جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرةتخرج مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر أكاديمي **LMD**

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبتين:

✍ فضيلة خمقاني

✍ نورالهدى بوكري

بعنوان:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالتفكير **الناقد** لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

نوقشت وأجرت علنا بتاريخ: 2023/06/18 أمام لجنة المناقشة:

أ.د أحمد قندوز	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**مناقشـــــا**
أ.د نبيلة باوية	**أستـــــاذ التعليم العالي**	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**مشرفا ومقررا**
أ.د بلخير طبشي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**رئيســـــــــا**

الموسم الجامعي :

2023/2022

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرةتخرج مقدّمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر أكاديمي **LMD**

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبتين:

✍ فضيلة خمقاني

✍ نورالهدى بوكري

بعنوان:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

نوقشت وأجرت علنا بتاريخ: 2023/06/18 أمام لجنة المناقشة:

د. أحمد قندوز	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**مناقشا**
د. نبيلة باوية	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**مشرفا ومقررا**
د. بلخير طبشي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**رئيسا**

الموسم الجامعي:

2023/2022

الشكر والعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم ، والحمد لله رب العالمين الذي منحنا القوة وساعدنا على انهاء هذه الدراسة، فبالأمس القريب بدانا مسيرتنا الدراسية ونحن كلنا امل للوصول إلى يوم التخرج لنحصد ثمرة جهدنا ، فرأينا ان مسيرتنا الدراسية تعتبر هدفا ساميا وغاية تستحق السير قدما وتحمل العناء من أجلها.

فربما تتداخل الحروف والكلمات ويعجز اللسان عن التعبير والثناء ولكن القلب يكون دائما الاصدق فلكي منا استاذتي " باوية نبيلة" نسجها القلب لك ودونها القلم لأجلك فلم تبخلي علينا بمعارفك العلمية ومن توجيهاتك المنهجية طيلة فترة انجاز هذه المذكرة شكرا على تحفيزك وتشجيعك الدائم لنا دمتي استاذتنا الغالية ورزقك الله الصحة والعافية

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من وهبوني الحياة والأمل والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة، ومن علموني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبرا برا، وإحسانا، ووفاء لهما والدي العزيز ووالدتي العزيزة

إلى من علمني حب العلم، الذي علمني الصعود وعينيه تراقبني

(أبي حفظه الله ورعاه)

إلى من الجنة تحت أقدامها، بدعائها فتحت لي الأبواب، علمتني كيف أكون قوية في وجه المتاعب

(أمي الغالية) شفاها الله وألبسها لباس الصحة والعافية

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي إلى العقد المتين من كانوا عونا لي في رحلة بحثي:

(إخوتي وأخواتي)

إلى رفيق دربي وصديق أيامي بحلوها ومرها

(زوجي) أنار الله دربه وسدد خطاه

إلى كل من ساعدني، وكان له دور من قريب أو بعيد في إتمام هذه الدراسة مودتي لكم والقادم أفضل

نور الهدى بوكري

الإهداء

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه
أما عن فرحة التخرج فلا اقتباس ينصفها ولا كلام يعبر عن مشاعرها

إلى قدوتي الأول، نبراسي الذي ينير دربي، إلى من أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود
إلى من رفعت رأسي عاليا افتخارا به ومن لا ينفصل اسمي عن اسمه طاب بك العمر ياسيد الرجال
وطبت لي عمرا يا أبي
(والدي الحبيب حفظه الله)

وأهدي ثمرة جهدي ودراستي وفرحتي المنتظرة إلى من وضعتني على طريق الحياة
وغمرتني بحبها وحنانها ومهدت لي طريق العلم ولهج لسانها بالدعاء لي
(أمـــي الغالية حفظها الله)

إلى أولئك الذين يفرحهم نجاحنا ويحزنهم فشلنا (الأقارب خاصة جدي أحمد خمقاني وجدتي أم الخير بولنوار)
قلبا ودما الذين مهدوا عثرات مسيرتي بدعائهم وأنسوا صعابهم بحبهم

إلى جميع أساتذتي الكرام ممن لم يتوانوا في مد يد العون لي
أهدي إليكم ثواب هذا الجهد فقد كنتم على الدوام ملهمي فعلى خطاكم أسير، وبعلمكم أقتدي
وبكم ينعقد العزم والقوة للخوض في ميادين العلم والحياة بعد التوكل على الله سبحانه وتعالى
فجزاكم الله كل خير وأثابكم خير الجزاء.

فضيلة خمقاني

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر وعرفان	أ
	الاهداء	ب-ج
	فهرس المحتويات	د
	فهرس الجداول	ز
	فهرس الأشكال	ط
	ملخص الدراسة باللغة العربية	ي
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ك
	مقدمة	01
الجانب النظري		
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة		
01	مشكلة الدراسة	06
02	تساؤلات الدراسة	10
03	فرضيات الدراسة	11
04	أهمية الدراسة	11
05	أهداف الدراسة	12
06	التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	12
07	حدود الدراسة	13
الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة		
	تمهيد	15
01	تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	16
02	العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	18
03	خصائص الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	20

04	أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	21
05	نظرية التعلم الاجتماعي المفسرة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	24
06	أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على أداء التلميذ	26
	خلاصة الفصل	27
الفصل الثالث: التفكير الناقد		
	تمهيد	29
01	مفهوم التفكير الناقد	33
02	أهمية التفكير الناقد	34
03	خصائص التفكير الناقد	35
04	مراحل تعليم التفكير الناقد	36
05	مهارات التفكير الناقد وتطبيقاته التربوية	37
06	معايير التفكير الناقد	39
07	مكونات التفكير الناقد	40
08	سمات المفكر الناقد	42
09	دور المدرسة والمعلم في تنمية التفكير الناقد	43
	خلاصة الفصل	44
الجانب الميداني		
الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية		
	تمهيد	47
01	منهج الدراسة	47
02	الدراسة الاستطلاعية	48
03	الدراسة الأساسية	62
	خلاصة الفصل	66
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة		

	تمهيد	**68**
01	عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول	**68**
02	عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني	**69**
03	عرض وتحليل الفرضية الأولى	**70**
04	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	**71**
05	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	**72**
	الاستنتاج العام للدراسة	**83**
	قائمة المراجع	**85**
	قائمة الملاحق	**93**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول رقم (01): يبين مراحل عملية تعليم التفكير الناقد	35
02	جدول رقم (02): يشرح كيفية تطبيق مهارات التفكير الناقد التربوية	37
03	جدول رقم (03) يوضح : وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	49
04	جدول رقم (03) يوضح : نسبة صدق المحكمين لاستبيان التفكير الناقد	54
05	جدول رقم(05) يوضح: صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التفكير الناقد	56
06	جدول رقم (06): يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان التفكير الناقد	57
07	جدول رقم (07) يوضح: قيم معاملات ثبات الكفاءة الذاتية الأكاديمية	58
08	جدول رقم (08) يوضح: صدق المقارنة الطرفية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	59
09	جدول رقم(09) يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	60
10	جدول رقم (4) يوضح : قيم معاملات ثبات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة	61
11	جدول رقم (5) يوضح : توزيع حجم عينة الدراسة الأساسية	64
12	جدول رقم (6) يوضح : توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المتغيرات الشخصية	65
13	جدول رقم (7): نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	68
14	جدول رقم (8): نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس التفكير الناقد	69

	جدول رقم (9): يوضح نتائج يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون "ر" بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد	**70**
	جدول رقم (10): دلالة الفرق لمعاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس	**71**
	جدول رقم (11): دلالة الفرق لمعاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة	**73**

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الشكل رقم(01): أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عند باندورا Bandura	23
02	الشكل رقم(02): يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا	24

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بالتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وللإجابة على تساؤلات الدراسة قمنا باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع، ولجمع البيانات تم تبني استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لـ علوان(2012)، واستبيان لتفكير الناقد لـ" حسام صالح جابر(2018)، وبعد التأكد من بعض الخصائص السيكومترية من صدق وثبات الأداتين والتحقق من صلاحية تطبيقها على العينة الأساسية، تم تطبيقها على عينة مكونة من(150) تلميذ بمرحلة التعليم الثانوي، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلت الدراسة إلى:

-مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منخفض.

-مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

-توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

-توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة.

Abstract

The current study aimed to reveal the relationship between the perceived academic self-efficacy and critical thinking, the level of these two variables, and also the differences in them according to gender and specialization among secondary education students. The study sample consisted of 150 male and female students.

In order to answer the questions of the study and achieve its objectives, the descriptive relational approach was relied upon. The perceived academic self-efficacyquestionnaire ofAlwan (2012) and the critical thinking questionnaire ofHossamSalehJaber (2018) were used to collect data. Some psychometric characteristics of the validity and reliability of the two questionnaires were verified in order to verify their validity for application in the main study. After processing statistically the study data using the Statistical Package for Social Sciences SPSS V26, the results showed the following:

- The level of perceived academic self-efficacy among a sample secondary school students is low.
- The level of critical thinking amongasample secondary school students is high.
- There is a statistically significant correlation between perceived academic self-efficacy and critical thinking among a sample of secondary school students.

- There are differences in the correlation coefficients between perceived self-efficacy and critical thinking among a sample of secondary school students, according to the gender variable.

- There are differences in the correlation coefficients between perceived self-efficacy and critical thinking among a sample of secondary school students, according to the variable of specialization.

Keywords: perceived self-efficacy; Critical thinking; Secondary education students.

مقدمـــــــــــــــة

مقدمة:

تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من المتغيرات النفسية المهمة الـتي تو جه التلمـيذ، وتساهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فهي تشمل إجمالي التوقعات والأحكام الذاتية الن شطة (عقلـية، جسمية، اجتماعية، وانفعالية).

فالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة هي ثقة التلميذ الكاملة في قدراته خلال الموقف الجد ـيدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وهي أيضا الأحكام والمعتقدات التي يمتلكها التلميذ حول قدرته وإمكاناته التيلها دور هام في التحكم في البيئة مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز وذ جاح الأداء.

حيث تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من البناءات النظرية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي "لباندورا"، وبالأخص في مجال تعديل السلوك، ويعتبر "باندورا" أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة أهمية مركزية، ويقصد بها المعرفة القائمة حول الذات التي تحتوي على توق ـعات ذاتية فيما يتعلق بقدرة التلميذ في التغلب على المواقف والمهمات بصورة ناجحة.

أي أن التلميذ عندما يواجه سؤال أو يشعر بوجود مشكلة فإنه يستخدم عملية التفكير للإجا ـبة على السؤال أو إيجاد حل للمشكلة، إلا أن هذه الاستجابة تختلف من تلميذ لآخر باختلاف ثقتهم بأنفسهم وإدراكهم للمقومات التي تؤهلهم للقيام بهذه الاستجابة؛ ذلك لأن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بـ ـها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف ويفكر بها إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيسي للقوى المحركة لسلوك وأفكار التلميذ، فالتلميذ يعمل على تفسير إنجازاته والإقدام على القيام بالـ سلوكات أو ممار سة التفكير بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق الذ جاح، وعليه يعتبر التفكير عامة الأداة التي يواجه التلميذ بها متغيرات العصر م ـما يمكـنه ـمن اكتـ ساب

المعلومات المتجددة دوما وتتكون معتقداته، وميوله ونظرته لما حوله، والتفكير النا ـقد خا صة ـمن الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديما وحديثا، حيث أصبح ضرورة تربو ـية لا غنى عنها لأنه يحول اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي ـيؤدي إ ـلى إت ـقان أف ضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير، ويؤدي إلى مراقبة التلاميذ لتفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يساعدهم في صنع الـقرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي مما يصبح هناك رأي أكثر د ـقة وقيمة بخصوص المواضيع التي يتناولها التلميذ، فهو ينتقد ويراجع نفسه عندما يبت ـعد ـعن تحق ـيق الأهداف أو النتائج بطريقة منطقية، مما يجعل عقله يفكر دائما في كيفية بناءتفكير ناقد مرتبط بمعايير وأهداف محددة.

فبناء على كل ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة للكشف عن علاقة الكفاءة الذاتـية المدر ـكة بالتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وقد تم تناول الموضوع في جانبين، نظري وميداني.

حيث قسم الجانب النظري إلى ثلاثة فصول:

بحيث خصص **الفصل الأول** لتقديم موضوع الدراسة ـمن حـيث طرح م شكلة الدرا سة وتساؤلاتها، وصياغة فرضياتها، أهميتها وأهدافها بالإضافة إلى التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

وتضمن **الفصل الثاني** متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة؛ حيث تم التطرق فـيه إ ـلى: تمهيد، مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، أنواع الكفاءة الذاتية الأكاديمـية المدر ـكة، العوا ـمل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، خصائص الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، آثار الكفاءة الذاتـية الأكاديمـية

المدركة، نظرية التعلم الاجتماعي المفسرة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، أهمـية الكـفاءة الذاتـية المدركة على أداء التلميذ، وخلاصة الفصل.

بينما اشتمل **الفصل الثالث** على متغير التفكير الناقد؛ حيث تم التطرق فيه إلى: تمهيد، مفـهوم التفكير الناقد، أهمية التفكير الناقد، خصائص التفكير الناقد، مراحل عملية تعليم التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها التربوية، معايير التفكير الناقد، مكونات التفكير الناقد، سمات التفكير النا ـقد، دور المدرسة والمعلم في التفكير الناقد، وخلاصة الفصل.

وقسم الجانب التطبيقي إلى فصلين الرابع والخامس:

خصص **الفصل الرابع** للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بدءا بتمهيد ومنهج الدراسة، عينة وأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية للأدوات ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة ـفي الدرا سة وينتهي بخلاصة للفصل.

بينما خصص **الفصل الخامس** لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة ثم الاستنتاج العام والخاتمة والتوصيات وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة.

2-تساؤولات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4-أهداف الدراسة.

5- أهمية الدراسة.

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

7-حدود الدراسة.

1-مشكلة الدراسة

إن عصر التغيرات العديدة والمتسارعة في مختلف مجالات الحياة يفرض عـلى المؤسـسات التربوية والأساتذة والمربيين التعامل مع التربية والتعليم بوصفها عملية لا يحدها زمان ولا مـكان، فالتغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تتزايد وتتسارع وبالتالي أصبحت قدرات المتعلم تواجه تحديات جديدة، ومن هنا كان لابد للمتعلم من وسيلة سليمة وفعالة يتعامل من خلالها بكفاءة مع هذا الكم الهائل من المعلومات والتكيف مع المستجدات التي تستدعي تعلم مهارات جديدة واستعمال مواقف جديدة.

فطبيعة العصر تحتاج بشدة إلى مفكرين غير مقلدين يتميزون بمهارات تتلاءم مع هذا العصر، لأنه عصر الإبداع والابتكار، لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالتفكير وأصبح مدارا للبحث للعديد من العلماء والباحثين،" فيعد التفكير من أكثر الموضوعات التي اختلفت الرؤى حوله لتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته، وتبين لنا كغيره من المفاهيم المجردة" **(محيسن،2014:ص510)**

يرى سعادة(2003) أن التفكير" مفهوم معقد يضم ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة بالدرجة الأولى من بينها حل المشكلات، ومن ثم الفهم والتطبيق إلى جانب المعرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات".

فالتفكير عبارة عن مجموعة من النشاطات العقلية التي تعمل على مساعدة التلميذ في حل مشكلة ما أو الوصول إلى النتيجة الفعلية من أجل فهم الموقف الغامض، وهو هبة ربانية منحها الله لإنسان وميزه به عن بقية الكائنات الحية، بحيث أنه يتأثر بمجموعة من العوامل مثل: شخصية التلميذ، دافعيته، مستوى الذكاء لديه، المستوى العقلي والتعليمي، والبيئة المحيط، فهذا ما يبرز أهمية هذه

العوامل المتداخلة فيما بينها بالنسبة للتفكير، إلا أن هناك مجموعة من المشاكل التي قد تعترض التلاميذ في الوصول إلى أعلى درجات التفكير منها الفهم الخاطئ لبعض المصطلحات وهذا راجع إلى قصور التفكير بأنواعه المختلفة (التفكير العلمي، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد).

لقد دعا القرآن الكريم إلى التفكير وإعمال العقل في تقليب الأمور وفهمها، فقد جاءت مجموعة من الآيات التي تدعو إلى التفكير كقوله تعالى في سورة سبأ: "أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا" (الآية46) وفي موضع آخر يقول الله تعالى : "فلينظر الإنسان مما خلق" **(الطارق: الآية 05)**

وقد ميز الله تعالى بين المفكر عن غيره من الناس في قوله تعالى في سورة الأنعام "قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا تتفكرون" **(الآية 50)**

كما أن للتفكير فروع وأنواع عدة منها ما يلي: (التفكير الاستقرائي، التفكير الاستنتاجي القياسي، التفكير التأملي، التفكير الحدسي، التفكير التباعدي، التفكير التقاربي، التفكير الناقد)، إن جل هذه الأنواع يمكن أن تستعمل في معظم المواد الدراسية ولمختلف الأعمار وفي المراحل الدراسية كافة بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة لتوسيع دائرة الفهم والإدراك لدى المتعلم، بحيث أن التفكير الناقد ذو أهمية كبيرة في مساعدة المتعلمين على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، باعتباره" عملية عقلية معرفية تتميز بمهارات وجدانية تكون مرتبطة عند تناول المعلومات بقدرات التصنيف والمقارنة والتفسير والتذكر والملاحظة للأفكار التي تتداخل مع مهارات التأمل العقلي والاستدلال المنطقي والتنبؤ بالافتراضات التي تتخللها قدرات طرح التساؤلات وتوليد الحلول وتقويم الحجج لاتخاذ قرار بخصوص الموضوعات المطروحة بناء على معايير ومحاكاة محدد جاءت تحت بعد المهارات العقلية المعرفية وبعد المهارات الوجدانية".**(جبر:2018،ص9)**

إن التفكير الناقد هو عملية عقلية تهتم بجمع الأدلة حول موضوع أو رأي معين وهو أحد أنماط التفكير المستخدمة لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات، يقوم على مجموعة من المهارات كالمهارات

التفسير والاستنتاج والتحليل من أجل إصدار حكم ما أو حل مشكلة أو اتخاذ القرار، وله أهمية كبـيرة على المرحلة الثانوية فالتلميذ الذي يتمتع بالتفكير الناقد له القدرة والمرونة في حل المشكلات ومواجهة المواقف الصعبة والتغييرات العصرية السريعة واكسابه تعليلات صحيحة والتقلـيل ـمن التعـليلات الخاطئة و"المتعلم مرتفع القدرة على في التفكير الناقد يهتم بفهم المادة المتعلمة تـجده يـقوم بـ طرح الأسئلة ويجمع المعلومات في المقابل المتعلم منخفض القدرة على التفكير الناقد غالبا ما تكون أفـكاره مشوشة حول ما سيفعله كما أنه يميل إلى مواجهة المشكلات ويكتفي بالإجابة حتى وإن كانت مبهمة".(**بن ناهس العتيبي،2008:ص3_4).**

مع تزايد الاهتمام بتطوير القدرات التفكيرية ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم التفكـير الناقد مع مجموعة من المتغيرات التربوية مثل "دراسة **العتيبي (2001)**،التي تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستقراء والاستنباط والاستنتاج لدى عينة من طلاب المرحـلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا ـبين المجمو ـعة التجريبـية والضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية".(**العتيبي،2008:ص58)**

فإذا كان التفكير الناقد هو أحد العمليات المعرفية لدى المتعلمين ويسعى لتوظيف استراتجيات معرفـية تزيد من احتمالية الوصول إلى نتائج فعالة وملائمة فإن هذا راجع إلى مستوى كفاءتهم الذاتـية الـتي تشير إلى حاجة المتعلمين إلى تدعيم خبراتهم، باعتبار أن "الكفاءة مجموعة من الـقدرات والمـعارف المنظمة والمنسقة بشكل يسمح للمتعلمين التعرف على المشكلة وحلها من خلال نشاط يظهر فـيه أداء ومهارات المتعلم في بناء معرفته".**(طيب نايت سليمان،2004:ص30)**

إذ تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من أحد أبرز العوامل الـمؤثرة ـفي أداء المتعلـمين ومساعدتهم على مواجهة المشكلات والصعوبات والعمل على رفع استعداداتهم، فهي القدرة الإجرائـية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما إيمانه بما يستطيع عمله، فلا يسأل المتعلم ـعن درـجة

تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف، فهي من المتغيرات النفسية المهمة التي توجه سلوك المتعلمين في تحقيق أهدافهم الشخصية.

