أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها. أما ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين على إحداث سلوك له أثاره ونتائجه.

يرى جنسن (Jensen, 2010,p30)استنادا إلى كثير من الأبحاث أن المتعلم يزداد تفكيره باستخدام البيئي المناسب. وتؤكد باولاتلال (paulatallal) وهي عالمة أعصاب على دور الإثراء البيئي في الصّف الدّراسي في إحداث تغيير في تفكير المتعلم، حيث أن الإثراء البيئي هو مجموعة

[1]Dehghani,M,Sani,J ,h, Pakmehr,H,Malekzadeh,A. 2011, Op.cit.

[2]Shanghai andZhang, 2011.

من النشاطات الممتعة التي يقوم بها المتعلم بشكل فعال ومتواصل، وتكسب هذا المتعلم خبرات ومهارات جديدة ومتنوعة تؤدي إلى تغيير دائم، مما يؤهل إلى القيام بمستويات تعليم وإنتاج على مستوى عال من الفاعلية، وقد يكون الإثراء للدماغ بواسطة الكتب أو البرامج أو زيارة المتاحف، الأعمال الإبداعية، لقاء بعض الشخصيات أو حلقات النقاش والمناظرة، زيارات عملية علمية. وكل هذا له تأثير بالغ الأهمية في زيادة كفاءته ومستوى تعلمه وتفكيره وخبراته تحديد اتجاهاته.[1]وفي الأخير الأساليب التعليمية التعلمية التي يعتمدها الأستاذ في التبليغ عنصر أساسي في نجاح العملية التعليمية إذ نجد لها أثر بالغ في تشكيل نفسيات التلاميذ وأساليب تفكيرهم وزيادة ثقتهم بقدراتهم وكيفيات تفاعلهم مع الآخرين.

[1]محمد خناش: فاعلية الاستراتيجيات "التعلمية –التعليمية " المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والابداعي. أطروحة دكتوراه،2015، ص57.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

يعد التّفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي اهتمت بها التربية قديما وحديثا. وذلك لما له من أهمية كبيرة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم. كما له أهمية في مساعدتهم على مواجهة التغيرات السّريعة التي يشهدها عالم اليوم. والتعامل مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، من خلال اكتساب القدرة على الاختيار الجيد والقدرة على اتخاذ القرار، وتلعب الفاعلية الذّاتية الأكاديمية دورا هاما في تكوين نظام ذاتي يمكن المتعلم من التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله وتساعده على مواجهة الضغوط التي تعترضه في حياته الأكاديمية أو الاجتماعية. ويكون له أثر كبير في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية.

وقد بحثت الباحثة في العلاقة بين التّفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية والاتجاه نحو عملية التعلم. ولتحقيق هذا الهدف وبعد الاطلاع على التّراث الأدبي والنظري والدّراسات السابقة حول هذه المتغيرات. طرحت التساؤلات التالية:

- ما مستوى التّفكير الناقد لدى تلاميذ الثالثة ثانوي؟

- ما مستوى الفاعلية الذّاتية الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي؟

- ما اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم؟

– هل توجد علاقة دالة إحصائيا الفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم؟

– هل توجد علاقة دالة إحصائيا التفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم؟

وشرعت الباحثة في الدّراسة الميدانية والتي كانت على عينة قوامها 507 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الثالثة ثانوي. وقد استخدمت الباحثة مقياس التفكير الناقد لواطسن وجليسر، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لأسماء لشهب، ومقياس الاتجاه نحو عملية التعلم المعد من طرفها، وباستخدام الأساليب الإحصائية كاختبار كاف مربع لحسن المطابقة واختبار شابيرو– ويلك ومعامل الارتباط سبيرمان. تم التوصل إلى النتائج التالية:

– مستوى التفكير الناقد منخفض عند تلاميذ الثالثة ثانوي. وترجع الباحثة هذا الضعف إلى صعوبة تعلمها وفهمها وكذا ضعف ممارسة الأساتذة لهذه العمليات في الحياة وضعف امتلاكهم لها وعدم قدرتهم على توظيفها في المواقف التعليمية داخل غرفة الصف. وكذا إلى طرق التدريس التقليدية التي تركز على الأهداف المعرفية الدنيا (التذكر الفهم ،التطبيق) على حساب الأهداف المعرفية العليا (التحليل ،التركيب ،التقويم) كما يكتفي المعلمون بنقل المعرفة أكثر من تعليم التلاميذ كيفية التوصل إلى هذه المعرفة ومعالجتها ،كما أن أسلوب التقويم يعتمد على الاختبارات التي تركز على أسلوب واحد يقيس جانبا واحدا من جوانب النمو لدى المتعلم وفي أدنى مستوياته ،كما أن الرامج الدراسية لا تشجع على تنمية التفكير الناقد ،واعتقاد الكثير أن الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد للمعلم والمتعلم مما يضعف من الاستفادة من الانفجار المعرفي .كما أن قلة الحوافز والتشجيع المعنوي للمبدعين يضعف التفكير في مستوياته العليا .ولهذا يرى ديبونو (1998) أنه يمكن تعليم التفكير مثل تعلم اي مادة دراسية أخرى وأن مهارة التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب والمران .

– مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية مرتفع عند تلاميذ الثالثة ثانوي. حيث توصلت نتيجة هذه الفرضية أن أغلب التلاميذ لهم مستوى فاعلية الذاتية الأكاديمية بنسبة 94.5% حيث أن التلاميذ يمتلكون قدرا من الخبرات التي مكنتهم من الاعتماد على الذات وتحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية لمواجهة المهام والمواقف التعليمية والمثابرة لتحقيق النجاح ،كما أن مستوى الطموح ومحاولاتهم للتغلب على العقبات والرغبة في الحصول على شهادة البكالوريا ساعد في رفع مستوى الفاعلية لديهم .كما أن الخبرات الايجابية للتلاميذ وحصولهم على خدمات ارشادية وتوجيهية متعددة بسبب تعميم خدمات مستشار التوجيه والارشاد النفسي في الثانويات والذي ساهم في زيادة معرفتهم بمهاراتهم اللازمة للدراسة وكذا قدرتهم الكامنة وبالتالي زرع الثقة والعزيمة لديهم .

– اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم إيجابية. حيث أن البيئة التعليمية الايجابية التي تحتوي على جميع التجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة والتي تعنى باحتياج المتعلمين تسهم في تكوين اتجاه ايجابي نحو عملية التعلم ،كما أن اقامة العلاقات الايجابية مع التلاميذ يستطيع تحقيق الرغبة لدى المتعلمين ،كما أن التفاعل الصفي الايجابي وتعرضهم لمختلف الخبرات تغرس فيهم القيم وتهيئهم للتكيف الاجتماعي كما أن الخوف وعدم الأمن يكبح روح التنافس ويشتت الذهن .كما ترجع هذه النتيجة إلى قوة انتماء التلاميذ إلى مؤسساتهم وايجاد خطوط اتصال بينهم وبين الإدارة وبينهم وبين الأساتذة من جهة ثانية ،ووعي الأساتذة والإدارة بالأسس النفسية للمتعلمين والابتعاد عن سياسة القسوة والتهديد والتي لن تؤدي إلا إلى كراهية المؤسسة والنفور منها .

– توجد علاقة دالة احصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث أسفرت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة احصائيا بمعامل الارتباط سيبرمان 0.102،والقيمة الاحتمالية 0.022 بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ

الثالثة ثانوي منه توصلت نتيجة هذه الفرضية إلى أنه كلما زاد التفكير الناقد زادت الفاعلية الذاتية الأكاديمية وهذا راجع إلى أن التلاميذ الذين يتسمون بالتفكير الناقد يتميزون ببعض السمات منها الثقة بالذات ،الانفتاح الفكري وتقبل وجهات النظر والقدرة على حل المشكلات وحب الاستكشاف والفضول والمثابرة والصبر

– لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم. حيث توصلت الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم وترى الباحثة أن التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى اتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له ،فهو يكسب الانسان تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة ومراقبة الأفكار ،فيجعلها أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعد في وضع القرارات في حياتهم وتبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي .وحينما يفكر المتعلم تفكيرا ناقدا يحاول تحييد العاطفة ما استطاع من خلال عمله على تطبيق مبادئ أو قواعد موضوعية لا يختلف عليها الناس كثيرا في حين أنه حينما يعبر عن اتجاهاته حيال موضوع ما فهو يعكس أكثر مشاعره وأحاسيسه وميوله نحو ذلك الموضوع ،وعليه لا يمكن اعتبار حالات التمرد أو الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو العلاقات بين عناصر العملية التعليمية كمؤشرات دالة على مستوى النضج في التفكير يمكّن التلميذ حقيقة من إصدار أحكام موضوعية حيال العلاقات وبالتالي تحديد موقفه منها .

– توجد علاقة دالة احصائيا بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والاتجاه نحو عملية التعلم. حيث أسفرت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائيا حيث معامل الارتباط سبيرمان =0.535، القيمة الاحتمالية <0.001 بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات

المتعلمين نحو عملية التعلم، وهذا يشير إلى أنه كلما زادت درجات الفاعلية الذاتية الأكاديمية صاحبه زيادة في درجات اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة تؤدي إلى خلق اتجاهات إيجابية نحو عدد من الموضوعات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية وتفسر هذه النتيجة بأن البيئة الصفية إذا كانت تلبي حاجات التلاميذ وميولهم وكانت محفزة لهم فإنها تؤدي إلى حالة من الرضى ،والتي تترك أثارا كبيرة في شخصية المتعلم وتؤثر في سلوكه ومعتقداته حول ذاته وفي بناه المعرفية ،كما أن الفاعلية الذاتية تعتبر وسيطا للسلوك حيث تسهم في تحديد كيفية إدراك الفرد للمهام التي يمكن أن يقوم بها وبالتالي يسهم في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عنها ومن ناحية أخرى فالاتجاه يرتبط ارتباطا مباشرا بالدافعية حيث يعتبر عاملا رئيسيا لتحديد ما إذا كان المتعلمون قادرين على تطبيق ما تعلموه واستعدادهم لمواصلة تعلم المزيد وبالتالي يمكن أن تعكس اتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم مدى قبولهم ورغبتهم لتحقيق النجاح الأكاديمي .

– توجد علاقة دالة احصائيا بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية والاتجاه نحو عملية التعلم. حيث تشير النتائج أن ارتفاع مستوى التفكير الناقد للتلميذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعليته الذاتية الأكاديمية، كما أن ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يؤدي إلى ارتفاع مستوى اتجاهه الإيجابي نحو عملية التعلم .وهذا ما أكده باندورا من أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الاثارة الانفعالية ،كما أن الأساليب التعليمية التعلمية التي يعتمدها الأستاذ في التبليغ عنصر أساسي في نجاح العملية التعليمية إذ نجد لها أثر بالغ في تشكيل نفسيات التلاميذ وأساليب

تفكيرهم وزيادة ثقتهم بقدراتهم وكيفيات تفاعلهم مع الأخرين .وهذا ما يؤكد تأثير البيئة التعليمية في تحسين التفكير الناقد والرفع من الفاعلية الذاتية الاكاديمية وتحقيق النجاح .

الخاتمة

خاتمة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الناقد وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية وذلك لما لهما من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعليم والتعلم ،كما تتجلى هذه الأهمية في سعي التربويين على اختلافهم إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد والتي بدورها تؤثر بشكل كبير على ثقة المتعلمين في أنفسهم وبدافعيتهم للإنجاز وقدرتهم على حل المشكلات ،وبالتالي ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم ،كما أن معتقدات المتعلمين عن فاعليتهم تلعب دورا مهما في تحديد حجم المجهود الذي سيبذلونه وكذا اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية ،غير أن الملاحظ أن مستوى التفكير الناقد كان ضعيفا عند فئة المرحلة الثانوية وهذا يتوافق مع الكثير من الدراسات أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فكانت مرتفعة واتجاهات المتعلمين كانت ايجابية نحو العملية التعليمة التعلمية ،ولهذا علينا أن نسعى إلى تطوير التفكير الناقد عند متعلمينا من أجل إثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم .كما نكون لديهم قدرا من الثقة والإصرار على تخطي العقبات والنجاح الأكاديمي ولا بد من العناية والاهتمام بهذه الفئة لنؤسس لجيل مفكر تفكيرا ناقدا بعيدا عن الانقياد والتقليد .