تعد كذلك "الكفاءة الذاتية بعد من أبعاد الشخصية التي تتمثل في القناعات الذاتية وقدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وذلك من خلال تـ صرفاته الذاتـية وترتبط الكفاءة بما يعتقده الفرد حول إمكاناته في التعامل مع المثيرات البيئية وهذا التعامل هو نوع من المهمات التي يجب على الفرد القيام بها إزاء تلك المثيرات البيئية ".**(زهران،2003:ص30)**

إن للكفاءة الذاتية الأكاديمية أهمية بالغة في تكوين شخصية المتعلمين فكلما كانت هذه الأخيرة مرتفعة أكثر كلما كان للمتعلم قدرات ذاتية عالية وبالتالي يمكن أن يحقق مستوى أفضل ـمن التكـيف وتكوين شخصية متكاملة من عدة جوانب.

لذلك حظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين، حيث أجريت عدة دراسات حاول من خلالها الباحثون عن علاقة هذا المفهوم بالعديد من المتغيرات التربوية والنفسية فقد طبق في بيئات مختلفة وعلى فئات عمرية ومراحل دراسية مختلفة، ومن بين الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتـية ـمع بـعض المتغيرات في المجال الدراسي نجد" دراسة **غارد نو(2001)**التي هدفت إلى الكشف عن الفروق ـبين الجنسين في الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو التحصيل، وتكونت العينة من (48) طالبا وطالـبة ـمن الموهوبين، ولقد أسفرت نتائجها أن الفروق في الكفاءة الذاتية بين الجنسين ظهرت في الاتجاهات نحو المواقف التعليمية التنافسية ولصالح الذكور".**(سلامة عقيل، 2006:ص34)**

هذا ما أشارت إليه كذلك دراسة **عبد الحي(2012)** التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية تكونت العينة من (523) طالـبا وطالـبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية والأكاديمية لدى الطلبة جاءت مرتفعة، كما أظـهرت

النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية ككل، وفي جميع المجالات تعزى لأثر النوع و جاءت الفروق لصالح الإناث ووجود فروق في المستوى الكفاءة الذاتية تعزى لاختلاف فئة العمر.

بحيث تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من بين أحد العوامل المؤثرة في التفكير الناقد وذلك حسب ما جاءت به "دراسة **سمار(2017)** هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتـية المدركة والتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي وقد تكونت العينة ـمن (96) طالبة في مدرسة بن عامر الثانوية للبنات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مـ ستوى الكفاءة الذاتية المدركة عند الدرجة الكلية ومجالاتها الانفـعالي والاجتـماعي والإ صرار والمـثابرة والمعرفي والأكاديمي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مديـنة ـنابلس كانت متوسطة، وأن مستوى القدرة على التفكير الناقد ومجالاته الاستدلال والاستنباط وتقييم الحـ جج منخفضا، أما مجال التفسير فقد جاء تقديره متوسطا".

على الرغم من وجود دراسات تناولت بعضها متغير التفكير الناقد ودراسات أخرى تناو ـلت متغـير الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، من خلال اطلاعنا لا توجد دراسة تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمـية المدركة وعلاقتها بالتفكير الناقد، ومن هنا جاءت فكرة القيام بالدراسة الحالية للتعرف عـلى طبيـعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة.

2 –تساؤلات الدراسة:

– ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

– ما مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

– ما طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بالتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد حسب الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد حسب الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير الشعبة؟

3- فرضيات الدراسة:

- نتوقع وجود مستوى متوسط للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- نتوقع وجود مستوى متوسط للتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد حسب الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد حسب الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى لمتغير الشعبة.

4- أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع في حد ذاته ومن المشكلة المطروحة للبحث، وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في تناولها الجوانب التالية:
- تناولها لمفهومين يخدمان مجال الاختصاص وهما الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد.

- تناولها لأحد أقطاب العملية التعليمية وهو المتعلم حجر الزاوية ومحور العملية التعليمية.
- تقديم يد العون للمسؤولين في مجال التربية على فهم مدى أهمية الكـفاءة الذاتـية المدر ـكة وتأثيرها على التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية من الدراسات السيكولوجية التي تهدف إلى:

- الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي
- معرفة الفروق الممكنة في التفكير الناقد حسب الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ مرحـلة التعـليم الثانوي تعزى لمتغيري الشعبة والجنس

6- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة: هي ثقة تلميذ مرحلة التعليم الثانوي بقدرته على القيام بمـ ستويات معينة من الأداء على الإنجاز وإثبات ذاته ومعرفة امكاناته وقدرته ـفي التغـلب عـلى المـ شكلات الأكاديمية الصعبة التي تواجهه والمعبر عنها من خلال(البعد الانفـعالي والبـعد الاجتـماعي وبـعد الإصرار والمثابرة والبعد المعرفي والبعد الأكاديمي)والتي سوف تقاس من خلال الـدرجات الـتي تحـ صل عليـ ها المفـ حوص عـ لى مقـ ياس الكـ فاءة الذاتـ ية المدر ـكة ـفي الدرا سة الحالـ ية لموسم(2022_2023).

التفكير الناقد: هو عملية عقلية معرفية تتميز بمهارات وجدانية تكون مرتبطة عـند تـناول التلمـ يذ للمعلومات بقدرات التصنيف والمقارنة والتفسير والتذكر والملاحظة للأفكار التي تتداخل مع مـ هارات التأمل العقلي والاستدلال المنطقي والتنبؤ بالافتراضات التي تتخللها قدرات طرح التـ ساؤلات وتولـ يد

الأفكار والحلول والمرونة وتقويم الحجج لاتخاذ قرار بخصوص الموضوعات المطروحة بناء على معايير ومحكاة جاءت تحت بعد المهارات العقلية وبعد المهارات الوجدانية والتي سوف تقاس من خلال الدرجات التي تحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية لموسم(2022_2023).

- بعد المهارات العقلية المعرفية مثل (أسترجع المعلومات المهمة التي لها علاقة بالموضوع).

- بعد المهارات الوجدانية مثل (أميز بسهولة بين الحقائق والآراء الشخصية).

7- حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة ببعض ثانويات مدينة ورقلة (ثانوية المجاهد قندوز علي سيدي خويلد، ثانوية مصطفى حفيان المخادمة، ثانوية العقيد سي شريف علي ملاح).

- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(2022م/2023م).

-**الحدود البشرية:** عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

-**الحدود الموضوعية:**

متغيرات الدراسة: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة/ التفكير الناقد.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي الارتباطي.

تم اعتماد مقياس "حسام صالح سالم جبر" (2018) للتفكير الناقد، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة الذي أعده علوان (2012).

الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

تمهيد

1- تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

2-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

3-خصائص الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة .

4-أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

5-نظرية التعلم الاجتماعي المفسرة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

6-أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على أداء التلميذ.

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنـ ساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وقد ظهر هذا المفهوم عـلى ـيد (ألـبرت باندورا)، وهي من مفاهيم علم النفس الحديث، حيث يرتبط بتوقعات وقناعة التلميذ الذاتية لمدى قدرته على الأداء والعمل، والتي في النهاية تحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به، من خلال اختـياره للمواقف الخبراتية، وجهده الذي ينوي بذله، وقوة إرادته ومثابرته على إنجاز الموقف.

وللتعرف أكثر عن هذا المفهوم سنحاول من خلال هذا الفـ صل التعر ـيف بالكـفاءة الذاتـية الأكاديمية المدركة وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها وخصائصها وأبعادـها ومـ ستوياتها ومـ صادرها ونظرية التعلم الاجتماعي المفسرة لها وأهميتها على أداء التلميذ

1-مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

قد بدأ الاهتمام بمفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على يد باندورا(Bandura) في أطروحته التي عرضها عام (1997)، حيث أعزى وجود هذه المعتقدات الفردية لدة الفرد، إلى القدرة على إحراز النجاح، والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الإنجاز، ومن ثم توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية تعتبر متغيرا عاما بين المعتقد والسلوك الفعلي، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إرادة تغيير ال سلوك من ثم الفهم، والتنبؤ بالسلوك **(نوال فلاح السهلي،2014،ص15)**

تعريف **باندورا،Bandura (1997):** بأنها معتقدات التلميذ حول قدرته على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة.

تعريف**Zimmerman:** تشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة إلى إدراكات التلميذ لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف الأكاديمية مثل: الدرجات، والتقدير الاجتماعي، أو فرص العمل بعد التخرج كلها تتنوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت إنجازها.**(حوراء عباس كرماش،2016،ص529).**

عرف أبو جاموس وقطاوي (2015م) الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بأنها مجموعة التقديرات التي يكونها الفرد عن جوانب شخصيته العقلية والنفسية والأدائية والاجتماعية والجسمية التي يعبر عنها في المواقف الجديدة، والتي تتطلب منه تحقيق أنواع واضحة من الأداء بكفاءة واقتدار**(فاطمة محي الدين علي،2018، ص3).**

يرى شانك,schunk(1995): أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تشير إلى ثقة الفرد على النجاح في أدائه الأكاديمي ضمن مستوى محدد، كما أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تزيد من

التحصيل الأكاديمي بشكل مباشر، وتحسنه بشكل غير مباشر، من خلال زيادة الرغبة الأكاديمية لسلوك التعلم.**(يوسف رياض عبد الحي،2012_2013، ص5)**.

قد عرف جابر: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بأنها توقع التلميذ بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي وقت أو موقف معين، وهذا يعني أنه عندما تواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك ما يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا يشكل الجزء الأول من الكفاء الذاتية الأكاديمية المدركة، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الجزء الثاني من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، أي على التلميذ أن يكون مقتنعا على أساس من المعرفة والقدرة.

قد عرفها العدل (2002) بأنها ثقة التلميذ الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة (سمار،2017،ص11).

يرى **دوفالوونكر(1997)**بأنها: القدرة أو الإمكانية عل أداء السلوك المطلوب ومن ثم الـتأثير في العمليات ومجريات الأمور، الأحداث، التفسير والتطور**(سقني، وآخرون، 2022، ص116)**.

مما سبق يمكن القول أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عبارة عن تـقديرات وانطبا ـعات يشكلها التلميذ من مختلف جوانبه الشخصية ويترجمها من خلال مواقف جديدة تتطلب منه جـهد ـمن الأداء بكفاءة واقتدار.

2-العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

ولما للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من أهمية بالغة فإن هناك عددا من العوامل التي ـتؤثر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وتساهم في تشكيلها، ويمكن تقسيمها في ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى – التأثيرات الشخصية :

يعتمد إدراك التلميذ لكفاءته الذاتية لدى التلاميذ على أربعة مؤثرات شخصية هي:

– **المعرفة المكتسبة :** هنالك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئة وبين تنظيم التلاميذ لتلك المعرفة ذاتيا وفق المجال النفسي لكل منهم، فعندما يكتسب التلميذ معرفة ما، فإنه ينظمها وفقا للألفاظ التي احتوتها، أو وفقا للبناء الهرمي أو فقا للبناء المتتابع ومن خلال ذلك فإنه يقوم بترتيبها وتخزينها للتلاؤم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية.

–**عمليات ما وراء المعرفة:** إن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات التلاميذ وكيفية تنظيم الذات، فالتلميذ يقسم أهدافه ويدرسها حسب نوعها ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة، وان عمليات ما وراء المعرفة تقود التلميذ إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره التي تحقق أهدافه وآليات اتخاذ قراراته، وفي ضوء ذلك يقرر كفاءته الذاتية الأكاديمية المدركة.

– **الأهداف :** ويشير باندورا(1997) Bandura إلى أن الأشخاص التلاميذ الذين يمتلكون إحساسا قويا بكفاءة ذاتية يميلون أكثر إلى إنجاز الأهداف الذاتية الصعبة، وتكون أهدافهم واضحة ومحددة واقعية، وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما أن ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم.

–**المؤثرات الذاتية :** وهي العوامل الداخلية للتلميذ والتي تؤثر على سلوكه تأثيرا مباشرا أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهمات، وهذه المؤثرات تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، وإحباط على المدى البعيد مثل القلق، وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم، هذه المؤثرات تجعل من الكفاءة الذاتية لدى التلميذ في انخفاض.**(دودو،2017،ص36_37).**

المجموعة الثانية – التأثيرات السلوكية :

- **ملاحظة الذات:** إذ أن ملاحظة التلميذ لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نـحو إنـجاز أ ـحد الأهداف.

- **الحكم على الذات:** وتعني استجابة التلاميذ التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم ـمع الأ ـهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على الكفاءة الذاتية وتركيب الهدف.

- **رد فعل الذات:** الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي :

1. ردود الأفعال السلوكية، وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
2. ردود الأفعال الذاتية الشخصية، وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.
3. ردود الأفعال الذاتية البيئية، وفيها يتم يبحث التلاميذ عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

(سالم،د.س،ص138).

المجموعة الثالثة – التأثيرات البيئية :

لقد أكد باندورا (Bandura ,1997) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك التلميذ لكفاء ـته الذاتية مؤكدا على الوسائل المرئية.**(بشير بوستة،2019_2020،ص90)**

3-خصائص الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة :

هناك خصائص عامة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وخصائص عا ـمة لمرتف ـعي الك ـفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وخصائص عامة لمنخفضي الك ـفاءة الذات ـية الأكاديم ـية المدر ـكة و ـهذه الخصائصهي:

- الخصائص العامة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

*مجموعة القرارات و المعتقدات والمعلومات عن مستويات التلميذ وإمكاناته ومشاعره.

*ثقة التلميذ في آداء عمل ما بجدارة.

*توفر قدر من الاستطاعة سواء كانت فيسيولوجية أم عقلية أم نفسية، مع وجود دافعية في المواقف.

*توقعات التلميذ لأداء العمل في الحاضر والمستقبل.

*الاعتقاد بأن التلميذ يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة، أي أنها تشمل المهارات الممتلكة من طرف التلميذ وحكمه على مايمكنه القيام به.

*إنها تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة والاخرين، كما أنها تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات السابقة.

*هي إدراك وتوقع مترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج منشودة.(فادي يوسف،عبد الله عمرو،2012،ص25-26)

بينما يرى Bandura(1997)أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي بقدراتهم وهي:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.
- لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية.
- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- لديهم طاقة عالية.
- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.

- يعزون الفشل للجهد الغير الكافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة للتخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.**(محمد إبراهيم عبد العال،2022،ص33).**

بينما سمات ذوي كفاءة ذاتية أكاديمية مدركة منخفضة تكون كالتالي:

- يخجلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات مختلفة.
- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للاجتهاد والاكتئاب.**(مكرلوفي،2022،ص48-49).**
- ومن خلال ماسبق نستنتج بأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة هي سمة أساسية للوصول إلى فعالية معتقدات التلاميذ، فهي لاتطلب من التلاميذ تقييم مايمتلكون من قدرات بقدر ماتريد تأكيد وإثبات قوتهم على تنفيذ الأنشطة المعطاة لهم تحت إطار متطلبات ظرفية معينة.

4-أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

حدد باندورا Bandura ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات التلميذ عن كفاءته الذاتية الأكاديمية المدركة تختلف تبعا لهذه الأبعاد.

4-1- قدر الكفاءة : ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والموا ـقف المختل ـفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الكفاءة بصورة أوضح عندما ت ـكون

المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين التلاميذ في توقعات الكفاءة، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها.

ومع ارتفاع مستوى الكفاءة لدى بعض التلاميذ فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة.

ويرى فتحي الزيات (2001) أن قدر الكفاءة لدى التلاميذ يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الاجتهاد، ومستوى الدقة، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات التلميذ تقديره لذاته بأن لديه قدرا من الكفاءة يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا. **(زريبي،2018،ص48-49).**

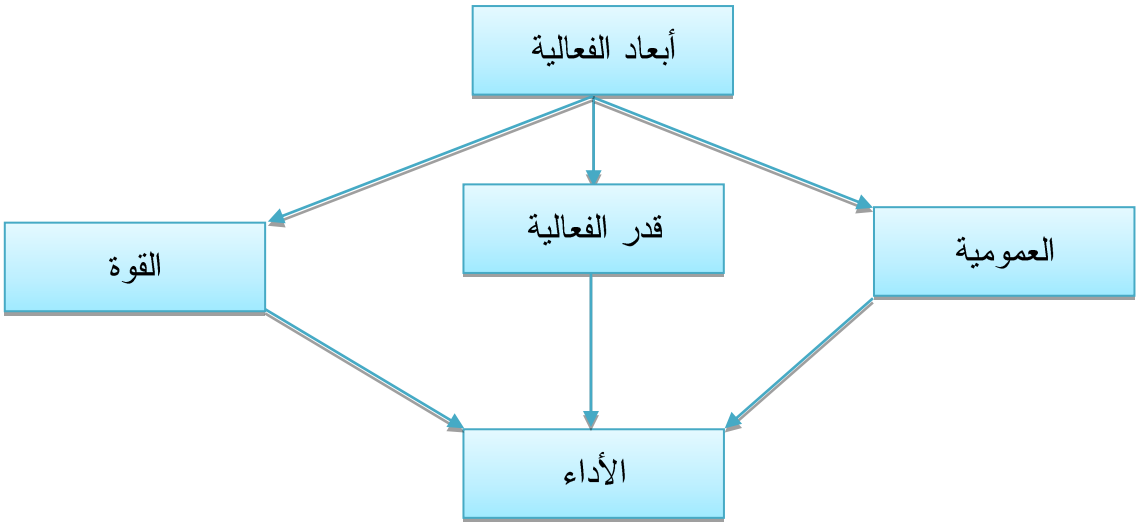
4-2-العمومية: إن مفهوم العمومية هو انتقال توقعات كفاءة الذات من موقف ما إلى موقف متشابه لأن النجاح في التعامل مع حادثة ما أو موقف ما يكسب التلميذ خبرات جديدة تزيد معتقدات كفاءته الذاتية، فيمكن بذلك تعميم تلك الخبرات في التعامل مع المستجدات أو مواقف أخرى تكون متشابهة لها نسبيا.

وفي هذا الصدد يذكر باندورا Bandura(1997) أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي نعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية ومن خلال التفسيرات الوصفية للموقف، وخصائص التلميذ المتعلقة بالسلوك الموجه.(مسعودي أمحمد،2016،ص74)

4-3-القوة: هو إدراك التلميذ أن بإمكانه تأدية المهام أو الأنشطة موضوع القياس.

يرى السيد أبو هشام(2005) أن قوة أو شدة الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عند الفرد تتحدد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملاءمتها للموقف، فالمعتقدات الضعيفة عن الكفاءة تجعل التلميذ أكـثر قابلية للتأثر مما يلاحظه، وأن التلاميذ ذوي المعتقدات القوية عن كفاءة ذاتهم الأكاديمية المدركة لديهم قدرة على المثابرة في مواجهة الأداء الضعيف.

ويرى باندورا (1997) أن قوة الشعور بالكفاءة الشخصية يعبر عن المثابرة الكبيرة و الـقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي تؤدي للنجاح، وحسب باندورا فإن أي عمل فعال يتطلب في البداية استعدادات واعتقادات للكفاءة من أجل استعمال هذه الا ستعدادات والاعتـقادات ا ستعمالا مثاليا.(معروف،2019،ص36-37).



الشكل رقم (01): أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عند باندوراBandura.(مسعودي أمحمد،2016،ص75)

5-نظرية التعلم الاجتماعي المفسرة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

انطلق باندوراBandura في تنظيره للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من اعتقاده بأن الـتأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الكفاءة التنبؤية للتلميذ وليس من كون هذه المثـيرات

مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر باندورا للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على أنها أحكام التلميذ أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة. وتنعكس هذه التوقعات في اختيار التلميذ للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك. **(خليفة،2016_2017،ص82)**

ويمكن تلخيص النقاط العريضة أو المبادئ التي ترتكز عليها نظرية باندورا فالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في العناصر التالية:

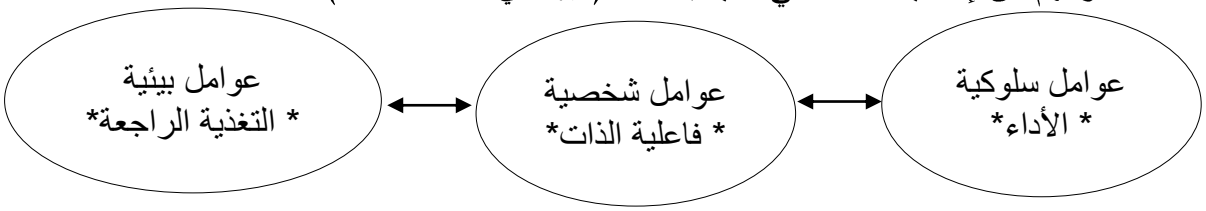
1- إن التلاميذ يتعلمون عن طريق ملاحظة سلوكات الآخرين ونتائجها مما يسمح بالاكتساب السريع للمهارات، وتوفر بذلك جهدا ووقتا بدل التعلم عن طريق المحاولة والخطأ أو عن طريق المدرسة.