وفي ختام هذه الدراسة ارتأت الباحثة تقديم بعض الاقتراحات تبصّر بها القائمين على الحقل التربوي.

الاقتراحات

1- تدريب الأساتذة على تدريس مهارات التفكير الناقد.

2- تدريس مهارات التفكير الناقد ضمن المناهج الدراسية.

3- الحرص على أن يشمل التقويم التربوي على مهارات التفكير الناقد والابتعاد عن أسلوب الحفظ والاسترجاع.

4- بناء مقاييس للتفكير الناقد للبيئة الجزائرية.

5- مساعدة المتمدرسين على اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم وتنميتها من خلال برامج تعتمد على استراتيجيات استخدام أساليب التفكير خاصة التفكير الناقد.

6- اقتراح برامج ارشادية لزيادة الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ باختلاف حاجاتهم الإرشادية.

7- التعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية والمعرفية للتلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بينهم عن طريق اجراء البحوث والاختبارات عليهم.

8- إجراء المزيد من الدّراسات حول التّفكير الناقد والفاعلية الذّاتية الأكاديمية.

9- الحرص على تنمية مهارات التفكير الناقد منذ المراحل الأولى للتعلم لينشئ المتعلم عليها.

10- توفير بيئة مشجعة على التعلم وذلك بتوفير الوسائل والإمكانات اللازمة خاصة في المرحلة النهائية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- إبراهيم، فاضل خليل،"مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الأدب والتربية بجامعة الموصل"، مجلة اتحاد الجامعات العربية الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد38، (2002).

2- إبراهيم، مجدي عزيز، "تنظيمات حديثة للمناهج التربوية"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،(2003).

3- ابن حاج، جلول عبدالقادر، "بناء مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي"، مجلة التنمية البشرية،جامعةوهران، العدد10،(2018).

4- ابن منظور، محمد بن مكرم، "لسانالعرب"، بيروت، دار الكتب العلمية،(2003).

5- أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله، "التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب جامعة علم النفس التربوي"، رسالة ماجستير، جامعة بنها،(2012).

6- أبو النيل، السيد محمد، "علم النفس الاجتماعي"، ط1، ج1، بيروت، دار النهضة العربية،(1985).

7- أبو جادو، صالح محمد ونوفل،محمد بكر، "تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق"، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2007).

8- أبو جادو، صالح محمد علي، "علم النفس التربوي"، ط4، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2005).

9- أبو حويج، مروانوأبو مغلي، سمير، "المدخل إلى علم النفس التربوي"، الطبعة العربية، عمان، دار اليازوري العلمية،(2004).

10- أبو شعبان،نادر خليل، "أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين،(2010).

11- أبو صالح، الطراونة، "اتجاهات الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز نحو المباحث العلمية"، مجلة علوم الانسان والمجتمع، الأردن، المجلد 9، العدد 5،(2020).

12- أبو مهادي، صابر عبد الكريم محمد، "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة افسلامية، غزة، فلسطين، (2011).

13- أبو هدره، سوزان محمود، "مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل أثناء التعليم عن بعد في جائحة الكورونا"، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية،جامعة الزرقاء، الأردن، المجلد 22، العدد الأول،(2021).

14- أحمد، عبد الإله وجرادات، سليمان، "أثر برنامج إثرائي في مادة الأحياء على مستويات مهارات التفكير الناقد واكتساب المفاهيم العلمية والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز"، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن،(2013).

15- أفنان، نظيرة دروزة، "النظرية في التدريس وترجمتها عمليا"، ط1، عمان، دار الشروق، (2000).

16- الأكلبي، مفلح بن دخيل بن مفلح السعدي، "فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، (2008).

17- آل مراد، نبراس يونس محمد، "قياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريبية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحو التفكير الناقد"، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة، العراق، المجلد13، العدد43، (2017).

18- الألوسي، أحمدإسماعيل، "فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي"، ط1، عمان، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع،(2004).

19- الإمام، محمد وإسماعيل، عبد الرؤوف، "التفكير الإبداعي والناقد رؤية معاصرة"، عمان، دار الرواق للنشر والتوزيع،(2010).

20- أمين، ميادة وسمار، يوسف، "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس"، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين،(2017).

21- ايزيس، رضوان، "دراسة تجريبية لفاعلية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس، مصر، العدد 66،(2000).

22- بركات، محمد خليفة، "علم النفس التعليمي"، الكويت، دار القلم،(1979).

23- بروكفيلد، ستيفن، "تنمية التفكير النقدي"، (ترجمة سمير هوانة)، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، العدد20،(1993).

24- بشاي، زكريا وحناوي، جابر، "استخدام نموذج التعليم التفارغي في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، المجلد 33، العدد 4،(2017).

25- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق، الميسر في علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان،(1983).

26- بن أحمد، سعيد الغامدي، شويل ،"اتجاه المعلمين نحو التقاعد المبكر في مدينة مكة المكرمة وعلاقته ببعض المتغيرات"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،(1421هـ).

27- بن معتوق، فؤاد والنفيعي، عبد الله، "المهارات الاجتماعية وفعالية الذات"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية،(2009).

28- بني جابر، جودت، "علم النفس الاجتماعي"، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع،(2004).

29- بوغربي محمد، مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة البويرة نظام ل. م.د.، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية، المجلد1، العدد2، (2012).

30- البيهي،السيد فؤادوسعد عبد الرحمن، "علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة"، القاهرة، دار الفكر العربي،(1999).

31- جابر، عبد الحميد، "استراتيجيات التدريس والتعلم"، القاهرة، دار الفكر العربي،(2000).

32- جابر، عبد الحميد، "الشخصية: بناء الديناميات النمو، الطرق البحث، التقويم"، القاهرة، دار النهضة العربية، (1986).

33- جاد الله، سعاد وزيدان، محمد مصطفى، "بحوث في علم النفس"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،(1970).

34- الجاسر، البندري، "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول، الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى،مكة المكرمة،(2007).

35- الجبار، سيد ابراهيم، "دراسات في تاريخ الفكر التربوي"، لبنان، دار صفاء للنشر، (2000).

36- الجبوري، محمد عبد الهادي،"قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا"، رسالة دكتوراه، الدنمارك،(2013).

37- جديد،لبنى، "فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال في جامعة تشرين"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الأدب والعلوم الإنسانية، المجلد37، العدد2، سوريا،(2015).

38- جروان، فتحي عبد الرحمن، "تعلم التفكير، مفاهيم وتطبيقات"، ط1، عمان، دار الكتاب الجامعي، (1999).

39- جروان، فتحي عبد الرحمن، "تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)"، ط3، عمان، دار الفكر، (2007).

40- جروان، فتحي عبد الرحمن، "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات"، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، (2012).

41- جروان، فتحي عبد الرحمن، "تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات"، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، (2002)

42- الجغافرة،أسمى عبد الحافظ، "مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية، الأردن، العدد 1، الجزء 3، يناير 2017،(2017).

43- جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية"، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، (2003).

44- جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، ط1، الإصدارالثاني، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، (2006).

45- حاجي، فريد، "بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الابعاد والمتطلبات)"، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.(2005).

46- حجاج، غانم، "علم النفس التربوي"، ط1، القاهرة، عالم الكتب،(2005).

47- الحربي، حنان، "معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.(2006).

48- حمدان، ميساء وبلسم، عباس، "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة، دراسة ميدانية في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة اللاذقية"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، سوريا، المجلد36، العدد4، (2014).

49- حمدان،ميساء، "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة، دراسة ميدانية في مدارس التعلم الأساسي بمحافظة اللاذقية"، رسالة دكتوراه، جامعة تشرين، سوريا،(2014).

50- الحموري، هند والوهر،محمود، "تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسي"، مجلة دراسات العلوم التربية،الأردن، المجلد 25، العدد 1،(1998).

51- حنورة،مصري عبد الحميد، "الإبداع وتنميته للمنظور التكاملي"، ط3، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية،(2003).

52- الخروصي، حسن بن علي، "بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، المجلد 12، العدد2، (2018).

53- الخضراء، فاديا عادل، "تعليم التفكير الابتكاري والناقد، دراسة تجريبية"، ط1، عمان،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع،(2005).

54- خليفة، سالم رفقة، "علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية"، مجلة البحوث التربوية، السعودية، العدد 23،(2008).

55- خليفة، عبد اللطيف محمد، "الدافعية للإنجاز"، ط2، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر،(2002).

56- خليفة، عبد اللطيف محمد، "دراسات في علم النفس الاجتماعي"، المجلد 1، القاهرة، دار قباء للطبع والنشر،(1998).

57- خليفة، عبد اللطيف محمد، "مقياس الدافعية للإنجاز"، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر،(2006).

58- خليل، عباس محمد، "مناهج وأساليب تدريس الرياضيات"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2007).

59- خماد،محمد، "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، مجلة العلوم النفسية والتربوية،الرياض، المجلد7، العدد3، (2020).

60- خناش، محمد، "فاعلية الاستراتيجيات "التعلمية –التعليمية " المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والابداعي"، أطروحة دكتوراه، جامعة، (2015).

61- خيري، أسامة، "إدارة الإبداع والابتكارات"، ط2، القاهرة، دار الراية للنشر والتوزيع،(2009).

62- الدردير، عبد المنعم، "دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي"، القاهرة، عالم الكتب،(2004).

63- درويش وأبو مهادي صابر، "مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدجى اكتساب الطلبة لها"، مجلة جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، المجلد 13، العدد 2،(2011).

64- درويش، زين العابدين، "علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته"، ط2، القاهرة، مطابع زمزم،(1993).

65- درويش،عطا حسنوأبو مهادي، صابر عبد الكريم،"مهارات التفكير الناقد المتضمنة منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين،(2011).

66- الدسوقي، جمال عبد السميع ،"بناء مقياس الاتجاه نحو الأنشطة التربية الرياضية التكميلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية،جامعة المنصورة، مصر، المجلد 31، العدد 1،(2018).

67- الدوسري،راشد حماد، "القياس والتقويم التربوي الحديث"، ط1، الأردن،دارالفكر،(2005).

68- دويدار،عبد الفتاح، "علم النفس الاجتماعي"، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،(1994).

69- دي بونو،أروارد، "برنامج الكورت لتعليم التفكير، (ترجمة ناديا السرور وآخرون)، عمان، دار الفكر، (1998).

70- ذوقان، عبيدات وعدس، عبد الرحمن وكايد، عبد الحق، "البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه"، السعودية، دار أسامة للنشر والتوزيع،(2002).

71- الرافعي،يحي، "نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة"، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة السعودية،(1994).

72- رحابي، عبد الرحيم، "استراتيجية التعلم وعلاقتها بالقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات لدى طلبة الثانويات بالجزائر". رسالة ماجستير، جامعة البليدة،(2014).

73- رزقي، رشيد،"الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن بالجزائر"، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة،(2012).

74- رشوان، ربيع عبده أحمد، "التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة"، ط1، مصر، عالم الكتب،(2006).

75- رضوان، سامر جميل، "توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياسي)"، مجلة الشؤون الاجتماعية، الامارات العربية المتحدة، العدد55،(1997).

76- رويبح، كمال، "العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموجا"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد33، (2018).

77- الزبيدي،كامل علوان، "علم النفس الاجتماعي"، ط1، الأردن، دار الوراق،(2004).

78- الزغبي، أحمد محمود، "الارشاد النفسي نظرياته، اتجاهاته، مجالاته"، بيروت، دار الحرف العربي،(1994).

79- الزغبي، رياض، "التفكير الناقد"، 28 أفريل 2019 من الموقع http://www.rabitat.alwaha.net/moltaqua/showthread

80- الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله، "سيكولوجية التدريس الصفي"، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2007).

81- الزق، أحمديحي، "الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي". مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، البحرين، المجلد10، العدد2،(2009).

82- زناتي، صليحة،"أثر تكوين أساتذة التعليم الثانوي على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، (2013).

83- زهران، عبد السلام حامد، "علم النفس الاجتماعي"، ط1، القاهرة، عالم الكتب،(1984).

84- الزهراني،محمد رزق الله، "الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي"، مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر المملكة السعودية، العدد186، الجزء3،(2020).

85- الزيات، فتحيمصطفى، "علم النفس المعرفي"، ط1، ج2، مصر، دار النشر للجامعات،(2001).