2- يستعمل التلاميذ القدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية والقدرة على التأمل الذاتي، مما يؤدي إلى التحكم الذاتي بالأفكار والسلوكات.

3- يمتلك التلاميذ القدرة على التمييز من أجل إنشاء نماذج داخلية للتحقق من كفاءة التجارب قبل القيام بها.**(معروف،2019،ص34)**

4- تقف الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للتلميذ خلف(طموحاته وتوقعاته، و سلوكياته وأفعاله وجهوده، ومثابرته، وردود أفعاله الانفعالية أو الوجدانية)، وعلى ذلك فإن النواتجالمعرفية للعقل لديه ترتبط على نحو موجب باعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

5- مستوى دافعية التلاميذ وحالاتهم الانفعالية أو الوجدانية وأفعالهم هي الدالة لما يعتقدون في ذواتهم من إمكانيات لا ماهي عليه بالفعل. (**أبو علي،2015،ص30**).



الشكل رقم(02): يمثل نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا.**(بشير بوستة،2020،ص78)**

من خلال الطرح السابق لنظرية باندورا نستخلص:

_إن التلاميذ يتمتعون بقدرات ومهارات فعالة وقوية تمكنهم على تشكيل نماذج من الخبرة وتطير أفعالهم الإبداعية.

_أغلب السلوكات هي سلوكات تكون موجهة نحو غاية وتسترشد طريق التنبؤ والتخطيط، وهذه القدرة على السلوك تعتمد على القدرة في الترميز.

_إن التلاميذ هم مرآة معاكسة لذواتهم ويستطيعون تقييم وتحليل أفكارهم وخبراتهم الخاصة بهم.

_إن التلاميذ يستجيبون معرفيا وسلوكيا وبشكل فاعل اتجاه البيئة، ولكن من خلال المعرفة يمكنهم التحكم في سلوكياتهم الخاصة التي لا تؤثر فالبيئة فقط وإنما في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية.

6-أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة على أداء التلميذ:

تكمن أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من حيث أنها تؤثر في سلوك التلميذ وتسهم في تفسيره وتساعد في ظهور الفروق الفردية بين المتعلمين، هذا ويمكن إبراز أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في المسائل التالية:

- إن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تؤثر على السلوك من حيث توقعات النجاح والفشل، فكلما زاد وعي الفرد بالقدرات التي يمتلكها، فإن هذا يؤثر على سلوكه جيدا وتوقعاته للنجاح في العمل التي يؤديها، وتزداد ثقته بنفسه، ويقوم بمزيد من الإجراءات التي قد تتضمن درجة من الصعوبة.

فذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة المنخفضة يتجنبون المحاولة في المهمات المستقبلية التي تتشابه مع خبرات الفشل السابقة التي يفترض أن تكون أقل من قدراتهم،كما يشير (Hughes,Riccomini) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تزداد عندما يختبر التلاميذ نجاحا

متكررا في تعلم موضوع ما وعندما يدرك الطلاب نجاحهم وإنجازهم، لذلك يجب أن يساعد المعلمون في ضمان أن التجارب الناجحة لا تنسى.(**عبد العظيم،2022،ص13**).

- تدفع التلميذ للقيام بأعماله أو نشاطاته الدراسية.
- تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة.
- تساهم في ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة.
- تساهم في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة.(**زريبي،2018،ص45**).

ومما سبق نرى أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة أهمية بالغة عند التلميذ فهي:

- تنمي العمليات المعرفية من خلال الاستيعاب والفهم واسترجاع المعرفة والقدرة على التعلم
- ترفع من مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي لدى التلميذ.
- استثارة الدافعية لما لها من أهمية في تكامل شخصية التلميذ.
- تساعد التلميذ على تنظيم أداءاته ومتابعتها ذاتيا ويكون أكثر وعيا بقدراته وإمكانياته.

خلاصـــــــــــــــة الفصل

من خلال ما سبق يمكن الاستنتاج أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة هي معتقـدات الـفرد حول ذاته ونتائج تعلمه في المهام الأكاديمية وما تتطلبه المهمة من قدرات وإمكانـيات، وعلـيه ـفإن مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعد مفهوما محوريا يمكن الاعتماد عليه في فهم الـ سلوك الإنـ ساني، وأكثر من ذلك في صقله وتفعيله وتميزه فهو يعتبر مهما في دفع الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط ومن خلال المعطيات التي قدمناها في هذا الفصل تبين لنا أهمية تناول هذا الموضوع ودراسته ـمن ـعدة جوانب.

الفصل الثالث: التفكير الناقد

تمهيـــــــــــــد

1- مفهوم التفكير الناقد.

2- أهمية التفكير الناقد.

3- خصائص التفكير الناقد.

4- مراحل تعليم التفكير الناقد.

5- مهارات التفكير الناقد وتطبيقاته التربوية.

6- معايير التفكير الناقد.

7- مكونات التفكير الناقد.

8 - سمات المفكر الناقد.

9- دور المدرسة والمعلم في تنمية التفكير الناقد.

خلاصة الفصل.

تمهيد

يعد التفكير الناقد من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجالات علم النفس وعلوم التربية بصفة عامة وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، بحيث يعمل على مساعدة التلميذ كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد وتذليل الصعوبات التي تعترض مساره الدراسي ومستقبله المهني وفي جميع مناحي الحياة المختلفة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم سياسية، بحيث يعتبر التفكير الناقد من أهم أنواع التفكير التي تساعد التلميذ في التعرف على الحقائق والمعلومات الصحيحة والمفيدة، كذلك تمكين المتعلمين من المهارات الأساسية في عملية التعلم والتعليم والقدرة على اتخاذ القرار التي تعتمد على قياس البدائل وتقويمها وهو جوهر التفكير، فقد اعتبره التربويون هدفا رئيسيا من أهداف التربية ومحورا لأساليب التدريس في المناهج الدراسية بهدف إعداد المتعلمين إعدادا سليما لمواجهة المستقبل ومتطلباته.

وهذا ما سنحاول التطرق إليه بعد التعرف على مفهوم التفكير الناقد، وأهميته وخصائصه ومراحل تعليم التفكير الناقد، ومن ثم التعرف على مهارات التفكير الناقد وتطبيقاته التربوية، ومعاييره ومكوناته وكذلك سمات المفكر الناقد وفي أخيرا وليس آخرا دور المدرسة والمعلم في تنمية التفكير الناقد.

1- مفهوم التفكير الناقد:

لغة: اشتق التفكير الناقد من جذور إغريقية فكلمة Critical مشتقة لغويا من كلمتين إغريقية هما Kriticos وتعني الحكم القطن وكلمة Criterion وتعني المقاييس لذا فإن الكلمة إجمالا تعني الحكم الفطن المبني على معايير.

اصطلاحا:

أما اصطلاحا، ورغم اختلاف التعريفات المقدمة للتفكير الناقد من قبل العلماء والباحثين، فيمكن ذكر بعضها كما يلي:

وتعد محاولات جون ديوي (John Dewey) عام (1938) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد حيث عرفه بأنه" تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة وهو تفكير حذر يتناول دراسة المعتقدات وتحليلها، وما هو متوقع من المعارف استنادا إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج حيث يعني التفكير الناقد بشكل عام بتقييم القيم وغيرها من الفرضيات بهدف التوصل إلى أحكام أو اتجاهات مدعومة بما يؤيدها". **(الحدابي،203، ص175)**

يعرف (واطسون وجلاسر) Watson & Glaserالتفكير الناقد "بأنه المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية".**(مشري،2014،ص146)**

وبنفس هذا المنحى الشمولي في التعريف، يعرف فتحي عبد الرحمن جروان التفكير الناقد بأنـــــه نشـــــاط عقلي مركب هادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها غايته التحقق من الشيء، وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكاة مقبولة، ويتألف من مجموعة من المهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي مهارات الاستقراء، ومهارات الاستنباط، ومهارات التقييم.**(الغامدي:2005، ص33)**

تعرف جمعية علم النفس الأمريكية (American psychological Association.1990) التفكير الناقد.

على أنه "عملية تؤدي إلى اتخاذ أحكام ذاتية بناء على مهارات الاستقراء والاستنتاج والتوجيه والميل كالنزعة إلى التساؤل والبحث عن المعرفة والأدلة".

كما يعرفه عفانة بأنه "عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة والتي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدا عن التحيز أو المؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية". **(نصار،2009، ص26)**

وعرفه أيضا ريان(2011م) بأنه "عملية عقلية هادفة محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، تقوم على مجموعة من المهارات تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها في ضوء معايير واضحة بعيدا عن التحيز والذاتية، بالاعتماد على أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج مقنعة ودقيقة، تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام على المواقف، ومن ثم التوصل إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الانسان في حياته".

ويعرف جيرليد(Gerlid,2003) التفكير الناقد على أنه" التفكير بالتفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد". **(عدنان وآخرون،2009، ص226)**

ويحدد فؤاد أبو حطب (1990م) التفكير الناقد بأنه "عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير،والتفكير الناقد كعملية تقويمية تحدده خاصة أنه عملية معيارية Standardized". **(إبراهيم، 2005، ص372)**

أما تعريف الحدابيوالأشول (2012م) فإنه يركز على مهارات التفكير الناقد، حيث يعرفانه بأنه أحد أنماط التفكير يستخدمه المتعلم بغرض التمييز بين المفاهيم السليمة والأخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات: معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج".

كما يرى حسين شحاتة وآخرون أن التفكير الناقد "عبارة عن مهارات للتميز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والآراء والادعاءات، والتمييز بين أنواع الأدلة وربط المقدمات بالنتائج، والتمييز بين المعلومات الناقصة وغير الناقصة وبين المعلومات المنفتحة وغير المنفتحة". **(الحدابي وآخرون،2010)**

ويرى جروان (2002م) أن "التفكير الناقد مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من الأوضاع، كونه متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات ونظرية المعرفة".

وعلى الرغم من التعقيد الذي يتميز به مفهوم التفكير الناقد إلا أنه لم يمنع من تحديد معالمه، سواء من خلال التعريفات السابقة المذكورة أعلاه أو من تعريفات أخرى لم تذكر، إذ يمكن تلخيص بعض المعالم من خلال نقاط الاتفاق بين التعريفات السابقة كما يلي:

- التفكير الناقد هو أحد أنماط التفكير المستخدمة لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات بحيث يقوم على مجموعة من المهارات كالتفسير والاستنتاج والتحليل وتقييم المناقشات.
- يهدف التفكير إلى تبني القرارات وإصدار الأحكام أو حل مشكلة ما في موقف معين.
- يركز على استخدام عدد من المهارات بغرض التمييز بين المفردة وضدها.
- كذلك تقييم واختبار الأدلة ومصادر المعلومات والبدائل الموضوعية ودقة كبيرة ودون تحيز وعلى ضوء محكات ومعايير معينة.
- الاعتماد على النشاط العقلي المنطقي في تمييز الآراء والحقائق والمعلومات وربط المقدمات بالنتائج.

2- أهمية التفكير الناقد:

تعد القدرة على التفكير الناقد مهمة لفئات المجتمع جميعا، فالفرد الذي يمتلك مثل هذه المهارات يكون مستقلا في تفكيره ومراقبا له وقادرا على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته، وداعما للأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلده.

فالتفكير الناقد من وجهة نظر واطسون وجليسر مركب من الاتجاهات والمعرفة والمهارات، وهذا المركب يتضمن اتجاهات التساؤل، مثل الاحساس بوجود مشكلة وقبول الحجة، كدليل يدعم ما يجري تأكيد صحته، ومعرفة طبيعة الاستنتاجات والتجريدات والتعميمات السليمة التي تزن الأدلة بشكل دقيق ومنطقي، والمهارات في استخدام الاتجاهات وتطبيقها.

ويجمع التربويون على أهمية التفكير الناقد وذلك كونه:

- يحول عملية اكساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أنه عقلي على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير.
- يكسب التلاميذ تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.
- يؤدي إلى مراقبة التلاميذ لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.
- يعد من المقومات الأساسية للمواطنة الفعالة وفي عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الاعلام وشاعت فيه الدعايات والاشاعات وكثر فيه السياسيون لابد للفرد أن يكوم قادرا على التفكير الناقد لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها ومعرفة الغث منها والسمين.**(حدابي وآخرونص176_177)**

- التخلص من أساليب التفكير غير العملية.
- مواجهة التغيرات العصرية السريعة والتوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات الحياتية.
- التخلص من الآراء والمعتقدات البالية والتعصب الأعمى.**(محمد عامر الشيخ،2017،ص27)**

لقد تم التطرق إلى أهم النقاط أعلاه التي تبرز أهمية التفكير الناقد بالنسبة للفرد ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- ✓ التفكير الناقد ينمي قدرة الفرد على تحليل المعلومات واتخاذ القرار السليم بناء على المعطيات والمعلومات المتوفرة لديه ومن ثم الوصول إلى استنتاجات سليمة.
- ✓ يساعد التفكير الناقد الفرد في الحكم بموضوعية على المشكلات ومواقف الحياة المختلفة.
- ✓ زيادة رقابة الأفراد لطريقة تفكيرهم.
- ✓ تنمية القدرة على اتباع خطوات التفكير العلمي وتنظيم الافكار وترتيب المعلومات وخطوات الحل الصحيحة.

3-خصائص التفكير الناقد:

يتميز التفكير الناقد بالخصائص التالية كما أوردها الحلاق(2010م):

- التفكير الناقد عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة.
- يمكن التدرب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد.

ويضيف اللزام(2008م):

- التفكير الناقد نشاط إيجابي خلاق.
- يعتبر نشاط انفعالي وعقلاني معا.
- التفكير الناقد عملية وليس نتاجا فقط.

- يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والإيجابية.
- يتغير التعبير عنه بتغير السياق الذي يظهر فيه.

ويضيف الزعبي(2009م):

- التفكير الناقد مهارة قابلة للتنمية.
- التعاون بين المتعلمين يعزز فرصة تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
- وقد أورد سعادة(2003م) بعض من الخصائص التي يقوم عليها التفكير الناقد، فقد ذكر أنه يقوم على:
- طرح الأسئلة.
- تحديد المشكلات.
- فحص الأدلة.
- تحليل الافتراضات.
- الأخذ بالاعتبار وجهات النظر والتفسيرات الأخرى للأمور. **(عليوي ومعجب،2021،ص648)**

4- مراحل عملية تعليم التفكير الناقد:

تمر عملية تعليم التفكير الناقد على سبع مراحل ولكل مرحلة مهمة خاصة بها ويمكن أن يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (012): يبين مراحل عملية تعليم التفكير الناقد.

المرحلة	المهمات
الملاحظات	وتتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلم.
الحقائق	وتتطلب من المتعلم أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية.
الاستدلال	وتتطلب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.
الافتراضات	وتتطلب هذه المرحلة تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول موضوع التعلم.
الآراء	وتتطلب من المتعلم أن يطور آراء وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
الحجج	وتتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.
التحليل الناقد	وتتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.

(عليوي ومعجب،2014،ص657)

ويمكن القول أن هذه المراحل المذكورة أعلاه متسلسلة تسلسل منطقي بحيث يظهر لنا مدى تكاملها مع بعضها البعض، فإن لكل مرحلة منها علاقة ترابط بالمرحلة التي تليها، وأي تقصير في إحداها سيفشل المتعلم من الوصول إلى التحليل الناقد لمواجهة العديد من المشكلات كآخر مرحلة من مراحل تعلم التفكير الناقد.

5-مهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها التربوية:

التفكير الناقد كمفهوم نفسي يتضمن عدداً من المهارات الفرعية، لذلك نجد أن هنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة،له لعل من أشهر تلك التصنيفات تصنيف واطسون وجليسرWatson & Glaserالذي قسمها إلى المهارات التالية:

<u>التعرف على الافتراضات</u>: ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

التفسير: ويعنى القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذ كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة علـــى مقدمات أو معلومات سابقة لها.

تقويم الحجج: ويعنى قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

الاستنتاج: 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. **(العتيب،2007، ص14)**

ويمكن أن نلاحظ مما سبق أن المهارات التي وضعها واطسون وجليسر للتفكير الناقد تندرج ضمن بعدين أساسيين هما البعد المعرفي والبعد الوجداني وبالتالي نجد البعد الأول يستدعي وجود إطار تحليل القضايا المختلة، ويتمثل البعد المعرفي في مهارة معرفة الافتراضات والتفسير والاستنباط.

أما البعد الثاني فيتعلق بمعالجة المشكلات وإصدار الاحكام الشخصية واثارة التساؤلات المنطقية، ويمثل البعد الوجداني في مهارة تقويم المناقشات والاستنتاج.

تطبيق مهارات التفكير الناقد التربوية

تحتاج مهارات التفكير إلى الاستخدام المستمر كجميع المهارات الأخرى إذا ما أريد الاحتفاظ بها وتهذيبها، حيث أنه يجب على معلم الفصل أن يكون في حالة بحث دائم عن الفرص لتطبيق مهارات تفكير معينة على المواد الملائمة في المناهج، مثلا في حصة الرياضيات لا تضيع فرصة مقارنة أو تصنيف الأشكال الهندسية، وفي حصة العلوم يمكن إعطاء تعميم حول خصائص مجموعات معينة من العينات، وفي حصة التاريخ أبرز الاستنتاج والافتراضات التي تمت في التحليل التاريخي لحادثة ما، وهكذا... أي أنه في كل الأنشطة يقوم المدرس بغرس مهارة التفكير المحددة في الموضوع من إحدى

مواد المناهج، وهذا هو الموضوع المثالي، ففي كل مرة نتوقف فيها للإشارة إلى مهارة تفكير محددة بهذه الطريقة، تأتي بالمعارة لتصبح محور التركيز: إذ تم تعزيز ارتباطها بمواضيع الحياة الواقعية كما تصبح المصطلحات والعمليات المرتبطة بتلك المهارة جزءا طبيعيا من التفكير المستقبلي للطالب.

لذلك يجب على جميع المدرسين أن ينظروا إلى أنفسهم على أنهم معلمو تفكير بدلا من ناشري محتويات ومعلومات. ويمكن تأشير الكتب المدرسية المقررة والمصادر التعليمية الأخرى، حيث يستطيع الطالب _مثلا_ تلخيص القراءة بعض مرئي لتسلسل المفاهيم المرتبطة عن طريق الربط بين المصطلحات، وهذا التأشير طريقة للاشتراك في العمل وقد تكون فكرة جيدة للعمل من خلال كتاب مقرر مع قائمة تفقد تماثل تلك المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (013): يشرح كيفية تطبيق مهارات التفكير الناقد التربوية.