86- زيتون، حسن حسين، "مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس"، ط1، القاهرة، عالم الكتب،(2001).

87- زيتون، حسن حسين، "مهارات التدريس"، ط4، القاهرة، عالم الكتب،(2008).

88- زيدان، محمد مصطفى، "النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية"،ط1، مصر، مكتبة الدكتور قطب،(1972).

89- سالم، محمد عبد السلام، "طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي العاشر لكلية التربية جامعة حلوان"، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، 14/13 مارس،(2002).

90- سرحان،عبد الرحمن حكمت، "دور الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم في التفكير العلمي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طوركرم"، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين،(2016).

91- السرور،ناديا هايل، "تعليم التفكير في المنهج المدرسي"، ط1، الأردن، دار وائل للنشر،(2005).

92- السرور،ناديا هايل، "مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين"، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،(1998).

93- سعادة، جودت أحمد ومنصور، نسيم محمد، استخدام استراتيجيتي سميث وباير وأثره في تنمية التفكير الناقد واتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي نحو مبعث التاريخ، المجلة التربوية، الكويت، المجلد 28، العدد 109،(2013).

94- سعيد، سعاد جبر، "سيكولوجية التفكير والوعي بالذات"، الأردن، عالم الكتب للنشر والتوزيع،(2008).

95- سعيد، عبد العزيز، "تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)"، ط2، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع،(2007).

96- سلالة، عادل أبو غزالة وزملاؤه، "طرق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة"، ط1، عمان، دار الثقافة للنشروالتوزيع، (2009).

97- سلامة، عبد الحافظ، "أساليب تدريس العلوم والرياضيات"، الأردن، دار البازوري،(2003).

98- السليماني، محمد حمزة،"قضايا حول التفكير الابتكاري ووسائل قياسه"، ندوة حول دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار جامعة قطر،(1996).

99- سهير، كامل أحمد، "علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق"، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب، (2001).

100- سويف،مصطفى، "مقدمة لعلم النفس الاجتماعي"، القاهرة، مكتبة الأنجلو العربية،(1983).

101- السيد، عثمان فاروق، "التفكير وعلاقته بانخفاض مستوى التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة" مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر، المجلد37، العدد7،(1993).

102- السيد،عزيزة، "التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي"، القاهرة، مصر، دار المعرفة الجامعية،(1995).

103- السيد، ماجدة مصطفى، "معرفة فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب/المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ"، دراسات في المناهج وطرق التدريس،مصر، العدد 71،(2001).

104- السيساني،ناجي نوري، "فاعلية تصميم تعليمي /تعلمي في مادة الفيزياء وفق انموذج (كمب) باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي"، مجلة أبحاث، جامعة الموصل، العراق، المجلد 12، العدد 4، (2013).

105- السيليتي، فراس محمد، التفكير الناقد والابداعي، عمان، الأردن، عالم الحديث اربد،(2005).

106- السيليتي، فراس محمد، "التفكير الناقد والإبداعي واستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة"، عمان، دار الكتاب العالمي،(2006).

107- شاكر،عبد الحميدوالسويدي، أحمد أنور خليفة، "مقدمة عربية في مهارات التفكير"، ط1، الامارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع،(2005).

108- الشخص،عبد العزيز السيد، "علم النفس الاجتماعي"، ط1، القاهرة، دار القاهرة للطباعة والنشر،(2001).

109- الشرقي،محمد بن راشد، "التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد40، العدد6، السعودية،(2005).

110- شطة، عبد الحميد، "التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بمدينة الأغواط"، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،(2015).

111- شطة،عبد الحميد، "أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بمدينة الأغواط"، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 11، العدد 01، الجلفة،(2020).

112- الشلاش، عمر، "أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طالب جامعة الشقراء"، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية،الأردن، العدد 36،(2017).

113- الشليتي، أمل محمد علي،"أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية،(2011).

114- الشمالي،ندى عوض، "فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة"، السعودية، المجلد35، العدد3،(2018).

115- الشمايلية، نسرين بهجت وآخرون، "مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية،الأردن، العدد1، الجزء3، (2017).

116- الشمري، عبد الله بن عبيد بن حمدان، "مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة السعودية،(2015).

117- الشناوي، كمال أحمد الإمام، "فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية بحث منشور في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية"، جامعة المنصورة، التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة 12-13/أفريل، (2006).

118- شهيب، محمد علي، "السلوك الإنساني في التنظيم"، القاهرة، مؤسسة روز اليوسف،(1995).

119- شوية، بوجمعة، "دور البيئة التعليمية الجامعية في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طلاب معهد التربية البدنية والرياضية"، مجلة العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، المجلد 6، العدد6، جامعة الجزائر3،(2009).

120- صادق، محمد عاشور، "مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات غزة"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد6، العدد19، غزة، فلسطين، (2017).

121- صالح، عبد الله عبد الرحمن، "المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية"، ط1، السعودية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، (1994).

122- صالح، عواطف حسين،"الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي"، مجلة كلية التربية، العدد3، جامعة المنصورة،(1993).

123- صبحي، أحمد والأستاذ، يوسف، "أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا، رسالة ماجستير في مناهج وطرق التدريس"، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين،(2013).

124- صبري محمد والنمر، فؤاد، "التفكير العلمي والتفكير النقدي في بحوث الخدمة الاجتماعية الإسكندرية"، مصر، المكتب الجامعي الحديث، (2003).

125- صبري، ماهر إسماعيل، "الثقافة البيولوجية واتجاهات طالب الصف الأول الثانوي نحو مادة الأحياء"، رسالة ماجستير، جامعة بنها، مصر،(2006).

126- صديق، عمر الفاروق، "الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، (1986).

127- الصرايرة، خالد شاكر، "علاقة المناعة النفسية بالفاعلية الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن"، رسالة ماجستير، كلية الأميرة علية، جامعة البلقان،(2017).

128- الصمادي، أحمد،"اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو المدرسة"، مجلة جامعة دمشق، دمشق، المجلد 22، العدد 2،(2006).

129- طافش،محمود، "تعليم التفكير مفهومه وأساليبه ومهاراته"، عمان، الأردن، دار جهينة للنشر والتوزيع،(2004).

130- الطيب،أحمد محمد، "التقويم والقياس النفسي والتربوي الإسكندرية"، المكتب الجامعي الحديث،(1999).

131- عادل، إبراهيم ومراجع، شوشان، "أثر برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات ما وراء التفكير وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر"، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة،(2013).

132- عاشور، راتب قاسم والحوامدة،محمد فؤاد،"أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، المجلد 1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2003).

133- العباجي،ندى فتاح، "أثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية مهارات الادراك التفكير الناقد والتفكير التقاربي"، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع،(2012).

134- عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح محمد،"كتيب اختبار التفكير الناقد"، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.(1982).

135- عبد العاطي، محمد، "التفكير الناقد في عصر المعلوماتية"، مجلة دراسات المعلومات، العدد2، ص ص 149- 180، (2008).

136- عبد العالي، نصر محمد وعبد الله، محمد، "العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية لإنجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة القانون في مدينة صنعاء"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد18، العدد1، جامعة أم القرى، المملكة السعودية،(2006).

137- عبد اللطيف، وحيد أحمد، "علم النفس الاجتماعي"، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2001).

138- عبد الله، هشام إبراهيم ، وعصام، بن عبد اللطيف والعقاد، عبد الهادي، "الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة" رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية،(2009).

139- عبد الهادي، نبيل وبني مصطفى، نادية، "التفكير عند الأطفال"، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، (2001).

140- عبد الهادي، نبيل وعياد، وليد، "استراتيجيات تعلم مهارة التفكير بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار وائل،(2009).

141- العبدلي، سعد بن أحمد آل يحي، "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (2011).

142- العتوم يوسف عدنان والجراح عبد الناصر ذياب، بشارة موفق، "تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية"، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2007).

143- العتوم،يوسف عدنان، "علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق"، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع،(2004).

144- العتيبي خالد بن ناهس، "أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية،(2007).

145- العتيبي، بندر محمد حسن الزيادي، "اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلاب بمحافظة الطائف"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،(2008).

146- العتيبي،خالد بن ناهس، "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية،(2001).

147- العدل، عادل، "تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة"، مجلة كلية التربية، المجلد1، العدد25، جامعة عين شمس، مصر،(2001).

148- عرفات، ماهر، نظرية التعلم الاجتماعي–التعلم بالملاحظة- (البرت باندورا)، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية،(2010).

149- عريبات، أحمد عبد الحكيم وحمادنه، برهان محمود، "فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل". مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ، جامعة البحرين، المجلد15، العدد1، البحرين،(2014).

150- عزت، راجح أحمد، "أصول علم النفس"، ط2، القاهرة، دار الكتاب العربية،(1998).

151- عصر، حسني عبد الباري، "التفكير ومهاراته استراتيجيات تدريسية"، ط1، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب،(2001).

152- عصفور، عبد الحميد وكامل، رزق، "برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية"،أطروحة دكتوراه، جامعة المنوفية، مصر ،(1994).

153- عطوة،أحمد ودرويش زين العابدين، "علم النفس الاجتماعي وأسسه وتطبيقاته"، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي،(1999).

154- عطوي، جودت عزت، "الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية"، ط8، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع،(2014).

155- عفانة، عزو، "التفكير الناقد وأهميته للمعلم في إطار التعلم الالكتروني"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد16، (2014).

156- عكاشة، محمود فتحي وزكي، محمد شفيق، "المدخل إلى علم النفس الاجتماعي"، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، (1998).

157- علي، إسماعيل إبراهيم، "التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق"، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، (2009).

158- علي، منصور، "التعلم ونظرياته"، اللاذقية، دار الطبع مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية،(2001).

159- عمر، محمد زيان، "البحث العلمي، مناهجه وتقنياته"، ط4، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،(1983).

160- عميمر،عبد العزيز، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، الجزائر، منشورات ثالة الأبيار،(2005).

161- عوض، عباس محمود، "علم النفس الاجتماعي نظرياته وتطبيقاته"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،(2003).

162- عياصرة، محمد وحمادنه، برهان، "درجة التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة أربد في الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 24، العدد 9، الأردن، (2010).

163- العياصرة، وليد رفيق، "استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة، الأردن، (2011).

164- العياصرة،وليد رفيق، "التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمية"، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع، (2011).

165- الغامدي، حمدان الرياض،"اتجاهات الطلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، دراسات نفسية، (1995).

166- غانم، محمود محمد، "التفكير عند الأطفال"، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (2004).

167- الغرباوي،محمد عبد العزيز، "الاتجاهات النفسية"، السعودية، دار أجنادين للنشر والتوزيع،(2007).

168- فرج، عبد القادر، "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، ط1، الكويت، دار المعرفة،(1993).

169- قادري،فريد، "أثر الأهداف التعليمية والأدبية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر،(2006).

170- قارور، نورة وعموش، ليندة، "دور الحاسوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر،(2012).

171- قطامي،نايفة، "تعليم التفكير للمرحلة الأساسية"، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،(2001).

172- قطامي،يوسف وقطامي،نايفة «سيكولوجية التدريس"، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع،(2001).

173- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، "سيكولوجية التعلم الصفي"، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع،(2000).

174- الكبيسي،راضي محمد، "اتجاهات الأبناء نحو أباءهم المعوقين"، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،(2000).

175- الكسواني، مصطفى خليل وشناوي، محمد، وغانم، محمود، "إدارة التعلم الصفي"، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع،(2005).

176- لشهب، أسماء، "تصميم وتقنين أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد4، العدد1، الوادي، الجزائر،(2017).

177- اللقاني، أحمد حسين، "المناهج بين النظرية والتطبيق"، ط1، عالم الكتب، السعودية، (1995).

178- لورسي، عبد القادر وزوقاوي،محمد، "المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية"، الجزائر، دار جسور للنشر والتوزيع،(2015).

179- مازن،حسام الدين محمد، ،"تعليم وتعلم العلوم لتنمية التفكير المعرفي وفوق المعرفي"، المجلد العاشر، مصر، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع،(2016).

180- المالكي،فهد عبد الله عمر العبدلي، "نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الناقد لدى طلاب جامعة أم القرى"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،(2012).

181- مايزر، شيت، "تعليم الطلاب التفكير الناقد"، (ترجمة عزمي جرار)، عمان، مركز الكتب الأردني،(1993).

182- مجيد، سوسن شاكر، "تطورات معاصرة في التقويم التربوي"، ط1، الأردن، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع،(2011).

183- مجيد، سوسن شاكر، "تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد"، ط1، عمان، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع،(2008).

184- محمد،مصطفى عبد السميع وحوالة،سهير محمد، "اعداد المعلم"، ط1، عمان، دار الفكر،(2005).

185- مرعي،توفيق ونوفل محمد بكر، "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)"، مجلة المنارة للبحوث والدراساتالأردن، المجلد 13، العدد 4،(2007).

186- المزروع، ليلى بنت عبد الله، "فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المجلد8، العدد4، السعودية،(2007).

187- المساعيد، أصلان صبح، "التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد19 العدد1،(2011).

188- مشري، سلاف، "فاعلية الذات الارشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة الملتقى الوطني حول آفة المخدرات، جذورها وآثارها النفسية"، المركز الجامعي بالوادي يومي 7 و8 مارس 2009،(2009).

189- مشري، سولاف، "التفكير الناقد وأهميته للمعلم في إطار التعلم الإلكتروني"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد16، (2014).

190- المصري، نيفين عبد الرحمن، "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة"، رسالة ماجستير، جامعة غزة، فلسطين،(2011).

191- معاش وقبقوب، "الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بعض الثانويات بمدينة بسكرة"، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة،(2013).

192- معاش، غالب والمشيخي، بن محمد علي، "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف"، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة السعودية،(2009).

193- معمرية،بشير،"علم النفس الذات"، الجزائر، دار الخلدونية،(2012).

194- المغيصب، عبد العزيز، "تعليم التفكير الناقد"، الرياض، السعودية، دار المعارف للنشر والتوزيع،(2006).

195- ملحم، محمد أمين، "مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي في الأردن"، مجلة كلية التربية، كلية أربد الجامعية، المجلد34، العدد164، جامعة الأزهر، مصر، (2015).

196- ميخائيل، معوض خليل، "علم النفس الاجتماعي"، ط2، مصر، دار الفكر الجامعي، (1999).

197- نافع، سعيد، "نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسي"، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المغربية للمناهج وطرق التدريس (نحو تعليم أساسي أفضل)، (1992).

198- نبراس، محمد آل مراد، "اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل نحو التفكير الناقد"، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة الموصل، العراق، المجلد 13، العدد 43، (2007).

199- النبهاني، سعود بن سلمان مطر، "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوي في سلطنة عمان، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، عمان، المجلد7، العدد2، (2010).

200- النجدي، سمر، الشيخ، رنده، "أثر التعليم الالكتروني على التفكير الناقد لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة"، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، فلسطين، المجلد 3 العدد 5،(2011).

201- نشواتي،عبد المجيد، "علم النفس التربوي"، ط3، الأردن، دار الرسالة للنشر والتوزيع،(1998).

202- نشواتي، عبد المجيد، "علم النفس التربوي"، عمان، دار الفرقان أربد،(1985).

203- الهنداوي، ياسر فتحي، "إدارة المدرسة وإدارة الفصل، أصول نظرية وقضايا معاصرة"، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، (2009).

204- يوسف، ولاء سهيل، "فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية"، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا، (2015).

قائمة المراجع الأجنبية:

205- Bandura, A., "Self –Efficacy the Exercise of Control",Newyork :Freeman, (1997)

206- Bandura, A., "Self efficacy,towardaunifying theory of Behavioralchnge", psychological Review.84 (2), (1977).

207- Bandura, A., "self-efficacyMechanism in human Agency" ,American psychologist, 37(2), (1982).

208- Bandura, A., Self-efficacy. In. Vs. Ramachaudran, Encylopedia of human behavior, vol4, (1994).

209- Bandura, A., Social cognitive theory in R Vasta (Ed) Annab of child developments, 6 six theories of child development, Greenwich, CT: j ai press, PP1- 60, (1989).

210- Benight, C C, & Bandura, A., Theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy behaviour research and therapy, 42 (10), (2004).

211- Bentler, P. M., "Comparative fit indices in structuralmodels",Psychological Bulletin, 107, P.P 238–246, (1990).

212- Bentler, P. M., "Eqs structural equations programmanual", Encino, CA: Multivariate Software, (1995).

213- Bougradous, Fundamentals of spychology 2nd Edition and Grofts, (1931).

214- Brookfield,s, " Assessing critical thinking New ,Directions for Adult and contining Education",Jossey, Bass, pub, (1997).

215- Browne, M. W., & Cudeck, R., "Alternative ways of assessing model fit. In: K.A.Bollen, and J. S. Long (Eds.)",Testing structural equation models, P.P 136-162, Beverly Hills, CA: Sage, (1993).

216- Cynthia, L, Bobko, P., Self efficacy beliefs comparison of live measures, Journal of Applied psychology, vol63 (3), PP342- 365, (1994).

217- Dehghani, M, Sani, J , h, Pakmehr, H, Malekzadeh, A, "Relationship tsUniversity of Mashhad,Iran. An International jounal of ExperimentalEducational Psychology, volume29, Issue7, (2011).

218- Ennis R, H, "Critical thinkingassessmenttheoryInto practice", 32 (3), (1993).

219- Ennis, R, H., Alogical Basic for measuring critical thinking skills dans educational badership, 43 (2), P44- 48, (1988).

220- Facione, p, Critical thinking: whatisand whyitcounts, California Academic press USA, (1998).

221- Facione,p,Facione,N, "California Critical thinking skills test", California ACADEMIC Press USA ,From A ,From B,From 2000 test manual. (2002).

222- Friedman, I, A., Burnout in teachers shattered dreams of impeccable professionalperformance, Journal of clinical psychology, vol56, issue5, PP 555- 595, (2000).

223- Halpern,D, Teaching critical thinking skills for transfer Across Domains American psychologist 53 (4), p449-455, (2001).

224- Hoffman, PHD, S,C. & Geady M, A teaching model for concept learning and Ghanges in critical thinking, (2013).

225- Hu, L., & Bentler, P. M., "Cutoff criteria for fit indexesin covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives",Structural EquationModeling,6, P.P 1–55, (1999).

226- Huitt, B., "Critical thinkingis an important issue in educational psychology interactive, (1998).

227- Huitti, w., The cognitive system, Educational psychology, interavtive valdosta, GA: valdosta state state university, (2004).

228- Kim, H. Lee, E. K & Park. S. y., "Critcal thinking disposition, self efficacy and stress of kream Nursing students in dian", journal of scince and technology, 8 (18), (2015).

229- Lassing, G. J., "Promating Craetive in education- from policy to practice : an austratian persepective in procedings of the seventh ACM conference on creativity and cognition", P229- 238, (2009).

230- Lavoie,v., "Determinants psychosociaux de L'ajustement psychologique chez les militaires souffrant d'un état de stress post-traumatique", (ph,d,université laval Québec,Canada), (2011).

231- Lipman, M., Thinking education cambridge: University press, (1991).

232- Maddux, J. E., "31 Self – Efficacy the power of believing you can", Oxford hand book of positivé psychology, 335, (2009).

233- Miller,Mary., "critical thinking skills",http://www.Memberstripd corn/net famcopright, (1998).

234- Nazemi, S., Critical thinking strategies and self- efficacy international, Journal of modern language teaching and learning, vol1, issue5, (2016).

235- Oleary, A., Self-efficacy and health behavioral research & therapy, vol23, PP437- 451, (1985).

236- Overly,C ,M., "The Relationship Between Critical thinking Skills and Perceived Self Efficacy in Associate Degree Nursing Students" .http:// scholarworks. Gvsu.edu/theses/600, (2001).

237- Pagares,F., "Self-efficacy beliefs in academic setting", Review of Educational Reseach, 66(4), (1996).

238- Schawrzer, R., Generalperceived self-efficacy in 14 cultures, washington Dc: Hemisphere, (1994).

239- Schunk, D, H., "Selfefficacy for reading and writing : Influence of modeling, goal setting and self evaluation, Reading & writing Quarterly", 19(2). (2003),

240- Shaabani, F.Maktabi ,H ,G ;Yeylagh,M.Morovati,Z., "The Relationship between Academic Self-Efficacy and CreativityWith Critical Thinking in UniversityStudents". Journal of Educational and Management Studies J.Educ. Manage .Stud,(1)1, (2012).

241- Sternberg, R, J., Teaching Thinking skills: theory and practice, new york: freeman, (1987).

242- Sternberg, R. et Williams,w., "Educational psychology" ,Allyne et Bacon, (2004).

243- Strecher, v., Devals, B, Becher, M., The Role of self- efficacy in Achieving Health Behavior change, Health, Education quarterly, (13) 1, PP 37- 92, (1986).

244- Udall,A. et Daniels,J., "Creating te thoughtful classroom :strategies to promote student thinking" ,Crades 3-12-Tucson :Zephyerpress. (1991).

245- Unal,B,Kavanoz ,S,Guler,A,Karabulut ,N., "High school students attitudes towards ICT and media tools in learning English and academic self –efficacybeliefs". RumelideDilve Edebiyat Arastirmalari Dergisi (17). DOI :10.29000/rumelide.656758, (2019).

246- Woolcock, A ,D ,Creevy, K, E Coleman, AE, Moore, J.N, & Brown,S.A., "Assessing Academic Self-Efficacy, Knowlerdge,and Attitudes in Undergraduate Physiology Students". American journal of educational research,4(9), (2016).

247- Yau, K, H, Leug ,FY., "The Relationship between Self –Efficacy and Attitudes towards the USE of Technology in Learning in Hong Kong Higher Education Proceedings of the International Multi

Conference of Engineersand Computer Scientists".vol ll,March14-16, (20018).

248- Yorganci,S., "Investigating Students' self-efficacy and Attitudes Towards the Use of Mobile Learning" .Journal of Education and Practice .vol,8,no6. (2017).

249- Zimmerman,B., "Beconing a self regulatedlearer :on overviewtheory intopractice",41(2), (2002).

250- Zimmerman,j ,B., "self –efficacy an Essential Motive to learn",contemporary Educational psychology, (2000).

الملاحق

الملاحق

ملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين

الأستاذ	الرتبة	الجامعة
بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2
جرود نسيمة	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2
العقون كمال الدين	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2
تلي عبد الرحمن	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2
بودوح محمد	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2
مقاتلي جويدة	أستاذ محاضر أ	البليدة 2
كريش أحمد	أستاذ محاضر أ	البليدة2
شنوف شريفة	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2
فيسيو صالح	أستاذ محاضر ب	البليدة 2

ملحق رقم (02): اختبار التفكير الناقد

الغرض من الاختبار: هو قياس قدرة الفرد على التفكير التحليلي والمنطقي.

املأ الخانات:

الاسم واللقب: .....

الجنس: .....

الشعبة: .....

تعليمات الاختبار:

1- يتضمن هذا الاختبار خمسة أقسام مستقلة ويجب مراعاة التعليمات لكل قسم.

2- لا تقلب هذه الصفحة حتى يأذن لك.

3- لا تضع أي علامات على هذه النسخة.

4- ضع كل العلامات الخاصة بالإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة المعطاة لك.

5- قبل أن تجيب عن أسئلة كل قسم اقرأ التعليمات الخاصة به بدقة تامة، كذلك المثال التوضيحي لطريقة الإجابة.

6- إذا رغبت في تغيير إحدى إجابتك تأكد من محو الإجابة السابقة تماما.

لا تترك سؤالا دون أن تجيب عليه.

الاختبار الأول: معرفة الافتراضات

العبارة: مع أن التلفزيون من أفضل الوسائل التعليمية إلا أنه لا يصلح لكل مجالات التعليم.

افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
1- يصلح التلفزيون لكل مجالات التعليم.		
2- توجد وسائل تعليمية أخرى غير التلفزيون.		
3- الوسائل التعليمية الأخرى أفضل من التلفزيون.		

العبارة: بعض السلوك الإنساني سلوك حيواني.

افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
4- يشترك الإنسان والحيوان في بعض مظاهر السلوك.		
5- السلوك الحيواني يتسم بالعدوانية.		
6- السلوك الإنساني يتسم بالمرونة.		

العبارة: يقصد بالتعاون أن يعمل جماعة من الناس من أجل تحقيق هدف مشترك، على سبيل المثال يتعاون الناس من أجل الحصول على كسب مشترك، أو للدفاع عن أنفسهم، أو لمساعدة الآخرين.. إلخ.