1_المقارنة	**يتم تقديم شيئين على الأقل بخصائص متماثلة تماما أو مختلفة تماما من أجل المقارنة.**
2_التصنيف إلى فئات	**يتم تقديم مجموعة مختلفة من الأشياء المتشابه والتي يمكن وضعها في فئات حسب خصائص مشتركة.**
3_التحليل	**تكون هنالك أشياء متوفرة للتحليل تضم مجموعة مختلفة من الأخبار والأشكال والاستعمالات، والأنماط، والأساليب، والعلاقات.**
4_التعميم	**يتم إعطاء مجموعة مختلفة من البيانات أو الأمثلة من أجل شيء مشترك فيها ويتم منه استنباط المعلومات.**
5_التمثيل	**يتم إعطاء معلومة شفهية أو مشكلة يمكن بسهولة تمثيلها على شكل رسم تخطيطي أو بياني أو جدول...الخ**
6_التقييم	**بيانات أو تقارير من قبل الأفراد تكون متوافرة ويمكن تقييمها من حيث التحيز، الملائمة، والدقة الادعاء، والحقيقة.**
7_الاستدلال	**تكون هناك ملاحظات أو بيانات متوفرة لإتاحة المجال للخروج باستنتاجات محتملة.**

(بوجار2014،ص52_53)

ويمكن القول من خلال ما تضمنه الجدول أن تطبيق مهارات التفكير الناقد يمر على عدة خطوات جد مهمة في تعلم وتعليم مهارات التفكير الناقد أو بالأحرى فهي حجر الأساس لبناء قاعدة معرفية تقود التلميذ للتحرر والاستقلال بأفكاره ومساعدته كذلك في فهم المسائل المعرفية والسلوكية، فالمقارنة تجعله يميز بين شيئين متماثلين أو مختلفين ومن ثم بإمكانه تصنيف الأشياء إلى فئات حسب خصائصها المشتركة، ومن ثم تبدأ مرحلة تحليل ما تم جمعه من معلومات وذلك بغرض معرفة نقاط القوة والضعف يليها بعد ذلك التعميم كخطوة أخرى تتمثل في استنباط المعلومات، ثم التمثيل ويتم من خلاله تمثيل المعلومات الشفهية على شكل رسومات أو جداول، ومن ثم تعميم البيانات من حيث التحيز والملائمة والدقة والحقيقة، وكآخر خطوة في تطبيق مهارات التفكير الناقد نجد الاستدلال وذلك للخروج باستنتاجات محتملة.

6- معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد، تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد، حيث لخصها كلا من سلميان(2011) وهناء حسن (2014) في النقاط التالية:

1. **<u>الوضوح</u>:** وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، ولن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.

ولكي يدرب المعلم تلاميذه على الالتزام بوضوح العبارات يسألهم أحد الأسئلة:

- هل يمكن أن تعبر عن هذه الفكرة بطريقة أخرى؟
- هل يمكن أن تعطي مثالا على ما تقول؟
- ماذا تقصد بقولك؟

2. **الصحة:** أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، فقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة أي دون أن تستند إلى احصاءات رسمية ومعلومات موثقة، ولكي يدرب المعلم تلاميذه على مراعاة هذا المعيار يسألهم كالتالي:

- هل ذلك صحيح بالفعل؟
- من أين جئت بهذه المعلومة؟
- كيف أن نتأكد من ذلك؟

3. **الدقة:** الدقة في التفكير وتعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة ولا نقصان، ويمكن للمعلم أن يوجه تلاميذه لهذا المعيار من خلال السؤالين الآتيين:

- في حالة الاسهاب: هل يمكن أن تكون أكثر تحديدا؟
- في حالة الايجاز الشديد: هل يمكن أن تعطي تفصيلا أكثر؟

4. **الربط:** يعني الربط أن الجملة المطروحة في السؤال ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالقضية موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، ومن الأسئلة المساعدة على ذلك:

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو ايضاحات للمشكلة؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟

5. **العمق:** تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في الكثير من الأحيان إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع.

6. **الاتساع:** ويعني أخذ جميع جوانب الموضوع بالاعتبار، ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها لذلك:

- هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟
- هل هناك وجهة نظر لا ينطبق عليها هذا الموضوع؟

7. المنطق: من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقيا في تنظيم الأفكار وتسلسلها ومعقولا مبنيا للحدود والقضايا والمقدمات والنتائج، ويمكن إثارة الأسئلة التالية للحكم على منطقية التفكير:

- هل ذلك معقول؟
- هل المقدمات تؤدي بالضرورة إلى هذه النتيجة؟ **(عليوي ومعجب،2021،ص649_650)**

7- **مكونات التفكير الناقد**

إن عملية التفكير الناقد لها خمسة مكونات، إذا افتقدت إحداهم، لا تتم العملية بالمرة، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات وهذه المكونات هي:

1) **القاعدةالمعرفية Knowledge Base**: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
2) **الأحداث الخارجيةExternal Event:** وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض، وتتوقف كفاءتها كمثيرات للتفكير الناقد على مستوى النمو المعرفي للفرد، وتتباين من الوضوح إلى الغموض والتركيب.
3) **النظرية الشخصيةPersonalTheory:** وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث يكون طابعا مميزا له (وجهة نظر شخصية). ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو بالتناقض من عدمه.
4) **الشعور بالتناقض أوبالتباعدDiscrepancy:** ويبدأ من نظرة قلقه ثم ينتهي بالبحث عن مصادر المعرفة، وإدراك ذلك التناقض يستشار بالعوامل الدافعة ويتحدد بالنظرة الشخصية ويعتبر متغيرا وسيطا تترتب عليه بقية خطوات التفكير.

5) **حلالتناقضResolving the Discrepancy:** وهي مرحلة التي 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.**(حميد،2017،ص553)**

ويتبين مما سبق أن عملية التفكير الناقد تعتمد على مكونات أساسية لا تتم إلا بوجودها وتكاملها مع بعض البعض، وأن لكل واحدة منها علاقة تفاعلية مع بقية المكونات الأخرى، فالقاعدة المعرفية جد مهمة لكي يحدث الشعور بالتناقض، وتعتبر الأحداث الخارجية مثيرات للإحساس بالتناقض، بينما النظرة الشخصية هي السياق الذي يتم من خلاله تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتناقض أو التباعد من عدمه، ومن ثم الوصول إلى حل هذا التناقض.

8- سمات المفكر الناقد:

أورد العلماء المهتمون بالتفكير الناقد مجموعة من السمات أو الخصائص التي يتميز بها التلميذ الذي يفكر تفكيرا ناقدا منها ما يلي:

- ✓ الحساسية اتجاه المشكلات.
- ✓ القدرة على النقد بموضوعية.
- ✓ تحديد الافتراضات والتعامل مع البدائل المطروحة للوصول إلى الهدف المنشود.
- ✓ يتميز بحب الاستطلاع.
- ✓ يتمتع بالقدرة على الخيال والمرونة في التفكير.
- ✓ لديه القدرة على الجدال والاستدلال بناءً على الأدلة والاثباتات.
- ✓ يحدد بدقة العلاقات والروابط التي تؤدي إلى فهم الموضوع.
- ✓ دائم البحث عن الأسباب والبدائل.
- ✓ يميز بين النتيجة الصحيحة والنتيجة التي ربما تكون الخاطئة.

- ✓ لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا.
- ✓ منفتح على الأفكار الجديدة.
- ✓ يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول موضوع معين؛ **(القطيطي،2016،ص103)**
- ✓ يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.
- ✓ يتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية.
- ✓ يبقى على صلة بالنقط الأساسية أو جوهر الموضوع.
- ✓ يعرف أن لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات.
- ✓ يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.**(جروان،1999،ص63 وقطامي،2004،ص48)**

9- دور المدرسة والمعلم في تعليم التفكير الناقد:

أولا: المدرسة:

أشار سعادة (2003) أنه لكي تأخذ المدرسة دورها الريادي والمهم في إيجاد البيئة التعليمية المدرسية الملائمة لإثارة التفكير فإنه لابد من توفر ما يلي:

- ➢ الإيمان لدى المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمرشدين النفسيين الذين يعملون في المدرسة أو يشرفون عليها إداريا وتربويا ونفسيا بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير وتعليمه؛
- ➢ تركيز المنهج المدرسي على عملية التفكير حتى يكون محورا مهما من محاور العملية التعليمية؛
- ➢ ضرورة ممارسة التلاميذ لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الأمن والأمان بالنسبة لعلاقة المعلم والطالب والإدارة المدرسية فكيف يفكر المتعلم بشكل فعال وسليم إذا كان خائفا من المعلم؟ وكيف يبدع المعلم وهو يخشى المشرف التربوي ومدير المدرسة؟ (ص69)

فالمدرسة هي وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه ومن واجب المدرسة أن تساير اتجاهات المجتمع وأن تواجه التغيرات المستجدة في المجتمع من تطور وتحدي ومما لا شك فيه أن هذا يتطلب اهتماما

بالنواحي العقلية من حيث القدرة والمرونة على حل المشكلات والتعرف على الفروق في كيفية التفكير لدى الطلاب داخل غرفة الصف ووعي الأسلوب الخاص بالمتعلمومواطن القوة والضعف فيه.(**عليوي ومعجب،2014،ص657**)

ثانيا: المعلم:

من المتعارف عليه بين الباحثين في مجال التربية والتعليم أن للمعلم دورا هاما في تعليم التفكير الناقد، وإثارة دافعية التلاميذ نحو النشاط والتفكير بدلا من الجمود والركود، وذلك من خلال خلق مواقف تعليمية تعلمية محيرة تدخل الشك في تفكير التلميذ وهذا ما يجعله يزيد من قدرته على التخيل والتحليل والاستنتاج واتخاذ القرار، ومن بين هذه الأدوار ما يلي:

1) **المعلم مخطط لعملية التعليم:** ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية أهداف الأداء، وعينات الأسئلة، والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها؛
2) **المعلم مشكل للمناخ الصفي:** إن المناخ الصفي المبني على تفاعل المجموعة والمشاركة الديموقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع.
3) **المعلم المبادر:** وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات وتعريف التلاميذ بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للتلاميذ، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك التلاميذ بفاعلية.
4) **المعلم محافظ على التواصل:** إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم في إثارة اهتمام التلاميذ بقضايا ممتعة وحقيقية، وإنما الصعوبة التي يواجها هي في الحفاظ على انتباههم، وهذا يستدعي من المعلم استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز التلاميذ.
5) **المعلم مصدر للمعرفة:** يلعب المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة، إذ يقوم بإعداد المعلومات وتوفير الأجهزة والمواد اللازمة للتلاميذ لاستخدامها، في حين يتجنب تزويد التلاميذ بالإجابات التي تعوق سعيهم للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.

6) **المعلم يقوم بدور السابر:** وذلك من خلال طرح الأسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبرير أو دعما لأفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

7) **المعلم يقوم بدور القدوة:** يقوم المعلم بوصفه أنموذجا بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع ومتعاطف، راغب في سبر تفكيره سعيا وراء الأدلة.

خلاصة الفصل

نخلص في نهاية هذا الفصل بأن التفكير الناقد لكونه أحد أنماط التفكير المهمة والضرورية التي بموجبها يستطيع المتعلم التجرد من الميول، والانقياد الانفعالي، والآراء الشائعة، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري وذلك يؤدي إلى توسيع آفاق التلميذ المعرفية، بحيث أن التفكير الناقد يتأتى باستخدام مهارات التفكير الأخرى كالمنطق الاستدلالي والاستقرائي والتحليلي وذلك وفق معايير محددة فمن الصعب إشغال الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخرى، كما أن للمدرسة والمعلم دور في تعليم التفكير الناقد من أجل إنشاء جيل متعلم ذو فكر عال يحسن إعمال عقله في إصدار الأحكام والتمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ بعد أن تتم عملية الفهم والتحليل والمناقشة والتقييم واخيار الأفضل وبالتالي تحسين التعليم من أهم الأمور التي تواجه المجتمع، وبما أن التفكير عملية مستمرة لا تتوقف وجب على الأنظمة التربوية الاهتمام بها وإدراج التفكير الناقد وتنمية مهاراته في المناهج الدراسية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

2-1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية.

2-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.

2_3_وصف أداة الدراسة في صورتها الأولية.

2-4-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

3- الدراسة الأساسية.

3-1- وصف مجتمع وعينة الدراسة.

3-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية.

3-3- الأساليب الاحصائية.

خلاصة الفصل

ـــــــ تمهيد:

يتم في هذا الفصل توضيح بعض الإجراءات الميدانية التي تمت في الجانب الميداني لهذه الدراسة بداءً بالمنهج المتبع في الدراسة، ثم الدراسة الاستطلاعية، وأدوات جمع بيانات، العينة التي طبقت عليها الدراسة وخصائصها، ختاما بالأساليب الإحصائية المستعملة .

1- منهج الدراسة :

المنهج هو "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتائج معلومة"(عبدالباسط، د.س، ص329)، كما يعرف المنهج بأنه "طريق إجرائي مركب ومتكامل يعتمده الباحث للوصول إلى حقيقة جديدة ينشدها للتغلب على مشكلة تستهويه أو غامضة عليه"(**حمدان، 1989، ص60**)، والمنهج كذلك هو "طرقا منتظمة لاكتشاف وتحليل وتفسير الظواهر الغامضة، أو توضيح حقائق لم تفهم بصورة دقيقة".(**الاعرجي، 1996، ص5**).

ويعتبر المنهج المستخدم في أي دراسة علمية من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في تقصيه عن الحقيقة، فانتقاء المنهج المناسب للدراسة مرتبط بطبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحث، ونظر الطبيعة موضوعنا وهو الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تبين أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لتماشيه مع أهداف الدراسة الحالية.

حيث تحاول البحوث الارتباطية دراسة العلاقة الممكنة بين المتغيرات دون محاولة التأثير على تلك المتغيرات, وبالرغم من أن البحوث الارتباطية لا تستطيع تحديد أسباب العلاقات إلا أنها تستطيع أن تقترح الأسباب, وهذه الاقتراحات تفتح الطريق لدراسات تجريبية مستقبلية، ويعرف "العساف" البحث ألارتباطي بأنه " ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أوأكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة"(**العساف، 2000، ص 271**)، فالبحوث الارتباطية تهدف إلى اكتشاف ووصف قوة الارتباط بين المتغيرات المختلفة.(**عبد القادر، 2011، ص59**)

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة من خطوات البحث العلمي، التي تمكَن الباحث من التعرف على مجال الدراسة كما تساعده على ضبط وبناء أدوات جمع المعلومات والكشف عن خصائص المجتمع والعينة وطريقة اختيارها.

ف هي "

دراسةمصغرةعنالدراسةالأساسيةالغرضمنهاإماالكشفعنبعضالحقائقالعلميةأوتجريبالعملوالأدواتواستخراجصدق ها وثباتهاأولكشفالمعوقاتوالسلبياتالتيتواجهتطبيقالدراسةالأساسيةأولغرضتدريببعض الكوادر المساعدةعلىالعمل،إذلايخفىعلىأيباحثأنضبطسؤالالإشكاليةوصياغةالفرضيات، هوأساسانطلاقالدراسة،وأماأدواتالبحثالمناسبةفهيأساسإنجازالجانبالميدانيالذييعطيمصداقيةللإشكالية(**بلقاسم سلامي،2019، ص37**).

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:تهدف الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على المتغيرات التي يرغب الباحث في دراستها وجمع معلومات وبيانات عنها .
- معرفة خصائص أفراد البحث وأخذها بعين الاعتبار.
- التأكد من الخصائص السيكومتريـــــــــة لأدوات الدراسة من صدق وثبات .
- اختيارعينةالبحث .
- التأكد من صلاحية أداة الدراسة ومعرفة ثباتها وصحتها والتأكد من شموليتها لبنود.
- الأدوات في تغطية أهداف الدراسة وموضوعيتها.
- الوقوف على مختلف الصعوبات التي يمـكن أن تواجه الطالب أثـناء عملـية التطبـيق (سيدهم،2020، ص 52).

2-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، خلال الفترة الممتدة ما بين (11 – 21) من شهر جانفي 2023، حيث تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من ثانوية "مصطفى حفيان" وثانوية "العقيد سي الشريف على ملاح" بمدينة ورقلة،وتكونتعينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذ تم اختيارهم بطريقة عرضية كما هي موضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (03) يوضح : وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

الثانوية	العدد	النسبة المئوية
مصطفى حفيان	10	%33.33
العقيد سي الشريف على ملاح	11	%36.66
قندوز علي	09	%30
المجموع	30	% 100

يوضح الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من (30) تلميذ بالمرحلة الثانوية، حيث قدرت نسبة التلاميذ المتمدرسين بثانوية مصطفى حفيان بـــ(10) أي بنسبة (33.33 %)، في حين قدر عدد التلاميذ المتمدرسين بثانوية العقيد سي الشريف على ملاح بـــ(11) أي بنسبة بـــ (36.66 %)، وقدر عدد التلاميذ المتمدرسين بثانوية قندوز علي بـــ(09) أي بنسبة بـــ (30%).

2-3- وصف أداة الدراسة في صورتها الأولية:

إن طبيعة موضوع الدراسة والمنهج المستخدم يحتم على الباحث استخدام أدوات معينة يستعين بها في جمع المعلومات الضرورية حول أبعاد المشكلة البحثية، وتماشيا مع فروض الدراسة ومؤشراتها ومتغيراتها تم استخدام أداة الاستمارة كأداة أساسية في الدراسة، والتي تعرف على أنها" أداة استقصاء منهجيـــة وهو عبـــــــارة عن مجموعـــــــة من الخطوات المنتظمة التي تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات.(**الخطيب، 2003، ص351**).

ونظـــرا لأن دراستنا الحالية تهـــدف إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية قمـــنا بتبني اداتين هما استبان التفكير الناقد لـــ"حسام صالح سالم جبر" (2018)، واستبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية لـــ"علوان" (2012) قُدما في صورتهما النهائية كما يلي:

ـــــــ الجزء الأول من الاستبيان يتضمن البيانات الشخصية وبعض التعليمات التي تساعد أفراد عينة الدراسة على الإجابة عن العبارات.

ـــــــــ الجزء الثاني من الاستبيان يتضمن الفقرات الخاصة بالاستبيانين، وفيما يلي وصف مفصل للأداتين:

ـــــــــ استبيان التفكير الناقد لــ" حسام صالح سالم جبر"(2018):

وهي أداة تعطي تقديرا كميا للتفكير الناقد للفرد، تم وضعها من طرف "حسام صالح سالم جبر" (2018)وتتكون من (45)عبارة موزعة على بعدين كما يلي:

أولا: بعد المهارات العقلية المعرفية: وتتكون من(37) فقرة

1.المهارات الدنيا (16) فقرات:10.9.8.7.6.5.4.3.2.1

2.المهارات الوسطى(16)فقرات:25.24.23.22.21.19.18.17.16.15.14.13.12.11

3.المهارات العليا (16) فقرات: 37.36.35.34.33.32.31.29.28.27.26

ثانيا: بعد المهارات الوجدانية:(8) فقرات: 45.44.43.42.41.40.39.38..

حيث تتم الإجابة على فقرات الاستبيان بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وتصحح الأداة وفقا لتدرج تلاثي البدائل التالية: دائما / أحيانا /أبدا، بمفتاح التصحيح الآتي: 3/ 2 / 1 على التوالي بالنسبة للفقرات الموجبة، اما في حال الفقرات السالبة تكون الدرجات بالسلب .

ـــــــــ استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لــ" علوان"(2012):

تم استخدام مقياس ل" علون" لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة المتكون من (43) فقرة، ولكم في الدراسة الحالية تم الاكتفاء بـــ(25) فقرة مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، إذ أن المقياس كان مخصص لطلاب المرحلة الجامعية وعلى أساس أن تغطي الفقرات كل الأبعاد التي يعطيها المقياس

الأصلي، وتم تعديل بعض الفقرات بما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الثانوية، واحتوى المقياس كما قلنا على (25) فقرة موزعة على (5) أبعاد كما يلي:

1.البعد الانفعالي(6) فقرات: 1. 2. 3. 4. 5. 6؛

2.البعد الاجتماعي(5)فقرات:7. 8. 9. 10. 11؛

3.بعد الإصرار والمثابرة (5) فقرات: 12. 13. 14. 15 . 16؛

4.البعد المعرفي(5) فقرات: 17. 18. 19. 20. 21؛

5.البعد الاكاديمي(4) فقرات:22. 23. 24. 25.

وتتم الإجابة على فقرات الاستبيان بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وتصحح الأداة وفقا لتدرج خماسي البدائل التالية: أوافق بشدة / أوافق /متوسطة / قليلة / لا أمارس، بمفتاح التصحيح الآتي: 4/5 /3/ 2 / 1 على التوالي بالنسبة للفقرات الموجبة، أما في حال الفقرات السالبة تكون الدرجات بالسلب.

2-4-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

الصدق :

يقصد بصدق الاختبار "مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه فقط"**(مراد، سليمان، 2002، ص 350)**، وقد اعتمدنا لمعرفة درجة صدق استبياني الدراسة على "صدق المحكمين" و" صدق التجزئة النصفية وصدق الاتساق الداخلي.

أولا: استبيان التفكير الناقد:

أ . صدق المحكمين:

يمكن صدق المحكمين من الحكم على الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس، وهو من أكثر الوسائل استعمالا للحكم على صدق بناء المقاييس النفسية(**الصمادي وأبو نواس، 2009**)،حيث يقيس الصدق الظاهري مدى نجاح المقياس في التوافق مع النظرية التي يقترحها الباحث والسمة الذي يريد قياسها، وإذا فشل في تأكيد صدق المقياس فهذا لا يعني بالضرورة أن هناك خطأ في المقياس إذ يمكن أن يشير ذلك إلى وجود مشكلة في النظرية التي تم الاعتماد عليها في المقياس، فمن المهم التأكد من ارتباط فقرات المقياس بالموضوع وهذا حتى الآن لا يتحقق إلا عن طريق المحكمين في صدق المحتوى والصدق الظاهري، ويمكن للباحث أن يحسن من صدق مقياسه إذا راعى ارتباط المقياس بأهداف البحث نفسه، ومراجعة، ودقة صياغة الفقرات وضوحا وقد أشار "ماهاجان" إلى أن الصدق الظاهري يعتبر مؤشرا أساسيا وأدائيا على صدق المقياس وهو تقييم سريع يشير إلى الدرجة التي يبدو أن المقياس صالح لما صمم من أجل قياسه ويعتمد على خبرة المحكمين بدون تجريب. (**القصباني، 2020، ص543**).

حيث تكون استبيان التفكير الناقد في صورته الأولية من (45) فقرة موزعة على بعدين هما المهارات العقلية المعرفية المهارات الوجدانية وثلاث بدائل للأجوبة كما ذكرنا،حيث تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص تكونت من (5) أعضاء موضحـــة أسمائهم في الملحق رقم (1).

وأجريـــت التعديلات حسب أراء وتوصيات المحكمين ذلك بإبـــــداء أرائهم وملاحظاتهم من تقويم هذه الأداة بما يخدمها ويعدلها, وذلك من خلال مدى انتماء الأبعاد للسمة المقـــاسة,ومدى انتماء الفقرات للأبعاد,ومدى وضوح الصياغة اللغوية والمحتوى وعدد الفقرات في كـــل بعد,ومدى ملائمة بدائل الإجابة للفقرات,وتقويم البديل في حـــالة عدم الموافقـــــــــــــة,ومدى مناسبة ووضوح التعليمة الموجهة لأفراد العينة, وقد تمخض عن هذا الإجراء بعض التعديلات والتغيرات كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (014) يوضح : نسبة صدق المحكمين لاستبيان التفكير الناقد.

طبيعة التحكيم	عدد (م)	النسبة المئوية	الملاحظات
مدى انتماء الأبعاد للسمة المقاسة	5	%100	منتمية من طرف جميع المحكمين
ملائمة عدد الفقرات في كل بعد	5	% 60	ملائمة من طرف 3 محكمين
ملائمة بدائل الإجابة في كل بعد	5	%60	ملائمة من طرف 3 محكمين
وضوح التعليمة المقدمة للعينة	5	% 80	واضحة من طرف 4 محكمين
وضوح المثال المقدم للعينة	5	% 100	واضحة في نظر جميع المحكمين
نسبة صدق المحكمين = 80 %			

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أنه قد تم الاتفاق على انتماء الأبعاد للسمة المقاسة من طرف جل المحكمين بنسبة(100%)،كما تم الاتفاق علىوضوح التعليمة المقدمة للعينة بنسبة تقدر بـــ(100%),أما النسبة المئوية الخاصة بملائمة بدائل الإجابة في كل بعد فقد قدرة بـــ(60%)، وهي نفس نسبة المحكمين المتفقين على مدى ملائمة عدد الفقرات في كل بعد، كما تم الاتفاق على وضوح

التعليمة المقدمة للعينة بنسبة تقدر بـــ(80%)، لتصل النسبة الكلية لصدق المحكمين الخاصة باستبيان الرضا عن التخصص إلى (80 %).

أما بالنسبة لصدق محتوى بنود استبيان مهارات التفكير الناقد فقد قمنا بحسابها باستخدام معادلة "لاوشي"

$$\mathrm{CVR} = \frac{n - N/2}{N/2}$$

حيث :

- ✓ CVR :نسبة صدق المحتوى (معامل اتفاق المحكمين.)
- ✓ n : عدد المحكمين المتفقين .
- ✓ N:العدد الكلي للمحكمين.

حيث وضع " لاوشي" عدة افتراضات أساسية تقوم عليها طريقته في التقدير الكمي لصدق المحتوى تتمثل في النقاط التالية:

1 . يتراوح معامل صدق المحتوى بين (−1) و(+1).

2 . إذا كان أقل من نصف عدد المحكمين أشاروا أن المفردة غير ضرورية أي غير صادقة فإن قيمة معامل صدق المحتوى تكون بالسالب.

3 . إذا أشار نصف عدد المحكمين أن المفردة ضرورية وصادقة والنصف الآخر أشار أنها غير ضرورية وغير صادقة فإن قيمة معامل صدق المحتوى تكون صفر.

4 . إذا أشار كل المحكمين أن المفردة ضرورية وصادقة فإن قيما صدق المحتوى تساوى الواحد الصحيح.

ـــــــــــــ حيث تشير العديد من الأبحاث التربوية والنفسية تركز على نسب اتفاق المحكمين كطريقة لتقدير صدق المحتوى للمفردات حيث تتخذ نسبة الاتفاق (75 %) كمحك للحكم على صدق المفردات.(**محمد،2016،ص221 – 226**).

ويمكن أن نستنتج نسبت صدق فقرات استبيان التفكير الناقدمن خلال معادلة لاوشي كما يلي:

$$CVR : 0.9 68$$

وهي قيمة تدل على تمتع القياس بقيمة مرتفعة من الصدق.

ب. صدق المقارنة الطرفية:

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة الأداة على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، وغالبا ما تستخدم اختبارات الفروق للتأكد منه.(**مراد هادي، 2002، ص 182**)

وتم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفـئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الاستطلاعية المتكونة من (30) تلميذ بالمرحـلة الثانوية وبعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي :

ـــــــــ ترتيب الأفـــــــــراد تنازليـــــــــــاً حسب الدرجـــــة الكلي ـــــةمن العلـيا إلـى الدنيا،وأخذ نسبة (33% العليا)، ونسبة (33 % دنيا)، وحساب المتو سط الحـ سابي والاذ حراف

المعياري للفئة العليا والدنيا،ثم حساب نسبة (ت) للعينتين بواسطة spss النسخة 25 حيث (ن1 =10) و(ن2 = 10)،كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم(05) يوضح: صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التفكير الناقد.

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدنيا	10	95	7.916	ــــــــــ	18	0.000	0.05
العليا	10	117.60	3.949	8.078			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) يتبين أن قيمة (ت) قدرت (ــــــــــ 8.078) وهي دالة عند درجة الحرية (18)، حيث أن قيمة تساوي (sig= 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي فاستبيان التفكير الناقد مميز وهو على قدر مقبول من الصدق، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

ج .صدق الاتساق الداخلي:

لأن صدق المحكمين لا يمكن الاعتماد عليه كمؤشر وحيد للتحقق من صدق البناء، وضرورة توظيف طرق أخرى للوصول إلى دلالات أكثر موضوعية (**الصمادي وأبو نواس، 2009**)، قام البا حث باستخدام صدق الاتساق الداخلي حسب Cronbahو Meehl، وOppenhiem على الترابطات الكل ـية بين البند والدرجة الكلية وبين البند وباقي البنود، وبالتالي يمكن اعتبار ذلك كدلالة ع ـلى ال صدق، إذ يمكن تفسير ارتباط البند بالدرجة الكلية على أن البند يرتبط بالمو ضوع ال ـمراد قيا سه.(**عمرو ـني،**

1997)،وعليه قمنا بحساب معامل الارتباط 'بير سون' بين درجة كل بعد والدرجة الكلية الاستبيانوالجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06): يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان التفكير الناقد

الرقم	الأبعاد		عدد الفقرات	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	المهارات العقلية المعرفية	المهارات الدنيا	10	0.475*	.041
		المهارات الوسطى	15	0.601**	.000
		المهارات العليا	12	0.577**	.001
		المجموع	37	0.766**	.000
2	المهارات الوجدانية		08	0.987**	.000

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن هناك علاقة ارتباطيه بين كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان التفكير الناقد الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتعد قوة الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تنحصر بين (0.475–0.987)عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وبالتالي تم الاحتفاظ بكل الأبعاد.

د . الثبات:

تتمثل هذه الطريقة في تطبيق الأداة مرة واحدة على مجموعة واحدة،ثم تقسيم الأداة إلى جزئين متساويين،وقد يكون من المناسب أن يشمل التقسيم البنود ذات الأرقام الفردية، في جين يشمل الجزء الثاني البنود ذات الأرقام الزوجية، وفي مرحلة ثانية يقوم الباحث بحساب معامل الارتباط بين نتائج

المتحصل عليها في الجزئين وذلك باستخدام معاملات الارتباط التالية : Spearman et . Roulon Gulteman . Brown(زيدان . بوجرادة، 2017، ص 214)

حيث تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بواسطة التجزئة النصفية، وبواسطة ألفا كرونباخ، كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (07) يوضح: قيم معاملات ثبات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الابعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			(R) قبل التعديل	(R) بعد التعديل
الأداة ككل(التفكير الناقد)	45	0.844	0.613	0.759

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ لأبعاد التفكير الناقد انحصرت بين بـــــــ (0.337 – 0.827) بينما للأداة ككل فقد قدر بـــ(0.844), أما قيمة معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد ارتفعت قيمة "ر" بعد تصحيحهـــــــا بمعادلـــــة جتمان للأبعاد والأداة ككل، مما يدل على أن استبيان التفكير الناقد يتمتع بقدر عالي من الثبات, وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

ثانيا: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة:

حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وخمسة بدائل للأجوبة كما ذكرنا.

أ / صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفـئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الاستطلاعية المتكونة من (30) تلميذ بالمرحـلة الثانوية وبعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي :

ـــــــــ ترتيب الأفـــــــــراد تنازليـــــــــاً حسب الدرجـــة الكلية ـــــةمن العلـيا إلـى الدنيا,وأخذ نسبة (33% العليا)، ونسبة (33 % دنيا)، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفئة العليا والدنيا،ثم حساب نسبة (ت) للعينتين بواسطة spss النسخة 25 حيث (ن1 =10) و(ن2 = 10), كما هو موضح في الجدول الموالي :

جدول رقم (08) يوضح: صدق المقارنة الطرفية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدنيا	10	75	5.925	ـــــ 9.734	18	0.000	0.05
العليا	10	99.90	5.506				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (08) يتبين أن قيمة (ت) قدرت (ـــــ 9.734) وهي دالة عند درجة الحرية (18)، حيث أن قيمة تساوي (sig= 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي فاستبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة مميز وهو على قدر مقبول من الصدق، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

ب . صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة أن أبعاد أداة الدراسة مترابطة فيما بينها وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

جدول رقم(09) يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
البعد الانفعالي	6	0.468**	.009
البعد الاجتماعي	5	0.473**	.008
بعد الإصرار والمثابرة	5	0.702**	.000
البعد المعرفي	5	0.720**	.000
البعد الأكاديمي	4	0.826**	.000

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن هناك علاقة ارتباطيه بين كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتعد قوة الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تنحصر بين (0.468– 0.826) عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي تم الاحتفاظ بكل أبعاد استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

ج . الثبات:

حيث تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها, وقمنا بحساب كل من معامل ثبات الفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (15) يوضح : قيم معاملات ثبات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

الابعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			(R) قبل التعديل	(R) بعد التعديل
الأداة ككل(الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة)	25	0.652	0.457	0.622

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ قدرت بـــــــ (0.652)، أما قيمة معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد ارتفعت قيمة "ر" بعد تصحيحهـــــــا بمعادلـــــة سبيرمان براون من (0.457) إلى (0.622)، مما يدل على أن استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة يتمتع بقدر عالي من الثبات, وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

نتائج الدراسة الاستطلاعية :بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة تم التوصل إلى ما يلي :

أولا : مقياس التفكير الناقد لـــ" حسام صالح سالم جبر"(2018):

ويتكون **مقياس التفكير الناقد** في صورته النهائية من (45) فقرة موزعة على ستة بعدين هما **بعد المهارات العقلية المعرفية** وتتكون من(37) فقرة، و**بعد المهارات الوجدانية ويتكون من** (8) فقرات.

ثانيا : مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لـــ" علوان"(2012):

وتتكون **مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة** في صورته النهائية من (25) فقرة موزعة على ستة أبعاد كما يلي : **البعد الانفعالي** (6) فقرات، **البعد الاجتماعي**(5) فقرات، **بعد الإصرار والمثابرة** (5) فقرات، **البعد المعرفي** (5) فقرات، **البعد الاكاديمي**(4) فقرات.

3- الدراسة الأساسية:

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تحديد المنهج المناسب للدراسة وكذا التعرف على المجتمع واختيار العينة الممثلة له، مع التأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحية الأداة للقياس بالتحقق من توفرها على درجة عالية من الصدق والثبات خلال تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من (30)، وبعد تحديد عينة الدراسة الأساسية المقدر عددها (150) تلميذ بالمرحلة الثانوية، قمنا بتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة ما بين 27 جانفي و14 فيفيري 2023.

بعدها قمنا خلال هذه الفترة بالتوجه إلي كل الثانويات المعنية بالدراسة كل على حدا (مصطفى حفيان ، العقيد سي الشريف على ملاح، قندوز علي)، مع التسهيلات التي تلقيناها من طاقم الإدارات الخاصة بهذه الثانويات ومساعدتنا في توزيع أغلب الاستمارات واستردادها، وحرصنا عند تقديمنا الأداة لعينة الدراسة أن نعطيهم الوقت الكافي في الاستجابة على الاستبيان وهذا مراعاة منا لظروف دراستهم، وبعد أن تم استرداد الاستمارات قمنا بتفريغها على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS اصدار25، لتتم بعدها مباشرة المعالجة الإحصائية للبيانات.

3-1-وصف مجتمع وعينة الدراسة الأساسية :

تكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية المتمدرسن بثانوية مصطفى حفيان، والعقيد سي الشريف على ملاح، وقندوز علي بولاية ورقلة، ممن تخصصاتهم أدبية وعلمية

المقدر عددهم (1631) طالب وطالبة، وبما أنه " يصعب على الباحث جمع بياناته عن طريق الحصر الشامل الذي يطبق على جميع أفراد المجتمع الأصلي فلا مفر من أن يلجا إلى أسلوب المعاينة" (يحي، 2000، ص62)،حيث تعرف العينة بأنها ذلك النموذج من الأفراد أو الوحدات المختارة من مجتمع البحث بالطريقة العمدية أو العشوائية والذي يشمل وحدات مجتمع البحث بصفات الديمقراطية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية التي يهتم بها الباحث (حسن، 1999، ص331).

فاختيار العينة هو السبيل الأمثل للوصول إلى نتائج منطقية وهو عنصر مهم في بناء البحث والتخطيط للوصول إلى غايته المنشودة، ويعد الحجم الملائم للعينة هو ذلك الحجم الذي يعكس خصائص المجتمع المدروس وهذا لا يعتمد على حجم المجتمع فحسب وإنما أيضا على مدى التباين داخل المجتمع، فكلما كان المجتمع غير متجانس كانت الحاجة إلى عينة كبيرة والعكس صحيح فان الحاجة إلى عينة كبيرة تتضاءل حينما يكون المجتمع متجانسا (فرج، 2008، ص196).

لذلك فقد اعتمدنا على الطريقة **العرضية**، حيث يتم اللجوء إلى هذا النوع من العينة عندما لا يتوفر للباحث أي اختيار لسحب عينة يقوم بالقيام بالتحقق على العناصر التي تقع في يده، حيث يلعب هم عامل الحظ بالمعنى العامي دور هام في الحصول على هذا النوع من العينة، حيث يقوم الباحث باختيار مثلا أشخاص مارين في طريق معين أو داخلين إلى محل معين ليحقق معهم، ويطرح هذا النوع من العينة بعض الصعوبات تتعلق أساسا بالتمثيلية وعليه يتعمم النتائج (سبعون، 2012، ص 147).

وبما أن المجتمع الأصلي قدر بـــ(1631) تم أخذ عينة متكونة من (150) تلميذ أي بنسبة قدرة بـــ(10.87) وهي نسبة نستطيع من خلالها تعميم نتائج الدراسة الحالية على كافة المجتمع الأصلي،

حيث تم توزيع (170) استمارة من قبل صاحبتي الدراسة على التلاميذ، وقد تم استرجاع(150) استمارة, أي بنسبة تقدر بـــ (88.23%)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح : توزيع حجم عينة الدراسة الأساسية.

الثانوية	العدد	النسبة المئوية
مصطفى حفيان	30	%20
العقيد سي الشريف على ملاح	70	%46.66
قندوز علي	50	%33.33
المجموع	150	% 100

يوضح الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة الأساسية المتكونة من تلاميذ المرحلة الثانوية المقدر عددهن (150) تلميذ، حيث قدرت نسبة التلاميذ المتمدرسين بثانوية مصطفى حفيان بـــ(30) أي بنسبة (20%)، في حين قدر عدد التلاميذ المتمدرسين بثانوية العقيد سي الشريف على ملاح بـــ(70) أي بنسبة بـــ (46.66 %)، وقدر عدد التلاميذ المتمدرسين بثانوية قندوز علي بـــ(50) أي بنسبة بـــ (33.33%).

3-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

شملت هذه الدراسة على متغيرين تصنيفية تصف خصائص عينة الدراسة وهي جنس التلميذ الشعبة، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (17) يوضح : توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المتغيرات الشخصية.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %	المجموع	النسبة %
الجنس	ذكر	33	% 22	150	
	أنثى	117	% 78		%100
الشعبة	آداب	76	% 50.66	150	
	علوم	74	% 49.33		%100

توضح إحصائيات الجدول رقم(12) وصف متغيرات عينة الدراسة الأساسية، كما يلي:

1 . **الجنس**:الملاحظ أن أغلب أفراد عينة الدراسة هم من التلاميذ الإناثالمقدر عددهن بـــ(117) أي بنسبة (78%)،تليها نسبة الذكور المقدر عددهم (33) أي بنسبة (22 %).

2 . **الشعبة** : أما فئة التلاميذ شعبة آداب فقدقدر عددهم بـــ(76) أي بنسبة (50.66%)،وهي اكبر من نسبة التلاميذ شعبة علوم القدر عددهم (74) أي بنسبة (49.33%).

3-3- أساليب التحليل الاحصائي المعتمدة في الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قـــــــــــــــــــــــــامت البـــــــــــــــــــــاحثة بتفريغ و تحليل البيـــــــــــــــــــــــانـــــــــــــــــات من خلال برنـــامج التحليـــــــل

الإحصـــائيPachage for the Social Sciences Statistica(SPSS 25)،وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ المتوسط الحسابي: لحساب متوسطات درجات الأفراد.
- ✓ الانحراف المعياري:لمعرفة مدى تباعد القيم عن المتوسط.
- ✓ اختبار (ت): لدلالة الفروق بين متوسطين لعينتين غير مرتبطتين، ولتحليل الفرضية الثانيةوالثالثة.
- ✓ معامل ألفا كرومباخ: لمعرفة ثبات فقرات الاختبار.
- ✓ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية: ويستعمل للتأكد من أن الاستبانة لديها درجات ثبات عالية.
- ✓ معادلة سبيرمان: لتعديل ثبات الاختبار.
- ✓ اختبار (ت) للمجموعة الواحدة: لتحليل الفرضية الأولى.
- ✓ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: لتحليل الفرضية الثانية والثالثة الرابعة.
- ✓ اختبار تخليل التباين الأحادي: لتحليل الفرضية الخامسة والسادسة.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة، وذلك بدءاً بالمنهج المستخدم، ثم تطرقنا للعينة الاستطلاعية وكيفية اختيارها، وكذا أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، التي أثبتت نتائجها إمكانية الاطمئنان إلى صدقها وثباتها، كما تطرقنا للعينة وكيفية اختيارها ثم عرض خصائص العينة،

وفي الأخير الأساليب الإحصائية التي عالجت البيانات، والتي من خلالها حصلنا على نتائج الدراسة التي سنعرضها حسب الفرضيات في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. **عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول**
2. **عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني**
3. **عرض وتحليل الفرضية الأولى**
4. **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية**
5. **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة**

الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد أن تم التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والأساسية، والتي خلصت بدراسة واختبار فرضيات الدراسة الحالية ومعالجتها إحصائيا سيخصص هذا الفصل لعرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها وفق ترتيب تساؤلاتها وفرضياتها.