افتراضات مقترحة	وارد	غير وارد
7- التعاون مسألة سهلة موجودة بين كل الناس.		
8- التعاون من أجل تحقيق أهداف عامة، مما نهى عنه الدين هو تعاون		

سلبي.		
9- عندما تتلاقى آراء جماعة من الناس في هدف مشترك تقرر أنهم على قدر كاف من التعاون فيما بينهم .		

العبارة: إن علاقة الطفل بأبويه هي الأساس الذي يبنى عليه علاقاته مع الآخرين فيما بعد.

افتراضات مقترحة	**وارد**	**غير وارد**
10- يلعب الوالدان دورا هاما في حياة الطفل الاجتماعية في المستقبل.		
11- الطفل له شخصيته المستقلة ويبني علاقاته مع الآخرين بنفسه.		
12- هناك تأثير قليل من جانب الوالدين في حياة الطفل الاجتماعية.		

العبارة: بعض الناس مما يتعرضون للمرض النفسي قد يتعرضون للمرض العقلي.

افتراضات مقترحة	**وارد**	**غير وارد**
13- يصاب الإنسان فقط بالمرض النفسي.		
14- هناك علاقة بين المرض النفسي والمرض العقلي.		
15- كل المرضى العقليين كانوا مرضى نفسيين.		

العبارة: إذا أنشأنا نظما تعليمية حديثة، فإننا نضمن المحافظة على التقدم التكنولوجي.

افتراضات مقترحة:	**وارد**	**غير وارد**
16- ننعم الآن بالتقدم التكنولوجي.		
17- ما لم نعمل على إنشاء نظم تعليمية حديثة، فإننا سوف نتعرض إلى تأخر تكنولوجي.		
18- إذا كانت لدينا نظم تعليمية حديثة، فإن هذا سوف يضمن لنا المحافظة على التقدم التكنولوجي.		

العبارة: بعض الوصفات الطبيعية تفيد في علاج الإنسان أكثر من الأدوية التي يقررها الطبيب.

افتراضات مقترحة	**وارد**	**غير وارد**
19- كل الوصفات الطبيعية تضر بصحة الإنسان.		

20- الأطباء لا يعرفون الوصفات الطبيعية.		
21- هناك بعض الوسائل الأخرى تفيد في علاج الإنسان غير الأدوية التي يقررها الطبيب.		

• **العبارة:** أسامة لن يدعو سامي لحفلته.

افتراضات مقترحة	**وارد**	**غير وارد**
22- أسامة تخرج هذا العام من الجامعة.		
23- أسامة لا يحب سامي الآن.		
24- لم يقم أسامة حفلته بعد.		

• **العبارة:** إبراهيم حسن الحظ، لأن عمله قريب من منزله. ولهذا ليس له مشاكل في المواصلات.

افتراضات مقترحة	**وارد**	**غير وارد**
25- ليس عند العاملين مشاكل مواصلات.		
26- إذا مارسنا النظام فلن يكون هناك مشاكل مواصلات .		
27- يكون العاملون سيئين الحظ إذا كان العمل في منطقة بعيدة عن المنزل.		

• **العبارة:** الإنسان العاقل هو من يقود سيارته بسرعة مناسبة.

افتراضات مقترحة	**وارد**	**غير وارد**
28- لا بد للإنسان أن يكون عاقلا حتى يقود سيارته بسرعة مناسبة.		
29- ليس لدى الإنسان الأحمق من الإدراك ما يكفي لجعله يقود سيارته.		
30- من يقود سيارته بسرعة 60 كم/س فهو إنسان عاقل.		

الاختبار الثاني:

التفسير

• **العبارة:** جاء في تقرير للتعداد في دولة ما أنه قد سجلت خلال عام 1980 حوالي 1274000 حالة زواج، 321000 حالة طلاق.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	مترتبة	غير مترتبة
31- الحصول على الطلاق مسألة سهلة في هذه الدولة.		
32- إذا كانت النسبة السابقة لا زالت صحيحة فإن الذين يتزوجون يبلغون حوالي أربعة أمثال الذين يحصلون على الطلاق كل سنة.		
33- نسبة الطلاق في هذه الدولة مرتفعة جدة.		

• **العبارة:** في نهاية العام الدراسي، أجري اختبار لمادة الرياضيات فحصلت سارة على20 نقطة بينما حصلت التلميذة أماني على 15نقطة، وقد درست سارة وأماني في مدرستين مختلفتين.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	مترتبة	غير مترتبة
34- محتمل أن تكون مدرسة سارة أفضل من مدرسة أماني.		
35- كانت سارة أذكى من أماني ولهذا فقد حصلت على درجة أكبر.		
36- كانت الطريقة التي استخدمتها مدرسة سارة في تدريس الرياضيات أفضل من الطريقة التي استخدمتها مدرسة أماني.		

العبارة: يهتم المسؤولون عن التعليم في مدارسنا بتدريس اللغة الإنكليزية ذلك لأنها الوسيلة الوحيدة لدراسة ثقافة الشعوب التي تتعلم لغتها.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	مترتبة	غير مترتبة

37- يجب ألا توجه عناية خاصة لدراسة اللغة الانجليزية الأجنبية دون اللغات الأخرى بل ندرسها جميعا على قدم المساواة.		
38- لا يمكن أن تستغني عن دراسة اللغة الانجليزية.		
39- يجب أن يتعلم الأجانب اللغة العربية في مدارسهم مقابل أن نتعلم الانجليزية في مدارسنا ..		

• **العبارة:** إن عددا كبيرا من التلاميذ الناجحين في الثانوية لا يحصلون على المجموع الذي تقبله الجامعات، ويتجهون إلى إعادة الامتحان عاما بعد أخر، في هذا الضياع لكثير من الطاقات البشرية كان يمكن استغلالها بصورة أفضل.

نتائج مقترحة	**النتيجة**	
	مترتبة	**غير مترتبة**
40- أغلبية التلاميذ الناجحين في الثانوية لا يدخلون الجامعات .		
41- بعض التلاميذ يعيدون امتحان الثانوية مرتين وثلاث مرات قبل أن يحصلوا على المجموع الذي تقبله الجامعات.		
42- السماح للتلاميذ بدخول امتحان الثانوية أمر يحتاج إعادة النظر.		

• **العبارة:** أدت الحضارة الغربية الحديثة إلى اكتساب بعض شبابنا التقاليد وعادات الغرب، في الوقت الذي يتمسك فيه الآباء بتقاليدنا وعادتنا وأخلاقنا العربية.

نتائج مقترحة	**النتيجة**	
	مترتبة	**غير مترتبة**
43- عاداتنا أفضل من عادات الغربين.		
44- الآباء مخطئون تماما لأنهم لا يسايرون الحضارة الغربية الحديثة.		
45- للغرب عاداته وتقاليده، ولنا عادتنا وتقاليدنا.		

• **العبارة:** قامت إحدى الصحف العربية بدراسة مقارنة بين الحوادث التي ارتكبها كل من سائقي السيارات وسائقي (القطار) خلال عام2010، وقد تبين أن سائقي السيارات قد ارتكبوا 341 حادث، بينما ارتكب سائقي (القطار) 164 حادثة فقط.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	مترتبة	غير مترتبة
46- أن سائقي السيارات قد ارتكبوا حوادث أكثر مما أرتكبها سائقي القطار.		
47- عدد سائقي السيارات أكبر من عدد سائقي القطارات.		
48- سائقو القطار أكثر التزاما بقواعد القيادة من سائقي السيارات.		

• **العبارة:** أوضحت معارك حرب أكتوبر 1973 أن الإسرائيليين جبناء، وهذا وحده يضمن لنا الفوز في أي معركة قادمة معهم.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	مترتبة	غير مترتبة
49- الأسلحة الإسرائيلية لا يمكن أن تصل إلى مستوى كفاءة الأسلحة العربية.		
50- يجب أن نعمل باستمرار على تجريب جنودنا وتطوير أسلحتنا انتظارا لمعركة قادمة.		
51- لم تتقدم البشرية بالقدر الكافي في وسائل المحافظة على السلام كما تتقدم في وسائل اندلاع الحروب ..		

• **العبارة:** أظهرت اختبارات الذكاء أن أطفال مدرسة النصر يتفوقون على أطفال مدرسة العروبة لكنهم لم يحصلوا على درجات مرتفعة كأطفال مدرسة النجاح.

نتائج مقترحة	النتيجة

	مترتبة	غير مترتبة
52- أطفال مدرسة النجاح كمجموعة يحصلون على درجات أعلى لأنهم ولدوا بذكاء فطري أعلى من ذكاء أطفال مدرستي النصر والعروبة.		
53- أن أسر أطفال مدرسة النجاح هي في المتوسط أكثر ذكاء من أسر أطفال مدرستي النصر والعروبة.		
54- يحصل أطفال مدرسة النجاح على تعليم أفضل من أطفال مدرستي النصر والعروبة وهذا يؤثر بدوره في أداء الاختبارات.		

• **العبارة:** بينت إحدى الدراسات أن الأطفال الإناث يتفوقون على الأطفال الذكور في الطلاقة اللغوية، بينما يتفوق الذكور على الإناث في القدرات الحسابية.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	مترتبة	غير مترتبة
55- كل الإناث أفضل من الذكور في قواعد اللغة.		
56- كل الذكور أقل طلاقة لغوية من الإناث.		
57- إن هناك علاقة بين جنس الطفل وكل من طلاقته اللغوية وقدرته الحسابية.		

• **العبارة:** بين علماء الاجتماع الحضري أن وسط المدينة عادة ما يكون مزدحما بالسكان، ويقل الازدحام كلما ابتعدنا عن منطقة الوسط، إلا أن المناطق المجاورة للمدن عادة ما تكون مزدحمة بأولئك الوافدين إليها من الريف ممن ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا..

نتائج مقترحة	النتيجة	
	مترتبة	غير مترتبة

58- كل أهل الريف من طبقات اجتماعية دنيا.		
59- كل أهل المدن من طبقات اجتماعية عليا.		
60- بعض من يأتوا إلى المناطق المجاورة للمدن هم من الطبقات الاجتماعية الدنيا.		

الاختبار الثالث تقويم المناقشات

السؤال: هل يمكن أن تعمل المرأة في مهنة الطب إذا كانت مؤهلة لذلك؟

إجابات مقترحة	**قوية**	**ضعيفة**
61- نعم : المرأة تعمل الآن في كافة الميادين .		
62- لا: لأن المرأة قد تخجل من مواجهة العمليات الجراحية الخاصة بالرجال.		
63- لا: لأن مسؤولية الأم الأولى هي تربية أطفالها .		

السؤال: هل من الواجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق جدول منتظم موحد؟

إجابات مقترحة	**قوية**	**ضعيفة**
64- نعم: ينبغي على التلاميذ أن يتعلموا أنهم لا يستطيعون دائما أن يحققوا رغباتهم في الحفظ بطريقتهم الخاصة.		
65- نعم: حتى يتعود التلاميذ على الدقة والنظام.		
66- لا: فهناك فروق فردية بين التلاميذ وعلى ذلك يجب أن يذاكر التلاميذ دروسهم وفق ميولهم واتجاهاتهم الخاصة .		

السؤال: هل التلفزيون كأداة تقنية أفضل من المسرح؟

إجابات مقترحة	**قوية**	**ضعيفة**
67- لأن الممثلين يظهرون على المسرح بأنفسهم.		
68- نعم : فالتلفزيون يمكن أن ينقل إلى المشاهد ما لا يستطيعه المسرح.		

69- نعم فالتلفزيون متعة سهلة ومريحة.		

السؤال: هل يجب أن تنشأ جمعيات خيرية لجمع بعض أموال الأغنياء لصالح الفقراء؟

إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
70- نعم: لأنه بدون هذه الأموال لن يعيش الفقراء.		
71- نعم: لأن الفقراء ينقصهم الكثير من الكماليات وأدوات الترفيه.		
72- لا: لأن دخل كل فرد إنما يحصل عليه بمجهوداته الخاصة.		

السؤال: هل من الضروري التوسع في تعليم الفتاة؟

إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
73- لا: لأن التعليم ينمي عند الفتاة حب المناقشة والشخصية المستقلة.		
74- نعم: فالفتاة تعرف أمورها الدينية والمعيشية عن طريق التعليم.		
75- لا: لأن الفتاة في نهاية المطاف ربة بيت.		