1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

ومن أجل الإجابة عن هذا التساؤل تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومتوسط العينة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لدرجات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (18): نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
150	149	90	85,46	12,93	4,29	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة قدر بـــ (85,46) بانحراف معياري قيمته (12,93)، وهو متوسط أقل من المتوسط الفرضي للمقياس والذي قدر بـــ (90)، وقد بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة (4,29) عند القيمة الاحتمالية0.000= Sig ودرجة حرية (149) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة

(0.01). وهو ما يدل على انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني: ما مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

ومن أجل الإجابة عن هذا التساؤل تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي لمقياس التفكير الناقد ومتوسط العينة، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لدرجات عينة الدراسة على مقياس التفكير الناقد والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (19): نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس التفكير الناقد.

العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
150	149	75	101,39	11,85	27,26	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة قدر بـــ (101,39) بانحراف معياري قيمته (11,85)، وهو متوسط أقل من المتوسط الفرضي لمقياس التفكير الناقد والذي قدر بـــ (75)، وقد بلغت قيمة اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة (27,26) عند القيمة الاحتمالية Sig =0.000 ودرجة حرية (149) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهو ما يدل على ارتفاع مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

3. عرض وتحليل الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس التفكير الناقد، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (20): يوضح نتائج يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون "ر" بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
الكفاءة الذاتية المدركة	150	0,54	0,000	دالة
التفكير الناقد				

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط "ر" قدرت بـــ (0,54) عند القيمة الاحتمالية (0,000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0,01) ما يعنى أنها دالة، وهو ما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. ومنه تحقق الفرضية البحثية.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية الثانية، تم حساب معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ذكور، وتم حساب معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي إناث، وإيجاد القيمة المعيارية "Z" للفرق بين معاملي الارتباط. باستخدام معادلة "فيشر"، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (21): دلالة الفرق لمعاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	الكفاءة الذاتية المدركة		التفكير الناقد		قيمة معامل الارتباط "ر"	قيمة "Z" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
		م	ع	م	ع			
ذكور	33	86,48	14,59	98,85	12,75	,396*	1,34	0,1789
إناث	117	85,17	12,49	102,10	11,55	,601**		

- قيمة "Z" تقع بين 1,96 – 2,58 كان الفرق دال عند 0,05.
- قيمة "Z" تقع بين 2,58 فما فوق كان الفرق دالا عند 0,01.
- قيمة "Z" تقع أقل من 1,96 كان الفرق غير دال ويتم قبول الفرض الصفري.

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط والتي تمثل قيمة "Z" المحسوبة بلغت (1,34) وهي أقل من قيمة "Z" المجدولة (1.96) عند القيمة الاحتمالية (0,1789) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني أنه لا توجد فروق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل بالفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس، وعليه يمكن القول بعدم تحقق الفرضية البحثية.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية الثانية، تم حساب معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي العلميين، وتم حساب معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الأدبيين، وإيجاد القيمة المعيارية "Z" للفرق بين معاملي الارتباط. باستخدام معادلة "فيشر"، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (22): دلالة الفرق لمعاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	العينة	الكفاءة الذاتية المدركة		التفكير الناقد		قيمة معامل الارتباط "ر"	قيمة "Z" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
		م	ع	م	ع			
علمي	74	85,78	11,58	102,16	11,38	,428**	1,595	0,1106
أدبي	76	85,14	14,19	100,63	12,33	,619**		

- قيمة "Z" تقع بين 1,96 – 2,58 كان الفرق دال عند 0,05.
- قيمة "Z" تقع بين 2,58 فما فوق كان الفرق دالا عند 0,01.
- قيمة "Z" تقع أقل من 1,96 كان الفرق غير دال ويتم قبول الفرض الصفري.

يتبين من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط والتي تمثل قيمة "Z" المحسوبة بلغت (1,595) وهي أقل من قيمة "Z" المجدولة (1.96) عند القيمة الاحتمالية (0,1106) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني أنه لا توجد فروق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد تبعا لمتغير الشعبة لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل بالفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة، ومنه نقول بعدم تحقق الفرضية البحثية.

خلاصة الفصل

تم خلال هذا الفصل عرض وتحليل نتائج تساؤلات وفرضيات الدارسة، وذلك بعد أن تم معالجتها إحصائيا. حيث تم عرض وتحليل للتساؤل الأول والذي نص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟ وقد أسفرت نتيجة معالجته إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة. كما نص التساؤل الثاني: ما مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟، حيث أظهرت معالجة التساؤل أن مستوى التفكير الناقد مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة. كما بينت نتيجة الفرضية الأولى والتي نصت: على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، تحقق الفرضية البحثية حيث تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والتفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة. كذلك أظهرت معالجة الفرضية الثانية التي نصت على أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تبعا لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة. وقد توصلت كذلك نتيجة الفرضية الثانية والتي نصت على توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس إلى أنه لا توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس ومنه عدم تحقق الفرضية البحثية. كما نجد أن الفرضية الثالثة التي نصت على أنه توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة قد توصلت إلى أنه لا توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة ومنه عدم تحقق الفرضية البحثية.

ومنه سيتم في الفصل الموالي تفسير ومناقشة نتائج ما توصلت إليه تساؤلات وفرضيات الدراسة وفق ما ورد في التراث النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة الحالية.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية:

1/ ـــــ تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الأول:

حيث ينص التساؤل الأول على ما يلي: ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

من خلال النتائج المتوصل إليها تبين أن هناك انخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، قد نرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى تلك الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المتعلمين عن كفاءتهم الذاتية وقدراتهم الشخصية وامكانياتهم ومعارفهم العلمية مما يؤثر سلبا على مسارهم الأكاديمي، هذا إن كانت هذه الأفكار والمعتقدات الخاطئة ذات مصدر ذاتي، فما بالك إن كانت من المقربين كالوالدين لما للتنشئة الاجتماعية من دور هام في ذلك، فالفرد الذي ينشأ في أسرة لا تشجع على حرية التعبير ولا تشرك الطفل في المناقشة وإبداء الرأي، بل تزرع بداخله أفكار وعادات غير صحيحة وغير منسقة بشكل سليم، بحيث لا تسمح له بالتعرف على الصعوبات ومواجهتها، كل هذه تجعل منه شخص اتكالي وغير مسؤول، أو شخص خجول ومنطوي ذو تقدير ذات متدني.

كما لخبرات النجاح والفشل التي يمر بها التلميذ أثر دال في ذلك، ففي حالة النجاح الذي يقابل باللامبالاة من طرف الأهل والمحيطين به وعدم تشجيعه، قد يشعره بخيبة أمل ويضعف من قدراته وكفاءته، لأن رسائل الآخرين ومديحهم لإنجازات الفرد تعد من بين عوامل نمو الكفاءة وأهم مصادرها.

كما يمكن تفسير ذلك إلى نقص المهارات الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في حل المشكلات التي تعترضهم، كانعدام المثابرة والاصرار على تحقيق اهدافهم، لأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة كما عرفها سامي محمد زيدان (2000) بأنها إدراك الفرد لقدراته على انجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبة في أداء الأعمال الصعبة، وتعلم الأشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة واصرار (قريشي، 20011، ص94).

كما قد نرجع ذلك إلى تدني ثقتهم في ذواتهم خلال المواقف الصعبة أو المواقف الجديدة ذات المطالب الكثيرة وغير المتوقعة أو المألوفة لديهم، مما يؤدي بهم إلى عدم إظهار تلك القدرات والإمكانيات والمواهب التي تسمح لهم بالتكيف ومواجهة تلك الصعوبات والمواقف بكفاءة عالية.

أيضا قد نفسر ذلك بطرق وأساليب التدريس المعتمدة من طرف القائمين على ذلك، فالأستاذ الكفؤ ذو المهارات التدريسية العالية الذي يعمل على تحفيز المتعلمين من خلال تنمية الفاعلية الذاتية وخلق جو من التفاعل الصفي الذي يشحن التلاميذ بالتنافسية والاستثارة الانفعالية من خلال تلك النشاطات التي تظهر أداء ومهارات المتعلم في بناء معارفه وتوظيفها، يساعدهم على تنمية الكفاءة الذاتية.

وبالرجوع إلى التراث النظري وما جاء في الدراسات السابقة نجد من بين الدراسات التي تتفق نتيجتها مع نتيجة الدراسة الحالية، دراسة الصقر (2005) ودراسة عمومن (2019) التي بينت نتائجهما انخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات التي توصلت نتائجهم إلى أن هناك مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى أفراد العينة كدراسة كل من: وجين وداوسون (Jain et Dowson)، علوان (2012)، الشمراني (2013)، كايشيان (Kaishian)، وبرينان (Brennan)، بينما توصلت نتائج دراسة ميادة أمين يوسف سمار (2017) إلى أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المدركة، وبررت الباحثة ذلك بطبيعة المرحلة العمرية التي تعتبر مرحلة المراهقة وهي مرحلة جد حساسة لم تتبلور هويتهم بعد بشكل كاف، فهم في مرحلة الاختبار والتجريب لذواتهم.

2/ ـــــ تفسير ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني:

حيث ينص التساؤل الثاني على ما يلي:ما مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

من خلال النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية تبين أن هناك ارتفاع في مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، قد نرجع ذلك إلى أسلوب التنشئة الذي تلقاه التلميذ في بيئته الأسرية التي تشجع على الحوار والنقاش وتبادل أطراف الحديث واحترام الرأي والرأي الآخر، هذا ما يمكنه من تطوير معارفه وبالتالي يستطيع مواجهة الآخرين وتقديم رأيه وحججه، واكتشاف مواطن الضعف والقوة لديه بالاستناد إلى المعايير الاجتماعية المقبولة.

كما يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها بأن التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته، وبالتالي يمكن القول أن مستوى التفكير الناقد المرتفع لدى أفراد عينة الدراسة قد يعود للمرحلة العمرية وما تتطلبه من قدرات عقلية عليا تستدعي ذلك، لمعالجة الموضوعات وترميزها والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، بل يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة.

وقد نرجع أيضا هذه النتيجة إلى ردود الفعل التي يصدرها الفرد حين تعرضه لمثير تم استقباله عن طريق الحواس فيقوم الدماغ بعملياته التي تترجمه بهدف التوصل إلى استنتاج ذا معنى، وفي مثل هذه الحالات فإن المتعلمين كثيرا ما يتعرضون إلى هذه المثيرات في المواقف التعليمية التعلمية التي تتطلب منهم وضعية إدماجية لحل المسألة، كذلك يمكن ارجاع ذلك إلى توفر مناهج دراسية تعتمد على

الأنشطة المحفزة للتفكير والمشجعة على مهاراته، أو إلى تهيئة أساتذة مؤهلين لممارسة أساليب التفكير وذلك باستثارتهم من خلال طرح التساؤلات واعتماد التفكير المنطقي، لا الاعتماد على التلقين والتوجيه دون الاهتمام بتنمية التفكير مما ينعكس بالإيجاب على التلاميذ.

فتلاميذ المرحلة الثانوية بأمس الحاجة إلى مثل هذه النشاطات المعرفية التي تستثير التفكير لديهم، فهم في مرحلة ما قبل الجامعة وأمامهم امتحانات نهاية السنة (البكالوريا) التي تعد مرحلة حاسمة في حياتهم.

ومن بين الدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة عفانة (1992)، التي بينت نتائجها ارتفاع في مستوى التفكير الناقد لدى عينة الدراسة، في حين توصلت دراسة ميادة السمار (2017) إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة متوسطا.

بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من العنابي (1991)، الجعافرة والخرابشة (2007)، مرعي ونوفل (2007)، أبو مهادي (2011)، جميعهم توصلوا إلى أن هناك انخفاض في مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة.

3/ ـــــ تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

حيث نصت الفرضية الأولى على ما يلي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

من خلال النتيجة المتوصل إليها تبين أنه توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وعليه يمكن تفسير ذلك بأن هناك علاقة وثيقة بين كفاءة الذات وأساليب التفكير، وبطبيعة الحال فإن الفرد الذي يتسم بالتفكير الناقد يتميز ببعض السمات الشخصية مثل تقدير الذات، فاعلية الذات، تأكيد الذات، الثقة بالنفس، الاصرار والمثابرة، وكذلك الثقة

بالنفس، فالشخص الذي يفكر بشكل ناقد لديه مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية، والتي تعكس وجهة نظره حول انطباعاته ومعتقداته تجاه امكانياته وقدراته على انجاز مهامه بشكل منظم ومنسق، ويعمل على حل مشكلاته بفاعلية وحنكة.

لكن ما لاحظناه من خلال هذه الدراسة أنه على الرغم من وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد، والتي أثبتت بعض الدراسات أنه كلما كان مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع كما ارتفع مستوى التفكير الناقد، بينما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أفراد العينة سجلوا مستوى منخفض في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى مرتفع في التفكير الناقد، هذا ما يدفعنا للقول أن أفراد عينة الدراسة ربما يعتريهم الخوف والخجل من القيام بمهامهم وتجنبها وتأجيلها وبالتالي التخلي عنها، فهم يتعاملون مع المواقف الصعبة بخجل وتردد، وهذا ما يؤدي بهم إلى عدم تنمية هذه المهارة، كما يمكن أن يكونوا من الأشخاص الذين يتأثرون بنجاح أو فشل المجموعة التي ينتمون إليها، وقد نرجح أن تفكيرهم الناقد هو تفكير غير بناء، تفكير تشوبه الشكوى والتذمر وكثرة النقد.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نجد أن نتيجة هذه الفرضية تتفق مع دراسة كل من الجمال (1987)، ابراهيم (1999)، الشطناوي (2003)، الزق (2009)، لاندين وستيوارت (Landine et Stewart 2000)، اوفيرلي (Overly 2001)، ديهغاني وآخرون (Dehgani et al 2011)، ودراسة ميادة السمار (2017)، إذ أشارت جميع هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد.

4/ ـــــ تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

بعد حساب هذه الفرضية تبين أنه لا توجد فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد باختلاف الجنس، فتلاميذ المرحلة الثانوية على اختلاف جنسهم ذكورا كانوا أو اناثا لا توجد بينهم فروق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتفكير الناقد، قد نرجع هذا إلى المرحلة العمرية وما تتطلبه من احتياجات ورغبات، فهم في نفس العمر لديهم متطلبات وحاجات مشتركة، وفي الآونة الأخيرة أصبح للأنثى ما للذكر من حقوق، كالحق في التعليم والالتحاق بالمؤسسات التعليمية ومزاولة الدراسة في جميع مراحلها ليس فقط الابتدائي وإنما المتوسط والثانوي والجامعي.

وهنا لا نغفل دور بعض الأسر في الاهتمام والرعاية بكلا الجنسين وتلبية مطالبهم على حد سواء، ودعمهم وتشجيعهم وتوفير الجو المناسب والملائم حتى يتسنى لهم تنمية بعض المهارات التي تساعدهم على تخطي الصعوبات وتبديد الأزمات التي تعترضهم في بعض المواقف.

كما أن في هذا العمر تظهر لدى الجنسين الاستقلالية الذاتية وفرض الوجود، ويبدأ التفكير في المستقبل والحياة المستقبلية المنتظرة، وبهذا الصدد يرى باندورا أن توقعات الفرد للأداء في المستقبل لا تركز على المهارات التي يمتلكها، ولكن على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوفر لديه من مهارات، وهي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بل هي مجموعة من الاحكام لا تتصل بما يستطيع انجازه وإنما نتاج للقدرة الشخصية، من هنا تبدا حاجة الفرد من كلا الجنسين في البحث عن ما ينقصهم إما بالسلب أو الإيجاب.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع نجد أن نتيجة هذه الفرضية تتفق مع دراسة كل من الجمال (1987)، ابراهيم (1999)، الشطناوي (2003)، الزق (2009)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد.

5/ ـــــ تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة.

بعد حساب هذه الفرضية تبين أنه لا توجد فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد باختلاف الشعبة، فتلاميذ المرحلة الثانوية على اختلاف الشعبة أدبي/ علمي يتلقون نفس المعاملة من الطاقم الإداري والتربوي داخل المؤسسة التعليمية، كما أن النظام الداخلي للمؤسسة يطبق على الجميع لا يستثني شعبة عن شعبة، كما أن المناهج الدراسية المعمول بها في الشعب العلمية تتشابه مع المناهج الدراسية المتبعة في الشعب الأدبية، وكذا البيئة الصفية من أساتذة وزملاء وما يسودها من علاقات.

فالفرد الذي ينشأ في أسرة لا تفرض عليه اختيار التخصص ولا تجبره على دراسة ما لا يرغب فيه ارضاءً لها، يكون لديه مستوى من الثقة بالنفس ويعمل على توكيدها، حالها حال الأسرة التربوية التي تحترمه وتعمل على رضاه وتشجعه على الانجاز والتفوق والنجاح أي كانت شعبته، فهي تحترم اختياره وتعمل على إيصال المعلومة الصحيحة والمفيدة إليه.

ومن خلال مراجعتنا للأدبيات النظرية لهذا الموضوع وجدنا أن نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من عفانة (1998)، سرحان (2000)، الجنادي (2003)، الزق (2009)، هذه الدراسات توصلت إلى أنه لا توجد فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة علوان (2012) التي أظهرت وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وبعض المتغيرات باختلاف التخصص.

الاستنتاج العام للدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وكذا الكشف عن الفروق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد تبعا لمتغير الجنس والشعبة، فالتلميذ الذي يتميز بمهارات عالية من التفكير الناقد فهو يتسم بطبيعة الحال بكفاءة ذاتية عالية التي تعكس وجهة نظره لأفكاره وامكاناته وقدراته لأداء مهامه والعمل على حل الصعوبات والمشاكل التي تعترض مساره الدراسي، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منخفض.
- مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.
- توجد فروق في معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الشعبة.

_المقترحات:

وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تقترح الطالبتين:

- إعانة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في كيفية رسم أهدافهم في ضوء كفاءتهم الذاتية ومساعدتهم على تحقيقها، ومساعدة الأساتذة للتلاميذ في تحديد أهداف جديدة، واضحة، نوعية، وأكثر واقعية لدعم مستوى الطموح لديهم إلى مستوى عالي.

- استثمار المستوى المرتفع في التفكير الناقد لدى التلاميذ لزيادة التوافق الاجتماعي والأكاديمي، من خلال دمج التلاميذ في نشاطات منهجية ونشاطات مرافقة للمنهاج مصممة خصيصا لهذا الغرض.
- تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس لتوجيه التلاميذ نحو اختياراتهم التي تتناسب مع قدراتهم في تلك المرحلة.
- ينبغي على الأساتذة استعمال وتفعيل طرق التشجيع، والتغذية الراجعة الدقيقة، للتلاميذ بغية التحسين في مجال معين، وليس فقط الأداء الجيد.
- الاستخدام الرشيد لمهرات التفكير الناقد، فكما أن الريح قد تأتي عكس رغبة ربان السفينة، فإن الإفراط غير الحكيم في استخدام التفكير الناقد قد يأتي بنتائج عكسية، وعليه يجب الانطلاق بمبدأ المرونة النقدية.
- التنمية المعرفية لاعداد وتأهيل الأساتذة والمفكرين بتنويع الدورات التدريبية، لترسيخ العقلية الناقدة لديهم، وتهيئة بيئة فصلية تدعوا الى التفكير، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التفسير والتحليل والاستقراء.
- الاهتمام بتعويد التلاميذ على التعلم الذاتي واكتشاف المعلومات بأنفسهم مما يساعدهم على حل المشكلات بأسلوب علمي وتوظيف كل ما لديهم من قدرات وإمكانات للعمل على حلها.
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن العوامل والأسباب التي قد تؤدي إلى تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، والحلول المناسبة لها.
- إجراء دراسات أخرى تتضمن نفس متغيرات الدراسة الحالية لدى عينات من أطوار دراسية أخرى.

قائمة المراجع

المصادر:

القرآن الكريم

قائمة المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز.(2005).التفكير من منظور تربوي.(ط1)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة: مصر.

- جروان فتحي، عبد الرحمان.(1999).تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط1)، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

- الحدابي، داود عبد الملك و رجاء، محمد ديب الجاجي ، هند، أحمد الأشول، وجيتا عبد الباقي.(2013م).مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، المجلة العربية لتطوير والتفوق، المجلد الرابع العدد(7).

- سعادة، جودت أحمد.(2003م).تدريس مهارات التفكير، (د.ط)، دار الشروق للنشر والتوزيع، غزة: فلسطين.

- الصفار رعد، سليم.(2016).المعرفة والتفكير المعاصر اكتسابها_أنماطها_ تنميتها، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

- عليوي سعد الشمري، عفاف ومعجب مهدي ال رشيد، هياء.(2021م).ورقة بحثية بعنوان "التفكير الناقد"، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد التاسع والعشرون، 2_ آذار.

- قطامي، نايفة.(2004).تعليم التفكير للمرحلة الأساسية (ط2)، دار الفكر، عمان: الأردن.

- القطيطي، محمد بن حمد بن عبد الله.(2016م).التفكير الناقد وتفعيله المدرسي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية: مصر.

- أحلام، محمد عامر الشيخ.(2017م).فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الاسلامية بغزة: فلسطين.

- الاعرجي،عاصم.(1996).الوجيز في مناهج البحث العلمي من منظور إداري معاصر. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- أمين يوسف سمار، ميادة.(2017).الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى التفكير الناقد وعلاقتهما بمدى اتقان مهارة التعميم الرياضي خارج الصف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا، نابلس: فلسطين.

- بلقاسم، عبد الحميد وسلامي، امين.(2019).الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، رسالة ماستر غير منشورة، جامعة لبويرة.

- بوجار، نزيهة.(2014).وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية في جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

- بوستة، بشير.(2020).المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

- الجميلي، مؤيد حامد جاسم.(2013).أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد: العراق.

- حسن، محمدالحسين.(1999).موسوعةعلمالاجتماع.ط 1. بيروت. لبنان: الدار العربية للموسوعات.

- حسن، عبد الباسط .(2011).أصول البحث الاجتماعي. القاهرة: مكتبة وهبة.

- حمد، محمد إبراهيم محمد محمد .(201). صدق المحتوى في البحوث التربوية: الواقع والتطوير. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد: 92. المجلد: 26. ص ص 218 – 247.

- حمدان، محمد زياد .(1989) . البحث العلمي كنظام. عمان: سلسلة التربية الحديثة.

- حميد رائدة حسين(2017): أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية السياسية للعلوم التربوية والانسانية/ جامعة بابل، العدد 32.

- خليف سالم، رفقة(د.س).علاقة فاعلية الذات والفرع الاكاديمي بدافع الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد: 23، كلية العلجون الجامعية، جامعة البقاء التطبيقية.

- دودو، صونيا(2017).الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

- زريبي، أحلام.(2018).الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالآداء المهني، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران2.

- زيدان، جميلة. بوجرادة، محمد .(2017). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي .مجلة السراجفي التربية وقضايا المجتمع. العدد: 1.

- سبعون، سعيد.(2012) .**الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع.** ط6 . الجزائر: دار القصبة للنشر.

- سقني أسماء، زبيدي ناصر الدين(2022). علاقة الفاعلية الذاتية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، مجلة المرشد. العدد: 1ديسمبر. المجلد: 12 ص ص 115-127، جامعة الجزائر.

- الصمادي،عبداللهوأبونواس،عليالسيد.(2009).الأبعادالمكونةللسمةبينالتحكيم.

- عباس كرماش، حوراء.(2016).الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل،العدد29.

- عبد الباسط ، محمد حسن.(د س).أصول البحث الاجتماعي. ط5 . مطبعة البيان العربي.

- عبد القادر، موفق عبدالله.(2011).منهج البحث العلمي وكتابة الرسائل الجامعية، (دار التوحيد .ص59.

- العتيبي خالد بن ناهس.(2007م).أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

- العساف، صالح بن حمد.(2000).المدخل الى البحث في في العلوم السلوكية . ط1 . دار الزهراء.

- عمراوي، عبد الرؤوف.(2022).تأثير الكفاءة الذاتية على الدافعية الداخلية وعلاقتهما بالدافعية في المجال الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3.

- عمروني ترزولت، حورية.(1997).مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

- الغامدي، عبد الرحمان بن محمد ال ناصر.(2005م).التفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأسرية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية.

- فادي، يوسف عبد الله عمرو.(2012).الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم وعلاقتهما بفهمهم لطبيعة العلم في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: فلسطين.

فرج،محمدفتحي

الزليتيني.(2008).أساليبالتنشئةالاجتماعيةالاسريةودوافعالإنجازالدراسية.ليبيا:إصدارمجلسالثقافةالعامة.

- فلاح السهلي، نوال.(2014).الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: المملكة العربية السعودية.

- قدوري، خليفة.(2017).قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- القصباني، خليفة بن احمد بن حميد.(2020).تخليل الفقرات في بنا المقاييس النفسية: الصدق الظاهري، صدق الفقرات، الصدق العاملي .المجلة الدولية للدراسات التربية والنفسية.المجلد: 07.العدد: 03.

- لطفي، عبد المجيد.(1976) .علم الاجتماع. ط7 . القاهرة : دارالمعارف.

- المالكي، فهد عبد اللهعمر العبدلي.(2012).نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، أم القرى: السعودية.

- محمد ابرهيم، رائدة.(2022).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

- محمد يوسف الرواحية، بدرية.(2016).التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى.

- محمد، محمد إبراهيم محمد محمد.(201).صدق المحتوى في البحوث التربوية: الواقع والتطوير. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد: 92. المجلد: 26. ص ص 218 – 247.

- محي الدين علي، فاطمة.(2018).الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجيهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

- مراد، صالح وهادي، فوزية.(2002).طرائق البحث العلمي _تصميماتها واجراءاتها. دار الكتب الحديثة. الكويت.

- مراد، صالح وهادي، فوزية.(2002).طرائق البحث العلمي _تصميماتها واجراءاتها. دار الكتب الحديثة. الكويت.

- مراد، صلاح احمد. سليمان، أمين علي.(2002). الاختبارات والمقاىيس في العلوم النفسية و التربوية، القاهرة: دار الكتـــاب.

- مسعودي، أمحمد.(2016).الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، أطرحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران2.

- مشري، سلاف.(2014).التفكير الناقد وأهميته للمتعلم في إطار التعليم الإلكتروني، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الوادي/ الجزائر، العدد16.

- المطوق هاني، فايز ربيع.(2013).أثر استخدام جيجسو في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدة طلبة الصف الثامن بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

- معروف، محمد.(2019).الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي واستراتيجيات التعامل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2.

- مكرفولي، يمينة.(2022). المساندة الاجتماعية والفاعليةالذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعامل اتجاه المواقف الظاغطة لدى الطالبة الجامعية المتزوجة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2.

- نصار،ايهاب خليل.(2009).أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة: فلسطين.

والتحليلالعاملي.مجلةجامعةدمشق.المجلد 25 .العدد 3 و4 والتطبيق.ط 1 . عمان ، الاردن:دارصفاءللنشروالتوزيع.

- يحي،مصطفى،عليانوعثمانمحمد،غنيم.(2000).مناهجوأساليبالبحثالعلمي :النظرية

والتحليلالعاملي.مجلةجامعةدمشق.المجلد 25 .العدد 3 و4 والتطبيق.ط 1 . عمان ، الاردن:دارصفاءللنشروالتوزيع.

- يوسف رياض، عبد الحي.(2013).الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: قائمة الأساتذة المحكمين والخبراء:

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة
01	خلادي يمينة	أ.د	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
02	قندوز أحمد	أ.د	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
03	بوعزة ربحة	د.	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
04	بوجمعة سلام	أ.د	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
05	بيوض زبيدة	د.	جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملحق رقم 02: الأداة في صورتها الأولية:

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

كلية التربية

ماجستير صحمة نفسية ومجتمعية

عزيزيالطالب/ عزيزتيالطالبة،،،،،،

السلامعليكمورحمةاللهوبركاته،،،،،،،

يقومالباحثبإجراءدراسةلنيلدرجةالماجستيرفيالصحةالنفسيةالمجتمعيةمنقسمعلمالنفسبكليةالتربيةبالجامعةالإسلاميةبغزةبعنوان: التفكيرالناقدوعلاقتهبالمشاركةالسياسيةواتخاذالقرارلدىطلبةالجامعاتالفلسطينية".

لذلكالرجاءمنسيادتكمالتفضلبقراءةالعباراتبدقة،وإعطاءرأيكفيكلعبارة،بكلموضوعيةونزاهةوشفافية؛لمافيذلكمنأهميةفينتائجالدراسة،معمراعاةالتوصياتالتالية:

1. قراءةالعباراتجيداًقبلالبدءبالإجابةعليها.
2. ربماتترددفياختيارإجابةعلىبعضالعبارات،فيهذهالحالةاخترالإجابةالأقربلوجهةنظرك؛لأنهالاتوجدإجابةصحيحةوأخرىخاطئة.
3. التأكدمنالإجابةعلىجميعالعبارات،دونتركعبارة
4. وضعالإشارة (√) فيالمكانالذيبيناسبك.

5. الاستجابةعلىالمقياسسوفتكونوفقالتدرجليكرتالخماسيحسبالنموذجالتالي:

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	متوسطة	قليلة	لا أمارس
01	أ جيب على مقاييس البحث العلمي بكل صدق؛ لنها تتصف بالسرية.	√				

6. مع مراعاة اختيار خيار واحد من هذه الخيارات كما في الجدول السابق.

7. لن يستغرق المقياس من الوقت سوى 15 دقيقة.

8. أخيراً نعلمك أن جميع الإجابات سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	متوسطة	قليلة	لا أمارس
01	أصنف المثيرات والأفكار وفق قواعد أو نظام محدد.					
02	دائما أعمل على ترتيب خصائص الموضوع؛ حتى يكون الكلام دقيق.					
03	استخدم الخصائص الموجودة في مثيرات الموضوع في قضايا أخرى.					
04	أظهر أوجه الاختلاف بين الأفكار التي تبدو كأنها متشابهة، وأوجه التشابه التي تبدو كأنها مختلفة.					
05	أستطيع إضافة أشياء من خبرتي الشخصية وأستخرج معنى منها.					
06	أصل إلى النتيجة المطلوبة من المادة الدراسية.					
07	رأيي في المشاكل الأسرية يكون شاملاً ودقيقاً.					
08	أحدد الواجبات المدرسية المطلوبة مني بدقة.					
09	أصف الحدث الذي وقع بشكل متسلسل دون ترك تفاصيله.					
10	أسترجع المعلومات المهمة التي لها علاقة بالموضوع.					
11	أفكاري تحمل شيء غير مألوف وتكون مرغوبة.					
12	الناس ترى كلامي تقليدي في أغلب الأحيان.					
13	أستطيع صياغة أكثر من فرضية للمشكلة، التي أريد حلها بناءً على حقائق مرتبطة بها.					
14	لدي القدرة لتوقع نهاية قصة وفقاً لمجريات أحداثها.					
15	أستطيع استخراج الأفكار الخفية التي لم يذكرها الكاتب في الرواية.					
16	استخدامي للمعلومات الموجودة يكون مثمراً.					

17	أصل إلى نتيجة استناداً إلى ما توفر لدي من مقدمات منطقية.					
18	أبرهن على صحة الأجزاء بوجودها منطقياً ضمن إطار الكل.					
19	أستطيع الوصول بالبيانات الموجودة لعلاقات وأفكار وحقائق جديدة.					
20	أميز بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.					
21	أعطي نفسي فرصة تحليل الأفكار والتفكير في نتائجها.					
22	أجادل في بعض الأمور التي أشك فيها، ولو قليلاً.					
23	إذا لم أكن متأكداً من شيء أبحث عنه مع نفسي.					
24	أستمع جيداً لأتعرف على مقاصد المتكلم ثم الحكم عليها.					
25	آخذ وقتي في التفكير قبل التصرف او اتخاذ قرار.					
26	أتساءل حول الأفكار الجديدة المنطقية التي يطرحها الآخرون					
27	عندما يطرح أمامي موضوع ما، فإنني أبادر بالأسئلة حتى أفهم.					
28	يسمعني الآخرون بكل جدية، عند تقديم مقترحات للمشكلة.					
29	تعميماتي حول المشكلة الدراسية لها جوانب عدة.					
30	أستطيع أن أجد العديد من الحلول لمشكلات تواجهني					
31	أستطيع أن أغير موقفي عند توفر الأدلة المنطقية أثناء الحوار.					
32	أتمسك برأي؛ لأنه جزء من كياني الشخصي حتى لو كان رأي الآخرين أفضل مني.					
33	أميز بين الحجج القوية والضعيفة.					
34	يعتبرني صديقي صاحب حجة قوية.					
35	أستطيع توضيح أخطاء أو هفوات بعض الخبراء والمشهورين.					
36	أختار البديل الأفضل والحكم الأنسب من بين مجموعة الحلول المتوافرة لدي.					
37	دائما أكون مطمئن عند اتخاذ قراري.					
38	أتجنب التركيز على المثيرات التي تشتت انتباهي في الموضوع.					
39	عند الحديث في موضوع ما، يتشتت عقلي في أمور عدة.					
40	أبادر لفتح نقاش حول مشكلة ما مع أصدقائي..					
41	أستطيع أن أقول رأي بمنتهى الحرية والموضوعية					
42	عندما يثيرني موضوع ما، ينتابني شغف ومحاولة لمعرفته.					
43	مشاعري سعيدة في أغلب الوقت؛ لأني أريد أن أعرف الكثير.					
44	آراء الآخرين واحترامهم يبعدني عن الموضوع .					
45	أستمع لوجهات نظر الناس بعناية وحرص بغض النظر عن شعوري نحوهم.					

الملحق رقم 03: نتائج الـــدراسة الاستطلاعية:

أولا التفكير الناقد:

صدق المقارنة الطرفية:

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الناقد_التفكير	الفئةالدنيا	10	95.0000	7.91623	2.50333
	الفـءةالعليا	10	117.6000	3.94968	1.24900

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
الناقد_التفكير	Equal variances assumed	2.116	.163	-8.078-	18	.000	-22.60000-	2.79762	-28.47758-	-16.72242-
	Equal variances not assumed			-8.078-	13.219	.000	-22.60000-	2.79762	-28.63371-	-16.56629-

صدق الاتساق الداخلي:

Correlations

		الدنيا_المهارات	الوسطى_المهارات	العليا_المهارات	_العقلية_المهارات المعرفية
الدنيا_المهارات	Pearson Correlation	1	.572**	.347	.475*
	Sig. (2-tailed)		.001	.060	.041
	N	30	30	30	30
الوسطى_المهارات	Pearson Correlation	.572**	1	.537**	.601**
	Sig. (2-tailed)	.001		.002	.000
	N	30	30	30	30
العليا_المهارات	Pearson Correlation	.347	.537**	1	.577**
	Sig. (2-tailed)	.060	.002		.001
	N	30	30	30	30
المعرفية_العقلية_المهارات	Pearson Correlation	.375*	.601**	.577**	1
	Sig. (2-tailed)	.041	.000	.001	
	N	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		_العقلية_المهارات المعرفية	الوجدانية_المهارات	الناقد_التفكير
المعرفية_العقلية_المهارات	Pearson Correlation	1	.655**	.766**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000

	N	30	30	30
الوجدانية_المهارات	Pearson Correlation	.655**	1	.987**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	30	30	30
الناقد_التفكير	Pearson Correlation	.766**	.987**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الثبات:

المهارات الدنيا:

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.337	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=10الفقرة 9الفقرة 8الفقرة 7الفقرة 6الفقرة 5الفقرة 4الفقرة 3الفقرة 2الفقرة 1الفقرة
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0

	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.125
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	-.015-[b]
		N of Items	5[c]
	Total N of Items		10
CorrelationBetweenForms			.368
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.538
	UnequalLength		.538

Guttman Split-Half Coefficient	.537

a. The items are: الفقرة1, الفقرة2, الفقرة3, الفقرة4, الفقرة5.

b. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

c. The items are: الفقرة6, الفقرة7, الفقرة8, الفقرة9, الفقرة10.

المهارات الوسطى:

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.775	15

RELIABILITY

/VARIABLES=الفقرة11 الفقرة12 الفقرة13 الفقرة14 الفقرة15 الفقرة16 الفقرة17 الفقرة18 الفقرة19

الفقرة20 الفقرة21 الفقرة22 الفقرة23 الفقرة24 الفقرة25

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0

	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.662
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	.660
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		15
CorrelationBetweenForms			.547
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.708
	UnequalLength		.708

Guttman Split-Half Coefficient	.707

a. The items are: الفقرة11, الفقرة12, الفقرة13, الفقرة14, الفقرة15, الفقرة16, الفقرة17, الفقرة18.

b. The items are: الفقرة18, الفقرة19, الفقرة20, الفقرة21, الفقرة22, الفقرة23, الفقرة24, الفقرة25.

Scale: ALL VARIABLES

المهارات العليا:

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.659	12

RELIABILITY

/VARIABLES=الفقرة26 الفقرة27 الفقرة28 الفقرة29 الفقرة30 الفقرة31 الفقرة32 الفقرة33 الفقرة34

الفقرة35 الفقرة36 الفقرة37

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.588
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	.308
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12

CorrelationBetweenForms		.544
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength	.705
	UnequalLength	.705
Guttman Split-Half Coefficient		.700

a. The items are: الفقرة26, الفقرة27, الفقرة28, الفقرة29, الفقرة30, الفقرة31.

b. The items are: الفقرة32, الفقرة33, الفقرة34, الفقرة35, الفقرة36, الفقرة37.

المهارات العقلية المعرفية:

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.827	37

RELIABILITY

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

	N	%

Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.667
		N of Items	19[a]
	Part 2	Value	.754
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		37
CorrelationBetweenForms			.663
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.798
	UnequalLength		.798
Guttman Split-Half Coefficient			.794

a. The items are: الفقرة1, الفقرة2, الفقرة3, الفقرة4, الفقرة5, الفقرة6, الفقرة7, الفقرة8, الفقرة9, الفقرة10, الفقرة11, الفقرة12, الفقرة13, الفقرة14, الفقرة15, الفقرة16, الفقرة17, الفقرة18, الفقرة19.

b. The items are: الفقرة19, الفقرة20, الفقرة21, الفقرة22, الفقرة23, الفقرة24, الفقرة25, الفقرة26, الفقرة27, الفقرة28, الفقرة29, الفقرة30, الفقرة31, الفقرة32, الفقرة33, الفقرة34, الفقرة35, الفقرة36, الفقرة37.

المهارات الوجدانية:

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.470	8

RELIABILITY

/VARIABLES=الفقرة45 الفقرة44 الفقرة43 الفقرة42 الفقرة41 الفقرة40 الفقرة39 الفقرة38

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0

	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	-.180-[a]
		N of Items	4[b]
	Part 2	Value	.269
		N of Items	4[c]
	Total N of Items		8
CorrelationBetweenForms			.414
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.553
	UnequalLength		.553
Guttman Split-Half Coefficient			.542

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

b. The items are: الفقرة38, الفقرة39, الفقرة40, الفقرة41.

c. The items are: الفقرة42, الفقرة43, الفقرة44, الفقرة45.

الأداة ككل (استبيان التفكير الناقد):

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.844	45

RELIABILITY

/VARIABLES=الفقرة1 الفقرة2 الفقرة3 الفقرة4 الفقرة5 الفقرة6 الفقرة7 الفقرة8 الفقرة9 الفقرة10

الفقرة11 الفقرة12 الفقرة13 الفقرة14 الفقرة15 الفقرة16 الفقرة17 الفقرة18 الفقرة19 الفقرة20 الفقرة21

الفقرة22 الفقرة23 الفقرة24 الفقرة25 الفقرة26 الفقرة27 الفقرة28 الفقرة29 الفقرة30 الفقرة31 الفقرة32

الفقرة33 الفقرة34 الفقرة35 الفقرة36 الفقرة37 الفقرة38 الفقرة39 الفقرة40 الفقرة41 الفقرة42 الفقرة43

الفقرة44 الفقرة45

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT

/SUMMARY=TOTAL.