السؤال: هل ينبغي أن نسمح للأبناء بمناقشة آبائهم في بعض شؤونهم الخاصة دون حرج؟

إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
76- لا: فاحترام الآباء فوق كل اعتبار.		
77- نعم: فالأبناء تتبلور شخصياتهم عن طريق هذه المناقشات.		
78- لا: لأن الأبناء إذا أعطوا حرية كاملة فإنها تأثر على شخصياتهم تأثيرا سلبيا.		

السؤال: هل كان التعليم في الماضي أفضل من التعليم الآن؟

إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
79- لا: لأن البرامج الدراسية وطرق التدريس تحسنت كثيرا في هذه الأيام.		
80- نعم: لأن مواد الدراسية كانت أصعب منها عن الآن.		

81- نعم : فالتلاميذ كانوا أكثر طاعة لمدرسيهم عن الآن.		

السؤال: هل من الضروري تطوير صناعاتنا اليدوية إلى صناعات آلية؟

إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
82- نعم: حتى نلحق بركب الحضارة.		
83- لا: فبعض الصناعات اليدوية تفقد قيمتها إذا صنعت بطريقة آلية .		
84- نعم : حتى نوفر الكثير من الوقت والجهد .		

السؤال: هل يجب أن يتطور التعليم الثانوي بحيث لا يكون الهدف الوحيد هو الالتحاق بالجامعة؟

إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
85- لا: فبدون التعليم الجامعي لا ترتقي الأمم.		
86- نعم : يمكن تخريج الفئتين اللازمتين لتطوير الصناعات وزيادة الإنتاج ومن ثم الازدهار والتقدم .		
87- لا: فلابد لكل فرد في المجتمع أن ينال فرصته في التعليم الجامعي.		

السؤال: هل مهمة المدرسة الوحيدة هي تعليم التلاميذ المواد الدراسية؟

إجابات مقترحة	قوية	ضعيفة
88- نعم: لأنه بدون المواد الدراسية لن تنشأالمدارس.		
89- لا: فهناك مهام أخرى للمدرسة غير تعليم المواد الدراسية.		
90- نعم: لأن معيار الرئيسي لالتحاق التلميذ بالجامعة هو مقدار ما حصل عليه من مجموع في المواد الدراسية.		

الاختبار الرابع: الاستنباط

• **العبارة:** الطلبة المجتهدون في مادة الفيزياء مثابرون، حمدي طالب مجتهد في الفيزياء.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
91- حمدي طالب مثابر.		

92- المجتهدون في الفيزياء أكثر تحصيلا في المدرسة.		
93- المجتهدون في الرياضيات مجتهدون في الفيزياء.		

• **العبارة:** كل الفنانين موهوبون، بعض الفنانين غير فخورين بأنفسهم.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
94- كل الموهوبين فنانين.		
95- ليس بين الفخورين بأنفسهم من هو موهوب.		
96- بعض الموهوبين فنانين.		

• **العبارة:** كل تلاميذ الثانوية يدرسون اللغة الانجليزية، بعض المدارس الثانوية يدرسون اللغة الألمانية.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
97- كل الذين يدرسون اللغة الانجليزية تلاميذ في الثانوية.		
98- بعض الذين يدرسون اللغة الانجليزية يدرسون اللغة الألمانية.		
99- كل الذين يدرسون اللغة الألمانية لا يدرسون اللغة الانجليزية.		

• **العبارة:** كل الذين يميلون إلى المرح يحبون مشاهدة التلفزيون، بعض الناس لا يحبون مشاهدة التلفزيون

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
100- الذين لا يميلون إلى المرح لا يحبون مشاهدة التلفزيون.		
101- الذين يحبون مشاهدة التلفزيون يميلون إلى المرح		
102- ليس بين من يميلون إلى المرح من لا يحب مشاهدة		

التلفزيون.		

• **العبارة:** كل الوزراء مخلصون في العمل، بعض الوزراء من أساتذة الجامعات.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
103- كل أساتذة الجامعات من المخلصون في العمل.		
104- بعض المخلصين في العمل من أساتذة الجامعات.		
105- كل الوزراء هم أصلا أساتذة جامعات.		

• **العبارة:** إذا عومل الطفل معاملة حسنة فإنه ينشأ ميالا إلى معاملة الآخرين بالمثل، كثير من الناس عوملوا معاملة حسنة في طفولتهم.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
106- إذا كان الشخص يميل إلى معاملة الآخرين معاملة حسنة فلا بد أنه عومل معاملة حسنة في طفولته.		
107- كثير من الناس يميلون المعاملة الآخرين معاملة حسنة.		
108- إذا عومل الطفل معاملة سيئة فإنه يعامل الآخرين بالمثل.		

• **العبارة:** كل تلاميذ الثانوية الفتح نجحوا في دراستهم، طارق لم ينجح في دراسته.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
109- طارق درس في ثانوية غير الفتح		
110- نتيجة الثانوية الفتح أفضل من نتيجة ثانوية طارق.		
111- طارق درس في ثانوية الفتح.		

• **العبارة:** كل خريجي كليات الطب أذكياء جدا، إبراهيم خريج كلية الطب.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
112- إبراهيم متوسط الذكاء.		
113- بعض خريجي كليات الطب متوسطو الذكاء.		
114- إبراهيم ذكي جدا.		

• **العبارة:** كل العرب كرماء، بعض العرب مخلصين في الدين.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
115- ليس بين البخلاء من هو عربي.		
116- كل المخلصين في العمل كرماء.		
117- بعض المخلصين في العمل كرماء.		

• **العبارة:** جميع الدوائر أشكال مستديرة، س شكل غير مستدير.

نتائج مقترحة	النتيجة	
	صحيحة	غير صحيحة
118- الشكل س بيضاوي.		
119- الشكل س متوازي أضلاع أو معين.		
120- الشكل س ليس بدائرة.		

الاختبار الخامس

الاستنتاج

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ

					تماما
121- الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية.					
122- شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العلمية.					
123- شريف أكثر الطلاب إخلاصا لزملائه.					
124- شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه هذا الحب.					
125- الطلاب الآخرون متفقون علميا وغير متفوقين اجتماعيا.					

• **العبارة:** أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختبار الطالب المثالي، وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات، بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبة من الأصوات

• **العبارة:** طبق اختبار في الابتكار على تلاميذ أحد أقسام ثانوية وكان القسم في هذا الاختبار فوق المتوسط، كما وأظهرت نتيجة الاختبار أن التلاميذ الحاصلين على درجات عالية فيه هم أوائل القسم في المواد الدراسية.

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
126- هناك علاقة وثيقة بين درجة الابتكار والتفوق الدراسي.					
127- لا يتمكن من الالتحاق بالثانوية إلا التلميذ المبتكر.					
128- لو طبق هذا الاختبار على تلاميذ مدرسة ابتدائية لحصلنا على نفس النتيجة.					
129- التلاميذ المبتكرون أذكياء.					
130- لا يتمكن من الالتحاق بالثانوية سوى التلميذ المتفوقين المواد الدراسية.					

• العبارة: تسير أبحاث الفضاء في معظم دول العالم في اتجاهين، أبحاث يقوم بها الجانب العسكري ويفرض عليها ستار كثيف من السرية، وأبحاث تقوم بها الهيئات العلمية لجمع معلومات عن الفضاء يمكن أن تفيد البحث العلمي والأغراض السلمية.

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
131- هذا الازدواج في الأبحاث العلمية لا ضرورة له.					
132- أبحاث الجانب العسكري تختلف عن أبحاث الهيئة العلمية.					
133- يستفيد الجانب العسكري من أبحاث الهيئات العلمية بينما لا تستطيع الأخيرة ذلك.					
134- التعاون بين الجانب العسكري والهيئات العلمية يساعد على تقدم أبحاث الفضاء.					
135- أبحاث الجانب العسكري تسير في اتجاه الدمار، بينما تسير أبحاث الهيئات العملية في اتجاه الخير.					

• **العبارة:** ينصح أطباء الأسنان الأطفال بالإقلال من أكل الحلوى قبل النوم لأننا بذلك نحميهم من تسوس الأسنان.

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
136- الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم له أيضا مضاره.					
137- الإقلال من أكل الحلوى قبل النوم علاج كاف المرض تسوس الأسنان.					
138- يكفي جدا لوقاية الأطفال من مرض تسوس الأسنان أن يمنع الأطفال من أكل الحلوى.					
139- ليس هناك أي مسميات أخرى لمرض تسوس الأسنان سوى الإكثار من أكل الحلوى قبل النوم.					

140- توجد نسبة كبيرة من الأطفال مصابين بمرض تسوس الأسنان.					

• **العبارة:** لا زالت جموع كثيرة من أهل الريف على الرغم من المشروعات العديدة التي أدخلت عليه تتجه إلى المدن جريا وراء العمل في الصناعات الجديدة، وترتب على ذلك أن زادت المدينة في قطاع الإسكان والمواصلات وغيرهما.

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
141- فرص العمل في المدن أكثر منها في الريف.					
142- يحصل العامل في المدينة على أجر أكبر من الذي يحصل عليه في الريف.					
143- لا يأتي إلى المدينة إلا العامل العاطل.					
144- نسبة الزيادة في المشروعات العمالية في المدن أكبر منها في الريف.					
145- زيادة المشروعات العمالية في الريف تساعد على حل مشكلات الإسكان والمواصلات في المدن.					

• **العبارة:** واجب على العلماء أن يرفعوا الشعب إلى علمهم وألا يهبطوا بعلمهم إلى الشعب لسببين:

الأول: مستوى الشعب يجب أن يرتفع دائما.

الثاني: العلم يجب أن يحتفظ بحقائقه وألا يهبط بمستواه.

استنتاجات مقترحة	صادق تماما	محتمل صدقه	بيانات ناقصة	محتمل خطؤه	خاطئ تماما
146- ما ينطبق على العلم في هذه الفقرة ينطبق أيضا على الأدب والفن والفلسفة.					
147- أحد أهداف العلم الرئيسية هي رفع مستوى					

الشعب.					
148- الهبوط بالعلم يؤدي إلى هبوط مستوى الشعب نفسه.					
149- احتفاظ العلم بحقائقه أهم من فهم الشعب له.					
150- ارتفاع مستوى الشعب ينتج من ارتفاع مستوى العلم.					

•انتهت الأسئلة.

ملحق رقم (03): إجابات اختبار التفكير الناقد

الاختبار الأول: معرفة الافتراضات

1)غير وارد	2) وارد	3) غير وارد
4)وارد	5) غير وارد	6) غير وارد
7)غير وارد	8)غير وارد	9)وارد
10)وارد	11)غير وارد	12)غير وارد
13)غير وارد	14)وارد	15)غير وارد
16)وارد	17)وارد	18)وارد
19)غير وارد	20)غير وارد	21)وارد
22)غير وارد	23)غير وارد	24)وارد
25)غير وارد	26)غير وارد	27)وارد
28)وارد	29)وارد	30)غير وارد

الاختبار الثاني: التفسير

31)غير مترتبة	32)مترتبة	33)غير مترتبة
34)مترتبة	35)غير مترتبة	36)غير مترتبة
37)غير مترتبة	38)غير مترتبة	39)غير مترتبة
40)غير مترتبة	41)مترتبة	42)مترتبة
43)غير مترتبة	44)غير مترتبة	45)مترتبة
46)مترتبة	47)غير مترتبة	48)غير مترتبة
49)غير مترتبة	50)مترتبة	51)غير مترتبة
52)غير مترتبة	53)غير مترتبة	54)مترتبة
55)غير مترتبة	56)غير مترتبة	57)مترتبة
58)مترتبة	59)غير مترتبة	60)مترتبة

الاختبار الثالث: تقويم المناقشات

61)قوية	62)ضعيفة	63)ضعيفة
64)ضعيفة	65)قوية	66)قوية
67)ضعيفة	68)قوية	69)ضعيفة
70)ضعيفة	71)ضعيفة	72)ضعيفة
73)ضعيفة	74)قوية	75)ضعيفة
76)ضعيفة	77)قوية	78)ضعيفة
79)قوية	80)ضعيفة	81)ضعيفة

82)قوية	83)قوية	84)قوية
85)ضعيفة	86)قوية	87)ضعيفة
88)ضعيفة	89)قوية	90)ضعيفة

الاختبار الرابع: الاستنباط

91)صحيحة	92)غير صحيحة	93)غير صحيحة
94)غير صحيحة	95)غير صحيحة	96)صحيحة
97)غير صحيحة	98)صحيحة	99)غير صحيحة
100)صحيحة	101)صحيحة	102)صحيحة
103)غير صحيحة	104)صحيحة	105)غير صحيحة
106)غير صحيحة	107)صحيحة	108)غير صحيحة
109)صحيحة	110)صحيحة	111)غير صحيحة
112)غير صحيحة	113)غير صحيحة	114)صحيحة
115)صحيحة	116)غير صحيحة	117)صحيحة
118)غير صحيحة	119)غير صحيحة	120)صحيحة

الاختبار الخامس: الاستنتاج

121)محتمل خطؤه	122)بيانات ناقصة	123)محتمل خطؤه
124)بيانات ناقصة	125)خاطئ تماما	126)صادقا تماما
127)محتمل خطؤه	128)بيانات ناقصة	129)محتمل خطؤه

130)خاطئ تماما	131)خاطئ تماما	132)بيانات ناقصة
133)محتمل خطؤه	134)بيانات ناقصة	135)محتمل خطؤه
136)بيانات ناقصة	137)محتمل خطؤه	138)محتمل خطؤه
139)خاطئ تماما	140)بيانات ناقصة	141)صادقا تماما
142)بيانات ناقصة	143)محتمل خطؤه	144)صادقا تماما
145)محتمل خطؤه	146)محتمل خطؤه	147)صادقا تماما
148)صادق تماما	149)بيانات ناقصة	150)صادقا تماما

ملحق رقم (04): مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لست متأكدا	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أستطيع تدريس زملائي بعض المواضيع الدراسية.					
02	عندما أبدأ عملا ما أبذل فيه جهدا كبيرا لأتقنه.					
03	أستمتع بالأعمال التي تتطلب قدرا كبيرا من التفكير.					
04	اخترت تخصصي الدراسي بنفسي.					