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

	N	%

Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.762
		N of Items	23[a]
	Part 2	Value	.741
		N of Items	22[b]
	Total N of Items		45
CorrelationBetweenForms			.613
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.760
	UnequalLength		.760

Guttman Split-Half Coefficient	.759

a. The items are: الفقرة1, الفقرة2, الفقرة3, الفقرة4, الفقرة5, الفقرة6, الفقرة7, الفقرة8, الفقرة9, الفقرة10, الفقرة11, الفقرة12, الفقرة13, الفقرة14, الفقرة15, الفقرة16, الفقرة17, الفقرة18, الفقرة19, الفقرة20, الفقرة21, الفقرة22, الفقرة23.

b. The items are: الفقرة23, الفقرة24, الفقرة25, الفقرة26, الفقرة27, الفقرة28, الفقرة29, الفقرة30, الفقرة31, الفقرة32, الفقرة33, الفقرة34, الفقرة35, الفقرة36, الفقرة37, الفقرة38, الفقرة39, الفقرة40, الفقرة41, الفقرة42, الفقرة43, الفقرة44, الفقرة45.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
الفقرة1	104.8667	111.982	.168	.844
الفقرة2	104.5667	110.668	.308	.841
الفقرة3	105.1000	114.162	.004	.848
الفقرة4	104.7667	110.323	.234	.843
الفقرة5	104.6333	109.344	.341	.841
الفقرة6	104.8333	111.385	.266	.842

الفقرة7	104.8667	110.809	.196	.844
الفقرة8	104.8000	109.062	.344	.840
الفقرة9	104.6333	112.240	.136	.845
الفقرة10	104.5667	113.633	.059	.846
الفقرة11	104.9333	110.616	.259	.842
الفقرة12	105.3000	111.321	.214	.843
الفقرة13	104.8333	110.626	.240	.843
الفقرة14	104.5000	110.121	.363	.840
الفقرة15	105.0333	105.689	.539	.835
الفقرة16	104.5333	108.671	.554	.837
الفقرة17	104.8000	106.441	.571	.835
الفقرة18	105.1333	108.395	.438	.838
الفقرة19	104.7667	112.254	.156	.844
الفقرة20	104.6333	108.102	.369	.840
الفقرة21	104.9000	107.610	.402	.839
الفقرة22	104.4667	111.154	.246	.843

الفقرة23	104.6333	103.895	.687	.832
الفقرة24	104.7333	105.789	.491	.836
الفقرة25	104.7667	108.530	.349	.840
الفقرة26	104.5667	108.806	.382	.840
الفقرة27	104.8000	107.269	.468	.837
الفقرة28	104.8333	115.937	-.135-	.849
الفقرة29	104.7667	108.530	.409	.839
الفقرة30	104.4667	107.085	.644	.835
الفقرة31	104.6667	111.540	.268	.842
الفقرة32	104.6333	109.068	.308	.841
الفقرة33	104.6000	108.869	.459	.838
الفقرة34	104.8000	108.648	.447	.838
الفقرة35	105.0000	110.483	.220	.844
الفقرة36	104.7000	111.941	.200	.843
الفقرة37	104.4000	115.352	-.091-	.848
الفقرة38	104.9000	114.024	.008	.849

الفقرة39	104.6333	112.516	.117	.846
الفقرة40	104.6667	109.471	.408	.839
الفقرة41	104.6000	110.386	.294	.842
الفقرة42	104.6667	107.885	.447	.838
الفقرة43	104.8333	109.661	.283	.842
الفقرة44	104.9667	109.275	.310	.841
الفقرة45	104.7667	111.289	.189	.844

ثانيا:الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

صدق المقارنة الطرفية:

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الاكاديمية_الكفائة	الفئةالدنيا	10	75.0000	5.92546	1.87380
	الفئةالعليا	10	99.9000	5.50656	1.74133

Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الكفائة_الاكاديمية	Equal variances assumed	.130	.723	-9.734-	18	.000	-24.90000-	2.55799	-30.27415-	-19.52585-
	Equal variances not assumed			-9.734-	17.904	.000	-24.90000-	2.55799	-30.27621-	-19.52379-

صدق الاتساق الداخلي:

Correlations

		المجال_الانفعالي	المجال_الاجتماعي	مجال_الاصرار_المثابرة	المجال_المعرفي	الاكاديمي_المجال	الاكاديمية_الذاتية_الكفائة
الانفعالي_المجال	Pearson Correlation	1	.235	.047	.264	.184	.468**
	Sig. (2-tailed)		.212	.807	.158	.330	.009
	N	30	30	30	30	30	30
المجال_الاجتماعي	Pearson Correlation	.235	1	.264	-.110-	.152	.473**
	Sig. (2-tailed)	.212		.158	.563	.424	.008
	N	30	30	30	30	30	30
الاصرار_مجال_المثابرة	Pearson Correlation	.047	.264	1	.343	.491**	.702**
	Sig. (2-tailed)	.807	.158		.063	.006	.000
	N	30	30	30	30	30	30

المعرفي_المجال	Pearson Correlation	.264	-.110-	.343	1	.753**	.720**
	Sig. (2-tailed)	.158	.563	.063		.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30
الاكاديمي_المجال	Pearson Correlation	.184	.152	.491**	.753**	1	.826**
	Sig. (2-tailed)	.330	.424	.006	.000		.000
	N	30	30	30	30	30	30
_الذاتية_الكفائة الاكاديمية	Pearson Correlation	.468**	.473**	.702**	.720**	.826**	1
	Sig. (2-tailed)	.009	.008	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثبات الفاكرونباخ والتجزئة النصفية:

البعد الانفعالي:

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0

	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.158	6

```
RELIABILITY
 /VARIABLES=6الفقرة 5الفقرة 4الفقرة 3الفقرة 2الفقرة 1الفقرة
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=SPLIT.
```

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0

	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	-.404-[a]
		N of Items	3[b]
	Part 2	Value	.111
		N of Items	3[c]
	Total N of Items		6
CorrelationBetweenForms			.241
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.388
	UnequalLength		.388
Guttman Split-Half Coefficient			.385

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

b. The items are: الفقرة1, الفقرة2, الفقرة3.

c. The items are: الفقرة4, الفقرة5, الفقرة6.

البعد الاجتماعي:

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.200	5

RELIABILITY

/VARIABLES=11الفقرة 10الفقرة 9الفقرة 8الفقرة 7الفقرة

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Scale: ALL VARIABLE

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	-.252-[a]
		N of Items	3[b]
	Part 2	Value	.528
		N of Items	2[c]
	Total N of Items		5
CorrelationBetweenForms			.171
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.292
	UnequalLength		.297

Guttman Split-Half Coefficient	.290

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

b. The items are: الفقرة7, الفقرة8, الفقرة9.

c. The items are: الفقرة9, الفقرة10, الفقرة11.

بعد الاصرار والمثابر

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.589	5

RELIABILITY

/VARIABLES=16 الفقرة 15 الفقرة 14 الفقرة 13 الفقرة 12 الفقرة

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0

Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.646
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	.493
		N of Items	2[b]
	Total N of Items		5
CorrelationBetweenForms			.215
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		.354
	UnequalLength		.359
Guttman Split-Half Coefficient			.345

a. The items are: الفقرة12, الفقرة13, الفقرة14.

b. The items are: الفقرة14, الفقرة15, الفقرة16.

بعد المعرفي:

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.296	5

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=الفقرة17 الفقرة18 الفقرة19 الفقرة20 الفقرة21
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	-.146-[a]
		N of Items	3[b]
	Part 2	Value	.719

	N of Items	2[c]
	Total N of Items	5
CorrelationBetweenForms		.106
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength	.192
	UnequalLength	.195
Guttman Split-Half Coefficient		.191

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

b. The items are: الفقرة17, الفقرة18, الفقرة19.

c. The items are: الفقرة19, الفقرة20, الفقرة21.

البعد الاكاديمي:

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.509	4

RELIABILITY

/VARIABLES=الفقرة22 الفقرة23 الفقرة24 الفقرة25

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.315
		N of Items	2[a]
	Part 2	Value	.609
		N of Items	2[b]

	Total N of Items	4
CorrelationBetweenForms		.240
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength	.387
	UnequalLength	.387
Guttman Split-Half Coefficient		.387

a. The items are: الفقرة22, الفقرة23.

b. The items are: الفقرة24, الفقرة25.

الأداة ككل (استبيان الكفاءة الذاتية الاكاديمية:

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.652	25

RELIABILITY

/VARIABLES=الفقرة1 الفقرة2 الفقرة3 الفقرة4 الفقرة5 الفقرة6 الفقرة7 الفقرة8 الفقرة9 الفقرة10

الفقرة11 الفقرة12 الفقرة13 الفقرة14 الفقرة15 الفقرة16 الفقرة17 الفقرة18 الفقرة19 الفقرة20 الفقرة21

الفقرة22 الفقرة23 الفقرة24 الفقرة25

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

Scale: ALL VARIABLES

Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.356
		N of Items	13[a]
	Part 2	Value	.603
		N of Items	12[b]
	Total N of Items		25
CorrelationBetweenForms			.457

Spearman-Brown Coefficient	EqualLength	.627
	UnequalLength	.627
Guttman Split-Half Coefficient		.622

a. The items are: الفقرة1, الفقرة2, الفقرة3, الفقرة4, الفقرة5, الفقرة6, الفقرة7, الفقرة8, الفقرة9, الفقرة10, الفقرة11, الفقرة12, الفقرة13.

b. The items are: الفقرة13, الفقرة14, الفقرة15, الفقرة16, الفقرة17, الفقرة18, الفقرة19, الفقرة20, الفقرة21, الفقرة22, الفقرة23, الفقرة24, الفقرة25.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=الفقرة1 الفقرة2 الفقرة3 الفقرة4 الفقرة5 الفقرة6 الفقرة7 الفقرة8 الفقرة9 الفقرة10
الفقرة11 الفقرة12 الفقرة13 الفقرة14 الفقرة15 الفقرة16 الفقرة17 الفقرة18 الفقرة19 الفقرة20 الفقرة21
الفقرة22 الفقرة23 الفقرة24 الفقرة25
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
الفقرة1	92.7333	74.685	.250	.639
الفقرة2	93.0667	82.133	-.093-	.677
الفقرة3	92.5000	75.431	.388	.631
الفقرة4	92.4333	82.323	-.095-	.672
الفقرة5	92.4667	78.809	.045	.663
الفقرة6	92.4667	77.223	.232	.642
الفقرة7	92.5000	76.259	.214	.643
الفقرة8	92.7333	78.961	.031	.665
الفقرة9	92.5000	74.052	.395	.627
الفقرة10	92.3333	76.092	.247	.640
الفقرة11	92.4000	77.972	.170	.647
الفقرة12	92.3333	72.299	.470	.619
الفقرة13	92.8000	77.752	.122	.652

الفقرة14	92.2333	76.323	.256	.639
الفقرة15	92.1667	73.799	.284	.635
الفقرة16	92.7000	73.734	.371	.628
الفقرة17	92.3667	77.275	.234	.642
الفقرة18	92.7667	81.220	-.053-	.673
الفقرة19	92.6333	79.344	.027	.664
الفقرة20	93.0333	69.551	.557	.606
الفقرة21	92.5667	73.426	.302	.633
الفقرة22	92.4667	69.637	.552	.606
الفقرة23	92.2000	78.028	.197	.645
الفقرة24	92.4000	77.834	.158	.648
الفقرة25	92.0000	73.586	.474	.622

الملحق رقم 04: الأداتين في صورتهما النهائية:

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان الكفاءة الذاتية المدركة

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة التخرج تدخل ضمن نيل شهادة الماستر تخصص علم النفس التربوي المعنونة ب: **الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، يطيب لنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التعـــــــاون معنا بغرض إفادتنا في جمع المعلومات ذات الصلة ببحثنا، فالرجاء التكرم بمنحنا جزءا من وقتكم في ملء هذه الاستبانة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيكم، ونحيطكم علما بأن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وإننا نشكر لكم تعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

البيانات الأولية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: أولى ثانوية ☐ ثالثة ثانوية ☐ ☐

الشعبة: أدبي ☐ علمي ☐

مقياس التفكير الناقد

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أصنف المثيرات والأفكار وفق قواعد أو نظام محدد.			
02	أعمل على ترتيب خصائص الموضوع؛ حتى يكون الكلام دقيق.			
03	استخدم الخصائص الموجودة في مثيرات الموضوع في قضايا أخرى.			
04	أظهر أوجه الاختلاف بين الأفكار التي تبدو كأنها متشابهة، وأوجه التشابه التي تبدو كأنها مختلفة.			
05	أستطيع إضافة أشياء من خبرتي الشخصية وأستخرج معنى منها.			
06	أصل إلى النتيجة المطلوبة من المادة الدراسية.			

07	رأيي في المشاكل الأسرية يكون شاملاً ودقيقاً.			
08	أحدد الواجبات المدرسية المطلوبة مني بدقة.			
09	أصف الحدث الذي وقع بشكل متسلسل دون ترك تفاصيله.			
10	أسترجع المعلومات المهمة التي لها علاقة بالموضوع.			
11	تحمل أفكاري شيء غير مألوف وتكون مرغوبة.			
121	يرى الناس كلامي تقليدي في أغلب الأحيان.			
13	أستطيع صياغة أكثر من فرضية للمشكلة، التي أريد حلها بناءً على حقائق مرتبطة بها.			
14	أمتلك القدرة لتوقع نهاية قصة وفقاً لمجريات أحداثها.			
15	أستطيع استخراج الأفكار الخفية التي لم يذكرها الكاتب في الرواية.			
16	استخدامي للمعلومات الموجودة يكون مثمراً.			
17	أصل إلى نتيجة استناداً إلى ما توفر لدي من مقدمات منطقية.			
18	أبرهن على صحة الأجزاء بوجودها منطقياً ضمن إطار الكل.			
19	أستطيع الوصول بالبيانات الموجودة لعلاقات وأفكار وحقائق جديدة.			
20	أميز بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.			
21	أعطي نفسي فرصة تحليل الأفكار والتفكير في نتائجها.			
22	أجادل في بعض الأمور التي أشك فيها، ولو قليلاً.			
23	إذا لم أكن متأكداً من شيء أبحث عنه مع نفسي.			
24	أستمع جيداً لأتعرف على مقاصد المتكلم ثم الحكم عليها.			
25	أأخذ وقتي في التفكير قبل التصرف او اتخاذ قرار.			
26	أتساءل حول الأفكار الجديدة المنطقية التي يطرحها الآخرون			
27	عندما يطرح أمامي موضوع ما، فإنني أبادر بالأسئلة حتى أفهم.			
28	يصغي لي الآخرون بكل جدية، عند تقديم مقترحات للمشكلة.			
29	تعميماتي حول المشكلة الدراسية لها جوانب عدة.			
30	أستطيع أن أجد العديد من الحلول لمشكلات تواجهني			
31	أستطيع أن أغير موقفي عند توفر الأدلة المنطقية أثناء الحوار.			
32	أتمسك برأي؛ لأنه جزء من كياني الشخصي حتى لو كان رأي الآخرين أفضل مني .			
33	أميز بين الحجج القوية والضعيفة.			
34	يعتبرني صديقي صاحب حجة قوية.			
35	أستطيع توضيح أخطاء أو هفوات بعض الخبراء والمشهورين.			
36	أختار البديل الأفضل والحكم الأنسب من بين مجموعة الحلول المتوافرة لدي.			
37	أكون مطمئن عند اتخاذ قراري.			

38	أتجنب التركيز على المثيرات التي تشتت انتباهي في الموضوع.			
39	عند الحديث في موضوع ما، يتشتت عقلي في أمور عدة.			
40	أبادر لفتح نقاش حول مشكلة ما مع أصدقائي..			
41	أستطيع أن أقول رأي بمنتهى الحرية والموضوعية			
42	عندما يثيرني موضوع ما، ينتابني شغف ومحاولة لمعرفته.			
43	مشاعري سعيدة في أغلب الوقت؛ لأني أريد أن أعرف الكثير.			
44	آراء الآخرين واحترامهم يبعدني عن الموضوع .			
45	أستمع لوجهات نظر الناس بعناية وحرص بغض النظر عن شعوري نحوهم.			

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
01	افقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب.					
02	استطيع التغلب على شعوري بالقلق.					
03	استطيع التعامل بفعالية مع الضغوط الحياتية التي تواجهني.					
04	اتصف بأنني شخص هاديء ومتزن.					
05	اجد صعوبة في الجلوس هادئا لوقت طويلاً.					
06	استطيع ان استرخي عندما اريد ذلك.					
07	اواجه صعوبة في التعامل مع الاخرين.					
08	افتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة.					
09	يحدثني اصدقائي عن مشكلاتهم.					
10	استطيع المحافظة على علاقات حميمة مع اقربائي.					
11	استطيع كسب محبة الاخرين بسهولة.					
12	احقق اهدافي حتى لو فشلت عدة مرات.					
13	اترك المهام والاعمال قبل اتمامها.					
14	اعمل باجتهاد اذا فشلت في عمل ما.					
15	أتراجع بسهولة عندما اواجه المشكلات.					
16	اصاب بالإحباط لمجرد فشلي اول مرة.					
17	لدي معلومات عامة واسعة.					
18	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية.					
19	اجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت.					
20	اواجه صعوبة في تذكر الاشياء.					
21	اجد الصعوبة في فهم ما أقرأ.					
22	اجد الصعوبة في تحضير واجباتي المدرسية.					
23	يمكنني أن انجز واجباتي الدراسية اولاً بأول.					
24	اعتقد أنني شخص ذكي.					
25	أستطيع التخطيط لحياتي الدراسية.					

```
T-TEST
  /TESTVAL=90
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الكفاءة
  /CRITERIA=CI(.95).
```

الملحق رقم (05): الدراسة الأساسية:

Test T

[Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكفاءة الذاتية	150	85,46	12,933	1,056

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 90

	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الكفاءة الذاتية	-4,299	149	,000	-4,540	-6,63	-2,45

```
T-TEST
  /TESTVAL=75
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=التفكير
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير الناقد	150	101,39	11,854	,968

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 75					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
التفكير الناقد	27,263	149	,000	26,387	24,47	28,30

```
CORRELATIONS
```

/VARIABLES=الكفاءة التفكير

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الكفاءة الذاتية	85,46	12,933	150
التفكير الناقد	101,39	11,854	150

Corrélations

		الكفاءة الذاتية	التفكير الناقد
الكفاءة الذاتية	Corrélation de Pearson	1	,538**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	150	150
التفكير الناقد	Corrélation de Pearson	,538**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	150	150

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=كفاءة.عتفكير.ع
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الكفاءة الذاتية للعلوم	85,78	11,583	74
التفكير الناقد للعلوم	102,16	11,377	74

Corrélations

		الكفاءة الذاتية للعلوم	التفكير الناقد للعلوم
الكفاءة الذاتية للعلوم	Corrélation de Pearson	1	,428**
	Sig. (bilatérale)		,000

	N	74	74
التفكير الناقد للعلوم	Corrélation de Pearson	,428**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	74	74

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=أ.كفاءة أ.تفكير
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الكفاءة الذاتية للآداب	85,14	14,195	76
التفكير الناقد للآداب	100,63	12,329	76

Corrélations

		الكفاءة الذاتية للآداب	التفكير الناقد للآداب
الكفاءة الذاتية للآداب	Corrélation de Pearson	1	,619**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	76	76
التفكير الناقد للآداب	Corrélation de Pearson	,619**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	76	76

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

علوم - آداب

Enter:	
r1 =	0,428
r2 =	0,619
n1 =	74
n2 =	76

z' (1) =	0,4574

z' (2) =	0,7234
sd of z' =	0,1667

Z =	-1,595
p =	0,1106

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=كفاءة.ذ تفكير.ذ
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الكفاءة الذاتية للذكور	86,48	14,595	33
التفكير الناقد للذكور	98,85	12,748	33

Corrélations

		الكفاءة الذاتية للذكور	التفكير الناقد للذكور
الكفاءة الذاتية للذكور	Corrélation de Pearson	1	,396*
	Sig. (bilatérale)		,023
	N	33	33
التفكير الناقد للذكور	Corrélation de Pearson	,396*	1
	Sig. (bilatérale)	,023	
	N	33	33

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=إ.تفكير إ.كفاءة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الكفاءة الذاتية للإناث	85,17	12,478	117
التفكير الناقد للإناث	102,10	11,546	117

Corrélations

		الكفاءة الذاتية للإناث	التفكير الناقد للإناث
الكفاءة الذاتية للإناث	Corrélation de Pearson	1	,601**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	117	117
التفكير الناقد للإناث	Corrélation de Pearson	,601**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	117	117

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ذكور - إناث

Enter:	
r1 =	0,396
r2 =	0,601
n1 =	33
n2 =	117

z' (1) =	0,4189
z' (2) =	0,6947
sd of z' =	0,2052

Z =	-1,344
p =	0,1789