05	المشاركة في المراجعة الجماعية مع زملائي تساعدني على مراقبة تحسن مستواي.					
06	إذا فكرت في إنجاز شيء ما، فلا أحد يستطيع أن يمنعني من ذلك.					
07	أتمكن من الحصول على نتائج جيدة في الامتحان إذا بذلت جهدا في التحضير له.					
08	أعلم أن الظروف قد تجبر الإنسان بأن يرضى في كثير من الاحيان بعمل أقل مما كان يطمح إليه.					
09	عند تفكيري في المستقبل أشعر بالأمن والطمأنينة.					
10	أستطيع استيعاب الدروس بشكل أفضل عندما أراجعها مع زملائي.					
11	عندما اضطر إلى دراسة مادة لا أحبها، فإني أتمكن من الاستمرار فيها حتى أنهيها.					
12	إذا بدأت في حل تمرين ما لا أتوقف حتى أنهيه.					
13	أعتقد أن تنفيذ ما قررته أهم من اتخاذ القرار في حد ذاته.					

14	أعمل على الاستفادة من أخطاء زملائي لتحسين أدائي الدراسي					
15	أشعر أن زملائي يحبون الدراسة معي.					
16	أدرك أني أمتلك قدرات تمكنني من النجاح في دراستي.					
17	أستطيع التعامل بسهولة مع مختلف أنواع الأسئلة.					
18	يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق طموحاتي.					
19	أفضل الاعتماد على نفسي في حل مشكلاتي المدرسية بدل الاعتماد على الغير.					
20	أعمل على ضبط انفعالاتي في المواقف الحرجة.					
21	أرى نظرات السخرية من قدراتي في عيون زملائي.					
22	يشجعني نجاحي في الإجابة على المسائل البسيطة على اجتياز أخرى أصعب.					
23	أعتقد أنه من المهم أن يعرف الإنسان حقيقة قدراته قبل اختيار					

	شعبة دراسية معينة.					
24	أتريث قبل الإقدام على القيام عمل ما.					
25	استمتع بالحوار والمناقشة مع أساتذتي.					
26	أشعر أني أستطيع تحقيق المستوى الدراسي الذي أرغب فيه.					
27	عندما أتخذ قرارا معينا فإني أبذل كل جهدي لتنفيذه.					
28	أهتم بتحديد إيجابيات وسلبيات أي قرار أتخذه.					
29	أقرر بنفسي العمل الذي أود الالتحاق به مستقبلا.					
30	أستطيع إنشاء علاقات طيبة تربطني بزملائي.					
31	لدي القدرة على التعامل بكفاءة مع الأسئلة غير المتوقعة في الامتحانات.					
32	أعتقد أن حصولي على نتائج جيدة مرهون بالجهد الذي أبذله في سبيل ذلك.					

33	أنا مستعد للتراجع عن قرار اتخذته إذا تبين لي أنه غير مناسب.					
34	اخترت هذا التخصص لاقتناعي بأنه مناسب لي أكثر من غيره.					
35	أحب الاشتراك في الأنشطة الجماعية التي تقام بالمدرسة.					
36	أحب أن اختبر مستواي الدراسي بحل مسائل جديدة باستمرار.					
37	أؤمن بأن النجاح قد لا يأتي دائما من المحاولة الأولى.					
38	يهمني كثيرا أن أقنع الآخرين بأسباب القرار الدراسي والمهني الذي اتخذته.					
39	أرى أن تحملي للمسؤولية يساعدني على تطوير أفكاري.					
40	يمكنني الحفاظ على الحد الادنى من العلاقات الطيبة مع أصدقائي حتى بعد الجدال معهم.					
41	أعتمد على نفسي في حل المشكلات التي قد تعيق دراستي.					
42	أجد صعوبة في التغلب على مشاعر الحزن التي تصيبني عقب تجربة فاشلة.					

43	يمكنني التنبؤ بنتائج قراراتي.					
44	أستطيع طمأنة نفسي عند مواجهة المواقف الخطرة.					
45	أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من الأشخاص في نفس الوقت.					
46	أعتقد أن الوصول إلى تحقيق أهدافي لا يعتمد على الحظ.					
47	أجد متعة في حل مشكلة صعب على الآخرين حلها.					
48	عندما تواجهني مشكلة ما، أقوم بوضع مجموعة من الحلول ثم أختار أنسبها.					
49	أستطيع طرد الأفكار السلبية من ذهني يوم الامتحان.					
50	أعمل على تهدئة مشاعر الآخرين في المواقف الصعبة.					
51	أحرص على معاودة القيام بعمل معين أكثر من مرة حتى أحقق النتيجة التي نكتب أصبو إليها.					
52	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية لتجاوزها.					

53	يمكنني تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع لا يعجبني.					
54	قدرتي على تنظيم أوقات المراجعة تساعدني على التحضير الجيد للامتحان.					

ملحق رقم (05): مقياس اتجاه المتعلم نحو عملية التعلم: الصورة الأولية

الرقم	العبارة	موافق	موافق بشدة	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أعتقد أن التعلم يرفع من شأني.				
02	أرى أن الأستاذ المتسلط ينفر من مادته الدراسية.				
03	أعتقد أن الأستاذ لا يعطينا الحرية للمشاركة في القسم.				
04	أرى أن التعلم لا يتطلع إلى العولمة وسوق العمل.				
05	أشعر بالفخر لأنني وصلت إلى مرحلة التعليم الثانوي.				
06	أرى أن الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية.				

07	أرى أن الوسائل المادية المتوفرة تساعد على التفكير وفهم المادة.				
08	علاقتي جيدة مع زملائي.				
09	أنا مستعد لمواجهة صعوبات التعلم التي تعترضني مهما كانت طبيعتها.				
10	أعتقد أن الأساتذة في حاجة إلى تكوين في طرق التدريس.				
11	ليس لدى الحرية في إبداء الرأي.				
12	أعتقد أنني أتعلم في جو من الحوار والمناقشة.				
13	أرى أن أسلوب التهديد الذي يستخدمه الأستاذ لا يحقق الأهداف.				
14	أود أن أكون تلميذا نشيطا ومتفوقا.				
15	مازال الأستاذ يعتمد على الحفظ والتلقين في الاختبارات.				
16	أرى أن طرق التدريس غيرت من تفكيري إلى الأفضل.				
17	أرى أن التقويم يكشف مواطن قوتي وضعفي.				
18	لدي استعداد لتعلم بعض المواد دون آخرى.				

19	أرى أن بعض المواد لا تخدم تخصصي.				
20	أرى أن التقويم لا يراعي قدراتي.				
21	أرى أن التقويم يجعلني دائما مستعدا ومتهيئا.				
22	اكتظاظ الفصول لا يناسبني.				
23	أرى أن التقويم الكتابي أفضل من التقويم الشفوي.				
24	توفر الثانوية على مكتبة ساعد كثيرا في عملية التعلم.				
25	يرى الأستاذ أن المتعلم الجيد هو المتعلم الهادئ الذي لا يجادل ولا يناقش.				
26	أرى أن النجاح في المادة الدراسية يعود إلى دور الأستاذ.				
27	أرى أن عدم توفر الوسائل التعليمية في الثانوية يقلل فرص النجاح.				
28	وجود قاعات الرياضة يخلق جو من الترفيه و المشاركة.				
29	أرى أن التعليم بعيد عن أهدافي وطموحاتي.				

30	أعتقد أن العمل ضمن أفواج أفضل من العمل الفردي.				
31	أرى أن التقويم يسمح بتصحيح الأخطاء قبل تفاقمها.				
32	أرى أنني أراجع فقط كي أنجح.				
33	أرى أنني لست راضيا عن تخصصي.				
34	أعتقد أنني لا أملك ثقة كبيرة في نفسي				
35	الأستاذ الناجح هو المتحكم في الوسائل الحديثة.				
36	كلما كان الأستاذ متمكنا تحققت أهداف المادة الدراسية.				
37	أرى أننا نعاني من كثرة المواد الدراسية.				
38	أحس بالملل في بعض المواد وأود تغيير برامجها.				
39	أرى أن التقويم في كل شهر أفضل من الامتحانات الفصلية.				
40	أرى أنني لا أستطيع التعامل مع بعض الوسائل التعليمية التي يحضرها الأستاذ.				
41	أرى أن بعض المواد لا تكتفي بالكتاب المدرسي بل لا بد من وسائل مساعدة.				
42	أرى أن الأستاذ لا يعالج أخطائنا بعد				

	كل عملية تقويم.				
43	أعتقد أن التوجيه الخاطئ يؤدي إلى الرسوب.				
44	أرى أن التقويم يضيع الوقت والجهد.				
45	أعتقد أن الهدوء والانضباط من عوامل النجاح.				
46	أرى أن العلاقة الجيدة بين الطاقم التربوي سبب في تحقيق النجاح.				
47	أرى أن التواصل بين الإدارة والأولياء والأساتذة ينمي الثقة.				
48	أعتقد أن الأستاذ يبقى دائما قدوة في سلوكه وعمله.				
49	لا أكتفي بما يقدم لي بل أجتهد للوصول إلى المعلومة.				
50	أعتقد أن الاشتراك في الأنشطة الجماعية يحفز على الدراسة.				
51	أرى أن المواد الدراسية المتاحة لا تثير الابداع والنقد.				
52	أرغب أن أكون فاعلا ومؤثرا في عملية التعلم.				

ملحق رقم (06): مقياس اتجاه المتعلم نحو عملية التعلم: الصورة النهائية

مقياس الاتجاه نحو عملية التعلم					
الرقم	العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق	موافق بشدة
01	أعتقد أنني تلميذ جيد.				
02	أرى أن الأستاذ المتسلط ينفرني من مادته الدراسية.				
03	أعتقد أن الأستاذ لا يعطينا الحرية للمشاركة في القسم.				
04	أشعر بالفخر لأنني وصلت إلى هذه المرحلة من التعليم.				
05	أرى أن الوسائل المتوفرة تساعد على التفكير وفهم المادة.				
06	أرى أن علاقتي جيدة مع زملائي.				
07	أعتقد أنني سأجتهد لأواجه الصعوبات التي تعترضني في كل مادة.				
08	أعتقد أنني لا أستطيع إبداء رأيي في القسم.				
09	أعتقد أنني أتعلم كثيرا في جو من الحوار والمناقشة				

	في القسم.				
10	أرى أن أسلوب التهديد الذي يستخدمه الأستاذ لا يحفز على التعلم.				
11	أحرص على أن أكون نشيطا ومتفوقا.				
12	أرى أن الأستاذ مازال يعتمد على الحفظ في اختبارات مادته.				
13	أعتقد أنني أفضل تعلم مواد دون أخرى.				
14	أرى أن بعض المواد لا تخدم تخصصي.				
15	أرى أن التقويم يجعلني دائما مستعدا ومتهيئا.				
16	أعتقد أنني لا أشعر بالراحة في القسم المكتظ بالتلاميذ.				
17	أرى أن التقويم كتابيا أفضل من التقويم شفويا.				
18	أرى أن توفر الثانوية على مكتبة ساعدنا كثيرا.				
19	أرى أن الأستاذ يحب التلميذ الهادئ الذي لا يناقش كثيرا.				
20	أعتقد أن حبي للمادة الدراسية يعود إلى حبي للأستاذ.				
21	أرى أن عدم توفر الوسائل في الثانوية يقلل من فرص النجاح.				

22	أرى أن وجود قاعات للرياضة خلق جو من الترفيه والنشاط.				
23	أعتقد أن التقويم يصحح أخطائي في وقتها.				
24	أرى أن العمل ضمن أفواج أفضل من العمل الفردي.				
25	أرى أنني أراجع فقط كي أنجح.				
26	أعتقد أن تخصصي لا يناسبني.				
27	أعتقد أنني لا أملك ثقة كبيرة في نفسي.				
28	اعتقد أن على الأستاذ استعمال الوسائل الحديثة في عملية التدريس.				
29	أرى أن طريقة الأستاذ في تقديم الدروس تجعلني أفهم المادة وأنجح فيها.				
30	أرى أننا نعاني من كثرة المواد الدراسية.				
31	أحس بالملل في بعض المواد وأود تغيير برامجها.				
32	أرى أن التقويم في كل شهر أفضل من الامتحانات الفصلية.				
33	أرى أنني لا أستطيع التعامل مع الوسائل التعليمية التي يحضرها الأستاذ.				
34	أرى أن بعض المواد لابد لها من وسائل لتوضيحها.				

35	أرى أن الأستاذ لا يعالج أخطائنا بعد كل تقويم.				
36	أعتقد أن التوجيه الخاطئ سبب في رسوب التلاميذ.				
37	أرى أن التقويم في كل مادة يضيع لنا الوقت.				
38	أعتقد أن الهدوء والانضباط أحد أسباب النجاح في البكالوريا.				
39	أرى أن العلاقة جيدة بين الطاقم التربوي وهذا سبب في تحقيق نتائج جيدة.				
40	أرى أن الإدارة والأولياء في تواصل دائم من أجل مصلحة التلميذ.				
41	أعتقد أن الأستاذ يبقى دائما قدوة لنا في سلوكه وعلمه.				
42	لا أكتفي بما يقدم لي داخل القسم بل أبحث عن المعلومة بنفسي.				
43	أعتقد أن الاشتراك في الأنشطة الجماعية يحفز على الدراسة.				

ملحق رقم (07): نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

Statistics

امتلاك.المهارة

N	Valid	507
	Missing	0

امتلاك.المهارة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ضعيف	482	95.1	95.1	95.1
	وسط	25	4.9	4.9	100.0
	Total	507	100.0	100.0	

مستوى.المهارة

	Observed N	Expected N	Residual
ضعيف	482	253.5	228.5
متوسط	25	253.5	-228.5
Total	507		

Test Statistics

مستوى.المهارة

Chi-Square	411.931[a]
df	1
Asymp. Sig.	<.001

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 253.5.

ملحق رقم (08): نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي

Statistics

مستوى الفاعلية

N	Valid	507
	Missing	0

مستوى الفاعلية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	منخفض	28	5.5	5.5	5.5
	مرتفع	479	94.5	94.5	100.0
	Total	507	100.0	100.0	

مستوى_فاعلية_الذات

	Observed N	Expected N	Residual

منخفض	28	253.5	-225.5
متوسط	479	253.5	225.5
Total	507		

Test Statistics

مستوى.فاعلية.الذات

Chi-Square	401.185[a]
df	1
Asymp. Sig.	<.001

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 253.5.

ملحق رقم (09): نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة باتجاهات تلاميذ الثالثة ثانوي نحو عملية التعلم

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مجموع.الاتجاه	.047	507	.009	.996	507	.162

a. LillieforsSignificance Correction

ملحق رقم (10): نتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بالعلاقة بين التفكير الناقد والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التفكير.الناقد	.045	507	.015	.993	507	.013
مجموع.الفاعلية	.067	507	<.001	.977	507	<.001

a. LillieforsSignificance Correction

Correlations

			التفكير.الناقد	مجموع.الفاعلية
Spearman's rho	التفكير.الناقد	Correlation Coefficient	1.000	.103*
		Sig. (2-tailed)	.	.020
		N	507	507
	مجموع.الفاعلية	Correlation Coefficient	.103*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.020	.
		N	507	507

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق رقم (11): نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالعلاقة ارتباطية بين التفكير الناقد واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

Correlations

			التفكير.الناقد	مجموع.الاتجاه
Spearman's rho	التفكير.الناقد	Correlation Coefficient	1.000	-.032
		Sig. (2-tailed)	.	.470
		N	507	507
	مجموع.الاتجاه	Correlation Coefficient	-.032	1.000
		Sig. (2-tailed)	.470	.
		N	507	507

ملحق رقم (12): نتائج الفرضية السادسة المتعلقة بالعلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

Correlations

			مجموع.الاتجاه	مجموع.الفاعلية
Spearman's rho	مجموع.الاتجاه	Correlation Coefficient	1.000	.535**
		Sig. (2-tailed)	.	<.001
		N	507	507

مجموع.الفاعلية	Correlation Coefficient	.535**	1.000
	Sig. (2-tailed)	<.001	.
	N	507	507

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (13): نتائج الفرضية السابعة المتعلقة بالعلاقة بين التفكير الناقد واتجاهات المتعلمين نحو عملية التعلم، والفاعلية الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيطي

Mplus VERSION 7.4

MUTHEN & MUTHEN

PM11:01 2022/18/04

INPUT INSTRUCTIONS

TITLE: Path analysis

;DATA: FILE IS 1.dat

;VARIABLE: NAMES ARE Fac1 Fac2 Fac3

;Analysis: Estimator is ML

:MODEL

;Fac2 on Fac1

;Fac3 on Fac2

:MODEL INDIRECT

;Fac3 IND Fac2 Fac1

;OUTPUT:SAMPSTAT STDYX Residual Modindices (all)

INPUT READING TERMINATED NORMALLY

Path analysis

SUMMARY OF ANALYSIS

Number of groups 1

Number of observations 507

Number of dependent variables 2

Number of independent variables 1

Number of continuous latent variables 0

Observed dependent variables

Continuous

FAC2 FAC3

Observed independent variables

FAC1

Estimator ML

Information matrix OBSERVED

Maximum number of iterations 1000

Convergence criterion 0.500D-04

Maximum number of steepest descent iterations 20

dat.1 Input data file(s)

Input data format FREE

SAMPLE STATISTICS

SAMPLE STATISTICS

Means

FAC2 FAC3 FAC1

_____ _____ _____

73.069 131.039 204.093 1

Covariances

FAC2 FAC3 FAC1

_____ _____ _____

FAC2 669.950

FAC3 215.600 215.359

FAC1 26.816 1.342 96.076

Correlations

FAC2 FAC3 FAC1

_____ _____ _____

FAC2 1.000

FAC3 0.568 1.000

FAC1 0.106 0.009 1.000

80.000 75.000 %0.39 101.000 0.568 96.076 507.000

THE MODEL ESTIMATION TERMINATED NORMALLY

MODEL FIT INFORMATION

Number of Free Parameters 6

Loglikelihood

H0 Value -4348.834

H1 Value -4347.862

Information Criteria

Akaike (AIC) 8709.669

Bayesian (BIC) 8735.040

Sample-Size Adjusted BIC 8715.995

(n* = (n + 2) / 24)

Chi-Square Test of Model Fit

Value 1.945

Degrees of Freedom 1

P-Value 0.1631

RMSEA (Root Mean Square Error Of Approximation)

Estimate 0.043

Percent C.I. 0.000 0.135 90

Probability RMSEA <= .05 0.400

CFI/TLI

CFI 0.995

TLI 0.986

Chi-Square Test of Model Fit for the Baseline Model

Value 204.796

Degrees of Freedom 3

P-Value 0.0000

SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)

Value 0.017

MODEL RESULTS

Two-Tailed

Estimate S.E. Est./S.E. P-Value

FAC2 ON

FAC1 0.279 0.117 2.393 0.017

FAC3 ON

FAC2 0.322 0.021 15.523 0.000

Intercepts

FAC2 183.698 8.598 21.366 0.000

FAC3 65.360 4.265 15.325 0.000

Residual Variances

FAC2 662.462 41.607 15.922 0.000

FAC3 145.977 9.168 15.922 0.000

STANDARDIZED MODEL RESULTS

STDYX Standardization

Two-Tailed

Estimate S.E. Est./S.E. P-Value

FAC2 ON

FAC1 0.106 0.044 2.407 0.016

FAC3 ON

FAC2	0.568	0.030	18.855	0.000
Intercepts				
FAC2	7.097	0.426	16.644	0.000
FAC3	4.454	0.397	11.229	0.000
Residual Variances				
FAC2	0.989	0.009	106.513	0.000
FAC3	0.678	0.034	19.835	0.000

R-SQUARE

Observed				Two-Tailed
Variable	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
FAC2	0.011	0.009	1.203	0.229
FAC3	0.322	0.034	9.428	0.000

QUALITY OF NUMERICAL RESULTS

Condition Number for the Information Matrix 0.298E-03

(ratio of smallest to largest eigenvalue)

TOTAL, TOTAL INDIRECT, SPECIFIC INDIRECT, AND DIRECT EFFECTS

Two-Tailed

Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
Effects from FAC1 to FAC3			
Indirect 0.090	0.038	2.365	0.018

STANDARDIZED TOTAL, TOTAL INDIRECT, SPECIFIC INDIRECT, AND DIRECT EFFECTS

STDYX Standardization

Two-Tailed

Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
Effects from FAC1 to FAC3			
Indirect 0.060	0.025	2.379	0.017

RESIDUAL OUTPUT

ESTIMATED MODEL AND RESIDUALS (OBSERVED - ESTIMATED)

Model Estimated Means/Intercepts/Thresholds

FAC2	FAC3	FAC1	
73.069	131.039	204.093	1

Residuals for Means/Intercepts/Thresholds

FAC2	FAC3	FAC1	
0.000	0.000	0.000	1

Standardized Residuals (z-scores) for Means/Intercepts/Thresholds

FAC2	FAC3	FAC1	
0.000	0.022-	0.000	1

Normalized Residuals for Means/Intercepts/Thresholds

FAC2	FAC3	FAC1	
0.000	0.000	0.000	1

Model Estimated Covariances/Correlations/Residual Correlations

FAC2	FAC3	FAC1
FAC2	669.947	
FAC3	215.598	215.359
FAC1	26.816	8.630	96.076

Residuals for Covariances/Correlations/Residual Correlations

FAC2	FAC3	FAC1
FAC2	0.003	
FAC3	0.001	0.000
FAC1	0.000	-7.287	0.000

Standardized Residuals (z-scores) for Covariances/Correlations/Residual Corr

	FAC2	FAC3	FAC1
FAC2	0.016		
FAC3	0.021	0.008	
FAC1	-0.011	-1.397	0.000

Normalized Residuals for Covariances/Correlations/Residual Correlations

	FAC2	FAC3	FAC1
FAC2	0.000		
FAC3	0.000	0.000	
FAC1	0.000	-1.141	0.000

MODEL MODIFICATION INDICES

Minimum M.I. value for printing the modification index 10.000

.M.I. E.P.C. Std E.P.C. StdYX E.P.C

.No modification indices above the minimum value

DIAGRAM INFORMATION

.Use View Diagram under the Diagram menu in the Mplus Editor to view the diagram

.If running Mplus from the MplusDiagrammer, the diagram opens automatically

Diagram output

d:\1- data analysis\1- doctorat\naimabouzare\path analysis\path analysis 1.dgm

Beginning Time: 23:01:03

Ending Time: 23:01:03

Elapsed Time: 00:00:00

MUTHEN & MUTHEN

.Stoner Ave 3463

Los Angeles, CA 90066

Tel: (310) 391-9971

Fax: (310) 391-8971

Web: www.StatModel.com

Support: Support@StatModel.com

Copyright (c) 1998-2015 Muthen&Muthen